



**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Facultad de Educación**

**Trabajo fin de máster**

## El uso de la lengua materna en el aula de inglés como lengua extranjera en Formación Profesional

Estudios de grado medio de los módulos  
de administración y gestión, comercio y  
marketing e informática y  
comunicaciones.

**Presentado por:** Michelle Benito Fox

**Línea de investigación:** Metodología de la enseñanza del inglés

**Director/a:** Carolina Suárez Hernán

**Ciudad:** Murcia

**Fecha:** 15 de mayo de 2014

## **2. Resumen**

El uso de la lengua materna en el aula de lengua extranjera es algo habitual en diferentes contextos y con diversas finalidades. La pujanza del enfoque comunicativo provocó el rechazo del empleo de otras lenguas aparte de la lengua meta. No obstante, en los últimos años se ha abierto un debate en torno a las ventajas y desventajas que la lengua materna puede ocasionar en el proceso de aprendizaje. Con este trabajo queremos contribuir a esta polémica, ofreciendo argumentos a favor de un uso racional de la lengua materna como un recurso en la enseñanza-aprendizaje, especialmente en la modalidad de inglés para fines específicos.

**Palabras clave: inglés para fines específicos, lengua materna, metodología, lengua meta**

## **2. Abstract**

The use of the mother tongue in the foreign language classroom is a common feature in various contexts which responds to numerous objectives. The near-total rejection of other languages apart from the target language brought forth by the advent of the communicative approach, has given way in recent years to discussion as to the advantages and disadvantages of the use of the mother tongue within the learning process. This paper contributes to this ongoing debate offering arguments in favour of a judicious use of the mother tongue as a pedagogical tool to support the learning process, especially in the field of English for specific purposes.

**Key words: English for specific purposes, mother tongue, methodology, target language**

# Índice

<b>1. Portada</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Resumen</b> .....	<b>2</b>
<b>3. Índice paginado</b> .....	<b>3</b>
<b>4. Introducción</b> .....	<b>5</b>
<b>5. Planteamiento del problema</b> .....	<b>6</b>
5.1. Objetivos .....	6
5.1.1. Objetivos generales .....	7
5.1.2 .Objetivos específicos .....	7
5.2. Metodología.....	7
5.3. Fuentes .....	8
<b>6. Desarrollo</b> .....	<b>8</b>
6.1. Marco teórico.....	8
6.1.1. El aprendizaje de una lengua extranjera.....	9
6.1.1.1. El Conductismo .....	9
6.1.1.2. Hipótesis innatista .....	9
6.1.1.3. Enfoque natural .....	10
6.1.1.4. Teoría de la interlengua .....	11
6.1.1.5. El enfoque interaccionista .....	11
6.1.2. Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.....	12
6.1.2.1. El método Gramática Traducción.....	12
6.1.2.2. El movimiento de la reforma.....	12
6.1.2.3. El método directo .....	13
6.1.2.4. El método audio-lingüe.....	13
6.1.2.5. El método comunicativo.....	13
6.1.3. Inglés para fines específicos .....	14
6.1.3.1. Métodos de enseñanza .....	15
6.1.4. El uso de la lengua materna como estrategia de aprendizaje.....	16
6.1.4.1. Características procedimentales del uso de la lengua materna como herramienta didáctica .....	18
6.1.4.2. Argumentos que sustentan el uso de la lengua materna en el aula de inglés para fines específicos .....	19
6.2. Estudio de campo.....	20
6.2.1. Materiales y métodos.....	21
6.2.2. Resultados y análisis .....	21
6.2.2.1. Resultados de los cuestionarios .....	21
6.2.2.2. Observación en las aulas .....	27
6.2.3. Conclusión.....	28

<b>7. Propuesta práctica</b> .....	<b>28</b>
7.1. Propuesta de la Unidad Didáctica.....	29
7.1.1. Introducción .....	29
7.1.2. Destinatarios .....	29
7.1.2.1. Nivel educativo.....	29
7.1.2.2. Justificación.....	29
7.1.2.3. Atención a la diversidad .....	30
7.2. Objetivos y Competencias .....	30
7.2.1. Objetivos. ....	30
7.2.2. Competencias. ....	30
7.3. Contenidos.....	30
7.3.1. Contenidos conceptuales. ....	31
7.3.2. Contenidos procedimentales. ....	31
7.3.3. Contenidos actitudinales. ....	31
7.3.4. Contenidos transversales.....	31
7.4. Metodología.....	31
7.5. Actividades y temporalización.....	32
7.5.1. Actividades. ....	33
7.5.2. Temporalización. ....	33
7.6. Recursos .....	37
7.6.1. Recursos humanos .....	37
7.6.2. Recursos materiales.....	37
7.6.3. Recursos espaciales .....	37
7.7. Evaluación .....	38
<b>8. Conclusiones</b> .....	<b>38</b>
<b>9. Líneas de investigación futuras</b> .....	<b>40</b>
<b>10. Bibliografía</b> .....	<b>41</b>
<b>11. Anexos</b> .....	<b>45</b>
11.1. Cuestionario para los alumnos .....	45
11.2. Cuestionario para los profesores.....	46

## 4. Introducción

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) es una investigación sobre el uso de la lengua materna en el aula de inglés en el contexto de la Formación Profesional.

Como veremos más adelante, a lo largo de la historia el uso de la L1 en la enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas ha dependido del método de enseñanza en boga en ese momento, como por ejemplo en el Método de Gramática-Traducción, donde formaba parte imprescindible de la enseñanza, o por el lado contrario, en el Método Directo donde su uso se suprimía por completo.

En el último siglo de la enseñanza de idiomas, el papel de la lengua materna ha sido un tema de constante discordia. Los distintos puntos de vista se reflejan en los cambios en la metodología de la enseñanza del inglés, que de la misma manera han propiciado distintas perspectivas sobre el uso de la lengua materna y su uso en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Hasta hace relativamente poco tiempo, siguiendo el modelo del enfoque comunicativo, el uso de la L1 a menudo se consideraba un elemento negativo en la clase de lengua extranjera, y la decisión de utilizarla o no, era y es aún hoy en día, un dilema al que se enfrentan los profesores en las clases de alumnos monolingües. En este tipo de clase muchos lingüistas siguiendo a Atkinson (1993), consideran que el uso de la L1 de forma limitada y cuidadosa puede ser útil para ayudar a que los estudiantes aprovechen al máximo las actividades, en cuanto a la gestión y ejecución de las mismas que se llevarán a cabo en L2. Atkinson también argumenta a favor de la L1 en forma de traducción como una técnica de enseñanza.

Este estudio pretende aportar datos sobre el uso de la lengua materna por parte de los alumnos y los profesores dentro del sistema educativo español en la rama de Formación Profesional, donde la enseñanza de inglés atiende no solo inglés general sino también inglés para fines específicos.

## **5. Planteamiento del problema**

La polémica en cuestión se centra más en el uso transaccional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que en lugar de una posible función de interacción social. La definición que nos ofrece el diccionario en línea de términos del Centro Virtual Cervantes (2014) nos aclara estos dos conceptos: “Un intercambio transaccional consiste en usar la lengua para transmitir información, discutir o intercambiar contenidos. Frente al uso interpersonal o interaccional, en que la lengua se utiliza para desarrollar y mantener una relación social (en los saludos, presentaciones, etc.)”. En este trabajo, se resume brevemente los argumentos a favor del uso transaccional de la L1 antes de examinar el papel potencialmente interpersonal de la L1 en el aula de inglés. Prosiguiendo con este argumento, se examina el caso específico del uso de la lengua materna en el aula de inglés para fines específicos, y como los profesores la utilizan para establecer y desarrollar un ambiente agradable en el aula, mejorar la relación alumno-profesor y además para dar explicación de la terminología concreta de la especialidad.

En este trabajo de investigación llevado a cabo en el CIFP Carlos III de Cartagena, en los módulos de Técnico en Gestión Administrativo, Comercio y Sistemas Microinformáticos y Redes, observamos que los alumnos y los profesores utilizan la lengua materna como lengua vehicular en el aula. Ante esta realidad proponemos que un uso consciente y racional de la lengua materna en el aula de ESP es un recurso útil para un desarrollo más eficaz del proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente desde el punto de vista de la relación profesor-alumno.

Para llevar a cabo este estudio, investigamos no solo la actitud de los alumnos y profesores hacia el uso de la lengua materna en el aula, sino que también recurrimos a la observación en el aula, para examinar si se utilizaba la L1 en el aula y con qué fin se utilizaba. Los resultados indican que aunque los profesores dicen adherirse a las creencias y prácticas convencionales en cuanto a su uso de la L1, en muchas ocasiones no son conscientes de sus propias prácticas en el aula.

### **5.1 Objetivos**

Los objetivos generales y específicos que se pretenden con este trabajo se detallan a continuación.

### **5.1.1. Objetivos generales**

Los objetivos generales de este trabajo son:

- Realizar un estudio bibliográfico sobre el uso de la lengua materna en el aula de inglés, y más concretamente, en el aula de inglés para fines específicos, en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Resumir la bibliografía que trata sobre el uso de la L1 y la traducción como herramientas útiles en contextos de enseñanza-aprendizaje de idiomas.
- Realizar un estudio de campo que informe sobre el estado de la cuestión en las aulas de inglés de 1º de Grado Medio en los módulos de Técnico en Gestión Administrativa, Comercio y Sistemas Microinformáticos y Redes.

### **5.1.2. Objetivos específicos**

Los objetivos específicos de este trabajo son:

- Presentar y analizar los resultados del estudio de campo con el fin de evaluar la actitud de los participantes hacia el uso de la L1 en el aula de L2, respondiendo a las siguientes preguntas:
  - ¿Ayuda la lengua materna a los estudiantes a asimilar la terminología en las clases de ESP?
  - ¿Cuáles son las percepciones de los participantes cuando utilizan la lengua materna en clases de ESP?
  - ¿Por qué se recurre al uso de la L1 en clases de ESP?
- Extraer conclusiones del trabajo realizado para determinar las ventajas e inconvenientes del uso de la L1 en estas aulas.
- Establecer si el uso de la L1 en el aula de ESP obstaculiza o favorece el aprendizaje de la L2.
- Proponer posibles profundizaciones en el tema junto con futuras líneas de investigación vinculadas.

## **5.2. Metodología**

Este trabajo busca identificar las razones por las que los profesores y los alumnos utilizan o no la lengua materna en clases de inglés para fines específicos y para esta investigación se ha utilizado tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa.

Parte importante de esta investigación ha sido la opinión de los profesores referente al uso de la L1 en la clase de L2, y para recabar esta información se realizaron entrevistas personales, y se llevó a cabo una observación directa en el aula durante seis semanas. Este tipo de investigación según Richards (2003) “seeks to understand the meanings and significance of actions from the perspective of those involved” (p. 10). Siguiendo a Denzin y Lincoln (1994) se puede definir la investigación cualitativa como “ ... [a] multi-method in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them” (p. 1).

La investigación cuantitativa utiliza por otra parte la recolección de datos proporcionados por una muestra de la población y el instrumento típico utilizado para este propósito es un cuestionario escrito. Este tipo de investigación se basa en que las características, opiniones, actitudes y comportamiento intencionado de una población grande, por ejemplo, estudiantes de formación profesional, se pueden describir y analizar en base a las respuestas de una muestra de esa población. Según Dörnyei y Csizér (2012) “... surveys can target a wide variety of language-related issues and allow researchers to make inferences about larger L2 learning populations; this obviously facilitates decision making and policy formation in an informed and principled manner” (p. 75). La opinión de los alumnos se recopiló a través de un cuestionario, detallado en el anexo, cuyos resultados se exponen en el capítulo de resultados y análisis.

### **5.3. Fuentes**

Para esta investigación se han tenido en cuenta fuentes bibliográficas tanto impresas, como procedentes de la red, siempre atendiendo a los criterios de relevancia, prestigio, autoridad y actualidad.

## **6. Desarrollo**

En este apartado vamos a exponer el marco teórico en el cual podemos encuadrar este trabajo de investigación.

### **6.1 Marco teórico**

Vamos a examinar el uso de la L1 en cada uno de los métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas extranjeras y para ello, debemos comprender las teorías y



los enfoques en los que se ha basado la enseñanza de las lenguas extranjeras a lo largo de la historia. Si queremos comprender cómo se adquiere o se aprende una lengua extranjera es necesario entender el uso que el profesor o el alumno hace de la lengua materna, en qué situaciones y de qué manera la utiliza.

### **6.1.1. El aprendizaje de una lengua extranjera**

Hay numerosos enfoques y teorías que han tenido importantes repercusiones sobre la enseñanza. Generalmente, los enfoques ofrecen información sobre cómo los individuos adquieren los conocimientos de la lengua y sobre las condiciones que promueven un aprendizaje exitoso de una lengua. Las siguientes teorías son una representación de las distintas teorías desarrolladas durante el último siglo.

#### **6.1.1.1. El conductismo**

La teoría conductista, tipificada por el trabajo de B.F. Skinner (1957) a mitad del Siglo XX, tuvo un gran impacto sobre múltiples áreas de investigación científica.

El elemento clave del conductismo es la suposición de que el aprendizaje y el refuerzo determinan la conducta humana y animal. Bien por un condicionamiento clásico u operante las especies adquieren nuevas habilidades dependiendo de los efectos que tengan estas habilidades en el entorno de la especie. Si una acción provoca una reacción positiva, es más que probable que el organismo siga repitiendo este comportamiento. Sin embargo, ante una reacción negativa, su repetición será menos probable.

Skinner (1957) entendía que la teoría conductista podría aplicarse a un proceso de aprendizaje y en su libro *Verbal Behavior* intentó aplicar esta forma de condicionamiento operante al aprendizaje de las lenguas. El hábito del aprendizaje según Skinner se produce a través de la imitación y del refuerzo, y los errores los entendía como viejos hábitos adquiridos en el proceso del aprendizaje de la L1 que luego aparecen en la L2.

Por lo tanto, según Mayor (1994) “La teoría conductista considera que el lenguaje es básicamente un sistema de sonidos y que el aprendizaje de la lengua es un sistema de hábitos que descansa, por tanto, en la práctica y en la repetición” (p. 24).

#### **6.1.1.2. Hipótesis innatista**

Este enfoque que surgió en los años 60-70 se basa en la suposición de que la adquisición de una lengua está determinada de forma innata y que las personas

nacemos con un sistema de lengua innata a la que podemos recurrir posteriormente. Hay numerosos lingüistas y expertos en metodología que apoyan esta hipótesis innatista. Chomsky (1965), el mayor proponente, expone que el ser humano posee un mecanismo, que él llama, “*Language Acquisition Device*” (LAD), un mecanismo o proceso innato que permite que los niños desarrollen habilidades de la lengua. Según esta perspectiva, todos los niños nacen con una gramática universal, que hace que sean receptivos a las características comunes de todas las lenguas y por lo tanto, los niños aprenden rápidamente una lengua cuando están expuestos a la gramática.

En lo tocante a las lenguas extranjeras, Lenneberg (1967) en su hipótesis del periodo crítico apunta que la capacidad para adquirir el lenguaje merma al alcanzar la pubertad, dado que el cerebro pierde plasticidad, circunstancia que implica una disminución sensible de la capacidad para aprender una lengua.

### **6.1.1.3. Enfoque natural**

Krashen y Terrell (1983) proponen el Enfoque Natural que en términos generales podemos describir como un método que ve similitudes entre el aprendizaje de la primera lengua y una lengua extranjera.

La comunicación es la función más importante de la lengua según el Enfoque Natural y por lo tanto, la enseñanza se centra en las habilidades comunicativas. Krashen (1987) elabora cinco hipótesis en la se base su teoría del aprendizaje: la distinción entre adquisición y aprendizaje, la hipótesis del orden natural de adquisición, la hipótesis del monitor, la hipótesis del input más uno y la hipótesis del filtro emocional.

El aprendizaje se ocupa del conocimiento consciente de reglas gramaticales y la adquisición rige el conocimiento inconsciente que se apoya en intuiciones. La hipótesis del orden natural hace referencia al orden previsible en la adquisición de estructuras de una lengua. La siguiente, la hipótesis del monitor alude a la improbabilidad de producción de un aprendizaje consciente. La hipótesis del input más uno sostiene que es necesario que los mensajes sean comprensibles y que a su vez sean algo superiores al nivel de competencia del alumno para dar lugar a la situación de aprendizaje, y por último la hipótesis del filtro emocional incorpora la motivación como pilar para la rapidez y efectividad del aprendizaje (Martín, 2000).

#### **6.1.1.4. Teoría de la interlengua**

La teoría de la interlengua elaborada por Selinker (1972) fue la primera teoría relevante que intentó explicar el proceso de adquisición de una segunda lengua. La interlengua se refiere al lenguaje que un estudiante ha construido en un momento específico de su aprendizaje, “un interlenguaje”. También hace referencia a un lenguaje que se ha construido a lo largo de un periodo de tiempo, “interlengua”. Ellis (1994) propuso que la interlengua se desarrolla simultáneamente en tres fases: (1) innovación (la adquisición de las formas nuevas), (2) elaboración (el uso de un lenguaje y formas más complejos al descubrir nuevos contextos), y (3) revisión (los ajustes en el lenguaje que se hacen como resultado de la innovación y la elaboración).

Otro elemento significativo de la teoría de la interlenguaje es que distingue entre “estrategias de comunicación” y “aprendizaje” en la L2. Las estrategias de comunicación son las formas en las que el estudiante utiliza sus recursos lingüísticos para comunicarse con fluidez o para enfrentarse a dificultades comunicativas. Por aprendizaje, según Ellis (1994), se entiende lo siguiente: “the mechanisms that learners use to (1) notice features in the input, (2) compare these features with those that are currently part of their mental grammars or interlanguages, and (3) integrate the new features into their interlanguages” (p. 30).

#### **6.1.1.5. El enfoque interaccionista**

Los defensores del enfoque interaccionista, como Gass (2002), se centran en el contexto situacional del aprendizaje y “how learners use their linguistic environment (in particular, conversational interactions) to build their knowledge of the second language” (p. 17).

Vygotsky (1978) recalcó el papel del entorno social, o sea, las personas con las que el niño interactúa, en el proceso de aprendizaje del niño y si todo se aprende de forma social, debemos considerar cuál es el papel de la interacción social en el proceso del lenguaje.

Esta interacción permite que el estudiante discierna entre los conocimientos afianzados totalmente, los parcialmente asimilados y los no consolidados, así como la posibilidad que le ofrece esta situación para comprobar su capacidad para usar la lengua meta de manera eficaz y también para reflexionar de manera consciente acerca de la lengua meta (Nussbaum y Barnaus, 2001).

## **6.1.2 Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras**

Desde el Siglo XVII la polémica sobre los métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras no ha cesado. Debido a la complejidad de los contextos y una mayor apreciación de los múltiples problemas podemos concluir que la panacea de un único método, óptimo y universal no existe. Los profesores entienden que en la enseñanza de una lengua extranjera han de adoptar un enfoque ecléctico bien fundado que incorpore elementos de los distintos métodos disponibles. Hoy en día la enseñanza de lenguas extranjeras generalmente se enfoca con un mayor énfasis en la comunicación oral.

### **6.1.2.1. El método Gramática-Traducción**

El método Gramática-Traducción representa la tradición de la enseñanza de lenguas que se utilizó en occidente durante siglos, mayormente en la enseñanza de lenguas clásicas como latín y griego pero también para lenguas extranjeras. Se enfocaba en el estudio de las reglas gramaticales y la morfología, con la realización de ejercicios escritos, la memorización de vocabulario y la traducción de textos y pasajes de prosa hacia la lengua meta. El uso de la L1 en este método era un constante ya que era la lengua vehicular de la clase.

El método seguía teniendo defensores aún en la pedagogía lingüística moderna, inclusive después de la introducción de nuevos métodos, aunque en la actualidad la utilización de este método de enseñanza es extremadamente escasa. Hoy en día se puede apreciar un resurgimiento hacia la importancia de la gramática y las estructuras gramaticales integradas de forma apropiada en las clases con un enfoque hacia el contenido.

### **6.1.2.2. El Movimiento de reforma**

El movimiento de reforma se inició a mitad del Siglo XIX a raíz de las ideas de varios especialistas en la enseñanza de idiomas, como C. Marcel, T. Prendergast y F. Gouin quienes empezaba a cuestionar el método Gramática-Traducción y la necesidad de desarrollar nuevos métodos de enseñanza. Sus aportaciones no tuvieron gran impacto ya que sus autores carecían del necesario prestigio y autoridad para ello.

Estas ideas fueron consolidadas posteriormente en distintas propuestas formuladas por lingüistas a finales del Siglo XIX, como W. Viëtor y V. Passy que aunque no llegaron a ser consideradas como una metodología, sí ofrecían unos

principios metodológicos basados en un análisis de la lengua y en el estudio de la psicología.

### **6.1.2.3. El método directo**

El precursor del Método Directo fue Francois Gouin con su publicación en 1880, *The Art of Learning and Studying Foreign Languages*, que se basaba en la premisa de que el aprendizaje de una lengua se logra transformando percepciones en conceptos para posteriormente utilizar el lenguaje para representar estos conceptos. El método fue desarrollado y comercializado por Charles Berlitz bajo el nombre del Método Berlitz.

El Método Directo se postulaba en que una segunda lengua se debe aprender de manera similar a la que los niños aprenden su lengua materna. El método destacaba la importancia de la interacción oral y el uso espontáneo de la lengua sin aportaciones de reglas gramaticales ni traducciones entre L1 y L2. La lengua vehicular en el aula era siempre la lengua extranjera y se rechazaba el uso de la lengua materna.

### **6.1.2.4. El método audiolingüe**

Este método se desarrolló a mitad del Siglo XX y se fundamenta en el modelo de formación de hábitos basado en la psicología conductista y en la concepción estructuralista del lenguaje de Bloomfield (1942). El foco de atención era la memorización y la instrucción basada en la repetición en lugar de promover las habilidades comunicativas. La lengua vehicular en el aula debía ser la L2 pero el método se basaba en el análisis contrastivo que parte de la base de que los errores que producen los alumnos se deben a las inferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la lengua extranjera.

### **6.1.2.5. El método comunicativo**

La necesidad del ser humano de comunicarse en lenguas distintas a su lengua materna aumentó enormemente a partir de la segunda mitad del Siglo XX y especialmente en el Siglo XXI con la globalización. Esta necesidad dio lugar al método comunicativo (CLT – *Communicative Language Teaching*).

El método comunicativo no es un método como tal, sino un enfoque, que trasciende los límites de métodos y técnicas concretos. Se trata de una posición teórica sobre la naturaleza de la lengua y de su enseñanza y aprendizaje. Según Richards (2006):

Communicative Language teaching can be understood as a set of principles about the goals of language teaching, how learners learn a language, the kinds of classroom activities that best facilitate learning, and the roles of teachers and learners in the classroom (p. 2).

El enfoque comunicativo persigue la comunicación en la lengua objeto de aprendizaje y la lengua vehicular en el aula debe ser la L2. Este enfoque no tiene en cuenta que el alumno ya tiene unos conocimientos lingüísticos proporcionados por su L1 que podrían facilitar algunos aspectos del proceso de aprendizaje, como la presentación de nuevos elementos de la lengua y la interacción social en el aula, tal y como apunta Atkinson (1993).

### **6.1.3. Inglés para fines específicos (ESP)**

A lo largo de este trabajo de investigación hemos hecho referencia al término “inglés para fines específicos” (ESP – *English for Special Purposes*) por lo que pensamos que es necesario definir el concepto.

Basándonos en la revisión bibliográfica vamos a ofrecer tres definiciones de Inglés para Fines Específicos. En primer lugar Hutchinson y Waters (1987) afirman que:

ESP must be seen as an approach not as a product. ESP is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material. Understood properly, it is an approach to language learning, which is based on learner need... directed by specific and apparent reasons for learning (p. 19).

Robinson (1991) define ESP en base a dos factores claves y otras características comunes de ESP. Argumenta que el ESP es “normally goal-directed”, y que los cursos se diseñan previo análisis de los requisitos de los alumnos. El propósito del análisis es: “... to specify as closely as possible what exactly it is that students have to do through the medium of English” ( p. 3). Las características comunes de los cursos ESP son que se establecen por un tiempo determinado, durante el que hay que lograr los objetivos y que se enseñan a adultos en clases homogéneas en cuanto a la especialidad en cuestión.

La definición de Stevens (1988) también hace referencia al contenido del curso y por consiguiente corrobora lo que afirman muchos profesores que ESP por norma está relacionado con el contenido de la asignatura.

Podemos establecer que todas estas definiciones hacen hincapié en la necesidad de realizar un análisis de los requisitos de los alumnos basado en la finalidad del aprendizaje.

### **6.1.3.1. Métodos de enseñanza de inglés para fines específicos**

La enseñanza de ESP se empezó a desarrollar más activamente a partir de la década de los 60 y desde entonces se consideraba como una actividad propia (Howatt, 1984). El inicio del estudio de las lenguas para fines específicos lo podemos enmarcar con las obras de Halliday et al. (1964), Barber (1962), Herbert (1965) y otros (reproducidos en Swales, 1985) y su desarrollo a lo largo de los años lo podemos contemplar en obras de diversos autores como por ejemplo (Swales, 1985, Hutchinson y Waters, 1987 o Alcaraz Varó, 2000).

En su obra, Alcaraz Varó (2000) además recoge la opinión de diez profesores de ESP e indica que todos ellos coincidieron en que la enseñanza de este tipo de inglés aparte de basarse en vocabulario especializado, requiere de una metodología diferenciada debido a factores como la motivación, la programación, las tareas y el material didáctico que generalmente son distintos.

El desarrollo de cursos de ESP en España coincidió con el inicio del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras y por lo tanto era de esperar que esta metodología influyera en la elaboración de los cursos de inglés para fines específicos y en las estrategias y técnicas de enseñanza propuestas por los profesores. Sin embargo, como hemos visto en el anterior capítulo la organización de los cursos de ESP se elabora enfocado al contenido y no a la metodología, además en la actualidad en el marco del sistema educativo español la enseñanza de inglés para fines específicos se lleva a cabo de forma reglada en las universidades y en los centros de formación profesional a instancias del Ministerio de Educación y de las Consejerías de Educación autonómicas. La normativa en cuanto a la formación profesional queda establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación donde se especifica los objetivos en el Artículo 40. Sin embargo, la metodología docente referente a la enseñanza queda determinada por cada centro

educativo, por lo que podemos establecer que no hay una metodología común sino que la práctica docente la establece cada centro, cada departamento y cada profesor.

#### **6.1.4. El uso de la lengua materna como estrategia de aprendizaje**

La enseñanza del inglés en la actualidad se enmarca dentro de un enfoque basado en la competencia comunicativa donde el papel tanto del profesor como del alumno se ha modificado. El alumno se ha convertido en el eje central y protagonista único de su propio proceso de aprendizaje y el papel del profesor es el de facilitador del aprendizaje de los alumnos, es quien debe promover las situaciones y tareas comunicativas, proporcionando a los estudiantes estrategias de aprendizaje.

En términos generales podemos entender las estrategias de aprendizaje como procesos mentales conscientes que el alumno utiliza de manera intencionada relacionados directamente con el procesamiento de la información con la finalidad de aprender. Siguiendo a Cohen (1998) el término estrategia en cuanto al aprendizaje de una L2, se aplica a las acciones conscientes que realiza un estudiante de una lengua extranjera que le ayuden a aprender y expresarse en la lengua meta.

Para algunos lingüistas la L1 puede ser una herramienta de mucha utilidad en el proceso de desarrollo del aprendizaje de la L2, en este sentido Prodromou (1992) entiende que la lengua materna del estudiante es una herramienta excelente para activar los esquemas culturales en el aprendizaje de una lengua extranjera. Buckmaster (2000) por su parte también argumenta que el uso de la L1 fortalece al alumno de L2:

The use of this language by the teacher allows students to compare and contrast English with the language they know best, to use translation as a means to study form and meaning, to understand jokes, to check comprehension, to understand complicated instructions, to check exercises with their partners and to learn vocabulary with direct equivalents (p. 2).

En cuanto a los alumnos, Schweers Jr., C. W. (1999) llevó a cabo un estudio sobre el papel de la L1 en el aula en la Universidad de Puerto Rico y una gran mayoría de los alumnos, un 88,7 por ciento, abogaron por la viabilidad del uso de la L1 en el aula de L2, especialmente a la hora de comprender términos y conceptos complicados. Schweers comenta que:



The results of my research prove that a second language can be learned through raising awareness to the similarities and differences between the L1 and L2. The prudent use of L2 in the English classroom also affirms the value of our students' L1 as their primary means of communication and cultural expression (p. 13)

Galindo (2008) en su estudio sobre el uso de L1/L2 y su evaluación en el aula establece lo siguiente:

... la lengua L1 funciona como estrategia de aprendizaje en múltiples dimensiones:

- como estrategia de memoria: la comparación con la L1 permite recordar determinadas palabras, sonidos o estructuras por su similitud a la lengua materna;
- como estrategia cognitiva, haciendo posibles los procesos de transferencia;
- como estrategia compensatoria, sirviendo la primera lengua como estrategia de comunicación ;
- cuando falla la competencia comunicativa en lengua meta, permitiendo entonces la transferencia o el cambio de código;
- como estrategia metacognitiva, que favorece la organización, planificación y evaluación del aprendizaje mediante la L1, como han demostrado algunos estudios sobre realización de tareas (Swain y Lapkin, 2000);
- como estrategia afectiva, siendo el recurso a la L1 una herramienta útil para combatir la ansiedad durante el aprendizaje de idiomas;
- finalmente, como estrategia social, cuando la lengua materna fomenta las relaciones con otros aprendices (p. 270-275).

Podemos establecer por lo tanto que tanto profesores como alumnos ven beneficios en la utilización de la L1 en el aula de la L2 como una estrategia de aprendizaje.

#### **6.1.4.1. Características procedimentales del uso de la lengua materna como herramienta didáctica**

No podemos negar que la creencia general de una gran parte de los docentes de lenguas extranjeras es que para conseguir un dominio total de la L2 es necesario que los alumnos desarrollen la capacidad de pensar en la L2, y para evitar y eliminar errores producidos por interferencias de la L1 se aconseja la supresión de la L1 en el proceso de aprendizaje de la lengua meta.

La realidad en las aulas de inglés en nuestros centros escolares hoy en día es que la lengua materna se utiliza tanto por parte de los profesores como por los alumnos. Este uso de la L1 por parte de los profesores resulta de una elección docente para propiciar el proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto responde a unas características procedimentales.

El uso de la L1 como herramienta didáctica lo podemos encontrar en múltiples situaciones en las aulas de inglés y también ESP, y la literatura actual (Pan, Y.P y Pan, Y.P., 2010; Edstrom, 2006; Ferguson, 2003; Macaro, 2001; Turbull y Arnett, 2002) clasifica este uso en tres categorías: para cumplir los objetivos del currículo, para el manejo de la clase y para establecer relaciones interpersonales.

Esta primera categoría la podemos ver ejemplificado en el estudio llevado a cabo por Anton y Dicamilla (1998) sobre el uso didáctico de la L1 en la expresión escrita en L2 donde establecieron que la L1 se utilizaba para mantener el interés en la tarea y desarrollar estrategias y enfoques para que las tareas más complejas fueran más accesibles. Por su parte Cohen y Brooks-Carson (2001) también concluyeron que de la muestra analizada en su estudio, la mayoría aportaban una mayor claridad en sus ideas cuando pensaban en su lengua materna.

Siguiendo a Anton y Dicamilla (1998) podemos establecer que el uso de la L1 tiene una función didáctica en la enseñanza de la L2 ya que favorece el proceso y la ejecución de las tareas además de establecer un espacio social y cognitivo en el que los alumnos puedan ayudarse mutuamente mientras realizan la tarea.

En cuanto a la función didáctica de la L1 en el aula de L2 y ESP, para Auerbach (1993) la L1 se utiliza en múltiples situaciones como elementos para favorecer la comprensión y el aprendizaje.

Además de la función puramente didáctica del uso de la L1 en el aula de inglés podemos apreciar un uso interpersonal, que correspondería a la tercera

categoría. Para establecer un ambiente de confianza profesor-alumno que fomente el aprendizaje del inglés en clases monolingües se recurre como medida más habitual a la lengua materna, especialmente en niveles básicos. La interacción interpersonal se realiza con propósitos sociales (Nunan, 1999) y sirve para establecer y mantener relaciones sociales entre los agentes involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

#### **6.1.4.2. Argumentos que sustentan el uso de la lengua materna en clase de inglés para fines específicos**

El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras aboga por el uso de la L2 como lengua vehicular en el aula y la supresión de la L1. Sin embargo, son numerosos los autores que argumentan que un uso limitado y racional de la L1 en el aula de inglés puede tener efectos positivos. Atkinson (1993) integra la metodología comunicativa con un uso selectivo y limitado de L1 y afirma: “It is imposible to talk of a “right balance” or a perfect model for using L1 – it’s not that simple. L1 can be a valuable resource if it is used at appropriate times and in appropriate ways” (p. 2).

Atkinson (1987) además en su trabajo sobre el uso de la lengua materna en el aula de inglés indica que hay varias razones para permitir un uso limitado de L1 en el aula, en primer lugar afirma que es la estrategia de aprendizaje preferida por los alumnos quienes tienden a usar la L1 para facilitar la comprensión, utilizando la traducción. En segundo lugar, argumenta que los alumnos usan la L1 para pedir explicaciones y así el alumno puede de esta manera expresar lo que desea. Finalmente también indica que el uso de la L1 es eficaz como estrategia ya que permite utilizar mejor un recurso tan escaso como es el tiempo. En este sentido Willis (1981) aboga por un enfoque liberal en cuanto al uso de la L1:

There are times when it is preferable and more economical as far as time is concerned to drop English for a few seconds. . . For example. . . to explain the meaning or use of a new word. . . to explain the aims of your lesson. . .as a check of your students' understanding. . . and to discuss the main ideas after a reading (p. xiv).

Los alumnos de una L2 recurren a su lengua materna para facilitar el proceso de aprendizaje de inglés, de hecho siguiendo a Titford (1985) podemos establecer que “they translate silently” (p. 78). Por lo que podemos decir que la traducción

puede ayudarles a sistematizar y racionalizar un mecanismo de aprendizaje que de todas formas llevan a cabo. La traducción tiene vínculos con la comunicación, y Duff (1989) afirma que “translation happens everywhere, all the time, so why no in the classroom?” (p. 6). En este sentido, Sweet abogaba por un uso moderado de la traducción (Sweet, 1964, p. 201, citado en Cook, 2010): “We translate the foreign words and phrases into our language simply because this is the most convenient and at the same time the most efficient guide to their meaning” (p. 6).

No debemos obviar que la traducción es algo que los alumnos realizan de manera automática, y cambiar de una lengua a otra se considera un procedimiento natural es el proceso de aprendizaje. Ahora bien, el mayor o menor uso de la L1 puede relacionarse con las capacidades y estilos de cada alumno.

Otra de las razones por la que los alumnos recurren a la L1 en el aula es porque no tienen la necesaria capacidad lingüística para activar el vocabulario requerido en L2 en un momento dado (Harmer, 2001).

Según Kharma y Hajjjaj (1989) la mayoría de los profesores utilizan la lengua materna con la intención de beneficiar al alumno, y esta creencia es la misma que expresa Guerreiro (1992) quien afirma que “experienced teachers rely on their common sense to decide whether or not to use the student’s L1 in their English classes” (p. 35).

Según los estudios de Cheng y Mok (2008), Chew (2005) y Louhiala-Salminen et al. (2005), desarrollar la destreza de cambiar de código en la clase ESP puede preparar a los alumnos para su futuro laboral ya que les servirá para los múltiples contextos en los que tengan que interactuar con extranjeros, en reuniones, llamadas telefónicas, correos electrónicos, etc.

Por todo lo anterior podemos establecer que en el aula de ESP el uso de la lengua materna es un factor de valor añadido siempre que se use de manera racional y de forma limitada.

## **6.2. Estudio de campo**

Los participantes de nuestra investigación eran los estudiantes y profesores de las asignaturas de 1º de inglés para Sistemas Microinformáticos y Redes, inglés para Comercio e inglés para Técnico en Gestión Administrativa de Grado Medio de Formación Profesional del Centro Integrado de Formación Profesional Carlos III en Cartagena (Murcia). La muestra de los alumnos se componía de 48 encuestados de

entre 17 y 37 años de edad, 29 varones y 19 mujeres. La media de horas en el aula de L2 era de 3 horas a la semana. La muestra de los profesores son únicamente dos ya que un profesor tiene a su cargo los dos grupos de 1º de Comercio y Gestión Administrativa y la otra profesora es la encargada de 1º de Sistemas Microinformáticos y Redes.

### **6.2.1 Materiales y método**

Para recabar y analizar la información sobre la utilización de la lengua materna en el aula de inglés por parte de los alumnos, la metodología utilizada es la de una investigación cuantitativa, como ya se ha mencionado anteriormente.

Para esta investigación se desarrolló un cuestionario breve, y se repartió a los tres grupos de las distintas especialidades. El cuestionario se diseñó siguiendo el patrón aceptado para encuestas en el ámbito de las ciencias sociales (Dornyei, 2003 17-67) y todas las preguntas atendían a cinco posibles respuestas contempladas en una escala de diferencial semántico.

En cuanto a los profesores y su uso de la lengua materna en el aula inglés se recurrió a una investigación cualitativa basada en una entrevista personal y una observación directa en el aula.

### **6.2.2. Resultados y análisis**

En este apartado vamos a ofrecer los resultados y análisis de los datos obtenidos de los cuestionarios y de la observación en las aulas.

#### **6.2.2.1. Resultados de los cuestionarios**

Los datos ofrecidos a continuación hacen referencia a los cuestionarios de los alumnos de las tres especialidades: comercio, gestión administrativa y sistemas microinformáticos y redes. Los encuestados respondían a 7 preguntas y debían indicar su respuesta de entre 5 adverbios en una escala: 1 – nunca, 2 – a veces, 3 – normalmente, 4 a veces y 5 siempre. Las respuestas formuladas eran las siguientes:

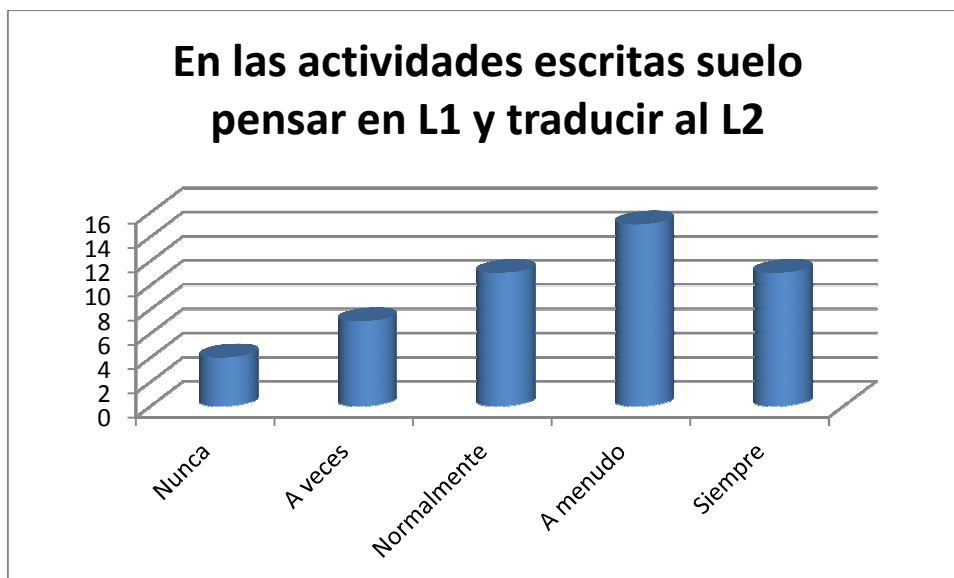
1. Al intentar expresarme en inglés me siento frustrado y me produce estrés, por lo que recorro al español.
2. En las actividades escritas suelo pensar en español y traducir al inglés.
3. En las actividades de comprensión oral suelo traducir mentalmente al español para entender mejor.
4. Prefiero que el profesor use el español para explicar las actividades.

5. Es importante usar español para traducir nueva terminología relacionada con el módulo.
6. Sino traduzco todo al español siento que no lo entiendo completamente.
7. Mi nivel de inglés es inadecuado para comunicarme en inglés en el aula.

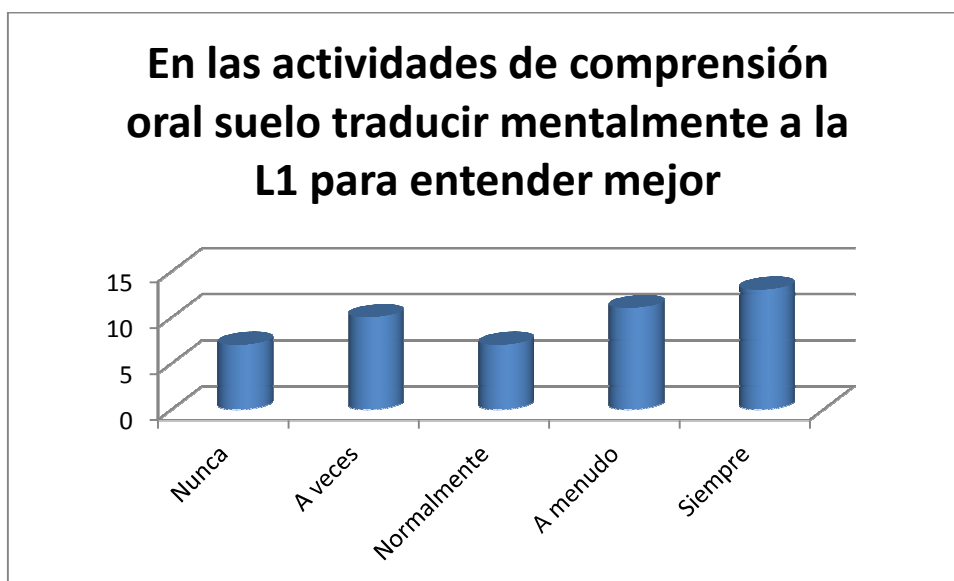
De los encuestados casi el 71 % indicaron que utilizaban la lengua materna en la clase de inglés para evitar la ansiedad que les producía tener que expresarse en inglés, tal y como podemos ver en el siguiente gráfico.



En cuanto al uso de la traducción en actividades escritas los resultados nos demuestran que esta práctica es habitual en el 77% de los casos. De los 48 encuestado 37 indicaron que solían pensar en español para posteriormente traducir y escribir el texto en inglés, tal y como muestra el siguiente gráfico.



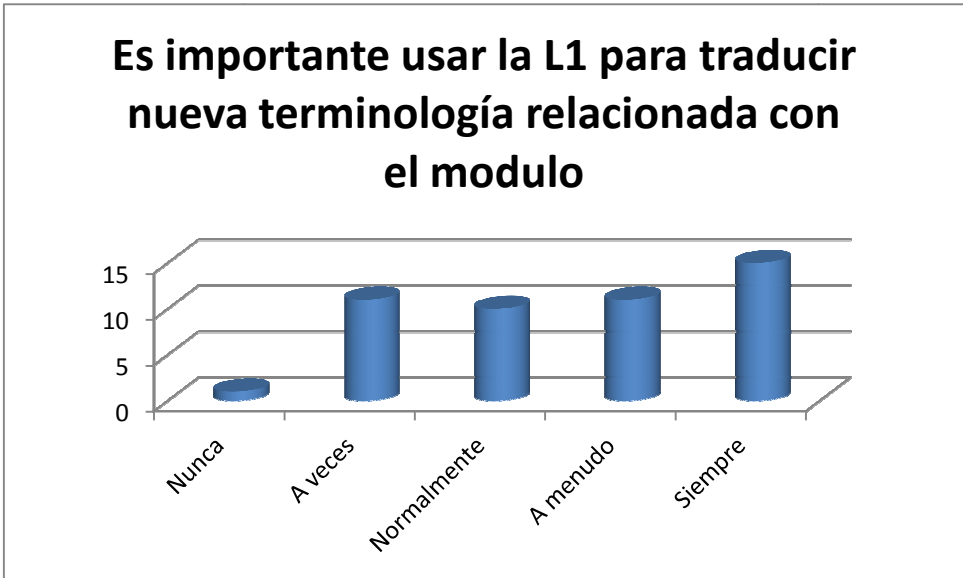
El porcentaje de alumnos que recurrían a la traducción en las actividades de comprensión oral es algo inferior, pero el porcentaje sigue siendo significativo. El 65% de los alumnos indicaron que utilizaban esta práctica para llevar a cabo este tipo de actividad como se demuestra en el siguiente gráfico.



En cuanto a las preferencias de los alumnos referente al uso que hiciera el profesor del español para explicar las actividades, el 58% de los alumnos preferían que se usara el español frente al inglés. El gráfico a continuación demuestra esta clara preferencia.

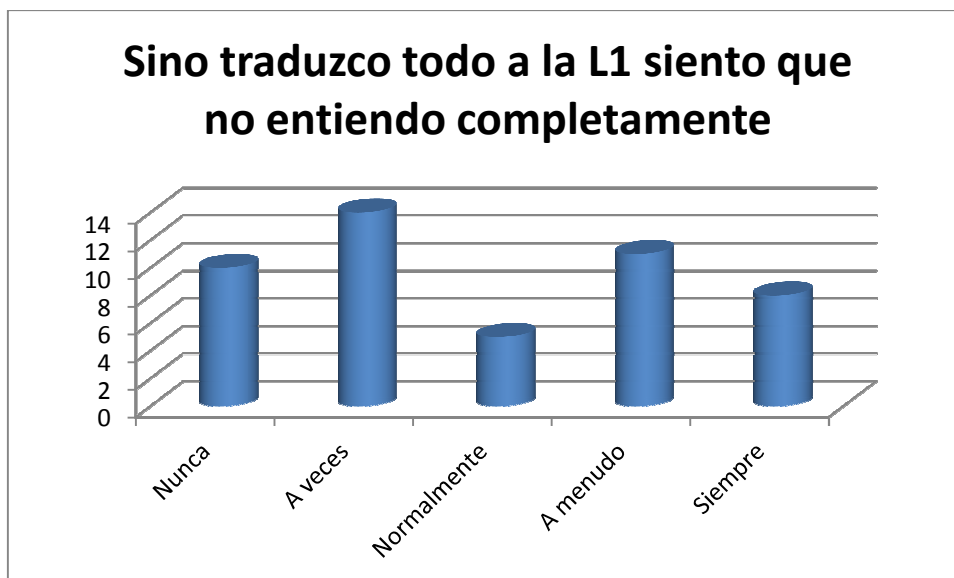


La pregunta relacionada con el uso de la L1 para interpretar mejor la terminología especializada de la asignatura tuvo una respuesta mayoritaria por parte de 36 de los 48 encuestados, haciendo un total de 75% de la muestra que consideraban importante el uso del español para traducir y así comprender nuevo vocabulario técnico. A continuación podemos ver estos datos.



La traducción es una práctica utilizada por exactamente el 50% de la muestra a la hora abordar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera para fines específicos, como se puede ver en el siguiente gráfico.





El 62,5 % de los encuestados consideraban que su nivel de inglés no les permitía comunicarse correctamente en inglés. De hecho la Consejería de Educación tiene establecido para el primer año de grado medio en las tres especialidades un nivel de pre-intermedio (B1), sin embargo como podemos ver en el gráfico, el nivel que se asignan los propios alumnos es inferior y se sienten incapaces de comunicarse adecuadamente.



En referencia a los profesores, para establecer sus criterios a la hora de usar la L1 en el aula de inglés en la entrevista les hicimos las siguientes preguntas:

1. ¿Qué opinión te merece el uso del español en las clases de lengua extranjera (inglés)?
2. ¿Por qué (o no) utilizas el español en la clase? Explicar.
3. Si utilizas español ¿cuándo lo utilizas? ¿En qué circunstancias? ¿Hay alguna actividad o momento de la clase para el que consideres el uso del español necesario?
4. ¿Hay ventajas o inconvenientes en usar el español para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (inglés)?
5. ¿Consideras necesario recurrir a la traducción para enseñar la terminología específica de la especialidad (inglés para fines específicos)?

Sus respuestas fueron:

Pregunta nº 1:

- Sobre todo para aclarar explicaciones tanto del funcionamiento de los ejercicios como del uso de la gramática y vocabulario.
- A veces es útil ya que el nivel de los alumnos de Grado Medio es muy pobre en inglés (e incluso en castellano).

Pregunta nº 2:

- Lo utilizo cuando veo que el grupo no alcanza a entender mis explicaciones en inglés, para así agilizar el ritmo de la clase.
- Para que todos los alumnos puedan seguirme sin perderse – atención a la diversidad de los alumnos, a sus distintos niveles, ritmos de aprendizajes y motivaciones.

Pregunta nº 3:

- Como he citado anteriormente, para explicar ejercicios, gramática y vocabulario. También para explicar información relativa al centro, así como debatir el clima o comportamiento que hay en clase. También lo uso para traducir cuando definir la palabra en inglés no es suficiente. En general utilizo el castellano para conectarme con los alumnos y acercarme a su mundo, para crear un buen clima de clase.
- Pautas gramaticales. Para explicar cómo se hace un ejercicio, qué hay que hacer. Los alumnos no entienden los enunciados. En gran parte utilizo el castellano para las relaciones sociales con los alumnos, para crear un clima distendido y agradable en clase.

Pregunta nº 4:

- Se corre el riesgo de que tanto el alumno como el profesor se acomoden a utilizar el español siempre que no se puede expresar lo mismo en inglés, cosa que hace que el alumno se esfuerce menos al comunicarse.
- Ventajas e inconvenientes siempre hay. Cuando usas el castellano es siempre una ventaja para los alumnos más lentos, con menos conocimientos de la lengua inglesa, pero ésta a su vez constituye una desventaja para los alumnos más aventajados.

Pregunta nº 5:

- Sí, ya que a veces es mismo término se usa tanto en inglés como en español (aquí no sería necesario), pero otras veces necesitan ver la equivalencia directa para asociar la palabra a su experiencia personal (si han visto un ejemplo real de la palabra).
- No es completamente necesario pero ayuda.

#### **6.2.2.2. Observación en las aulas**

Las observaciones en el aula se centraron en el uso tanto transaccional e interpersonal de la L1. En cuanto al uso transaccional, los profesores en la entrevista comentaron que utilizaban la L1 a la hora de dar explicaciones gramaticales, para agilizar la comprensión de nuevo vocabulario y para el control de la clase. Sin embargo, la observación en el aula contrasta bastante con los resultados de las encuestas. Los profesores, a nuestro juicio sin ser conscientes de ello, ofrecían directamente una traducción de los textos en lengua inglesa dando a entender que suponían que el nivel de los estudiantes no era suficiente para entender el concepto sin la traducción.

Los profesores en la entrevista decían utilizar la L1 para las interacciones interpersonales y durante la observación en el aula pudimos constatar ese uso. Dado que nuestra estancia en el aula no concurría con el comienzo de curso, sino a finales del segundo trimestre, no podemos sino suponer que lo observado es una continuación de una práctica habitual iniciada desde comienzos de curso. Los profesores recurrían a la L1 para las relaciones sociales y para fomentar la buena relación profesor-alumno, en muchas ocasiones para preguntar por la salud de los alumnos, el tiempo libre, para gastar bromas, etc., especialmente al comienzo de las

clases mientras iban llegando los alumnos, como podemos ver en la transcripción siguiente:

Profesor: Has anyone seen Antonio?

SILENCIO

Profesor: ¿Qué pasa con Antonio? ¿Alguien sabe algo?

Alumno 1: No sé, no le he visto desde el viernes.

Alumno 2: Sí, está malo, me lo dijo su hermana.

Profesor: Al vale. Esperemos que mejore pronto. Okay, let's get on with the class. Empezamos.

El profesor utiliza la L2 inicialmente pero ante la falta de respuesta directamente pasa al castellano. El profesor ha entendido que los alumnos no han comprendido la pregunta por lo que pasa directamente a la L1 y continúa la conversación hasta que decide empezar la clase por lo que vuelve a utilizar la L2, demostrando así una función solidaria en la comunicación, para cuya finalidad utiliza la lengua materna de ambos interlocutores.

### **6.2.3. Conclusión**

En conclusión, a la vista de los resultados de la opinión de los profesores además de la observación directa en el aula, se deduce que a pesar de las creencias y prácticas convencionales suscritas en el enfoque comunicativo sobre la conveniencia de utilizar la L2, en muchas ocasiones los profesores en los cursos de ESP optan por utilizar la lengua materna en el aula, especialmente a la hora de dar instrucciones, para explicar terminología concreta (para no perder tiempo explicando en inglés) y especialmente para las interacciones interpersonales.

En cuanto a las preferencias de los alumnos podemos establecer que la lengua vehicular de los alumnos en el aula de inglés es mayoritariamente la L1 debido en gran parte a que su nivel de competencia es inferior al establecido para este curso. Podemos suponer que a mayor nivel menos necesidad tendrán de utilizar la lengua materna en las clases de ESP.

## **7. Propuesta práctica**

En este apartado exponemos la propuesta de actividades que consignan la base práctica del trabajo y la evaluación de su aplicación.

## **7.1. Propuesta de Unidad Didáctica**

La unidad didáctica en cuestión fue consensuada con el profesorado del grupo antes de su puesta en práctica.

A continuación detallamos datos relativos a la unidad didáctica: la justificación, los destinatarios, los objetivos, las competencias, los contenidos, la metodología, las actividades y la temporalización y los recursos.

### **7.1.1. Introducción**

Esta unidad didáctica llamada “Success”, forma parte de la programación del libro de texto de *Intelligent Business (pre-intermediate)* de la editorial Pearson, que utiliza el profesor habitualmente. Este tema permitía la utilización de algunos documentos auténticos de video, como un anuncio y un texto escrito (periódico local en lengua inglesa), para visionar y entender el uso que hacen los medios de comunicación de la lengua inglesa en el contexto de la publicidad y el marketing. La intención era de despertar el interés del alumnado hacia las posibilidades que ofrece el mundo en el que se están formando y de motivarles en la comunicación en L2.

### **7.1.2. Destinatarios**

A continuación se detalla información relativa a los destinatarios:

#### **7.1.2.1. Nivel educativo**

En la clase de Gestión Administrativa había matriculados 22 alumnos. El nivel del grupo era inferior a lo establecido para este curso, el B1. El libro de texto que utiliza el profesor está orientado a un alumno intermedio de nivel B1 pero había que adaptarlo constantemente al nivel de la clase que no llegaba a ser un A2.

#### **7.1.2.2. Justificación**

Para la elaboración de esta unidad didáctica se ha tenido en cuenta:

- La programación anual del curso de Gestión Administrativa
- Orden 4863 de 15 de marzo de 2012 de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad de Murcia
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional

El CIFP Carlos III, al ser un centro integrado no tiene un Proyecto Educativo sino un Plan Anual. Los objetivos de la Unidad Didáctica están en consonancia con los objetivos generales perfilados en el Plan Anual del Centro.

### **7.1.2.3. Atención a la diversidad**

Este centro no tiene un Plan de Atención a la Diversidad.

## **7.2. Objetivos y competencias**

Se detalla a continuación los objetivos y las competencias:

### **7.2.1. Objetivos**

Los objetivos de la unidad didáctica eran los siguientes:

- Conocer y poner en práctica el vocabulario y las unidades fraseológicas relacionadas con el mundo de los negocios en inglés.
- Revisar la formación del pasado simple en oraciones afirmativas, interrogativas y negativas.
- Escuchar de manera comprensiva la exposición oral de un tema.
- Buscar información en internet.
- Preparar y llevar a cabo una presentación sobre la trayectoria de una empresa.

### **7.2.2. Competencias**

Las competencias básicas que se abordaron fueron:

- El alumno conoce y emplea de manera apropiada las estructuras y el vocabulario de la Unidad.
- El alumno describe situaciones reales relativas al tema de la Unidad de forma comprensible.
- El alumno comprende textos orales y escritos relacionados con la Unidad, para el desarrollo de la competencia lingüística.

## **7.3. Contenidos**

Los contenidos de la unidad didáctica se dividieron en cuatro tipos:

### **7.3.1. Contenidos conceptuales**

Los contenidos conceptuales eran:

- Estudio y empleo del vocabulario relacionado con el éxito y el fracaso empresarial.
- Estudio y empleo del tiempo verbal pasado simple.
- Estudio y empleo de verbos preposicionales relacionados con la empresa.
- Comprensión y aplicación de las estructuras del inglés y de la pronunciación.

### **7.3.2. Contenidos procedimentales**

Los contenidos procedimentales eran:

- Redacción y exposición oral de una presentación sobre la trayectoria de una empresa en grupos de 3-4 alumnos.
- Redacción en la que se identifica los pasos a seguir antes de emprender un nuevo negocio.

### **7.3.3. Contenidos actitudinales**

Los contenidos actitudinales eran:

- Tolerancia y respeto hacia la opinión de los compañeros.
- Expresión de la opinión propia mediante discursos y exposiciones dinámicas y creativas.

### **7.3.4. Contenidos transversales**

Al tratarse de un Centro de Formación Profesional no hay contenidos transversales establecidos.

## **7.4. Metodología**

Aunque la pauta general del profesor era la de traducir al español los textos del libro, durante la intervención se quiso probar si realmente esto era necesario y así fue propuesto al profesor a la hora de preparar la intervención. Se informó a los alumnos en la primera intervención de la metodología que se iba a desarrollar – una clase participativa con intervenciones de los alumnos – y acogieron el cambio de forma positiva.

Puesto que el alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, buscamos materiales y se diseñaron actividades determinadas por las necesidades

educativas del mismo así como por las necesidades del sector propio de su familia profesional y de la unidad didáctica del libro.

Se adoptaron enfoques comunicativos basados en tareas (*Task-Based Language Teaching*) de manera que el alumno pudiera desarrollar su competencia comunicativa poniendo en práctica las destrezas básicas y que las actividades no se realizasen de forma mecánica, sino espontánea, natural y creativa.

Se utilizó una metodología activa y ecléctica, centrada en el alumno, el cual era el elemento activo y el profesor era el promotor y guía. Los agrupamientos se basaron en el trabajo individual, en pareja y en grupo para el desarrollo de las cuatro destrezas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral. Los instrumentos didácticos eran de lo más variado posible: libros, discos compactos, videos, juegos, etc. Se utilizó el ordenador para visionar videos y presentaciones.

Se realizaron ejercicios de vocabulario básico y técnico profesional, y se utilizaron discos compactos para desarrollar la comprensión auditiva, ya que entendemos que poder visualizar y escuchar documentos auténticos es tiempo y esfuerzo ganados en el estudio del inglés. Los documentos auténticos motivan al alumnado, y de esta manera va adquiriendo el hábito de oír hablar en esta lengua.

Se presentó a los alumnos algunos documentos reales: periódicos, videos, etc., ya que consideramos necesario disponer de una documentación auténtica que predisponga al alumno a ponerse en una situación de tipo laboral relacionada con su futuro trabajo.

## **7.5. Actividades y temporalización**

Las actividades que se realizaron en esta unidad didáctica eran diversas y trabajaban todos los aspectos de la lengua inglesa, comprensión lectora, comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral, así como vocabulario, ortografía y gramática utilizando ejercicios de comprensión lectora, expresión y comprensión escrita así como de expresión oral.

En el punto 7.5.2. se detalla la organización del tiempo y el trabajo de la unidad didáctica.



### 7.5.1. Actividades

La unidad se dividió en 6 sesiones de 55 minutos de duración cada una, y en cada unidad se realizaron las actividades siguiendo el siguiente patrón:

- Introducción: breve acercamiento al tema a modo de una pequeña exposición o muestra de imágenes para que los alumnos puedan entrar en el tema sin darse cuenta.
- Presentación: se presenta el tema (ya sea comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, etc.)
- Práctica: ejercicios para practicar lo mostrado.
- Producción libre: ejercicios en los que los alumnos trabajan con menos monitorización por parte del profesor.
- Retroalimentación: ejercicio final en el que pueden recibir una retroalimentación por parte del profesor y el profesor puede recibirlo de los alumnos sobre las actividades.

### 7.5.2. Temporalización

Las sesiones eran un total de 6 de 55 minutos de duración cada una. A continuación se expone la programación:

Sesión 1 Actividad	Enunciado	Tipo de agrupamiento	Temporalización
Introducción personal			5 min
Discusión grupal Nombrar personas con éxito. ¿Qué hacen? ¿Por qué han alcanzado el éxito?	<i>What is your definition of success?</i>	Gran grupo	10 min
Visionar un video sobre Zara – Amancio Ortega. <a href="http://www.youtube.com/watch?v=qhCMoF81vEg">http://www.youtube.com/watch?v=qhCMoF81vEg</a> Introducir vocabulario relacionado con el comercio.	<i>An example of a successful businessman</i>	Gran grupo	10 min
Ejercicio de vocabulario. Rellenar huecos. Corrección	<i>What makes a successful company?</i>	Parejas Gran grupo	10 min 10 min
Introducción de actividad de comprensión oral con 3 preguntas a responder libremente según lo comprendido. Se repasa primero el posible vocabulario del texto, con énfasis en el léxico nuevo.		Gran grupo	10 min

<b>Sesión 2 Actividad</b>	<b>Enunciado</b>	<b>Tipo de agrupamiento</b>	<b>Temporalización</b>
Ejercicio de comprensión oral			15 min
Actividad de expresión oral. Dar un ejemplo de una empresa exitosa. ¿Por qué tiene éxito? Discusión grupal.	<i>What makes a company successful?</i>	Gran grupo	10 min
Los alumnos han de preparar un Business Plan para un nuevo negocio. Eligen un portavoz quien expone las ideas en gran grupo.		Grupos de 3-4 personas/gran grupo	30 min
Deberes: lectura de un texto – subrayado de léxico nuevo. Búsqueda de significado. Libro de texto: p 42-3			
<b>Sesión 3 Actividad</b>	<b>Enunciado</b>	<b>Tipo de agrupamiento</b>	<b>Temporalización</b>
Repasar deberes: Libro de texto p 42-3 Hacer un listado en pizarra del vocabulario recogido, corregir el ejercicio de los antónimos		Gran grupo	10 m
Lectura del texto de deberes Explicación de sufijos adverbiales		Gran grupo	10 m
Discusión grupal Visionar una presentación de logotipos, reconocer, discutir en grupo	<i>Are logos important for the success of a company?</i>	Gran grupo	10 m
Introducción inductiva del pasado simple Buscar en texto anterior el tiempo verbal del pasado simple, subrayar. Clasificar por verbos regulares/irregulares	<i>An example of a successful l company</i>	parejas	10m
Hacer una tabla con verbos regulares e irregulares del texto, explicación del uso y la forma. Explicar la pronunciación		Gran grupo/individua l	15 m

Se explica la actividad de expresión oral que tendrá lugar en la última sesión y la nota se tendrá en cuenta para la evaluación continua. Deberes: Libro de ejercicios, p 21 ej. 2-3 Rellenar huecos con verbos en pasado simple y clasificar según la pronunciación			
--	--	--	--

<b>Sesión 4 Actividad</b>	<b>Enunciado</b>	<b>Tipo de agrupamiento</b>	<b>Temporalización</b>
Repasar deberes: Libro de ejercicios, p 21 ej. 2-3		Gran grupo	5 m
Repaso de la preposiciones de tiempo.	<i>Prepositions: in, on, at</i>	Gran grupo	10 m
Expresión oral. La profesora empieza con un ejemplo de fechas importantes en su vida en el pasado. Los alumnos han de hablar de un evento importante para ellos utilizando el pasado simple.		En parejas	10 m
Preparación ejercicio comprensión oral. Discusión grupal – hacer una lista de los pasos a seguir antes de emprender un nuevo negocio.	<i>Setting up a new business Market research, business plan, organize finances, etc.</i>	Gran grupo	10 m
Ejercicio de comprensión oral. Libro de texto: p 45 ej. 2 Completar la información sobre los pasos a seguir	<i>Setting up a new business</i>	Individual	10 m
Ejercicio de comprensión oral. Libro de texto: p 45 ej. 4 Contestar a las preguntas planteadas	<i>Setting up a new business</i>	Individual	10m
<b>Sesión 5 Actividad</b>	<b>Enunciado</b>	<b>Tipo de agrupamiento</b>	<b>Temporalización</b>
Visionar un video sobre el mercado. <a href="http://www.youtube.com/watch?v=p7Nv16FppOE">http://www.youtube.com/watch?v=p7Nv16FppOE</a> Tomar notas para contestar a las preguntas.	<i>Understanding the market What are the 3 key elements of the market: identifying your target market, know your</i>	Gran grupo e individual	10 m

	<i>competition, be aware of current/future trends. What should you do once you have researched the market? Create a viability report (costs, revenues, no. of customers, salary).</i>		
<p>Discusión grupal</p> <p>Vocabulario/expresiones fraseológicas relacionadas con el mundo empresarial</p> <p>Hacer lista en pizarra</p> <p><i>To close down</i></p> <p><i>To draw up</i></p> <p><i>To fall through</i></p> <p><i>To lay off</i></p> <p><i>To pick up</i></p> <p><a href="http://online-english-lessons.eu/wordpress/2011/06/phrasal-verbs-for-business-pdf/">http://online-english-lessons.eu/wordpress/2011/06/phrasal-verbs-for-business-pdf/</a></p>	<i>Business failure</i>	Gran grupo	10 m
<p>Ejercicio de vocabulario</p> <p>Rellenar huecos</p> <p>Libro de texto: p 44 ej. 3-4</p>	<i>Business failure</i>	parejas	10 m
<p>Leer y comprender texto.</p> <p>Periódico <i>Euroweekly</i>, p 34</p> <p>Practicar: los números ordinales, cardinales, cifras.</p> <p>Explicar el término “billion” en inglés.</p>		Gran grupo	10m
<p>Comprensión oral</p> <p>Libro de texto: p 47 ex 1-2</p>	<i>Telling a story</i>	Individual	15 m
<b>Sesión 6</b>	<b>Enunciado</b>	<b>Tipo de agrupamiento</b>	<b>Temporalización</b>
<p>Actividad</p> <p>Presentación oral en grupos.</p> <p>Los alumnos han preparado una presentación sobre una empresa (ficticia) que han investigado y tienen que hablar de:</p> <p>La historia de la empresa</p> <p>Los aspectos positivos y negativos de la empresa</p> <p>La posibilidad de una adquisición por parte de otra empresa</p>		Grupos de 3-4 alumnos	55m

## **7.6. Recursos**

A continuación se detallan los recursos disponibles para el profesor y el alumnado.

### **7.6.1. Recursos humanos**

El grupo de Gestión Administrativa no disponía de más recursos humanos en la asignatura de inglés que el profesor-tutor del grupo. Para la puesta en marcha de la unidad didáctica, era el alumno en práctica quien lo llevó a cabo junto con los alumnos. El papel del profesor era el de observador.

### **7.6.2. Recursos materiales**

Los recursos materiales los componían:

- Los materiales de trabajo.
  - Para la puesta en marcha de la unidad didáctica en el aula de Gestión Administrativa los materiales de trabajo del profesor eran: el ordenador, el proyector, la pizarra, la tiza y el reproductor de cd.
  - Los materiales de trabajo de los alumnos eran: la libreta y los útiles de oficina.
- Los materiales de apoyo y consulta.
  - En el aula no se disponía de ningún material de apoyo y consulta. Para una de las sesiones de la unidad didáctica se hizo uso de un material auténtico consistente en un periódico local en lengua inglesa.
- Los materiales didácticos.
  - En el aula el profesor disponía de: un libro de texto, el libro del profesor, el libro de ejercicios y material audiovisual.
  - Los alumnos disponían del libro de texto y el libro de ejercicios.

### **7.6.3. Recursos espaciales**

La puesta en marcha de la unidad didáctica y su desarrollo tuvo lugar en el aula-clase.

## **7.7. Evaluación**

La evaluación se basó en la competencia comunicativa en L2 a lo largo de la unidad didáctica y culminó en una presentación que prepararon los alumnos en grupos de 3-4 alumnos, bajo el título “El futuro de la empresa X”.

De la actividad se evaluaron los siguientes aspectos:

- Expresarse correctamente y con fluidez.
- Escribir un texto claro y detallado sobre el tema en cuestión.
- Utilizar el vocabulario apropiado.
- Utilizar expresiones aprendidas en la unidad relacionadas con su especialidad.
- Presentar el trabajo correctamente en el soporte adecuado.

El profesor evaluó las intervenciones de los alumnos en L2 y la exposición como parte de la nota de expresión oral del tercer trimestre. Los resultados indicaron que los alumnos tenían una mayor capacidad de comprensión oral y escrita en L2 de lo esperado por el profesor. Según comprobamos la mayoría de las actividades pudieron llevarse a cabo sin recurrir constantemente a la L1, sino que su uso quedó restringido a momentos precisos como para agilizar la clase y para explicar alguna terminología especializada.

## **8. Conclusiones**

Como hemos establecido a lo largo de este trabajo, los distintas teorías, métodos y enfoques han considerado el uso de la L1 en el aula de lengua extranjera de maneras muy diversas, y el papel de la L1 como herramienta didáctica ha sido cuestionada, desde el método de Gramática-Traducción cuando era la lengua vehicular en todo momento hasta su total prohibición con el Método Directo. El Método comunicativo en uso actualmente propone que la lengua vehicular para la comunicación en clase sea la lengua meta y se debe usar para la realización de todas las actividades, sean explicaciones, aclaraciones, directrices, etc., quedando el uso de la L1 restringido a momentos especiales.

Los resultados del estudio de campo en el CIFP Carlos III demuestran un uso constante de la L1, algo que se puede justificar si tenemos en cuenta los condicionamientos de las aulas, aunque ningún autor defiende un uso ilimitado. De hecho, muchos advierten de las consecuencias negativas de un uso excesivo y proponen un uso limitado solo como ayuda para la construcción de conocimientos

en la L2, para llevar a cabo interacciones interpersonales y para agilizar la clase siendo en todo momento la L2 la lengua vehicular.

El contexto de nuestro trabajo de investigación, que se ha llevado a cabo en un instituto de Formación Profesional, conlleva unos condicionamientos que implican: un aula de enseñanza reglada en un instituto del sistema público de enseñanza, un profesor con la misma lengua materna que los alumnos y un grupo heterogéneo en cuanto al nivel de L2. El inglés que se enseña en estos módulos: gestión administrativa, comercio e informática, tiene como finalidad un uso específico y el material didáctico utilizado por los profesores está enfocado a este fin. Sin embargo los profesores tienen la necesidad de adaptar constantemente el material a la realidad del aula, cuyo nivel es inferior a lo establecido para la asignatura.

Por lo tanto, estos profesores tienden a adoptar un enfoque más pragmático con respecto al uso de la L1 más acorde a las necesidades de los alumnos y del aula, pero se debe prestar atención a no habituarse demasiado, por comodidad, al uso de la lengua materna, algo que pudimos constatar durante la observación en las aulas en nuestra investigación.

Nuestros resultados también indican una función interpersonal en el uso de la L1 por parte de los profesores. El uso del español demuestra interés hacia el alumno, de esta manera los profesores se solidarizan con los estudiantes y crean un clima de clase agradable. Parece más eficaz utilizar el castellano para estos fines especialmente en clases de nivel más básico.

Los resultados demuestran que los alumnos utilizan la L1 para facilitar el proceso de comprensión y reducir la frustración y el estrés que su limitada competencia en L2 puede producir. Este uso se puede justificar por el contexto en el que nos encontramos: alumnos que se enfrentan a un aprendizaje de inglés a nivel intermedio sin haber adquirido los conocimientos previos necesarios. Los alumnos de estos cursos proceden de diversos centros educativos y tienen distintas edades por lo que sus estudios en lengua inglesa no alcanzan necesariamente el nivel de partida requerida.

Con nuestro trabajo hemos aportado una visión sobre la polémica del papel de la lengua materna en el aula de lengua extranjera en un contexto específico. Creemos que la metodología de enseñanza en el aula de L2 debe tener en cuenta la naturaleza y las necesidades de los alumnos, y estos factores determinarán el

enfoque a adoptar referente a la lengua materna, ya que su uso puede ser necesario para alcanzar los objetivos marcados en la lengua meta.

## **9. Líneas de investigación futuras**

Este trabajo de investigación ha indagado de manera breve debido a la falta de recursos, especialmente temporales, sobre el uso de la lengua materna en los cursos de inglés para fines específicos. En la actualidad son muchos los trabajos que se pueden encontrar sobre esta cuestión en el aula de inglés. En lo referente al aula de ESP proponemos lo siguiente como posibles líneas de investigación futura:

- Análisis sobre la efectividad de usar la L2 para interacciones interpersonales en el aula de inglés.
- Reflexión sobre la elaboración de cursos de ESP:
  - Aportar opiniones y argumentos de autores expertos en este ámbito.
- Reflexión sobre el nivel mínimo de acceso a cursos de ESP:
  - Proponer un análisis más detallado sobre el nivel mínimo requerido para participar activamente en un curso ESP.
- Ampliación del estudio de campo:
  - Aumentar la muestra, incluyendo otros centros de formación profesional para abarcar toda la oferta educativa de las distintas ramas.
  - Incluir otros niveles como Grado Superior, además del Grado Medio.
  - Incluir grupos con profesores nativos (sin dominio de la L1 de los alumnos).

Una investigación detallada en cualquiera de estas líneas podría aportar una continuidad a nuestro trabajo.



## 10. Bibliografía

- Alcaraz Varó, E. (2000). *El Inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Anton, M., y DiCamilla, F. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54 (3), 314-342.
- Atkinson, D. (1993). *Teaching Monolingual Classes*. Harlow: Longman
- Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *English Language Teaching Journal*, v. 41, n. 4, 241-247.
- Auerbach, E. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27 (1), 9-32.
- Barber, C. L. (1982). Some measurable characteristics of modern scientific prose. In J. Swales (Ed.), *Episodes in ESP: A source and reference book on the development of English for science and technology*. Oxford: Pergamon.
- Bloomfield, L. (1942). *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages. Special Publications of the Linguistic Society of America*. Baltimore: Linguistic Society of America
- Brown, Henry D. (2002). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Buckmaster, R. (2000). Using L1: What kind of sin? IATEFL Pre-Conference Edition 18. Recuperado el 8 de mayo de 2014 de <http://www.rbuckmaster.com/warsaw%20articles5.pdf>
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 7 de mayo de 2014 de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/intercambiotransac.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/intercambiotransac.htm)
- Cheng W. y Mok, E. (2008). Discourse processes and products: Land surveyors in Hong Kong, *English for Specific Purposes*, 27 (1), 57-73.
- Chew, K. S. (2005). An investigation of the language skills used by new entrants in banks in Hong Kong, *English for Specific Purposes*, 24(4), 423-435.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London and New York: Longman.
- Cohen, A.D., y Brooks-Carson, A. (2001). Research on direct versus translated writing: Students' strategies and their results. *The Modern Language Journal*, 85(2), 169-188.
- Cook, G. (2010): *Translation in Language Teaching: an argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Dornyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Dornyei, Z. y Csizér, K., (2012) Chapter 5: How to Design and Analyze Surveys in Second Language Acquisition Research. En Mackey, A y Grass, S. (1ª Ed.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Recuperado el 1 de mayo de 2014 en <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2012-dornyei-csizer-rmsla-19.pdf>
- Duff, A. (1994). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Edstrom, A. (2006). L1 use in the L2 classroom: One teacher's self-evaluation. *The Canadian Modern Language Review*, 63(2), 275-292.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferguson, G. (2003). Classroom code-switching in post-colonial contexts: Functions, attitudes and policies. *AILA Review*, 16, 38-51.
- Galindo Merino, M<sup>a</sup> del Mar. (2008). Evaluación del Uso de L1 y L2 en el aula de E/LE, en Pastor Cesteros, S. y Roca Marin, S. (eds.): *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, 270-275. Recuperado el 10 de mayo de 2014 de [http://dfelg.ua.es/acqua/secciones/publicaciones\\_mar\\_galindo.html](http://dfelg.ua.es/acqua/secciones/publicaciones_mar_galindo.html)
- Gass, S. (2002). An interactionist perspective on second language acquisition. En R. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics*, 170-180. Oxford: Oxford University Press.
- Gouin, F. (1892). *The Art of Teaching and Studying Languages* (2ª ed.) London: George Philip & Son.
- Guerreiro de Castro, M.A. (1992). The effective use of L1 in an L2 classroom. *English Teaching Forum*, 30/4, 35-36.
- Halliday, M.A.K., MacIntosh, A. y Stevens, P. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education Limited.
- Herbert, A.J. (1965). *The Structure of Technical English*. London: Longman.
- Howatt A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, C. (2010). *Intelligent Business Coursebook. Pre-intermediate Business English*. London: Pearson.
- Kharmá, N. y Hajjaj, A (1989). Use of the mother tongue in the ESL classroom. *International Review of Applied Linguistics*, 27/3, 223-235.

Krashen, S. (1987) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.

Krashen, S. y Terrell, D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.

Lenneberg, E. H. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006

*Ley Orgánica 5/2002*, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Louhiala-Salminen, L., Charles, M. y Kankaaranta, A. (2005). English as a lingua franca in Nordic corporate mergers: Two case companies, *English for Specific Purposes*, 24(4), 401-421.

Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. En E. Llorca (Ed.), *Non-native language teachers. Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp.63-84). New York: Springer.

Martín, J.M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.

Mayor, J. (1994) Adquisición de una segunda lengua. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado el 20 de abril de 2014 de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0021.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf)

Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle.

Naussbaum, L y Barnaus, M. (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación secundaria Obligatoria*. Madrid: Proyecto Editorial Síntesis.

*Orden 4863* de 15 de marzo de 2012 de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad de Murcia

Pan, Yi-chun, y Pan, Yi-ching, (2010). The Use of L1 in the Foreign Language Classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, v. 12, n. 2, 87-96. Recuperado el 10 de abril de 2014 de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/85>

Prodromou, L. (1992). From mother tongue to other tongue: What is the place of the student's mother tongue in the EFL classroom? *TESOL Newsletter Greece*, 67. Recuperad el 10 de abril de <http://www.thracenet.gr/bridges/bridges5/>

Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. New York: Palgrave.

Richards, J.C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press

Robinson, P. (1991). *ESP Today: A practitioner's guide*. New York: Prentice Hall.

- Schweers, Jr. C. W. (1999). Using L1 in the L2 Classroom. *English Teaching Forum*, Apr-Jun 1999. Recuperado el 10 de mayo de 2014 de <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/acrobat/P6.pdf>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209-31
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Acton, Massachusetts: Copley.
- Stevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. En M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art* (pp. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Centre.
- Swain, M. y Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: the uses of the first language, *Language Teaching Research*, 4, 3. 251 – 274
- Swales, J.M. (1985). ESP comes of age? En M. Perrin (Ed.), *Pratiques d'aujourd'hui et besoins de demain*. Burdeos: Université II
- Titford, C. (1985). Translation: A post-communicative activity. En C. Titford y A. E. Hieke (Eds.) *Translation in foreign language teaching and testing*. Tübingen: Narr. 73-86.
- Turnbull, M., & Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204-218.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Willis, J. (1981). *Teaching English through English*. Essex: Longman.

## 11. ANEXOS

A continuación presentamos los anexos correspondientes a este trabajo.

### 11.1 Anexo 1

#### Cuestionario para estudiantes

Valores:

1. Nunca
2. A veces
3. Normalmente
4. A menudo
5. Siempre

<b>CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Al intentar expresarme en inglés me siento frustrado y me produce estrés, por lo que recurro al español					
En las actividades escritas suelo pensar en español y traducir al inglés					
En las actividades de comprensión oral, suelo traducir mentalmente al español para entender mejor					
Prefiero que el profesor use el español para explicar las actividades					
Es importante usar español para traducir nueva terminología relacionada con el módulo					
Sino traduzco todo al español siento que no lo entiendo completamente					
Mi nivel de inglés es inadecuado para comunicarme en inglés					

## **11.2 Anexo 2**

### **Cuestionario para los profesores**

1. ¿Qué opinión te merece el uso del español en las clases de lengua extranjera (inglés)?
2. ¿Por qué utilizas (o no) el español en la clase? Explicar
3. ¿Si utilizas español, cuándo lo utilizas? ¿En qué circunstancias? ¿Hay alguna actividad o momento de la clase para el que consideres el uso del español necesario?
4. ¿Hay ventajas o inconvenientes en usar el español para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (ingles)?
5. ¿Consideras necesario recurrir a la traducción para enseñar la terminología específica de la especialidad (inglés para fines específicos)?