



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Aplicación didáctica de la asamblea en Educación Primaria para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Autor de la tesis: José Manuel Urbano Fernández

Directoras:

M.^a Elena Gómez Parra

Cristina A. Huertas Abril

Programa de doctorado: Lenguas y Culturas

Fecha de depósito tesis en el IdEP: Julio 2020

TITULO: *Aplicación didáctica de la asamblea en Educación Primaria para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera*

AUTOR: *José Manuel Urbano Fernández*

© Edita: UCOPress. 2021
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

<https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/ucopress@uco.es>



TÍTULO DE LA TESIS:

Aplicación didáctica de la asamblea en Educación Primaria para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera

DOCTORANDO:

D. José Manuel Urbano Fernández

INFORME RAZONADO DE LAS DIRECTORAS DE LA TESIS

La Tesis Doctoral que aquí se presenta se marcó el objetivo de realizar un análisis comparativo para determinar la eficacia del uso de la asamblea para la docencia del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria en España, concretamente en tres centros públicos de la provincia de Córdoba. Para ello, se realizó un estudio cuasiexperimental con un muestreo no probabilístico con pre-test y post-test que permitieran medir el impacto del uso de la asamblea para las distintas destrezas del aprendizaje de la lengua extranjera.

Este objetivo se ha alcanzado aplicando un diseño de investigación basado en una exhaustiva revisión de la literatura especializada acerca del desarrollo de la competencia lingüística en lenguas extranjeras, así como muy especialmente a las fundamentaciones teóricas de la asamblea. Esta revisión de la literatura ha derivado en la necesidad de desarrollar un instrumento específico para la recogida de datos, así como en la propuesta de una planificación didáctica basada en la asamblea para los distintos grupos experimentales. Tras la intervención didáctica, llevada a cabo en tres centros públicos de Educación Primaria de la provincia de Córdoba (España), se ha realizado un análisis

cuantitativo, lo cual ha permitido responder a las preguntas de investigación planteadas para esta Tesis Doctoral.

El trabajo de investigación llevado a cabo por D. José Manuel Urbano Fernández presenta, a nuestro juicio, suficientes indicios de calidad y rigor científicos como para que sea evaluado en comisión académica y presentado en defensa pública en orden a la obtención del Grado de Doctor. La Tesis, además, cuenta con 3 publicaciones, una de las cuales está en revisión, como indicios de calidad adicionales, que ofrecen a la comunidad científica información válida y actualizada sobre el uso de la asamblea en Educación Primaria. Muestra de la relevancia de esta Tesis es la publicación de estas contribuciones complementarias en la editorial Octaedro, en la editorial de la Universidad de Córdoba – UCOPress (España) y en revisión en la Revista *Voces de la Educación*.

En definitiva, el autor de esta Tesis ha demostrado durante todo este periodo que ha adquirido una formación adecuada como investigador, plasmada en un trabajo de investigación de interés actual y que puede ser importante para la mejora de la praxis docente empleando la asamblea en Educación Primaria para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Por todo ello, se autoriza la presentación de esta Tesis Doctoral.

Córdoba, a 24 de julio de 2020.

Firma de las directoras:



Fdo.: Dra. Mª Elena Gómez Parra *Fdo.: Dra. Cristina A. Huertas Abril*

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| 1. Introducción | 7 |
| 2. Estudio 1: Desarrollo de las destrezas orales en inglés como lengua extranjera desde un enfoque comunicativo: el uso de la asamblea en Educación Primaria | 33 |
| 3. Estudio 2: La mejora de la expresión oral en lengua inglesa mediante la implementación de la asamblea en Educación Primaria | 58 |
| 4. Estudio 3: La asamblea en educación primaria como estrategia didáctica para mejorar la competencia lingüística en inglés como lengua extranjera | 77 |
| 5. Conclusiones | 101 |

1. Introducción

Introducción

Uno de los principales objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido desarrollar las habilidades del alumnado para que puedan comunicarse a través de ellas desde una etapa muy temprana. La didáctica de las lenguas extranjeras ha de atender, por tanto, a la capacidad comunicativa del alumnado desde el propio uso de la lengua objeto de estudio. Esa caracterización metodológica se basa en la simultaneidad del estudio de las cuatro destrezas de la lengua (escuchar, hablar, leer y escribir) que, además, debe complementarse con aspectos del lenguaje no verbal tales como la utilización de gestos, lenguaje corporal y otros elementos que intervienen en la transmisión del mensaje y que tradicionalmente no se han considerado importantes en la enseñanza de una lengua extranjera, tal como apunta Vicente-Rasoamalala (2006).

Todo esto ha cambiado el currículo oficial del área de la lengua extranjera, donde se señala que no solamente se enseña a los alumnos, sino también cómo comunicarse en dicha lengua utilizando la comunicación verbal y no verbal. Claro ejemplo de ello es el currículo de Andalucía, y más concretamente el Objetivo 2 de Lengua Extranjera (O.LE.2) para la etapa de Primaria:

Expresarse e interactuar en situaciones sencillas y habituales, utilizando procedimientos verbales y no verbales y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo para responder con autonomía suficiente y de forma adecuada, respetuosa y de cooperación y correcta. (Junta de Andalucía, 2015, p. 501).

Además de la emisión y la recepción del mensaje oral, la mediación y la interacción se erigen como elementos indiscutiblemente presentes en cualquier acto comunicativo, sumándose así a la producción y recepción de mensajes (Consejo de Europa, 2018).

En este contexto, la asamblea escolar se presenta como una opción muy interesante para la didáctica de las lenguas, pues en ella aparecen todos los elementos intervinientes en un contexto comunicativo real (producción, recepción, mediación e interacción) que, además, propicia un contexto único y social para favorecer un óptimo desarrollo de las destrezas orales. Naveros e Hilacondo (2015, pp. 33-34), definen la asamblea como “espacio y tiempo destinados a plantear problemas y buscar medios para su resolución, para planificar y posibilitar la realización de proyectos”. Así, podemos afirmar que la asamblea es una actividad funcionalmente comunicativa:

(...) La Asamblea, como espacio de comunicación plurigestionado, aporta un ámbito nuevo de comunicación a los niños, y les supone dar un importante paso desde la comunicación privada de su hogar y la comunicación cara a cara con el docente o sus compañeros hacia una capacidad de participación en el discurso propio de ámbitos públicos. (Sánchez, 2008, p. 15)

El proceso de intercambio de comunicación se multiplica en la actividad asamblearia, ya que la existencia de varios receptores y de productores provoca una respuesta múltiple en nuestro alumnado, que se traduce en una reinterpretación individual del mensaje. Finalmente, en la asamblea el intercambio de lenguaje oral aparece de manera espontánea y natural por parte del alumnado, favoreciendo la integración de elementos del lenguaje verbal y no verbal para la creación de contextos comunicativos reales.

Planteamiento del problema

El enfoque comunicativo es el eje vertebrador de todas las didácticas de las lenguas extranjeras. Según apunta el British Council (2020, párr. 2):

The communicative approach is based on the idea that learning language successfully comes through having to communicate real meaning. When learners are involved in real communication, their natural strategies for language acquisition will be used, and this will allow them to learn to use the language.

El enfoque comunicativo favorece una organización nocional funcional del currículo, es decir, se centra en conceptos e ideas como el tiempo, el espacio, la cantidad, la duración, la frecuencia, la posición o la dirección, entre otros, mientras que la función viene determinada por una estructura que tiene un propósito comunicativo para una ocasión en particular. Ejemplos de estas funciones serían saludar, disculparse, describir... (Canale y Swain, 1980).

De esta manera, según apunta Vez (2003), el enfoque comunicativo actual de la didáctica de las lenguas extranjera choca frontalmente con el enfoque basado en la gramática, el cual, ha sido la enseñanza de una lengua extranjera, que ha estado frecuentemente centrada en el estudio de textos escritos. Amplias listas de vocabulario e infinidad de reglas gramaticales eran memorizadas por los alumnos que no utilizaban la lengua de estudio para ningún propósito comunicativo real. Esta evolución de la metodología en la enseñanza de las lenguas ha propiciado el desarrollo de innumerables actividades que se han basado en la práctica de la lengua en una situación comunicativa real. Los estudiantes utilizan la lengua extranjera en actividades comunicativas, que van desde aquellas que son guiadas y controladas por el profesor, hasta otras en las que el alumnado es capaz de producir mensajes en la lengua extranjera.

El enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas extranjeras se hace imprescindible dentro del currículo oficial, tal como apunta la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2016, p. 18) en su *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía*:

es necesario un replanteamiento serio de la forma tradicional de enseñanza de las lenguas extranjeras en todos los niveles de nuestro sistema educativo, a partir de métodos y enfoques más innovadores, que tomen como referentes los objetivos e indicadores del MCERL y que apuesten por un enfoque comunicativo.

De esta manera, según indica la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, el uso de metodologías basadas en un enfoque comunicativo nos lleva al planteamiento de la investigación de nuevos instrumentos metodológicos para la enseñanza del inglés como primera lengua extranjera en Educación Primaria. En este contexto, proponemos el uso de la asamblea como herramienta que favorece el desarrollo de la competencia comunicativa desde un enfoque eminentemente comunicativo para la práctica oral de las lenguas extranjeras.

Significado del estudio

El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua extranjera requiere de una continuidad metodológica. Uno de los aspectos integrantes del currículo oficial de la enseñanza de las lenguas extranjeras es la secuenciación de los contenidos, que se ordenan según el grado de dificultad. Esta clasificación en Educación Primaria atiende, fundamentalmente, a la de la edad del alumnado cuya evolución biológica coincide con el proceso natural de la adquisición del lenguaje (Manzano Aragüez, 2016)

El paso de la etapa de Educación Infantil a Educación Primaria debe producirse de manera gradual y consustancial. Además, se debe continuar con la práctica de técnicas de aprendizaje que se han ido produciendo hasta ahora, a fin de aunarse con nuevas metodologías para una práctica docente efectiva en dicha transición educativa:

(...) los profesores de Educación Infantil y Educación Primaria concernidos en el tránsito, deben potenciar el intercambio de información y de experiencias de trabajo y llegar a acuerdos organizativos y metodológicos que favorezcan una mayor continuidad entre las etapas (Tamayo, 2014, p. 135)

Debemos considerar la asamblea como un instrumento de transición y de continuación para la enseñanza de una lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria, ya que, según apunta Sánchez (2008), el uso de la misma aparece como una constante en la didáctica de la Educación Infantil. Las presentaciones de rutinas y del lenguaje básico dentro de la asamblea propicia un espacio para el libre intercambio de mensajes orales, facilitando la producción propia del lenguaje. De esta manera, la asamblea se puede utilizar como elemento didáctico para la enseñanza de la lengua extranjera en Educación Infantil, ya que permite la socialización de la lengua a través de un intercambio comunicativo entre los compañeros y el profesor que propicia la práctica de las destrezas orales (Sánchez, 2008).

Otro elemento que sugiere la aplicación de la asamblea como propuesta didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras es el contexto y el espacio donde se desarrolla. La asamblea permite crear un ambiente de confianza y seguridad para facilitar la producción oral del alumnado, ya que la persona que recibe el mensaje también puede experimentar un cambio en su percepción del entorno, es decir, los participantes son influenciados por el entorno, al mismo tiempo que los docentes tienen influencia sobre el mismo.

(...) es en el contexto mismo de la interacción social que surgen y se constituyen las significaciones el sentido es continuamente establecido, y modificado también, a través de los procesos de carácter interpretativo puesto en marcha por

los actores en el seno mismo de situación interaccional (Lennon del Villar, 2006, pp. 31-32, citado en Escobar, 2015, p.5)

Asimismo, la asamblea presenta una serie de características relacionadas con el espacio y la distribución de sus miembros que facilita el intercambio comunicativo. Esto hace que la propuesta asamblearia sea una metodología efectiva para una didáctica basada en el enfoque comunicativo para la mejora de la competencia lingüística del alumnado.

La organización del espacio y del tiempo son dos constantes en las propuestas asamblearias. Para la práctica de actividades asamblearias se debe realizar una adecuada distribución de los alumnos en el aula, ya que el estudio del espacio en el aula supone un aspecto de la comunicación que se asocia con cualquier tipo de enseñanza. Así, la disposición de la asamblea permite una serie de características que facilitan el intercambio de mensajes. En este sentido, el espacio debe de ser acorde a este intercambio y ha de facilitar una atmósfera propicia y relajante para que las actividades comunicativas puedan llevarse a cabo. Se han de tener en cuenta, por tanto, las siguientes consideraciones, según apuntan Hunsen y Postlethwaite (citado en Jesús Velásquez, 2007, pp. 30-33):

- Hay ambientes que producen una sensación cálida, que permite que nos sintamos relajados y cómodos; esto tiene que ver con aspectos como la amplitud, la distribución y el confort.
- El color de la sala puede influir en sus ocupantes y producir reacciones determinadas.
- El ruido y la luz también influyen en las reacciones interpersonales y en el rendimiento académico.

- La disposición de la clase y la localización de los alumnos y del docente dentro del aula son fundamentales para la didáctica de las lenguas extranjeras, ya que la distribución espacial favorece el contacto visual y, por consiguiente, facilita la comunicación entre los estudiantes. Autores como Becker, Sommer, Bee y Oxley (1973) demostraron que la participación de los estudiantes en la clase depende en parte de cómo están dispuestas las sillas y escritorios; llegando a la conclusión de que aquellos estudiantes que están sentados de tal manera que tienen un mejor contacto visual con el profesor participan más en clase. Para este particular, la asamblea ha de presentar una disposición espacial óptima para que todo el alumnado pueda visualizar al profesor.

- Diferentes tipos de disposiciones como una distribución coral del alumnado alrededor del profesor es muy útil para la realización de actividades de carácter rutinario al comienzo y el final de las sesiones al tiempo que también es adecuado para debates, discusiones y realización de juegos. Además, esta colocación favorece la comunicación, ya que los alumnos se pueden ver y se sienten más cómodos. Otra opción que permite la asamblea es la distribución de los alumnos en grupos, la cual, facilita la utilización de toda el aula para que los estudiantes puedan realizar diferentes actividades e intercambiar su posición dentro de la clase. El intercambio de mensajes se vuelve más dinámico y motivador, lo cual reforzará el efecto comunicativo de la actividad que se realice. (Agudo, 2003).

Todos estos elementos se pueden incorporar al desarrollo de la práctica asamblearia para propiciar una atmósfera de relajación y de autoconfianza que favorece la socialización y el progreso lingüístico (Sánchez, 2008). Además, supone un espacio

donde los alumnos expresan de manera natural sus vivencias propias, se refieren a los aspectos cotidianos de su entorno y resuelven conflictos.

Otro elemento constitutivo de la comunicación humana es el lenguaje no verbal. En la didáctica asamblearia no debemos olvidar la utilización de gestos, mímica y expresiones que faciliten el intercambio comunicativo de los estudiantes. En este sentido, no podemos olvidar que los alumnos se comunican utilizando tanto la palabra como el movimiento, de modo que las respuestas verbales son tan importantes como el uso de elementos para una comunicación no verbal.

Cuando se propone una didáctica asamblearia, el intercambio de elementos verbales y no verbales es continuo y variado. Las diferentes expresiones faciales, la kinesia y el contacto físico están presentes en la totalidad de la realización de cualquier actividad. En este contexto, resulta de utilidad el método *Total Physical Response* o Respuesta Física Total (Asher, 2000). La teoría detrás de esta técnica consiste en que los estudiantes pueden codificar mejor la lengua extranjera cuando el *input* lingüístico que reciben se basa en órdenes que los alumnos deben llevar a cabo físicamente, por ejemplo, moviendo las manos, realizando gestos o usando expresiones faciales. En otras palabras, los estudiantes relacionan las palabras con los movimientos del cuerpo. De esta forma, el aprendizaje se hace más divertido, ya que los estudiantes participan activamente y también están descubriendo el significado del nuevo vocabulario utilizando el método inductivo.

Proponemos este estudio para comprobar la versatilidad de la asamblea en la enseñanza de las destrezas orales de una lengua extranjera. La gran variedad instrumental de recursos para la realización de intercambio de mensajes orales y el afianzamiento el enfoque comunicativo hace plantearnos que el uso de la asamblea como instrumento que se puede tener en cuenta en la didáctica de las lenguas extranjeras. Todas estas

consideraciones se hacen a partir del currículo oficial de Educación Primaria para la enseñanza de las lenguas extranjeras:

En la Educación primaria se parte de una competencia todavía muy elemental en la lengua extranjera, por ello, durante toda la etapa serán de gran importancia los conocimientos, capacidades y experiencias en las lenguas que niños y niñas conocen para comprender y construir significados, estructuras y estrategias durante su participación en actos de comunicación. La comprensión de las diferentes situaciones de comunicación y el conocimiento de la estructura de los textos, les ayudará a identificar y adquirir los elementos lingüísticos concretos presentes en un acto comunicativo determinado. (Junta de Andalucía, 2015, p. 492).

Propósito de la investigación

El objeto de estudio de esta Tesis Doctoral consiste en evaluar el efecto de la asamblea en el desarrollo de las destrezas orales en Educación Primaria, esto es, en la comprensión auditiva de mensajes en la lengua extranjera y la producción de textos orales donde se incluyen aspectos clave como el acento, el ritmo o la entonación, la pronunciación y el significado:

(...) El alumno centra su atención en el intercambio de información y de actitudes con otro hablante y de esta forma, la pronunciación interviene de forma necesaria y automática como un componente más de la lengua oral. (Iruela, 2007 p. 8).

Para una correcta didáctica de la pronunciación existen cuatro consideraciones que debemos tener en cuenta:

- Es esencial que se ofrezca al alumnado un modelo de pronunciación. Por esta razón, los profesores deben pronunciar correctamente los distintos sonidos del sistema fonológico de la lengua extranjera o buscar fuentes de pronunciación que los ayude en esta tarea (p. ej., <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/pron/>).
- No se debe restringir la pronunciación para una lección en concreto, sino que debe estar integrada dentro de todas las sesiones, favoreciendo así su aprendizaje de manera continuada.
- Se deben realizar actividades que involucren al alumnado para el uso de la lengua extranjera; deben ser actividades significativas que impliquen el uso real de la L2.
- Se debe mantener control visual del grupo asambleario para que la corrección alumnado sea efectiva y así ayudarlos en su proceso de aprendizaje. El papel de asesor y de controlador del docente debe estar presente en la realización de actividades para la mejora de la pronunciación. En este sentido, dentro de la agrupación asamblearia se produce la repetición de fórmulas o rutinas para su correcta dicción. Además, todo esto debe estar contextualizado en un entorno comunicativo, donde los participantes adquieran significado y pronunciación conjuntamente.


Según Iruela (2007), para que las actividades para la práctica de la pronunciación sean efectivas deben cumplir:

- que profesores y alumnos sepan que las actividades de pronunciación no son un fin en sí mismo, sino un medio para usar la lengua de una forma eficiente en situaciones reales de comunicación;

- que se hagan en relación a otras actividades centradas en el uso comunicativo de la lengua;
- que se hagan próximas en el tiempo a las actividades centradas en la comunicación.

En la Tabla 1 se indican objetivos que se han de alcanzar a través de diferentes grupos de actividades para la mejora de la pronunciación.

Tabla 1. *Tipos de actividades propios de las actividades capacitadoras y de las actividades comunicativas.*

| Objetivos de enseñanza | Conocimiento o habilidad que adquiere el aprendiente | Grupos de actividades | |
|---|---|---------------------------|---------------------------|
| <p>La atención en la pronunciación</p>  <p>La atención en el significado</p> | 1. Conocer los elementos fónicos que intervienen en la pronunciación. | Actividades capacitadoras | |
| | 2. Ser capaz de percibir y de producir elementos fónicos. | | Actividades comunicativas |
| | 3. Usar elementos fónicos predeterminados sin comunicar. | | |
| | 4. Comunicar usando elementos fónicos determinados de antemano. | Actividades comunicativas | |
| | 5. Comunicar usando elementos fónicos no determinados de antemano. | | |

Fuente: Iruela, 2007, p.11.

Al abordar el acento, consideramos la prominencia de una parte de una palabra o de una oración que destaca por encima de las demás. El inglés no sigue un patrón en la acentuación, de manera que cada palabra debe ser enseñada con su pronunciación de manera individual. La repetición, como recurso dentro de la asamblea, permite la

corrección de patrones acentuales de manera simultánea a la dicción. Los alumnos pueden autocorregirse con la ayuda del docente y de la interacción con los otros miembros de la asamblea.

Por otra parte, hablamos del ritmo cuando nos referimos al modelo hecho de acentos que percibimos como pulsos en intervalos regulares de tiempo (Roach, 2009). En este sentido, el carácter grupal de la asamblea posibilita la incorporación de elementos del lenguaje no verbal para resaltar los patrones rítmicos de la cadena hablada.

Nos referimos a entonación cuanto consideramos el tono de la voz en el discurso hablado Serena y Cantero (2002). La entonación puede expresar un gran rango de mensajes actitudinales y es de utilidad para identificar y distinguir una pregunta de una oración enunciativa o exclamativa. La práctica de distintos modelos de entonación (por ejemplo, entonación descendente en oraciones interrogativas o preguntas con *wh-*, entonación ascendente usada en preguntas *yes/no* y peticiones formales, o entonación descendente y ascendente para avisos) se refuerza con las interacciones grupales de una didáctica asamblearia.

Finalmente, se ha de tener en cuenta que los elementos de la comunicación no verbal (gestos, lenguaje facial...) que aparecen en la asamblea permiten complementar eficazmente el significado y el sentido que se pretende transmitir a través de la entonación.

Metodología

Para la recogida de datos, tanto antes como después de la implementación, se ha desarrollado y validado mediante método Delphi una rúbrica, empleada como pre-test y como post-test. Los nueve ítems de la rúbrica de observación están basados en la Orden

de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, gradados en una escala Likert de 4 puntos (1 = necesita mejorar; 2 = regular; 3 = bueno; 4 = excelente). Los nueve ítems son los siguientes:

- LE.1.1.1 Reconoce e identifica, personalmente y a través de la intervención en asamblea de otros compañeros, 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.
- LE.1.2.1 Conoce algunas estrategias para comprender y relacionar el contenido básico de mensajes producidos en actividades asamblearias, que contengan indicadores o información en el contexto de aula, tales como gestos, repeticiones, y las aplica en actividad asamblearia.
- 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. y los aplica en un entorno asambleario.
- LE.1.4.1 Entiende las ideas y reconoce las estructuras básicas de presentaciones durante el desarrollo de la asamblea, cercanas a temas de su interés, iniciándose en una conversación sencilla y clara e interactuando con sus compañeros de manera autónoma, apoyándose en imágenes e ilustraciones.
- LE.1.5.1 Reconoce la idea principal de mensajes oídos sobre temas cotidianos en reunión asamblearia; recuerda e identifica los patrones sonoros y rítmicos básicos en la entonación que tengan lugar durante la asamblea.

- LE.1.6.1 Participa en conversaciones breves y en pequeños diálogos con los compañeros durante las actividades que se proponen.
- 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.
- LE.1.7.1 Sabe presentarse a sí mismo y a sus compañeros de forma breve y sencilla, empleando un vocabulario elemental, ensayando la presentación previamente y apoyándose en gestos y participando en actividades de dramatización.
- LE.1.8.3 Participa en pequeños diálogos breves y sencillos utilizando técnicas no verbales y actividades de dramatización (gestos, expresiones, contacto visual...).

A continuación, describimos el proceso que hemos seguido para la evaluación de cada ítem para el desarrollo de la asamblea como instrumento para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Para el primer ítem (LE.1.1.1) se utilizaron rutinas lingüísticas que iban incrementando su nivel de dificultad atendiendo a la edad de nuestros alumnos. De esta manera, se trabajaba el vocabulario básico de la unidad y los aspectos suprasegmentales tales como el ritmo, la entonación y la pronunciación. Además, la introducción de aspectos socio-culturales propios de los países de habla inglesa nos permitió el desarrollo de actividades para la mejora de la competencia intercultural.

En el segundo ítem (LE.1.2.1) se dotó de pautas de expresión corporal para ayudar al alumnado en la transmisión del mensaje oral, mejorando su autoconfianza en el uso de los nuevos contenidos en la lengua extranjera.

En el ítem LE.1.3.1 se realizaron actividades teatrales o pequeñas dramatizaciones con el fin de que el alumnado participante interactuase utilizando estas estructuras y desarrollando un mejor intercambio de información, contexto que quedó favorecido por el cambio de registro que ofrecían las actividades de dramatización. En la presentación de las actividades assemblearias, se realiza una introducción oral para familiarizar al alumnado con los nuevos contenidos que se iban a trabajar. Durante la fase de práctica, se diseñaron actividades pre-comunicativas para el uso de la lengua extranjera en situaciones comunicativas reales. Estas actividades iban desde ser pequeños diálogos y *role-plays* hasta dramatizaciones. En la fase de producción, los alumnos interactuaron libremente en ejercicios que los involucraban en una comunicación real: simulaciones, teatros, juegos y debates por ejemplo.

Para el ítem LE.1.4.1 los alumnos trabajaron diferentes presentaciones atendiendo a sus gustos y preferencias en pequeños grupos con el objetivo de exponer de manera individual y de establecer pequeños diálogos.

En el ítem LE.1.5.1, los alumnos trabajaron los principales patrones rítmicos y sonoros, utilizando diversas técnicas de expresión corporal como el chasquido de dedos o las palmadas. Los alumnos identificaron así los principales patrones sonoros y rítmicos de las estructuras que utilizamos en la asamblea a través de la audición de *chants* para trabajar la entonación y el ritmo de forma eficaz. Este recurso permite realizar multitud de actividades lúdicas que ayudaron a una mejor adquisición del lenguaje. En este sentido, la gamificación supone un instrumento importante para cualquier tipo de aprendizaje:

El niño cuando realiza sus actividades lúdicas desarrolla todas las habilidades, destrezas, capacidades y potencialidades como una globalidad de su ser, manifestando tendencias por la repetición, los sonidos, palabras recién aprendidas, sonido de dibujos u objetos (Guzmán, 2017, p. 24)

De esta manera, la presencia de juegos en la aplicación didáctica de la asamblea constituye un pilar básico para la sustentación de la práctica de este recurso educativo. El contexto asambleario permite la contextualización de las actividades para permitir que el alumno en el significado y así provocar una situación comunicativa en un contexto real.

En el sexto ítem (LE.1.6.1) se trabaja la interacción entre los propios alumnos y con el profesor, aplicando fórmulas de cortesía que permitían, a su vez, el desarrollo de posibles estrategias para una mejor comprensión del desarrollo de las sesiones.

Para el ítem LE.1.6.2 se prosiguió con la práctica oral individual, de modo que se instó al alumnado a que hablase de su entorno más cercano, de aspectos cotidianos, de su familia.

En el ítem LE.1.7.1, los alumnos trabajaron las auto-presentaciones. Para ello se ayudaban de gestos y mímica que les permitía reforzar el significado de su mensaje oral para el público asambleario.

Por último, en el ítem LE.1.8.3 trabajamos actividades de dramatización y pequeñas actuaciones teatrales para reforzar el intercambio de los mensajes orales y mejorar el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado.

En relación con la selección de actividades que podemos realizar en la asamblea, estas tendrán como objetivo principal el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua

extranjera, introduciendo las cuatro habilidades lingüísticas como establece el currículo oficial de Lengua Extranjera de Educación Primaria:

El currículo básico para la etapa de Educación Primaria se estructura en torno a actividades de lengua tal como estas se describen en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: comprensión y producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos (Real Decreto N° 126, 2014, p. 40)

Además, las actividades que se desarrollan en la asamblea favorecerán un intercambio comunicativo entre los alumnos a través de escenificaciones de diferentes situaciones, para el refuerzo de la producción oral de la lengua de estudio. Del Río (citado en Fernández, C. P. 2009, p. 309) plantea para la selección de actividades orales, los siguientes criterios:

- Oralidad.
- Productividad.
- Interactividad.
- Funcionalidad y significación (temas que les interesan).
- Sistematización

Todos estos criterios están presente en el desarrollo de las actividades asamblearias teniendo en cuenta la sistematización del uso de una amplia gama de materiales de en el aula, así como diferentes tipos de agrupaciones. Favoreciendo, de esta manera, la interacción entre los alumnos y el intercambio del mensaje oral y, por consiguiente, la productividad en las tareas de aprendizaje de la una lengua extranjera. Asimismo, la motivación de los estudiantes se ve incrementada, ya que los principios utilizados para la selección de actividades atienden al nivel social y psicoevolutivo de nuestros alumnos así como a sus propios intereses.

Objetivos

En el desarrollo de esta investigación planteamos las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta de investigación 1: ¿Qué efecto tiene la implementación de la asamblea como herramienta didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria?

Pregunta de investigación 2: ¿Cuál es el efecto del uso de la asamblea en los alumnos repetidores con respecto a los alumnos no repetidores en la mejora de la competencia lingüística en inglés como lengua extranjera?

Pregunta de investigación 3: ¿Cuáles son las diferencias y similitudes entre sexos con respecto a la mejora de las destrezas orales en inglés como lengua extranjera tras la implementación de la asamblea?

Con estos interrogantes, a continuación, presentamos los objetivos que se pretenden alcanzar con este estudio:

- O.1. Realizar una revisión de la literatura sobre las destrezas lingüísticas y su desarrollo, la evolución de las metodologías de enseñanza de segundas lenguas y el uso de la Asamblea para mejorar las destrezas orales en Educación Primaria.
- O.2. Diseñar y validar una rúbrica para evaluar las destrezas comunicativas en inglés como primera lengua extranjera del alumnado en Educación Primaria.

- O.3. Analizar el impacto de la asamblea como herramienta didáctica en la asignatura de inglés como lengua extranjera en Educación Primaria y determinar si mejora las destrezas orales del alumnado.
- O.4. Evaluar el impacto de la implementación de la asamblea en el alumnado repetidor de Educación Primaria para comprobar si aumentan o disminuyen las diferencias con respecto a la competencia lingüística en inglés como lengua extranjera frente al alumnado no repetidor.
- O.5. Determinar si existen diferencias significativas entre sexos derivadas de la implementación de la asamblea en inglés en Educación Primaria.

Estructura de la Tesis Doctoral

Esta tesis se compone de una introducción y tres estudios que argumentan la eficacia del uso de la asamblea como herramienta didáctica para el estudio de una lengua extranjera.

Primera publicación: Urbano, J. M., Gómez-Parra, M. E. y Huertas-Abril, C. A. (2019). Desarrollo de las destrezas orales en Inglés como Lengua Extranjera desde un enfoque comunicativo: el uso de la asamblea en Educación Primaria. En F. J. Palacios (ed.), *Educación en Contextos Plurilingües: Metodología e Innovación / Education in Plurilingual Contexts: Methodology and Innovation* (pp. 143-150). Córdoba: UCOPress. Esta primera publicación se ha publicado en 2019, entre las páginas 143 y 150 de la citada obra. El libro se encuentra editado en formato electrónico, incluido en la base de datos bibliográfica de la Universidad de Córdoba. En esta primera publicación se hace un recorrido histórico por la evolución de los diferentes métodos y

enfoques para la enseñanza de la lengua extranjera desde la década de los 70 hasta nuestros días, teniendo en cuenta que el currículo oficial de la Educación Primaria establece en la actualidad un enfoque eminentemente comunicativo para la didáctica de las lenguas extranjeras. El desarrollo de las destrezas orales (*listening* y *speaking*) en el contexto asambleario son el objeto del estudio de esta Tesis Doctoral que utiliza la asamblea como un instrumento de mediación e interacción entre los alumnos y favorece consustancialmente la comunicación de los mensajes orales, favoreciendo así una didáctica multidisciplinar para que la adquisición de una segunda lengua sea más eficaz. Este planteamiento de la asamblea como propuesta didáctica se complementa con el estudio de la implementación del test en una muestra en tres centros educativos de la provincia de Córdoba.

Segunda publicación: Urbano, J. M., Huertas-Abril, C. A. y Gómez-Parra, M. E. (en revisión). La mejora de la expresión oral en Lengua Inglesa mediante la implementación de la Asamblea en Educación Primaria. *Voces de la Educación*. En esta segunda publicación se pretende corroborar el uso de la asamblea como propuesta didáctica para la mejora de las destrezas orales en la lengua extranjera y, por consiguiente, confirmar el uso de esta metodología para la mejora de la competencia lingüística en general. La muestra de estudio corresponde a alumnos de centros de Educación Primaria. Los tres centros escolares en los que hemos desarrollado el estudio pertenecen a tres localidades situadas en la región sur de la provincia de Córdoba (España). Para la recogida de datos, tanto antes como después de la implementación, se ha desarrollado y validado mediante método Delphi una rúbrica, empleada como pre-test y como post-test. Los nueve ítems de la rúbrica de observación están basados en la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, gradados en una escala Likert de 4 puntos (1 =

necesita mejorar; 2 = regular; 3 = bueno; 4 = excelente). El número de participantes dividido por sexos es de 71 chicos (47,7 %) y 78 chicas (52,3 %), con edades comprendidas entre los 7 y los 12 años. Se observa una mejoría reseñable en la producción oral, una vez implantada la asamblea, en los alumnos que por circunstancias no pudieron promocionar y repiten curso. Los alumnos muestran un mayor interés en la utilización de la lengua extranjera participando en conversaciones breves y sencillas en actividades teatrales y pequeñas dramatizaciones, lo que demuestra un aumento de su autoestima y confianza.

Tercera publicación: Urbano, J. M. y Huertas-Abril, C. A. (2020). La asamblea en Educación Primaria como estrategia didáctica para mejorar la competencia lingüística en inglés como lengua extranjera. *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. Octaedro (en prensa). La tercera publicación incluye un segundo estudio para demostrar la eficiencia de la implantación de la asamblea como herramienta didáctica en la enseñanza de una lengua extranjera desde un enfoque comunicativo. Este estudio se realiza en varios centros de Educación Primaria, sitios también en la campiña sur de Córdoba, donde se evalúa a 103 alumnos. La distribución por sexos del total de la muestra (n = 103) es la siguiente: 49 chicos (47,6 %) y 54 chicas (52,4 %). Las edades de los participantes de la muestra están comprendidas entre los 7 y los 12 años. Para la recogida de datos se ha desarrollado y validado una rúbrica mediante método Delphi, basada en nueve ítems recogidos en la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, gradados en una escala Likert de 1 a 4 puntos (1 = necesita mejorar; 2 = regular; 3 = bueno; 4 = excelente). Los resultados que se obtienen tras el estudio permiten observar la eficacia de la

incorporación de la asamblea como instrumento educativo para la enseñanza de las lenguas extranjeras, ya que la realización de actividades comunicativas, activas y participativas redundan en la significación y la utilidad para que los alumnos puedan comunicarse eficazmente en una segunda lengua. Finalmente, este estudio se completa con las conclusiones recabadas a partir de los datos obtenidos de la implementación de sendos tests en los dos estudios, los cuales indican que todos los alumnos mejoran sus resultados en los nueve ítems de la rúbrica propuesta, concluyendo, de esta manera, que la utilización de la asamblea para la mejora de las destrezas orales en lengua extranjera es muy positiva.

Por último, esta Tesis Doctoral se completa con las conclusiones que extraemos a partir de los datos obtenidos después de la implementación de un pre-test y un post-test en el estudio de la aplicación práctica del modelo asambleario a alumnado de diferentes centros de Educación Primaria sitos en la zona sur de la provincia de Córdoba.

Referencias

- Agudo, J. D. D. M. (2003). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 139-160.
- British Council. (2020). Communicative Approach. *Teaching Knowledge Database*. <https://www.teachingenglish.org.uk/>
- Escobar, M. B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 5(8). <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/346>.

- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Junta de Andalucía. (2015). *Enseñanzas propias de la Comunidad Autónoma de Andalucía para la Educación Primaria*. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía. <https://bit.ly/2w0SdLS>.
- Consejería de Educación, Junta de Andalucía. (2016). *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020*. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía. <https://bit.ly/2BRATff>.
- de Jesús Velásquez, M. J. (2007). Los nuevos ambientes del aprendizaje, un imperativo para la educación del siglo XXI. *Visión Docente Con-Ciencia. Año VI*, (34), p. 30.
- Fernández, C. P. (2009). La lengua oral en la enseñanza Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales/Oral Language in Education/Le langage oral dans l'enseignement. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 21, 297-318.
- Guzmán, C. M. (2017). Actividades lúdicas para estimular el área de lenguaje en niños(as) de 2 años. *Revista Conrado*, 13(58), 20-24.
- Iruela, A. (2007). Principios didácticos para enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 4, 1-16.
- Manzano, D. (2016). *Intervención educativa en educación infantil en el contexto de la legislación escolar*. 285. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).
- Naveros, S. N. e Hilacondo, C. L. (2015). *La asamblea, el juego de roles y habilidades sociales, para el desarrollo de un buen clima escolar en el aula de la institución educativa inicial n° 931 de Ccollpa-Andahuaylas, 2014*. Apurimac.

<http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/2106/EDSnaorsn.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Roach, P. (2009). *English phonetics and phonology fourth edition: A practical course*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sánchez, S. (2008). *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos*. Departamento de Filología, Universidad de Cantabria.

Serena, F. J. C., y Cantero, F. J. (2002). *Teoría y análisis de la entonación* (Vol. 54). Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.

Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Participación educativa*, 3(5), 131-138.

Vez, J. M. (2003). Formación en didáctica de las lenguas extranjeras. *Uni-pluriversidad*, 3(3), 81-84.

Vicente-Rasoamalala, L. (2006). Elementos no verbales en la retroalimentación del docente de L2. *The Journal of the Faculty of Foreign Studies*, 38, 159-188.

**2. Estudio 1: Desarrollo de las destrezas orales en inglés
como lengua extranjera desde un enfoque comunicativo: el uso
de la asamblea en Educación Primaria**

DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO: EL USO DE LA ASAMBLEA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

José Manuel Urbano Fernández^{1,2}, M.^a Elena Gómez Parra² y Cristina A. Huertas Abril²

¹*Cuerpo de Maestros de la Junta de Andalucía (España)*; ²*Universidad de Córdoba (España)*

Resumen

Desde la década de los 70 hasta nuestros días, ha existido una evolución significativa de las diferentes metodologías que tradicionalmente se han usado en el aula para la enseñanza de las lenguas extranjeras, desde una perspectiva literaria hasta un enfoque eminentemente comunicativo. El uso de la asamblea como actividad comunicativa supone un desarrollo de la producción y la recepción en la lengua extranjera, al igual que ocurre con la mediación y la interacción dentro de un contexto grupal. En este capítulo trataremos los elementos que han intervenido en la configuración de una metodología lo más adecuada posible para la enseñanza de otras lenguas a través de las diferentes destrezas lingüísticas. Asimismo, este trabajo plantea si se puede considerar la asamblea como instrumento didáctico de repercusión en la mejora de las destrezas orales en lengua extranjera en Educación Primaria.

Palabras clave: Destrezas lingüísticas; recepción oral; producción oral; mediación; interacción; asamblea.

Abstract

From the 1970s to the present day, there has been a significant evolution of the different methodologies that have traditionally been used in the classroom for the teaching of foreign languages, going from a literary perspective to an eminently communicative approach. The use of the assembly as a communicative activity implies the development of production and reception in the foreign language, as well as mediation and interaction within a group. In this chapter we will analyse the elements that take part in shaping the most appropriate methodology for teaching the different language skills. Likewise, this work raises the question whether assemblies can be considered as a relevant teaching tool to improve oral skills in the foreign language in Primary Education.

Keywords: Language Skills; Listening; Speaking; Mediation; Interaction; Assembly.

1. INTRODUCCIÓN

La calidad del proceso formativo en educación pasa, entre muchos otros aspectos, por la organización del currículo y por la capacidad didáctica del profesorado. La ausencia de una visión planificada, el enfoque fragmentado de las diversas áreas del currículo o no tener en cuenta las distintas facetas de la personalidad del alumnado son circunstancias que dificultan los procesos de aprendizaje. La integración de estos aspectos es, por tanto, una condición fundamental para mejorar el proceso educativo y, por consiguiente, potenciar el desarrollo óptimo del alumnado. Desde el siglo XIX y, fundamentalmente, desde finales del siglo XX, la utilización de diferentes técnicas y metodologías en la enseñanza de la lengua extranjera ha dado lugar a una opción múltiple de instrumentalización didáctica que ha favorecido la simultaneidad del estudio de las diferentes destrezas lingüísticas. Las cuatro destrezas clave (*listening, speaking, reading y writing*) constituyen

un bloque indivisible en el aprendizaje de una lengua, y su eventual fragmentación persigue una adquisición natural de diferentes elementos del lenguaje. En este sentido, los elementos orales se convierten en el eje vertebrador de las actividades que se desarrollan en una comunicación directa. Por consiguiente, el uso de la asamblea como herramienta didáctica para la mejora de las destrezas orales se presenta como una opción que ha de ser tenida en cuenta en la enseñanza de lenguas extranjeras. En este capítulo desarrollaremos los elementos que han intervenido en la configuración de una metodología lo más adecuada posible para la enseñanza de otras lenguas a través de las diferentes destrezas lingüísticas. Asimismo, este trabajo plantea si se puede considerar la asamblea como instrumento didáctico de repercusión en la mejora de las destrezas orales en Educación Primaria.

2. LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS

Las destrezas de la lengua, de modo tradicional, se pueden clasificar según distintos criterios. De acuerdo con el medio, se puede distinguir entre destrezas orales (*listening* y *speaking*) y destrezas visuales (*reading* y *writing*). En relación a la actividad del hablante, *listening* y *reading* se consideran receptivas o pasivas, mientras que *speaking* y *writing* son productivas o activas.

A pesar de la importancia de todas ellas, bien es cierto que hasta la década de los 80 el desarrollo del *writing* (expresión escrita) y del *reading* (comprensión escrita) se priorizaba en la enseñanza de lenguas extranjeras, por encima de *listening* (comprensión oral) y *speaking* (expresión oral). Este planteamiento es erróneo pues, siguiendo a Krashen (1982), la información que nos llega a través de la escucha es la principal responsable de la adquisición la lengua. De hecho, en la etapa inicial del aprendizaje de la lengua extranjera, la expresión oral es mucho más importante. A partir de entonces, y de manera gradual, la escritura se va introduciendo tras enseñar el vocabulario básico y la gramática. Se plantea, así, una enseñanza de la lengua extranjera atendiendo no solo a la combinación de las cuatro destrezas lingüísticas, sino teniendo en cuenta lo siguiente: no hablar antes de que la escucha sea introducida, no leer antes de hablar, y no escribir antes de leer.

2.1. El desarrollo de las destrezas orales

La comunicación oral es un proceso bidireccional entre el emisor y el receptor. Aunque sea un sujeto individual quien comience un diálogo, el emisor y el receptor están constantemente intercambiando sus roles. De esta manera, podríamos decir que hablar es una parte integral de la escucha. En este tipo de interacción, las dos destrezas son integradas a través de situaciones que provocan una comunicación auténtica. Se puede decir, por tanto, que la comprensión es esencialmente un proceso activo donde la comprensión del lenguaje oral es de suma importancia.

Podemos distinguir dos niveles principales de comprensión auditiva: el nivel de reconocimiento (la identificación de palabras y frases y sus relaciones entre ellas) y el nivel de selección (el entendimiento del propósito comunicativo del hablante). La distinción de aquellos componentes que aportan valor informativo es clave para desarrollar las destrezas orales. Así, los estudiantes deben aprender a identificar lo que se ha dicho, de modo que la comprensión de los mensajes orales se convierta en hábito. Se debe tener en cuenta que la escucha es un proceso lento y que es conveniente que todos los elementos lingüísticos estén presentes de manera reiterativa, para así evitar la introducción de numerosos aspectos fonéticos, léxicos y gramaticales al mismo tiempo, pues el aprendizaje se puede volver más difícil y confuso en las etapas iniciales.

Si atendemos al *listening*, de acuerdo con Field (1998), esta destreza se puede subdividir en distintas subdestrezas. En este trabajo, nos detendremos en las más importantes para la etapa de Educación Primaria:

- Predecir: esta microdestreza consiste en que el alumnado tiene que tratar de anticipar lo que va a ocurrir en el siguiente texto oral o en la siguiente interacción.
- Escucha para una comprensión general: el alumnado tiene que extraer el mensaje global del texto oral.
- Escucha para extraer información específica: el alumnado debe discriminar ciertos datos en particular.

- Inferir el significado del contexto: el alumnado tiene que deducir el significado de las palabras que no se conocen desde el contexto del texto.
- Inferir opiniones o actitudes: el alumnado ha de estar alerta a la acentuación y entonación, combinadas con el conocimiento de los distintos elementos léxicos y las estructuras gramaticales. Esto permitirá al estudiante determinar si un personaje está triste, enfadado o feliz, lo que facilita establecer las conexiones argumentativas del texto.
- Reconocimiento de patrones discursivos y de marcadores: cada texto recurre a una serie de convenciones narrativas (por ejemplo, el comienzo de un cuento convencionalmente suele ser “Érase una vez...”). El reconocimiento de los marcadores discursivos en las relaciones lógicas, así como el uso de una entonación apropiada, ayudarán a los estudiantes a entender el hilo argumentativo del texto.

Por otra parte, no podemos olvidar que *speaking* y *listening* deben ir de la mano en el aprendizaje de una lengua extranjera. Al igual que ocurría con el *listening*, existen microdestrezas dentro de la destreza de *speaking* que pueden ser trabajadas en el aula. Entre ellas, podemos destacar la producción de características segmentales de la lengua extranjera en un nivel de palabra como unidad. Asimismo, el uso correcto de características suprasegmentales de la lengua extranjera en mensajes hablados es esencial (por ejemplo, la acentuación, el ritmo y la entonación, el uso de marcadores en el mensaje hablado, la expresión de diferentes actitudes a través del texto oral usando diferentes tipos de entonación y las descripciones orales).

En este contexto, la fonética, según apunta Arries (1999), y los problemas léxicos, de acuerdo con García y Tyler (2010), son las principales dificultades que los estudiantes españoles encuentran cuando escuchan la lengua extranjera (en este caso el inglés). Así, tenemos que presentar los elementos lingüísticos de manera gradual: palabras, frases cortas y frases más complejas hasta llegar a textos orales de cierta extensión.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, uno de los principales objetivos que debe seguir el profesor en la enseñanza de la lengua extranjera consiste en motivar a su alumnado. Conseguir que los estudiantes noveles adquieran un vocabulario básico y que sean capaces de reproducir mensajes en segunda lengua (L2) desde las primeras sesiones resulta, en la mayoría de los casos, muy motivador y fructífero. En las primeras etapas de la enseñanza de la lengua extranjera se deben introducir estructuras tales como las rutinas conversacionales, fórmulas de cortesía (saludos, lenguaje de la clase, números...) favoreciendo así un estímulo inmediato en el alumno.

3. EVOLUCIÓN EN LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

3.1. De las metodologías tradicionales al enfoque comunicativo

Durante el siglo XIX, la enseñanza tradicional de la lengua extranjera se centraba en el aprendizaje de ciertos elementos lingüísticos por separado. De esta manera, no se ofrecía la oportunidad de estudiar la lengua a través de la práctica de las destrezas orales (*listening* y *speaking*), ya que se priorizaba la enseñanza de las destrezas escritas. En la década de los 70 del pasado siglo XX, no obstante, se produjo un fuerte movimiento contrario a los métodos que basaban la enseñanza de la lengua extranjera en el aprendizaje de reglas gramaticales y prestaba poca atención a la manera en el que el lenguaje es usado para cada situación cotidiana.

A partir de este momento, en la didáctica de lenguas extranjeras se produjo un acercamiento al enfoque comunicativo y al desarrollo de la competencia comunicativa, presente en el desarrollo del Currículo de Educación Primaria de las enseñanzas de las Lenguas Extranjeras. Así, de acuerdo con Trujillo (2010, p. 1): “La competencia en comunicación lingüística tiene, entre las ocho competencias básicas establecidas por la normativa, un papel especial en la escuela”.

Según Martinet y de Vicuña (1976), los métodos comunicativos plantean un enfoque funcional de la lengua, de modo que la lengua es concebida en términos de comunicación. Este cambio de paradigma supuso que, desde entonces, el principal objetivo es la adquisición de la competencia comunicativa por parte del alumnado. Además, esta competencia está basada en el principio de comunicación, que promueve actividades

comunicativas en situaciones reales. En este contexto, y adelantando lo que se expondrá posteriormente, las actividades asamblearias responden a este principio y su desarrollo está basado en un enfoque por tareas que, según Nunan (2006), consiste en la realización de actividades grupales que implican un uso productivo receptivo de la lengua, que debe ser clara y estar llena de significado para favorecer su aprendizaje.

3.2. Principios metodológicos de la enseñanza de la lengua extranjera

La enseñanza de cualquier lengua extranjera debe basarse, siguiendo a Littlewood (1996), en los siguientes diez principios metodológicos:

- (i) El aprendizaje debe estar centrado en el uso de la lengua extranjera como instrumento de comunicación, lo cual significa que se debe adoptar un enfoque comunicativo con el fin de favorecer la adquisición de una competencia comunicativa. Esta, a su vez, debe comprender cinco sub-competencias: a) competencia gramatical, b) competencia discursiva, c) competencia sociolingüística, d) competencia estratégica, y e) competencia sociocultural.
- (ii) Se ha de favorecer un aprendizaje funcional y, por tanto, el alumnado debe ser capaz de usar la lengua en diferentes situaciones y contextos comunicativos.
- (iii) Debe fomentarse el aprendizaje significativo. Esto implica que el estudiante construye su propia competencia lingüística usando estrategias de aprendizaje y haciendo hipótesis que ayuden a un uso significativo del lenguaje.
- (iv) La enseñanza de la lengua extranjera debe aportar al estudiante tanto una experiencia lingüística como una social y humana. De esta manera, el desarrollo de una actitud de cooperación y de respeto hacia los otros contribuye al desarrollo de la socialización del aprendizaje y de las destrezas lingüísticas, además de promover las relaciones sociales a través de grupos dentro del aula.
- (v) Es importante que se produzca una integración social de las cuatro destrezas lingüísticas, que deben desarrollarse de manera interrelacionada con el fin de permitir que el alumnado sea capaz de enfrentarse a situaciones comunicativas que requieran de su diferente uso. Durante las primeras fases de aprendizaje de la lengua extranjera, se prioriza el desarrollo de las destrezas receptivas (especialmente *listening*) frente a las productivas, ya que constituyen una comunicación directa porque favorecen la socialización del alumnado.
- (vi) La variedad en la presentación de los contenidos ayuda a que la motivación del alumnado sea mayor. Así, lograr que mantengan la atención debido al cambio constante de actividades contribuye a que la adquisición de contenidos sea más amena. Para conseguirlo, se puede utilizar un conjunto variado de elementos: distinta organización de espacios y tiempos, uso de recursos en distintos formatos y soportes, variedad de tipos de ejercicios, etc.
- (vii) Los elementos del lenguaje deben ser presentados en contexto. Cada lengua es un sistema de signos relacionados entre sí, así que los elementos lingüísticos deberían aparecer en el discurso donde el significado dependiera de la función de la situación comunicativa.
- (viii) La enseñanza de la lengua extranjera debe mostrar las características más reseñables de la/s cultura/s involucrada/s, presentando sus elementos socioculturales característicos, pues la lengua refleja la manera de comprender y construir la realidad.
- (ix) Es muy importante enseñar contenido y planificar actividades relacionadas con los intereses y las necesidades de los estudiantes para que puedan desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje y este, a su vez, sea más provechoso.
- (x) El conocimiento previo sobre la lengua y la cultura extranjera refuerza el significado de los contenidos, ya que los alumnos relacionan lo que ya saben con lo nuevo que van a aprender.

En el enfoque comunicativo, los elementos son normalmente seleccionados de acuerdo a las necesidades comunicativas reales del alumnado. Para la selección de las distintas actividades, es muy importante tener en cuenta cada una de las secciones que componen el tema que se va a desarrollar. Así, en la presentación y la

fase práctica de los contenidos que se van a trabajar, los estudiantes pueden realizar tareas o actividades tales como *drills*, preguntas y respuestas, pequeños diálogos, dramatizaciones, debates, etc. Durante su realización, el docente puede aislar elementos específicos de conocimiento o de la destreza, para dar así a los estudiantes la oportunidad de ponerlos en práctica. En todo caso, no obstante, las actividades deben ser guiadas para permitir a los estudiantes asimilar mejor la lengua extranjera.

Las actividades de producción oral en la lengua extranjera se pueden clasificar en dos grupos según Littlewood (1996): actividades funcionales de comunicación y actividades de interacción social.

Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera sea eficaz, no podemos olvidar el papel que desempeña la figura del profesor, que debe cambiar dependiendo de la actividad que el alumnado lleve a cabo. Siguiendo a Hamer (2001), entre los roles que desempeñan los docentes podemos destacar los siguientes:

- Controlador. El docente se hace totalmente cargo de la clase, controlando qué hacen los alumnos, cuándo hablan, cuánto hablan y qué dicen.
- Evaluador. El profesor corrige los errores de los estudiantes en la fase práctica y evalúa la puesta en escena de la tarea que se esté llevando a cabo; al mismo tiempo, debe evaluar su propio trabajo como docente.
- Organizador. El éxito de muchas actividades depende de la buena organización y de conocimiento de lo que está haciendo exactamente en todo momento. Por ello, el primer objetivo del profesor cuando organiza una actividad es dar instrucciones claras para la realización de la actividad.
- Apuntador. El profesor anima a los estudiantes a participar y a hacer sugerencias sobre cómo llevar a cabo la actividad cuando esta se interrumpe y se produce el silencio o cuando los alumnos no saben cómo seguir.
- Participante. Contribuye a crear una atmósfera agradable en la clase. Además, da la oportunidad a los estudiantes de llevar a cabo una práctica lingüística más adecuada al hacerla con el profesor, que está integrado como un alumno más.
- Facilitador. El docente debe siempre ofrecerse para facilitar el aprendizaje cuando sea necesario y prestar su ayuda en todo momento.

4. EL USO DE LA ASAMBLEA PARA MEJORAR LAS DESTREZAS ORALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

De acuerdo con Sánchez (2008), una asamblea se define del siguiente modo:

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 (p. 15).

Como se deriva de lo anterior, la asamblea destaca por su idoneidad para el desarrollo de habilidades lingüísticas y de socialización en el aula. Sin embargo, en el contexto educativo español, suele quedar relegada a la Educación Infantil y son limitados los casos de implementación en el aula de Educación Primaria. A su vez, el uso de estos espacios de comunicación plurigestionados pueden constituirse como entornos seguros para el desarrollo de las destrezas orales de la lengua extranjera, pues supone que el alumnado dé un paso adelante desde la comunicación privada a llegar a desarrollar competencias relacionadas con hablar en público. De hecho, resulta sumamente interesante en tanto que las actividades asamblearias facilitan el desarrollo de estrategias verbales, no verbales, cognitivas y actitudinales del alumnado.

A continuación, se presentan sendas planificaciones para facilitar el desarrollo de las destrezas orales en Educación Primaria mediante asambleas.

4.1. Planificación de una sesión de *listening* en asamblea

Al comienzo de una planificación de una *listening session* se debe tener en cuenta una serie de consideraciones para lograr que nuestro alumnado adquiera una mayor competencia lingüística en la lengua extranjera: la utilización de las diferentes estrategias que usan naturalmente en la escucha de la lengua materna, el incremento del conocimiento del contexto cultural en que la lengua diana se utiliza, y la aceptación de que el estudiante escucha de manera parcial pero que ha de resultar suficiente para la comprensión del mensaje. Además de todo lo anterior, debemos seleccionar el espacio donde se va a desarrollar la actividad, tener preparado el equipamiento y los materiales para llevar a cabo el *listening*, escoger el texto oral atendiendo a los intereses de nuestro alumnado, comprobar que las actividades relacionadas con el *listening* estén adaptadas a los intereses y a la edad del alumnado, y planificar la actividad para ajustarla al tiempo disponible (Brown, 2006).

Después de todas estas consideraciones, se distinguen tres partes diferenciadas en la planificación de las sesiones de *listening*:

- (i) *Pre-listening*: Las actividades que se realizan durante esta fase desarrollan microdestrezas predictivas. Algunos ejemplos son la descripción de ilustraciones de la historia por parte del alumnado, la inferencia del argumento a partir del título, y la inferencia o predicción de lo que va a acontecer a partir de la lectura de una parte introductoria del texto.
- (ii) *While-listening*: Los propósitos de las actividades que se realizan en esta fase son extraer una comprensión general o una información específica, reconocer los patrones discursivos y los marcadores, e inferir opiniones, actitudes y el significado del contexto. Algunos ejemplos son unir las frases con su correspondiente ilustración, señalar errores o colocar en una secuencia lógica diferentes ilustraciones.
- (iii) *Post-listening*: Durante esta fase, el propósito de las actividades difiere del análisis del texto oral; por ejemplo, se pueden escribir diferentes finales, dramatizaciones o representar *role-plays*.

4.2. Planificación de una sesión de *speaking* dentro de la asamblea

Desde un principio en la asamblea, la producción oral debe estar convenientemente controlada por parte del docente, ya que lo que se produce es una imitación de este por parte del alumnado. A partir de aquí, el control por parte del profesor no debe de ser férreo para que, de esta manera, los alumnos sean capaces de producir frases apropiadas en diferentes contextos comunicativos. Como el acto del habla es básicamente social, el desarrollo de la competencia comunicativa debe estar presente desde el primer momento.

Toda sesión de *speaking* está dividida en tres fases: presentación, práctica y producción. Durante la primera fase (presentación) se debe priorizar la función lingüística, la estructura y el uso de la estructura que vayamos a trabajar. Los principales objetivos de esta fase son: dar a nuestros alumnos la oportunidad de darse cuenta de la utilidad y relevancia de la nueva lengua vehicular, concentrarse en el significado (carga semántica), en la pronunciación y en los aspectos gramaticales de la lengua extranjera. Todos estos aspectos deben estar enmarcados en un contexto que tenga pleno significado. El profesor realiza, por tanto, el papel de informante y la corrección es muy importante para que los alumnos adquieran la nueva estructura del lenguaje sin errores.

En segundo lugar, la fase práctica consiste en el uso de los aspectos de la lengua que han sido previamente presentados. Un desarrollo controlado durante esta fase permitirá a los estudiantes memorizar y asimilar la lengua extranjera de manera más completa. Además, los alumnos ganarán confianza en sí mismos, ya que los errores de producción no están presentes en el transcurso de la actividad. Durante esta fase se pueden realizar diferentes actividades tales como *drills*, pequeños diálogos o actividades de búsqueda de información. Los principales roles del profesor son el de conductor (ayudando a los alumnos, dando ejemplos y guiando la producción de las nuevas estructuras) y el de corrector (pidiendo a los alumnos la repetición, reproduciendo los mensajes de los estudiantes y preguntándoles si lo han hecho de manera correcta...) La fase práctica es la que comprende mayor desarrollo y, por ende, ocupa un mayor espacio en la realización de una sesión de *speaking*.

Finalmente, el principal objetivo en la fase de producción es dar a nuestros alumnos la oportunidad de experimentar por sí mismos lo que han aprendido y comprendido de la lengua extranjera. La motivación es muy importante ya que nuestros estudiantes se sentirán más seguros y confiados a la hora de producir los diferentes textos orales que previamente han trabajado durante la fase práctica de *speaking* (Harmer, 2007). El profesor aparece como un mero guía y facilitador en el desarrollo de esta etapa, por lo que debe animar al alumnado, y actuar como ayuda y consulta. Algunas actividades que se pueden realizar durante la fase de producción son simulaciones o *role plays*, entre otros.

4.3. La mediación y la interacción como descriptores del MCER intervinientes en la asamblea

Tradicionalmente las destrezas lingüísticas han estado divididas en productivas (*writing, speaking*), y receptivas (*listening, reading*). Sin embargo, la revisión del MCER (Consejo de Europa, 2018) presenta como nuevas destrezas en el proceso comunicativo los descriptores de mediación e interacción. Así, en el caso de las asambleas, las destrezas orales, en términos de producción y recepción, ya no son los únicos indicadores que se desarrollan en una actividad comunicativa.

Como se ha visto previamente, los usuarios de la lengua en general, y los alumnos en particular, intercambian constantemente información a través de la comunicación verbal y no verbal, apoyándose en gestos, expresiones, etc. De esta manera, la interacción como descriptor es una variable que debemos tener en cuenta en el estudio de actividades asamblearias. Las producciones de textos provocan directamente un efecto de reciprocidad en el emisor. Así, el mensaje decodificado por parte de los receptores es interpretado inmediatamente de manera sensorial por parte del emisor. En este sentido, la puesta en escena de las actividades asamblearias nos proporciona una gran información de cómo el mensaje es intercambiado y cómo se desarrolla la actividad comunicativa de manera grupal en términos de interacción.

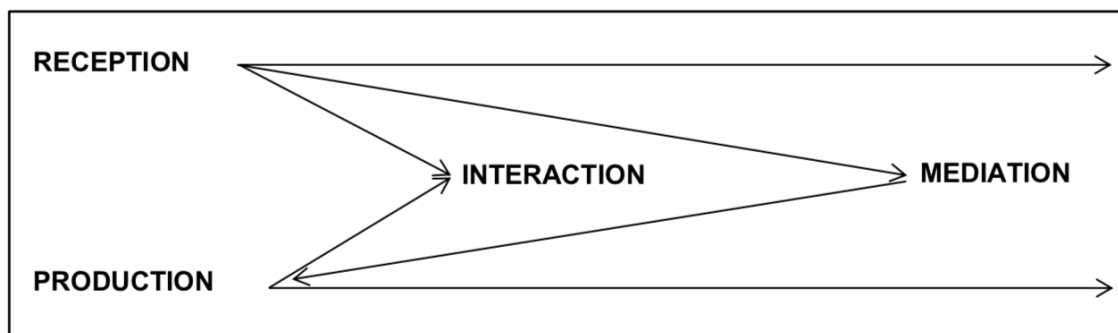


Figura 1. The relationship between reception, production, interaction and mediation.

Fuente: Consejo de Europa (2018, p. 32).

El concepto de receptor y productor del mensaje interviene conjuntamente en la interacción provocada por un contexto comunicativo real. Sin embargo, la mediación queda más lejos de esa interacción, produciéndose una reinterpretación de un mensaje ya existente sin contacto directo. Esta reinterpretación del mensaje puede producirse de manera amplificada en el desarrollo de actividades asamblearias, ya que se producen tantas reacciones al mensaje como individuos compongan la asamblea y, por esta razón, multitud de decodificaciones distintas puede conllevar multitud de reacciones diferentes.

5. CONCLUSIÓN

La asamblea como herramienta pedagógica constituye una fuerte apuesta para el desarrollo social y emocional de los niños. La capacidad de expresar las ideas por parte de cada alumno se ve reforzada con la interacción de alumnos de la misma edad y con los mismos intereses, abriendo así la puerta del debate y del diálogo, lo cual puede a su vez permitir el desarrollo de la competencia lingüística en la lengua extranjera. En este sentido, el uso de la asamblea puede constituir un amplificador grupal de las manifestaciones artísticas del alumno o alumna, donde la capacidad de dramatizar y gesticular (lenguaje no verbal) aparece como apoyo indiscutible

en la producción del mensaje oral. La valoración del entendimiento del mensaje por parte del receptor también es un elemento importante que el emisor del mensaje contemplará en cada una de las expresiones que indiquen dicha comprensión en cada receptor.

La puesta en escena de una situación donde se produzca la comunicación total realzará la calidad del mensaje para que la comunicación sea efectiva. Así, el alumnado puede representar ciertas situaciones en contexto y con la ayuda del docente. En el proceso de ensayo-error en el uso de la lengua extranjera, el profesor puede actuar como asesor y como monitor de la actividad supervisando el éxito de la transmisión del mensaje y su respuesta por parte de los receptores. Asimismo, el uso de la asamblea también propicia un continuo torrente de información por parte de todos los participantes. De hecho, las asambleas no son en ningún caso unidireccionales, sino que se produce la necesaria función fática del lenguaje para mantener alerta a los receptores con una comunicación dinámica y fluida.

Con todo lo anterior, consideramos que la implementación de la asamblea en Educación Primaria, tradicionalmente limitada a la Educación Infantil, puede ser una oportunidad magnífica para desarrollar las competencias lingüísticas del alumnado y, muy especialmente, las destrezas orales en la lengua extranjera.

REFERENCIAS

- Arries, J. F. (1999). Learning disabilities and foreign languages: A curriculum approach to the design of inclusive courses. *The Modern Language Journal*, 83(1), 98-110.
- Brown, S. (2006). *Teaching listening*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de <https://bit.ly/2HogLCH>.
- Field, J. (1998). Skills and strategies: towards a new methodology for listening. *ELT Journal*, 52(2), 110-118.
- García, S. B., y Tyler, B. J. (2010). Meeting the needs of English language learners with Learning Disabilities in the General Curriculum. *Theory Into Practice*, 49(2), 113-120.
- Gobierno de España. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Recuperado de <https://bit.ly/2THUVjH>.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- Junta de Andalucía. (2015). Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el curriculocurrículo de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Recuperado de <https://bit.ly/2cQluIO>.
- Junta de Andalucía. (2015). Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Recuperado de <https://bit.ly/2cQluIO>.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Londres: Pergamon Press.
- Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martinet, A. y de Vicuña, M. R. L. (1976). *El lenguaje desde el punto de vista funcional*. Madrid: Gredos.
- Nunan, D. (2006). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez, S. (2008). *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos* (Tesis Doctoral). Santander: Universidad de Cantabria. Recuperado de <https://bit.ly/2x4KWtR>.
- Trujillo, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y textos*, 32, 35-40.

Educación en Contextos Plurilingües: Metodología e Innovación

Education in Plurilingual Contexts: Methodology and Innovation

Serie Educación Bilingüe e Intercultural, II



UCOPress
Editorial Universidad de Córdoba

Educación en Contextos Plurilingües: Metodología e Innovación

Education in Plurilingual Contexts: Methodology and Innovation

Educación en Contextos Plurilingües: Metodología e Innovación. Education in Plurilingual Contexts: Methodology and Innovation.

Editado por Francisco Javier Palacios Hidalgo

(Serie Edición Bilingüe e Intercultural, II)

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS PLURILINGÜES: METODOLOGÍA E INNOVACIÓN. EDUCATION IN PLURILINGUAL CONTEXTS: METHODOLOGY AND INNOVATION.

© Varios Autores

© De esta edición: Francisco Javier Palacios Hidalgo

© UCOPress. Editorial Universidad de Córdoba, 2019
Campus de Rabanales. Ctra. Nac. IV, km. 396, 14071 – Córdoba
<http://www.uco.es/ucopress/> — ucopress@uco.es
Teléfono: 957212165

Diseño y maquetación: Lucía Trinidad Figueredo Fernández

ISBN: 978-84-9927-481-2

Cualquier forma de reproducción total o parcial, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización previa y escrita de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Educación en Contextos Plurilingües: Metodología e Innovación

Education in Plurilingual Contexts: Methodology and Innovation

Francisco Javier Palacios Hidalgo (Ed.)

UCOPress

Editorial Universidad de Córdoba

ÍNDICE

| | |
|---------------|----|
| PRÓLOGO | 9 |
| PREFACIO..... | 13 |

PARTE I

EDUCACIÓN EN VALORES Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CONTEXTOS PLURILINGÜES

| | |
|---|----|
| Iliana M. ^a Fernández Fernández y Agustín de la Herrán Gascón La comunicación pedagógica inclusiva: un objetivo del proceso formativo universitario | 17 |
| Manuel Bermúdez Vázquez Filosofía, educación y valores..... | 25 |
| Gema Polonio de Dios Educación para el desarrollo | 31 |
| Cristina Díaz-Martín y Javier Estévez Análisis de la obra musical Subtónica y su repercusión en la transmisión de valores | 39 |
| M. ^a Eugenia Moya Palomares, Rosa Vicente Lapuente y Lucía Peña Vilanova Nuevas formas de pensar y de hacer en la universidad: una experiencia de aprendizaje universitario en el sur de Marruecos | 45 |
| Antonio J. Tinedo Rodríguez y Cristina A. Huertas Abril English for Social Purposes: Feminist Literary Criticism as a Tool to Increase Motivation and Promote Gender Equality..... | 55 |
| Azahara Naranjo de Arcos Enseñanza de lenguas extranjeras a personas con discapacidad auditiva | 61 |

PARTE II

METODOLOGÍA E INNOVACIÓN DOCENTE

| | |
|---|----|
| Aurora Ruíz Mezcua La evolución del entorno educativo de la interpretación | 73 |
| M. ^a Leonor Parrales Poveda Los lineamientos estratégicos en el proceso de dirección de las instituciones educativas: un imperativo social para Ecuador..... | 79 |
| Raúl Gutiérrez-Fresneda Mejora del proceso de aprendizaje de la composición escrita mediante las rutinas de pensamiento..... | 87 |
| Cristina Díaz-Martín y M. ^a Elena Gómez-Parra Developing an Observation Guide to Pre-Service Teachers for Evaluating Videos from CLIL Lessons..... | 93 |
| Coral Ivy Hunt-Gómez Herramientas traductológicas profesionales para no traducir: aplicación a la docencia CLILHE..... | 99 |

| | |
|--|-----|
| Vanessa Pérez Rodríguez y Cristina A. Huertas Abril Las redes sociales como espacio colaborativo para el aprendizaje de lenguas: una propuesta didáctica..... | 103 |
| Elisa Langa Morales y Eva M. ^a Terrado Sieso Pharmaceutical Scene Investigation (PSI). Aprendizaje colaborativo en Química Farmacéutica en un contexto CLIL..... | 109 |
| Sandra Pérez Costa The Creation of Common Thinking in Science Primary Lessons in Content and Language Integrated Contexts..... | 115 |
| Margarita Rico Romero y Francisco J. Poyato López El arte como herramienta de inclusión educativa en la enseñanza del inglés. Un estudio de caso | 119 |
| Bianca Vitalaru y Iulia Vescan Using The World Café Method to Complement Language Assistants Postgraduate Training: Preliminary Results..... | 123 |
| Jorge Sánchez Torres El choque cultural de estudiantes extranjeros en Sevilla: un estudio exploratorio | 129 |
| Éva Csillik e Irina Golubeva The Current ‘State-Of-The-Art’ in Researching Code-Switching in the Multilingual Classroom..... | 135 |
| José Manuel Urbano Fernández, M. ^a Elena Gómez Parra y Cristina A. Huertas Abril Desarrollo de las destrezas orales en inglés como lengua extranjera desde un enfoque comunicativo: el uso de la asamblea en Educación Primaria | 143 |
| Sheila Robbie y Bernie Warren The Tiger and The Lamb: Drama and Literacies in The Multilingual Classroom | 151 |
| SOBRE EL EDITOR | 157 |
| SOBRE LOS AUTORES / ABOUT THE AUTHORS..... | 159 |

INICIO

PROYECTO

INDICADORES PARA EDITORIALES

BUSCADOR DE EDITORIALES

EQUIPO



Prestigio editorial

Especialización temática

Selección de originales

Indexadas en (SPI Expanded)

[Resultados Rankings SPI](#) > Ranking general (2018)

Prestigio de las editoriales según expertos españoles. Editoriales mejor valoradas (2018)

Editoriales españolas

Editoriales extranjeras

| Orden | Editorial | ICEE | Orden | Editorial | ICEE |
|-------|--|----------|-------|--|----------|
| 1 | Tirant Lo Blanch | 1037.000 | 1 | Oxford University Press | 1705.000 |
| 2 | Alianza (Grupo Anaya, Hachette Livre) | 1013.000 | 2 | Cambridge University Press | 1681.000 |
| 3 | Aranzadi (Thomson Reuters) | 911.000 | 3 | Routledge (Francis & Taylor Group) | 1153.000 |
| 4 | Cátedra (Grupo Anaya, Hachette Livre) | 906.000 | 4 | Springer | 670.000 |
| 5 | Editorial Síntesis | 856.000 | 5 | Peter Lang Publishing Group | 642.000 |
| 6 | Ariel (Grupo Planeta) | 820.000 | 6 | Brill | 526.000 |
| 7 | Marcial Pons | 727.000 | 7 | De Gruyter | 386.000 |
| 8 | Tecnos (Grupo Anaya, Hachette Livre) | 545.000 | 8 | Sage Publications | 343.000 |
| 9 | Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) | 536.000 | 9 | Harvard University press | 326.000 |
| 10 | Akal(Akal) | 507.000 | 10 | Elsevier | 319.000 |
| 11 | Comares | 491.000 | 11 | John Benjamins Publishing Company | 315.000 |
| 12 | Civitas (Thomson Reuters) | 485.000 | 12 | Palgrave Macmillan | 302.000 |
| 13 | Dykinson S.L. | 456.000 | 13 | McGraw Hill | 301.000 |
| 14 | Pirámide (Grupo Anaya, Hachette Livre) | 405.000 | 14 | Giuffrè | 264.000 |
| 15 | Editorial Crítica (Grupo Planeta) | 360.000 | 15 | Thomson Reuters | 242.000 |
| 16 | Gredos (Grupo RBA) | 330.000 | 16 | Presses Universitaires de France (PUF) | 233.000 |
| 17 | Universitat de València | 292.000 | 17 | Brepols Publishers | 219.000 |
| 18 | Arco Libros - La Muralla | 288.000 | 18 | Fondo de Cultura Económica (México) | 218.000 |
| 19 | Iberoamericana / Vervuert | 279.000 | 19 | Wolters Kluwer International | 189.000 |
| 20 | Ediciones Paidós | 236.000 | 20 | Wiley & Sons | 166.000 |
| 20 | Ediciones Trea S.L. | 236.000 | 21 | Blackwell Publishing | 146.000 |
| 21 | Editorial Trotta, S.A. | 234.000 | 22 | Pearson Publishing | 133.000 |
| 22 | Biblioteca Nueva | 233.000 | 23 | Princeton University Press | 129.000 |
| 23 | Universidad de Salamanca | 232.000 | 24 | Daloz | 128.000 |
| 24 | Siglo XXI de España Editores, S.A. | 214.000 | 25 | Chicago University Press | 124.000 |
| 25 | Gedisa | 202.000 | 26 | Academic Press (Elsevier) | 120.000 |
| 26 | Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) | 192.000 | 27 | L´Harmattan | 115.000 |
| 27 | La Ley (Wolters Kluwer) | 191.000 | 28 | Macmillan | 112.000 |
| 28 | Iustel | 180.000 | 29 | Eduard Elgar Publishing | 108.000 |
| 29 | Universidad de Granada | 177.000 | 30 | Ashgate Publishing (Ashgate Publishing Group) | 107.000 |
| 30 | Anthropos Editorial | 156.000 | 31 | Rodopi | 102.000 |
| 30 | McGraw-Hill Interamericana de España S.L. | 156.000 | 32 | Taylor & Francis Group | 99.000 |
| 31 | Universidad de Sevilla | 153.000 | 33 | Il Mulino | 92.000 |
| 32 | Editorial Graó | 151.000 | 33 | Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) | 92.000 |
| 33 | Universidad de Zaragoza | 149.000 | 34 | Archaeopress | 91.000 |
| 34 | Editorial Morata | 143.000 | 35 | Cedam (Wolters Kluwer) | 89.000 |
| 35 | Fondo de Cultura Económica | 141.000 | 36 | IGI Global | 79.000 |
| 36 | Sílex Ediciones | 138.000 | 37 | Bruylant (Larcier Group) | 78.000 |
| 37 | Centro de Estudios Políticos y Constitucionales | 137.000 | 38 | Reichenberger | 487.000 |

| | | | | | |
|----|--|---------|----|---|--------|
| 38 | Universitat de Barcelona | 122.000 | 39 | Gallimard | 72.000 |
| 39 | Octaedro | 116.000 | 40 | Armand Colin (Hachette Livre) | 71.000 |
| 40 | Universidad Complutense de Madrid | 113.000 | 41 | C. H. Beck | 69.000 |
| 41 | Bosch (Wolters Kluwer) | 112.000 | 42 | Giapicchelli | 63.000 |
| 42 | Los Libros de la Catarata | 111.000 | 43 | Presses Universitaires de Rennes | 62.000 |
| 43 | Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) | 106.000 | 44 | Prentice Hall | 61.000 |
| 43 | Casa de Velázquez | 106.000 | 45 | Les Belles Lettres | 59.000 |
| 44 | Atelier | 96.000 | 45 | Iberoamericana / Vervuert | 59.000 |
| 44 | Editorial Bellaterra | 94.000 | 46 | Le Seuil | 56.000 |
| 45 | Editorial Taurus | 94.000 | 47 | Martinus Nijhoff Publishers | 55.000 |
| 45 | Editorial Taurus | 94.000 | 47 | Colegio de México | 55.000 |
| 46 | Icaria Editorial | 91.000 | | Centre National de la Recherche Scientifique (C.N.R.S.) | 54.000 |
| 46 | Ediciones Clásicas | 90.000 | 48 | | |
| 47 | Ediciones Clásicas | 90.000 | 49 | Penguin Books | 53.000 |
| 47 | Narcea | 90.000 | 50 | Giulio Einaudi Editore | 52.000 |
| 48 | Visor Libros | 86.000 | 51 | MIT press | 51.000 |
| 49 | Universidad del País Vasco | 85.000 | 51 | Emerald | 51.000 |
| 50 | Pearson Educación, S.A. | 81.000 | 52 | Yale University Press | 50.000 |
| 51 | Universidade de Santiago de Compostela (USC) | 75.000 | 52 | Tamesis (Boydell & Brewer) | 50.000 |
| 52 | Comunicación Social Ediciones y Publicaciones | 74.000 | 52 | Presses de l'université Paris-Sorbonne | 50.000 |
| 53 | Anagrama | 71.000 | 53 | Lawrence Erlbaum Associates | 49.000 |
| 53 | Universidad de Murcia | 71.000 | 54 | Duncker & Humblot | 48.000 |
| 54 | Editorial Reus | 70.000 | 55 | Suhrkamp Verlag | 47.000 |
| 54 | Universitat d'Alacant | 70.000 | 55 | Bloomsbury | 47.000 |
| 55 | Universidad Autónoma de Madrid | 65.000 | 56 | Wiley Blackwell | 45.000 |
| 56 | Polifemo | 64.000 | 56 | Hart Publishing | 45.000 |
| 57 | Publicacions de l'Abadia de Montserrat | 61.000 | 57 | Max Niemeyer | 44.000 |
| 57 | Plaza y Valdés | 61.000 | 58 | Electa (Mondadori) | 42.000 |
| 58 | Castalia | 57.000 | 58 | Amorrortu | 42.000 |
| 59 | Desclée de Brouwer | 54.000 | 58 | American Psychological Association (APA) | 42.000 |
| 59 | Universitat Oberta de Catalunya (UOC) | 54.000 | 59 | California University Press | 40.000 |
| 59 | Ediciones Aljibe | 54.000 | 60 | Skira | 39.000 |
| 59 | Lex Nova (Thomson Reuters) | 54.000 | 60 | Nomos Verlag (C.H. Beck) | 39.000 |
| 60 | Acantilado | 53.000 | 61 | Librairie Générale De Droit Et De Jurisprudence (LGDJ) | 36.000 |
| 60 | Universidad de Navarra (EUNSA) | 53.000 | 62 | L'Erma Di Bretschneider | 35.000 |
| 60 | Laborum | 53.000 | 63 | Trillas | 34.000 |
| 61 | Real Academia Española | 50.000 | 63 | Laterza | 34.000 |
| 62 | Editorial Afers | 47.000 | 63 | Georg Olms Verlag | 34.000 |
| 63 | Ediciones Paraninfo, S.A. | 45.000 | 64 | Quasar Publishing | 33.000 |
| 64 | Editorial Médica Panamericana S.A. | 44.000 | 64 | Nova Science Publishers | 33.000 |
| 65 | Espasa Calpe | 43.000 | 65 | Mohr Siebeck | 32.000 |
| 66 | Antoni Bosch Editor, S.A. | 41.000 | 65 | Garnier | 32.000 |
| 66 | Abada Editores | 41.000 | 65 | Editorial Médica Panamericana | 32.000 |
| 67 | Academia del Hispanismo | 40.000 | 66 | Duke University Press | 31.000 |
| 67 | Editorial Renacimiento | 40.000 | 66 | Teubner | 31.000 |
| 68 | Boletín Oficial del Estado (BOE) | 38.000 | 66 | Teachers College Press | 31.000 |
| 68 | Universidad de Cádiz | 38.000 | 66 | Peeters (Leuven) | 31.000 |
| 68 | Pórtico | 38.000 | 66 | École Française de Rome | 31.000 |
| 68 | Universitat Autònoma de Barcelona | 38.000 | 66 | Deutsches Archäologisches Institut | 31.000 |
| 69 | Universidad de Valladolid | 37.000 | 66 | Ann Arbor | 31.000 |
| 70 | Herder Editorial | 36.000 | 66 | All'Insegna del Giglio | 31.000 |
| 70 | Universitat Jaume I | 36.000 | 67 | HumanKinetics | 30.000 |
| 71 | Colex | 35.000 | 67 | Editions Meridiennes, Universite Toulouse Le Mirail | 30.000 |
| 71 | Pre-Textos | 35.000 | 68 | Mondadori (Penguin Random House) | 29.000 |
| 72 | Barcino | 34.000 | 68 | Psychology Press | 29.000 |
| 72 | Institutode Estudios Fiscales | 34.000 | 69 | Intersentia | 28.000 |
| 72 | Institución Fernando el Católico | 34.000 | 70 | Stauffenburg | 27.000 |
| 73 | Editorial Verbum | 33.000 | 70 | Leo S. Olschki Editore | 27.000 |
| 74 | Bomarzo | 32.000 | 70 | Hakkert | 27.000 |
| 74 | Institut Català d'Arqueologia Clàssica (ICAC) | 32.000 | 71 | Sweet & Maxwell | 26.000 |
| 75 | Cilengua | 31.000 | | | |
| 75 | Fragua | 31.000 | | | |
| 75 | Institut d'Estudis Catalans | 31.000 | | | |

| | | | | | |
|----|--|--------|----|---|--------|
| 76 | Editorial Fundamentos | 30.000 | 71 | Sense Publishers | 26.000 |
| 76 | Galaxia Gutemberg | 30.000 | 71 | Guilford | 26.000 |
| 76 | Punctum | 30.000 | 71 | Columbia University Press | 26.000 |
| 77 | Ministerio De Educación, Cultura Y Deporte | 29.000 | 71 | Clarendon Press (Oxford University Press) | 26.000 |
| 78 | Universidad de Córdoba | 28.000 | 72 | Polity Press | 25.000 |
| 79 | ESIC Editorial | 27.000 | 72 | Karthala | 25.000 |
| 79 | Inde | 27.000 | 72 | Gunter Narr Verlag | 25.000 |
| 79 | Paidotribo | 27.000 | 72 | Franz Steiner Verlag | 25.000 |
| 79 | Universidad de Cantabria | 27.000 | 72 | Droz | 25.000 |
| 80 | J.M. Bosch, Editor | 25.000 | 73 | Oxbow Books | 24.000 |
| 80 | Ministerio De Agricultura, Alimentación Y Medio Ambiente | 25.000 | 73 | Minnesota University Press | 24.000 |
| 81 | Centro De Estudios Andaluces | 24.000 | 74 | Aracne Editrice | 24.000 |
| 81 | LID Editorial Empresarial | 24.000 | 74 | Multilingual Matters | 23.000 |
| 82 | Universidad de Castilla-La Mancha | 23.000 | 75 | Honoré Champion Editeur | 23.000 |
| 82 | Universitat Politècnica de València (UPV) | 23.000 | 75 | Frank & Timme | 22.000 |
| 83 | Fundación Germán Sánchez Ruipérez – FGSR | 22.000 | 76 | Viella | 22.000 |
| 83 | Ediciones Idea | 22.000 | 76 | La Découverte | 21.000 |
| 83 | Gustavo Gili, S.L. | 22.000 | 77 | Continuum | 21.000 |
| 83 | Prentice Hall España | 22.000 | 77 | Lunweg | 20.000 |
| 84 | Editorial Planeta | 21.000 | 77 | Taschen | 20.000 |
| 84 | Wanceulen | 21.000 | 77 | Latomus | 20.000 |
| 85 | Instituto de Estudios Fiscales | 20.000 | 78 | J. Vrin | 20.000 |
| 85 | Traficantes de sueños | 20.000 | 78 | Edinburgh University Press | 19.000 |
| 85 | Ediciones del Serbal | 20.000 | 78 | Picard | 19.000 |
| 86 | Pasado & Presente | 19.000 | 78 | Flammarion | 19.000 |
| 86 | Institut Interuniversitari De Filologia Valenciana | 19.000 | 79 | C.F. Müller | 19.000 |
| 87 | Nerea | 18.000 | 79 | Temis (Bogotá-Colombia) | 18.000 |
| 87 | Arcibel | 18.000 | 79 | Johns Hopkins University | 18.000 |
| 87 | Milenio Publicaciones, S.L. | 18.000 | 79 | International Bureau Of Fiscal Documentation | 18.000 |
| 87 | Instituto Vasco de Administración Pública (IVAP) | 18.000 | 79 | B De F | 18.000 |
| 87 | Escolar y Mayo | 18.000 | 79 | Berghahn Books | 18.000 |
| 88 | Anaya (Grupo Anaya, Hachette Livre) | 17.000 | 79 | Allyn And Bacon (Pearson) | 18.000 |
| 88 | Ollero y Ramos | 17.000 | 80 | Alfagrama | 18.000 |
| 88 | Real Academia De La Historia | 17.000 | 80 | Thames & Hudson | 17.000 |
| 88 | Editorial Sanz y Torres, S.L. | 17.000 | 80 | Sismel. Edizioni Del Galluzzo | 17.000 |
| 88 | Lunweg Editores | 17.000 | 80 | North Holland (Elsevier) | 17.000 |
| 88 | Universidad de León | 17.000 | 80 | Pedone | 17.000 |
| 88 | Consejo Económico y Social | 17.000 | 80 | Miño y Dávila | 17.000 |
| 88 | Editorial Universitaria Ramón Areces | 17.000 | 80 | Lexis Nexis | 17.000 |
| 88 | Universitat Rovira i Virgili | 17.000 | 80 | Fayard | 17.000 |
| 88 | Ra-Ma, S.A., Editorial y Publicaciones | 17.000 | 80 | Hachette (Hachette Livre) | 17.000 |
| 89 | Centro Virtual Cervantes | 16.000 | 80 | Ergon Verlag | 17.000 |
| 89 | Instituto de Estudios Humanísticos | 16.000 | 80 | Editions De L'Ecole Des Hautes Études En Sciences Sociales [Editions Ehess] | 17.000 |
| 89 | Santillana (Grupo Santillana) | 16.000 | 80 | De Boeck | 17.000 |
| 89 | Marfil | 16.000 | 80 | Carl Heymanns Verlag | 17.000 |
| 89 | Siruela | 16.000 | 80 | Böhlau Verlag | 17.000 |
| 89 | Universidad de Alcalá de Henares | 16.000 | 81 | Vandenhoeck & Ruprecht | 16.000 |
| 90 | Dextra | 15.000 | 81 | Pickering & Chatto | 16.000 |
| 90 | Ediciones Omega, S.A. | 15.000 | 81 | Maisonneuve Et Larose | 16.000 |
| 90 | Amarú Ediciones | 15.000 | 81 | Jossey-Bass | 16.000 |
| 90 | Equinox | 15.000 | 81 | Feltrinelli | 16.000 |
| 90 | Eumo editorial | 15.000 | 81 | Association for Information Management (ASLIB) | 16.000 |
| 90 | Vicens Vives | 15.000 | 81 | Erich Schmidt Verlag | 16.000 |
| 91 | Debate (Penguin Random House) | 14.000 | 82 | Porrúa | 15.000 |
| 91 | Calambur | 14.000 | 82 | Universidad De Coimbra | 15.000 |
| 91 | Signifer Libros | 14.000 | 82 | Liverpool University Press | 15.000 |
| 91 | Universidad de Oviedo | 14.000 | 82 | Levante Editori (Bari - Italia) | 15.000 |
| 92 | Alhambra | 13.000 | 82 | Kluwer International Law | 15.000 |
| 92 | Asociación de Geógrafos Españoles | 13.000 | 82 | Bulzoni Editore | 15.000 |
| 92 | Centro de Estudios Ramón Areces (CERASA) | 13.000 | 82 | Academia Nacional de la Historia de Venezuela | 15.000 |
| 92 | Universidad de Deusto | 13.000 | 82 | | |

| | | | | | |
|----|--|--------|----|--|--------|
| 92 | Doce Calles | 13.000 | 83 | Palestra | 14.000 |
| 92 | Sociedad Española de Estudios Medievales | 13.000 | 83 | Sussex Academic Press | 14.000 |
| 92 | Ediciones Martínez Roca | 13.000 | 83 | Pergamon Press (Elsevier) | 14.000 |
| 92 | El Derecho (Grupo Francis Lefebvre) | 13.000 | 83 | Manchester University Press | 14.000 |
| 92 | Miño y Dávila | 13.000 | 83 | Edizioni Scientifiche Italiane (ESI) | 14.000 |
| 92 | Universidad de Málaga | 13.000 | 83 | Firenze University Press (FUP) | 14.000 |
| 93 | Enciclopèdia Catalana (Grup Enciclopedia Catalana) | 12.000 | 83 | Classica Digitalia | 14.000 |
| 93 | Crema | 12.000 | 84 | Université Bordeaux Moutaigne | 13.000 |
| 93 | Junta de Castilla y León | 12.000 | 84 | Universidad Autonoma Del Estado De México | 13.000 |
| 93 | Diputación de Málaga (CEDMA) | 12.000 | 84 | Montchrestien | 13.000 |
| 93 | Francis Lefebvre | 12.000 | 84 | UNESCO | 13.000 |
| 93 | Fundación BBVA | 12.000 | 84 | I.B. Tauris | 13.000 |
| 93 | Reichenberger | 12.000 | 84 | Manson | 13.000 |
| 93 | Universidade da Coruña | 12.000 | 84 | Edizioni del'Orso | 13.000 |
| 93 | Cendeac | 12.000 | 84 | Bärenreiter Verlag | 13.000 |
| 93 | Instituto Nacional De Administración Pública (INAP) | 12.000 | 84 | Abeledo Perrot | 13.000 |
| 93 | Centro De Estudios Financieros | 11.000 | 85 | Winter | 12.000 |
| 94 | KRK Ediciones | 11.000 | 85 | Siglo XXI (Argentina) | 12.000 |
| 94 | Amorrortu | 11.000 | 85 | Pluto Press | 12.000 |
| 94 | Ministerio De Empleo Y Seguridad Social | 11.000 | 85 | Philip Von Zabern | 12.000 |
| 95 | Alpuerto | 10.000 | 86 | Felix Meiner | 11.000 |
| 95 | Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (AECAE) | 10.000 | 86 | Franco Angeli | 11.000 |
| 95 | Centro Internacional De Investigación E Información Sobre La Economía Pública, Social Y Cooperativa (CIRIEC) | 10.000 | 87 | Toronto University Press | 10.000 |
| 95 | Edicións Xerais de Galicia | 10.000 | 87 | Pittsburg University Press | 10.000 |
| 95 | Edisofer | 10.000 | 87 | Thomson West | 10.000 |
| 95 | Editorial Piles | 10.000 | 87 | Modern Language Association of America (MLA) | 10.000 |
| 95 | Elsevier España, S.L.U | 10.000 | 87 | Longman | 10.000 |
| 95 | Emerita | 10.000 | 87 | Librería Musicale Italiana (LIM) | 10.000 |
| 95 | Fundación Juanelo Turriano | 10.000 | 87 | Left Coast Press | 10.000 |
| 95 | Instituto de Estudios Riojanos | 10.000 | 87 | Kluwer Academic Publishers | 10.000 |
| 95 | Instituto Geográfico Nacional | 10.000 | 87 | Humanistica Lovaniensia | 10.000 |
| 95 | Klinik | 10.000 | 87 | Juruá | 10.000 |
| 95 | Península | 10.000 | 87 | Heidelberg University Press | 10.000 |
| 95 | Sistema | 10.000 | 87 | Granica | 10.000 |
| 95 | Sociedad Española De Musicología | 10.000 | 87 | Franco Cesati Editore | 10.000 |
| 95 | UNE. Unión de Editoriales Universitaria Española | 10.000 | 87 | Foundation Press (USA) | 10.000 |
| 95 | Universidad de La Rioja | 10.000 | 87 | Facet | 10.000 |
| 95 | Garceta Editorial | 10.000 | 87 | EucoTax - Wolters Kluwer International | 10.000 |
| 95 | Nau Llibres (Edicions Culturals Valencianes, S.A.) | 10.000 | 87 | El Manual Moderno Bogotá | 10.000 |
| 95 | Sepín | 10.000 | 87 | Ediciones CIESPAL | 10.000 |
| 95 | Universidad de Almería | 10.000 | 87 | Context Press | 10.000 |
| 95 | Cálamo | 10.000 | 87 | Center for Basque Studies. University of Nevada, Reno | 10.000 |
| 95 | Museo del Prado | 10.000 | 87 | Cahiers du Cinéma | 10.000 |
| 95 | Junta de Andalucía | 10.000 | 87 | CABI International | 10.000 |
| 96 | Asunivep | 9.000 | 87 | Brand Glick Brand (BGB) | 10.000 |
| 96 | Davinci Continental | 9.000 | 87 | Barkhuis | 10.000 |
| 96 | Ediciones Académicas | 9.000 | 87 | American Mathematical Society | 10.000 |
| 96 | Editoria La Serranía | 9.000 | 88 | Aisthesis | 10.000 |
| 96 | Editorial AC | 9.000 | 88 | Abya Yala | 10.000 |
| 96 | Editorial Actas | 9.000 | 88 | Zeitschrift für vergleichende Rechtswissenschaft : Archiv für internationales Wirtschaftsrecht | 9.000 |
| 96 | Editorial Galaxia | 9.000 | 88 | Wallflower | 9.000 |
| 96 | Editorial Tébar Flores | 9.000 | 88 | Wiley-VCH | 9.000 |
| 96 | Fundació Bernat Metge | 9.000 | 88 | University of Essex Press | 9.000 |
| 96 | Fundación Ibn Tufayl | 9.000 | 88 | Universidad Diego Portales | 9.000 |
| 96 | Grupo Editorial SIAL Pigmalión, S.L. | 9.000 | 88 | Sellier | 9.000 |
| 96 | Instituto de Orientación Psicológica EOS | 9.000 | 88 | Reaktion Books | 9.000 |
| | | | 88 | Thomsom Reuters | 9.000 |
| | | | 88 | Presses Universitaires de Paris Nanterre | 9.000 |
| | | | 88 | Présence africaine | 9.000 |

| | | | | | |
|----|--|-------|----|---|-------|
| 96 | Sgel | 9.000 | 88 | Porto editora | 9.000 |
| 96 | Wolter-Kluger | 9.000 | 88 | Pàtron Editore (Italia) | 9.000 |
| 96 | Fundación de Investigaciones Marxistas | 9.000 | 88 | Plon | 9.000 |
| 96 | Shangrila | 9.000 | 88 | Pahedon | 9.000 |
| 96 | Andavira | 9.000 | 88 | Oriente de Santiago de Cuba | 9.000 |
| 96 | Institució Alfons El Magnànim | 9.000 | 88 | Orbis Tertius | 9.000 |
| 96 | Filmoteca Española | 9.000 | 88 | Neanderthal Museum | 9.000 |
| 96 | Grupo Editorial Universitario | 9.000 | 88 | Olejnik (Argentina) | 9.000 |
| 96 | La Esfera de los Libros | 9.000 | 88 | Meyer & Meyer Verlag | 9.000 |
| 96 | Pagès Editors,S.L. | 9.000 | 88 | Literatura Novohispana (Colegio de México) | 9.000 |
| 97 | Masson | 8.000 | 88 | Metzler | 9.000 |
| 97 | Fundación De Las Cajas De Ahorros (Funcas) | 8.000 | 88 | Leuven University Press | 9.000 |
| 97 | Adesiara | 8.000 | 88 | Königshausen Neumann | 9.000 |
| 97 | Alba Editorial | 8.000 | 88 | Lea Publishing | 9.000 |
| 97 | Alma Mater | 8.000 | 88 | Hampton Press | 9.000 |
| 97 | Anabad | 8.000 | 88 | Jovene | 9.000 |
| 97 | Delta Publicaciones | 8.000 | 88 | Fratelli Lega Editori | 9.000 |
| 97 | Editorial Universitas | 8.000 | 88 | Gorgias Press | 9.000 |
| 97 | Enclave | 8.000 | 88 | Fontamara | 9.000 |
| 97 | Entinema | 8.000 | 88 | European Science Foundation | 9.000 |
| 97 | Fundación Ramón Areces | 8.000 | 88 | Educopia Institute | 9.000 |
| 97 | Grup 62 | 8.000 | 88 | Ediciones Marcianum | 9.000 |
| 97 | Guillermo Escolar Editor | 8.000 | 88 | EATLP International Tax Series | 9.000 |
| 97 | Institut Valencia De L'Audiovisual I De La Cinematografia (IVAC) | 8.000 | 88 | Delaware University Press (Newark) | 9.000 |
| 97 | Lynx Ediciones | 8.000 | 88 | Chandos | 9.000 |
| 97 | Myrtia | 8.000 | 88 | Contexto | 9.000 |
| 97 | Rasche | 8.000 | 88 | Centro De Investigación Y Promoción Del Campesinado (CIPCA) | 9.000 |
| 97 | Seminario de Estudios Medievales y Renacentistas (SEMYR) | 8.000 | 88 | Brookes Publishing | 9.000 |
| 97 | Septem Ediciones | 8.000 | 88 | Budrich | 9.000 |
| 97 | Universidad Internacional de Andalucía | 8.000 | 88 | Birkhauser Verlag | 9.000 |
| 97 | Cinca | 8.000 | 88 | Bibliothèque de l'École des Chartes | 9.000 |
| 97 | Museo Nacional Centro De Arte Reina Sofia (MNCARS) | 8.000 | 88 | Besançon (Franche-Comté) | 9.000 |
| 97 | Capitán Swing | 8.000 | 88 | Albin Michel | 9.000 |
| 97 | Institut d'Estudis Autonomics | 8.000 | 88 | Anna Blume Editora | 9.000 |
| 98 | Alfaguara | 7.000 | 89 | Actes Sud | 9.000 |
| 98 | Editorial Reverté | 7.000 | 89 | Wilhelm Fink Verlag | 8.000 |
| 98 | Alfar | 7.000 | 89 | Wilfrid Laurier University Press | 8.000 |
| 98 | Consello Da Cultura Galega | 7.000 | 89 | Warburg Institute, London University | 8.000 |
| 98 | Dairea | 7.000 | 89 | Università di Trento | 8.000 |
| 98 | Ediciones CEPE | 7.000 | 89 | Römisch Germanisches Zentralmuseum Mainz Vrlg. | 8.000 |
| 98 | Ediciones del Orto | 7.000 | 89 | Presses Universitaires de Vincennes | 8.000 |
| 98 | Ediciones El Pinsapar | 7.000 | 89 | Quaestio Iuris Universidad de Rio de Janeiro | 8.000 |
| 98 | Editorial B de F | 7.000 | 89 | Praeger | 8.000 |
| 98 | Empuries | 7.000 | 89 | Oikos-Tau | 8.000 |
| 98 | Escuela Nueva | 7.000 | 89 | New Mexico University press | 8.000 |
| 98 | Fundació Noguera | 7.000 | 89 | Nevada University Press | 8.000 |
| 98 | Generalitat De Catalunya | 7.000 | 89 | Multimonde | 8.000 |
| 98 | La Xara Edicions | 7.000 | 89 | Medieval & Renaissance Text & Studies | 8.000 |
| 98 | Mitre | 7.000 | 89 | La Crujía | 8.000 |
| 98 | Onada Edicions | 7.000 | 89 | Kapelutz | 8.000 |
| 98 | Praxis | 7.000 | 89 | Katz | 8.000 |
| 98 | Promociones Y Publicaciones Universitarias | 7.000 | 89 | Iudicium | 8.000 |
| 98 | Turner | 7.000 | 89 | Imprensa Nacional-Casa da Moeda | 8.000 |
| 98 | Universidad Valladolid | 7.000 | 89 | IBFD Tax Research Series | 8.000 |
| 98 | Universitat de Girona | 7.000 | 89 | Hard Publishing | 8.000 |
| 98 | Lleonard Muntaner Editors S.L. | 7.000 | 89 | Gutenberg Gesellschaft | 8.000 |
| 98 | Edersa | 7.000 | 89 | Guilford Press | 8.000 |
| 98 | Institut Universitari De Lingüística Aplicada (Universitat Pompeu Fabra) | 7.000 | 89 | Grijley | 8.000 |
| 99 | Atrio | 6.000 | 89 | Florida University press | 8.000 |
| | | | | European Law Publishers | 8.000 |

| | | | | | |
|-----|--|-------|----|---|-------|
| 99 | Centro de Estudios Registrales | 6.000 | 89 | Corregidor | 8.000 |
| 99 | CIESPAL | 6.000 | 89 | Dr. Otto Schmidt | 8.000 |
| 99 | Consejo Andaluz de Relaciones Laborales | 6.000 | 89 | Cornell University press | 8.000 |
| 99 | Ediciones del Oriente y del Mediterráneo | 6.000 | 89 | Buske | 8.000 |
| 99 | El Justicia de Aragón | 6.000 | 89 | Augustinianum | 8.000 |
| 99 | Netbiblo | 6.000 | 89 | Belles Lettres | 8.000 |
| 99 | Sar Alejandría | 6.000 | 89 | Archivo General de la Nación de la República dominicana | 8.000 |
| 99 | Sígueme | 6.000 | | | |
| 99 | Sociedad de Estudios de la Cerámica Antigua en Hispania (S.E.C.A.H.) | 6.000 | 90 | Publications de l'Université de Saint-Étienne | 7.000 |
| 99 | Tibidabo Ediciones | 6.000 | 90 | Reichert Verlag | 7.000 |
| 99 | Virus Editorial | 6.000 | 90 | Rubinzal Culzoni | 7.000 |
| 99 | Ediciones La Bahía | 6.000 | 90 | Universidad del Externado de Colombia | 7.000 |
| 99 | Patrimonio Nacional | 6.000 | 90 | University College London Press (UCL Press) | 7.000 |
| 99 | Tea Ediciones | 6.000 | 90 | Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften | 7.000 |
| 100 | Asociación Española De Normalización Y Certificación (AENOR) | 5.000 | 90 | Vita e Pensiero | 7.000 |
| 100 | Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) | 5.000 | 90 | Wales University press | 7.000 |
| 100 | Almuzara | 5.000 | 90 | Otto Schmidt | 7.000 |
| 100 | Biblioteca De Autores Cristianos | 5.000 | 90 | Pontificia Universidad Católica del Perú | 7.000 |
| 100 | Carroggio | 5.000 | 90 | New York University Press | 7.000 |
| 100 | Círculo de Lectores | 5.000 | 90 | OECD | 7.000 |
| 100 | Ed. Kronos | 5.000 | 90 | Monduzzi Editore | 7.000 |
| 100 | Editorial Vía Láctea | 5.000 | 90 | Maney Publishing | 7.000 |
| 100 | Foca Ediciones y Distribuciones Generales S.L. | 5.000 | 90 | Lawrence & Wishart | 7.000 |
| 100 | Germania | 5.000 | 90 | Larousse | 7.000 |
| 100 | Hermida editores | 5.000 | 90 | Interamericana | 7.000 |
| 100 | Hiperión | 5.000 | 90 | Indiana University Press | 7.000 |
| 100 | Huygens | 5.000 | 90 | Berg Publishers | 7.000 |
| 100 | Instituto de Estadística de Andalucía | 5.000 | 90 | Belknap Press (Harvard University Press) | 7.000 |
| 100 | Instituto De Estudios Canarios | 5.000 | 90 | American Library Association | 7.000 |
| 100 | Istmo (Akal) | 5.000 | 90 | Bucknell University Press | 7.000 |
| 100 | Laertes | 5.000 | 90 | Carocci | 7.000 |
| 100 | McGraw-Hill Educación | 5.000 | 90 | Chapman & Hall | 7.000 |
| 100 | Memoria Artium | 5.000 | 90 | Champ Vallon | 7.000 |
| 100 | Mestizo-NAVE KA | 5.000 | 90 | Colibrí | 7.000 |
| 100 | Ministerio De Justicia | 5.000 | 90 | Coimbra Editora | 7.000 |
| 100 | Museo Arqueologico Regional (Alcalá de Henares) | 5.000 | 90 | De Luca Editori | 7.000 |
| 100 | Rhemata | 5.000 | 90 | Communitas (Lima-Perú) | 7.000 |
| 100 | Universidad Pontificia de Salamanca | 5.000 | 90 | Éditions Bordas | 7.000 |
| 100 | Axac | 5.000 | 90 | Editoriale Scientifica Napoli XXXIII | 7.000 |
| 101 | Destino (Planeta) | 4.000 | 91 | Getty Press | 7.000 |
| 101 | Editorial Club Universitario, S.A. | 4.000 | 91 | Westminster University Press | 6.000 |
| 101 | Universidad de Jaén | 4.000 | 91 | SUNY Press | 6.000 |
| 101 | Universitat des Illes Balears | 4.000 | 91 | Steidl | 6.000 |
| 101 | Díada | 4.000 | 91 | Prometeo | 6.000 |
| 101 | Ediciones Rialp, S.A. | 4.000 | 91 | Scottish Literature International | 6.000 |
| 101 | Editorial Áurea | 4.000 | 91 | Pensa Multimedia | 6.000 |
| 101 | Editorial Síndesis | 4.000 | 91 | Pensylvania University press | 6.000 |
| 101 | Exit | 4.000 | 91 | McGill-Queen's University Press | 6.000 |
| 101 | Filmoteca Valenciana | 4.000 | 91 | Leiden University Press | 6.000 |
| 101 | Fundación CIDOB | 4.000 | 91 | Jaca Book | 6.000 |
| 101 | Garsineu Edicions | 4.000 | 91 | Illinois University Press | 6.000 |
| 101 | Ned | 4.000 | 91 | Harper and Row | 6.000 |
| 101 | Quaderns Crema | 4.000 | 91 | Groos | 6.000 |
| 101 | Tusquets | 4.000 | 91 | Gower | 6.000 |
| 101 | Unión Editorial | 4.000 | 91 | Georgetown University Press | 6.000 |
| 101 | Universidad de La Laguna | 4.000 | 91 | Garzanti | 6.000 |
| 101 | Universidad Pontificia de Comillas | 4.000 | 91 | Frontiers in Psychology | 6.000 |
| 101 | Díaz De Santos | 3.000 | 91 | European Geosciences Union (EGU) | 6.000 |
| 102 | | | | Fabrizio Serra Editore | 6.000 |
| | | | | Enclave | 6.000 |

| | | | | | |
|-----|--|-------|----|--|-------|
| 102 | Grupo RBA | 3.000 | 91 | Didier (HachetteLivre) | 6.000 |
| 102 | Alfa Delta Digital | 3.000 | 91 | Alberta University Press | 6.000 |
| 102 | Aula Màrius Torres | 3.000 | 91 | Afrontamento | 6.000 |
| 102 | B (Ediciones B) | 3.000 | 91 | Addison-Wesley (Pearson) | 6.000 |
| 102 | Círculo Rojo | 3.000 | 91 | Academia Scientiarum Fennica | 6.000 |
| 102 | Comunidad de Madrid | 3.000 | 92 | Virginia University Pres | 5.000 |
| 102 | Devenir | 3.000 | 92 | Verlag Marburg Universität | 5.000 |
| 102 | Ediciones Encuentro, S.A. | 3.000 | 92 | Vanderbilt University Press | 5.000 |
| 102 | Editorial Pòrtic | 3.000 | 92 | Stanford University Press | 5.000 |
| 102 | Filmoteca de Catalunya | 3.000 | 92 | Swets & Zeilinger Publishers | 5.000 |
| 102 | Fundación Universitaria Española | 3.000 | 92 | Presses universitaires de Provence | 5.000 |
| 102 | Indret | 3.000 | 92 | Pressees Universitaires Limoges (PULIM) | 5.000 |
| 102 | Institut Alacanti De Cultura Juan Gil Albert | 3.000 | 92 | Peniope | 5.000 |
| 102 | Instituto Valenciano De Arte Moderno (IVAM) | 3.000 | 92 | Pitman | 5.000 |
| 102 | Liceus | 3.000 | 92 | Pen and Sword | 5.000 |
| 102 | Los Libros de la Frontera | 3.000 | 92 | Lit Verlag | 5.000 |
| 102 | Manual Moderno | 3.000 | 92 | Ontos Verlag | 5.000 |
| 102 | Promolibro | 3.000 | 92 | Laaber Verlag | 5.000 |
| 102 | Signo Impressió Gràfica, S.A. | 3.000 | 92 | Institut National d'Histoire de l'Art (INHA) | 5.000 |
| 102 | Toxosoutos | 3.000 | 92 | Klincksieck | 5.000 |
| 102 | Trama Editorial | 3.000 | 92 | Gylphi | 5.000 |
| 103 | Albatros | 2.000 | 92 | Frontiers | 5.000 |
| 103 | Biblioteca Castro | 2.000 | 92 | Everest | 5.000 |
| 103 | Descontrol | 2.000 | 92 | Escolar Y Mayo | 5.000 |
| 103 | Ediciones del Prado | 2.000 | 92 | EPURE Presses Universitaires de Reims | 5.000 |
| 103 | Ediciones Litopress | 2.000 | 92 | Editions du Cerf | 5.000 |
| 103 | El Consultor de los Ayuntamientos y de los Juzgados | 2.000 | 92 | Boydell Press | 5.000 |
| 103 | Fundación De Los Ferrocarriles Españoles | 2.000 | 92 | Edipuglia | 5.000 |
| 103 | Gobierno de Navarra | 2.000 | 92 | Almedina | 5.000 |
| 103 | Ministerio de Hacienda/ Dirección General del Catastro | 2.000 | 93 | Antilia | 5.000 |
| 103 | Museo De Prehistoria De Valencia | 2.000 | 93 | Zed books | 4.000 |
| 103 | Sociedad De Estudios Latinos | 2.000 | 93 | World Scientific Publishing | 4.000 |
| 103 | Tres i Quatre | 2.000 | 93 | Université de Genève | 4.000 |
| 103 | Universidad de Extremadura | 2.000 | 93 | Universitatis Bohemia Meridionalis | 4.000 |
| 103 | universidad de Huelva | 2.000 | 93 | Scuola Archeologica Italiana in Atene | 4.000 |
| 103 | Xunta de Galicia | 2.000 | 93 | Notre Dame University Press | 4.000 |
| 104 | Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad | 1.000 | 93 | L ´Erma di Brestcneider | 4.000 |
| 104 | Arzalia | 1.000 | 93 | International Labour Organisation (ILO) | 4.000 |
| 104 | Cabildo Insular de Gran Canaria | 1.000 | 93 | Heinemann | 4.000 |
| 104 | Centro de Estudios Municipales y Cooperación Internacional | 1.000 | 93 | Instrumentum | 4.000 |
| 104 | Cossetània Edicions | 1.000 | 93 | Cogent | 4.000 |
| 104 | Editorial Base | 1.000 | 94 | Harrassowitz Verlag | 4.000 |
| 104 | Fundación Caja De Arquitectos | 1.000 | 94 | Bid&Co Editor | 4.000 |
| 104 | Instituto Cervantes | 1.000 | 94 | American Institute Of Musicology | 4.000 |
| 104 | Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado | 1.000 | 94 | Errance | 3.000 |
| 104 | Museu Nacional d'Art de Catalunya | 1.000 | 94 | Editoriale Scientifica | 3.000 |
| 104 | Real Sociedad Geográfica | 1.000 | 94 | Dar Al Garb Al Islami | 3.000 |
| 104 | Residencia de Estudiantes | 1.000 | 94 | Dr. Kova? | 3.000 |
| 104 | Sendema | 1.000 | 94 | Calouste Gulbenkian | 3.000 |
| 104 | Trabe | 1.000 | 94 | Amsterdam University Press | 3.000 |
| 104 | Universitat de Lleida | 1.000 | 94 | AK Press | 3.000 |
| | | | 94 | American Academy in Rome | 3.000 |
| | | | 94 | EU publications | 3.000 |
| | | | 94 | Il Poligrafo | 3.000 |
| | | | 94 | Maria Pazzini Fazzi Editore (MFP) | 3.000 |
| | | | 94 | Martin Meidenbauer | 3.000 |
| | | | 94 | Presses Universitaires De Lyon | 3.000 |
| | | | 94 | Rizzoli | 3.000 |
| | | | 94 | Society for Medieval Archaeology | 3.000 |
| | | | 94 | Wallstein | 3.000 |
| | | | 95 | Ananke | 2.000 |
| | | | 95 | Dar Al Maarif | 2.000 |

| | | |
|----|--|-------|
| 95 | Edwin Mellen | 2.000 |
| 95 | Grasset | 2.000 |
| 95 | Gref | 2.000 |
| 95 | Il Castoro Cinema | 2.000 |
| 95 | Iuscrim | 2.000 |
| 95 | Presses Universitaires Blaise Pascal | 2.000 |
| 95 | Profile Books | 2.000 |
| 95 | Turner Publishing | 2.000 |
| 95 | Universidade do Porto | 2.000 |
| 95 | UTET | 2.000 |
| 96 | Ad Hoc | 1.000 |
| 96 | Berkeley | 1.000 |
| 96 | Bononia University Press | 1.000 |
| 96 | Council of Europe | 1.000 |
| 96 | Dar Al Fikr | 1.000 |
| 96 | Editora Mediação (Brasil) | 1.000 |
| 96 | Harvester Wheatsheaf | 1.000 |
| 96 | Hodder & Stoughton | 1.000 |
| 96 | Hogrefe | 1.000 |
| 96 | Luciano Editore | 1.000 |
| 96 | Markaz Dirasat Al-Andalus wa Hiwar al-Hadarat | 1.000 |
| 96 | Pontificio Istituto di Archeologia Cristiana Roma | 1.000 |
| 96 | Prohistoria Ediciones | 1.000 |
| 96 | Rowman & Littlefield (Rowman & Littlefield Publishing Group) | 1.000 |
| 96 | Scuola Normale Superiore | 1.000 |
| 96 | Teneo Press | 1.000 |

Aunque el objeto de estudio de la encuesta en la que se basan estos resultados han sido las editoriales que publican libros científicos, los rankings pueden incluir editoriales de otra naturaleza pues reflejan fielmente las respuestas de los investigadores.

La nomenclatura de las editoriales puede haber cambiado como fruto de las modificaciones en la estructura de los grupos editoriales.

"Ningún mapa sustituye a la región cartografiada, pero al mismo tiempo (...) una carta bien trazada simplifica el recorrido"
Tomás Granados Salinas. Director de la colección Libros sobre libros del Fondo de Cultura Económica, en la nota de Manual de edición literaria y no literaria

LICENCIA: SE PUEDE HACER USO DE LOS DATOS DEL RANKING SPI CON FINES ACADÉMICOS O DE INVESTIGACIÓN Y NUNCA COMERCIALES SIEMPRE QUE ADEMÁS SEA CITADO CONVENIENTEMENTE SU ORIGEN. ESTE TRABAJO ESTÁ BAJO LICENCIA CREATIVE COMMONS ATTRIBUTION-NONCOMMERCIAL. COMO CITAR: ELEA GIMÉNEZ-TOLEDO, CARLOS TEJADA-ARTIGAS, JORGE MAÑANA-RODRÍGUEZ. SCHOLARLY PUBLISHERS INDICATORS (SPI). 1º EDICIÓN 2012. DISPONIBLE EN: ILÍA. INVESTIGACIÓN SOBRE EL LIBRO ACADÉMICO [HTTP://EPUC.CCHS.CSIC.ES/SPI](http://epuc.cchs.csic.es/spi) [CONSULTADO EL DÍA, MES, AÑO].

SPI. SCHOLARLY PUBLISHERS INDICATORS. BOOKS IN HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES



3. Estudio 2: La mejora de la expresión oral en lengua inglesa mediante la implementación de la asamblea en Educación Primaria

LA MEJORA DE LA EXPRESIÓN ORAL EN LENGUA INGLESA MEDIANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ASAMBLEA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

RESUMEN

En este estudio de carácter cuantitativo se busca confirmar, tras la implementación de la asamblea en tres escuelas de Educación Primaria en Córdoba (España), la teoría de que la práctica de la asamblea como herramienta didáctica mejora la competencia lingüística del alumnado en lengua extranjera. Los resultados muestran que la población de estudio mejora significativamente su producción oral en lengua inglesa después de esta intervención, siendo especialmente relevante en el caso de alumnado repetidor.

Palabras clave: asamblea, expresión oral, interacción oral, competencia lingüística, educación primaria, inglés como lengua extranjera.

ABSTRACT

This quantitative study seeks to confirm, after the implementation of the assembly in three primary schools in Cordoba (Spain), the idea that the assembly as didactic tools improves linguistic competence in a foreign language. The results show that the study population significantly improves its oral production in English after the intervention, being especially relevant in the case of repeat students.

Keywords: assembly, oral expression, oral interaction, linguistic competence, primary education, English as a foreign language.

1. LA ASAMBLEA ESCOLAR COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

El término “asamblea” fue introducido por Freinet y Adrover (1972) en el ámbito educativo como una reunión que se establece entre docente y alumnado para tratar temas relacionados

con el contexto escolar. Se establece así una relación igualitaria entre los miembros integrantes de la asamblea, donde se instrumentaliza el debate para alcanzar acuerdos, desarrollar propuestas y solucionar conflictos. El carácter práctico de la lengua oral en el contexto asambleario se encuentra estrechamente relacionado con la necesidad del desarrollo de la competencia lingüística del alumnado desde las primeras etapas educativas.

El uso de la asamblea permite socializar al grupo de alumnos, así como diversificar la temática del discurso. Según Sánchez (2008), todas las experiencias vitales que comparten los alumnos están presentes, de un modo u otro, en la interacción social que se produce en el contexto asambleario. Esto se encuentra a su vez en línea con Piaget (1974), quien señala que el aprendizaje es un proceso de asimilación y acomodación por medio del cual el alumnado construye su propio pensamiento y conocimiento, interaccionando sus capacidades con en el ambiente. Este proceso de aprendizaje es un proceso fácilmente entendible: el alumno asimila de una u otra forma lo que procede del exterior y entra en un proceso de acomodación entre lo que sabe, sus experiencias vitales y el nuevo conocimiento para alcanzar de forma progresiva un nuevo equilibrio de su estructura mental.

La práctica de la asamblea como actividad dentro del contexto escolar comienza en la etapa de educación infantil, en prácticamente todas las comunidades educativas españolas, ya que se prioriza el hecho social frente al individualista desde la primera infancia (Sánchez, 2008). El desarrollo emocional del individuo está directamente ligado a su entorno social, de modo que la puesta en escena de una actividad grupal comprende desde un principio y hasta el final un intercambio emocional, social y oral. De esta manera, la oralidad se amplifica desde las bases de un intercambio social y cultural, presente de manera intrínseca en la asamblea.

2. APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA ASAMBLEA PARA EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES EN LENGUA EXTRANJERA

La implementación sucesiva de rutinas y fórmulas que se utilizan en la asamblea permiten desarrollar tanto la dicción de los alumnos, como diversos aspectos fonéticos y fonológicos, léxicos-semánticos y gramaticales. Siguiendo los planteamientos de Gil (2007) y de Perea (2018), desde que el alumnado reproduce el mensaje que recibe del docente con una asiduidad diaria, los patrones fonéticos y suprasegmentales son interiorizados a partir de la repetición.

Además de los aspectos propiamente lingüísticos, la atmósfera social que se crea en la asamblea favorece la adquisición de la lengua, ya que el alumnado encuentra un ambiente distendido y agradable. El papel del docente debe ser tenido en cuenta como guía de todas las actividades que se desarrollen durante la asamblea, además de corrector para apuntar errores lingüísticos si estos se produjeran en el transcurso dialógico de cualquier actividad.

Tradicionalmente, la adquisición de una lengua extranjera (LE) ha sido pautada por el dominio progresivo de las destrezas lingüísticas orales (comprensión y expresión oral) y escritas (comprensión y expresión escritas). El contacto que se produzca en el entorno asambleario con la LE será fundamentalmente oral; de esta manera, el desarrollo de la comprensión y expresión oral ocupará una posición central en el uso de la asamblea como metodología para la enseñanza de un idioma. Según Field (1988), dentro de la comprensión oral existen diferentes subhabilidades tales como la predicción, la escucha general y selectiva, la inferencia desde el contexto y desde las opiniones, y el reconocimiento de ciertos patrones discursivos. Todos estos elementos tienen lugar simultáneamente cuando se realiza una actividad en asamblea:

Abogamos, en suma, por la puesta en práctica de estrategias, juegos educativos y actividades, previamente planificadas, que trabajen de forma específica las habilidades orales de la lengua. En nuestro caso, detallaremos seguidamente algunas actividades y propuestas para trabajar la comprensión oral en el aula. No debemos olvidar que tanto la comprensión como la expresión son procesos primarios y que ambos son necesarios para la interacción (Núñez y Santamarina, 2015, p. 208).

De la misma manera, el desarrollo de la expresión oral está íntimamente vinculado con el intercambio lingüístico que se produce durante la agrupación del alumnado. Aspectos tales como la entonación, el ritmo, el tono y la acentuación se manifiestan continuamente en la asamblea escolar, lo que la convierte en una actividad ideal para la mejora de todos estos elementos.

3. METODOLOGÍA

3.1 Hipótesis de partida

Para el presente estudio se han establecido las siguientes hipótesis:

-H1: Los datos recogidos después de la implementación (post-test) permitirían demostrar la eficacia de la asamblea para mejorar la competencia lingüística del alumnado en Educación Primaria tanto entre el alumnado repetidor como entre el alumnado no repetidor.

-H2: Los datos recogidos tanto antes como después de la implementación (pre-test y post-test) permitirían demostrar que no existen diferencias significativas en la mejora de las destrezas orales en la lengua extranjera con la aplicación de la asamblea atendiendo al sexo de los participantes.

3.2 Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar con este estudio son los siguientes:

-Apoyar la teoría de que la práctica de la asamblea como herramienta didáctica en la asignatura de inglés como lengua extranjera en Educación Primaria permite mejorar las destrezas orales del alumnado.

-Analizar el impacto de la implementación de la asamblea en el alumnado repetidor de Educación Primaria para comprobar si aumentan o disminuyen las diferencias con respecto a la competencia lingüística en inglés como lengua extranjera frente al alumnado no repetidor.

-Determinar si existen diferencias significativas entre sexos derivadas de la implementación de la asamblea en inglés en Educación Primaria.

3.3 Participantes

Los tres centros escolares en los que hemos desarrollado el estudio pertenecen a tres localidades situadas en la región sur de la provincia de Córdoba (España). Fundamentalmente son poblaciones rurales cuyos habitantes se dedican a tareas agrícolas, por lo que el acceso a la lengua extranjera es limitado. La distribución por sexos del total de la muestra (n = 149) es la siguiente: 71 chicos (47,7 %) y 78 chicas (52,3 %). Las edades de los participantes de la muestra están comprendidas entre los 7 y los 12 años, y los cursos escolares van desde 2º hasta 6º de Educación Primaria. Asimismo, 12 de los participantes (8,1 %) han repetido algún curso al no haber alcanzado las competencias mínimas requeridas para superarlo.

3.4 Instrumentos, procedimiento y fiabilidad del estudio

Para la recogida de datos, tanto antes como después de la implementación, se ha desarrollado y validado mediante método Delphi una rúbrica, empleada como pre-test y como post-test. Los nueve ítems de la rúbrica de observación están basados en la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, gradados en una escala Likert de 4 puntos (1 = necesita mejorar; 2 = regular; 3 = bueno; 4 = excelente). Concretamente, los ítems analizados son los siguientes:

-LE.1.1.1 Reconoce e identifica, personalmente y a través de la intervención en asamblea de otros compañeros, 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.

-LE.1.2.1 Conoce algunas estrategias para comprender y relacionar el contenido básico de mensajes producidos en actividades asamblearias, que contengan indicadores o información en el contexto de aula, tales como gestos, repeticiones, y las aplica en actividad asamblearia.

-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. y los aplica en un entorno asambleario.

-LE.1.4.1 Entiende las ideas y reconoce las estructuras básicas de presentaciones durante el desarrollo de la asamblea, cercanas a temas de su interés, iniciándose en una conversación sencilla y clara e interactuando con sus compañeros de manera autónoma, apoyándose en imágenes e ilustraciones.

-LE.1.5.1 Reconoce la idea principal de mensajes oídos sobre temas cotidianos en reunión asamblearia; recuerda e identifica los patrones sonoros y rítmicos básicos en la entonación que tengan lugar durante la asamblea.

-LE.1.6.1 Participa en conversaciones breves y en pequeños diálogos con los compañeros durante las actividades que se proponen.

-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.

-LE.1.7.1 Sabe presentarse a sí mismo y a sus compañeros de forma breve y sencilla, empleando un vocabulario elemental, ensayando la presentación previamente y apoyándose en gestos y participando en actividades de dramatización.

-LE.1.8.3 Participa en pequeños diálogos breves y sencillos utilizando técnicas no verbales y actividades de dramatización (gestos, expresiones, contacto visual...).

El procedimiento seguido ha sido la implementación de la asamblea en Educación Primaria en distintos grupos, de 2º a 6º de Educación Primaria, a lo largo de diez semanas. Para ello, se ha empleado una metodología participativa y activa fundamentada en el aprendizaje cooperativo y en la interacción del alumnado. Los datos se han analizado con el software estadístico SPSS

v.24 para iOS. El resultado obtenido del Alfa de Cronbach es de 0,9, determinándose una consistencia interna excelente del objeto de este estudio (Oviedo y Campo-Arias, 2005).

5. RESULTADOS

Al contrastar las medias del pre-test y post-test mediante la *t* de Student (Tabla 1) se observa que existen diferencias significativas entre ambas pruebas, mejorando todos los ítems y, por tanto, se puede corroborar la H1, esto es, la mejora en las destrezas orales de los participantes en la implementación de la asamblea en Educación Primaria.

Tabla 1. Resultados del pre-test y del post-test global

| | N | Medias | | t | P* |
|-----------|-----|----------|-----------|---------|------|
| | | Pre-test | Post-test | | |
| LE. 1.1.1 | 149 | 2,09 | 2,70 | -7,056 | ,000 |
| LE. 1.2.1 | 149 | 2,14 | 2,72 | -6,776 | ,000 |
| LE. 1.3.1 | 149 | 2,18 | 2,63 | -4,860 | ,000 |
| LE. 1.4.1 | 149 | 2,00 | 2,51 | -5,565 | ,000 |
| LE. 1.5.1 | 149 | 1,90 | 2,48 | -6,246 | ,000 |
| LE. 1.6.1 | 149 | 2,02 | 2,56 | -6,120 | ,000 |
| LE. 1.6.2 | 149 | 1,89 | 2,54 | -7,501 | ,000 |
| LE. 1.7.1 | 149 | 1,85 | 2,46 | -6,406 | ,000 |
| LE. 1.8.3 | 149 | 1,91 | 2,97 | -13,144 | ,000 |

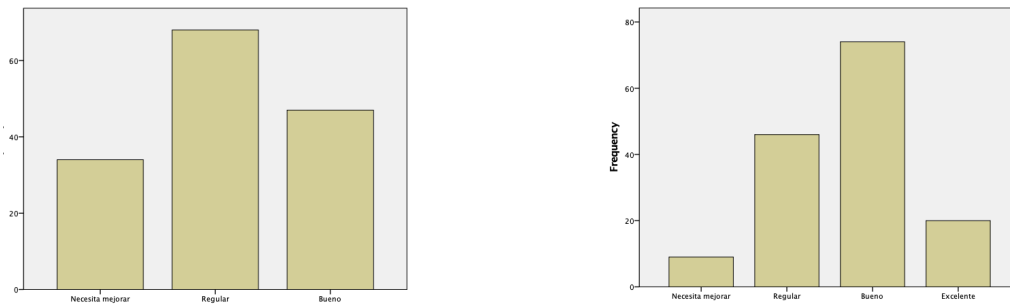
NOTA: LE. 1.1.1 = idea global; LE. 1.2.1 = estrategias; LE. 1.3.1 = aspectos cotidianos; LE. 1.4.1 = estructuras; LE. 1.5.1 = patrones sonoros; LE. 1.6.1 = conversaciones breves; LE. 1.6.2 = expresiones sencillas, LE. 1.7.1 = presentaciones; LE. 1.8.3 = técnicas no verbales

(*) Diferencia estadística significativa ($p < 0,01$) entre el pre-test y el post-test

Resulta interesante señalar que en el primer ítem (LE. 1.1.1 = idea global) existe una mejoría notable en la calificación “necesita mejorar”, pues de 34 alumnos (22,8 %) en el pre-test, se pasó a tan solo 9 (6 %) en el post-test (ver Fig. 1). Una mejora similar se produce en el segundo ítem (LE. 1.2.1 = estrategias), puesto que el pre-test reflejó un total de 32 alumnos (21,5 %) con la calificación “necesita mejorar”; sin embargo, en el post-test obtenemos una frecuencia que se reduce hasta 6 alumnos (4 %) (Fig. 2). En ambos ítems, asimismo, ningún

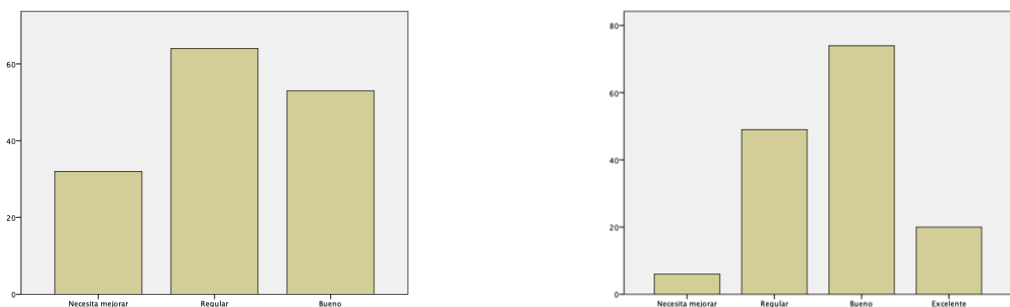
alumno obtuvo la calificación de “excelente” en el pre-test, si bien en el post-test tanto del LE. 1.1.1 como del LE. 1.2.1 un total de 20 alumnos (13,4 %) alcanzó esta calificación.

Figura 1. Frecuencias de los resultados del ítem LE. 1.1.1 en el pre-test (izq.) y en el post-test (der.):



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

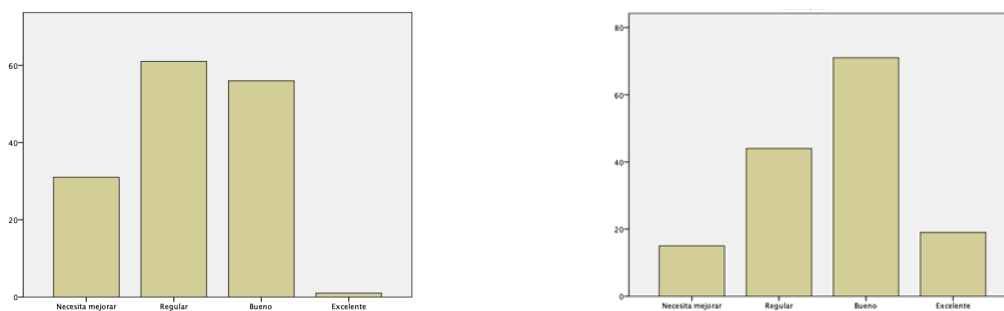
Figura 2. Frecuencias de los resultados del ítem LE. 1.2.1 en el pre-test (izq.) y en el post-test (der.):



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

Respecto al ítem LE. 1.3.1 (aspectos cotidianos), en el pre-test el 20,8 % (31 alumnos) obtuvo la calificación “necesita mejorar”, el 40,9 % (61 alumnos) “regular”, el 37,6 % (56 alumnos) “bueno” y el 0,7 % (1 alumno) “excelente”. En el post-test, las calificaciones mejoraron de manera significativamente: el 10,1 % (15 alumnos) obtuvo la calificación “necesita mejorar”, el 29,5 % (44 alumnos) “regular”, el 47,7 % (71 alumnos) “bueno” y el 12,8 % (19 alumnos) “excelente”.

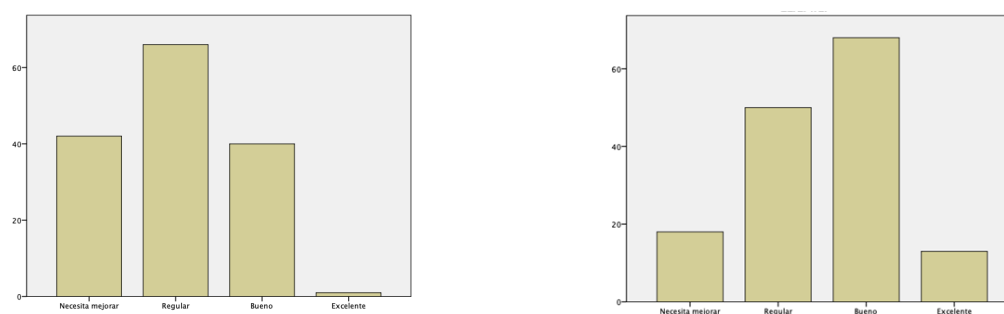
Figura 3. Frecuencias de los resultados del ítem LE. 1.3.1 en el pre-test (izq.) y en el post-test (der.):



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

La Figura 4, correspondiente al ítem LE. 1.4.1, muestra una tendencia similar, en tanto que de ser la calificación “regular” el resultado más frecuente en el pre-test (44,3 %, 66 alumnos), en el post-test la mayor frecuencia corresponde a la calificación “bueno” (45,6 %, 68 alumnos).

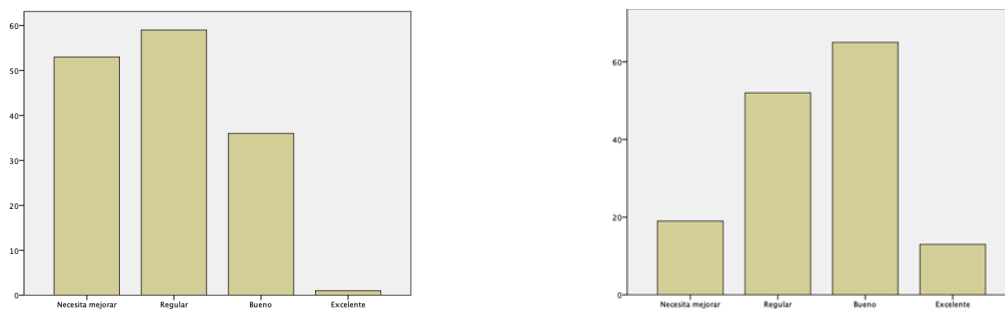
Figura 4. Frecuencias de los resultados del ítem LE. 1.4.1 en el pre-test (izq.) y en el post-test (der.):



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

El ítem LE 1.5.1 (patrones sonoros) fue el que en el pre-test presentó mayor dificultad para el alumnado, tal y como se desprende de los resultados iniciales. Sin embargo, la implementación permitió reducir de manera significativa el alumnado que había obtenido en el pre-test la calificación “necesita mejorar” (de 35,6 % a 12,8 %) y aumentar los resultados de “bueno” y “excelente” (de 24,2 % a 43,6 % y de 0,7 % a 8,7 %, respectivamente) en el post-test (Fig. 5).

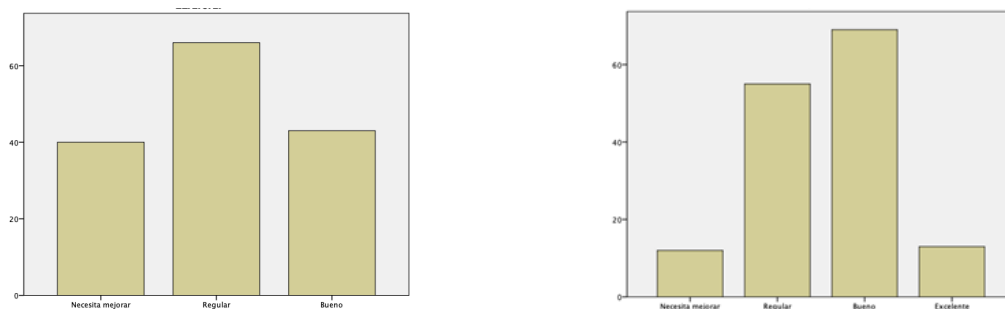
Figura 5. Frecuencias de los resultados del ítem LE. 1.5.1 en el pre-test (izq.) y en el post-test (der.):



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

En el ítem 6, LE. 1.6.1 (conversaciones breves), 40 alumnos (26,8 %) obtuvieron la calificación “necesita mejorar”, frecuencia que se reduce drásticamente hasta 12 alumnos (8,1 %) en el post-test. La mejoría queda reflejada también en el resto de calificaciones, pues la frecuencia de “regular” pasa de ser 44,3 % (66 alumnos) a 36,9 % (55 alumnos), mientras que “bueno” aumenta de 28,9 % (43 alumnos) a 46,3 % (69 alumnos), y aparece en el post-test un 8,7 % (13 alumnos) con la calificación de “excelente”, que ningún alumno había obtenido en el pre-test.

Figura 6. Frecuencias de los resultados del ítem LE. 1.6.1 en el pre-test (izq.) y en el post-test (der.):

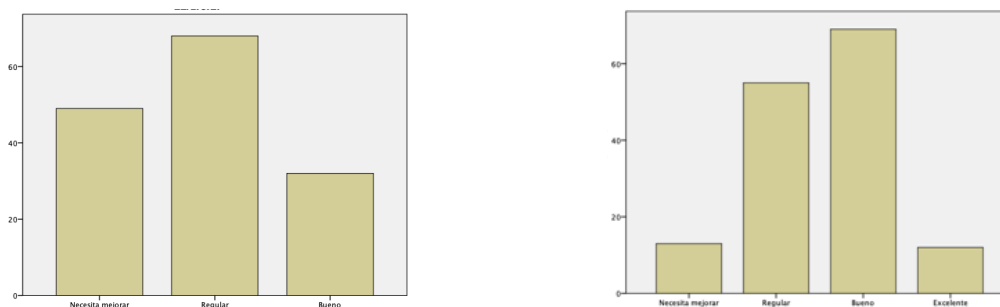


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

La Figura 7 muestra que en el pre-test son 49 alumnos (32,9 %) los que “necesitan mejorar”, frecuencia que se reduce a 12 alumnos (8,7 %) en el post-test. La mejoría queda reflejada también en el hecho de que la frecuencia de “regular” pasa de ser 45,6 % (68 alumnos) a 36,9 % (55 alumnos), mientras que “bueno” aumenta de 21,5 % (32 alumnos) a 46,3 % (69 alumnos). De manera similar al ítem anterior, aparece en el post-test un 8,1 % (12 alumnos)

del alumnado con de “excelente”, calificación que ningún alumno había obtenido en el pre-test en este ítem.

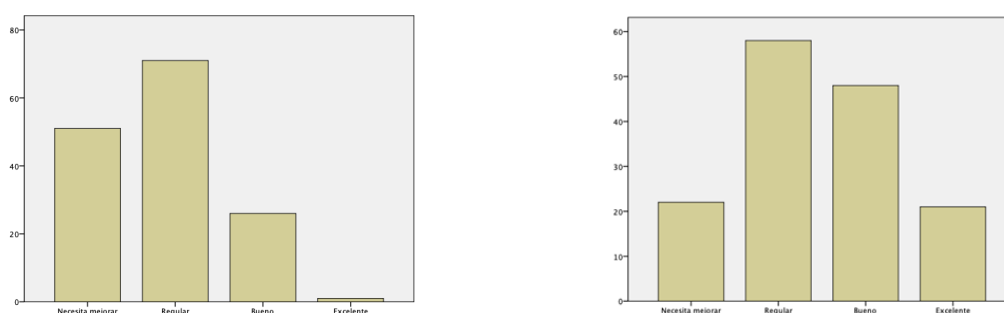
Figura 7. Frecuencias de los resultados del ítem LE. 1.6.2 en el pre-test (izq.) y en el post-test (der.):



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

Para el octavo ítem (LE. 1.7.1, presentaciones) encontramos en el pre-test una frecuencia de 51 alumnos (34,2 %) con la calificación “necesita mejorar”; en el post-test, la frecuencia se reduce hasta 22 (14,8 %), mientras que la calificación “regular” pasa de 71 alumnos (47,7 %) a 58 (38,9 %) en el post-test. Se aprecia una variación altamente significativa en las calificaciones “bueno” y “excelente”, puesto que mejoran de 26 (17,4%) a 48 alumnos (32,2%), y de 1 (0,7 %) a 21 alumnos (14,1%), respectivamente (Fig. 8).

Figura 8. Frecuencias de los resultados del ítem LE. 1.7.1 en el pre-test (izq.) y en el post-test (der.):

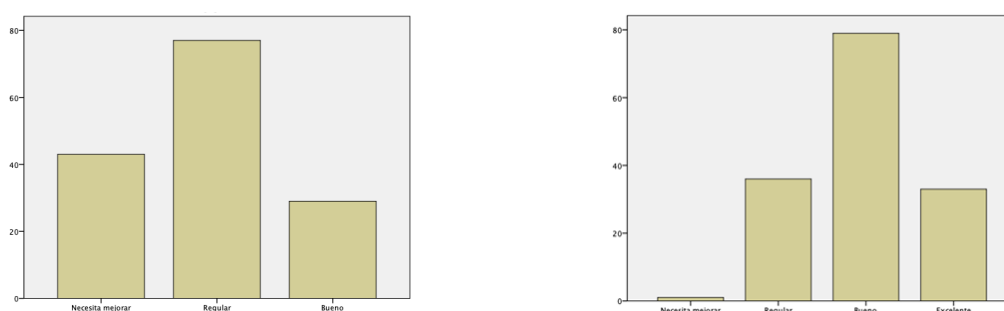


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

Como recoge en la Figura 9, el ítem LE. 1.8.3, relacionado con las estrategias de comunicación no verbal, en el pre-test 43 alumnos (28,9 %) obtuvieron la calificación de

“necesita mejorar”, calificación que se reduce hasta solo 1 alumno (0,7 %) en el post-test. La calificación “regular” se reduce a la mitad, pues del 51,7% (77 alumnos) del pre-test, se obtiene un 24,2% (36 alumnos) en el post-test. Finalmente, las calificaciones “bueno” y “excelente” aumentan significativamente, pasando de 29 (19,5 %) y 0 alumnos (0 %) a 79 (53 %) y 33 (22,1 %), respectivamente.

Figura 9. Frecuencias de los resultados del ítem LE. 1.8.3 en el pre-test (izq.) y en el post-test (der.):



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

Por otra parte, si abordamos de manera concreta los resultados del alumnado repetidor, podemos apreciar que existen mejoras en todos los ítems, si bien solo existen diferencias significativas entre los resultados del pre-test y los resultados del post-test en los ítems LE. 1.6.2 (expresiones sencillas) y LE. 1.8.3 (técnicas no verbales) (Tabla 2).

Tabla 2. Resultados del pre-test y del post-test de alumnado repetidor

| | N | Medias | | t | P* |
|-----------|----|----------|-----------|--------|------|
| | | Pre-test | Post-test | | |
| LE. 1.1.1 | 12 | 1,58 | 1,92 | -1,113 | ,278 |
| LE. 1.2.1 | 12 | 1,50 | 1,92 | -1,520 | ,143 |
| LE. 1.3.1 | 12 | 1,42 | 1,67 | -0,779 | ,444 |
| LE. 1.4.1 | 12 | 1,42 | 1,83 | -1,472 | ,155 |
| LE. 1.5.1 | 12 | 1,42 | 1,75 | -1,146 | ,264 |
| LE. 1.6.1 | 12 | 1,58 | 2,00 | -1,820 | ,082 |
| LE. 1.6.2 | 12 | 1,00 | 1,67 | -4,690 | ,000 |
| LE. 1.7.1 | 12 | 1,17 | 1,58 | -1,866 | ,075 |
| LE. 1.8.3 | 12 | 1,50 | 2,67 | -4,311 | ,000 |

NOTA: LE. 1.1.1 = idea global; LE. 1.2.1 = estrategias; LE. 1.3.1 = aspectos cotidianos; LE. 1.4.1 = estructuras; LE. 1.5.1 = patrones sonoros; LE. 1.6.1 = conversaciones breves; LE. 1.6.2 = expresiones sencillas, LE. 1.7.1 = presentaciones; LE. 1.8.3 = técnicas no verbales.

(*) Diferencia estadística significativa ($p < 0,01$) entre el pre-test y el post-test

Finalmente, al contrastar la variable de sexo mediante la prueba *t* de Student, se observa que no existen diferencias significativas entre chicos y chicas ni en el pre-test, ni en el post-test ni en los resultados globales del estudio. Esto supone que no hay diferencias relevantes en cuanto al sexo, corroborando la H1; así, y aunque los valores de las medias pueden presentar ligeras variaciones, estas diferencias no son significativas para una muestra normalmente distribuida.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos en el presente estudio, podemos señalar que se produce un efecto positivo de la utilización de la asamblea como instrumento motivador, enriquecedor y útil en el proceso y mejora de las destrezas orales en inglés como LE en la etapa de Educación Primaria, donde cobra especial relevancia el papel activo del alumnado y del docente que ya se ha probado eficaz en Educación Infantil (Muñoz, 2009). Asimismo, no se han identificado diferencias significativas con respecto al sexo: al obtener unas medias en las puntuaciones, tanto en el pre-test como en el post-test de chicos y chicas, se confirma por tanto la H2, ya que las posibles diferencias corresponden a la naturaleza de los participantes y no al género.

De manera similar a los resultados obtenidos por Sánchez (2008), es especialmente importante la confirmación de la H1, pues existen mejoras en el conjunto de la población del estudio, siendo en el caso del alumnado no repetidor con diferencias significativas en todos los ítems, y en dos ítems (LE. 1.6.2 expresiones sencillas y LE. 1.8.3 técnicas no verbales) en el caso del alumnado repetidor. Esto supone que el alumnado utiliza la asamblea como medio para la participación en situaciones conversacionales y actividades de dramatización,

sintiéndose parte del grupo clase y aumentando su confianza al expresarse de manera oral en la lengua extranjera.

Por todo lo anterior, y aunque es necesario el desarrollo de nuevos estudios que confirmen los resultados en otros contextos en Educación Primaria, consideramos que la implementación de la asamblea en lengua extranjera debería extenderse, pues al no estar codificada en el currículo puede desaprovecharse su potencial (Portillo, 1997) a pesar de los efectos positivos conseguidos en el conjunto del alumnado participante, especialmente atendiendo a sus destrezas orales.

REFERENCIAS

- Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: De la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros
- Field, J. (1998). Skills and strategies: towards a new methodology for listening. *ELT Journal*, 52(2), 110-118.
- Freinet, C., y Adrover, M. (1972). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- Junta de Andalucía. (2015). Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Recuperado de <http://bit.ly/2Whzh4U>.
- Muñoz, A. (2009). *El desarrollo de competencias básicas en Educación Infantil. Propuestas y ejemplificaciones didácticas*. Sevilla: MAD
- Núñez, P., y Santamarina, M. (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.
- Oviedo, H. C., y Campo-Arias, A. (2005). An approach to the use of Cronbach's Alfa. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.

Perea, F. J. (2018) Enseñanza del componente fonético-fonológico. En María Martínez-Atienza y Alfonso Zamorano (Eds.), *Iniciación a la metodología de la enseñanza de ELE. Diseño curricular (II)* (pp. 13-42). Madrid: enCLAVE/ELE.

Piaget, J. (1974). *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide.

Portillo, M. C. (1997). Les assemblees escolars: un gènere discursiu que cal ensenyar i aprendre. *Articles de didáctica de la llengua i la literatura*, 13, 102-117.

Sánchez, S. (2008). *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos* (Tesis Doctoral). Santander: Universidad de Cantabria. Recuperado de <http://bit.ly/2qHdmZ5>.



(<http://miar.ub.edu/>)

Matriz de Información para el Análisis de Revistas

Versión 2020 live

>> Sugerir revista (<http://miar.ub.edu/lista/TITOL/voces de la educación>)

VOCES DE LA EDUCACION

ISSN 1665-1596

Visibilidad

Título: VOCES DE LA EDUCACION
 ISSN relacionados: 2448-6248
 País: Mexico (lista/PAIS/--TVg,)
 URL: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces> ↗ (<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces>)
 Ámbito: EDUCACIÓN (lista/AMBITO/--RURVQ0FDSU9O)
 Campo académico: EDUCACIÓN EN GENERAL (lista/CAMPO/--RURVQ0FDS0TTiBFTiBHRU5FUkFM)
 Indizada en: Fuente Academica Plus (/indizadaen/1665-1596/fuente_academica_plus), Philosopher's Index (/indizadaen/1665-1596/philosophers_index), DOAJ (/indizadaen/1665-1596/doaj), DIALNET (/indizadaen/1665-1596/dialnet)
 Evaluada en: Directory of Open Access Journals (/indizadaen/1665-1596/doaj)
 ERIHPlus (/indizadaen/1665-1596/erihplus)
 LATINDEX. Catálogo v1.0 (2002 - 2017) (/indizadaen/1665-1596/latindex1)
 LATINDEX. Catálogo v2.0 (2018 -) (/indizadaen/1665-1596/latindex)
 Políticas OA: SHERPA/RoMEO (/indizadaen/1665-1596/romeo) **color ungraded**
 ICDS: ISSN: 2448-6248, 1665-1596
 Está en dos o más bases datos de indización y resumen o en DOAJ (Fuente Academica Plus, Philosopher's Index, DOAJ) = 3+2 = 5
 Antigüedad = 4 años (fecha inicio: 2016)
 Pervivencia: $\log_{10}(4) = +0.6$
ICDS = 5.6

MIAR recolecta datos para la identificación y análisis de revistas científicas. Si se introduce en la casilla de búsqueda cualquier ISSN el sistema localizará en qué bases de datos (<http://miar.ub.edu/databases/GRUPO/E>) de las contempladas en la matriz está indizada la revista, esté recogida o no en MIAR, y calculará su ICDS (<http://miar.ub.edu/about-icds>) (sin contar el Índice de Pervivencia si no forma parte de MIAR).

Buscar título



ShareThis

ICDS anuales

ICDS 2019: 5.5 (<http://miar.ub.edu/2019/issn/1665-1596>)

ICDS 2018: 5.3 (<http://miar.ub.edu/2018/issn/1665-1596>)

ICDS 2017: 3.0 (<http://miar.ub.edu/2017/issn/1665-1596>)

ICDS 2016: 0.0 (<http://miar.ub.edu/2016/issn/1665-1596>)

(<http://miar.ub.edu/2015/issn/1665-1596>)

(<http://miar.ub.edu/2014/issn/1665-1596>)

(<http://miar.ub.edu/2013/issn/1665-1596>)

(<http://miar.ub.edu/2012/issn/1665-1596>)

(<http://miar.ub.edu/2011/issn/1665-1596>)

(<http://miar.ub.edu/2010/issn/1665-1596>)

(<http://miar.ub.edu/2009/issn/1665-1596>)

(<http://miar.ub.edu/2008/issn/1665-1596>)

(<http://miar.ub.edu/2007/issn/1665-1596>)

En MIAR desde 11-06-2016

Artículos por año

total: 32 (lens (https://www.lens.org/lens/scholar/search/results?q=source.issn:16651596&toYear=2019&fromYear=2019&dateFilter-Field=year_published&preview=true))

Fuentes:

 Enabled by The Lens

Amb el suport del Grup de recerca consolidat "Cultura i Continguts Digitals" (2017_SGR422 / Generalitat de Catalunya), adscrit al Centre de Recerca en Informació Comunicació i Cultura (CRICC): <https://fima.ub.edu/grups/cricc/productes> (<https://fima.ub.edu/grups/cricc/productes>)



Equip MIAR 2020 (<http://miar.ub.edu/about-us>)

Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals (<https://www.ub.edu/portal/web/informacio-mitjans-audiovisuals/>)

Universitat de Barcelona (<http://www.ub.edu/>)

Melcior de Palau, 140 08014 Barcelona

a/e: [miar\(at\)ub.edu](mailto:miar(at)ub.edu) (<http://miar.ub.edu/form/contact>)

4. Estudio 3: La asamblea en Educación Primaria como estrategia didáctica para mejorar la competencia lingüística en inglés como lengua extranjera

LA ASAMBLEA EN EDUCACIÓN PRIMARIA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Línea temática 1

Resumen

La metodología de la enseñanza de las lenguas ha experimentado cambios muy notables en las últimas décadas y, muy especialmente, en los últimos años. Así, se ha pasado de un estudio de la lengua escrita a un enfoque comunicativo, donde la importancia de la lengua oral adquiere un papel protagonista. Desde el enfoque comunicativo, consideramos que la asamblea se puede erigir como una actividad innovadora, motivadora y eficaz para el desarrollo de las destrezas orales y la adquisición de la competencia lingüística en L2 durante la etapa de Educación Primaria. Considerando que la asamblea se emplea fundamentalmente en el contexto de Educación Infantil, en este trabajo se presenta un estudio en dos centros educativos de Educación Primaria (N = 103) con el que pretendemos demostrar el uso positivo de la asamblea para una mejora de la competencia lingüística en inglés como lengua extranjera. Los resultados obtenidos nos permiten observar que, efectivamente, existe una relación directa entre el uso de actividades desarrolladas en un contexto asambleario y una sustancial mejora de las destrezas lingüísticas. Además, concluimos que los resultados obtenidos tras la implementación de la asamblea demuestran que se producen mejoras en el conjunto del alumnado, sin que se produzcan diferencias significativas en relación con el sexo de los participantes.

Palabras clave: metodología de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, aprendizaje de la segunda lengua, enseñanza de la segunda lengua, asamblea, experiencia didáctica.

1. Introducción

El aprendizaje de al menos una lengua extranjera es un elemento imprescindible en la educación reglada del currículo de la Educación Primaria (véase, por ejemplo, el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía). En este contexto, la enseñanza del inglés como lengua extranjera se hace una constante en nuestra realidad educativa debido a la demanda que exige el conocimiento de esta lengua en tanto que *lingua franca* (Crystal, 2003; Seidlhofer, 2005). Para ello, el enfoque comunicativo se erige como eje vertebrador para el aprendizaje de lenguas extranjeras y, muy especialmente, para el desarrollo de la competencia comunicativa.

El objeto del presente estudio es demostrar que el uso de la asamblea como herramienta didáctica produce un efecto positivo en el desarrollo de las destrezas orales en inglés como lengua extranjera en Educación Primaria. Para ello, se han planteado dos objetivos fundamentales: por una parte, apoyar la teoría de que la práctica de la asamblea como herramienta didáctica mejora las destrezas orales en lengua extranjera medido con un estudio longitudinal antes y después de la implementación de la asamblea en un total de 103 alumnos y alumnas; y, por otra, determinar si existen diferencias significativas entre sexos. A fin de poder evaluar el progreso del alumnado participante, hemos elaborado una rúbrica a partir del Decreto 97/2015, que nos permitirá evaluar la eficacia del uso de la asamblea para la mejora de las destrezas orales en la enseñanza del inglés en Educación Primaria.

2. La asamblea como herramienta clave en Educación Primaria para el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera

Las principales metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras (L2) se centraban durante el siglo XIX y principalmente del siglo XX en el aprendizaje de ciertos elementos lingüísticos, principalmente gramaticales, y por lo general eran limitadas las oportunidades de estudiar la lengua a través de la práctica de las destrezas orales (Hernández, 2000). A partir de la segunda mitad del siglo XX se produjo un fuerte movimiento que se declaraba contrario a aquellos métodos que se centraban en el aprendizaje de reglas gramaticales y prestaban poca atención a la manera en la que la lengua se usa en situaciones cotidianas; a partir de entonces, la enseñanza de L2 se convirtió en un acercamiento al enfoque comunicativo y al desarrollo de la competencia comunicativa, métodos de los que nos podemos nutrir para la implementación de la asamblea en Educación Primaria.

El método directo, o natural, adquirió un gran desarrollo muy especialmente por los avances introducidos por Krashen (1973) en la década de los 70 (Selinker y Gass, 2008). El nombre de este enfoque viene motivado por el hecho de que busca asimilarse con cómo se aprende la lengua de manera natural, que consiste en la exposición a la lengua meta y la práctica en situaciones cotidianas, aspecto directamente relacionado con la asamblea. Al basarse en la inmersión lingüística del alumnado en el habla y en la escucha activa en situaciones cotidianas, este método animaba a los estudiantes a comunicarse en L2, de manera que las destrezas orales (recepción y producción) se enfatizaban más que las escritas y, por tanto, la fonética se convierte en un componente clave en las primeras etapas del aprendizaje de la L2.

Por otra parte, *suggestopedia*, método desarrollado por Lozanov (Hernández, 2000, p. 146), puede relacionarse con la asamblea en tanto que enfatiza la importancia del entorno psicológico en el proceso de aprendizaje. En este método se prioriza el lenguaje cotidiano, lo que conlleva a los alumnos a utilizar tanto la comunicación verbal como la no verbal, pues ambas influyen en la interpretación del mensaje (Bonvillain, 2019). Para trabajar con este método, se usan proyecciones, canciones, dramatizaciones y juegos. En este contexto, las actividades asamblearias pueden aglutinar fácilmente un componente lúdico; de igual modo, es relativamente frecuente establecer unas normas y unos objetivos para la gamificación de tareas que se presenten en la asamblea.

La asamblea también puede beneficiarse de los postulados del método *Total Physical Response* (TPR) o respuesta física total, desarrollado por Asher (1966), está basado en la coordinación del habla y de la acción, teoría a su vez relacionada con la lateralización de las funciones del aprendizaje del cerebro (Krashen, 1973). Según el método TPR, la lengua se aprende a través de la actividad física, de modo que la comprensión y la retención de los contenidos se desarrollan mejor mediante el movimiento del cuerpo del alumnado como respuesta a las instrucciones que se les dan. Hablar y escuchar sería aquí la secuencia natural y, a partir de aquí, se desarrollan las destrezas de lectura y escritura. En este contexto, las actividades asamblearias pueden estar acompañadas de un componente kinestésico y propioceptivo que refuercen el desarrollo de la competencia comunicativa.

La evolución de las metodologías para la didáctica de las lenguas extranjeras ha culminado en un enfoque eminentemente comunicativo, que favorece un enfoque nocional-funcional (Finocchiaro y Brumfit, 1983) de la organización de los contenidos, utilizando principalmente materiales auténticos. En las aulas encontramos de manera cada vez más habitual actividades pensadas para el desarrollo de situaciones comunicativas en la que los alumnos utilicen el lenguaje con un fin o propósito en los que participan activamente, de modo que las cuatro destrezas lingüísticas se desarrollen de manera simultánea. En este sentido, cabe destacar que en la actualidad el desarrollo del Currículo de Educación Primaria de las enseñanzas de las Lenguas Extranjeras destaca que: “La competencia en comunicación lingüística tiene, entre las ocho competencias básicas establecidas por la normativa, un papel especial en la escuela” (Trujillo, 2010, p. 35). El desarrollo del enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas extranjeras plantea la necesidad de metodologías activas y participativas para que el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje. Desde el enfoque comunicativo, la asamblea se erige como una actividad innovadora, motivadora y eficaz para el desarrollo de las destrezas orales y la adquisición de la competencia lingüística en L2 durante la etapa de Educación Primaria.

El término “asamblea” fue introducido por Freinet y Adrover (1972) en el contexto educativo y se define como una reunión donde participan docente y alumnado para tratar temas relacionados principalmente con el ámbito escolar. La asamblea escolar permite establecer una relación igualitaria entre los miembros, buscando alcanzar acuerdos, mejorar la convivencia y solucionar conflictos. La práctica de la asamblea como actividad escolar comienza en educación infantil en prácticamente todas las comunidades educativas españolas, puesto que permite fomentar el hecho social frente al individualista desde la primera infancia (Sánchez, 2008). Teniendo en cuenta la importancia de la comunicación oral en el contexto asambleario, no cabe duda de que puede ser una herramienta de gran ayuda para el desarrollo de la lengua extranjera en Educación primaria, puesto que las interacciones lingüísticas favorecen el desarrollo del aprendizaje en lengua extranjera. Asimismo, la práctica de la asamblea como actividad comunicativa puede favorecer un intercambio de mensajes en el que se produce el negociado de la significación de los mismos dentro del aula. (Larsen-Freeman, 2000).

3. Metodología

3.1. Hipótesis de partida

Para este trabajo, se establecen dos hipótesis de partida:

-Hipótesis 1 (H1): La implementación de la asamblea mejora las destrezas orales en inglés como lengua extranjera en Educación Primaria.

-Hipótesis 2 (H2): Tras la implementación de la asamblea, los participantes no muestran diferencias significativas por razón de sexo en la mejora de las destrezas orales en inglés como lengua extranjera.

3.2. Objetivos

Los objetivos que se pretenden con este estudio son los siguientes:

O.G.1. Apoyar la teoría de que la práctica de la asamblea como herramienta didáctica para la mejora en las destrezas orales de la lengua extranjera es positiva a través de los resultados obtenidos en diferentes grupos de Educación Primaria.

O.G.2. Confirmar los efectos positivos de la implementación de la asamblea en Educación Primaria para el conjunto del alumnado participante, sin distinciones significativas por sexo.

3.3. Participantes

Los participantes de este estudio pertenecen a dos centros escolares de Educación Primaria, sitios en sendas localidades situadas en la región sur de la provincia de Córdoba (España), de aproximadamente de 6.000 y 2.000 habitantes respectivamente, y dedicadas esencialmente al sector agrícola. Al pertenecer el alumnado participante a poblaciones rurales cuyos habitantes se dedican al sector primario, el acceso a la lengua extranjera es limitado.

La distribución por sexos del total de la muestra (n = 103) es la siguiente: 49 chicos (47,6 %) y 54 chicas (52,4 %). Las edades de los participantes de la muestra están comprendidas entre los 7 y los 12 años, distribuidas según se recoge en la Figura 1. Los cursos escolares corresponden, por tanto, desde 2º hasta 6º de Educación Primaria.



Figura 1. Distribución de las edades de los participantes en el estudio

3.4. Instrumento

Para la recogida de datos se ha desarrollado y validado una rúbrica mediante método Delphi, que se trata de una “técnica de obtención de información, basada en la consulta a expertos de un área, con el fin de obtener la opinión de consenso más fiable del grupo consultado” (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016, p. 88). De hecho, el método Delphi:

es posiblemente uno de los más utilizados en los últimos tiempos por los investigadores para diferentes situaciones y problemáticas, que van desde la identificación de tópicos a investigar, especificar las preguntas de investigación, identificar una perspectiva teórica para la fundamentación de la investigación, seleccionar las variables de interés, identificar las relaciones causales entre factores, definir y validar los constructos, elaborar los instrumentos de análisis o recogida de información, o crear un lenguaje común para la discusión y gestión del conocimiento en un área científica. Es, por tanto, de verdadera utilidad para los investigadores de ciencias sociales en general, y los de educación y comunicación en particular (Cabero e Infante, 2014, p. 2).

La rúbrica de evaluación para evaluar las destrezas orales en lengua inglesa se ha empleado como pre-test y como post-test, a fin de realizar un estudio longitudinal para comparar los resultados antes y después la implementación. Los nueve ítems de la rúbrica de observación están basados en la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, gradados en una escala Likert de 1 a 4 puntos (1 = necesita mejorar; 2 = regular; 3 = bueno; 4 = excelente). Concretamente, los ítems analizados son los siguientes:

- LE.1.1.1 Reconoce e identifica, personalmente y a través de la intervención en asamblea de otros compañeros, 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.
- LE.1.2.1 Conoce algunas estrategias para comprender y relacionar el contenido básico de mensajes producidos en actividades asamblearias, que contengan indicadores o información en el contexto de aula, tales como gestos, repeticiones, y las aplica en actividad asamblearia.
- 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. y los aplica en un entorno asambleario.
- LE.1.4.1 Entiende las ideas y reconoce las estructuras básicas de presentaciones durante el desarrollo de la asamblea, cercanas a temas de su interés, iniciándose en una conversación sencilla y clara e interactuando con sus compañeros de manera autónoma, apoyándose en imágenes e ilustraciones.
- LE.1.5.1 Reconoce la idea principal de mensajes oídos sobre temas cotidianos en reunión asamblearia; recuerda e identifica los patrones sonoros y rítmicos básicos en la entonación que tengan lugar durante la asamblea.
- LE.1.6.1 Participa en conversaciones breves y en pequeños diálogos con los compañeros durante las actividades que se proponen.
- 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.
- LE.1.7.1 Sabe presentarse a sí mismo y a sus compañeros de forma breve y sencilla, empleando un vocabulario elemental, ensayando la presentación previamente y apoyándose en gestos y participando en actividades de dramatización.
- LE.1.8.3 Participa en pequeños diálogos breves y sencillos utilizando técnicas no verbales y actividades de dramatización (gestos, expresiones, contacto visual...).

3.5 Participantes

El procedimiento seguido ha sido la implementación de la asamblea en Educación Primaria en distintos grupos (n = 103), de 2º a 6º de Educación Primaria, a lo largo de diez semanas. Para ello, se ha empleado una metodología participativa y activa fundamentada en el aprendizaje cooperativo y en la interacción del alumnado.

Para el primer ítem (LE.1.1.1) utilizamos un dossier de rutina cuyo grado de dificultad vamos incrementando según corresponda a cada nivel. Para el alumnado más joven utilizamos canciones sobre el tiempo atmosférico, días de la semana y meses del año, junto con diferentes fórmulas que atañan a las diversas efemérides según el calendario de festividades más representativas de los países de habla inglesa, introduciendo por tanto el componente intercultural. Con el desarrollo de este ítem se busca mejorar la pronunciación y la entonación de enunciados afirmativos, negativos e interrogativos en lengua inglesa.

En el segundo ítem (LE.1.2.1) preparamos al alumnado para el intercambio de información dentro del grupo asambleario a través de estrategias previamente consensuadas. El dossier de rutinas (con diferentes grados de dificultad según nivel) se complementa con ciertas pautas de expresión corporal, que ayuden a una mejor transmisión de contenidos utilizando el lenguaje no verbal. Con la repetición de diferentes fórmulas o rutinas ayudamos al alumnado a adquirir un vocabulario y unas estructuras gramaticales básicas que asientan las bases para mejorar su autoconfianza y así transmitir un mensaje dentro del grupo-asamblea, ayudando asimismo a mejorar la expresión oral tanto en las características segmentales como suprasegmentales.

En el desarrollo del ítem LE.1.3.1 trabajamos la expresión oral a través de dramatizaciones de situaciones cotidianas representadas para el grupo-asamblea. Dependiendo del nivel, planteamos diferentes contextos en los que se utilicen instrucciones de clase, preguntas básicas,

saludos, despedidas... Los alumnos interactúan utilizando estas estructuras y desarrollando un mejor intercambio de información cambiando los interlocutores. Así, de manera inconsciente se produce la adquisición de información a través de diferentes registros. La visualización de videos de diferentes situaciones de la vida real también sirve de apoyo visual para escenificar mejor las representaciones en el entorno asambleario.

En el desarrollo del ítem LE.1.4.1 trabajamos estructuras básicas para elaborar presentaciones acerca de temas de interés para el alumnado; para ello, se realizan agrupaciones (“microasambleas”) según sus preferencias y gustos. Se facilitan las estructuras gramaticales y el vocabulario a cada uno de los grupos según el tema escogido para su presentación. Posteriormente, cada alumno, de manera individual, expone su presentación a la asamblea para, a partir de aquí, establecer conversaciones sencillas utilizando las estructuras y el vocabulario estudiado. Se crea así una dinámica de grupos en un rondo de presentaciones que admitan un posterior debate, así como un intercambio de ideas entre los miembros de la asamblea.

Para el ítem LE.1.5.1, se pretende que el alumnado recuerde e identifique los principales patrones sonoros y rítmicos de las estructuras utilizadas en la asamblea, creando una atmósfera lúdica en el entorno asambleario. Durante la realización de estas tareas los componentes del grupo se apoyan en gestos para la acentuación de las sílabas tónicas en las estructuras que se utilicen (chasquido de dedos, palmadas...) y las sílabas átonas se señalan a través de acciones que indiquen una baja sonoridad (llevarse el dedo índice a la boca, susurrar...).

Para trabajar el ítem LE.1.6.1 se practican diferentes fórmulas de cortesía que permitan al alumnado interactuar entre sí y con el docente, elaborando estrategias que les ayuden una mejor comprensión en el desarrollo de las diferentes actividades que se proponen. Estas interacciones se supervisan al principio y en el desarrollo del estudio para advertir posibles errores que se comentan en la locución. La intercomunicación que se produce entre los diferentes miembros de la asamblea permite activar de manera natural los diferentes recursos dialógicos de cada uno de los individuos y reforzará la identificación de los turnos de palabra.

En el ítem LE.1.6.2 se continúa con la práctica de estructuras gramaticales básicas y de vocabulario específico, esta vez atendiendo al desarrollo oral individual. El alumnado expone aspectos cotidianos sobre su entorno y familia. La práctica del discurso personal en la asamblea propiciará una mejora en la fluidez y en la oratoria, una disminución del miedo escénico y un desarrollo de su confianza, mientras que en el ámbito competencial lingüístico repercutirá en la capacidad de comprensión oral en lengua extranjera del resto de alumnado participante.

Para el ítem LE.1.7.1, el alumnado trabaja diferentes estructuras y vocabulario relacionados con las presentaciones de ellos mismos. El contexto asambleario se presenta con un público receptor de la información que cada alumno escoja para su autodescripción. Durante el desarrollo de la tarea, cada estudiante emplea recursos como mímica o gestos para la comunicación no verbal. La puesta en escena de la definición de uno mismo aumenta los niveles de autoconfianza y autoestima, así como la fluidez del mensaje y las habilidades comunicativas de cada alumno.

Finalmente, las actividades que se proponen para el desarrollo de una mejora en las destrezas orales en las enseñanzas de la lengua extranjera en el ítem LE.1.8.3 se describirán con actuaciones teatrales, dramatizaciones o representaciones de roles que favorezcan un intercambio comunicativo entre el alumnado. En grupos se pueden escenificar diferentes situaciones, previo acuerdo del tema de la escenografía con los miembros integrantes, para favorecer una fluidez en su desarrollo, ya que estos temas están basados en sus propias aficiones y temas de interés. Estas actividades poseen un gran poder de motivación, lo que favorece un buen clima para el aprendizaje y, por ende, para el desarrollo de las destrezas orales.

Los datos recogidos tanto en el pre-test como en el post-test se han analizado con el software estadístico SPSS v.24 para iOS. El resultado obtenido del Alfa de Cronbach es de 0,9, de modo que se puede afirmar que el instrumento utilizado para este estudio tiene una consistencia interna excelente (Oviedo y Campo-Arias, 2005).

4. Resultados

Al contrastar las medias del pre-test y post-test mediante la *t* de Student para muestras relacionadas (Tabla 1) se observa que existen diferencias significativas entre ambas pruebas, apreciándose mejoras en todos los ítems y, por tanto, corroborando la H1.

| | N | Pre-test | Post-test | t | p* |
|-----------|-----|----------|-----------|---------|------|
| LE. 1.1.1 | 103 | 1,83 | 2,48 | -6,716 | ,000 |
| LE. 1.2.1 | 103 | 1,87 | 2,52 | -6,633 | ,000 |
| LE. 1.3.1 | 103 | 1,94 | 2,41 | -4,181 | ,000 |
| LE. 1.4.1 | 103 | 1,77 | 2,28 | -4,913 | ,000 |
| LE. 1.5.1 | 103 | 1,72 | 2,27 | -5,239 | ,000 |
| LE. 1.6.1 | 103 | 1,90 | 2,39 | -4,670 | ,000 |
| LE. 1.6.2 | 103 | 1,67 | 2,38 | -7,158 | ,000 |
| LE. 1.7.1 | 103 | 1,69 | 2,25 | -4,922 | ,000 |
| LE. 1.8.3 | 103 | 1,86 | 3,04 | -12,840 | ,000 |

NOTA: LE. 1.1.1 = idea global; LE. 1.2.1 = estrategias; LE. 1.3.1 = aspectos cotidianos; LE. 1.4.1 = estructuras; LE. 1.5.1 = patrones sonoros; LE. 1.6.1 = conversaciones breves; LE. 1.6.2 = expresiones sencillas, LE. 1.7.1 = presentaciones; LE. 1.8.3 = técnicas no verbales.

(*) Para considerar diferencias estadísticas significativas se debe cumplir $p < 0,05$

Tabla 1. Resultados del pre-test y del post-test global

De manera detallada, los resultados del pre-test para el ítem LE. 1.1.1, correspondiente a reconoce e identificar la idea y el sentido global de los mensajes e instrucciones dados en el aula, muestran que 31 alumnos obtuvieron la calificación “1 = necesita mejorar”, lo que suponía el 30,1 % sobre el total, porcentaje que se redujo hasta el 8,7 % (9 alumnos) en el post-test. Con la calificación “2 = regular” se obtuvo un porcentaje del 57,3 % del alumnado (59 alumnos) en el pre-test previo a la implementación, reduciéndose a 41,7 % tras el post-test, obteniéndose una frecuencia de 43 alumnos. Para “3 = bueno” obtuvimos un 12,16 % (13 alumnos) en el pre-test, dato que se convierte en un 42,7 % (44 alumnos) en el post-test; en este sentido, es muy relevante el aumento de la frecuencia 3 tras la implementación. La calificación “4 = excelente”, que ningún participante alcanzó en el pre-test, fue obtenida tras la implementación por 7 alumnos (6,8 %).

En el ítem LE. 1.2.1, que atañe a las estrategias para comprender y relacionar el sentido de los mensajes, la calificación “1 = necesita mejorar” fue obtenida por 30 alumnos (29,1 %) en el pre-test; resulta muy interesante la disminución de esta calificación en el post-test, que se reduce a 6 alumnos (5,8 %). En relación con la calificación “2 = regular”, obtuvimos en el pre-test una frecuencia de 56 alumnos (54,4 %) en el pre-test, que en el post-test se redujo a 46 alumnos (44,7 %). Para el grado “3 = bueno” resulta destacable el aumento en la frecuencia del pre-test al post-test, ya que 17 alumnos (16,5 %) obtuvieron dicha calificación en el pre-test, que aumentaron a 42 alumnos (40,8 %) en el post-test. Al igual que ocurría en el ítem LE 1.1.1, en el pre-test ningún alumno obtuvo la calificación “4 = excelente”, si bien 9 alumnos (8,7 %) lo lograron tras la implementación de la asamblea.

Si atendemos al ítem LE 1.3.1, que aborda el ser capaz de identificar aspectos cotidianos en conversaciones habituales, en el pre-test realizado antes de la implementación de la asamblea el 30,1 % (31 alumnos) obtuvo la calificación “1 = necesita mejorar”, que se redujo al 14,6 % (15 alumnos) en el post-test. Con respecto a la calificación “2 = regular”, el porcentaje que la obtuvieron en el pre-test previo a la implementación fue 45,6 % (47 alumnos), que se redujo a 39,8 % en el post-test (41 alumnos). El resultado “3 = bueno” lo obtuvo un 24,3 % (25 alumnos) en el pre-test, porcentaje que aumentó hasta el 35,9 % (37 alumnos) en el post-test. Finalmente,

y aunque ningún alumno obtuvo la calificación “4 = excelente” antes de la implementación de la asamblea, 10 alumnos (9,7 %) la alcanzaron en el post-test.

Para el ítem LE. 1.4.1, que evalúa que el alumnado entienda y reconozca las estructuras básicas de presentaciones durante el desarrollo de la asamblea, en el pre-test 38 alumnos (36,9 %) obtuvieron la calificación “1 = necesita mejorar”, que se redujo drásticamente hasta 18 alumnos (17,5 %) tras la implementación de la asamblea. De igual modo la calificación “2 = regular” se reduce del 49,5 % (51 alumnos) del pre-test al 42,7% (44 alumnos) en el post-test. El 13,6 % (14 alumnos) obtuvo la calificación “3 = bueno”, que aumentó exponencialmente hasta alcanzar el 34 % (35 alumnos) en el post-test. Con respecto a la calificación “4 = excelente”, ningún alumno la obtuvo antes de la implementación, si bien 6 alumnos (5,8 %) consiguieron mejorar hasta este nivel en el post-test.

En el ítem LE. 1.5.1 se obtuvo que el 43,7 % (45 alumnos) tuvo la calificación “1 = necesita mejorar” en el pre-test, cifra que se redujo drásticamente al 16,5 % (17 alumnos) tras la implementación de la experiencia didáctica. Sin embargo, el número de alumnos que obtuvo la calificación “2 = regular” fue muy parecida antes (43 alumnos, que suponen el 41,7 %) y después de la implementación (45 alumnos, que suponen el 43,7 %). Sí existen cambios relevantes en la calificación “3 = bueno”: mientras que en el pre-test suponía solo el 13,6 % (14 alumnos), los resultados casi se triplican en el post-test (37 alumnos, que suponen el 35,9 %). Finalmente, este ítem es el único de toda la rúbrica que contó con 1 alumno (1 %) con la calificación “4 = excelente” en el pre-test, cifra que aumentó a 4 alumnos (3,9 %) tras la implementación de la asamblea.

Con respecto a la participación en conversaciones breves y en pequeños diálogos, que se evalúa con el ítem LE 1.6.1, en el pre-test encontramos que un 32 % (33 alumnos) obtuvo la calificación “1 = necesita mejorar”, cifra que se vio reducida drásticamente al 10,7 % (11 alumnos) en el post-test. Al igual que en el ítem anterior, no existen diferencias en la calificación “2 = regular” entre el pre-test y el post-test (47 alumnos, que suponen el 45,6 %). El resultado “3 = bueno” lo obtuvo un 22,3 % (23 alumnos) en el pre-test, porcentaje que aumentó hasta el 37,9 % (39 alumnos) en el post-test. Finalmente, y aunque ningún alumno obtuvo la calificación “4 = excelente” antes de la implementación de la asamblea en el pre-test, 6 alumnos (5,8 %) la alcanzaron en el post-test.

En el ítem LE. 1.6.2 se observa que un 41,7% (43 alumnos) obtuvo la calificación “1 = necesita mejorar” en el pre-test, que pasó al 10,7 % (11 alumnos) en el post-test tras la implementación de la asamblea. Existen similitudes en los resultados obtenidos en la calificación “2 = regular” entre el pre-test (51 alumnos, que suponen el 49,5 %) y el post-test (50 alumnos, que suponen el 48,5 %). Sí existe un cambio notable en los resultados de la calificación “3 = bueno”, que pasa del 8,7 % (9 alumnos) en el pre-test al 33 % (34 alumnos) en el post-test. Por último, ningún alumno obtuvo la calificación “4 = excelente” en el pre-test, si bien 8 alumnos (7,8) la alcanzan en el post-test, demostrando la eficacia de la asamblea en cuanto a la identificación y al uso de expresiones sencillas sobre temas familiares y necesidades inmediatas.

Seguidamente, en el ítem LE. 1.7.1, que aborda la capacidad de realizar presentaciones, 47 alumnos (45,6 %) obtuvieron la calificación “1 = necesita mejorar” en el pre-test, que disminuyó a 21 alumnos (20,4 %) tras la implementación de la asamblea. Los resultados para la calificación “2 = regular” son similares entre el pre-test (41 alumnos, que supone el 39,8 %) y el post-test (47 alumnos, que supone el 45,6 %). La calificación “3 = bueno” en el pre-test representa un 14,6% (15 alumnos), que aumenta hasta un 22,3 % (23 alumnos) en el post-test. Al igual que en los casos anteriores, ningún alumno obtuvo la calificación “4 = excelente” antes de la experiencia asamblearia, mientras que un total de 12 alumnos (11,7 %) consiguió dicha calificación en el post-test.

Finalmente, en el ítem LE. 1.8.3, relativo a uso de la comunicación no verbal, 29 alumnos (28,2 %) obtuvieron la calificación “1 = necesita mejorar” en el pre-test, calificación que desapareció en el post-test. En relación con la calificación “2 = regular”, obtuvimos en el pre-test una frecuencia

de 59 alumnos (57,3 %) en el pre-test, que en el post-test se redujo a 21 alumnos (20,4 %). El 14,6 % (15 alumnos) obtuvo la calificación “3 = bueno” en el pre-test, que se triplicó hasta alcanzar el 55,3 % (57 alumnos) en el post-test. Por último, el resultado más sorprendente con respecto a este ítem se da en la calificación “4 = excelente”, puesto que antes de la implementación ningún alumno la alcanzaba, mientras que en el post-test un total de 25 alumnos (24,3 %) consiguen la máxima calificación.

Por otra parte, si abordamos de manera concreta los resultados atendiendo al sexo de los participantes, podemos apreciar que existen mejoras tras la implementación en todos los ítems, si bien no existen diferencias significativas en el rendimiento entre chicos y chicas (Tabla 2).

| | Sexo | N | Media | DT | t | p* |
|------------------|-----------|----|-------|------|--------|------|
| LE. 1.1.1 | masculino | 49 | 2,47 | ,819 | -,080 | ,936 |
| | femenino | 54 | 2,48 | ,693 | | |
| LE. 1.2.1 | masculino | 49 | 2,55 | ,647 | ,352 | ,725 |
| | femenino | 54 | 2,50 | ,818 | | |
| LE. 1.3.1 | masculino | 49 | 2,27 | ,884 | -1,614 | ,110 |
| | femenino | 54 | 2,54 | ,818 | | |
| LE. 1.4.1 | masculino | 49 | 2,33 | ,801 | ,529 | ,598 |
| | femenino | 54 | 2,24 | ,845 | | |
| LE. 1.5.1 | masculino | 49 | 2,24 | ,751 | -,333 | ,740 |
| | femenino | 54 | 2,30 | ,816 | | |
| LE. 1.6.1 | masculino | 49 | 2,37 | ,834 | -,264 | ,792 |
| | femenino | 54 | 2,41 | ,687 | | |
| LE. 1.6.2 | masculino | 49 | 2,39 | ,786 | ,112 | ,911 |
| | femenino | 54 | 2,37 | ,784 | | |
| LE. 1.7.1 | masculino | 49 | 2,35 | ,879 | 1,002 | ,319 |
| | femenino | 54 | 2,17 | ,947 | | |
| LE. 1.8.3 | masculino | 49 | 2,94 | ,689 | -1,446 | ,151 |
| | femenino | 54 | 3,13 | ,646 | | |

NOTA: LE. 1.1.1 = idea global; LE. 1.2.1 = estrategias; LE. 1.3.1 = aspectos cotidianos; LE. 1.4.1 = estructuras; LE. 1.5.1 = patrones sonoros; LE. 1.6.1 = conversaciones breves; LE. 1.6.2 = expresiones sencillas, LE. 1.7.1 = presentaciones; LE. 1.8.3 = técnicas no verbales.

(*) Para considerar diferencias estadísticas significativas se debe cumplir $p < 0,05$

Tabla 2. Resultados del post-test atendiendo a la variable de sexo

Como se recoge en la Tabla 2, al contrastar la variable de sexo mediante la prueba *t* de Student se observa que no existen diferencias significativas entre chicos y chicas en el post-test, lo que supone que no hay diferencias relevantes en cuanto al sexo y que ambos mejoran. De este modo, se corrobora la H2; así, y aunque los valores de las medias pueden presentar ligeras variaciones con respecto a los resultados, estas no son significativas para una muestra normalmente distribuida.

5. Discusión y conclusión

Son numerosos los estudios que abordan el valor de la asamblea como herramienta didáctica para la mejora de las destrezas orales en Educación Infantil (por ejemplo, Sánchez, 2008; Santamarina, 2011; Sánchez y González, 2016). Sin embargo, su aplicación en Educación Primaria ha sido hasta la fecha limitada, a pesar de que como se refleja en el presente estudio la asamblea produce un efecto positivo en el desarrollo de las destrezas orales en inglés como

lengua extranjera. En este sentido, los datos recogidos nos permiten concluir que se producen diferencias significativas entre el pre-test, realizado antes de la implementación, y el post-test, tras la experiencia didáctica asamblearia, en el conjunto del alumnado participante, de modo que se cumple la H1: “La implementación de la asamblea mejora las destrezas orales en inglés como lengua extranjera en Educación Primaria”. Esto es especialmente relevante si tenemos en cuenta que ningún ítem evaluado salvo el LE. 1.5.1 (“Reconoce la idea principal de mensajes oídos sobre temas cotidianos en reunión asamblearia; recuerda e identifica los patrones sonoros y rítmicos básicos en la entonación que tengan lugar durante la asamblea”) obtuvo la calificación de “excelente” en el pre-test, mientras que en el post-test muestra que en los nueve ítems hay alumnado que alcanza la calificación máxima. A tenor de los datos obtenidos, se puede afirmar que el alumnado ha mejorado sus puntuaciones en todos los ítems evaluados tras la implementación de la asamblea, lo que manifiesta que el aprendizaje de una lengua extranjera se puede producir en contextos sociales sin necesidad de un contacto directo con nativos (Fernández, 2007). En este sentido, además, consideramos que la aplicación práctica de la asamblea en Educación Primaria es un importante recurso para el desarrollo de las destrezas orales y que su uso en la enseñanza del inglés como lengua extranjera repercute de manera muy positiva en el alumnado.

Por otra parte, al no producirse diferencias significativas en relación con la variable de sexo ($p > 0,05$), ya que los resultados son similares entre niños y niñas, se confirma la H2: “Tras la implementación de la asamblea, los participantes no muestran diferencias significativas por razón de sexo en la mejora de las destrezas orales en inglés como lengua extranjera”. Este resultado difiere de otros estudios previos, que demostraban que la variable sexo sí influía en la adquisición de una segunda lengua (por ejemplo, Gass y Varonis, 1986; García-Marcos, 2019).

Se concluye de lo anterior que la asamblea podría considerarse, con el apoyo de futuras investigaciones, como un recurso didáctico para la mejora de las destrezas orales en inglés como lengua extranjera, que podría incluso ser considerado para introducirse en el currículo oficial de la Educación Primaria por tratarse de un instrumento de utilidad para el desarrollo de la competencia lingüística.

Referencias bibliográficas

- Asher, J. J. (1966). The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. *The Modern Language Journal*, 50(2), 79-84.
- Bonvillain, N. (2019). *Language, culture, and communication: The meaning of messages*. Rowman & Littlefield.
- Cabero, J. e Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *EDUTEC*, 48. <https://bit.ly/2SRMotf>.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2.ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández, F. M. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de educación*, 343, 55-70.
- Finocchiaro, M. y Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach: From theory to practice*. Oxford University Press.
- Freinet, C. y Adrover, M. (1972). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- García-Marcos, A. (2019). *Adquisición del español como segunda lengua: El caso de la integración lingüística de escolares inmigrantes en Almería (Tesis doctoral)*. Universidad Almería.
- Hernández, F. L. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. Encuentro. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153.
- Junta de Andalucía. (2015). Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. <https://bit.ly/39WTzWL>.
- Junta de Andalucía. (2015). Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. <https://bit.ly/2w0SdLS>.
- Krashen, S. D. (1973). Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence. *Language learning*, 23(1), 63-74
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. OUP.
- Oviedo, H. C., y Campo-Arias, A. (2005). An approach to the use of Cronbach's Alfa. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(1), 87-102. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>.
- Sánchez, S. (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. <http://bit.ly/2qHdmZ5>.
- Sánchez, S. y González, C. (2016). La asamblea de clase en educación infantil: un espacio para crecer como grupo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 71, 133-150
- Santamarina, M. (2011). Análisis de las concepciones del profesorado de Educación Infantil sobre la enseñanza de la lengua oral: un estudio de caso. *Enunciación*, 16(2), 87-99.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339-341.
- Selinker, L. y Gass, S. (2008). *Second Language Acquisition* (3.ª ed.). Routledge.
- Trujillo, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y textos*, 32, 35-40.

INICIO

PROYECTO

INDICADORES PARA EDITORIALES

BUSCADOR DE EDITORIALES

EQUIPO



Prestigio editorial

Especialización temática

Selección de originales

Indexadas en (SPI Expanded)

[Resultados Rankings SPI](#) > Ranking general (2018)

Prestigio de las editoriales según expertos españoles. Editoriales mejor valoradas (2018)

Editoriales españolas

Editoriales extranjeras

| Orden | Editorial | ICEE | Orden | Editorial | ICEE |
|-------|--|----------|-------|--|----------|
| 1 | Tirant Lo Blanch | 1037.000 | 1 | Oxford University Press | 1705.000 |
| 2 | Alianza (Grupo Anaya, Hachette Livre) | 1013.000 | 2 | Cambridge University Press | 1681.000 |
| 3 | Aranzadi (Thomson Reuters) | 911.000 | 3 | Routledge (Francis & Taylor Group) | 1153.000 |
| 4 | Cátedra (Grupo Anaya, Hachette Livre) | 906.000 | 4 | Springer | 670.000 |
| 5 | Editorial Síntesis | 856.000 | 5 | Peter Lang Publishing Group | 642.000 |
| 6 | Ariel (Grupo Planeta) | 820.000 | 6 | Brill | 526.000 |
| 7 | Marcial Pons | 727.000 | 7 | De Gruyter | 386.000 |
| 8 | Tecnos (Grupo Anaya, Hachette Livre) | 545.000 | 8 | Sage Publications | 343.000 |
| 9 | Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) | 536.000 | 9 | Harvard University press | 326.000 |
| 10 | Akal(Akal) | 507.000 | 10 | Elsevier | 319.000 |
| 11 | Comares | 491.000 | 11 | John Benjamins Publishing Company | 315.000 |
| 12 | Civitas (Thomson Reuters) | 485.000 | 12 | Palgrave Macmillan | 302.000 |
| 13 | Dykinson S.L. | 456.000 | 13 | McGraw Hill | 301.000 |
| 14 | Pirámide (Grupo Anaya, Hachette Livre) | 405.000 | 14 | Giuffrè | 264.000 |
| 15 | Editorial Crítica (Grupo Planeta) | 360.000 | 15 | Thomson Reuters | 242.000 |
| 16 | Gredos (Grupo RBA) | 330.000 | 16 | Presses Universitaires de France (PUF) | 233.000 |
| 17 | Universitat de València | 292.000 | 17 | Brepols Publishers | 219.000 |
| 18 | Arco Libros - La Muralla | 288.000 | 18 | Fondo de Cultura Económica (México) | 218.000 |
| 19 | Iberoamericana / Vervuert | 279.000 | 19 | Wolters Kluwer International | 189.000 |
| 20 | Ediciones Paidós | 236.000 | 20 | Wiley & Sons | 166.000 |
| 20 | Ediciones Trea S.L. | 236.000 | 21 | Blackwell Publishing | 146.000 |
| 21 | Editorial Trotta, S.A. | 234.000 | 22 | Pearson Publishing | 133.000 |
| 22 | Biblioteca Nueva | 233.000 | 23 | Princeton University Press | 129.000 |
| 23 | Universidad de Salamanca | 232.000 | 24 | Daloz | 128.000 |
| 24 | Siglo XXI de España Editores, S.A. | 214.000 | 25 | Chicago University Press | 124.000 |
| 25 | Gedisa | 202.000 | 26 | Academic Press (Elsevier) | 120.000 |
| 26 | Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) | 192.000 | 27 | L´Harmattan | 115.000 |
| 27 | La Ley (Wolters Kluwer) | 191.000 | 28 | Macmillan | 112.000 |
| 28 | Iustel | 180.000 | 29 | Eduard Elgar Publishing | 108.000 |
| 29 | Universidad de Granada | 177.000 | 30 | Ashgate Publishing (Ashgate Publishing Group) | 107.000 |
| 30 | Anthropos Editorial | 156.000 | 31 | Rodopi | 102.000 |
| 30 | McGraw-Hill Interamericana de España S.L. | 156.000 | 32 | Taylor & Francis Group | 99.000 |
| 31 | Universidad de Sevilla | 153.000 | 33 | Il Mulino | 92.000 |
| 32 | Editorial Graó | 151.000 | 33 | Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) | 92.000 |
| 33 | Universidad de Zaragoza | 149.000 | 34 | Archaeopress | 91.000 |
| 34 | Editorial Morata | 143.000 | 35 | Cedam (Wolters Kluwer) | 89.000 |
| 35 | Fondo de Cultura Económica | 141.000 | 36 | IGI Global | 79.000 |
| 36 | Sílex Ediciones | 138.000 | 37 | Bruylant (Larcier Group) | 78.000 |
| 37 | Centro de Estudios Políticos y Constitucionales | 137.000 | 38 | Reichenberger | 89.000 |

| | | | | | |
|----|--|---------|----|---|--------|
| 38 | Universitat de Barcelona | 122.000 | 39 | Gallimard | 72.000 |
| 39 | Octaedro | 116.000 | 40 | Armand Colin (Hachette Livre) | 71.000 |
| 40 | Universidad Complutense de Madrid | 113.000 | 41 | C. H. Beck | 69.000 |
| 41 | Bosch (Wolters Kluwer) | 112.000 | 42 | Giapicchelli | 63.000 |
| 42 | Los Libros de la Catarata | 111.000 | 43 | Presses Universitaires de Rennes | 62.000 |
| 43 | Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) | 106.000 | 44 | Prentice Hall | 61.000 |
| 43 | Casa de Velázquez | 106.000 | 45 | Les Belles Lettres | 59.000 |
| 44 | Atelier | 96.000 | 45 | Iberoamericana / Vervuert | 59.000 |
| 45 | Ediciones Bellaterra | 94.000 | 46 | Le Seuil | 56.000 |
| 45 | Editorial Taurus | 94.000 | 47 | Martinus Nijhoff Publishers | 55.000 |
| 46 | Icaria Editorial | 91.000 | 47 | Colegio de México | 55.000 |
| 47 | Ediciones Clásicas | 90.000 | 48 | Centre National de la Recherche Scientifique (C.N.R.S.) | 54.000 |
| 47 | Narcea | 90.000 | 49 | Penguin Books | 53.000 |
| 48 | Visor Libros | 86.000 | 50 | Giulio Einaudi Editore | 52.000 |
| 49 | Universidad del País Vasco | 85.000 | 51 | MIT press | 51.000 |
| 50 | Pearson Educación, S.A. | 81.000 | 51 | Emerald | 51.000 |
| 51 | Universidade de Santiago de Compostela (USC) | 75.000 | 52 | Yale University Press | 50.000 |
| 52 | Comunicación Social Ediciones y Publicaciones | 74.000 | 52 | Tamesis (Boydell & Brewer) | 50.000 |
| 53 | Anagrama | 71.000 | 52 | Presses de l'université Paris-Sorbonne | 50.000 |
| 53 | Universidad de Murcia | 71.000 | 53 | Lawrence Erlbaum Associates | 49.000 |
| 54 | Editorial Reus | 70.000 | 54 | Duncker & Humblot | 48.000 |
| 54 | Universitat d'Alacant | 70.000 | 55 | Suhrkamp Verlag | 47.000 |
| 55 | Universidad Autónoma de Madrid | 65.000 | 55 | Bloomsbury | 47.000 |
| 56 | Polifemo | 64.000 | 56 | Wiley Blackwell | 45.000 |
| 57 | Publicacions de l'Abadia de Montserrat | 61.000 | 56 | Hart Publishing | 45.000 |
| 57 | Plaza y Valdés | 61.000 | 57 | Max Niemeyer | 44.000 |
| 58 | Castalia | 57.000 | 58 | Electa (Mondadori) | 42.000 |
| 59 | Desclée de Brouwer | 54.000 | 58 | Amorrortu | 42.000 |
| 59 | Universitat Oberta de Catalunya (UOC) | 54.000 | 58 | American Psychological Association (APA) | 42.000 |
| 59 | Ediciones Aljibe | 54.000 | 59 | California University Press | 40.000 |
| 59 | Lex Nova (Thomson Reuters) | 54.000 | 60 | Skira | 39.000 |
| 60 | Acantilado | 53.000 | 60 | Nomos Verlag (C.H. Beck) | 39.000 |
| 60 | Universidad de Navarra (EUNSA) | 53.000 | 61 | Librairie Générale De Droit Et De Jurisprudence (LGDJ) | 36.000 |
| 60 | Laborum | 53.000 | 62 | L'Erma Di Bretschneider | 35.000 |
| 61 | Real Academia Española | 50.000 | 63 | Trillas | 34.000 |
| 62 | Editorial Afers | 47.000 | 63 | Laterza | 34.000 |
| 63 | Ediciones Paraninfo, S.A. | 45.000 | 63 | Georg Olms Verlag | 34.000 |
| 64 | Editorial Médica Panamericana S.A. | 44.000 | 64 | Quasar Publishing | 33.000 |
| 65 | Espasa Calpe | 43.000 | 64 | Nova Science Publishers | 33.000 |
| 66 | Antoni Bosch Editor, S.A. | 41.000 | 64 | Mohr Siebeck | 32.000 |
| 66 | Abada Editores | 41.000 | 65 | Garnier | 32.000 |
| 67 | Academia del Hispanismo | 40.000 | 65 | Editorial Médica Panamericana | 32.000 |
| 67 | Editorial Renacimiento | 40.000 | 65 | Editorial Médica Panamericana | 32.000 |
| 68 | Boletín Oficial del Estado (BOE) | 38.000 | 66 | Duke University Press | 31.000 |
| 68 | Universidad de Cádiz | 38.000 | 66 | Teubner | 31.000 |
| 68 | Pórtico | 38.000 | 66 | Teachers College Press | 31.000 |
| 68 | Universitat Autònoma de Barcelona | 38.000 | 66 | Peeters (Leuven) | 31.000 |
| 69 | Universidad de Valladolid | 37.000 | 66 | École Française de Rome | 31.000 |
| 70 | Herder Editorial | 36.000 | 66 | Deutsches Archäologisches Institut | 31.000 |
| 70 | Universitat Jaume I | 36.000 | 66 | Ann Arbor | 31.000 |
| 71 | Colex | 35.000 | 66 | All'Insegna del Giglio | 31.000 |
| 71 | Pre-Textos | 35.000 | 67 | HumanKinetics | 30.000 |
| 72 | Barcino | 34.000 | 67 | Editions Meridiennes, Universite Toulouse Le Mirail | 30.000 |
| 72 | Institutode Estudios Fiscales | 34.000 | 67 | Editions Meridiennes, Universite Toulouse Le Mirail | 30.000 |
| 72 | Institución Fernando el Católico | 34.000 | 68 | Mondadori (Penguin Random House) | 29.000 |
| 73 | Editorial Verbum | 33.000 | 68 | Psychology Press | 29.000 |
| 74 | Bomarzo | 32.000 | 69 | Intersentia | 28.000 |
| 74 | Institut Català d'Arqueologia Clàssica (ICAC) | 32.000 | 70 | Stauffenburg | 27.000 |
| 75 | Cilengua | 31.000 | 70 | Leo S. Olschki Editore | 27.000 |
| 75 | Fragua | 31.000 | 70 | Hakkert | 27.000 |
| 75 | Institut d'Estudis Catalans | 31.000 | 71 | Sweet & Maxwell | 26.000 |

| | | | | | |
|----|--|--------|----|---|--------|
| 76 | Editorial Fundamentos | 30.000 | 71 | Sense Publishers | 26.000 |
| 76 | Galaxia Gutemberg | 30.000 | 71 | Guilford | 26.000 |
| 76 | Punctum | 30.000 | 71 | Columbia University Press | 26.000 |
| 77 | Ministerio De Educación, Cultura Y Deporte | 29.000 | 71 | Clarendon Press (Oxford University Press) | 26.000 |
| 78 | Universidad de Córdoba | 28.000 | 72 | Polity Press | 25.000 |
| 79 | ESIC Editorial | 27.000 | 72 | Karthala | 25.000 |
| 79 | Inde | 27.000 | 72 | Gunter Narr Verlag | 25.000 |
| 79 | Paidotribo | 27.000 | 72 | Franz Steiner Verlag | 25.000 |
| 79 | Universidad de Cantabria | 27.000 | 72 | Droz | 25.000 |
| 80 | J.M. Bosch, Editor | 25.000 | 73 | Oxbow Books | 24.000 |
| 80 | Ministerio De Agricultura, Alimentación Y Medio Ambiente | 25.000 | 73 | Minnesota University Press | 24.000 |
| 81 | Centro De Estudios Andaluces | 24.000 | 74 | Aracne Editrice | 24.000 |
| 81 | LID Editorial Empresarial | 24.000 | 74 | Multilingual Matters | 23.000 |
| 82 | Universidad de Castilla-La Mancha | 23.000 | 75 | Honoré Champion Editeur | 23.000 |
| 82 | Universitat Politècnica de València (UPV) | 23.000 | 75 | Frank & Timme | 22.000 |
| 83 | Fundación Germán Sánchez Ruipérez – FGSR | 22.000 | 76 | Viella | 22.000 |
| 83 | Ediciones Idea | 22.000 | 76 | La Découverte | 21.000 |
| 83 | Gustavo Gili, S.L. | 22.000 | 77 | Continuum | 21.000 |
| 83 | Prentice Hall España | 22.000 | 77 | Lunweg | 20.000 |
| 84 | Editorial Planeta | 21.000 | 77 | Taschen | 20.000 |
| 84 | Wanceulen | 21.000 | 77 | Latomus | 20.000 |
| 85 | Instituto de Estudios Fiscales | 20.000 | 78 | J. Vrin | 20.000 |
| 85 | Traficantes de sueños | 20.000 | 78 | Edinburgh University Press | 19.000 |
| 85 | Ediciones del Serbal | 20.000 | 78 | Picard | 19.000 |
| 86 | Pasado & Presente | 19.000 | 78 | Flammarion | 19.000 |
| 86 | Institut Interuniversitari De Filologia Valenciana | 19.000 | 79 | C.F. Müller | 19.000 |
| 87 | Nerea | 18.000 | 79 | Temis (Bogotá-Colombia) | 18.000 |
| 87 | Arcibel | 18.000 | 79 | Johns Hopkins University | 18.000 |
| 87 | Milenio Publicaciones, S.L. | 18.000 | 79 | International Bureau Of Fiscal Documentation | 18.000 |
| 87 | Instituto Vasco de Administración Pública (IVAP) | 18.000 | 79 | B De F | 18.000 |
| 87 | Escolar y Mayo | 18.000 | 79 | Berghahn Books | 18.000 |
| 88 | Anaya (Grupo Anaya, Hachette Livre) | 17.000 | 79 | Allyn And Bacon (Pearson) | 18.000 |
| 88 | Ollero y Ramos | 17.000 | 80 | Alfagrama | 18.000 |
| 88 | Real Academia De La Historia | 17.000 | 80 | Thames & Hudson | 17.000 |
| 88 | Editorial Sanz y Torres, S.L. | 17.000 | 80 | Sismel. Edizioni Del Galluzzo | 17.000 |
| 88 | Lunweg Editores | 17.000 | 80 | North Holland (Elsevier) | 17.000 |
| 88 | Universidad de León | 17.000 | 80 | Pedone | 17.000 |
| 88 | Consejo Económico y Social | 17.000 | 80 | Miño y Dávila | 17.000 |
| 88 | Editorial Universitaria Ramón Areces | 17.000 | 80 | Lexis Nexis | 17.000 |
| 88 | Universitat Rovira i Virgili | 17.000 | 80 | Fayard | 17.000 |
| 88 | Ra-Ma, S.A., Editorial y Publicaciones | 17.000 | 80 | Hachette (Hachette Livre) | 17.000 |
| 89 | Centro Virtual Cervantes | 16.000 | 80 | Ergon Verlag | 17.000 |
| 89 | Instituto de Estudios Humanísticos | 16.000 | 80 | Editions De L'Ecole Des Hautes Études En Sciences Sociales [Editions Ehess] | 17.000 |
| 89 | Santillana (Grupo Santillana) | 16.000 | 80 | De Boeck | 17.000 |
| 89 | Marfil | 16.000 | 80 | Carl Heymanns Verlag | 17.000 |
| 89 | Siruela | 16.000 | 80 | Böhlau Verlag | 17.000 |
| 89 | Universidad de Alcalá de Henares | 16.000 | 81 | Vandenhoeck & Ruprecht | 16.000 |
| 90 | Dextra | 15.000 | 81 | Pickering & Chatto | 16.000 |
| 90 | Ediciones Omega, S.A. | 15.000 | 81 | Maisonneuve Et Larose | 16.000 |
| 90 | Amarú Ediciones | 15.000 | 81 | Jossey-Bass | 16.000 |
| 90 | Equinox | 15.000 | 81 | Feltrinelli | 16.000 |
| 90 | Eumo editorial | 15.000 | 81 | Association for Information Management (ASLIB) | 16.000 |
| 90 | Vicens Vives | 15.000 | 81 | Erich Schmidt Verlag | 16.000 |
| 91 | Debate (Penguin Random House) | 14.000 | 82 | Porrúa | 15.000 |
| 91 | Calambur | 14.000 | 82 | Universidad De Coimbra | 15.000 |
| 91 | Signifer Libros | 14.000 | 82 | Liverpool University Press | 15.000 |
| 91 | Universidad de Oviedo | 14.000 | 82 | Levante Editori (Bari - Italia) | 15.000 |
| 92 | Alhambra | 13.000 | 82 | Kluwer International Law | 15.000 |
| 92 | Asociación de Geógrafos Españoles | 13.000 | 82 | Bulzoni Editore | 15.000 |
| 92 | Centro de Estudios Ramón Areces (CERASA) | 13.000 | 82 | Academia Nacional de la Historia de Venezuela | 15.000 |
| 92 | Universidad de Deusto | 13.000 | 82 | | |

| | | | | | |
|----|--|--------|----|--|--------|
| 92 | Doce Calles | 13.000 | 83 | Palestra | 14.000 |
| 92 | Sociedad Española de Estudios Medievales | 13.000 | 83 | Sussex Academic Press | 14.000 |
| 92 | Ediciones Martínez Roca | 13.000 | 83 | Pergamon Press (Elsevier) | 14.000 |
| 92 | El Derecho (Grupo Francis Lefebvre) | 13.000 | 83 | Manchester University Press | 14.000 |
| 92 | Miño y Dávila | 13.000 | 83 | Edizioni Scientifiche Italiane (ESI) | 14.000 |
| 92 | Universidad de Málaga | 13.000 | 83 | Firenze University Press (FUP) | 14.000 |
| 93 | Enciclopèdia Catalana (Grup Enciclopedia Catalana) | 12.000 | 83 | Classica Digitalia | 14.000 |
| 93 | Crema | 12.000 | 84 | Université Bordeaux Montaigne | 13.000 |
| 93 | Junta de Castilla y León | 12.000 | 84 | Universidad Autonoma Del Estado De México | 13.000 |
| 93 | Diputación de Málaga (CEDMA) | 12.000 | 84 | Montchrestien | 13.000 |
| 93 | Francis Lefebvre | 12.000 | 84 | UNESCO | 13.000 |
| 93 | Fundación BBVA | 12.000 | 84 | I.B. Tauris | 13.000 |
| 93 | Reichenberger | 12.000 | 84 | Manson | 13.000 |
| 93 | Universidade da Coruña | 12.000 | 84 | Edizioni del'Orso | 13.000 |
| 93 | Cendeac | 12.000 | 84 | Bärenreiter Verlag | 13.000 |
| 93 | Instituto Nacional De Administración Pública (INAP) | 12.000 | 84 | Abeledo Perrot | 13.000 |
| 93 | Centro De Estudios Financieros | 11.000 | 85 | Winter | 12.000 |
| 94 | KRK Ediciones | 11.000 | 85 | Siglo XXI (Argentina) | 12.000 |
| 94 | Amorrortu | 11.000 | 85 | Pluto Press | 12.000 |
| 94 | Ministerio De Empleo Y Seguridad Social | 11.000 | 85 | Philip Von Zabern | 12.000 |
| 95 | Alpuerto | 10.000 | 86 | Felix Meiner | 11.000 |
| 95 | Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (AECAE) | 10.000 | 86 | Franco Angeli | 11.000 |
| 95 | Centro Internacional De Investigación E Información Sobre La Economía Pública, Social Y Cooperativa (CIRIEC) | 10.000 | 87 | Toronto University Press | 10.000 |
| 95 | Edicións Xerais de Galicia | 10.000 | 87 | Pittsburg University Press | 10.000 |
| 95 | Edisofer | 10.000 | 87 | Thomson West | 10.000 |
| 95 | Editorial Piles | 10.000 | 87 | Modern Language Association of America (MLA) | 10.000 |
| 95 | Elsevier España, S.L.U | 10.000 | 87 | Longman | 10.000 |
| 95 | Emerita | 10.000 | 87 | Librería Musicale Italiana (LIM) | 10.000 |
| 95 | Fundación Juanelo Turriano | 10.000 | 87 | Left Coast Press | 10.000 |
| 95 | Instituto de Estudios Riojanos | 10.000 | 87 | Kluwer Academic Publishers | 10.000 |
| 95 | Instituto Geográfico Nacional | 10.000 | 87 | Humanistica Lovaniensia | 10.000 |
| 95 | Klinik | 10.000 | 87 | Juruá | 10.000 |
| 95 | Península | 10.000 | 87 | Heidelberg University Press | 10.000 |
| 95 | Sistema | 10.000 | 87 | Granica | 10.000 |
| 95 | Sociedad Española De Musicología | 10.000 | 87 | Franco Cesati Editore | 10.000 |
| 95 | UNE. Unión de Editoriales Universitaria Española | 10.000 | 87 | Foundation Press (USA) | 10.000 |
| 95 | Universidad de La Rioja | 10.000 | 87 | Facet | 10.000 |
| 95 | Garceta Editorial | 10.000 | 87 | EucoTax - Wolters Kluwer International | 10.000 |
| 95 | Nau Llibres (Edicions Culturals Valencianes, S.A.) | 10.000 | 87 | El Manual Moderno Bogotá | 10.000 |
| 95 | Sepín | 10.000 | 87 | Ediciones CIESPAL | 10.000 |
| 95 | Universidad de Almería | 10.000 | 87 | Context Press | 10.000 |
| 95 | Cálamo | 10.000 | 87 | Center for Basque Studies. University of Nevada, Reno | 10.000 |
| 95 | Museo del Prado | 10.000 | 87 | Cahiers du Cinéma | 10.000 |
| 95 | Junta de Andalucía | 10.000 | 87 | CABI International | 10.000 |
| 96 | Asunivep | 9.000 | 87 | Brand Glick Brand (BGB) | 10.000 |
| 96 | Davinci Continental | 9.000 | 87 | Barkhuis | 10.000 |
| 96 | Ediciones Académicas | 9.000 | 87 | American Mathematical Society | 10.000 |
| 96 | Editoria La Serranía | 9.000 | 88 | Aisthesis | 10.000 |
| 96 | Editorial AC | 9.000 | 88 | Abya Yala | 10.000 |
| 96 | Editorial Actas | 9.000 | 88 | Zeitschrift für vergleichende Rechtswissenschaft : Archiv für internationales Wirtschaftsrecht | 9.000 |
| 96 | Editorial Galaxia | 9.000 | 88 | Wallflower | 9.000 |
| 96 | Editorial Tébar Flores | 9.000 | 88 | Wiley-VCH | 9.000 |
| 96 | Fundació Bernat Metge | 9.000 | 88 | University of Essex Press | 9.000 |
| 96 | Fundación Ibn Tufayl | 9.000 | 88 | Universidad Diego Portales | 9.000 |
| 96 | Grupo Editorial SIAL Pigmalión, S.L. | 9.000 | 88 | Sellier | 9.000 |
| 96 | Instituto de Orientación Psicológica EOS | 9.000 | 88 | Reaktion Books | 9.000 |
| | | | 88 | Thomsom Reuters | 9.000 |
| | | | 88 | Presses Universitaires de Paris Nanterre | 9.000 |
| | | | 88 | Présence africaine | 9.000 |

| | | | | | |
|----|--|-------|----|---|-------|
| 96 | Sgel | 9.000 | 88 | Porto editora | 9.000 |
| 96 | Wolter-Kluger | 9.000 | 88 | Pàtron Editore (Italia) | 9.000 |
| 96 | Fundación de Investigaciones Marxistas | 9.000 | 88 | Plon | 9.000 |
| 96 | Shangrila | 9.000 | 88 | Pahedon | 9.000 |
| 96 | Andavira | 9.000 | 88 | Oriente de Santiago de Cuba | 9.000 |
| 96 | Institució Alfons El Magnànim | 9.000 | 88 | Orbis Tertius | 9.000 |
| 96 | Filmoteca Española | 9.000 | 88 | Neanderthal Museum | 9.000 |
| 96 | Grupo Editorial Universitario | 9.000 | 88 | Olejnik (Argentina) | 9.000 |
| 96 | La Esfera de los Libros | 9.000 | 88 | Meyer & Meyer Verlag | 9.000 |
| 96 | Pagès Editors,S.L. | 9.000 | 88 | Literatura Novohispana (Colegio de México) | 9.000 |
| 97 | Masson | 8.000 | 88 | Metzler | 9.000 |
| 97 | Fundación De Las Cajas De Ahorros (Funcas) | 8.000 | 88 | Leuven University Press | 9.000 |
| 97 | Adesiara | 8.000 | 88 | Königshausen Neumann | 9.000 |
| 97 | Alba Editorial | 8.000 | 88 | Lea Publishing | 9.000 |
| 97 | Alma Mater | 8.000 | 88 | Hampton Press | 9.000 |
| 97 | Anabad | 8.000 | 88 | Jovene | 9.000 |
| 97 | Delta Publicaciones | 8.000 | 88 | Fratelli Lega Editori | 9.000 |
| 97 | Editorial Universitas | 8.000 | 88 | Gorgias Press | 9.000 |
| 97 | Enclave | 8.000 | 88 | Fontamara | 9.000 |
| 97 | Entinema | 8.000 | 88 | European Science Foundation | 9.000 |
| 97 | Fundación Ramón Areces | 8.000 | 88 | Educopia Institute | 9.000 |
| 97 | Grup 62 | 8.000 | 88 | Ediciones Marcianum | 9.000 |
| 97 | Guillermo Escolar Editor | 8.000 | 88 | EATLP International Tax Series | 9.000 |
| 97 | Institut Valencia De L'Audiovisual I De La Cinematografia (IVAC) | 8.000 | 88 | Delaware University Press (Newark) | 9.000 |
| 97 | Lynx Ediciones | 8.000 | 88 | Chandos | 9.000 |
| 97 | Myrtia | 8.000 | 88 | Contexto | 9.000 |
| 97 | Rasche | 8.000 | 88 | Centro De Investigación Y Promoción Del Campesinado (CIPCA) | 9.000 |
| 97 | Seminario de Estudios Medievales y Renacentistas (SEMYR) | 8.000 | 88 | Brookes Publishing | 9.000 |
| 97 | Septem Ediciones | 8.000 | 88 | Budrich | 9.000 |
| 97 | Universidad Internacional de Andalucía | 8.000 | 88 | Birkhauser Verlag | 9.000 |
| 97 | Cinca | 8.000 | 88 | Bibliothèque de l'École des Chartes | 9.000 |
| 97 | Museo Nacional Centro De Arte Reina Sofia (MNCARS) | 8.000 | 88 | Besançon (Franche-Comté) | 9.000 |
| 97 | Capitán Swing | 8.000 | 88 | Albin Michel | 9.000 |
| 97 | Institut d'Estudis Autonomics | 8.000 | 88 | Anna Blume Editora | 9.000 |
| 98 | Alfaguara | 7.000 | 89 | Actes Sud | 9.000 |
| 98 | Editorial Reverté | 7.000 | 89 | Wilhelm Fink Verlag | 8.000 |
| 98 | Alfar | 7.000 | 89 | Wilfrid Laurier University Press | 8.000 |
| 98 | Consello Da Cultura Galega | 7.000 | 89 | Warburg Institute, London University | 8.000 |
| 98 | Dairea | 7.000 | 89 | Università di Trento | 8.000 |
| 98 | Ediciones CEPE | 7.000 | 89 | Römisch Germanisches Zentralmuseum Mainz Vrlg. | 8.000 |
| 98 | Ediciones del Orto | 7.000 | 89 | Presses Universitaires de Vincennes | 8.000 |
| 98 | Ediciones El Pinsapar | 7.000 | 89 | Quaestio Iuris Universidad de Rio de Janeiro | 8.000 |
| 98 | Editorial B de F | 7.000 | 89 | Praeger | 8.000 |
| 98 | Empuries | 7.000 | 89 | Oikos-Tau | 8.000 |
| 98 | Escuela Nueva | 7.000 | 89 | New Mexico University press | 8.000 |
| 98 | Fundació Noguera | 7.000 | 89 | Nevada University Press | 8.000 |
| 98 | Generalitat De Catalunya | 7.000 | 89 | Multimonde | 8.000 |
| 98 | La Xara Edicions | 7.000 | 89 | Medieval & Renaissance Text & Studies | 8.000 |
| 98 | Mitre | 7.000 | 89 | La Crujía | 8.000 |
| 98 | Onada Edicions | 7.000 | 89 | Kapelutz | 8.000 |
| 98 | Praxis | 7.000 | 89 | Katz | 8.000 |
| 98 | Promociones Y Publicaciones Universitarias | 7.000 | 89 | Iudicium | 8.000 |
| 98 | Turner | 7.000 | 89 | Imprensa Nacional-Casa da Moeda | 8.000 |
| 98 | Universidad Valladolid | 7.000 | 89 | IBFD Tax Research Series | 8.000 |
| 98 | Universitat de Girona | 7.000 | 89 | Hard Publishing | 8.000 |
| 98 | Lleonard Muntaner Editors S.L. | 7.000 | 89 | Gutenberg Gesellschaft | 8.000 |
| 98 | Edersa | 7.000 | 89 | Guilford Press | 8.000 |
| 98 | Institut Universitari De Lingüística Aplicada (Universitat Pompeu Fabra) | 7.000 | 89 | Grijley | 8.000 |
| 99 | Atrio | 6.000 | 89 | Florida University press | 8.000 |
| | | | | European Law Publishers | 8.000 |

| | | | | | |
|-----|--|-------|----|---|-------|
| 99 | Centro de Estudios Registrales | 6.000 | 89 | Corregidor | 8.000 |
| 99 | CIESPAL | 6.000 | 89 | Dr. Otto Schmidt | 8.000 |
| 99 | Consejo Andaluz de Relaciones Laborales | 6.000 | 89 | Cornell University press | 8.000 |
| 99 | Ediciones del Oriente y del Mediterráneo | 6.000 | 89 | Buske | 8.000 |
| 99 | El Justicia de Aragón | 6.000 | 89 | Augustinianum | 8.000 |
| 99 | Netbiblo | 6.000 | 89 | Belles Lettres | 8.000 |
| 99 | Sar Alejandría | 6.000 | 89 | Archivo General de la Nación de la República dominicana | 8.000 |
| 99 | Sígueme | 6.000 | | | |
| 99 | Sociedad de Estudios de la Cerámica Antigua en Hispania (S.E.C.A.H.) | 6.000 | 90 | Publications de l'Université de Saint-Étienne | 7.000 |
| 99 | Tibidabo Ediciones | 6.000 | 90 | Reichert Verlag | 7.000 |
| 99 | Virus Editorial | 6.000 | 90 | Rubinzal Culzoni | 7.000 |
| 99 | Ediciones La Bahía | 6.000 | 90 | Universidad del Externado de Colombia | 7.000 |
| 99 | Patrimonio Nacional | 6.000 | 90 | University College London Press (UCL Press) | 7.000 |
| 99 | Tea Ediciones | 6.000 | 90 | Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften | 7.000 |
| 100 | Asociación Española De Normalización Y Certificación (AENOR) | 5.000 | 90 | Vita e Pensiero | 7.000 |
| 100 | Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) | 5.000 | 90 | Wales University press | 7.000 |
| 100 | Almuzara | 5.000 | 90 | Otto Schmidt | 7.000 |
| 100 | Biblioteca De Autores Cristianos | 5.000 | 90 | Pontificia Universidad Católica del Perú | 7.000 |
| 100 | Carroggio | 5.000 | 90 | New York University Press | 7.000 |
| 100 | Círculo de Lectores | 5.000 | 90 | OECD | 7.000 |
| 100 | Ed. Kronos | 5.000 | 90 | Monduzzi Editore | 7.000 |
| 100 | Editorial Vía Láctea | 5.000 | 90 | Maney Publishing | 7.000 |
| 100 | Foca Ediciones y Distribuciones Generales S.L. | 5.000 | 90 | Lawrence & Wishart | 7.000 |
| 100 | Germania | 5.000 | 90 | Larousse | 7.000 |
| 100 | Hermida editores | 5.000 | 90 | Interamericana | 7.000 |
| 100 | Hiperión | 5.000 | 90 | Indiana University Press | 7.000 |
| 100 | Huygens | 5.000 | 90 | Berg Publishers | 7.000 |
| 100 | Instituto de Estadística de Andalucía | 5.000 | 90 | Belknap Press (Harvard University Press) | 7.000 |
| 100 | Instituto De Estudios Canarios | 5.000 | 90 | American Library Association | 7.000 |
| 100 | Istmo (Akal) | 5.000 | 90 | Bucknell University Press | 7.000 |
| 100 | Laertes | 5.000 | 90 | Carocci | 7.000 |
| 100 | McGraw-Hill Educación | 5.000 | 90 | Chapman & Hall | 7.000 |
| 100 | Memoria Artium | 5.000 | 90 | Champ Vallon | 7.000 |
| 100 | Mestizo-NAVE KA | 5.000 | 90 | Colibrí | 7.000 |
| 100 | Ministerio De Justicia | 5.000 | 90 | Coimbra Editora | 7.000 |
| 100 | Museo Arqueologico Regional (Alcalá de Henares) | 5.000 | 90 | De Luca Editori | 7.000 |
| 100 | Rhemata | 5.000 | 90 | Communitas (Lima-Perú) | 7.000 |
| 100 | Universidad Pontificia de Salamanca | 5.000 | 90 | Éditions Bordas | 7.000 |
| 100 | Axac | 5.000 | 90 | Editoriale Scientifica Napoli XXXIII | 7.000 |
| 101 | Destino (Planeta) | 4.000 | 91 | Getty Press | 7.000 |
| 101 | Editorial Club Universitario, S.A. | 4.000 | 91 | Westminster University Press | 6.000 |
| 101 | Universidad de Jaén | 4.000 | 91 | SUNY Press | 6.000 |
| 101 | Universitat des Illes Balears | 4.000 | 91 | Steidl | 6.000 |
| 101 | Díada | 4.000 | 91 | Prometeo | 6.000 |
| 101 | Ediciones Rialp, S.A. | 4.000 | 91 | Scottish Literature International | 6.000 |
| 101 | Editorial Áurea | 4.000 | 91 | Pensa Multimedia | 6.000 |
| 101 | Editorial Síndesis | 4.000 | 91 | Pensylvania University press | 6.000 |
| 101 | Exit | 4.000 | 91 | McGill-Queen's University Press | 6.000 |
| 101 | Filmoteca Valenciana | 4.000 | 91 | Leiden University Press | 6.000 |
| 101 | Fundación CIDOB | 4.000 | 91 | Jaca Book | 6.000 |
| 101 | Garsineu Edicions | 4.000 | 91 | Illinois University Press | 6.000 |
| 101 | Ned | 4.000 | 91 | Harper and Row | 6.000 |
| 101 | Quaderns Crema | 4.000 | 91 | Groos | 6.000 |
| 101 | Tusquets | 4.000 | 91 | Gower | 6.000 |
| 101 | Unión Editorial | 4.000 | 91 | Georgetown University Press | 6.000 |
| 101 | Universidad de La Laguna | 4.000 | 91 | Garzanti | 6.000 |
| 101 | Universidad Pontificia de Comillas | 4.000 | 91 | Frontiers in Psychology | 6.000 |
| 101 | Díaz De Santos | 3.000 | 91 | European Geosciences Union (EGU) | 6.000 |
| 102 | | | | Fabrizio Serra Editore | 6.000 |
| | | | | Enclave | 6.000 |

| | | | | | |
|-----|--|-------|----|--|-------|
| 102 | Grupo RBA | 3.000 | 91 | Didier (HachetteLivre) | 6.000 |
| 102 | Alfa Delta Digital | 3.000 | 91 | Alberta University Press | 6.000 |
| 102 | Aula Màrius Torres | 3.000 | 91 | Afrontamento | 6.000 |
| 102 | B (Ediciones B) | 3.000 | 91 | Addison-Wesley (Pearson) | 6.000 |
| 102 | Círculo Rojo | 3.000 | 91 | Academia Scientiarum Fennica | 6.000 |
| 102 | Comunidad de Madrid | 3.000 | 92 | Virginia University Pres | 5.000 |
| 102 | Devenir | 3.000 | 92 | Verlag Marburg Universität | 5.000 |
| 102 | Ediciones Encuentro, S.A. | 3.000 | 92 | Vanderbilt University Press | 5.000 |
| 102 | Editorial Pòrtic | 3.000 | 92 | Stanford University Press | 5.000 |
| 102 | Filmoteca de Catalunya | 3.000 | 92 | Swets & Zeilinger Publishers | 5.000 |
| 102 | Fundación Universitaria Española | 3.000 | 92 | Presses universitaires de Provence | 5.000 |
| 102 | Indret | 3.000 | 92 | Pressees Universitaires Limoges (PULIM) | 5.000 |
| 102 | Institut Alacanti De Cultura Juan Gil Albert | 3.000 | 92 | Peniope | 5.000 |
| 102 | Instituto Valenciano De Arte Moderno (IVAM) | 3.000 | 92 | Pitman | 5.000 |
| 102 | Liceus | 3.000 | 92 | Pen and Sword | 5.000 |
| 102 | Los Libros de la Frontera | 3.000 | 92 | Lit Verlag | 5.000 |
| 102 | Manual Moderno | 3.000 | 92 | Ontos Verlag | 5.000 |
| 102 | Promolibro | 3.000 | 92 | Laaber Verlag | 5.000 |
| 102 | Signo Impressió Gràfica, S.A. | 3.000 | 92 | Institut National d'Histoire de l'Art (INHA) | 5.000 |
| 102 | Toxosoutos | 3.000 | 92 | Klincksieck | 5.000 |
| 102 | Trama Editorial | 3.000 | 92 | Gylphi | 5.000 |
| 103 | Albatros | 2.000 | 92 | Frontiers | 5.000 |
| 103 | Biblioteca Castro | 2.000 | 92 | Everest | 5.000 |
| 103 | Descontrol | 2.000 | 92 | Escolar Y Mayo | 5.000 |
| 103 | Ediciones del Prado | 2.000 | 92 | EPURE Presses Universitaires de Reims | 5.000 |
| 103 | Ediciones Litopress | 2.000 | 92 | Editions du Cerf | 5.000 |
| 103 | El Consultor de los Ayuntamientos y de los Juzgados | 2.000 | 92 | Boydell Press | 5.000 |
| 103 | Fundación De Los Ferrocarriles Españoles | 2.000 | 92 | Edipuglia | 5.000 |
| 103 | Gobierno de Navarra | 2.000 | 92 | Almedina | 5.000 |
| 103 | Ministerio de Hacienda/ Dirección General del Catastro | 2.000 | 93 | Antilia | 5.000 |
| 103 | Museo De Prehistoria De Valencia | 2.000 | 93 | Zed books | 4.000 |
| 103 | Sociedad De Estudios Latinos | 2.000 | 93 | World Scientific Publishing | 4.000 |
| 103 | Tres i Quatre | 2.000 | 93 | Université de Genève | 4.000 |
| 103 | Universidad de Extremadura | 2.000 | 93 | Universitatis Bohemia Meridionalis | 4.000 |
| 103 | universidad de Huelva | 2.000 | 93 | Scuola Archeologica Italiana in Atene | 4.000 |
| 103 | Xunta de Galicia | 2.000 | 93 | Notre Dame University Press | 4.000 |
| 104 | Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad | 1.000 | 93 | L ´Erma di Brestcneider | 4.000 |
| 104 | Arzalia | 1.000 | 93 | International Labour Organisation (ILO) | 4.000 |
| 104 | Cabildo Insular de Gran Canaria | 1.000 | 93 | Heinemann | 4.000 |
| 104 | Centro de Estudios Municipales y Cooperación Internacional | 1.000 | 93 | Instrumentum | 4.000 |
| 104 | Cossetània Edicions | 1.000 | 93 | Cogent | 4.000 |
| 104 | Editorial Base | 1.000 | 94 | Harrassowitz Verlag | 4.000 |
| 104 | Fundación Caja De Arquitectos | 1.000 | 94 | Bid&Co Editor | 4.000 |
| 104 | Instituto Cervantes | 1.000 | 94 | American Institute Of Musicology | 4.000 |
| 104 | Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado | 1.000 | 94 | Errance | 3.000 |
| 104 | Museu Nacional d'Art de Catalunya | 1.000 | 94 | Editoriale Scientifica | 3.000 |
| 104 | Real Sociedad Geográfica | 1.000 | 94 | Dar Al Garb Al Islami | 3.000 |
| 104 | Residencia de Estudiantes | 1.000 | 94 | Dr. Kova? | 3.000 |
| 104 | Sendema | 1.000 | 94 | Calouste Gulbenkian | 3.000 |
| 104 | Trabe | 1.000 | 94 | Amsterdam University Press | 3.000 |
| 104 | Universitat de Lleida | 1.000 | 94 | AK Press | 3.000 |
| | | | 94 | American Academy in Rome | 3.000 |
| | | | 94 | EU publications | 3.000 |
| | | | 94 | Il Poligrafo | 3.000 |
| | | | 94 | Maria Pazzini Fazzi Editore (MFP) | 3.000 |
| | | | 94 | Martin Meidenbauer | 3.000 |
| | | | 94 | Presses Universitaires De Lyon | 3.000 |
| | | | 94 | Rizzoli | 3.000 |
| | | | 94 | Society for Medieval Archaeology | 3.000 |
| | | | 94 | Wallstein | 3.000 |
| | | | 95 | Ananke | 2.000 |
| | | | 95 | Dar Al Maarif | 2.000 |

| | | |
|----|--|-------|
| 95 | Edwin Mellen | 2.000 |
| 95 | Grasset | 2.000 |
| 95 | Gref | 2.000 |
| 95 | Il Castoro Cinema | 2.000 |
| 95 | Iuscrim | 2.000 |
| 95 | Presses Universitaires Blaise Pascal | 2.000 |
| 95 | Profile Books | 2.000 |
| 95 | Turner Publishing | 2.000 |
| 95 | Universidade do Porto | 2.000 |
| 95 | UTET | 2.000 |
| 96 | Ad Hoc | 1.000 |
| 96 | Berkeley | 1.000 |
| 96 | Bononia University Press | 1.000 |
| 96 | Council of Europe | 1.000 |
| 96 | Dar Al Fikr | 1.000 |
| 96 | Editora Mediação (Brasil) | 1.000 |
| 96 | Harvester Wheatsheaf | 1.000 |
| 96 | Hodder & Stoughton | 1.000 |
| 96 | Hogrefe | 1.000 |
| 96 | Luciano Editore | 1.000 |
| 96 | Markaz Dirasat Al-Andalus wa Hiwar al-Hadarat | 1.000 |
| 96 | Pontificio Istituto di Archeologia Cristiana Roma | 1.000 |
| 96 | Prohistoria Ediciones | 1.000 |
| 96 | Rowman & Littlefield (Rowman & Littlefield Publishing Group) | 1.000 |
| 96 | Scuola Normale Superiore | 1.000 |
| 96 | Teneo Press | 1.000 |

Aunque el objeto de estudio de la encuesta en la que se basan estos resultados han sido las editoriales que publican libros científicos, los rankings pueden incluir editoriales de otra naturaleza pues reflejan fielmente las respuestas de los investigadores.

La nomenclatura de las editoriales puede haber cambiado como fruto de las modificaciones en la estructura de los grupos editoriales.

"Ningún mapa sustituye a la región cartografiada, pero al mismo tiempo (...) una carta bien trazada simplifica el recorrido"
Tomás Granados Salinas. Director de la colección Libros sobre libros del Fondo de Cultura Económica, en la nota de Manual de edición literaria y no literaria

LICENCIA: SE PUEDE HACER USO DE LOS DATOS DEL RANKING SPI CON FINES ACADÉMICOS O DE INVESTIGACIÓN Y NUNCA COMERCIALES SIEMPRE QUE ADEMÁS SEA CITADO CONVENIENTEMENTE SU ORIGEN. ESTE TRABAJO ESTÁ BAJO LICENCIA CREATIVE COMMONS ATTRIBUTION-NONCOMMERCIAL. COMO CITAR: ELEA GIMÉNEZ-TOLEDO, CARLOS TEJADA-ARTIGAS, JORGE MAÑANA-RODRÍGUEZ. SCHOLARLY PUBLISHERS INDICATORS (SPI). 1º EDICIÓN 2012. DISPONIBLE EN: ILÍA. INVESTIGACIÓN SOBRE EL LIBRO ACADÉMICO [HTTP://EPUC.CCHS.CSIC.ES/SPI](http://epuc.cchs.csic.es/spi) [CONSULTADO EL DÍA, MES, AÑO].

SPI. SCHOLARLY PUBLISHERS INDICATORS. BOOKS IN HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES



INICIO

PROYECTO

INDICADORES PARA EDITORIALES

BUSCADOR DE EDITORIALES

EQUIPO



Prestigio editorial

Especialización temática

Selección de originales

Indexadas en (SPI Expanded)

[Resultados Rankings SPI](#) > [Disciplinas \(2018\)](#) > Educación

Prestigio de las editoriales según expertos españoles. Editoriales mejor valoradas por sectores (2018)

Editoriales españolas

| Posición | Editorial | ICEE |
|----------|--|------|
| 1 | Editorial Síntesis | 153 |
| 2 | Editorial Graó | 137 |
| 3 | Editorial Morata | 116 |
| 4 | Octaedro | 102 |
| 5 | Narcea | 85 |
| 6 | Pirámide (Grupo Anaya, Hachette Livre) | 76 |
| 7 | Ariel (Grupo Planeta) | 52 |
| 8 | Ediciones Paidós | 45 |
| 9 | Ediciones Aljibe | 34 |
| 10 | Biblioteca Nueva | 31 |
| 11 | Alianza (Grupo Anaya, Hachette Livre) | 29 |
| 12 | Dykinson S.L. | 28 |
| 13 | Inde | 27 |
| 13 | Paidotribo | 27 |
| 14 | Desclée de Brouwer | 21 |
| 15 | Arco Libros - La Muralla | 20 |
| 16 | Tirant Lo Blanch | 19 |
| 17 | Ministerio De Educación, Cultura Y Deporte | 18 |
| 18 | Pearson Educación, S.A. | 17 |
| 19 | Editorial Médica Panamericana S.A. | 16 |
| 19 | Universidad de Granada | 16 |
| 19 | Wanceulen | 16 |
| 20 | Akal(Akal) | 15 |
| 21 | Universidad de Navarra (EUNSA) | 14 |
| 22 | Comares | 13 |
| 22 | Miño y Dávila | 13 |
| 23 | Icaria Editorial | 11 |
| 24 | Ediciones Paraninfo, S.A. | 10 |
| 24 | Nau Llibres (Edicions Culturals Valencianes, S.A.) | 10 |
| 25 | Asunivep | 9 |
| 25 | Davinci Continental | 9 |
| 25 | Instituto de Orientación Psicológica EOS | 9 |
| 26 | Gedisa | 8 |
| 26 | Masson | 8 |
| 26 | Delta Publicaciones | 8 |
| 27 | Dairea | 7 |

Editoriales extranjeras

| Posición | Editorial | ICEE |
|----------|--|------|
| 1 | Routledge (Francis & Taylor Group) | 100 |
| 2 | Springer | 94 |
| 3 | Sage Publications | 59 |
| 4 | Pearson Publishing | 58 |
| 5 | McGraw Hill | 45 |
| 6 | Elsevier | 41 |
| 7 | Teachers College Press | 31 |
| 8 | HumanKinetics | 30 |
| 9 | Wolters Kluwer International | 29 |
| 9 | Taylor & Francis Group | 29 |
| 10 | Thomson Reuters | 27 |
| 11 | Sense Publishers | 26 |
| 12 | IGI Global | 25 |
| 13 | Peter Lang Publishing Group | 21 |
| 13 | Cambridge University Press | 21 |
| 14 | Macmillan | 20 |
| 15 | Wiley & Sons | 19 |
| 16 | Oxford University Press | 17 |
| 16 | Miño y Dávila | 17 |
| 17 | Trillas | 14 |
| 18 | Jossey-Bass | 13 |
| 19 | Palgrave Macmillan | 10 |
| 19 | Left Coast Press | 10 |
| 19 | Granica | 10 |
| 20 | Prentice Hall | 9 |
| 20 | Meyer & Meyer Verlag | 9 |
| 20 | Bloomsbury | 9 |
| 21 | Presses Universitaires de France (PUF) | 8 |
| 21 | Multimonde | 8 |
| 21 | Kapelutz | 8 |
| 21 | Amorrortu | 8 |
| 21 | Academic Press (Elsevier) | 8 |
| 22 | Princeton University Press | 7 |
| 22 | Interamericana | 7 |
| 22 | American Psychological Association (APA) | 7 |
| 23 | Harper and Row | 6 |
| 23 | Blackwell Publishing | 6 |

98

| | | | | | |
|----|---|---|----|-------------------------------------|---|
| 27 | Ediciones CEPE | 7 | 23 | Illinois University Press | 6 |
| 27 | Ediciones del Serbal | 7 | 23 | Mondadori (Penguin Random House) | 6 |
| 27 | Escuela Nueva | 7 | 24 | Armand Colin (Hachette Livre) | 5 |
| 27 | Praxis | 7 | 24 | Fondo de Cultura Económica (México) | 5 |
| 28 | Santillana (Grupo Santillana) | 6 | 24 | Frontiers | 5 |
| 28 | Amarú Ediciones | 6 | 24 | Swets & Zeilinger Publishers | 5 |
| 28 | Netbiblo | 6 | 25 | Cogent | 4 |
| 29 | Editorial Trotta, S.A. | 5 | 26 | Pensa Multimedia | 3 |
| 29 | McGraw-Hill Interamericana de España S.L. | 5 | 27 | Harvard University press | 2 |
| 29 | Grupo Editorial Universitario | 5 | 27 | Pàtron Editore (Italia) | 2 |
| 29 | Laertes | 5 | 27 | Vita e Pensiero | 2 |
| 30 | Díada | 4 | 28 | Editora Mediação (Brasil) | 1 |
| 31 | Universitat Autònoma de Barcelona | 3 | 28 | Franco Angeli | 1 |
| 32 | Los Libros de la Catarata | 2 | | | |
| 32 | Siglo XXI de España Editores, S.A. | 2 | | | |
| 32 | Marfil | 2 | | | |
| 33 | Universidad de Murcia | 1 | | | |

* Entre las editoriales españolas constan algunas internacionales (con sede en España) que también aparecen entre las extranjeras. Los investigadores han querido señalar en estos casos la actividad editorial en España de determinada editorial internacional.

Aunque el objeto de estudio de la encuesta en la que se basan estos resultados han sido las editoriales que publican libros científicos, los rankings pueden incluir editoriales de otra naturaleza pues reflejan fielmente las respuestas de los investigadores.

La nomenclatura de las editoriales puede haber cambiado como fruto de las modificaciones en la estructura de los grupos editoriales.

"Ningún mapa sustituye a la región cartografiada, pero al mismo tiempo (...) una carta bien trazada simplifica el recorrido"

Tomás Granados Salinas. Director de la colección Libros sobre libros del Fondo de Cultura Económica, en la nota de Manual de edición literaria y no literaria

LICENCIA: SE PUEDE HACER USO DE LOS DATOS DEL RANKING SPI CON FINES ACADÉMICOS O DE INVESTIGACIÓN Y NUNCA COMERCIALES SIEMPRE QUE ADEMÁS SEA CITADO CONVENIENTEMENTE SU ORIGEN. ESTE TRABAJO ESTÁ BAJO LICENCIA CREATIVE COMMONS ATTRIBUTION-NONCOMMERCIAL. COMO CITAR: ELEA GIMÉNEZ-TOLEDO, CARLOS TEJADA-ARTIGAS, JORGE MAÑANA-RODRÍGUEZ. SCHOLARLY PUBLISHERS INDICATORS (SPI). 1ª EDICIÓN 2012. DISPONIBLE EN: ILÍA. INVESTIGACIÓN SOBRE EL LIBRO ACADÉMICO [HTTP://EPUC.CCHS.CSIC.ES/SPI](http://epuc.cchs.csic.es/SPI) [CONSULTADO EL DÍA, MES, AÑO].

SPI. SCHOLARLY PUBLISHERS INDICATORS. BOOKS IN HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES



5. Conclusiones

CONCLUSIONES

Este estudio se planteó con el fin de analizar la eficacia del uso de la asamblea como propuesta didáctica, de carácter novedoso y efectivo, para el desarrollo de la competencia lingüística y, concretamente, para la mejora de las destrezas orales en inglés como lengua extranjera en Educación Primaria. Esta propuesta se fundamenta en la premisa de que la asamblea permite el desarrollo de la competencia lingüística en lengua inglesa de todo el alumnado, independientemente de su edad o sexo.

La presente Tesis Doctoral ha planteado una serie de preguntas de investigación a partir de las cuales se han planteado los objetivos y la metodología, y se han llevado a cabo los análisis correspondientes. A continuación, se presentan las conclusiones extraídas de esta Tesis partiendo de las preguntas de investigación planteadas en el estudio.

Pregunta de investigación 1: ¿Qué efecto tiene la implementación de la asamblea como herramienta didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria?

Para dar respuesta a esta pregunta después de la implementación de la asamblea en distintos grupos de Educación Primaria en tres centros de Educación Primaria localizados en la provincia de Córdoba (España), se ha de destacar que la mayor parte del alumnado participante ha experimentado un cambio muy positivo en la adquisición y mejora de las destrezas orales del inglés como lengua extranjera. Esta mejora de la competencia lingüística se ha debido en gran parte a la inclusión de elementos del lenguaje no verbal para la mejora de la comprensión del mensaje oral. El lenguaje no verbal (por ejemplo, las muecas, la mímica, y la gesticulación manual y facial) ha servido de complemento comunicativo para la transmisión exitosa de la información

que el alumnado participante ha conseguido en la realización de actividades propias de dramatización, *role-plays* o pequeñas representaciones teatrales no exentas en ningún caso de elementos propios de la comunicación no verbal. Tal como señala Navarro (2013, p. 47).

En nuestra vida cotidiana, los mamíferos, especialmente los humanos, constantemente enviamos mensajes no verbales a otras personas con nuestro rostro, manos, brazos, pies, etc. Muchas veces este mensaje es más fuerte que el verbal, pues, incluso, nos puede delatar en una mentira (...).

Para el primer estudio, cuyos resultados obtenemos después de la implementación del pre-test y el post-test en cursos entre 2º y 6º de tres centros públicos de Educación Primaria de la provincia de Córdoba, los alumnos demostraron un eficiente manejo de las nuevas estructuras gramaticales y del vocabulario básico del inglés como lengua extranjera tras el desarrollo de actividades propuestas en el contexto asambleario.

La metodología que se empleó durante las sesiones asamblearias fue la incorporación de los principales patrones sonoros y rítmicos de las estructuras utilizadas en la asamblea, apoyadas en ademanes para marcar las sílabas tónicas silabas tónicas como palmadas, chasquido de dedo...; y las sílabas átonas, a través de susurros y gestos para el silencio que indican una baja sonoridad (por ejemplo, llevarse el dedo índice a la boca) (Urbano et al., 2020).

El desarrollo de estas sesiones se ha producido en un entorno lúdico, favoreciendo así el aprendizaje, tal como destaca Chacón (2008, p. 2):

La diversión en las clases debería ser un objetivo docente. La actividad lúdica es atractiva y motivadora, capta la atención de los alumnos hacia la materia, bien sea para cualquier área que se desee trabajar. Los juegos requieren de la

comunicación y provocan y activan los mecanismos de aprendizaje. La clase se impregna de un ambiente lúdico y permite a cada estudiante desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje.

El efecto que se produce en el conocimiento y desarrollo de estrategias para la comprensión y la relación del contenido básico de mensaje con la utilización de gestos y repeticiones se hace relevante tras la aplicación de sendos tests. Según se recoge en la Orden de 17 de marzo de 2015:

(...) Se abordará la capacidad para expresar mensajes con claridad, coherencia, estructurados adecuadamente, y ajustándose en su caso al gusto, la preferencia, la opinión, el acuerdo y desacuerdo, el sentimiento, la intención. Además se persigue que el alumnado sea capaz de interactuar utilizando técnicas lingüísticas verbales o no verbales (gestos o contacto físico) para iniciar, mantener o concluir una breve conversación; aplicando los conocimientos adquiridos sobre producciones orales adecuadas al contexto (p. 393).

También es importante señalar la mejora a la hora de la producción oral del mensaje en la lengua extranjera tras las repeticiones de estructuras gramaticales para la interacción con todos los elementos de la asamblea, facilitando así la elaboración de presentaciones propias sobre temas del propio interés de nuestros alumnos, donde explican sus preferencias y gustos. Siguiendo el ítem LE.1.4.1 (Urbano et al., 2020, p. 6):

(...) trabajamos estructuras básicas para elaborar presentaciones acerca de temas de interés para el alumnado. Para ello, se realizan agrupaciones (“microasambleas”) según sus preferencias y gustos. Se facilitan las estructuras gramaticales y el vocabulario a cada uno de los grupos según el tema escogido para su presentación. Posteriormente, cada alumno, de manera individual,

expone su presentación a la asamblea para, a partir de aquí, establecer conversaciones sencillas utilizando las estructuras y el vocabulario estudiado.

Se ha observado un claro progreso en la comprensión por parte de los alumnos de las estructuras básicas cercanas a temas de su interés. La mayoría de los estudiantes se inician en la fase de producción oral interviniendo en conversaciones sencillas e interactuando con el resto de compañeros con iniciativa propia.

De acuerdo con el ítem LE.1.6.2 (Urbano et al., 2020, p. 6):

(...) se continúa con la práctica de estructuras gramaticales básicas y de vocabulario específico, esta vez atendiendo al desarrollo oral individual. El alumnado expone aspectos cotidianos sobre su entorno y familia. La práctica del discurso personal en la asamblea propiciará una mejora en la fluidez y en la oratoria, una disminución del miedo escénico y un desarrollo de su confianza, mientras que en el ámbito competencial lingüístico repercutirá en la capacidad de comprensión oral en lengua extranjera del resto de alumnado participante.

De esta manera, nuestros alumnos mejoran sensiblemente la adquisición de vocabulario que utilizan para hablar sobre sí mismos y de situaciones personales y cotidianas de cada uno de ellos.

El segundo estudio resulta de la implantación de la asamblea en una muestra de 103 alumnos pertenecientes a dos centros de Educación Primaria situados en la zona sur de la provincia de Córdoba (España). En este análisis obtenemos resultados positivos tras la aplicación de la asamblea en los nueve ítems de la rúbrica de observación, basados en la Orden de 17 de marzo de 2015.

Especialmente significativos son los datos obtenidos en el ítem LE. 1.5.1 (“Reconoce la idea principal de mensajes oídos sobre temas cotidianos en reunión asamblearia;

recuerda e identifica los patrones sonoros y rítmicos básicos en la entonación que tengan lugar durante la asamblea”), donde el 43,7 % (45 alumnos) tuvo la calificación “1 = necesita mejorar” en el pre-test, cifra que se redujo drásticamente al 16,5 % (17 alumnos) tras la implementación de la experiencia didáctica. Esto pone de relieve que, en líneas generales, la asamblea produce sustanciosas mejoras en la producción oral de la lengua extranjera y en la fluidez del discurso; fomenta la participación de los alumnos en actividades dinámicas y participativas aumentando su autoestima y seguridad en ellos mismos y disminuyendo el miedo escénico y la ansiedad; y mejora aspectos de pronunciación, entonación y ritmo. En definitiva, este estudio nos ofrece una visión positiva de la versatilidad de la implementación de la asamblea en el aula de Primaria para la mejora de las destrezas orales y el desarrollo de la adquisición de la competencia lingüística.

De esta manera, los datos recabados nos permiten señalar que se producen diferencias significativas entre el pre-test, realizado antes de la implementación, y el post-test tras el uso de la asamblea como instrumento didáctico en todos los alumnos que han participado en el estudio. De este modo, respondemos a la primera pregunta de investigación y confirmamos que se cumple la Hipótesis 1: “La implementación de la asamblea mejora las destrezas orales en inglés como lengua extranjera en Educación Primaria”.

Pregunta de investigación 2: ¿Cuál es el efecto del uso de la asamblea en los alumnos repetidores con respecto a los alumnos no repetidores en la mejora de la competencia lingüística en inglés como lengua extranjera?

Para contestar a esta pregunta nos basamos en el primer estudio, titulado “La mejora de la expresión oral en lengua inglesa mediante la implementación de la asamblea en

Educación Primaria” (Urbano et al., 2020). En este trabajo, se estudiaron las diferencias entre medias aplicando la *t* de Student como prueba paramétrica para muestras dependientes a fin de investigar si existían diferencias estadísticamente significativas en los alumnos repetidores con respecto a los alumnos no repetidores en la mejora de la competencia lingüística en inglés como lengua extranjera.

En los resultados que obtenemos de los alumnos repetidores podemos apreciar que existen mejoras en todos los ítems, si bien solo existen diferencias significativas ($p < 0.05$), en los ítems: 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.”. y LE. 1.8.3 “Participa en pequeños diálogos breves y sencillos utilizando técnicas no verbales y actividades de dramatización” (Urbano et al., 2020, p. 6).

En relación a lo anterior, concluimos que la aplicación didáctica de la asamblea como instrumento para la mejora de las destrezas orales en inglés disminuye significativamente las diferencias que podrían existir entre los alumnos que hayan promocionado curso (no repetidores) y los que no hayan promocionado curso (repetidores). Los resultados obtenidos nos permiten considerar, por tanto, la asamblea como un elemento motivador e integrador que facilita el desarrollo de la competencia lingüística en inglés como lengua extranjera.

Para trabajar los distintos ítems, los alumnos hicieron presentaciones utilizando temas recurrentes referidos a su entorno y a la familia. Se trató en todos los casos de temas cercanos a ellos con los que se sintieran cómodos a la hora de hablar y, por supuesto, de sobra conocidos. Las presentaciones fueron realizadas de manera gradual tal como apuntan Maiora et al. (2015, p. 20):

La exposición ha de ser gradual. En las primeras experiencias la posibilidad de éxito debe ser alta, de modo que ese éxito sirva para afianzar la autoconfianza del sujeto, y esa autoconfianza, al mismo tiempo, confiera una mayor efectividad en experiencias de una dificultad mayor.

Asimismo, se utilizaron pequeñas actividades teatrales, también basadas en temas referidos a su entorno, a la familia, a sus propias aficiones y, en definitiva, a temas, de su interés. Estas dramatizaciones favorecieron un buen clima para el aprendizaje y, en consecuencia, un desarrollo positivo de las destrezas orales. Como indica Pérez (2004, citado en Fernández y Fernández, 2016, p. 223):

(...) el lenguaje de las emociones es parte esencial de nuestra capacidad comunicativa y determina significativamente la intención y respuesta recibida. Por esto y por los beneficios que hemos ido analizando sobre el acto dramático, consideramos al mismo como instrumento práctico de gran valor pedagógico donde confluyen emociones y comunicación.

La asamblea se presenta, en cualquier caso, como una actividad integradora donde los alumnos, en este caso los repetidores, demostraron un aumento progresivo y significativo de su confianza para expresarse en una segunda lengua, participando activamente en la práctica de sus exposiciones individuales, y mejorando su elocuencia y retórica. Asimismo, disminuyeron la aprensión y la desconfianza de mostrarse al público hablando en inglés como lengua extranjera.

La exposición permite lograr tres objetivos: a) Aprender a romper la asociación entre las situaciones temidas y las reacciones de ansiedad y a responder de modo diferente ante dichas situaciones. b) Aprender que las consecuencias negativas anticipadas no ocurren y que, por tanto, no hay base para el miedo. c) Aprender

que la ansiedad puede ser controlada con las técnicas de afrontamiento enseñadas (Bados, 2005, p. 28, citado en Maiora et al., 2015, p. 20).

Por lo tanto, y teniendo en cuenta los datos obtenidos en la implementación del pre-test y del post-test, podemos responder a la segunda pregunta de la investigación señalando el uso positivo de la asamblea como propuesta didáctica en los alumnos repetidores con respecto a los alumnos no repetidores en cuanto a la mejora de la competencia lingüística en inglés como lengua extranjera. Confirmamos, de esta manera, que los datos recogidos después de la implementación (post-test) permitirían demostrar la eficacia de la asamblea para mejorar la competencia lingüística del alumnado en Educación Primaria tanto entre el alumnado repetidor como entre el alumnado no repetidor.

Pregunta de investigación 3: ¿Cuáles son las diferencias y similitudes entre sexos con respecto a la mejora de las destrezas orales en inglés como lengua extranjera tras la implementación de la asamblea?

En los resultados obtenidos del pre-test y del post-test global del primer estudio: “La mejora de la expresión oral en lengua inglesa mediante la implementación de la asamblea en Educación primaria” (Urbano et al., 2019), se aprecia que se produce una mejora evidente en las calificaciones obtenidas en cada uno de los ítems. Tampoco se aprecian diferencias significativas con respecto al sexo. Se confirma, por tanto, la H2: Los datos recogidos tanto antes como después de la implementación (pre-test y post-test) demuestran que no existen diferencias significativas en la mejora de las destrezas orales en la lengua extranjera con la aplicación de la asamblea atendiendo al sexo de los participantes.

En el segundo estudio realizado, “Aplicación didáctica de la asamblea en Educación Primaria para la mejora de la Competencia Lingüística en Inglés como Lengua extranjera” (Urbano y Huertas-Abril, 2020), los datos recogidos nos permiten concluir que se producen diferencias significativas entre el pre-test y el post-test ($p < 0,05$), tras la experiencia didáctica asamblearia en el conjunto del alumnado participante, de modo que se cumple la H1: “La implementación de la asamblea mejora las destrezas orales en inglés como lengua extranjera en Educación Primaria”, lo que indica que todos los alumnos mejoran sus calificaciones independientemente si son chicas o chicos.

También podemos corroborar que no existen diferencias significativas en relación con la variable de sexo ($p > 0,05$), ya que los resultados son similares entre niños y niñas. De esta forma, se confirma la H2: “Tras la implementación de la asamblea, los participantes no muestran diferencias significativas por razón de sexo en la mejora de las destrezas orales en inglés como lengua extranjera”, lo que nos permitiría demostrar que no existen diferencias significativas en la mejora de las destrezas orales en la lengua extranjera con la aplicación de la asamblea atendiendo al sexo de los participantes, no dependiendo éstas del género sino de la naturaleza de los participantes.

Otros estudios (por ejemplo, Paniagua, 2018, p. 193), sin embargo, indican que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres:

(...) el estudio reveló que las mujeres sienten mayor inseguridad para comunicarse, piensan que los niños tienen habilidades especiales y que la tipología sintáctica del español es diferente a la del inglés. Por otro lado, los hombres son escépticos a que en su país de origen puedan adquirir la competencia comunicativa; sienten una mayor motivación instrumental y manifiestan que el aprendizaje del inglés no es una habilidad exclusiva de ciertas personas.

Lo mismo ocurre en el trabajo de González-Peiteado y Rodríguez-López (2017, p. 140) “donde se concluye que la mujer aprende un idioma en mayor medida que el hombre por la satisfacción que experimenta adquiriendo conocimientos nuevos”. De nuevo, aquí aparecen diferencias significativas en relación con el sexo, aunque la edad de los participantes es notoriamente mayor (42 y 43 años de media).

Sin embargo, en línea con nuestro estudio encontramos la investigación acerca de las actitudes que demuestran los alumnos son muy positivas en relación con el aprendizaje del inglés que llevan a cabo Uribe et al. (2008, p. 93):

(...) No se han encontrado grandes diferencias en función de estas características. Tan sólo las chicas han mostrado actitudes más positivas que los chicos hacia las actividades de clase y que aquellos alumnos que comienzan a estudiar el inglés antes tienen actitudes más favorables hacia las tareas de clase. Quiere esto decir que, en general, el grupo analizado es muy compacto y que tiene una visión del aprendizaje de inglés muy parecida.

A tenor de los resultados obtenidos en el presente estudio, podemos concluir que la asamblea se constituye como una herramienta idónea para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, permitiendo el desarrollo social y afectivo de los alumnos, y haciéndoles ganar en autoestima y autoconfianza, ayudándoles a desenvolverse en el uso de la lengua extranjera en un contexto social, minimizando el miedo escénico, e incentivando la participación y la comunicación entre los compañeros.

Se confirma así la primera hipótesis del primer estudio (Urbano et al., 2019): “Los datos recogidos después de la implementación (post-test) permitirían demostrar la eficacia de la asamblea para mejorar la competencia lingüística del alumnado en Educación Primaria tanto entre el alumnado repetidor como entre el alumnado no repetidor.”

Asimismo, se consolida el aspecto socializador y aglutinador de la asamblea considerándola como un instrumento para la integración del alumnado repetidor que aumenta su confianza al expresarse de manera oral en la lengua extranjera.

Las actividades de dramatización y *role-plays* donde se escenifica un intercambio comunicativo mejoran significativamente la calidad del mensaje, haciéndolo más operativo y comprensible para el resto de los alumnos. De igual modo, se potencia el mensaje oral, amplificando la recepción del mismo al número de participantes que encontramos en la asamblea y se permite, además una significativa mejora en las destrezas orales haciendo hincapié en aspectos segmentales de la lengua (como la pronunciación) y suprasegmentales (como la entonación, el acento y el ritmo).

En la implementación de la asamblea podemos observar que, también, está presente el uso del lenguaje no verbal que complementa de manera inequívoca al mensaje oral, donde la capacidad de dramatizar y gesticular ayuda al alumnado a expresarse de una manera más natural y a recrear situaciones comunicativas reales dentro del contexto asambleario. Además, para el diseño de las actividades que se proponen en la asamblea, se utilizan los temas de interés y las aficiones de nuestros alumnos, lo cual propicia una atmósfera lúdica la adquisición de una segunda lengua, mejorando, a su vez, el desarrollo de la competencia lingüística. Se confirma por tanto la H1 del segundo estudio (Urbano et al., 2020): “La implementación de la asamblea mejora las destrezas orales en inglés como lengua extranjera en Educación Primaria”.

Por último, con los resultados obtenidos del primer y del segundo estudio, se puede afirmar que no existen diferencias significativas en relación con el sexo, concluyendo de esta manera que la utilización de la asamblea mejora significativamente las medias de los alumnos, independientemente de su sexo, lo cual demuestra la efectividad de la asamblea como recurso didáctico para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se

confirma así la segunda hipótesis del primer estudio (Urbano et al., 2019): “Los datos recogidos tanto antes como después de la implementación (pre-test y post-test) permitirían demostrar que no existen diferencias significativas en la mejora de las destrezas orales en la lengua extranjera con la aplicación de la asamblea atendiendo al sexo de los participantes”, así como la segunda hipótesis del segundo estudio (Urbano, et al., 2020): “Tras la implementación de la asamblea, los participantes no muestran diferencias significativas por razón de sexo en la mejora de las destrezas orales en inglés como lengua extranjera”.

De este modo, respondemos a esta tercera pregunta afirmando que no existen diferencias entre sexos en cuanto a la mejora de las destrezas orales en inglés, siendo este estudio un ejemplo de que las posibles diferencias corresponden a la naturaleza de los alumnos y no al género. Confirmamos, además, que los resultados obtenidos tras la implementación las actividades asamblearias corroboran una mejora significativa de la competencia lingüística, independientemente del sexo de los participantes.

Finalmente, valoramos positivamente la aplicación didáctica de la asamblea en Educación Primaria como un modelo continuista y efectivo para el desarrollo de nuestros alumnos de las destrezas orales en lengua extranjera y la mejora en el desarrollo de la competencia lingüística en lengua inglesa.

Limitaciones del estudio

Debemos considerar las limitaciones de los estudios realizados, ya que se ha contado para la muestra con un número reducido de estudiantes. Para el primer estudio, la distribución por sexos del total de la muestra (n = 149) es la siguiente: 71 chicos (47,7 %) y 78 chicas (52,3 %). Para el segundo, la distribución por sexos del total de la

muestra (n = 103) es la siguiente: 49 chicos (47,6 %) y 54 chicas (52,4 %) pertenecientes. Además, todos ellos pertenecen a una misma localización geográfica y a poblaciones rurales donde el sector agrícola es principal y el acceso a un segundo idioma es limitado. Este contacto con la lengua extranjera se produce solo en el ámbito escolar. Debemos considerar, por tanto, la posible falta de motivación, en línea con el estudio de Uribe, Gutiérrez y Fernández (2008, p. 93):

(...) el alumnado no encuentra un estímulo en su entorno que lo motive a utilizar el inglés. Como la práctica de esa segunda lengua se limita casi al ámbito escolar, posiblemente las actitudes de este grupo están directamente relacionadas con las experiencias que tienen en el aula.

Sin embargo, atendiendo a los resultados obtenidos y con el apoyo de futuras investigaciones, consideramos la asamblea como una respuesta satisfactoria a la necesidad didáctica del enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas extranjeras que establece el currículo oficial, y recomendamos la continuación de su uso en la etapa de Educación Primaria para el desarrollo grupal e interactivo de actividades comunicativas que facilite el proceso enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua y la mejora de la competencia lingüística.

Futuras líneas de investigación

El contexto social en el que vivimos demanda del dominio de las lenguas extranjeras para la incorporación al mundo laboral. El currículo oficial nos dicta la utilización de propuestas didácticas que produzcan una inmersión lingüística de alumnado dentro del aula para que el aprendizaje de un idioma sea lo más natural posible y nos acerquemos a

un modelo bilingüe desde las primeras etapas educativas. Por consiguiente, debemos considerar instrumentos de probada eficacia para la enseñanza de una segunda lengua.

Se debe continuar con la investigación de los efectos positivos de metodologías como la asamblea en Educación Primaria, y con carácter continuista en Educación Secundaria, que permitan mejorar la oralidad en la adquisición de una lengua extranjera desde un enfoque comunicativo y participativo donde prime la propia utilización de la lengua extranjera.

Referencias

- Chacón, P. (2008). El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula? *Nueva aula abierta*, 16(5), 1-8.
- Fernández, I. M. G., y Fernández, H. S. (2016). Emociones y actos comunicativos desde la dramatización de situaciones cotidianas. Una propuesta de intervención en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 219-229.
- González-Peiteado, M. y Rodríguez-López, B. (2017). Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua extranjera. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (30), 129-143.
- Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, (60), 9-696. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/60/1>

- Maiora, A. A., Galdospin, T. M., y Mardaras, L. I. (2015). La superación del miedo escénico en el aula de locución informativa. *Opción*, 31(5), 15-32.
- Navarro, E. C. (2013). El lenguaje no verbal: un proceso cognitivo superior indispensable para el ser humano. *Revista comunicación*, 20(1), 46-51.
- Paniagua, J. F. G. (2018). Diferencias en las creencias entre hombres y mujeres acerca del aprendizaje del idioma inglés Differences between males and females' beliefs about English language learning. *Revista Signos*, 51(97), 193-213.
- Urbano, J. M., Gómez-Parra, M. E., y Huertas-Abril, C. A. (2019). Desarrollo de las destrezas orales en Inglés como Lengua Extranjera desde un enfoque comunicativo: el uso de la asamblea en Educación Primaria. En F. J. Palacios (ed.), *Educación en Contextos Plurilingües: Metodología e Innovación / Education in Plurilingual Contexts: Methodology and Innovation* (pp. 143-150). Córdoba: UCOPress.
- Urbano, J. M., Huertas-Abril, C. A., y Gómez-Parra, M. E. (en revisión). La mejora de la expresión oral en Lengua Inglesa mediante la implementación de la Asamblea en Educación Primaria. *Voces de la Educación*.
- Urbano, J. M. y Huertas-Abril, C. A. (2020). La asamblea en Educación Primaria como estrategia didáctica para mejorar la competencia lingüística en inglés como lengua extranjera. *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. Octaedro (en prensa).
- Uribe, D., Gutiérrez, J., y Fernández, D. M. (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 10, 85-100.

