



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación.

**Máster en Investigación e innovación en Educación
Infantil y Primaria**

**Competencia lingüística en castellano e inglés como
segunda lengua en niños españoles de 3º de Educación
Primaria**

**Linguistic competence in Spanish and English as a second
language in Spanish children for 3rd grade of Primary
Education**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autor: Lucía Vidal García

Tutor: María Paz Suárez Coalla

Junio, 2021.

Resumen:

En la actualidad, las sociedades multilingües están en auge, lo que conlleva que resulte imprescindible el dominio de segundas lenguas, como el inglés, para obtener éxito tanto en el ámbito académico como laboral. Desde el ámbito de la educación resulta necesario conocer la relación entre la lengua materna del alumnado y aquella que se pretende enseñar, para ofrecer una educación de calidad, que permita adquirir las habilidades lingüísticas necesarias para su completo desarrollo en la sociedad. El siguiente estudio, pretende analizar la relación existente entre la competencia lingüística en castellano y en inglés en alumnos de tercer grado de Educación Primaria, así como determinar cuáles tendrán más facilidad en el aprendizaje de esta segunda lengua. Para ello, se contó con una muestra de 26 estudiantes, a los que se les realizó una serie de pruebas tanto en L1 como en L2 que analizaban distintas habilidades lingüísticas, procesamiento de la escritura de palabras, reconocimiento visual de palabras, acceso al léxico semántico, comprensión lectora y expresión escrita. Los resultados del estudio mostraron un dominio superior del castellano frente al inglés, con unos niveles de decodificación entre ambas lenguas similares, pero con diferencias significativas en aquellas tareas que conllevaban una demanda cognitiva superior, como la comprensión y la expresión escrita. De igual forma, estos resultados mostraron la existencia de efecto idioma, efecto tarea y efecto interacción tarea por idioma. Además, se encontraron correlaciones entre lenguas en varias de tareas, lo que indicaba transferencia en habilidades lingüísticas entre idiomas, apoyando la hipótesis de transferencia interlingüística. Con el objetivo de mejorar la educación del alumnado y dado que el éxito de los estudiantes depende de la adquisición de estas habilidades lingüísticas, tras analizar los resultados de este estudio resulta necesario destacar la importancia de intervenciones educativas en esta segunda lengua.

Palabras clave: Educación, Transferencia interlingüística, Lectura, Segundas lenguas, Educación Primaria.

Summary:

Today, multilingual societies are booming, which means that proficiency in second languages such as English is essential to achieve success in both academic and work. From the field of education, it is necessary to know the relationship between the language

of the students and the one that is intended to teach to offer a quality education that allows to acquire the language skills necessary for their complete development in society. The following study aims to analyze the relationship between language competence in Spanish and English in students of third grade of Primary Education, as well as determine which will have more ease in learning this second language. To do this, we had a sample of 26 students, who underwent a series of tests in both L1 and L2 that analyzed different language skills, analyzing their knowledge of vocabulary, decoding, comprehension and written expression. The results of the study showed a superior command of Spanish over English, with similar levels of decoding between the two languages, but with significant differences in those tasks that involved a higher cognitive demand, such as comprehension and written expression. Similarly, these results showed the existence of language effect, task effect and interaction effect task by language. In addition, correlations between languages were found in several tasks, which indicated transfer in language skills between languages, supporting the hypothesis of interlanguage transfer. With the aim of improving the education of students and given that the success of students depends on the acquisition of these language skills, after analyzing the results of this study it is necessary to highlight the importance of educational interventions in this second language.

Keywords: Education, Cross-Linguistic Skills Transfer, Reading, Second Language, Primary Education.

ÍNDICE

Resumen:	1
Summary:	1
Introducción:	4
Enseñanza de la lengua inglesa como segunda lengua en España.....	4
Diferencias entre idiomas: castellano e inglés.....	5
Hipótesis de la interdependencia lingüística.....	6
Teoría de la Visión Simple de la Lectura.....	7
Objetivos e hipótesis	8
Método:	8
Participantes.....	8
Materiales y herramientas.....	9
Procedimiento.....	12
Resultados.	13
Discusión y conclusiones.	16
Referencias bibliográficas.	22
Anexos.	24
Anexo 1. Cuaderno de tareas en castellano.	24
Anexo 2. Cuaderno de tareas en inglés.	30
Anexo 3. Estímulos tarea denominación escrita en castellano.	36
Anexo 4. Estímulos tarea denominación escrita en inglés.	37
Anexo 5. Estímulos tarea decisión léxica visual en castellano.	38
Anexo 6. Estímulos tarea decisión léxica visual en inglés.	39
Anexo 7. Estímulos de tarea emparejamiento palabra escrita – dibujo en castellano.	40
Anexo 8. Estímulos tarea emparejamiento palabra escrita – dibujo en inglés.	41
Anexo 9. Estímulos de tarea emparejamiento palabra oral–dibujo en castellano.	42
Anexo 10. Estímulos de tarea emparejamiento palabra oral – dibujo en inglés	43

Introducción:

En una sociedad tan globalizada como la actual, en la que la proliferación de la migración ha fomentado una creciente conciencia de sociedades multilingües, resulta imprescindible dominar distintas lenguas extranjeras, además de la propia, para que un estudiante se convierta en un adulto exitoso y productivo en el futuro.

Las aulas de todo el mundo, continuamente se están volviendo más diversas desde el punto de vista lingüístico y por ello, requieren de una educación que resulte efectiva en cuanto a la enseñanza de segundas lenguas.

El inglés es una de las lenguas más utilizadas en todo el mundo en el ámbito académico y profesional. Su uso es relevante en el mundo de la ciencia y las nuevas tecnologías, así como en la vida cotidiana de nuestros alumnos y alumnas. Por esta razón, actualmente se considera dominar la lengua inglesa como un requisito esencial tanto para el ámbito académico como laboral.

Con el objetivo de formar a nuestros alumnos, proporcionándoles una serie de instrumentos que les permitan ser partícipes de la sociedad y desarrollarse plenamente, los centros educativos impulsados por numerosas iniciativas europeas en los últimos años, como los objetivos europeos de 2010 y 2020, el año europeo de las lenguas en 2001, Eurobarómetro y Eurodice y el Indicador Europeo de Competencia Lingüística, han tomado la enseñanza de segundas lenguas como una necesidad a la que dar respuesta y la han planteado como uno de los objetivos educativos de mayor relevancia.

Enseñanza de la lengua inglesa como segunda lengua en España.

En el caso de España, la LOE resalta la importancia de desarrollar en el alumnado la competencia en comunicación lingüística, esto se ve reflejado dentro de los objetivos y principios pedagógicos planteados para la educación primaria, dando prioridad tanto al aprendizaje de la lengua castellana en su objetivo (e) “ Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura” como en el objetivo (f) “ Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas”. (LOE, 2006, p.24)

Dentro de los aspectos más positivos que tenemos en España para lograr estos objetivos son, en primer lugar, ser el país de Europa que más temprano comienza con la enseñanza de una lengua extranjera, durante los primeros años de escolarización. Además, es el país en que se estudia durante más tiempo de forma obligatoria, lo que supondría una gran ventaja en la enseñanza de segundas lenguas frente a nuestros países vecinos. Esto es importante ya que, en edades tempranas, el cerebro es más moldeable y susceptible a los nuevos conocimientos. De igual forma, en España contamos con una serie de profesionales que se han especializado en la enseñanza de esta lengua extranjera.

Sin embargo, frente a los esfuerzos y medidas llevadas a cabo desde el ámbito educativo, los resultados esperados en el aprendizaje del inglés como segunda lengua no son los esperados (Gisbert da Cruz, 2012). Teniendo en cuenta esto, cabe destacar que una de las principales dificultades a las que nos enfrentamos en el aprendizaje de segundas lenguas es el reducido contacto del alumno con la lengua en entornos sociales, lo que dificulta su aprendizaje y reduce su uso únicamente al entorno escolar.

Otra de las grandes dificultades a las que se enfrenta nuestro alumnado a la hora de aprender la lengua inglesa, como un segundo idioma, son las diferencias existentes entre castellano e inglés en cuanto a la fonología y la transparencia de los sistemas ortográficos.

Diferencias entre idiomas: castellano e inglés.

Castellano e inglés son dos lenguas con importantes diferencias en cuanto a vocabulario (debido a un origen diferente), fonología, estructuras gramaticales, representación escrita. Esto va a condicionar el aprendizaje de los diferentes usos de la lengua.

El inglés tiene fonemas que no existen en castellano, por tanto, la pronunciación y discriminación auditiva supone una dificultad para los niños españoles. El vocabulario puede ser escaso, ya que el uso se limita muchas veces al contexto escolar.

En cuanto a la lectura en el inglés en este caso, los estudiantes se enfrentan a varios problemas o dificultades. Por un lado, pueden encontrar palabras que no conocen bien su significado, o que no cuentan con su representación fonológica u ortográfica. A esto se suma, la opacidad del sistema ortográfico, muy diferente del castellano.

El sistema ortográfico del inglés se caracteriza por su bajo nivel de transparencia, ya que la correspondencia grafema fonema no es biunívoca, cada grafema puede corresponderse con un fonema distinto dependiendo de las otras letras que lo acompañen, lo que conlleva una dificultad añadida a la hora de leer o escribir. Por el contrario, la lengua castellana, en la que existe un alto nivel de transparencia, donde cada grafema se suele corresponder con un solo fonema, no supone tanto esfuerzo para los lectores principiantes (Protopapas, 2010).

Estas diferencias inglés/castellano tendrán una gran repercusión en el aprendizaje del inglés como segunda lengua por parte de nuestros alumnos, ya que cuanto mayor es la similitud entre dos lenguas, mayor será la transferencia interlingüística que se produzca entre ambas.

Hipótesis de la interdependencia lingüística.

Esta hipótesis fue propuesta por Cummins (1979 y 1981). Se basa en la posible transferencia del conocimiento de la lengua propia o L1 a una segunda lengua o L2 de una forma positiva, es decir, la transferencia de una serie de habilidades lingüísticas de una lengua a otra, ya que estas habilidades adquiridas en la primera lengua como el vocabulario, la competencia sintáctica, las habilidades fonológicas y la decodificación juegan un papel fundamental en el desarrollo de la segunda lengua, pues sirven de base de aprendizaje para esta.

Siguiendo en esta misma línea, al igual que el traspaso de habilidades que se produce de la primera lengua a la segunda se convierte en una ventaja en cuanto a la enseñanza de estas, también puede darse el caso contrario, es decir, que las dificultades existentes en los alumnos en esa primera lengua tal y como señala en su estudio Sparks (1995), tengan influencia en el aprendizaje de una segunda lengua.

De igual forma, según Abu-Rabia, (2012), esta transferencia entre lenguas no tiene por qué darse siempre en una dirección, es decir, transferir los conocimientos de L1 a L2, sino que esta también se puede producir a la inversa cuando se aplica un programa de intervención en L2 como plantea en su investigación, con la hipótesis de transferencia de habilidades translingüísticas.

Teoría de la Visión Simple de la Lectura.

Dentro de las competencias o usos del lenguaje, la lectura y escritura tienen un peso muy importante a nivel académico y laboral, ya que mucha información nos llega por esa vía. De ahí la importancia y esfuerzo que se ha empleado en el dominio del código escrito.

Desde la Teoría de la Visión simple de la lectura, propuesta por Gough y Tunmer, (1986) y Hoover y Gough, (1990), se considera que la variabilidad en competencia lectora estaría determinada por las distintas habilidades en decodificación y en comprensión lingüística y la interacción de ambas.

Pero la decodificación, la capacidad de convertir los diferentes grafemas en fonemas (Perffeti, 1985), no se adquiere a la misma velocidad en todos los sistemas ortográficos, volviendo a la profundidad de las dos lenguas, por tanto, diferencias entre lenguas en dicha competencia serán esperables.

De igual forma, la comprensión lingüística, que permite obtener el significado de las palabras, poder representar oraciones, elaborar inferencias y obtener la esencia de un discurso, variará en función de diferentes variables de interés en este estudio. Nos referimos a la comprensión auditiva y el conocimiento de vocabulario (Verhoeven, 2012).

Si un alumno mostrase un dominio pobre en su primera lengua, su competencia lingüística se vería afectada y, por lo tanto, podría mostrar dificultades a la hora de introducirse en el aprendizaje de una segunda lengua. Esto se refleja muy significativamente en aquellos alumnos que poseen un vocabulario limitado ya que, si desconocen un gran número de palabras al leer un texto, la comprensión será menor.

De esta manera, el vocabulario ganará relevancia como predictor en el momento en el que los niveles de decodificación entre las dos lenguas se igualen, por lo que poseer un vocabulario rico facilitará la comprensión del texto y por lo tanto, el aprendizaje de palabras nuevas que permitirán una mejora en la competencia lingüística de los alumnos.

Por todo ello, como docentes resulta esencial, con el objetivo de proporcionar a nuestro alumnado una educación de calidad, conocer la conexión existente entre las dos lenguas que se imparten en la escuela primaria y como ambas, pueden influir de una forma recíproca sobre la otra. Mediante este estudio se pretende conocer el grado de dominio y transferencia existente entre la lengua nativa de nuestros alumnos, el castellano, y la

lengua extranjera, inglés, que estudian desde sus primeros años de escolarización. Si existe una relación clara entre L1 y L2, podríamos predecir el éxito en L2 a partir del desarrollo en L1.

Objetivos e hipótesis

El objetivo principal de este estudio es conocer la relación existente entre la competencia lingüística en L1 (castellano) y L2 (inglés) como lengua extranjera en alumnos españoles de 3º de Educación Primaria. Así como conocer la relación existente en la competencia en ambas lenguas, con objeto de poder predecir que niños y niñas tendrán más facilidad en el aprendizaje de esta lengua extranjera.

Las hipótesis de las que partimos para hacer este estudio son:

- Hipótesis 1: Esperamos mejor rendimiento en las tareas en español que en inglés, con mayor diferencia entre lenguas en alguna de las tareas, aquellas que implican mayor complejidad.
- Hipótesis 2: Esperamos correlación positiva entre lenguas, de modo que los niños con mejor rendimiento en español tendrán mejor rendimiento en inglés.

Método:

Participantes.

Para llevar a cabo este estudio se contó inicialmente con una muestra de 36 alumnos de 3º curso de Educación Primaria a los que tras aplicar una serie de criterios de exclusión, se redujo a una muestra de 26 alumnos (11 niñas y 15 niños) con una media de edad de 8 años y 5 meses ($DS=.51$).

Los participantes del estudio se encontraban divididos en dos aulas que debido a la situación sanitaria actual de Covid-19 presentaban una ratio inferior a la habitual, estos a su vez, pertenecían al mismo centro educativo situado en una zona de nivel socioeconómico medio, de una ciudad del Principado de Asturias. La mayoría del alumnado era de nacionalidad española, sólo 1 alumno de nacionalidad extranjera (China). Todo este alumnado, había cursado la asignatura de Lengua extranjera inglés desde sus primeros años de escolarización, concretamente a los 4 años, mediante el trabajo por proyectos que incluían, una metodología muy dinámica basada en canciones y juegos que permitieron una primera toma de contacto con esta segunda lengua.

Los criterios de exclusión que se llevaron a cabo fueron: la ausencia o realización incompleta de alguna de las pruebas que se desarrollaron, presencia de dificultades de aprendizaje educativo que impidiesen el correcto desarrollo de la prueba, esta información fue extraída del expediente académico del alumnado, con el objetivo de que los resultados fuesen lo más significativos posibles.

Materiales y herramientas.

Para llevar a cabo este estudio, se elaboró al alumnado un cuadernillo¹ para cada lengua (castellano e inglés). El cuadernillo contaba con 6 tareas relacionadas con diferentes competencias lingüísticas.

Para la realización de estas tareas, los estímulos en el caso de la prueba en inglés, las palabras se tomaron de una base de datos elaborada en el laboratorio de psicología del lenguaje de la Universidad de Oviedo, que recoge el vocabulario que se incluye en los libros de texto de dos editoriales Oxford y Macmillan, que utilizan los niños de 1º a 6º de educación primaria. Para este estudio se utilizó vocabulario (1º-3º de Educación Primaria) de la editorial Oxford, editorial utilizada en el colegio donde se realizó el estudio.

Para la elaboración de las distintas tareas en castellano las palabras utilizadas como estímulos se tomaron de la base de datos ONESC, del Diccionario de Frecuencias del Castellano Escrito en niños de 6-12 años de Martínez Martín y García Pérez (2004), escogiendo aquellos que se correspondían con el nivel educativo de la muestra.

En el caso de los dibujos, necesarios para varias tareas, fueron extraídos de la página web ARASAAC, generalmente utilizada para trabajar la comunicación alternativa.

Las tareas utilizadas se describen a continuación.

Tarea de denominación escrita: esta tarea que se realizó tanto en castellano como en inglés consistía en escribir palabras a partir de un dibujo. Con esta tarea se pretendía conocer el nivel de competencia escrita de nuestros alumnos y alumnas, tanto en castellano como en inglés. Para ello, se seleccionaron un total de 20 estímulos² manipulando la frecuencia léxica y la regularidad o consistencia. Así obtuvimos, en castellano:

¹ Para consulta de cuadernillos, Anexo 1 para castellano y Anexo 2 para inglés.

² Para consulta de estímulos de la tarea de denominación escrita consultar Anexo 3 para lengua castellana y Anexo 4 para inglés.

- 5 palabras regulares de baja frecuencia ($M= 2,8$) ($DS=.83$), longitud media 6,4 letras ($DS=.54$).
- 5 palabras regulares de alta frecuencia ($M= 44$) ($DS=8.60$), longitud media 6,2 letras ($DS=.83$)
- 5 palabras irregulares de baja frecuencia ($M= 2,6$) ($DS=1.34$), longitud media 6,4 letras ($DS=.54$)
- 5 palabras irregulares de alta frecuencia ($M= 43,4$) ($DS=9.74$), longitud media 6,2 letras ($DS=1.10$).

En el caso del inglés utilizamos:

- 5 palabras regulares de alta frecuencia ($M= 21,6$) ($DS=6,58$), longitud media 4,8 letras ($DS=1,10$)
- 5 palabras regulares de baja frecuencia ($M= 4$) ($DS=1,87$), longitud media 4,4 letras ($DS=1,14$)
- 5 palabras irregulares de alta frecuencia ($M= 21,2$) ($DS=2,17$), longitud media 5,4 letras ($DS=.54$)
- 5 palabras irregulares de baja frecuencia ($M= 3,2$) ($DS=1,64$), longitud media 5 letras ($DS=.00$).

Tarea de decisión léxica visual: el objetivo de esta tarea era conocer el nivel de reconocimiento visual de palabras escritas, es decir, las representaciones ortográficas que poseen. Para ello, se pide al niño decidir si lo que ve es una palabra real o pseudopalabra. Se les presentaron 40 estímulos ³ en castellano y el mismo número en la tarea en inglés, la mitad eran palabras. Los alumnos disponían de un tiempo límite de 1 minuto para decidir y marcar aquellas las palabras reales.

Entre los 40 estímulos que se presentaron en ambas lenguas se encontraban 20 pseudopalabras, 10 palabras reales de alta frecuencia en castellano ($M=29,2$) ($DS=15,1$), 10 palabras reales de baja frecuencia en castellano ($M=4,10$) ($DS=1,37$), 10 palabras reales de alta frecuencia en inglés ($M=29,9$) ($DS=17,8$) y 10 palabras reales de baja frecuencia en inglés ($M=4,10$) ($DS=3,51$).

³ Para consulta de estímulos, consultar Anexo 5 para castellano y Anexo 6 para inglés.

Tarea de emparejamiento palabra escrita-dibujo: se seleccionó un total de 12⁴ estímulos que se presentaban de forma escrita. Cada palabra target se presentaba junto a 4 dibujos y el niño tenía que seleccionar el dibujo que se correspondía con la palabra que aparecía escrita. Por cada palabra escrita había un dibujo correcto, un dibujo cuya etiqueta fonológica (distractor fonológico) tenía parecido con el target, otro con parecido semántico (distractor semántico) y una palabra de relleno.

Los 12 estímulos que se utilizaron fueron en la prueba de castellano 6 palabras de alta frecuencia ($M= 47,3$) ($DS= 11,4$) y una longitud media de 5 letras y 6 ($DS= 1,87$) palabras de baja frecuencia ($M= 3,5$) ($DS=1,87$) y una longitud media de 5 letras ($DS=.00$). En el caso de la prueba en inglés, se trataba de 6 palabras de alta frecuencia ($M= 12,8$) ($DS= 4,07$) y una longitud media de 5,3 letras y 6 palabras ($DS= 1,21$) de baja frecuencia ($M= 1$) ($DS= .00$) y una longitud media de 5,5 letras ($DS= 1,87$).

Tarea de emparejamiento palabra oral-dibujo: al igual que en la tarea anterior, se presentaron al alumnado 12 estímulos⁵ y 4 dibujos por cada uno de ellos para que se marcara con una cruz aquel dibujo que se correspondía con la palabra que escuchaba, por parte de su maestra de inglés que era la que dictaba las palabras. Los dibujos que acompañaban a los estímulos se correspondían con una palabra objetivo, una palabra con parecido fonológico, una palabra con parecido semántico y una palabra de relleno.

Los 12 estímulos que se utilizaron fueron en la prueba de castellano 6 palabras de alta frecuencia ($M= 44,8$) ($DS=15,4$) y una longitud media de 5 letras ($DS= 1,10$) y 6 palabras de baja frecuencia ($M= 4$) ($DS=2,10$) y una longitud media de 5 letras ($DS= 1,10$). En el caso de la prueba en inglés, se trataba de 6 palabras de alta frecuencia ($M= 13,6$) ($DS= 2,16$) y una longitud media de 5,1 letras ($DS=.98$) y 6 palabras de baja frecuencia ($M= 1,3$) ($DS=.51$) y una longitud media de 5,3 letras ($DS=1,21$).

Tarea de comprensión: en esta tarea se presentaba al alumnado en español un texto de aproximadamente 7 líneas, teniendo en cuenta que se debía aumentar la dificultad frente a uno de como en inglés un texto de aproximadamente 5 líneas en inglés. Los

⁴ Para consulta de estímulos, consultar Anexo 7 para castellano y Anexo 8 para inglés

⁵ Para consulta de estímulos, consultar Anexo 9 para castellano y Anexo 10 para inglés.

alumnos tras leer detenidamente el texto⁶ deberían responder correctamente una serie de preguntas que se les planteaban.

Se seleccionaron textos de acuerdo con el nivel lector de los alumnos, es decir, adecuados para 3º de Educación primaria. De igual forma, cabe destacar que el vocabulario planteado en los textos se ajustaba al nivel de conocimiento de los participantes.

Tarea de expresión escrita: a través de esta tarea se pretendía medir la competencia escritora del alumnado. Los alumnos tenían que elaborar un pequeño texto a partir de un dibujo que utilizamos como estímulo.

Los dibujos utilizados tanto en la prueba en castellano como en inglés, fueron de elaboración propia del laboratorio de psicología del lenguaje de la Universidad de Oviedo y, en ellos, aparecía vocabulario que el alumnado debía tener adquirido tanto en su primera lengua como en su segunda lengua.

Procedimiento.

Para su puesta en marcha, se elaboraron unas instrucciones para las maestras, que sirviesen de guía para el desarrollo de las pruebas, ya que debido a la situación sanitaria actual no se nos permitió asistir al centro escolar a pasar las pruebas al alumnado participante. De igual forma, también se elaboró y pasó previamente tanto al centro educativo como a las familias, una autorización solicitando el consentimiento informado para la participación de los niños en el estudio.

En cuanto a las características de estas pruebas, tenían una duración de 30 minutos en cada lengua. Con el objetivo de no sobrecargar al alumnado y evitar interferencias lingüísticas, se pidió que se pasasen en 2 días distintos, realizándose en primer lugar el cuadernillo en castellano y en segundo lugar el cuadernillo en inglés.

En cuanto al procedimiento para el desarrollo de las pruebas, los alumnos las realizaron en su propia aula. En primer lugar, se entregó un cuadernillo a cada alumno y se pidió que escribiesen en la portada un código para mantener el anonimato, que consistía en escribir su número de lista acompañado de la letra que correspondía a su clase. Una

⁶ El texto y las preguntas de esta tarea se encuentran en el Anexo 1 castellano y Anexo 2 en inglés.

vez escrito el código, iniciaron la prueba, siendo previamente avisados de que tendrían que trabajar de forma individual y que no recibirían ningún tipo de ayuda.

En cuanto al orden de realización de las distintas tareas, cabe destacar que algunas al tener un límite de tiempo como la actividad número 2 (decisión léxica visual) que tenía un límite de tiempo de 1 minuto que debía ser cronometrado y la actividad número 3 en la que las maestras tenían que dictar las palabras, se realizaron anteriormente al resto de actividades, de igual forma en la actividad número 5 que se corresponde con la expresión escrita, los alumnos tenían un máximo de 10 minutos para escribir el texto.

Este estudio fue aprobado por el Comité de ética de investigación del Principado de Asturias. Así mismo, ha sido realizado de acuerdo con el Código ético de la Declaración de Helsinki para experimentos con humanos.

Resultados.

Los análisis de las pruebas se realizaron mediante el programa de análisis estadístico SPSS.24, en todas las pruebas se obtuvo una puntuación en función del número de estímulos, menos en la prueba correspondiente a la expresión escrita que se analizó de forma diferente.

Los datos de las tareas de denominación escrita, decisión léxica visual, emparejamiento palabra escrita dibujo, palabra oral dibujo y comprensión lectora se transformaron en logaritmos para que todas estuviesen la misma escala y fueran comparables, ya que en algunas tareas teníamos más ítems que en otras lo que ocasionaba que no pudiésemos comparar la destreza de los alumnos en las distintas tareas al compararlas.

Análisis comparativo tareas y lengua.

Se realizó un análisis de varianza para conocer las diferencias marcadas por la tarea y el idioma. Encontramos efecto idioma, $F(1,25) = 160,923$, $p < ,001$, $\eta^2_p = .866$, con mejor rendimiento en castellano que en inglés y efecto tarea $F(1,25) = 425,868$, $p < ,001$, $\eta^2_p = ,945$, ya que el rendimiento de los participantes varía de unas tareas a otras. Análisis comparativos *Post Hoc*, nos indican que existen diferencias significativas entre la tarea de denominación escrita y la tarea de decisión léxica visual ($p < ,001$), con un mejor rendimiento en la tarea de decisión léxica visual; entre denominación escrita y la tarea de comprensión ($p < ,001$), con mejor rendimiento en la tarea de denominación escrita; entre

la tarea de decisión léxica visual y la tarea de emparejamiento palabra escrita – dibujo ($p<.001$), con mejor rendimiento en la tarea de decisión léxica visual; entre la tarea de decisión léxica visual y la tarea de emparejamiento palabra oral – dibujo ($p<.001$), con mejor rendimiento en la tarea de decisión léxica visual; entre la tarea de decisión léxica visual y la tarea de comprensión ($p<.001$), con mejor rendimiento en la tarea de decisión léxica visual; entre la tarea de emparejamiento palabra escrita-dibujo y la tarea de comprensión, ($p<.001$), con un rendimiento más alto en emparejamiento palabra escrita-dibujo; entre la tarea de emparejamiento palabra oral-dibujo y la tarea de comprensión ($p<.001$), con mejor rendimiento en emparejamiento palabra oral-dibujo.

Además, se encontró interacción tarea por idioma, $F(1,25) = 5,265$, $p < ,05$, $\eta^2_p = .174$, es decir, la diferencia entre lenguas dependía de la tarea. Los análisis comparativos *Post Hoc*, que nos indican que hay diferencia entre lenguas en la tarea de denominación escrita ($p<.001$), en la tarea de emparejamiento palabra escrita dibujo ($p<.05$), en la tarea de emparejamiento palabra oral dibujo ($p<.001$) y en la tarea de comprensión escrita ($p<.001$), siempre con mejor rendimiento en castellano. Ver tabla 1.

Tabla 1.

Análisis descriptivos de las tareas del estudio.

	Media	Desviación estándar
Denominación escrita español	1,22	,06
Denominación escrita inglés	,82	,20
Decisión léxica visual español	1,17	,13
Decisión léxica visual inglés	1,11	,09
Emparejamiento escritura-dibujo español	,97	,21
Emparejamiento escritura-dibujo inglés	,91	,12
Emparejamiento oral-dibujo español	1,04	,02
Emparejamiento oral-dibujo inglés	,95	,07
Comprensión lectora español	,67	,12
Comprensión lectora inglés	,17	,24

Análisis de la escritura

Para llevar a cabo el análisis de la tarea de expresión escrita, se consideró el número total de palabras, el número de palabras bien escritas, el número de sustantivos empleados, el número de verbos, el número de adjetivos y el número de adverbios,

calculándose el porcentaje en función del total de palabras escritas. Al tratarse de una sola tarea de escritura la única variable independiente era la lengua. Se realizó un análisis de varianza y encontramos efecto idioma en el total de palabras escritas $F(1,25) = 14,465$, $p < ,001$, $\eta^2_{p=} ,228$; el porcentaje de palabras bien escritas $F(1,25) = 12,208$, $p < ,001$, $\eta^2_{p=} ,199$; porcentaje de sustantivos escritos $F(1,25) = 5,105$, $p < ,05$, $\eta^2_{p=} ,094$. Ver tabla 2.

Tabla 2.

Análisis descriptivos de prueba de escritura por idioma.

	Idioma	Mean	Std. Deviation
Total de palabras	Castellano	26,46	15,02
	Inglés	13,04	9,42
% Palabras bien escritas	Castellano	95,82	4,78
	Inglés	83,76	16,90
% Sustantivos	Castellano	47,69	16,20
	Inglés	36,37	19,48
% Verbos	Castellano	5,62	6,83
	Inglés	8,09	12,86
% Adjetivos	Castellano	9,54	25,73
	Inglés	4,46	10,06
% Adverbios	Castellano	17,08	38,76
	Inglés	4,44	20,03

Correlaciones

Por último, se realizó un análisis de correlación de Pearson. Los resultados indican, en lengua castellana, una correlación positiva entre la tarea de decisión léxica visual y emparejamiento palabra oral-dibujo ($r = ,854$, $p < ,001$), emparejamiento palabra escrita-dibujo ($r = ,511$, $p < ,01$), comprensión escrita ($r = ,639$, $p < ,001$); también encontramos correlación entre emparejamiento palabra escrita-dibujo y emparejamiento palabra oral-dibujo ($r = ,674$, $p < ,001$), y emparejamiento palabra oral-dibujo con comprensión escrita ($r = ,705$, $p < ,001$).

En el caso de la lengua inglesa, encontramos correlación positiva entre denominación escrita y tarea de decisión léxica visual ($r = ,617$, $p < ,01$), emparejamiento de palabra escrita-dibujo ($r = ,402$, $p < ,05$), emparejamiento de palabra oral-dibujo ($r = ,420$, $p < ,05$) y comprensión escrita ($r = ,421$, $p < ,05$); además de correlación entre emparejamiento palabra escrita-dibujo y comprensión escrita ($r = ,564$, $p < ,05$).

Además, teniendo en cuenta las tareas en las dos lenguas, encontramos correlación positiva entre lenguas en la tarea de emparejamiento palabra escrita-dibujo ($r = ,869$, $p < ,001$), emparejamiento palabra oral-dibujo ($r = ,556$, $p < ,01$) y comprensión escrita ($r = ,411$, $p < ,05$).

Discusión y conclusiones.

Discusión.

El objetivo del presente estudio era conocer la relación existente entre la competencia lingüística en L1 (castellano) y L2 (inglés) como lengua extranjera en alumnos españoles de 3º de Educación Primaria. Así como, conocer la relación existente en la competencia en ambas lenguas y poder predecir, qué participantes tendrán más facilidad en el aprendizaje de esta lengua extranjera.

Para ello, al comienzo del estudio nos planteamos las siguientes hipótesis: mejor rendimiento en las tareas en español que en inglés, con mayor diferencia entre lenguas en alguna de las tareas, aquellas que implican mayor complejidad. Además de correlación positiva entre lenguas, de modo que los niños con mejor rendimiento en español tendrán mejor rendimiento en inglés.

Tras analizar los resultados obtenidos en las distintas pruebas, cabe destacar que, dado que la lengua materna de los participantes era el castellano, era de esperar que, al analizar los resultados, se encontrase efecto idioma con un dominio superior del castellano frente al inglés, afirmando que sí existen diferencias significativas entre la competencia lingüística en castellano e inglés de los participantes. Si bien es cierto, estas diferencias no sólo se referían al dominio de una lengua sobre la otra, sino que, ciertas habilidades de los participantes mostraban un mejor rendimiento en unas tareas que en otras, esto se relacionaba con la existencia de efecto tarea y de efecto interacción tarea por idioma.

En esta misma línea, los resultados obtenidos permitieron determinar el rendimiento de los participantes en las distintas tareas, obteniendo los mejores resultados en la tarea de decisión léxica visual, en la que los participantes del estudio tenían que utilizar tal y como señala Snow, (2002), sus habilidades de decodificación para determinar que estímulos de los que les eran presentados se correspondían con palabras reales o con pseudopalabras. De igual forma, en esta prueba cabe destacar que en los resultados en

interacción tarea por idioma, no se encontraron diferencias significativas en el desempeño de los participantes tanto en castellano como en inglés. Esto indica que los niños de 3º de E.P. ya tienen representaciones ortográficas del vocabulario que utilizan en ambos idiomas. Esto puede deberse a una regulación en los niveles de decodificación que permitieron que estos se igualen en ambos idiomas, por lo que el principal predictor siguiendo aquello planteado por la Teoría de la Visión Simple de la Lectura, sería el conocimiento de vocabulario. A su vez, el hecho de que en esta prueba referente a los procesos de decodificación no se encontrasen diferencias significativas, apoya la idea de que la decodificación no es propia de una única lengua y que aquellos aprendizajes o habilidades adquiridas en un idioma pueden reflejarse en el aprendizaje de una segunda lengua tal y como indicaba Cummins, (1979 y 1981), en su teoría de la interdependencia lingüística.

Por otra parte, debemos destacar que los participantes además de obtener un buen rendimiento en la tarea de decisión léxica visual, también lo obtuvieron en la tarea de denominación escrita frente a la baja puntuación obtenida en la tarea de comprensión, lo que indica que pese a que tienen un buen reconocimiento visual de palabras, en aquellas tareas más complejas como la tarea de comprensión, que implica una demanda cognitiva superior ya que hay más procesos implicados que en reconocer palabras el rendimiento de los participantes es peor, lo que confirma la primera hipótesis que planteábamos.

Continuando con aquellos resultados obtenidos tras analizar el rendimiento de los participantes en las distintas pruebas, podemos destacar que, pese a que los resultados fueron generalmente positivos, las diferencias existentes entre castellano e inglés en la tarea de denominación escrita fueron significativas, esto pudo deberse a distintos niveles iniciales de vocabulario en ambas lenguas y a la dificultad añadida de escribir en inglés ocasionada por su bajo nivel de transparencia y diferencia fonológica frente al castellano. Además, en esta prueba no se obtuvo una correlación positiva en castellano, pero sí en inglés. Mientras que en las tareas de decisión léxica visual, emparejamiento palabra escrita-dibujo, emparejamiento palabra oral-dibujo y comprensión, sí se obtuvo una correlación positiva, por lo que el rendimiento de estas tareas en inglés y castellano sí se encontraba relacionado entre sí, lo que apoya el traspaso de habilidades de una lengua a otra, afirmando la teoría de la transferencia lingüística.

Sin embargo, los resultados al analizar la interacción tarea por idioma, mostraron diferencias significativas entre las tareas de emparejamiento palabra escrita-dibujo, emparejamiento palabra oral-dibujo y comprensión en cuanto al rendimiento que habían obtenido los participantes en función del idioma. Esto destaca la idea de que los niños son capaces de reconocer las palabras escritas, pero no su significado lo que podría explicarse por fallos en una de las habilidades que señala la teoría de la Visión Simple de la Lectura como predictor del éxito en la competencia lingüística, como es el conocimiento del vocabulario, puesto que el otro elemento, es decir, la decodificación tal y como señalábamos previamente había sido adquirido por los participantes en ambas lenguas. Por otra parte, los resultados mostraron que estas tareas estaban positivamente correlacionadas, por lo que los participantes que habían obtenido buenos resultados en su lengua materna también lo habían hecho en la lengua extranjera que están aprendiendo, lo que a su vez se relaciona con la Teoría de Transferencia Interlingüística que comentábamos al principio de este estudio.

Continuando con aquello que se desprende de los resultados obtenidos, la tarea de comprensión es la que peor rendimiento ha tenido por parte de los participantes del estudio sin contar con la tarea de escritura que se analizó de forma distinta. Partiendo de aquello expuesto en la teoría propuesta por Gough y Tunmer, (1986) y Hoover y Gough, (1990) de la Visión Simple de la Lectura, la predicción de la competencia lectora se basa en la interrelación existente entre las habilidades de decodificación y de conocimiento de vocabulario, que como señalamos previamente los niveles en estos últimos por parte de los alumnos diferían en gran medida en función del idioma, por lo que al unir ambas habilidades y sumándole la dificultad añadida por la poca transparencia de la segunda lengua, era de esperar que los participantes presentasen dificultades en cuanto a su comprensión.

Por último, en cuanto a los resultados encontrados en la prueba de escritura, destaca aquello que se viene exponiendo a lo largo del estudio, es decir, un mejor rendimiento generalizado en castellano frente al inglés, por lo que existía efecto idioma siendo mejor el rendimiento en una lengua que en la otra. Además, en esta prueba destacaban tanto vocabulario como nexos pobres, en los que la cantidad total de palabras escritas, las palabras que se encontraban bien escritas y el uso de sustantivos, tuvo diferencias significativas debido probablemente, a la profundidad del idioma y a la escasa relación

entre la conversión grafema-fonema que posee la lengua inglesa, que tal y como se señalaba en la introducción de este estudio, suponía una dificultad añadida a la escritura y la lectura, además de que esta tarea suponía un esfuerzo cognitivo superior a otras tareas para los participantes.

Limitaciones a las que se enfrentó este estudio.

Dentro de las limitaciones que encontramos al llevar a cabo este estudio destaca el pequeño tamaño de la muestra, que limita la generalización de los resultados.

De igual forma, la situación sanitaria actual, ocasionada por la COVID-19 a la que nos enfrentamos, restringió el acceso a los centros educativos y la realización de pruebas a los participantes, pues estas tuvieron que ser desarrolladas por las docentes siendo guiadas tan solo mediante unas instrucciones. Al no poder acudir al centro educativo en el que se desarrollo este estudio, no pudimos realizar distintas pruebas relacionadas con otras habilidades lingüísticas como, por ejemplo, analizar las habilidades orales de los participantes ni ampliar el estudio a otros niveles ni otros centros educativos.

Implicaciones didácticas y propuestas para futuros estudios.

En cuanto a las implicaciones didácticas que se desprenden de este estudio, los resultados obtenidos en él se pretenden compartir con el centro educativo participante con el objetivo de concienciar y ser conscientes del nivel de competencia lingüística tanto en castellano como en inglés de los participantes de 3º curso de Educación Primaria, y que estos sirvan de base para la elaboración de una propuesta de intervención para la mejora de aquellas habilidades en las que los participantes no obtenían buenos resultados.

En esta misma línea, como docentes este estudio nos proporciona información sobre la competencia lingüística, tanto en una primera lengua como en una segunda lengua y de la relación existente entre ambas, los aspectos en los que el alumnado necesita mejorar y aquello que está obteniendo un buen resultado, en la educación de nuestros alumnos en una segunda lengua.

Partiendo de aquello que señalábamos al comienzo del estudio, como docentes debemos conocer la relación existente entre la lengua propia y la lengua extranjera que enseñamos con el objetivo de proporcionar a los alumnos una educación de calidad que permita la adquisición de aquellas habilidades que les faciliten ser participes de la

sociedad y lograr el éxito académico y laboral. Por ello, a través de este estudio conseguimos profundizar en aquellos aspectos que nuestro alumnado necesita mejorar y en los que, como docentes debemos reflexionar y elaborar un plan de trabajo que permita mejorar dichas habilidades.

Partiendo de la idea de en el futuro realizar nuevos estudios e investigaciones relacionadas con el presente estudio, se plantean las siguientes propuestas de estudio, comenzando por realizar un estudio longitudinal que abarque toda la etapa de Educación Primaria, es decir, seguir al alumnado participante desde 1º curso hasta 6º curso de Educación Primaria.

Con el objetivo de aumentar la muestra y que los resultados obtenidos sean más significativos, se propone ampliar el presente estudio tanto a otros niveles como centros educativos adaptando las distintas pruebas a los niveles participantes y pudiendo incluir una serie de pruebas más específicas, que en este estudio no se pudieron llevar a cabo por las limitaciones señaladas previamente, tales como pruebas que analicen las habilidades de comunicación oral de los participantes, el nivel de vocabulario tanto en L1 como en L2 e incluso, analizar su competencia lectora.

Por último, se podría llevar a cabo un estudio experimental que reuniese las anteriores propuestas en el que a un grupo de participantes se les aplique un plan de intervención de refuerzo en el aprendizaje de la segunda lengua y se compare su rendimiento con el grupo control que no haya tenido dicha intervención, lo que nos permitiría comparar si existen diferencias en la competencia lingüística en L1 y L2 entre el rendimiento de los alumnos que participaron en el programa de intervención y aquellos del grupo control. Esta propuesta de estudio mantendría relación con la hipótesis de la transferencia de habilidades translingüísticas propuesta por Abu-Rabia (2012).

Conclusiones:

Para finalizar este Trabajo Fin de Máster, se sintetizan las siguientes conclusiones derivadas del mismo:

1. En una sociedad tan globalizada como la actual, con una gran diversidad desde el punto de vista lingüístico, resulta imprescindible dominar segundas lenguas como el inglés, para obtener éxito tanto dentro del mundo académico como profesional.

2. El principal objetivo que tiene la educación es proporcionar a los alumnos y alumnas una educación de calidad, en la que se les enseñe una serie de herramientas y habilidades que les permitan su completo desarrollo en la sociedad. Para ello, resulta imprescindible conocer el nivel de relación existente entre la lengua materna o L1 de la que parten los alumnos como de la segunda lengua o L2 que se les pretende enseñar, para desarrollar un plan de acción que les permita alcanzar los objetivos educativos que se proponen.
3. La lengua extranjera inglés, presenta numerosas diferencias en cuanto a vocabulario, fonología, estructuras gramaticales y representación escrita frente al castellano, también en cuanto a su nivel de profundidad, lo que ocasiona una dificultad añadida en la adquisición de la competencia lingüística de nuestros alumnos tal y como se demostró, en los resultados de las pruebas de comprensión y expresión escritas presentes en este estudio.
4. Las limitaciones presentes en este estudio debido al pequeño tamaño de la muestra y la situación sanitaria a la que nos hemos enfrentado, ocasionaron no poder desarrollar una serie de medidas complementarias de habilidades lingüísticas, que hubiesen aportado resultados muy interesantes para el conocimiento y la mejora de la enseñanza de segundas lenguas.
5. Los resultados de este estudio muestran la existencia de grandes diferencias en la adquisición de la L2 frente a la L1 entre los participantes. Dado que el éxito escolar y laboral, dependerá en gran medida de las habilidades lingüísticas que los alumnos y alumnas posean, esta diferencia ocasionará grandes consecuencias en la sociedad. Por ello, se proponen una serie de investigaciones en las que se promueva el uso de intervenciones educativas en la segunda lengua con el objetivo de mejorar las habilidades lingüísticas del alumnado y de esta forma evitar, que aquellos que puedan estar en riesgo de quedarse atrás puedan reducir e incluso eliminar la brecha existente frente a sus compañeros.

Referencias bibliográficas.

Abu-Rabia, S., & Bluestein-Danon, D. (2012). A Study into the Results of an Intervention Program of Linguistic Skills in English (L2) and Its Effect on Hebrew (L1) among Poor Readers: An Examination of the Cognitive-Retroactive Transfer (CRT) Hypothesis. *Open Journal of Modern Linguistics*, 2, 131. DOI: [Abu-Rabia, S. \(2012\)](#)

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222– 251.

Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. En California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Rationale* (pp. 3-49). California State University.

Gisbert da Cruz, X. (2012). La enseñanza bilingüe, un camino hacia la excelencia. *Nueva Revista*, 141, 51-61. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5232> .

Gough, P. B., & Tumer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.

Hoover, W.A. y Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160.

Huguet-Canalís, A. (2009). La hipótesis de interdependencia lingüística algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües. *Revista Española de Pedagogía*, 244, 495-510.

Katz, L., & Frost, R. (1992). Reading in different orthographies: The orthographic depth hypothesis. En R. Frost & L. Katz (Eds.), *Orthography, phonology, morphology, and meaning* (pp. 67–84). Elsevier.

Koda, K. (1994). Second language reading research: Problems and possibilities. *Applied Psycholinguistics*, 15, 1–28.

Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, (04/05/2006.).

Martínez Martín, J.A. & García Pérez, M.E. (2004). *Diccionario: Frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años*. Publicaciones Universidad Pontificia Salamanca.

Martínez Martín, J.A. & García Pérez, M.E. (2008). ONESC: A database of orthographic neighbors for Spanish read by children. *Behavior Research Methods*, 40, 191-197. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.1.191>

Netten, A., Droop, M., & Verhoeven, L. (2011). Predictors of reading literacy for first and second language learners. *Reading and Writing*, 24(4), 413-425. DOI 10.1007/s11145-010-9234-2.

Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. Oxford University Press.

Protopapas, A. (2010). The Transparency of the Greek Spelling System. En A. Mouzaki, & A. Protopapas (Eds.), *Spelling: Learning and Disabilities*, (pp. 67-104).

Snow, C. E. (2002). *Reading for Understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*. Rand Corp. <http://www.rand.org/publications/MR/MR1465>.

Sparks, R. (1995). Examining the linguistic coding differences hypothesis to explain individual differences in foreign language learning. *Annals of Dyslexia*, 45, 187–214.

Sparks, R. L; Patton, J; Ganschow, L; Humbach, N & Javorsky, J. (2008). Early First-Language Reading and Spelling Skills Predict Later Second Language Reading and Spelling Skills. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 162-174.

Van Setten, E. R. H., Tops, W., Hakvoort, B.E., Van der Leij, A., Maurits, N. M. y Maassen, B. A. M. (2017). L1 and L2 reading skills in Dutch adolescents with a familial risk of dyslexia. *PeerJ*. DOI 10.7717/peerj.3895.

Verhoeven, L. & Van Leeuwe, J. (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Lectura y escritura*, 25 (8), 1805-1818. DOI 10.1007/s11145-011-9346-3.

Anexos.

Anexo 1. Cuaderno de tareas en castellano.

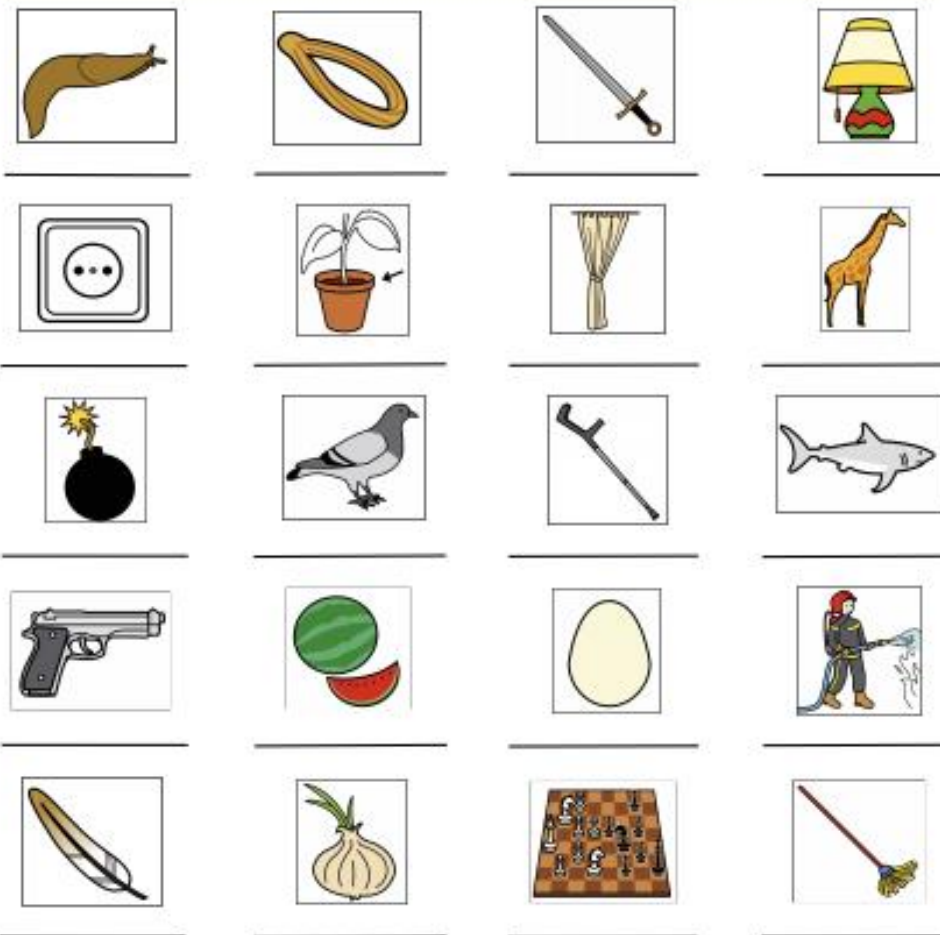
Curso 2020-2021

Cuaderno de actividades:
Castellano



Código: _____





















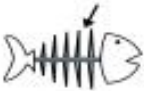















1. Observa las imágenes y escribe debajo su nombre.



2. En esta actividad hay palabras reales y palabras inventadas. Marca con una cruz las palabras reales.

























- | | | | | | | | | | |
|---------|---|---------|---|---------|---|---------|---|---------|---|
| Canoa | — | Cebila | — | Arbusto | — | Champú | — | Pañuelo | — |
| Asispa | — | Lariz | — | Cometa | — | Brula | — | Fabrina | — |
| Abeto | — | Tractor | — | Caramol | — | Saranjo | — | Cosbata | — |
| Jarabe | — | Ansena | — | Billete | — | Aguja | — | Camión | — |
| Tuitre | — | Cohete | — | Ardilla | — | Chopizo | — | Burbuja | — |
| Llasero | — | Teclado | — | Casdaña | — | Lavabo | — | Arulejo | — |
| Cobaya | — | Tenoro | — | Peine | — | Florero | — | Mupeca | — |
| Pepino | — | Barido | — | Carao | — | Miloto | — | Joyepo | — |

























3. Marca con una cruz el dibujo que se corresponde con la palabra que escuches.

1.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
2.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
3.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
4.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
5.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
6.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
7.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
8.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
9.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>

10.				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Marca con una cruz el dibujo que se corresponde con la palabra escrita.

pájaro				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
grúa				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
avispa				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vela				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
asno				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
toro				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

buitre	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
mono	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
embudo	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
sierra	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
flan	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
molino	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>

5. Observa esta viñeta y describe lo que ves.



6. Lee este texto y responde a las preguntas.

EL JARDÍN BOTÁNICO ATLÁNTICO.

El pasado domingo María fue al Jardín Botánico con sus padres y su hermano. Al llegar, dejaron el coche en el aparcamiento y fueron a sacar las entradas. Todos llevaban su mochila con el bocadillo y un paraguas, por si acaso. Una vez dentro, hicieron la visita acompañados de un guía, que les explicó muchas cosas. Después, pararon a comer en una zona de merendero. Por último, María y su hermano jugaron al escondite en un laberinto de setos. Al final la lluvia no les estropeó el día, ¡qué suerte tuvieron!

- 1 ¿Cómo fueron al Jardín Botánico? _____
- 2 ¿Por qué llevaban un paraguas? _____
- 3 ¿Con quién hicieron la visita? _____
- 4 ¿Qué tenían para comer? _____
- 5 ¿A qué jugaron María y su hermano? _____
- 6 ¿Por qué tuvieron suerte? _____



Anexo 2. Cuaderno de tareas en inglés.

Curso 2020-2021

Cuaderno de actividades:
Inglés.



Código: _____





































1. Observa las imágenes y escribe debajo su nombre.



2. En esta actividad hay palabras reales y palabras inventadas. Marca con una cruz las palabras reales.

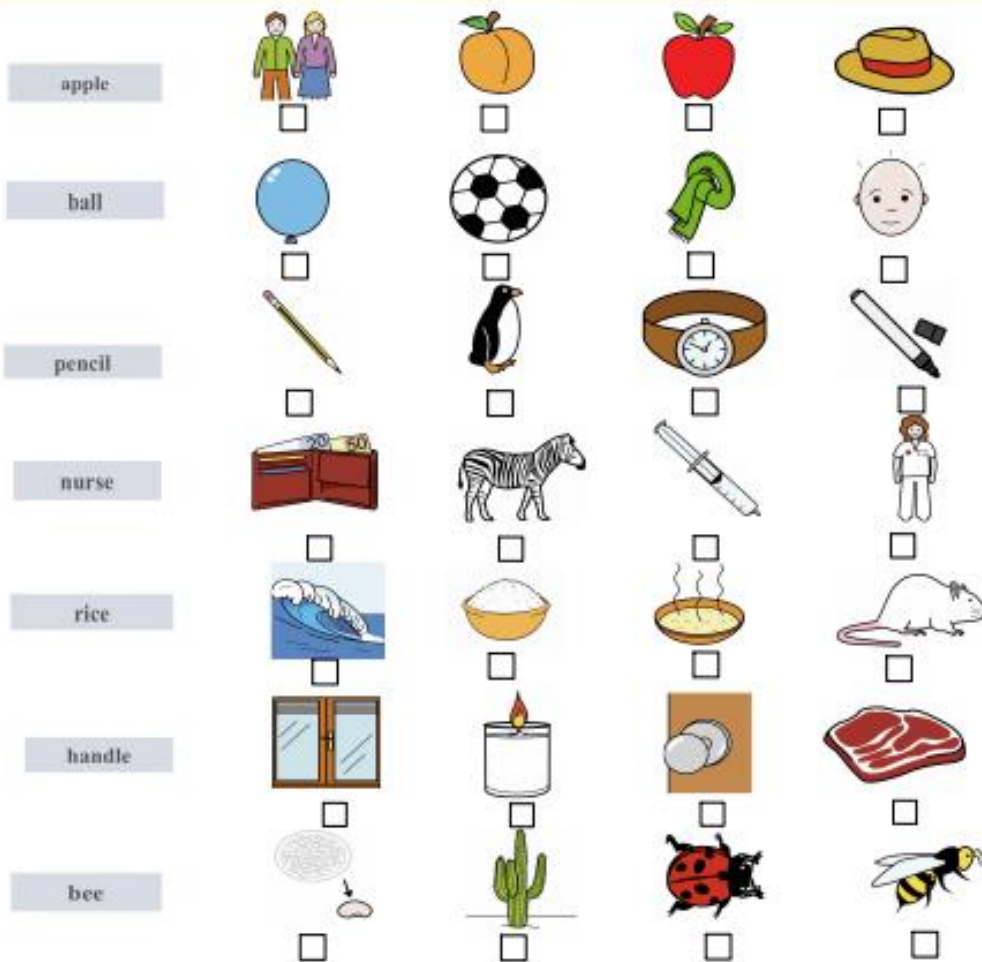
Fish	—	Rabbit	—	Friend	—	Dreen	—	Fetter	—
Dance	—	Morkey	—	Trape	—	School	—	Feach	—
Fown	—	Choose	—	Picture	—	Door	—	Fastle	—
Shirt	—	Dousin	—	Name	—	Foast	—	Food	—
Fong	—	Flower	—	Preel	—	Head	—	People	—
Bame	—	Jable	—	Library	—	Rinner	—	Sook	—
Father	—	Lood	—	Science	—	World	—	White	—
Spirit	—	Hungry	—	Tork	—	Water	—	Seacher	—





















3. Marca con una cruz el dibujo que se corresponde con la palabra que escuches.

1.				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



4. Marca con una cruz el dibujo que se corresponde con la palabra escrita.



bell	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
carrot	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
balloon	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
armchair	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
plaster	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>

5. Observa esta viñeta y describe lo que ves.



6. Lee este texto y responde a las preguntas.

Henry lives in his farm with lots of animals. Henry plants vegetables: carrots, tomatoes, potatoes... There are four white sheep and a brown cow. Henry makes delicious cheese with their milk. There are hens and chicken, they sing every morning. There is also a small cat, it plays with everyone. There is a big dog too, he protects the farm. Finally, there is a pig and three ducks.

1. How many horses are there in the farm? _____
2. What is the dog's work? _____
3. Is there a pig in the farm? _____
4. How many sheep are there in the farm? _____
5. What colour is the cow? _____
6. Who plays with everyone? _____

Anexo 3. Estímulos tarea denominación escrita en castellano.

BF IRREG	FREC	LONG	AF IRREG	FREC	LONG
Babosa	2	6	Bomba	38	5
Jirafa	2	6	Huevo	54	5
Maceta	2	6	Cebolla	35	7
Tiburón	2	7	Ajedrez	36	7
Bombero	5	7	Lámpara	54	7
	2,6	6,4		43,4	6,2

BF REG	FREC	LONG	AF REG	FREC	LONG
Sandía	2	6	Pluma	53	5
Churro	3	6	Espada	45	6
Muleta	4	6	Paloma	31	6
Fregona	2	7	Cortina	41	7
Enchufe	3	7	Pistola	50	7
	2,8	6,4		44	6,2

Anexo 4. Estímulos tarea denominación escrita en inglés.

REGULAR	FREC	LONG	REGULAR	FREC	LONG
Frog	17	4	Basket	4	6
Milk	18	4	Dog	4	3
Garden	16	6	Shark	5	5
Star	26	4	Lamp	6	4
Guitar	31	6	King	1	4
	21,6	4,8		4	4,4

IRREGULAR	FREC	LONG	IRREGULAR	FREC	LONG
Spoon	24	6	Island	1	5
Horse	19	5	Knife	2	5
Beach	20	6	Donkey	4	5
House	20	5	Mouse	4	5
Paper	23	5	Girl	5	5
	21,2	5,4		3,2	5

Anexo 5. Estímulos tarea decisión léxica visual en castellano.

	PALABRA	FRECUENCIA	PSEUDOPALABRA
BAJA FRECUENCIA	Canoa	5	Cebla
	Abeto	6	Carao
	Pepino	2	Asispa
	Jarabe	3	Joyepo
	Champú	4	Tuitre
	Cobaya	5	Barido
	Burbuja	2	Arulejo
	Arbusto	4	Llasero
	Florero	5	Casdaña
	Tractor	5	Saranjo
ALTA FRECUENCIA	Peine	20	Lariz
	Aguja	31	Brula
	Cohete	2	Miloto
	Camión	25	Ansena
	Cometa	35	Mupeca
	Lavabo	36	Tenoro
	Teclado	20	Chopizo
	Billete	22	Caramol
	Pañuelo	57	Cosbata
	Ardilla	44	Fabrina

Anexo 6. Estímulos tarea decisión léxica visual en inglés.

	PALABRA	Frecuencia	PSEUDOPALABRA
ALTA FRECUENCIA	Science	10	Fastle
	White	15	Trape
	Flower	21	Tork
	People	51	Fown
	School	54	Preel
	Choose	25	Seacher
	Food	57	Fong
	Name	13	Sook
	World	32	Bame
	Water	21	Ficture
BAJA FRECUENCIA	Father	1	Foast
	Head	2	Spirit
	Rabbit	4	Dreen
	Library	1	Morkey
	Hungry	1	Lood
	Friend	5	Rinner
	Door	1	Dousin
	Fish	7	Fetter
	Shirt	10	Jable
	Dance	9	Feach

Anexo 7. Estímulos de tarea emparejamiento palabra escrita – dibujo en castellano.

Palabra alta frecuencia	frecuencia	longitud
Toro	32	4
Mono	48	4
Vela	54	4
Molino	36	6
Sierra	52	6
Pájaro	62	6
	47,3	5

Palabra baja frecuencia	frecuencia	longitud
Flan	1	4
Grúa	3	4
Asno	6	4
Avispa	2	6
Buitre	4	6
Embudo	5	6
	3,5	5

Anexo 8. Estímulos tarea emparejamiento palabra escrita – dibujo en inglés.

Palabra alta frecuencia	frecuencia	longitud
Rice	10	4
Ball	11	4
Apple	17	5
Carrot	10	6
Pencil	19	6
Balloon	10	7
	<i>12,8</i>	<i>5,3</i>

Palabra baja frecuencia	frecuencia	longitud
Bee	1	3
Bell	1	4
Nurse	1	5
Handle	1	6
Plaster	1	7
Armchair	1	8
	<i>1</i>	<i>5,5</i>

Anexo 9. Estímulos de tarea emparejamiento palabra oral–dibujo en castellano.

palabra alta frecuencia	Frecuencia	longitud
Nido	26	4
Nube	50	4
Sofá	67	4
Paloma	31	6
Anillo	40	6
Basura	55	6
	44,8	5

Palabra de baja frecuencia	frecuencia	Longitud
Alga	2	4
Copo	4	4
Lupa	7	4
Espiga	2	6
Duende	3	6
Brocha	6	6
	4	5

Anexo 10. Estímulos de tarea emparejamiento palabra oral – dibujo en inglés.

palabra alta frecuencia	Frecuencia	Longitud
Sock	11	4
Dish	13	4
River	15	5
Flower	12	6
Circle	14	6
Garden	17	6
	<i>13,6</i>	<i>5,1</i>

Palabras baja frecuencia	Frecuencia	Longitud
Desk	2	4
Beard	1	5
Fire	1	4
Keeper	2	6
Rainbow	1	7
Waffle	1	6
	<i>1,3</i>	<i>5,3</i>