

LA COMUNICACIÓN ORAL DEL INGLÉS EN ESPAÑA: INFLUENCIA DE LOS ASPECTOS EDUCATIVOS Y MEDIÁTICOS EN EL ÉXITO DEL APRENDIZAJE

Fernando D. Rubio Alcalá
Universidad de Huelva
María Martínez Lirola
Universidad de Alicante

Resumen

Que los españoles no saben defenderse en una conversación cotidiana en inglés no es una aseveración de carácter novedosa, pero sí de tratamiento urgente. Mientras que los últimos datos indican que el inglés es el idioma más hablado en la Unión Europea en su conjunto, y que se considera lengua franca (Crystal, 2003), menos del 30% de la población española se muestra capaz de poder comunicarse en dicho idioma (Comisión Europea 2005; 2006). Esta situación puede poner en peligro, entre otros aspectos, la cohesión social europea ante un claro desequilibrio de las oportunidades de movilidad laboral y estudiantil. Este artículo aborda esta problemática y analiza los principales factores que conducen al éxito del aprendizaje del inglés, agrupándolos en las categorías lingüística, educativa, social y mediática. Ante la ausencia de estudios empíricos, se han empleado informes de organismos oficiales, literatura científica y observación profesional para basar los argumentos. Si bien no se pueden ofrecer conclusiones definitivas, se describen los factores educativos y mediáticos como importantes influyentes en el éxito del aprendizaje del idioma.

Palabras clave: educación, media, comunicación, inglés oral, aprendizaje de lenguas, Unión Europea, cohesión social.

Abstract

The fact that the Spanish cannot hold an everyday conversation in English comes as no surprise, but it remains a matter for urgent redress. Although recent research shows that English is the most widely spoken language in the European Union as a whole, and that it is considered a *lingua franca* (Crystal, 2003), less than 30% of the Spanish population are able to communicate in said language (European Commission 2005; 2006). This situation may negatively affect the EU's consolidation process since there is a clear imbalance in the opportunities for student and work mobility. This article tackles this issue and analyses the factors that contribute towards success in learning English, through grouping these factors into those that are linguistic, educational, social, and media-based. In the absence of empirical studies, official reports, scientific literature and professional observation are drawn upon to develop and sustain the argumentation. Although definite conclusions cannot be reached, educational and media factors have been identified as strong influences on foreign language success.

Key words: education, media, communication, spoken English, language learning, European Union, social cohesion.

1. INTRODUCCIÓN

El fracaso del aprendizaje del inglés constituye una de las preocupaciones más relevantes y longevas del estado español. Es una preocupación social que contemplan los agentes políticos, educativos y familiares, que todavía provoca frustración e insatisfacción en la población. Por otro lado, es un tema de conversación recurrente que aparece en todos los medios sociales y mediáticos, pero cuya resolución se diluye ante argumentos basados generalmente en experiencias personales. La comunidad científica tampoco ha podido abordar el tema en su totalidad, ya que los factores que intervienen pertenecen a distintos ámbitos de conocimiento y la rigurosidad empírica se dificulta, tal y como señala Bartram (2006: 212): “few studies have ventured a precise disentanglement of these factors, perhaps because attempts to measure the precise significance of the interconnected variables may be something of a questionable undertaking...”.

Según los datos del Centro de Investigaciones Sociológicas (1999), sólo el 38,5% de los españoles de entre 15 y 29 años se atrevería a participar en una conversación en inglés. También los Eurobarómetros 237-Wave 63.4 (2005) y 243-Wave 64.3 (2006) sitúan a España como uno de los países más desfavorecidos de Europa (20% y 27% respectivamente) en lo que se refiere a nivel oral en lengua inglesa. Actualmente, tras los estudios de educación obligatoria los alumnos han recibido entre 700 y 800 horas de clase de inglés, las cuales se pueden considerar suficientes para alcanzar una fluidez aceptable. Esto hace que nos planteemos la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los factores

que facilitan el aprendizaje del idioma? Este artículo pretende responder a esta cuestión y señalar los factores situacionales que están perjudicando dicho aprendizaje.

2. SIGNIFICACIÓN DE LA LENGUA INGLESA

La lengua inglesa ha adquirido el papel protagonista a nivel mundial, caracterizándose como *lingua franca*. 430.8 millones de personas hablan inglés como primera o segunda lengua en el mundo (Internet World Stats, 2008)¹. De hecho, la lengua inglesa es el idioma más demandado por profesores y alumnos en muchas partes del mundo, por ejemplo en Europa el 91% de alumnos estudia inglés como lengua extranjera (van Essen, 1997). La expansión del inglés por todo el mundo ha dado como resultado que se esté hablando de un “Inglés Internacional” (Jenkins, 2000) o incluso, en el caso de Europa de un “Euro-inglés” (Cristal, 2003). En España más del 90% de los centros educativos tienen el inglés como la primera lengua extranjera de estudio (MEC, 2006b).

Así, el inglés se ha convertido en el vehículo comunicativo para los negocios, la academia, industria, y muchos otros campos (Kachru, 1992; Berns, 1995; Cristal, 2003; etc.). Por ello, la lengua adquiere un papel relevante en el contexto social, como Symigné indica (2003: 54), “more and more workers want to take advantage of the integrated labour market and find jobs in the neighbouring countries”. En Europa, tras el impulso de la Comisión Europea del denominado European Year of Equal Opportuni-

1. Véase informe en <http://internetworldstats.com/stats7.htm>

ties for All (2007), abogando por la igualdad de oportunidades en el proceso de convergencia europea, no se ha enfatizado el papel que el conocimiento de la lengua inglesa puede suponer. Hace una década, Tassinopoulos y Werner (1999: 14) señalaron que “inner EU mobility increasingly becomes a migration of the highly skilled workers”, y que el desarrollo de las destrezas lingüísticas es claramente uno de los factores más importantes que pueden afectar a la movilidad laboral. Tassinopoulos y Werner (1999: 7) añaden también que “In the EU...cultural and language differences still exist and act as barriers to international mobility”. En este sentido, Pennycock (1994), y Phillipson y Skutnabb-Kangas (1999), entre otros, advierten que la globalización del idioma en un estado de desequilibrio lingüístico puede afectar negativamente al proceso de construcción, causando desigualdad social y de poder.

Ante este panorama, este artículo analiza los factores que pueden influir en el éxito del aprendizaje de la lengua extranjera y en función de ello busca estrategias de intervención, con el objeto de guiar a los agentes políticos y educativos para que establezcan políticas educativas de cara a aumentar el número de hablantes de inglés, y en último término contribuya con un proceso de convergencia más igualitario entre los Estados miembros de la Unión Europea.

3. DISCUSIÓN

3.1. LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA

El campo de la lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas cuenta

con una larga trayectoria en el estudio de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje. Los autores de este artículo hemos realizado la siguiente clasificación pentadimensional de dichos factores: individual, lingüística, educativa, social y mediática, como aparecen en la Tabla 1.

Es indudable que los factores individuales desempeñan un papel importante en el aprendizaje de un idioma (Skehan, 1989). Existen numerosos estudios que corroboran que los distintos factores pueden ser determinantes en el proceso de aprendizaje, por ejemplo, la aptitud o inteligencia del discente (Hewings y Hewings, 2005; Edelsky, 2006; Koutsantoni, 2007). Sin embargo, esta categoría no es válida para explicar las razones por las que algunos países tienen fracaso en el aprendizaje del idioma, ya que estos factores son propios a la persona, y no generalizables a una población.

La siguiente categoría, lingüística, puede ser importante para entender diferencias del éxito o fracaso de aprendizaje de idiomas entre países en función de sus lenguas. Atendiendo a los datos ofrecidos por la Comisión Europea (2005; 2006), que consideramos sólo como orientadores por no haber sido extraídos mediante tratamiento empírico, las lenguas de los países que tienen mayor número de hablantes de inglés como lengua extranjera mantienen proximidad gramatical. Así, los datos de Holanda (87%), Dinamarca (83%), o Suecia (85%) contrastan claramente con los de España (20%), Italia (29%) o Francia (34%), compartiendo estos últimos procedencia romance. A pesar de que algunos autores defienden que “from a lexical point of view, English is more a Romance than a Germanic language” (Cristal, 2003: 6), hay que señalar que la influencia del latín se produjo en el lenguaje formal (cf. Bryson, 1990), que no es el tipo de discurs-

Tabla 1: Factores que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera.

| |
|---|
| Categoría individual. Factores: |
| Edad. Sexo. Factores de personalidad. Factores cognitivos. Factores afectivos. |
| Categoría lingüística (similitud entre lenguas). Factores: |
| Fonología. Sintaxis. Léxico y morfología. Semántica. |
| Categoría social (demografía, bagaje histórico-socio-cultural). Factores: |
| Historia y cultura. Creencias sociales. Desarrollo económico y presupuesto para Educación. Número de usuarios de la lengua nativa. Número de usuarios de la lengua extranjera. |
| Categoría educativa. Factores: |
| Metodología de aula (métodos de enseñanza, programaciones y currículo, materiales, etc.). Formación del profesorado (en etapa universitaria; en etapa profesional). Horas de instrucción. |
| Categoría mediática. Factores: |
| Tipo de transmisión de películas en televisión (subtituladas o dobladas). |

so empleado en la comunicación cotidiana. Además, existen muchas otras evidencias que ayudan a argumentar la influencia de la proximidad lingüística. Por ejemplo, los informes de la Comisión Europea indican que la mayoría de estudiantes italianos escogen España para el programa Erasmus, y viceversa (cf. <http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus>). Indudablemente, la barrera lingüística es muy baja al ser ambas lenguas romances.

A pesar de que la similitud entre lenguas es un factor fuertemente influyente en el aprendizaje del idioma, y que la literatura científica ha puesto en relieve en multitud de estudios las distintas interrelaciones entre las lenguas, ninguna medida política o educativa puede ser implementada al tratarse de una cuestión de carácter inherente. Es, por tanto, nuestro interés, en centrarnos en categorías donde posibles estrategias puedan ser implementadas.

3.2. LA CATEGORÍA SOCIAL

A tenor de los datos del Eurobarómetro (Comisión Europea *Ibíd.*) mostrados en el primer apartado, que muestran las diferencias en el número de hablantes de inglés como lengua extranjera que existen entre distintos países, es evidente que la dimensión demográfica y social puede desempeñar un papel importante en el desarrollo del aprendizaje de idiomas. Por ejemplo, con los factores demográficos, cuyos datos pueden ser cuantificables, se puede observar el número de hablantes de la lengua nativa y la extranjera, para establecer una tabla de comparaciones. Así se puede concluir que aquellos países cuya lengua es minoritaria tienen un índice alto de hablantes de lengua extranjera, como ocurre por ejemplo con Dinamarca; y de modo inverso con Reino Unido, que sólo un 14% de la población sabe una lengua extranjera (Comisión Europea, 2005).

Además, el resto de factores dentro de la categoría social también ayudan a comprender la influencia que pueden ejercer, aunque los datos no pueden cuantificarse fácilmente. Por ejemplo, en el contexto español los datos históricos explican en buena medida por qué las personas de avanzada edad no saben inglés. Por un lado, durante la dictadura franquista el contacto con el exterior era escaso, así como las posibilidades económicas para viajar al extranjero. Por otro lado, el idioma que mayormente se aprendía en los centros educativos era el francés. Así, se observa que a mayor edad menor número de hablantes del inglés: 76% 45-54 años; 86% 55-64 años; 95% más de 65 años (CIS 2.677, Febrero 2007).

La influencia del bagaje histórico y cultural también se contempla en otras vertientes, como la tradición en la transmisión de mensajes. Siguiendo las investigaciones de algunos autores (Álvarez, 2003; Biber,

2006; Agha, 2007), los países mediterráneos tienen una orientación menos pragmática y más conceptual, frente a la tradición oral anglo-sajona y escandinava, lo que puede ayudar a entender que haya menos práctica oral en el aula. Este tipo de datos, lejos de poder ser interpretados fidedignamente, ayudan a comprender cómo el perfil de la sociedad en su conjunto puede ser importante para el desarrollo del idioma.

El presupuesto asignado a educación también parece mantener una estrecha relación con los resultados del aprendizaje. Aquellos países con mayores índices de desarrollo y sistemas públicos mejor organizados tienen un índice mayor de hablantes de lengua extranjera. Sin embargo, el gasto en educación no justifica únicamente el resultado exitoso si no va acompañado de otras medidas educativas, como en la sección siguiente se explica.

3.3. LA CATEGORÍA EDUCATIVA

El número de horas de instrucción, la metodología de aula y la formación del profesorado son los factores que hemos sometido a análisis. Es lógica la suposición de que cuantas más horas de instrucción mayor aprendizaje se podrá efectuar (cf. Muñoz, 2001; Hua, Seedhouse y Cook, 2007), y congruentemente la mayoría de especialistas lo recomiendan, como Kettemann (1997: 36): “increased class time and early learning would give students more exposure to the language”. Sin embargo, dicha correlación no existe si atendemos al estudio comparativo realizado por Eurydice (2003) entre los sistemas educativos europeos en las etapas de educación obligatoria, en el que por ejemplo Suecia y España tienen un número muy aproximado de horas de instrucción de inglés (790 y 800 respectivamente), mientras

que el número de hablantes de inglés es muy diferente (85% en Suecia y 20% en España, según la Comisión Europea 2005). Incluso en otros casos se puede observar que con menos horas de instrucción se puede tener un índice mayor de hablantes del idioma, como ocurre si se compara Grecia y Francia (con 657 y 824 horas, y un 44% y 32% de hablantes, respectivamente).

La metodología de aula engloba las diferentes actuaciones que se llevan a cabo antes, durante y después de la práctica docente. Si nos centramos en la práctica docente en el aula en cuanto al desarrollo de la producción oral como una habilidad comunicativa se refiere, podemos encontrar parte de la gravedad del problema, aunque todavía faltan estudios que corroboren la siguiente argumentación. Todo cuanto ocurre en el aula puede tener un efecto en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, algunos estudios han mostrado dichos efectos en la correlación existente entre interacción de aula y adquisición del idioma (cf. Ellis, 1990: 93-129; Hannan y Silver, 2005; Thompson y Muntigl, 2008: 107-132). La práctica docente, por tanto, debe ser entendida como un factor decisivo en el desarrollo de las destrezas lingüísticas y la adquisición del idioma. Ésta actualmente se centra en el desarrollo de habilidades para que los discentes sean capaces de llevar a cabo interacciones comunicativas apropiadas según el contexto. La destreza oral es quizá la más difícil de desarrollar por el complejo procesamiento cognitivo que entraña y por estar ligada al contexto social e interpersonal. Además necesita la integración de más destrezas de forma espontánea. Así lo califican Celce-Murcia y Olshtein (2000: 165): "In some ways speaking can be considered the most difficult skill to acquire since it requires command of both listening comprehension and speech production

subskills (e.g. vocabulary retrieval, pronunciation, choice of grammatical pattern, and so forth) in unpredictable, unplanned situations".

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) también señala dicha dificultad, y así explica que para que los estudiantes se conviertan en hablantes de una lengua extranjera necesitan procesar el lenguaje cognitivamente en el estadio de planificación y el de organización; después, es necesario formular el elemento lingüístico y finalmente es preciso articular el mensaje de forma significativa. Esta complejidad puede influir en la práctica docente, ya que los procesamientos cognitivos implican concentración y en definitiva esfuerzo y desgaste, lo que puede llevar al alumnado a evitar la producción oral o a adoptar actitudes negativas para participar.

Por otro lado, parece haber discordancia entre la programación de aula y lo que después realmente se pone en práctica, de modo que hay docentes que escogen ciertas actividades entre las muchas que se ofrecen en el libro de textos sin coherencia metodológica, muchas veces por la comodidad que la realización de determinadas actividades puede conllevar para el ritmo de clase o por la motivación que puedan suponer (y no su potencialidad de aprendizaje).

En un estudio exploratorio realizado por Rubio y Schwarzer (2009) un 20% del profesorado nunca hacía actividades de producción oral en clase, y una parte considerable del resto elegía actividades orales de carácter no-comunicativo, no utilizaba la lengua extranjera en clase o enfatizaba la corrección gramatical antes que la fluidez. Este tipo de prácticas docentes obviamente obstaculiza el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula.

En el contexto español en la etapa de Educación Primaria la normativa recomienda enfatizar las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral, lo cual no supone que el tiempo dedicado a la faceta oral sea mayor, pues las actividades orales normalmente requieren menos tiempo de ejecución que las escritas o manuales. A pesar de ello, la faceta escrita predomina, en palabras de McLaren y Madrid (2004: 170): “It is important to keep a balance between oral and written learning tasks. At the present time, written work predominates, quite often around 75% of the time, leaving a bare 25% for oral interaction”.

La formación del profesorado es otro elemento esencial que puede favorecer la buena práctica docente. Algunos especialistas (Zabalza, 2003; López Noguero, 2005; Carrasquillo y Rodríguez, 2008) consideran la formación universitaria como clave en este proceso. En este sentido, Melgarejo (2006) explica que las razones por las que Finlandia mantiene los puestos más altos de la clasificación en lectura comprensiva y otras habilidades en los últimos quince años se deben a la formación universitaria de su profesorado², quienes tuvieron unos requisitos muy exigentes a la hora poder ingresar en la universidad y una carga crediticia mucha mayor que la de otras universidades de otros países. Son diversos los autores (Aaes, 1997; Knight, 2005; Martínez Lirola, 2007) que también enfatizan la importancia que supone la formación didáctica del profesorado. La competencia didáctica, referida a los conocimientos didácticos que tiene el profesor sobre la explotación de las actividades orales en el aula o la gestión de los alumnos (disciplina, control) es otro componente decisivo para poder desarrollar la producción oral en el aula.

La formación universitaria en España en el terreno de lenguas extranjeras es habitualmente reconocida en diversos encuentros profesionales como pésima. El estudiante de la titulación de Maestro en Lengua Extranjera, futuro profesor especialista de inglés, recibe una troncalidad total de menos de 10 créditos (ECTS) de formación didáctica disciplinar a lo largo de su carrera, y 16 créditos de prácticas, lo cual supone menos del 8% de su formación universitaria. El caso de la formación del profesorado de secundaria es aún más crítico. En la titulación de Filología Inglesa no existe troncalidad en didáctica de la lengua inglesa y la oferta puede ser inferior al 5% en muchas universidades, dejando la formación en manos del CAP (Curso de Aptitud Pedagógica). Los nuevos planes de estudio para el Espacio Europeo de Educación Superior (cf. MEC, 2006a; Peireyra-García, Sevilla y Luzón, 2006; Sánchez, 2006; Teichler, 2006) contemplan en España 6 créditos (ECTS) troncales para la enseñanza de lenguas extranjeras (Lingüística Aplicada), con lo que la oferta que se prevé podría ascender a un 10%, que es una cifra insuficiente ante la complejidad y variedad de contenidos interdisciplinares que entraña la didáctica (Pedagogía, Psicología y Lingüística). Para los futuros estudiantes universitarios que quieran ser profesores de inglés en Educación Primaria la situación es aún peor. La titulación desaparece, quedando únicamente menciones al título si la Facultad de Educación desarrolla itinerarios formativos. En ese caso la oferta didáctico disciplinar obviamente tenderá a ser menor que la anterior, así como la oferta de formación instrumental del idioma.

2. Véanse los informes PISA en <http://www.pisa.oecd.org>

Junto a la formación didáctica, la competencia oral del profesor puede ser otro factor clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma. La buena pronunciación del profesor es muy importante en los niveles iniciales del aprendizaje por las características propias de la edad, como explican Rubio y Pavón (2004: 412) “...children possess cognitive and psycho-affective characteristics which undoubtedly favour the acquisition of L2 sounds in early stages”. Del mismo modo, el nivel de competencia lingüística y la capacidad comunicativa del profesor en el aula puede influir de forma notable en el desarrollo de la producción oral del estudiante, ya que los procesos de comprensión y producción oral pueden ser interdependientes. En este sentido, concurrimos con Clark y Clark (1977: 376) en que: “It is true that perception and production are closely linked: listeners rely on their own representation of the phonetic form of the word to recognise it, and when speaking themselves try to match their production with the same representation”.

Finalmente, el modo en el que se lleva a cabo el proceso de evaluación también puede ser un factor decisivo para facilitar u obstaculizar el aprendizaje. Como indica Takala (1997: 37) “...oral skills should be part of, not only in the curriculum, but also of the assessment programs”, ante la sospecha de que haya muchos contextos donde la destreza oral no se evalúe. En la etapa de primaria la evaluación en muchos contextos consiste en la realización de pruebas escritas, posiblemente porque una evaluación oral rigurosa requiere un alto coste temporal y de gestión. Obviamente, la ausencia de prueba oral puede influir en la motivación del alumnado y en su esfuerzo por la tarea oral. De igual modo, puede influir en la práctica docente del aula, como generalmente ocurre en la

etapa de Bachillerato, donde los profesores se centran en la faceta escrita ante la presión por la prueba de Selectividad. Hoy día los estudiantes de Educación Primaria, Educación Secundaria o Bachillerato pueden acabar sus estudios sin haber tenido una prueba oral.

3.3. LA CATEGORÍA MEDIÁTICA

Los medios de comunicación tienen una gran influencia en la sociedad. El modo en que se transmiten las películas puede ser un medio favorecedor del aprendizaje del idioma, ya sea como recurso pedagógico o como aprendizaje casual en el hogar. En esta última modalidad, en la que se transmiten películas extranjeras en versión original subtituladas en la lengua nativa, se ha constatado un incremento considerable del aprendizaje. Ello explica por qué en algunos países se habla con más fluidez el idioma. Por ejemplo, Grecia, que es un país que comparte muchas características sociales, educativas y culturales con España, tiene el doble de habitantes que se defienden en una conversación normal en inglés (44% según Comisión Europea 2005). Ello también explica que Alemania, siendo el alemán una lengua germánica y teniendo un alto presupuesto para educación, pero doblando las películas al alemán, sólo llegue a un 51% de la población. Obviamente, al ser el cine estadounidense el más prolífero en la historia del cine, más del 90% de las películas extranjeras ofertadas son en inglés.

Los siguientes países de la Unión Europea mantienen la versión original y subtitulan las películas extranjeras: Bélgica (sólo Flandes), Chipre, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Grecia, Irlanda, Holanda, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Suecia y Reino Unido. Los siguientes doblan las películas extranjeras a su lengua nativa: España, Francia,

Italia, Alemania, Bulgaria, Hungría y Polonia. En estos últimos los porcentajes de hablantes de inglés como lengua extranjera son generalmente bajos.

La influencia positiva de la transmisión de películas extranjeras en versión original subtituladas en el aprendizaje de idiomas ha sido probada en numerosos estudios. Por ejemplo, van de Poel y d'Ydewalle (1999) explican que cuando uno ve una película de este modo se produce un aprendizaje accidental, que se caracteriza por realizarse un esfuerzo inconsciente o asistemático; cuya influencia en la adquisición del idioma ha sido estudiada ampliamente y plasmada en distintas teorías de adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras (por ejemplo, Krashen, 1982; McLaughlin, 1987; Chikering y Gamson, 2008; Selting, 2008; Unsworth, 2008). Danan (2004: 73), basándose en un estudio de Koostra y Beentjes (1999: 56-58) sobre el aprendizaje de inglés de niños, afirma que "high frequency of subtitled television viewing at home proved to be a more significant factor on performance results".

La investigación en este campo también concluye y matiza que el visionado de películas en versión original sin subtitulación tiene limitaciones, y mejora su efectividad pedagógica cuando se provee el subtítulo en versión original o en la lengua nativa del visionador (Baltova, 1994: 516). A pesar de la existencia de otros estudios que apuntan que el visionado con subtítulos pueden obstruir la comprensión lingüística y cultural de la película (Blakely, 1984), muchos otros estudios confirman que los efectos positivos atañen tanto a las destrezas de producción (recuerdo y retención, uso del vocabulario en el contexto determinado, etc.) como a las de recepción (Vanderplank, 1988: 276; Garza, 1991: 245; Neuman y Koskinen, 1992: 102

[en Danan 2004]; Borrás y Lafayette, 1994: 63, 65, 68; Baltova, 1999: 38; Bird y Williams, 2000). Asimismo, el uso de este tipo de transmisión de películas se relaciona de forma estrecha con la generación de estrategias para un aprendizaje con más garantías de éxito (Danan, 2004: 74).

4. CONCLUSIÓN

Este artículo ha puesto de manifiesto que las desigualdades entre el número de hablantes de inglés en los diferentes países de la Unión Europea es un riesgo para la cohesión social debido a que el inglés es la lengua franca en la actualidad. Esto implica que la movilidad internacional y las oportunidades de trabajo serán diferentes en los Estados Miembros de la Unión Europea. El artículo ha puesto de manifiesto que cuando se contempla el éxito de una población en la adquisición del inglés como lengua extranjera se debe a factores lingüísticos, educativos, sociales y mediáticos, en lugar de las diferencias individuales.

Según la Comisión Europea (2005; 2006) en países como Suecia y Holanda, más del 80% de la población puede tener una conversación fluida en inglés. Los principales factores que favorecen este nivel de inglés son el énfasis en la comunicación oral dentro de la enseñanza reglada, el hecho de que sean pocos los hablantes de la lengua materna, una televisión que ofrece películas en versión original subtitulada y actitudes sociales positivas hacia el uso de la lengua extranjera que vienen determinados por la historia y la cultura de cada país.

Aunque la similitud de la lengua materna de cada país con la lengua inglesa se ha considerado un factor importante, el hecho

de que el 44% de la población de Grecia y el 60% de la de Finlandia tenga un buen nivel oral de inglés sin ser lenguas similares a la inglesa pero con televisión con programas en versión original en inglés, pone de manifiesto que los factores sociales son los más importantes. Esto se ve apoyado por el hecho de que sólo el 51% de la población en Alemania y el 53% en Austria tienen un nivel de inglés oral aceptable, datos similares a los de los países mencionados en las líneas anteriores, a pesar de tratarse el alemán de una lengua germánica, de raíces similares a la inglesa.

El artículo también ha analizado la influencia del contexto educativo, enfatizando el papel de la práctica docente en el aula como factor decisivo para el desarrollo del idioma. Se ha puesto en relieve que actualmente existen malas prácticas docentes de la destreza de producción oral, debido a faltas de conocimientos didácticos o de competencia lingüística del profesorado, cuya responsabilidad recae principalmente en los planes de estudios de las titulaciones de Filología Inglesa y Magisterio Lengua Extranjera. Siendo por tanto la formación del profesorado un elemento clave para la facilitación de la enseñanza del idioma. Por el contrario, a tenor de los datos ofrecidos, el número de horas de clase que recibe el alumno se ha descrito como un factor menos influyente en dicho proceso.

Es necesario desarrollar programas de investigación que estudien el grado de interrelación entre los diferentes factores analizados en este artículo, a pesar de haberse indicado en la introducción la complejidad que entraña la investigación caracterizada por la interdisciplinariedad y la dificultad de controlar las variables que se contienen. Así, el problema del aprendizaje del inglés no pertenece únicamente al campo de la lingüística

aplicada, sino que hoy día es un fenómeno de carácter social que impacta en muchas facetas de la sociedad. Somos conscientes de que por cuestiones de espacio en este artículo no podemos ofrecer un análisis pormenorizado de cada uno de las categorías y factores, pero esperamos que sirva como punto de partida para cubrir esta laguna científica.

5. REFERENCIAS

- Aaes, H. (1997). *Workshop on teacher training*, en *The effectiveness of the teaching of English in the European Union. Report of the colloquium held in Paris on October 20th and 21st 1997*.
- Agha, A. (2007). *Language and Social Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Álvarez, M. (2003). La oralidad en el aula: Situación de la lengua oral en los sistemas educativos europeos. <http://amara-berri.org/topics/diadia/arin/oralaul> (30-03-09)
- Baltova, I. (1994). The impact of the video on the comprehension skills of core French students. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 507-532.
- Baltova, I. (1999). Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum: The use of authentic bimodal video in core French. *The Canadian Modern Language Review*, 56, 1, 32-48.
- Bartram, B. (2006). An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning. *Educational Research*, 48, 2, 211-221.
- Benito, A. y Cruz, A. (coords.) (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- Berns, M. (1995). English in the European Union. *English Today*, 43, 11, 3-11.
- Biber, D. (2006) University Language. A Corpus-based Study of Spoken and Written Registers. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bird, S.A. y Williams, J.N. (2002). The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: An investigation into the benefits of within-language subtitling. *Applied Psycholinguistics* 23, 509-533.
- Blakey, R. (1984). Teaching film with blinders on: The importance of knowing the language. *ADFL Bulletin*, 16, 1, 42-47.
- Borras, I. y Lafayette, R.C. (1994). Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French. *Modern Language Journal*, 78, 1, 61-75.
- Bryson, B. (1990). *The Mother Tongue: English and How It Got That Way*. Nueva York: Avon.
- Carrasquillo, A.L. Y Rodríguez, V. (2008). *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*. Segunda edición. Bristol: Multilingual Matters.
- Celce Murcia, M. y Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching – A Guide for language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Centro de investigaciones Sociológicas (CIS). (1999). En El País 15/11/1999, El inglés es cosa de niños.
- Centro de investigaciones Sociológicas (CIS). (CIS). (2007). CIS 2.677 Survey; February.
- Chikering, A.W. y Gamson, Z.F. (2008). Los siete principios de la buena docencia universitaria. <http://www.hcc.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/7princip/htm>
- Clark, H. y Clark, E. (1977). *Psychology and Language*. Nueva York: Harcourt, Brace and Jovanovich.
- Comisión Europea. (2005). Eurobarómetro 237- Wave 63.4. Europeans and Languages.
- Comisión Europea. (2006). Eurobarómetro Especial 243- 64.3. Europeans and Their Languages.
- Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Instituto Cervantes. Documento de internet disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/ofref/marco> (30-03-08)
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Segunda edición. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danan, M. (2004). (Abril). Captioning and subtitling: Undervalued language learning strategies. *Meta*, 49; 1. <http://www.erudit.org/revue/meta/2004/v49/n1/009021ar.html> (30-03-09)
- Edelsky, C. (2006). *Literacy and Justice for All: Rethinking the Social in Language and Education (Language, Culture, and Teaching)*. Tercera edición. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition. Learning in the Classroom*. Oxford: Blackwell.
- Essen, A.J. van. (1997). English in mainland Europe – a Dutch perspective. *World Englishes*, 16, 1, 95-103.
- Eurydice (2003). Taught Time in Compulsory Education. In http://194.78.211.243/Temps3_update/temps.asp (30-03-09)
- GARZA, T. J. (1991). Evaluating the use of captioned video materials in advanced

- foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 24, 3, 239-258.
- Hannan, A. y Silver, H. (2005). La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales. Madrid: Narcea.
- Hewings, A. y Hewings, M. (2005). *Grammar and Context. An Advanced Resource Book*. Londres: Routledge.
- Hua, Z. , Seedhose, P., LI, W. y Cook, V. (eds.) (2007). *Language Learning and Teaching as Social Inter-action*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International English*. Londres: Oxford University Press.
- Kachru, B.B. (1992). *The Other Tongue: English across Cultures*. Segunda edición. Urbana: University of Illinois Press.
- Kettemann, B. (1997). Workshop on teaching methods and practices, en *The effectiveness of the teaching of English in the European Union*. Report of the colloquium held in Paris on October 20th and 21st 1997.
- Knight, P.T. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Koostera, C. M. y Beentjes, J.W.J. (1999). Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programs at home. *Educational Technology Research & Development*, 47, 1, 51-60.
- Koutsantoni, D. (2007). *Developing Academic Literacies. Understanding Disciplinary Communities' Culture and Rhetoric*. Frankfurt: Peter Lang.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Nueva York: Prentice-Hall.
- Leech, G. (1980). *Explorations in Semantics and Pragmatics*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Martínez Lirola, M. (2007). El nuevo papel del profesor universitario en el proceso de convergencia europeo y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 7, 31-43.
- Mclaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. Londres: Edward Arnold.
- MEC (2006a). *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster. Borrador de propuesta*. Documento de trabajo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (2006b). *Datos y cifras. Curso escolar 2006/07*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Melgarejo Draper, J. (2006). La selección y formación del profesorado: Clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación, extraordinario*, 237-262.
- Muñoz, C. (2001). Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero. *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 1, 249-270.
- Neuman, S. B. y P. Koskinen (1992). Captioned television as 'comprehensible input': Effects of incidental word learning from context for language minority students. *Reading Research Quarterly*, 27, 95-106.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Harlow: Longman Group Ltd.

- Pereyra-García, M. A., Sevilla, M. Y Luzón, A. (2006). Las universidades españolas y el proceso de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista española de educación comparada*, 12, 37-80.
- Phillipson, R. y Skutnabb-Kangas, T. (1999). Englishization as one dimension of globalization. *A. I. L. A. Review* 13. Número especial "English in the World"; 19-36.
- Rubio, F.D. y Schwarzer, D. (2009). *Teaching practices in order to promote oral interaction: A preliminary survey study*. En preparación.
- Rubio, F.D. y Pavón Vázquez, V. (2004). Study of the effectiveness of phonetic chart training in infants learning English, en *Perspectivas Interdisciplinarias de la Lingüística Aplicada*. M.A. Carrió Pastor (ed). Actas del XXII Congreso Internacional de Lingüística Aplicada. Universidad Politécnica de Valencia; 411-421.
- Sánchez, A. (2006). Innovación en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: camino de Londres 2007". *Foro de Educación*, 7-8, 119-129.
- Selting, M. (2008). Linguistic resources for the management of interaction, en *Handbook of Interpersonal Communication*. G. Antos y E. Ventola (eds.) Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter; 217-253.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. Londres: Arnold.
- Symigne Fenyo, S. (2003). The function of the English language in the European Union. *European Integration Studies*, 2, 2, 53-64.
- Takala, S. (1997). **Workshop on the programmes and curricula**, en *The effectiveness of the teaching of English in the European Union*. Report of the colloquium held in Paris on October 20th and 21st 1997.
- Tassinopoulos, A. y Werner, H. (1999). To move or not to move. Migration of labour in the European Union. *IAB Labour Market Research Topics*, 35, 1-18.
- Teichler, U. (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior: visiones y realidades de un proceso deseable de convergencia. *Revista española de educación comparada*, 12, 113-144.
- Thompson, G. y Muntigl, P. (2008). Systemic Functional Linguistics: an interpersonal perspective, en *Handbook of Interpersonal Communication*. G. Antos y E. Ventola (eds.). Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter; 107-132.
- Unsworth, L. (ed.) (2008). *New Literacies and the English Curriculum*. Londres: Continuum.
- Van de Poel, M. y D'Ydewalle, G. (1999). Incidental foreign-language acquisition by children watching subtitled television programs. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28, 227-244. Reproducido en: Gambier, y Gottlieb, H. (eds.) (2001). *(Multi)Media Translation. Concepts, Practices, and Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins; 259-273.
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext subtitles in language learning. *ELT Journal*, 42, 4, 272-281.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.