



TESIS DOCTORAL

La enseñanza y el aprendizaje de Inglés como lengua extranjera: Una perspectiva internacional

Ana M^a Mirmán Flores

Director: Eduardo García Jiménez

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Universidad de Sevilla

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Sevilla



**LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA: UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL**

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctora con men-
ción de Doctorado Internacional por la Licenciada Ana M^a
Mirmán Flores, dirigida por el Dr. Eduardo García Jiménez.

Sevilla, 2018

A mi abuela, por cada enseñanza y cada recuerdo...

Ojalá hubieras sido eterna.

Agradecimientos

Este conjunto de “páginas” que componen lo que hoy tengo el orgullo de llamar tesis doctoral contiene numerosos aprendizajes, retos, obstáculos y alegrías, entre otros. Elaborar una tesis doctoral no es un camino fácil ya que, como cualquier aventura, implica afrontar riesgos, superar obstáculos y subir pendientes que en muchas ocasiones no te dejan ver la cima, pero la satisfacción al alcanzar la meta con éxito merece la pena. Estos años han venido acompañados de muchos altibajos pero he tenido la gran suerte de estar muy bien acompañada por personas que han hecho que tuviera menos miedo de enfrentarme a esta “aventura” y que me han regalado su incondicional apoyo y cariño incluso en los momentos más difíciles.

La educación es una llave que abre infinidad de puertas y que ofrece numerosas posibilidades. También es “origen”, o al menos así me lo enseñaron en casa desde pequeña. Siempre he admirado y me ha interesado todo lo relacionado con la docencia. Probablemente por eso creo y apuesto por la formación, movida por mi motivación y ambición por superarme tanto a nivel personal como profesional. Prácticamente desde mis inicios como estudiante en esta universidad hace once años, tuve claro que quería aportar mi granito de arena al campo de la educación. Hoy, mi tesis doctoral pone “cara” a esa motivación de hace ya unos años, suponiendo el logro de una de las metas más importantes de mi camino. Por eso, sentarme a escribir estas últimas líneas de agradecimiento como conclusión a este ilusionante y desafiante proyecto resulta casi inevitable...Habéis sido muchas las personas que de la mano, incluso en la distancia, me habéis acompañado en esta aventura y a las que os estoy y estaré siempre agradecida.

Gracias a todos los participantes de los centros educativos de España y Grecia que habéis hecho posible esta investigación. Habéis sido muchos los alumnos, profesores y directores implicados en este estudio que me habéis abierto las puertas de vuestros centros educativos y me habéis dedicado vuestro tiempo. Este estudio no habría sido posible sin vuestro compromiso, interés, buen hacer y preocupación por mejorar la educación. Muchas gracias también, por supuesto, a las personas que habéis aportado vuestro granito de arena en esta tesis: Glenn, Ana M^a, Ana, M^a José,...

Gracias a Eduardo, director de esta tesis doctoral, quién me abrió las puertas de su despacho hace poco más de cinco años ofreciéndome la oportunidad de trabajar con él. Siempre te estaré agradecida por todo lo que me has enseñado. Gracias por haber sido mi guía en esta aventura, por haber creído y confiado en mí pero, sobre todo, gracias por tu infinita paciencia y apoyo, por la cantidad reuniones en persona y por Skype sin que importara si era domingo o navidad, y por no permitirme tirar la toalla aún cuando la idea resultaba tentadora... Gracias por compartir conmigo tu conocimiento y experiencia en las agencias de evaluación de la calidad universitaria y por contagiarme tu entusiasmo por este interesante campo que tanto me ha aportado y enseñado. Espero que sigamos compartiendo proyectos, artículos, congresos, comités de evaluación o incluso “aviones o autobuses” de camino a alguna de las mil historias en las que “andamos metidos”. Gracias por enseñarme a trabajar duro, por todas y cada una de tus aportaciones, por mostrarme el camino cuando me perdía y por animarme a superarme siempre y a alcanzar mis metas.

Gracias a las profesoras de la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas por acogerme y por hacer de mi estancia de investigación un periodo tan productivo y fructífero en el que tanto aprendí. Gracias en especial a la Dra. Evdokia Karavas, mi tutora durante la estancia, por tu amabilidad, profesionalidad y predisposición a colaborar con el desarrollo de mi tesis. Sin tu enorme ayuda, guía y mediación con los centros educativos, este trabajo no sería el mismo.

Gracias a mis compañeros del equipo de trabajo de Sevilla (Celia, Macarena, Fernando, Andrés,...) y del grupo de investigación EVALfor (SEJ509) de Cádiz por enseñarme tanto y por permitirme participar y aprender en cada proyecto de investigación. Gracias también a Guadalupe, por darme la oportunidad de trabajar contigo y hacer que me interesara por la docencia universitaria. A mis compañeros de EERA por los proyectos, conferencias y escuelas de verano vividas. Gracias a mi compañera y amiga Olaia, por creer en mí desde el principio, por tu entrega y lucha y por enseñarme tanto.

Gracias a mis compañeros de doctorado, Rafa y Alba, a los que tengo la suerte de llamar amigos. Sin vuestro apoyo, ayuda y escucha este camino se habría hecho aún más cuesta arriba. Gracias por cada consejo, por levantarme cuando me he caído y por animarme a seguir adelante siempre. Estos últimos meses han sido especialmente intensos para los tres, pero compartir esta experiencia con vosotros y llegar hasta el final juntos lo ha hecho todo mucho más fácil.

Gracias a mis amigos, por estar siempre ahí a pesar de la distancia y de mis “ausencias” (físicas pero también mentales). Sé que han sido unos años duros y que quizás en algunos casos no haya estado a la altura de lo que os merecéis. Sin embargo, a pesar de todo, siempre me habéis hecho sentir muy bien acompañada, querida y valorada. Soy muy afortunada de teneros pero, claro, ¿cómo no iba a serlo si sois la familia que elegí? Muchas gracias por formar parte de mi vida María, Eli, María R., David, Alejandra, Almudena, Jesús, ... Gracias de todo corazón también a mi “familia” griega, por vuestro apoyo incondicional y por hacerme sentir una más desde el principio: Dimitra, Giannis, mis Tsoliades (Ioanna, Hara y Chrysoula), vuestros maridos y, por supuesto, vuestros niños/as que me hacen sentir su cariño como si fuera una más de la familia. Os debo a mis “familias elegidas” muchos ratitos y risas que prometo devolveros. GRACIAS por ser mis compañeros de vida.

Gracias a Haris, mi compañero de viaje, por tu ánimo a que realizara el doctorado y tu apoyo y paciencia durante toda esta aventura. Has sido una pieza muy importante en esta experiencia, no solo por tu enorme ayuda como traductor y tus útiles consejos, sino por contenerme en mis frustraciones y ayudarme a seguir adelante siempre. Sé que han sido unos años difíciles, que te han pesado mis ausencias y que han sido muchos los “ratitos” que te he quitado y que te debo. Así que gracias por no “rendirte” conmigo y por dejarme ser tu compañera de aventuras. La vida es más bonita a tu lado.

Por último, aunque no precisamente menos importante, *gracias* a mi familia por vuestro incondicional apoyo, escucha y comprensión. Gracias especialmente a mis padres, Ana y Mario, por inculcarme vuestros valores. Sin vosotros no estaría aquí ni sería la persona que hoy soy. Siempre habéis sido mi ejemplo a seguir, mi guía y mi todo. Gracias a mis “otros padres”, David y Olga, por quererme como vuestra hija, por hacer mi vida más divertida y por vuestros consejos y escucha. Gracias a mis hermanos, Marina y Mario, por dejarme ser lo que nadie más puede, vuestra hermana mayor. Me habéis ayudado a crecer y a ser responsable, me habéis puesto “la vida patas arriba” y habéis sido mis cómplices siempre. Gracias a mi tía Fini, a mi abuela Esperanza, a Davi(sito), a mis primos y tíos, a mis incondicionales “amigos” y a los que por desgracia faltáis... Gracias a mi abueli del alma por tener gran “culpa” de quién soy hoy, por ser mi segunda madre... A vosotros, familia, os debo todo.

Gracias a todos. Este trabajo también es vuestro.

Resumen

Desde hace algunos años la educación está asistiendo a un proceso de internacionalización, convirtiéndose en uno de los principales objetivos de la sociedad actual, en la que ahora más que nunca el conocimiento de idiomas no es una mera alternativa, sino un requisito fundamental para lograr un desarrollo más completo del individuo en múltiples campos de la vida. Esta investigación tiene como objeto analizar el estado de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos contextos europeos (España y Grecia).

Para ello, se han tomado como punto de partida los hallazgos del *Estudio Europeo de Competencia Lingüística*¹ (EECL) de 2012, en los que el bajo rendimiento del alumnado español de Educación Secundaria Obligatoria en las tres subcompetencias evaluadas en inglés como lengua extranjera, llaman la atención en comparación con los resultados obtenidos por los estudiantes² griegos. Además del análisis de variables académicas relacionadas con el aprendizaje de idiomas, el EECL recoge brevemente el estudio de algunas variables contextuales implicadas en el proceso de aprendizaje aunque no llega a profundizar demasiado. Es por ello que consideramos necesario analizar y profundizar en aquellas variables presentes fuera del entorno escolar que influyen de un modo decisivo en el aprendizaje del inglés, para tratar de concienciar sobre su importancia y darles el valor que merecen.

Con el fin de detectar las variables sociofamiliares, personales y educativas que juegan un importante papel en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera en España y Grecia, se seleccionaron un total de ocho centros de Educación Secundaria. Tales centros, localizados en dos contextos monolingües (Sevilla y Atenas) y uno bilingüe (Valencia), componen la muestra de este estudio e incluyen al alumnado (N=565) y su opinión en torno a las prácticas de exposición extramural que realizan sus familias. Además, también han participado 25 profesores de inglés como lengua extranjera y de las áreas no lingüísticas (solo en el caso de los centros bilingües). La metodología de investigación de este estudio comprende un enfoque cuantitativo basado en el estudio

¹ 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.

² Los términos estudiantes, alumnos, profesores y otros similares están utilizados aquí como género gramatical no marcado.

de casos múltiples. Para la consecución de los objetivos planteados, se han empleado un total de tres cuestionarios para la recogida y análisis de la información. Entre los principales análisis para el tratamiento de los datos, se han realizado estudios descriptivos basados en distribuciones de frecuencias y tablas cruzadas, entre otros; y estudios de contraste que incluyen correlaciones bivariadas, análisis de la varianza no paramétrica (U de Mann-Whitney y H de Kruskal Wallis) y ANOVA, análisis de clúster bietápico, un estudio predictivo y un análisis lineal multinivel.

Entre los principales resultados obtenidos, destacamos el impacto de algunas variables que rodean el aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y que están fundamentalmente relacionadas con el tipo de contexto/ciudad (monolingüe y/o bilingüe) y con el tipo de programa formativo que ofrece el centro (monolingüe y/o bilingüe). Además, se han obtenido resultados significativos en referencia al impacto de la exposición extramural del alumnado y sus familiares en el aprendizaje del inglés, y en relación a algunas actitudes de los estudiantes hacia el idioma, a la facilidad percibida por estos alumnos para aprender inglés y a su comportamiento en clase de inglés. En general, las conclusiones de este estudio reflejan la existencia de relaciones estadísticamente significativas entre determinadas variables y muestran cómo el alumnado griego aprovecha en mayor medida las oportunidades que les brinda la exposición extramural al inglés, a diferencia del español.

Palabras claves: inglés como lengua extranjera; exposición extramural; autoconcepto; enseñanza del inglés; educación bilingüe; estudiantes de Enseñanza Secundaria.

Summary

In the last few years, education has been undergoing a process of internationalisation, becoming one of the main aims of today's society. Hence, more than ever, the knowledge of languages is not merely an alternative but an essential requirement to achieve a more complete development of the individual in multiple fields of life. The aim of this research is to analyse the status of the teaching and learning of English as a Foreign Language in two European contexts (Spain and Greece).

Thus, the findings of the *European Survey on Language Competences* (ESLC) of 2012 have been taken as a starting point since the performance of Spanish secondary students in the three skills assessed in English as a Foreign Language was lower than the results obtained by Greek students. In addition to the analysis of academic variables related to language learning, the ESLC briefly includes the study of some contextual variables involved in the learning process, although it does provide enough information. This is the reason why we considered it necessary to analyse and deepen in the study of those variables outside the school environment that seemed to play an important role in how English is learnt. Only then, it would be possible to raise awareness of their importance and give them the significance they deserve.

In order to detect the contextual variables related to the student's social life and family, and the personal and educational ones that play an important role in the process of teaching and learning English as a Foreign Language in Spain and Greece, a total of eight Secondary Education schools were chosen. These schools, located in two monolingual contexts (Seville and Athens) and one bilingual context (Valencia), make up the sample of this study. This sample includes the students (N=565) and their opinion about the extramural exposure practices carried out by their families. In addition, 25 teachers of English as a Foreign Language and non-linguistic areas (only in the case of bilingual schools) also participated. The research methodology of this study includes a quantitative approach based on multiple cases. In order to achieve the stated aims, a total of three questionnaires were used to collect and analyse the information. Among the main analyses, descriptive studies have been carried out based on frequency distributions and crossed tables, among others; and contrast studies that include bivariate correlations, analysis of non-parametric variance (Mann-Whitney's U and Kruskal Wallis' H) and ANOVA, two-step cluster analysis, a predictive study and a multilevel analysis.

Among the main results obtained, we highlight the impact of some variables surrounding the learning and teaching of English as a Foreign Language. These variables are mainly related to the type of context/city (monolingual and/or bilingual) and to the type of school (monolingual and/or bilingual). Furthermore, significant results have been obtained in reference to the impact of the extramural exposure of students and their families in the learning of English, and in relation to some of the students' attitudes towards the language, the ability/easiness perceived by these students to learn English and their behaviour in class. In general, the conclusions of this study highlight the presence of statistically significant relationships between certain variables and they show how Greek students take greater advantage of the opportunities offered by extramural exposure to English in comparison to the Spanish ones.

Keywords: English as a Foreign Language; extramural exposure; self-concept; English teacher education; bilingual education; secondary school students.

Índice de contenidos

Capítulo 1. Definición de la investigación	25
1.1. Introducción	25
1.2. Origen y justificación de la investigación	27
1.3. Definición del problema de investigación.....	33
1.4. Objetivos de la investigación	33
Capítulo 2. Fundamentación teórica de la investigación.....	35
2.1. Perspectiva europea en torno a la importancia del inglés.....	35
2.1.1. El Estudio Europeo de Competencia Lingüística (2012)	37
2.1.2. Aproximación al origen y evolución de la política educativa de Grecia y España en relación al inglés.....	38
2.1.3. Características de los sistemas educativos de Grecia y España.....	40
2.1.4. Características de los currículos educativos de Grecia y España en materia de inglés como lengua extranjera	43
2.2. La exposición extramural al inglés desde un enfoque ecológico	50
2.3. Efectos del autoconcepto y el concepto de autoeficacia del alumnado en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera	54
Capítulo 3. Diseño de investigación.....	57
3.2. Hipótesis de la investigación.....	58
3.3. Variables del estudio	58
3.4. Muestra.....	60
3.4.1. Descripción de la muestra relativa al alumnado y sus familias	61
3.4.2. Descripción de la muestra relativa al profesorado de inglés como lengua extranjera y de Áreas No Lingüísticas (ANL)	75
3.5. Instrumentos de investigación.....	83
3.5.1. Procedimientos de recogida de la información	83
3.5.2. Validación de los instrumentos de investigación	87
3.5.3. Procedimientos de análisis de datos	90
Capítulo 4. Resultados de la investigación.....	99
4.1. Resultados del estudio del contexto no escolar	99
4.1.1. Descripción del contexto no escolar de las madres y padres.....	99
4.1.2. Descripción del contexto no escolar: hermanos	106
4.1.3. Descripción del contexto no escolar: alumnos	112
4.2. Resultados del estudio descriptivo del autoconcepto	121
4.2.1. Descripción de las actitudes generales de los alumnos hacia el idioma.....	122

4.2.2. Descripción de las actitudes de los alumnos en clase de idiomas	132
4.2.3. Descripción de las actitudes de los alumnos en cuanto a la facilidad percibida para aprender un idioma.....	145
4.2.4. Resultados del estudio descriptivo del profesorado y los recursos empleados en la enseñanza y el aprendizaje del inglés.....	161
4.3. Resultados de estudios correlacionales de relación.....	179
4.3.1. Relaciones entre la perspectiva de los padres, hermanos y el propio alumno sobre el contexto no escolar de aprendizaje del inglés	179
4.3.2. Diferencias existentes entre la actitud hacia el idioma en general, su actitud hacia el idioma en clase, su comportamiento en el aula y su facilidad percibida para el aprendizaje del inglés en función del contexto escolar (Centro).....	200
4.3.2. Diferencias en las opiniones de padres, hermanos y alumnos con relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, según las variables Centro y Contexto ...	202
4.3.3. Los perfiles diferenciales del contexto no escolar de aprendizaje del inglés	218
4.3.2. Estudio predictivo sobre la facilidad percibida por el alumno para afrontar el aprendizaje del inglés desde el contexto no escolar y el autoconcepto.....	234
4.3.2. Relaciones existentes entre las variables asociadas al sistema educativo, al contexto socioeconómico y familiar y al proceso de aprendizaje del inglés del alumnado	238
Capítulo 5. Discusión y conclusiones generales de la investigación.....	242
5.1. Discusión.....	242
5.2. Conclusiones	247
5.2. General conclusions of the research.....	259
Capítulo 6. Limitaciones del estudio.....	271
Capítulo 7. Futuras líneas de investigación.....	274
Referencias bibliográficas	275
Anexos.....	297
Anexo I. Instrumentos de recogida de datos.....	298
I.I. Instrumento 1. Versión en español del Cuestionario sobre el contexto de alfabetización en inglés del alumnado y su entorno sociofamiliar (empleado para el contexto de Sevilla)	298
I.II. Cambios introducidos en el Instrumento 1 (empleado para la muestra de Valencia)	301
I.III. Instrumento 2. Versión en español de la Escala de autoconcepto para el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza secundaria obligatoria	302
I.IV. Instrumento 3. Versión (inicial) en español del Cuestionario sobre los recursos empleados en la enseñanza y el aprendizaje del inglés	306
I.V. Instrumento 3. Versión (final con cambios) en español del Cuestionario sobre los recursos empleados en la enseñanza y el aprendizaje del inglés.....	308

I.VI. Instrumento 1. Versión en griego del Cuestionario sobre el contexto de alfabetización en inglés del alumnado y su entorno sociofamiliar (empleado para el contexto de Atenas)	310
I.VII. Instrumento 2. Versión en griego de la Escala de autoconcepto para el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza secundaria obligatoria	313
I.VIII. Instrumento 3. Versión en inglés del Cuestionario sobre los recursos empleados en la enseñanza y el aprendizaje del inglés.....	319
Anexo II. Documentos empleados en el proceso de validación por jueces del Instrumento 1.	322
II.I. Carta de presentación para los expertos	322
II.II. Tabla de especificaciones para la elaboración del cuestionario.....	323
II.III. Escala de valoración por jueces del Cuestionario sobre el contexto de alfabetización en inglés del alumnado y su entorno familiar	324

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Rendimiento del alumnado en Inglés en las distintas entidades y CC.AA.	30
Tabla 2. Medias globales de España y Grecia en las tres destrezas evaluadas y diferencia entre las medias de ambas entidades	31
Tabla 3. Resultado medio en las diferentes destrezas lingüísticas entre España y Andalucía	32
Tabla 4. Distribución de la muestra en función de los criterios establecidos (I)	61
Tabla 5. Distribución de la muestra en función de los criterios establecidos (II)	63
Tabla 6. Rasgos básicos de la muestra global	66
Tabla 7. Caracterización de los centros de la muestra	68
Tabla 8. Rasgos de la muestra total del profesorado	82
Tabla 9. Instrumentos, dimensiones e ítems de todos los instrumentos de investigación	87
Tabla 10. Estadísticos de prueba W de Kendall según criterios	88
Tabla 11. Medidas de desajuste y de ajuste de los instrumentos	89
Tabla 12. Variables predictoras y variable criterio	92
Tabla 13. Instrumentos de investigación en función de los objetivos, hipótesis y variables de la investigación	93
Tabla 14. Temporalización de la investigación	98
Tabla 15. Resultados descriptivos respuestas bloque contexto padres. Muestra: Sevilla ¡Error! Marcador no definido.	101
Tabla 16. Resultados descriptivos respuestas bloque contexto padres. Muestra: Valencia	103
Tabla 17. Resultados descriptivos respuestas bloque contexto padres. Muestra: Atenas	106
Tabla 18. Resultados descriptivos respuestas bloque contexto hermanos. Muestra: Sevilla	108
Tabla 19. Resultados descriptivos respuestas bloque contexto hermanos. Muestra: Valencia	110

Tabla 20. Resultados descriptivos respuestas bloque contexto hermanos. Muestra: Atenas	112
Tabla 21. Resultados descriptivos respuestas bloque contexto alumnos. Muestra: Sevilla	115
Tabla 22. Resultados descriptivos respuestas bloque contexto alumnos. Muestra: Valencia	118
Tabla 23. Resultados descriptivos respuestas bloque contexto alumnos. Muestra: Atenas	121
Tabla 24. Resultados descriptivos Escala de Autoconcepto - Bloque I: Mi actitud hacia el idioma. Muestra: Sevilla	124
Tabla 25. Resultados descriptivos Escala de Autoconcepto - Bloque I: Mi actitud hacia el idioma. Muestra: Valencia	127
Tabla 26. Resultados descriptivos Escala de Autoconcepto - Bloque I: Mi actitud hacia el idioma. Muestra: Atenas	130
Tabla 27. Resultados descriptivos Escala de Autoconcepto- Bloque II: Mi actitud en el aula. Muestra: Sevilla	135
Tabla 28. Resultados descriptivos Escala de Autoconcepto- Bloque II: Mi actitud en el aula. Muestra: Valencia	140
Tabla 29. Resultados descriptivos Escala de Autoconcepto- Bloque II: Mi actitud en el aula. Muestra: Atenas	144
Tabla 30. Resultados descriptivos Escala de Autoconcepto- Bloque III: ¿Qué tal se me dan los idiomas? Muestra: Sevilla	149
Tabla 31. Resultados descriptivos Escala de Autoconcepto- Bloque III: ¿Qué tal se me dan los idiomas? Muestra: Valencia	154
Tabla 32. Resultados descriptivos Escala de Autoconcepto- Bloque III: ¿Qué tal se me dan los idiomas? Muestra: Atenas	159
Tabla 33. Distribución del número de alumnos en clase de inglés y del tipo de agrupamiento y modalidad de enseñanza empleados en el aula	164
Tabla 34. Distribución del número de horas a la semana y de la metodología empleada en el aula de inglés	170
Tabla 35. Distribución de porcentajes de las subcompetencias trabajadas y los recursos didácticos empleados en el aula	177

Tabla 36. Correlación bivariada de Spearman para el contacto con el inglés – Muestra: Sevilla	180
Tabla 37. Correlación bivariada de Spearman para ítems de uso del inglés (I) – Muestra: Sevilla	180
Tabla 38. Correlación bivariada de Spearman para ítems de uso del inglés (II) – Muestra: Sevilla	181
Tabla 39. Correlación bivariada de Spearman para ítems de entretenimiento en inglés (I) – Muestra: Sevilla	182
Tabla 40. Correlación bivariada de Spearman para ítems de entretenimiento en inglés (II) – Muestra: Sevilla	183
Tabla 41. Correlación bivariada de Spearman para ítems de entretenimiento en inglés (III) – Muestra: Sevilla	184
Tabla 42. Correlación bivariada de Spearman para el contacto con el inglés – Muestra: Valencia	185
Tabla 43. Correlación bivariada de Spearman para el uso del inglés (I) – Muestra: Valencia	186
Tabla 44. Correlación bivariada de Spearman para el uso del inglés (II) – Muestra: Valencia	187
Tabla 45. Correlación bivariada de Spearman para el entretenimiento en inglés (I) – Muestra: Valencia	188
Tabla 46. Correlación bivariada de Spearman para el entretenimiento en inglés (II) – Muestra: Valencia	189
Tabla 47. Correlación bivariada de Spearman para el entretenimiento en inglés (III) – Muestra: Valencia	190
Tabla 48. Correlación bivariada de Spearman para el contacto con el inglés – Muestra: Atenas	191
Tabla 49. Correlación bivariada de Spearman para el uso del inglés (I) – Muestra: Atenas	192
Tabla 50. Correlación bivariada de Spearman para el uso del inglés (II) – Muestra: Atenas	193
Tabla 51. Correlación bivariada de Spearman para el entretenimiento en inglés (I) – Muestra: Atenas	194

Tabla 52. Correlación bivariada de Spearman para el entretenimiento en inglés (II) – Muestra: Atenas	195
Tabla 53. Correlación bivariada de Spearman para el entretenimiento en inglés (III) – Muestra: Atenas	196
Tabla 54. Correlaciones globales estadísticamente significativas de los tres contextos del estudio	197
Tabla 55. Diferencias entre la facilidad percibida para el aprendizaje de idiomas y las actitudes y comportamientos del alumnado: muestra de Sevilla	201
Tabla 56. Diferencias entre la facilidad percibida para el aprendizaje de idiomas y las actitudes y comportamientos del alumnado: muestra de Valencia	201
Tabla 57. Diferencias entre la facilidad percibida para el aprendizaje de idiomas y las actitudes y comportamientos del alumnado: muestra de Atenas	202
Tabla 58. Diferencias en las atribuciones que los alumnos hacen sobre sus padres con relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en función del centro educativo	204
Tabla 59. Diferencias en las atribuciones que los alumnos hacen sobre sus hermanos con relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en función del centro educativo	206
Tabla 60. Diferencias entre los alumnos con relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en función del centro educativo	209
Tabla 61. Diferencias en las atribuciones que los alumnos hacen sobre sus padres con relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en función del contexto	212
Tabla 62. Diferencias en las atribuciones que los alumnos hacen sobre sus hermanos con relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en función del contexto	214
Tabla 63. Diferencias entre los alumnos con relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en función del contexto	217
Tabla 64. Relación de grupos y coeficientes de aglomeración obtenidos a partir del análisis clúster: muestra Sevilla	223

Tabla 65. Distribución de los clústeres referentes al contexto de los padres: muestra de Sevilla	224
Tabla 66. Perfiles relacionados con el contexto de los padres teniendo en cuenta sus respuestas: muestra de Sevilla	226
Tabla 67. Distribución de los clústeres referentes al contexto de los padres: muestra de Valencia	228
Tabla 68. Perfiles relacionados con el contexto de los padres teniendo en cuenta sus respuestas: muestra de Valencia	229
Tabla 69. Distribución de los clústeres referentes al contexto de los padres: muestra de Atenas	231
Tabla 70. Perfiles relacionados con el contexto de los padres teniendo en cuenta sus respuestas: muestra de Atenas	233
Tabla 71. Coeficientes de regresión: Sevilla	235
Tabla 72. Coeficientes de regresión: muestra de Valencia	236
Tabla 73. Coeficientes de regresión: muestra de Atenas	237
Tabla 74. Pruebas de efectos fijos tipo III. Contraste de hipótesis	239
Tabla 75. Pruebas de efectos fijos de tipo III (contraste efectos jerárquicos)	240
Tabla 76. Estimación de efectos fijos	241

Figuras

Figura 1. Estructura actual de los sistemas educativos griegos y español	42
Figura 1. Dendrograma obtenido a partir del análisis clúster de casos	221
Figura 2. Representación de los clústeres sobre el contexto de los padres del alumnado de Sevilla	227
Figura 3. Representación de los clústeres sobre el contexto de los padres del alumnado de Valencia	230
Figura 4. Representación de los clústeres sobre el contexto de los padres del alumnado de Atenas	234

Capítulo 1. Definición de la investigación

1.1. Introducción

En las últimas décadas, uno de los ámbitos educativos que mayor relevancia está cobrando en la actualidad es el aprendizaje de una lengua extranjera debido, entre otras cosas, a su gran utilidad e importancia a la hora de enfrentarnos al mercado laboral, al fenómeno de globalización que está teniendo lugar en nuestra sociedad, y a un desarrollo más completo del individuo (INEE, 2012), entre otros. En el caso de la presente investigación, nuestro interés gira en torno a la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera con idea de aproximarnos a la realidad que rodea este tópico.

Actualmente nos encontramos inmersos en la sociedad del conocimiento en la que existe un constante cambio y evolución hacia la mejora, por lo que 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. Por esta razón, la Unión Europea propuso el enfoque del modelo 1+2 basado en la introducción de un patrón común para el aprendizaje de idiomas en los que los centros educativos deben fomentar la creación de condiciones apropiadas para cada niño con objeto de que éste aprenda dos idiomas además de su lengua materna.

Esta preocupación y la necesidad de una mejora en la calidad del aprendizaje de idiomas en Europa, condujeron a esta investigación comparativa en dos países de Europa (España y Grecia) con el fin de comprender la forma en que el inglés como lengua extranjera es enseñado y aprendido entre los estudiantes de Educación Secundaria. De hecho, hace unos años la Comisión Europea ya recomendaba nuevas estrategias para promover el multilingüismo (Dendrinou, Zouganeli & Karavas, 2013). El punto de partida de este estudio se basa en los resultados presentados en la *Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas*, también conocido como SurveyLang o EECL realizado en 2012 (denominado EECL de aquí en adelante), basado en un proyecto financiado por la Comisión Europea con el objetivo de ofrecer una amplia visión del estado del dominio de la lengua extranjera en los estudiantes de Secundaria de toda Europa y así proporcionar datos comparables entre los países participantes en relación al tema. También tenía como objetivo el desarrollo de un indicador de competencia lingüística con el fin de conocer los progresos del alumnado y permitir así a los centros educativos de Europa, mejorar la enseñanza y el

aprendizaje de la lengua extranjera. Dicho estudio (EECL) recogió datos de los estudiantes del último curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en varios países de la OCDE mediante una serie de pruebas: una sobre algunas competencias del lenguaje (*Listening, Reading y Writing*); otra basada en un cuestionario con 16 enunciados de elección binaria sobre la habilidad del alumnado para hacer determinadas actividades (conocido como “can-do statements questionnaire”) (Renom, 1992); y un cuestionario sobre el contexto no escolar del alumnado. Además de esto, los profesores de idiomas y los directores de los centros participantes completaron un cuestionario de contexto para ayudar a contextualizar los datos y comprender mejor los factores que afectan a los resultados de las pruebas de idiomas (Comisión Europea, 2005).

Los resultados de este estudio mostraron resultados diferentes en la forma en que los idiomas se enseñan y aprenden en los países participantes en función de las características de los sistemas educativos, aunque permitió comparaciones generales en relación a cómo se aprenden idiomas. Sin embargo, una de las principales conclusiones que captó nuestra atención fue la exposición a los idiomas fuera del centro y las oportunidades para aprender idiomas extranjeros de manera “informal”, ya que puso de relieve que “el uso de una lengua extranjera en el hogar, el número de primeras lenguas extranjeras y la exposición a éstas en el entorno socio-familiar es bajo” (Comisión Europea, 2012, p. 67).

Especialmente cuando se recopiló información acerca de las actitudes de los estudiantes españoles y griegos hacia el multilingüismo (si consideraban que saber dos idiomas extranjeros sería útil para su desarrollo personal, si preferían ver películas en otra lengua distinta de la materna y programas con subtítulos en lugar de doblados, etc.) y su uso de idiomas (en vacaciones en el extranjero, para ver la televisión y escuchar la radio, para comunicarse con los amigos, leer libros, etc.), se aprecian diferencias que influyen en las habilidades lingüísticas de los estudiantes. En las tres pruebas de habilidades lingüísticas, los resultados de España eran bastante bajos en comparación con los resultados obtenidos por los estudiantes griegos (véase Tabla 1), a pesar de que ambos países están en una situación económica similar y comparten la cultura mediterránea. Por tanto, vimos la necesidad de analizar las variables del contexto escolar que influyen decisivamente en la adquisición de Inglés. Así, los resultados del EECL actuaron como punto de partida para esta investigación que tiene por objeto examinar la influencia del entorno socioeconómico de los alumnos y su concepto de auto-eficacia en el aprendizaje de Inglés como lengua extranjera.

1.2. Origen y justificación de la investigación

En este sentido, y teniendo en cuenta la evidente relevancia en el modo de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera, procedemos a aclarar los motivos que originan y justifican el desarrollo la presente investigación:

En primer lugar, el dominio de uno o más idiomas extranjeros se ha convertido en una prioridad de la gran mayoría de sistemas educativos europeos debido al proceso de globalización en el que estamos inmersos. Por ello, consideramos que el tema central de la investigación es relevante y que reportará grandes beneficios a la comunidad educativa y científica, ya que se pretende estudiar diversos aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera tanto a nivel nacional como a nivel internacional (Grecia), lo que redundará en las posibilidades de comparar y mejorar la calidad de la enseñanza de este idioma en el ámbito español.

En segundo lugar, conviene destacar la importancia del inglés para capacitar a los estudiantes que se enfrentan a un mercado laboral cada vez más globalizado, es decir; un mercado que implica cada vez con mayor frecuencia tener que comunicarse en un idioma extranjero en diversos ámbitos como por ejemplo el turismo, el comercio, etc. Además, conocer suficientemente un idioma extranjero o no influirá de un modo directo en las relaciones culturales e internacionales que se produzcan. Esto, a su vez, podría influir de un modo determinante en la salida de la crisis económica, ya que al estar más formados en idiomas, las posibilidades de exportación y de crear nuevas empresas aumentan.

En tercer lugar, podemos señalar que, aunque se trata de un tema muy amplio y complejo centraremos la investigación en averiguar otros factores que aún no han sido objeto de estudio. Probablemente los factores a los que nos referimos permitan a los distintos sistemas educativos y a las familias del alumnado europeo conocer la necesidad que el aprendizaje de esta lengua lleva implícito. Importantes informes como el Estudio Europeo de Competencia Lingüística (2012, p. 7) apunta a la necesidad de “concienciar a la juventud, sus familias y la sociedad en general de la relevancia de adquirir competencias lingüísticas en otros idiomas distintos al materno”.

Por último, también podemos afirmar que se trata de una investigación viable, ya que contamos con los recursos tanto materiales como humanos para llevarla a cabo y que esto nos ofrece un gran abanico de posibilidades de investigación para un futuro próximo, ya

que abrirá nuevas vías de estudio, contribuyendo al conocimiento de aspectos fundamentales de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en distintos sistemas educativos. Por otro lado, esto nos llevará a analizar las razones que explican los resultados obtenidos y nos facilitará la adopción de políticas y acciones educativas necesarias que mejoren el grado de competencia del alumnado.

Antes de comenzar con la justificación de los criterios, debemos aclarar que la gran mayoría de los países participantes en el EECL evaluaron el inglés como primera lengua extranjera (aunque algunos casos como Inglaterra evaluaron el francés), lo cual demuestra su gran importancia en el contexto europeo. Además, según queda recogido en el EECL, el interés del alumnado por esta lengua queda reflejado en las respuestas al cuestionario de contexto, donde éstos destacan la utilidad del inglés y muestran un mayor grado de exposición a esta lengua que al resto de lenguas extranjeras en la vida cotidiana.

Por otro lado, aclarar que la Tabla 1 que se mostrará en referencia a nuestro primer criterio, contiene los distintos porcentajes de alumnos que han alcanzado los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (MCERL) que explicaremos a continuación. Señalar también que se evaluaron tres destrezas: dos receptivas (comprensión lectora y comprensión oral); y una productiva (expresión escrita). En cuanto a los niveles mencionados anteriormente en este párrafo, se utilizaron escalas de medida del nivel de conocimiento de lenguas tomando como referencia el MCERL, en sus cuatro primeros niveles (A1, A2, B1 y B2), siendo los niveles A1-A2 considerados como pruebas fáciles, los niveles A2-B1 como pruebas intermedias, y los niveles B1-B2 como difíciles.

Profundizando un poco más en esta escala de niveles, encontramos que el MCERL asigna una descripción sobre aquel/aquellos aspectos que cada nivel trabaja con mayor grado de intensidad. Así, encontramos por ejemplo que el nivel A1 supone el nivel más bajo del uso generativo de la lengua; el A2 recoge la mayoría de los descriptores que exponen las funciones sociales; el nivel B1 implica, por un lado, la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones y, por otro, la capacidad de saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos; y por último, el nivel B2 resalta por la capacidad de argumentar eficazmente, por saber desenvolverse con soltura en un discurso de carácter social y por implicar un nuevo grado de consciencia de la lengua (EECL, 2012). Conviene señalar que, a pesar de que el MCERL establece dos

grados más en la escala antes planteada (los niveles C1 y C2), estos no aparecen contemplados en el EECL ya que suponen un nivel de conocimiento muy elevado y se consideró demasiado exigente teniendo en cuenta la edad de los alumnos evaluados.

En el caso del presente estudio, se ha utilizado un diseño de casos múltiples considerando diferentes casos localizados en dos países europeos (España y Grecia), entendiendo por caso cada uno de los centros en los que se ha llevado a cabo el estudio. La selección de los casos se realizó en base en las siguientes variables: a) resultados del *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* (EECL) de 2012; b) la presencia de un contexto extracurricular monolingüe o bilingüe; y, c) tipo de centro en función de su proyecto curricular (bilingüe y monolingüe).

Con relación al primer criterio, en el EECL de 2012 es posible observar puntuaciones muy diferentes entre los países participantes en el mismo. Entre los países con una mayor puntuación en las tres subcompetencias evaluadas (Comprensión oral- *Listening*; Comprensión lectora- *Reading*; y Expresión escrita- *Writing*) están Suecia y Malta, seguidas con un amplio margen de Holanda (véase Tabla 1). Por otro lado, los países que tienen una puntuación más baja presentan cierta variación, es decir; siempre aparecen Francia e Inglaterra en la penúltima y última posición respectivamente en las tres subcompetencias, pero en comprensión oral España les precede con cierto margen, en comprensión lectora Polonia es la tercera con peores resultados, y en expresión escrita la región flamenca de Bélgica la que alcanza puntuaciones bajas aunque seguida de muy cerca por Polonia de nuevo. Es así como quedan los países clasificados en lo que sería el ranking de los tres mejores y tres peores en cuanto a resultados en competencia lingüística se refiere.

En el caso de España, ésta siempre aparece en la parte inferior de la tabla, sobre todo en la subcompetencia de comprensión oral que llega a posicionarse en antepenúltima posición. A pesar de que en comprensión lectora y expresión escrita nuestro alumnado obtiene mejores puntuaciones, España siempre aparece en la mitad inferior de la tabla y no llega a alcanzar el 50% que coincide con el objetivo propuesto inicialmente por la Comisión Europea como posible punto de referencia para el Indicador Europeo de Competencia Lingüística. En este sentido, encontramos entre un 24% y un 30% del alumnado (dependiendo de la destreza) que encaja dentro de los niveles B y, según podemos observar en la Tabla 1, los resultados obtenidos reflejan que en España se necesita mejorar el nivel de

competencia en lenguas extranjeras de los alumnos, principalmente en Inglés y en la destreza de comprensión oral donde quedan recogidos los peores resultados.

Es llamativo, sin embargo, que países del sur de Europa con una tradición cultural común y una situación socioeconómica similar tengan puntuaciones diferentes en dicho estudio. Así, se aprecia cómo Grecia alcanza una puntuación bastante más elevada en las tres destrezas, destacando principalmente en la competencia de expresión escrita aunque con unos resultados bastante similares en las tres áreas. En esta línea, el alumnado griego llega a alcanzar los niveles B en mayores porcentajes que los españoles encontrando así un 47% de estudiantes en comprensión oral, un 45% en comprensión lectora y un 53% en expresión escrita. Por tanto se trata de una diferencia significativa con respecto al caso de España a pesar de tener contextos socioeconómicos y culturales bastante similares (véase Tabla 1).

Tabla 1

Rendimiento del alumnado en Inglés en las distintas entidades y CC.AA.

Entidad	Comprensión oral					Entidad	Comprensión lectora					Entidad	Expresión escrita				
	Pre-A1	A1	A2	B1	B2		Pre-A1	A1	A2	B1	B2		Pre-A1	A1	A2	B1	B2
Suecia (Inglés)	1	3	5	14	77	Suecia (Inglés)	1	10	8	15	66	Suecia (Inglés)	0	6	18	48	28
Malta (Inglés)	2	4	7	15	72	Malta (Inglés)	4	10	7	16	63	Malta (Inglés)	1	5	11	36	47
Holanda (Inglés)	3	10	10	18	59	Holanda (Inglés)	4	21	15	22	38	Holanda (Inglés)	1	9	30	48	12
Eslovenia (Inglés)	5	15	13	22	45	Eslovenia (Inglés)	7	23	9	14	47	Eslovenia (Inglés)	1	21	30	38	10
Estonia (Inglés)	10	17	10	16	47	Navarra (Inglés)	9	34	15	17	25	Estonia (Inglés)	3	19	18	31	29
Croacia (Inglés)	12	18	14	22	34	Eslovenia (Inglés)	12	29	12	16	31	Croacia (Inglés)	5	22	28	35	10
Bélgica AL (Francés)	10	29	21	21	19	Bélgica AL (Francés)	10	34	18	18	20	Grecia (Inglés)	7	18	22	33	20
Grecia (Inglés)	18	22	13	18	29	Bélgica Fr. (Inglés)	10	42	17	17	14	Navarra (Inglés)	6	23	28	34	9
Navarra (Inglés)	18	30	18	18	16	Grecia (Inglés)	15	27	13	15	30	Bélgica AL (Francés)	8	25	26	24	17
Bulgaria (Inglés)	23	25	12	14	26	Croacia (Inglés)	16	31	13	15	25	Bélgica Fr. (Inglés)	6	29	36	26	3
Portugal (Inglés)	23	26	13	15	23	Bélgica Fla. (Francés)	12	46	18	14	10	Canarias (Inglés)	13	31	26	24	6
Bélgica Fr. (Inglés)	18	36	19	16	11	España (Inglés)	18	40	12	12	18	Bulgaria (Inglés)	15	28	25	24	8
Bélgica Fla. (Francés)	17	41	22	15	5	Bulgaria (Inglés)	23	33	11	10	23	España (Inglés)	14	31	26	20	9
Polonia (Inglés)	27	30	15	15	13	Canarias (Inglés)	19	40	12	12	17	Portugal (Inglés)	18	33	23	21	5
España (Inglés)	31	32	13	12	12	Portugal (Inglés)	20	41	13	11	15	Polonia (Inglés)	19	35	23	19	4
Canarias (Inglés)	37	27	11	10	15	Polonia (Inglés)	27	38	11	10	14	Bélgica Fla. (Francés)	19	37	22	16	6
Francia (Inglés)	41	33	12	8	6	Andalucía (Inglés)	24	45	12	10	9	Andalucía (Inglés)	19	38	23	15	5
Inglaterra (Francés)	30	47	15	7	1	Francia (Inglés)	28	49	10	7	6	Francia (Inglés)	24	37	23	13	3
Andalucía (Inglés)	52	28	8	7	5	Inglaterra (Francés)	22	57	11	7	3	Inglaterra (Francés)	36	40	13	8	3
Promedio (sin CC.AA.)	17	24	14	15	30	Promedio (sin CC.AA.)	14	33	12	14	27	Promedio (sin CC.AA.)	11	25	24	27	13

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

Estas diferencias nos han llevado a considerar que sería de interés comparar en países como Grecia y España los contextos legales, socioeducativos y personales en los que se produce el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Efectivamente, al hacer dicha

comparación, encontramos que existen diferencias en el desempeño del alumnado español y griego en función de las tres subcompetencias evaluadas dentro de la primera lengua extranjera. Así, además de la Tabla 1 presentada anteriormente, encontramos otra tabla con las medias globales de las puntuaciones obtenidas por ambos países en cada destreza recogiendo también la diferencia de medias entre ambas entidades participantes para justificar la selección de estos dos países. Como puede observarse en la Tabla 2, cuando calculamos la diferencia entre las medias obtenidas por España y Grecia, encontramos una diferencia significativa negativa en las tres subcompetencias.

Tabla 2

Medias globales de España y Grecia en las tres destrezas evaluadas y diferencia entre las medias de ambas entidades

Destrezas	España		Grecia		Diferencia España- Grecia
	Media	error típico	Media	error típico	
Comprensión oral (Listening)	0,236	0,014	0,850	0,026	-0,626
Comprensión lectora (Reading)	0,380	0,023	0,753	0,030	-0,387
Expresión escrita (Writing)	-1,268	0,029	0,381	0,083	-1,703

*Fuente: Elaboración propia basada en la información del Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL: Volumen I Informe español (2012) del Instituto Nacional de Evaluación Educativa- INEE. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Con relación al segundo criterio, la presencia de un contexto extracurricular monolingüe o bilingüe resulta crítica para comprender el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Por ello, tomando de nuevo como referencia el *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* de 2012 podemos observar que entre las comunidades autónomas analizadas, Andalucía es la que presenta las puntuaciones más bajas (véase Tabla 1), situándose además por debajo de la media de España como puede verse en la Tabla 3. En este sentido, podría ser interesante analizar las diferentes respuestas que se ofrecen al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos contextos diferentes: un contexto monolingüe como Andalucía y un contexto bilingüe como la Comunidad Valenciana.

El motivo por el que se ha decidido realizar, además de una comparación internacional (España-Grecia), otra a nivel nacional con la participación de dos comunidades autónomas diferentes es porque el contexto en el que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje influye de forma significativa en el nivel de destreza alcanzado por los alumnos. De ahí que consideremos de gran relevancia conocer estos dos contextos (monolingüe y bilingüe) para poder compararlos e identificar así posibles factores que afectan en sus resultados. No obstante, conviene señalar que en el EECL no aparecen los datos relativos a Valencia, por lo que la elección de ésta viene determinada por investigaciones previas en el tema de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en este contexto donde ya existen dos lenguas oficiales: el castellano y el valencià.

Tabla 3

Resultado medio en las diferentes destrezas lingüísticas entre España y Andalucía

Diferencia Andalucía - España	Comprensión oral (Listening)		Expresión escrita (Writing)		Comprensión lectora (Reading)	
	Media	error típico	Media	error típico	Media	error típico
Andalucía	-0,246	0,013	-2,005	0,041	0,022	0,015
España	0,236	0,014	0,380	0,023	-1,268	0,029

*Fuente: Elaboración propia basada en la información del Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL: Volumen I Informe español (2012) del Instituto Nacional de Evaluación Educativa- INEE. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En esta línea, los estudios revisados (Weinreich, 1953; Lai, 2011; Ricento, 2013; Lewis, Jones y Baker, 2012) indagan en una serie de características determinantes en aquellos contextos donde varias lenguas coexisten como por ejemplo Gales, Cataluña o el País Vasco. En general, varios estudios han investigado las actitudes del alumnado hacia las lenguas principalmente en contextos bilingües donde el inglés se ha convertido en una lengua adicional (Lasagabaster y Huguet 2007). En el caso concreto de la Comunidad Autónoma Vasca, autores como Doiz, Lasagabaster, y Sierra (2014), han estudiado la dificultad que conlleva el aprendizaje en esta comunidad donde el vasco constituye una lengua minoritaria que también se utiliza para enseñar las distintas materias, por lo que

estaríamos hablando de la presencia de tres lenguas en el currículo escolar (español, euskera e inglés).

En el siguiente apartado, procederemos a profundizar en los problemas y objetivos de la investigación.

1.3. Definición del problema de investigación

El área problemática en la que se sitúa nuestra investigación trata de aproximarse al modo en que se produce la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, teniendo en cuenta el análisis de la exposición contextual o extramural del alumnado (fuera del contexto escolar) al inglés así como la influencia de factores personales y educativos en el alumnado de último curso de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, nos basaremos en una comparación de tres contextos de España (Sevilla y Valencia) y Grecia (Atenas) cuyos resultados obtenidos en el *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* de 2012 presentan diferencias significativas. En concreto, nuestro problema de investigación se concreta en las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las posibles causas de que España obtenga pobres resultados en la materia de inglés como lengua extranjera?
- ¿Cuáles son las claves de los resultados positivos de Grecia en inglés como lengua extranjera?
- ¿Qué prácticas y/o actividades en inglés realizan los alumnos de último curso de Educación Secundaria fuera del centro escolar en ambos países?
- ¿Existen diferencias en las actividades en inglés que realizan los alumnos fuera del contexto educativo en función del centro en el que estudian y/o del contexto en el que viven?

1.4. Objetivos de la investigación

Tomando como punto de partida el problema de investigación anteriormente planteado, el objetivo que se plantea esta investigación es examinar qué factores personales, educativos y socioeconómicos influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera de los estudiantes³ de último curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria de dos países europeos. De una manera más específica, este objetivo general

³ Los términos estudiantes, alumnos, profesores y otros similares están utilizados aquí como género gramatical no marcado.

se concreta en una serie de objetivos que se derivan de éste y que guiarán todo el proceso de investigación para lograr alcanzar nuestras metas:

1. Describir y comparar las características que definen los factores curriculares relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, presentes en los sistemas educativos de España y de Grecia.
2. Identificar las variables (socioeconómicas y culturales) que definen los contextos monolingües y bilingües de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
3. Describir los rasgos que caracterizan los modos de aprendizaje de los alumnos del inglés como lengua extranjera.
4. Describir y comparar las características que están presentes en los diferentes centros educativos con relación a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.
5. Determinar la posible existencia de relaciones entre los contextos no escolares del alumnado, sus padres y sus hermanos en cuanto a las actividades/prácticas que realizan.
6. Determinar las diferencias existentes según el autoconcepto del alumno en función del centro escolar en el que estudia.
7. Determinar las diferencias existentes según la exposición extramural del alumnado, de sus padres y de sus hermanos en relación a las variables “centro” y “contexto”.
8. Identificar los perfiles diferenciales del contexto no escolar de los alumnos.
9. Determinar el grado de impacto del contexto no escolar del alumno y de su autoconcepto en la facilidad percibida para aprender inglés.
10. Determinar las relaciones existentes entre las variables asociadas al sistema educativo, al contexto socioeconómico y familiar, y al proceso de aprendizaje del alumno.

Capítulo 2. Fundamentación teórica de la investigación

Este capítulo recoge la conceptualización del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera teniendo en cuenta el panorama actual de esta materia. Para su realización, hemos realizado una revisión de trabajos que muestran experiencias de investigaciones enfocadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en cuanto a su estado actual en Europa, con especial énfasis en los sistemas educativos de España y Grecia; en torno a las principales teorías que abordan el estudio de la exposición extramural y/o contexto no formal de aprendizaje del alumnado; y el modo en que el alumnado aborda el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, centrándonos para ello en su autoconcepto en torno a una serie de variables.

2.1. Perspectiva europea en torno a la importancia del inglés

Hoy en día, nos encontramos inmersos en un tipo de sociedad en la que la competencia en una o más lenguas extranjeras es asociada al progreso de individuos y países en un escenario internacional presidido por el intercambio global de bienes tangibles y no tangibles (Council of Europe, 2001). En los últimos años, se ha producido una internacionalización de la educación, convirtiéndose en uno de los principales objetivos de la sociedad actual.

Es ahora más que nunca cuando el conocimiento de un segundo idioma no es sólo una alternativa o un complemento a la formación, sino un requisito para lograr un desarrollo más completo en múltiples campos de la vida (INEE, 2012). En este contexto, los sistemas y las instituciones educativas se esfuerzan por ofrecer una educación de calidad en la que el aprendizaje de una o más lenguas extranjeras constituye uno de sus principales retos. El continente europeo, distinguido por su carácter multilingüe y multicultural, ha abordado la cuestión lingüística en términos positivos como el camino para lograr una mayor cohesión social, política y cultural (Buttler, 2009). Así, organizaciones supranacionales como la Comisión Europea han analizado la problemática de la enseñanza de una lengua extranjera en un contexto multilingüe, recomendando nuevas estrategias para promover el multilingüismo (Dendrinou, Zouganeli & Karavas, 2013).

En este sentido, actualmente el inglés es el idioma más empleado como primera o segunda lengua, adquiriendo el rol de lengua internacional por excelencia al ser utilizado por una

amplia gama de personas, independientemente de su origen y nación. Por tanto, su conocimiento resulta imprescindible para el alumnado de una Europa caracterizada más que nunca por la diversidad de lenguas y culturas en la que los conceptos de *multilingüismo*, entendido como “el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada” (MEC, 2002, p. 4), y de *plurilingüismo* comprendido como el hecho de que “conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua (desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (Ibídem), se consideran “características principales - si no la manifestación clave - de la diversidad cultural en la Europa de hoy” (Ludi, 2014, p. 295).

En el Simposio Intergubernamental celebrado en Rüşchlikon (Suiza) en noviembre de 1991 sobre *Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación*, ya resultaba evidente la importancia de que se produjera una intensificación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en los países miembros, con idea de fomentar una mayor movilidad, mejorar la eficacia de la comunicación y el acceso a la información, mejorar las relaciones laborales, etc. Además, se hacía hincapié en la necesidad de que el aprendizaje de idiomas fuera un proceso de formación continua a lo largo de la vida, y de que dicho aprendizaje sirviera también como medio de acceso a la cultura (MEC, 2002).

En esta misma línea, en 2002 se publica el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCERL de aquí en adelante), el cual marca un antes y un después en la enseñanza de idiomas en Europa, fomentando la realización de informes y macroestudios a nivel internacional centrados en “qué hacen los buenos aprendices de idiomas fuera del centro escolar, en lugar de qué es lo que estudian y saben, lo cual ha dado pie a los investigadores a dirigir sus expectativas hacia los entornos ambientales del uso de las lenguas extranjeras más allá del escenario de las aulas” (INEE, 2012, p. 32). Dicho *Marco de referencia* proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., a nivel europeo. Éste describe de forma integradora qué 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, estableciendo además unos niveles de dominio de la lengua que permitan comprobar el progreso de los alumnos en su aprendizaje.

2.1.1. El Estudio Europeo de Competencia Lingüística (2012)

A raíz de este énfasis de la Unión Europea por promover el aprendizaje de idiomas, en 2002 el Consejo Europeo celebrado en Barcelona decide poner en marcha un estudio con la idea de introducir un indicador de competencia lingüística que permita conocer y estimular el aprendizaje de idiomas. Así, unos años más tarde (en 2005) se presenta la propuesta de tal indicador y se invita a los países miembros de la Unión Europea a participar en la *European Survey on Language Competences* (ESLC) traducido al castellano como *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* (EECL) con el objetivo de disponer de datos comparables que permitan revisar planteamientos pedagógicos y metodológicos empleados en la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa y facilitar decisiones de política educativa (INEE, 2012).

El estudio principal se llevó a cabo en 2011, evaluándose para ello el nivel de competencia de los alumnos en dos lenguas extranjeras (en la mayoría de los casos el inglés y el francés), en alumnos de último curso de Educación Secundaria Obligatoria (último curso de ISCED-2), al igual que en el *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes* (PISA). En España, además de los datos a nivel nacional, se recogieron datos concretos de tres comunidades autónomas (Andalucía, Comunidad Foral de Navarra y Canarias) con la idea de ampliar los datos del estudio.

El informe español fue llevado a cabo por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y quedó organizado en dos volúmenes: en el primero, se presentan los datos más relevantes del informe internacional y se detallan los de España en comparación con el resto de países y regiones participantes en el estudio; y el segundo, se centra en aspectos concretos relevantes en la competencia lingüística y se estiman los factores determinantes del rendimiento educativo mediante modelos multivariantes (INEE, 2012). En el caso de la presente investigación, se han tomado ambos informes (tanto el nacional como el internacional) como puntos de partida para continuar profundizando en este tópico y contribuir así a ampliar el conocimiento de aspectos fundamentales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en España.

En el caso del informe griego, su análisis fue llevado a cabo por Dendrinis, Zouganeli y Karavas (2013) de la Universidad Kapodistrian de Atenas (Grecia), con el respaldo del Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos, del Centro de Investigación de la Enseñanza y Evaluación de las Lenguas; y del Instituto de Política Educativa. Dicho estudio presenta los datos más relevantes del desempeño del alumnado griego en las distintas pruebas de idiomas (con especial énfasis en el inglés como primera lengua extranjera ofertada en los centros educativos, y el francés por ser generalmente la segunda lengua extranjera). Además de ofrecer una comparativa del alumnado griego con alumnos de otros países participantes en el estudio; también se recoge un capítulo sobre los factores contextuales tenidos en cuenta en el estudio y los principales hallazgos en este sentido, y otro capítulo que compara el efecto de tales factores contextuales en el logro académico del alumnado con objeto de conocer la posible existencia de factores determinantes del rendimiento educativo (Dendrinis, Zouganeli & Karavas, 2013).

Para el correcto desarrollo de esta investigación, hemos analizado estos informes junto a otros estudios similares de ámbito europeo e internacional, tomándolos como referencia en todo momento y encaminando nuestro presente estudio en la misma línea. Nuestra intención es ampliar la perspectiva que se da al aprendizaje de lenguas, en nuestro caso con especial referencia al inglés, intentando concienciar de que un idioma no puede limitarse a las horas escolares únicamente ya que las opciones de aprenderlo son múltiples y está implícito en muchas actividades diarias, haciendo que la exposición extramural del individuo adopte distintas formas y ocurre en distintos lugares (Sundqvist, 2009). Por tanto, analizaremos y profundizaremos en el aprendizaje del inglés en los sistemas educativos de España y Grecia, con objeto de analizar aquellos factores que influyen en los resultados obtenidos por los alumnos e intentar así facilitar la posible adopción de políticas y acciones educativas que mejoren el grado de competencia de los alumnos.

2.1.2. Aproximación al origen y evolución de la política educativa de Grecia y España en relación al inglés

Con la conversión de Grecia en el décimo país miembro de la Unión Europea en 1981 tuvieron lugar grandes cambios para el país en distintos ámbitos. Uno de ellos tiene que ver con el hecho de que pasara de ser un país emisor de migrantes en gran medida a un país receptor de inmigrantes (Damanakis, 2005). De hecho, según datos oficiales publicados por instituciones griegas como el *Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής* (traducido al castellano como *Instituto de Política de Migración*) o el *Ινστιτούτο Παιδείας*

Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (conocido como IPODE y traducido como *Instituto de Educación para las Etnias y la Educación Intercultural*), en 2010 alrededor del 11% del alumnado de Educación Primaria eran extranjeros y provenía de un total de 46 países diferentes (IPODE, 2003, 2010). En esta línea, según varios estudios recientes (Kasimis, 2012; Palaiologou, 2012; Tzortzopoulou & Kotzamani, 2008) el porcentaje más alto de estudiantes extranjeros se encuentra matriculado en los centros educativos de Atenas y Salónica. Destacamos este último dato debido a que, como se explicará con mayor detalle en la parte metodológica de este trabajo, la muestra griega de este estudio está compuesta por cuatro colegios localizados en Atenas. Por tanto, esta situación demográfica ha obligado al gobierno griego a tomar medidas específicas en materia de política educativa desde la década de los noventa con objeto de garantizar una adecuada educación intercultural del alumnado.

En esta línea de adaptación al espacio europeo, el Instituto Pedagógico, reemplazado desde 2011 por el Instituto de Política Educativa (IEP), diseñó un nuevo plan de estudios curricular transversal para la educación obligatoria que debía aplicarse a los centros educativos griegos (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Dicho documento educativo, aunque también con carácter político, supone la introducción de importantes cambios en la práctica educativa en Grecia (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006). Uno de esos cambios tiene que ver con el aprendizaje de las lenguas extranjeras, ámbito especialmente fomentado a raíz del Año Europeo de las Lenguas de 2001 debido al gran impacto que tuvo en las políticas de aprendizaje de lenguas en toda Europa (Dendrinou, Zouganeli & Karavas, 2013).

En cuanto al contexto español, al tratarse Europa de un continente multilingüe formado en su mayoría por estados monolingües, parecía inevitable que se propusieran medidas de políticas lingüísticas con objeto de proteger la diversidad lingüística y de fomentar que el ciudadano europeo dominara, además de su lengua materna, otras dos lenguas más de la Unión (Comisión Europea, 2010; Pérez Invernón, 2012). En esta línea, fue el programa *Educación y Formación 2010* el que estableció por primera vez las bases para una cooperación efectiva a nivel educativo para una mejora de la formación entre los países miembros. Una de las finalidades de este programa era la coordinación de las políticas de reformas estructurales de la Unión Europea y de los estados miembros, con énfasis en la mejora de los sistemas educativos y la formación de cara a facilitar el acceso a todos a la educación haciéndola más ‘abierta’ al mundo. Para ello, se concretaron unos objetivos

específicos entre los que destacan, entre otros, la mejora del aprendizaje de idiomas extranjeros y de la formación del profesorado, y el aumento de la movilidad y los intercambios con otros países de la Unión Europea.

Es a raíz de este programa cuando se consolida un marco sólido para facilitar y garantizar la cooperación con el propósito de mejorar los sistemas educativos y el perfil formativo (Pérez Invernón, 2012). Este objetivo, sumado a los pobres resultados obtenidos por España en un estudio de la Comisión Europea en 2006 titulado *Effects on the European economy of shortages of foreign language skills in enterprise* (traducido al español como *Efectos en la economía europea de la escasez de conocimientos de lenguas extranjeras en la empresa*), pone de manifiesto que España es uno de los países de la Unión Europea que más oportunidades de exportación desaprovecha debido a la escasa formación en idiomas (INEE, 2012). Este y otros motivos hacen que la Comisión Europea presente en 2005 una propuesta de estudio para introducir un indicador común que mida la competencia lingüística y nos permita conocer el estado del aprendizaje de idiomas en Europa así como para fomentar su estimulación. El desarrollo de este indicador y la posterior disponibilidad de datos comparables que permitiesen revisar planteamientos pedagógicos y metodológicos en referencia a la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa así como facilitar decisiones de política educativa, dieron lugar al estudio que supuso el punto de partida de nuestra investigación y que comentábamos anteriormente, el Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL) de 2012.

2.1.3. Características de los sistemas educativos de Grecia y España

Antes de profundizar en el marco político y educativo que recoge la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Grecia y España, conviene explicar brevemente la estructura de ambos sistemas educativos en general para situarnos contextualmente. Asimismo, aprovecharemos para ir comparando algunos elementos de ambos sistemas para apreciar posibles similitudes y diferencias.

En un plano general, los currículos educativos tenidos en cuenta en el desarrollo de esta investigación presentan una diferencia fundamental: el alumnado griego concluye la Educación Secundaria Obligatoria (*Gymnasio*) un curso antes que el (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018a, 2018b), aunque esta idea será desarrollada posteriormente en mayor profundidad. No obstante, existen otras importantes diferencias como, por ejemplo, el hecho de que las horas que destinan a las distintas materias difieren en algunos

cursos y/o contextos de la muestra (European Comission/EACEA/Eurydice, 2018a, 2018b). De hecho, dentro del propio sistema educativo español existen diferencias según las comunidades autónomas (Villar, Galán, Álvarez, Alameda & Abad Liñán, 2017) y del tipo de programa (monolingüe/bilingüe) impartido en el centro (Aparicio García, 2009) como veremos más adelante.

Tras esta primera aclaración general, observamos, a tenor de lo recogido en la figura 1, que el alumnado español comienza la Educación Infantil a los tres años con una duración total de tres cursos, mientras que el griego comienza un año más tarde (a los cuatro años) terminando esta etapa educativa después de dos cursos. Por tanto, los estudiantes de España y Grecia comienzan la escolarización en Educación Primaria y Dimotiko Scholeio, respectivamente, a los seis años, terminando seis cursos académicos después (a los doce años) (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017, 2018).

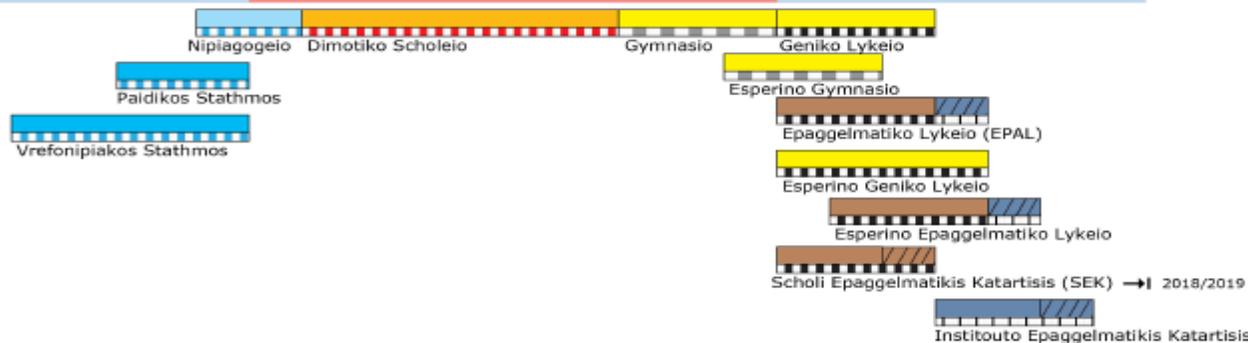
Posteriormente, el alumnado accede a la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) en España con una duración de cuatro cursos, y al Gymnasio en Grecia que está compuesto de tres cursos, por lo que encontramos una diferencia de un curso a favor del sistema educativo español, es decir; la escolarización en la etapa de Secundaria del alumnado español termina a los 16 años, mientras que los estudiantes griegos terminan a los 15 años.

Tras finalizar los estudios obligatorios, el alumnado español pasa a cursar Bachillerato, Programas de Cualificación Profesional Inicial o Ciclos Formativos de Grado Medio, entre otros, durante dos años más, terminando a la edad de 18 años y pudiendo acceder posteriormente a Grados Universitarios, Ciclos Formativos de Grado Superior, y otras enseñanzas superiores. En el caso de Grecia, una vez completados los estudios de Gymnasio (Secundaria), el alumnado pasa a estudiar el Geniko Lykeio (equivalente a Bachillerato), el Epaggelmatiko Lykeio (EPAL) (equivalente a Ciclos Formativos de Grado Medio que sólo dan acceso a títulos de Enseñanza Superior en universidades “tecnológicas” -Technologiko Ekpaideftiko Idryma), Esperino Geniko Lykeio (equivalente a la Educación Secundaria para adultos), o el Scholi Epaggelmatikis Katartisis (SEK), entre otros, durante tres años, terminando así a la edad de 18 al igual que el alumnado español. Después, los estudiantes tienen la opción de estudiar un Grado Universitario en la universidad (“Panepistimio”) o un Technologiko Ekpaideftiko Idryma (traducido al español como “Instituto Tecnológicos Educativo” en el que se ofertan estudios de Enseñanza Superior).

Grecia

Edad de los estudiantes

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22



Duración del programa (años)

0 1 2 3 4 5 6 7 8



EL

España

Edad de los estudiantes

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22



Duración del programa (años)

0 1 2 3 4 5 6 7 8



ES

Figura 5. Estructura actual de los sistemas educativos griegos y español. Adaptado de “Estructuras de los sistemas educativos europeos 2017/18: Diagramas”, por Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018, p. 17. Copyright 2017 por la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.

Para sintetizar los principales rasgos del sistema educativo español y del griego, debemos señalar que, a pesar de que la estructura de ambos es bastante similar, existe una diferencia a destacar: el hecho de que la enseñanza secundaria obligatoria está compuesta por cuatro cursos académicos en el caso de España y de tres en el de Grecia (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017). Por tanto, el alumnado de Grecia tendría la posibilidad de terminar los estudios un año antes que el español (a los 15 años en lugar de a los 16) y optar por no continuar formándose. Esta aclaración resulta fundamental para entender la diferencia entre ambos contextos en la descripción posterior de la muestra de esta investigación, además de para entender posibles diferencias entre algunos datos objeto de análisis de este trabajo.

También debemos señalar que el motivo de la selección del alumnado de último año de Gimnasio (nivel ISCED-2) en la muestra griega de este estudio fue debido a que fue la edad seleccionada para la participación en el *Estudio Europeo de Competencia Lingüística*. Esta elección se debe a que se trata del último curso de Educación Secundaria Obligatoria antes de que el alumnado decida si quiere continuar sus estudios o no y garantiza, por tanto, la participación de más alumnos además de una serie de características similares. De igual modo, los alumnos de este nivel ISCED-2 componen la muestra de los estudios del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). Por tanto, era importante contar con el mayor número de alumnos posible, además de hacerlo en coherencia con la muestra del EECL de 2012 ya que este es, como hemos dicho anteriormente, el punto de partida de nuestra investigación.

2.1.4. Características de los currículos educativos de Grecia y España en materia de inglés como lengua extranjera

El inglés como primera lengua extranjera no comenzó a implantarse en la Educación Primaria griega hasta 1991, habiendo estado restringida su enseñanza hasta entonces para cursos de Educación Secundaria. Por tanto, la impartición de esta materia en edades más tempranas tuvo lugar más tarde que en la española, aunque ambos contextos compartían su carácter obligatorio. Años más tarde, en 2003, la enseñanza del inglés en Grecia volvió a ampliar el rango de edades y cursos de estudio pasando a ser materia obligatoria de los cuatro últimos cursos de la Educación Primaria. Posteriormente, en 2010, este idioma fue introducido en el primer curso de primaria en determinados centros educativos griegos (Alexiou & Matthaioudaki, 2013).

El currículo educativo griego en materia de inglés como lengua extranjera ha sufrido, al igual que el español, variaciones según se han ido modificando las leyes educativas. Así, en el momento y/o curso académico de la recogida de datos de los centros educativos griegos (2015/16), el número de horas semanales de inglés sufría variaciones dependiendo del curso, experimentando así una leve evolución negativa a partir del segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. El inglés comenzaba a impartirse bastante tarde, en el tercer curso de Educación Primaria (Dimotiko Scholeio), y desde entonces hasta el último curso (6º), el alumnado dedicaba tres horas semanales al aprendizaje de la lengua. Además, en 5º y 6º de Primaria ya se ofertaban en el currículo dos horas semanales de una segunda lengua extranjera (generalmente francés o alemán, y solo en algunos centros se ofertaba italiano y español).

Posteriormente, en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (Gymnasio), el alumnado seguía recibiendo tres horas a la semana de inglés, pero disminuía la primera lengua extranjera a dos horas para los dos cursos siguientes (2º y 3º de Gymnasio) (Spatharas, 2017; Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων, 2016; Ελληνική Δημοκρατία Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016; Τσιπλακίδης, 2014). Un aspecto que llama la atención a diferencia del sistema educativo español es que en Grecia, a partir del primer curso de Gymnasio, cada grupo-clase se divide por niveles en principiantes (“beginners”) o avanzados (“advanced”), según el dominio que tenga del inglés. Esta medida, que ya se encontraba vigente en el curso en que se recogieron los datos de los centros educativos griegos (2015/16), sigue desarrollándose en las aulas griegas actualmente. Esta situación se da únicamente en la materia de inglés como lengua extranjera y puede suponer un obstáculo para algunas familias debido a que dicha clasificación puede no beneficiar a todos los alumnos y deben, por tanto, ampliar su formación en academias y/o mediante clases particulares, algo que no necesariamente está al alcance de todos. En referencia a la segunda lengua extranjera (a elegir entre francés o alemán), al igual que en Primaria se seguían dedicando dos horas semanales a una de estas lenguas.

Finalmente, cuando el alumnado pasaba a Bachillerato, conocido como Geniko Lykeio, se repetía la misma situación que en Gymnasio, el alumnado de primer curso volvía a tener tres horas de inglés como lengua extranjera a la semana, para reducirlas de nuevo a dos en el segundo y el tercer curso. Por tanto, el sistema educativo griego establecía una mayor dedicación al inglés como lengua extranjera en el primer curso equivalente a la E.S.O. y al Bachillerato español, para luego reducir de a dos horas semanales en los cursos

posteriores. Además del inglés, el currículo educativo griego seguía manteniendo la enseñanza de una segunda lengua extranjera (francés o alemán) que, al igual que en Primaria y Secundaria, seguían suponiendo dos horas semanales. Por tanto, el tiempo de dedicación a la segunda extranjera no sufre variaciones en toda la etapa educativa griega.

Desde que el gobierno griego modificara, según se recoge en el Boletín Oficial del Estado griego, en junio de 2016 la distribución horaria de los tres cursos de Educación Secundaria Obligatoria (Gymnasio) en torno a la enseñanza de las lenguas extranjeras, el inglés dejó de sufrir una evolución negativa en cuanto al número de horas semanales conforme avanzan los cursos de Educación Secundaria. Con esta modificación, el inglés pasa a tener 2 horas en cada uno de los cursos de secundaria tanto en el caso de la enseñanza obligatoria (Gymnasio) como la no obligatoria (Geniko Lykeio). En el caso de los cambios en la segunda lengua extranjera (generalmente los centros educativos ofertan el francés o el alemán), se siguen impartiendo dos horas semanales en los tres cursos de la etapa.

En cuanto al marco político español que recoge la enseñanza de una primera lengua extranjera, España es el único país en el que dicha formación es obligatoria desde la Educación Infantil, junto con la comunidad alemana de Bélgica. Este carácter obligatorio fue introducido en la legislación Española por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) e intensificado en la sección XII del preámbulo de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 en la cual queda recogido:

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera (B.O.E. nº295, 2013, p. 97.865)

Dentro del panorama educativo español también es posible apreciar diferencias entre las distintas comunidades autónomas. En esta línea, se aprecia cómo la dedicación al inglés

como primera lengua extranjera en Educación Primaria, entre otras materias, difiere bastante según la comunidad en la que viva el alumnado. Así, la enseñanza del inglés tiene una dedicación anual mayor en la Comunidad Valenciana que en Andalucía, comprendiendo en la primera comunidad autónoma entre 472,5 y 560 horas anuales (valores mínimo y máximo posibles), frente a las 420 horas anuales que destinan los centros educativos andaluces (Villar, Galán, Álvarez, Alameda & Abad Liñán, 2017). Esta simple comparación contrasta con lo recogido en la LOMCE de 2013 ya que, entre otros, esta ley nació con la intención de homogeneizar la carga docente de las principales materias. Además, este hecho llama especialmente la atención si tenemos en cuenta que los centros educativos de la Comunidad Valenciana imparten, además del castellano, valenciano, por lo que el inglés es la primera lengua extranjera pero el tercer idioma a aprender por el alumnado que vive en esta comunidad (Aparicio García, 2009).

Además, España desarrolló el *Programa de Educación Bilingüe* en 1996, para fomentar el bilingüismo en los centros públicos españoles. De un modo similar, dentro del contexto andaluz se aprobó el *Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía* en 2005, gracias al cual el número de centros educativos que ofrecen enseñanza bilingüe ha ido en aumento provocando un gran cambio en la sociedad actual, y esta importancia dada al bilingüismo y al plurilingüismo quedó reflejada en la Ley de Educación de Andalucía 17/2007, publicada en el BOJA nº 252 de 26 de diciembre de 2007.

Desde que se implantara la LOMCE en 2013, el inglés como primera lengua extranjera también se incluyó en el currículo educativo de la etapa de Educación Infantil como asignatura obligatoria, estando implantada en los tres cursos (3, 4 y 5 años de edad). No obstante, al tratarse de alumnos tan pequeños, lo habitual es que el centro fomente el contacto del alumno con el inglés una hora y media a la semana aproximadamente. Después, cuando el alumnado ya cursa Educación Primaria, el número de horas así como el carácter obligatorio de la asignatura se hacen más evidentes, aumentándose a un mínimo de dos horas semanales durante el primer ciclo (1º y 2º) y tres durante el segundo (3º y 4º) y tercer ciclo (5º y 6º).

En esta línea, la LOMCE (2013) establece que el número de horas semanales de inglés en la Enseñanza Secundaria Obligatoria se aumentaría en el primer curso a cuatro horas (con la LOE de 2006 se contemplaban solo seis horas); en segundo curso el número de horas se vería disminuido a tres (en la LOE se impartían cuatro horas en este curso); y el

tercer y cuarto curso se mantenían sin modificaciones en la LOMCE (2013) siendo tres horas en 3º y cuatro horas en 4º curso. Posteriormente, en Bachillerato, el inglés como primera lengua extranjera vuelve a reducirse a tres horas en los dos cursos de duración, manteniéndose igual durante la vigencia de la LOE y de la LOMCE.

Además de haber consultado la legislación estatal anterior (LOE) y la vigente (LOMCE), en el caso del contexto español hemos tenido que consultar la normativa de las dos Comunidades Autónomas que forman parte del estudio (Andalucía y Valencia). En el caso de Andalucía, la Educación Secundaria Obligatoria se rige por el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía; y por la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

Así, la enseñanza del inglés comienza en Educación Infantil con una hora y media de inglés a la semana aproximadamente, y en Educación Primaria se incrementan desde el primer ciclo (1º y 2º) de enseñanza con tres horas semanales de inglés, y más tarde se aumentan a cuatro horas semanales en el segundo (3º y 4º) y tercer ciclo (5º y 6º). En el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria el alumnado recibe de nuevo cuatro horas a la semana de inglés, reduciéndose en el siguiente curso (2º) a tres horas a la semana, de nuevo aumenta a cuatro horas en 3º y se mantienen las cuatro horas en 4º curso. En Bachillerato, dependiendo del itinerario que el alumno seleccione, puede encontrar entre dos y cuatro horas a la semana según el centro.

En cuanto al caso de la Comunidad Valenciana, es el Decreto 51/2018, de 27 de abril, del Consell el que establece el el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunitat Valenciana. Este Decreto modificó el anterior (Decreto 87/2015) y es el que se encuentra vigente actualmente. En el caso de la legislación griega, la información relativa a estas variables queda reflejada en la ley 1566/85 del año 1985 del Ministerio Nacional de Educación y Asuntos Religiosos de Grecia y también en Eurydice (2001/2002).

Así, la enseñanza del inglés en la Comunidad Valenciana comienza en Educación Infantil con una hora y media de inglés a la semana aproximadamente, aunque la Conselleria de Educación pretende aumentar dicha cifra hasta un máximo de cuatro horas. En Educación Primaria, se incrementan desde el primer ciclo (1º y 2º) de enseñanza con tres horas semanales de inglés, y más tarde se aumentan a cuatro horas semanales en el segundo (3º y 4º) y tercer ciclo (5º y 6º). Al iniciar los estudios de Educación Secundaria Obligatoria, el alumnado valenciano cuenta con tres horas a la semana en los dos primeros cursos (1º y 2º), y tres horas semanales en 3º y 4º. En Bachillerato, al igual que ocurre en el contexto andaluz, el alumnado recibe más o menos horas en inglés dependiendo del itinerario seleccionado, aunque suele oscilar entre dos y cuatro horas semanales.

Tras la descripción de las características observadas sobre la dedicación de cada contexto a la materia de inglés como lengua extranjera, encontramos ciertas similitudes y diferencias entre los sistemas educativos estudiados. Debido a dicha diversidad en los rasgos principales de los sistemas educativos, la Unión Europea propuso la creación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* que ya mencionábamos con anterioridad, con objeto de establecer unas directrices comunes para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. Dicho documento detalla cómo se espera que el alumnado europeo aprenda una segunda lengua o lengua extranjera. Así, el MCERL (2002) refleja unas pautas para que el alumnado aprenda a través de:

- La exposición directa a un uso auténtico de L2 ya sea mediante conversaciones con hablantes nativos, escuchando la radio, viendo y escuchando la televisión, vídeos, leyendo textos escritos en un idioma extranjero, participando en conferencias por ordenador, etc.
- La exposición directa a enunciados hablados y a textos escritos adaptados en L2.
- La participación directa en interacciones comunicativas auténticas en L2.
- La participación directa en tareas especialmente elaboradas en L2.
- El estudio individual (de forma autodidacta), persiguiendo objetivos negociados y dirigidos por uno mismo y utilizando los medios de enseñanza disponibles
- La combinación de presentaciones, explicaciones, ejercicios (de repetición) y actividades de explotación, pero con la L1, como lengua de control en clase, de explicación, etc.

- La combinación de actividades como las nombradas anteriormente, pero utilizando sólo L2 para todos los objetivos de clase.
- Alguna combinación de las actividades anteriores, pero reduciendo paulatinamente el uso de L1, e incluyendo más tareas y textos auténticos, hablados y escritos, y con un aumento del componente de estudio autónomo.
- La combinación de lo anterior con la planificación de grupo e individual, la realización y evaluación de actividades de clase con el apoyo del profesor, negociando la interacción para atender las distintas necesidades de los alumnos, etc.

Por tanto, y volviendo al análisis de los sistemas educativos griego y español desarrollados anteriormente y a las variables relativas al currículo de la materia de Inglés como lengua extranjera en tales sistemas, destacar que éste se trata, y así debe seguir siendo en un futuro, de una de las principales preocupaciones para los responsables en materia educativa dado su creciente uso en todas las áreas de conocimiento y desarrollo humano. Por ello, resulta necesario buscar la manera más eficiente de incentivar el aprendizaje desde edades tempranas, identificando además aquellos sistemas educativos cuyos métodos de enseñanza en materia lingüística funcionen mejor con idea de concienciar a la sociedad de la importancia de adaptarnos de cara a una mejora.

Según información recogida en el EECL, uno de los datos interesantes hace referencia a una fuerte asociación positiva y significativa entre el número de años previos que el alumno lleva estudiando inglés y sus resultados en las tres destrezas o subcompetencias (Comprensión oral- *Listening*; Comprensión lectora- *Reading*; y Expresión escrita- *Writing*). En el caso de España, el informe afirmaba la importancia de que los niños estén expuestos al inglés desde edades tempranas ya que así se logran mejores aptitudes para el aprendizaje del mismo. No obstante, en Grecia los alumnos comienzan el aprendizaje del inglés a edades más tardías, y aun así alcanzan mejores resultados que el alumnado español, por lo que no sólo el número de horas de inglés a la semana o los años de previo estudio del idioma influyen, sino también las subcompetencias que se trabajen de acuerdo al currículo escolar.

Tras el breve análisis de los contextos políticos-educativos de los países de nuestro estudio y las pautas establecidas por la Unión Europea, es posible observar la relevancia otorgada a los idiomas y, la tendencia cada vez mayor de los sistemas educativos de los países de la UE a incorporar más de una lengua extranjera en el currículo con el objetivo de

fomentar el multilingüismo y el plurilingüismo. Como García & Malden (2009, p. 80) señalan, todos deberíamos perseguir:

Una educación plurilingüe apoyada en los principios de la justicia social y las prácticas sociales para el aprendizaje ya que ésta es la única manera de educar a los niños y estudiantes de idiomas en el siglo XXI, en la actual corriente global y en la era tecnológicamente avanzada.

Tras un análisis de las principales características educativas en materia de inglés, a continuación indagaremos en las principales teorías y enfoques sobre las que se apoya nuestra investigación.

2.2. La exposición extramural al inglés desde un enfoque ecológico

Asimismo, existen una serie de factores que influyen decisivamente en el aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera y que presentaremos más adelante como variables de nuestro estudio. Estos factores o variables nos permitirán corroborar, juntos con los datos del EECL, si existe relación entre el aprendizaje de la lengua extranjera del alumnado europeo con las actividades de exposición y uso oral que los alumnos realizan fuera del entorno escolar: en actividades extraescolares, mediante las TIC, en el hogar, a través del acceso a productos audiovisuales en versión original, en interacciones comunicativas con nativos ingleses, estancias en otros países, etc. De hecho, este mismo estudio (EECL) establece como hipótesis que “la exposición y uso ambiental de la lengua extranjera (concretamente, la lengua inglesa como primera lengua extranjera del alumnado de la muestra) en contextos no formales, con una implicación de los sujetos en actividades de comportamiento vivencial en situaciones de inmersión o sumersión lingüística, conlleva resultados de desempeño en comprensión oral superiores a los de aquellos otros sujetos que no participan de igual modo en este tipo de actividades” (2012, p. 32).

En este sentido, vemos que, debido a la expansión de la diversidad lingüística, cultural y étnica presente en toda Europa, cada vez más y más niños están creciendo en contextos multilingües y multiculturales en los que diferentes grupos sociales (familias, amigos, comunidades, escuela,...) influyen o/y promueven la coexistencia de varios idiomas. De este modo, dicho multilingüismo resulta una parte fundamental que caracteriza al ser humano inmerso en grupos sociales y redes, y estamos de acuerdo con Agnihotri (2007, p. 87) en que “tenemos que pensar en términos de un enfoque basado en el lenguaje de la vida social (es decir, tratar de construir modelos de las sociedades del futuro que tendrán

el multilingüismo y sus consiguientes atributos sociales y psicológicos en el centro de la teorización social y práctica)”.

Por tanto, teniendo en cuenta la complejidad de la alfabetización en las sociedades modernas, es necesario emplear un enfoque de alfabetización que sea resultado de las prácticas sociales y culturales dentro de un contexto (Barton y Hamilton, 1998; Baynham y Prinsloo, 2001; Street, 1995). En este sentido, una descripción útil de alfabetización entendida como una práctica social fue proporcionada por Barton (2007, pp. 28-29):

Literacy has a social meaning; people make sense of literacy as a social phenomenon and their social construction of literacy lies at the root of their attitudes, their actions, and their learning (...). An ecological approach takes as its starting point this interaction between individuals and their environments.

Ciertas evidencias indican que factores externos tales como el entorno familiar y la importancia dada a la forma en que los padres transmiten sus actitudes, valores, conocimientos y habilidades a sus hijos, juegan un papel crucial en el aprendizaje de los estudiantes teniendo un rol importante en su éxito académico (Bernstein, 1971, 1989, 1996; Bourdieu, 1986, 1992). Estudios posteriores sobre modos de alfabetización cotidiana, mostraron un interés evidente en cómo se produce este aprendizaje fuera de la escuela (Baynham, 2004; Sealey y Carter, 2004).

Más recientemente, un creciente interés en el aprendizaje permanente ha conducido a investigaciones como las que Barron (2006) y Barton (2007) llevaron a cabo. Estos autores enfatizaron la importancia de la “perspectiva ecológica del aprendizaje” y la “metáfora ecológica” que hacen hincapié en el aprendizaje a través de diferentes contextos informales (por ejemplo, el hogar, la escuela, la comunidad, etc.). Por un lado, Barron (2006, p. 195) define la “perspectiva ecológica del aprendizaje” como el “conjunto de contextos que se encuentran en espacios físicos o virtuales que proporcionan oportunidades de aprendizaje”. Esto básicamente teoriza que: a) los adolescentes están involucrados simultáneamente en muchos lugares, b) que crean contextos de aprendizaje para sí mismos dentro y a partir de otros contextos; c) los límites entre estos contextos pueden ser permeables; y 4) las actividades impulsadas por el interés pueden abarcar límites contextuales y ser autosostenibles siempre que se den las condiciones adecuadas de tiempo, libertad, y recursos disponibles (p. 199-201).

Por otro lado, Barton (2007) destacó la importancia de un enfoque ecológico, cuyo objetivo es comprender cómo la alfabetización está implícita con distintas actividades humanas, en la vida social, en el lenguaje, en el aprendizaje, etc. De este modo, el aprendizaje en general y más específicamente el aprendizaje de un idioma extranjero, se construye social y culturalmente, ya que implica que los aprendices son agentes sociales que interactúan con los demás y utilizan los recursos disponibles en su entorno (Kalaja et al. 2011; Pinker, 1994).

La alfabetización de una lengua extranjera se puede encontrar en muchos contextos y actividades de los alumnos en la vida cotidiana (por ejemplo, el hogar, los amigos, la comunidad, las aficiones, etc.) y se utiliza con diferentes propósitos (para comunicarnos con los demás, como forma de entretenimiento, etc.). Consecuentemente, los contextos de aprendizaje informal son una clave particularmente importante ya que es donde una amplia gama de actividades tienen lugar, especialmente en casa donde los niños suelen tener sus primeros eventos de alfabetización (Barton, 2007), ya que sirve como “el centro desde donde los sujetos se aventuran a acceder a otros dominios” (Klassen, 1991, p. 43).

Por lo tanto, este estudio considera que el aprendizaje del inglés como lengua extranjera no debe estar limitado a las horas de clase, ya que implica un aprendizaje menos productivo, intenso, práctico y conversacional. Por el contrario, los alumnos deberían estar constantemente expuestos a esta lengua en los contextos familiares y comunitarios (Pettito y Dunbar, 2004). De hecho, el EECL y otros macroestudios internacionales se han centrado en lo que los buenos estudiantes de idiomas hacen fuera de la escuela, en lugar de lo que estudian y conocen, lo que ha llevado a los investigadores a dirigir sus expectativas hacia las condiciones del contexto en el uso de las lenguas extranjeras más allá de la aula (INEE, 2012).

De esta manera, este estudio se centra, entre otras variables, en el entorno socio-económico y familiar de los estudiantes ya que 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 de sus familias (Heckman, 2006). Uno de estos estudios, el Eurobarómetro Especial 243 (64.3), *Los europeos y sus lenguas* (2006), consta de un estudio en el que se pregunta a alrededor de 30.000 ciudadanos europeos acerca de sus experiencias y opiniones en materia de multilingüismo. Así, cuando se les preguntaba acerca de una situación cotidiana como ver películas extranjeras

en versión original, por ejemplo, los datos recogidos indicaban que en los países en los que se habitualmente usan subtítulos, la gran mayoría de los encuestados prefiere ver las películas en versión original. Sin embargo, los españoles rechazamos con un mayor porcentaje de promedio (un 73%) este recurso, a pesar de que se conoce que el uso de subtítulos ayuda a fomentar y facilitar el aprendizaje de idiomas. Por su parte, en el informe *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries* (Bonnet, 2003), cuya elaboración fue encargada por *The European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education System*, se llega a conclusiones similares. En cuanto al contacto ambiental con el inglés, el alumnado español es quien practica menos este idioma fuera del aula a la hora de hablarlo con sus familiares, escuchar la radio, ver programas de televisión o películas en esta lengua, o leer revistas, periódicos o libros en Inglés, y a la hora de viajar al extranjero.

En este sentido, el aprendizaje de un idioma extranjero en un ambiente informal o no formal tiene muchos beneficios para los estudiantes (especialmente si se produce a una edad temprana) debido a que se trata de una rica exposición ambiental a diferentes situaciones de interacción social en el que una “inmersión natural” en el segundo idioma tiene lugar y el alumno recibe un *input* ilimitado (Muñoz, Tragant y Torras, 2010). Esta distinción entre contextos formales e informales de aprendizaje es crucial para entender los bajos resultados que obtienen los estudiantes españoles en lengua extranjera en comparación con otros estudiantes europeos (Morales, 2009).

En relación a este tema, muchos países europeos están trabajando en la mejora de sus sistemas educativos para aumentar la presencia del Inglés en la vida cotidiana de los alumnos. Una de las principales estrategias promovidas en muchos países europeos para hacer frente a la exposición de los estudiantes a la cultura asociada a otros idiomas, además de la lengua materna, es la promoción del bilingüismo. Éste es entendido como el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera a través de la educación formal y/o a través de la exposición ambiental a la inglés como lengua extranjera en diferentes contextos, incluyendo la familia, amigos, vecinos, etc. (Baker, 1993). En consecuencia, el desarrollo del bilingüismo implica un análisis de las condiciones sociales, culturales, económicas e históricas específicas en torno a la persona (Siguán, 1981; 1996). También destaca la importancia de la contextualización del idioma en todos los niveles mediante el establecimiento de “un modelo de lenguaje entendido como la capacidad de utilizarlo

para comunicarse en temas y contextos concretos ‘utilizando’ habilidades, conocimientos y estrategias específicas (Ortega 2004, p. 82).

Además, el aprendizaje de una lengua extranjera inherentemente implica aprender no sólo sobre la lengua, sino también sobre la cultura (Kumaravadivelu, 2008) la cual, de nuevo, reúne los conceptos de lenguaje, sociedad y cultura. Como Kormos, Csizér e Iwaniec (2014: 151) señalan, la declaración de la *Modern Language Association* (2012) expresa cómo “el aprendizaje de otro idioma sirve como portal para las literaturas, culturas, perspectivas históricas y experiencias humanas”.

Por lo tanto, el contacto intercultural influye la disposición de los alumnos que se encuentran 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. De este modo, el inglés se convertirá en una parte esencial del currículo escolar, pero en el contexto de plurilingüismo y pluriculturalismo. No hace falta decir que, numerosas investigaciones (Agnihotri, 1996; Alexander, 2000; Auerbach, 1993; Cummins, 2000; Heugh, 2003; Heugh y Skutnabb-Kangas, 2010; Hornberger, 2003; Pennycook, 1994, 2007) han demostrado que a nivel mundial, el multilingüismo es la norma y no la excepción (Joseph y Ramani, 2012). La práctica del inglés está situada dentro de la mayoría de los contextos multilingües. Sin embargo, por alguna razón, nuestra sociedad actual tiende a operar con una conciencia monolingüe.

2.3. Efectos del autoconcepto y el concepto de autoeficacia del alumnado en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera

A pesar de que al inicio de esta investigación sólo se tuvo en cuenta el autoconcepto, se hizo una revisión de la literatura más detallada y decidimos incluir también la autoeficacia del alumnado debido a su relevancia en el aprendizaje en general y el aprendizaje de una lengua extranjera en particular. Así, se pretende aportar una visión más amplia de las características del alumnado de la muestra a la hora de aprender inglés como lengua extranjera.

En primer lugar, encontramos la definición de autoconcepto en el ámbito académico, entendido como la propia percepción subjetiva de *habilidad* o *capacidad* de un individuo dentro de un área académica determinada, es decir; son las condiciones subjetivas acerca

de uno mismo que influyen determinantemente en el desarrollo de los individuos (Bandura, 1997; Bong y 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 auto-concepto tiene podrían dar lugar a cambios en el rendimiento académico, y esto se refleja en materias como el aprendizaje de una lengua extranjera.

En segundo lugar, el otro aspecto clave es el papel que el concepto de autoeficacia de los alumnos juega en el aprendizaje de Inglés como lengua extranjera, entendido como medidas centradas en las capacidades de rendimiento en lugar de en las cualidades personales. Bandura (1977a, 1997) define la autoeficacia como juicios personales en torno a las capacidades de uno mismo para organizar y ejecutar acciones que permitan alcanzar determinados objetivos.

En su teoría del cambio de comportamiento, sugirió la forma de abordar el concepto de auto-eficacia en función de los diferentes niveles (dificultad de una tarea en particular), su generalidad (transferibilidad de la percepción de auto-eficacia del individuo a través de distintas actividades) y la fuerza (certeza de una persona acerca de cómo realizar una tarea determinada) a través de actividades y contextos (ibid). En el campo de la educación, la auto-eficacia académica se refiere a las convicciones o *autoconfianza* percibida de que los individuos puedan realizar con éxito una tarea académica en particular (Schunk, 1991; Bong y Shaalvik, 2003).

En conclusión, el auto-concepto se basa en gran medida en información comparativa a nivel social y refleja las evaluaciones de otras personas significativas que influyen en el individuo (Bong y Shaalvik, 2003); mientras que la auto-eficacia no implica que la evaluación de las metas por parte de los estudiantes vayan conectadas a la capacidad de los demás (ibid; Pajares, 1996). De hecho, los educadores se han dado cuenta de que las creencias de los estudiantes en cuanto a sus capacidades académicas desempeñan un papel esencial en su motivación, lo que impacta en un modo de aprender más eficaz y logrando mejores calificaciones (Zimmerman, 2000).

En este sentido, aunque se supone que la autoeficacia y las expectativas de los resultados afectan a la motivación, Bandura (1986) sugirió que la auto-eficacia juega un papel más importante debido a que “los tipos de resultados a los que las personas se anticipan, dependen en gran medida de sus juicios sobre la medida en que serán capaces de actuar en determinadas situaciones” (p. 392). Sin embargo, a pesar del gran número de estudios que han investigado la auto-eficacia en el ámbito académico, se ha prestado poca atención al papel de los factores ambientales en las auto-creencias de los estudiantes (Zimmerman, 2000). Por esta razón, sería interesante investigar las diferentes variables que intervienen en el aprendizaje de Inglés como lengua extranjera incluyendo el contexto de los alumnos, su auto-concepto y su concepto de auto-eficacia, y tratar de entender además cómo estos dos están conectados.

Por último, no debemos olvidar la importancia de la asistencia a clase, ya que estudios sobre el absentismo escolar demuestran una correlación directa existente entre el grado de absentismo y la efectividad del aprendizaje y el nivel de estudios alcanzados (González, 2006). También el tiempo que el alumnado español dedica a la realización de los deberes ha sido objeto de investigación y de numerosas quejas por parte de familias que consideran innecesaria la cantidad de actividades que llevan sus hijos/as a casa. En más de una ocasión hemos podido ver en los medios de comunicación comparaciones entre las horas dedicadas a esta tarea por el alumnado español y alumnos de otros países (principalmente nórdicos) que rara vez llevan deberes a casa. Estos y otros factores serán analizados en los cuestionarios explicados en el marco metodológico.

Para concluir, señalar que esta internacionalización de la educación se debe a la necesidad de ampliar la noción de bilingüismo y multilingüismo donde las realidades sociales que utilizan dos o más idiomas en combinaciones complejas se incluyen (García y Malden, 2009). Por lo tanto, la única manera de lograr esto es pensando en el multilingüismo como algo dinámico y discursivo, ya que las personas bilingües y multilingües se desarrollan en diversos contextos sociales y culturales que nunca son estáticos debido al estado actual del transnacionalismo (Glick Shiller, 2000; Itzigsohn y Saucedo, 2002; Portes, 1996). Sólo si entendemos la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera como un proceso dinámico o conjunto de factores que interactúan entre sí y hacen posible un aprendizaje eficaz, estaremos en el camino correcto para la adquisición de una lengua extranjera.

Capítulo 3. Diseño de investigación

Para dar respuesta a los objetivos de nuestra investigación, hemos considerado necesaria una doble aproximación metodológica. De una parte, sería necesario realizar un estudio descriptivo, con objeto de proporcionar una visión detallada de la situación estudiada; y un estudio correlacional basado en análisis de correlación (de relaciones y de diferencias) y un análisis lineal multinivel para explicar las relaciones existentes entre las variables consideradas. Un estudio correlacional es aquel que permite al investigador “inferir probables relaciones de causalidad entre las variables de estudio” (Buendía, Colás y Hernández, 1998:113).

De otra parte, el estudio de carácter general, se vería completado con un estudio de casos múltiples que haría posible profundizar en las características de los centros en los que se imparte una formación reglada del inglés como lengua extranjera. Un estudio de casos se caracteriza por ser un “método que implica la recogida y registro de datos sobre un caso o casos, y la preparación de un informe o una presentación del caso” (Stenhouse, 1990: 644). En esta línea, Yin señala sobre este tipo de estudios que se trata de “una metodología basada en una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real, donde los límites entre el fenómeno y el contexto no se demuestran de forma precisa, y en el que múltiples fuentes de evidencia son usadas” (1989:59).

En concreto, en nuestro estudio emplearemos un estudio de casos múltiples con el objetivo de “estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar” (Rodríguez, Gil y García, 1996: 96). Además, según señalan autores como Yin (1984), la información que proporciona el estudio de casos múltiples resulta más convincente y más robusta.

Así, hemos realizado una serie de estudios descriptivos basados en distribuciones de frecuencias, entre otros, para explicar y comparar algunas características que definen los factores curriculares relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, las variables socioeconómicas y culturales, los modos de aprendizaje de los alumnos con relación al inglés como lengua extranjera; y las características de los centros educativos con relación a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Además, hemos realizado una serie de análisis de correlación para establecer similitudes y/o diferencias.

3.2. Hipótesis de la investigación

Tras esta descripción general del diseño de la investigación, a continuación nos centramos en una serie de hipótesis establecidas con el fin de alcanzar una mayor complejidad de la presente investigación.

1. Los currículos escolares de cada país y comunidad autónoma presentan rasgos diferenciados fruto de la importancia concedida al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
2. Los contextos mono/bilingüe tienen una consideración diferenciada del inglés como lengua extranjera.
3. El autoconcepto del alumno con relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera es una función de la dedicación e implicación del alumno en dicho aprendizaje y de los recursos en los que se apoya.
4. Los centros educativos presentan características diferenciales que los hacen únicos, con independencia de los sistemas educativos y de los contextos mono/bilingües en los que están situados.
5. Existen relaciones estadísticamente significativas entre los contextos no escolares del alumnado, sus padres y sus hermanos en cuanto a las actividades/prácticas que realizan.
6. Existen diferencias estadísticamente significativas según el autoconcepto del alumno en función del centro escolar en el que estudia.
7. Existen diferencias estadísticamente significativas según la exposición extramural del alumnado, sus padres y sus hermanos en relación al centro y al contexto.
8. Es posible identificar diferentes perfiles que caracterizan los contextos no escolares de los alumnos y/o su exposición extramural.
9. Es posible predecir la facilidad percibida para aprender inglés a partir del contexto no escolar del alumno y de su autoconcepto.
10. Las diferencias en la facilidad percibida para el aprendizaje del inglés pueden ser explicadas a partir de variables contextuales jerárquicamente anidadas.

3.3. Variables del estudio

- a) Relativas al currículo de la materia de Lengua extranjera (inglés) en los sistemas educativos español y griego:

- Sistema educativo del país.
 - Subcompetencias incluidas en el currículo.
 - Horas de inglés a la semana, según legislación.
 - Horas impartidas en inglés (en otras materias y en la de Lengua extranjera).
 - Años previos de estudio inglés (Educación Infantil y Educación Primaria o su equivalente).
- b) Relativas al contexto socioeconómico y familiar de los alumnos de la muestra:
- Contexto monolingüe/bilingüe.
 - Estatus socioeconómico y cultural.
 - Nivel de estudios completados (padre y madre).
 - Dominio del inglés (padre y madre).
 - Lenguas (entre ellas el inglés) que se hablan en el hogar.
 - Contacto con el inglés en el entorno extraescolar.
 - Uso del inglés en el entorno extraescolar.
 - Entretenimiento en versión original (inglés).
- c) Recursos para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en los centros de la muestra:
- Especialización del profesorado.
 - Profesor nativo.
 - Número de alumnos en la clase de inglés.
 - Agrupamiento de los alumnos (p.e. agrupamientos flexibles).
 - Número de horas de inglés a la semana (impartidas en el Centro).
 - Recursos didácticos utilizados en la enseñanza del inglés (lecturas, visionado, laboratorio de idiomas, diccionarios, etc.).
 - Modalidades de enseñanza (clases teóricas, clases prácticas, seminarios, talleres, tutorías, intercambios, estudios y trabajos en grupo, etc.).
 - Metodología utilizada para la enseñanza del inglés (método de traducción de gramática, método directo, enfoque natural, método audio-lingual, etc.).

d) Relativas al aprendizaje de los alumnos de la muestra:

- Auto-concepto y concepto de auto-eficacia del alumnado con relación al aprendizaje del Inglés como lengua extranjera.
- Hora de llegada al Centro.
- Tiempo de estudio dedicado a preparar los exámenes
- Tiempo de dedicación a los deberes de inglés.
- Recursos de aprendizaje (uso de diccionario, webs de ejercicios, lecturas, letras de canciones, etc...).

3.4. Muestra

Conforme al diseño de estudio de casos múltiples que articula nuestro plan de investigación, vamos a considerar diferentes casos localizados en dos países europeos: España y Grecia. Entendemos por caso cada uno de los centros educativos en los que va a llevarse a cabo el estudio. La selección de los casos se ha realizado siguiendo un muestreo no probabilístico, en concreto se ha empleado un procedimiento de muestreo deliberado el cual “consiste en seleccionar la muestra de forma deliberada porque los sujetos poseen las características necesarias para la investigación” (Buendía, Colás y Hernández, 1998:30).

Siguiendo dicho procedimiento de muestreo, se han elegido un total de ocho casos correspondientes a otros tantos centros y en cada uno de ellos un mínimo de dos grupos-clase por centro, aunque en la gran mayoría de ellos han participado todos los grupos-clase. Además, para favorecer la comparabilidad del estudio, todas las instituciones educativas de la muestra son de carácter urbano, recogiendo para ello información de un mínimo de dos grupos-clase en cada centro, con una matrícula aproximada en cada uno de ellos de unos 25 a 30 alumnos.

El presente apartado se estructura en dos bloques atendiendo a las características básicas de los tres colectivos principales objeto de estudio: el alumnado y sus familias (en concreto, se aporta información sobre el nivel de estudios y profesiones de las madres y padres del alumnado), y los profesores de Inglés como lengua extranjera y de Áreas No Lingüísticas (ANL).

3.4.1. Descripción de la muestra relativa al alumnado y sus familias

En todos los contextos y centros educativos los alumnos de referencia están matriculados en un nivel ISCED-2 debido a que se trata del último nivel de estudios básicos obligatorios. En el caso español dicho nivel equivale al cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria en España (4º E.S.O.), y en el caso griego al tercero de Gimnasio en Grecia (Τρίτη γυμνασίου). La edad de los alumnos en ambos casos está en torno a los 15-16 años tal y como se justificó en la figura 1 ya que, aunque los alumnos tienen en el caso español aproximadamente 16 años y los griegos 15 años, los momentos y/o meses de recogida de información para este estudio han sido diferentes en ambos contextos, aspecto que ha podido influir en la edad del alumnado.

La selección de los casos se ha realizado en base en las siguientes variables, que ya fueron explicadas en el apartado “1. Origen y justificación del proyecto”: a) resultados del informe Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL) de 2012; b) la presencia de un contexto extracurricular monolingüe o bilingüe; y, c) el tipo de centro en función del proyecto curricular que ofrece (bilingüe y/o monolingüe). El resumen de la relación de los centros de la muestra se refleja a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 4

Distribución de la muestra en función de los criterios establecidos (I)

CENTRO	PROYECTO CURRICULAR	CONTEXTO
Centro educativo 1	Monolingüe	Monolingüe-Sevilla
Centro educativo 2	Bilingüe	
Centro educativo 3	Monolingüe	Bilingüe-Valencia
Centro educativo 4	Bilingüe	
Centro educativo 5	Monolingüe	Monolingüe-Atenas
Centro educativo 6		
Centro educativo 7	Bilingüe	
Centro educativo 8		

Como puede apreciarse en esta misma tabla, en España la muestra del estudio del contexto monolingüe (Sevilla, España) está compuesta por dos centros (uno bilingüe, N=56; y otro

monolingüe, N=130) contando con un total de 186 alumnos que cursan el último año de Enseñanza Secundaria (4ºE.S.O./ISCED-2) en dos centros urbanos con un nivel socioeconómico medio de Sevilla y cinco profesores. La selección de centros con similares características 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 que se recoge posteriormente, se seleccionó una muestra aleatoria del centro monolingüe de modo que el número de sujetos fuera el mismo en ambos casos (e.d. 56). Antes de proceder a la descripción de la muestra, debemos aclarar que, a pesar de que se invitó a las familias del alumnado a participar en la investigación, éstas no lo hicieron por diversos motivos. Por tanto, los datos recogidos ofrecen información a través de la visión del alumnado sobre los rasgos característicos de sus familias y no de manera directa.

En cuanto al contexto bilingüe (Valencia, España), participaron dos centros educativos (uno bilingüe, N=23; y otro monolingüe, N=104) con un total de 127 alumnos y siete profesores. Por último, para el estudio del contexto monolingüe de Atenas (Grecia) se contó con la participación de cuatro centros (dos bilingües, N=79; y dos monolingües, N=173), recopilando información de 252 estudiantes y 13 profesores.

Antes de abordar el análisis de las características básicas de la muestra de cada contexto, debemos aclarar un aspecto de la Tabla 5 sobre el N de profesores de cada grupo-clase. En este sentido, vemos que aparecen dos cifras en el caso de algunos centros donde la primera hace referencia al número de profesores que imparten inglés como lengua extranjera en los centros, y la segunda corresponde al profesorado de las asignaturas ANL (Áreas No Lingüísticas) que se imparten en inglés.

Tabla 5

Distribución de la muestra en función de los criterios establecidos (II)

RESULTADOS EECL	España				Grecia		Total
CONTEXTO	Monolingüe		Bilingüe		Monolingüe		
	Sevilla		Valencia		Atenas		
TIPO DE CENTRO	Bilingüe	Monolingüe	Bilingüe	Monolingüe	Bilingües	Monolingües	
N centros	1	1	1	1	2	2	8
N alumnos	56	130	23	104	79	173	565
N profesores de Inglés para los dos grupos-clase	3	2	2+2	3	5+1	7	22+3

En cuanto a los rasgos básicos de la muestra, encontramos en primer lugar un contexto monolingüe compuesto por centros urbanos de *Sevilla*, donde se aprecia una diferencia considerable entre el porcentaje de alumnos (35,7%) y alumnas (64,3%) que estudian en el centro bilingüe (véase Tabla 6). Sin embargo, el centro monolingüe presenta una muestra más equilibrada con un 55,4% y un 44,6%, respectivamente. En cuanto a la edad del alumnado, esta oscila entre los 14 y los 17 años aunque en ambos centros la mayoría de los estudiantes tiene 15 años (un 69,6% en el centro bilingüe, y un 93,8% en el centro monolingüe). En el centro bilingüe, vemos que la mayoría del alumnado (82,1%) acude al centro con puntualidad aunque en el monolingüe este porcentaje es mayor (86%). En cuanto al tiempo de preparación para los exámenes de Inglés, vemos que el 46,4% de los estudiantes sevillanos del centro bilingüe estudia dos o tres veces por semana y un 44,6% afirma no hacerlo nunca. En el caso del centro monolingüe los resultados son más negativos ya que más de la mitad (el 54,3%) no estudia nunca y un 41,9% lo hace sólo dos o tres veces por semana. De manera similar, el tiempo que el alumnado de Sevilla dedica a realizar los deberes de Inglés está lejos de lo esperado. Así, el 25% de los estudiantes del centro bilingüe sólo dedica una hora al día a hacer los deberes de Inglés, el 35,7% le dedica menos de dos horas a la semana y el 17,9% no le dedica tiempo nunca. En cuanto al centro monolingüe, la dedicación es algo inferior ya que el 7,8% sólo suele estudiar

una hora al día, el 55,8% dedica menos de dos horas semanales y el 24,8% no lo hace nunca.

Por otro lado, en relación a los rasgos de la muestra del contexto bilingüe compuesto por centros urbanos de *Valencia*, se aprecia una diferencia algo menor entre el porcentaje de alumnos (56,5%) y alumnas (43,5%) que estudian en el centro bilingüe (véase Tabla 6). Similarmente, el centro monolingüe cuenta con un 44,2% y un 55,8%, de alumnos y alumnas, respectivamente. La edad del alumnado oscila entre los 15 y los 17 años en ambos centros y vemos que, aunque la mayoría de los estudiantes tiene 15 años (un 73,9% en el centro bilingüe y un 59,6% en el centro monolingüe), puede verse que en el centro monolingüe hay un porcentaje elevado de alumnos con 16 años (33,7% frente a un 17,4% del centro bilingüe), por lo que se ve cómo hay más alumnos mayores y en bastantes casos también algunos que han repetido curso en alguna ocasión. En el centro bilingüe un 73,9% del alumnado entra al centro con puntualidad y en el caso del centro monolingüe un 72,1% lo hace. En cuanto al tiempo de preparación para los exámenes de Inglés, vemos que el 40,9% de los estudiantes del centro bilingüe estudia dos o tres veces por semana y un 50% niega hacerlo en alguna ocasión. En el caso del centro monolingüe los resultados son algo mejores ya que el 57,7% estudia dos o tres veces por semana, frente a un 35,6% que no lo hace nunca. Sin embargo, los datos sobre el tiempo que el alumnado de los centros valencianos dedica a realizar los deberes de Inglés es algo mejor que los de Sevilla y existen diferencias considerables entre un centro y otro. Así, el 13% de los estudiantes del centro bilingüe dedica una hora al día a hacer los deberes de Inglés frente a un 31,7% del centro monolingüe; hasta un 30,4% del alumnado del centro bilingüe dedica dos o tres horas semanales a esta actividad mientras que en el centro monolingüe esto sólo lo hace un 10,6% de los estudiantes, un 47,8% le dedica menos de dos horas a la semana frente a un 34,6% que pasa menos de dos horas semanales realizando deberes de inglés, finalmente, un 8,7% del alumnado del centro bilingüe nunca hace los deberes de Inglés frente a un 19,2% del centro monolingüe que tampoco lo hace.

Por último, en referencia a los rasgos de la muestra del contexto monolingüe compuesto por centros urbanos de *Atenas*, vemos según lo recogido en la Tabla 6 que la diferencia entre el porcentaje de alumnos (55,7%) y alumnas (44,3%) que estudian en los centros bilingües no es muy diferente, aunque existen más alumnos que estudian en los centros bilingües. No obstante, en los centros monolingües la muestra está más equitativamente

distribuida, de modo que existe un 52% de alumnos y un 48% de alumnas, respectivamente. Además, la edad del alumnado oscila entre los 14 (un 43% de los casos) y los 15 años (un 45% de los alumnos) en el caso de los centros bilingües, mientras que en los centros monolingües, las edades del alumnado van desde los 14 hasta los 17 años, encontrando la mayor parte de los sujetos (54,3%) con una edad de 14 años y un 43,9% que tiene 15 años. Además, puede verse cómo los centros monolingües tienen un 1,2% de alumnos con 16 años y un 0,6% con 17 años. En cuanto al grado de puntualidad del alumnado a la hora de entrar al centro, vemos que un 63,3% de los estudiantes de los centros bilingües llega puntualmente, mientras que en el caso del centro monolingüe un 60,7% lo hace. El tiempo de preparación para los exámenes de Inglés presenta unos resultados muy positivos en comparación con los centros de Sevilla y Valencia, donde el 38% de los estudiantes de los centros bilingües estudia a diario y el 53,2% lo hace dos o tres veces por semana. En el caso de los centros monolingües, los resultados son algo peores ya que, aunque el 42,8% estudia a diario y un 41% lo hace dos o tres veces por semana, existe un 16,2% que no lo hace nunca. Algo bastante similar ocurre en los resultados sobre el tiempo que el alumnado dedica a realizar los deberes de Inglés, que son algo mejor que los de Sevilla principalmente, aunque también superan los de Valencia. En este sentido, vemos que el 32,9% de los estudiantes de los centros bilingües dedica más de una hora al día a hacer los deberes de Inglés frente a un 34,7% de los centros monolingües; un 21,5% del alumnado de los centros bilingües dedica dos o tres horas semanales a esta actividad mientras que en el centro monolingüe esto sólo lo hace un 11% del estudiantado; y un 27,8% le dedica menos de dos horas a la semana frente a un 34,1% menos de dos horas semanales realizando deberes de inglés.

Tabla 6

Rasgos básicos de la muestra global

Variables	Modalidades	Sevilla		Valencia		Atenas	
		Bilingüe	Mono-lingüe	Bilingüe	Mono-lingüe	Bilingües	Mono-lingües
Sexo	Hombre	35,7	55,4	56,5	44,2	55,7	52
	Mujer	64,3	44,6	43,5	55,8	44,3	48
Edad	14 años	1,8	3,1	-	-	43	54,3
	15 años	69,6	93,8	73,9	59,6	45	43,9
	16 años	21,4	2,3	17,4	33,7	-	1,2
	17 años	7,1	0,8	8,7	6,7	-	0,6
A la hora de entrar al centro, el alumnado suele	Ser puntual	82,1	86,0	73,9	72,1	63,3	60,7
	Llegar con algún retraso	17,9	9,3	26,1	26,0	29,1	33,5
	Llegar tarde siempre	-	4,7	-	1,9	7,6	5,8
Preparación examen de Inglés (frecuencia de estudio)	A diario	8,9	3,9	9,1	6,7	38,0	42,8
	2-3 veces por semana	46,4	41,9	40,9	57,7	53,2	41,0
	Nunca	44,6	54,3	50,0	35,6	8,9	16,2
Dedicación deberes de Inglés	Más de una hora al día	10,7	2,3	-	3,8	32,9	34,7
	Una hora al día	25,0	7,8	13,0	31,7	5,1	10,4
	2-3 horas semanales	10,7	9,3	30,4	10,6	21,5	11,0
	Menos de 2 horas semanales	35,7	55,8	47,8	34,6	27,8	34,1
	Nunca	17,9	24,8	8,7	19,2	12,7	9,8

Además, los alumnos de los centros de la muestra de *Sevilla* 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, de modo que no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambas muestras (véase Tabla 7).

En cuanto a los datos de los centros *valencianos* de la muestra recogidos en la Tabla 7, vemos que no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos centros. Sin embargo, se aprecian varias diferencias a favor del alumnado del centro monolingüe en el número de años que estos llevan estudiando Inglés como lengua extranjera (un 68,3%

lleva más de once años estudiándolo), frente a un 60,9% de los estudiantes del centro bilingüe. Casi un 70% del alumnado del centro bilingüe no ha asistido nunca a clases particulares frente a un 51,9% de los estudiantes del centro monolingüe, y el inglés no es la lengua de comunicación en los hogares de los alumnos de ambos centros. No obstante, sí se habla más en el caso del centro bilingüe (un 13% de los alumnos lo habla el 25% del tiempo y un 4,3% hasta en un 50% de las veces), mientras que en el centro monolingüe nunca se habla en un 91,3% de las veces, un 7,7% de los estudiantes lo hablan el 25% del tiempo y sólo un 1% lo habla un 50% de las veces.

Finalmente, en relación a los datos de los centros educativos de *Atenas*, donde sí existen diferencias estadísticamente significativas ($p=0,01$) entre los dos tipos de centro (bilingüe y monolingüe) y las variables consideradas en la Tabla 7. Así, vemos diferencias a favor del alumnado de los centros bilingües en el número de años que llevan estudiando Inglés como L2 donde un 16,5% lleva más de once años estudiándolo y sólo un 1,2% de los estudiantes de los centros monolingües está en esta situación. De hecho, un 93,1% de los alumnos de los centros monolingües lleva menos de nueve años estudiando esta lengua. Por otro lado, se refleja una diferencia estadísticamente significativa ($p=0,01$) entre los alumnos de los centros monolingües que asisten o llevan asistiendo más tiempo a clases particulares de inglés. También vemos que el 34,1% del alumnado de los centros monolingües lleva asistiendo entre tres y seis años y un 48% lleva más de seis años recibiendo esta información complementaria, frente a un 34,2% y un 27,8% respectivamente en el caso de los centros bilingües. Por último, se repite una situación similar a la de los centros educativos de Sevilla y Valencia en cuanto a la presencia que tiene el inglés en los hogares del alumnado griego donde hay una diferencia estadísticamente significativa ($p=0,01$) entre ambos centros. De hecho, el inglés no suele ser la lengua de comunicación en los hogares de los alumnos de ambos centros (un 53,2% de los alumnos de los centros bilingües, y un 76,3% de los centros monolingües), aunque sí se habla más en el caso de los centros bilingües (un 53,2% no lo habla nunca y un 44,3% de los alumnos lo habla el 25% del tiempo) que de los monolingües, donde nunca se habla en un 76,3% de los casos y sólo un 15% de los estudiantes lo hablan el 25% del tiempo (véase Tabla 7).

Tabla 7

Caracterización de los centros de la muestra

Variables	Modalidades	Sevilla		Valencia		Atenas	
		Bilingüe	Monolingüe	Bilingüe	Monolingüe	Bilingües	Monolingües
		X^2 , 2gl= 2,36 Sig. 0,31		X^2 , 2gl= 5,08 Sig. 0,08		X^2 , 2gl= 74,14 Sig. 0,01	
Años estudiando inglés como L2	Menos de 9 años	36,4	30,1	-	10,6	49,4	93,1
	Entre 10-11 años	32,7	26,8	39,1	21,2	34,2	5,8
	Más de 11 años	30,9	43,1	60,9	68,3	16,5	1,2
		X^2 , 2gl= 3,56 Sig. 0,31		X^2 , 2gl= 4,48 Sig. 0, 21		X^2 , 2gl= 25,88 Sig. 0,01	
Años asistiendo a clases particulares	Ninguno	24,8	36,5	69,6	51,9	21,5	13,3
	Hasta 2 años	4,8	7,7	13,0	20,2	16,5	4,6
	Entre 3 y 6 años	28,0	21,2	4,3	19,2	34,2	34,1
	Más de 6 años	42,4	34,6	13,0	8,7	27,8	48,0
		X^2 , 2gl=1,78 Sig. 0,78		X^2 , 2gl = 2,15 Sig. 0,34		X^2 , 2gl= 27,63 Sig. 0,01	
El inglés se habla en el hogar	Nunca	65,4	73,2	82,6	91,3	53,2	76,3
	25% de las veces	25,4	21,4	13,0	7,7	44,3	15,0
	50% de las veces	5,4	3,6	4,3	1,0	2,5	5,2
	75% de las veces	2,3	1,8	-	-	-	3,5
	Siempre	1,5	-	-	-	-	-

En cuanto al nivel de estudios completados por los padres del alumnado de los centros educativos de *Sevilla*, encontramos un 17,8% de las madres y el 15,9% de los padres de los alumnos del centro bilingüe tiene estudios superiores frente al 57,8% madres y el 59,3% de los padres de las del centro monolingüe.

Entre las profesiones más comunes de las madres y padres del alumnado del centro bilingüe de Sevilla, vemos un 25,9% de las madres son técnicas y profesionales científicos e intelectuales de la salud y la enseñanza (médicos, enfermeras, profesoras, etc.), un 18,5% son técnicas y profesionales de apoyo (técnicas sanitarias, agentes comerciales e inmobiliarios, etc.), un 16,7% pertenecen al ámbito de otros técnicos y profesionales científicos e intelectuales (psicólogas, abogadas, funcionarias, etc.), y un 11,1% son trabajadoras no

cualificados en servicios (empleadas domésticas, limpiadoras, etc.). En cuanto a las madres del centro monolingüe, encontramos que un 32,7% son principalmente técnicos y profesionales científicos e intelectuales (ingenieras, abogadas, arquitectas, etc.), un 25% son técnicas y profesionales científicos e intelectuales de la salud y la enseñanza (profesoras, médicos, farmacéuticas, etc.) y un 13,5% son trabajadoras no cualificadas en servicio (empleadas domésticas, limpiadoras, etc.).

Por otro lado, las profesiones más populares entre los padres del alumnado de Sevilla, apreciamos que aquellos pertenecientes al centro bilingüe se distribuyen de la siguiente manera: un 24,1% pertenecen a otros técnicos y profesionales científicos e intelectuales (químicos, ingenieros, funcionarios de la Administración Pública, etc.); un 22,2% son técnicos y profesionales científicos e intelectuales de la salud y la enseñanza (profesores, médicos, farmacéuticos, etc.); un 9,3% trabaja en los servicios de restauración y comercio (camareros, comerciantes propietarios de tiendas, vendedores, etc.); y un 7,4% está desempleado. En cuanto a los padres del centro monolingüe, vemos que un 63% pertenecen a otros técnicos y profesionales científicos e intelectuales (ingenieros, abogados, economistas, etc.); un 11,1% son técnicos profesionales de apoyo (agentes inmobiliarios, técnicos de las ciencias físicas, químicas, etc.); y un 9,3% son técnicos y profesionales científicos e intelectuales de la salud y la enseñanza (médicos, odontólogos, profesores, etc.).

En referencia al análisis del nivel de estudios y profesiones más frecuentes de las madres y padres del alumnado de los centros educativos de **Valencia** encontramos que, por un lado, el nivel de estudios completados por las madres del alumnado del centro monolingüe es superior al del centro bilingüe. En este sentido, las madres del centro monolingüe tienen principalmente estudios de BUP-Bachillerato (31% de la muestra valenciana) seguido de estudios universitarios (23%), frente a las madres del centro bilingüe cuyos niveles de estudios son principalmente los universitarios (11,9% del total de la muestra de Valencia).

En relación a los estudios de los padres, encontramos una mayor variedad en el nivel de estudios de los padres del centro monolingüe en comparación con el bilingüe, teniendo un 26,6% estudios de FP, seguido de un 25,8% que tiene estudios de BUP-Bachillerato y finalmente un 21% que tiene estudios universitarios. Por el contrario, los padres del centro bilingüe tienen principalmente estudios universitarios (10,5%).

En conclusión, un 23% de las madres y el 21% de los padres de los alumnos del centro monolingüe tiene estudios superiores (universitarios) frente al 11,9% madres y el 10,5% de los padres de las del centro bilingüe.

Sobre el estudio de las profesiones más comunes de las madres del alumnado del centro monolingüe de Valencia, apreciamos que un 30,2% de las madres son trabajadoras no cualificadas en servicio por lo que se dedican a tareas domésticas, a la limpieza de empresas y/o casas, etc. Seguidamente, encontramos un 14,6% que son técnicas y profesionales científicas e intelectuales (algunas de ellas ejercen como abogadas, funcionarias, trabajadoras sociales e ingenieras, entre otras profesiones). En un porcentaje ligeramente inferior (12,5%) encontramos a aquellas madres que trabajan ofreciendo servicios vinculados a la salud y el cuidado de personas. Además, hay un 10,4% de las madres que trabaja como técnicas y profesionales científicas e intelectuales de la salud y la enseñanza (ya sea como profesoras de universidad y/o de centros educativos, o enfermeras, entre otros.), al igual que otro 10,4% que trabaja en servicios de restauración y comercio como camareras, carniceras, dependientas y hosteleras, etc. Un 8,3% de las madres trabajan como técnicos o profesionales de apoyo tanto en el ámbito sanitario como administrativo fundamentalmente, y un 6,3% de las madres de este centro educativo se encuentra en el paro. El resto de las profesiones de las madres de este centro son bastante variadas y suponen casos individuales por lo que, al no permitir una clasificación en grupos, no se han introducido en esta descripción.

A diferencia del centro monolingüe, las madres del centro bilingüe presentan un perfil profesional basado fundamentalmente en dos ámbitos. En esta línea, un 7,8% de las madres del alumnado del centro bilingüe son técnicas y profesionales científicas e intelectuales de la salud y la enseñanza (entre las que encontramos profesiones como profesoras, médicos, farmacéuticas, etc.), y un 5,2% pertenecen al ámbito de otros técnicos y profesionales científicos e intelectuales cuyas principales profesiones son funcionarias, otras ingenieras, algunas trabajan en tareas de administración, en las finanzas, etc.

En cuanto a las profesiones más frecuentes de los padres del alumnado del centro monolingüe de Valencia, apreciamos que un 14,4% de los padres trabajan dentro de la categoría “otros técnicos y profesionales científicos e intelectuales”, siendo posible encontrar abogados, ingenieros agrónomos e industriales, funcionarios, químicos, etc. A continuación, encontramos que un 10,3% son trabajadores cualificados de las industrias manufactureras

y trabajan como torneros, inspectores de vehículos, en fábricas, etc., y otro 10,3% son conductores y operadores de maquinaria móvil (maquinistas, transportistas, chófers, conductores de autobús y taxistas, entre otros). Otro de los sectores que presenta un mayor porcentaje de padres que trabajen en él (9,3%) es el relativo a la construcción pero no trabajan como operadores de máquinas sino como albañiles, carpinteros o arreglando máquinas en una fábrica, etc. Por detrás de este grupo encontramos un 8,2% que trabaja en el ámbito sanitario y/o educativo, entre los que encontramos profesores de colegios y/o universidades principalmente, y otro 8,2% de los padres que trabajan como técnicos de apoyo en el ámbito sanitario y administrativo en su mayoría. Por último, un 7,2% de los padres del alumnado de este centro se encuentra desempleado, o trabaja en oficinas pero no de cara al público (6,2%) y el resto de profesiones no se recogen en esta descripción debido a que presentan casos individuales por lo que no ha sido posible realizar una clasificación en grupos.

En comparación con el centro monolingüe, los padres del centro bilingüe trabajan en sectores menos variados. Así, encontramos que un 38,1% trabaja como técnicos y profesionales científicos e intelectuales y son ingenieros, traductores, filólogos, administrativos, músicos o arquitectos, entre otros; un 19% son técnicos y profesionales científicos e intelectuales de la salud y la enseñanza, trabajando como profesores, médicos, etc.; y un 14,3% ejerce su actividad laboral en el ámbito de las industrias manufactureras (aunque no siempre como operadores de instalaciones y máquinas) sino como mecánicos, en fábricas de telas y sofás, etc. Otro 9,5% de los padres trabajan en la construcción y/o son peones de la agricultura, la pesca, la construcción, etc. (9,5%) y el resto de padres son directores y/o gerentes de empresas (4,8%), o trabajan en restauración y comercios (4,8%).

Finalmente, sobre el análisis del nivel de estudios y profesiones más populares de las madres y padres del alumnado de los centros educativos de *Atenas*, encontramos que el nivel de estudios completados por las madres del alumnado griego es generalmente alto. En este sentido, vemos que las madres del centro monolingüe 5 tienen estudios universitarios en su mayoría (un 24,1%) así como las del centro monolingüe 6 (un 15,4%). No obstante, en este último centro (el 6) también se aprecia que un 14,1% de las madres tienen estudios de BUP-Bachillerato, por lo que los resultados del centro monolingüe 5 son algo superiores a los del 6. En cuanto a los estudios de las madres de los centros bilingües, en el caso del centro 7 existe un 13,3% con formación universitaria frente a un

10% del centro bilingüe 8. En ambos centros bilingües, el siguiente nivel de estudios más popular entre las madres es BUP-Bachillerato (4,6% en el caso del centro 7 y 3,7% en el caso del centro 8). Por tanto, podemos concluir que el nivel formativo de las madres de los centros monolingües de Atenas es superior al de los centros bilingües.

En relación al nivel de estudios de los padres de los alumnos de los cuatro centros atenienses, encontramos que en el centro monolingüe 5 un 19,3% de los padres tienen estudios universitarios. El otro centro monolingüe (el 6) presenta porcentajes divididos entre padres que cuentan con estudios universitarios (un 13,5% del total de la muestra ateniense) y estudios de BUP-Bachillerato (11,9%). Por tanto, los porcentajes de los padres del centro monolingüe 6 presentan una distribución similar en cuanto al nivel de estudios. En referencia a los estudios de los padres de los centros bilingües, en el caso del centro 7 existe un 14,3% con formación universitaria frente a un 9% del centro bilingüe 8. En conclusión, el nivel formativo de los padres de los cuatro centros de Atenas se corresponde fundamentalmente con estudios universitarios, encontrándose los porcentajes más altos en el centro monolingüe 5 y en el centro bilingüe 7.

Por otra parte, entre las profesiones más comunes de las madres del alumnado del centro educativo 5 (monolingüe) de Atenas, apreciamos que un elevado porcentaje (35,6%) trabajan como técnicas y profesionales científicas e intelectuales (muchas de ellas son filólogas, abogadas, ingenieras o arquitectas, entre otros), seguido de un 24,7% de madres que trabajan en el ámbito sanitario y/o de la educación. En este caso, la gran mayoría de ellas son profesoras, aunque también hay médicos, enfermeras o veterinarias, entre otras. Además, un 9,6% de las madres trabajan como técnicas de apoyo en laboratorios, diseñadoras de prendas, bailarinas, etc., y un 6,8% son trabajadoras no cualificadas y realizan su labor profesional como amas de casa fundamentalmente o como limpiadoras de viviendas. Algunas de las madres del alumnado de este centro monolingüe (4,1%) trabajan en las industrias manufactureras por ejemplo en tareas relacionadas con el mantenimiento de antigüedades o el diseño de joyas, entre otros; o como empleadas de oficina como contables de empresas, etc. (4,1%). Estas son las principales profesiones de las madres del alumnado del centro educativo 5. El resto de profesiones no se recogen en esta descripción debido a que presentan casos individuales y concretos con porcentajes muy bajos.

Las madres del alumnado del centro educativo 6 (monolingüe) de Atenas son en su mayoría amas de casa (33%), desempeñando su labor en tareas relacionadas con el cuidado del hogar, y/o la limpieza de viviendas y empresas, en otros casos. Seguidamente, encontramos que un 24% de las madres de este centro son técnicas y profesionales científicas e intelectuales, trabajando como filólogas, químicas o en el sector privado, entre otros. Asimismo, un 9% de las madres trabajan como técnicas y profesionales científicas e intelectuales de la salud y la enseñanza (principalmente como profesoras, aunque también hay enfermeras, odontólogas, pedagogas, etc.), y un 8% son directoras de alguna empresa o tienen su propia compañía. No obstante, también un 8% de las madres de este centro afirma estar desempleada, y otros porcentajes inferiores con N muy bajo en otros sectores laborales que implican trabajos como la confitería, la logística, la banca, etc.

En cuanto a las madres de los estudiantes del centro educativo 7 (bilingüe), un 20,5% son técnicas y profesionales científicas e intelectuales, trabajando como filólogas, abogadas, arquitectas, diseñadoras gráficas, funcionarias, etc.; un 18,2% trabajan en los ámbitos sanitario y educativo desempeñando su labor como profesoras y médicas, entre otros; un 15,9% son directoras de empresas de abastecimiento, son autónomas de propiedades como cadenas de carnicería, tiendas de comestible, etc. Un 13,6% de las madres del alumnado son trabajadoras no cualificadas en servicio que suelen dedicarse a las tareas domésticas, a la limpieza de casas y negocios, etc., y un 11,4% de las madres están en el paro. Existen otras profesiones que desempeñan las madres del alumnado de este centro aunque en porcentajes muy bajos (inferiores al 6,8%) y que implican trabajos en campos como la empresa, la banca o el turismo, entre otros.

En referencia a las madres de aquellos alumnos matriculados en el centro educativo 8 (bilingüe) de Atenas, encontramos que las profesiones más comunes entre éstas son las vinculadas a la salud y/o la enseñanza. En esta línea, un 25,7% de las madres son fundamentalmente profesoras, aunque también hay alguna madre que es médica, o educadora de educación especial, etc. Un 17,1% de las madres de este centro son técnicas y profesionales científicas e intelectuales, trabajando como psicólogas, abogadas, empresarias, etc.; y el mismo porcentaje (17,1%) son trabajadoras no cualificadas en servicio que suelen dedicarse a las tareas domésticas y a la limpieza, entre otros. Por otro lado, un 14,3% de las madres de los estudiantes de este centro tienen cargos directivos por ejemplo como directoras de compañías, directoras de inversiones de una compañía de televisión griega, etc.; y un 11,4% de las madres trabajan en oficinas en tareas relacionadas con la logística,

la banca, el sector preivado, etc. El resto de las madres de este centro están desempleadas y/o trabajan en otros ámbitos como la confitería, por ejemplo, y suponen unos porcentajes muy bajos en cada caso.

En relación a las profesiones más comunes de los padres del alumnado del centro educativo 5 (monolingüe) de Atenas, observamos que la gran mayoría (41,1%) trabaja como técnicos y profesionales científicos e intelectuales desarrollando labores como la abogacía, la ingeniería, la arquitectura, etc. Algunos también trabajan en el sector público y son funcionarios, otros químicos, etc. Además, un 11% tiene puestos directivos (uno es Director Ejecutivo del Departamento de Contabilidad General del Estado, otro director gerente de marketing, otro director general de unidad en fábrica, etc.), y otro 11% trabaja en el campo de la salud y/o la enseñanza como profesores, fisioterapeutas, etc. Un 8,2% de los padres son técnicos y profesionales de apoyo (técnico de cine, actor de teatro, diseñador de moda, etc.). Por último, encontramos que un 5,5% de los padres de este centro son conductores y operadores de maquinaria móvil (taxistas, transportadores, etc.), y el resto de los padres trabajan como militares (4,1%), policías y agentes de seguridad (4,1%), en restauración y comercio (4,1%), etc.

A tenor de los resultados obtenidos del análisis de las profesiones de los padres del alumnado del centro educativo 6 (monolingüe), encontramos que un 36% de los padres trabaja como técnicos y profesionales científicos e intelectuales (ingenieros mecánicos, economistas, químicos, funcionarios, sacerdotes, etc.). A continuación, le sigue un 13% de padres que son empresarios autónomos y tienen pequeñas empresas como, por ejemplo, confiterías; posteriormente un 11% de los padres del alumnado trabajan en la construcción pero no como operadores de máquinas sino como albañiles la mayoría. Otro porcentaje de padres de este centro (9%) se dedica a la industria manufacturera trabajando en fábricas, o son joyeros, entre otros; un 7% está desempleado; un 6% son técnicos de apoyo como por ejemplo electricistas, técnicos de laboratorio, auxiliar veterinario, etc. El resto de profesiones de los padres del alumnado de este centro educativo guarda relación con la mecánica, el sector privado, el transporte, la defensa y seguridad (ocupaciones militares), etc.

Sobre el análisis de las profesiones de los padres del centro educativo 7 (bilingüe), encontramos que la mayoría (un 31,8%) ocupa cargos directivos relacionados con la direc-

ción de un banco, de una empresa farmacéutica, de una cadena de gasolineras, etc. Seguidamente encontramos un 22,7% de padres que trabajan como técnicos y profesionales científicos e intelectuales (la mayoría de ellos son ingenieros civiles y/o informáticos, o asesores financieros e inversores, empresarios, economistas, abogados, etc.). Otros padres (9,1%) son trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y trabajan como electricistas fundamentalmente; y un 6,8% trabaja como conductores de autobús, mientras que otro 6,8% de los padres está desempleado. El resto de profesiones presentan porcentajes muy bajos y no permiten una clasificación grupal adecuada aunque destacaremos que entre el resto de profesiones más comunes de los padres de este centro encontramos padres que son investigadores, banqueros, trabajadores en empresas náuticas, empresarios, profesores y dentistas, entre otros.

Por último, en cuanto a la descripción de las profesiones más comunes de los padres del alumnado del centro educativo 8 (bilingüe), encontramos que un 32,4% trabaja como técnicos y profesionales científicos e intelectuales (ingenieros mecánicos, abogados, psicólogos, economistas, arquitectos, director cinematográfico, etc.). Asimismo, un 20,6% de los padres de estos alumnos ocupan cargos de directores en varias compañías; otro 20,6% trabaja en servicios de restauración y comercio (la mayoría son comerciantes aunque en algunos casos los padres son propietarios de tiendas de ropa, de pieles y de ultramarinos, entre otros). Un 8,8% de los padres del alumnado son técnicos y profesionales de apoyo (informadores técnicos sanitarios, administrativos, capitán de barco, etc.), un 5,9% de los padres se dedican a la enseñanza y al ejercicio de la medicina (entre ellos algunos son profesores y otros médicos), y el resto de profesiones que cuentan con un N reducido de padres son las relacionadas con el mundo de la empresa, la joyería, la banca, y el cuerpo de policía, entre otros.

En conclusión, como hemos descrito en este epígrafe, encontramos unos perfiles diversos del alumnado y sus familias que varían no solo entre los distintos contextos/países, sino también dentro de un mismo contexto según el tipo de centro.

3.4.2. Descripción de la muestra relativa al profesorado de inglés como lengua extranjera y de Áreas No Lingüísticas (ANL)

El análisis de los rasgos principales de la otra parte de la muestra de este estudio, el profesorado de Inglés como lengua extranjera y/o de otras materias impartidas en inglés según el tipo de currículo del centro, se recoge a continuación destacando las principales

características de los docentes así como de su modelo de enseñanza en los tres contextos participantes en este estudio: Sevilla, Valencia y Atenas.

En este sentido, en primer lugar nos centraremos en los dos centros educativos de Sevilla, de los que se recopiló información de tres docentes en el centro monolingüe y dos en el bilingüe, que suponen un 12 y un 8% de la muestra total del profesorado. En Valencia, tres profesoras (12%) proporcionaron información en el caso del centro monolingüe y 4 profesores en el del bilingüe (16%). Por último, en Atenas, de los dos centros monolingües seleccionados para el estudio, contamos con tres y cuatro respuestas de profesores suponiendo un total del 28%, y tres profesores de cada centro bilingüe que sumaron un 24% del total de respuestas.

El porcentaje de participación del profesorado según el tipo de centro varía según se trate de un centro monolingüe o bilingüe. Así, vemos que en los centros monolingües participaron un total de 7 profesores (28% de la muestra), mientras que en los centros bilingües se recopiló información de 18 docentes, suponiendo un 72%. Esta diferencia se debe principalmente a que en los centros bilingües se recopilaron, además de los profesores de inglés como lengua extranjera, las respuestas de los docentes que imparten las ANL. La clasificación según el sexo de los docentes varía en gran medida, siendo en el caso de la muestra de este estudio una materia impartida en gran medida por mujeres. De hecho, solo el 12% (N=3) son hombres frente al 88% (N=22) que son mujeres. Esto ocurre, como se ha mencionado al comienzo de este apartado, tanto en la asignatura de Inglés como lengua extranjera como en el de otras materias impartidas en inglés en el caso de los centros bilingües.

En primer lugar, en cuanto a la muestra docente de *Sevilla*, se aprecia que el profesorado tanto del centro monolingüe como bilingüe (1 y 2 respectivamente) tiene experiencia docente ya que la mayoría lleva entre 11 y 15 años impartiendo docencia o incluso más de 16 años (40% respectivamente). Solo se da un caso en el centro 2 (bilingüe) en el que una de las profesoras lleva entre 6 y 10 años dando clase. En concreto, se analizaron también los años de experiencia docente que estos profesores tenían en los centros concretos de la muestra, en cuyo caso encontramos diferencias entre el centro monolingüe y el bilingüe. Así, vimos que en el monolingüe (que se trata de un centro concertado) todas las profesoras llevan al menos 13 años impartiendo docencia en el centro en cuestión, mientras que en el centro bilingüe, al ser un centro público con una alta movilidad del profesorado,

de los dos docentes de la muestra una profesora lleva solo el presente curso, es decir; unos meses, y el otro docente lleva tres cursos. En este sentido, hemos querido aclarar que la situación varía evidentemente sobre todo en el caso de los centros públicos, en los que la estabilidad y permanencia de la plantilla varía con frecuencia.

En relación a los estudios y/o a la formación inicial del profesorado de Inglés como lengua extranjera, encontramos que un 40% (N=2) ha estudiado Filología inglesa y un 60% (N=3) Filología anglogermánica. Además, la mayoría de estos docentes (N=3; 60%) cuenta con alguna especialidad en cuanto a nivel de inglés certificado se refiere: una profesora cuenta con el nivel B1 (20%); otra con el B2 (20%) y otro con el C2 conocido como *Proficiency* (20%), que supone la máxima cualificación a nivel de certificación del inglés como lengua extranjera. Solo existen dos docentes (N=2; 40%) pertenecientes al centro monolingüe (centro educativo 1) que no cuentan con ningún certificado de inglés. En este sentido, llama la atención que solo un profesor cuente con el nivel más alto (C2) y que, en su mayoría, los centros educativos sevillanos no hayan acreditado el nivel de inglés del profesorado de lengua extranjera a pesar de la importancia que se está dando en los últimos años a esto. Bien es cierto que la política educativa española está presionando a los centros y a sus docentes a que se acrediten en idiomas y obtengan, al menos, un nivel de B2 o C1, dependiendo del tipo de centro (bilingüe o monolingüe) y de la materia que imparta, pero a raíz de los datos obtenidos en los centros de la muestra sevillana, parece que aún se trata de un objetivo que afecta al profesorado de nueva incorporación.

Por otro lado, en referencia a la formación continua del profesorado en asignaturas relacionadas con el Inglés como lengua extranjera, encontramos que un 40% de los docentes (N=2) nunca ha participado en ningún curso frente a un 60% que sí ha realizado cursos impartidos en España y/o en el extranjero (N=3).

En relación a otros dos aspectos que podrían tener un impacto en el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera, encontramos que el número de horas de inglés de todos los grupo-clase de ambos centros es de 4 horas semanales. Asimismo, el número de alumnos por clase es mayor de 31 en el caso del centro 2 (bilingüe), siendo de 31 y 32 alumnos en ambos grupos-clase, mientras que en el centro 1 (monolingüe), hay 30 estudiantes en cinco grupos y 14 en el sexto grupo que está compuesto solo por alumnos de diversificación que reciben, entre otras asignaturas, más horas de refuerzo en inglés.

Además de la figura del docente de Inglés como lengua extranjera y/o del profesorado de otras materias impartidas en inglés, existe la figura del profesor nativo que se oferta en el caso de los dos centros educativos de Sevilla. Dicha figura ha venido cobrando en los últimos años gran relevancia debido al importante rol que juega en la enseñanza de las competencias auditiva y oral del alumnado ya que se trabajan en mayor medida con el profesor nativo. Esta medida ha sido una de las grandes apuestas del sistema educativo español para mejorar los resultados obtenidos por el alumnado español en el EECL (2012). Así, en el caso de ambos centros educativos los docentes cuentan con dicho apoyo complementario si bien los profesores nativos tienen una hora de dedicación a la semana con cada grupo-clase (N=4; 80%) y en uno de los grupos el profesor nativo solo tiene una hora de dedicación cada dos semanas (N=1; 20%). La única subcompetencia que los nativos trabajan con los alumnos es la oral en el caso de ambos centros.

En segundo lugar, en relación a la muestra docente de *Valencia*, vemos que el profesorado del centro 3 (monolingüe) tiene experiencia docente ya que todos llevan más de 16 años impartiendo clase (42,9% del total), mientras que en el centro 4 (bilingüe) hay dos profesoras que llevan entre 11 y 15 años como docentes o más de 16 (14,3% respectivamente) y otros dos profesores que llevan menos de 5 años (28,6%). Además, en relación al análisis de los años de experiencia docente de estos profesores en los centros concretos de la muestra, se aprecian diferencias entre el centro monolingüe y el bilingüe. De hecho, encontramos que en el centro monolingüe todas las profesoras llevan al menos entre 11 y 15 años impartiendo docencia en el centro educativo 3, mientras que en el centro 4 (que como explicábamos inicialmente es bilingüe y en este caso es concertado a diferencia del centro bilingüe de Sevilla), una profesora lleva solo el presente curso; otro docente lleva cuatro cursos; otra entre 6 y 10 años; y otra profesora entre 11 y 15 años. En este sentido, al igual que en el centro bilingüe de Sevilla, la situación varía de nuevo con mayor frecuencia en el caso del centro bilingüe a pesar de ser concertado.

Con respecto a la formación inicial del profesorado de Inglés como lengua extranjera, encontramos que un 42,9% (N=3) ha estudiado Filología anglogermánica, y un 14,3% (N=1) ha estudiado Filología inglesa y Filología inglesa e hispánica, respectivamente. En el caso de este centro bilingüe, también participaron en el estudio otros dos docentes que imparten otras materias del currículo en inglés (a las que nos referíamos con anterioridad como Áreas No Lingüísticas -ANL) y que en este caso son Science, Maths y ICT. Por

tanto, la formación inicial de estos dos docentes (28,6%) que imparten las ANL son diferentes ya que tienen las titulaciones de Física, y de Ciencias ambientales e Ingeniería agrícola, respectivamente. Asimismo, todos los docentes de ambos centros cuentan con alguna especialidad en cuanto a nivel de inglés certificado se refiere y en todos los casos suponen certificados superiores a los del profesorado de Sevilla. De hecho, la gran mayoría (N=5; 71,4%) cuenta con el nivel C2 conocido como *Proficiency*, que supone la máxima cualificación a nivel de certificación del inglés como lengua extranjera. El resto de los profesores (N=2; 28,6%) tiene el nivel B2 o *First Certificate*. Por tanto, en el contexto valenciano no hay ningún profesor que no haya acreditado algún nivel de conocimiento de inglés a diferencia de los centros educativos de Sevilla.

Según la información recopilada sobre la formación continua del profesorado en asignaturas relacionadas con el inglés como lengua extranjera, encontramos únicamente que en el caso del centro monolingüe un 28,6% de los docentes (N=2) nunca ha participado en ningún curso. No obstante, un 14,3% ha realizado cursos impartidos en España (N=1). En el caso del centro educativo 4 (bilingüe), un 42,9% ha participado en cursos impartidos en España (N=3) y solo un 14,3% ha participado en cursos impartidos en España y en el extranjero (N=1).

Por otro lado, en el caso de los centros educativos valencianos, llama bastante la atención el hecho de que ni el profesorado de Inglés como lengua extranjera ni el de las ANL cuentan con el apoyo de profesores nativos, tanto en el centro monolingüe como en el bilingüe. Por lo tanto, no ha sido posible analizar el impacto de esta figura en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto al número de horas que trabajan con cada grupo-clase ni qué competencias trabaja con el alumnado.

En tercer y último lugar, analizaremos los datos relativos a la muestra docente de *Atenas*. En este caso encontramos que todo el profesorado de los centros monolingües tiene experiencia docente de más de 16 años (53,9% del total), al igual que ocurre en el centro educativo 7 (bilingüe) (23,1%). Sin embargo, en el centro educativo 8 (bilingüe) encontramos que un profesor de ANL que lleva menos de 5 años dando clase (7,7%), una profesora que lleva entre 11 y 15 años (7,7%), y otra que lleva más de 16 (7,7%).

En lo que respecta al análisis de los años de experiencia de los docentes en los centros concretos de la muestra, se aprecia una distribución de frecuencias bastante equilibrada tanto en los centros monolingües como en los bilingües. Así, encontramos que en el centro

monolingüe 5 dos profesoras llevan menos de 5 años en el centro (15,4% del total de la muestra), y la otra lleva entre 6 y 10 años (7,7%). Por tanto, se trata del centro ateniense cuyo profesorado de inglés como lengua extranjera lleva menos tiempo impartiendo docencia en el centro en cuestión. El otro centro educativo 6 (monolingüe) tiene dos profesoras que llevan entre 6 y 10 años y dos que llevan más de 16 años (15,4% respectivamente). En cuanto a la experiencia docente en los centros bilingües de la muestra, encontramos que los profesores del centro educativo 7 tienen, como mínimo, entre 6 y 10 años de experiencia en el centro, otra entre 11 y 15 años y otra docente más de 16 años (7,7% en cada caso). En el caso del centro educativo 8 (bilingüe), vemos que el profesor de ANL lleva solo el presente curso en el centro, otra docente lleva menos de 5 años y la otra profesora lleva más de 16 años (7,7% respectivamente). Por tanto, la distribución como afirmábamos al principio del párrafo resulta bastante equilibrada, sobre todo en comparación con los dos contextos españoles.

En lo relativo a la formación inicial del profesorado de Inglés como lengua extranjera, encontramos que la totalidad de la muestra, a diferencia de los dos contextos españoles, ha estudiado Filología inglesa (92,3%) y solo el único profesor de ANL (7,7%) que imparte docencia en el centro educativo 8 (bilingüe) ha estudiado Matemáticas. Esta característica en la formación inicial del docente de Inglés como lengua extranjera difiere bastante del perfil docente de los centros educativos de Sevilla y Valencia que es más variado ya que muchos docentes tienen, además de Filología inglesa, estudios de filología hispánica o germánica. Asimismo, llama también la atención el hecho de que todos los profesores griegos (92,3%) cuentan con un nivel de inglés certificado de C2 (*Proficiency*), a excepción del profesor de ANL del centro educativo 8 que tiene un C1 (*Advanced*). Por tanto, se aprecian diferencias en comparación con la muestra de Sevilla en cuanto que todos los profesores griegos de la muestra han acreditado algún nivel/certificado de idiomas. Además, el nivel del certificado de los profesores griegos es superior al de los profesores valencianos, ya que todos los profesores de Inglés como lengua extranjera tienen un C2 que supone el máximo nivel.

Por otro lado, según la información recopilada sobre la formación continua del profesorado en asignaturas relacionadas con el Inglés como lengua extranjera, encontramos en el caso del centro monolingüe 5 que una docente (7,7%) ha realizado algún curso en el extranjero y otras dos profesoras han participado en actividades formativas tanto en Grecia

como en el extranjero (15,4%). Sin embargo, llama la atención que en el otro centro monolingüe (centro educativo 6), todas las profesoras han realizado cursos solo en Grecia (N=4; 30,8% sobre la muestra total de docentes griegos). En el caso de los centros bilingües atenienses, solo una docente ha realizado cursos en Grecia (7,7%) y dos profesoras en Grecia y en el extranjero (15,4%), todas ellas pertenecientes al centro educativo 7. En el centro educativo 8, todos los docentes han realizado cursos tanto en Grecia como en el extranjero (23,1%) aunque llama la atención que el profesor de ANL ha realizado un curso en un contexto francés, no angloparlante.

En referencia a la existencia de la figura del profesor nativo como apoyo al profesorado de Inglés como lengua extranjera en los centros griegos de la muestra, encontramos que ningún centro cuenta con este apoyo, ni siquiera los bilingües. Por este motivo no hemos podido analizar su rol ni impacto en el alumnado. En este sentido, nos llama la atención el hecho de que se dé la misma situación en todos los centros de la muestra ateniense y de la valenciana, y que solo en los centros participantes de Sevilla cuentan con un asistente nativo.

En conclusión, tal y como se describe en este apartado, la muestra de docentes presenta algunas características comunes aunque también algunas diferencias llamativas. Dichos rasgos característicos junto con otros análisis en relación a las subcompetencias y recursos didácticos empleados en el aula por estos docentes, serán analizados en mayor profundidad en futuros apartados. Antes de concluir esta sección, presentamos la siguiente tabla (Tabla 8) que resume todos los datos presentados para el total de profesores de la muestra de todos los contextos:

Tabla 8

Rasgos de la muestra total del profesorado

Variables	Modalidades	Sevilla		Valencia		Atenas	
		Mono-lingüe	Bilingüe	Mono-lingüe	Bilingüe	Monolingüe	Bilingüe
Sexo	Hombre	-	1	-	1	-	1
	Mujer	3	1	3	3	7	5
Años docencia en general	Menos de 5 años	-	-	-	2	-	1
	Entre 6 y 10 años	-	1	-	-	-	-
	Entre 11 y 15 años	2	-	-	1	-	1
	Más de 16 años	1	1	3	1	7	4
Años docencia en el centro	Curso presente	-	1	-	1	-	1
	Menos de 5 años	-	1	-	1	2	1
	Entre 6 y 10 años	-	-	-	1	3	1
	Entre 11 y 15 años	2	-	3	1	-	1
	Más de 16 años	1	-	-	-	2	2
Estudios/formación inicial	Fil. inglesa	-	2	-	1	7	5
	Fil. anglo-gérmánica	3	-	2	1	-	-
	Fil. inglesa e hispánica	-	-	1	-	-	-
	Otras materias	-	-	-	2	-	1
Especialidad	B1	-	1	-	-	-	-
	B2	-	-	-	2	-	-
	C1	1	-	-	-	-	1
	C2	-	1	3	2	7	5
	Ninguno	2	-	-	-	-	-

Variables	Modalidades	Sevilla		Valencia		Atenas	
		Mono-lingüe	Bilin-güe	Mono-lingüe	Bilin-güe	Mono-lingüe	Bilingüe
Formación continua en inglés	Ningún curso	2	-	2	-	-	-
	Cursos en el propio país (España/Grecia)	1	-	1	3	4	1
	Cursos en el extranjero	-	-	-	-	1	-
	Cursos en España/Grecia y en el extranjero	-	2	-	1	2	5
Profesor nativo en el aula	Sí	3	2	-	-	-	-
	No	-	-	3	4	7	6
Frecuencia clases con profesor nativo	1 hora/semana	3	1	-	-	-	-
	1 hora cada 2 semanas	-	1	-	-	-	-
	Ninguna	-	-	3	4	7	6

Tras haber analizado las principales características de todos los participantes en este estudio, a continuación pasamos a describir los distintos instrumentos de investigación empleados junto con los procedimientos de recogida de la información y sus respectivos análisis.

3.5. Instrumentos de investigación

Esta investigación cuenta con una serie de instrumentos y técnicas para recopilar la información necesaria para el logro de los objetivos propuestos en esta investigación. En este sentido, la presente sección recoge tanto los distintos procedimientos de recogida de información como las técnicas empleadas para su correspondiente análisis.

3.5.1. Procedimientos de recogida de la información

Con el objetivo de recopilar la información necesaria para dar respuesta a los objetivos (generales y específicos) e hipótesis planteadas, la recogida de datos de la presente investigación se ha realizado utilizando una serie de técnicas e instrumentos, siendo nuestras

principales fuentes de información tres cuestionarios que explicaremos posteriormente (véase Tabla 9).

En primer lugar, la recogida de información acerca del sistema educativo español y del griego en general, y de los factores curriculares relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera en particular, tendrá lugar a partir de la legislación vigente y de estudios recientes sobre la educación de ambos países. Esto nos permitirá recopilar información específica sobre la estructura actual de los sistemas educativos así como su evolución, las horas lectivas destinadas al aprendizaje del inglés, las subcompetencias incluidas en el currículo en esta materia, las horas impartidas en inglés en otras materias educativas y la edad a la que los alumnos comienzan a estudiar inglés, entre otros. En el caso español, se ha consultado tanto la legislación estatal (LOE⁴; LOMCE⁵; Real Decreto 1105/2014⁶; y Orden ECD/65/2015⁷, entre otros) como la normativa de las dos Comunidades Autónomas que forman parte del estudio (Andalucía y Valencia). En el caso de Andalucía, la Educación Secundaria Obligatoria se rige por el Decreto 111/2016⁸ y por la Orden de 14 de julio de 2016⁹. En cuanto al caso de la Comunidad Valenciana, es el Decreto 51/2018¹⁰ el que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. En el caso de la legislación griega, la información relativa a estas variables queda reflejada en la ley 1566/85 del año 1985 del Ministerio Nacional de Educación y Asuntos Religiosos de Grecia. Además de las fuentes legislativas de cada contexto, se han consultado otras como por ejemplo Eurydice (2001/2002) para recopilar información de las principales características de los sistemas educativos de España y Grecia.

⁴ LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006 de Educación (Boletín Oficial del Estado número 106, de 4 de mayo de 2006).

⁵ LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

⁶ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

⁷ Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

⁸ Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

⁹ Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

¹⁰ Decreto 51/2018, de 27 de abril, del Consell, por el que se modifica el Decreto 87/2015, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunitat Valenciana. [2018/4258]

En segundo lugar, en el caso de los objetivos 2, 5, 7, 8 y 10, hemos trabajado, entre otros, con los datos obtenidos a raíz de un cuestionario de elaboración propia que recoge información sobre el contexto en el que está inmerso el centro (monolingüe o bilingüe) y también sobre el estatus socioeconómico y cultural del mismo. Dicho instrumento, 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. En total contiene, además de una serie de cuestiones relativas a la identificación de los estudiantes, un total de 35 ítems recogidos en una escala Likert. Dicha escala consiste en “un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico”¹¹.

En el caso de la presente investigación, nuestra escala cuenta con valores comprendidos entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo) en el caso de los bloques 1 (padres) y 2 (hermanos), y entre 1 (Nunca) y 5 (Siempre) en el bloque del alumnado (véase Tabla 9). Para concluir con la descripción del primer instrumento, debemos aclarar que se introdujo una modificación en este para llevar a cabo la recogida de datos de los centros de Valencia y Atenas en comparación con los centros de Sevilla. Así, se consideró más apropiado dividir los ítems del bloque del contexto padres en dos (madres y padres) con objeto de obtener una información más específica sobre el contexto de los padres del alumnado, teniendo en cuenta la perspectiva de las madres y de los padres por separado.

Para dar respuesta a los objetivos 3, 6, 9 y 10, se empleó una adaptación de la “Escala de autoconcepto para el aprendizaje de una Lengua Extranjera en la Enseñanza Secundaria Obligatoria”¹². Dicho instrumento 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 y a ciertos rasgos característicos para conocer así más información

¹¹ Hernández et al. (2006) *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México D.F. etc.: McGraw- Hill Interamericana, p.341.

¹² Roncel Vega, V. M. (2001) El rendimiento en una lengua extranjera en la enseñanza secundaria: un modelo causal. Sevilla: Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

de los sujetos en cuestión sobre la asistencia a clases particulares de inglés, otros idiomas que practica, la puntualidad con la que llegan al centro, el tiempo de estudio que dedican a preparar los exámenes de inglés y el tiempo que emplean en la realización de los deberes de inglés. Este instrumento cuenta con 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.

Finalmente, para dar respuesta al objetivo 4 de esta investigación, hemos diseñado un instrumento denominado “Cuestionario sobre los recursos empleados en la enseñanza y el aprendizaje del inglés” para que sea cumplimentado por el profesorado de los centros de la muestra. En el caso de este instrumento, los ítems no están divididos en bloques como tal pero sí siguen un orden y una estructura de acuerdo con una serie de datos del docente de inglés como lengua extranjera y/o ANL y su perfil profesional, e información relacionada con la identificación del grupo-clase; variables asociadas a la enseñanza del inglés y/o ANL; características del modelo de enseñanza del inglés como lengua extranjera y/o ANL que el docente desarrolla; y por último, cuando corresponda según el centro educativo, el papel del profesor asistente nativo de inglés y su frecuencia en el aula como ayuda complementaria para trabajar con el alumnado determinadas competencias.

A continuación, se muestra la Tabla 9 que resume los dos instrumentos principales de la investigación y sus respectivos bloques y características:

Tabla 9

Instrumentos, dimensiones e ítems de todos los instrumentos de investigación

INSTRUMENTOS	BLOQUES	DESCRIPCIÓN	ÍTEMS
Instrumento 1. Cuestionario sobre el contexto de alfabetización en inglés del alumnado y su entorno socio-familiar	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.	1-33
	III. Facilidad para los idiomas	Grado de dificultad que el alumnado presenta durante el aprendizaje de una lengua extranjera.	1-48
Instrumento 3. Cuestionario sobre los recursos empleados en la enseñanza y el aprendizaje del inglés	1. Datos del profesorado	Perfil profesional del docente de inglés como lengua extranjera y/o ANL, e información relacionada con la identificación del grupo-clase.	1-18
	2. Enseñanza del inglés	Características del modelo de enseñanza del inglés como lengua extranjera y/o ANL que el docente desarrolla.	
	3. Papel del profesor asistente nativo de inglés	Presencia del profesor asistente nativo (inglés) en el aula como ayuda complementaria para trabajar con el alumnado determinadas competencias.	

Antes de concluir este apartado, debemos señalar que la recogida de datos se ha realizado de manera presencial, acudiendo a todos los centros de la muestra y recogiendo la información necesaria del alumnado y su familia, del profesorado y de los centros.

3.5.2. Validación de los instrumentos de investigación

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. La validez de contenido del Instrumento 1 (Cuestionario sobre el contexto de alfabetización en inglés), fue determinada a partir de un procedimiento de validación por expertos.

En el caso de este estudio, tuvimos en cuenta la opinión de diez expertos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera que trabajaban tanto en el ámbito universitario como en el de enseñanza secundaria. Sus respuestas fueron analizadas desde el punto de vista de la mejora cualitativa del instrumento y considerando su grado de acuerdo respecto a cinco criterios: claridad, adecuación, coherencia, utilidad y viabilidad. En este último caso, se obtuvo el coeficiente de concordancia de Kendall que arrojó una W igual a 0,161, que resultó significativa al nivel de significación $\alpha=0,01$. Los resultados obtenidos según los cinco criterios utilizados, quedan recogidos en la Tabla 10.

Tabla 10

Estadísticos de prueba W de Kendall según criterios

	Claridad	Adecuación	Coherencia	Utilidad	Viabilidad
W de Kendall ^a	,158	,202	,155	,242	,280
Chi-cuadrado	29,828	38,149	29,331	45,734	52,921
Sig. asintótica	,000	,000	,001	,000	,000

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

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 (CATPCA). De acuerdo con los resultados obtenidos, el instrumento 1, el bloque *Influencia contexto padres*, es unidimensional dado que tiene una varianza explicada en un componente del 48% (sobre el 59% total 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 CATPCA 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 las dimensiones definidas a partir del análisis anterior, en ambos instrumentos, ha sido estudiada 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 estrés 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 11 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 o fiabilidad de ambos instrumentos (el Cuestionario sobre el Contexto de alfabetización y la Escala sobre Autoconcepto) basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems a través del estadístico Alpha de Cronbach, 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’ (véase Tabla 11).

Tabla 11

Medidas de desajuste y de ajuste de los instrumentos

BLOQUES	Alpha de Cronbach	Medidas de desajuste				Medidas de ajuste		
		Sbn ¹	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

3.5.3. Procedimientos de análisis de datos

Una vez recogida la información necesaria para dar respuesta a los interrogantes planteados en nuestra investigación, procedemos a explicar los procedimientos a seguir para el análisis de los datos. En esta línea, encontramos diversas técnicas de análisis tanto cualitativas como cuantitativas, ya que consideramos esta combinación o análisis mixto como el más apropiado y a la vez fructífero en cuanto a información recogida se refiere.

Así, hemos realizado una serie de estudios descriptivos basados en distribuciones de frecuencias, entre otros, para explicar y comparar algunas características que definen: los factores curriculares relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera presentes en los sistemas educativos de España y de Grecia (objetivo 1); las variables socioeconómicas y culturales presentes en los contextos monolingües y bilingües (objetivo 2); los rasgos que caracterizan los modos de aprendizaje de los alumnos con relación al inglés como lengua extranjera (objetivo 3); y las características que están presentes en los diferentes centros educativos con relación a la enseñanza del inglés como lengua extranjera (objetivo 4).

Además, hemos realizado una serie de análisis de correlación para establecer similitudes y/o diferencias. En este sentido, se ha llevado a cabo un análisis correlacional para determinar la posible existencia de relaciones entre los contextos no escolares del alumnado, sus padres y sus hermanos en cuanto a las actividades/prácticas que realizan en inglés (objetivo 5), calculadas a través del coeficiente de Spearman. Para dar respuesta al sexto objetivo, con el que pretendíamos determinar las diferencias existentes según el autoconcepto del alumno en función del centro escolar en el que estudia, hemos utilizado técnicas de análisis de la varianza no paramétricas (la prueba U de Mann-Whitney en los casos de Sevilla y Valencia debido a que la muestra de ambos contextos tiene dos centros educativos; y la de Kruskal Wallis para los cuatro centros educativos atenienses).

Por otro lado, para determinar posibles diferencias en las opiniones de padres, hermanos y alumnos con relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, según las variables Centro y Contexto (objetivo 7), se ha realizado un análisis de la varianza (ANOVA) para comparar varios grupos de una variable cuantitativa. Así, hemos tenido en cuenta como factores, por un lado, el centro educativo en el que están matriculados los

alumnos y, por otro, el contexto en el que viven (Sevilla, Valencia y Atenas), y hemos contrastado la influencia de estos dos factores en comparación con las medias de las respuestas obtenidas en los tres bloques del Instrumento 1. En cuanto al procedimiento de análisis seguido para dar respuesta al objetivo 8 de nuestra investigación, llevamos a cabo un estudio de clúster para la identificación de los perfiles que definen los diferentes contextos de aprendizaje no escolares. El estudio ha buscado la clasificación de dichos contextos apoyándose en el análisis de clúster jerárquico de casos de manera inicial (solo a partir de los datos de Sevilla), ya que posteriormente se optó por un análisis de clúster bietápico para los tres contextos.

En relación al objetivo 9, que pretendía determinar el grado de impacto del contexto no escolar del alumno y de su autoconcepto en la facilidad percibida para aprender inglés, se ha llevado a cabo un estudio predictivo. Para ello, hemos considerado como variable criterio la ‘facilidad para los idiomas’ medida a partir de los ítems del bloque III de la “Escala de autoconcepto para el aprendizaje de una Lengua Extranjera en la Enseñanza Secundaria Obligatoria”, 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 en inglés del alumnado y su entorno sociofamiliar” (véase Tabla 12). Este análisis, además se ha complementado con los cálculos de los estadísticos U de Mann-Whitney y H de Kruskal Wallis con objeto de analizar con mayor detalle la existencia de diferencias estadísticamente significativas en algunas de las variables consideradas y ver a qué centros favorecen tales diferencias.

Tabla 12

Variables predictoras y variable criterio

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

Finalmente, en relación al objetivo 10, hemos realizado un análisis lineal multinivel, también conocido como lineal jerárquico o mixto lineal por ser el tipo de análisis que más se ajusta a los datos anidados de nuestra investigación, en los que las respuestas del alumno a las preguntas sobre su capacidad percibida para aprender inglés puede estar condicionada por su vinculación a un contexto curricular, familiar y educativo determinado (Iñiguez-Berrozpe y Marcaletti, 2018).

A continuación se muestra la Tabla 13 que recoge una síntesis de todos los instrumentos presentes en esta investigación en función de los objetivos establecidos, las hipótesis planteadas y las variables.

Tabla 13

Instrumentos de investigación en función de los objetivos, hipótesis y variables de la investigación

OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS
<p>1. Describir y comparar las características que definen los factores curriculares relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, presentes en los sistemas educativos de España y de Grecia.</p>	<p>1. Los currículos escolares de cada país y comunidad autónoma presentan rasgos diferenciados fruto de la importancia concedida al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema educativo del país • Subcompetencias incluidas en el currículo. • Horas de inglés a la semana, según legislación. • Años previos de estudio inglés (Educación Infantil y Educación Primaria o su equivalente). 	<p>Hojas de registro de la información de los sistemas educativos a partir de la legislación vigente.</p>	<p>Revisión de la literatura considerando país y comunidad autónoma, y distribución de frecuencias.</p>
<p>2. Identificar las variables (socioeconómicas y culturales) que definen los contextos monolingües y bilingües de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.</p>	<p>2. Los contextos mono/bilingüe tienen una consideración diferenciada del inglés como lengua extranjera.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto monolingüe/ bilingüe. • Estatus socioeconómico y cultural. • Dominio del inglés (madre y padre). • Nivel de estudios completados (madre y padre). • Lenguas (entre ellas el inglés) que se hablan en el hogar. • Exposición extramural del alumno en función del: <ul style="list-style-type: none"> • Contacto con el inglés. • Uso del inglés. • Entretenimiento en inglés. 	<p>Cuestionario a las familias.</p> <p>Instrumento 1. "Cuestionario sobre el contexto de alfabetización en inglés del alumnado y su entorno sociofamiliar".</p>	<p>Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos.</p>

OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS
3. Describir los rasgos que caracterizan los modos de aprendizaje de los alumnos del inglés como lengua extranjera.	3. El autoconcepto del alumno con relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera es una función de la dedicación e implicación del alumno en dicho aprendizaje y de los recursos en los que se apoya.	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto del alumno con relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> • Actitud del alumno hacia el idioma. • Comportamiento en el aula. • Facilidad para los idiomas. • Hora de llegada al Centro. • Tiempo de estudio dedicado a preparar los exámenes de inglés. • Tiempo de dedicación a los deberes de inglés. 	Instrumento 2. “Escala de autoconcepto en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera”.	Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos.
4. Describir y comparar las características que están presentes en los diferentes centros educativos con relación a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.	4. Los centros educativos presentan características diferenciales que los hacen únicos, con independencia de los sistemas educativos y de los contextos mono/bilingües en los que están situados.	<ul style="list-style-type: none"> • Especialización del profesorado. • Presencia de un profesor nativo en el aula. • Agrupamiento de los alumnos. • Modalidad de enseñanza. • Número de horas de inglés a la semana. • Metodología utilizada para la enseñanza del inglés. • Subcompetencias trabajadas en inglés como lengua extranjera y en las ANL. • Recursos didácticos utilizados en la enseñanza del inglés. 	Instrumento 3. “Cuestionario sobre los recursos empleados en la enseñanza y el aprendizaje del inglés”.	Distribución de frecuencias y tablas cruzadas.
5. Determinar la posible existencia de relaciones entre los contextos no escolares del alumnado, sus padres y sus hermanos en cuanto a las actividades/prácticas que realizan.	5. Existen relaciones estadísticamente significativas entre los contextos no escolares del alumnado, sus padres y sus hermanos en cuanto a las actividades/prácticas que realizan.	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición extramural del alumno en función del: <ul style="list-style-type: none"> • Contacto con el inglés. • Uso del inglés. • Entretenimiento en inglés. 	Instrumento 1. “Cuestionario sobre el contexto de alfabetización en inglés del alumnado y su entorno sociofamiliar”.	Estudio de correlaciones basado en una correlación bivariada de Spearman.

OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS
6. Determinar las diferencias existentes según el autoconcepto del alumno en función del centro escolar en el que estudia.	6. Existen diferencias estadísticamente significativas según el autoconcepto del alumno en función del centro escolar en el que estudia.	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto del alumno con relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> • Actitud del alumno hacia el idioma. • Comportamiento en el aula. • Facilidad para los idiomas. • Tipo de centro educativo (monolingüe/bilingüe). 	Instrumento 2. “Escala de autoconcepto en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera”.	Análisis de la varianza no paramétrica basado en la prueba U de Mann-Whitney (en los casos de Sevilla y Valencia) y la H de Kruskal Wallis (en el caso de Atenas).
7. Determinar las diferencias existentes según la exposición extramural del alumnado, de sus padres y de sus hermanos en relación a las variables “centro” y “contexto”.	7. Existen diferencias estadísticamente significativas según la exposición extramural del alumnado, sus padres y sus hermanos en relación al centro y al contexto.	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición extramural del alumnado, sus padres y sus hermanos en función del: <ul style="list-style-type: none"> • Contacto con el inglés. • Uso del inglés. • Entretenimiento en inglés. • Tipo de centro educativo (monolingüe/bilingüe). • Tipo de contexto (monolingüe/bilingüe). 	Instrumento 1. “Cuestionario sobre el contexto de alfabetización en inglés del alumnado y su entorno sociofamiliar”.	Análisis de la varianza (ANOVA) para comparar varios grupos de una variable cuantitativa. Factores: centro educativo y contexto/ciudad (Sevilla, Valencia y Atenas).
8. Identificar los perfiles diferenciales del contexto no escolar de los alumnos.	8. Es posible identificar diferentes perfiles que caracterizan los contextos no escolares de los alumnos y/o su exposición extramural.	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de centro educativo (monolingüe/bilingüe). • Años estudiando inglés como lengua extranjera. • Años asistiendo a clases particulares y/o academias de inglés. • Nivel de estudios completados (madre y padre). • Porcentaje de uso del inglés en los hogares del alumnado. 	Instrumento 1. “Cuestionario sobre el contexto de alfabetización en inglés del alumnado y su entorno sociofamiliar” e Instrumento 2. “Escala de autoconcepto en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera”.	Análisis de clúster jerárquico a partir de la distancia de Ward (en el caso de Sevilla) y análisis de clúster bietápico.

OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS
<p>9. Determinar el grado de impacto del contexto no escolar del alumno y de su autoconcepto en la facilidad percibida para aprender inglés.</p>	<p>9. Es posible predecir la facilidad percibida para aprender inglés a partir del contexto no escolar del alumno y de su autoconcepto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición extramural del alumno en función del: <ul style="list-style-type: none"> • Contacto con el inglés. • Uso del inglés. • Entretenimiento en inglés. • Autoconcepto del alumno con relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> • Actitud del alumno hacia el idioma (en general y en el aula). • Comportamiento en el aula. • Facilidad para los idiomas. 	<p>Instrumento 1. “Cuestionario sobre el contexto de alfabetización en inglés del alumnado y su entorno sociofamiliar” e Instrumento 2. “Escala de autoconcepto en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio predictivo considerando como variable criterio la facilidad de los alumnos para los idiomas, y como predictoras las actitudes y los comportamientos del alumnado en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y la exposición extramural y/o contexto familiar. • Análisis de la varianza no paramétrica basado en la prueba U de Mann-Whitney (en los casos de Sevilla y Valencia) y la H de Kruskal Wallis (en el caso de Atenas), para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas.
<p>10. Determinar las relaciones existentes entre las variables asociadas al sistema educativo, al contexto socioeconómico y familiar, y al proceso de aprendizaje del alumno.</p>	<p>10. Las diferencias en la facilidad percibida para el aprendizaje del inglés pueden ser explicadas a partir de variables contextuales jerárquicamente anidadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidad para aprender inglés. • Tipo de contexto (monolingüe/bilingüe). • Tipo de centro educativo (monolingüe/bilingüe). • Autoconcepto del alumno con relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> • Actitud del alumno hacia el idioma (en general y en el aula). • Comportamiento en el aula. 	<p>Instrumento 1. “Cuestionario sobre el contexto de alfabetización en inglés del alumnado y su entorno sociofamiliar” e Instrumento 2. “Escala de autoconcepto</p>	<p>Análisis lineal multinivel, considerando como variable dependiente la facilidad percibida para aprender inglés; como variable independiente de primer nivel el contexto o ciudad (Sevilla, Valencia y Ate-</p>

OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS
		<ul style="list-style-type: none"> • Exposición extramural del alumnado, sus padres y sus hermanos en función del: <ul style="list-style-type: none"> • Contacto con el inglés. • Uso del inglés. • Entretenimiento en inglés. 	<p>en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera”.</p>	<p>nas); y como variables independientes de segundo nivel el tipo de centro (monolingüe/bilingüe), la actitud del alumno hacia el idioma (general y en el aula), el comportamiento del alumno en el aula de idiomas, la influencia del contexto familiar (madre, padre y hermanos) y el propio contexto y/o exposición extramural del alumno.</p>

4.5 Temporalización

Las fases de la presente investigación quedan recogidas a continuación junto con las tareas realizadas:

Tabla 14

Temporalización de la investigación

FASES	TAREAS A REALIZAR	FASES PREVISTAS	FASES REALIZADAS
Fase 1ª	Formulación del problema de investigación y justificación del proyecto	03/Febrero/2014 – 28/Marzo/2014	03/Febrero/2014 – 28/Marzo/2014
	Revisión de la literatura	10/Marzo/2014 – 09/Mayo/2014	10/Marzo/2014 – 09/Mayo/2014
	Formulación de los objetivos, hipótesis y variables de la investigación	12/Mayo/2014 – 21/Mayo/2014	12/Mayo/2014 – 21/Mayo/2014
Fase 2ª	Investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera	02/Junio/2014 – 31/Julio/2014	02/Junio/2014 – 20/Marzo/2015
	Bilingüismo y autoconcepto	02/Junio/2014 – 31/Julio/2014	02/Junio/2014 – 20/Marzo/2015
	Sistemas educativos y legislación	07/Julio/2014 – 08/Agosto/2014	07/Julio/2014 – 08/Agosto/2014
Fase 3ª	Diseño de instrumentos de recogida de datos	29/Septiembre/2014 – 19/Diciembre/2014	29/Septiembre/2014 – 07/Noviembre/2014
	Selección de la muestra de estudio	29/Septiembre/2014 – 14/Noviembre/2014	01/Octubre/2014 – 03/Noviembre/2014
Fase 4ª	Recogida de datos en los Centros del contexto monolingüe (Sevilla)	02/Marzo/2015 – 08/Mayo/2015	01/Diciembre/2014 – 16/Enero/2015
	Recogida de datos en los Centros del contexto bilingüe (Valencia)	30/Marzo/2015 – 22/Mayo/2015	11/Enero/2016 – 29/Enero/2016
	Recogida de datos en los Centros del contexto monolingüe internacional (Atenas)	05/Octubre/2015 – 27/Noviembre/2015	18/Enero/2016 – 25/Marzo/2016
Fase 5ª	Análisis de datos	30/Noviembre/2015 – 22/Junio/2016	22/Diciembre/2014 – 01/Junio/2016
Fase 6ª	Resultados del estudio de los centros en Sevilla	12/Enero/2015 – 15/Mayo/2015	19/Enero/2015 – 02/Junio/2015
	Resultados del estudio comparativo a nivel nacional	23/Junio/2016 – 10/Agosto/2016	04/Septiembre/2016 – 21/Diciembre/2016
	Resultados del estudio comparativo a nivel internacional	23/Junio/2016 – 17/Agosto/2016	15/Enero/2017 – 20/Diciembre/2017
Fase 7ª	Contraste de hipótesis	29/Febrero/2016 – 25/Marzo/2016	8/Enero/2018 – 24/Julio/2018

Capítulo 4. Resultados de la investigación

4.1. Resultados del estudio del contexto no escolar

Los resultados obtenidos están referidos a las tres dimensiones de análisis consideradas en el estudio, de modo que este apartado se ha organizado en función de los resultados obtenidos en cada una de ellas.

4.1.1. Descripción del contexto no escolar de las madres y padres

En este apartado se presentan los datos relativos al estudio descriptivo de los contextos de los padres de los tres contextos (Sevilla, Valencia y Atenas) tenidos en cuenta.

En el caso de la muestra de los centros de *Sevilla* en relación a las respuestas que recogen información sobre los padres de este contexto monolingüe, la mayoría de las respuestas (87,6%) al ítem 1 sobre la “importancia que los padres otorgan al dominio de otro idioma” quedan recogidas en la opción 5 “Totalmente de acuerdo”, lo cual resulta muy positivo. No obstante, cuando se les pregunta por el dominio tanto escrito (ítem 2) como oral (ítem 3) que los padres tienen del inglés, encontramos porcentajes bastante llamativos donde en torno al 24% afirma estar “en desacuerdo” y aproximadamente un 10% señala estar “totalmente de acuerdo” en ambos ítems. Estos dos ítems presentan unas puntuaciones bastante similares aunque la moda se alcanza en la opción 3 (“de acuerdo”) con un 32,8% en el caso del ítem 2 sobre el dominio escrito (véase Tabla 15).

En cuanto a si “los padres estudian inglés actualmente” (ítem 4), se aprecia como la mayoría de respuestas queda recogida en la opción 1 (“totalmente en desacuerdo”) con un 57%, frente a un 5,7% (“bastante de acuerdo”) y un 10,8% (“totalmente de acuerdo”) que sí afirman estar estudiando inglés. En este sentido, se trata de un dato bastante negativo ya que esto influye directamente en el alumno no sólo a la hora de pedir ayuda en casa con la realización de deberes o trabajos, etc. sino también a la hora de valorar el esfuerzo que sus padres hacen para sacar tiempo y estudiar un idioma extranjero. En este sentido, el siguiente ítem (el 5) está estrechamente vinculado con el anterior ya que se les pregunta si “sus padres les ayudan en la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés”. De nuevo, encontramos que un 53,2% está “totalmente en desacuerdo” en comparación con un 15,1% que sí recibe ayuda de sus padres para abordar dichas tareas.

Por otro lado, dejando a un lado la parte más “académica” del cuestionario y adentrándonos en las diversas actividades en las que los padres fomentan el uso del inglés en el

hogar, encontramos los ítems 6 sobre si los padres “ven la televisión en versión original (inglés)” y el 7 sobre si “leen libros, revistas, periódicos, etc. en inglés”. En estos casos, la mayoría de las respuestas se acumulan en la opción 1 (“totalmente en desacuerdo”) con un 68,3% y un 67,7% respectivamente, en contraste con un 3,8% y un 2,7% que afirma estar “totalmente de acuerdo”.

Continuando con el análisis de la Tabla 15, uno de los ítems con mayor número de respuestas concentradas en la opción 1 es el relativo a si los padres “se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo” (ítem 8). En esta línea, encontramos que el 64% de los sujetos están “totalmente en desacuerdo” frente a un 11,8% que sí está bastante y totalmente de acuerdo. Sin embargo, en el siguiente ítem (el 9), encontramos un 32,8% de los casos que afirma que sus padres se “comunican en inglés en el país de destino cuando viajan al extranjero” y se puede observar que se trata de uno de los ítems con mayor dispersión en las respuestas, por lo que no se alcanzan valores tan extremos como en otros ítems. De hecho, la opción 1 (“totalmente en desacuerdo”) sólo recoge un 25,8% de las respuestas por lo que no es un dato tan negativo. Por último, señalar que en el ítem 10 se vuelven a acumular de nuevo la mayoría de las respuestas en la opción 1 (“totalmente en desacuerdo”), alcanzando un 65,1% de sujetos que afirma que sus padres no “han vivido en un país extranjero de habla inglesa al menos tres meses”. No obstante, hay un 16,7% de los sujetos cuyos padres sí han vivido en el extranjero al menos tres meses, lo cual puede resultar de ayuda para al alumnado.

Tabla 15

Resultados descriptivos respuestas bloque contexto padres. Muestra: Sevilla

Ítems	Modalidades de respuesta				
	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
1. Consideran que el dominio de otro idioma es muy importante	-	-	1,6	10,8	87,6
2. Tienen un buen dominio escrito del inglés	17,2	23,1	32,8	16,7	10,2
3. Tienen un buen dominio oral del inglés	17,2	25,3	29,0	18,8	9,7
4. Estudian inglés actualmente	57,0	12,9	14,0	5,4	10,8
5. Me ayudan en la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés	53,2	17,7	14,0	8,6	6,5
6. Ven la televisión en versión original (inglés)	68,3	11,3	14,5	2,2	3,8
7. Leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)	67,7	12,4	11,8	5,4	2,7
8. Se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	64,0	14,5	9,7	8,6	3,2
9. Se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	25,8	12,4	13,4	15,6	32,8
10. Han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	65,1	7,5	8,1	2,7	16,7

En el caso de **Valencia**, se van a presentar los datos que recogen las opiniones de las madres y padres del alumnado de los centros de la muestra. Así, el análisis de las respuestas de las madres y padres recogidos en la Tabla 16, presenta diversas similitudes y diferencias que comentamos a continuación. En primer lugar, se observa cómo tanto las madres como los padres del alumnado otorgan una gran importancia al conocimiento de un idioma extranjero (ítem 1), encontrando en torno al 80% de las respuestas entre las opciones 4 y 5 (“Bastante de acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”). Sin embargo, según las respuestas obtenidas en las opciones 4 y 5, apenas un 20% de los padres y las madres tiene un buen dominio escrito y oral del inglés (ítems 2 y 3), aunque en el caso de las madres resulta algo inferior al de los padres. Así mismo, alrededor de un 80% de los padres y madres no se estudian inglés actualmente (ítem 4), aunque existe una leve diferencia a favor de las madres del alumnado.

En relación al ítem 5 sobre si los “padres y madres ayudan al alumno en la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés”, vemos que sólo un 25,4% de las madres colabora con la realización de dichas tareas frente a un 21,6% de los padres. Por tanto, se trata de un

porcentaje bastante bajo en ambos casos. Por otro lado, profundizando en el tipo de actividades que los padres hacen para fomentar el uso del inglés en el hogar, vemos que sólo un 8% de las madres y un 16% de los padres “ve la televisión en versión original (inglés)” (ítem 6) por lo que, a pesar de encontrar diferencias entre las respuestas de las madres y de los padres a favor de los últimos, sigue tratándose de una actividad poco fomentada en el hogar de los estudiantes de los centros de Valencia. Los padres de estos alumnos tampoco suelen “leer libros, revistas, periódicos, etc. en inglés” (ítem 7), encontrando la mayoría de las respuestas en la opción 1 (“Totalmente en desacuerdo”) tanto en el caso de las madres (77,8%) como en el de los padres (69,6%).

De un modo similar, vemos que el 89,7% de las madres y el 84,8% de los padres del alumnado no “se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo” (ítem 8), por lo que se trata de valores bastante negativos. No obstante, el ítem 9 presenta valores algo más positivos en las respuestas donde un 29,3% de las madres y un 31,2% de los padres que afirman comunicarse en inglés en el país de destino cuando viajan al extranjero. Por último, el ítem 10 sobre si los padres del alumnado “han vivido en un país extranjero de habla inglesa al menos tres meses”, presenta los valores más negativos de todo el cuestionario. Así, vemos que aproximadamente el 88% de las madres y padres del estudiantado niega haber vivido en un país extranjero de habla inglesa, factor que puede promover que se realicen otras actividades en el hogar como por ejemplo ver la televisión y/o leer en inglés, ayudar al alumnado con los deberes, etc.

Tabla 16

Resultados descriptivos respuestas bloque contexto padres. Muestra: Valencia

Ítems	Modalidades de respuesta									
	1 Total- mente en desacuerdo		2 En desacuerdo		3 De acuerdo		4 Bastante de acuerdo		5 Total- mente de acuerdo	
	Ma- dre	Pa- dre	Ma- dre	Pa- dre	Ma- dre	Pa- dre	Ma- dre	Pa- dre	Ma- dre	Pa- dre
1. Consideran que el dominio de otro idioma es muy importante	-	0,8	-	1,6	7,9	8,0	11,9	10,4	80,2	79,2
2. Tienen un buen dominio escrito del inglés	38,1	43,2	27,0	24,8	17,5	11,2	11,9	12,0	5,6	8,8
3. Tienen un buen dominio oral del inglés	43,7	46,4	24,6	23,2	15,1	10,4	11,1	9,6	5,6	10,4
4. Estudian inglés actualmente	72,2	75,2	4,8	4,0	7,1	5,6	4,0	4,8	11,9	10,4
5. Me ayudan en la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés	60,3	64,8	14,3	13,6	14,3	12,8	6,3	7,2	4,8	1,6
6. Ven la televisión en versión original (inglés)	82,5	74,4	9,5	9,6	2,4	6,4	0,8	4,0	4,8	5,6
7. Leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)	77,8	69,6	7,9	8,0	5,6	9,6	1,6	5,6	7,1	7,2
8. Se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	84,9	80,8	4,8	4,0	2,4	3,2	6,3	5,6	1,6	6,4
9. Se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	55,6	55,2	15,1	13,6	11,1	8,8	7,1	8,0	11,1	14,4
10. Han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	84,1	82,4	4,8	4,0	1,6	1,6	0,8	0,8	8,7	11,2

Por último, en el caso de *Atenas*, se van a presentar los datos que recogen las opiniones de las madres y padres del alumnado de los centros de la muestra. A tenor de lo recogido en la Tabla 17, en torno al 99% de las madres y de los padres otorgan una gran “importancia al dominio de otro idioma” (ítem 1). De hecho, el alumnado de los centros griegos de la muestra considera que sus padres “tienen un buen dominio escrito del inglés” (ítem 2), encontrando porcentajes bastante elevados que afirman que el 84,7% de las madres y el 78% de los padres tienen un buen nivel escrito de inglés. De modo similar, el alumnado considera que el 79,5% de las madres y el 67,2% de los padres “tienen un buen dominio oral del inglés” (ítem 3). Por tanto, se trata de unos valores muy positivos los alcanzados

en los ítems 2 y 3 teniendo en cuenta el impacto que esto podría tener en diversos aspectos del aprendizaje de una lengua extranjera en el alumnado. Además, en comparación en términos absolutos con las madres y padres del alumnado de Sevilla y Valencia, podemos afirmar que suponen unos resultados superiores. Si bien esta comparación deberá someterse a un contraste estadístico para determinar si las diferencias observadas resultan estadísticamente significativas.

En cuanto al ítem 4 sobre si “los padres estudian inglés actualmente”, se aprecia una distribución de respuestas más equilibrada y variada donde un 52,5% de las madres y un 47,5% de los padres afirman estudiar inglés en la actualidad, por lo que prácticamente la mitad de la muestra tanto de las madres como de los padres estudia actualmente frente a la otra mitad que no lo hace. Además, vemos una ligera diferencia entre el porcentaje de madres y padres que estudian a favor de las madres, quienes parecen encontrar más tiempo para estudiar un idioma extranjero. Esto, de nuevo, vuelve a ser un dato muy positivo y presenta grandes ventajas para el alumnado ya que está estrechamente relacionado con el hecho de que, por ejemplo, los padres (en general) ayuden al alumnado en la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés (ítem 5). Así, vemos que aproximadamente el 45% de las madres y el 31,2% de los padres ayuda a sus hijos en dicha tarea. Este resultado llama la atención por dos motivos: el primero porque se trata de un dato bastante positivo en comparación con los padres del alumnado de los otros dos contextos analizados (Sevilla y Valencia); y el segundo porque el porcentaje de las madres que ayudan a sus hijos en este sentido es bastante mayor que el de los padres. Probablemente esto se deba a que en Grecia aún existe cierta tendencia a que la mujer se encargue de tareas más relacionadas con la educación de los hijos y las tareas del hogar, a pesar de que muchas de ellas también ejercen una actividad profesional.

Continuando con el análisis de la Tabla 17 y centrándonos en actividades de entretenimiento en inglés que las madres y padres del alumnado atienden realizan y/o fomentan en el hogar, vemos que el ítem 6 sobre si los padres “ven la televisión en versión original (inglés)” presenta unos resultados muy positivos donde el 78,2% de las madres y el 81,9% de los padres afirma hacer esto. De igual modo, el ítem 7 sobre si los padres “leen libros, revistas, periódicos, etc. en inglés”, recoge que en torno al 57% de las madres y padres del alumnado realizan esta actividad, concentrándose la mayoría de las respuestas en las opciones 3 (“De acuerdo”), 4 (“Bastante de acuerdo”) y 5 (“Totalmente de acuerdo”). Por tanto, puede apreciarse que la mayoría de las madres y padres del alumnado sí realiza y

fomenta distintas actividades en inglés en el hogar, por lo que la exposición del alumnado a esta lengua extranjera es mayor que en otros contextos. Ciertamente, que la televisión en Grecia ofrece la práctica totalidad de la programación (series, películas, documentales, etc.) en versión original (principalmente en inglés, aunque también incluye otros idiomas como el castellano o el francés, entre otros), por lo que el contacto con otras lenguas además del griego resulta bastante más “inevitable” que en el contexto español.

En cuanto al uso del inglés como lengua de comunicación y el contacto con esta, encontramos algunos de los valores más negativos de todo el cuestionario. En el caso del ítem 8 relativo a si los padres “se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo”, vemos que un 65,4% de las madres y un 44,2% de los padres no lo hacen. Como puede observarse, el porcentaje de las madres es bastante superior al de los padres por lo que podría estar relacionado con lo comentado anteriormente sobre que en Grecia aún es común encontrar una figura profesional de la mujer distinta a la del hombre. No obstante, en el ítem 9, encontramos un 79,4% de las madres y un 84,4% de los padres que sí se “comunican en inglés en el país de destino cuando viajan al extranjero”, por lo que vuelven a recogerse datos muy positivos que están en consonancia con lo obtenido en los ítems 3 y 4 (sobre el dominio oral y el estudio del inglés), entre otros. Finalmente, el ítem 10 sobre si los padres “han vivido en un país extranjero de habla inglesa al menos tres meses”, obtiene unas puntuaciones bastante negativas en el caso de las madres donde el 61,5% de las respuestas quedan concentradas entre las opciones 1 (“Totalmente en desacuerdo”) y 2 (“En desacuerdo”), aunque en el caso de los padres en torno al 56% sí afirma haber vivido en algún país de habla inglesa, lo cual puede repercutir positivamente en que el alumnado realice este tipo de actividades en un futuro.

Tabla 17

Resultados descriptivos respuestas bloque contexto padres. Muestra: Atenas

Ítems	Modalidades de respuesta									
	1 Totalmente en desacuerdo		2 En desacuerdo		3 De acuerdo		4 Bastante de acuerdo		5 Totalmente de acuerdo	
	Ma- dre	Padre	Ma- dre	Pa- dre	Ma- dre	Pa- dre	Ma- dre	Pa- dre	Ma- dre	Pa- dre
1. Consideran que el dominio de otro idioma es muy importante	1,3	1,3	-	-	2,6	2,6	21,8	20,8	74,4	75,3
2. Tienen un buen dominio escrito del inglés	5,1	9,1	10,3	13,0	24,4	15,6	35,9	28,6	24,4	33,8
3. Tienen un buen dominio oral del inglés	9,0	11,7	11,5	11,7	24,4	15,6	25,6	22,1	29,5	39,0
4. Estudian inglés actualmente	33,3	35,1	14,1	16,9	19,2	15,6	21,8	14,3	11,5	18,2
5. Me ayudan en la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés	42,3	54,5	12,8	14,3	20,5	10,4	17,9	15,6	6,4	5,2
6. Ven la televisión en versión original (inglés)	15,4	14,3	6,4	3,9	12,8	14,3	26,9	26,0	38,5	41,6
7. Leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)	20,5	24,7	21,8	18,2	26,9	16,9	12,8	24,7	17,9	15,6
8. Se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	38,5	31,2	26,9	13,0	12,8	11,7	9,0	11,7	12,8	32,5
9. Se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	12,8	10,4	7,7	5,2	11,5	11,7	20,5	19,5	47,4	53,2
10. Han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	48,7	40,3	12,8	3,9	6,4	5,2	11,5	10,4	20,5	40,3

4.1.2. Descripción del contexto no escolar: hermanos

En esta sección se presentan los datos relativos al estudio descriptivo de los contextos de los hermanos del alumnado de los tres contextos (Sevilla, Valencia y Atenas) tenidos en cuenta en la muestra del estudio.

Así, a tenor de lo recogido en la Tabla 18 sobre las actividades que realizan los hermanos del alumnado del contexto monolingüe de *Sevilla*, vemos que los estudiantes afirman que sus hermanos “consideran muy importante el dominio de otro idioma” acumulándose un alto número de respuestas positivas en las opciones 4 (un 18,4%) y 5 (67,8%), un valor algo inferior al de los padres. Sin embargo, en los siguientes ítems relativos a si los hermanos “tienen un buen dominio escrito (ítem 12) y oral (ítem 13) del inglés”, se alcanzan un mayor número de respuestas positivas entre las opciones 4 (“bastante de acuerdo”) y

5 (“totalmente de acuerdo”) llegando al 65,1% y al 62,5 respectivamente. Esto puede deberse en parte a que la mayoría de los hermanos del alumnado de la muestra, se encuentra en años de escolarización lo cual implica que estén recibiendo clases de inglés en el colegio y esto, inevitablemente, se refleja en el dominio que éstos tengan del idioma. De hecho, el siguiente ítem (14) está claramente vinculado a los dos anteriores ya que se les pregunta si “estudian inglés actualmente”, a lo que un 85,6% afirma estar estudiándolo (según las respuestas recogidas en los valores 3,4 y 5), frente a un 14,4% que no lo estudia en la actualidad.

Centrándonos en el ítem 15 relativo a si los hermanos les “ayudan en la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés”, existe un 45,4% que está “totalmente en desacuerdo” frente a únicamente un 7,9% que sí recibe ayuda (opción 5- “totalmente de acuerdo”). Aun así, encontramos que este ítem presenta una dispersión de respuestas bastante equitativa en las opciones 2,3 y 4 (en torno al 16% en los tres casos). En cuanto al hecho de si los hermanos “ven la televisión en versión original (inglés)”, ítem 16, de nuevo encontramos un dato bastante negativo ya que el 46,7% se sitúa en el valor 1 (“totalmente en desacuerdo”) mientras que sólo un 9,9% afirma estar “completamente de acuerdo”. Algo similar ocurre en el siguiente ítem (el 17) cuando se les pregunta si los hermanos “leen libros, revistas, periódicos, etc. en inglés”, donde encontramos que el 53,9% se sitúa en el valor 1 (“totalmente en de acuerdo”) y únicamente un 6,6% afirma estar “totalmente de acuerdo”.

Siguiendo con el análisis de la Tabla 18, encontramos el ítem 18 en el que se les pregunta a los alumnos si sus hermanos “se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo”. En este sentido, un 61,8% niega que esta situación se de en su contexto familiar optando así por el valor 1 “totalmente en desacuerdo”, frente a un 7,2% y un 3,3% que afirman estar “bastante de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” respectivamente. Por otro lado, el ítem 19 va orientado en el mismo sentido que el anterior pero esta vez se refiere a si los hermanos “se comunican en inglés en el país de destino cuando viajan al extranjero”. Así, encontramos que un 39,5% (opción 5) sí se comunica en inglés cuando viaja fuera del país pero sigue siendo un porcentaje bajo a pesar de tratarse de un grupo más joven que el de los padres, con más años de estudio del inglés y mejor dominio del idioma. Sin embargo, si sumamos las respuestas de las opciones 3, 4 y 5 (los tres valores “positivos” de la escala) encontramos que un 69,1% de la muestra se sitúa aquí, en contraste con un 23,7% (opción 1-“totalmente en

desacuerdo”) que no parece capaz de comunicarse en inglés en un contexto internacional. Finalmente, llegamos al ítem 20 el cual recoge el mayor porcentaje de respuestas en la opción 1 (“totalmente en desacuerdo”) de toda la escala (un 74,3%) cuando se les pregunta si “han vivido al menos tres meses en un país extranjero de habla inglesa”. Aun así, hay un 18,4% que sí tiene hermanos que han vivido en el extranjero.

Tabla 18

Resultados descriptivos respuestas bloque contexto hermanos. Muestra: Sevilla

Ítems	Modalidades de respuesta				
	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
11. Consideran que el dominio de otro idioma es muy importante	2,0	1,3	10,5	18,4	67,8
12. Tienen un buen dominio escrito del inglés	3,9	8,6	22,4	34,2	30,9
13. Tienen un buen dominio oral del inglés	3,9	8,6	25,0	30,3	32,2
14. Estudian inglés actualmente	11,8	2,6	9,9	11,2	64,5
15. Me ayudan en la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés	45,4	18,4	12,5	15,8	7,9
16. Ven la televisión en versión original (inglés)	46,7	17,1	13,2	13,2	9,9
17. Leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)	53,9	15,1	15,8	8,6	6,6
18. Se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	61,8	13,2	14,5	7,2	3,3
19. Se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	23,7	7,2	15,8	13,8	39,5
20. Han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	74,3	2,6	3,9	0,7	18,4

Según lo reflejado en la Tabla 19, los hermanos del alumnado de los centros de **Valencia** estudiados en la muestra afirman que “consideran muy importante el dominio de otro idioma” en el 88,3% de los casos (teniendo en cuenta las opciones de respuesta 4 y 5). Dicho valor, aunque parecido al de los padres del alumnado, resulta algo superior por lo que llama la atención que los hermanos del alumnado tengan una mayor preocupación por dominar otro idioma con fluidez. Resulta además curioso, que esta situación sea opuesta a la de los datos del contexto monolingüe de Sevilla. De acuerdo a las respuestas obtenidas en los ítems 12 y 13 sobre el correcto dominio escrito y oral del inglés, vemos que los hermanos del alumnado presentan un 86,3% y un 82,3% respectivamente, por lo que se tratan de datos muy positivos (principalmente en comparación con el nivel de los padres). Quizás esto se deba a que gran parte de estos sujetos, se encuentra actualmente

en años de escolarización y están recibiendo por tanto clases de inglés en el colegio, entre otros. En relación a esta afirmación, el siguiente ítem (14) sobre si los hermanos “estudian inglés actualmente”, presenta un 70,6% de sujetos que afirma estar estudiándolo. Dicho porcentaje es totalmente opuesto al de las madres y padres del alumnado, donde un 80% afirmaba no estudiar inglés en la actualidad.

En cuanto al ítem 15 relativo a si los hermanos colaboran en la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés, existe un 51% que sí afirma hacerlo (según la frecuencia de respuestas en las opciones 3, 4 y 5) frente a un 49% que no lo hace (opciones 1 y 2). Por tanto, este ítem presenta una dispersión de respuestas bastante equitativa. Continuando con el análisis de la Tabla 19, encontramos el ítem 16 que hace referencia a si los hermanos del alumnado “ven la televisión en versión original (inglés)”. Así, vemos que el porcentaje de sujetos que sí lo hace es bastante escaso (41,2%) aunque bastante superior al de los padres. Algo parecido ocurre en el siguiente ítem (el 17) cuando se les pregunta si los hermanos “leen libros, revistas, periódicos, etc. en inglés”, donde únicamente el 39,2% afirma hacerlo.

Centrándonos en el ítem 18 donde se les pregunta a los alumnos si sus hermanos “se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo”, encontramos que solamente un 17,7% efectúa este tipo de actividad en su contexto familiar, mientras que un 82,4% no lo hace. Sin embargo, el siguiente ítem (el 19) presenta unos resultados más optimistas referidos a si los hermanos “se comunican en inglés en el país de destino cuando viajan al extranjero”, donde alrededor de un 57% confirma ser capaz de comunicarse en inglés en un contexto extranjero, suponiendo así una mayoría aunque algo ajustada. De hecho, este porcentaje es bastante superior al de los padres y madres del alumnado de los centros de Valencia probablemente debido a que los hermanos del estudiantado suele estar estudiando inglés en la actualidad y tienen un mejor dominio del idioma. En último lugar, y en contraste con los valores generalmente positivos obtenidos en esta dimensión del Instrumento 1, encontramos el ítem 20 que recoge que el 86,3% de los hermanos del alumnado nunca “ha vivido al menos tres meses en un país extranjero de habla inglesa”, frente a un 13,8% que sí lo han hecho.

Tabla 19

Resultados descriptivos respuestas bloque contexto hermanos. Muestra: Valencia

Ítems	Modalidades de respuesta				
	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
11. Consideran que el dominio de otro idioma es muy importante	-	2,0	9,8	11,8	76,5
12. Tienen un buen dominio escrito del inglés	-	13,7	25,5	29,4	31,4
13. Tienen un buen dominio oral del inglés	-	17,6	25,5	23,5	33,3
14. Estudian inglés actualmente	19,6	9,8	5,9	13,7	51,0
15. Me ayudan en la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés	33,3	15,7	19,6	15,7	15,7
16. Ven la televisión en versión original (inglés)	52,9	5,9	11,8	7,8	21,6
17. Leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)	49,0	11,8	13,7	9,8	15,7
18. Se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	70,6	11,8	5,9	2,0	9,8
19. Se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	39,2	3,9	17,6	7,8	31,4
20. Han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	86,3	-	2,0	-	11,8

A tenor de los recogido en la Tabla 20, sobre el contexto de los hermanos del alumnado de los centros educativos de *Atenas* incluidos en la muestra, vemos que el 100% de los casos afirma “considerar muy importante el dominio de otro idioma” (ítem 11). En comparación con los otros dos contextos analizados, se trata del resultado más positivo en este ítem, y llama además la atención que ocurre como en el análisis de los datos de Valencia donde los hermanos del alumnado presentan una mayor preocupación por dominar otro idioma a diferencia de lo que ocurre en el estudio de Sevilla. Puede observarse también cómo el 97,1% de los hermanos del estudiantado tiene un buen dominio del inglés tanto escrito (ítem 12) como oral (ítem 13), aunque es ligeramente mejor en la destreza oral donde el 52,9% de las respuestas se recogen en la opción 5 (“Totalmente de acuerdo”) frente a un 47,1% de la escrita. En relación a estos dos ítems, encontramos el 14 sobre si los hermanos “estudian inglés actualmente”, pudiendo apreciar cómo el 94,1% de sujetos se encuentra estudiándolo en el momento de la recogida de datos, porcentaje que prácticamente dobla al de las madres y padres del alumnado, a pesar de que sigue presentando

unos valores mucho más positivos que los de los contextos de Sevilla y Valencia. Sin embargo, a pesar de tener buenos conocimientos de inglés y de estar estudiándolo actualmente, el 67,6% del alumnado no recibe ayuda de sus hermanos en la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés (ítem 15), frente a un 32,4% que sí afirma hacerlo

Si continuamos con el análisis de la Tabla 20, encontramos que 82,4% de los hermanos del alumnado “ven la televisión en versión original (inglés)” (ítem 16), por lo que se trata de un valor muy bueno sobre todo en comparación con Sevilla y Valencia. Algo similar ocurre con el porcentaje de sujetos que “lee libros, revistas, periódicos, etc. en inglés” (ítem 17), donde el 73,5% sí confirma hacerlo. Por tanto, vemos cómo en los hogares del alumnado de la muestra griega sí se fomentan actividades de entretenimiento en inglés.

Centrándonos en el ítem 18 donde se les pregunta a los alumnos si sus hermanos “se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo”, encontramos que solamente la mitad exacta de la muestra griega (50%) efectúa este tipo de actividad en su contexto familiar, mientras que la otra mitad no lo hace. Este ítem, a pesar de que parece presentar uno de los peores resultados de la muestra debido al equilibrio entre la tasa de respuestas positivas y negativas, tiene una lógica y es que probablemente la mayoría de los hermanos del alumnado griego se encuentre en edad de escolarización y por tanto no tenga compromisos laborales en otros países, no haya tenido la oportunidad de conocer a otras personas extranjeras, etc. No obstante, el ítem 19 permite apreciar cómo el 82,4% de los hermanos “se comunican en inglés en el país de destino cuando viajan al extranjero”, lo cual supone un valor bastante satisfactorio ya que una buena parte de la muestra confirma ser capaz de comunicarse en inglés en un contexto extranjero. Así, vemos cómo este porcentaje es prácticamente el mismo al de los padres y madres del alumnado griego (en torno al 82%) y parece estar en consonancia con el hecho de que todos ellos tengan un buen dominio del idioma e incluso en bastantes casos estudien inglés actualmente. Concluyendo con el análisis de la Tabla 20, encontramos el ítem 20 donde se recoge que el 85,3% de los hermanos del alumnado nunca “ha vivido al menos tres meses en un país extranjero de habla inglesa”, frente a únicamente un 14,7% que sí han experimentado este tipo de actividad.

Tabla 20

Resultados descriptivos respuestas bloque contexto hermanos. Muestra: Atenas

Ítems	Modalidades de respuesta				
	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
11. Consideran que el dominio de otro idioma es muy importante	-	-	8,8	32,4	58,8
12. Tienen un buen dominio escrito del inglés	2,9	-	26,5	23,5	47,1
13. Tienen un buen dominio oral del inglés	2,9	-	20,6	23,5	52,9
14. Estudian inglés actualmente	5,9	-	14,7	17,6	61,8
15. Me ayudan en la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés	50,0	17,6	11,8	20,6	-
16. Ven la televisión en versión original (inglés)	11,8	5,9	5,9	26,5	50,0
17. Leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)	20,6	5,9	23,5	20,6	29,4
18. Se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	20,6	29,4	23,5	11,8	14,7
19. Se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	8,8	8,8	5,9	32,4	44,1
20. Han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	73,5	11,8	8,8	-	5,9

4.1.3. Descripción del contexto no escolar: alumnos

El presente bloque hace referencia al contexto inmediato del alumno y a las distintas actividades que éste realiza y que influye en mayor o menor medida en su aprendizaje del inglés. Por ello, en este apartado se presentan los datos relativos al estudio descriptivo de los contextos del alumnado de los tres contextos (Sevilla, Valencia y Atenas) tenidos en cuenta.

En primer lugar, comenzando con el análisis de la muestra de *Sevilla*, vemos que en el ítem 21 de la Tabla 21 relativo a si el alumno se “comunica en inglés con uno o varios familiares extranjeros”, encontramos que más de la mitad de las respuestas se sitúan en el valor 1 (“nunca”) con un 59,1%, mientras que sólo un 9,1% lo hace a menudo o siempre (3,8%). Por otro lado, cuando se les pregunta sobre si se “comunican en inglés con un/a amigo/a, vecino/a de habla inglesa con alguna frecuencia” en el ítem 22, de nuevo vemos que la mayoría de respuestas se encuentran en la opción 1 con un 47,8%. No obstante,

encontramos más respuestas en los valores “positivos” de la escala como por ejemplo un 15,1%, un 9,7% y un 9,1% en las opciones 3,4 y 5 respectivamente. Algo similar ocurre con el siguiente ítem, el 23, en el cual se le pregunta al alumnado si “practican inglés con compañeros/as de habla inglesa que han ido de intercambio a su colegio con los que suele estar en contacto”. Así, encontramos que un 66,1% asegura no contactar nunca con esos compañeros (opción 1), frente a un 9,7% que sí mantienen el contacto “a menudo” y “siempre”. Esto resulta bastante llamativo debido a que hoy en día contamos con numerosas formas de mantenernos en contacto con gente que vive en otros países (correo, redes sociales, etc.) y sin embargo hay un elevado número de estudiantes que no aprovecha esta oportunidad para practicar inglés.

En cuanto al ítem 24, relativo a si el alumno acude “a una academia para aprender inglés”, vemos que la mayoría de respuestas se sitúa en los valores extremos de la escala dejando así un 46,2% que señala no asistir “nunca” a este tipo de instituciones formativas complementarias y un 45,2% que afirma acudir “siempre”. Sin duda resulta curioso que el siguiente ítem (el 25), totalmente en consonancia con el anterior, presenta unos datos muy distintos a pesar de recoger información muy similar. En este caso, se le pregunta al alumno si recibe “clases particulares para aprender inglés” y vemos como un 72% “nunca” utiliza esta ayuda extra frente a sólo un 12,4% que sí lo hace. Probablemente este gran contraste se deba a varios factores como, por ejemplo, a que en una academia el alumnado cuenta casi en el 100% de los casos con profesores nativos, o a que el coste las clases particulares suele ser superior que el de una academia, entre otros.

Por otro lado, se aprecia que un 79,6% de los alumnos no ha “estado de intercambio cultural en un país de habla inglesa” nunca (ítem 26), mientras que sólo un 16,1% sí afirma haber vivido esta experiencia. A pesar de que este ítem recoge un aspecto bastante importante del aprendizaje del inglés en un contexto social distinto y donde dicho idioma está presente en todo momento, observamos que sólo unos pocos alumnos han disfrutado de dicha experiencia. De otro lado, los estudiantes afirman que “cuando viajan al extranjero intentan comunicarse en inglés” “siempre” (en un 55,9% de los casos) o “a menudo” (16,7% de la muestra) y que sólo un 9,7% no lo intenta “nunca”. Esto, aunque en menor medida, contrasta con las respuestas del ítem anterior ya que ambos implican una estancia en un país extranjero y vemos cómo la mayoría de los alumnos se atreven a hablar en inglés para poder comunicarse, lo cual resulta muy positivo.

Siguiendo con nuestro análisis, encontramos que los siguientes ítems hacen referencia al uso que los estudiantes hacen del inglés dentro de su propio contexto social, es decir; sin salir del país. En esta línea, el ítem 28 recoge si el alumnado “practica inglés hablando con personas de habla inglesa que conoce mediante el uso de vídeo llamadas por Skype, Viber, Chats,...”. Un 60,2% señala no realizar esta acción “nunca”, mientras que un 11,3% lo hace sólo “ocasionalmente” y un 11,8% parece hacerlo “siempre”. Lo cierto es que no todo el mundo tiene acceso a este tipo de actividades ya que implican que necesariamente se conozca a alguien extranjero y no es una situación demasiado común entre los adolescentes de hoy en día. Lo mismo ocurre con el siguiente ítem (el 29) con la diferencia de que éste va enfocado hacia las subcompetencias o destrezas escritas en vez de orales. Así, un 51,1% señala no mantener “nunca” “contacto con un/a amigo/a extranjero/a a través de mensajes por WhatsApp, emails, redes sociales, etc.”, frente a un 20,4% que lo hace “siempre”. Si contrastamos estos dos ítems (28 y 29), podemos ver una pequeña diferencia entre el porcentaje de respuestas, lo que nos lleva a considerar que probablemente el alumnado prefiera la comunicación escrita más que la oral quizás por sentirse más seguros.

Adentrándonos en la presencia del inglés en actividades de ocio y entretenimiento, encontramos que a pesar de que las puntuaciones están bastante equilibradas en las cinco opciones de respuesta del ítem 30 (“veo la televisión (películas, series, etc.) en inglés”), vemos como un 29,6% “siempre” realiza esta acción, un 21% lo hace “ocasionalmente”, un 22,6% lo hace “de vez en cuando”, un 14,5% lo hace “a menudo” y sólo un 12,4% lo hace “siempre”. En comparación con el resto de actividades de entretenimiento, podemos apreciar que este ítem presenta los porcentajes de respuesta más positivos ya que, por ejemplo, en el ítem 31 sobre si “leen libros, revistas, periódicos, etc. en inglés”, un 49,5% niega hacer tal cosa y sólo un 6,5% y un 5,4% parecen hacerlo “a menudo” y “siempre”, respectivamente. Estos resultados eran de esperar ya que somos conscientes de que, en la actualidad, la mayoría de los jóvenes prefiere realizar actividades donde la tecnología esté presente o exista algún tipo de interactividad, algo que no les proporcionan los libros, periódicos, etc.

Continuando con nuestro análisis, vemos que un 33,9% afirma “buscar siempre en internet la letra de aquellas canciones en inglés que cuando las escucha no las entiende” y un 21,5% lo hace “a menudo”, mientras que sólo un 19,4% ignora esta actividad (opción 1 - “nunca”). Cuando se le pregunta al alumnado si “utiliza internet para ver programas y

vídeos en inglés, etc.” (ítem 33), vemos que las respuestas están muy equilibradas. No obstante, las puntuaciones más altas quedan recogidas en los valores extremos (un 28,5% niega hacer tal cosa - opción 1 “nunca”, y un 18,8% afirma hacerlo siempre - opción 5). En cuanto al ítem 34 sobre si “suelen jugar en inglés a videojuegos, juegos de mesa, etc. con sus familias, amigos,...”, un 48,9% señala que “nunca” participa en este tipo de tareas, mientras que únicamente un 9,7% lo hace “siempre”. Por último, cuando se les preguntó si “expresaban en inglés sus gustos, aficiones, etc. en un blog”, un 86% negó tener uno de éstos y sólo un 5,4% (entre las respuestas recogidas en las opciones 4 y 5) afirma llevar a cabo tal actividad con cierta frecuencia.

Tabla 21

Resultados descriptivos respuestas bloque contexto alumnos. Muestra: Sevilla

Ítems	Modalidades de respuesta				
	1 Nunca	2 Ocasio- nalmente	3 De vez en cuando	4 A me- nudo	5 Siempre
21. Me comunico en inglés con uno o varios familiares extranjeros	59,1	16,7	11,3	9,1	3,8
22. Me comunico en inglés con un/a amigo/a, vecino/a de habla inglesa con alguna frecuencia	47,8	18,3	15,1	9,7	9,1
23. Practico inglés con compañeros/as de habla inglesa que han venido de intercambio a mi colegio con los que suelo estar en contacto	66,1	12,4	11,8	3,2	6,5
24. Voy a una academia para aprender inglés	46,2	3,2	3,2	2,2	45,2
25. Voy a clases particulares para aprender inglés	72,0	4,3	8,1	3,2	12,4
26. He estado de intercambio cultural en un país de habla inglesa	79,6	3,8	0	0,5	16,1
27. Intento comunicarme en inglés cuando viajo al extranjero	9,7	5,4	12,4	16,7	55,9
28. Practico inglés hablando con personas de habla inglesa que conozco mediante el uso de vídeo llamadas por Skype, Viber, Chats,...	60,2	11,3	9,7	7,0	11,8
29. Me mantengo en contacto con un/a amigo/a extranjero/a a través de mensajes por WhatsApp, emails, redes sociales, etc.	51,1	8,1	11,3	9,1	20,4
30. Veo la televisión (películas, series, etc.) en inglés	29,6	21,0	22,6	14,5	12,4
31. Leo libros, revistas, periódicos, etc. en inglés	49,5	19,9	18,8	6,5	5,4
32. Busco en internet la letra de aquellas canciones en inglés cuando las escucho y no entiendo la letra	19,4	10,8	14,5	21,5	33,9
33. Utilizo internet para ver programas y vídeos en inglés, etc.	28,5	23,1	15,1	14,5	18,8
34. Suelo jugar en inglés a videojuegos, juegos de mesa, etc. con mi familia, amigos,...	48,9	15,6	15,1	10,8	9,7
35. Expreso en inglés mis gustos, aficiones, etc. en un blog que tengo	86,0	5,4	3,2	3,2	2,2

En referencia al análisis de la muestra del contexto bilingüe de *Valencia*, encontramos según lo recogido en la Tabla 22 que el alumnado se “comunica en inglés con uno o varios familiares extranjeros” (ítem 21) a menudo o siempre (opciones 4 y 5) únicamente en un 7,1% de los casos, mientras que un 71,7% no lo hace nunca o sólo lo hace de manera ocasional (15%). De manera similar, cuando se les pregunta si se “comunican en inglés

con un/a amigo/a, vecino/a de habla inglesa con alguna frecuencia” en el ítem 22, vemos que la mayoría de respuestas se concentran entre las opciones 1 (“Nunca”) y 2 (“Ocasionalmente”) con un 56,7% y un 25,2%, respectivamente. De hecho, en comparación con la muestra del contexto monolingüe de Sevilla, Valencia presenta un porcentaje inferior en cuanto a los sujetos que realizan esta actividad. El siguiente ítem (el 23), en el cual se les pregunta a los estudiantes si “practican inglés con compañeros/as de habla inglesa que han ido de intercambio a su colegio con los que suele estar en contacto”, encontramos que la gran mayoría (un 78,7%) no está en contacto nunca con esos compañeros de intercambio (opción 1), mientras que un 3,2% sí mantienen el contacto “a menudo” y “siempre” (opciones 4 y 5). De nuevo, volvemos a encontrar valores negativos si comparamos estos resultados con los de Sevilla, donde los centros de la muestra sí parecen participar más en intercambios culturales lo cual posibilita no sólo conocer a otras personas, su idioma, cultura, etc., sino también la oportunidad de mantenernos en contacto con ellos a través de variadas formas (redes sociales, WhatsApp, correo, etc.) y al parecer hay un elevado porcentaje de centros y estudiantes que no aprovechan esta oportunidad.

Los ítems 24, relativo a si el alumno acude “a una academia para aprender inglés”, y 25 sobre si recibe “clases particulares para aprender inglés”, presentan unos resultados bastante similares de modo que un 70,1% dice no haber recibido formación nunca a través de academias y/o clases particulares, mientras que el resto de respuestas se distribuyen de manera equilibrada entre las otras cuatro opciones de respuesta. Así, vemos que un 18,9% sí acude a academias de inglés a menudo o siempre, y un 16,6% también recibe ayuda mediante clases particulares de inglés (valores recogidos entre las opciones 4 y 5 en ambos ítems). Por otro lado, se observa también que un 84,3% de los estudiantes nunca ha “estado de intercambio cultural en un país de habla inglesa” (ítem 26), mientras que sólo un 10,2% sí ha experimentado dicha actividad. Si contrastamos este dato con los obtenidos en el contexto de Sevilla, vemos de nuevo cómo esta actividad representa una parte del currículo de la asignatura de Lengua Extranjera de los centros de la muestra sevillana mientras que en la valenciana no. Además, debemos tener en cuenta la importancia de que el aprendizaje del inglés se enmarque dentro de un contexto social. Sin embargo, datos más positivos se obtienen en el ítem 27 donde un 52% de los estudiantes afirma intentar comunicarse a menudo y/o siempre en inglés cuando viajan al extranjero, mientras que un 22,8% no lo intenta nunca. Esto, en oposición a las respuestas del ítem ante-

rior, resulta positivo porque significa que una gran parte del alumnado se atreve a comunicarse en inglés, a pesar de que no siempre se les da la oportunidad desde los centros educativos de participar en actividades que fomenten esto.

Continuando con el análisis del alumnado valenciano, encontramos según la Tabla 22 una serie de ítems referentes al uso que los estudiantes hacen del inglés dentro de su propio contexto social o contexto próximo. Así, el ítem 28 recoge que sólo un 16% del alumnado “practica inglés hablando con personas de habla inglesa que conoce mediante el uso de vídeo llamadas por Skype, Viber, Chats,…” a menudo y/o siempre; un 20,8% lo hace sólo ocasionalmente y/o de vez en cuando; y un 62,4% no lo hace nunca. Si bien es cierto que resulta complicado a veces conocer a alguien extranjero con quien mantenerse en contacto, también es verdad que hoy en día las posibilidades de comunicación inmediata son bastante numerosas y mejoran con gran frecuencia, por lo que la posibilidad de tener acceso a esta actividad podría mejorar en unos años. En esta línea, encontramos el ítem 29 donde se pregunta de manera similar al alumnado si “contacta con un/a amigo/a extranjero/a a través de mensajes por WhatsApp, emails, redes sociales, etc.”. En este caso, encontramos que un 55,1% nunca lo hace frente a un 24,4% que lo hace con bastante frecuencia. La comparación de estos dos ítems (28 y 29) permite apreciar una pequeña diferencia a favor de la comunicación escrita, por lo que al parecer el alumnado se siente más seguro o “cómodo” en la competencia escrita.

En cuanto a la frecuencia con la que el inglés se usa en actividades de ocio y entretenimiento del alumnado valenciano, encontramos el ítem 30 donde se recoge que un 44,1% nunca “ve la televisión (películas, series, etc.) en inglés”, un 36,2% lo hace puntualmente (opciones 2 y 3), y un 19,6% lo hace con bastante asiduidad (opciones 4 y 5). De un modo similar, encontramos que el 42,5% del alumnado no “lee libros, revistas, periódicos, etc. en inglés” nunca, un 38,6% lo hace “ocasionalmente” y “de vez en cuando”, y un 18,9% lo hace con bastante frecuencia. Por tanto, estos ítems (el 30 y el 31) no presentan unos datos que permitan apreciar una tendencia positiva en el uso del inglés en actividades de entretenimiento del alumnado. No obstante, parece que el uso del inglés está más presente entre las rutinas del alumnado cuando se tienen en cuenta las tecnologías (ordenadores, videojuegos, etc.). Por ejemplo, en el ítem 32, casi el 56% del alumnado afirma buscar a menudo y/o siempre en internet la letra de aquellas canciones en inglés que cuando las escucha no las entiende, un 39,4% lo hace con cierta frecuencia y sólo un 26% nunca hace

esto. Estos resultados son ligeramente peores que los obtenidos en la muestra del alumnado sevillano. Además, únicamente un 29,1% del alumnado no parece utilizar nunca el “internet para ver programas y vídeos en inglés, etc.” (ítem 33), y el resto de respuestas de las otras cuatro opciones están bastante equilibradas. En relación a si el alumnado “suele jugar en inglés a videojuegos, juegos de mesa, etc. con sus familias, amigos...” (ítem 34), vemos que un 32,3% nunca participa en este tipo de actividades, un 55,7% lo hace con cierta frecuencia y un 22,1 lo hace “siempre”. Finalmente, el alumnado de los centros valencianos niega en un 90,6% de los casos “expresar en inglés sus gustos, aficiones, etc. en un blog”, y sólo un 9,4% (según las respuestas recogidas en las opciones 2, 3 y 4) afirma llevar a cabo tal actividad en algunas ocasiones.

Tabla 22

Resultados descriptivos respuestas bloque contexto alumnos. Muestra: Valencia

Ítems	Modalidades de respuesta				
	1 Nunca	2 Ocasio- nalmente	3 De vez en cuando	4 A me- nudo	5 Siempre
21. Me comunico en inglés con uno o varios familiares extranjeros	71,7	15,0	6,3	5,5	1,6
22. Me comunico en inglés con un/a amigo/a, vecino/a de habla inglesa con alguna frecuencia	56,7	25,2	5,5	8,7	3,9
23. Practico inglés con compañeros/as de habla inglesa que han venido de intercambio a mi colegio con los que suelo estar en contacto	78,7	9,4	8,7	0,8	2,4
24. Voy a una academia para aprender inglés	70,1	3,1	7,9	6,3	12,6
25. Voy a clases particulares para aprender inglés	70,1	3,9	9,4	7,9	8,7
26. He estado de intercambio cultural en un país de habla inglesa	84,3	3,9	1,6	3,1	7,1
27. Intento comunicarme en inglés cuando viajo al extranjero	22,8	9,4	15,7	14,2	37,8
28. Practico inglés hablando con personas de habla inglesa que conozco mediante el uso de vídeo llamadas por Skype, Viber, Chats,...	62,4	8,8	12,0	8,0	8,0
29. Me mantengo en contacto con un/a amigo/a extranjero/a a través de mensajes por WhatsApp, emails, redes sociales, etc.	55,1	11,0	9,4	14,2	10,2
30. Veo la televisión (películas, series, etc.) en inglés	44,1	16,5	19,7	9,4	10,2
31. Leo libros, revistas, periódicos, etc. en inglés	42,5	18,1	20,5	12,6	6,3
32. Busco en internet la letra de aquellas canciones en inglés cuando las escucho y no entiendo la letra	15,0	11,0	18,1	21,3	34,6
33. Utilizo internet para ver programas y vídeos en inglés, etc.	29,1	20,5	20,5	14,2	15,7
34. Suelo jugar en inglés a videojuegos, juegos de mesa, etc. con mi familia, amigos,...	32,3	26,0	19,7	14,2	7,9
35. Expreso en inglés mis gustos, aficiones, etc. en un blog que tengo	90,6	4,7	1,6	3,1	0,0

El análisis del contexto del alumnado de los centros educativos de *Atenas* basado en lo recogido en la Tabla 23, demuestra que el 82,2% del alumnado griego se “comunica en inglés con uno o varios familiares extranjeros” (ítem 21) a menudo y/o siempre, frente a un 13,9% de los casos que lo hace en alguna ocasión y un 3,8% que nunca lo hace. En

contraposición a este ítem, el siguiente (el 22) recoge que sólo alrededor del 30% de los estudiantes se “comunican en inglés con un/a amigo/a, vecino/a de habla inglesa con alguna frecuencia” con mucha frecuencia, mientras que un 43,1% lo hace de vez en cuando (opciones 2 y 3) y un 29,1% no lo hace nunca. En comparación con los otros dos contextos (Sevilla y Valencia), no se trata de un resultado negativo pero lo cierto es que tiene unos resultados bastante diferentes al ítem anterior a pesar de que el enunciado es parecido. El ítem 23, donde se les pregunta al alumnado si “practican inglés con compañeros/as de habla inglesa que han ido de intercambio a su colegio con los que suele estar en contacto”, vemos que la distribución de las respuestas es bastante equitativa, aunque un 53,2% afirma hacerlo a menudo y/o siempre, un 21,5% sólo de vez en cuando y un 25,3% raras veces (según los datos recogidos en las opciones 1 y 2). Contrastando estos datos con los de Valencia, vemos que se trata de una actividad realizada con cierta frecuencia entre el alumnado, lo cual probablemente se deba a que los centros educativos de Atenas participen más en intercambios culturales, mientras que en Valencia no se fomenta esto.

En cuanto a los ítems 24, relativo a si el alumno acude “a una academia para aprender inglés”, y 25 sobre si recibe “clases particulares para aprender inglés”, encontramos una gran diferencia en las respuestas. Así, un 79,7% dice no haber asistido nunca a una academia (ítem 24) y sólo un 31,6% nunca ha recibido clases particulares de inglés (ítem 25). De hecho, se aprecia cómo el alumnado griego prefiere las clases particulares como método para aprender inglés, donde según la Tabla 23, un 62% del alumnado asiste a menudo y/o siempre, frente a un 13,9% que acude a academias (teniendo en cuenta las opciones 4 y 5). Resulta curioso cómo el alumnado griego prefiere las clases particulares en lugar de las academias, pero sobre todo llama la atención que es prácticamente el caso opuesto a lo que ocurre en la muestra sevillana, donde un 47,4% acude a academias de inglés para aprender el idioma.

En relación al contacto con el idioma, el ítem 26 sobre si el estudiante ha “estado de intercambio cultural en un país de habla inglesa”, encontramos que un 91,1% nunca ha participado en actividades de este tipo y sólo un 6,4% sí lo ha hecho. No obstante, cuando el alumnado se ha visto en la situación de viajar el extranjero, el 86,1% afirma haber “intentado comunicarse en inglés” (ítem 27) casi siempre (según los datos de las opciones 4 y 5), y únicamente un 5,1% no lo ha intentado. Este resultado se trata de un dato bastante positivo ya que significa que una gran parte del alumnado se atreve a comunicarse en inglés, a pesar de que no han tenido demasiadas oportunidades por parte de los centros

educativos. Continuando con el análisis de la Tabla 23, encontramos una serie de ítems sobre el uso que los estudiantes hacen del inglés dentro de su propio contexto social. Precisamente el ítem 28 recoge que un 40,5% del alumnado “practica inglés hablando con personas de habla inglesa que conoce mediante el uso de vídeo llamadas por Skype, Viber, Chats...” a menudo y/o siempre; otro 40,5% lo hace sólo ocasionalmente y/o de vez en cuando; y un 19% no lo hace nunca. En comparación con los alumnos de los centros de Valencia, vemos que en Grecia los estudiantes tienen contacto con conocidos extranjeros con los que se comunican con cierta frecuencia, lo cual resulta muy positivo. En esta línea, encontramos el ítem 29 donde se pregunta de un modo similar a los estudiantes si “contactan con un/a amigo/a extranjero/a a través de mensajes por WhatsApp, emails, redes sociales, etc.”. Así, encontramos que un 34,2% nunca lo hace en contraposición con un 36,7% que lo hace con bastante frecuencia.

En cuanto a las actividades de ocio y entretenimiento que realiza el alumnado en inglés, encontramos el ítem 30 donde se recoge que un 63,3% siempre “ve la televisión (películas, series, etc.) en inglés”, un 17,7% lo hace a menudo y sólo un 6,3% no lo hace nunca. De igual modo, encontramos una proporción de respuestas bastante equilibrada entre las cinco opciones posibles en el ítem 31, donde el 44,3% del alumnado “lee libros, revistas, periódicos, etc. en inglés” a menudo y/o siempre, un 45,6% lo hace ocasionalmente y/o de vez en cuando, y un 10,1% no lo hace nunca. Por tanto, estaríamos ante unos resultados muy positivos en estos dos ítems en comparación con los obtenidos en la muestra de Sevilla y Valencia. Sin embargo, y al contrario de lo que ocurre en los otros dos contextos, el uso del inglés que hace el alumnado en actividades como “buscar en internet la letra de aquellas canciones en inglés que cuando las escucha no las entiende” (ítem 32) es algo inferior. De hecho, un 40,5% del alumnado nunca lo hace frente a un 19% que lo hace siempre. En el caso de otras actividades como por ejemplo utilizar “internet para ver programas y vídeos en inglés, etc.” (ítem 33), encontramos resultados distintos y bastante positivos en comparación con otros ítems y contextos donde un 51,9% siempre hace uso de esta herramienta para hacer diversas tareas de entretenimiento en inglés, un 41,8% lo hace con cierta frecuencia y únicamente un 6,3% no lo hace nunca. También vemos que el 39,2% del alumnado siempre “suele jugar en inglés a videojuegos, juegos de mesa, etc. con sus familias, amigos...” (ítem 34), mientras que sólo un 10,1% no lo hace nunca. Para concluir, vemos que en el ítem 35 el alumnado de los centros atenienses de la muestra niega en un 82,3% de los casos “expresar en inglés sus gustos, aficiones, etc. en un blog”,

un 12,6% afirma llevar a cabo tal actividad en algunas ocasiones (según las respuestas recogidas en las opciones 2 y 3), y un 5,1% lo hace siempre.

Tabla 23

Resultados descriptivos respuestas bloque contexto alumnos. Muestra: Atenas

Ítems	Modalidades de respuesta				
	1 Nunca	2 Ocasional- mente	3 De vez en cuando	4 A menudo	5 Siempre
21. Me comunico en inglés con uno o varios familiares extranjeros	3,8	6,3	7,6	31,6	50,6
22. Me comunico en inglés con un/a amigo/a, vecino/a de habla inglesa con alguna frecuencia	29,1	26,6	16,5	15,2	12,7
23. Practico inglés con compañeros/as de habla inglesa que han venido de intercambio a mi colegio con los que suelo estar en contacto	13,9	11,4	21,5	20,3	32,9
24. Voy a una academia para aprender inglés	79,7	2,5	3,8	2,5	11,4
25. Voy a clases particulares para aprender inglés	31,6	3,8	2,5	15,2	46,8
26. He estado de intercambio cultural en un país de habla inglesa	91,1	2,5	-	1,3	5,1
27. Intento comunicarme en inglés cuando viajo al extranjero	5,1	1,3	7,6	19,0	67,1
28. Practico inglés hablando con personas de habla inglesa que conozco mediante el uso de vídeo llamadas por Skype, Viber, Chats,...	19,0	12,7	27,8	11,4	29,1
29. Me mantengo en contacto con un/a amigo/a extranjero/a a través de mensajes por WhatsApp, emails, redes sociales, etc.	34,2	16,5	12,7	15,2	21,5
30. Veo la televisión (películas, series, etc.) en inglés	6,3	3,8	8,9	17,7	63,3
31. Leo libros, revistas, periódicos, etc. en inglés	10,1	24,1	21,5	21,5	22,8
32. Busco en internet la letra de aquellas canciones en inglés cuando las escucho y no entiendo la letra	40,5	12,7	8,9	19,0	19,0
33. Utilizo internet para ver programas y vídeos en inglés, etc.	6,3	13,9	11,4	16,5	51,9
34. Suelo jugar en inglés a videojuegos, juegos de mesa, etc. con mi familia, amigos,...	10,1	13,9	17,7	19,0	39,2
35. Expreso en inglés mis gustos, aficiones, etc en un blog que tengo	82,3	6,3	6,3	-	5,1

4.2. Resultados del estudio descriptivo del autoconcepto

En este apartado se presentan los datos relativos al estudio descriptivo de los tres bloques del segundo instrumento de investigación titulado “Escala de autoconcepto en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera”. Así, se recogen las respuestas del alumnado de los centros educativos pertenecientes a los tres contextos (Sevilla, Valencia y Atenas) tenidos en cuenta para la muestra.

4.2.1. Descripción de las actitudes generales de los alumnos hacia el idioma

En primer lugar, en referencia al análisis de la muestra de *Sevilla* vemos, como puede verse en la Tabla 24 relativa a la *actitud que el alumnado tiene hacia el idioma*, que las respuestas se concentran entre los valores 1 y 5 cuando se les pregunta si desearían haber empezado a estudiar un idioma extranjero con anterioridad (37,1% y 34,9%, respectivamente). Por tanto, encontramos que hay bastantes alumnos que desearían haber empezado a estudiar inglés antes, mientras que otros creen haber empezado a la edad que debían. Además, en el ítem 2 sobre si “el idioma no es una meta importante en sus vidas”, un 80,6% de la muestra afirma estar en “Desacuerdo completo”, lo cual resulta muy positivo.

A la hora de dedicarle más tiempo al estudio del inglés, un 32,8% asegura que sí le gustaría hacerlo, aunque existe gran variedad de respuestas en el resto de opciones. Otro ítem con respuestas muy positivas es el 4 relativo a si “consideran que el estudio de un idioma no debería ser obligatorio”, ya que un 64,5% afirma estar en completo desacuerdo. En cuanto a si les “gustaría dominar el inglés tan bien como la lengua materna”, casi un 90% señala estar completamente de acuerdo, ítem que va en relación con el 9 cuando el alumnado expresa que le gustaría “dominar fluidamente otro idioma”, en el que un 82,4% afirma estar bastante o completamente de acuerdo.

Por otro lado, un 85,5% de los alumnos son capaces de ver que “el estudio de otro idioma les permite adquirir más cultura” (ítem 11), y un 66,1% encuentra el inglés muy útil a la hora de “competir con los demás” por becas, ofertas de trabajo, etc. (ítem 12). De hecho, cuando se les pregunta si “creen que el idioma les puede ayudar a conseguir un buen trabajo”, casi un 96% de la muestra responde positivamente, y alrededor de un 88% cree que “el dominio de otro idioma le ayudará a destacar entre los demás” (ítem 14).

En cuanto a la “importancia de dominar otro idioma para conocer otros países” (ítem 15), se aprecia como la mayoría de respuestas queda recogida en las opciones 4 y 5 con un 18,3% (“bastante de acuerdo”) y un 66,1% (“totalmente de acuerdo”). No obstante, cuando se les pregunta por actividades que realizan en el entorno escolar sobre si “prestan atención a las indicaciones de clase” (ítem 17), si “llevan la asignatura de inglés al día” (ítem 18) y si “corrigen los ejercicios en clase” (ítem 19), encontramos porcentajes algo más negativos que el resto de los ítems. Así, en torno al 16% parece no prestar atención a las

explicaciones del profesor/a en clase, aproximadamente un 40% señala no llevar la asignatura al día, y un 18,3% no se molesta en corregir los ejercicios en clase. Incluso un elevado porcentaje de alumnos (26% aproximadamente) señala no “preguntar al profesor/a cuando no entiende algo”.

Sin duda, uno de los datos más negativos lo encontramos en el ítem 22 sobre si el alumnado “trabaja duro para preparar la asignatura de inglés”, donde un 46,8% niega dedicar tiempo al inglés. El motivo de las respuestas obtenidas en este ítem tiene que ver normalmente con la falta de motivación del alumnado en esta asignatura por diversos motivos (dificultad del alumnado a la hora de entender el idioma, falta de motivación por parte del profesor/a, falta de interés del alumno si el nivel de la clase de inglés es inferior al de éste, etc.). Por último, observamos que un 80,6% de los alumnos se esfuerzan por “comprender los puntos más difíciles” de la asignatura, mientras que un 19,4% señala no molestarse en intentar comprenderlos y mejorar su nivel lingüístico.

En general, podemos afirmar que las respuestas obtenidas en este primer bloque de la Escala de Autoconcepto han sido bastante positivas y que el alumnado suele tener una actitud bastante buena hacia el aprendizaje del inglés. Existen algunos sujetos que no tienen la predisposición que la mayoría de sus compañeros tienen hacia la lengua extranjera pero aun así, se trata de un porcentaje escaso en comparación con aquellos que sí están motivados en este aprendizaje.

Tabla 24

*Resultados descriptivos Escala de Autoconcepto - Bloque I: Mi actitud hacia el idioma.
Muestra: Sevilla*

Ítems	Modalidades de respuesta				
	1 Desacuerdo completo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Completamente de acuerdo
1. Ojalá hubiera empezado a estudiar un idioma antes	37,1	12,4	9,1	6,5	34,9
2. El idioma no es una meta importante en mi vida	80,6	10,8	3,2	3,8	1,6
3. Desearía poder dedicar mucho más tiempo a esta asignatura	13,4	19,4	32,8	18,3	16,1
4. Creo que el estudio de un idioma no debería ser obligatorio	64,5	21,0	7,0	3,2	4,3
5. Me gustaría dominar el idioma tan bien como mi primera lengua	1,6	0,5	3,2	5,9	88,7
6. Estoy perdiendo el interés que tenía antes por el idioma	55,4	25,3	9,7	5,4	4,3
7. Me gustaría dedicar más esfuerzo a estudiar el idioma	10,2	12,9	27,4	23,1	26,3
8. Sinceramente, no me apetece estudiar otro idioma	47,3	29,6	13,4	3,2	6,5
9. Ojalá dominara fluidamente otro idioma	4,8	4,8	7,0	12,4	71,0
10. Me contento con dominar lo básico de otro idioma	37,1	34,4	15,6	8,6	4,3
11. El estudio de otro idioma me permite adquirir más cultura	1,1	2,7	10,8	24,7	60,8
12. Dominar otro idioma es necesario para competir con los demás	10,8	8,6	14,5	23,1	43,0
13. Creo que el idioma puede ayudarme a conseguir un buen trabajo	-	1,1	3,2	12,4	83,3
14. El dominio de otro idioma me ayudará a destacar entre los demás	4,8	7,0	17,2	21,5	49,5
15. Dominar otro idioma es importante para conocer otros países	1,1	4,3	10,2	18,3	66,1
16. Procuro entender todo lo que escucho y veo en el otro idioma	4,3	3,2	20,4	24,2	47,8
17. No dedico mucha atención a las indicaciones que recibo en clase	33,9	25,8	24,7	10,8	4,8
18. Llevo la asignatura del idioma al día	15,6	18,8	29,0	14,0	22,6
19. No me molesto en corregir los ejercicios en la clase de idioma	47,3	23,1	11,3	11,3	7,0
20. Siempre pregunto al profesor cuando no entiendo algo	10,8	15,6	24,7	19,4	29,6
21. Hago los deberes de forma irregular e improvisada	40,9	22,0	15,1	11,3	10,8
22. Trabajo duro para preparar esta asignatura	21,5	25,3	28,0	16,7	8,6
23. Desconecto en clase cuando el profesor comenta alguna anécdota	40,3	25,8	17,7	7,5	8,6

Ítems	Modalidades de respuesta				
	1 Desacuerdo completo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Completamente de acuerdo
24. Cuando estudio esta asignatura me concentro rápidamente	7,5	15,1	26,3	22,0	29,0
25. No me esfuerzo en comprender los puntos más difíciles	54,3	26,3	7,0	7,0	5,4

En relación al análisis de la muestra del contexto bilingüe de **Valencia**, encontramos según lo recogido en la Tabla 25 sobre la *actitud que el alumnado tiene hacia el idioma* que el 51,9% alumnado se arrepiente de no haber “empezado a estudiar un idioma extranjero antes” (ítem 1), mientras que un 24,4% cree que sí ha empezado a una edad adecuada. Asimismo, un 85,8% de los estudiantes afirma que el dominio de otro idioma sí es una meta importante en sus vidas (ítem 2), según lo recogido en las opciones 1 y 2, frente a un 14,1% de la muestra que afirma estar en de acuerdo con esto (según las opciones 3, 4 y 5), por lo que se trata de un ítem con una tasa de respuestas bastante positiva.

En cuanto al tiempo que el alumnado dedica a la asignatura de inglés, un 80,3% asegura que le gustaría dedicarle más tiempo del que lo hace, encontrando la mayoría de respuestas en el ítem 3 (“de acuerdo”) con un 44,1%. También considera la mayoría del alumnado (un 72,4%) que el estudio de un idioma debería ser obligatorio (ítem 4), mientras que el resto (un 27,6%) no piensa que esto sea tan importante (opciones 3, 4 y 5). El siguiente ítem (el 5) presenta uno de los mejores resultados donde el 99,1% confirma que le “gustaría dominar el inglés tan bien como la lengua materna” y sólo un 0,8% está completamente en desacuerdo. De hecho, la mayoría del alumnado parece motivado y niega en un 74,1% de los casos que esté “perdiendo el interés que tenía antes por el idioma” (ítem 6), por lo que se trata de un dato muy bueno. En esta línea, también expresan que les gustaría “dedicar más esfuerzo a estudiar el idioma” (ítem 7) al menos en un 81,8% de los casos y que al 74,8% de los sujetos le “apetece estudiar otro idioma” (ítem 8). El ítem 9, sobre si al alumnado le gustaría “dominar fluidamente otro idioma”, ítem estrechamente relacionado con el 5, y refleja que el 92,9% de los estudiantes sí querrían dominar otro idioma de un modo más fluido. De hecho, el 60,7% del alumnado no se “contenta con dominar lo básico de otro idioma” (ítem 10) ya que la mayoría (93,7%) reconoce, entre otros, que “el estudio de otro idioma les permite adquirir más cultura” (ítem 11).

Por otro lado, sólo un 58,2% de los alumnos encuentra el inglés muy útil a la hora de “competir con los demás” por becas, ofertas de trabajo, etc. (ítem 12), frente a un 41,7%

que no lo considera un factor tan importante. En este sentido, alrededor de un 97% del estudiantado “cree que el idioma les puede ayudar a conseguir un buen trabajo” (ítem 13), y el 78% cree que “el dominio de otro idioma le ayudará a destacar entre los demás” (ítem 14) en un futuro. Siguiendo con el análisis de la Tabla 25, se aprecia cómo un 98% de los sujetos, aproximadamente, otorga bastante importancia a “dominar otro idioma para conocer otros países” (ítem 15), quedando recogida la mayoría de las respuestas entre las opciones 4 y 5 con un 33,9% y un 44,9%, respectivamente. Además, vemos que el 75,5% de los alumnos procura “entender todo lo que escucha y ve en el otro idioma” (ítem 16) con bastante frecuencia (opciones 4 y 5).

En relación a las actividades que realizan en el entorno escolar, vemos que, a pesar de que el 59,1% de los alumnos sí afirman “prestar atención a las indicaciones que recibe en clase” (ítem 17), no se trata de un porcentaje del todo positivo ya que la distribución de respuestas está bastante equilibrada entre las distintas opciones. Algo similar ocurre con el siguiente ítem (el 18) donde el 69,3% parece “llevar la asignatura de inglés al día”, frente a un 30,7% que no lo hace. El alumnado también suele preocuparse por “corregir los ejercicios en clase” (ítem 19) en un 61,4% de los casos, aunque un 27,5% de los alumnos señala no “preguntar al profesor/a cuando no entiende algo” (ítem 20), lo cual se trata de un porcentaje ligeramente negativo. En cuanto a los deberes de inglés, un 41% del alumnado declara hacerlos “de forma irregular e improvisada” (ítem 21), valor cercano a la mitad de la muestra y con un carácter negativo. No obstante, un 66,1% considera “trabaja duro para preparar la asignatura de inglés” (ítem 22), y sólo un 26% afirma “desconectar en clase cuando el profesor cuenta alguna anécdota” (ítem 23). Tampoco le resulta fácil a todo el alumnado concentrarse rápidamente cuando estudian la asignatura de inglés (ítem 24), o al menos no en un 29,1% de los casos, aunque la mayoría de los estudiantes (el 82,7%) dicen esforzarse por “comprender los puntos más difíciles” de la asignatura.

En conclusión a la descripción de la actitud que el alumnado de Valencia tiene hacia el idioma recogida en la Tabla 25, se aprecia una idea bastante positiva en general, demostrando que el alumnado suele tener una actitud bastante proactiva hacia el aprendizaje del inglés.

Tabla 25

*Resultados descriptivos Escala de Autoconcepto - Bloque I: Mi actitud hacia el idioma.
Muestra: Valencia*

Ítems	Modalidades de respuesta				
	1 Desacuerdo completo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Completamente de acuerdo
1. Ojalá hubiera empezado a estudiar un idioma antes	11,8	12,6	23,6	11,0	40,9
2. El idioma no es una meta importante en mi vida	74,0	11,8	3,9	6,3	3,9
3. Desearía poder dedicar mucho más tiempo a esta asignatura	7,9	11,8	44,1	19,7	16,5
4. Creo que el estudio de un idioma no debería ser obligatorio	49,6	22,8	7,1	7,1	13,4
5. Me gustaría dominar el idioma tan bien como mi primera lengua	0,8	-	3,9	9,4	85,8
6. Estoy perdiendo el interés que tenía antes por el idioma	46,5	27,6	17,3	5,5	3,1
7. Me gustaría dedicar más esfuerzo a estudiar el idioma	5,5	12,6	28,3	36,2	17,3
8. Sinceramente, no me apetece estudiar otro idioma	52,8	22,0	11,8	5,5	7,9
9. Ojalá dominara fluidamente otro idioma	1,6	5,5	12,6	10,2	70,1
10. Me contento con dominar lo básico de otro idioma	26,8	33,9	22,8	11,8	4,7
11. El estudio de otro idioma me permite adquirir más cultura	2,4	3,9	16,5	26,0	51,2
12. Dominar otro idioma es necesario para competir con los demás	22,0	19,7	15,7	22,0	20,5
13. Creo que el idioma puede ayudarme a conseguir un buen trabajo	1,6	1,6	8,7	10,2	78,0
14. El dominio de otro idioma me ayudará a destacar entre los demás	9,4	12,6	29,9	20,5	27,6
15. Dominar otro idioma es importante para conocer otros países	0,8	1,6	18,9	33,9	44,9
16. Procuro entender todo lo que escucho y veo en el otro idioma	0,8	1,6	22,0	34,6	40,9
17. No dedico mucha atención a las indicaciones que recibo en clase	27,6	31,5	26,0	10,2	4,7
18. Llevo la asignatura del idioma al día	11,0	19,7	32,3	18,9	18,1
19. No me molesto en corregir los ejercicios en la clase de idioma	43,3	18,1	21,3	9,4	7,9
20. Siempre pregunto al profesor cuando no entiendo algo	10,2	17,3	31,5	21,3	19,7
21. Hago los deberes de forma irregular e improvisada	33,1	26,0	20,5	11,8	8,7
22. Trabajo duro para preparar esta asignatura	11,8	22,0	29,9	23,6	12,6
23. Desconecto en clase cuando el profesor comenta alguna anécdota	37,8	36,2	7,9	11,0	7,1

Ítems	Modalidades de respuesta				
	1 Desacuerdo completo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Completamente de acuerdo
24. Cuando estudio esta asignatura me concentro rápidamente	11,8	17,3	37,0	18,9	15,0
25. No me esfuerzo en comprender los puntos más difíciles	49,6	33,1	11,0	4,7	1,6

Continuando con el análisis del Bloque I de la Escala de Autoconcepto de la muestra del alumnado de *Atenas* vemos, como puede verse en la Tabla 26 relativa a la *actitud que el alumnado tiene hacia el idioma*, que las respuestas se concentran entre los valores 1 y 2 cuando se les pregunta si desearían haber empezado a estudiar un idioma extranjero con anterioridad (40,5% y 25,3%, respectivamente). Por tanto, la mayoría del alumnado considera que ha empezado a estudiar inglés a una edad adecuada para ellos/as, donde solo un 21,5% desearía haber comenzado a estudiarlo antes. Acerca del ítem 2, que dice que “el idioma no es una meta importante en sus vidas”, un 83,5% de la muestra afirma estar en “Desacuerdo completo o en desacuerdo”, lo que nos indica un resultado muy positivo dado que refleja la importancia que le dan al idioma.

A la hora de dedicarle más tiempo al estudio del inglés, encontramos una gran mayoría de respuestas en la escala del 3, 4 y 5, lo que nos indica que un 64,5% asegura que sí le gustaría hacerlo. Otro ítem con respuestas muy positivas es el 4 relativo a si “consideran que el estudio de un idioma no debería ser obligatorio”, ya que un 63,3% afirma estar en completo desacuerdo o desacuerdo. Respecto a si les “gustaría dominar el inglés tan bien como la lengua materna”, casi un 55% señala estar completamente de acuerdo, ítem que va en relación con el 9 cuando el alumnado expresa que le gustaría “dominar fluidamente otro idioma”, en el que un 73,5% afirma estar bastante o completamente de acuerdo.

Por otro lado, casi un 90% de los alumnos son capaces de ver que “el estudio de otro idioma les permite adquirir más cultura” (ítem 11), y un 73,4% encuentra el inglés muy útil a la hora de “competir con los demás” por becas, ofertas de trabajo, etc. (ítem 12). De hecho, cuando se les pregunta si “creen que el idioma les puede ayudar a conseguir un buen trabajo”, casi un 97% de la muestra responde positivamente, y alrededor de un 81% cree que “el dominio de otro idioma le ayudará a destacar entre los demás” (ítem 14).

En cuanto a la “importancia de dominar otro idioma para conocer otros países” (ítem 15), se aprecia como la mayoría de respuestas queda recogida en las opciones 4 y 5 con un

15,2% (“bastante de acuerdo”) y un 73,4% (“totalmente de acuerdo”). No obstante, cuando se les pregunta por actividades que realizan en el entorno escolar sobre si “prestan atención a las indicaciones de clase” (ítem 17), si “llevan la asignatura de inglés al día” (ítem 18) y si “corrigen los ejercicios en clase” (ítem 19), encontramos porcentajes bastante positivos, ya que en torno al 75% de la muestra dedica atención a las indicaciones de clase. Asimismo, un 78,5% del alumnado afirma que llevan la asignatura al día, situándose la mayoría de las respuestas entre las escalas 3, 4 y 5. Respecto al ítem 19, podemos comprobar como la gran mayoría de las respuestas se muestran totalmente desacuerdo o desacuerdo con que no se molestan en corregir los ejercicios en la clase de idiomas (51,9% y 21,5% respectivamente). Incluso se indica un elevado porcentaje de alumnos (78% aproximadamente) señala que le “pregunta al profesor/a cuando no entiende algo”.

Sin duda, uno de los datos más negativos lo encontramos en el ítem 21 sobre si el alumnado “hace los deberes de forma irregular e improvisada”, ya que casi un 46% afirma que los hace de este modo, mostrando así, falta de interés o considerarla “fácil”. Contrario a este ítem, encontramos las respuestas del ítem 22 (“trabajo duro para preparar esta asignatura”), donde casi un 70% se encuentran en la escala 3, 4 y 5, dando un resultado muy positivo. Lo que nos lleva a pensar que no muestran interés por hacer los deberes o los consideran poco importantes, mientras que sí le dedican trabajo y esfuerzo en estudiar dicha asignatura. En cuanto a los ítem 23 (“Desconecto en clase cuando el profesor comenta alguna anécdota”) y 25 (“No me esfuerzo en comprender los puntos más difíciles”), encontramos un índice de respuestas bastante positivas, donde un 41,8% y 35,4% se muestran completamente desacuerdo o desacuerdo con el ítem 23, reflejando así interés hacia las explicaciones del profesor/a. Y por último, en el ítem 25 encontramos altos valores entre la escala 1 y 2, sumando entre ellos casi un 71% mostrando así, que la muestra se esfuerza por aprender y quiere mejorar respecto al conocimiento de esta asignatura.

En general, podemos afirmar que las respuestas obtenidas en este primer bloque de la Escala de Autoconcepto en los centros educativos de Atenas han sido bastante positivas y que el alumnado tiene una actitud bastante buena hacia el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, consideran el conocimiento del inglés en su mayoría, como aspecto fundamental en su futuro, ya sean para obtener becas, trabajo, etc. lo que es muy positivo porque favorece el interés por el aprendizaje y tiempo que le dedican al estudio de este.

Tabla 26

*Resultados descriptivos Escala de Autoconcepto - Bloque I: Mi actitud hacia el idioma.
Muestra: Atenas*

Ítems	Modalidades de respuesta				
	1 Desacuerdo completo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Completamente de acuerdo
1. Ojalá hubiera empezado a estudiar un idioma antes	40,5	25,3	12,7	7,6	13,9
2. El idioma no es una meta importante en mi vida	77,2	6,3	2,5	7,6	6,3
3. Desearía poder dedicar mucho más tiempo a esta asignatura	11,4	24,1	43,0	13,9	7,6
4. Creo que el estudio de un idioma no debería ser obligatorio	36,7	26,6	19,0	6,3	11,4
5. Me gustaría dominar el idioma tan bien como mi primera lengua	3,8	10,1	5,1	26,6	54,4
6. Estoy perdiendo el interés que tenía antes por el idioma	51,9	27,8	16,5	1,3	2,5
7. Me gustaría dedicar más esfuerzo a estudiar el idioma	12,7	13,9	32,9	20,3	20,3
8. Sinceramente, no me apetece estudiar otro idioma	43,0	29,1	13,9	5,1	8,9
9. Ojalá dominara fluidamente otro idioma	5,1	6,3	15,2	24,1	49,4
10. Me contento con dominar lo básico de otro idioma	5,1	5,1	21,5	25,3	43,0
11. El estudio de otro idioma me permite adquirir más cultura	2,5	7,6	22,8	31,6	35,4
12. Dominar otro idioma es necesario para competir con los demás	5,1	21,5	19,0	15,2	39,2
13. Creo que el idioma puede ayudarme a conseguir un buen trabajo	-	1,3	5,1	10,1	83,5
14. El dominio de otro idioma me ayudará a destacar entre los demás	6,3	12,7	21,5	29,1	30,4
15. Dominar otro idioma es importante para conocer otros países	-	2,5	8,9	15,2	73,4
16. Procuo entender todo lo que escucho y veo en el otro idioma	-	6,3	13,9	30,4	49,4
17. No dedico mucha atención a las indicaciones que recibo en clase	34,2	40,5	15,2	10,1	-
18. Llevo la asignatura del idioma al día	5,1	16,5	32,9	24,1	21,5
19. No me molesto en corregir los ejercicios en la clase de idioma	51,9	21,5	11,4	8,9	6,3
20. Siempre pregunto al profesor cuando no entiendo algo	3,8	17,7	32,9	27,8	17,7
21. Hago los deberes de forma irregular e improvisada	17,7	36,7	29,1	12,7	3,8
22. Trabajo duro para preparar esta asignatura	10,1	20,3	35,4	25,3	8,9

Ítems	Modalidades de respuesta				
	1 Desacuerdo completo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Completamente de acuerdo
23. Desconecto en clase cuando el profesor comenta alguna anécdota	41,8	35,4	11,4	8,9	2,5
24. Cuando estudio esta asignatura me concentro rápidamente	3,8	21,5	36,7	20,3	17,7
25. No me esfuerzo en comprender los puntos más difíciles	34,2	36,7	21,5	2,5	5,1

4.2.2. Descripción de las actitudes de los alumnos en clase de idiomas

Sobre el análisis de las *actitudes que el alumnado presenta en el aula de idiomas* en los colegios de *Sevilla*, encontramos en la Tabla 27 en el primer ítem (1) cuyo enunciado recoge “nunca me siento seguro cuando hablo en clase de idiomas”, una distribución muy equilibrada en los cinco valores de la escala encontrando entre el 15% y el 21% en las opciones “en desacuerdo” hasta “completamente de acuerdo”, mientras que un 29,6% señala estar en “desacuerdo completo”, lo cual resulta muy positivo. No obstante, resulta llamativo que cuando se les pregunta si les “importa cometer errores en la clase de inglés” (ítem 2), en torno al 48% de los alumnos dice no estar de acuerdo, es decir; casi la mitad de la muestra tiene miedo a cometer errores por lo que el profesor/a o los propios compañeros puedan pensar. En esta línea, vemos también que un 57,5% afirma “ponerse nervioso/a cuando le toca hablar en clase”, por lo que de nuevo encontramos un elevado porcentaje de alumnos tiene inseguridad a la hora de hablar en inglés en público.

En cuanto al ítem 4 sobre si el alumnado “se preocupa si no entiende lo que el profesor dice”, vemos que un 70,4% sí muestra cierta preocupación mientras que el resto no parece agobiarse si no entienden las explicaciones del profesor. Por otro lado, un 63,5% del alumnado afirma que “le gustaría tener más clases de idiomas”, lo cual resulta positivo teniendo en cuenta que no es fácil que a sujetos de esas edades les atraigan las lenguas extranjeras. Un ítem que recoge con bastante claridad un aspecto fundamental del autoconcepto es el ítem 7, cuyo enunciado señala “creo que los demás estudiantes son mejores que yo en el idioma”, obtuvo respuestas positivas (en torno al 55%). Por tanto, algo más de la mitad de la muestra no cree que ese sea el caso lo cual nos lleva a asumir que su autoestima es bastante elevada en comparación con el resto de alumnos (44,6%) que no se ve con un mejor nivel de inglés del de sus compañeros.

En el ítem 9, en torno al 55% de las respuestas sobre si les “asusta tener que hablar en clase sin haberlo preparado antes” han optado por las opciones 1 y 2, lo cual vuelve a suponer un dato positivo mostrando que los alumnos no tienen miedo de improvisar en una lengua distinta de la materna. No obstante, cuando se les pregunta en el ítem 11 si “comprenden por qué algunos compañeros se ponen tan nerviosos en la clase”, vemos que un 57,5% encuentran normal que sus compañeros se pongan nerviosos antes de participar en la clase de inglés, algo que en cierto modo contrasta con los datos obtenidos en el ítem anterior.

Por lo general, podemos decir que el alumnado se muestra participativo en la clase de inglés ya que aproximadamente un 58% señala que no le da “vergüenza responder voluntariamente en el aula” (ítem 13). Asimismo, un 57,5% de los alumnos cree que tampoco se “pondría nervioso/a hablando el idioma con nativos” (ítem 14), lo cual es sin duda algo positivo ya que la vergüenza suele ser un gran obstáculo a la hora de poder expresarnos con mayor fluidez, sobre todo de manera oral. En el ítem 15, vemos que un 56,5% no “se irrita cuando no entiende lo que corrige el profesor”, por lo que no se trata de un dato del todo positivo ya que podría mostrar indiferencia por parte del alumnado en este sentido.

En cuanto al ítem 17 cuyo enunciado recoge “a menudo no me apetece asistir a la clase de idiomas”, encontramos la mayoría de respuestas concentradas en las opciones 1 y 2 donde, aunque el 56,5% niega que no les apetezca asistir a clase de inglés, existe un 43,5% que por algún o algunos motivos no les apetece acudir a la clase de inglés mostrando así un aspecto de desmotivación hacia el aprendizaje de este idioma. Por otro lado, en el ítem 18, encontramos que alrededor del 60% de los alumnos “se siente seguro cuando habla en otros idiomas”, lo cual es muy positivo y va estrechamente relacionado con el ítem 14 que comentábamos en el párrafo anterior.

En el ítem 19, vemos que existe un 41,4% del alumnado que afirma que le “da miedo que el profesor corrija cada error que cometen”, por lo que casi la mitad de la muestra tiene esta inseguridad con su profesor/a. Esto podría tener repercusiones negativas en otros aspectos del aprendizaje del idioma y sin duda es algo que deberíamos procurar cambiar para aumentar la autoestima y el autoconcepto del alumno. El siguiente ítem con respuestas que merece destacar, y bastante distinto al anterior en cuanto a los resultados obtenidos, es el 22 cuyo enunciado dice “no tengo necesidad de preparar muy bien la clase de idiomas”. Así, encontramos que un 62,4% está de acuerdo parcial o totalmente lo cual implica que no es una asignatura que les resulte difícil ni estresante a la mayoría y, por tanto, creen que no es necesario dedicarle demasiado tiempo.

Dentro del ítem 23, sobre si el alumnado “siempre cree que los demás hablan el idioma mejor que ellos mismos”, encontramos que un 56,4% presenta una seguridad y, por tanto, un autoconcepto bastante elevado al negar que este sea el caso. No obstante hay alrededor de un 43% que no creen que hablen bien el inglés y al compararse con sus compañeros, se sienten inseguros/as de sí mismos/as. En cuanto al ítem 25 (“la clase de idiomas se da tan deprisa que me preocupa quedarme atrás”), vemos que un 76,4% del alumnado niega

que sientan dicha preocupación por lo que de nuevo vemos que presentan una seguridad bastante buena sobre su capacidad de atención, aprendizaje, etc.

Analizando el ítem 28 sobre si el alumnado se “siente tranquilo y relajado cuando van a clase de idiomas”, encontramos que un 73,1% sí afirma sentirse así en comparación con cómo se sienten en el resto de asignaturas. Sin embargo, un 26,9% restante niega sentirse tranquilo durante las clases de inglés, por lo que vemos de nuevo cierta inseguridad entre un porcentaje alto de alumnos. En cuanto al ítem 30, en el que un 45,2% de los alumnos afirma “agobiarse por aprender tantas reglas para poder hablar un idioma”, vemos que aunque no se trate de la mitad o la mayoría de la muestra, sigue siendo un dato curioso ya que algunos alumnos reflejan así las dificultades de aprendizaje que tienen a la hora de enfrentarse a un idioma extranjero. Esto, a su vez, podría suponer el hecho de que cuando el inglés deje de ser una asignatura obligatoria, los alumnos pierdan el interés en seguir estudiándolo o incluso afecte al aprendizaje futuro de otras lenguas extranjeras.

Por último, vemos que hay dos ítems llamativos: en primer lugar, encontramos el 32 (muy similar al ítem 14) bajo el enunciado “creo que me sentiría a gusto entre hablantes nativos del idioma” donde un 68,3% afirma que así sería y se trata por tanto de un resultado muy positivo; y el ítem 33 que recoge “me pongo nervioso si el profesor de idiomas me pregunta algo que no he preparado con anterioridad” y que presenta un 45,2% de los alumnos que afirma estar de acuerdo (opciones 3, 4 y 5 de la escala), lo cual deja en evidencia la seguridad del alumnado a la hora de improvisar en una lengua distinta de la materna.

Tabla 27

Resultados descriptivos Escala de Autoconcepto- Bloque II: Mi actitud en el aula. Muestra: Sevilla

Ítems	Modalidades de respuesta				
	1 Desacuerdo completo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Completamente de acuerdo
1. Nunca me siento seguro cuando hablo en la clase de idiomas	29,6	21,0	20,4	14,0	15,1
2. No me importa cometer errores en la clase de idiomas	19,4	29,0	21,0	12,4	18,3
3. Me pongo nervioso cuando sé que me toca hablar en la clase	21,0	21,5	23,1	16,1	18,3
4. Me preocupo si no entiendo lo que dice el profesor en el idioma	15,1	14,5	23,7	22,0	24,7
5. No me importaría tener más clases de idiomas	16,1	20,4	19,9	19,9	23,7
6. En clase me pongo a pensar en cosas distintas a lo que se enseña	25,8	28,5	30,6	9,1	5,9
7. Creo que los demás estudiantes son mejores que yo en el idioma	25,3	30,1	21,5	9,1	14,0
8. En general, me siento cómodo cuando hago los exámenes de idiomas	8,6	9,1	25,8	24,7	31,7
9. Me asusta tener que hablar en la clase sin haberlo preparado antes	29,6	25,3	11,3	15,6	18,3
10. Me preocupa las consecuencias de suspender el idioma	15,6	7,0	16,7	18,3	42,5
11. No comprendo por qué algunos se ponen tan nerviosos en la clase	30,6	26,9	19,4	10,2	12,9
12. A veces me pongo tan nervioso en clase que se me olvida lo que sé	30,1	19,9	16,1	16,7	17,2
13. Me da vergüenza responder voluntariamente en el aula	38,2	19,9	20,4	9,1	12,4
14. No me pondría nervioso hablando el idioma con nativos	18,3	24,2	16,1	15,1	26,3
15. Me irrito cuando no entiendo lo que corrige el profesor	28,5	28,0	24,2	13,4	5,9
16. Me pongo nervioso incluso cuando me he preparado bien la clase	47,3	25,8	8,6	8,1	10,2
17. A menudo no me apetece asistir a la clase de idiomas	29,6	26,9	21,0	11,8	10,8
18. Me siento seguro cuando hablo en otros idiomas	14,5	28,5	27,4	16,7	12,9
19. Me da miedo que el profesor corrija cada error que cometo	32,3	26,3	21,0	11,8	8,6
20. Se me dispara el corazón cuando me preguntan en clase	45,7	23,7	14,0	3,8	12,9
21. Cuanto más estudio para un examen más confuso me siento	45,7	24,7	11,8	10,2	7,5
22. No tengo necesidad de preparar muy bien la clase de idiomas	17,7	19,9	21,0	22,0	19,4
23. Siempre creo que los demás hablan el idioma mejor que yo	27,4	29,0	17,2	11,3	15,1
24. Me siento seguro cuando hablo el idioma delante de los otros en clase	21,5	24,7	22,6	16,7	14,5
25. La clase de idiomas se da tan deprisa que me preocupa quedarme atrás	46,8	29,6	11,3	5,9	6,5

Ítems	Modalidades de respuesta				
	1 Desacuerdo completo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Completamente de acuerdo
26. Me siento más tenso y nervioso en esta clase que en cualquier otra	57,5	21,5	8,1	4,8	8,1
27. Me confundo y pongo nervioso cuando estoy hablando en el aula	38,7	26,9	17,2	6,5	10,8
28. Me siento tranquilo y relajado cuando voy a clase de idiomas	10,8	16,1	24,7	21,5	26,9
29. Me pongo nervioso si no entiendo cada palabra que dice el profesor	31,7	30,1	15,1	14,0	9,1
30. Me agobia aprender tantas reglas para poder hablar un idioma	31,7	23,1	23,7	14,0	7,5
31. Temo que se rían de mí cuando hablo en el idioma	34,4	24,7	18,3	9,7	12,9
32. Creo que me sentiría a gusto entre hablantes nativos del idioma	17,2	14,5	26,9	20,4	21,0
33. Me pongo nervioso si el profesor de idiomas me pregunta algo que no he preparado con anterioridad	30,1	24,7	21,0	10,2	14,0

El análisis de las *actitudes del alumnado en el aula* de los centros educativos de **Valencia** basado en lo recogido en la Tabla 28 demuestra, en el caso del ítem 1 que el 59,1% de los estudiantes “nunca se siente seguro cuando habla en clase de idiomas”, vemos una distribución muy equilibrada en los cinco valores de la escala encontrando entre el 21% y el 11,8% en las opciones “en desacuerdo” hasta “completamente de acuerdo”, mientras que un 19,7% señala estar en “desacuerdo completo” lo cual resulta un aspecto negativo debido a que más de la mitad del grupo no se encuentra seguro a la hora de hablar durante la clase de idiomas. No obstante, resulta llamativo que cuando se les pregunta si les “importa cometer errores en la clase de inglés” (ítem 2), en torno al 53% de los alumnos dice estar de acuerdo, es decir; la mitad de la muestra tiene miedo a cometer errores por lo que el profesor/a o los propios compañeros puedan pensar. En esta línea, vemos también que un 67% afirma “ponerse nervioso/a cuando le toca hablar en clase”, por lo que de nuevo encontramos un elevado porcentaje de alumnos tiene inseguridad a la hora de hablar en inglés en público.

En cuanto al ítem 4 sobre si el alumnado “se preocupa si no entiende lo que el profesor dice”, vemos que un 74% sí muestra cierta preocupación mientras que el resto no parece agobiarse si no entienden las explicaciones del profesor. Por otro lado, un 76,4% del alumnado afirma que “le gustaría tener más clases de idiomas”, lo cual resulta positivo teniendo en cuenta que no es fácil que a sujetos de esas edades les atraigan las lenguas

extranjeras. Un ítem que recoge con bastante claridad un aspecto fundamental del auto-concepto es el ítem 7, cuyo enunciado señala “creo que los demás estudiantes son mejores que yo en el idioma”, obtuvo respuestas algo negativas debido a que en torno al 46% de la muestra se ven con mejor nivel de inglés que el resto de sus compañeros. Mientras que, algo más de la mitad de la muestra (54,3%) consideran que sus compañeros presentan mayor nivel de idiomas que ellos mismos. Por tanto, nos lleva a asumir que su autoestima no es muy elevada en comparación con el resto de alumnos.

En el ítem 9, en torno al 34% de las respuestas sobre si les “asusta tener que hablar en clase sin haberlo preparado antes” han optado por las opciones 1 y 2, lo cual vuelve a suponer un dato negativo mostrando que más de la mitad de los alumnos tienen miedo de improvisar en una lengua distinta de la materna. Asimismo, cuando se les pregunta en el ítem 11 si “comprenden por qué algunos compañeros se ponen tan nerviosos en la clase”, vemos que un 52,7% encuentran normal que sus compañeros se pongan nerviosos antes de participar en la clase de inglés, confirmando así en cierto modo, los datos obtenidos en el ítem anterior.

Por lo general, podemos decir que el alumnado se muestra participativo en la clase de inglés ya que aproximadamente un 56% señala que no le da “vergüenza responder voluntariamente en el aula” (ítem 13). Asimismo, un 53,5% de los alumnos cree que tampoco se “pondría nervioso/a hablando el idioma con nativos” (ítem 14), lo cual es sin duda algo positivo ya que la vergüenza suele ser un gran obstáculo a la hora de poder expresarnos con mayor fluidez, sobre todo de manera oral. En el ítem 15, vemos que un 56,7% “se irrita cuando no entiende lo que corrige el profesor”, lo que nos muestra que es un aspecto positivo en cierto modo, dado que al mostrar dicha irritación muestra interés por parte del alumnado.

En cuanto al ítem 17 cuyo enunciado recoge “a menudo no me apetece asistir a la clase de idiomas”, encontramos la mayoría de respuestas concentradas en las opciones 1 y 2 donde, un 65,3% de la muestra les apetece asistir a clase de inglés, por lo que es un resultado positivo debido a que más de la mitad de los alumnos muestran interés por el aprendizaje del idioma. Por otro lado, en el ítem 18, encontramos que alrededor del 50% de los alumnos no “se siente seguro cuando habla en otros idiomas”, esto nos indica al igual que el ítem 14 que sigue habiendo una mitad de la muestra que no se siente del todo cómodo hablando en otro idioma.

En el ítem 19, vemos que existe solo un 37% del alumnado afirma que le “da miedo que el profesor corrija cada error que cometen”, por lo que más de la mitad de la muestra tiene seguridad con su profesor/a y están dispuestos a aprender de sus errores. Este aspecto es muy positivo, dado que muestra como el alumnado está dispuesto a aprender y esto puede conllevar una mejora de la autoestima y el autoconcepto que el alumno tiene en función de su visión ante los idiomas. También es necesario señalar que cerca del 70% de los alumnos se siente más seguro conforme más estudia a la hora de realizar un examen de inglés. Este ítem (21) nos lleva a entrelazarlo con el siguiente, cuyo enunciado dice “no tengo necesidad de preparar muy bien la clase de idiomas”, ya que más de la mitad de la muestra se muestra en desacuerdo total o parcialmente, por lo que nos indica que los alumnos le dedican tiempo al estudio de una lengua extranjera.

Dentro del ítem 23, sobre si el alumnado “siempre cree que los demás hablan el idioma mejor que ellos mismos”, encontramos que un 55,2% presenta inseguridad y, por tanto, un autoconcepto algo negativo al seguir mostrando ese rechazo sobre su autoestima con el inglés. No obstante, hay alrededor de un 45% que creen que hablen bien el inglés y al compararse con sus compañeros, se sienten seguros/as de sí mismos/as. En cuanto al ítem 25 (“la clase de idiomas se da tan deprisa que me preocupa quedarme atrás”), vemos que un 67% del alumnado niega que sientan dicha preocupación por lo que de nuevo vemos que presentan una seguridad bastante buena ante su profesor/a y ante su capacidad de atención, aprendizaje, etc.

Analizando el ítem 28 sobre si el alumnado se “siente tranquilo y relajado cuando van a clase de idiomas”, encontramos que un 62,2% sí afirma sentirse así en comparación con cómo se sienten en el resto de asignaturas. Sin embargo, seguimos viendo como el 37,8% restante, niega sentirse tranquilo durante las clases de inglés, por lo que podemos comprobar de nuevo cierta inseguridad en un porcentaje alto de alumnos. En cuanto al ítem 30, es importante destacar que un 67% de los alumnos afirma “agobiarse por aprender tantas reglas para poder hablar un idioma” por lo que es bastante significativo, ya que refleja la dificultad ante el aprendizaje de un idioma extranjero que tienen la mayoría de los alumnos/as. Esto, a su vez, podría suponer el hecho de que los alumnos no estudien inglés cuando no tengan la obligación de aprobarlo en una asignatura, ya que lo tienen como una obligación en vez de realizar un aprendizaje del idioma por gusto o su propio interés.

Por último, vemos que hay dos ítems llamativos: en primer lugar, encontramos el 32 (muy similar al ítem 14) bajo el enunciado “creo que me sentiría a gusto entre hablantes nativos del idioma” donde un 57,5% afirma que así sería y se trata por tanto de un resultado positivo aunque habría que facilitarle al resto del alumnado que empezara a sentirse cada vez más cómodo y seguro ante el idioma; y el ítem 33 que recoge “me pongo nervioso si el profesor de idiomas me pregunta algo que no he preparado con anterioridad” y que presenta un 55,1% de los alumnos que afirma estar de acuerdo (opciones 3, 4 y 5 de la escala), lo cual vuelve a mostrar la seguridad que siente el alumnado a la hora de improvisar en una lengua distinta de la materna.

Para concluir, podemos observar que en este bloque dedicado al autoconcepto en centros educativos de la Comunidad Valenciana, existe una baja autoestima en cuanto al idioma extranjero, ya sea por la exigencia de cada uno o por el elevado nivel que se presenta. Mientras que a la hora de hablar o ser preguntados espontáneamente por el profesor son capaces de tener un mejor porcentaje de respuesta sin presentar nerviosismo o inseguridad, además no le da miedo el cometer errores y que sean corregidos, lo que lleva a una actitud muy positiva hacia el aprendizaje del inglés.

Tabla 28

Resultados descriptivos Escala de Autoconcepto- Bloque II: Mi actitud en el aula. Muestra: Valencia

Ítems	Modalidades de respuesta				
	1 Desacuerdo completo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Completamente de acuerdo
1. Nunca me siento seguro cuando hablo en la clase de idiomas	19,7	21,3	27,6	19,7	11,8
2. No me importa cometer errores en la clase de idiomas	17,3	29,9	24,4	19,7	8,7
3. Me pongo nervioso cuando sé que me toca hablar en la clase	15,0	18,1	19,7	21,3	26,0
4. Me preocupo si no entiendo lo que dice el profesor en el idioma	8,7	17,3	27,6	31,5	15,0
5. No me importaría tener más clases de idiomas	13,4	10,2	26,8	23,6	26,0
6. En clase me pongo a pensar en cosas distintas a lo que se enseña	19,7	36,2	26,8	10,2	7,1
7. Creo que los demás estudiantes son mejores que yo en el idioma	17,3	28,3	29,9	11,8	12,6
8. En general, me siento cómodo cuando hago los exámenes de idiomas	8,7	25,2	31,5	18,1	16,5
9. Me asusta tener que hablar en la clase sin haberlo preparado antes	17,3	16,5	16,5	23,6	26,0
10. Me preocupa las consecuencias de suspender el idioma	7,9	11,0	11,8	32,3	37,0
11. No comprendo por qué algunos se ponen tan nerviosos en la clase	30,7	22,0	24,4	10,2	12,6
12. A veces me pongo tan nervioso en clase que se me olvida lo que sé	21,3	22,8	20,5	18,9	16,5
13. Me da vergüenza responder voluntariamente en el aula	31,5	24,4	14,2	12,6	17,3
14. No me pondría nervioso hablando el idioma con nativos	17,3	29,1	29,1	9,4	15,0
15. Me irrito cuando no entiendo lo que corrige el profesor	18,1	25,2	29,1	14,2	13,4
16. Me pongo nervioso incluso cuando me he preparado bien la clase	26,0	15,7	27,6	11,8	18,9
17. A menudo no me apetece asistir a la clase de idiomas	30,7	34,6	21,3	7,1	6,3
18. Me siento seguro cuando hablo en otros idiomas	11,8	37,8	27,6	13,4	9,4
19. Me da miedo que el profesor corrija cada error que cometo	33,9	29,1	15,0	11,8	10,2
20. Se me dispara el corazón cuando me preguntan en clase	33,1	24,4	20,5	8,7	13,4
21. Cuanto más estudio para un examen más confuso me siento	37,0	31,5	11,8	11,8	7,9
22. No tengo necesidad de preparar muy bien la clase de idiomas	24,4	30,7	21,3	14,2	9,4
23. Siempre creo que los demás hablan el idioma mejor que yo	17,3	27,6	26,0	14,2	15,0
24. Me siento seguro cuando hablo el idioma delante de los otros en clase	22,8	31,5	24,4	11,8	9,4
25. La clase de idiomas se da tan deprisa que me preocupa quedarme atrás	37,0	29,9	21,3	8,7	3,1

Ítems	Modalidades de respuesta				
	1 Desacuerdo completo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Completamente de acuerdo
26. Me siento más tenso y nervioso en esta clase que en cualquier otra	39,4	27,6	20,5	6,3	6,3
27. Me confundo y pongo nervioso cuando estoy hablando en el aula	18,9	33,9	20,5	12,6	14,2
28. Me siento tranquilo y relajado cuando voy a clase de idiomas	10,2	27,6	34,6	13,4	14,2
29. Me pongo nervioso si no entiendo cada palabra que dice el profesor	22,8	33,1	23,6	10,2	10,2
30. Me agobia aprender tantas reglas para poder hablar un idioma	14,2	18,9	30,7	17,3	18,9
31. Temo que se rían de mí cuando hablo en el idioma	27,6	21,3	19,7	12,6	18,9
32. Creo que me sentiría a gusto entre hablantes nativos del idioma	12,6	29,9	32,3	11,8	13,4
33. Me pongo nervioso si el profesor de idiomas me pregunta algo que no he preparado con anterioridad	21,3	23,6	18,1	19,7	17,3

Por último, la Tabla 29 recoge el análisis de las *actitudes del alumnado en el aula de idiomas* de los centros educativos de *Atenas*. Así, vemos que en el ítem 1, el 8,9% de los alumnos “nunca se siente seguro cuando habla en clase de idiomas”, aunque encontramos una gran distribución entre los cinco valores de la escala, ya que un 29,1% y un 24,1% se muestran en desacuerdo completo y en desacuerdo. Mientras que un 22,8% y un 15,2% se muestra de acuerdo y bastante de acuerdo respectivamente, lo que es un valor positivo dado a que más de la mitad de la muestra se siente cómodo hablando en un idioma extranjero. No obstante, resulta llamativo que cuando se les pregunta si les “importa cometer errores en la clase de inglés” (ítem 2), en torno al 66% de los alumnos dice estar de acuerdo, es decir; más de la mitad de la muestra no tiene miedo a cometer errores y ser corregidos. En esta línea, vemos también que un 64,6% afirma no “ponerse nervioso/a cuando le toca hablar en clase”, por lo que de nuevo encontramos un elevado porcentaje de alumnos que se presentan seguros a la hora de hablar en inglés en público.

En cuanto al ítem 4 sobre si el alumnado “se preocupa si no entiende lo que el profesor dice”, vemos que un 58,2% no muestra cierta preocupación, lo que es un porcentaje bastante negativo debido a que esto puede reflejar falta de interés y preocupación por parte de la muestra. Por otro lado, más de la mitad del alumnado afirma que no “le gustaría tener más clases de idiomas”, lo cual nos indican que consideran que tienen las suficientes o que no les despierta mucho interés. Un ítem que recoge con bastante claridad un aspecto fundamental del autoconcepto es el ítem 7, cuyo enunciado señala “creo que los demás

estudiantes son mejores que yo en el idioma”, obtuvo respuestas positivas (en torno al 59,4%). Por tanto, algo más de la mitad de la muestra no cree que ese sea el caso lo cual nos lleva a asumir que su autoestima es bastante elevada en comparación con el resto de alumnos (40,6%) que no se ve con un mejor nivel de inglés del de sus compañeros.

En el ítem 9, en torno al 38% de las respuestas sobre si les “asusta tener que hablar en clase sin haberlo preparado antes” han optado por las opciones 3,4 y 5, lo cual vuelve a suponer un dato positivo mostrando que más de la mitad de los alumnos no tienen miedo de improvisar en una lengua distinta de la materna. No obstante, cuando se les pregunta en el ítem 11 si “comprenden por qué algunos compañeros se ponen tan nerviosos en la clase”, vemos que un 83,5% no encuentran normal que sus compañeros se pongan nerviosos antes de participar en la clase de inglés, esto es debido al porcentaje elevado que encontrábamos en cuanto a la seguridad ante la respuesta espontánea en el ítem anterior.

Por lo general, podemos decir que el alumnado se muestra participativo en la clase de inglés ya que aproximadamente un 70% señala que no le da “vergüenza responder voluntariamente en el aula” (ítem 13). Asimismo, el mismo porcentaje de alumnos que en el ítem anterior, cree que tampoco se “pondría nervioso/a hablando el idioma con nativos” (ítem 14), lo cual es sin duda algo positivo ya que la vergüenza suele ser un gran obstáculo a la hora de poder expresarnos con mayor fluidez, sobre todo de manera oral. Esto puede producirse debido a que tienen el inglés como segunda lengua y la tratan de manera funcional en su vida diaria. En el ítem 15, vemos que un 43% no “se irrita cuando no entiende lo que corrige el profesor”, por lo que no se trata de un dato del todo positivo ya que podría mostrar indiferencia por parte del alumnado en este sentido.

En cuanto al ítem 17 cuyo enunciado recoge “a menudo no me apetece asistir a la clase de idiomas”, encontramos la mayoría de respuestas concentradas en las opciones 1 y 2 donde, aunque el 54,4 % niega que no les apetezca asistir a clase de inglés, existe un 45,6% que por algún o algunos motivos no les apetece acudir a la clase de inglés mostrando así un aspecto de desmotivación hacia el aprendizaje de este idioma. Por otro lado, en el ítem 18, encontramos que alrededor del 76% de los alumnos “se siente seguro cuando habla en otros idiomas”, lo cual es muy positivo y va estrechamente relacionado con el ítem 14 que comentábamos en el párrafo anterior.

En el ítem 19, vemos que existe un 67,1% del alumnado que afirma que no le “da miedo que el profesor corrija cada error que cometen”, por lo que más de la mitad de la muestra

se siente seguro/a con su profesor/a. Lo que nos lleva a pensar que existe un nivel de autoestima y autoconcepto bastante elevado y con confianza en el aprendizaje. El siguiente ítem con respuestas que merece destacar, es el 20 “se me dispara el corazón cuando me preguntan en clase” donde una vez más podemos comprobar el nivel elevado de autoestima y seguridad que existe en esta muestra, debido a que un 78,5% se muestra tranquilo ante una situación espontánea. Sin embargo, al tener tan interiorizado el idioma, encontramos que en el ítem 22 cuyo enunciado dice “no tengo necesidad de preparar muy bien la clase de idiomas”, un 60,8% no consideran necesario que le tengan que dedicar demasiado tiempo.

Dentro del ítem 23, sobre si el alumnado “siempre cree que los demás hablan el idioma mejor que ellos mismos”, encontramos que un 64,6% presenta una seguridad y, por tanto, un autoconcepto bastante elevado al negar que este sea el caso. No obstante hay alrededor de un 35,4% que no creen que hablen bien el inglés y al compararse con sus compañeros, se sienten inseguros/as de sí mismos/as. En cuanto al ítem 25 (“la clase de idiomas se da tan deprisa que me preocupa quedarme atrás”), vemos que un 78,5% del alumnado niega que sientan dicha preocupación por lo que de nuevo vemos que presentan una seguridad bastante buena sobre su capacidad de atención, aprendizaje, etc.

Analizando el ítem 28 sobre si el alumnado se “siente tranquilo y relajado cuando van a clase de idiomas”, encontramos que un 83,6% sí afirma sentirse así en comparación con cómo se sienten en el resto de asignaturas. Esto indica que solo 16,4% del alumnado muestra intranquilidad durante las clases de inglés, por lo que es un porcentaje bastante positivo. En cuanto al ítem 31 (“temo que se rían de mí cuando hablo en el idioma”), es destacable debido a que una vez más se refleja la seguridad que se presenta en esta muestra, ya que casi un 70% se encuentran entre las escalas 1 y 2, mostrando así el desacuerdo completo o parcial ante este ítem.

Por último, vemos que hay dos ítems llamativos: en primer lugar, encontramos el 32 (muy similar al ítem 14) bajo el enunciado “creo que me sentiría a gusto entre hablantes nativos del idioma” donde un 68,4% y una vez más se afirma que así sería, mostrando otra vez un nivel de seguridad muy alto, tratándose por lo tanto, de un resultado muy positivo; y el ítem 33 que recoge “me pongo nervioso si el profesor de idiomas me pregunta algo que no he preparado con anterioridad” y que presenta un 48,1% de los alumnos que afirma estar de acuerdo (opciones 3, 4 y 5 de la escala), ítem que contrasta con el 9 donde más de la mitad de la clase afirmaba no sentirse asustado hablando sin preparación previa.

Para concluir, podemos ver reflejado como los centros educativos de Atenas presentan una mayor seguridad y autoconcepto acerca del idioma, respecto a nuestro país. Esto es debido a que el aprendizaje del inglés lo tienen integrado en su vida diaria, trabajándolo de manera activa.

Tabla 29

Resultados descriptivos Escala de Autoconcepto- Bloque II: Mi actitud en el aula. Muestra: Atenas

Ítems	Modalidades de respuesta				
	1 Desacuerdo completo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Completamente de acuerdo
1. Nunca me siento seguro cuando hablo en la clase de idiomas	29,1	24,1	22,8	15,2	8,9
2. No me importa cometer errores en la clase de idiomas	10,1	24,1	29,1	20,3	16,5
3. Me pongo nervioso cuando sé que me toca hablar en la clase	40,5	24,1	21,5	7,6	6,3
4. Me preocupo si no entiendo lo que dice el profesor en el idioma	30,4	27,8	21,5	15,2	5,1
5. No me importaría tener más clases de idiomas	25,3	25,3	21,5	12,7	15,2
6. En clase me pongo a pensar en cosas distintas a lo que se enseña	16,5	39,2	30,4	5,1	8,9
7. Creo que los demás estudiantes son mejores que yo en el idioma	27,8	31,6	16,5	16,5	7,6
8. En general, me siento cómodo cuando hago los exámenes de idiomas	5,1	20,3	24,1	22,8	27,8
9. Me asusta tener que hablar en la clase sin haberlo preparado antes	35,4	26,6	21,5	11,4	5,1
10. Me preocupa las consecuencias de suspender el idioma	27,8	24,1	17,7	21,5	8,9
11. No comprendo por qué algunos se ponen tan nerviosos en la clase	3,8	12,7	29,1	22,8	31,6
12. A veces me pongo tan nervioso en clase que se me olvida lo que sé	43,0	20,3	19,0	10,1	7,6
13. Me da vergüenza responder voluntariamente en el aula	46,8	22,8	16,5	8,9	5,1
14. No me pondría nervioso hablando el idioma con nativos	8,9	21,5	29,1	22,8	17,7
15. Me irrito cuando no entiendo lo que corrige el profesor	29,1	13,9	30,4	13,9	12,7
16. Me pongo nervioso incluso cuando me he preparado bien la clase	38,0	32,9	19,0	3,8	6,3
17. A menudo no me apetece asistir a la clase de idiomas	19,0	35,4	21,5	12,7	11,4
18. Me siento seguro cuando hablo en otros idiomas	3,8	20,3	34,2	16,5	25,3
19. Me da miedo que el profesor corrija cada error que cometo	34,2	32,9	17,7	6,3	8,9
20. Se me dispara el corazón cuando me preguntan en clase	49,4	29,1	12,7	3,8	5,1
21. Cuanto más estudio para un examen más confuso me siento	53,2	21,5	11,4	8,9	5,1

22. No tengo necesidad de preparar muy bien la clase de idiomas	10,1	29,1	34,2	7,6	19,0
23. Siempre creo que los demás hablan el idioma mejor que yo	38,0	26,6	13,9	11,4	10,1
24. Me siento seguro cuando hablo el idioma delante de los otros en clase	7,6	20,3	27,8	24,1	20,3
25. La clase de idiomas se da tan deprisa que me preocupa quedarme atrás	54,4	24,1	5,1	7,6	8,9
26. Me siento más tenso y nervioso en esta clase que en cualquier otra	63,3	15,2	12,7	3,8	5,1
27. Me confundo y pongo nervioso cuando estoy hablando en el aula	38,0	36,7	19,0	2,5	3,8
28. Me siento tranquilo y relajado cuando voy a clase de idiomas	2,5	13,9	34,2	20,3	29,1
29. Me pongo nervioso si no entiendo cada palabra que dice el profesor	41,8	30,4	13,9	11,4	2,5
30. Me agobia aprender tantas reglas para poder hablar un idioma	39,2	20,3	22,8	10,1	7,6
31. Temo que se rían de mí cuando hablo en el idioma	45,6	24,1	20,3	6,3	3,8
32. Creo que me sentiría a gusto entre hablantes nativos del idioma	5,1	26,6	29,1	16,5	22,8
33. Me pongo nervioso si el profesor de idiomas me pregunta algo que no he preparado con anterioridad	29,1	22,8	32,9	11,4	3,8

4.2.3. Descripción de las actitudes de los alumnos en cuanto a la facilidad percibida para aprender un idioma

A tenor de lo recogido en la Tabla 30 sobre la *facilidad percibida por el alumnado para aprender un idioma*, encontramos que se trata del único con una escala de frecuencia con cinco opciones posibles (casi siempre, muchas veces, algunas veces, pocas veces y raras veces). En el caso de este bloque, conviene señalar que el análisis se ha realizado de un modo distinto al resto, describiendo para ello las respuestas de los ítems más llamativos de acuerdo a las cuatro destrezas o competencias en el aprendizaje de un idioma: expresión oral (*Speaking*), comprensión oral (*Listening*), expresión escrita (*Writing*) y comprensión escrita (*Reading*).

Comenzando por el análisis de los datos de la muestra de *Sevilla* en relación a los ítems de la primera competencia (expresión oral – *speaking*), vemos que los estudiantes afirman que “pueden expresarse con claridad cuando hablan un idioma extranjero” (ítem 1) casi siempre (25,3%), muchas veces (22,6%) o algunas veces (31,2%), frente a un 21% que rara vez o pocas veces lo hace. El ítem 5 referente a si al alumnado le “cuesta imitar el acento extranjero cuando habla”, vemos que un 41,4% no cree que esto sea así. De hecho, en relación con este ítem, encontramos el 9 sobre si “pueden imitar la pronunciación de

un nativo” donde las respuestas obtenidas muestran que un 65,1% del alumnado cree que sí puede hacerlo casi siempre, muchas veces y algunas veces, frente a un 34,9% que pocas o raras veces pueden. El siguiente ítem, el 13, cuyo enunciado señala “no sé qué decir cuando tengo que hablar”, recoge que un 25,8% del alumnado sí tiene este problema con mucha frecuencia, un 23,1% con alguna frecuencia y un 51% pocas veces. Cuando se les pregunta en el ítem 17 si son capaces de “mantener un diálogo con los compañeros”, encontramos que el 57,6% sí se siente capacitado en la mayoría de las ocasiones y un 24,8% afirma estarlo pocas veces.

A la hora de expresarse oralmente en inglés, vemos que los alumnos piensan que “los demás sí le entienden cuando habla” (ítem 20) en la mayoría de las ocasiones (58%) e incluso algunas veces (17,7%), aunque admiten tener cierta inseguridad a la hora de “disponer de un vocabulario suficiente cuando hablan” (ítem 24), donde un 26,9% creen que pocas veces o casi nunca tienen un vocabulario suficientemente bueno como para mantener una conversación sobre distintos tópicos. Un 48,4% de los alumnos cree que a menudo suele “tener una buena pronunciación cuando habla” (ítem 28), frente a un 26,3% que dice ocurrirle esto con escasa frecuencia, y que cuando “expresan sus ideas oralmente” (ítem 32), un 51,1% afirma sentirse capacitado para ello siempre, o alguna vez (22,6%). De hecho, cuando en el ítem 36 se les pregunta si “les cuesta encontrar palabras cuando hablan”, un 36,6% niega que esto les ocurra, a un 37,1% les ocurre a veces y sólo a un 26,4% les ocurre casi siempre. Para terminar con el análisis de los ítems de la competencia *speaking*, señalar que un 44% del alumnado cree que “debe mejorar su pronunciación cuando habla” (ítem 40), y un 52,1% admite que pocas veces les “resulta difícil comunicarse con los demás” (ítem 44).

Siguiendo con el análisis de la Tabla 30, encontramos la competencia (comprensión oral – *listening*). Así, en el ítem 6 vemos que un 72,6% “cree tener un buen oído cuando escucha”, un 52,2% indica no “perderse fácilmente en los dictados” (ítem 10) con mucha frecuencia, y un 61,3% suele “entender las explicaciones del profesor cuando habla” (ítem 14) sin problema. En el caso de este último ítem, debemos tener en cuenta que no siempre se usa el inglés el 100% de las clases, sino que a menudo encontramos profesores/as que realizan algunas actividades en inglés y otras en español, incluso en las explicaciones de contenidos vemos que se usa la traducción a la lengua materna del alumnado para asegurarse así de que entienden el contenido explicado. En cuanto a los ítems 18 y 33, vemos que alrededor del 27% del alumnado cree que a menudo “le falta concentración cuando

oye mensajes orales” y “le cuesta prestar atención a los mensajes orales”, frente a un 48% aproximadamente que no parece ocurrirle casi nunca. Aun así, cerca del 62% parece “entender las ideas principales de lo que escucha” (ítem 21) la mayoría de las veces, al igual que ocurre en el ítem 29 (“capto las ideas principales de los mensajes orales”).

Cuando en el ítem 37 se les pregunta a los alumnos si saben “distinguir los distintos sonidos del idioma”, observamos que un 47,8% es capaz de hacerlo casi siempre, frente a un 28% y a un 24,2% que afirman hacerlo a veces o casi nunca, respectivamente. Por último, el ítem 41 referido a si los alumnos “reconocen el vocabulario estudiado cuando lo escuchan”, encontramos que un 58,6% es capaz de reconocerlo casi siempre, y vemos también que un 60,2% de la muestra es capaz de “entender al profesor cuando les pregunta” (ítem 45) en inglés.

Continuando con nuestro análisis, llegamos a la competencia de expresión escrita (*writing*), donde encontramos que un 65,6% afirma “recordar la forma de las palabras cuando escribe” (ítem 3) con mucha frecuencia y sólo un 16,7% rara vez consigue recordarla. Cuando se le pregunta al alumnado si “al escribir utiliza correctamente los tiempos verbales” (ítem 11), vemos que las respuestas están muy equilibradas entre las tres primeras opciones donde un 21% casi siempre escribe los verbos adecuadamente, un 28% lo hace bastante, y un 33,3% afirma hacerlo algunas veces.

En cuanto al ítem 19 sobre si “al escribir expresan sus ideas de forma clara”, un 45,2% cree que sí lo hace muy a menudo, mientras que un 30,1% sólo lo hace a veces y un 24,7% lo hace pocas veces. Un 51,6% del alumnado es capaz de “recordar las reglas gramaticales cuando escribe” (ítem 22) muy a menudo frente a un 24,7% que raras veces lo hace. Además, cuando se les pregunta si “les cuesta realizar los ejercicios de gramática escritos” (ítem 26), un 23,1% afirma que sí les suele costar trabajo casi siempre, aunque a la mayoría (55,4%) apenas les cuesta trabajo. En el ítem 34 referente a si el alumnado “dispone de un vocabulario suficiente cuando escribe”, vemos que un 46,3% sí tiene seguridad en sí mismo/a y piensa que sí tiene un buen vocabulario para poder expresarse por escrito, y un 59,1% se cree capaz de “expresar sus ideas cuando escribe” (ítem 42) en la mayoría de las ocasiones.

Por último, en la competencia de comprensión escrita (*reading*), encontramos en el ítem 4 cuando les preguntamos si les “resulta difícil resumir lo que leen” que un 53,2% afirma que así es, mientras que un 46,8% niega que esto les ocurra. La mayoría de los alumnos

(65,1%) es capaz de “comprender las explicaciones del libro de texto” (ítem 8) con gran frecuencia, lo cual se trata de un dato bastante positivo. Por otro lado, centrándonos en el ítem 16 relativo a si “les resulta fácil la lectura”, vemos que existe un 54,3% a los que les ocurre muy a menudo frente a 20,4% que rara vez les ocurre.

Un elevado porcentaje de alumnos (56,5%) piensa que es capaz cuando lee de “distinguir las partes de la oración de un texto (sustantivos, adjetivos, adverbios, etc.)” casi siempre y un 21,5% lo hace algunas veces, a diferencia de un 22% que raras veces es capaz de distinguirlos. Resulta curioso el hecho de que, como recoge el ítem 31, casi la mitad de los alumnos (40,4%) “necesiten traducir al español cuando leen” casi siempre frente a un 36% que no necesita recurrir a este procedimiento. Esta estrategia puede parecer útil desde algunos enfoques pero la mayoría no lo recomiendan y, sin embargo, a gran parte del alumnado le parece bastante ventajoso.

Alrededor del 52% de los alumnos tiene problemas a la hora de “concentrarse cuando lee” (ítem 35) con cierta frecuencia, y un porcentaje muy similar “necesita la ayuda del diccionario cuando lee” (ítem 39). En cuanto al ítem 43 sobre si el alumnado “puede expresar sus ideas principales al leer un texto”, observamos que en torno al 52% siempre es capaz de hacerlo, y que sólo un 27,9% de los alumnos tienen problemas muy a menudo “cuando lee y hay muchas palabras que no entiende” (ítem 48).

Para concluir con el presente análisis, señalar que los datos obtenidos en general muestran un nivel de seguridad y un autoconcepto muy bueno en el alumnado. Este hecho probablemente influya en ellos a la hora de sentirse más motivados a adquirir un mayor conocimiento del idioma y a esforzarse más en las distintas destrezas o competencias, sobre todo en aquellas que no dominen tanto.

Tabla 30

Resultados descriptivos Escala de Autoconcepto- Bloque III: ¿Qué tal se me dan los idiomas? Muestra: Sevilla

Ítems	Modalidades de respuesta				
	1 Casi siempre	2 Muchas veces	3 Algunas veces	4 Pocas veces	5 Raras veces
1. Puedo expresarme con claridad cuando hablo	25,3	22,6	31,2	11,3	9,7
2. Cometo muchas faltas en los dictados	7,0	18,8	24,7	31,7	17,7
3. Recuerdo la forma de las palabras cuando escribo	31,2	34,4	17,7	11,3	5,4
4. Me resulta difícil resumir lo que leo	12,4	19,9	21,0	25,8	21,0
5. Me cuesta imitar el acento extranjero cuando hablo	19,4	16,1	23,1	22,6	18,8
6. Creo que tengo un buen oído cuando escucho	23,7	24,7	24,2	16,1	11,3
7. Confundo letras o palabras cuando escribo	8,1	15,1	22,0	26,9	28,0
8. Comprendo las explicaciones del libro de texto	41,4	23,7	17,2	7,0	10,8
9. Puedo imitar la pronunciación de un nativo	17,2	19,9	28,0	22,0	12,9
10.Me pierdo fácilmente en los dictados	12,4	13,4	22,0	23,7	28,5
11.Al escribir utilizo correctamente los tiempos verbales	21,0	28,0	33,3	8,6	9,1
12.Cuando leo recuerdo el vocabulario estudiado	29,6	31,2	19,9	11,8	7,5
13.No sé qué decir cuando tengo que hablar	11,8	14,0	23,1	29,0	22,0
14.Entiendo las explicaciones del profesor cuando habla	37,6	23,7	18,3	8,6	11,8
15.Olvido letras o palabras cuando escribo	9,1	18,8	17,7	30,1	24,2
16.Me resulta fácil la lectura	27,4	26,9	25,3	9,1	11,3
17.Puedo mantener un diálogo con compañeros	29,6	28,0	17,7	15,1	9,7
18.Me falta concentración cuando oigo mensajes orales	12,4	15,6	27,4	26,3	18,3
19.Al escribir expreso mis ideas de forma clara	18,3	26,9	30,1	15,6	9,1
20.Los demás me entienden cuando hablo	24,7	33,3	17,7	14,5	9,7
21.Entiendo las ideas principales de lo que escucho	33,9	28,0	17,7	10,8	9,7
22.Recuero las reglas gramaticales cuando escribo	20,4	31,2	23,7	17,2	7,5
23.Confundo los significados de las palabras cuando leo	8,6	15,1	20,4	32,3	23,7
24.Dispongo de un vocabulario suficiente cuando hablo	22,6	25,8	24,7	16,7	10,2
25.Necesito que me hablen muy despacio para comprender	10,8	14,5	23,7	32,8	18,3

Ítems	Modalidades de respuesta				
	1 Casi siempre	2 Muchas veces	3 Algunas veces	4 Pocas veces	5 Raras veces
26.Me cuesta realizar los ejercicios de gramática escritos	10,2	12,9	21,5	30,1	25,3
27.Cuando leo distingo las partes de la oración de un texto (sustantivos, adjetivos, adverbios, etc.)	29,6	26,9	21,5	14,5	7,5
28.Tengo una buena pronunciación cuando hablo	19,9	25,8	28,0	12,9	13,4
29.Capto las ideas principales de los mensajes orales	29,0	29,0	18,8	14,5	8,6
30.Al escribir me cuesta recordar la forma de las palabras	7,0	15,1	21,5	33,9	22,6
31.Necesito traducir al español cuando leo	21,0	19,4	23,7	18,8	17,2
32.Puedo expresar mis ideas oralmente	25,8	25,3	22,6	16,7	9,7
33.Me cuesta prestar atención en los mensajes orales	10,8	15,1	25,3	29,0	19,9
34.Dispongo de un vocabulario suficiente cuando escribo	22,6	23,7	30,1	14,5	9,1
35.Me cuesta concentrarme cuando leo	14,0	15,1	23,1	26,9	21,0
36.Me cuesta encontrar palabras cuando hablo	11,3	15,1	37,1	24,2	12,4
37.Distingo los distintos sonidos del idioma	18,8	29,0	28,0	15,6	8,6
38.Encuentro difícil traducir del otro idioma al español	11,8	12,4	16,1	30,1	29,6
39.Cuando leo necesito la ayuda del diccionario	15,1	11,3	25,3	25,8	22,6
40.Debo mejorar mi pronunciación cuando hablo	22,0	22,0	28,0	16,7	11,3
41.Reconozco el vocabulario estudiado cuando escucho	28,5	30,1	23,7	11,3	6,5
42.Puedo expresar mis ideas cuando escribo	27,4	31,7	25,8	8,6	6,5
43.Puedo expresar mis ideas principales al leer un texto	23,1	29,0	26,3	12,4	9,1
44.Me resulta difícil comunicarme con los demás	14,5	17,2	16,1	27,4	24,7
45.Entiendo al profesor cuando me pregunta	35,5	24,7	21,5	9,1	9,1
46.Me resulta difícil traducir del español al otro idioma	11,3	16,7	21,0	28,5	22,6
47.Me cuesta dominar la ortografía cuando escribo	5,9	15,1	33,9	23,7	21,5
48.Cuando leo hay muchas palabras que no entiendo	11,8	16,1	25,3	25,8	21,0

En relación a las respuestas del bloque III de la Escala de Autoconcepto recogidas en la Tabla 31 sobre la *facilidad percibida por el alumnado de Valencia para aprender un idioma*, encontramos una serie de ítems más llamativos que a continuación comentaremos

según las cuatro destrezas tenidas en cuenta para el análisis tal y como aclarábamos anteriormente. Así, en cuanto a los ítems relativos a la expresión oral (*Speaking*), vemos que el 78,8% de los estudiantes afirma que “pueden expresarse con claridad cuando hablan un idioma extranjero” (ítem 1) casi siempre (14,2%), muchas veces (25,2%) o algunas veces (39,4%), frente a un 21,3% que lo hace en pocas ocasiones (opciones 4 y 5). Además, la mayoría del alumnado (69,3% según las respuestas recogidas en las opciones 1, 2 y 3) considera que le “cuesta imitar el acento extranjero cuando habla” (ítem 5), mientras que un 30,7% no lo cree. En este sentido, encontramos también el ítem 9 sobre si los estudiantes “pueden imitar la pronunciación de un nativo”. Al respecto se puede apreciar que sólo un 51,9% del alumnado cree que sí puede hacerlo casi siempre, muchas veces y/o algunas veces, frente a un 48% que pueden hacerlo pocas o raras veces. Mejores resultados se obtienen en el siguiente ítem (el 13), donde el 38,6% del alumnado apunta que pocas y/o raras veces “no sabe qué decir cuando tiene que hablar”. También vemos respuestas positivas en el ítem 17, cuando se les pregunta si son capaces de “mantener un diálogo con los compañeros”. Así, el 76,4% parece sentirse capacitado con bastante frecuencia (según las opciones de respuesta 1, 2 y 3) y sólo un 23,6% afirma estarlo pocas veces y/o raras veces.

Continuando con el análisis de la destreza de *Speaking*, vemos que cuando los estudiantes se expresan oralmente en inglés, éstos consideran en un 80,3% de los casos que “los demás sí les entienden cuando hablan” (ítem 20) en la mayoría de las ocasiones (según los valores de las opciones 1, 2 y 3), y también creen “disponer de un vocabulario suficiente cuando hablan” (ítem 24) muchas veces (26,8%) y algunas veces (35,4%). Además, un 44,9% de los alumnos cree que suele “tener una buena pronunciación cuando habla” (ítem 28) algunas veces, frente a un 25,2% que considera ocurrirle esto con poca frecuencia. En el caso del ítem 32, un 28,3% del estudiantado dice ser capaz de “expresar sus ideas oralmente” muchas veces y un 35,4% afirma sentirse capacitado para ello algunas veces. De hecho, cuando en el ítem 36 se les pregunta si el alumnado tiene dificultad para “encontrar palabras cuando hablan”, un 43,3% señala que esto les ocurre algunas veces. Por último, señalar que en el ítem 40, un 73,2% de los estudiantes cree que “debe mejorar su pronunciación cuando habla” (teniendo en cuenta las opciones de respuesta 1, 2 y 3), y un 42,5% admite que pocas y/o raras veces les “resulta difícil comunicarse con los demás” (ítem 44).

A tenor de lo recogido en la Tabla 31, sobre la competencia de comprensión oral (*Listening*), demuestra en el caso del ítem 6 vemos que alrededor del 79% “cree tener un buen oído cuando escucha” en otro idioma. También existe un 48,8% del alumnado que parece no “perderse fácilmente en los dictados” (ítem 10), y un 75,6% suele “entender las explicaciones del profesor cuando habla” (ítem 14) “casi siempre”, “muchas veces” y/o “algunas veces”. En referencia al ítem 18 vemos que el 63% de los estudiantes cree que a menudo “le falta concentración cuando oye mensajes orales”. Aproximadamente un 51% parece “entender las ideas principales de lo que escucha” (ítem 21) la mayoría de las veces (opciones 1 y 2), porcentaje ligeramente superior al del ítem 29 cuyo enunciado recoge que sólo el 43,3% del alumnado “capta las ideas principales de los mensajes orales” con bastante frecuencia. De hecho, sólo un 37,8% de los sujetos niega tener dificultad a la hora de “prestar atención a los mensajes orales” (ítem 33), frente a un 26% que le pasa casi siempre y/o muchas veces. En cuanto a si los alumnos saben “distinguir los distintos sonidos del idioma” (ítem 37), observamos que un 45,7% es capaz de hacerlo de manera frecuente, mientras que un 30,7% lo hace a veces y un 23,6% lo hace pocas y/o raras veces. Para concluir el análisis de esta destreza, encontramos que aproximadamente el 52% de los estudiantes “reconoce el vocabulario estudiado cuando lo escucha” (ítem 41) con bastante y/o alguna frecuencia, y que hasta un 81,9% de la muestra puede “entender al profesor cuando este les pregunta” (ítem 45) algo en inglés.

Por otro lado, sobre los resultados de la competencia de expresión escrita (*Writing*), encontramos que un 79,5% del alumnado afirma “recordar la forma de las palabras cuando escribe” (ítem 3) con bastante y/o cierta frecuencia y sólo un 20,5% dice recordarla en pocas ocasiones. También vemos que un 40,1% de los estudiantes suele “utilizar correctamente los tiempos verbales al escribir” (ítem 11) casi siempre y/o muchas veces, y sólo un 29,1% afirma hacerlo pocas veces y/o en raras ocasiones. En cuanto al ítem 19 sobre si “al escribir expresan sus ideas de forma clara”, un 45,6% cree que sí lo hace muy a menudo, mientras que un 33,1% sólo lo hace a veces y un 21,2% lo hace pocas veces y/o raras veces. Además, un 31,5% del alumnado es capaz de “recordar las reglas gramaticales cuando escribe” (ítem 22) muy a menudo frente a un 30,7% que lo hace pocas veces. Por otro lado, cuando se les pregunta a los estudiantes si “les cuesta realizar los ejercicios de gramática escritos” (ítem 26), un 11% afirma que sí les suele costar trabajo casi siempre, aunque la mayoría de respuestas se recogen en el valor 3 (37%) quienes señalan que sólo les cuesta trabajo algunas veces. En el ítem 34 en relación a si el alumnado “dispone

de un vocabulario suficiente cuando escribe”, vemos que un 37% (según las opciones 1 y 2) sí tiene seguridad en sí mismo/a y piensa que sí tiene un buen vocabulario para poder expresarse por escrito la mayoría de las veces, y un 40,2% de los casos se cree capaz de “expresar sus ideas cuando escribe” (ítem 42) en la mayoría de las ocasiones.

Por último, en referencia al análisis de la competencia de comprensión escrita (*Reading*), encontramos en el ítem 4 cuando les preguntamos si les “resulta difícil resumir lo que leen” que un 54,3% sí encuentra dificultades (según las opciones de respuesta 1, 2 y 3), mientras que un 45,7% niega que esto les ocurra. Además, la mayoría de los alumnos (77,2%) es capaz de “comprender las explicaciones del libro de texto” (ítem 8) con bastante y/o cierta frecuencia. Centrándonos en el ítem 16 sobre si a los estudiantes “les resulta fácil la lectura”, vemos que hay un grupo de sujetos en torno al 79% que sí consideran la lectura en otro idioma fácil la mayoría de las ocasiones, mientras que un 20,4% que no suelen tener este problema. También encontramos que un elevado porcentaje de alumnos (41,7%) piensa que es capaz cuando lee de “distinguir las partes de la oración de un texto (sustantivos, adjetivos, adverbios, etc.)” (ítem 27) casi siempre y/o muchas veces, un 29,9% lo hace algunas veces, y un 28,3% las puede distinguir raras veces. Por otro lado, tal y como se recoge en el ítem 31, el 36,2% de los alumnos “necesita traducir al griego cuando lee” con bastante asiduidad, un 26% lo hace algunas veces, y un 37,8% no necesita recurrir a esta estrategia casi nunca.

En torno al 31% de los alumnos tiene problemas a la hora de “concentrarse cuando lee” (ítem 35) en algunas ocasiones, y un 55,2% del estudiantado niega “necesitar la ayuda del diccionario cuando lee” (ítem 39). En cuanto al ítem 43 sobre si el alumnado “puede expresar sus ideas principales al leer un texto”, observamos que en torno al 41,7% del alumnado casi siempre es capaz de hacerlo, y un 47,3% niega tener problemas “cuando lee y hay muchas palabras que no entiende” (ítem 48).

Tabla 31

Resultados descriptivos Escala de Autoconcepto- Bloque III: ¿Qué tal se me dan los idiomas? Muestra: Valencia

Ítems	Modalidades de respuesta				
	1 Casi siempre	2 Muchas veces	3 Algunas veces	4 Pocas veces	5 Raras veces
1. Puedo expresarme con claridad cuando hablo	14,2	25,2	39,4	13,4	7,9
2. Cometo muchas faltas en los dictados	11,8	15,0	31,5	21,3	20,5
3. Recuerdo la forma de las palabras cuando escribo	23,6	26,0	29,9	14,2	6,3
4. Me resulta difícil resumir lo que leo	11,0	18,9	24,4	26,8	18,9
5. Me cuesta imitar el acento extranjero cuando hablo	18,1	17,3	33,9	17,3	13,4
6. Creo que tengo un buen oído cuando escucho	20,5	20,5	37,8	11,0	10,2
7. Confundo letras o palabras cuando escribo	8,7	11,0	33,1	26,0	21,3
8. Comprendo las explicaciones del libro de texto	22,8	27,6	26,8	15,0	7,9
9. Puedo imitar la pronunciación de un nativo	10,2	16,5	25,2	29,9	18,1
10.Me pierdo fácilmente en los dictados	11,8	8,7	30,7	22,0	26,8
11.Al escribir utilizo correctamente los tiempos verbales	17,3	22,8	30,7	22,8	6,3
12.Cuando leo recuerdo el vocabulario estudiado	18,9	25,2	30,7	15,0	10,2
13.No sé qué decir cuando tengo que hablar	12,6	15,7	33,1	24,4	14,2
14.Entiendo las explicaciones del profesor cuando habla	24,4	26,8	24,4	16,5	7,9
15.Olvido letras o palabras cuando escribo	7,1	22,0	29,9	22,0	18,9
16.Me resulta fácil la lectura	22,0	22,8	34,6	11,0	9,4
17.Puedo mantener un diálogo con compañeros	15,0	26,8	34,6	16,5	7,1
18.Me falta concentración cuando oigo mensajes orales	8,7	22,0	32,3	23,6	13,4
19.Al escribir expreso mis ideas de forma clara	17,3	28,3	33,1	15,7	5,5
20.Los demás me entienden cuando hablo	13,4	26,0	40,9	10,2	9,4
21.Entiendo las ideas principales de lo que escucho	18,9	32,3	28,3	11,0	9,4
22.Recuero las reglas gramaticales cuando escribo	15,0	16,5	37,8	22,8	7,9
23.Confundo los significados de las palabras cuando leo	5,5	22,8	29,9	22,0	19,7
24.Dispongo de un vocabulario suficiente cuando hablo	13,4	26,8	35,4	18,1	6,3
25.Necesito que me hablen muy despacio para comprender	13,4	15,7	28,3	28,3	14,2

Ítems	Modalidades de respuesta				
	1 Casi siempre	2 Muchas veces	3 Algunas veces	4 Pocas veces	5 Raras veces
26.Me cuesta realizar los ejercicios de gramática escritos	11,0	13,4	37,0	16,5	22,0
27.Cuando leo distingo las partes de la oración de un texto (sustantivos, adjetivos, adverbios, etc.)	15,7	26,0	29,9	16,5	11,8
28.Tengo una buena pronunciación cuando hablo	9,4	20,5	44,9	18,9	6,3
29.Capto las ideas principales de los mensajes orales	19,7	23,6	34,6	13,4	8,7
30.Al escribir me cuesta recordar la forma de las palabras	4,7	17,3	25,2	38,6	14,2
31.Necesito traducir al español cuando leo	17,3	18,9	26,0	21,3	16,5
32.Puedo expresar mis ideas oralmente	11,8	28,3	35,4	18,9	5,5
33.Me cuesta prestar atención en los mensajes orales	6,3	19,7	36,2	25,2	12,6
34.Dispongo de un vocabulario suficiente cuando escribo	9,4	27,6	40,9	16,5	5,5
35.Me cuesta concentrarme cuando leo	6,3	21,3	30,7	24,4	17,3
36.Me cuesta encontrar palabras cuando hablo	8,7	16,5	43,3	21,3	10,2
37.Distingo los distintos sonidos del idioma	18,1	27,6	30,7	18,9	4,7
38.Encuentro difícil traducir del otro idioma al español	9,4	10,2	22,8	29,9	27,6
39.Cuando leo necesito la ayuda del diccionario	10,2	10,2	24,4	27,6	27,6
40.Debo mejorar mi pronunciación cuando hablo	18,1	19,7	35,4	16,5	10,2
41.Reconozco el vocabulario estudiado cuando escucho	16,5	35,4	32,3	11,0	4,7
42.Puedo expresar mis ideas cuando escribo	13,4	26,8	37,0	16,5	6,3
43.Puedo expresar mis ideas principales al leer un texto	12,6	29,1	37,8	14,2	6,3
44.Me resulta difícil comunicarme con los demás	9,4	15,7	32,3	32,3	10,2
45.Entiendo al profesor cuando me pregunta	27,6	26,0	28,3	14,2	3,9
46.Me resulta difícil traducir del español al otro idioma	6,3	19,7	29,9	23,6	20,5
47.Me cuesta dominar la ortografía cuando escribo	7,1	19,7	31,5	21,3	20,5
48.Cuando leo hay muchas palabras que no entiendo	10,2	15,0	27,6	33,1	14,2

Por último, en referencia a los datos recogidos en la Tabla 32 sobre la *facilidad percibida por el alumnado para aprender un idioma* en el contexto de *Atenas*, vemos que los resultados de los ítems de la competencia de expresión oral (*Speaking*) presentan un porcentaje bastante equitativo entre las distintas opciones posibles. Así, un 53,1% de los estudiantes afirman que “pueden expresarse con claridad cuando hablan un idioma extranjero” (ítem 1) casi siempre y/o muchas veces, mientras que un 24% lo hace con poca frecuencia. El ítem 5 sobre si al alumnado le “cuesta imitar el acento extranjero cuando habla”, presenta un 41,8% de los sujetos a los que no les suele ocurrir esto. De hecho, en el 9 relacionado con la posibilidad de “imitar la pronunciación de un nativo” muestran que un 62,1% del alumnado cree que sí puede hacerlo casi siempre, muchas y/o algunas veces, frente a un 38% que puede pocas o raras veces. En el ítem 13, cuyo enunciado recoge “no sé qué decir cuando tengo que hablar”, presenta un 41,8% del alumnado que niega tener este problema, mientras que un 26,6% lo tiene algunas veces. No obstante, cuando se les pregunta si son capaces de “mantener un diálogo con los compañeros” (ítem 17), encontramos valores bastante opuestos donde el 36,7% de los estudiantes no parece sentirse demasiado seguro y un 46,9% sí afirma estarlo casi siempre y/o muchas veces.

En este sentido, el alumnado también considera que “los demás le entienden cuando habla” (ítem 20) en la mayoría de las ocasiones (54,4%) aunque un 35,5% piensa que rara vez esto suele ocurrir. También muestran cierta inseguridad a la hora de comunicarse en inglés debido al grado en que “disponen de un vocabulario suficiente cuando hablan” (ítem 24), donde un 39,3% creen que pocas veces tienen un vocabulario suficiente como para mantener una conversación sobre temas específicos y el 35,4% sólo afirma tenerlo algunas veces. No obstante, según el ítem 28, un 64,5% de los alumnos cree que suele “tener una buena pronunciación cuando habla” (ítem 28) con bastante frecuencia, frente a un 35,4% que dice hacer esto pocas veces. Además, parece ser que cuando los estudiantes “expresan sus ideas oralmente” (ítem 32), un 40,6% afirma sentirse capacitado para ello a menudo y/o algunas veces (25,3%). De hecho, un 46,9% del alumnado niega que “le cueste encontrar palabras cuando hablan” (ítem 36), mientras que a un 17,7% les ocurre en ocasiones. Del mismo modo, hay un 55,7% del estudiantado que cree que “debe mejorar su pronunciación cuando habla” (ítem 40), y un 49,4% admite que raramente le “resulta difícil comunicarse con los demás” (ítem 44).

Por otro lado, siguiendo con el análisis de la Tabla 32 en la destreza de comprensión oral (*Listening*), encontramos que un 58,3% “cree tener un buen oído cuando escucha” (ítem

6), un 49,4% parece no “perderse fácilmente en los dictados” (ítem 10), y un 48,1% suele “entender las explicaciones del profesor cuando habla” (ítem 14) sin problema la mayor parte del tiempo. En referencia a los ítems 18 y 33, estrechamente relacionados, vemos que alrededor del 31,7% de los sujetos cree que a menudo “le falta concentración cuando oye mensajes orales” (ítem 18) y a un 29,2% “le cuesta prestar atención a los mensajes orales”, frente a un 50,7% al que no suele ocurrirle casi nunca. Aun así, aproximadamente el 52% parece “entender las ideas principales de lo que escucha” (ítem 21) la mayoría de las veces, al igual que ocurre en el ítem 29 donde el 54,4% asegura “captar las ideas principales de los mensajes orales” casi siempre y/o muchas veces. En cuanto a si el alumnado sabe “distinguir los distintos sonidos del idioma” (ítem 37), observamos que un 48,1% es capaz de hacerlo con bastante frecuencia, frente a un 19% y a un 32,9% que afirman hacerlo a veces y casi nunca, respectivamente. Finalmente, el ítem 41 referido a si los sujetos “reconocen el vocabulario estudiado cuando lo escuchan”, encontramos que un 44,3% es capaz de reconocerlo casi siempre, y un 49,4% del alumnado es capaz de “entender al profesor cuando les pregunta” (ítem 45) en inglés con bastante frecuencia.

En relación al análisis de la competencia de expresión escrita (*Writing*), encontramos que un 45,6% de la muestra suele “recordar la forma de las palabras cuando escribe” (ítem 3) con bastante frecuencia y sólo un 30,4% lo hace rara vez. Cuando indagamos sobre si “al escribir el alumnado utiliza correctamente los tiempos verbales” (ítem 11), vemos que la tasa de respuestas está muy equilibrada entre las cinco opciones posibles donde un 41,7% casi siempre y/o muchas veces escribe los verbos apropiadamente, un 20,3% lo hace algunas veces, y un 38% lo hace en pocas ocasiones. Asimismo, un 40,5% de los estudiantes considera que, a menudo, son capaces de “escribir expresando claramente sus ideas” (ítem 19), mientras que un 27,8% sólo lo hace algunas veces y un 31,6% lo hace de manera puntual. Además, casi la mitad de la muestra griega (un 45,5%) se considera capaz de “recordar las reglas gramaticales cuando escribe” (ítem 22) casi siempre frente a un 35,5% que lo hace raras veces. A la hora de “realizar los ejercicios de gramática escritos” (ítem 26) un 49,4% del alumnado niega que le suponga difícil, aunque un 36,7% sí presenta dificultades casi siempre. También vemos en el ítem 34 que el 39,2% del alumnado sólo considera que “disponga de un vocabulario suficiente cuando escribe” algunas veces, y sólo un 27,8% se siente más seguro de sí mismo/a al respecto la mayor parte del tiempo. Por último, vemos que un 45,61% de los sujetos se cree capaz de “expresar sus ideas

cuando escribe” (ítem 42) en la mayoría de las ocasiones, frente a un 32,9% que casi nunca es capaz de hacer esto.

Finalmente, en los ítems reflejados en la Tabla 32 relativos a la comprensión escrita (*Reading*), descubrimos que el 24,1% de los estudiantes presentan dificultades casi siempre y/o muchas veces cuando tienen que “resumir lo que leen” (ítem 4), mientras que un 46,8% niega estar en esta situación. Una buena parte del alumnado (46,9%) se siente capaz de “comprender las explicaciones del libro de texto” (ítem 8) con gran frecuencia, y hasta un 55,6% de los sujetos considera que “les resulta fácil la lectura” (ítem 16), casi siempre y/o muchas veces frente a 34,2% a los que rara vez les ocurre. En el ítem 27, sobre si el alumnado es capaz cuando lee de “distinguir las partes de la oración de un texto (sustantivos, adjetivos, adverbios, etc.)”, vemos que un 49,4% considera que así es la mayoría de las ocasiones, un 17,7% lo hace algunas veces, y un 32,9% raras veces es capaz de distinguirlas. En el caso del ítem 31, un 34,2% de los alumnos “necesitan traducir al griego cuando leen” casi siempre, un 30,4% lo hace a veces y un 35,4% niega tener que recurrir a este proceso. Además, aproximadamente el 35,5% de los alumnos tiene problemas a la hora de “concentrarse cuando lee” (ítem 35) con bastante frecuencia, aunque el 55,6% de los alumnos niega “necesita la ayuda del diccionario cuando lee” (ítem 39). En referencia al ítem 43 sobre si el alumnado “puede expresar sus ideas principales al leer un texto”, observamos que en torno al 38% siempre es capaz de hacerlo, mientras que un 30,4% de los alumnos parecen tener problemas con frecuencia “cuando lee y hay muchas palabras que no entiende” (ítem 48) y/o en algunas ocasiones (en un 31,6% de los casos).

Tabla 32

Resultados descriptivos Escala de Autoconcepto- Bloque III: ¿Qué tal se me dan los idiomas? Muestra: Atenas

Ítems	Modalidades de respuesta				
	1 Casi siempre	2 Muchas veces	3 Algunas veces	4 Pocas veces	5 Raras veces
1. Puedo expresarme con claridad cuando hablo	17,7	35,4	22,8	13,9	10,1
2. Cometo muchas faltas en los dictados	15,2	19,0	35,4	16,5	13,9
3. Recuerdo la forma de las palabras cuando escribo	19,0	26,6	27,8	12,7	13,9
4. Me resulta difícil resumir lo que leo	16,5	7,6	29,1	27,8	19,0
5. Me cuesta imitar el acento extranjero cuando hablo	20,3	13,9	24,1	29,1	12,7
6. Creo que tengo un buen oído cuando escucho	16,5	25,3	16,5	15,2	26,6
7. Confundo letras o palabras cuando escribo	16,5	8,9	22,8	25,3	26,6
8. Comprendo las explicaciones del libro de texto	20,3	26,6	16,5	12,7	24,1
9. Puedo imitar la pronunciación de un nativo	12,7	20,3	29,1	24,1	13,9
10.Me pierdo fácilmente en los dictados	13,9	20,3	16,5	26,6	22,8
11.Al escribir utilizo correctamente los tiempos verbales	13,9	27,8	20,3	15,2	22,8
12.Cuando leo recuerdo el vocabulario estudiado	17,7	21,5	22,8	17,7	20,3
13.No sé qué decir cuando tengo que hablar	13,9	17,7	26,6	20,3	21,5
14.Entiendo las explicaciones del profesor cuando habla	17,7	30,4	15,2	13,9	22,8
15.Olvido letras o palabras cuando escribo	25,3	11,4	20,3	29,1	13,9
16.Me resulta fácil la lectura	27,8	27,8	10,1	12,7	21,5
17.Puedo mantener un diálogo con compañeros	24,1	22,8	16,5	21,5	15,2
18.Me falta concentración cuando oigo mensajes orales	20,3	11,4	17,7	27,8	22,8
19.Al escribir expreso mis ideas de forma clara	13,9	26,6	27,8	17,7	13,9
20.Los demás me entienden cuando hablo	22,8	31,6	10,1	22,8	12,7
21.Entiendo las ideas principales de lo que escucho	24,1	27,8	16,5	11,4	20,3
22.Recuero las reglas gramaticales cuando escribo	17,7	27,8	19,0	11,4	24,1
23.Confundo los significados de las palabras cuando leo	12,7	21,5	30,4	19,0	16,5
24.Dispongo de un vocabulario suficiente cuando hablo	8,9	16,5	35,4	30,4	8,9
25.Necesito que me hablen muy despacio para comprender	20,3	11,4	11,4	34,2	22,8

Ítems	Modalidades de respuesta				
	1 Casi siempre	2 Muchas ve- ces	3 Algunas veces	4 Pocas ve- ces	5 Raras ve- ces
26.Me cuesta realizar los ejercicios de gramática escritos	17,7	19,0	13,9	25,3	24,1
27.Cuando leo distingo las partes de la oración de un texto (sustantivos, adjetivos, adverbios, etc.)	24,1	25,3	17,7	17,7	15,2
28.Tengo una buena pronunciación cuando hablo	17,7	27,8	19,0	21,5	13,9
29.Capto las ideas principales de los mensajes orales	29,1	25,3	8,9	17,7	19,0
30.Al escribir me cuesta recordar la forma de las palabras	17,7	20,3	15,2	27,8	19,0
31.Necesito traducir al griego cuando leo	15,2	19,0	30,4	17,7	17,7
32.Puedo expresar mis ideas oralmente	20,3	20,3	25,3	15,2	19,0
33.Me cuesta prestar atención en los mensajes orales	16,5	12,7	20,3	30,4	20,3
34.Dispongo de un vocabulario suficiente cuando escribo	13,9	13,9	39,2	17,7	15,2
35.Me cuesta concentrarme cuando leo	11,4	24,1	22,8	22,8	19,0
36.Me cuesta encontrar palabras cuando hablo	13,9	21,5	17,7	26,6	20,3
37.Distingo los distintos sonidos del idioma	22,8	25,3	19,0	15,2	17,7
38.Encuentro difícil traducir del otro idioma al griego	21,5	17,7	13,9	19,0	27,8
39.Cuando leo necesito la ayuda del diccionario	20,3	7,6	16,5	27,8	27,8
40.Debo mejorar mi pronunciación cuando hablo	19,0	13,9	22,8	22,8	21,5
41.Reconozco el vocabulario estudiado cuando escucho	21,5	22,8	19,0	19,0	17,7
42.Puedo expresar mis ideas cuando escribo	22,8	22,8	21,5	22,8	10,1
43.Puedo expresar mis ideas principales al leer un texto	16,5	21,5	26,6	17,7	17,7
44.Me resulta difícil comunicarme con los demás	21,5	11,4	17,7	22,8	26,6
45.Entiendo al profesor cuando me pregunta	30,4	19,0	15,2	15,2	20,3
46.Me resulta difícil traducir del griego al otro idioma	20,3	10,1	19,0	25,3	25,3
47.Me cuesta dominar la ortografía cuando escribo	22,8	16,5	22,8	16,5	21,5
48.Cuando leo hay muchas palabras que no entiendo	11,4	19,0	31,6	19,0	19,0

4.2.4. Resultados del estudio descriptivo del profesorado y los recursos empleados en la enseñanza y el aprendizaje del inglés

Además de los alumnos y sus familias, otra importante fuente de información en este estudio han sido los docentes que imparten docencia en Inglés como lengua extranjera y/o en alguna materia no lingüística (ANL) impartida en inglés en el caso de aquellos centros que siguen un programa de enseñanza bilingüe. Por ello, en este apartado del trabajo se recogen los datos relativos al estudio descriptivo de aquellas variables que pueden tener algún impacto en el modo en que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar en los centros seleccionados de los tres contextos (Sevilla, Valencia y Atenas).

Antes de proceder al análisis de la información, resulta conveniente aclarar que la muestra total de los tres contextos solo cuenta con tres profesores de ANL (sujetos 8, 9 y 18) mientras que el resto son profesores de Inglés como lengua extranjera. Asimismo, consideramos importante explicar que, debido a que la N de docentes era bastante reducida, sobre todo en comparación con la del alumnado, los análisis de las respuestas de los profesores se han realizado de igual modo aunque la presentación de los datos se ha hecho de un modo distinto al resto de descriptivos. Precisamente se recogen diversas tablas con dos colores según el tipo de respuesta: en aquellas variables en las que los docentes han contestado afirmativamente se refleja la casilla en color verde, mientras que en el caso de los ítems en los que han contestado de manera negativa la casilla es de color rojo. El modo de presentar la información en este apartado se mantiene tanto en el análisis descriptivo del profesorado como en el de los recursos empleados para la enseñanza-aprendizaje del inglés.

En primer lugar nos centraremos en tres aspectos que podrían guardar una estrecha relación entre sí como son el número de alumnos en el aula y/o grupo-clase, el tipo de agrupamiento empleado por los docentes con cada grupo-clase y la(s) modalidad(es) de enseñanza (véase Tabla 33). En este sentido, encontramos que el número de alumnos por cada grupo-clase varía en España en función del contexto y/o curriculum ofertado. Así, vemos que la gran mayoría de los centros de la muestra de Sevilla y Valencia tienen como máximo 30 alumnos por cada grupo-clase, a excepción del centro educativo 2 (centro bilingüe de Sevilla) que supera dicha cifra y que podría deberse a que, como comentábamos en la descripción de la muestra, se trata de un centro público. No obstante, existen dos casos en Valencia de dos grupos-clase pertenecientes al centro educativo 3 (monolingüe)

y al 4 (bilingüe) en los que el alumnado de ambos grupos supera ligeramente los 31 alumnos. En cuanto a los cuatro centros de la muestra ateniense, se observa cómo todos los grupos-clase tienen cifras inferiores a los 30. De hecho, en todos los centros la cifra de alumnos está comprendida entre 12 y 27, estando la media situada en el valor 18.

Asimismo, el número de alumnos por grupo-clase podría tener algún impacto en el tipo de agrupamiento en el aula de inglés, es decir; una estrategia metodológica no necesariamente tiene que/debe ser la misma para un grupo de veinte alumnos que para uno de treinta o superior. En esta línea, vemos que en los centros educativos de la muestra de Sevilla hay algunas diferencias como por ejemplo el hecho de que el centro educativo 1 (centro monolingüe) emplea diversas formas de agrupamiento según las actividades (individual, por parejas y agrupamiento flexible) a desarrollar, mientras que el centro educativo 2 (centro bilingüe) solo emplea el agrupamiento por parejas. Además, en este último caso, el agrupamiento no varía sino que se mantiene para todo el curso académico a diferencia del centro educativo 1 (monolingüe).

En Valencia, la distribución de los alumnos en clase de inglés presenta una distribución de frecuencias más equilibrada, siendo más común en el centro educativo 3 (monolingüe) el agrupamiento según la actividad a realizar, y en el centro educativo 4 (centro bilingüe) una variedad de agrupamientos por parejas, en pequeños grupos o por áreas de trabajo, entre otros (véase Tabla 33). Además, todos los docentes de la muestra valenciana coinciden en que el tipo de agrupamiento varía en alguna ocasión a lo largo del curso a diferencia, como ya decíamos en el párrafo anterior, del centro educativo 2 (bilingüe) de la muestra sevillana.

Del mismo modo, en los centros educativos de la muestra de Atenas encontramos una distribución equilibrada en cuanto al tipo de agrupamiento. Sin embargo, llama la atención que en la mayoría de los casos (tanto en los centros monolingües como bilingües), además de otros tipos de agrupamientos como puedan ser por parejas, o en pequeños grupos, parecen emplearse fundamentalmente el agrupamiento individual y el agrupamiento según el tipo de actividad (véase Tabla 33). Sobre la variabilidad del tipo de agrupamiento a lo largo del curso académico, encontramos que todos los docentes de los centros de la muestra ateniense introducen algunas modificaciones excepto en el caso del centro educativo 6 (monolingüe) en el que dos docentes afirman introducir variaciones mientras que otros dos no.

La tercera y última variable recogida en la Tabla 33 hace referencia a la(s) modalidad(es) de enseñanza que emplea(n) los docentes de la muestra. Así, vemos que en todos los contextos (Sevilla, Valencia y Atenas) la distribución es bastante heterogénea, siendo muy común en los centros educativos de Sevilla la modalidad de clases teóricas, clases prácticas y las estancias o intercambios de alumnos españoles con alumnos de otros países. De estos dos centros sevillanos nos han llamado la atención dos aspectos: por un lado, el hecho de que en el caso del centro 1 (monolingüe) además de estas modalidades de enseñanza, las docentes también conceden tiempo en clase de inglés a la realización de trabajos en grupo, mientras que en el centro educativo 2 (bilingüe) no; y por otro lado, el hecho que ambos centros, sin importar el tipo de programa ofertado (monolingüe/bilingüe), dan a sus alumnos la posibilidad de realizar estancias en centros educativos de otros países.

En referencia a los centros educativos de Valencia no se han apreciado diferencias significativas sobre la modalidad de enseñanza empleada por los docentes en función del currículum ofertado. Encontramos, según se recoge en la Tabla 33, que en ambos centros los docentes suelen impartir clases prácticas, proponer la realización de trabajos en grupo o incluso realizar talleres, entre otros. En lo que respecta a los intercambios con alumnos de países extranjeros, cuatro de los siete profesores valencianos sí dice promoverlos entre sus alumnos y animarles a que realicen estancias en algún país extranjero, por ejemplo en Lituania en el caso de un docente.

Según la información proporcionada por los docentes de la muestra de Atenas, todos los profesores de los centros participantes coinciden en que principalmente realizan clases teóricas (sobre todo en los casos de los centros educativos 5 y 8, monolingüe y bilingüe respectivamente), imparten talleres y realizan trabajos en grupo. No obstante, los dos centros bilingües (centros educativos 7 y 8) y el centro educativo 5 que es monolingüe otorgan importancia también a los intercambios con alumnos de otros países. Únicamente el centro monolingüe 6 de la muestra ateniense no cuenta con dicha oportunidad. Toda esta información se recoge de un modo más claro en la Tabla 33 que, como ya anunciábamos al comienzo de este apartado del trabajo, contiene dos colores en función de si los docentes han contestado afirmativamente (verde) o de manera negativa (rojo).

Tabla 33

Distribución del número de alumnos en clase de inglés y del tipo de agrupamiento y modalidad de enseñanza empleados en el aula

			Nº de alumnos en el aula		Tipo de agrupamiento							Modalidad de enseñanza							
			≤ 30	> 30	Individual	Parejas	Pequeños grupos	Agrupamientos flexibles	Según actividades	Agrupamiento lockstep	Por áreas de trabajo	Clases teóricas	Clases prácticas	Seminarios	Talleres	Tutorías	Trabajos en grupo	Intercambios extranjeros	
Sevilla	Centro educativo 1 (monolingüe)	3	Sí				Sí											Sí	
		4		Sí				Sí				Sí	Sí				Sí		
		5			Sí		Sí												
	Centro educativo 2 (bilingüe)	1				Sí							Sí	Sí					Sí
2			Sí																
Valencia	Centro educativo 3 (monolingüe)	10		Sí	Sí	Sí													
		11	Sí		Sí			Sí					Sí		Sí		Sí		Sí
		12																	
	Centro educativo 4 (bilingüe)	6	Sí		Sí		Sí					Sí		Sí	Sí				Sí
		7				Sí							Sí	Sí					
		8		Sí					Sí								Sí		Sí
		9	Sí			Sí								Sí		Sí			

			Nº de alumnos en el aula		Tipo de agrupamiento							Modalidad de enseñanza							
			≤ 30	> 30	Individual	Parejas	Pequeños grupos	Agrupamientos flexibles	Según actividades	Agrupamiento lockstep	Por áreas de trabajo	Clases teóricas	Clases prácticas	Seminarios	Talleres	Tutorías	Trabajos en grupo	Intercambios extranjeros	
Atenas	Centro educativo 5 (monolingüe)	19	Sí		Sí			Sí				Sí			Sí		Sí	Sí	
		20				Sí	Sí		Sí										
		21														Sí			Sí
	Centro educativo 6 (monolingüe)	22	Sí		Sí	Sí	Sí											Sí	
		23																	
		24						Sí		Sí					Sí				
		25					Sí								Sí				
	Centro educativo 7 (bilingüe)	13	Sí		Sí	Sí	Sí										Sí	Sí	
		14							Sí					Sí					
		15						Sí		Sí				Sí			Sí	Sí	
	Centro educativo 8 (bilingüe)	16	Sí		Sí		Sí						Sí			Sí		Sí	Sí
		17		Sí		Sí		Sí											
		18																	

En segundo lugar, analizaremos otros dos aspectos del cuestionario cumplimentado por los docentes en relación a otras dos variables del proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los contextos (Sevilla, Valencia y Atenas). En este caso, analizaremos el número de horas de inglés y/o de ANL que tiene el alumnado de la muestra así como los métodos que emplean los docentes para garantizar una enseñanza adecuada de la materia en cuestión (véase Tabla 34), ya que consideramos que ambos elementos podrían estar relacionados en cuanto que el tiempo dedicado a inglés podría condicionar la elección de una metodología u otra.

Por un lado, a nivel general encontramos que el número de horas de inglés a la semana tiene una distribución diferente si tenemos en cuenta que debería ser muy similar en los cuatro centros educativos españoles de la muestra (Sevilla y Valencia), aunque es cierto que debido a la distribución de España en Comunidades Autónomas y a la diferencia en el tipo de currículum que ofertan (monolingüe/bilingüe) podrían existir algunas diferencias. No obstante, como se recogerá posteriormente, en los centros educativos de la muestra ateniense sí se aprecian algunas diferencias, sobre todo entre los centros monolingües y bilingües en relación al número de horas destinadas al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, siendo los últimos (los bilingües) los que claramente imparten un mayor número de horas en inglés.

En cuanto a los dos centros educativos de Sevilla, encontramos que tanto el centro educativo 1 (monolingüe) como el 2 (bilingüe) imparten cuatro horas semanales de inglés como lengua extranjera. Bien es cierto que, al no haber sido posible la recogida de información de profesores que impartan alguna ANL en el centro bilingüe, desconocemos el porcentaje o número de horas de la ANL que se imparte en inglés. No obstante, debido a que sabemos de la existencia de profesores de ANL en el centro educativo 2 (bilingüe), resulta evidente pensar que la exposición del alumnado de este centro al inglés es mayor.

En el caso de los dos centros educativos valencianos, merece destacarse que el centro educativo 3 (monolingüe) tenga una hora más de inglés a la semana (cuatro horas semanales) que los alumnos del centro educativo 4 (bilingüe) que cuentan con tres horas a la semana. Además, existe un grupo-clase (P.D.C. o Programa de Diversificación Curricular) en el centro educativo 3 (monolingüe) que solo cuenta con tres horas semanales debido a que es un grupo en el que refuerzan otras materias además del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, conviene aclarar que en el caso del centro educativo 4 (bilingüe),

la muestra docente está compuesta por dos docentes de inglés como lengua extranjera (una que imparte un nivel de inglés básico y otra más avanzado) y otros dos docentes que imparten las ANL en el grupo-clase en cuestión. Por tanto, a pesar de que han contestado de manera individual y sin tener en cuenta la exposición total al idioma por parte del alumnado, estos discentes tendrían un total de 6 horas semanales de inglés como lengua extranjera y ANL, por lo que se trataría de una exposición más próxima a la recogida en un currículum educativo bilingüe.

En relación a los centros educativos de la muestra ateniense, encontramos dos aspectos de interés en relación al número de horas de inglés y que quedan recogidos en la Tabla 34: el primero tiene que ver con una diferencia entre los dos centros monolingües (5 y 6), ya que el centro educativo 5 ofrece 3 horas semanales de inglés como lengua extranjera a diferencia del centro 6 que en su currículum contempla únicamente 2 horas a la semana; y el segundo se trata de una diferencia entre los centros monolingües y los bilingües de la muestra de Atenas, debido a que los bilingües, como cabía esperar, imparten en inglés tanto la materia de lengua extranjera (en ambos centros) como las ANL (solo en el caso del centro educativo 8), por lo que el número de horas de estas materias es superior. De hecho, en el caso del centro educativo 7 asciende a 5 horas semanales, y en el caso del centro educativo 8 a 4 horas a la semana de inglés como lengua extranjera más 6 horas en las ANL, por lo que la exposición al inglés es mayor en los centros bilingües que en los monolingües.

Por otro lado, analizaremos la otra variable recogida en la Tabla 34 relacionada con la(s) metodología(s) de enseñanza que emplea(n) los profesores de la muestra con los alumnos del estudio. En esta línea, debemos señalar que no ha sido posible establecer un patrón común entre los distintos centros de la muestra. A continuación, procederemos a un análisis más detallado de cada contexto.

En lo que respecta a los dos centros educativos de Sevilla, encontramos que tanto el centro educativo 1 (monolingüe) como el 2 (bilingüe) emplean las mismas metodologías. Así, según las respuestas recopiladas de los docentes, vemos que en ambos centros utilizan los métodos de gramática-traducción, el audio-lingual, el enfoque natural y/o directo y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP en adelante). En cuanto a las diferencias intra-centro, cabe considerar el hecho de que una de las profesoras del centro educativo 1 (monolingüe) emplea principalmente los métodos de gramática-traducción y el audio-lingual,

mientras que las otras dos utilizan otros diferentes (el enfoque natural/directo y el ABP). En cuanto al centro educativo 2 (bilingüe), una profesora emplea tanto el método audio-lingual como el enfoque natural, mientras que el otro profesor de inglés emplea únicamente el método de gramática-traducción (véase Tabla 34). En conclusión, los métodos más populares de los centros de la muestra de Sevilla son el método de gramática-traducción y el enfoque natural/directo.

En referencia a los centros valencianos, se aprecia cómo el centro educativo 3 (monolingüe) suele emplear mayoritariamente el enfoque natural/directo tal y como indican los tres docentes (véase Tabla 34), aunque en algunos casos también siguen los otros métodos también populares en los centros educativos de la muestra de Sevilla (el método de gramática-traducción, el audio-lingual y el Aprendizaje Basado en Proyectos). A diferencia de este centro, todos los profesores del centro educativo 4 (bilingüe) apuestan por el Aprendizaje Basado en Proyectos principalmente aunque todos los docentes afirman complementarlo con otros métodos como el de gramática-traducción y el enfoque natural. Por tanto, en los centros de la muestra valenciana los métodos más populares son el enfoque natural/directo y el ABP, coincidiendo en el primer caso con los centros educativos de Sevilla aunque presentan diferencias en el segundo método más popular.

Por último, en cuanto al análisis de la información de los centros de la muestra ateniense recogidos en la Tabla 34, encontramos que el profesorado de inglés como lengua extranjera del centro educativo 5 (monolingüe) emplea fundamentalmente el enfoque natural/directo y el método del Aprendizaje Basado en Proyectos. No obstante, existe una docente que, además de este último suele emplear el método audio-lingual a través de juegos de rol, entre otros. En este sentido, además de esta información, dos profesoras añadieron información complementaria. Así, una de las profesoras además afirma que suele tener en cuenta las necesidades de cada alumno y que prefiere partir de preguntas, problemas o situaciones para que, a partir de ellos, el alumnado reflexione. La otra docente afirma que intenta siempre darle autonomía al alumno y hacer que tenga un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, los alumnos hacen presentaciones, emplean material auténtico, etc. Un aspecto muy interesante que menciona la docente 21 es que, a pesar de impartir docencia en un centro monolingüe, emplea el enfoque CLIL/AICLE debido a que colabora con otro profesor de otra materia y los alumnos realizan proyectos de esa materia en inglés.

En relación al centro educativo 6 (monolingüe), las metodologías más comunes empleadas por las docentes de inglés como lengua extranjera son, en igual medida, el método de gramática-traducción y el Aprendizaje Basado en Proyectos. No obstante, dos de las cuatro profesoras indican que trabajan, además de con estos dos métodos, con el audio-lingual. En esta línea, debemos señalar que el alumnado de este centro monolingüe se encuentra dividido por niveles (principiantes o *beginners* y avanzados o *advanced*), motivo por el cual una de las docentes indica que el método varía también en función del nivel del alumnado ya que con los principiantes a menudo recurre al método de gramática-traducción para facilitar a los alumnos la comprensión del contenido.

En lo referente a la metodología de enseñanza más popular en el centro educativo 7 (bilingüe), encontramos que las tres profesoras de inglés como lengua extranjera trabajan con el alumnado el método audio-lingual y dos de ellas emplean, además, el enfoque natural/directo. Solo hay un caso en el que una de las docentes señala trabajar combinando todos los métodos aunque el que más le gusta es el Aprendizaje Basado en Proyectos. Por último, en el caso del centro educativo 8 (bilingüe), encontramos que todos los docentes tanto de inglés como lengua extranjera como de ANL utilizan el enfoque natural/directo y las dos profesoras de inglés, además emplean el método audio-lingual mientras que el profesor de ANL trabaja más con el de gramática-traducción.

En conclusión, del análisis de todos los centros educativos de la muestra de Atenas en relación a la metodología de enseñanza empleada en el aula, se desprende que fundamentalmente utilizan más métodos que implican un mayor contacto comunicativo/oral del alumnado con el inglés (el método audio-lingual), seguido del enfoque natural/directo y del Aprendizaje Basado en Proyectos en igual medida, y por último, el método de gramática-traducción resulta el menos popular en los centros educativos de la muestra griega. Un aspecto que nos ha llamado la atención durante el análisis de estos centros es que el centro educativo 6 (monolingüe) es el único cuyo profesorado no trabaja el enfoque directo/natural, a diferencia del resto. Tal y como se recoge a continuación, la Tabla 34 contiene información sobre las respuestas de cada sujeto en torno a las metodologías de enseñanza preferidas por los docentes de los tres contextos, reflejando como ya indicábamos las respuestas en torno a dos colores: verde si los docentes han contestado afirmativamente y rojo si lo han hecho de manera negativa.

Tabla 34

Distribución del número de horas a la semana y de la metodología empleada en el aula de inglés

			Nº de horas de inglés a la semana				Metodología empleada en el aula			
			2 h/sem.	3 h/sem.	4 h/sem.	≥ 5 h/sem.	Gramática-traducción	Audio-lingual	Natural/Enfoque directo	ABP
Sevilla	Centro educativo 1 (monolingüe)	3			Sí		Sí			
		4			Sí			Sí		
		5						Sí		
	Centro educativo 2 (bilingüe)	1			Sí		Sí	Sí		
		2			Sí		Sí			
Valencia	Centro educativo 3 (monolingüe)	10			Sí	Sí	Sí			
		11						Sí		
		12		Sí						
	Centro educativo 4 (bilingüe)	6		Sí			Sí			
		7		Sí						
		8								
		9						Sí		
18					Sí					

			Nº de horas de inglés a la semana				Metodología empleada en el aula			
			2 h/sem.	3 h/sem.	4 h/sem.	≥ 5 h/sem.	Gramática-traducción	Audio-lingual	Natural/Enfoque directo	ABP
Atenas	Centro educativo 5 (monolingüe)	19								
		20		Sí					Sí	Sí
		21						Sí		
	Centro educativo 6 (monolingüe)	22						Sí		
		23	Sí							Sí
		24					Sí			
		25								
	Centro educativo 7 (bilingüe)	13					Sí		Sí	Sí
		14				Sí		Sí		
		15								
	Centro educativo 8 (bilingüe)	16						Sí	Sí	
		17				Sí				
		18					Sí		Sí	

En tercer y último lugar, procederemos al análisis de dos variables muy importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje como puedan ser las subcompetencias trabajadas en las materias de inglés como lengua extranjera y las ANL (cuando corresponda), y los recursos didácticos empleados en el aula.

Así, en cuanto a las competencias que suelen trabajar los docentes de los centros de la muestra de Sevilla (véase Tabla 35), encontramos que en el centro educativo 2 (bilingüe) los docentes de inglés como lengua extranjera trabajan por igual (20% del tiempo) cada una de las subcompetencias tanto orales como escritas y tanto receptivas como expresivas y/o de contenido (Use of English, Writing, Reading, Listening y Speaking). A diferencia de este centro, el centro educativo 1 (monolingüe) presenta una distribución más variada aunque se aprecia cómo dos profesoras otorgan más importancia al Use of English (empleado un 40% del tiempo de inglés) y menos a la comprensión auditiva (Listening) que se usa un 10% del tiempo, frente a la otra docente que da mayor esta última subcompetencia (Listening) (30%). No obstante, las tres docentes afirman trabajar todos los aspectos de la lengua extranjera al menos un 10-15% del tiempo.

En los centros de Valencia sí es posible apreciar ciertas diferencias entre el centro educativo 3 y el 4 en cuanto que el primero (centro monolingüe) trabaja de un modo bastante equilibrado todas las subcompetencias en torno a un 20% del tiempo de inglés como lengua extranjera mientras que el centro bilingüe otorga un mayor peso (aproximadamente el 50-60% del tiempo) a trabajar la expresión oral (Speaking) como era de esperar. Asimismo, en relación al análisis de estos dos centros (véase Tabla 35) merecen destacarse dos aspectos: por un lado, el hecho de que una de las docentes del centro educativo 3 (monolingüe) emplea casi la mitad del tiempo de clase de inglés (40%) en trabajar la gramática (Use of English), algo que no ocurre con las otras dos profesoras como ya decíamos al inicio del párrafo. Por otro lado, hemos comprobado que una profesora de inglés como lengua extranjera dedica un 60% del tiempo a trabajar la gramática (Use of English), a pesar de que el resto de sus compañeros tanto de inglés como de las ANL hacen un mayor hincapié en la destreza vinculada con la expresión oral (Speaking).

En cuanto a los centros educativos de la muestra de Atenas (sobre todo en el caso de los monolingües), existen dos áreas a las que los docentes prestan mayor atención: la gramática o Use of English y la comprensión lectora o Reading. De hecho, estos aspectos se trabajan en torno al 30% del tiempo de la materia inglés como lengua extranjera (véase

Tabla 35). Abordando el análisis de los cuatro centros de un modo más pormenorizado, encontramos por un lado que el centro educativo 5 (monolingüe) tiene un perfil algo distinto al resto de centros ya que sí trabajan el Use of English en buena medida pero no la comprensión lectora (Reading) sino la expresión oral (Speaking). Sobre el centro educativo 6 (monolingüe), según la Tabla 35, todos los docentes le dan más peso a la comprensión lectora o Reading, dedicándole un 30 o 40% del tiempo de inglés, excepto en el caso de una profesora que trabaja, además de esta, la comprensión auditiva (Listening) en buena medida (30%).

En relación a las subcompetencias trabajadas en el aula en los dos centros bilingües (7 y 8) de Atenas, hemos encontrado que dos de las docentes del centro educativo 7 prefieren dedicar más tiempo a trabajar la gramática o Use of English (aunque solo un 25-30% del tiempo de inglés), mientras que la otra profesora prepara con sus alumnos en mayor medida la expresión oral (Speaking). Después de estas dos áreas, la otra subcompetencia que parece tener importancia (empleada por una de las docentes el 25% del tiempo) es la comprensión lectora o Reading. Con respecto al centro educativo 8 (también bilingüe), vemos que las dos profesoras de inglés como lengua extranjera prefieren trabajar en clase la comprensión lectora (Reading) en un 25-35% del tiempo, mientras que el docente de ANL hace un mayor hincapié en la destreza vinculada con la comprensión oral (Listening) (véase Tabla 35). No obstante, la distribución del tiempo destinado en el aula a trabajar cada una de las subcompetencias en el caso de los centros bilingües resulta bastante equilibrada (todas las subcompetencias se trabajan en torno a un 20-25% del tiempo) en comparación con la de los centros monolingües que parece destinar más tiempo al perfeccionamiento de unas destrezas que de otras.

En general, los centros educativos de la muestra española (Sevilla y Valencia) dedican una mayor atención a la gramática (Use of English) en la asignatura de inglés como lengua extranjera, destinando entre un 40 y un 60% del tiempo a este área, mientras que en el contexto griego (Atenas), además de la gramática, los docentes otorgan un papel importante a la mejora de la comprensión lectora (Reading).

En referencia al análisis de la última variable tenida en cuenta en este estudio sobre los recursos didácticos empleados en el aula para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera y las ANL (si corresponde), observamos en la Tabla 35 que generalmente los centros educativos de la muestra española usan en gran

medida los libros de texto (entre el 70 y el 100% del tiempo de clase de inglés) en comparación con los centros participantes de Atenas. No obstante, el centro educativo 6 (monolingüe de Atenas) sí hace uso del libro de texto en buena parte de la docencia del inglés como veremos más detalladamente a continuación.

Por un lado, encontramos que los docentes de los centros educativos 1 y 2 de Sevilla hacen un uso preferente del libro de texto (entre un 80 y un 90% del tiempo) en clase de inglés como lengua extranjera sin que existan grandes diferencias entre el centro monolingüe y el bilingüe en torno al resto de recursos empleados. Con objeto de destacar algún dato interesante, vemos que en ambos centros emplean material auténtico un 5% del tiempo aunque esta herramienta de aprendizaje resulta más popular entre los docentes del centro bilingüe (2) que los del monolingüe (1). Además, en el centro educativo 1 una docente afirma utilizar fuentes online un 20% del tiempo, y en ambos centros un total de tres profesores usa el diccionario en clase el 5% del tiempo. Otro dato de interés en los centros de Sevilla es el hecho de que es el único de los tres contextos en el que ningún docente utiliza un software concreto para impartir su asignatura.

Por otro lado, la información de los centros educativos de Valencia en torno a esta variable (véase Tabla 35) difiere ligeramente de la muestra sevillana debido a que presenta una distribución de frecuencias más equilibrada. Así, vemos que en el centro educativo 3 (monolingüe) el libro de texto es la herramienta preferida en el caso de dos profesoras que lo emplean un 70 o un 100% del tiempo. De hecho, nos ha llamado la atención que este centro recoge el caso de la única docente de toda la muestra que afirma utilizar solamente este recurso en sus clases de inglés y ningún otro. La otra docente indica que en su clase de inglés como lengua extranjera se trabaja con el libro de texto y material auténtico un 30% respectivamente, y con fuentes online y diccionarios otro 20%, respectivamente. En el centro educativo 4 (bilingüe) llama la atención que los profesores de las ANL emplean una mayor variedad de recursos que los de inglés como lengua extranjera como por ejemplo fuentes online (un 50% del tiempo en el caso de ambos docentes de ANL frente a un 5 y un 20% respectivamente en los casos de las profesoras de inglés) y/o software específico para impartir la materia en inglés (un 10% del tiempo en ambos casos). Además, también resulta curioso que una de las docentes de inglés dice emplear solo el libro de texto la mayor parte del tiempo (un 80%) y el resto del tiempo de la materia emplea fuentes online (un 20%). Nos ha llamado la atención que la otra docente de inglés como lengua extranjera que utiliza solo un 35% del tiempo el libro de texto es la única de toda

la muestra del contexto español que afirma utilizar un blog en inglés como recurso de enseñanza y aprendizaje el 10% del tiempo y la pizarra digital un 40%, que supone así la principal herramienta trabajo de esta profesora según los datos mostrados en la Tabla 35.

Por último, en cuanto al centro educativo 5 (monolingüe) de Atenas, una de las docentes suele emplear el libro de texto un 30% del tiempo en clase aunque lo complementa con otros recursos como material auténtico (20%), fuentes online (20%) y la pizarra digital (20%), entre otros. Otra docente emplea fundamentalmente fuentes online (30%) y la pizarra digital (35%) además de otros recursos, y la otra docente emplea de manera muy equilibrada diversos recursos, aunque llama la atención que el menos usado es el libro de texto (un 5% del tiempo), siendo así la profesora de toda la muestra que menos emplea el recurso más popular entre el resto de docentes.

El siguiente caso, correspondiente al centro educativo 6 (monolingüe) resulta llamativo ya que se trata del centro de la muestra griega que más peso da al libro de texto como recurso de enseñanza-aprendizaje (un 90% del tiempo en el caso de la materia de inglés como lengua extranjera y un 70% en el caso de las ANL). Las otras fuentes que emplean son materiales auténticos y fuentes online pero ningún docente emplea otro tipo de recursos tal y como se puede ver en la Tabla 35. En referencia a los centros bilingües (centros 7 y 8), vemos que el uso de distintos recursos y herramientas empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje es mucho más variado que los otros dos centros, aunque en el caso del centro educativo 7 predomina el uso del libro de texto (entre un 35 y un 70% del tiempo de clase) seguido de la pizarra digital (entre un 10 y un 35% del tiempo) y de materiales auténticos (entre un 5 un 20%). En el caso del centro educativo 8 una profesora de inglés como lengua extranjera emplea principalmente la pizarra digital y un software específico para impartir la materia (un 30% del tiempo en clase para cada recurso respectivamente), y la otra profesora de inglés usa sobre todo el libro de texto (un 50% del tiempo) junto con otros recursos (material auténtico, fuentes online, diccionario, etc.) un 10% del tiempo en clase. Con respecto al docente de ANL, este suele emplear la pizarra digital un 50% del tiempo en clase, seguido del libro de texto (un 40% del tiempo) y de fuentes online (10%).

Toda esta información se encuentra recopilada en la Tabla 35 que contiene información sobre los porcentajes de tiempo que cada docente otorga en su clase al empleo de dife-

rentes recursos didácticos. En este sentido, a diferencia de las tablas anteriores, ésta contiene las respuestas en torno a tres colores: verde si el porcentaje de uso por los docentes es elevado o relativamente elevado ($\geq 60\%$); amarillo si el porcentaje de uso por los docentes es medio (entre el 30% y el 59%); y rojo si no se da absolutamente ningún uso del recurso en sí. El hecho de que el resto de valores no estén destacados en ningún color tiene como objetivo destacar con mayor claridad y/o visibilidad los demás valores (altos, medios o nulos).

Tabla 35

Distribución de porcentajes de las subcompetencias trabajadas y los recursos didácticos empleados en el aula

			Subcompetencias trabajadas en el aula					Recursos didácticos empleados en el aula						
			Use of English	Writing	Reading	Listening	Speaking	Libros de texto	Material auténtico	Fuentes online	Diccionarios	Blog	Pizarra digital	Software específico
Sevilla	Centro educativo 1 (monolingüe)	3	40%	15%	20%	10%	15%	90%	5%		5%			
		4	15%	15%	20%	30%	20%	90%		5%	5%			
		5	40%	15%	20%	10%	15%	80%		20%				
	Centro educativo 2 (bilingüe)	1	20%	20%	20%	20%	20%	90%	5%		5%			
		2	20%	20%	20%	20%	20%	90%	5%	5%				
	Valencia	Centro educativo 3 (monolingüe)	10	40%	15%	20%	15%	10%	70%	10%	10%			
11			20%	20%	20%	20%	20%	100%						
12			20%	20%	20%	20%	20%	30%	30%	20%	20%			
Centro educativo 4 (bilingüe)		6	10%	10%	10%	10%	60%	35%	5%	5%	5%	10%	40%	
		7	60%	20%	10%	10%		80%		20%				
		8		20%	20%	10%	50%	10%	30%	50%				10%
		9		20%	20%	10%	50%	10%	30%	50%	10%			10%

		Subcompetencias trabajadas en el aula					Recursos didácticos empleados en el aula							
		Use of English	Writing	Reading	Listening	Speaking	Libros de texto	Material auténtico	Fuentes online	Diccionarios	Blog	Pizarra digital	Software específico	
Atenas	Centro educativo 5 (monolingüe)	19	30%	10%	10%	20%	30%	30%	20%	20%		5%	20%	5%
		20	10%	10%	30%	20%	30%	20%	5%	30%	5%		35%	5%
		21	30%	20%	10%	10%	30%	5%	25%	25%			25%	20%
	Centro educativo 6 (monolingüe)	22	15%	10%	30%	30%	15%	90%		10%				
		23	30%	10%	30%	10%	20%	90%		10%				
		24	30%	10%	40%	10%	10%	70%	10%	20%				
		25	30%	10%	30%	20%	10%	70%	10%	20%				
	Centro educativo 7 (bilingüe)	13	20%	10%	20%	20%	30%	35%	5%	20%	5%		35%	
		14	25%	20%	25%	10%	20%	50%	10%	10%			20%	10%
		15	30%	20%	20%	10%	20%	70%	20%				10%	
	Centro educativo 8 (bilingüe)	16	20%	15%	25%	20%	20%	15%	10%	5%	10%		30%	30%
		17	20%	25%	35%	10%	10%	50%	10%	10%	10%		10%	10%
		18	10%	20%	20%	30%	20%	40%		10%			50%	

4.3. Resultados de estudios correlacionales de relación

Esta sección recoge los distintos análisis correlacionales realizados con la muestra de los tres contextos del estudio (Sevilla, Valencia y Atenas). Así, se presentan en primer lugar los resultados del análisis de la correlación entre los distintos colectivos participantes según su contexto no escolar de aprendizaje (Instrumento 1); en segundo lugar, se muestran los resultados de un estudio predictivo que trata de explicar la “facilidad para los idiomas” del alumnado en función de variables relacionadas tanto con su contexto y/o exposición extramural como su autoconcepto; en tercer lugar, se presentan los resultados del análisis clúster de casos sobre los contextos no escolares de aprendizaje (Instrumento 1); por último, se muestran los resultados de un estudio comparativo de las actitudes de los alumnos hacia el idioma (en general y en clase), su comportamiento en clase y la facilidad de éste para el aprendizaje del inglés en relación al contexto escolar, empleando para ello técnicas de análisis de la varianza no paramétricas.

4.3.1. Relaciones entre la perspectiva de los padres, hermanos y el propio alumno sobre el contexto no escolar de aprendizaje del inglés

A continuación, se recogen aquellos ítems pertenecientes a variables del contexto no escolar (o exposición extramural) que tenían una formulación similar para los colectivos implicados (alumnos, padres y hermanos). Estos ítems están relacionados con el *contacto con el inglés*, el *uso del inglés* o alguna forma de *entretenimiento en inglés*.

Así, los resultados del análisis de correlación de Spearman de la muestra de los centros educativos de *Sevilla* mostraron la existencia de relación estadísticamente significativa entre algunos ítems del instrumento 1 que definen la exposición extramural del alumno, con un nivel de confianza igual o superior al 95%, mientras que en otros se ha mantenido la hipótesis nula que niega dicha relación.

En primer lugar, en cuanto al único ítem con algún grado de relación relativo a la variable *contacto con el inglés*, realizamos una correlación bivariada de Spearman entre los distintos grupos de nuestra muestra sobre si se encuentran estudiando inglés actualmente o no (Tabla 36), y observamos una correlación negativa entre el alumnado y sus padres ($\rho = -0,030$), por lo que podemos afirmar que los alumnos sí están estudiando inglés mientras que sus padres no lo hacen. No obstante, la correlación resulta estadísticamente no significativa ($p = 0,750$).

Tabla 36

Correlación bivariada de Spearman para el contacto con el inglés – Muestra: Sevilla

	Ítem 4. Los padres estudian inglés actualmente	Ítem 14. Los hermanos estudian inglés actualmente	Ítem 24. Los alumnos acuden a una academia para aprender inglés
Ítem 4. Los padres estudian inglés actualmente	1,000	,151 ,154	-,030 ,750
Ítem 14. Los hermanos estudian inglés actualmente		1,000	,154 ,144
Ítem 24. Los alumnos acuden a una academia para aprender inglés			1,000

En segundo lugar, encontramos dos ítems relativos al *uso del inglés* con algún grado de relación entre los tres colectivos, donde el hecho de que los alumnos vean la televisión en versión original (inglés) se correlaciona con que tanto sus padres como sus hermanos también lo hagan de forma estadísticamente significativa, ($\rho = 0,448$) en el caso de los padres, y ($\rho = 0,395$) en el caso de los hermanos (Tabla 37). En ambos casos, la correlación es estadísticamente significativa con un nivel de confianza igual o superior al 99,9%.

Tabla 37

Correlación bivariada de Spearman para ítems de uso del inglés (I) – Muestra: Sevilla

	Ítem 6. Los padres ven la televisión en versión original (inglés)	Ítem 16. Los hermanos ven la televisión en versión original (inglés)	Ítem 30. Los alumnos ven la televisión (películas, series, etc.) en inglés
Ítem 6. Los padres ven la televisión en versión original (inglés)	1,000	,174 ,100	,448** ,01
Ítem 16. Los hermanos ven la televisión en versión original (inglés)		1,000	,395** ,01
Ítem 30. Los alumnos ven la televisión (películas, series, etc.) en inglés			1,000

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

Al evaluar los resultados obtenidos en los ítems relativos a la lectura en inglés, observamos relaciones estadísticamente significativas con los valores de los alumnos en relación a las respuestas de los hermanos de éstos ($\rho = 0,505$; $p = 0,01$) y de los padres ($\rho = 0,373$; $p = 0,01$). Además, encontramos que existe una correlación positiva entre los hermanos y los padres donde $\rho = 0,217$; $p = 0,039$. En la Tabla 38, se muestran tales relaciones entre que el alumnado realice ese tipo de actividades y que sus padres o sus hermanos lo hagan. Por tanto, podemos afirmar en este caso, que esta actividad de lectura realizada en el

contexto del alumno por parte de sus familiares guarda una estrecha relación con el hecho de que el alumnado lo realice o no.

Tabla 38

Correlación bivariada de Spearman para ítems de uso del inglés (II) – Muestra: Sevilla

	Ítem 7. Los padres leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)	Ítem 17. Los hermanos leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)	Ítem 31. Los alumnos leen libros, revistas, periódicos, etc. en inglés
Ítem 7. Los padres leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)	1,000	,217* ,039	,373** ,01
Ítem 17. Los hermanos leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)		1,000	,505** ,01
Ítem 31. Los alumnos leen libros, revistas, periódicos, etc. en inglés			1,000

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas)

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

Por último, en los ítems referentes a la variable *entretenimiento en inglés*, podemos observar que existe una correlación positiva y significativa en el supuesto de la comunicación en inglés por parte de los tres grupos de sujetos de la muestra a través de algún medio informático. Así, encontramos una correlación positiva ($\rho= 0,354$; $p=0,01$) en el caso del alumnado y sus hermanos, y otra correlación $\rho= 0,288$ ($p=0,006$), en el caso de los padres y los hermanos del alumnado de la muestra (Tabla 39), pero no la hay en el caso del contacto con familias y amigos a través de las redes sociales o mediante videoconferencia ($\rho= 0,129$; $p=0,176$).

Tabla 39

Correlación bivariada de Spearman para ítems de entretenimiento en inglés (I) – Muestra: Sevilla

	Ítem 8. Los padres se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	Ítem 18. Los hermanos se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	Ítem 29. Los alumnos se mantienen en contacto con un/a amigo/a extranjero/a a través de mensajes por WhatsApp, emails, redes sociales, etc.
Ítem 8. Los padres se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	1,000	,288** ,006	,129 ,176
Ítem 18. Los hermanos se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo		1,000	,354** ,01
Ítem 29. Los alumnos se mantienen en contacto con un/a amigo/a extranjero/a a través de mensajes por WhatsApp, emails, redes sociales, etc.			1,000

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

En la Tabla 40, se obtienen las correlaciones y el nivel de significación de los ítems relativos a si los sujetos de la muestra se comunican en inglés cuando viajan a un país extranjero (9, 19 y 27). Los resultados de la correlación entre los tres grupos muestran relaciones estadísticamente significativas entre los tres colectivos implicados. Así, encontramos que las respuestas de los padres y los hermanos a este ítem presentan una $\rho = 0,347$ a un nivel de significación de $p = 0,01$, mientras que las de los alumnos y sus padres tienen una $\rho = 0,379$; $p = 0,01$, y las de los alumnos y sus hermanos presentan una $\rho = 0,530$; $p = 0,01$. Por tanto, podemos afirmar que existe relación entre las respuestas de los tres grupos.

Tabla 40

Correlación bivariada de Spearman para ítems de entretenimiento en inglés (II) – Muestra: Sevilla

	Ítem 9. Los padres se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	Ítem 19. Los hermanos se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	Ítem 27. Los alumnos intentan comunicarse en inglés cuando viajan al extranjero
Ítem 9. Los padres se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	1,000	,347** ,01	,379** ,01
Ítem 19. Los hermanos se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero		1,000	,530** ,01
Ítem 27. Los alumnos intentan comunicarse en inglés cuando viajan al extranjero			1,000

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

Para concluir este apartado, encontramos los ítems (10, 20 y 26) relativos a si han vivido en un país extranjero un mínimo de tres meses (en el caso de los padres y los hermanos del alumnado), y de si han participado en un intercambio cultural en un país de habla inglesa (en el caso del alumnado). Así, la Tabla 41 recoge la correlación existente entre los tres grupos, donde observamos una correlación positiva y estadísticamente significativa entre los padres y los hermanos de los alumnos donde $\rho = 0,299$ y $p = 0,004$, de modo que los hermanos de los alumnos que han vivido algún tiempo en el extranjero son aquellos cuyos padres también han experimentado algún tipo de estancia de tres meses como mínimo. No obstante, no se observa relación entre la realización de intercambios por los alumnos en un país de habla inglesa y la estancia de los padres o hermanos en un país de las mismas características ($\rho = 0,87$; $p = 0,364$).

Tabla 41

Correlación bivariada de Spearman para ítems de entretenimiento en inglés (III) – Muestra: Sevilla

	Ítem 10. Los padres han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	Ítem 20. Los hermanos han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	Ítem 26. Los alumnos han estado de intercambio cultural en un país de habla inglesa
Ítem 10. Los padres han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	1,000	,299** ,004	,087 ,364
Ítem 20. Los hermanos han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés		1,000	,014 ,894
Ítem 26. Los alumnos han estado de intercambio cultural en un país de habla inglesa			1,000

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

Antes de continuar con este análisis para las muestras de Valencia y Atenas, conviene señalar que, debido a la modificación que se introdujo en el Instrumento 1 tras la recogida de datos de los centros educativos de Sevilla en la que se dividió el colectivo “padres” en “madres” y “padres” por separado, los datos presentados en las tablas siguientes presentan una columna más, lo que ha permitido encontrar un mayor número de correlaciones y concretar además el/los colectivo(s) que tienen un impacto en cuanto al tipo de actividades que realiza el alumnado dentro del entorno familiar.

De este modo, los resultados del análisis de correlación de Spearman de los datos de **Valencia**, mostraron la existencia de relaciones estadísticamente significativas entre algunos de los ítems del instrumento 1 que definen algunos rasgos característicos del contexto no escolar de aprendizaje del alumno y/o su exposición extramural, con un nivel de confianza igual o superior al 95%. No obstante, en el caso de algunos ítems se ha mantenido la hipótesis nula que niega dicha relación.

En relación a la variable *contacto con el inglés*, la Tabla 42 muestra una correlación estadísticamente significativa ($\rho=0,377$; $p=0,01$) en cuanto al hecho de que tanto las madres como los padres del alumnado estudien inglés actualmente. Además, existe una correlación negativa entre el alumnado y sus madres ($\rho=-0,111$), por lo que podemos afirmar que los alumnos sí están estudiando inglés en la actualidad mientras que sus madres no

lo hacen. Sin embargo, dicha correlación resulta estadísticamente no significativa ($p=0,216$).

Tabla 42

Correlación bivariada de Spearman para el contacto con el inglés – Muestra: Valencia

	Ítem 4. Las madres estudian inglés actualmente	Ítem 4. Los padres estudian inglés actualmente	Ítem 14. Los hermanos estudian inglés actualmente	Ítem 24. Los alumnos acuden a una academia para aprender inglés
Ítem 4. Las madres estudian inglés actualmente	1,000	,377** ,01	,042 ,767	-,111 ,216
Ítem 4. Los padres estudian inglés actualmente		1,000	,176 ,217	,008 ,930
Ítem 14. Los hermanos estudian inglés actualmente			1,000	,027 ,851
Ítem 24. Los alumnos acuden a una academia para aprender inglés				1,000

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

En cuanto a la variable *uso del inglés*, encontramos dos ítems recogidos en las Tablas 43 y 44 que recogen algún grado de relación entre los distintos colectivos de la muestra. En el caso de los ítems 6,16 y 30 (Tabla 43), en los tres colectivos vemos que el hecho de que los alumnos vean la televisión en versión original (inglés) se correlaciona de forma estadísticamente significativa con que tanto sus madres ($\rho=0,493$), como sus padres ($\rho=0,427$) y sus hermanos ($\rho=0,789$) también lo hagan. Además de estas correlaciones entre el alumnado y el resto de miembros de la unidad familiar, se aprecian otras correlaciones estadísticamente significativas en relación a este ítem entre las madres y los padres del alumnado ($\rho=0,565$), entre los hermanos del alumno y sus madres ($\rho=0,580$), y entre los hermanos del estudiantado y sus padres ($\rho=0,450$). En todos los casos mencionados, la correlación es estadísticamente significativa con un nivel de confianza igual o mayor del 99%.

Tabla 43

Correlación bivariada de Spearman para el uso del inglés (I) – Muestra: Valencia

	Ítem 6. Las ma- dres ven la T.V. en versión origi- nal (inglés)	Ítem 6. Los pa- dres ven la T.V. en versión origi- nal (inglés)	Ítem 16. Los hermanos ven la T.V. en ver- sión original (inglés)	Ítem 30. Los alumnos ven la T.V. en versión original (inglés)
Ítem 6. Las madres ven la T.V. en versión origi- nal (inglés)	1,000	,565** ,01	,580** ,01	,493** ,01
Ítem 6. Los padres ven la T.V. en versión origi- nal (inglés)		1,000	,450** ,001	,427** ,01
Ítem 6. Los hermanos ven la T.V. en versión original (inglés)			1,000	,789** ,01
Ítem 6. Los alumnos ven la T.V. en versión original (inglés)				1,000

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

En referencia al segundo ítem de la variable *uso del inglés* (7, 17 y 31), sobre si los distintos colectivos implicados leen libros, revistas, periódicos, etc. en inglés, la Tabla 44 muestra relaciones estadísticamente significativas entre los valores de los alumnos en comparación a las respuestas de las madres de éstos ($\rho=0,271$), de sus padres ($\rho=0,315$), y de sus hermanos ($\rho=0,717$). En estos tres casos, podemos afirmar que la correlación es estadísticamente significativa con un nivel de confianza igual o mayor del 99%. Asimismo, se aprecia una correlación positiva entre las madres y los padres del alumnado ($\rho=0,527$; $p=0,0001$), entre los hermanos y las madres del estudiantado ($\rho=0,309$; $p=0,027$), y entre los hermanos y los padres del alumnado ($\rho=0,355$; $p=0,011$).

Por tanto, en relación a los dos ítems de la variable *uso del inglés*, podemos afirmar que el hecho de que ambas actividades (visión de la T.V. y lectura en inglés) se desarrollen en el entorno familiar del alumnado presenta una estrecha relación con el hecho de que el alumnado realice o no tales actividades.

Tabla 44

Correlación bivariada de Spearman para el uso del inglés (II) – Muestra: Valencia

	Ítem 7. Las madres leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)	Ítem 7. Los padres leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)	Ítem 17. Los hermanos leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)	Ítem 31. Los alumnos leen libros, revistas, periódicos, etc. en inglés
Ítem 7. Las madres leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)	1,000	,527** ,01	,309* ,027	,271** ,002
Ítem 7. Los padres leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)		1,000	,355* ,011	,315** ,01
Ítem 17. Los hermanos leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)			1,000	,717** ,01
Ítem 31. Los alumnos leen libros, revistas, periódicos, etc. en inglés				1,000

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas)

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

Por último, respecto a los ítems de la variable *entretenimiento en inglés* recogidos en las Tablas 45, 46 y 47, se observa una correlación significativa en el supuesto de comunicación en inglés a través de algún medio informático (ítems 8, 18 y 29) por parte de algunos de los colectivos de la muestra. De hecho, únicamente encontramos una correlación positiva al nivel de 0,01 en el caso de los alumnos y sus padres ($\rho= 0,241$; $p=0,007$), también entre las madres y los padres del alumnado ($\rho= 0,595$; $p=0,01$), y entre los hermanos y los padres del estudiantado ($\rho= 0,373$; $p=0,007$).

Tabla 45

Correlación bivariada de Spearman para el entretenimiento en inglés (I) – Muestra: Valencia

	Ítem 8. Las madres se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	Ítem 8. Los padres se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	Ítem 18. Los hermanos se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	Ítem 29. Los alumnos se mantienen en contacto con un/a amigo/a extranjero/a a través de mensajes por WhatsApp, emails, redes sociales, etc.
Ítem 8. Las madres se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	1,000	,595** ,01	,127 ,375	,148 ,098
Ítem 8. Los padres se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo		1,000	,373** ,007	,241** ,007
Ítem 18. Los hermanos se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo			1,000	,243 ,085
Ítem 29. Los alumnos se mantienen en contacto con un/a amigo/a extranjero/a a través de mensajes por WhatsApp, emails, redes sociales, etc.				1,000

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

Por otro lado, en la Tabla 46 se observan correlaciones estadísticamente significativas en lo relativo a si los distintos colectivos de la muestra se intentan comunicar en inglés cuando viajan a un país extranjero (ítems 9, 19 y 27). Así, los resultados de las puntuaciones entre los diversos grupos de sujetos muestran las siguientes correlaciones: de un lado, se observa una relación entre el hecho de que las madres del alumnado y el propio alumno se intenten comunicar en inglés cuando viajan al extranjero ($\rho = 0,380$), entre el hecho de que los padres y el alumnado realicen dicha actividad ($\rho = 0,369$), y entre que

los alumnos y sus hermanos lo hagan ($\rho= 0,597$). De otro lado, también se aprecian relaciones estadísticamente significativas entre las respuestas de las madres y los padres ($\rho= 0,607$), entre los hermanos y sus madres ($\rho= 0,383$), y entre los hermanos y sus padres ($\rho= 0,380$). Tales correlaciones entre los distintos miembros de la unidad familiar son estadísticamente significativas con un nivel de confianza igual o mayor del 99%, por lo que podemos afirmar que el grado de relación entre las respuestas de los cuatro grupos es bastante positivo.

Tabla 46

Correlación bivariada de Spearman para el entretenimiento en inglés (II) – Muestra: Valencia

	Ítem 9. Las madres se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	Ítem 9. Los padres se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	Ítem 19. Los hermanos se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	Ítem 27. Los alumnos intentan comunicarse en inglés cuando viajan al extranjero
Ítem 9. Las madres se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	1,000	,607** ,01	,383** ,005	,380** ,01
Ítem 9. Los padres se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero		1,000	,380** ,006	,369** ,01
Ítem 19. Los hermanos se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero			1,000	,597** ,01
Ítem 27. Los alumnos intentan comunicarse en inglés cuando viajan al extranjero				1,000

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

Para finalizar el análisis correlacional de la muestra de los centros valencianos, encontramos a los ítems 10, 20 y 26, referentes a si las madres, padres y hermanos del alumnado han vivido en un país extranjero un mínimo de tres meses, y en el caso del alumnado se tuvo en cuenta si habían participado en un intercambio cultural en un país de habla inglesa. Por tanto, la Tabla 47 recoge las distintas correlaciones entre los diversos colectivos considerados en este estudio. En este sentido, destaca que este ítem es el único de todos

los considerados para el análisis correlacional que no presenta ninguna correlación estadísticamente significativa entre el alumnado y el resto de miembros de la unidad familiar. Sin embargo, sí es posible observar correlaciones estadísticamente significativas con un nivel de confianza igual o mayor del 99% en todos los casos, entre las madres y los padres del alumnado ($\rho= 0,686$), entre los hermanos y las madres de los estudiantes ($\rho= 0,597$), y entre los hermanos de los alumnos y sus padres ($\rho= 0,456$). En definitiva, podríamos concluir que el hecho de que los hermanos del alumnado hayan vivido algún tiempo en un país extranjero de habla inglesa está relacionado con que sus madres y padres también lo hayan hecho en algún momento.

Tabla 47

Correlación bivariada de Spearman para el entretenimiento en inglés (III) – Muestra: Valencia

	Ítem 10. Las madres han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	Ítem 10. Los padres han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	Ítem 20. Los hermanos han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	Ítem 26. Los alumnos han estado de intercambio cultural en un país de habla inglesa
Ítem 10. Las madres han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	1,000	,686** ,01	,597** ,01	,017 ,850
Ítem 10. Los padres han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés		1,000	,456** ,01	,160 ,074
Ítem 20. Los hermanos han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés			1,000	,128 ,371
Ítem 26. Los alumnos han estado de intercambio cultural en un país de habla inglesa				1,000

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

En referencia a los resultados del análisis de correlación de Spearman de los datos recogidos en los centros educativos de *Atenas*, se aprecian relaciones estadísticamente significativas entre algunos de los ítems del instrumento 1 con un nivel de confianza igual o

superior al 95%. De nuevo, en esta sección procederemos a analizar tales resultados en función a las tres variables del contexto no escolar (exposición extramural) consideradas hasta el momento (*contacto con el inglés, uso del inglés y/o forma de entretenimiento en inglés*).

Por un lado, en relación a los ítems 4, 14 y 24 sobre el *contacto con el inglés*, encontramos la Tabla 48 que recoge únicamente una correlación estadísticamente significativa entre el hecho de que la madre y el padre estudien inglés en la actualidad ($\rho= 0,649$), y entre el hecho de que los hermanos del alumnado y sus madres lo hagan ($\rho= 0,192$). En el caso de este ítem, llama la atención que no exista ninguna relación estadísticamente significativa entre el alumnado y el resto de miembros de la unidad familiar. De hecho, sólo se aprecian relaciones negativas aunque estadísticamente no significativas entre el alumnado y sus madres ($\rho= -0,036$), y entre el alumnado y sus padres ($\rho= -0,048$). De ahí que podamos concluir que probablemente los estudiantes estén estudiando inglés actualmente mientras que sus padres no lo hacen.

Tabla 48

Correlación bivariada de Spearman para el contacto con el inglés – Muestra: Atenas

	Ítem 4. Las ma- dres estudian in- glés actualmente	Ítem 4. Los pa- dres estudian in- glés actualmente	Ítem 14. Los her- manos estu- dian inglés ac- tualmente	Ítem 24. Los alumnos acuden a una academia para aprender inglés
Ítem 4. Las madres estu- dian inglés actualmente	1,000	,649** ,01	,192* ,031	-,036 ,573
Ítem 4. Los padres estu- dian inglés actualmente		1,000	,172 ,054	-,048 ,448
Ítem 14. Los hermanos estudian inglés actual- mente			1,000	,007 ,936
Ítem 24. Los alumnos acuden a una academia para aprender inglés				1,000

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas)

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

Por otro lado, en los dos ítems relativos al *uso del inglés* se observan correlaciones estadísticamente significativas en ambos ítems para todos los colectivos de la muestra. Así, en primer lugar, encontramos los ítems 6, 16 y 30 recogidos en la Tabla 49 donde se aprecia cómo el que el alumnado vea la televisión en inglés está relacionado con el hecho

de que también lo hagan sus madres ($\rho= 0,431$), sus padres ($\rho= 0,384$) y sus hermanos ($\rho= 0,455$). Además, existe relación entre el hecho de que las madres y los padres del alumnado vean la televisión en inglés ($\rho= 0,792$), con que lo hagan los hermanos del alumnado y sus madres ($\rho= 0,503$), y entre los hermanos de los estudiantes y sus padres ($\rho= 0,428$). Destacar también que en todos los casos mencionados la correlación es estadísticamente significativa con un nivel de confianza igual o mayor del 99%.

Tabla 49

Correlación bivariada de Spearman para el uso del inglés (I) – Muestra: Atenas

	Ítem 6. Las ma- dres ven la T.V. en versión origi- nal (inglés)	Ítem 6. Los pa- dres ven la T.V. en versión origi- nal (inglés)	Ítem 16. Los hermanos ven la T.V. en versión original (inglés)	Ítem 30. Los alumnos ven la T.V. en versión original (inglés)
Ítem 6. Las madres ven la T.V. en versión origi- nal (inglés)	1,000	,792** ,01	,503** ,01	,431** ,01
Ítem 6. Los padres ven la T.V. en versión original (inglés)		1,000	,428** ,01	,384** ,01
Ítem 6. Los hermanos ven la T.V. en versión original (inglés)			1,000	,455** ,01
Ítem 6. Los alumnos ven la T.V. en versión origi- nal (inglés)				1,000

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

En referencia al segundo ítem de la variable *uso del inglés* (ítems 7, 17 y 31), sobre la lectura de libros, revistas, periódicos, etc. en inglés, observamos relaciones estadísticamente significativas en las respuestas del alumnado en relación a las de las madres de éstos ($\rho= 0,291$), a las de sus padres ($\rho= 0,331$) y a la de sus hermanos ($\rho= 0,297$). También se aprecian correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre el hecho de que las madres del alumnado lean en inglés y que lo hagan los padres ($\rho= 0,644$), entre que los hermanos del estudiantado y sus madres lean textos en inglés ($\rho= 0,272$), y entre que lo hagan los hermanos del alumnado y sus padres ($\rho= 0,228$). En el caso de este ítem recogido en la Tabla 50, conviene señalar que todas las correlaciones son estadísticamente significativas con un nivel de confianza igual o superior al 95%. En definitiva, podemos afirmar que esta actividad de *uso del inglés* realizada en el contexto próximo del alumno está estrechamente vinculada al hecho de que el alumnado lo haga también.

Tabla 50

Correlación bivariada de Spearman para el uso del inglés (II) – Muestra: Atenas

	Ítem 7. Las madres leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)	Ítem 7. Los padres leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)	Ítem 17. Los hermanos leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)	Ítem 31. Los alumnos leen libros, revistas, periódicos, etc. en inglés
Ítem 7. Las madres leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)	1,000	,644** ,01	,272** ,002	,291** ,01
Ítem 7. Los padres leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)		1,000	,228* ,010	,331** ,01
Ítem 17. Los hermanos leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)			1,000	,297** ,01
Ítem 31. Los alumnos leen libros, revistas, periódicos, etc. en inglés				1,000

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas)

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

En referencia a la variable *entretenimiento en inglés*, encontramos tres ítems que presentan alguna correlación estadísticamente significativa. Así, en primer lugar, en la Tabla 51 que contiene los ítems 8, 18 y 29, se observan relaciones entre los colectivos de la muestra en cuanto a la comunicación en inglés a través de algún medio informático. De hecho, encontramos que en el caso del alumnado todas las correlaciones son positivas y estadísticamente significativas con un nivel de confianza igual o mayor del 99%: entre el alumnado y sus madres ($\rho = 0,215$; $p = 0,001$); entre los estudiantes y sus padres ($\rho = 0,272$; $p = 0,01$), y entre los alumnos y sus hermanos ($\rho = 0,269$; $p = 0,002$). Además, se aprecian dos correlaciones estadísticamente significativas entre las madres y los padres del alumnado ($\rho = 0,634$; $p = 0,01$), y entre los padres y los hermanos del estudiantado ($\rho = 0,212$; $p = 0,017$).

Tabla 51

Correlación bivariada de Spearman para el entretenimiento en inglés (I) – Muestra: Atenas

	Ítem 8. Las madres se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	Ítem 8. Los padres se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	Ítem 18. Los hermanos se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	Ítem 29. Los alumnos se mantienen en contacto con un/a amigo/a extranjero/a a través de mensajes por WhatsApp, emails, redes sociales, etc.
Ítem 8. Las madres se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	1,000	,634** ,01	,136 ,127	,215** ,01
Ítem 8. Los padres se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo		1,000	,212* ,017	,272** ,01
Ítem 18. Los hermanos se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo			1,000	,269** ,002
Ítem 29. Los alumnos se mantienen en contacto con un/a amigo/a extranjero/a a través de mensajes por WhatsApp, emails, redes sociales, etc.				1,000

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas)

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

En cuanto a los datos recogidos en la Tabla 52, relativos a los ítems 9, 19 y 27, vemos que existen correlaciones estadísticamente significativas con un nivel de confianza igual o mayor del 99% entre todos los colectivos de la muestra. Asimismo, encontramos que las respuestas del alumnado guardan una estrecha relación con las de sus madres en cuanto a si se comunican en inglés cuando viajan a un país extranjero ($\rho = 0,380$); también existe relación entre el hecho de que los padres del alumnado se comuniquen en inglés

cuando viajan al extranjero y el hecho de que lo hagan los alumnos ($\rho= 0,490$), e incluso entre que los hagan los hermanos del alumnado y los propios estudiantes ($\rho= 0,448$). Por otro lado, se observan además correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre que las madres y los padres de los alumnos se comuniquen en inglés cuando viajan al extranjero ($\rho= 0,685$), entre los hermanos del estudiantado y sus madres ($\rho= 0,365$), y entre los hermanos del alumnado y sus padres ($\rho= 0,401$), todas ellas a un nivel de significación de $p=0,01$. Por tanto, podemos afirmar que el grado de relación entre las respuestas de los distintos colectivos es bastante positivo y que no sólo los sujetos de la muestra se comunican en inglés cuando viajan a un país extranjero, sino que el hecho de que esta actividad se fomente en el núcleo familiar, tiene un efecto positivo en todos los grupos de sujetos de la muestra.

Tabla 52

Correlación bivariada de Spearman para el entretenimiento en inglés (II) – Muestra: Atenas

	Ítem 9. Las madres se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	Ítem 9. Los padres se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	Ítem 19. Los hermanos se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	Ítem 27. Los alumnos intentan comunicarse en inglés cuando viajan al extranjero
Ítem 9. Las madres se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	1,000	,685** ,01	,365** ,01	,380** ,01
Ítem 9. Los padres se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero		1,000	,401** ,01	,490** ,01
Ítem 19. Los hermanos se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero			1,000	,448** ,01
Ítem 27. Los alumnos intentan comunicarse en inglés cuando viajan al extranjero				1,000

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

Concluyendo este apartado, encontramos los ítems 10, 20 y 26 que abordan si las madres, padres y hermanos del alumnado han vivido en un país extranjero de habla inglesa un mínimo de tres meses, y a si el alumnado ha participado en un intercambio cultural en un

país de habla inglesa. Así, la Tabla 53 recoge las correlaciones existentes entre los cuatro colectivos tenidos en cuenta en la muestra donde observamos únicamente dos correlaciones estadísticamente significativas: una entre el hecho de que los hermanos del alumnado hayan vivido al menos tres meses en un país extranjero de lengua inglesa y el hecho de que los propios estudiantes hayan participado en algún intercambio cultural ($\rho= 0,266$; $p=0,002$); y la otra entre la relación de intercambios por parte del alumnado y el hecho de que sus madres y padres hayan vivido en un país extranjero de habla inglesa ($\rho= 0,627$; $p=0,01$). Así, se puede apreciar cómo el hecho de que esta actividad se fomente en la familia tiene un impacto en algunos miembros de la familia.

Tabla 53

Correlación bivariada de Spearman para el entretenimiento en inglés (III) – Muestra: Atenas

	Ítem 10. Las madres han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	Ítem 10. Los padres han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	Ítem 20. Los hermanos han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	Ítem 26. Los alumnos han estado de intercambio cultural en un país de habla inglesa
Ítem 10. Las madres han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	1,000	,627** ,01	,052 ,563	,051 ,419
Ítem 10. Los padres han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés		1,000	,062 ,488	,041 ,515
Ítem 20. Los hermanos han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés			1,000	,266** ,002
Ítem 26. Los alumnos han estado de intercambio cultural en un país de habla inglesa				1,000

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

Además, con objeto de aportar una visión más completa y global de las versiones de las tablas anteriores de este epígrafe, recogemos a continuación la tabla 54 que contiene todas las correlaciones encontradas entre todos los colectivos de la muestra.

Tabla 54

Correlaciones globales estadísticamente significativas de los tres contextos del estudio

	Sevilla		Valencia			Atenas		
	Hermanos	Alumnos	Padres	Hermanos	Alumnos	Padres	Hermanos	Alumnos
P A D R E S	<ul style="list-style-type: none"> • Se comunican en inglés por motivos personales y/o profesionales (.288**; ,006) • Se comunican en inglés cuando viajan al extranjero (.347**; ,001) • Han vivido al menos tres meses en un país de habla inglesa 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudian inglés actualmente (-,030; ,750) • Ven la TV en inglés (.448**; ,0001) • Leen en inglés (.373**; ,0001) • Se comunican en inglés cuando viajan al extranjero (.379**; ,0001) 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudian inglés actualmente (-,377**; ,0001) • Ven la TV en inglés (.565; ,000) • Leen en inglés (.527*; ,0001) • Se comunican en inglés por motivos personales y/o profesionales (.595**; ,0001) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tanto las madres como los padres influyen en que los hermanos del alumnado vean la TV en inglés (.580; ,0001) y (.450**; ,001) • Leen en inglés (.309*; ,027) y (.355*; ,011) • Se comunican en inglés por motivos personales y/o profesionales (.373**; ,007) • Se comunican en inglés cuando viajan 	<ul style="list-style-type: none"> • Tanto las madres como los padres influyen en que el alumnado vea la TV en inglés (.493; ,0001) y (.427; ,0001) • Leen en inglés (.271**; ,002) and (.315*; ,0001) • Se comunican en inglés por motivos personales y/o 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudian inglés actualmente (-,192*; ,031) • Leen en inglés (.644**; ,01) • Se comunican en inglés por motivos personales y/o profesionales (.634**; ,01) • Se comunican en inglés cuando viajan al extranjero (.685**; ,01) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ven la TV en inglés (.503**; ,01) y (.428**; ,01) • Leen en inglés (.272**; ,002) y (.228*-; ,01) • Se comunican en inglés por motivos personales y/o profesionales debido a la influencia del padre (.212*; ,017) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ven la TV en inglés (.431**; ,01) y (.384**; ,01) • Leen en inglés (.291**; ,01) y (.331**-, ,01) • Se comunican en inglés por motivos personales y/o profesionales (.215**; ,01) y (.272**; ,01) • Se comunican en inglés cuando viajan al extranjero (.380**; ,01) y (.490**; ,01)

	(,299**; ,004)		<ul style="list-style-type: none"> • Se comunican en inglés cuando viajan al extranjero (,607**; ,0001) • Han vivido al menos tres meses en un país de habla inglesa (,686**; ,0001) 	<ul style="list-style-type: none"> • al extranjero (,383**; ,0005) y (,380**; ,0006) • Han vivido al menos tres meses en un país de habla inglesa (,597**; ,0001) y (,456**; ,0001) 	<ul style="list-style-type: none"> • profesionales (,241**; ,0007) • Se comunican en inglés cuando viajan al extranjero (,380**; ,0001) y (,369**; ,0001) 	<ul style="list-style-type: none"> • Han vivido al menos tres meses en un país de habla inglesa (,627**; ,01) 	<ul style="list-style-type: none"> • Se comunican en inglés cuando viajan al extranjero (,365**; ,01) y (,401**; ,01) 	
H E R M A N O S		<ul style="list-style-type: none"> • Ven la TV en inglés (,395**; ,0001) • Leen en inglés (,505**; ,0001) • Se comunican en inglés por motivos personales 			<ul style="list-style-type: none"> • Ven la TV en inglés (,789; ,0001) • Leen en inglés (,717**; ,0001) • Se comunican en inglés cuando viajan al extranjero 	<ul style="list-style-type: none"> • Ven la TV en inglés (,792**; ,01) 		<ul style="list-style-type: none"> • Ven la TV en inglés (,455**; ,01) • Leen en inglés (,297**; ,01) • Se comunican en inglés por motivos personales y/o profesionales (,269**; ,0002) • Se comunican en inglés

		y/o profesionales (,354**; ,001) • Se comunican en inglés cuando viajan al extranjero (,530**; 0001)			(,597**; 0001)			cuando viajan al extranjero (,448**; ,01) • Han vivido al menos tres meses en un país de habla inglesa (,266**; ,002)
--	--	---	--	--	-------------------	--	--	--

4.3.2. Diferencias existentes entre la actitud hacia el idioma en general, su actitud hacia el idioma en clase, su comportamiento en el aula y su facilidad percibida para el aprendizaje del inglés en función del contexto escolar (Centro)

Llegados a este punto del trabajo, en este epígrafe recogeremos los resultados del análisis de los datos correspondientes al estudio comparativo de las actitudes de los alumnos hacia el idioma (tanto en general como en el aula), su comportamiento en clase y la facilidad del alumnado para aprender inglés en función del contexto escolar en el que estudian, es decir; del tipo de centro (monolingüe/bilingüe). Para ello, se emplearán técnicas de análisis de la varianza no paramétricas (la prueba U de Mann-Whitney en los casos de Sevilla y Valencia debido a que la muestra de ambos contextos tiene dos centros educativos; y la de Kruskal Wallis para los cuatro centros educativos atenienses). Antes de dar paso al desarrollo de este apartado, consideramos oportuno aclarar que en este caso, el instrumento empleado para este análisis ha sido el Instrumento 2 (véanse Anexos I.III y I.VII) y que, como en el resto de epígrafes de este trabajo, se recogen los análisis de los tres los contextos de la muestra (Sevilla, Valencia y Atenas).

Por un lado, se presentan los resultados del análisis de los datos correspondientes a la muestra de *Sevilla* sobre el estudio comparativo de las actitudes de los alumnos hacia el idioma (en general y en clase), su comportamiento en clase y la facilidad de éste para el aprendizaje del inglés en relación al contexto escolar en el que estudian, obtenidos a partir de pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney). En este sentido, tal y como se muestra en la Tabla 55, en dichas variables categóricas se observa que sólo hay diferencias estadísticamente significativas entre los centros educativos 1 y 2 en la categoría “comportamiento en el aula” ($\alpha < 0,05$) y, en este caso, favorece al centro educativo 2 (bilingüe) que presenta una mejor actitud que el centro educativo 1 (monolingüe). Para el resto de variables categóricas, no se observan diferencias.

Tabla 55

Diferencias entre la facilidad percibida para el aprendizaje de idiomas y las actitudes y comportamientos del alumnado: muestra de Sevilla

	Facilidad para los idiomas	Actitud hacia el idioma en general	Actitud hacia el idioma en clase	Comportamiento en el aula
U de Mann-Whitney	1530,000	1374,000	1423,000	1169,000
Z	-,221	-1,129	-,844	-2,322
Sig. asintótica (bilateral)	,825	,259	,399	,020

a. Variable de agrupación: Centro escolar

Por otro lado, en relación al análisis de los resultados de estas variables para la muestra de los centros educativos de **Valencia**, de nuevo calculadas a partir de la prueba U de Mann-Whitney por contar la muestra con dos centros educativos, encontramos que no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los centros en ninguna de las categorías (véase Tabla 56).

Tabla 56

Diferencias entre la facilidad percibida para el aprendizaje de idiomas y las actitudes y comportamientos del alumnado: muestra de Valencia

	Facilidad para los idiomas	Actitud hacia el idioma en general	Actitud hacia el idioma en clase	Comportamiento en el aula
U de Mann-Whitney	913,000	1064,500	1004,000	1018,000
Z	-1,772	-,823	-1,202	-1,114
Sig. asintótica (bilateral)	,076	,410	,229	,265

a. Variable de agrupación: Centro escolar

Por último, en cuanto al análisis del estudio comparativo de las actitudes de los alumnos hacia el idioma (en general y en clase), su comportamiento en clase y la facilidad que éste tiene para el aprendizaje del inglés en relación al centro educativo en el que estudia, vemos que en el caso de la muestra de **Atenas** solo existe una variable del Instrumento 2 en la que se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los centros: la facilidad que el alumnado tiene para el aprendizaje de idiomas ($\alpha < 0,01$). En este sentido, según los resultados obtenidos a partir de la prueba de Kruskal Wallis para los cuatro centros educativos de la muestra, vemos que en la Tabla 57 se observan diferencias estadísticamente

significativas esta variable y que dichas diferencias favorecen al centro educativo 7 (bilingüe) de Atenas, por ser los estudiantes de este centro los que parecen tener una mayor facilidad para el aprendizaje de idiomas.

Tabla 57

Diferencias entre la facilidad percibida para el aprendizaje de idiomas y las actitudes y comportamientos del alumnado: muestra de Atenas

	Facilidad para los idiomas	Actitud hacia el idioma en general	Actitud hacia el idioma en clase	Comportamiento en el aula
Chi-cuadrado	42,463	6,335	,776	4,594
gl	3	3	3	3
Sig. asintótica	,000	,096	,855	,204

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Centro escolar

4.3.2. Diferencias en las opiniones de padres, hermanos y alumnos con relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, según las variables Centro y Contexto

En el caso de este apartado del trabajo, se ha realizado un análisis de la varianza (ANOVA) para comparar varios grupos de una variable cuantitativa. Para ello, se ha tenido en cuenta como factores, por un lado, el centro educativo en el que están matriculados los alumnos y, por otro, el contexto en el que viven (Sevilla, Valencia y Atenas). En este análisis se ha contrastado la influencia de estos dos factores en comparación con las medias de las respuestas obtenidas en los tres bloques del Instrumento 1.

La estructura de este epígrafe viene dividida en dos subapartados: el primero recoge el análisis de las opiniones de los padres del alumnado, sus hermanos y los propios estudiantes y en función del centro en el que estudia el alumno; y el segundo recoge las opiniones de los colectivos anteriormente mencionados en función del contexto en el que vive. A continuación, pasamos a comentar los resultados obtenidos.

- **Diferencias en las opiniones sobre los padres según el centro educativo**

Los resultados del análisis de las atribuciones que los alumnos hacen sobre sus padres, con relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, vienen a destacar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en dichas atribuciones en función del centro en el que estudian los alumnos. Así, como puede verse en la Tabla 58, hemos

encontrado que en los diez ítems del cuestionario referidos a los padres, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los centros educativos de los contextos monolingües (Sevilla y Atenas) y bilingüe (Valencia). Las diferencias encontradas, en todos los casos, son a favor de alguno de los cuatro centros educativos atenienses.

En este sentido, es posible apreciar diferencias estadísticamente significativas, que favorecen en la mayoría de los ítems a los centros bilingües griegos, especialmente al centro educativo 7 (bilingüe) de Atenas. Así, según los alumnos de este centro, sus padres son los que dan más importancia al dominio de otro idioma ($F= 7,374$, $p=0,01$); los que tienen un mejor dominio del inglés tanto escrito ($F= 17,425$, $p=0,01$) como oral ($F= 17,004$, $p=0,01$); los que más suelen ayudar a sus hijos en la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés ($F= 2,158$, $p=0,036$); los que se comunican con mayor frecuencia en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo ($F= 12,310$, $p=0,01$); los que se comunican en inglés en el país de destino cuando viajan al extranjero ($F= 16,937$, $p=0,01$); y los que representan una mayoría en cuanto al tiempo que los padres del estudiantado han vivido en un país extranjero de habla inglesa ($F= 7,630$, $p=0,01$).

Sin embargo, otro colegio griego, el centro educativo 8 (bilingüe) obtiene la media más alta de padres que actualmente se encuentran estudiando inglés ($F= 6,089$, $p=0,01$) y también es el centro cuyos padres fomentan más la lectura de libros, revistas, etc. en inglés ($F= 16,864$, $p=0,01$). Por último, otro centro ateniense aunque en este caso monolingüe, el centro educativo 6, presenta una diferencia estadísticamente significativa a su favor en cuanto al porcentaje de padres que ven la televisión en inglés ($F= 67,480$, $p=0,01$), actividad más fomentada como ya hemos visto en este trabajo en los hogares del alumnado de la muestra griega que de la española en general.

Tabla 58

Diferencias en las atribuciones que los alumnos hacen sobre sus padres con relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en función del centro educativo

Ítems	Sevilla		Valencia		Atenas	
	Bilingüe	Mono-lingüe	Bilingüe	Mono-lingüe	Bilingües	Mono-lingües
1. Mis padres consideran que el dominio de otro idioma es muy importante	F= 7,374 p<0,01 (diferencia a favor del centro bilingüe 7 de Atenas)					
2. Mis padres tienen un buen dominio escrito del inglés	F= 17,425 p<0,01 (diferencia a favor del centro bilingüe 7 de Atenas)					
3. Mis padres tienen un buen dominio oral del inglés	F= 17,004 p<0,01 (diferencia a favor del centro bilingüe 7 de Atenas)					
4. Mis padres estudian inglés actualmente	F= 6,089 p<0,01 (diferencia a favor del centro bilingüe 8 de Atenas)					
5. Mis padres me ayudan en la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés	F= 2,158 p=0,036 (diferencia a favor del centro bilingüe 7 de Atenas)					
6. Mis padres ven la televisión en versión original (inglés)	F= 67,480 p<0,01 (diferencia a favor del centro mono-lingüe 6 de Atenas)					
7. Mis padres leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)	F= 16,864 p<0,01 (Se aprecia una diferencia estadísticamente significativa a favor del centro bilingüe 8 de Atenas)					
8. Mis padres se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	F= 12,310 p<0,01 (diferencia a favor del centro bilingüe 7 de Atenas)					
9. Mis padres se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	F= 16,937 p<0,01 (diferencia a favor del centro bilingüe 7 de Atenas)					
10. Mis padres han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	F= 7,630 p<0,01 (diferencia a favor del centro bilingüe 7 de Atenas)					

- **Diferencias en las opiniones sobre los hermanos según el centro educativo**

Por otra parte, los resultados del análisis de las atribuciones que los alumnos hacen sobre sus hermanos sobre el modo en que ocurre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, destacan la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las atribuciones sobre el uso del inglés en las actividades de entretenimiento que realizan, en función del centro en el que estudian los alumnos. Estas diferencias favorecen en mayor medida a los centros educativos bilingües de la muestra de Atenas. Con relación al contacto con

el inglés y al uso del inglés, las diferencias en función de los centros educativos son menos evidentes.

Como puede verse en la Tabla 59, en el caso del contexto de los hermanos, se aprecian diferencias estadísticamente significativas con un nivel de confianza igual o mayor del 99% en función del tipo de centro a favor del centro educativo 7 (bilingüe) de Atenas en cuanto al dominio oral del inglés que tienen los hermanos de los estudiantes ($F= 2,371$, $p=0,009$); también en cuanto al hecho de que los hermanos del alumnado leen libros, revistas, periódicos, etc. en inglés ($F= 6,177$, $p=0,01$); y en relación a la comunicación en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo ($F=4,845$, $p=0,01$).

Además, se aprecia cómo los hermanos del alumnado que estudian en el centro educativo 8 (bilingüe) de Atenas suelen ver más la televisión en inglés ($F=16,990$, $p=0,01$), lo cual tiene probablemente un impacto positivo en las actividades de entretenimiento que el alumnado realiza fuera del entorno escolar. Por otro lado, observamos en la Tabla 59 una diferencia estadísticamente significativa a favor del centro educativo 6 (monolingüe) de Atenas en cuanto al hecho de que los hermanos del alumnado de este centro parecen ayudar más que los pertenecientes a otros centros en la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés ($F= 2,339$, $p=0,024$). Asimismo, en referencia a la importancia que los hermanos del alumnado conceden al dominio de otro idioma se aprecia una diferencia estadísticamente significativa, aunque esta vez a favor de uno de los centros españoles, el centro educativo 4 (bilingüe) de Valencia ($F= 6,571$, $p=0,01$).

No obstante, a diferencia de todos los casos mencionados en el párrafo anterior, existen cuatro ítems cuyo nivel de significación es superior a 0,05, por lo que las diferencias no resultan estadísticamente significativas. Tales son los casos de los ítems 12, 14, 19 y 20 recogidos en la Tabla 59, cuyas medias más altas observadas son a favor de los dos centros bilingües atenienses (centro educativo 7 en el caso del ítem 12, y centro educativo 8 en el caso de los ítems 14 y 19) y el centro educativo 1 (monolingüe) de Sevilla (ítem 20). En este sentido, teniendo en cuenta que los valores p son mayores que 0,05, no podríamos rechazar la hipótesis nula al nivel de significación habitual ($\alpha=0,05$), aunque se han destacado los centros que obtuvieron los valores más altos en cada ítem.

Tabla 59

Diferencias en las atribuciones que los alumnos hacen sobre sus hermanos con relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en función del centro educativo

Ítems	Sevilla		Valencia		Atenas	
	Bilin- güe	Mono- lingüe	Bilin- güe	Mono- lingüe	Bilin- güe	Mono- lingüe
11. Mi(s) hermano(s) consideran que el dominio de otro idioma es muy importante	F= 6,571 p<0,01 (diferencia a favor del centro bilingüe 4 de Valencia)					
12. Mi(s) hermano(s) tienen un buen dominio escrito del inglés	F= 1,905 p=0,068					
13. Mi(s) hermano(s) tienen un buen dominio oral del inglés	F= 2,731 p<0,01 (diferencia a favor del centro bilingüe 7 de Atenas)					
14. Mi(s) hermano(s) estudian inglés actualmente	F= 1,224 p=0,289					
15. Mi(s) hermano(s) me ayudan en la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés	F= 2,339 p=0,024 (diferencia a favor del centro mono-lingüe 6 de Atenas)					
16. Mi(s) hermano(s) ven la televisión en versión original (inglés)	F= 16,990 p<0,01 (diferencia a favor del centro bilingüe 8 de Atenas)					
17. Mi(s) hermano(s) leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)	F= 6,177 p<0,01 (diferencia a favor del centro bilingüe 7 de Atenas)					
18. Mi(s) hermano(s) se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	F= 4,845 p<0,01 (diferencia a favor del centro bilingüe 7 de Atenas)					
19. Mi(s) hermano(s) se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	F= 2,025 p=0,052					
20. Mi(s) hermano(s) han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	F= 0,785 p=0,600					

- **Diferencias en las opiniones del alumnado según el centro educativo**

Los resultados del análisis de las opiniones de los alumnos vienen a destacar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las tres variables consideradas en el diseño del Instrumento 1 (el contacto con el inglés, el uso del inglés y las actividades de entretenimiento en inglés) en función del centro en el que estudian. Así, como puede verse en la Tabla 60, con un nivel de confianza igual o mayor del 99% puede afirmarse que existen diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems, excepto en el ítem el 35, donde $p=0,026$. En este sentido, destaca el hecho de que estas diferencias sean mayoritariamente a favor de los centros educativos de la muestra griega, tanto los monolingües como los bilingües.

El centro que cuenta con más diferencias a su favor, el centro educativo 5 (monolingüe) de Atenas, presenta unos resultados que demuestran que su alumnado tiene un mayor *contacto con el inglés*. De hecho, son los que se comunican con mayor frecuencia en inglés con algún familiar extranjero ($F= 85,637$, $p=0,01$), con algún amigo y/o vecino de habla inglesa ($F= 8,346$, $p=0,01$), e incluso son los que más suelen practicar inglés con compañeros de habla inglesa que han ido de intercambio a su colegio y con los que siguen manteniendo el contacto ($F= 58,820$, $p=0,01$). Este centro ateniense también presenta resultados positivos en cuanto a dos ítems de la variable *entretenimiento en inglés* (ítems 31 y 33). Precisamente existen diferencias estadísticamente significativas a favor de este centro en relación a la lectura de libros, revistas, periódicos, etc. en inglés por parte de su alumnado ($F= 19,960$, $p=0,01$), y al uso que hacen de internet para ver programas y vídeos en inglés ($F= 18,466$, $p=0,01$).

Por otro lado, el segundo centro con más diferencias a su favor es el centro educativo 8 (bilingüe) de Atenas, cuyos resultados demuestran que su alumnado suele realizar actividades de *entretenimiento en inglés* con mayor frecuencia que otros centros. De hecho, los estudiantes de este centro suelen ver la televisión en inglés ($F= 40,971$, $p=0,01$); suelen jugar en inglés a videojuegos, juegos de mesa, etc. con su familia, amigos, etc. ($F= 18,0676$, $p=0,01$); y suelen expresarse en inglés a través de un blog ($F= 2,292$, $p=0,026$). No obstante, también hacen *uso del inglés* por ejemplo cuando el alumnado intenta comunicarse en inglés durante sus viajes al extranjero ($F= 7,421$, $p=0,01$).

Asimismo, es posible apreciar diferencias estadísticamente significativas a favor del centro educativo 7 (bilingüe) de Atenas, donde su alumnado parece asistir con mayor frecuencia a clases particulares de inglés ($F= 12,948$, $p=0,01$) que el resto de centros de la muestra, y también es el que tiene un mayor número de alumnos que se comunica oralmente con personas de habla inglesa mediante el uso de vídeo llamadas, etc. ($F= 12,257$, $p=0,01$). El centro educativo 6 (monolingüe) de Atenas destaca por presentar diferencias estadísticamente significativas a su favor en el caso del ítem 24 sobre si su alumnado va a una academia para aprender inglés ($F= 10,010$, $p=0,01$).

Para concluir, señalar que únicamente existen diferencias estadísticamente significativas a favor de tres centros españoles en relación a las variables *uso del inglés* y las actividades de *entretenimiento en inglés*. Así, el centro educativo 1 (monolingüe) de Sevilla presenta diferencias en el porcentaje de alumnos que ha estado de intercambio cultural en un país de habla inglesa ($F= 2,982$, $p=0,004$), y el centro educativo 4 (bilingüe) de Valencia presenta diferencias en relación al hecho de que el alumnado se mantiene en contacto con un amigo extranjero a través de mensajes por WhatsApp, emails, redes sociales, etc. ($F= 5,698$, $p=0,01$). Por último, el centro educativo 2 (bilingüe) de Sevilla presenta diferencias estadísticamente significativas a su favor en cuanto a una actividad de *entretenimiento en inglés* donde la proporción de alumnos que suele buscar en internet la letra de aquellas canciones en inglés cuya letra no entiende cuando la escucha es la más alta de todos los centros de la muestra ($F= 4,530$, $p=0,01$).

Tabla 60

Diferencias entre los alumnos con relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en función del centro educativo

Ítems	Sevilla		Valencia		Atenas	
	Bi-lingüe	Mono-lingüe	Bi-lingüe	Mono-lingüe	Bi-lingües	Mono-lingües
21. El alumnado se comunica en inglés con uno o varios familiares extranjeros	F= 85,637 p<0,01 (diferencia a favor del centro monolingüe 5 de Atenas)					
22. El alumnado se comunica en inglés con un/a amigo/a, vecino/a de habla inglesa con alguna frecuencia	F= 8,346 p<0,01 (diferencia a favor del centro monolingüe 5 de Atenas)					
23. El alumnado practica inglés con compañeros/as de habla inglesa que han ido de intercambio a su colegio con los que suele estar en contacto	F= 58,820 p<0,01 (diferencia a favor del centro monolingüe 5 de Atenas)					
24. El alumnado va a una academia para aprender inglés	F= 10,010 p<0,01 (diferencia a favor del centro monolingüe 6 de Atenas)					
25. El alumnado va a clases particulares para aprender inglés	F= 12,948 p<0,01 (diferencia a favor del centro bilingüe 7 de Atenas)					
26. El alumnado ha estado de intercambio cultural en un país de habla inglesa	F= 2,982 p=0,004 (diferencia a favor del centro monolingüe 1 de Sevilla)					
27. El alumnado intenta comunicarse en inglés cuando viaja al extranjero	F= 7,421 p<0,01 (diferencia a favor del centro bilingüe 8 de Atenas)					
28. El alumnado practica inglés hablando con personas de habla inglesa que conoce mediante el uso de vídeo llamadas por Skype, Viber, Chats,...	F= 12,257 p<0,01 (diferencia a favor del centro bilingüe 7 de Atenas)					
29. El alumnado se mantiene en contacto con un/a amigo/a extranjero/a a través de mensajes por WhatsApp, emails, redes sociales, etc.	F= 5,698 p<0,01 (diferencia a favor del centro bilingüe 4 de Valencia)					
30. El alumnado ve la televisión (películas, series, etc.) en inglés	F= 40,971 p<0,01 (diferencia a favor del centro bilingüe 8 de Atenas)					
31. El alumnado lee libros, revistas, periódicos, etc. en inglés	F= 19,960 p<0,01 (diferencia a favor del centro monolingüe 5 de Atenas)					

Ítems	Sevilla		Valencia		Atenas	
	Bi-lingüe	Mono-lingüe	Bi-lingüe	Mono-lingüe	Bi-lingües	Mono-lingües
32. El alumnado busca en internet la letra de aquellas canciones en inglés cuando las escucha y no entiende la letra	F= 4,530 p<0,01 (diferencia a favor del centro bilingüe 2 de Sevilla)					
33. El alumnado utiliza internet para ver programas y vídeos en inglés, etc.	F= 18,466 p<0,01 (diferencia a favor del centro monolingüe 5 de Atenas)					
34. El alumnado suele jugar en inglés a videojuegos, juegos de mesa, etc. con su familia, amigos,...	F= 18,067 p<0,01 (diferencia a favor del centro bilingüe 8 de Atenas)					
35. El alumnado expresa en inglés sus gustos, aficiones, etc. en un blog que tengo	F= 2,292 p=0,026 (diferencia a favor del centro bilingüe 8 de Atenas)					

En cuanto al segundo apartado de este estudio de contraste, se ha realizado de nuevo un análisis de la varianza (ANOVA) para contrastar las respuestas al Instrumento 1, sobre el contexto de alfabetización en inglés del alumnado y su entorno sociofamiliar, proporcionadas por los tres grupos representados en la muestra con el factor contexto (Sevilla, Valencia y Atenas).

- **Diferencias en las opiniones sobre los padres según el tipo de contexto**

El análisis de las atribuciones que los alumnos hacen sobre sus padres con relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera llama la atención por la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del contexto en el que se encuentra el centro educativo y, por tanto, su alumnado. A tenor de lo recogido en la Tabla 61, hemos encontrado que en los diez ítems del cuestionario referidos a los padres, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los contextos monolingües (Sevilla y Atenas) y bilingüe (Valencia), excepto en el caso del ítem 5 donde $p=0,132$. Las diferencias encontradas son principalmente a favor del contexto monolingüe de Atenas a excepción de un caso en el que favorecen al contexto monolingüe de Sevilla.

Así, se observan diferencias estadísticamente significativas que favorecen en la mayoría de los ítems al contexto monolingüe ateniense. De hecho, según el alumnado de los centros educativos de este contexto, sus padres son los que tienen un mejor dominio del inglés

tanto escrito ($F= 33,172$, $p=0,01$) como oral ($F= 31,659$, $p=0,01$); en comparación con los otros dos contextos, los padres del alumnado ateniense son los que más estudian inglés actualmente ($F= 8,593$, $p=0,01$); también son los que más suelen ver la televisión en versión original ($F= 223,423$, $p=0,01$); y son los que más suelen leer libros, revistas, periódicos, etc. en inglés ($F= 32,512$, $p=0,01$). Además, los padres de los estudiantes atenienses son los que se comunican con mayor frecuencia en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares y/o de trabajo ($F= 27,436$, $p=0,01$); los que más se comunican en inglés cuando viajan al extranjero ($F= 32,190$, $p=0,01$); y los que han vivido en un país extranjero de habla inglesa un mínimo de tres meses ($F= 13,397$, $p=0,01$).

Sin embargo, existe únicamente un ítem (el 1) de este bloque en el que las puntuaciones obtenidas favorecen al contexto monolingüe de Sevilla en cuanto a que, según los alumnos, sus padres son los que dan más importancia al dominio de otro idioma ($F= 10,661$, $p=0,01$). Por otro lado, podemos concluir que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la ayuda que los padres del alumnado prestan a sus hijos para la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés ($F= 2,036$, $p=0,132$), aunque los valores más altos son los obtenidos por los dos contextos monolingües (Sevilla y Atenas).

Tabla 61

Diferencias en las atribuciones que los alumnos hacen sobre sus padres con relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en función del contexto

Ítems	Contextos monolingües		Contexto bilingüe
	Sevilla	Atenas	Valencia
1. Mis padres consideran que el dominio de otro idioma es muy importante	F= 10,661 p<0,01 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Sevilla)		
2. Mis padres tienen un buen dominio escrito del inglés	F= 33,172 p<0,01 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Atenas)		
3. Mis padres tienen un buen dominio oral del inglés	F= 31,659 p<0,01 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Atenas)		
4. Mis padres estudian inglés actualmente	F= 8,593 p<0,01 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Atenas)		
5. Mis padres me ayudan en la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés	F= 2,036 p=0,132		
6. Mis padres ven la televisión en versión original (inglés)	F= 223,423 p<0,01 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Atenas)		
7. Mis padres leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)	F= 32,512 p<0,01 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Atenas)		
8. Mis padres se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	F= 27,436 p<0,01 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Atenas)		
9. Mis padres se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	F= 32,190 p<0,01 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Atenas)		
10. Mis padres han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	F= 13,397 p<0,01 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Atenas)		

- **Diferencias en las opiniones sobre los hermanos según el tipo de contexto**

En cuanto a los resultados del análisis de las atribuciones que los alumnos hacen sobre sus hermanos en referencia al aprendizaje del Inglés como lengua extranjera, se aprecian únicamente tres ítems con diferencias estadísticamente significativas en función del contexto, todas ellas con un nivel de confianza igual o mayor del 99%. Estas diferencias

favorecen al contexto monolingüe de Atenas en el caso de dos ítems, y al contexto bilingüe de Valencia en el caso de un ítem. El resto de las diferencias, a pesar de no ser estadísticamente significativas, favorecen mayoritariamente al contexto monolingüe sevillano.

Como puede verse en la Tabla 62, se observan diferencias estadísticamente significativas en función del contexto a favor de Atenas en cuanto al hecho de que los hermanos del alumnado leen libros, revistas, periódicos, etc. en inglés ($F= 50,422$, $p=0,01$), y en relación a la comunicación en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares y/o de trabajo ($F=11,859$, $p=0,01$). Asimismo, en el ítem 11 es posible apreciar la importancia que los hermanos del alumnado de los centros educativos de la muestra de Valencia conceden al dominio de otro idioma, encontrando una diferencia estadísticamente significativa a favor de este contexto bilingüe ($F= 7,377$, $p=0,01$).

El resto de ítems de este bloque (12, 14, 19 y 20) presentan un nivel de significación superior a 0,05, por lo que las diferencias no resultan estadísticamente significativas (véase Tabla 62), aunque las medias más altas observadas favorecen principalmente al contexto monolingüe de Sevilla. Los ítems 13 y 16, que también presentan un nivel de significación superior a 0,05, favorecen al contexto monolingüe de Atenas y, por último, las respuestas del ítem 15 favorecen al contexto valenciano.

Tabla 62

Diferencias en las atribuciones que los alumnos hacen sobre sus hermanos con relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en función del contexto

Ítems	Contextos monolingües		Contexto bilingüe
	Sevilla	Atenas	Valencia
11. Mi(s) hermano(s) consideran que el dominio de otro idioma es muy importante	F= 7,377 p<0,01 (diferencia a favor del contexto bilingüe de Valencia)		
12. Mi(s) hermano(s) tienen un buen dominio escrito del inglés	F= 0,017 p=0,984		
13. Mi(s) hermano(s) tienen un buen dominio oral del inglés	F= 0,060 p=0,942		
14. Mi(s) hermano(s) estudian inglés actualmente	F= 1,224 p=0,289		
15. Mi(s) hermano(s) me ayudan en la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés	F= 2,312 p=0,101		
16. Mi(s) hermano(s) ven la televisión en versión original (inglés)	F= 1,901 p=0,151		
17. Mi(s) hermano(s) leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)	F= 50,422 p<0,01 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Atenas)		
18. Mi(s) hermano(s) se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	F= 11,859 p<0,01 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Atenas)		
19. Mi(s) hermano(s) se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	F= 1,886 p=0,153		
20. Mi(s) hermano(s) han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	F= 1,828 p=0,162		

- **Diferencias en las opiniones del alumnado según el tipo de contexto**

En relación al análisis de las opiniones del alumnado, destaca la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del contexto en todos los ítems de este bloque y, por tanto, en las tres variables consideradas en el diseño del Instrumento 1 (el *contacto con el inglés*, el *uso del inglés* y las *actividades de entretenimiento en inglés*). Según la Tabla 63, puede observarse con un nivel de confianza igual o mayor del 99% que existen diferencias estadísticamente significativas en los quince ítems del cuestionario. En este sentido, destaca el hecho de que estas diferencias sean mayoritariamente a favor del contexto monolingüe de Atenas, a excepción de cuatro ítems cuyas puntuaciones favorecen a los dos contextos españoles de Sevilla y Valencia.

Por un lado, el contexto que cuenta con más diferencias a su favor, el contexto monolingüe ateniense, presenta unos resultados que demuestran que su alumnado tiene un mayor *contacto con el inglés* y realiza más *actividades de entretenimiento en inglés*. Así, en referencia a los ítems de la variable *contacto con el inglés*, el alumnado ateniense es el que se comunica con mayor frecuencia en inglés con algún familiar extranjero ($F= 265,431$, $p=0,01$), y también con algún amigo y/o vecino de habla inglesa ($F= 14,565$, $p=0,01$). Además, los estudiantes de los centros educativos de la muestra ateniense son los que más suelen practicar inglés con compañeros de habla inglesa que han ido de intercambio a su colegio y con los que se mantienen en contacto ($F= 191,061$, $p=0,01$), y asisten con bastante frecuencia a clases particulares de inglés ($F= 40,782$, $p=0,01$).

El contexto ateniense también presenta resultados positivos en varios ítems de la variable *entretenimiento en inglés*. De hecho, existen diferencias estadísticamente significativas a favor de este contexto en relación a actividades de entretenimiento que el alumnado realiza como: ver la televisión en inglés ($F= 139,245$, $p=0,01$); leer libros, revistas, periódicos, etc. en inglés ($F= 44,430$, $p=0,01$); utilizar internet para ver programas y vídeos en inglés ($F= 55,861$, $p=0,01$); jugar en inglés a videojuegos, juegos de mesa, etc. con su familia, amigos, etc. ($F= 57,398$, $p=0,01$); y expresar en inglés sus gustos, aficiones, etc. a través de un blog ($F= 3,835$, $p=0,022$). Asimismo, es posible apreciar también diferencias estadísticamente significativas a favor del contexto monolingüe de Atenas en cuanto a la variable *uso del inglés* en el caso de dos ítems (el 28 y el 29), donde su alumnado parece practicar inglés con personas de habla inglesa mediante vídeo llamadas, etc. con mayor frecuencia ($F= 37,701$, $p=0,01$) que en otros contextos, y se mantiene además en

contacto con un amigo extranjero a través de mensajes escritos en WhatsApp, emails, redes sociales, etc. (F= 4,892, p=0,01).

Por otro lado, el segundo contexto con más diferencias a su favor es el de Sevilla, cuyos resultados demuestran que su alumnado suele hacer un *uso del inglés* frecuente. De hecho, el contexto sevillano presenta diferencias en el porcentaje de alumnos que ha estado de intercambio cultural en un país de habla inglesa (F= 7,053, p=0,001), y también en el hecho de que su alumnado intenta comunicarse en inglés cuando viaja al extranjero (F= 9,314, p=0,01). Del mismo modo, en cuanto al *contacto con el inglés*, el alumnado de los centros educativos de Sevilla suele ser el que tiene un mayor número de alumnos que asiste a una academia para aprender inglés (F= 13,802, p=0,01).

Finalmente, encontramos el ítem 32 dentro de la variable *entretenimiento en inglés*, cuyas puntuaciones favorecen al contexto bilingüe de Valencia en cuanto al hecho de que el alumnado suele buscar en internet la letra de aquellas canciones en inglés cuya letra no entiende cuando la escucha (F= 11,414, p=0,01).

Tabla 63

Diferencias entre los alumnos con relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en función del contexto

Ítems	Contextos monolingües		Contexto bilingüe
	Sevilla	Atenas	Valencia
21. El alumnado se comunica en inglés con uno o varios familiares extranjeros	F= 265,431 p<0,01 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Atenas)		
22. El alumnado se comunica en inglés con un/a amigo/a, vecino/a de habla inglesa con alguna frecuencia	F= 14,565 p<0,01 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Atenas)		
23. El alumnado practica inglés con compañeros/as de habla inglesa que han ido de intercambio a su colegio con los que suele estar en contacto	F= 191,06 p<0,01 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Atenas)		
24. El alumnado va a una academia para aprender inglés	F= 13,802 p<0,01 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Sevilla)		
25. El alumnado va a clases particulares para aprender inglés	F= 40,782 p<0,01 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Atenas)		
26. El alumnado ha estado de intercambio cultural en un país de habla inglesa	F= 7,053 p<0,01 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Sevilla)		
27. El alumnado intenta comunicarse en inglés cuando viaja al extranjero	F= 9,314 p<0,01 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Sevilla)		
28. El alumnado practica inglés hablando con personas de habla inglesa que conoce mediante el uso de vídeo llamadas por Skype, Viber, Chats,...	F= 37,701 p<0,01 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Atenas)		
29. El alumnado se mantiene en contacto con un/a amigo/a extranjero/a a través de mensajes por WhatsApp, emails, redes sociales, etc.	F= 4,892 p<0,01 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Atenas)		
30. El alumnado ve la televisión (películas, series, etc.) en inglés	F= 139,245 p<0,01 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Atenas)		
31. El alumnado lee libros, revistas, periódicos, etc. en inglés	F= 44,430 p<0,01 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Atenas)		
32. El alumnado busca en internet la letra de aquellas canciones en inglés cuando las escucha y no entiende la letra	F= 11,414 p<0,01 (diferencia a favor del contexto bilingüe de Valencia)		

Ítems	Contextos monolingües		Contexto bilingüe
	Sevilla	Atenas	Valencia
33. El alumnado utiliza internet para ver programas y vídeos en inglés, etc.	F= 55,861 p<0,01 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Atenas)		
34. El alumnado suele jugar en inglés a videojuegos, juegos de mesa, etc. con su familia, amigos,...	F= 57,398 p<0,01 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Atenas)		
35. El alumnado expresa en inglés sus gustos, aficiones, etc. en un blog que tengo	F= 3,835 p=0,022 (diferencia a favor del contexto monolingüe de Atenas)		

4.3.3. Los perfiles diferenciales del contexto no escolar de aprendizaje del inglés

El análisis de los perfiles diferenciales del contexto no escolar de aprendizaje del alumnado recogido en este epígrafe se ha realizado de dos maneras distintas en función del contexto de la muestra. En este sentido, debemos señalar que inicialmente, para analizar los datos de la muestra de los centros educativos de Sevilla, se realizó un análisis de clúster jerárquico de casos a partir de la distancia de Ward. Sin embargo, al realizar el mismo procedimiento con los sujetos de los centros educativos de Valencia y Atenas, los resultados nos permitían una clasificación clara y adecuada de los sujetos según sus características. Por ello, se realizó para Valencia y Atenas un análisis de clúster bietápico que nos aportaba mayor información explicativa. Para garantizar la comparabilidad de las muestras de los tres contextos (Sevilla, Valencia y Atenas) se realizó en el caso de la muestra de Sevilla, además del clúster jerárquico, uno bietápico. Por tanto, en el caso de Sevilla aparecen los resultados de ambos clústeres.

Resultados del clúster jerárquico de la muestra de Sevilla en relación al contexto:

En primer lugar, los resultados del análisis de clúster jerárquico de los casos de la muestra de *Sevilla*, reflejados posteriormente en el dendrograma (véase figura 2) revelan la existencia de varios contextos de aprendizaje.

El primer contexto (denominado C1) está representado por un número equilibrado de casos de ambos centros educativos. Los coeficientes de aglomeración entre cada uno de los dos casos en este clúster van de 6.000 a 26.500 (véase la Tabla 64). Este contexto de aprendizaje comprende aquellas familias y estudiantes que mejor reflejan el caso general

descrito anteriormente: el inglés no está presente en la mayoría de las rutinas diarias, no es objeto de estudio voluntario, y no se usa cuando se viaja, para contactar a otros miembros de la familia, o en actividades de ocio, etc. En este contexto, el castellano es el principal idioma de comunicación.

La gran mayoría de las madres de estos alumnos tienen un título universitario y trabajan principalmente en los sectores sanitarios y educativos como farmacéuticas, enfermeras, maestras de Educación Infantil y trabajadoras sociales, entre otros; mientras que otras trabajan como limpiadores o amas de casa. La mayoría de los padres de los estudiantes en este grupo tienen un nivel bastante alto de educación y trabajan como contadores, banqueros, empresarios, ingenieros y abogados.

En contraste con el grupo anterior, hay otro clúster (el C2) cuyos coeficientes de aglomeración están entre 7.000 y 33.571 (véase la Tabla 64) y cuyos miembros promueven el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en casa. Este grupo está formado principalmente por estudiantes del centro educativo 1 (monolingüe). Además, en los hogares de estos estudiantes, se encontró que el castellano y un segundo idioma se hablan en la misma medida.

En cuanto al nivel de estudios completados por las madres de los estudiantes, la gran mayoría de ellas tiene estudios universitarios. Sin embargo, las profesiones de las madres en este grupo son principalmente las relacionadas con el campo de la administración, la secretaría, etc. Por otro lado, los padres de los estudiantes han completado estudios universitarios y casi todos ellos trabajan en el campo de los negocios, el derecho y la ingeniería.

Un tercer contexto de aprendizaje (el C3) estaría representado por casos cuyos coeficientes de aglomeración están comprendidos entre 8.000 y 41.900 (véase la Tabla 64). Estos son estudiantes que pertenecen principalmente al centro educativo 1 (monolingüe). En este grupo, el 100% de los estudiantes solo habla español cuando se comunican y su contexto de aprendizaje no promueve el uso del inglés en las rutinas diarias. Tampoco lo hablan cuando salen al extranjero, ni es el idioma común utilizado en actividades de entretenimiento, y no es objeto de estudio voluntario. Además, la gran mayoría de las madres de los estudiantes de este clúster tienen títulos universitarios. Muchas trabajan como profesoras, veterinarias o son médicos, mientras que solo algunas trabajan en servicios de

restauración y comercio, y otras están desempleadas. Por otro lado, el nivel de educación de los padres de estos estudiantes es bastante alto y casi todos han estudiado en la universidad. De hecho, trabajan principalmente como ingenieros, empresarios y administradores, entre otros.

A diferencia del contexto anterior, el C4 presenta coeficientes de aglomeración con valores de entre 15.000 y 41.900 (véase la Tabla 64) y una distribución bastante equilibrada de estudiantes de ambas escuelas. El número de casos en los que solo se habla español en el hogar es casi igual a aquellos en los que además de este idioma, se habla otro. La mayoría de las madres de estos alumnos han estudiado B.U.P./Bachillerato, formación profesional y/o tienen títulos universitarios, y trabajan principalmente en los campos de la salud y la educación como médicos, enfermeras, maestras o amas de casa, entre otros. Por otro lado, los padres de los estudiantes han completado principalmente estudios universitarios y la mayoría de ellos son docentes de Educación Secundaria o médicos, mientras que otros trabajan como corredores de seguros, abogados o gerentes de negocios, entre otros.

Estas descripciones se ven confirmadas por el análisis clúster de casos obtenido utilizando la distancia de Ward. Como resultado de dicho análisis, se encontraron algunas características similares para describir diferentes contextos de aprendizaje del inglés, tal y como se muestra en el dendrograma a continuación (véase Figura 2).

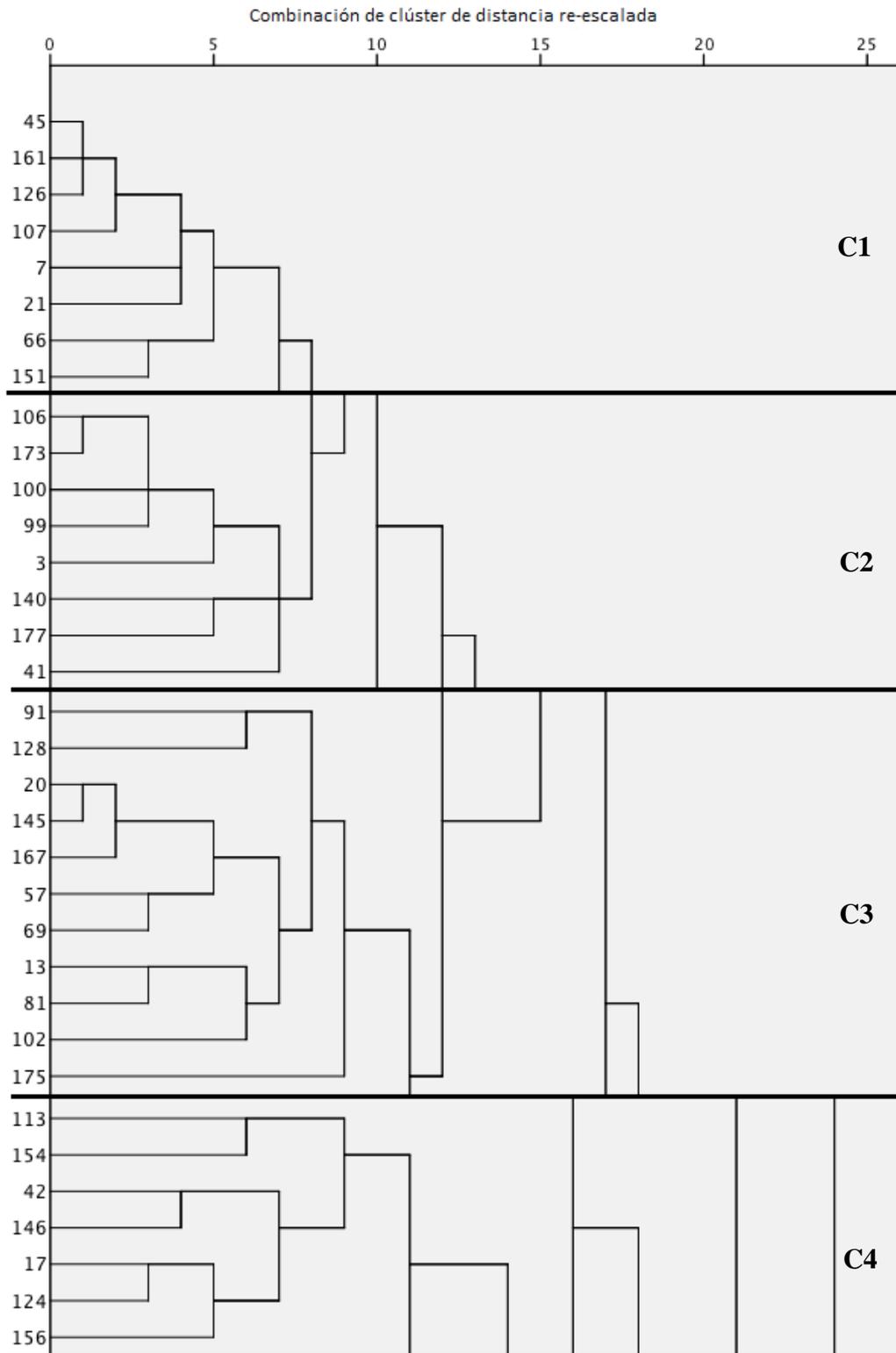


Figura 6. Dendrograma obtenido a partir del análisis clúster de casos

Del análisis descriptivo de las respuestas de los alumnos se desprende que, en general, el contexto familiar no favorece el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. A partir de las opiniones de los alumnos, sus padres tienen un escaso nivel de conocimiento del

inglés, de modo que su uso y contacto con esta lengua es, habitualmente, muy poco frecuente. También podría decirse que el inglés no es la lengua en la que se realizan sus actividades destinadas al entretenimiento. No obstante, a pesar de que según las opiniones de los alumnos, sus hermanos sí tienen un mejor conocimiento del inglés, su uso y contacto con dicha lengua es generalmente escaso y sus actividades de entretenimiento tampoco las realizan utilizando el inglés sino el castellano.

Para concluir este análisis, se incluyen a continuación los coeficientes de aglomeración entre cada uno de los casos de los cuatro clústeres (véase la Tabla 64).

Tabla 64

Relación de grupos y coeficientes de aglomeración obtenidos a partir del análisis clúster: muestra Sevilla

Casos	Primer caso	Segundo caso	Coefficientes
(C1)	45	161	6.000
	45	126	8.000
	45	107	11.000
	66	151	15.000
	7	21	19.000
	7	45	22.750
	7	66	26.500
(C2)	106	173	7.000
	100	106	15.500
	99	100	17.000
	3	99	23.750
	140	177	24.000
	3	140	31.600
	3	41	33.571
(C3)	106	145	8.000
	20	167	12.000
	13	81	17.000
	57	69	17.000
	20	57	23.500
	91	128	28.000
	13	102	30.500
	13	20	34.200
	13	91	39.250
	13	175	41.900
(C4)	106	124	15.000
	42	146	19.000
	17	156	26.500
	113	154	29.000
	17	42	33.833
	17	113	41.900

Resultados del clúster bietápico de la muestra de Sevilla en relación al contexto:

Como ya se explicaba al inicio del epígrafe, además del análisis de clúster jerárquico para la muestra de Sevilla, se realizó también un análisis de clúster bietápico para garantizar la comparabilidad de las muestras de los tres contextos (Sevilla, Valencia y Atenas) y que todas siguieran un mismo criterio de análisis.

Así, en relación al análisis del clúster bietápico de la muestra de los centros educativos de *Sevilla* sobre las variables contextuales que rodean al alumnado, encontramos una serie de perfiles en función de algunas características del alumnado como puedan ser el sexo, el tipo de centro educativo al que asisten (monolingüe/bilingüe), los años que llevan estudiando inglés, etc.

A tenor de lo recogido en la Tabla 65, dicho análisis nos ha permitido clasificar las respuestas del alumnado sobre el *contexto familiar* en dos clústeres que presentan características diferentes en torno a las actividades que se fomentan en los hogares del alumnado sevillano. De hecho, observamos cómo el 37,6% (N=70) de los sujetos queda ubicado en uno de los dos perfiles identificados, siendo el clúster 2 el que acumula un mayor número de sujetos (51,6%; N=96).

Tabla 65

Distribución de los clústeres referentes al contexto de los padres: muestra de Sevilla

Distribución de los clústeres				
		N	% de combinados	% del Total
Clúster	1	70	41,7%	37,6%
	2	96	57,1%	51,6%
	Valor atípico (-1)	2	1,2%	1,1%
	Combinado	168	100,0%	90,3%
Casos excluidos		18		9,7%
Total		186		100,0%

Por un lado, los sujetos que componen el clúster 1 está compuesto por un 54,4% (N=49) de alumnas y un 26,9% (N=21) de alumnos, lo que supone casi el doble de alumnas que de alumnos. De igual modo, se aprecia una gran diferencia entre el número de estudiantes matriculados en el centro educativo 2 (bilingüe) (90,1%; N=46) y en el centro monolingüe 1 (20,5%; N=24). En cuanto a los años que los estudiantes llevan estudiando inglés como lengua extranjera, encontramos que un 47,2% (N=25) lleva hasta 9 años haciéndolo, un 40% (N=20) entre 10-11 años, y un 38,5% (N=25) lleva estudiándolo más de 11 años. Asimismo, este primer clúster cuenta con un elevado porcentaje de sujetos que nunca ha asistido a clases particulares y/o academias de idiomas (66%; N=31) y un 34,8% (N=24)

que lleva asistiendo más de 6 años. En referencia al nivel de estudios completados por los padres, observamos que tanto en el caso de las madres como en el de los padres, la mayoría tiene estudios universitarios (24% y 22,6%, respectivamente) y/o estudios de BUP-Bachillerato (95% y 96%, respectivamente). Por último, en este clúster destaca que el inglés o no se utiliza nunca como lengua de comunicación en los hogares del alumnado (47,4%; N=55) o se emplea hasta un 25% del tiempo (35,9%; N=14) de los casos.

En comparación con el primer perfil identificado, el clúster 2 cuenta con una mayor representación de alumnos (71,8%; N=56) y una proporción de alumnas del 44,4% (N=40). En cuanto a la distribución de sujetos que estudia en cada centro educativo, se aprecia una enorme diferencia ya que únicamente el 5,9% (N=3) estudia en el centro educativo 2 (bilingüe) mientras que un 79,5% (N=93) lo hace en el centro educativo 1 (monolingüe). Sobre el número de años que el alumnado lleva estudiando inglés como lengua extranjera, encontramos que el 60% lleva estudiándolo más de 11 años. En esta línea, este segundo clúster presenta un elevado porcentaje de sujetos (65,2%) que lleva asistiendo a clases particulares y/o academias de idiomas más de 6 años. Con respecto al nivel de estudios completados por las madres del alumnado, se aprecia que la mayoría ha completado Estudios Universitarios (75,2%; N=94). De igual modo, los padres del alumnado de este clúster han completado Estudios Universitarios (77,4%; N=96). Para concluir el análisis de este clúster, queremos indicar que de nuevo en este clúster el inglés nunca suele ser la lengua de comunicación en los hogares del alumnado (52,6%) o lo es hasta un 25% del tiempo (64,1%). Toda esta información del clúster bietápico de la muestra de los centros de Sevilla se encuentra recogida en la siguiente tabla:

Tabla 66

Perfiles relacionados con el contexto de los padres teniendo en cuenta sus respuestas: muestra de Sevilla

Clúster 1	Clúster 2
El alumnado agrupado pertenece al centro educativo 2 (bilingüe) (90,2%).	El alumnado agrupado pertenece al centro educativo 1 (monolingüe) (79,5%).
El alumnado lleva menos de 9 años estudiando inglés como lengua extranjera (47,2%), un 40% entre 10-11 años y un 38,5% lleva más de 11 años.	El alumnado lleva más de 11 años estudiando inglés como lengua extranjera (60%).
El alumnado nunca ha asistido a clases particulares/academias de inglés (66%) o lo lleva haciendo más de 6 años (34,8%).	El alumnado lleva asistiendo a clases particulares/academias de inglés más de 6 años (65,2%).
Las madres del alumnado de este clúster han completado Estudios Universitarios (24%) y/o estudios de BUP-Bachillerato (95%).	El nivel de estudios completado por las madres del alumnado de este clúster es de Estudios Universitarios (75,2%).
Los padres del alumnado de este clúster han completado Estudios Universitarios (22,6%) y/o estudios de BUP-Bachillerato (96%).	El nivel de estudios completado por las madres del alumnado de este clúster es de Estudios Universitarios (77,4%).
El inglés no se habla en el hogar nunca (47,4%) o se utiliza un 25% del tiempo (35,9%).	El inglés se habla en el hogar hasta un 25% del tiempo (64,1%).

Además, para una mayor claridad de los resultados obtenidos, hemos elaborado un gráfico que contiene las medias de las respuestas que el alumnado aporta sobre lo que hacen sus madres y padres en el hogar para fomentar el uso del inglés. Esto nos permitirá observar mejor las rutinas que éstos realizan en el hogar, tanto si pertenecen al clúster 1 como al 2.

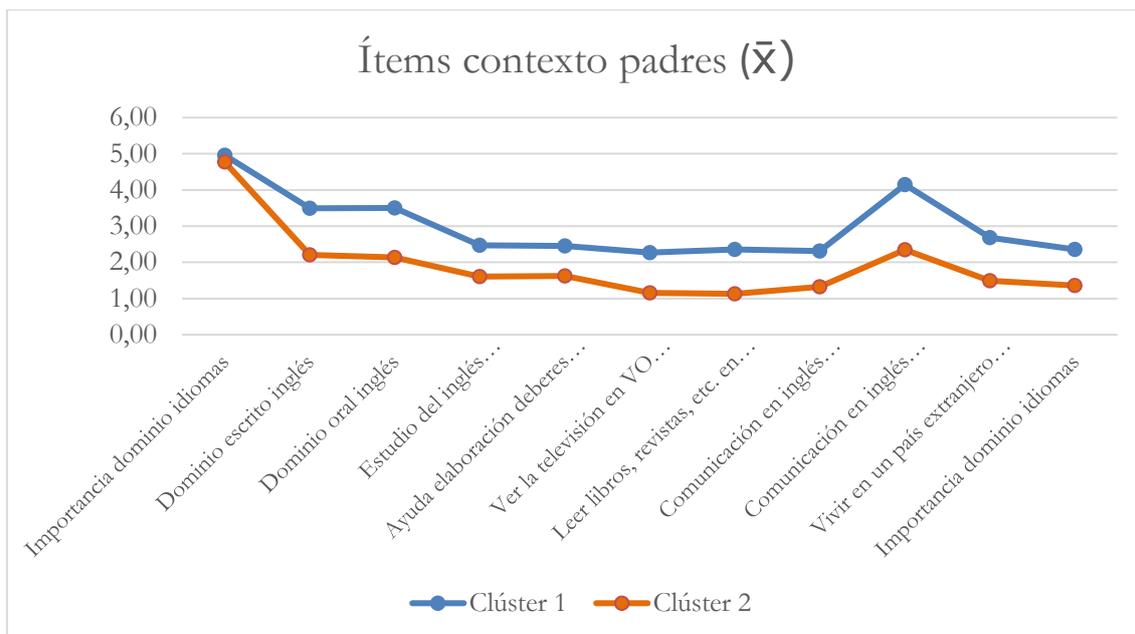


Figura 7. Representación de los clústeres sobre el contexto de los padres del alumnado de Sevilla.

Resultados del clúster bietápico de la muestra de Valencia en relación al contexto:

En esta sección sobre el análisis del clúster bietápico de la muestra de los centros educativos de **Valencia** en relación al Instrumento 1 sobre las variables contextuales del alumnado, los perfiles encontrados han sido tenidos en cuenta en función de algunas características personales de los alumnos que veremos a continuación así como en función del tipo de centro educativo al que asisten (monolingüe/bilingüe). En este sentido, el análisis de clúster bietápico realizado con las respuestas de los sujetos obtenidas en el Instrumento 1 nos ha permitido tanto describir dichos perfiles como analizar su relación con las variables personales y contextuales.

Así, como se muestra en la Tabla 67, dicho análisis nos ha permitido clasificar las respuestas del alumnado sobre el *contexto familiar* en dos clústeres que presentan características distintas en torno a las actividades que se fomentan en los hogares del alumnado. De hecho, se aprecia cómo el 33,9% (N=41) de los sujetos queda ubicado en uno de los dos perfiles identificados, siendo el clúster 2 el que acumula un mayor número de sujetos (66,1%; N=80).

Tabla 67

Distribución de los clústeres referentes al contexto de los padres: muestra de Valencia

Distribución de los clústeres				
		N	% de combinados	% del Total
Clúster	1	41	33,9%	32,3%
	2	80	66,1%	63,0%
	Combinado	121	100,0%	95,3%
Casos excluidos		6		4,7%
Total		127		100,0%

En primer lugar, el perfil representado por el clúster 1 está compuesto por una proporción bastante equitativa de alumnos (36,2%; N=21) y de alumnas (31,7%; N=20). No obstante, se aprecia una gran diferencia entre el número de sujetos que estudia en cada centro educativo, siendo sólo un 22,2% el que estudia en el centro monolingüe frente a un 86,4% que estudia en un centro bilingüe. En relación a los años que los alumnos llevan estudiando inglés en el centro educativo, encontramos que un 48,4% lleva entre 10-11 años, y un 32,9% lleva estudiándolo más de 11 años. Además, este primer clúster presenta un elevado porcentaje de sujetos (63,6%) que lleva asistiendo más de 6 años a clases particulares y/o academias de idiomas. Por otro lado, en relación al nivel de estudios completados por los padres, se aprecia que tanto en el caso de las madres como en el de los padres, la mayoría tiene estudios universitarios (64,3% y 66,7%, respectivamente). Por último, en este clúster destaca que el inglés se utiliza como lengua de comunicación en los hogares del alumnado hasta un 25% del tiempo en el 81,8% de los casos y un 50% del tiempo (100%).

A diferencia del primer perfil identificado, el clúster 2 cuenta con una mayor representación de sujetos, tanto de alumnos (63,8%; N=37) como de alumnas (68,3%; N=43). En cuanto a la proporción de sujetos que estudia en cada centro educativo, se aprecia una enorme diferencia ya que únicamente el 13,6% estudia en el centro bilingüe mientras que un 77,8% lo hace en el centro monolingüe. En referencia al número de años que el alumnado lleva estudiando inglés como lengua extranjera, encontramos que el 67,1% lleva estudiándolo más de 11 años. Por otro lado, este segundo clúster presenta un elevado porcentaje de sujetos (63,6%) que nunca ha asistido a clases particulares y/o academias

de idiomas y un 87,5% sólo ha recibido dicha formación complementaria hasta un máximo de 2 años. En referencia al nivel de estudios completados por las madres del alumnado, se aprecia que la mayoría ha completado Estudios Primarios (80,0%), de BUP-Bachillerato (85,0%) y/o de FP (79,3%). De manera similar, los padres del alumnado de este clúster han completado Estudios Primarios (76,9%), de BUP-Bachillerato (76,3%) y/o de FP (90,3%). Por último, se aprecia cómo en este clúster el inglés nunca se emplea en la comunicación en los hogares del alumnado (72,2%). Toda la información descrita anteriormente se encuentra reflejada de un modo más sintético en la siguiente tabla:

Tabla 68

Perfiles relacionados con el contexto de los padres teniendo en cuenta sus respuestas: muestra de Valencia

Clúster 1	Clúster 2
El alumnado agrupado pertenece a un centro educativo bilingüe (86,4%).	El alumnado agrupado pertenece a un centro educativo monolingüe (77,8%).
El alumnado lleva un máximo de 11 años estudiando Inglés como lengua extranjera, pero en este último caso sólo se encuentra el 48,4% dado que los restantes alumnos han estudiado menos años.	El alumnado lleva más de 11 años estudiando Inglés como lengua extranjera (67,1%).
El alumnado lleva más de 6 años asistiendo a clases particulares/academias de inglés (63,6%).	El alumnado nunca ha ido a clases particulares/academias de inglés (63,6%) y/o ha asistido a éstas hasta 2 años (87,5%).
Las madres del alumnado de este clúster han completado Estudios Universitarios (64,3%).	El nivel de estudios completado por las madres del alumnado de este clúster es de Estudios Primarios (80,0%), de BUP-Bachillerato (85,0%) y de FP (79,3%).
Los padres del alumnado de este clúster han completado Estudios Universitarios (66,7%).	El nivel de estudios completado por los padres del alumnado de este clúster es de Estudios Primarios (76,9%), de BUP-Bachillerato (76,3%) y de FP (90,3%).
El inglés se habla en el hogar en un 25% del tiempo (81,8%) y en un 50% (100%).	El inglés nunca se utiliza como lengua de comunicación en el hogar (72,2%).

Además de esta tabla, hemos considerado muy interesante reflejar en el gráfico que a continuación se presenta las medias de las respuestas que el alumnado aporta sobre lo que hacen sus madres y padres en el hogar para fomentar el uso del inglés, de modo que se

aprecie más claramente las rutinas que ambos colectivos hacen en el hogar tanto en el caso del clúster 1 como en el 2.

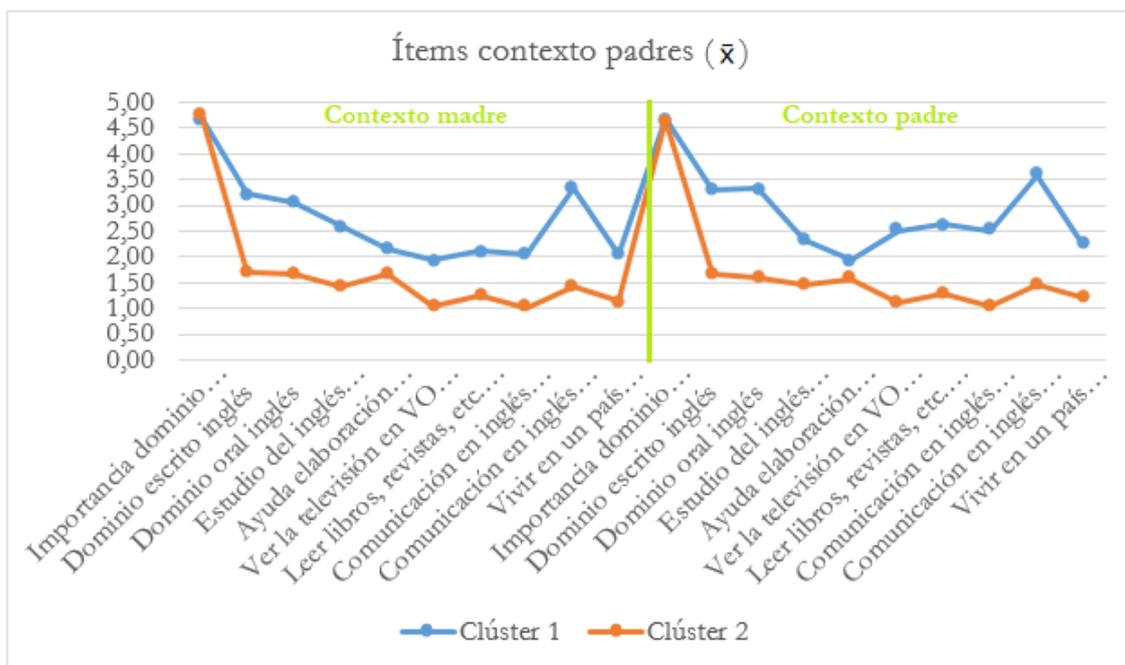


Figura 8. Representación de los clústeres sobre el contexto de los padres del alumnado de Valencia.

Resultados del clúster bietápico de la muestra de Atenas en relación al contexto:

En relación al análisis del clúster bietápico de la muestra de los centros educativos de Atenas en torno a las variables contextuales del alumnado, los perfiles encontrados han sido tenidos en cuenta en función de algunas características personales de los alumnos como puedan ser el tipo de centro educativo al que asisten, entre otros. En esta línea, como se muestra en la Tabla 69, el análisis de los datos obtenidos nos ha permitido clasificar las respuestas del alumnado sobre *el contexto familiar* en dos clústeres que presentan características distintas en torno a las actividades que se fomentan en los hogares del alumnado griego. Así, es posible apreciar cómo el 47,5% (N=57) de los sujetos queda ubicado en uno de los dos perfiles identificados, siendo el clúster 2 el que acumula un mayor número de sujetos (52,7%; N=63) aunque se tratan de datos bastante parecidos.

Tabla 69

Distribución de los clústeres referentes al contexto de los padres: muestra de Atenas

Distribución de los clústeres				
		N	% de combinados	% del Total
Clúster	1	57	47,5%	22,6%
	2	63	52,5%	25,0%
	Combinado	120	100,0%	47,6%
Casos excluidos		132		52,4%
Total		252		100,0%

Así, por un lado, el perfil representado por el clúster 1 está compuesto por un mayor porcentaje de alumnos (60,4%; N=35) que de alumnas (39,6%; N=22). Así mismo, se aprecia una gran diferencia entre el número de sujetos que estudia en cada centro educativo, estando compuesto este clúster principalmente por aquellos alumnos que estudian en uno de los centros monolingües (86,5%). En cuanto a los años que los alumnos llevan estudiando inglés en el centro educativo, encontramos que un elevado porcentaje en comparación con el resto (un 52,6%) lleva estudiando este idioma entre 0 y 9 años. De hecho, otro aspecto que destaca de este primer clúster es que presenta unos porcentajes llamativos en cuanto a la cantidad de sujetos que asisten a clases particulares o a academias y los que no. En esta línea, encontramos que un 76,5% nunca ha asistido a clases particulares para mejorar su inglés mientras que un 41,5% lleva recibiendo esta formación complementaria entre 3 y 6 años, y un 44,4% lleva más de 6 años acudiendo a estas clases particulares para ampliar su formación en el idioma.

En referencia al nivel de estudios completados por los padres, se aprecia que tanto las madres como los padres cuentan con estudios de BUP-Bachillerato (84,4% y 84%, respectivamente) y de Formación Profesional (55,6% y 82,4%, respectivamente). Para concluir el análisis de este clúster, destacar que el inglés normalmente no es la lengua de comunicación en los hogares del alumnado, siendo un 54,4% de los casos el porcentaje que no utiliza nunca este idioma y un 44,1% aquellos que lo utilizan hasta un 25% del tiempo.

Por otro lado, al contrario que en el primer perfil identificado, el clúster 2 cuenta con una mayor representación de alumnas (60,7%; N=34) que de alumnos (45,3%; N=29). En el

caso de este clúster, la proporción de sujetos que estudia en los distintos centros educativos es bastante equilibrada entre uno y otro. Así, se aprecia que un elevado porcentaje (70%) estudia en uno de los centros monolingües mientras que otros altos porcentajes pertenece a los dos centros bilingües (un 77,3% y un 54,5%, respectivamente). En relación al número de años que el alumnado lleva estudiando Inglés como lengua extranjera, es posible observar una proporción bastante equitativa entre los sujetos que llevan entre 10 y 11 años estudiándolo (76,5%) y el que lleva más de 11 años (66,7%). De hecho, en este segundo clúster existe un elevado porcentaje de alumnos que ha asistido hasta 2 años a clases particulares y/o academias de idiomas (62,5%), que ha asistido entre 3 y 6 años (58,5%) y que lo lleva haciendo más de 6 años (55,6%). Por ello, podemos concluir que, en mayor o menor medida, gran parte del alumnado de este clúster ha recibido formación complementaria en materia de idiomas durante algún tiempo. En cuanto al nivel de estudios completados por las madres del alumnado, se aprecia que la mayoría ha completado Estudios Universitarios (69,2%). Del mismo modo, los padres del alumnado de este Clúster han completado Estudios Universitarios (76,7%). Para concluir el análisis de este segundo clúster, señalar que se aprecia cómo en este clúster el inglés se habla en algunos hogares entre el 50% y el 75% del tiempo, aunque la mayoría (N=33; 52,4%) lo habla un 25% del tiempo.

Tabla 70

Perfiles relacionados con el contexto de los padres teniendo en cuenta sus respuestas: muestra de Atenas

Clúster 1	Clúster 2
El alumnado agrupado pertenece a un centro educativo monolingüe (86,5%)	El alumnado agrupado pertenece fundamentalmente a los dos centros educativos bilingües (77,3% y 54,5%), aunque también presenta un elevado porcentaje de alumnos de uno de los centros monolingües (70,0%)
El alumnado lleva menos de 9 años estudiando Inglés como lengua extranjera (52,6%)	El alumnado lleva entre 10 y 11 años estudiando Inglés como lengua extranjera (76,5%) y/o lleva más de 11 años estudiándolo (66,7%)
El alumnado nunca ha ido a clases particulares/academias de inglés (76,5%)	El alumnado lleva hasta 2 años asistiendo a clases particulares/academias de inglés (62,5%) y/o ha asistido a éstas entre 3 y 6 años (58,5%)
El nivel de estudios completado por las madres del alumnado de este Clúster es de BUP-Bachillerato (84,4%) y/o de FP (55,6%)	Las madres del alumnado de este Clúster han completado Estudios Universitarios (69,2%)
El nivel de estudios completado por los padres del alumnado de este Clúster es de BUP-Bachillerato (84,0%) y/o de FP (82,4%)	Los padres del alumnado de este Clúster han completado Estudios Universitarios (76,7%)
El inglés nunca se utiliza como lengua de comunicación en el hogar (54,4%) y/o se utiliza un 25% del tiempo (44,1%)	El inglés se habla en el hogar un 25% del tiempo (55,9%) y/o en un 50% (100%) y/o en un 75% (100%)

Con objeto de ampliar la información del análisis de clúster bietápico de Atenas hemos creído conveniente reflejar un gráfico con las medias de las respuestas que el alumnado aporta sobre lo que hacen sus madres y padres en el hogar para fomentar el uso del inglés. En este sentido se aprecia cómo las respuestas de los padres del clúster 1 y del 2 difieren en mayor medida que las de las madres (véase Figura 5).

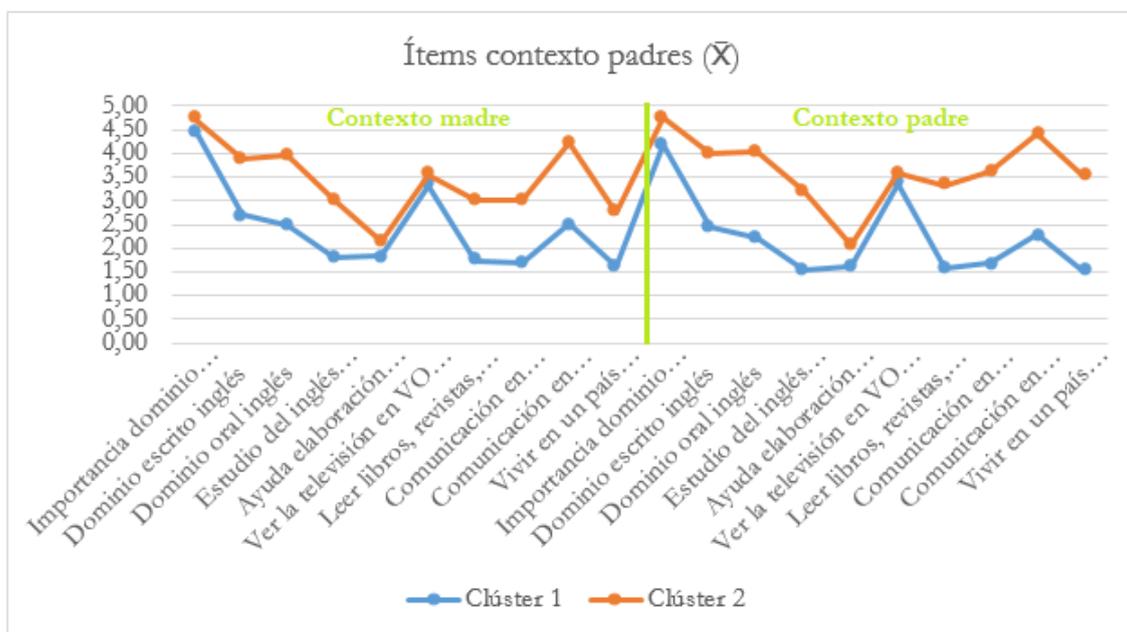


Figura 9. Representación de los clústeres sobre el contexto de los padres del alumnado de Atenas.

4.3.2. Estudio predictivo sobre la facilidad percibida por el alumno para afrontar el aprendizaje del inglés desde el contexto no escolar y el autoconcepto

El presente epígrafe hace referencia a la interpretación de los resultados obtenidos en el estudio predictivo, para el que se han considerado como variable criterio la facilidad de los alumnos para aprender idiomas, y como predictoras las variables relativas a las actitudes y los comportamientos del alumnado en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (medidos a partir de los bloques I y II del Instrumento 2) y la exposición extramural y/o contexto familiar, medido a través del Instrumento 1. Como en el resto de apartados del trabajo, este epígrafe contiene los análisis de los tres contextos de la muestra (Sevilla, Valencia y Atenas) y sigue el orden indicado.

Así, en primer lugar, en relación a los resultados del análisis de los datos correspondientes al estudio predictivo de la muestra de *Sevilla*, cabe comentar que las diferencias halladas en la facilidad que los alumnos tienen para los idiomas quedan explicadas en torno a un 37% (R cuadrado ajustado=0,369) desde el contexto no escolar del alumno (exposición extramural) y su comportamiento en el aula, 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 su contexto no escolar predicen de

una forma significativa ($p=0,0001$) la mayor o menor facilidad para aprender inglés como lengua extranjera (Tabla 71). En cambio, los otros componentes del contexto no escolar (padres y hermanos) no resultan buenos predictores de la facilidad para el idioma.

Tabla 71

Coefficientes de regresión: Sevilla

	Coeficientes estandarizados		gl	F	p
	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 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 que aquellas variables que mejor explican la variabilidad encontrada en la facilidad para aprender inglés como lengua extranjera. De hecho, tras realizar un análisis de contraste utilizando el estadístico U de Mann-Whitney, se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor de los alumnos del centro público bilingüe tanto en su 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 educativo 1 (monolingüe) únicamente se encontraron diferencias importantes pero no estadísticamente significativas, con relación al centro educativo 2 (bilingüe), en la variable relativa al contexto de los padres ($p=0,06$).

En segundo lugar, respecto a los resultados del estudio predictivo de *Valencia* recogidos en la Tabla 72, vemos que las diferencias encontradas en la facilidad que los alumnos tienen para los idiomas quedan explicadas en torno a un 52% (R cuadrado ajustado=0,516) a partir del contexto no escolar del alumno y su comportamiento en el aula de inglés. Así, el análisis de la varianza nos permite rechazar la hipótesis nula de la falta

de influencia de las variables predictoras sobre la variable criterio para un nivel de confianza superior al 95% ($p=0,05$). En esta línea, al igual que en los centros educativos de Sevilla, en el caso de Valencia se han obtenido resultados estadísticamente significativos en las mismas variables predictoras: el contexto no escolar del alumno ($p=0,013$) y su comportamiento en el aula de inglés ($p=0,0001$). Por lo tanto, dichas variables resultan buenas predictoras de la facilidad para aprender inglés en el caso de este contexto (Tabla 72).

Tabla 72

Coefficientes de regresión: muestra de Valencia

	Coeficientes estandarizados		gl	F	p
	Beta	Estimación bootstrap ¹			
Influencia contexto madres	-0,366	0,217	2	2,851	0,062
Influencia contexto padres	0,076	0,163	2	0,215	0,807
Influencia contexto hermanos	-0,171	0,115	3	2,223	0,090
Contexto del alumno	-0,302	0,143	2	4,483	0,013
Actitud hacia el idioma en general	0,092	0,083	3	1,233	0,301
Actitud hacia el idioma en el aula	0,176	0,135	2	1,693	0,189
Comportamiento en el aula	0,460	0,124	3	13,858	0,000

¹(1000) de error estándar

Los resultados de la comparación entre los dos centros de la muestra valenciana, calculados a partir del estadístico U de Mann-Whitney, sugieren que aquellas variables que mejor explican la variabilidad encontrada en la facilidad para aprender inglés como lengua extranjera y que resultan estadísticamente significativas son el contexto no escolar del alumno ($p=0,013$), en cuyo caso las diferencias son a favor de los alumnos del centro bilingüe 4; y su comportamiento en el aula de inglés ($p=0,0001$), aunque en este caso las diferencias favorecen al centro monolingüe 3.

Por último, en tercer lugar, en relación a los resultados del estudio predictivo de *Atenas* recogidos en la Tabla 73, encontramos ciertas diferencias en la facilidad que los estudiantes tienen para el aprendizaje de idiomas que quedan explicadas aproximadamente en un

44% (R cuadrado ajustado=0,439) tanto desde el contexto no escolar de aprendizaje del alumnado y de sus hermanos, como desde la actitud del alumno en el aula y su comportamiento en clase de inglés. En este sentido, podemos rechazar la hipótesis nula de la falta de influencia de las variables predictoras recogidas en la tabla anteriormente mencionada sobre la variable criterio (facilidad percibida para el aprendizaje de idiomas) para un nivel de confianza superior al 99% y/o al 95% en una de las variables como se recoge a continuación.

Resulta muy interesante que en el caso de los centros educativos de la muestra ateniense encontramos un mayor número de variables que predicen de una forma significativa ($p=0,0001$ en tres casos y $p=0,012$ en el otro) la mayor o menor habilidad y/o facilidad del alumnado para aprender inglés como lengua extranjera. Tales variables son el contexto de los hermanos del alumnado, el propio contexto no escolar de aprendizaje del alumno, su actitud en el aula hacia el aprendizaje de idiomas y su comportamiento en clase de idiomas. El resto de componentes no resultan buenos predictores de la facilidad para el idioma del alumnado, aunque la actitud hacia el idioma dentro del aula es la más próxima a un nivel de significación relevante.

Tabla 73

Coefficientes de regresión: muestra de Atenas

	Coeficientes estandarizados		gl	F	p
	Beta	Estimación bootstrap ¹			
Influencia contexto madres	-0,162	0,137	4	1,402	0,234
Influencia contexto padres	0,084	0,125	2	0,450	0,638
Influencia contexto hermanos	0,171	0,059	4	8,327	0,000
Contexto del alumno	-0,263	0,081	3	10,514	0,000
Actitud hacia el idioma en general	-0,091	0,081	2	1,238	0,292
Actitud hacia el idioma en el aula	-0,159	0,075	2	4,539	0,012
Comportamiento en el aula	0,446	0,071	4	40,046	0,000

¹(1000) de error estándar

De hecho, realizamos también un análisis de contraste utilizando la prueba de Kruskal Wallis para los cuatro centros educativos de la muestra, con objeto de analizar con mayor

detalle la existencia de diferencias estadísticamente significativas en algunas de las variables consideradas como mencionábamos anteriormente, para ver a cuál de los cuatro centros educativos de la muestra ateniense favorecen.

Así, encontramos diferencias estadísticamente significativas a favor de los alumnos del centro educativo 7 (bilingüe) en cuanto a la influencia del contexto de los hermanos del alumnado ($p=0,0001$); a favor del centro educativo 5 (monolingüe) en relación al contexto de aprendizaje del alumno ($p=0,0001$); a favor del centro educativo 6 (monolingüe) en referencia a la variable actitud de los estudiantes hacia el idioma en clase ($p=0,012$); y a favor del centro educativo 6 (monolingüe) de acuerdo con la variable comportamiento en el aula durante la clase de inglés ($p=0,001$).

4.3.2. Relaciones existentes entre las variables asociadas al sistema educativo, al contexto socioeconómico y familiar y al proceso de aprendizaje del inglés del alumnado

En este último análisis de nuestra investigación trataremos de establecer relaciones entre dos de las principales variables tenidas en cuenta para el desarrollo de este estudio: el contexto y/o exposición extramural del alumnado, y su autoconcepto (otorgando una mayor importancia a la facilidad percibida para aprender inglés). Por tanto, analizaremos en los tres los contextos de la muestra (Sevilla, Valencia y Atenas) la posible relación de variables asociadas al sistema educativo, al contexto socioeconómico y familiar del alumno, y a su propio proceso de aprendizaje del inglés. Para ello, hemos realizado un análisis lineal multinivel, también conocido como lineal jerárquico o mixto lineal por ser el tipo de análisis que más se ajusta a los datos anidados de nuestra investigación, en los que las respuestas del alumno a las preguntas sobre su capacidad percibida para aprender inglés puede estar condicionada por su vinculación a un contexto curricular, familiar y educativo determinado (Iñiguez-Berrozpe y Marcaletti, 2018).

La variable dependiente es la facilidad percibida para aprender inglés, la variable independiente de primer nivel es el del contexto o ciudad (Sevilla, Valencia y Atenas) y las variables independientes de segundo nivel son el tipo de centro (monolingüe/bilingüe), la actitud del alumno hacia el idioma (general y en el aula), el comportamiento del alumno en el aula de idiomas, la influencia del contexto familiar (madre, padre y hermanos) y el propio contexto y/o exposición extramural del alumno. Los datos recogidos en la tabla 74 ($p < 0,001$; Sig. = 0,0001) indican que debe rechazarse la hipótesis de que el efecto del

contexto (Sevilla, Valencia y Atenas) es nulo sobre la facilidad percibida por el alumno para aprender inglés.

Tabla 74

Pruebas de efectos fijos tipo III. Contraste de hipótesis

Origen	gl de numerador	gl de denominador	F	Sig.
Interceptación	1	25,586	26706,409	,000
gl: grados de libertad				

La existencia de diferencias estadísticamente significativas en la facilidad percibida para aprender inglés en función del contexto, nos permite proseguir con el análisis y tratar de determinar la jerarquía de los datos.

La tabla 75 nos muestra que, además de la ya mencionada influencia de la variable de nivel 1 (la ciudad), una variable de nivel 2 (el centro educativo –monolingüe/bilingüe-) también tiene una influencia estadísticamente significativa sobre la facilidad percibida para aprender inglés (variable dependiente).

Tabla 75

Pruebas de efectos fijos de tipo III (contraste efectos jerárquicos)

Origen	gl de nu- merador	gl de deno- minador	F	Sig.
Interceptación	1	555	5220,736	,000
Contexto/ciudad	1	555	8,307	,004
Centro educativo	1	555	9,596	,002
Actitud hacia el idioma en general	1	555	,133	,715
Actitud hacia el idioma en el aula	1	555	,947	,331
Comportamiento en el aula	1	555	,934	,334
Influencia contexto madres	1	555	,247	,619
Influencia contexto padres	1	555	,158	,691
Influencia contexto hermanos	1	555	2,203	,138
Contexto de aprendizaje del alumno	1	555	1,023	,312

La tabla 76 presenta la estimación de los efectos de las variables de nivel 1 y 2. En dicha tabla puede comprobarse que el contexto o ciudad es la variable con mayor capacidad explicativa de la varianza observada en la facilidad percibida por el alumno para el aprendizaje del inglés. Los valores son bajos: 1,3 y 0,5 unidades se verían alteradas las valoraciones de los alumnos sobre su facilidad percibida en función de las variables de contexto (ciudad) o de centro (monolingüe y/o bilingüe).

Tabla 76

Estimación de efectos fijos

Origen	gl del numerador	gl del denominador	F	Sig.
Interceptación	1	561,000	1273,390	,000
Contexto	1	561	8,016	,005
Centro	1	561	9,300	,002
Comportamiento en el aula	1	561,000	,000	,996

Capítulo 5. Discusión y conclusiones generales de la investigación

Tras el análisis de los resultados de esta investigación, en el presente capítulo expondremos la discusión y estableceremos las conclusiones generales a las que hemos llegado con la realización de este trabajo. Para ello, partiremos de los objetivos específicos propuestos al comienzo de esta investigación y los contrastaremos con los resultados obtenidos a partir de los distintos análisis de este estudio y con los resultados de otras investigaciones similares.

Posteriormente, analizaremos también las limitaciones encontradas durante todo el proceso que han podido influir en el modo en que se ha desarrollado la investigación. Por último, estableceremos una serie de posibles líneas futuras de investigación que podrían desarrollarse a raíz del presente estudio.

5.1. Discusión

Los datos recogidos en nuestro estudio de referencia, el *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* (EECL) de 2012, preocupan por los bajos resultados obtenidos por algunos de los países participantes, entre ellos España. Esto nos llevaba a plantearnos como ya anunciábamos al principio de esta investigación, el papel que juegan algunas variables que no han sido estudiadas con la debida profundidad en el aprendizaje del inglés. Factores relacionados con el contexto o el propio autoconcepto del alumnado en el proceso de alfabetización del inglés como lengua extranjera, entre otros, nos hicieron plantearnos la necesidad de ller a cabo con la intención de conocer y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta materia.

Por todos es conocida la importancia del aprendizaje del inglés como requisito fundamental en la formación del alumnado actual ya que les permite, entre otras cosas, adquirir los conocimientos necesarios para enfrentarse al mundo laboral en un futuro próximo (INEE, 2012; González y Melis, 2000; Tickoo, 2006; Travé González, 2014). Además, otro factor que en general ha contribuido al auge del inglés como lengua internacional para la comunicación y que cobra especial relevancia en el caso del contexto griego ha sido el elado porcentaje de alumnos extranjeros en los centros educativos griegos (IPODE, 2003, 2010; Damanakis, 2005; Tzortzopoulou & Kotzamani, 2008; Kasimis, 2012; Palaiologou, 2012). Esto, unido al hecho de que Grecia existe un único idioma, el griego, ha fomentado cambios en la política educativa para proporcionar una

educación de calidad igualitaria y abierta al mundo (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006).

Este estudio ha identificado algunas de las características concretas que definen los factores curriculares relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera en relación a los sistemas educativos de España y de Grecia. No obstante, queremos dejar constancia de la ausencia de estudios previos comparativos de los sistemas educativos de la muestra que, aunque puede suponer un campo de estudio en el que indagar y resultar novedoso, ha sido sin duda una dificultad añadida al proceso de investigación. En cualquier caso, la existencia de estudios en torno a diversos factores relacionados con la educación de algunos países de la Unión Europea han ofrecido una panorámica de la situación actual (EACEA, 2014; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017, 2018; entre otros) aunque, en el caso de esta investigación, hemos dado una mayor importancia a los estudios relacionados con la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en Europa (European Commission SurveyLang, 2012; Comisión Europea, 2006; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015; Comisión Europea, 2010; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, INEE, 2012; Dendrinou, Zouganeli & Karavas, 2013; Cenoz & Ulrike, 2000; Bonnet, 2003; Buttler, 2009; entre otros).

Así, como hemos visto anteriormente en esta investigación, el currículo educativo en general presenta una principal diferencia entre ambos sistemas educativos ya que el alumnado griego concluye la Educación Secundaria Obligatoria (*Gymnasio*) un curso antes que el español (a los 15 años de edad a diferencia de los 16 en España) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018a, 2018b). Además, las horas que destinan a las distintas materias difieren en algunos cursos y/o contextos de la muestra (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018a, 2018b), e incluso dentro del propio sistema educativo español, existen diferencias según las comunidades autónomas (Villar, Galán, Álvarez, Alameda & Abad Liñán, 2017) y del tipo de centro (monolingüe/bilingüe) (Aparicio García, 2009).

Por otro lado, según los resultados obtenidos, existe una variable determinante que influye decisivamente en el aprendizaje en inglés como lengua extranjera del alumnado de Educación Secundaria. Esta variable, relacionada con la exposición extramural del alumnado fuera del entorno escolar y con los factores socioeconómicos y culturales que definen los contextos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, ha sido

contrastada con estudios similares (Butler, 2014a). Sin embargo, la principal comparación de los resultados de esta investigación se ha realizado con los del estudio que tomábamos como punto de partida, el *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* (INEE, 2012). En esta línea, al igual que uno de los hallazgos del EECL de 2012, hemos podido comprobar que la exposición extramural en el entorno socio-familiar y el uso del inglés como lengua extranjera son bajos (European Commission SurveyLang, 2012; INEE, 2012; Dendrinos, Zouganeli & Karavas, 2013).

Numerosos estudios (Barton, 2007; Pettito y Dunbar, 2004; Muñoz, Tragant y Torras, 2010; etc.) ponen de manifiesto el hecho de que el alumnado está en constante exposición y contacto con el inglés en los contextos familiares y comunitarios y animan a sacar un mejor provecho de dicha exposición. Además, el papel que juega el contexto que rodea al alumno en su aprendizaje del inglés como lengua extranjera es un elemento crucial en el grado en que el alumno aprende esta materia. La distinción entre las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los contextos formales e informales, así como el aprovechamiento que se hace de cada uno, supone un factor importante para entender mejor los bajos resultados que obtienen los estudiantes españoles en lengua extranjera en comparación con otros estudiantes europeos (Morales, 2009; Baker, 1993). 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 éste brinda, implica inevitablemente que obtengan mejores puntuaciones en los exámenes o que se les dé mejor o peor un idioma (Muños, 2014; European Commission/EACEA/Eurydice, 2017; Morales, 2009).

En el caso de los países de nuestra muestra, de acuerdo con los resultados obtenidos, se ha observado que efectivamente la exposición extramural y/o contacto ambiental con el inglés por parte del alumnado español es inferior a la de otros países como Grecia (Bonnet, 2003; INEE, 2012). A raíz de los resultados se han identificado prácticas que el alumnado realiza en mayor o menor medida fuera del contexto escolar y hemos podido apreciar que, entre muchas de las posibles prácticas/actividades, el contexto español, apuesta por la traducción de películas, series, etc. extranjeras al castellano, a diferencia del griego que prefiere la versión original aunque con subtítulos (Extra & Yağmur, 2012). Esto supone una desventaja inicial entre los contextos de la muestra que hace que, en parte, en los hogares del alumnado español resulte más difícil tomar iniciativas que permitan un mejor aprovechamiento de las actividades de exposición extramural al inglés.

De igual modo, el porcentaje de uso del inglés en los hogares del alumnado de secundaria de los contextos de la muestra es, según los resultados obtenidos, prácticamente nulo. Como veíamos en otros apartados de la investigación, esta lengua no suele ser la empleada para la comunicación de los estudiantes con sus familias ni para la realización de actividades de ocio. Además, se aprecia un menor uso del inglés en los hogares del alumnado de los centros monolingües en los tres contextos (Sevilla, Valencia y Atenas), frente a los centros bilingües y, en general, son los hogares griegos los que hacen un mayor uso del inglés. Lamentablemente no ha sido posible encontrar estudios que nos permitan conocer el estado e impacto de esta variable en el contexto griego, aunque sí hemos revisado interesantes estudios en Canadá y en países latinoamericanos en los, en el caso de los últimos, vemos que entre el 79 y el 85% de los padres del alumnado admiten utilizar única o fundamentalmente el español como lengua de comunicación en el hogar (Oller & Zurer Pearson, 2002a).

Existen otras variables que tienen un impacto en el aprovechamiento de las oportunidades de exposición extramural del alumnado como el dominio del inglés de sus padres o las diferencias existentes entre los tres contextos en relación al nivel de estudios cursados por las madres y padres y sus actividades profesionales. En esta línea, estudios como los de Mattheoudakis & Alexiou (2009) o Hewitt Hughes (2007), entre otros, indican que el grado de conocimiento y/o nivel de inglés del alumnado puede variar en gran medida en torno a estos factores. En general, debemos indicar que según los resultados obtenidos, la exposición extramural de las familias del alumnado de los centros educativos atenienses parece ser superior a la de los otros dos contextos de la muestra siendo los padres griegos, además, los que mejor nivel de inglés tienen tanto oral como escrito.

Por lo tanto, es importante que el alumno aproveche las oportunidades de aprendizaje que el contexto y/o exposición extramural les brinda. Probablemente así se conseguirá una armonía entre el aprendizaje del contexto escolar y la exposición extramural que les permita progresar en ambos ámbitos. No obstante, sería interesante contar en un futuro con más estudios empíricos en este ámbito ya que todavía se trata de un terreno poco explorado que, sin duda, tiene mucho que aportar.

En los últimos años, numerosos estudios (Lasagabaster, 2011; Pfenninger, 2016; Alejo and Piquer, 2016; Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011; Fernández and Canga, 2014) han pres-

tado gran atención al papel que juegan la exposición extramural, el estatus socioeconómico y familiar, o el tipo de centro educativo (monolingüe/bilingüe), entre otros, en la motivación del alumno para aprender una lengua extranjera. En este sentido, según los resultados obtenidos en esta investigación, se ha observado que el modo en que el alumnado afronta el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, teniendo en cuenta principalmente su autoconcepto, actitudes hacia el idioma, etc., ha resultado ser otro factor clave a la hora de aprender esta materia.

Los resultados obtenidos en esta investigación ponen en relieve que, en general, las actitudes del alumnado hacia el inglés como lengua extranjera son bastante positivas en los tres contextos (Sevilla, Valencia y Atenas). Así, la gran mayoría de los alumnos de la muestra considera que el aprendizaje de este idioma es una meta importante para ellos y querría dominarlo tan bien como la lengua materna. Asimismo, los alumnos consideran que el estudio del inglés les ayuda a conocer la cultura inglesa y que es una herramienta muy útil a la hora de competir por becas y puestos de trabajo y, en definitiva, a sobresalir del resto, aspecto que está en consonancia con estudios europeos que relacionan el aprendizaje de lenguas para el desarrollo profesional (INEE, 2012; Comisión Europea, 2006).

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 la motivación del alumno a aprender el idioma y su rendimiento académico tiene importantes implicaciones y encierra propiedades motivacionales que pueden afectar, como Hattie (2014) señala, al autoconcepto del alumno y quién aspira a ser en el futuro.

En conclusión, los resultados de 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 hacia el inglés como lengua extranjera, entre otros. Los datos de los distintos contextos de la muestra confirman nuestra hipótesis de que, en buena medida, 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 hacia el idioma, su comportamiento, motivación, etc. No obstante, como ya se ha reflejado con anterioridad, en general no ha sido posible encontrar demasiadas investigaciones que

comparen con mayor detalle los dos sistemas objeto de estudio en relación a las variables tenidas en cuenta en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

5.2. Conclusiones

Tras haber sometido los resultados de la investigación a la anterior discusión, a continuación expondremos aquellas conclusiones que se desprenden de este estudio. En este sentido, partiremos de los objetivos específicos propuestos al comienzo del proceso.

Objetivo 1. Describir y comparar las características que definen los factores curriculares relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, presentes en los sistemas educativos de España y de Grecia.

El análisis de ambos sistemas educativos nos ha permitido describir y comparar las características que representan los centros educativos de Educación Secundaria de los países de la muestra. Dicho análisis ha sido un elemento inicial importante ya que nos ha dado la oportunidad de conocer y comprender los principales rasgos característicos de ambos sistemas educativos, fundamentalmente en relación a la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Así, la enseñanza secundaria obligatoria griega contempla un total de tres cursos, frente a los cuatro obligatorios en el contexto español, es decir; el alumnado griego concluye la etapa obligatoria a los 15 años de edad mientras que los españoles terminan a los 16. En cuanto al currículo educativo griego en materia de inglés como lengua extranjera, éste ha sufrido variaciones, al igual que en el caso español, según se han ido modificando las leyes educativas (en Grecia se introdujeron cambios en junio de 2016, precisamente al concluir la recogida de datos de los centros educativos griegos en el curso 2015/16; y en España no ha habido cambios sustanciales posteriores a la introducción de la LOMCE en 2013).

Un primer aspecto curricular que merece ser destacado es el hecho de que el número de horas semanales de inglés en Educación Secundaria difiere en cada contexto. Así, vemos que en Grecia el gobierno establece que se impartan dos horas de inglés como lengua extranjera a la semana, mientras que la legislación española determina que se impartan cuatro horas. Sin embargo, la adaptación que los dos contextos españoles en la que se encuentran los centros educativos de la muestra (Andalucía y Comunidad Valenciana) hacen de la legislación en materia de inglés como lengua extranjera presenta diferencias.

Por un lado, en el contexto bilingüe español de la muestra (Valencia) se imparten tres horas semanales de inglés, además de otras tres horas a la semana de valenciano y de la segunda lengua extranjera respectivamente. Por otro lado, el contexto monolingüe español de la muestra (Sevilla), es el que más horas dedica a la enseñanza del inglés en sus centros, destinando cuatro horas semanales a este idioma. Por tanto, en una primera comparación básica, vemos que la dedicación al inglés en horario escolar establecida por el gobierno autonómico de Andalucía es mayor a la del resto de contextos. No obstante, tal y como expondremos en las conclusiones del objetivo 4, las horas reales impartidas en inglés como lengua extranjera y en las ANL (en el caso de los centros bilingües) en los centros de la muestra no siempre se corresponden con lo establecido en la legislación.

Otro aspecto que presenta diferencias entre el contexto griego y el español y que resulta interesante es que en Grecia, a partir del primer curso de secundaria (Gymnasio), cada grupo-clase se examina y consecuentemente se clasifica por niveles según su dominio del inglés en principiantes (“beginners”) o avanzados (“advanced”).

Asimismo, llama la atención que el primer acercamiento al inglés como lengua extranjera en los tres contextos también presenta diferencias. En esta línea, el alumnado griego es el más tardío a la hora de comenzar a aprender inglés en los centros escolares (en el tercer curso de Educación Primaria o Dimotiko Scholeio), mientras que en el contexto español, tanto en Sevilla como en Valencia empiezan en la etapa de Educación Infantil.

En relación a las subcompetencias incluidas en el currículo, ambos sistemas educativos proponen el trabajo tanto de las orales como de las escritas y tanto de las receptivas como las expresivas y/o de contenido (Use of English, Writing, Reading, Listening and Speaking), aunque en los últimos años se ha otorgado un mayor protagonismo a las competencias orales. Sin embargo, como hemos podido comprobar en los resultados y tal y como expondremos en las conclusiones del objetivo 4, en general los centros educativos de la muestra española (Sevilla y Valencia) parecen trabajar en mayor medida la gramática (Use of English), mientras que en el contexto griego (Atenas), además de la gramática los docentes otorgan un papel importante a la mejora de la comprensión lectora (Reading).

Objetivo 2. Identificar las variables (socioeconómicas y culturales) que definen los contextos monolingües y bilingües de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Los resultados obtenidos en esta investigación nos han permitido identificar las características que describen los contextos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera del alumnado de Educación Secundaria, proporcionándonos una oportunidad para destacar algunos temas clave de nuestro estudio. En esta línea, la presente investigación corrobora los hallazgos del EECL (2012), estudio que tomábamos como punto de partida: la exposición extramural al inglés del alumnado de Educación Secundaria, sobre todo en el contexto español, es muy limitada.

El dominio del inglés de las madres y padres del alumnado resulta una variable importante en la predisposición del alumno hacia el idioma y en su exposición extramural. En este caso, según los resultados obtenidos en el estudio descriptivo de la exposición extramural del alumnado y sus familias, las madres y padres del alumnado de los centros educativos atenienses son los que mejor nivel de inglés tienen tanto a nivel oral como escrito. Además, existen diferencias en el nivel de estudios cursados por las madres y los padres del alumnado entre un contexto y otro.

En referencia al porcentaje de uso del inglés en los hogares del alumnado de secundaria, observamos que esta lengua no suele ser la empleada para la comunicación de estos con sus familias ni para la realización de actividades de ocio. En este sentido, hemos de destacar que hay un menor uso del inglés en los hogares en los centros monolingües en los tres contextos (Sevilla, Valencia y Atenas), frente a los centros bilingües. Así, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas a favor del uso del inglés en los hogares griegos.

El alumnado de los centros griegos de la muestra es el que más contacto con el inglés tiene fuera del entorno escolar. Se suelen comunicar en inglés con sus familiares y/o amigos, y con sus compañeros de intercambio. En el caso del estudio del inglés como actividad extraescolar, casi la mitad del alumnado de Sevilla acude a academias, mientras que más de la mitad del alumnado de la muestra griega recibe clases particulares en el idioma.

Una gran parte de la muestra del alumnado no ha participado nunca en intercambios culturales en países de habla inglesa, aunque estos se esfuerzan por comunicarse en inglés cuando viajan al extranjero, sobre todo en los casos de Sevilla y de Atenas y, en menor medida, en Valencia. No ocurre lo mismo cuando se comunican en inglés a través de aplicaciones generalmente audiovisuales ya que el alumnado griego aprovecha esta oportunidad más que el español para mejorar su conocimiento del inglés. Asimismo, más de

la mitad de la muestra de cada contexto afirma no mantener contacto por escrito con algún amigo extranjero a través del correo electrónico, las redes sociales, aplicaciones, etc., aunque de nuevo es el contexto griego el que presenta un mayor porcentaje de alumnos que aprovecha esta oportunidad de aprendizaje.

Por último, el alumnado griego suele realizar actividades de entretenimiento en inglés con mayor frecuencia que el resto. Encontramos entre estas actividades la visualización de la televisión en versión original, la lectura de libros, revistas, periódicos, etc. en inglés, el uso de internet para ver programas y vídeos en dicho idioma, e incluso los alumnos juegan a videojuegos y juegos de mesa en inglés con sus familias, amigos, etc. Sin embargo, el alumnado español tanto de Sevilla como de Valencia suele realizar otras actividades como por ejemplo buscar a menudo en internet las letras de aquellas canciones en inglés cuando no las entienden. Finalmente, casi ningún alumno resulta expresar sus hobbies, pensamientos, etc. en un blog en inglés.

Objetivo 3. Describir los rasgos que caracterizan los modos de aprendizaje de los alumnos con relación al inglés como lengua extranjera.

Las actitudes del alumnado hacia el inglés como lengua extranjera son bastante positivas en general en los tres contextos. Gran parte de los alumnos de la muestra consideran que el aprendizaje de este idioma es una meta importante para ellos, y les gustaría dominarlo tan bien como la lengua materna. Además, la mayoría de los alumnos considera que el estudio del inglés les ayuda a conocer la cultura inglesa y que es una herramienta muy útil a la hora de competir por becas y puestos de trabajo y, en definitiva, a sobresalir del resto. Asimismo, los alumnos valoran positivamente la importancia del inglés a la hora de viajar al extranjero, y suelen prestar atención en clase de inglés y corregir los deberes regularmente. No obstante, un porcentaje elevado de alumnos presentan algunas actitudes negativas de cara al aprendizaje del inglés, como por ejemplo el hecho de no dedicar demasiado tiempo al estudio de esta asignatura, y no suelen trabajar regularmente contenidos de la asignatura.

El comportamiento de los estudiantes en clase de idiomas, en este caso de inglés, presenta datos interesantes como por ejemplo el hecho de que un poco más de la mitad de la muestra total no se siente segura y/o cómoda cuando habla en inglés en clase, ni tampoco cuando cometen fallos en el idioma delante del resto de compañeros, y/o cuando hablan en inglés con nativos. Sin embargo, más de la mitad del alumnado no piensa que sus

compañeros tengan un mejor nivel del idioma que ellos mismos ni que puedan hablar el idioma mejor, los exámenes de inglés tampoco les resultan difíciles, y se sienten relajados en clase de inglés, lo que suponen actitudes positivas.

La habilidad percibida para aprender inglés por los alumnos de secundaria de los centros de la muestra es bastante positiva. Así, en cuanto a la habilidad de comprensión oral (*Listening*), la mayoría de las veces el alumnado parece entender el idioma sin grandes dificultades, entiende al profesor cuando habla en inglés, capta las principales ideas de los mensajes, y reconoce el vocabulario que ha estudiado previamente, entre otros. En relación a la producción oral (*Speaking*), los estudiantes se expresan con claridad la mayor parte del tiempo cuando hablan, consideran que tienen una buena pronunciación e incluso que pueden imitar el acento nativo sin grandes dificultades, pueden mantener un diálogo con los compañeros y estos les entienden sin problema. No obstante, a veces los estudiantes admiten tener dificultades a la hora de encontrar determinadas palabras al hablar, o para comunicarse con otros o incluso para pensar qué decir cuando tienen que hablar. En referencia a la producción escrita (*Writing*), la mayoría de las veces el alumnado dice recordar cómo se escriben las palabras y las reglas gramaticales, suele emplear bien los tiempos verbales, puede expresar su opinión con claridad, y generalmente cree que la variedad de vocabulario que tiene es adecuada (sobre todo en el caso de los alumnos de la muestra de Sevilla). Con respecto a la comprensión escrita (*Reading*), los estudiantes suelen entender las explicaciones del libro de texto, suelen recordar el vocabulario previamente estudiado, consideran que la lectura es una actividad fácil, pueden localizar las ideas principales de un texto, y en algunos casos hacen uso del diccionario. No obstante, a algunos alumnos les cuesta trabajo concentrarse mientras leen la mayoría de las veces, y otros necesitan traducir primero a su lengua materna para lograr una mejor comprensión.

Otras variables que definen los modos de aprendizaje de los alumnos con relación al inglés guardan relación con la puntualidad en llegar al centro escolar. Así, más de la mitad de los estudiantes de los tres contextos resulta ser bastante puntual en general, aunque el alumnado de Atenas acumula más retrasos que el resto. Un aspecto a destacar tiene que ver con el tiempo de estudio dedicado a preparar los exámenes de inglés, ya que gran parte del alumnado de los cuatro centros griegos afirma prepararlo a diario, mientras que en Valencia lo preparan dos o tres veces por semana, y en Sevilla indican no preparar los exámenes nunca. Finalmente, un elevado porcentaje de estudiantes griegos señala dedicar

más de una hora al día a la elaboración de los deberes de inglés, mientras que el alumnado español de Sevilla y Valencia afirman dedicarle menos de dos horas a la semana.

Objetivo 4. Describir y comparar las características que están presentes en los diferentes centros educativos con relación a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

La especialización del profesorado en cuanto a la certificación de inglés se refiere, es superior en Atenas ya que todos los profesores tanto de inglés como lengua extranjera como de las ANL cuentan con el máximo nivel de acreditación (C2 o *Proficiency*), seguido de los docentes valencianos que también tienen un C2 en la mayoría de los casos y, por último, el profesorado de los centros de Sevilla que en algunos casos no acredita ningún nivel de competencia lingüística y/o acredita certificados inferiores.

La presencia de un profesor nativo en las aulas del alumnado de secundaria es exclusiva en los centros de la muestra sevillana, siendo la frecuencia de esta figura en las clases de una hora semanal o incluso de dos horas al mes. Asimismo, en Atenas los centros educativos tienen menos alumnos en las aulas que los centros educativos españoles.

En relación al tipo de agrupamiento en clase de inglés y/o áreas no lingüísticas, la mayoría de los docentes de la muestra coinciden en que este varía a lo largo del curso. En este sentido, los tipos de agrupamientos más populares en los centros educativos españoles (Sevilla y Valencia) son el agrupamiento según actividades y por parejas, frente al agrupamiento individual, en pequeños grupos y según actividades, que resultan los agrupamientos más populares en los centros escolares de la muestra ateniense.

Con respecto a la modalidad de enseñanza, el profesorado de la muestra de los centros sevillanos desarrolla su labor docente generalmente a través de clases teóricas y prácticas, y de intercambios culturales, sin diferencias según el tipo de programa ofertado (monolingüe/bilingüe). En Valencia, las clases prácticas resultan más populares, junto con la realización de trabajos en grupo y los intercambios con el extranjero; y finalmente, en Grecia se desarrolla la docencia a partir de talleres, trabajos en grupo, y clases teóricas. En general, la mayoría de los centros educativos de la muestra presentan similitudes y apuestan, en menor o mayor medida, por la realización de intercambios culturales.

El número de horas de inglés a la semana presenta diferencias entre los cuatro centros educativos españoles de la muestra (Sevilla y Valencia) así como entre los centros griegos. Las diferencias están entre los centros monolingües y bilingües, siendo los últimos los que dedican un mayor número de horas a la enseñanza del inglés.

La metodología utilizada para la enseñanza del inglés varía entre los tres contextos de la muestra: En Sevilla, los dos centros emplean los mismos métodos, siendo los más populares el método de gramática-traducción y el enfoque natural/directo; en los centros de la muestra valenciana los métodos más populares son el enfoque natural/directo y el Aprendizaje Basado en Proyectos, coincidiendo en el primer caso con los centros educativos de Sevilla; y en Grecia se utilizan en mayor medida métodos que implican un mayor contacto comunicativo/oral del alumnado con el inglés (método audio-lingual y enfoque natural/directo).

Las subcompetencias trabajadas en inglés como lengua extranjera y en las ANL también presentan diferencias en función del contexto, siendo los centros educativos de la muestra española (Sevilla y Valencia) los que dedican una mayor atención a la gramática (*Use of English*) en la asignatura de inglés como lengua extranjera, mientras que en el contexto griego (Atenas), además de la gramática, los docentes otorgan un papel importante a la mejora de la comprensión lectora (*Reading*).

Por último, los recursos didácticos utilizados en la enseñanza del inglés y de las ANL también muestran diferencias en función del contexto: en general, los centros educativos de la muestra española usan en gran medida los libros de texto en comparación con los griegos que emplean, además de esta herramienta, otros recursos como fuentes online, la pizarra digital y material auténtico.

Objetivo 5. Determinar la posible existencia de relaciones entre los contextos no escolares del alumnado, sus padres y sus hermanos en cuanto a las actividades/prácticas que realizan en inglés.

Existen relaciones estadísticamente significativas en los tres contextos en cuanto a las actividades/prácticas que realizan los alumnos, sus padres y sus hermanos en el hogar, sobre todo en relación a la visualización de la televisión en versión original (inglés), a la lectura en inglés, a la comunicación en inglés a través de algún medio informático y cuando viajan a un país extranjero, y al hecho de haber vivido en un país extranjero un

mínimo de tres meses y/o (en el caso del alumnado) haber participado en un intercambio cultural en un país de habla inglesa. En este sentido, observamos que el hecho de que las actividades descritas se desarrollen en el entorno familiar del alumnado presenta una estrecha y significativa relación con el hecho de que el alumnado realice o no las mismas prácticas.

Objetivo 6. Determinar las diferencias existentes según el autoconcepto del alumno en función del centro escolar en el que estudia.

Existen diferencias estadísticamente significativas entre el autoconcepto del alumno, basado en sus actitudes hacia el idioma en general y en el aula, su comportamiento en clase y la facilidad para aprender inglés, en función del contexto escolar en el que estudian, es decir; del tipo de centro (monolingüe/bilingüe).

En los centros educativos de Sevilla sólo se observan diferencias estadísticamente significativas entre los centros educativos 1 y 2 en cuanto al comportamiento del alumnado en el aula de inglés y, en este caso, favorece al centro educativo 2 (bilingüe) que presenta una mejor actitud que el centro educativo 1 (monolingüe). La muestra de los centros educativos de Valencia no presenta diferencias estadísticamente significativas entre los centros en ninguna de las variables analizadas.

En el caso de los centros educativos de Atenas solo existe una variable en la que se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los centros: la facilidad que el alumnado tiene para el aprendizaje del idioma. Tales diferencias favorecen al centro educativo 7 (bilingüe) de Atenas, por ser los estudiantes de este centro los que consideran tener una mayor facilidad para el aprendizaje de idiomas.

Objetivo 7. Determinar las diferencias existentes según la exposición extramural del alumnado, de sus padres y de sus hermanos en relación a las variables “centro” y “contexto”.

Existen diferencias estadísticamente significativas en la exposición extramural de los tres colectivos en función del centro educativo en el que están matriculados los alumnos. En el caso del contexto y/o exposición extramural de los padres del alumnado, encontramos diferencias estadísticamente significativas a favor, en todos los casos, de alguno de los cuatro centros educativos atenienses. Dichas diferencias favorecen a los centros bilingües griegos, especialmente al centro educativo 7 (bilingüe) de Atenas en cuanto que los padres

del alumnado de este centro son los que dan más importancia al dominio y uso de otro idioma.

Por otro lado, en el caso del contexto y/o exposición extramural de los hermanos del alumnado, encontramos diferencias estadísticamente significativas aunque en menor medida que el contexto de los padres. En su mayoría, dichas diferencias son a favor de los centros educativos bilingües de la muestra de Atenas. Así, se aprecian diferencias significativas a favor del centro bilingüe 7 en función del dominio oral del inglés que tienen los hermanos de los estudiantes; del tiempo que los hermanos del alumnado dedican a la lectura en inglés; y de la frecuencia para comunicarse en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo. Sin embargo, la importancia que los hermanos del alumnado conceden al dominio de otro idioma presenta una diferencia estadísticamente significativa a favor de uno de los centros españoles (el centro educativo 4 -bilingüe- de Valencia).

La exposición extramural del alumnado también presenta numerosas diferencias estadísticamente significativas a favor, en todos los casos, de alguno de los cuatro centros educativos atenienses. Dichas diferencias son fundamentalmente a favor de los centros educativos de la muestra griega.

Así mismo, existen diferencias estadísticamente significativas en la exposición extramural de los tres colectivos en función del contexto en el que viven (Sevilla, Valencia y Atenas) los alumnos. Encontramos diferencias estadísticamente significativas en función de los contextos monolingües (Sevilla y Atenas) y bilingüe (Valencia), principalmente a favor del contexto monolingüe de Atenas (a excepción de un caso en el que favorecen al contexto monolingüe de Sevilla). En este sentido, se observan diferencias estadísticamente significativas que favorecen al contexto monolingüe ateniense en cuanto que los padres del alumnado son los que tienen un mejor dominio del inglés; los que más estudian inglés; los que más suelen ver la televisión en versión original; etc. Únicamente se han encontrado diferencias estadísticamente significativas a favor del contexto monolingüe de Sevilla en cuanto que los padres del alumnado de este contexto son los que parecen otorgar más importancia al dominio de otro idioma.

En cuanto a las diferencias estadísticamente significativas encontradas en función del contexto en la exposición extramural de los hermanos del alumnado, se aprecian únicamente tres: dos que favorecen al contexto monolingüe de Atenas (la lectura de libros,

revistas, periódicos, etc. en inglés, y la comunicación en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares y/o de trabajo); y una a favor del contexto bilingüe de Valencia (la importancia que conceden al dominio de otro idioma).

La exposición extramural del alumnado destaca por la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del contexto en todos los ítems. Todas las diferencias estadísticamente significativas son mayoritariamente a favor del contexto monolingüe de Atenas, a excepción de cuatro ítems cuyas puntuaciones favorecen a los dos contextos españoles (Sevilla y Valencia). El contexto monolingüe ateniense parece contener el porcentaje de alumnos que mayor contacto tiene con el inglés (lo utilizan en la comunicación en inglés con algún familiar extranjero; con algún amigo y/o vecino de habla inglesa; con compañeros de intercambio; y cuando asisten a clases particulares de inglés). Asimismo, el contexto ateniense también es el que más actividades de entretenimiento en inglés promueve: ver la televisión en inglés; leer libros, revistas, periódicos, etc. en inglés; utilizar internet para ver programas y vídeos en inglés; jugar en inglés a videojuegos, juegos de mesa, etc. con su familia, amigos, etc.; y expresar en inglés sus gustos, aficiones, etc. a través de un blog. Es posible apreciar también diferencias estadísticamente significativas a favor del contexto monolingüe de Atenas en cuanto al uso del inglés del alumnado ya que afirman practicar inglés con personas de habla inglesa mediante vídeo llamadas, etc. con mayor frecuencia que en otros contextos, y se mantiene en contacto con amigos extranjeros a través de mensajes escritos en WhatsApp, emails, redes sociales, etc.

Objetivo 8. Identificar los perfiles diferenciales del contexto no escolar de los alumnos.

El análisis del clúster bietápico de los centros educativos de Sevilla, Valencia y Atenas en relación a las variables contextuales que rodean al alumnado, permiten agrupar a los estudiantes en función de dos perfiles según las siguientes características: el tipo de centro en el que estudia (monolingüe/bilingüe), los años que el alumnado lleva estudiando inglés como lengua extranjera, los años que lleva asistiendo a clases particulares y/o academias de inglés, el nivel de estudios de las madres y los padres del alumnado, y el uso del inglés en los hogares de los estudiantes.

Objetivo 9. Determinar el grado de impacto del contexto no escolar del alumno y de su autoconcepto en la facilidad percibida para aprender inglés.

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la facilidad percibida por los alumnos a la hora de aprender inglés en función de los tres contextos de la muestra (Sevilla, Valencia y Atenas). En este sentido, en los centros educativos de Sevilla las diferencias en la facilidad percibida por el alumno quedan explicadas desde su propio contexto no escolar y/o exposición extramural (fuera del centro educativo) y desde su comportamiento en el aula. Las diferencias encontradas en ambas variables en torno a la facilidad para aprender inglés como lengua extranjera son a favor de los alumnos del centro bilingüe (2).

En Valencia, las diferencias encontradas en la facilidad que los alumnos creen tener para los idiomas en general y para el aprendizaje del inglés en particular, quedan explicadas de nuevo a partir del propio contexto no escolar y/o exposición extramural del alumno y su comportamiento en el aula de inglés. En este caso, las diferencias estadísticamente significativas en relación al contexto no escolar del alumno favorecen a los estudiantes del centro bilingüe 4, mientras que la variable relacionada con el comportamiento en el aula de inglés son a favor del centro monolingüe 3.

En los centros educativos de Atenas, la facilidad que los estudiantes tienen para el aprendizaje de idiomas queda explicada por un mayor número de variables que en los dos contextos españoles. En esta línea, observamos que el propio contexto no escolar de aprendizaje de los alumnos, el contexto de sus hermanos, la actitud del alumno hacia el idioma en el aula y su comportamiento en clase, resultan buenos predictores de la facilidad para el idioma del alumnado. En este caso, las diferencias estadísticamente significativas en relación al contexto de aprendizaje del alumno favorecen al centro educativo 5 (monolingüe); las relacionadas con la influencia del contexto de los hermanos del alumnado son a favor del centro educativo 7 (bilingüe); y tanto la actitud de los estudiantes hacia el idioma en clase como su comportamiento en el aula durante las clases de inglés favorecen al centro educativo 6 (monolingüe).

Objetivo 10. Determinar las relaciones existentes entre las variables asociadas al sistema educativo, al contexto socioeconómico y familiar, y al proceso de aprendizaje del alumno.

Se aprecian relaciones entre dos de las principales variables tenidas en cuenta en este estudio: el contexto y/o exposición extramural del alumnado, y su autoconcepto en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera (haciendo especial hincapié en

la facilidad percibida para aprender inglés ya que se trata de nuestra variable dependiente). Así, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas que permiten concluir que el efecto del contexto (Sevilla, Valencia y Atenas) juega un importante papel sobre la facilidad percibida por el alumno para aprender inglés.

De hecho, además de la influencia del contexto, encontramos una variable de nivel 2 que sería el tipo de centro educativo (monolingüe/bilingüe) que también influye significativamente sobre la facilidad percibida para aprender inglés. Por tanto, podemos afirmar que el contexto o ciudad es la variable con mayor capacidad explicativa de la varianza observada en la facilidad percibida por el alumno para el aprendizaje del inglés.

5.2. General conclusions of the research

After having submitted the results of this research to the previous discussion, we will now present the conclusions that can be drawn from this study. Hence, we will take into account the specific research aims proposed at the beginning of this study.

Aim 1: To describe and compare the characteristics that define the curricular factors related to the teaching of English as a Foreign Language present in the education systems of Spain and Greece.

The analysis of both educational systems has allowed us to describe and compare the characteristics represented by the secondary education schools of the countries in the sample. This analysis has been an important initial element since it has given us the opportunity to know and understand the main characteristic features of both educational systems, especially in relation to the teaching and learning of English as a Foreign Language.

Thus, Greek compulsory secondary education comprises a total of three courses/years, whereas in the Spanish context there are four compulsory courses/years. This means Greek students complete the compulsory education stage at the age of 15 while the Spanish students finish at the age of 16. Regarding the Greek educational curriculum of English as a Foreign Language, it has undergone variations just like in the Spanish case. Both countries have experimented changes with regard to their educational laws since they have been modified (in Greece changes were introduced in June 2016, precisely when we concluded the data collection from Greek schools in the academic year 2015/16; and in Spain there have not been substantial changes after the introduction of the LOMCE in 2013).

A first curricular aspect that deserves to be highlighted is the fact that the number of weekly hours of English in secondary education differs in each context. Accordingly, the Greek government provides two hours per week of English as a Foreign Language, while Spanish legislation provides four hours per week. Nevertheless, the two Spanish contexts in which the schools of the sample are located (Andalusia and Valencia) have implemented differently the Spanish legislation regarding the subject of English as a foreign language. On the one hand, in the bilingual Spanish context of the sample (Valencia) English is taught three hours per week, in addition to another three hours of Valencian

and the second foreign language every week. On the other hand, the monolingual Spanish context of the sample (Seville) devotes more hours to the teaching of English in its schools, allocating four hours per week to this language. Therefore, in a first level comparison, it can be seen that the dedication to English during school hours established by the autonomous government of Andalusia is greater than in the other contexts of the sample. Nonetheless, as stated in the conclusions of aim 4, the actual hours taught in English as a Foreign Language and in the non-linguistic areas (in the case of bilingual schools) in the schools of the sample do not always correspond to what is stated in the legislation.

Another interesting aspect that presents differences between the Greek and Spanish context is that in Greece, from the first year of secondary school (*Gymnasio*), each class/group is examined and consequently classified by levels (beginners or advanced) according to their English knowledge.

Furthermore, it is noteworthy that the first approach to English as a Foreign Language in the three contexts also presents differences. Thus, Greek students are the latter ones when it comes to learning English in schools (they start learning the language in the third year of Primary Education or *Dimotiko Scholeio*), whereas in both Spanish contexts (Seville and Valencia) students begin studying the language in Kindergarten.

In relation to the language skills included in the curriculum, the two educational systems of the study highlight the importance to work oral and written skills and both in a receptive and an expressive way and/or the grammar (*Use of English, Writing, Reading, Listening and Speaking*), although in recent years greater prominence has been given to the acquisition of oral skills. Also, as we have verified in the results and as we will describe in aim 4, in general, the schools of the Spanish sample (both in Seville and in Valencia) seem to work the grammar (*Use of English*) in a greater extent. Nevertheless, in the Greek context (Athens), in addition to grammar, teachers give an important role to the improvement of reading comprehension (*Reading*).

Aim 2: To identify the variables (socio-economic and cultural) that define the monolingual and bilingual contexts where the learning of English as a Foreign Language takes place.

The results obtained in this research have allowed us to identify the characteristics that describe the contexts where the learning of English as a Foreign Language takes place

within secondary school students. This has provided us with an opportunity to highlight some of the key elements of our study. As a result, this research corroborates one of the findings of the ESLC (2012), the study we took as a starting point: the extramural exposure to English of secondary education students, especially in the Spanish context, is very limited.

The English proficiency of the pupils' mothers and fathers is an important variable in the student's predisposition towards the language and his/her extramural exposure. In this case, according to the results obtained in the descriptive study of the extramural exposure of the students and their families, we found out that the parents of the Greek students have a higher English proficiency (both in an oral and a writing level) than the Spanish ones. Furthermore, there are differences in the level of studies completed by the mothers and fathers of the students between the three contexts.

Regarding the percentage of time that English is spoken in the homes of the secondary school students of the sample, it is possible to observe that this language is not commonly used to communicate within the family or for leisure activities. Actually, we can highlight that English is less used in the homes of those students who attend the monolingual schools in the three contexts (Seville, Valencia and Athens). Thus, statistically significant differences have been found in favour of the Greek students as they seem to be using English at home to a greater extent.

The students of the Greek schools of the sample are those who are more in contact with English outside the school environment. They usually communicate in English with their relatives and/or friends, and with their intercultural exchange classmates. Besides, in relation to the study of English as an extracurricular activity, it can be seen that almost half of the students in Seville attend English academies, while more than half of the Greek students of the sample attend private English lessons.

A high percentage of students has never taken part in intercultural exchanges in English-speaking countries, although these students say to make an effort to communicate in English when travelling abroad, especially in the cases of Seville and Athens and, to a lesser extent, in the case of Valencia. Also, unlike Spanish learners, Greek students use English when communicating in the language through audio-visual applications. Henceforth, it seems like Greek students take advantage of this opportunity to improve their English proficiency more than the Spanish learners. Likewise, more than half of the sample of all

contexts states that they do not maintain written contact with a foreign friend through e-mail, social networks, applications, etc. However, once again, it is the Greek context the one that presents the highest percentage of students who take advantage of this learning opportunity.

Finally, Greek students usually carry out entertainment activities in English more frequently than the students of other contexts. These activities in English include watching television, reading books, magazines, newspapers, etc., using the Internet to watch programmes and videos, and some students even play video games and board games in English with their families and friends. Nonetheless, Spanish students of Seville and Valencia often do other activities such as searching the internet for the lyrics of those songs in English that they don't understand. Also, almost no student turns out to express their hobbies, thoughts, etc. in an English blog.

Aim 3: To describe the features that characterise the way students learn English as a Foreign Language.

Students' attitudes towards English as a Foreign Language are generally quite positive in all three contexts (Seville, Valencia and Athens). A large proportion of the students of the sample consider the learning of this language an important goal for them, and they would like to master it as well as their mother tongue. Furthermore, the majority of students consider that studying English helps them to get to know the English culture and that it is a very useful tool for competing for scholarships and jobs and, in short, to stand out from the others. Students also value the importance of English when travelling abroad, and they pay attention in the English class and correct their homework regularly. However, a high percentage of students have some negative attitudes towards the learning of English, such as not spending too much time studying this subject or not working regularly on the subject contents.

The behaviour of students in language classes, in this case in English, presents interesting data such as the fact that slightly less than half of the sample does not feel safe and/or comfortable when speaking English in class. Neither do they feel comfortable when they make mistakes in English in front of their classmates, nor when they speak the language with native speakers. Nevertheless, despite these negative attitudes towards English, more than half of the students do not think their classmates have a higher level of the language than themselves or that they can speak the language better. Also, they do not believe

English tests difficult and they feel relaxed in English class, so some positive attitudes towards the language were found.

The perceived ability to learn English of the secondary school students of the sample is quite positive. Thus, considering the oral comprehension (*Listening*), most of the time the students seem to: understand the language easily; understand their teacher when he/she speaks in English; get the main ideas of the messages; and recognise the vocabulary they have previously studied, among others. In relation to the oral production (*Speaking*), the students say they can express themselves clearly most of the time when they speak; they believe they have a good pronunciation and that they can even copy the native accent quite easily; and that they can have a conversation with their peers and be understood. Nonetheless, sometimes students admit to have difficulties with finding certain words when speaking or communicating with others, or even thinking about what to say when they have to speak. With regard to the written production (*Writing*), most of the time students say they remember how words are written and the grammar rules; they use verb tenses correctly; they can express their opinion clearly; and they generally believe the variety of vocabulary they know is sufficient (especially in the case of the students of Seville). According to the students' perceived ability regarding the written comprehension (*Reading*), they tend to understand the textbook explanations; they usually remember the vocabulary previously studied; they think reading in English is an easy activity; they can understand the main ideas of a text; and, in some cases, they use the dictionary. Yet, some students find it difficult to concentrate most of the times while reading in English and others need to translate first into their mother tongue for a better comprehension.

Other variables that define the ways in which students learn English as a Foreign Language are related to the punctuality of arriving at the school. Thus, more than half of the students in the three contexts turn out to be quite punctual in general, although the students in Athens accumulate more delays than the others. Another aspect to highlight has to do with the time of study devoted to preparing for the English tests. A large part of the students in the four Greek schools state that they study for the test on a daily basis, whereas in Valencia the students study for the English exams two or three times a week, and in Seville the students say they never prepare for the English tests. Finally, a high percentage of Greek students say they devote more than one hour per day to doing the English homework, while Spanish students in Seville and Valencia say they spend less than two hours a week on that task.

Aim 4: To describe and compare the characteristics that are present in all the schools of the sample in relation to the way English as a Foreign Language is taught.

The level of expertise (English certificate) that teachers have is higher in Athens than in the other two contexts. As a matter of fact, all Greek teachers of the sample of English as a Foreign Language and non-linguistic areas have the highest level of accreditation (C2 or *Proficiency*), followed by Valencian teachers who also have a C2 in most cases and, finally, the teachers of the schools in Seville who, in some cases, do not accredit any level of linguistic competence and/or accredit lower certificates.

The presence of a native teacher in some subjects taught in secondary education is exclusive in the schools of the Sevillian sample, being the frequency of this native teacher in the classroom quite reduced (one hour per week or even two hours per month). Similarly, in Athens schools have fewer students in the classrooms in comparison to the Spanish schools.

In relation to the type of grouping used in English as a Foreign Language lessons and non-linguistic areas, most of the teachers of the sample agree that this varies throughout the year. The most popular types of groupings in the Spanish secondary schools of the sample (located in Seville and Valencia) are groupings according to activities, and in pairs. In contrast, individual groupings, small groups or groups according to the activities, are the most popular types of grouping in the Athenian schools of the sample.

With regard to the type of teaching, teachers who teach in the secondary schools of Seville generally carry out their teaching work through theoretical and practical lessons, although intercultural exchanges are also very important in both schools (despite the type of educational programme offered -monolingual/bilingual-). In Valencia, practical lessons are more popular, along with group work and intercultural exchanges between Spanish and foreign schools; and finally, in Greece teaching is developed through workshops, group work, and theoretical lessons. In general, most of the schools of the sample present similarities and foster, to a lesser or a greater extent, intercultural exchanges with foreign countries.

The number of hours English is taught per week differs between the four Spanish schools in the sample (Seville and Valencia) as well as between Greek schools. The differences

are between the monolingual and bilingual schools, with the latter devoting more hours to teaching English as a Foreign Language.

The methodology used for teaching English as a Foreign Language varies between the three contexts of the sample: In Seville, the two schools use the same methods, being the most popular ones the grammar-translation method and the natural/direct approach; in the secondary schools of the Valencian sample, the most popular methods are the natural/direct approach (like in Sevillian schools) and the project-based learning; and in Greece, those methods that involve a greater communicative/oral contact of the learners with English (like the audio-lingual method and the natural/direct approach) are used to a greater extent.

The language skills that both teachers of English as a Foreign Language and non-linguistic areas work in their lessons also differ depending on the context. Thereby, the teachers of the Spanish sample (Seville and Valencia) clearly devote a greater attention to teaching grammar (*Use of English*) within the subject of English as a Foreign Language, whereas in the Greek context (Athens), in addition to grammar, teachers give an important role to improving reading comprehension (*Reading*).

Lastly, the didactic resources used for teaching English as a Foreign Language and non-linguistic areas also show differences depending on the context: in general, Spanish schools use textbooks to a larger extent in comparison to the Greek schools that use, in addition to this, other resources such as online sources, digital whiteboards and authentic materials, among others.

Aim 5: To determine the possible existence of relationships between the non-school contexts of the students, their parents and their siblings in terms of the activities/practices they carry out in English.

There are statistically significant relationships in the three contexts in terms of the activities/practices that students, their parents and their siblings carry out at home. Among those activities, we found statistically significant relationships between some of the three groups in relation to: watching T.V. in English; reading in English; communicating in English through the computer; communicating in English when traveling to a foreign country; and having lived in a foreign country for at least three months and/or (in the case

of students) having participated in a intercultural exchange in an English-speaking country. Thus, the fact that the activities described above are carried out in the student's family environment has a significant relationship on whether the students carry out the same practices or not.

Aim 6: To determine possible differences according to the self-concept of the student according to the school in which he/she studies.

There are statistically significant differences between the student's self-concept, based on their attitudes towards the language (in general and in the classroom), their behaviour in class and their ability to learn English, depending on the type of school they study in (monolingual/bilingual).

In the schools in Seville, statistically significant differences can only be found between schools 1 and 2 in relation to the students' behaviour in the English classroom. In this case, those differences were in favour of school 2 (bilingual) whose students have a better attitude than the ones in school 1 (monolingual). The schools of the sample of Valencia do not present statistically significant differences between the schools for any of the variables analysed.

In the case of the Greek schools, there is only one variable in which statistically significant differences were observed between the schools: the ability that students have to learn the language. Such differences favour school 7 (bilingual) since the students of this school consider themselves to have a greater ability/easiness for learning languages.

Aim 7: To determine possible differences according to the extramural exposure of the students, their parents and their siblings in relation to the variables "school" and "context".

There are statistically significant differences with regard to the extramural exposure of the three groups (students, parents and siblings) depending on the type of school in which students are enrolled. In the case of the parents' extramural exposure, statistically significant differences were found. Those differences favour, in all cases, one of the four Greek schools of the sample. The statistically significant differences favour the Greek bilingual schools, especially school 7 (bilingual), as the parents of the pupils who attend this school give more importance to the mastery and use of another language.

On the other hand, in the case of the siblings' extramural exposure, statistically significant differences were found too although to a lesser extent than the parents'. Mostly, these differences favour the bilingual schools of the Athenian sample. Thus, significant differences can be found in favour of the bilingual school number 7 in terms of: the English oral proficiency/command that the students' siblings have; the time that the learners' siblings devote to reading in English; and the frequency which they communicate in English by phone, through videoconferences, etc. for personal and/or work purposes. However, the importance that the students' siblings give to the mastery of another language presents statistically significant differences in favour of one of the Spanish schools (bilingual school number 4 in Valencia).

The students' extramural exposure also presents numerous statistically significant differences in favour, in all cases, of one of the four Athenian schools.

Similarly, there are statistically significant differences in the extramural exposure of the three groups depending on the context in which the students live (Seville, Valencia and/or Athens). We found statistically significant differences between the monolingual (Seville and Athens) and the bilingual (Valencia) contexts. Those differences mainly favour the monolingual context of Athens (with the exception of one case that favours the monolingual context of Seville). Hence, statistically significant differences were found in favour of the Athenian monolingual context with regard to the fact that the students' parents of this context are the ones, among others, who: have a better command of English; study English to a greater extent; and watch television in English. Statistically significant differences have only been found in favour of the monolingual context of Seville insofar as the students' parents of this context seem to give a greater importance to mastering another language.

In terms of the statistically significant differences found according to the extramural exposure of the students' siblings, only three differences were found: two of them that favour the monolingual context of Athens (the students' siblings read books, magazines, newspapers, etc. in English; and they communicate in English by phone, through videoconferences, etc. for personal and/or work purposes); and one that favours the bilingual context of Valencia (the importance students' siblings give to mastering another language).

The extramural exposure of the students stands out for presenting statistically significant differences depending on the context in all the items. All statistically significant differences mostly favour the monolingual context of Athens, with the exception of four items whose scores favour the two Spanish contexts (Seville and Valencia). The Athenian monolingual context seems to cover the percentage of students who have the greatest contact with English of the sample: they use it for communicating with a foreign relative; with an English-speaking friend and/or neighbour; with intercultural exchange classmates; and in private English lessons. Likewise, the Athenian context is also the one that promotes the execution of more entertainment activities in English like watching T.V. in English; reading books, magazines, newspapers, etc. in English; using the Internet to watch programmes and videos in English; playing video games, board games, etc. in English with family and friends; and expressing their preferences, hobbies, etc. in English through a blog. It is also possible to see statistically significant differences in favour of the monolingual context of Athens in terms of the use students make of English. With this regard, Greek students claim to practice this language with English speakers through video calls, etc. more frequently than the students of the other contexts, and they keep in touch with foreign friends through written messages (WhatsApp, emails, social networks, etc.).

Aim 8: To identify different profiles according to the students' out-of-school context.

The analysis of the two-step cluster of the schools located in Seville, Valencia and Athens in relation to the contextual variables that surround the students, allows us to classify the students according to two profiles that share the following characteristics: the type of school they study in (monolingual/bilingual); the amount of years the students have been studying English as a Foreign Language; the years they have been attending private lessons and/or going to English academies; the level of studies of the students' parents; and the use of English in the students' homes.

Aim 9: To determine the impact degree of the students' out-of-school context and their self-concept on the ability/easiness perceived to learn English.

Statistically significant differences were found in the ability perceived by students towards the English learning depending on the three contexts of the sample (Seville, Valencia and Athens). Thus, in the schools located in Seville, the differences in the ability and/or easiness perceived by the students to learn English are explained by what happens in their own out-of-school context and/or extramural exposure (everything that happens

around the student outside the school context) and by their behaviour in the classroom. The differences found in both variables regarding the ability/easiness to learn English as a Foreign Language favour the students who attend the bilingual school (number 2).

In Valencia, the differences found in the ability/easiness that students believe they have for learning languages in general and English specifically, are again explained by the student's out-of-school context and/or his/her extramural exposure and his/her behaviour in the English classroom. In this case, the statistically significant differences in relation to the student's out-of-school context favour the students of school 4 (bilingual), whereas the variable related to the student's behaviour in the English classroom favours school 3 (monolingual).

In the schools of the Greek sample, the ability/easiness students have to learn English is explained by a greater number of variables than in the two Spanish contexts. Actually, it can be seen that the students' out-of-school context, their siblings' context, the students' attitudes towards the language in the classroom, and the students' behaviour in class are good predictors of the ability/easiness perceived that students have in order to learn English. In this case, the statistically significant differences found in relation to the student's learning context favour school 5 (monolingual); those related to the context/extramural exposure of the students' siblings favour of school 7 (bilingual); and both students' attitudes towards English in class and their behaviour in the English classroom favour school 6 (monolingual).

Aim 10: To determine possible relationships between the variables associated with the educational system, the socioeconomic and family context, and the student's learning process.

Some relationships between two of the main variables taken into account in this study were found: the context and/or extramural exposure of the students, and their self-concept when learning English as a Foreign Language (with special emphasis on the perceived ability/easiness by the students to learn English as it is our dependent variable). Thus, statistically significant differences have been found which allow us to conclude that the effect of the context (Seville, Valencia and/or Athens) plays an important role in the ability/easiness perceived by the students to learn English.

In fact, in addition to the influence of the type of context, we found a level 2 variable that would be the type of school (monolingual/bilingual) that significantly influences the perceived ability/easiness to learn English that students have. Therefore, we can confirm that the context/city is the variable with a greater explanatory capacity of the observed variation with regard to the ability/easiness perceived by the students to learn English.

Capítulo 6. Limitaciones del estudio

Una vez concluida nuestra investigación, resulta necesario pararnos a reflexionar sobre las limitaciones halladas a lo largo de nuestro estudio ya que hemos encontrado obstáculos a lo largo del camino que sin duda han tenido un mayor o menor impacto en el resultado final. Como toda investigación científica, debido a las múltiples tareas realizadas que su desarrollo implica, el encuentro de algunas dificultades en el camino era prácticamente inevitable lo que, sin duda, ha dado forma y/o impactado a este estudio en cierto modo hasta llegar al resultado final. En este sentido, las principales limitaciones encontradas están relacionadas con:

La disponibilidad de los centros educativos para participar en la investigación. Desde el inicio de este proyecto/investigación teníamos clara la intención de realizar una investigación que implicara la participación de otro contexto europeo además del español. La búsqueda de dicho contexto venía en cierto modo ‘impuesta’ por los resultados obtenidos en el EECL de 2012, debido a que queríamos precisamente analizar los rasgos característicos de un país con una cultura similar e incluso con una situación socioeconómica parecida, para así facilitar la comparabilidad de los datos que obtuviéramos en nuestro estudio. En esta línea, nuestras opciones más claras eran Grecia o Portugal, aunque los resultados del alumnado en el EECL del primer contexto suponían un mejor referente. Tras las dificultades de algunos centros educativos en Atenas para participar en nuestro estudio, modificamos nuestra búsqueda intentando no afectar demasiado al tamaño de la muestra propuesta y conseguimos un buen número de participantes.

De igual modo, al contactar con nuestro primer contexto bilingüe español seleccionado (el País Vasco), todos los intentos conducían a negativas e impedimentos por parte de las instituciones formativas como por ejemplo la necesidad de contar con permiso de la institución que regula los centros y el acceso a ellos, la necesidad de traducir al euskera los instrumentos de investigación (según la zona en la que estuvieran localizados los centros, etc.). De ahí que, al no tener facilidades ni contactos, etc. en esta comunidad autónoma, finalmente optáramos por incluir Valencia en nuestro estudio tras casi un año intentando contactar con centros del País Vasco.

La elaboración y traducción de los instrumentos de recogida de información para desarrollar la investigación. El diseño de las tres herramientas para recopilar la información

de este estudio y la muestra seleccionada implicaba el diseño de dos de ellas (instrumentos 1 y 3) y la inevitable tarea de la traducción. En este sentido, el diseño de dos de las tres herramientas (instrumentos 1 y 3) que fueron de elaboración propia, implicaban una preparación e indagación en el tema objeto de estudio bastante importante que requirió mucho tiempo. Así, la validación por jueces del instrumento 1, también conllevó la necesidad de buscar expertos en el ámbito de la enseñanza de lenguas a nivel universitario y a nivel de enseñanza secundaria y de expertos en investigación educativa y métodos de investigación. El primer aspecto nos parecía realmente importante ya que queríamos asegurarnos de que el instrumento resultaba claro, que recogía las posibilidades actuales de exposición extramural del alumnado y que se adaptaba al ámbito de la enseñanza secundaria correctamente. Para ello, la búsqueda de profesionales de este ámbito en diversas instituciones así como la posterior búsqueda de alternativas para conseguir el feedback de un mínimo de diez profesionales, el posterior diseño de una rúbrica de evaluación, la tardanza en conseguir y analizar todas las respuestas, las posteriores modificaciones sobre los instrumentos, etc., fueron elementos muy presentes y muy cuidados durante el primer año de andadura de esta investigación. El tiempo invertido en esta fase del proceso ha sido, sin duda, uno de los aprendizajes principales en este primer acercamiento a la investigación educativa, pero ha merecido la pena al ver el resultado que hemos conseguido.

Junto al obstáculo del diseño de instrumentos, debido a que el idioma del país donde se encontraba la muestra de los centros atenienses era el griego, tuvimos que, en primer lugar, traducir los tres instrumentos al inglés y, seguidamente, traducir los dos instrumentos que el alumnado debía cumplimentar (instrumentos 1 y 2) al griego. Esto sin duda fue un reto debido a nuestro desconocimiento del idioma griego, de traductores de dicho idioma que pudieran participar en nuestra tarea, etc. Asimismo, implicó cierto retraso en la preparación de la recogida de datos de los cuatro centros griegos y en la posterior tarea de introducir los datos en el programa SPSS.

La falta de información sobre los resultados de aprendizaje del alumnado en relación al inglés como lengua extranjera. A pesar de que consideramos haber recogido información suficiente de numerosos aspectos en torno al alumnado de secundaria y estamos muy satisfechos en este sentido, creemos que habría sido muy positivo obtener información de otras variables como por ejemplo de los resultados de evaluación en materia de inglés de los alumnos participantes en el estudio. Así, a pesar de que nuestra intención inicial era

“cerrar el círculo” que completaba cada perfil del alumno, al solicitar dicha información a los centros educativos solo nos encontramos negativas: el momento de recogida de la información en los centros españoles se había realizado en distintos trimestres e, incluso, en distinto curso académico en el caso de los centros griegos. Esta diferencia en la recogida de información implicaba que las calificaciones de evaluación pertenecieran a diferentes trimestres y, por tanto, que el alumnado hubiera tenido tiempo de aprender más o no, mejorar, etc. Por tanto, a pesar de que para unificar el criterio decidiéramos solicitar las evaluaciones del tercer trimestre en todos los casos, al ser el final de curso en el que se acumula mucho trabajo para los docentes, hay cambios de centro por parte de algunos profesores, etc., esta petición para completar la información obtuvo una negativa prácticamente unánime. Además, tampoco quedaron convencidos de cómo nuestra investigación podía seguir garantizado el anonimato de los alumnos en esta línea ya que además eran menores de edad por lo que era una situación delicada.

La falta de participación de las familias en la investigación. Con objeto de realizar una triangulación de los datos atendiendo a otras fuentes de información como familias (madres, padres y hermanos) y/o profesores, nuestra intención inicial era incluirlos en este proceso investigador. No obstante, al preguntar por su posible inclusión tanto a los centros educativos como a las familias del primer centro de Sevilla donde se recogió la información (a las que se les envió una carta y el instrumento en cuestión), la negativa fue prácticamente unánime. El motivo al que hacían alusión ambos grupos era el mismo: el exceso de información/documentación que el centro envía a las familias para informar de todo lo que sucede en el centro (tutorías informativas, campañas de navidad, excursiones, eventos, charlas, etc.) hace que estén sobrecargados de información y eso, junto con la falta de tiempo por trabajo, cargas familiares, etc., hizo que finalmente las familias no participaran de un modo directo.

Por ello, para abarcar el contexto familiar de un modo más completo y poder obtener una idea más clara y real de los participantes, modificamos la estructura del instrumento y lo adaptamos de tal modo que fueran los propios alumnos los encargados de poner voz a sus padres y hermanos, y transmitir así las actividades que estos realizan para promover el uso del inglés.

Capítulo 7. Futuras líneas de investigación

En este apartado de la investigación desarrollada analizaremos posibles líneas de investigación en un futuro y que podrían, por la naturaleza y la relevancia de la temática de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como extranjera, servir como base para abrir nuevas vías de trabajo en esta misma materia.

Así, en primer lugar, sería interesante introducir en nuestro estudio enfoques cualitativos que permitieran, no solo la continuidad de la presente investigación sino la profundización en otros aspectos, actividades, prácticas, etc. que ocurren en el contexto no escolar del alumno y sus familias. Incluso, sería interesante hacer un estudio de casos cualitativo con objetos de analizar algunas de esas prácticas de la exposición extramural del alumno mediante técnicas de observación, o entrevistas grupales e individuales, etc.

En segundo lugar, sería muy positivo incluir la variable relativa al desempeño académico del alumnado en inglés, es decir; su calificación en la asignatura de la lengua extranjera. La finalidad sería poder “cerrar el círculo” como comentábamos anteriormente de modo que toda la información quedara correctamente triangulada. En este sentido, sería oportuno diseñar nuestra propia prueba de contenidos en inglés y/o apoyarnos en otra que recoja todos los aspectos tratados en este estudio, con objeto de conocer con mayor exhaustividad el nivel o la competencia en inglés de los alumnos.

En tercer y último lugar, nos parece apropiado introducir un cambio en la selección de la muestra, de modo que incluyamos un muestreo probabilístico para intentar así lograr un mayor rigor científico. Asimismo, sería muy interesante ampliar la muestra del estudio, no solo dentro de los tres contextos ya estudiados sino también extenderlo a otros países europeos e internacionales. No obstante, será un elemento importante que dichos centros presenten un índice socioeconómico y cultural (ISC) similar con objeto de evitar diferencias desde el inicio y que el estudio tenga coherencia.

Referencias bibliográficas

A

- Agnihotri, R. (1996). *Sociolinguistic aspects of multilingual classrooms*. Paper presented at the International Seminar on Language in Education at the University of Cape Town, South Africa.
- Agnihotri, R. K. (2007). Towards a Pedagogical Paradigm Rooted in Multilinguality. *International Multilingual Research Journal*, 1(2), 79-88.
- Alahiotis, S. N.; Karatzia-Stavlioti, E. (2006). Effective Curriculum Policy and Cross-Curricularity: Analysis of the New Curriculum Design of the Hellenic Pedagogical Institute. *Pedagogy, Culture and Society*, 4(2), 119-147. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681360600738277?scroll=top&needAccess=true>
- Alejo, R. & Piquer, A. (2016). Urban vs. rural CLIL: an analysis of input-related variables, motivation and language attainment. *Language. Culture and Curriculum*, 29(3), 245-262.
- Alexander, N. (2000). *English unassailable but unattainable: The dilemma of language policy in South African education* (Project for the Study of Alternative Education in South Africa. Occasional papers nº3). Recuperado de http://www.africavenir.org/fileadmin/migrated/content_uploads/Alexander_AR_Intellectualisation.pdf
- Allan, M. (2002). Cultural borderlands: a case study of cultural dissonance in an international school. *Journal of Research in International Education*, 1(1), 63–90.

Alt, M. N. & Peter, K. (2002). *Private Schools: A Brief Portrait* (Findings from the research project “The Condition of Education, 2002”). Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubs2002/2002013.pdf>

Aparicio García, M. E. (2009). Análisis de la educación bilingüe en España. Instituto Complutense de Estudios Internacionales. *ICEI Papers*, 12, 1-4.

Aronin, L. & Hufeisen, B. (2009). *The exploration of Multilingualism. Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition* (Vol. 6). Amsterdam: John Benjamins.

Auerbach, E. (1993). Re-examining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 21, 9–32.

B

Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bridgend: Multilingual Matters.

Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4thed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, pp. 191–215.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development*, 49, 193–224.

Barton, D. and Hamilton, M. (1998) *Local Literacies – Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.

Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. UK: Blackwell Publishing.

Bates, R. (2011). *Schooling Internationally: Globalisation, Internationalisation and the Future for International Schools*. London: Routledge.

- Bates, R. (2012). Is global citizenship possible, and can international schools provide it? *Journal of Research in International Education*, 11(3), 262-274.
- Baynham, M. (2004). Ethnographies of literacy: Introduction. *Language and Education*, 18(4), 285-90.
- Baynham, M., & Prinsloo, M. (2001). New directions in literacy research. *Language and Education*, 15 (2&3), 83-91.
- Beerkens, E., Brandenburg, U. & Evers, N. (2010). Indicator projects on internationalization – approaches, methods and findings: A report in the context of the European project ‘Indicators for Mapping and Profiling Internationalization’ (IMPI). European Commission. In Yemini, M. (2012). Internationalization Assessment in Schools: Theoretical Contributions and Practical Implications. *Journal of Research in International Education*, 11(2), 152-164.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language* (Volume 1). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1989). *Pedagogic codes and social control*. Athens: Alexandria.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, and critique*. London: Taylor and Francis.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=3qp7Lgavj8kC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Bialystok,+E.+\(2001\).+Bilingualism+in+development:+Language,+literacy+and+cognition.+New+York:+Cambridge+University+Press.&ots=eKQjxR0srB&sig=bsXWFD8BiciM-liamXUGU0kMFKTI#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=3qp7Lgavj8kC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Bialystok,+E.+(2001).+Bilingualism+in+development:+Language,+literacy+and+cognition.+New+York:+Cambridge+University+Press.&ots=eKQjxR0srB&sig=bsXWFD8BiciM-liamXUGU0kMFKTI#v=onepage&q&f=false)
- Biencinto, C., Carpintero, E. y 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.
- Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: a selective review. *Language learning*, 56, 9-49.

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa (2ªed.)*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Bong, M. y Shaalvik, E.M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, Vol. 15, 1.pp. 1-40.
- Bonnet, G. (2003). The assessment of pupils' skills in English in eight European countries. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación Educativa- INEE (2012), *Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL Vol. II* (pp. 1-105). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/eeclvolumenii-cap2.pdf?documentId=0901e72b81536cda>
- Bono, M. & Stratilaki, S. (2009). The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals? Learners' representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional contexts. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 207-227.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1992). *Language and symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buchanan, T. (2007). Personality Testing on the Internet: What We Know, and What We Do Not. In *Oxford Handbook of Internet Psychology*, edited by A. N. Joinson, K. McKenna, T. Postmes, & U.-D. Reips, 447–459. Oxford: Oxford University Press.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Buttler, A. (2009). Languages for social cohesion: the 2004-2007 programme of the ECML. En D. Newby y H. Penz (Eds.), *Languages for social cohesion: language education in a multilingual and multicultural Europe* (pp. 11-16). Strasbourg: Council of Europe.

Butler, Y. G. (2014a). The role of parental socio-economic status in young learners' English learning: Two cases in East Asia. In J. Enever, E. Lindgren, & S. Ivanov (Eds.), *Conference proceedings from Early language learning: Theory and practice 2014* (pp. 36–41). Umeå: Umeå Studies in Language and Literature.

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.

C

Cambridge, J. (2002). Global product branding and international education. *Journal of Research in International Education*, 1(2), 227–243.

Cambridge, J. (2012). International education research and the sociology of knowledge. *Journal of Research in International Education*, 11(3), 230-244.

Cambridge, J. & Thompson, J.J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare*, 34(2), 157–171.

Canagarajah, A. S. (2011). Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1–28.

Cancemi, J. (2012). Welcoming linguistic diversity in early childhood classrooms: Learning from international schools. *Journal of Research in International Education*, 11(2), 196-198.

- Cenoz, J. (2003). Are bilinguals better language learners? *Bilingual Family Newsletter*, 20(1).
- Cenoz, J. & Ulrike, J. (2000). *English in Europe: The acquisition of a Third Language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Chartrand, J. & Camp, Ch. (1991). Advances in the Measurement of Career Development Construct: A 20-Year Review. *Journal of Vocational Behaviour*, 39, 1-39.
- Colás, P., Buendía, L. y Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral: Guía metodológica de elaboración y presentación*. Barcelona, España: Davinci Continental.
- Collier, V.P. & Thomas, W.P. (2004). The astounding effectiveness of dual language education for all. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), 1-20.
- Comisión Europea (2006). *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. Recuperado de http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf
- Comisión Europea (2010). *Las lenguas de Europa*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/languages/languages-ofeurope/doc135_es.htm
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *Las lenguas en la educación secundaria: Panorama general de las pruebas nacionales en Europa – 2014/15*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/62ac43c3-dac4-11e5-8fea-01aa75ed71a1/language-es>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017). *Estructuras de los sistemas educativos europeos 2017/18: Diagramas*. Eurydice Datos y cifras. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Cots, J.M., Llurda, E. & Garrett, P. (2014). Language policies and practices in the internationalisation of higher education on the European margins: an introduction. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 311-317.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the cross-fire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

D

Damanakis, M. (2005). European and Intercultural Dimension in Greek Education. *European Educational Research Journal*, 4(1), 79-88. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eej.2005.4.1.7>

De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

Dewaele, J.M. & Wei, Li (2014). Attitudes towards code-switching among adult mono- and multilingual language users. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(3), 235-251.

De Groot, A. M. B. (2011). *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals*. New York Press: Psychology Press.

Dendrinou, B., Zouganeli, K. & Karavas, E. (2013). *Foreign language learning in Greek Schools (Informe de investigación 2013)*. Recuperado del sitio de Internet European Survey on Language Competences: http://www.rcel.enl.uoa.gr/fileadmin/rcel.enl.uoa.gr/uploads/images/ESLC_EN_WEB.pdf

- Dobson, A., Pérez Murillo, M.D. y Johnstone, R. (2010). *Programa de educación bilingüe en España: Informe de evaluación*. Recuperado de Internet: <http://repositorio.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/66486/00820122015225.pdf?sequence=1>
- Doiz, A., Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (2014). Language friction and multilingual policies in higher education: the stakeholders' view. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 345-360.
- Dronkers, J. & Robert, P. (2008). Differences in Scholastic Achievement of Public, Private Government-Dependent, and Private Independent Schools: A Cross-National Analysis. *Educational Policy*, 22(4), 541-577.

E

- Ελληνική Δημοκρατία Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016). ΘΕΜΑ: Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, Αρ. Πρωτοκόλλου: Φ12 / 657/70691 / Δ1, de 26 de abril de 2016, pp. 1-10. Recuperado de http://dipe.ait.sch.gr/nomothesia/orologia%20programmata/4-ypourgiki_apofasi_olohmera-1.pdf
- European Commission (2006). *Special Eurobarometer 243. Europeans and their Languages*. Recuperado de http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf
- European Commission SurveyLang (2012). *First European Survey on Language Competences: Final Report, Version 2.0*. Recuperado de http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe. 2017 edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF>

European Commission/EACEA/Eurydice (2018a). *Greece: Teaching and Learning in General Lower Secondary Education*. Brussels: Eurydice European Unit. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-general-lower-secondary-education-16_en

European Commission/EACEA/Eurydice (2018b). *Spain: Secondary and Post-Secondary Non-Tertiary Education*. Brussels: Eurydice European Unit. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-43_en

Eurydice (2001). *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.

Eurydice (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Recuperado de http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/2_2012/165701.pdf

Extra, G. & Yağmur, K. (eds.) (2012). *Language Rich Europe: Trends in policies and practices for multilingualism in Europe*. Cambridge, UK: British Council/Cambridge University Press.

F

Fernández, A. & Canga, A. (2014). A preliminary study on motivation and gender in CLIL and non-CLIL types of instruction. *International Journal of English Studies*, 14(1), 21-36.

Ferrán Aranaz, M. (2001). *SPSS para Windows: Análisis estadístico*. España: Osborne McGraw-Hill.

G

García, O. & Malden, M.A. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford, UK: Wiley/Blackwell.

González González, M.T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15.

González, R. D. & Melis, I. (2000). *Language ideologies: Critical perspectives on the Official English movement—Education and the social implications of official language*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

H

Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.

Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

Herdina, P. & Jessner, U. (2013). The implications of language attrition for dynamic systems theory: Next steps and consequences. *International Journal of Bilingualism*, 17, 752-756.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación (4ªed.)*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

- Heugh, K. (2003). *Language policy and democracy in South Africa. The prospects of equality within rights-based policy and planning*. Sweden: Stockholm University, Center for Research on Bilingualism.
- Heugh, K., & Skutnabb-Kangas, T. (Eds.) (2010). *Multilingual education works*. New Delhi, India: Orient Black Swan.
- Hewitt Hughes, E. C. (2007). La percepción del factor de los padres en el aprendizaje del inglés en la escuela primaria: un estudio empírico. *Porta Linguarum*, 7, 75-87.
- Hill, I. (2012). Evolution of education for international mindedness. *Journal of Research in International Education*, 11(3), 245- 261.
- Hornberger, N. H. (2003). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. In N. H. Hornberger (Ed.), *Continua of biliteracy*, (pp. 315–339). Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Hoffmann, C. (2001). Towards a description of trilingual competence. *International Journal of Bilingualism*, 5(19), 1-17.
- Hubert, L. & Schultz, J. (1976). Quadratic assignment as a general data analysis strategy. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 29, 190-241.
- Hubert, L.J. (1985). Combinatorial data analysis: Association and partial association. *Psychometrika*, 50(4), 449-467.
- Hubert, L., Golledge, R.G., Costanzo, C.M., Gale, N. & Halperin, W.C. (1984). Non-parametric tests for directional data. In G. Bahrenberg, M.M. Fisher y Nijkamp (Eds.), *Recent developments in spatial data analysis* (pp. 171-189). Brookfield VT: Brower.

Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Secretaría General Técnica del MECD.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001). *Conocimientos y destrezas para la vida – Primeros resultados del Proyecto PISA 2000*. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html#Primeros resultados del Proyecto PISA 2000 2](http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html#Primeros_resultados_del_Proyecto_PISA_2000_2)

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). *Aproximación a un modelo de evaluación: el proyecto PISA 2000*. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html#Primeros resultados del Proyecto PISA 2000 2](http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html#Primeros_resultados_del_Proyecto_PISA_2000_2)

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2012). *Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL Vol.I*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/eeclvolumeni.pdf?documentId=0901e72b813ac515>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL Vol.II*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html#EECL_I

Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) (2003). *Αλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*. Τεύχος Α: Γενική Περιγραφή. Τεύχος Β: Αναλυτικά Στοιχεία. Επιμέλεια: Α.Ε. Γκότοβος – Γ.Π. Μάρκου.

Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) (2010). *Ποσοτικά Στοιχεία για αλλοδαπούς και Παλινοστούντες για το σχολικό έτος*

2008-09. Recuperado de: <http://www.antigone.gr/files/gr/library/selected-publications-on-migration-and-asylum/greece/Statistika%20stoiheia%20IPODE.pdf>

Iñiguez-Berrozpe, T. y Marcaletti, F. (2018). Modelos lineales multinivel en SPSS y su aplicación en investigación educativa, *Revista d'Innovació i Recerca en Educació (REIRE)*, 1(1), 26-40.

J

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.

K

Kachru, B. (1992). Models for non-native Englishes. In B. Kachru (Ed.), *The other tongue: English across cultures* (pp. 48–74). Urbana: University of Illinois Press.

Kalaja, P., Alanen, R., Palviainen, Å., & Dufva, H. (2011). From milk cartons to English roommates: Context and agency in L2 learning beyond the classroom. In P. Benson & H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom: The theory and practice of informal language learning and teaching* (pp. 47-58). Basingstoke: Palgrave.

Kasimis, C. (2012). Greece Illegal Immigration in the Midst of Crisis. *Migration Information Source*. Recuperado de: <http://www.migrationpolicy.org/article/greece-illegal-immigration-midst-crisis>

Kemp, C. (2010). Strategic Processing in Grammar Learning: Do Multilinguals Use More Strategies? *International Journal of Multilingualism*, 4(4), 241-261.

- Klassen, C. (1991). Bilingual written language use by low-education Latin American newcomers. In D. Barton and R. Ivanic (eds). *Writing in the community*. Newbury Park, CA: Sage, pp.38-57.
- Konogiannopoulou-Polydorides, G., Mylonas, Th., Solomon, J. & Vergidis, D. (1994). *Greece: System of Education*. In T.N. Postlethwaite International Encyclopedia of Education. Oxford, UK: Pergamon.
- Köpke, B. & Schmid, M. S. (2004). Language attrition: The next phase. In M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer, & L. Weilemar (Eds.), *Language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues* (Vol. 28, pp. 1–43). Amsterdam, the Netherlands/Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Kormos, J., Csizér, K. & Iwaniec, J. (2014). A mixed-method study of language-learning motivation and intercultural contact of international students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(2), 151-166.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural Globalization and Language Education*. New Haven, CT: Yale University Press.

L

- Lai, M. L. (2011). Cultural Identity and Language Attitudes – into the Second Decade of Postcolonial Hong Kong. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 32(3), 249–264.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18.
- Lasagabaster, D., & A. Huguet, eds. (2007). *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Lévy Mangin, J-P. y Varela Mallou, J. (2005). *Análisis multivariable para las Ciencias Sociales*. España: Pearson Educación, S.A.
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing Its Conceptualisation and Contextualisation. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18(7), 655–670.
- Ley de Educación de Andalucía 17/2007, publicada en el BOJA nº 252 de 26 de diciembre de 2007.
- Ley 1566/85 (1985) Ley de Educación. Ministerio Nacional de Educación y Asuntos Religiosos de Grecia.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (Boletín Oficial del Estado 4-05-06), de Educación (LOE).
- Lorenzo, F.; Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.

Lüdi, G. (2014). Linguistic diversity and European democracy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(3), 295-298.

M

Mattheoudakis, M. & Alexiou, T. (2009). Early foreign language instruction in Greece: socioeconomic factors and their effect on young learners' language development'. In M. Nikolov (Ed.), *Contextualising the age factor*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 227-252.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). *Pasaporte de lenguas: Enseñanza Secundaria*. Madrid, España: OMAGRAF, S.L.

Modern Language Association (2012). MLA statement on Language Learning and United States National Policy. Recuperado el 1 de mayo de http://www.mla.org/ec_us_language_policy

Morales, C. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en la Unión Europea. *Educación y futuro*, 20, 17-30.

Muños, C. (2014). Contrasting Effects of Starting Age and Input on the Oral Performance of Foreign Language Learners. *Applied Linguistics*, 35(4), pp. 463-482.

Muñoz, C. Tragant, E. y Torras, M. R. (2010). Los inicios de la producción oral en lengua extranjera de alumnos de primaria en Europa. *ELIA*, 10, pp. 11-39.

O

Oller, D.K. & Zurer Pearson, B. (2002a). Assessing the Effects of Bilingualism: A Background. In D. Kimbrough Oller and Rebecca E. Eilers (Eds.). *Language and Literacy in Bilingual Children* (pp. 1-310). Clevedon: Multilingual Matters.

Opitz, C. (2012). A dynamic perspective on late bilinguals' linguistic development in an L2 environment. *International Journal of Bilingualism*, 17, 701-715.

Ortega, A. (2004). El Marco Común Europeo de Referencia y el Portfolio Europeo de las Lenguas: Una base común para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas en Europa. En M. A. Diego y M. Bini, *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo* (pp. 77-86). Madrid: Ministerio de Educación.

P

Pajares, F. (1996b). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.

Palaiologou, N. (2012). The path of Intercultural Education in Greece during the last three decades: Reflections on educational policies and thoughts about next steps. *IJE4D Journal*, 1, 57-75. Recuperado de: <http://blogs.helsinki.fi/ije4djournal/files/2012/11/IJE4D-vol.-1-article-61.pdf>

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.

Pérez Invernón, M. A. (2012). *Evaluación de programas bilingües: análisis de resultados de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía*. Tesis Doctoral. Córdoba: Universidad de Córdoba.

Pettito, L. and Dunbar, K. (2004). New findings from educational neuroscience on bilingual brains, scientific brains and the educated mind. In K. Fischer y T. Katzir (Eds.), *Building usable knowledge in mind, brain and education*. CUP, 2004. <http://www.utoronto.ca/~dunbarlab/pubpdfs/pettitodunbarIP.pdf>

Pfenninger, S. (2016). All good things come in threes: early English learning, CLIL and motivation in Switzerland. *Cahiers de I'ILSL*, 48, 119-147.

Pinker, S. (1994). *The language instinct*. New York: Harper Collins.

Psaltou-Joycey, A. and Kantaridou, Z. (2010). Plurilingualism, language learning strategy use and learning style preferences. *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 460-474.

R

Renom Pinsach, J. (1992). *Diseño de Tests*. Barcelona: METRIX Engine.

Ricento, T. (2013). The Consequences of Official Bilingualism on the Status and Perception of Non-Official Languages in Canada. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(5), 475-489.

Riding, R.J. and Rayner, S. (2001) *International perspectives on individual differences: Vol. 2 Self Perception*. USA: Ablex Publishing.

Roncel Vega, V. M. (2001). *El rendimiento en una lengua extranjera en la enseñanza secundaria: un modelo causal* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.

S

Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education and Institute of Education.

Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Kidlington/New York/Tokyo: Pergamon.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, pp. 207-231.

Sealey, A. and Carter, B. (2004). *Applied linguistics as social science*. London and New York: Continuum.

Sears, C. (2011). Integrating multiple identities: narrative in the formation and maintenance of the self in international school students. *Journal of Research in International Education*, 10(1), 71–86.

Siguán, M. (1981). *Problemas lingüísticos en la construcción de Europa*. Conferencia impartida en la Fundación Juan March en el ciclo “El bilingüismo”, 03/12/1981. Madrid. Recuperado el 1 de mayo de <http://www.march.es/conferencias/anteriores/voz.asp?id=1359>

Siguán, M. (1996). *La Europa de las lenguas*. Madrid: Alianza.

Spatharas, D. (2017). Ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων σχολικού έτους 2017-2018. Ημερήσιο γενικό Λύκειο. Recuperado de <http://www.pe03.gr/abc/hmerologia-ktl/orologio-3-gel-hmer.html>

Street, B.V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.

T

Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London, UK: Falmer.

Tickoo, M. (2006). Language in education. *World Englishes*, 25(1), 167-176.

Travé González, G. (2014). *La enseñanza bilingüe a partir de las representaciones del profesorado: un estudio integrado*. Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.

Τσιπλακιδης, Ι. (2014). Το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η προσφυγή στο φροντιστήριο: μια εμπειρική έρευνα για την επίδραση της κοινωνικής τάξης στην εκμάθηση και πιστοποίησή της. ΙΩΑΝΝΙΝΑ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ.

Tzortzopoulou, M. & Kotzamani, A. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους: κείμενα Εργασίας 2008/19*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

S

SPSS, Inc. (2013). *Guía para el análisis de datos con SPSS*. Madrid: Hispanoportuguesa SPSS.

V

Villar, G., Galán, J., Álvarez, P., Alameda, D. & Abad Liñán, J.M. (8 de septiembre de 2017). Los alumnos reciben hasta el doble de horas de inglés según donde vivan. *EL PAÍS*. Recuperado de https://elpais.com/politica/2017/09/06/actualidad/1504710364_677492.html

W

Wei, L. (2011). Multilinguality, Multimodality and Multicompetence: Code- and Mode-switching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools. *Modern Language Journal* , 95, 370–384.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York.

Y

Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων (2016). Εφημερίδα Της Κυβερνησεως Της Ελληνικης Δημοκρατίας, n. 1640, de 9 de junio de 2016, pp.19015-19022. Recuperado de: http://www.et.gr/ids-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wG3UHK-Ze-QumndtvSoClrL8qD78D9MCGF33U4LPcASlceJInJ48_97uHrMts-zFzeyCiBSQOpYnT00MHhcXFRTsYgt0ef95elNm7YT-DoLC0sz6Rr63pymxR_O3lwo1p0Ds.

Z



Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. doi:10.1006/ceps.1999.1016

Anexos

Anexo I. Instrumentos de recogida de datos

I.I. Instrumento 1. Versión en español del Cuestionario sobre el contexto de alfabetización en inglés del alumnado y su entorno sociofamiliar (empleado para el contexto de Sevilla)

A través de este cuestionario queremos conocer las diversas actividades de exposición y uso del inglés que los alumnos como tú realizan “fuera” de las aulas de los institutos. Se trata de un cuestionario anónimo, por lo que te pedimos máxima sinceridad en tus respuestas, ya que éstas nos permitirá mejorar la enseñanza del Inglés como lengua extranjera.

Gracias

Mi familia											
Número de hermanos:				Edades(de cada uno, separado por comas):							
Lengua(s) que se hablan en el hogar y porcentaje aproximado dedicado a cada lengua (<i>rodea con un círculo tu respuesta</i>):											
Castellano				Inglés				Otros (especifica):			
25	50	75	100	25	50	75	100	25	50	75	100
Madre											
Nivel de estudios completado (<i>rodea con un círculo tu respuesta</i>):								Profesión:			
Primaria		BUP-Bachillerato		FP		Universidad					
Padre											
Nivel de estudios completado (<i>rodea con un círculo tu respuesta</i>):								Profesión:			
Primaria		BUP-Bachillerato		FP		Universidad					
Observaciones que consideres relevantes:											

A continuación te presentamos una serie de enunciados sobre el modo en que aprendes inglés en tu contexto familiar, por favor valora con 1, 2, 3, 4, 5 cada uno de los enunciados siguientes: 1= **totalmente en desacuerdo**, 2= **en desacuerdo**, 3= **de acuerdo**, 4= **bastante de acuerdo**, 5= **totalmente de acuerdo**. Para contestar, haz un **círculo** donde corresponda.

Mis padres...					
1. Consideran que el dominio de otro idioma es muy importante	1	2	3	4	5
2. Tienen un buen dominio escrito del inglés	1	2	3	4	5
3. Tienen un buen dominio oral del inglés	1	2	3	4	5
4. Estudian inglés actualmente	1	2	3	4	5
5. Me ayudan en la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés	1	2	3	4	5
6. Ven la televisión en versión original (inglés)	1	2	3	4	5
7. Leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)	1	2	3	4	5
8. Se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	1	2	3	4	5
9. Se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	1	2	3	4	5
10. Han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	1	2	3	4	5
Si la respuesta anterior es afirmativa, contesta por favor a las que aparecen a continuación:					
¿Hace cuánto tiempo?					
¿Cuáles fueron los motivos de la estancia?					
Mis hermanos... (Contesta sólo si tus hermanos 12 años o más)					
11. Consideran que el dominio de otro idioma es muy importante	1	2	3	4	5
12. Tienen un buen dominio escrito del inglés	1	2	3	4	5
13. Tienen un buen dominio oral del inglés	1	2	3	4	5
14. Estudian inglés actualmente	1	2	3	4	5
15. Me ayudan en la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés	1	2	3	4	5
16. Ven la televisión en versión original (inglés)	1	2	3	4	5
17. Leen (libros, revistas, periódicos, etc.) en versión original (inglés)	1	2	3	4	5

18. Se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	1	2	3	4	5
19. Se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	1	2	3	4	5
20. Han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	1	2	3	4	5
Si la respuesta anterior es afirmativa, contesta por favor a las que aparecen a continuación:					
¿Hace cuánto tiempo?					
¿Cuáles fueron los motivos de la estancia?					

Para terminar, nos gustaría conocer cuál es tu contexto de aprendizaje del inglés fuera de tu Instituto. Para ello, lee y valora con 1, 2, 3, 4, 5 cada uno de los enunciados siguientes: 1= **nunca**, 2= **ocasionalmente**, 3= **de vez en cuando**, 4= **a menudo**, 5= **siempre**. Para contestar, haz un **círculo** donde corresponda.

MI CONTEXTO DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS					
21. Me comunico en inglés con uno o varios familiares extranjeros	1	2	3	4	5
22. Me comunico en inglés con un/a amigo/a, vecino/a de habla inglesa con alguna frecuencia	1	2	3	4	5
23. Practico inglés con compañeros/as de habla inglesa que han venido de intercambio a mi colegio con los que suelo estar en contacto	1	2	3	4	5
24. Voy a una academia para aprender inglés	1	2	3	4	5
25. Voy a clases particulares para aprender inglés	1	2	3	4	5
26. He estado de intercambio cultural en un país de habla inglesa	1	2	3	4	5
27. Intento comunicarme en inglés cuando viajo al extranjero	1	2	3	4	5
28. Practico inglés hablando con personas de habla inglesa que conozco mediante el uso de vídeo llamadas por Skype, Viber, Chats,...	1	2	3	4	5
29. Me mantengo en contacto con un/a amigo/a extranjero/a a través de mensajes por WhatsApp, emails, redes sociales, etc.	1	2	3	4	5
30. Veo la televisión (películas, series, etc.) en inglés	1	2	3	4	5
31. Leo libros, revistas, periódicos, etc. en inglés	1	2	3	4	5
32. Busco en internet la letra de aquellas canciones en inglés cuando las escucho y no entiendo la letra	1	2	3	4	5
33. Utilizo internet para ver programas y vídeos en inglés, etc.	1	2	3	4	5
34. Suelo jugar en inglés a videojuegos, juegos de mesa, etc. con mi familia, amigos,...	1	2	3	4	5
35. Expreso en inglés mis gustos, aficiones, etc. en un blog que tengo	1	2	3	4	5

I.II. Cambios introducidos en el Instrumento 1 (empleado para la muestra de Valencia)

A continuación te presentamos una serie de enunciados sobre el modo en que aprendes inglés en tu contexto familiar. Para cada enunciado, encontrarás dos posibles diferentes según lo haga tu madre (“**M**”) y/o tu padre (“**P**”). Por favor valora con 1, 2, 3, 4, 5 cada uno de los enunciados siguientes: 1= **totalmente en desacuerdo**, 2= **en desacuerdo**, 3= **de acuerdo**, 4= **bastante de acuerdo**, 5= **totalmente de acuerdo**. Para contestar, haz un **círculo** donde corresponda:

Mis padres...	1	2	3	4	5
1. Consideran que el dominio de otro idioma es muy importante	M P	M P	M P	M P	M P
2. Tienen un buen dominio escrito del inglés	M P	M P	M P	M P	M P
3. Tienen un buen dominio oral del inglés	M P	M P	M P	M P	M P
4. Estudian inglés actualmente	M P	M P	M P	M P	M P
5. Me ayudan en la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés	M P	M P	M P	M P	M P
6. Ven la televisión en versión original (inglés)	M P	M P	M P	M P	M P
7. Leen libros, revistas, periódicos, etc. en versión original (inglés)	M P	M P	M P	M P	M P
8. Se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	M P	M P	M P	M P	M P
9. Se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	M P	M P	M P	M P	M P
10. Han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	M P	M P	M P	M P	M P
Si la respuesta anterior es afirmativa, contesta por favor a las que aparecen a continuación:					
¿Hace cuánto tiempo?					
¿Cuáles fueron los motivos de la estancia?					

Mis hermanos... <i>(Contesta sólo si tienes hermanos y tienen 15 años o más)</i> <i>*Si tienes más de un hermano/a con 15 años o más, considera en tus respuestas aquel que te ayude más en tu aprendizaje en inglés.</i>					
11. Consideran que el dominio de otro idioma es muy importante	1	2	3	4	5
12. Tienen un buen dominio escrito del inglés	1	2	3	4	5
13. Tienen un buen dominio oral del inglés	1	2	3	4	5
14. Estudian inglés actualmente	1	2	3	4	5
15. Me ayudan en la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés	1	2	3	4	5
16. Ven la televisión en versión original (inglés)	1	2	3	4	5
17. Leen (libros, revistas, periódicos, etc.) en versión original (inglés)	1	2	3	4	5
18. Se comunican en inglés por teléfono, a través de video conferencias, etc. por motivos familiares o de trabajo	1	2	3	4	5
19. Se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	1	2	3	4	5
20. Han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	1	2	3	4	5
Si la respuesta anterior es afirmativa, contesta por favor a las que aparecen a continuación:					
¿Hace cuánto tiempo?					
¿Cuáles fueron los motivos de la estancia?					

I.III. Instrumento 2. Versión en español de la Escala de autoconcepto para el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza secundaria obligatoria

¿Quién soy?		
Código: 4°	Nº	Sexo: H M Edad:
Años que llevo estudiando inglés (Infantil+Primaria+ESO):		
Voy a clases particulares de inglés o academias privadas: SÍ NO		
Años que llevo asistiendo a clases particulares o academias:		
Otros idiomas que practico (además del inglés):		
Años que llevo estudiándolo:		
A la hora de entrar al instituto suelo... <i>(rodea con un círculo)</i>		
Ser puntual	Llegar con algún retraso	Llegar tarde siempre
Cuando tengo que prepararme un examen de inglés... <i>(rodea con un círculo)</i>		
Estudio a diario	Estudio 2-3 veces por semana	No estudio nunca
Cuando tengo que hacer deberes de inglés, le dedico... <i>(rodea con un círculo)</i>		
Más de una hora al día	Una hora al día	
2-3 horas a la semana	Menos de 2 horas a la semana	No le dedico tiempo

1. Mi actitud hacia el idioma. (Valora con 1, 2, 3, 4, 5 cada uno de los enunciados siguientes: 1= **desacuerdo completo**, 2= **en desacuerdo**, 3= **de acuerdo**, 4= **bastante de acuerdo**, 5= **completamente de acuerdo**). Haz un **círculo** donde corresponda.

1) Ojalá hubiera empezado a estudiar un idioma antes	1	2	3	4	5
2) El idioma no es una meta importante en mi vida	1	2	3	4	5
3) Desearía poder dedicar mucho más tiempo a esta asignatura	1	2	3	4	5
4) Creo que el estudio de un idioma no debería ser obligatorio	1	2	3	4	5
5) Me gustaría dominar el idioma tan bien como mi primera lengua	1	2	3	4	5
6) Estoy perdiendo el interés que tenía antes por el idioma	1	2	3	4	5
7) Me gustaría dedicar más esfuerzo a estudiar el idioma	1	2	3	4	5
8) Sinceramente, no me apetece estudiar otro idioma	1	2	3	4	5
9) Ojalá dominara fluidamente otro idioma	1	2	3	4	5
10) Me contento con dominar lo básico de otro idioma	1	2	3	4	5
11) El estudio de otro idioma me permite adquirir más cultura	1	2	3	4	5
12) Dominar otro idioma es necesario para competir con los demás	1	2	3	4	5
13) Creo que el idioma puede ayudarme a conseguir un buen trabajo	1	2	3	4	5
14) El dominio de otro idioma me ayudará a destacar entre los demás	1	2	3	4	5
15) Dominar otro idioma es importante para conocer otros países	1	2	3	4	5
16) Procuo entender todo lo que escucho y veo en el otro idioma	1	2	3	4	5
17) No dedico mucha atención a las indicaciones que recibo en clase	1	2	3	4	5
18) Llevo la asignatura del idioma al día	1	2	3	4	5
19) No me molesto en corregir los ejercicios en la clase de idioma	1	2	3	4	5
20) Siempre pregunto al profesor cuando no entiendo algo	1	2	3	4	5
21) Hago los deberes de forma irregular e improvisada	1	2	3	4	5
22) Trabajo duro para preparar esta asignatura	1	2	3	4	5
23) Desconecto en clase cuando el profesor comenta alguna anécdota	1	2	3	4	5
24) Cuando estudio esta asignatura me concentro rápidamente	1	2	3	4	5
25) No me esfuerzo en comprender los puntos más difíciles	1	2	3	4	5

2. Mi actitud en el aula. (Valora con 1, 2, 3, 4, 5 cada uno de los enunciados siguientes: 1= **desacuerdo completo**, 2= **en desacuerdo**, 3= **de acuerdo**, 4= **bastante de acuerdo**, 5= **completamente de acuerdo**). Haz un **círculo** donde corresponda.

1) Nunca me siento seguro cuando hablo en la clase de idiomas	1	2	3	4	5
2) No me importa cometer errores en la clase de idiomas	1	2	3	4	5
3) Me pongo nervioso cuando sé que me toca hablar en la clase	1	2	3	4	5
4) Me preocupo si no entiendo lo que dice el profesor en el idioma	1	2	3	4	5
5) No me importaría tener más clases de idiomas	1	2	3	4	5
6) En clase me pongo a pensar en cosas distintas a lo que se enseña	1	2	3	4	5
7) Creo que los demás estudiantes son mejores que yo en el idioma	1	2	3	4	5
8) En general, me siento cómodo cuando hago los exámenes de idiomas	1	2	3	4	5
9) Me asusta tener que hablar en la clase sin haberlo preparado antes	1	2	3	4	5
10) Me preocupa las consecuencias de suspender el idioma	1	2	3	4	5
11) No comprendo por qué algunos se ponen tan nerviosos en la clase	1	2	3	4	5
12) A veces me pongo tan nervioso en clase que se me olvida lo que sé	1	2	3	4	5
13) Me da vergüenza responder voluntariamente en el aula	1	2	3	4	5
14) No me pondría nervioso hablando el idioma con nativos	1	2	3	4	5
15) Me irrito cuando no entiendo lo que corrige el profesor	1	2	3	4	5
16) Me pongo nervioso incluso cuando me he preparado bien la clase	1	2	3	4	5
17) A menudo no me apetece asistir a la clase de idiomas	1	2	3	4	5
18) Me siento seguro cuando hablo en otros idiomas	1	2	3	4	5
19) Me da miedo que el profesor corrija cada error que cometo	1	2	3	4	5
20) Se me dispara el corazón cuando me preguntan en clase	1	2	3	4	5
21) Cuanto más estudio para un examen más confuso me siento	1	2	3	4	5
22) No tengo necesidad de preparar muy bien la clase de idiomas	1	2	3	4	5
23) Siempre creo que los demás hablan el idioma mejor que yo	1	2	3	4	5
24) Me siento seguro cuando hablo el idioma delante de los otros en clase	1	2	3	4	5
25) La clase de idiomas se da tan deprisa que me preocupa quedarme atrás	1	2	3	4	5
26) Me siento más tenso y nervioso en esta clase que en cualquier otra	1	2	3	4	5
27) Me confundo y pongo nervioso cuando estoy hablando en el aula	1	2	3	4	5
28) Me siento tranquilo y relajado cuando voy a clase de idiomas	1	2	3	4	5

29) Me pongo nervioso si no entiendo cada palabra que dice el profesor	1	2	3	4	5
30) Me agobia aprender tantas reglas para poder hablar un idioma	1	2	3	4	5
31) Temo que se rían de mí cuando hablo en el idioma	1	2	3	4	5
32) Creo que me sentiría a gusto entre hablantes nativos del idioma	1	2	3	4	5
33) Me pongo nervioso si el profesor de idiomas me pregunta algo que no he preparado con anterioridad	1	2	3	4	5

3. ¿Qué tal se me dan los idiomas? (Valora con 1, 2, 3, 4, 5 cada uno de los enunciados siguientes: 1= casi siempre, 2= muchas veces, 3= algunas veces, 4= pocas veces, 5= raras veces). Haz un círculo donde corresponda.

1) Puedo expresarme con claridad cuando hablo	1	2	3	4	5
2) Cometo muchas faltas en los dictados	1	2	3	4	5
3) Recuerdo la forma de las palabras cuando escribo	1	2	3	4	5
4) Me resulta difícil resumir lo que leo	1	2	3	4	5
5) Me cuesta imitar el acento extranjero cuando hablo	1	2	3	4	5
6) Creo que tengo un buen oído cuando escucho	1	2	3	4	5
7) Confundo letras o palabras cuando escribo	1	2	3	4	5
8) Comprendo las explicaciones del libro de texto	1	2	3	4	5
9) Puedo imitar la pronunciación de un nativo	1	2	3	4	5
10) Me pierdo fácilmente en los dictados	1	2	3	4	5
11) Al escribir utilizo correctamente los tiempos verbales	1	2	3	4	5
12) Cuando leo recuerdo el vocabulario estudiado	1	2	3	4	5
13) No sé qué decir cuando tengo que hablar	1	2	3	4	5
14) Entiendo las explicaciones del profesor cuando habla	1	2	3	4	5
15) Olvido letras o palabras cuando escribo	1	2	3	4	5
16) Me resulta fácil la lectura	1	2	3	4	5
17) Puedo mantener un diálogo con compañeros	1	2	3	4	5
18) Me falta concentración cuando oigo mensajes orales	1	2	3	4	5
19) Al escribir expreso mis ideas de forma clara	1	2	3	4	5
20) Los demás me entienden cuando hablo	1	2	3	4	5
21) Entiendo las ideas principales de lo que escucho	1	2	3	4	5
22) Recuerdo las reglas gramaticales cuando escribo	1	2	3	4	5
23) Confundo los significados de las palabras cuando leo	1	2	3	4	5
24) Dispongo de un vocabulario suficiente cuando hablo	1	2	3	4	5
25) Necesito que me hablen muy despacio para comprender	1	2	3	4	5
26) Me cuesta realizar los ejercicios de gramática escritos	1	2	3	4	5
27) Cuando leo distingo las partes de la oración de un texto (sustantivos, adjetivos, adverbios, etc.)	1	2	3	4	5
28) Tengo una buena pronunciación cuando hablo	1	2	3	4	5
29) Capto las ideas principales de los mensajes orales	1	2	3	4	5

30) Al escribir me cuesta recordar la forma de las palabras	1	2	3	4	5
31) Necesito traducir al español cuando leo	1	2	3	4	5
32) Puedo expresar mis ideas oralmente	1	2	3	4	5
33) Me cuesta prestar atención en los mensajes orales	1	2	3	4	5
34) Dispongo de un vocabulario suficiente cuando escribo	1	2	3	4	5
35) Me cuesta concentrarme cuando leo	1	2	3	4	5
36) Me cuesta encontrar palabras cuando hablo	1	2	3	4	5
37) Distingo los distintos sonidos del idioma	1	2	3	4	5
38) Encuentro difícil traducir del otro idioma al español	1	2	3	4	5
39) Cuando leo necesito la ayuda del diccionario	1	2	3	4	5
40) Debo mejorar mi pronunciación cuando hablo	1	2	3	4	5
41) Reconozco el vocabulario estudiado cuando escucho	1	2	3	4	5
42) Puedo expresar mis ideas cuando escribo	1	2	3	4	5
43) Puedo expresar mis ideas principales al leer un texto	1	2	3	4	5
44) Me resulta difícil comunicarme con los demás	1	2	3	4	5
45) Entiendo al profesor cuando me pregunta	1	2	3	4	5
46) Me resulta difícil traducir del español al otro idioma	1	2	3	4	5
47) Me cuesta dominar la ortografía cuando escribo	1	2	3	4	5
48) Cuando leo hay muchas palabras que no entiendo	1	2	3	4	5

I.IV. Instrumento 3. Versión (inicial) en español del Cuestionario sobre los recursos empleados en la enseñanza y el aprendizaje del inglés

Datos del profesorado	
Sexo: Hombre Mujer	Años que lleva impartiendo clase en el centro:
Estudios/formación inicial: Licenciatura en...	Especialidad que tiene (certificado de inglés): Formación continua (cursos relacionados con el inglés):
Enseñanza del inglés	
Los alumnos cuentan con un profesor nativo: SÍ NO	
Número de días y horas que asiste:	
Aspectos/subcompetencias que trabajan esos profesores con el alumnado (orales, escritas,...):	

Nº de alumnos en la clase de inglés:	Nº de horas de inglés a la semana en 4ºE.S.O.:
Agrupamiento de los alumnos en clase de inglés (<i>rodee con un círculo</i>): Individual En parejas En pequeños grupos Agrupamientos flexi- bles Según actividades Semicírculo Por áreas de trabajo Otros (especifique):	
El agrupamiento de los alumnos varía a lo largo del curso: SÍ NO	
Modalidades de la enseñanza (<i>rodee con un círculo</i>): Clases teóricas Clases prácticas Seminarios Talleres Tutorías Trabajos en grupo Intercambios con otros países Otros (especifique):	
Metodología de la enseñanza (<i>rodee con un círculo</i>): Método de gramática- traducción Método audio-lingual Método natural /Enfoque directo Aprendizaje por proyectos Otros (especifique):	
Subcompetencias que trabaja con el alumnado (<i>rodee con un círculo</i>): Use of English Writing Reading Listening Speaking	
Recursos didácticos utilizados en la enseñanza del inglés (<i>rodee con un círculo</i>): Libros de texto Lecturas Visionado de videos Laboratorio de idio- mas Diccionarios Otros (especifique):	

I.V. Instrumento 3. Versión (final con cambios) en español del Cuestionario sobre los recursos empleados en la enseñanza y el aprendizaje del inglés

CUESTIONARIO SOBRE LOS RECURSOS EMPLEADOS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

Esta investigación es parte de una tesis doctoral centrada en *la influencia del contexto sociofamiliar y el autoconcepto del alumnado en el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera*, e implica un estudio comparativo entre estudiantes españoles y griegos. Con este cuestionario, nos gustaría conocer los diferentes recursos educativos que utiliza para la enseñanza del Inglés en el centro a los alumnos de 4ºESO. El propósito de esta parte de la investigación es comprender el impacto que tienen las distintas actividades, método(s), el tipo(s) de agrupamiento, etc., sobre el aprendizaje en inglés de sus alumnos. Para rellenarlo, por favor escriba o rodee con un círculo cuando sea necesario. Muchas gracias por su colaboración.

Datos del profesorado		
Sexo:	Sección/clase de 4ºE.S.O. en la que imparte docencia en inglés:	¿Cuántos años lleva impartiendo Inglés (en general)?
Hombre		
Mujer		¿Cuántos años lleva impartiendo Inglés en este centro?
Estudios/formación inicial: Licenciatura en...		Especialidad que tiene (certificado de inglés):
Por la Universidad de...		¿Qué otros estudios de postgrado ha completado?
		Formación continua/desarrollo profesional (cursos relacionados con la enseñanza del Inglés):
Nº de alumnos en la clase de Inglés:		Nº de horas de Inglés a la semana en 4ºE.S.O.:
Enseñanza del inglés		
Agrupamiento de los alumnos en clase de inglés (rodee con un círculo):		
Individual	En parejas	En pequeños grupos
Según actividades	Lockstep	Por áreas de trabajo
Agrupamientos flexibles		
Otros (especifique):		
El agrupamiento de los alumnos varía a lo largo del curso: SÍ NO		

<p>¿Qué modalidad(es) de enseñanza prefiere? <i>(por favor, rodee con un círculo):</i></p> <p>Clases teóricas Clases prácticas Seminarios Talleres Tutorías</p> <p>Trabajos en grupo Intercambios con otros países</p> <p>Otros (especifique):</p>
<p>¿Sigue una metodología de enseñanza concreta en sus clases de Inglés? SÍ NO</p> <p>En caso afirmativo, ¿qué método suele seguir y por qué? <i>(rodee con un círculo):</i></p> <p>Método de gramática- traducción Método audio-lingual</p> <p>Método natural /Enfoque directo Aprendizaje por proyectos</p> <p>Otros (especifique):</p>
<p>¿Qué subcompetencias y porcentajes aproximados de tiempo trabaja con el alumnado? <i>(por favor, rodee con un círculo y escriba)</i></p> <p>Use of English (%) Writing (%) Reading (%)</p> <p>Listening (%) Speaking (%)</p>
<p>¿Qué recursos didácticos y porcentajes de tiempo utiliza en la enseñanza del Inglés? <i>(por favor, rodee con un círculo):</i></p> <p>Libros de texto (%) Material auténtico (%)</p> <p>Fuentes online (%) Diccionarios (%)</p> <p>Blog (%) Pizarra digital (%)</p> <p>Software específico (%) Otros (especifique):</p>
<p>Profesor asistente nativo (Inglés)</p>
<p>Los alumnos cuentan con un profesor asistente nativo: SÍ NO</p> <p>Número de días y horas que el profesor asistente nativo pasa con la clase/grupo:</p> <p>Aspectos/subcompetencias que trabajan esos profesores con el alumnado (orales, escritas,...):</p>

I.VI. Instrumento 1. Versión en griego del Cuestionario sobre el contexto de alfabetización en inglés del alumnado y su entorno sociofamiliar (empleado para el contexto de Atenas)

Ερωτηματολόγιο για τους κοινωνικό-οικονομικούς παράγοντες για την εκμάθηση της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας

Μέσω αυτού του ερωτηματολογίου θα θέλαμε να μάθουμε πως το οικογενειακό σας περιβάλλον και η χρήση των Αγγλικών στην καθημερινή σας ζωή έχουν αντίκτυπο στην εκμάθηση των Αγγλικών. Είναι εντελώς ανώνυμο οπότε θα θέλαμε να απαντήσετε με όσο μεγαλύτερη ακρίβεια γίνεται αφού αυτό θα μας επιτρέψει να σχηματίσουμε μια πραγματική ιδέα για το πώς μαθαίνετε Αγγλικά στον ελεύθερο σας χρόνο.

Ευχαριστώ πολύ!

Κωδικός: 3 ^{τη}		Ν ^ο		Η οικογενεια μου							
Εχετε αδέρφια; NAI OXI		Αν ΝΑΙ, δηλώστε αριθμο αδελφών:				Αν ΝΑΙ, δηλώστε τις ηλικίες των αδελφών σας (χωρισμένες με κόμμα):					
Αναφέρεται ποιες γλώσσες μιλούνται στο σπίτι και κατά προσέγγιση ποσοστό της χρήσης της κάθε γλώσσας (κυκλώστε την απάντηση σας):											
Ελληνικά				Αγγλικά				Άλλες (συγκεκριμενοποιήστε):			
25%	50%	75%	100%	25%	50%	75%	100%	25%	50%	75%	100%
Η μητέρα μου											
Επίπεδο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης της μητέρας σας (κυκλώστε την απάντηση σας):								Επάγγελμα:			
- Πρωτοβάθμια εκπαίδευση				- Λυκειακή							
- Τεχνική εκπαίδευση				- Πανεπιστημιακή							
Ο πατέρας μου											
Επίπεδο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης του πατέρα σας (κυκλώστε την απάντηση σας):								Επάγγελμα:			
- Πρωτοβάθμια εκπαίδευση				- Λυκειακή							
- Τεχνική εκπαίδευση				- Πανεπιστημιακή							
Υπάρχει κατι άλλο που θα θέλατε να μοιραστείτε όσον αφορά την οικογένεια σας που μπορεί να έχει άμεσο αντίκτυπο σε εσάς η/και στην εκπαίδευση σας; (π.χ. η μητρική γλώσσα της μητέρας μου είναι η Γαλλική ή οι γονείς μου έχουν ζήσει στο εξωτερικό για πολλά χρόνια ή οι γονείς μου είναι χωρισμένοι)											

Σε αυτή την ενότητα, θα βρείτε αρκετές δηλώσεις για τον τρόπο που μαθαίνετε αγγλικά στο σπίτι. Παρακαλούμε, επιλέξτε μία από τις πέντε πιθανές απαντήσεις για κάθε δήλωση σύμφωνα με τις ακόλουθες τιμές: 1= **διαφωνώ απόλυτα**, 2= **διαφωνώ**, 3= **ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ**, 4= **συμφωνώ** και 5= **συμφωνώ απόλυτα, μία φορά για την μητέρα σας (Μ) και μία για τον πατέρα σας (Π)**. Για να απαντήσετε σας παρακαλώ **κυκλώστε** την απάντηση που εκφράζει καλύτερα τη γνώμη σας:

Οι γονείς μου...	1	2	3	4	5
1. Οι γονείς μου πιστεύουν ότι η γνώση μιας ξένης γλώσσας είναι πολύ σημαντική	M Π	M Π	M Π	M Π	M Π
2. Οι γονείς μου ξέρουν να γράφουν πολύ καλά στα Αγγλικά	M Π	M Π	M Π	M Π	M Π
3. Οι γονείς μου ξέρουν να μιλούν πολύ καλά στα Αγγλικά	M Π	M Π	M Π	M Π	M Π
4. Οι γονείς μου μελετούν αγγλικά	M Π	M Π	M Π	M Π	M Π
5. Οι γονείς μου με βοηθούν με τις εργασίες μου στα Αγγλικά	M Π	M Π	M Π	M Π	M Π
6. Οι γονείς μου παρακολουθούν τηλεόραση στα Αγγλικά με υπότιτλους	M Π	M Π	M Π	M Π	M Π
7. Οι γονείς μου διαβάζουν βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, κλπ στα αγγλικά	M Π	M Π	M Π	M Π	M Π
8. Οι γονείς μου επικοινωνούν στην αγγλική γλώσσα στο τηλέφωνο, μέσω τηλεδιάσκεψης, κλπ για προσωπικούς ή επαγγελματικούς σκοπούς	M Π	M Π	M Π	M Π	M Π
9. Οι γονείς μου επικοινωνούν στα Αγγλικά όταν ταξιδεύουν σε μια ξένη χώρα	M Π	M Π	M Π	M Π	M Π
10. Οι γονείς μου έχουν ζήσει για τουλάχιστον τρεις μήνες σε μια αγγλόφωνη χώρα	M Π	M Π	M Π	M Π	M Π
Εάν ναι, παρακαλείσθε να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις:					
Α. Πόσο καιρό πριν εξήσαν στην αγγλοφωνη χώρα;					
Β. Ποιοι ήταν οι λόγοι για τους οποίους εξήσαν στο εξωτερικό;					
Τα Αδέλφια μου ... (Απάντησε μόνο αν τα αδέλφια σου είναι <u>15 ετών ή μεγαλύτερα</u>) *Εάν έχει περισσότερα από ένα 15-χρονα αδέλφια, σκεφτείτε στις απαντήσεις σας αυτό που σας βοηθά να μάθετε Αγγλικά περισσότερο.					
11. Τα αδέλφια μου πιστεύουν ότι η γνώση μιας ξένης γλώσσας είναι πολύ σημαντική	1	2	3	4	5
12. Τα αδελφια μου ξέρουν να γράφουν πολύ καλά στα Αγγλικά	1	2	3	4	5
13. Τα αδελφια μου ξέρουν να μιλούν πολύ καλά στα Αγγλικά	1	2	3	4	5
14. Τα αδέλφια μου μαθαίνουν αγγλικά	1	2	3	4	5
15. Τα αδέλφια μου με βοηθούν με το διαβασμα μου για τα αγγλικά	1	2	3	4	5
16. Τα αδέλφια μου παρακολουθούν τηλεόραση στα Αγγλικά με υπότιτλους	1	2	3	4	5

17. Τα αδέρφια μου διαβάζουν βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, κλπ στα αγγλικά.	1	2	3	4	5
18. Τα αδέρφια μου επικοινωνούν στην αγγλική γλώσσα στο τηλέφωνο, μέσω τηλεδιάσκεψης, κλπ για προσωπικούς ή επαγγελματικούς σκοπούς	1	2	3	4	5
19. Τα αδέρφια μου επικοινωνούν στα Αγγλικά όταν ταξιδεύουν σε μια ξένη χώρα	1	2	3	4	5
20. Τα αδέρφια μου έχουν ζηήσει για τουλάχιστον τρεις μήνες σε μια αγγλόφωνη χώρα	1	2	3	4	5
Εάν ναι, παρακαλείσθε να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις:					
Α. Πόσο καιρό πριν εξήσαν στην αγγλοφωνη χώρα;					
Β. Ποιοι ήταν οι λόγοι για τους οποίους εξήσαν στο εξωτερικό;					

Τέλος, θα θέλαμε να γνωρίζουμε πώς είναι το πλαίσιο μάθησης σας στα Αγγλικά **έξω από το σχολείο**. Για να το κάνετε αυτό, παρακαλούμε να διαβάσετε και να **Κυκλώστε** την απάντηση που εκφράζει καλύτερα την άποψή σας σύμφωνα με τις ακόλουθες τιμές: 1 = **ποτέ**, 2 = **ελάχιστα**, 3 = **μερικές φορές**, 4 = **συχνά** και 5 = **πάντα**.

ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΟΥ ΣΤΑ ΑΓΓΛΙΚΑ					
21. Μπορώ να επικοινωνήσω στα Αγγλικά με αγγλοφωνους συγγενείς	1	2	3	4	5
22. Συνήθως μιλάω με αγγλόφωνο φίλο, γείτονα, κλπ	1	2	3	4	5
23. Μπορώ να εξασκησω τα Αγγλικά με έναν αγγλόφωνο συμμαθητή	1	2	3	4	5
24. Μαθαίνω αγγλικά σε φροντιστήριο	1	2	3	4	5
25. Κάνω ιδιαίτερα μαθήματα Αγγλικών	1	2	3	4	5
26. Έχω πάει στο πλαίσιο πολιτιστικής ανταλλαγής σε μια αγγλόφωνη χώρα	1	2	3	4	5
27. Προσπαθώ να επικοινωνήσω στα Αγγλικά όταν ταξιδεύω στο εξωτερικό	1	2	3	4	5
28. Εξασκώ την ομιλία μου στα αγγλικά, μιλώντας στα αγγλικά με ανθρώπους που γνωρίζω μέσω του Skype, Viber, κ.λπ	1	2	3	4	5
29. Ερχομαι σε επαφή με έναν ξένο φίλο μέσω WhatsApp, e-mail, κοινωνικά δίκτυα, κ.λπ	1	2	3	4	5
30. Βλέπω τηλεόραση στα Αγγλικά με υπότιτλους	1	2	3	4	5
31. Διαβάζω βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, κλπ στα αγγλικά	1	2	3	4	5
32. Ψάχνω τους στίχους των τραγουδιών στο Διαδίκτυο όταν είναι στα αγγλικά και δεν καταλαβαίνω τι λένε	1	2	3	4	5
33. Χρησιμοποιώ το Διαδίκτυο για να παρακολουθήσω προγράμματα και βίντεο στα αγγλικά	1	2	3	4	5
34. Συνήθως παίζω βιντεοπαιχνίδια, επιτραπέζια παιχνίδια, κλπ στα αγγλικά με την οικογένειά μου, τους φίλους, κ.λπ	1	2	3	4	5
35. Έχω ένα blog στο οποίο μοιραζομαι τα χόμπι μου, σκέψεις, κ.λπ. στα αγγλικά	1	2	3	4	5

I.VII. Instrumento 2. Versión en griego de la Escala de autoconcepto para el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza secundaria obligatoria

κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας για την εκμάθηση της Αγγλικής ως Ξένης

Γλώσσας

Σε αυτό το ερωτηματολόγιο ζητούμε να μάθουμε τις στάσεις σας απέναντι στα Αγγλικά, τη συμπεριφορά σας στο μάθημα των Αγγλικών στο σχολείο και τις απόψεις σας σχετικά με τη δυσκολία εκμάθησης Αγγλικής. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

Ευχαριστώ πολύ!

Ποιός είμαι;		
Κώδικος: 3	N°	Γένος: A Γ Ηλικία:
Πόσα χρόνια μαθαίνεις Αγγλικά; _____ χρόνια		
Κάνεις Αγγλικά εκτός σχολείου (φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα);		ΝΑΙ ΟΧΙ
Αν Ναι, πόσα χρόνια κάνεις μαθήματα Αγγλικών εκτός σχολείου; _____ χρόνια		
Άλλες γλώσσες που ξέρεις (εκτός από αγγλικά):		
Χρόνια που μελετάς την εν λόγω γλώσσα:		
Όταν φτάνω στο σχολείο ... (κυκλώστε την απάντησή σου)		
Είμαι συνήθως στην ώρα μου	Μερικές φορές αργω	Είμαι πάντα αργοπορημένος
Όταν έχω να προετοιμάσω για διαγωνισμό αγγλικών, μελετώ ... (κύκλωστε την απάντησή σας)		
Συστηματικά	Λίγο πριν το διαγώνισμα	Καθόλου
Όταν έχω να διαβασω Αγγλικά, συνήθως μου παίρνει... (κύκλωστε την απάντησή σας)		
Μια ώρα την ημέρα	Περισσότερες από μία ώρα την ημέρα	
Λιγότερο από δύο ώρες την εβδομάδα	2-3 ώρες την εβδομάδα	
Δεν δαπανώ καθόλου χρόνο σε αυτό		

- 1. Η στάση μου απέναντι στις γλώσσες (Αγγλικά).** Κατ' αρχάς, θα θέλαμε να μάθουμε σχετικά με τη στάση και το κίνητρό σας να μάθετε Αγγλικά ως ξένη γλώσσα. Παρακαλούμε, επιλέξτε μία από τις πέντε πιθανές απαντήσεις για κάθε δήλωση, σύμφωνα με τις ακόλουθες τιμές: 1 = Διαφωνώ τελείως, 2 = διαφωνώ μερικώς, 3 = Συμφωνώ, 4 = συμφωνώ έντονα και 5 = Συμφωνώ απολύτως. Για να απαντήσετε σας παρακαλώ **κυκλώστε** την απάντηση που εκφράζει καλύτερα τη γνώμη σας:

1) Μακάρι να είχα αρχίσει τη μελέτη μιας ξένης γλώσσας νωρίτερα	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

2) Η γνώση μιας ξένης γλώσσας δεν είναι ένας σημαντικός στόχος στη ζωή μου	1	2	3	4	5
3) Μακάρι να μπορούσα να αφιερώσω περισσότερο χρόνο για το μαθημα αυτό (αγγλικά)	1	2	3	4	5
4) Νομίζω ότι η μελέτη μιας ξένης γλώσσας δεν πρέπει να είναι υποχρεωτική	1	2	3	4	5
5) Θα ήθελα να μαθω την ξένη γλώσσα (Αγγλικά) σαν τη μητρική μου γλώσσα	1	2	3	4	5
6) Έχω χάσει το ενδιαφέρον που είχα πριν, για την ξένη γλώσσα	1	2	3	4	5
7) Θα ήθελα να κάνω μια μεγαλύτερη προσπάθεια για να μάθω τη ξένη γλώσσα	1	2	3	4	5
8) Ειλικρινά δεν αισθανομαι ότι θελω να μαθω άλλη ξένη γλωσσα	1	2	3	4	5
9) Μακάρι να μπορούσα να μιλώ μια ξένη γλωσσα με ευφράδεια	1	2	3	4	5
10) Είμαι ικανοποιημένος που έχω βασικές γνώσεις στην ξένη γλώσσα	1	2	3	4	5
11) Η μελέτη μιας ξένης γλώσσας μου επιτρέπει να μάθω περισσότερα για τον πολιτισμό της χώρας	1	2	3	4	5
12) Η αριστη γνωση μιας ξένης γλώσσας είναι απαραίτητη για να ανταγωνιστεις με άλλους	1	2	3	4	5
13) Πιστεύω ότι η γνωση μιας ξένης γλώσσας θα μπορούσε να με βοηθήσει να βρω μια καλή δουλειά	1	2	3	4	5
14) Η αριστη γνωση μιας ξένης γλώσσας, θα με βοηθήσει να ξεχωρίσω από τους άλλους	1	2	3	4	5
15) Η αριστη γλωσσα μιας ξένης γλώσσας είναι σημαντικη για να ταξιδέψεις σε άλλες χώρες	1	2	3	4	5
16) Προσπαθω να κατανοήσω όλα οσα ακούω και βλέπω στην ξένη γλώσσα	1	2	3	4	5
17) Δεν δίνω μεγάλη προσοχή στις πληροφορίες που παίρνω στην ξενόγλωσση τάξη	1	2	3	4	5
18) Δουλεύω καθημερινά πανω στην εκμαθηση της ξένης γλώσσας	1	2	3	4	5
19) Δεν διόρθωνω τις ασκήσεις στην τάξη της ξένης γλώσσας	1	2	3	4	5
20) Ρωταω πάντα το δάσκαλο, όταν δεν καταλαβαίνω κάτι στην ξένη γλωσσα	1	2	3	4	5

21) Κάνω τις εργασίες στην ξένη γλώσσα με ένα ακανόνιστο και αυτοσχεδιο τρόπο	1	2	3	4	5
22) Εργάζομαι σκληρά για να προετοιμάσω για αυτό το μάθημα (αγγλικά)	1	2	3	4	5
23) Χανω το ενδιαφερον μου στην τάξη, όταν ο δάσκαλος μας λέει μια ιστορία στην ξένη γλώσσα	1	2	3	4	5
24) Όταν μελετω το μάθημα της ξένης γλώσσας μπορώ να συγκεντρωθω γρήγορα	1	2	3	4	5
25) Δεν προσπαθώ να κατανοήσω πιο περίπλοκες πτυχές μιας ξένης γλώσσας	1	2	3	4	5

2. Η συμπεριφορά μου κατά τη διάρκεια των μαθημάτων των Αγγλικών στο σχολείο. Σε αυτό το μπλοκ των ερωτήσεων, θα θέλαμε να μαθουμε πώς είναι η συμπεριφορά σας στην τάξη κατά τη διάρκεια των Αγγλικών. Παρακαλούμε, επιλέξτε μία από τις πέντε πιθανές απαντήσεις για κάθε δήλωση, σύμφωνα με τις ακόλουθες τιμές: 1 = Διαφωνώ τελείως, 2 = διαφωνώ μερικώς, 3 = Συμφωνώ, 4 = συμφωνώ εντονα και 5 = Συμφωνώ απολύτως. Για να απαντήσετε σας παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που εκφράζει καλύτερα τη γνώμη σας:

1) Ποτέ δεν αισθάνομαι άνετα όταν μιλώ στην τάξη της ξένης γλώσσας	1	2	3	4	5
2) Δεν με πειράζει να κάνω λάθη στην τάξη της ξένης γλώσσας	1	2	3	4	5
3) Αγχωνομαι όταν ξέρω ότι είναι η σειρά μου να μιλήσω κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ξένης γλώσσας	1	2	3	4	5
4) Ανησχω αν δεν καταλαβαίνω τι λέει ο δάσκαλος στην τάξη της ξένης γλώσσας	1	2	3	4	5
5) Δεν θα με πείραζε να ειχα περισσότερα μαθήματα ξένων γλωσσών	1	2	3	4	5
6) Στην τάξη, σκεφτομαι διαφορετικα πραγματα από αυτά που μαθαίνουμε	1	2	3	4	5
7) Νομίζω ότι άλλοι μαθητές είναι καλύτεροι από μένα σε αυτό το μαθημα (αγγλικά)	1	2	3	4	5
8) Σε γενικές γραμμές, νιώθω άνετα όταν έχω εξετάσεις των ξένων γλωσσών	1	2	3	4	5
9) Με τρομάζει να πρέπει να μιλήσω στην τάξη χωρίς να έχω προετοιμασσει πριν	1	2	3	4	5
10) Ανησυχώ για τις συνέπειες του να μην περασω αυτό το μαθημα (αγγλικά)	1	2	3	4	5
11) Δεν καταλαβαίνω γιατί κάποιοι μαθητές αγχωνονται τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος	1	2	3	4	5

12) Μερικές φορές αγχωνομαι τοσο στην τάξη που ξεχναω ό, τι ξέρω	1	2	3	4	5
13) Ντρεπομαι να απαντησω εθελοντικά στην τάξη	1	2	3	4	5
14) Δεν θα αγχωνομουνα να μιλησω στην αγγλική γλώσσα με ομιλητές που είναι η μητρικη τους γλωσσα	1	2	3	4	5
15) Ενοχλουμαι όταν δεν καταλαβαίνω τις διορθώσεις του καθηγητή στο γραπτό μου	1	2	3	4	5
16) Ειμαι νευρικός ακόμα και όταν έχω ετοιμάσει καλά για το μαθημα	1	2	3	4	5
17) Συχνά δεν θέλω να παρακολουθήσω την τάξη της ξένης γλώσσας	1	2	3	4	5
18) Νιώθω άνετα όταν μιλάω σε άλλες γλώσσες	1	2	3	4	5
19) Ανησυχω οτι ο δάσκαλος μπορεί να διορθώσει κάθε λάθος που κάνω	1	2	3	4	5
20) Η καρδιά μου χτυπά πιο γρήγορα όταν ο δάσκαλος μου με ρωταει κάτι κατά τη διάρκεια του μαθήματος	1	2	3	4	5
21) Οσο περισσότερο διαβαζω για ένα τεστ τοσο πιο μπερδεμενος νιώθω	1	2	3	4	5
22) Δεν χρειάζεται να προετοιμαστω πολύ καλά το μαθημα της ξένης γλώσσας	1	2	3	4	5
23) Σκέφτομαι πάντα ότι οι άλλοι μιλούν τη γλώσσα καλύτερα από μένα	1	2	3	4	5
24) Νιώθω άνετα όταν μιλάω στα αγγλικά μπροστά στους άλλους στην τάξη	1	2	3	4	5
25) Τα μαθήματα Αγγλικών προχωρουν τόσο γρήγορα που ανησυχώ ότι θα μεινω πίσω	1	2	3	4	5
26) Νιώθω πιο νευρικός στην τάξη της ξένης γλώσσας από ό, τι σε οποιαδήποτε άλλη	1	2	3	4	5
27) Μπερδευομαι και αγχωνομαι όταν μιλώ στην τάξη στα Αγγλικά	1	2	3	4	5
28) Νιώθω ήρεμος και χαλαρός όταν ειμαι στην τάξη των αγγλικων	1	2	3	4	5
29) Αγχωνομαι αν δεν καταλαβαίνω κάθε λέξη που λει ο δάσκαλος	1	2	3	4	5
30) Νιωθω καταπιεσμενος με τοσους κανονες που πρεπει να μαθω ώστε να μαθω να μιλω μια γλωσσα	1	2	3	4	5
31) Φοβαμαι οτι οι άλλοι θα γελάνε μαζί μου όταν μιλάω στα αγγλικά	1	2	3	4	5

32) Νομίζω ότι θα αισθάνομουν άνετα μεταξύ ανθρωπων των οποιων η μητρικη τους γλωσσα είναι τα αγγλικά	1	2	3	4	5
33) Αγχωνομαι αν ο καθηγητής των Αγγλικών με ρωτησει κάτι που δεν έχω προετοιμασει	1	2	3	4	5

3. Πόσο καλός είμαι με τις ξένες γλώσσες; Τέλος, θα θέλαμε να μαθουμε πόσο δύσκολο το βρίσκετε να μάθετε αγγλικά ως Ξένη Γλώσσα. Παρακαλούμε, επιλέξτε μία από τις πέντε πιθανές απαντήσεις για κάθε δηλώση / στοιχείο σύμφωνα με τις ακόλουθες τιμές: 1 = **πάντα**, 2 = **συχνά**, 3 = **μερικές φορές**, 4 = **λίγες φορές μόνο** και 5 = **Μόλις**. Για να απαντήσετε σας παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που εκφράζει καλύτερα τη γνώμη σας:

1) Μπορώ να εκφραστώ με σαφήνεια όταν μιλάω	1	2	3	4	5
2) Κάνω πολλά λάθη στις υπαγορεύσεις	1	2	3	4	5
3) Θυμάμαι τον τρόπο που οι λέξεις είναι γραμμένες	1	2	3	4	5
4) Το βρίσκω δύσκολο να συνοψίσω ό, τι έχω διαβάσει	1	2	3	4	5
5) Μπορώ μετά βίας να αντιγράψω την ξενική προφορά όταν μιλάω	1	2	3	4	5
6) Πιστεύω ότι μπορώ να καταλάβω εύκολα όταν ακούω μια ξένη γλώσσα	1	2	3	4	5
7) Μπερδευομαι με γράμματα και λέξεις κατά τη σύνταξη	1	2	3	4	5
8) Κατανοώ τις εξηγήσεις του βιβλιου	1	2	3	4	5
9) Μπορώ να αντιγράψω την προφορά ενός ομιλητη που τα αγγλικά είναι η μητρικη του γλωσσα	1	2	3	4	5
10) Μπορώ εύκολα να χαθω στις υπαγορεύσεις	1	2	3	4	5
11) Κατά τη σύνταξη, μπορώ να χρησιμοποιήσω τις κλισεις των ρηματων σωστά	1	2	3	4	5
12) Κατά την ανάγνωση, θυμάμαι το λεξιλόγιο που έχω διαβαζει στο παρελθόν	1	2	3	4	5
13) Δεν ξέρω τι να πω όταν πρεπει να μιλήσω	1	2	3	4	5
14) Κατανοώ τις εξηγήσεις του δασκάλου όταν μιλάει	1	2	3	4	5
15) Ξεχναω γράμματα ή λέξεις όταν γράφω στην ξένη γλώσσα	1	2	3	4	5
16) Βρίσκω την ανάγνωση στην ξένη γλώσσα εύκολη	1	2	3	4	5
17) Μπορώ να έχω ένα διάλογο με τους συμμαθητές μου στην ξένη γλώσσα	1	2	3	4	5
18) Δεν μπορώ να συγκεντρωθώ όταν ακούω προφορικά μηνύματα	1	2	3	4	5

19) Όταν γραφω, μπορώ να εκφράσω με σαφήνεια τις ιδέες μου στην ξένη γλώσσα	1	2	3	4	5
20) Οι άλλοι με καταλαβαίνουν όταν μιλάω στην ξένη γλώσσα	1	2	3	4	5
21) κατανοω τις κύριες ιδέες αυτού που ακούω στην ξένη γλώσσα	1	2	3	4	5
22) Θυμάμαι γραμματικούς κανόνες κατά τη σύνταξη	1	2	3	4	5
23) Μπερδεύω τις σημασίες των λέξεων κατά την ανάγνωση	1	2	3	4	5
24) Όταν μιλάω το εύρος του λεξιλογίου μου είναι αρκετό	1	2	3	4	5
25) Θα πρέπει οι άνθρωποι να μιλούν πολύ αργά, ώστε να τους καταλαβώ στην ξένη γλώσσα	1	2	3	4	5
26) Το βρίσκω δύσκολο να κανω γραπτές ασκήσεις γραμματικής	1	2	3	4	5
27) Κατά την ανάγνωση, διακρίνω τα διάφορα μέρη μιας πρότασης σε ένα κείμενο (ουσιαστικά, επίθετα, επιρρήματα, κλπ)	1	2	3	4	5
28) Έχω μια καλή προφορά όταν μιλάω στην ξένη γλώσσα	1	2	3	4	5
29) Καταλαβαίνω τις βασικές ιδέες προφορικών μηνύματων	1	2	3	4	5
30) Κατά τη σύνταξη, θεωρώ ότι είναι δύσκολο να θυμάμαι τον τρόπο που γραφονται οι λέξεις	1	2	3	4	5
31) Θα πρέπει να μεταφράσω στα ελληνικά, όταν διάβάζω στην ξένη γλώσσα	1	2	3	4	5
32) Όταν μιλάω, μπορώ να εκφράσω με σαφήνεια τις ιδέες μου	1	2	3	4	5
33) Το βρίσκω δύσκολο να δώσω προσοχή στα προφορικά μηνύματα	1	2	3	4	5
34) Κατά τη σύνταξη, το εύρος του λεξιλογίου μου είναι αρκετό	1	2	3	4	5
35) Το βρίσκω δύσκολο να συγκεντρωθώ όταν διαβάζω	1	2	3	4	5
36) Με δυσκολία μπορώ να βρω λέξεις όταν μιλάω	1	2	3	4	5
37) Μπορώ να διακρίνω τους διαφορετικούς ήχους της γλώσσας (Αγγλικά)	1	2	3	4	5
38) Το βρίσκω δύσκολο να μεταφράσω από τα αγγλικά στα ελληνικά	1	2	3	4	5

39) Κατά την ανάγνωση, θα πρέπει να χρησιμοποιήσω λεξικό	1	2	3	4	5
40) Θα πρέπει να βελτιώσω την προφορά μου όταν μιλάω στην ξένη γλώσσα	1	2	3	4	5
41) Αναγνωρίζω το λεξιλόγιο που έχω μάθει στο παρελθόν, όταν το ακούω	1	2	3	4	5
42) Γνωρίζω πώς να χρησιμοποιώ σωστή συνταξη για να εκφράσω τις ιδέες μου	1	2	3	4	5
43) Μπορώ να εκφράσω την κύριες ιδέες μου κατά την ανάγνωση ενός κειμένου	1	2	3	4	5
44) Το βρίσκω δύσκολο να επικοινωνήσω με τους άλλους στην ξένη γλώσσα	1	2	3	4	5
45) Καταλαβαίνω το δάσκαλο, όταν με ρωτάει κάτι στην ξένη γλώσσα	1	2	3	4	5
46) Το βρίσκω δύσκολο να μεταφράσω από τα ελληνικά σε άλλη γλώσσα	1	2	3	4	5
47) Το βρίσκω δύσκολο να έχω αριστη ορθογραφία όταν γραφω	1	2	3	4	5
48) Όταν διάβαζω υπάρχουν πολλές λέξεις που δεν καταλαβαίνω	1	2	3	4	5

I.VIII. Instrumento 3. Versión en inglés del Cuestionario sobre los recursos empleados en la enseñanza y el aprendizaje del inglés

QUESTIONNAIRE ON THE RESOURCES USED IN TEACHING AND LEARNING ENGLISH

This research is part of a doctoral thesis focused on *The influence of learners' socioeconomic setting and their concept of self-efficacy on the learning of English as a Foreign Language*, and it implies a comparative study between Spanish and Greek learners. Throughout this questionnaire, we would like to know the different educational resources you use for teaching English at school to students in 3rd grade of Gymnasium. The purpose of this part of the research is to understand the impact these different activities, method/s, type/s of grouping, etc., have on your learners. To fill it, please write or circle when necessary. Thank you very much for your collaboration.

Teachers' data

Gender: Male Female	How many years have you been teaching English as a Foreign Language? How many years have you been teaching EFL in this school?
Education/initial training: Degree in... University?	Further education and training? Please mention any postgraduate studies you have completed Have you attended professional development courses? If yes, please state
N° of students in the English class:	N° of hours per week that ISCED-2 students (3 rd grade Gymnasium learners) have in English:
English teaching	
<p>Considering the different students' grouping in English class, which one(s) do you mostly use? (please circle)</p> <p>Autonomous work Pair work Small groups Flexible grouping It depends on the activities Lockstep lecturing Others (specify):</p> <p>Does it change throughout the academic year? YES NO</p>	
<p>Which of the following are your preferred ways of teaching? (please circle):</p> <p>Lectures Seminars Workshops Tutorials Group work Intercultural exchanges with other countries Others (specify):</p>	
<p>Do you follow a specific method in your teaching? YES NO</p> <p>If yes, what method do you follow and why?</p> <p>If no, do you use a combination of principles from different methods? Which ones?</p>	
<p>Competences that you work on in class and approximate percentages of time (please circle and write):</p> <p>Use of English (%) Writing (%) Reading (%) Listening (%) Speaking (%)</p>	
<p>Educational resources used for teaching English approximate percentages of time (please circle and write):</p> <p>Textbooks (%) Authentic material (%) Online resources (%) Dictionary (%) Blog (%) Electronic whiteboards (%)</p>	

Specific software (%)	Others (specify):
English teaching assistant	
Is there a teaching assistant (native speaker) during the lessons taught in English? YES NO	
Number of days and hours that the teaching assistant (native speaker) spends with the class/group:	
Which competencies does the teaching assistant work with the students (oral, written,...)?	

Anexo II. Documentos empleados en el proceso de validación por jueces del Instrumento 1.

II.I. Carta de presentación para los expertos

El modo en que se producen la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y las diferencias existentes según el contexto del que se trate, sigue siendo un tema lleno de interrogantes. Así, encontramos que a pesar de las directrices comunes establecidas tanto a nivel nacional como internacional, la enseñanza y el aprendizaje del inglés ocurren de un modo diferente dependiendo del contexto en el que éstos ocurren.

La presente investigación se enmarca dentro de la realización de una Tesis Doctoral, y pretende examinar qué factores personales, educativos y socioeconómicos influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera de los estudiantes de Enseñanza Secundaria.

En concreto, se empleará un cuestionario que será administrado al alumnado de último curso de enseñanza secundaria de los centros seleccionados para la muestra. Los ítems que este cuestionario recoge, están basados en los principales aspectos que el *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* (2012) propone, y profundiza en aquellas variables sociofamiliares que resultan imprescindibles para una mejor comprensión sobre cómo se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

El proceso de elaboración del cuestionario incorpora una validación de su contenido utilizando una metodología que se apoya en la valoración por expertos, con el objetivo de que el instrumento finalmente construido presente unas características psicométricas adecuadas.

En este sentido y dada su experiencia en el ámbito de la filología inglesa, nos gustaría solicitar su opinión como experto sobre la pertinencia y claridad del instrumento. Para ello, hemos elaborado una escala de estimación que nos gustaría que completara siguiendo las instrucciones que encontrará en el propio instrumento, en el que los elementos se presentan agrupados según el contexto familiar y el contexto propio/personal del alumno. Asimismo, se adjunta también un documento que contiene una tabla de especificaciones con las tres dimensiones tenidas en cuenta a la hora de construir los ítems

(contacto con el inglés, uso del inglés y entretenimiento en inglés) y sus respectivas definiciones. Además, encontrará el cuestionario tal como se le presentaría al alumnado de Educación Secundaria.

Para cualquier tipo de duda al respecto de la investigación o de la forma de rellenar el documento adjunto, comuníquese con el siguiente email: anamirman@hotmail.com

Muchas gracias por su colaboración.

II.II. Tabla de especificaciones para la elaboración del cuestionario¹³

DIMENSIONES SUBCOMPETENCIAS	ESCRITAS		ORALES	
	EXPRESIÓN	COMPRENSIÓN	EXPRESIÓN	COMPRENSIÓN
CONTACTO CON EL INGLÉS: Posibilidad de usar el inglés para comunicarse en situaciones naturales y cotidianas dentro de un contexto próximo o inmediato a pesar de que dicha lengua no se hable en el propio ambiente lingüístico.	1, 3, 4, 5	1, 3, 4, 5	1, 2, 3, 4, 5	1, 2, 3, 4, 5
USO DEL INGLÉS: Implicación de los sujetos en actividades de comportamiento vivencial en situaciones de inmersión lingüística (en un contexto indirecto), ya sea de un modo físico o virtual.	6, 9	6, 9	6, 7, 8	6, 7, 8
ENTRETENIMIENTO EN INGLÉS: Actividades en inglés que realiza el alumnado para su ocio y divertimento y que influyen de un modo u otro en el aprendizaje de dicha lengua.	13, 15	10, 11, 13	14	10, 12, 13, 14

¹³ Aclaración: los números entre paréntesis corresponden a los ítems.

II.III. Escala de valoración por jueces del Cuestionario sobre el contexto de alfabetización en inglés del alumnado y su entorno familiar

A continuación, encontrará una serie de ítems a evaluar referidos al “Cuestionario sobre contexto de alfabetización en inglés...”, conforme a los criterios de **Claridad** (el enunciado se entiende sin problemas), **Adecuación** (el ítem es adecuado para el estudio que quiere realizarse y/o para las características de quien tiene que responder), **Coherencia** (existe relación entre lo que se pregunta y la dimensión en la que se encuentra la pregunta. p.e. se trataría de determinar si el ítem 4 "Me ayudan en la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés" tiene que ver con la parte de la escala titulada "En mi Familia"), **Utilidad** (de la información que se obtiene para el estudio) y **Viabilidad** (posibilidad de que el alumno responda al ítem). Para completar esta escala, por favor redondee con un **círculo** la opción que mejor exprese su opinión teniendo en cuenta las cinco posibles respuestas donde **1** sería “**Deficiente**” y **5** “**Excelente**”.

EN MI FAMILIA...					
Por favor, indique para cada uno de los 8 ítems recogidos a continuación, si los enunciados recogen o reflejan los siguientes aspectos mencionados	Claridad	Adecuación	Coherencia	Utilidad	Viabilidad
1. Consideran que el dominio de otro idioma es muy importante	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Tienen un buen dominio del inglés	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Estudian inglés actualmente	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Me ayudan en la elaboración de trabajos, deberes, etc. en inglés	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Leen libros, revistas, periódicos, etc. en inglés	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Se comunican en inglés a través de video conferencias, por motivos familiares o de trabajo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Se comunican en inglés en el país de destino, cuando viajan al extranjero	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

8. Han vivido al menos tres meses en un país extranjero en el que se habla el inglés	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
MI CONTEXTO DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS					
Por favor, indique para cada uno de los 15 ítems recogidos a continuación, si los enunciados recogen o reflejan los siguientes aspectos mencionados	Claridad	Adecuación	Coherencia	Utilidad	Viabilidad
1. Tengo uno o varios familiares extranjeros que hablan inglés con los que mantengo contacto	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Tengo un/a amigo/a, vecino/a nativo/a de habla inglesa (inglés, irlandés, americano, etc.) con los que suelo hablar con alguna frecuencia	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Conozco a compañeros de habla inglesa que han venido de intercambio a mi colegio con los que suelo estar en contacto	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Estudio en una academia para aprender inglés	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Voy a clases particulares para aprender inglés	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. He estado de intercambio cultural en un país de habla inglesa	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Intento comunicarme en inglés cuando viajo al extranjero	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Practico inglés hablando con personas nativas que conozco mediante el uso de vídeo llamadas por Skype, Viber, Chats,...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9. Tengo un amigo/a extranjero/a con el/la que me mantengo en contacto a través mensajes por WhatsApp, emails, redes sociales, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10. Veo la televisión (películas, series, etc.) en inglés	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11. Leo libros, revistas, periódicos, etc. en inglés	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

12. Busco la letra en internet de aquellas canciones en inglés cuando las escucho y no entiendo la letra	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13. Utilizo internet para ver programas y vídeos en inglés, jugar en páginas webs en inglés, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14. Suelo jugar a juegos de mesa en inglés con mi familia, amigos,...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15. Tengo un blog en inglés en el cual expreso mis gustos, aficiones, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Finalmente, introduzca algún comentario, opinión o recomendación en relación al cuestionario especificando a qué ítem/s hace referencia:					