

M.<sup>a</sup> Pilar Díez, Rebecca Place, Olga Fernández (eds.)

# Plurilingualism

Promoting co-operation between  
communities, people and nations

Maior Series, vol. 11

Any form of reproduction, distribution, public communication or transformation of the work can only be performed following authorisation by its owners, unless legally established otherwise. If you wish to photocopy or scan any part of this work please contact CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos / Spanish Copyrights Centre) at [www.cedro.org](http://www.cedro.org).

© University of Deusto  
P.O. box 1 - 48080 Bilbao  
e-mail: [publicaciones@deusto.es](mailto:publicaciones@deusto.es)

ISBN: 978-84-9830-356-8

11. <i>A speaking test on the university entrance exam: how &amp; why</i> Manuel WOOD WOOD and Leslie BOBB WOLFF, University of Las Palmas de Gran Canaria and University of La Laguna. . . . .	105
12. <i>Motivation in L2 English learning and teaching</i> Donna FERNÁNDEZ NOGUEIRA, University of Deusto . . . . .	127
13. <i>Propuestas y realidades para la PAU oral</i> Jesús GARCÍA LABORDA y Mary FRANCES LITZLER, Universidad de Alcalá . . . . .	135
14. <i>¿Qué pasa en España con el inglés? Análisis de los factores que inciden en el éxito del aprendizaje</i> Fernando D. RUBIO y María MARTÍNEZ LIROLA, Universidad de Huelva y Universidad de Alicante. . . . .	143
15. <i>Teen-angles</i> Chris ROLAND . . . . .	151
16. <i>Events in English: dare to be innovative</i> Wendy FRANKEL, UEM Universidad Europea de Madrid. . . . .	161

## ¿Qué pasa en España con el inglés? Análisis de los factores que inciden en el éxito del aprendizaje

Fernando D. Rubio Alcalá<sup>1</sup>

Universidad de Huelva

María Martínez Lirola<sup>2</sup>

Universidad de Alicante

Con este artículo pretendemos clarificar la cuestión del aprendizaje del inglés en España, explicar las causas subyacentes en la problemática y suscitar ideas para fomentar debates y estudios que la profundicen, con la intención de contribuir a que el número de hablantes de inglés aumente en los próximos años. Desgraciadamente, hay que recordar que España tiene uno de los índices más bajos de Europa en el número de hablantes de inglés que pueden mantener una conversación cotidiana (alrededor del 20%). Así lo muestran los datos provenientes de distintas fuentes, como los Eurobarómetros de lenguas o el CIS; aunque todos sabemos que no hace falta tener datos oficiales para saber el estado de la cuestión, y reconocer que ello significa un problema para la sociedad de hoy en día, en la que la movilidad laboral y el manejo de la información son fundamentales para sobrevivir en este mundo globalizado.

En 2008 publicamos el artículo «La comunicación oral del inglés en España: Influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje» en la *Revista de Enseñanza Universitaria*, y en 2010 hicimos lo propio en la revista británica

---

<sup>1</sup> F.D. Rubio es Profesor Titular de la Facultad de Humanidades y Vicedecano de Relaciones Exteriores y Plurilingüismo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Ha sido docente en primaria y secundaria, y coordina las prácticas de alumnos universitarios en centros de primaria y secundaria. Su área de estudio es la didáctica de idiomas. Sus publicaciones, así como su correo electrónico, pueden consultarse en [http://www.uhu.es/fernando\\_rubio](http://www.uhu.es/fernando_rubio).

<sup>2</sup> María Martínez Lirola es Profesora Titular de Filología Inglesa de la Universidad de Alicante. Ha dirigido varios proyectos de investigación sobre Análisis Crítico del Discurso e innovación educativa financiados por entidades públicas. Sus principales líneas de investigación son el Análisis Crítico del Discurso, la Gramática Sistemática Funcional y la Lingüística Aplicada. Ha publicado alrededor de un centenar de publicaciones, además de haber creado y dirigir el grupo de investigación «Análisis Crítico del Discurso Multimodal».

*International Journal of Language Policy* con el artículo «English as a foreign language in the EU. Preliminary analysis of the difference in proficiency levels among the member states». En dichos artículos abordamos esta cuestión clasificando los factores que influyen en el aprendizaje de lenguas y argumentando cuáles tendrían más impacto en el éxito. En el presente artículo tomamos dichos artículos como referencia con algunas variaciones y extensiones, y alteramos el estilo académico por otro algo más divulgativo.

El primer problema que afrontamos la Dra. Martínez Lirola y yo fue la especificidad de lo que teníamos entre manos, ya que los factores eran muy diferentes entre unos y otros, y prácticamente era imposible realizar un estudio empírico basado en la cuantificación de factores, sino más bien un acercamiento cualitativo basado en la argumentación de la información.

Así, identificamos cuatro categorías generales, como aparece en la Tabla 1, en las cuales se incluyeron listas de factores.

- 
- 6. Categoría individual
  - 7. Categoría lingüística
  - 8. Categoría educativa
  - 9. Categoría social
- 

**Tabla 1**

Categorías generales de factores  
que influyen en el aprendizaje del idioma

La *categoría individual* incluye los factores de edad, sexo, personalidad, aptitud, inteligencia, y demás aspectos relacionados con las características innatas a la persona. Aunque estudiando esta categoría podemos obtener claves para distinguir entre los buenos y *menos buenos* aprendices de idiomas, así como muchas otras cuestiones, está claro que los españoles no somos menos inteligentes o aptos para aprender un idioma que, por ejemplo, los holandeses o los suecos, cuyos porcentajes de hablantes de inglés nos cuadruplica (alrededor del 85%, según Eurobarómetros 2005; 2006; véase en referencias Comisión Europea).

Ya sabemos que en este punto surge instantáneamente el silogismo que si existe proximidad lingüística habrá más facilidad para aprender un idioma. Aquí entra en juego la *categoría lingüística*, y obviamente influye de forma notable. Está claro que la misma facilidad que pueden tener los países del norte de Europa de origen germánico para aprender inglés (lengua fundamentalmente germánica) la tenemos los españoles para desenvolvernos en Italiano o en portugués (lenguas romances). Los datos son contundentes, la mayoría de países del norte de Europa tienen más de un 80% de hablantes de inglés. No en vano, estos países son destinos preferentes para los alumnos Erasmus que quieren aprender inglés. En la Tabla 2 aparecen algunos países agrupados por proximidad a su origen lingüístico:

Origen/ Similitud	País	Porcentaje hablantes inglés: eurobarómetro 2005	Porcentaje hablantes inglés: eurobarómetro 2006
Germánico	Holanda	87%	87%
	Dinamarca	83%	86%
	Suecia	85%	89%
	Alemania	51%	56%
Romance	Francia	34%	36%
	Italia	29%	29%
	Portugal	26%	32%
	España	20%	27%
Otro (eslavo, etc.)	Finlandia	60%	63%
	Rumanía	26%	29%
	República Checa	24%	24%
	Hungría	16%	23%
	Bulgaria	15%	23%

Tabla 2

Porcentajes de hablantes de inglés como lengua extranjera de algunos países de Europa en función de su procedencia lingüística (según Eurobarómetros; véase Comisión Europea)

Sin embargo, aquí surgen dos cuestiones que se deben analizar. La primera es que la categoría lingüística nos ayuda a comprender parte de los resultados, pero no está sujeta a modificación como para obtener soluciones, es decir, cada lengua tiene su propia inherencia. La segunda es que no justifica totalmente dichos resultados, ya que en España hay tan buenos hablantes de inglés como en esos países, y además hay otros países, como Alemania, en los que el número de hablantes es relativamente bajo (51%, según Eurobarómetro 2005). Luego entran en juego otras variables más determinantes.

Hemos dejado para el final el análisis de las dos últimas categorías, puesto que ahí tenemos que centrarnos si queremos mejorar el panorama. La *categoría educativa* engloba los siguientes factores: horas de instrucción recibidas, formación del profesorado, metodología de aula y libros de texto. Es lógico pensar que cuantas más horas reciba un alumno más aprenderá, y cuanto antes se adelante el aprendizaje del idioma mejor será. Sin embargo, el mundo científico pone en duda tales cuestiones, y asevera que es más importante la calidad que la cantidad; de hecho los españoles reciben casi la misma cantidad de horas que los suecos en educación obligatoria (790 y 800 horas respectivamente, según Eurydice 2003), o incluso los griegos reciben menos horas que los franceses (657 frente a 828 horas) y contradictoriamente tienen un porcentaje más alto de hablantes. También se plantea que es mejor empezar antes, pero hay países que comienzan relativamente tarde y tienen mucho éxito, como es el caso de Suecia, que empiezan a los 8 años. No es que estos factores no influyan, pero no parecen ser tampoco los más influyentes.

Si es más importante la calidad que la cantidad, ¿de qué depende la calidad? Esta cuestión nos lleva al análisis de dos factores claves en la categoría educativa: la forma-

ción del profesorado y la metodología de aula. La formación del profesorado se lleva a cabo en una primera etapa en la universidad, y teniendo como clave los planes de estudio, y otra segunda en servicio activo, mediante los cursos a través de centros de profesores. Aquí reside parte del problema. Parece que los planes de estudio no satisfacen la formación pedagógica del alumnado, y desgraciadamente esto se aplica a las titulaciones que se están extinguiendo como a las nuevas de grado (Plan de Bolonia). Por ejemplo, si observamos la formación del profesorado de secundaria, en la titulación de Estudios Ingleses, antigua Filología Inglesa, sólo hay 6 créditos ECTS obligatorios en todo el grado. En suma, la oferta académica para la formación del profesorado en cuestiones didácticas no supera el 10%, que en parte es congruente, puesto que la titulación no es de Formación del Profesorado, sino de Estudios Ingleses, en la que debe tener cabida la lingüística, literatura, cultura e historia de la lengua. Por consiguiente, en España no ocurre como en el extranjero, que tienen una titulación para la formación de profesores de primaria y otra para profesores de secundaria, aparte de la filológica. Actualmente se espera que el máster de formación del profesorado de secundaria solucione tal problemática, pero obviamente la naturaleza de un máster es la profundización y la profesionalización, y no la acogida de alumnos con poca formación. El panorama en primaria tampoco es esperanzador. Al desaparecer la titulación de Maestro en Lengua Extranjera (completamente se extingue en el año 2012), queda una titulación generalista (Maestro en Educación Primaria), y deja un itinerario de algunas especialidades que supone aproximadamente 10% o 15% del total de la titulación, en la que se debe incluir tanto la formación instrumental como la didáctica de idiomas. Nos estremece pensar cómo será el impacto que esa falta de formación de los futuros profesores de primaria de lenguas extranjeras tenga en la educación de las futuras generaciones, con la esperanza de que alguna estancia Erasmus o algún plan de plurilingüismo lo amortigüen.

En cuanto a la metodología de aula, de la cual obviamente depende la formación previa del profesorado, también habría que reseñar la falta de comunicación en el aula y el exceso de tareas escritas. Si bien los profesores de idiomas están continuamente formándose (seguramente más que los de otras especialidades) y realmente existen muy buenos docentes en España, parece ser que la destreza oral se resiste y se relega a un segundo plano. Como apunta Rubio (2011), se necesita más formación no sólo en la didáctica de la expresión oral, sino también en la gestión de aula, ya que muchos profesores se desmotivan ante el mal comportamiento de los alumnos y la falta de interés por usar el idioma. La búsqueda de métodos alternativos, como el *chungopoint* (Rubio, 2006), aliviarían la situación. También es importante reconocer que todavía hay muchos contextos en los que la evaluación se basa sólo en pruebas escritas, enfatizando además la gramática e incluso incluyendo ejercicios de traducción (Rubio y Tamayo, 2012). Obviamente, la evaluación influye determinadamente en la metodología de aula y en el modo de estudio del alumnado.

En la categoría educativa dos variables importantes son las editoriales, con sus libros de texto, y la formación en activo, mediante los centros de profesores. El 97% del profesorado se nutre de los libros de texto en España y Francia (Alabau, 1997). Creo que el diseño curricular de los libros de texto es satisfactorio, aunque todavía adolecen de dos aspectos: extensión adecuada (generalmente las unidades son muy extensas y el profes-

rado elige las actividades más apropiadas sin darse cuenta de la rotura del plan pedagógico y del desequilibrio en el desarrollo de las destrezas resultante), y de la incoherencia de la secuencia temporal de la gramática (por ejemplo, se pretende que el alumno aprenda el pasado en una unidad, y de repente aprenda el futuro en la siguiente). También creemos que la contribución de los centros de profesores es excelente, y deben continuar su labor, quizá de forma que sean los agentes educativos, y no los políticos, los que tomen ciertas decisiones de elección de cursos, etc.

Si lo que sucede en el entorno educativo repercute en el éxito del aprendizaje de idiomas, lo que ocurre en el entorno social lo es más, como argumentaremos a continuación. En la *categoría social* encontramos los siguientes factores: Desarrollo económico y presupuesto para educación; número de hablantes de la lengua extranjera; cultura, historia y costumbre sociales de un país; número de hablantes de la lengua nativa; y modo de emisión de películas. Como es lógico, y así sucede, existe una correlación directa entre el dinero empleado para educación: cuanto más presupuesto más acciones se realizan, y si las políticas son apropiadas se consiguen mejores resultados. El número de hablantes de la lengua extranjera también influye: en los contextos multiculturales o muy turísticos hay más número de hablantes del idioma debido al interés por el aprendizaje mediado por la necesidad comercial o comunicativa (de integración personal).

Los tres últimos factores son los más influyentes. La influencia de la historia, cultura y costumbres sociales se puede observar, por ejemplo, en el caso de Alemania, donde la población más longeva veía la introducción del inglés contra un ataque a su identidad. En España la impermeabilización de las fronteras influyó en la tardanza de la entrada de la lengua inglesa y parte de la población ha considerado esta lengua como invasora o imperialista, debido ideologías políticas. Sin embargo, conforme el inglés se ha ido globalizando se ha adoptado un interés instrumental por la lengua: «saber inglés ayuda a encontrar mejor trabajo» (véase cualquier informe del CIS sobre aprendizaje de lenguas). No obstante, parece que la actitud respecto al uso del idioma no es la misma, seguramente condicionada por el medio social. Así, es normal para alumnos de Dinamarca, por ejemplo, comunicarse en inglés en el aula, sin usar su lengua nativa. Y precisamente aquí influye determinadamente el número de hablantes de la lengua nativa. Países como Luxemburgo, Suecia, Noruega, Finlandia, etc., que tienen lenguas minoritarias han adoptado el inglés como medio de comunicación con el exterior. En algunos de estos países ya no se habla del inglés como lengua extranjera, sino como segunda lengua (en incluso se habla del peligro de que vaya desapareciendo la lengua nativa). La percepción sobre el idioma es de uso real y eso les lleva a adoptar actitudes beneficiosas para el aprendizaje. En suma, la construcción de la identidad (y con ello la consideración de la lengua extranjera como parte natural del desarrollo lingüístico de una persona) repercute muy notablemente en la motivación por aprender la lengua.

Por último, y a modo de confirmar la creencia popular, ver películas en versión original subtituladas influye de forma decisiva en el éxito del aprendizaje. Numerosos estudios científicos confirman esta aseveración y ponen en relieve la importancia de acostumbrarse a escuchar la lengua extranjera, puesto que lo que se recibe de forma comprensiva crea redes neuronales que se transforman eventualmente en elementos para la producción.

Por la subtítulos de películas se explica que muchos países con las mismas características que España nos lleven ventaja. Por ejemplo, según el Eurobarómetro Grecia nos dobla en porcentaje número de hablantes de inglés (44%). O, al contrario, el caso de Alemania, que a pesar de ser una lengua germánica y tener presupuesto alto para educación, sólo llega al 57%. Sin embargo, la cuestión del doblaje de películas trasciende a los medios de comunicación; más bien es una cuestión de costumbre social. Las películas que se transmiten en versión original en España han tenido índices muy bajos de audiencia, por lo que obviamente no interesa a los medios.

*En resumen*, hemos intentado trazar un mapa de los factores que intervienen en el éxito del aprendizaje de un idioma y destacar los más influyentes. Obviamente, un tema como este requiere más extensión para profundizar en muchas cuestiones, pero esperamos haber aclarado que es en la categoría educativa y la social en la que debemos centrarnos. Todavía hay que progresar mucho en educación. Primero, en cuanto a la formación del profesorado se refiere y a los planes de estudio en la universidad; hay que hacerles ver a las autoridades educativas que un idioma y su didáctica no se pueden aprender con unos 30 créditos ECTS, como ocurre en el nuevo grado de Educación Primaria, y que igual que hay una titulación de formación del profesorado para primaria debería haber otra correspondiente para secundaria, como ocurre en el resto de países desarrollados; además, el grado de Estudios Ingleses es de carácter filológico, y no pedagógico. También es importante que todas facultades desarrollen planes plurilingües, en los que aparte del inglés se aprendan otros idiomas. También parece que hace falta más formación en el desarrollo de la destreza oral y gestión de aula, y revisar el modo de evaluación, incorporando la prueba oral como instrumento de evaluación y enfatizando elementos comunicativos, en lugar del predominio de la gramática.

Hemos destacado la categoría social como la más determinante, a tenor de que existen sociedades con índices altos de hablantes de inglés. Las actitudes sociales favorables hacia el idioma, la formación de identidades lingüísticas, la subtítulos de películas y la pertenencia a una lengua minoritaria parecen ser factores de impacto. Los países que tienen más éxito en el aprendizaje del inglés comparten las siguientes características: tienen una lengua minoritaria, que comparte aspectos lingüísticos con el inglés, tienen un presupuesto considerable para educación, subtítulos películas en versión original, tienen conciencia social del uso del idioma, tienen identidades bilingües (o al menos consideran el inglés como segunda lengua), y practican metodologías de aula centradas en la oralidad y uso real de intercambios comunicativos.

Creemos que la situación es esperanzadora para España. Quizá los planes de plurilingüismo que se están desarrollando en todas las etapas educativas sean un punto de inflexión para las nuevas generaciones. También se vislumbra un cambio en la actitud social hacia el idioma al considerarlo útil para su desempeño en los medios tecnológicos y la facilidad de viajar. Sería deseable y muy recomendable que se apostara gradualmente por la emisión de películas en versión original subtítuloada, no sólo por el impacto que crea en el aprendizaje del idioma, sino por el respeto a los propios actores y el incremento de la calidad cinematográfica que ello supone. Pensamos que en España, en general, tenemos el privilegio de contar con una gran competencia y motivación del profesorado de idiomas.

A menudo asistimos a encuentros formativos donde compartimos reflexiones, y nos parece que a pesar de las condiciones laborales que tienen (demasiadas horas de clase, demasiados alumnos en aula, alumnos desmotivados y poca formación didáctica de idiomas) están realizando una labor encomiable. Y decimos motivado por el hecho de que un alto número de profesores dedica parte de su tiempo libre a asistir a eventos formativos (como TESOL, CETA, GRETA, etc.) y movibilidades con gran entusiasmo, lo cual nos contagia y nos da fuerzas para seguir intentando contribuir a mejorar nuestro panorama.

## Referencias

- ALABAU BARCELLS, I. (1997). «The Spanish National Evaluation». 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.
- COMISIÓN EUROPEA (2005). *Europeans and Languages*. Special Eurobarometer 237, Wave 63.4, TNS Opinion & Social.
- COMISIÓN EUROPEA (2006). *Europeans and their Languages*. Special Eurobarometer 243, Wave 64.3, TNS Opinion & Social.
- EURYDICE (2003). *Taught Time in Compulsory Education*. Disponible en [http://194.78.211.243/Temps3\\_update/temps.asp](http://194.78.211.243/Temps3_update/temps.asp)
- RUBIO, F.D. (2006). «The chungopoint method: Making the most of the student's effort to speak the foreign language in the classroom». *Actualidades Investigativas en Educación*, 6 (2), 1-8.
- RUBIO, F.D. y MARTÍNEZ LIROLA, M. (2008). «La comunicación oral del inglés en España: influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje». *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, 51-63.
- RUBIO, F.D. y MARTÍNEZ LIROLA, M. (2010). «English as a foreign language in the EU: Preliminary analysis of the difference in proficiency levels among the member states». *European Journal of Language Policy*, 2 (1), 23-40.
- RUBIO, F.D. y TAMAYO RODRÍGUEZ, L. (mayo de 2012). «Estudio sobre prácticas docentes en evaluación de la lengua inglesa en la ESO». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (1), 295-316.
- RUBIO, F.D. y SCHWARZER, D. (2011). «Teaching practices in order to promote oral interaction: A preliminary survey study». *BRICS Journal of Educational Research*, 1 (2), 67-73.