

La asamblea como recurso didáctico para mejorar la competencia oral en lengua inglesa: comparación entre alumnado bilingüe y no bilingüe de Educación Primaria

Assemblies as a didactic resource to improve oral skills in English as a foreign language: a comparison between bilingual and non-bilingual students in Primary Education

M.ª Elena Gómez-Parra

Universidad de Córdoba
España

Cristina A. Huertas-Abril

Universidad de Córdoba
España

ONOMÁZEIN 60 (junio de 2023): 87-105

DOI: 10.7764/onomazein.60.06

ISSN: 0718-5758



M.ª Elena Gómez-Parra: Departamento de Filologías Inglesa y Alemana, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba, España. Orcid: 0000-0001-7870-3505. | E-mail: elena.gomez@uco.es

Cristina A. Huertas-Abril: Departamento de Filologías Inglesa y Alemana, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba, España. Orcid: 0000-0002-9057-5224. | E-mail: cristina.huertas@uco.es

Fecha de recepción: febrero de 2020

Fecha de aceptación: mayo de 2020

Resumen

La asamblea de clase, a pesar de ser un recurso didáctico que permite desarrollar las competencias social, cívica y lingüística del alumnado de todas las etapas educativas, suele quedarse limitada a su praxis en Educación Infantil. Es por ello que resulta paradójico que la asamblea sea poco explotada en Educación Primaria, teniendo en cuenta su uso para el desarrollo de la competencia oral en lengua inglesa. Tras explicar el sentido del uso de la asamblea para el desarrollo de las destrezas lingüísticas (con especial atención a las destrezas en lengua extranjera), este artículo demuestra que se trata de un recurso didáctico eficaz para la mejora de la producción y recepción orales, tanto para el alumnado de programas bilingües como no bilingües. El objetivo de este trabajo, pues, consiste en comparar el desarrollo de las competencias orales en lengua inglesa antes y después de una intervención didáctica mediante la asamblea en dos colegios, un centro bilingüe y un centro no bilingüe, de la provincia de Córdoba (España), así como analizar si existen diferencias significativas en la progresión del alumnado bilingüe y en comparación con el no bilingüe. Los resultados derivados de la implementación muestran que la asamblea es una herramienta que permite mejorar la competencia lingüística oral en inglés de todos los participantes, resultando en un mayor impacto entre el alumnado bilingüe.

Palabras clave: asamblea; competencia comunicativa; alumnado bilingüe; alumnado no bilingüe; Educación Primaria; destrezas orales.

Abstract

Class assembly, despite being a didactic resource that allows the development of social, civic and linguistic competences of the students in all educational stages, is usually limited to its practice in Early Childhood Education. This is why it is paradoxical that the assembly is little exploited in Primary Education, taking into account its use for the development of oral competence in the English language. After explaining the meaning of the use of the assembly for the development of language skills (with special attention to foreign language skills), this article shows that it is an effective teaching resource for the improvement of oral production and reception, both for pupils in bilingual and non-bilingual programmes. The aim of this work, therefore, is to compare the development of oral skills in English before and after a didactic intervention by means of an assembly in two schools, a bilingual school

and a non-bilingual school, in the province of Córdoba (Spain), and to analyse whether there are significant differences in the progression of bilingual pupils in comparison with non-bilingual ones. The results derived from the implementation show that the assembly is a tool that allows to improve the oral linguistic competence in English of all the participants, resulting in a greater impact among the bilingual students.

Keywords: assembly; communicative competence; bilingual students; non-bilingual students; Primary Education; oral skills.

1. Introducción

La mejora de las destrezas orales (expresión oral y comprensión auditiva) en el aprendizaje de segundas lenguas simboliza la asignatura pendiente de esta área en la educación española, a pesar de que constituyen el área fundamental para el correcto desarrollo de la competencia comunicativa (Baralo, 2000; Ruano, 2000; Tardo, 2004, 2006; Torremocha, 2004; Cabezuelo, 2005). Cabezuelo (2005) demuestra que son las destrezas más practicadas en el intercambio lingüístico cotidiano, llegando su práctica al 75 % del total del tiempo que el ser humano ocupa comunicándose (escuchando = 45 % y hablando = 30 %). Sin embargo, la praxis del aula no siempre ha incidido en su mejora, porque las destrezas escritas han gozado de mayor prestigio social en España (Cassany, Luna y Sanz, 1994). La metodología tradicional de enseñanza de lenguas ha puesto su atención primaria en la expresión escrita y en la comprensión lectora, limitando la práctica de las destrezas orales a ejercicios controlados (como, por ejemplo, la lectura en voz alta de un texto) (Boquete-Martín, 2011) que dejan poco margen a la utilización de recursos orales esenciales para la conversación espontánea en segundas lenguas.

La asamblea, un recurso de amplia implementación en contextos educativos británicos de todos los niveles, no cuenta con muchos seguidores en nuestro país y, sin embargo (tal como nuestros datos demuestran), constituye un magnífico punto de partida sobre el que construir la espontaneidad, el manejo de expresiones coloquiales y la práctica de fonemas (entre otros), que ayudan a mejorar las destrezas orales en segundas lenguas. Agustín-Llach (2007: 162) afirma que “en la vida diaria, la conversación y el diálogo son los textos orales más comunes a través de los cuales se produce la comunicación”. Por consiguiente, el uso de la asamblea se erige en una magnífica opción didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras que es acorde con las nuevas metodologías en el área, que inciden en el uso comunicativo del lenguaje (por ejemplo, enfoque comunicativo y aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras —AICLE—).

El objetivo de este trabajo consiste en comparar el desarrollo de las competencias orales en lengua inglesa antes y después de una intervención didáctica mediante asamblea en dos colegios, un centro bilingüe y un centro no bilingüe, de la provincia de Córdoba (España), así como analizar si existen diferencias significativas en la progresión del alumnado bilingüe y en comparación con el no bilingüe.

2. Fundamentación teórica

Las destrezas lingüísticas son definidas por el *Diccionario ELE* (Centro Virtual Cervantes, 2019) de la siguiente manera:

Con la expresión *destrezas lingüísticas* se hace referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua. Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión

(orales y escritas) y al papel que desempeñan en la comunicación (productivas y receptivas). Así, las ha establecido en número de cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (para estas dos últimas se usan a veces también los términos de comprensión oral y escrita). Más recientemente, en congruencia con los estudios del análisis del discurso y de la lingüística del texto, se tiende a considerar como una destreza distinta la de la interacción oral, puesto que en la conversación se activan simultáneamente y de forma indisoluble la expresión y la audición.

Este interesante foco de atención que se otorga a la oralidad en el aprendizaje de lenguas no es nuevo. Roldán-Tapia y Gómez-Parra (2005: 322) afirman que es habitual medir el conocimiento de una lengua considerando si se habla o no (utilizando las preguntas “¿Hablas inglés?” o “Do you speak English?”), y el grado de fluidez o de comunicación se suele tomar como nivel de dominio de dicha lengua; de igual modo, fuera del aula, se emplea de manera mucho más frecuente la destreza de escuchar que la de hablar.

Canale (2013: 4) define la comunicación como el intercambio y la negociación de información entre, al menos, dos individuos mediante el uso de símbolos verbales y no verbales, modos orales y escritos/visuales y procesos de producción y comprensión. La división de las destrezas lingüísticas en cinco se enmarca en esta concepción moderna de la comunicación, en la que entran a formar parte del esquema comunicativo la comunicación no verbal y los procesos de producción y comprensión que, en el intercambio oral, se producen instantáneamente. La revisión del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Council of Europe, 2018) establece nuevas escalas para la clasificación de las destrezas, de manera que quedan divididas en cuatro tipos de actividades (*activities*): recepción, producción, interacción y mediación; y en dos competencias (*competences*): competencia lingüística comunicativa y competencia plurilingüe y pluricultural.

Según Gómez-Parra, Huertas-Abril y Espejo-Mohedano (2019: 68),

... la conveniencia de la separación de destrezas se debe a su aplicación didáctica en el aula: generalmente, las destrezas receptivas se desarrollan antes que las demás, lo que lleva al estamento docente a estructurar sus clases (especialmente de primeros niveles) en ejercicios de comprensión lectora y comprensión oral, que se convierten en expresión oral y escrita, interacción y mediación una vez que el alumnado ha conseguido un soporte mínimo.

Las dos destrezas orales que la literatura ha identificado tradicionalmente (comprensión auditiva y expresión oral) por sus características se adecúan a nueve estándares de aprendizaje para la lengua extranjera identificados por la Junta de Andalucía (2015) que, a su vez, se relacionan con tres competencias clave: competencia en comunicación lingüística (CCL), competencia aprender a aprender (CAA) y competencias sociales y cívicas (CSYC). De acuerdo con la Junta de Andalucía (2015), los estándares de aprendizaje para la lengua extranjera (LE.) son:

- LE. 1.1.1. Reconoce e identifica la idea y el sentido global de los mensajes e instrucciones referidos a la actividad habitual del aula, junto con un repertorio de vocabulario de uso muy habitual y expresiones en textos orales breves y sencillos como instrucciones de clase, rimas, canciones, saludos, etc. (CCL, CAA, CSYC).
- LE. 1.2.1. Conoce algunas estrategias para comprender y relacionar el contenido básico de mensajes que contengan indicaciones o información en el contexto de aula, tales como gestos, repeticiones, etc. (CCL, CAA, CSYC).
- LE. 1.3.1. Reconoce aspectos cotidianos de su entorno inmediato en una conversación habitual que tiene lugar en su presencia tales como instrucciones de clase, preguntas básicas, saludos, normas de cortesía, etc. (CCL, CAA, CSYC).
- LE. 1.4.1. Entiende las ideas y reconoce las estructuras básicas de presentaciones cercanas a temas de su interés, iniciándose en una conversación sencilla y clara, apoyándose en imágenes e ilustraciones sobre su familia, su casa, su escuela, sus amigos/as, etc. (CCL, CAA).
- LE. 1.5.1. Reconoce la idea principal de mensajes oídos sobre temas cotidianos. Recuerda e identifica los patrones sonoros y rítmicos básicos en la entonación, apoyándose en materiales audiovisuales diversos. (CCL, CAA).
- LE. 1.6.1. Participa en conversaciones breves y en pequeños diálogos con los compañeros/as. (CCL, CAA).
- LE. 1.6.2. Identifica y usa algunas expresiones sencillas sobre temas familiares y necesidades inmediatas, adquiriendo un vocabulario frecuente para expresar información personal de asuntos cotidianos, así como patrones básicos para hablar de sí mismo, su familia, etc. (CCL, CAA).
- LE. 1.7.1. Sabe presentarse a sí mismo y a sus compañeros/as de forma breve y muy sencilla, empleando un vocabulario elemental, ensayando la presentación previamente y apoyándose en gestos. (CCL, CAA).
- LE. 1.8.3. Participa en pequeños diálogos breves y sencillos utilizando técnicas no verbales (gestos, expresiones, contacto visual...). (CCL).

Destacamos en esta relación los rasgos que específicamente se relacionan con la comunicación no verbal (p. ej., gestos y contacto visual), formas básicas de comunicación oral (p. ej., preguntas básicas, presentarse a sí mismo o participar en diálogos breves) y el uso de sistemas de apoyo para la comunicación oral (p. ej., imágenes, ilustraciones o material audiovisual). Todos estos rasgos pueden ser practicados (y, de hecho, enseñados y fomentados) a través de la asamblea como práctica de aula que, como nuestros datos indican, constituye un magnífico resorte educativo para el alumnado de Educación Primaria (entre 6 y 12 años).

Entendemos, además, que es importante instaurar este tipo de prácticas educativas entre discentes de Educación Primaria, y no solo en el contexto de la Educación Infantil, porque las destrezas orales se desarrollan mejor si su enseñanza (debidamente planificada) se inicia antes de las destrezas escritas (Núñez y Santamarina, 2014). Además, la asamblea puede contribuir a ayudar al alumnado a familiarizarse con los sonidos de la segunda lengua (por ejemplo, con aquellos sonidos que son de difícil ejecución), porque la fonética constituye un área de especial dificultad para el alumnado español (Arries, 1999).

Sánchez (2008: 15) define la asamblea como

momento en que el grupo se reúne en el corro para abordar cuestiones que les afectan en tanto que grupo, relacionadas con la vida organizativa del aula, con la actividad de todo tipo que en ella se despliega o con sus vivencias personales externas a la escuela. Así, la reunión en el corro constituye un espacio en que la comunicación cobra un valor fundamental como vía de socialización, gestión de la actividad de aula e incluso de aprendizaje a través de la interacción comunicativa en grupo, de modo que podemos decir que conforma una actividad educativa en toda regla.

Se ha de buscar en la asamblea una apertura temática que, lejos de hacer peligrar su entidad educativa para lengua y socialización, siempre respete su naturaleza dialógica, evitando así que se establezca como rutina que se limite a la mera repetición o derive en un intercambio de lugares comunes (Sánchez, 2008: 67). La asamblea, por tanto, planteándola como actividad discursiva conscientemente planificada, tal como defienden D'Angelo y Medina (1997), Ruiz Bikandi (1997, 2002) o Seisdedos (2004), puede erigirse en un magnífico instrumento para el desarrollo lingüístico y social del grupo.

La asamblea destaca así por su idoneidad para el desarrollo de habilidades lingüísticas orales en la segunda lengua (L2) y de socialización en el aula, donde el uso de estos espacios de comunicación plurigestionados puede desarrollarse en un entorno seguro para el alumnado, pues la asamblea fomenta naturalmente las competencias del alumnado para hablar en público, al tiempo que facilita el desarrollo de las estrategias verbales, no verbales, cognitivas y actitudinales del alumnado.

3. Métodos

3.1. Objetivos e hipótesis

La investigación acerca de la experiencia didáctica implementada basada en la asamblea en Educación Primaria tiene los siguientes objetivos:

- O1. Desarrollar y validar una rúbrica de observación basada en los estándares de aprendizaje para la lengua extranjera de la Junta de Andalucía, con el fin de evaluar las competencias orales en lengua inglesa de alumnado de Educación Primaria.

- O2. Comparar el desarrollo de las competencias orales en lengua inglesa del alumnado participante antes y después (pre-test y post-test) de una intervención didáctica mediante asamblea en dos colegios de la provincia de Córdoba (España), uno bilingüe y otro no bilingüe.
- O3. Analizar si existen diferencias significativas entre alumnado bilingüe y no bilingüe en la mejora de las destrezas orales en inglés como primera lengua extranjera mediante la asamblea en el alumnado de Educación Primaria en dos colegios de Educación Primaria en un contexto español.

Para alcanzar estos objetivos, se analizarán las siguientes hipótesis contextualizadas en estudiantes españoles de Educación Primaria:

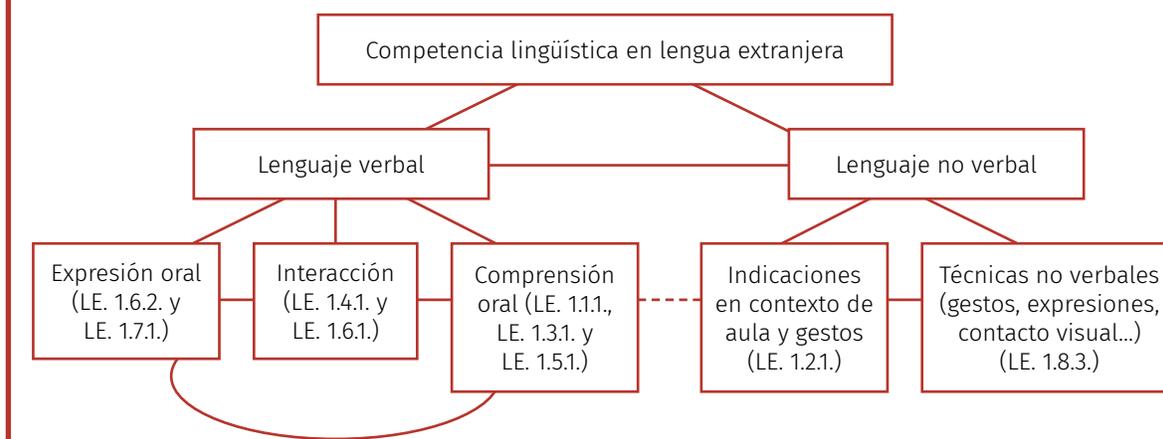
- Hipótesis 1: La implementación de una experiencia didáctica basada en la asamblea mejora la competencia lingüística en inglés como primera lengua extranjera en el alumnado bilingüe y no bilingüe de Educación Primaria.
- Hipótesis 2: La implementación de una experiencia didáctica basada en la asamblea mejora más las destrezas relacionadas con la expresión oral que las destrezas relacionadas con la comprensión oral en el alumnado de Educación Primaria, independientemente de si cursan o no sus estudios en un programa bilingüe.
- Hipótesis 3: La implementación de una experiencia didáctica basada en la asamblea supone que mejora más las destrezas relacionadas con la expresión oral en lengua inglesa en el alumnado no bilingüe frente al bilingüe de Educación Primaria.
- Hipótesis 4: La implementación de una experiencia didáctica basada en la asamblea mejora más las destrezas relacionadas con la comprensión oral en lengua inglesa en el alumnado no bilingüe frente al bilingüe de Educación Primaria.
- Hipótesis 5: La implementación de una experiencia didáctica basada en la asamblea mejora más las destrezas relacionadas con la interacción en lengua inglesa en el alumnado no bilingüe frente al bilingüe de Educación Primaria.

3.2. Instrumento de recogida de información

El instrumento utilizado para la recogida de información se ha creado *ex profeso* para el presente estudio a partir de los 9 estándares de aprendizaje de la Junta de Andalucía (2015) para lengua extranjera. La rúbrica de evaluación consta de 9 ítems, correspondientes a los 9 estándares, con sus correspondientes descriptores con 4 niveles, que van desde 1 (“necesita mejorar”) hasta 4 (“excelente”), y recoge información sobre 4 dimensiones: expresión oral, comprensión oral, lenguaje no verbal e interacción oral (ver figura 1).

FIGURA 1

Modelo explicativo de las relaciones entre lenguaje verbal y no verbal del instrumento (elaboración propia)



Para la validación del instrumento, se analizó tanto la validez como la fiabilidad. Para ello, se empleó el método Delphi como instrumento de validación de contenidos, técnica sistemática de comunicación grupal de expertos ampliamente refrendada por numerosos estudios (Hung, Altschuld y Lee, 2008; Landeta, 2006), y para analizar la fiabilidad se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1990 [1949]). Los índices de fiabilidad tanto para la globalidad del instrumento como para las dos grandes dimensiones del modelo fueron:

- Total del instrumento: ,918
- Lenguaje verbal (LE. 1.1.1, LE. 1.3.1, LE. 1.4.1, LE. 1.5.1, LE. 1.6.1, LE. 1.6.2 y LE. 1.7.1): ,915
- Lenguaje no verbal (LE. 1.2.1. y LE. 1.8.3): ,462

A su vez, se analizó la fiabilidad de las subdimensiones dentro de la dimensión “lenguaje verbal”, cuyos resultados fueron los siguientes:

- Expresión oral (LE. 1.6.2 y LE. 1.7.1): ,697
- Comprensión oral (LE. 1.1.1, LE. 1.3.1 y LE. 1.5.1): ,809
- Interacción (LE. 1.4.1 y LE. 1.6.1): ,761

Estos resultados permiten, siguiendo a Mateo (2004), considerar la fiabilidad del instrumento como muy alta, mientras que la fiabilidad de las dimensiones de manera independiente serían moderadas o altas.

Al instrumento le añadimos 2 ítems para recoger información sobre el género y la edad del alumnado, pues dichas variables se han mostrado discriminatorias respecto a su desarrollo

de la competencia lingüística en inglés como lengua extranjera (p. ej., De la Morena, Sánchez y Fernández, 2011; Navarro, 2010; Pagès y Querol, 2013).

La recogida de datos se realizó con el instrumento final por parte de dos observadores, antes (pre-test) y después (post-test) de la implementación didáctica. Los datos cuantitativos derivados del instrumento se analizaron con IBM SPSS (v. 24 para MacOS).

3.3. Participantes

La muestra fue no probabilística del tipo de conveniencia (Alaminos, 2006; Sabariego, 2012), debido a la facilidad de acceso por parte de las investigadoras a los individuos objeto de estudio. La experiencia didáctica se implementó en un total de 4 grupos distribuidos en 2 escuelas públicas (2 grupos bilingües inglés-español y 2 grupos no bilingües) de la provincia de Córdoba (España). La muestra utilizada correspondía al 100 % de los alumnos matriculados en los distintos grupos. En total participaron 95 estudiantes de Educación Primaria, de los cuales el 48,42 % (n = 46) cursaba sus estudios siguiendo el itinerario bilingüe, y el 51,58 % (n = 49), el itinerario no bilingüe. Las edades de los participantes estaban comprendidas entre los 7 y los 9 años (M = 7,88; DT = ,634). La distribución global conforme a la variable género fue chicos 46,3 % (n = 44) y chicas 53,7 % (n = 51), que a su vez se encuentra equilibrada tanto en los participantes bilingües (22 chicos (47,8 %) y 24 chicas (52,2 %)) como en los participantes no bilingües (22 chicos (44,9 %) y 27 chicas (55,1 %)).

4. Resultados

Las valoraciones medias y desviaciones típicas del instrumento y sus dimensiones quedan reflejadas en la siguiente tabla (tabla 1), donde se diferencia entre resultados globales, pre-test (total, bilingüe y no bilingüe) y post-test (total, bilingüe y no bilingüe):

TABLA 1

Valores medios y desviaciones típicas del instrumento y sus dimensiones

	PRE-TEST						POST-TEST					
	TOTAL		NO BILINGÜE		BILINGÜE		TOTAL		NO BILINGÜE		BILINGÜE	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Instrumento total	2,02	,582	1,64	,333	2,42	,519	2,61	,600	2,24	,427	3,00	,495
Lenguaje verbal	2,01	,602	1,60	,318	2,44	,531	2,53	,677	2,07	,482	3,01	,496
Lenguaje no verbal	2,07	,600	1,79	,510	2,37	,542	2,89	,494	2,81	,393	2,99	,572

Los valores medios del pre-test tienden a situarse ligeramente por encima del valor medio teórico de 2 tanto en los resultados globales de los participantes como en el caso del alumnado bilingüe; sin embargo, estos resultados son notablemente inferiores en el grupo no bilingüe, tanto para el global del instrumento como para las dimensiones “lenguaje verbal” y “lenguaje no verbal”. Esta situación pone de relieve un cierto desequilibrio entre el alumnado bilingüe y no bilingüe previo a la implementación. Como puede apreciarse, tanto los resultados globales del instrumento como las dos dimensiones mejoran visiblemente tras la implementación de la asamblea, pues todos los valores medios del post-test superan dicho valor medio teórico, tanto de manera global como en el grupo bilingüe y no bilingüe. Asimismo, los resultados se acercan o igualan al valor 3 en el grupo bilingüe, al igual que en la dimensión “lenguaje no verbal” para el global de los participantes. Las desviaciones típicas alcanzadas muestran cierta variabilidad de los resultados, propias de la diversidad del alumnado.

Resulta interesante señalar, de acuerdo con la tabla 1, que las dificultades iniciales de ambos grupos (bilingües y no bilingües), difieren en el pre-test, siendo la dimensión “lenguaje verbal” la que obtiene una puntuación menor en el caso del alumnado no bilingüe (1,60), mientras que el alumnado bilingüe obtiene su puntuación más baja en el post-test en la dimensión “lenguaje no verbal” (2,44). Aunque aumenten los valores, esta situación se mantiene en el post-test, si bien en el caso del alumnado bilingüe las dimensiones “lenguaje verbal” y “lenguaje no verbal” obtienen unos resultados muy similares (3,01 y 2,99, respectivamente).

Para determinar si existen diferencias significativas entre el pre-test y el post-test, se aplicó el estadístico *t* de Student para muestras dependientes para el global del instrumento y las 2 dimensiones analizadas. Como se muestra en la tabla 2, en todos los casos hubo diferencias significativas entre el pre-test y el post-test ($p < ,000$).

TABLA 2

t de Student para la significación entre el pre-test y el post-test en el instrumento total y las 2 dimensiones de análisis

DIMENSIÓN	Tipo de test	N	Media	DT	Prueba <i>t</i> para la igualdad de medias		
					<i>t</i>	gl	Sig. (bilateral)
Instrumento total	pre-test	95	2,02	,582	-6,859	188	,000
	post-test	95	2,61	,600			
Lenguaje verbal	pre-test	95	2,01	,602	-5,584	188	,000
	post-test	95	2,53	,677			
Lenguaje no verbal	pre-test	95	2,07	,600	-10,365	188	,000
	post-test	95	2,89	,494			

A tenor de los datos presentados, y considerando la competencia lingüística como la suma de las dos dimensiones del instrumento, se confirma la H1; esto es, la implementación de la experiencia didáctica basada en la asamblea mejora la competencia lingüística en inglés como primera lengua extranjera en el alumnado bilingüe y no bilingüe de Educación Primaria.

Centrándonos ahora en las subdimensiones correspondientes a la dimensión “Lenguaje verbal” (“expresión oral”, “comprensión oral” e “interacción”), en la tabla 3 se presentan los valores globales y, seguidamente, los valores de los participantes bilingües y no bilingües.

TABLA 3

Valores medios y desviaciones típicas de las subdimensiones comprendidas en la dimensión “Lenguaje verbal”

	PRE-TEST						POST-TEST					
	TOTAL		NO BILINGÜE		BILINGÜE		TOTAL		NO BILINGÜE		BILINGÜE	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Expresión oral	1,86	,630	1,46	,366	2,28	,574	2,40	,753	1,93	,568	2,90	,583
Comprensión oral	2,11	,644	1,69	,438	2,57	,506	2,63	,699	2,19	,549	3,10	,511
Interacción	2,00	,711	1,62	,536	2,40	,655	2,49	,735	2,04	,585	2,98	,547

Los valores medios del pre-test tienden a situarse en torno al valor medio teórico de 2 en los resultados globales de las tres subdimensiones. Sin embargo, existen diferencias entre los resultados iniciales del alumnado no bilingüe y del alumnado bilingüe: mientras que los resultados del alumnado no bilingüe oscilan entre 1,46 en “expresión oral” y 1,69 en “comprensión oral”, los resultados del alumnado bilingüe se sitúan en torno al valor de 2 oscilando entre 1,93 en “expresión oral” y 2,19 en “comprensión oral”. En ambos casos, alumnado bilingüe y no bilingüe, la subdimensión que presenta mayor dificultad es “expresión oral”, y la que obtiene valores más altos, “comprensión oral”.

Como puede apreciarse, en todos los casos los resultados mejoran visiblemente tras la implementación de la asamblea, pues todos los valores medios del post-test de las subdimensiones que conforman la dimensión “Lenguaje verbal” superan el valor medio teórico (a excepción de la “expresión oral” del alumnado no bilingüe, que se sitúa en 1,93), tanto de manera global como en el grupo bilingüe y no bilingüe. Cabe destacar que los resultados del post-test del alumnado bilingüe se acercan al valor 3 (“bueno”), que se supera en la subdimensión “comprensión oral” (3,10). Al igual que en el caso anterior, las desviaciones típicas alcanzadas muestran cierta variabilidad de los resultados, propias de la diversidad del alumnado.

Para determinar si existen diferencias significativas entre el pre-test y el post-test de las subdimensiones correspondientes a la dimensión “Lenguaje verbal”, se aplicó el estadístico *t* de Student para muestras dependientes. Como se puede apreciar en la tabla 4, en todos los casos hubo diferencias significativas entre el pre-test y el post-test ($p < ,005$).

TABLA 4

t de Student para la significación entre el pre-test y el post-test en las subdimensiones correspondientes a la dimensión “Lenguaje verbal”

					Prueba <i>t</i> para la igualdad de medias		
DIMENSIÓN	Tipo de test	N	Media	DT	<i>t</i>	gl	Sig. (bilateral)
Expresión oral	pre-test	95	1,86	,630	-5,381	188	,000
	post-test	95	2,40	,753			
Comprensión oral	pre-test	95	2,11	,644	-5,326	188	,000
	post-test	95	2,63	,699			
Interacción	pre-test	95	2,00	,711	-4,717	188	,000
	post-test	95	2,49	,735			

Si realizamos una diferencia de medias entre los resultados obtenidos en el post-test y en el pre-test, podemos ver que la mayor diferencia se produce en la subdimensión “expresión oral” (0,54), seguida por la “comprensión oral” (0,52) y finalmente por la “interacción” (0,49). Si bien estos datos a priori parecen relevantes, realizar la prueba *t* de Student para muestras dependientes nos permite determinar que en todos los casos existen diferencias significativas ($p < ,005$). Esto nos permite corroborar la H2, si bien se ha de tener en cuenta que las mejoras experimentadas por los participantes, aunque significativas, son similares entre las distintas subdimensiones, pues solo hay una oscilación de 0,05 entre la mayor mejora (“expresión oral” = 0,54) y la menor (“interacción” = 0,49).

Finalmente, y teniendo en cuenta que las mejoras se producen tras la implementación de la asamblea en todos los participantes y en las distintas dimensiones y subdimensiones, se analizó la diferencia de medias entre pre-test y post-test de alumnado bilingüe y no bilingüe en las tres subdimensiones correspondientes a la dimensión “Lenguaje verbal” a fin de poder determinar qué grupo experimentó una mayor mejora en cada una de ellas. Para la subdimensión “expresión oral”, la diferencia de medias del alumnado no bilingüe fue de 0,47, si bien la mejora del alumnado bilingüe fue superior, alcanzando 0,62, de modo que se rechazaría la H3. De manera similar, en la subdimensión “comprensión oral”, la diferencia de medias del alumnado no bilingüe fue de 0,5, si bien la mejora del alumnado bilingüe fue ligeramente superior, alcanzando 0,53, por lo que se descartaría también la H4. La diferencia de medias correspondiente a la subdimensión “interacción” fue de 0,42 para el

alumnado no bilingüe y de 0,58 para el alumnado bilingüe, siendo la subdimensión donde existe una mayor diferencia entre grupos y, por tanto, refutando la H5. En todos los casos, no obstante, y siguiendo la tendencia presentada en la tabla 4, la prueba *t* de Student demostró que existen diferencias significativas entre el alumnado bilingüe y no bilingüe para las tres subdimensiones pertenecientes a la dimensión “Lenguaje oral” ($p < ,005$).

5. Discusión y conclusiones

En este trabajo se ha explorado el potencial de la asamblea de clase como espacio para la didáctica del inglés como lengua extranjera en aulas de primer y segundo ciclo de Educación Primaria (edades comprendidas entre 6 y 10 años). Se trata de un estudio múltiple (puesto que se ha realizado la implementación y el análisis en cuatro grupos de alumnos de dos centros de Educación Primaria, un centro bilingüe y un centro no bilingüe) e instrumental (pues se ha realizado la investigación en función de un tema concreto) (Sánchez, 2008). A pesar de que la asamblea es una herramienta frecuentemente utilizada en Educación Infantil (D’Angelo y Aragón, 1997; Sánchez y Aragón, 2016; Seisdedos, 2004), este trabajo permite poner de relieve que la implementación de la experiencia didáctica basada en la asamblea mejora la competencia lingüística en inglés como primera lengua extranjera en el alumnado bilingüe y no bilingüe de Educación Primaria.

Además de los resultados globales de la implementación de la asamblea en inglés, considerando la competencia lingüística como la suma de lenguaje no verbal y de lenguaje verbal de acuerdo con los estándares de aprendizaje vigentes en el contexto educativo, en este artículo se ha prestado una especial atención a este último. Esto se debe a que, como señala López-Valero (1996: 115), “al dominar el lenguaje verbal en cualquiera de sus modalidades, la persona tiene más posibilidades de facilitar el proceso de aprendizaje del resto de materias académicas”. Asimismo, se debe señalar que, al plantear las hipótesis de partida para esta investigación educativa, se consideró que el alumnado que no cursa Educación Primaria en un itinerario bilingüe podría beneficiarse más de la asamblea que el alumnado bilingüe debido a que podría tener más oportunidades de comunicación en lengua inglesa (H3, H4 y H5). Sin embargo, los resultados obtenidos en este trabajo ponen de relieve que, aunque ambos grupos mejoren de manera significativa, la mejora es mayor en el alumnado bilingüe en las tres subdimensiones identificadas para la dimensión “Lenguaje oral”: expresión oral, comprensión oral e interacción.

La expresión oral, uno de los principales retos de la enseñanza de lenguas extranjeras, suele trabajarse de forma integral tanto en la asignatura de inglés como lengua extranjera como en las materias no lingüísticas integradas de los programas bilingües (Mur y Vicente, 2019: 158). Esto podría suponer una cierta ventaja del alumnado de programas bilingües frente al alumnado que no cursa este tipo de programas, de modo que la asamblea podría reducir estas diferencias previas. Sin embargo, los resultados de este estudio demuestran

que, aunque la mejora de ambos grupos fue significativa, el alumnado bilingüe mejoró más que el alumnado no bilingüe. En este contexto, por tanto, sería interesante que el alumnado no bilingüe pudiera tener un mayor acceso a situaciones dialógicas y comunicativas en la lengua extranjera a fin de poder contar con un mayor número de oportunidades para continuar mejorando. Asimismo, no se puede olvidar la importancia de la labor docente que, además de orientar y guiar la conversación, debe facilitar la intervención de todos los participantes, corrigiendo a su vez la claridad y la expresión (López-Valero, 1996).

Atendiendo a la comprensión verbal, y siguiendo a Pugliese (2009), resulta indispensable evidenciar que durante el proceso de aprendizaje de una lengua la comprensión es previa y necesaria para desarrollar la expresión oral. No debe considerarse por tanto una destreza pasiva, de modo que el profesorado ha de comenzar el proceso de aprendizaje motivando al alumnado (Palou y Bosch, 2005). Es interesante señalar que la mejora en la comprensión oral es la más similar al comparar alumnado bilingüe y no bilingüe debido a que la exposición a la lengua inglesa en la asamblea mejora la comprensión, especialmente debido a que esta herramienta trata de ofrecer al alumnado un papel activo (Palou y Bosch, 2005; Núñez y Santamarina, 2015), marcada por la interacción y por el hecho de que el docente vaya comprobando que el alumnado se entera de los intercambios comunicativos en inglés.

No podemos olvidar que la comprensión y la expresión son procesos primarios imprescindibles para la interacción, tercera subdimensión analizada dentro del “Lenguaje verbal”. Desde un punto de vista amplio, se considera que “es en el aula donde tiene lugar la mayor parte de las intervenciones socializadoras” (Arregui, 1993: 205). Esta importancia del aula como espacio socializador interactivo se ha puesto de manifiesto en la mejora en la interacción en lengua inglesa de todos los participantes, si bien es la subdimensión donde mayores diferencias existen entre alumnado bilingüe y no bilingüe, a pesar de que ambos grupos han experimentado mejoras significativas. Se debe fomentar, por tanto, una interacción en la asamblea que permita el desarrollo de las habilidades lingüísticas, mediante su integración en el cuerpo teórico disciplinar de la didáctica de la lengua (Sánchez, 2008).

La asamblea permite un desarrollo global en la infancia, pues permite que los niños se habitúen a compartir y debatir en la etapa de Educación Infantil (período que abarca de los 0 a los 6 años); no obstante, estos espacios dialógicos no suelen ser habituales en etapas educativas posteriores. Sin embargo, el potencial de la asamblea en Educación Primaria tanto para la lengua principal como para una lengua extranjera es indudable, como se ha reflejado en este trabajo, pues a los beneficios de la asamblea que beneficia el crecimiento integral del alumnado como ciudadanos (Sánchez y González, 2016) se suma también el aumento de la competencia lingüística en lengua extranjera.

A pesar de las limitaciones del estudio, consideramos que los docentes deben considerar la asamblea como herramienta fundamental para la interacción compartida en grupo no solo

en Educación Infantil ni solo en la lengua principal del alumnado, sino también en etapas posteriores, especialmente en Educación Primaria, y considerando también las lenguas extranjeras que forman parte del currículum. En conclusión, la asamblea en Educación Primaria, siendo gestionada y liderada de forma reflexiva por parte del profesorado, permite desarrollar la competencia lingüística en lengua extranjera en Educación Primaria.

6. Bibliografía citada

AGUSTÍN-LLACH, María Pilar, 2007: "La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: estudio preliminar de las creencias de aprendices" en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006*, Logroño: Universidad de La Rioja, 161-174.

ALAMINOS, Antonio, 2006: "El muestreo en la investigación social" en Antonio ALAMINOS y Juan Luis CASTEJÓN (eds.): *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*, Alcoy: Marfil, 46-67.

ARREGUI, Francisca, 1993: "El aula: Materiales para el estudio de la comunicación" en M.ª Antonia GARCÍA DE LEÓN, Gloria DE LA FUENTE y Félix ORTEGA (eds.): *Sociología de la educación*, Barcelona: Barcanova, 187-206.

ARRIES, Jonathan F., 1999: "Learning disabilities and foreign languages: A curriculum approach to the design of inclusive course", *The Modern Language Journal* 83 (1), 98-110.

BARALO, Marta, 2000: "El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE", *Carabela* 27, 5-36.

BOQUETE-MARTÍN, Gabino, 2011: *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*. Tesis doctoral, Universidad de Alcalá de Henares.

CABEZUELO, Margarita, 2005: "Creencias y actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del español" [<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:20403a2a-6a59-4e18-92a3-dd72470f61d1/2006-bv-05-02cabezuelo-pdf.pdf>, fecha de consulta: 25 de noviembre de 2019].

CANALE, Michael, 2013: "From communicative competence to communicative language pedagogy" en Jack C. RICHARDS y Richard W. SCHMIDT (eds.): *Language and Communication*, Londres: Routledge, 2-28.

CASSANY, Daniel, Marta LUNA, Glòria SANZ, 1994: *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES, 2019: *Diccionario ELE* [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#d, fecha de consulta: 25 de noviembre de 2019].

COUNCIL OF EUROPE, 2018: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Estrasburgo: Consejo de Europa.

CRONBACH, Lee J., 1990 [1949]: *Essentials of psychological testing*, quinta edición, Nueva York: Harper Collins.

D'ANGELO, Estela, y Ángeles MEDINA, 1997: "La Asamblea en Educación Infantil: su relación con el aprendizaje y con la construcción de la autonomía", *Revista de Investigación en la Escuela* 33, 79-88.

DE LA MORENA, Marián, Adolfo SÁNCHEZ y M.ª Poveda FERNÁNDEZ, 2011: "Diferencias en los niveles de motivación por sexo, curso y tipo de centro educativo en el aprendizaje estratégico de la lengua extranjera", *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura* 187 (Extra 3), 225-230.

GÓMEZ-PARRA, M.ª Elena, Cristina A. HUERTAS-ABRIL y Roberto ESPEJO-MOHEDANO, 2019: "Estudio para la validación de dos instrumentos para la evaluación de sitios web de aprendizaje de lenguas extranjeras", *Revista de Lenguas para Fines Específicos* 25 (1), 62-80.

HUNG, Hsin-Ling, James W. ALTSCHULD y Yi-Fang LEE, 2008: "Methodological and conceptual issues confronting a cross-country Delphi study of educational program evaluation", *Evaluation and Program Planning* 31, 191-198.

JUNTA DE ANDALUCÍA, 2015: "Enseñanzas propias de la Comunidad Autónoma de Andalucía para la Educación Primaria" [<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/curriculo-primaria/pdf/PDF/textocompleto.pdf>, fecha de consulta: 25 de noviembre de 2019].

LANDETA, Jon, 2006: "Current validity of the Delphi method in social sciences", *Technological forecasting and social change* 73 (5), 467-482.

LÓPEZ-VALERO, Amando, 1996: "Tipología textual y técnicas de expresión oral", *Lenguaje y Textos* 9, 115-132.

MATEO, Joan, 2004: "La investigación *ex-post-facto*" en Rafael BISQUERRA (ed.): *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla, 195-230.

NAVARRO, Betsabé, 2010: "Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta", *Philologica Urcitana – Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología* 2, 115-128.

NÚÑEZ, M.ª Pilar, y María SANTAMARINA, 2014: "Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua", *Lengua y Habla* 18, 72-92.

NÚÑEZ, M.ª Pilar, y María SANTAMARINA, 2015: "El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la educación inicial: trabajar la comprensión oral en el aula", *Oralidad-es* 1 (2), 205-210.

PAGÈS, Anna, y Mercedes QUEROL, 2013: "La literatura infantil en el aprendizaje de la lengua extranjera en Educación Primaria: motivación, competencia lingüística y actitud positiva hacia la lengua y cultura", *ALLIJ - Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* 11, 119-136.

PALOU, Juli, y Carmina BOSCH (coords.), 2005: *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*, Barcelona: Graó.

PUGLIESE, María, 2009: *Las competencias lingüísticas en la educación infantil: escuchar, hablar, leer y escribir*, Madrid: CEP.

ROLDÁN-TAPIA, Antonio Rafael, y M.ª Elena GÓMEZ-PARRA, 2005: "Speaking and Oral Interaction" en Neil MCLAREN, Daniel MADRID y Antonio BUENO (eds.): *TEFL in Secondary Education*, Granada: Editorial Universidad de Granada, 321-347.

MUR, Luis Ignacio, y M.ª José VICENTE, 2019: "La obtención del certificado B1: Objetivo prioritario de una sección bilingüe" en Juan de Dios MARTÍNEZ, M.ª Guadalupe DE LA MAYA y Rafael ALEJO (eds.): *Bilingual Education under Debate: Practice, Research and Teacher Education / Educación bilingüe a debate: Práctica, investigación y formación del profesorado*, Cáceres: Universidad de Extremadura, 150-159.

RUANO, Juan, 2000: "Importancia de la lengua oral en el diseño curricular", *Cuadernos Cervantes* 28, 31-38.

RUIZ BIKANDI, Uri, 1997: "El diálogo y la conversación en la educación primaria", *Aula de Innovación Educativa* 65, 11-16.

RUIZ BIKANDI, Uri, 2001: "La comprensión y expresión orales" en Uri RUIZ BIKANDI (ed.): *Didáctica de la segunda lengua en la Educación Infantil y Primaria*, Madrid: Síntesis, 163-186.

SABARIEGO, Marta, 2012: "El proceso de investigación (parte 2)" en Rafael BISQUERRA (ed.): *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla, 127-163.

SÁNCHEZ, Susana, 2008: *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos*. Tesis doctoral, Universidad de Cantabria.

SÁNCHEZ, Susana, y Carmen GONZÁLEZ, 2016: "La asamblea de clase en Educación Infantil: un espacio para crecer como grupo", *Revista Iberoamericana de Educación* 71, 133-150.

SEISDEDOS, Manuel, 2004: "La Asamblea en la escuela infantil", *Aula de Infantil* 19, 32-36.

TARDO, Yaritza, 2004: "Para un enfoque didáctico integral de las estrategias de comunicación oral en la enseñanza del español como lengua extranjera", *Redele* 3, 31-38.

TARDO, Yaritza, 2006: "Potenciar las estrategias comunicativas en la clase de ELE: una opción viable para desarrollar las habilidades orales", *Redele* 5, 11-19.

TORREMOCHA, Isabel, 2004: "Los textos orales en la clase de ELE", *Glosas Didácticas* 12, 121-126.