



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

El uso de la lengua materna en la clase de inglés de educación secundaria obligatoria

Presentado por: Ángela Mejías Higuera
Línea de investigación: Estudio de caso
Director/a: Cesar Herrero Rámila
Ciudad: Madrid
Fecha: 24 de Mayo de 2016

RESUMEN

El uso que se hace de la lengua materna (L1) del alumno en el aula está en constante cambio. A lo largo de la historia se ven detractores, como aquellos que apoyan el Método Directo; y partidarios de la incorporación de esta lengua en el aula, como los que defienden el Método de Gramática- Traducción.

En la actualidad, cada vez son más los docentes nativos de lengua extranjera que se incorporan al sistema educativo español y hacen un uso continuado de su propia lengua. Esto se contrapone con el caso de los docentes no nativos, quienes tienden a recurrir a su lengua materna en su día a día y, en ocasiones, esto se aprecia en sus metodologías.

En el presente trabajo se analiza a un grupo de alumnos de 4º de educación secundaria obligatoria que recibe clases de una profesora nativa de lengua inglesa y otra no nativa. De este modo, se estudia como son las metodologías de cada docente y se comprueba que los alumnos recurren más a la lengua extranjera si se encuentran con la profesora nativa de dicha lengua.

Palabras clave: lengua materna, lengua inglesa, docentes nativos, docentes no nativos, metodología.

ABSTRACT

The use it is made of students' mother tongue (L1) is constantly changing. Throughout history, there have been detractors against this use, such as those supporting the Direct Method; as well as there have been some in favour of introducing student's L1 in the classroom, such as those defending the Grammar-Translation Method.

Nowadays, more and more English native teachers are working on the Spanish educational system and they are characterized for making a regular use of the English language. In contrast, non-native teachers tend to use students' mother tongue in their daily school life, fact which is sometimes appreciated in their methodologies.

In the present paper, a group of 4º Secondary School students attending lessons from a native and non-native teacher is analysed. Each teacher's methodology therefore has been studied and as a result, it has been proved that students are inclined to use English if they are with the English native teacher, the same way they have the habit of using Spanish when being with the non-native teacher.

Key words: mother tongue, English, native teachers, non-native teachers, methodology.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN	6
2.1. Problema.....	6
2.2. Objetivos.....	6
2.2.1. Objetivo General.....	7
2.2.2. Objetivos Específicos	7
3. DESCRIPCIÓN DE LOS APARTADOS.....	7
4. MARCO TEÓRICO.....	8
4.1. Evolución de la didáctica de las lenguas.....	8
4.1.1. Método de Gramática-Traducción.....	9
4.1.2. El Movimiento de Reforma	9
4.1.3. El Método Directo	10
4.1.4. El Método Audiolingüístico.....	11
4.1.5. El Enfoque Comunicativo.....	12
4.1.6. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE)	13
4.1.7. El Aprendizaje por Tareas	14
4.1.8. El Aprendizaje Cooperativo.....	14
4.2. El sistema educativo español y las lenguas extranjeras	15
4.2.1. Ley General de Educación de 1970.....	16
4.2.2. Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)	17
4.2.3. Ley Orgánica de Educación (LOE).....	19
4.2.4. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)	21
4.3. Factores que influyen en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera ..	23
4.3.1. Factores del alumno	23
4.3.2. Factores del profesor	23
4.4. Segunda lengua, lengua extranjera y lengua materna	24
5. ESTUDIO DE CASO.....	26
5.1. Descripción del caso.....	26

5.2. Marco teórico del estudio de caso	28
5.2.1. Características del estudio de caso	28
5.2.2. Metodología utilizada.....	29
5.3. Preguntas de investigación.....	30
5.4. Recogida de datos.....	30
5.4.1. Sesiones de la profesora nativa de lengua inglesa.....	30
5.4.1.a. Metodología de la profesora nativa de lengua inglesa	30
5.4.1.b. Uso de la lengua materna del alumno.....	31
5.4.2. Sesiones de la profesora no nativa de lengua inglesa	32
5.4.2.a. Metodología de la profesora no nativa	32
5.4.2.b. Uso de la lengua materna del alumno	34
5.5. Análisis de los resultados.....	34
5.6. Propuesta de mejora.....	36
6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	38
7. CONCLUSIONES	41
8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	42
8.1. Limitaciones	42
8.2. Prospectiva	43
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44

1. INTRODUCCIÓN

Puede que el inglés no sea el idioma más hablado hoy en día en el mundo, pero su importancia es, indudablemente, incomparable. El inglés es la lengua materna de más de 350 millones de personas y más de 430 millones de personas lo hablan como segunda lengua. Teniendo estos datos en cuenta, no es raro que este idioma se haya considerado como una lengua franca, un idioma internacional, o una lengua mundial (Crystal, 2003).

Actualmente, el inglés es, probablemente, la lengua más importante e influyente en el mundo. Algunos sostienen que esto se debe al pasado colonial del Reino Unido o al poder económico de Estados Unidos; sin embargo, muchos otros van más allá y aseguran que este idioma es producto del desarrollo del mercado mundial y de los campos tecnológicos, científicos, culturales y de los medios de comunicación (Brutt-Griffler, 2002).

Considerando lo mencionado anteriormente, no es sorpresa que el inglés juegue un papel tan relevante en la educación y que la formación bilingüe sea un éxito creciente e imparable por todo el mundo. Esta formación se ha convertido en una exigencia de las familias al ver el mundo globalizado en el que se encuentran. Además, la competencia lingüística de la lengua inglesa es casi obligatoria en cualquier ámbito profesional y la sociedad quiere estar preparada para afrontar esta demanda. En el 2015, solo en la Comunidad de Madrid, el proyecto bilingüe ya se había implementado en el 30% de institutos de secundaria y en la mitad de los colegios de primaria (García, 2015). Asimismo, ya hay 20 centros de secundaria más que se unirán al proyecto bilingüe para el próximo curso 2016/2017.

Sin embargo, haciendo un recorrido por la evolución de la didáctica de las lenguas, se observa como los idiomas se enseñan actualmente de manera diferente a como se enseñaban hace 10, 50 o 100 años. Las metodologías han ido cambiando a lo largo de estos años e incluso hoy en día, pueden diferir mucho unas de otras dentro de un mismo centro escolar. El uso que se hace de la L1 siempre ha sido, y sigue siendo, objeto de polémica y de estudio (Galindo, 2011). Algunos métodos, como se verá posteriormente, apoyan la presencia de la lengua materna en el aula; otros, ven la L1 como un obstáculo para llegar a adquirir una segunda lengua. Teniendo esto en cuenta, el objetivo del presente proyecto es realizar un recorrido del estudio de la lengua extranjera en España, analizando el uso que se ha hecho y se hace de ella en las aulas de secundaria españolas. Además, de esta forma se podrá observar el papel que ha tenido la lengua materna a lo largo de la historia hasta el día de hoy.

2. JUSTIFICACIÓN

Es inevitable que la L1 aparezca vinculada a cualquier proceso de aprendizaje de una lengua distinta a la materna. Por ejemplo, los acadios, un milenio antes de nuestra era, ya hacían uso de la lengua materna – utilizando listas de vocabulario bilingüe – con el objetivo de aprender el idioma de los sumerios (Galindo, 2011). De este modo, la presencia de la lengua materna no se puede pasar por alto y sigue siendo objeto de investigación hoy en día. En este punto, cabe destacar la presencia de profesores nativos de lengua inglesa en las aulas, con un conocimiento total de la lengua objeto pero con algunas carencias, como puede ser el conocimiento de la cultura o la lógica lingüística de sus estudiantes (Florence, 2012). Los profesores nativos, lógicamente, tienden a usar más la lengua inglesa en su día a día y esto se aprecia en su trabajo diario en el aula.

La experiencia personal durante el periodo de prácticas, las cuales se han llevado a cabo en un colegio concertado bilingüe de la Comunidad de Madrid, ha motivado la elección de este tema para el desarrollo del presente proyecto. Durante dicho periodo, la autora del presente trabajo tuvo la oportunidad de presenciar clases tanto de profesores nativos como no nativos, además del uso que hacían de la lengua materna de los alumnos en las aulas. En muchos casos, el uso que hacían los profesores nativos de esta era muy limitado, mientras que los profesores no nativos recurrían a ella con más frecuencia. Como consecuencia, este proyecto pretende analizar los hechos mencionados anteriormente en profundidad y así, poder comparar también, como se ha tratado el uso de la lengua materna por los alumnos considerando las diferentes metodologías aplicadas.

2.1. Problema

El problema que ha impulsado la implicación de la autora en este proyecto es como difiere el uso de la lengua materna del alumno de un docente a otro respecto al mismo grupo de alumnos; es decir, como los docentes nativos de lengua inglesa evitan el idioma materno del alumno, mientras que, los docentes españoles recurren a este con más asiduidad. Debido a esto, las reacciones y comportamiento del alumnado son diferentes dependiendo del docente con el que se encuentren.

2.2. Objetivos

En el presente apartado, se incluyen el objetivo general y los objetivos específicos del presente trabajo.

2.2.1. Objetivo general

El objetivo general es diseñar una propuesta de mejora basada en un estudio de caso para intentar analizar el uso de la lengua materna dentro del aula de inglés.

2.2.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos son:

- Analizar las metodologías llevadas a cabo por profesores nativos y no nativos
- Especificar el uso que hacen los alumnos de su lengua materna en función del docente con el que se encuentren
- Elaborar una serie de medidas y recomendaciones para el aula de inglés determinando cual sería el tratamiento más acertado de la lengua materna
- Fomentar el uso de la lengua extranjera en el aula
- Desarrollar en el alumnado estrategias para superar las barreras en el uso de la lengua inglesa

3. DESCRIPCIÓN DE LOS APARTADOS

Se ha presentado la justificación, el problema y los objetivos del presente trabajo. A continuación, se prosigue con el correspondiente marco teórico. Este marco teórico está dividido en cuatro apartados que se consideran relevantes de estudio:

- Evolución de la didáctica de las lenguas: un recorrido por las metodologías predominantes en la enseñanza de los idiomas a lo largo de la historia.
- El sistema educativo español y las lenguas extranjeras: analizar cuando empezó a tener importancia la lengua inglesa en el sistema educativo y qué objetivos se perseguían con el estudio de esta.
- Los factores que influyen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: que factores influyen en el alumno para que unos tengan más conocimientos de la lengua extranjera que otros.
- Diferencias entre lengua extranjera, segunda lengua y lengua materna.

Tras el desarrollo del marco teórico, se continúa con el estudio de caso de los alumnos de 4º de ESO. En primer lugar, se muestran la metodología y las características propias del estudio de caso para posteriormente, señalar la metodología del caso estudiado en particular. Seguidamente, se desarrolla el análisis del caso y se presentan, a raíz de este análisis, una serie de medidas y recomendaciones para el aula. Después de este apartado, se comparan los resultados del caso con el marco teórico presentado.

El trabajo finaliza con las conclusiones, las limitaciones que han tenido lugar y las perspectivas para futuros proyectos.

4. MARCO TEÓRICO

El marco teórico se divide en cuatro apartados, dentro de los cuales se desarrollan los subapartados que se consideran relevantes en el presente trabajo. Los apartados del marco teórico son: evolución de la didáctica de las lenguas, el sistema educativo español y las lenguas extranjeras, los factores que influyen en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y un análisis de la lengua extranjera, materna y segunda lengua.

4.1. Evolución de la didáctica de las lenguas

La enseñanza y aprendizaje de lenguas tuvo lugar en Europa Occidental durante siglos antes de que aparecieran en el currículo de los colegios a mediados del siglo XVIII (Howatt y Smith, 2014). Es más, es necesario remontarse a la Antigua Grecia y Roma para datar tales acontecimientos. De hecho, fue el latín, la lengua usada en la Antigua Roma, el idioma dominante durante varios siglos no sólo en la educación, sino también en campos tan diversos como la religión, el comercio y el gobierno.

Durante los siglos XVI y XVII, grandes pioneros de la educación, como Montaigne y Comenius entre otros, promovieron enfoques alternativos a las prácticas educativas del momento. Montaigne, por ejemplo, apostaba por una metodología completamente opuesta al aprendizaje a través de la lectura de los clásicos (Richards y Rodgers, 1986). Comenius, por su parte, fue el primero en introducir libros con imágenes y apoyar el desarrollo del aprendizaje a través del pensamiento lógico de los aprendices en lugar de la memorización. Sus aportaciones, sin embargo, no hicieron que la metodología del momento cambiara y por tanto, el uso de normas gramaticales, y en algunos casos, grandes listas de vocabulario, tuvo vigencia hasta mucho después.

Howatt y Smith (2014) señalan que fue también durante los siglos XVI y XVII cuando otras lenguas vernáculas empezaron a ganar prestigio. Alrededor de 1800, estas lenguas sustituyeron el uso que se hacía del latín como medio de instrucción y comunicación en las universidades del continente. Como señala Widgery (1888, citado en Howatt y Smith, 2014), el latín murió dos veces; la primera como idioma del Antiguo Imperio Romano y la segunda, como la lengua franca de Europa.

Estos autores también recalcan que el inglés aún jugaba un papel secundario en el continente europeo durante el siglo XVIII. De este modo, no era el idioma más estudiado en las escuelas, en las cuales predominaba el estudio del francés, la lengua

franca que sucedió al latín. Las lenguas que entraban en el currículo eran enseñadas con los mismos métodos que se habían utilizado para enseñar el latín, es decir, libros de textos que solo contenían normas abstractas de gramática, listas de vocabulario y oraciones para traducir. Este enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras se dio a conocer como el Método de Gramática-Traducción, el cual será tratado a continuación.

4.1.1. Método de Gramática-Traducción

El Método de Gramática-Traducción, o Método Prusiano, es el primero que se conoce en la historia del aprendizaje de una segunda lengua. Predominó en el siglo XVIII y parte del XIX; sin embargo, este método no era algo novedoso, ya que fue usado por primera vez con la enseñanza del latín y del griego (Larsen-Freeman, 2000).

De acuerdo con este método, los estudiantes aprenden gramática de forma deductiva, es decir, a partir de numerosas normas gramaticales y largas listas bilingües de vocabulario (Richards y Rodgers, 1998). Después, ponen en práctica lo aprendido; traduciendo oraciones entre la L1 y la lengua extranjera. Con este método se pretende capacitar a los estudiantes para leer literatura en el idioma extranjero. Como señalan Richards y Rodgers (1998) “la lectura y la escritura son los focos principales; se presta poca o ninguna atención sistemática a hablar y escuchar” (p.15). Se apoyaba en la idea de que los estudiantes probablemente nunca utilizarían la lengua objeto, por lo que no tenía ningún sentido centrarse en la destreza oral (Larsen-Freeman, 2000).

El Método de Gramática-Traducción fue y continúa siendo muy criticado. “Es un método para el que no existe una teoría. No hay publicaciones que ofrezcan una justificación teórica o que intenten relacionarlo con cuestiones lingüísticas, psicológicas o educativas” (Richards y Rodgers, 1998, p. 17). Aun así, es un método que se sigue utilizando por algunos docentes en la actualidad ya que apenas requiere esfuerzo por parte de estos.

A partir de 1880, aumentó la comunicación entre países y muchos empezaron a rechazar la forma en la que se enseñaba la lengua extranjera, ya que creían que el idioma hablado era necesario para comunicarse.

4.1.2. El Movimiento de Reforma

Este movimiento predominó desde 1880 hasta 1920. Se expande a raíz de la publicación, en 1882, del panfleto del lingüista alemán Wilhelm Viëtor “*Der Sprachunterricht muss umkehren!*” (en español, “la enseñanza del inglés debe

empezar de nuevo”) que condena el método anterior (Howatt y Smith, 2014). Este tuvo una gran aceptación y, entre sus ideas, resalta la importancia que tiene, en un primer lugar, el contacto directo con el idioma extranjero y, además, enfatiza la necesidad de enseñar la gramática de forma inductiva.

Los lingüistas Henry Sweet y Paul Passy también fueron muy relevantes en este movimiento. “Consideraban que el habla, más que la palabra escrita, era la forma primaria de la lengua” (Richards y Rodgers, 1998, p.19). Sweet propuso enseñar la lengua extranjera en torno a las cuatro destrezas de escuchar, hablar, escribir y leer. Por su parte, Paul Passy fundó la Asociación Fonética Internacional y, asimismo, en esta se elaboró el Alfabeto Fonético Internacional con el fin de transcribir los sonidos de las lenguas.

Con el Movimiento de Reforma, no cabe duda de la relevancia que se le da al idioma hablado; sin embargo, este se entiende como la versión hablada de un texto escrito (Howatt y Smith, 2014) y pronto surgieron nuevos enfoques con la intención de promover la conversación.

4.1.3. El Método Directo

El Método Directo surge en la segunda mitad del siglo XIX y aparece como un método completamente opuesto al método previo. También se conoce como Método Natural, ya que, en los principios de este método, los reformadores analizaron los principios naturalistas del aprendizaje de las lenguas (Richards y Rodgers, 1998). Con esto, los reformadores intentaban que la adquisición de la lengua objeto ocurriera de forma similar a la de la L1.

Lambert Sauveur (1826-1907) fue un gran defensor del Método Natural. Fundó el centro de idiomas de Boston que seguía los principios de este método y que recomendaba utilizar solo la lengua objeto. Como señala Stern (1983), la metodología consistía en introducir palabras u oraciones de la lengua meta demostrando su significado a través de objetos, dibujos o palabras que resultaran más familiares en la lengua objeto; la traducción era el último recurso. Se pretendía que los alumnos pensaran y se comunicaran exclusivamente a través de la lengua meta, siguiendo los mismos pasos que un niño cuando está aprendiendo la lengua materna. El aprendizaje de la gramática se hacía de forma inductiva, es decir, se presentaban ejemplos a los alumnos para que ellos mismos averiguaran la norma. El papel del alumno cambió ligeramente; aunque el profesor seguía siendo la figura principal, los alumnos también conversaban entre ellos para practicar conversaciones reales.

Aunque el método supuso un gran avance, este solo se extendió por las escuelas privadas dado que en las escuelas públicas no tuvo apenas aplicación.

Además, no era comúnmente apoyado por todos los lingüistas de la época, quienes dada la importancia que tenía la lengua oral, solicitaban profesores nativos de la lengua meta o docentes con amplios conocimientos en pronunciación y fonética. De lo contrario, los docentes del momento tenían que hacer grandes esfuerzos para evitar el uso de la lengua materna en el aula (Richards y Rodgers, 1998).

A partir de este momento, entre 1950 y 1980, surge “un periodo muy activo en la historia de los enfoques y métodos” (Richards y Rodgers, 1998, p. 25). Surgió el Enfoque Oral, la Enseñanza Situaciones de la Lengua y el Método Audiolingüístico. Siendo este último, el más relevante de todos.

4.1.4. El Método Audiolingüístico

El Método Audiolingüístico aparece al final de los años 50. Al igual que en el Método Directo, el principal objetivo era el fomento de la lengua hablada. Sin embargo, el Método Audiolingüístico tiene otras metodologías para llegar a conseguir este objetivo. Como Brooks señala (1964, citado en Richards y Rodgers, 1998):

Las actividades del alumno, en un principio estarán confinadas a la parte audiolingüística y gestual-visual del comportamiento lingüístico. Al reconocimiento y a la discriminación les siguen la imitación, la repetición y la memorización. Solamente cuando esté familiarizado con los sonidos, las organizaciones y las formas, podrá el alumno centrar su atención en aumentar el vocabulario (p. 65).

Asimismo, este método se ve influenciado por la posición conductista de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), quien sostiene que “el aprendizaje es solo una formación de hábitos que se producen por la influencia del ambiente” (Castrillo, 1993, p. 7). Skinner considera que hay que adquirir hábitos al memorizar diálogos o realizar ejercicios de forma mecánica para así, disminuir las posibilidades de error y ser capaz de usar el idioma automáticamente.

El papel del alumno es pasivo, en contraposición al papel del profesor; activo y líder (Larsen-Freeman, 2000). Los docentes son un modelo de imitación para el alumno. El trabajo de este último consiste en imitar al profesor o en repetir lo que se proporcionaba en las grabaciones. En las clases solo se debía utilizar la lengua meta; el uso de la lengua materna del alumno podría inferir en el proceso de aprendizaje causando más errores por parte del alumno.

Este método perdió credibilidad con las aportaciones del lingüista Noam Chomsky (nacido en 1928), quien aseguraba que la lengua no se aprende mediante la imitación, sino que los alumnos, a partir de sus habilidades innatas y creativas, inducen las reglas gramaticales de las lenguas (Richards y Rodgers, 1998).

Tras el Método Audiolingüístico surgen una serie de métodos influenciados por creencias humanistas, las cuales tienen un interés común en el papel de los factores afectivos en la enseñanza. Estas recalcan la relevancia que tienen en el aprendizaje factores como: la creatividad, las emociones o las relaciones entre profesores y estudiantes. Algunos de estos métodos fueron: Vía Silenciosa (1963), Aprendizaje Comunitario (1976), Respuesta Física Total (1977) o la Sugestopedia (1978). Todas estas aportaciones producen una revolución en los enfoques de la enseñanza y, dieron lugar, al Enfoque Comunicativo a finales de los 70.

4.1.5. El Enfoque Comunicativo

El Enfoque Comunicativo incorporaba cambios significativos en la enseñanza de lenguas. Su objetivo principal era desarrollar la competencia comunicativa. Canale (1983) señala que para desarrollar esta competencia se requieren cuatro competencias subyacentes:

- Competencia gramatical: conocimiento de las normas gramaticales, vocabulario, pronunciación y ortografía.
- Competencia sociolingüística: uso apropiado del vocabulario, registro o estilo y buena educación de acuerdo con la situación dada.
- Competencia discursiva: habilidad de combinar estructuras de la lengua dependiendo de las diferentes situaciones que se den (discurso político, poesía).
- Competencia estratégica: el conocimiento de estrategias verbales y no verbales que se pueden utilizar para evitar y corregir los problemas que surgen en la comunicación.

Teniendo esto en cuenta, se puede ver como la enseñanza de las lenguas recae “sobre el estudio de los significados, de su expresión, comprensión y negociación durante las interacciones” (Soria y Luzón, 1999, p. 42).

Larsen-Freeman (2000) señala que este enfoque apuesta por que los alumnos tengan un papel activo en su proceso. Para ello, se utilizan actividades como juegos y “*role plays*” o situaciones de comunicación en las que se pretende conseguir información. Por su parte, añade que los profesores no dejan de tener un papel importante. Estos se encargan de ayudar a los alumnos en todo momento, de presentar algunas partes de la lección, de facilitar actividades y de promover situaciones de comunicación. Cabe destacar que, al pretender que los alumnos se desenvuelvan en situaciones de comunicación real, se tiene que fomentar el uso de materiales auténticos que no estén adaptados; como pueden ser revistas, carteles o

mapas. Todo esto lleva a que la motivación de los alumnos aumente, y que estos vean la utilidad de aprender una lengua extranjera.

La lengua materna de los estudiantes se intenta evitar en todo momento. Esta solo se utiliza en casos en los que sea necesario o cuando los alumnos se vean beneficiados con su uso (Larsen-Freeman, 2000). El objetivo es que los alumnos consideren la lengua extranjera como un vehículo de comunicación y no como un objeto de estudio. Los errores se ven como algo natural y, además, se cree que no es necesario tener un conocimiento lingüístico total para ser un buen comunicador.

El Enfoque Comunicativo tiene una gran influencia en la enseñanza del siglo XIX y puede considerarse como el antecedente de los enfoques que han ido surgiendo a raíz de este. Tal y como Richards y Rodgers (1998) sostienen: “Casi todas las propuestas de enseñanzas más recientes contienen principios asociados a este enfoque. Sin embargo, estas propuestas versan sobre diferentes aspectos de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 173).

4.1.6. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE)

Este término fue creado por David Marsh en 1994. Aunque el AICLE no se considere un método como tal, es una corriente lingüística de gran relevancia en el currículo. Este tipo de aprendizaje enfatiza la importancia de aprender sobre algo, y no, el aprender sobre el idioma (Davies, 2003). Se pretende enseñar distintas materias (historia, ciencias) utilizando la lengua objeto; de esta forma, los alumnos ven una finalidad específica al aprender el idioma y no, el mero hecho de aprenderlo para comunicarse. El aprendizaje se centra en adquirir los conocimientos de la materia y, a su vez, aquellos necesarios para saber comunicarse en la lengua objeto.

Es recomendable que los textos utilizados sean auténticos. Para obtenerlos, frecuentemente se usan las TICs. A pesar de esto, siempre se recomienda empezar con textos sencillos para no caer en la desmotivación (Bareche, 2011). El vocabulario de las materias es más complejo, así como las estructuras gramaticales ya que, como se ha mencionado, el foco no está puesto en aprender el idioma.

Hoy en día todos los centros bilingües ofertan asignaturas impartidas a través de la lengua inglesa. Pretenden fomentar el bilingüismo, teniendo más horas de contacto con este idioma y aprendiendo contenidos útiles para el futuro profesional de los alumnos.

4.1.7. El Aprendizaje por Tareas

Se trata de una metodología muy eficaz que surge en los años 80 y que promueve la acción como parte necesaria del proceso de aprendizaje. El currículo está compuesto por dos tipos de tareas; por un lado, las tareas de comunicación y, por otro, las tareas de aprendizaje. Las primeras son aquellas que promueven la comunicación, por ejemplo, recrear una conversación en la que se planifican las vacaciones; la segunda, está compuesta por aquellas tareas relacionadas con el ámbito lingüístico y que son necesarias para que las tareas de comunicación tengan éxito, por ejemplo, analizar una regla gramatical (Zanón, 1990).

Las tareas se llevarán a cabo tanto individualmente como en pequeños grupos de alumnos. De esta forma, se fomenta la interacción en la lengua objeto entre compañeros. Igualmente, se desarrollan la creatividad e innovación de los alumnos.

Por su parte, los profesores tienen que organizar muy bien las tareas atendiendo a las necesidades e intereses de los alumnos. Además, tienen que orientar a los alumnos para que sepan las instrucciones básicas de las tareas a realizar (Larsen-Freeman, 2000).

Los materiales son la clave en este tipo de aprendizaje, ya que este depende de los recursos que se seleccionan (Zanón, 1990). De este modo, se requiere también mucha imaginación por parte de los docentes a la hora de programar las unidades didácticas. Algunos ejemplos de tareas que se pueden llevar a cabo con materiales auténticos son:

- Utilizar revistas y periódicos para crear un mural sobre un tema de actualidad
- Organizar un viaje ideal buscando hoteles y excursiones a través de páginas webs
- Ver una película para posteriormente debatir un final alternativo
- Prepararse para una entrevista de trabajo a partir de un anuncio publicado en un periódico o página web.

El aprendizaje por tareas demuestra que “haciendo lo que interesa o lo que se necesita de verdad nos involucra a alumnos y profesores en un trabajo motivador y eficaz y convierte las clases en talleres de aprendizaje y en espacios de comunicación auténtica” (Fernández, 2010, p.18).

4.1.8. El Aprendizaje Cooperativo

En la actualidad, no se entiende una educación innovadora, si no se basa en el trabajo en equipo y el intercambio cooperativo. En este tipo de aprendizaje, los profesores enseñan a los alumnos habilidades sociales para que puedan trabajar

juntos de una manera más efectiva y así, desarrollar su crecimiento social y cognitivo (Larsen-Freeman, 2000).

La agrupación de los grupos es fundamental para garantizar el éxito en la práctica. Lo ideal, es formar grupos heterogéneos en cuanto a rendimiento, género y estructura de razonamiento socio-moral, para así, facilitar la interdependencia positiva (Fernández, 2010). Cuanto menor es el número de alumnos en un grupo, más oportunidades tienen cada uno de utilizar la lengua meta. Los alumnos trabajan en estos grupos para conseguir el objetivo que tienen en común; pero, a su vez, cada uno tiene una responsabilidad individual.

Con esta disposición de los alumnos se pretende que estos utilicen más la lengua objeto para comunicarse entre ellos en situaciones de comunicación real. Es importante que las clases estén bien planificadas y empezar a introducir la metodología de forma gradual para que no caigan en el error de utilizar la lengua materna. Algunos autores defiende el uso exclusivo de la lengua objeto para que la lengua materna no interfiera en el proceso y lo ralentice; otros autores sostienen que la base de la lengua materna facilita la adquisición de la segunda (Galindo, 2011).

Los alumnos son los principales protagonistas del proceso, tienen un papel activo y se pretende que la lengua objeto sea la única que utilicen. Los profesores organizan las actividades, guían, animan y ayudan a los alumnos durante todo el proceso (Richards y Rodgers, 1998). Cabe destacar que no todos los profesores apoyan este método ya que requiere mucho tiempo de preparación, el ruido en la clase aumenta y encuentran dificultades a la hora de evaluar individualmente un trabajo en grupo.

El Aprendizaje Cooperativo se ha analizado y estudiado ampliamente y, en general, son muchos los que están a favor de este (Richards y Rodgers, 1998). De este modo, es muy común hoy en día ver como muchos centros se venden anunciando que utilizan este tipo de aprendizaje.

Una vez revisado este apartado, se considera relevante realizar un análisis de la evolución de las leyes de España en materia educativa y el papel del inglés en estas.

4.2. El sistema educativo español y las lenguas extranjeras

El francés fue la lengua franca que sucedió al latín. De este modo, esta era la lengua principal que se estudiaba en los centros escolares. Por ejemplo, con la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, más conocida como la Ley Moyano, se obligaba que se estudiara esta lengua durante al menos un año.

En 1900 tuvo lugar una reforma que fue muy significativa en cuanto al estudio de lenguas extranjeras se refiere. Como Arrimadas, Morales, Ocaña y Ramírez (2000) señalan, el estudio de estas lenguas se justificaba de la siguiente forma:

Como imperiosa necesidad de la vida moderna de relación de unos pueblos con otros, y olvido del funesto aislamiento en que hemos vivido, así como por la precisión de conocer cuanto más saliente y provechoso se produce en las ciencias y en sus aplicaciones, impónese el conocimiento de las lenguas vivas: una el Francés, otra el Inglés o el Alemán (p. 18).

Con este plan, se empezaba a estudiar el francés a los 10 años de edad. Dos años más tarde se elegía también, entre una de las otras dos lenguas. Sin embargo, este plan no duró mucho y en 1903 se volvió a estudiar exclusivamente el francés. En definitiva, aunque hubo varias reformas, el francés fue el idioma predominante en los planes de estudio hasta los años 50, durante los cuales se empieza a dar más importancia al inglés. Esta ley predominó hasta la Ley General de Educación de 1970, con la que se produjo el cambio más importante en cuanto a la enseñanza de idiomas se refiere.

4.2.1. Ley General de Educación de 1970

En España, con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970, se implanta la Educación General Básica (en adelante, EGB) que es obligatoria y gratuita de los 6 a los 14 años. Es la primera vez que se imparte el idioma moderno en una etapa obligatoria, por lo que todos los estudiantes estaban expuestos a su aprendizaje. Se ofrece la oportunidad de elegir el estudio del francés o del inglés. El 87,89% de los alumnos estudiaban inglés, frente al 11,71% que estudiaban francés (Arrimadas et al., 2000). Se daba la opción de que los alumnos empezaran a estudiar la lengua a los ocho, diez u once años de edad; aunque generalmente estos optaban por la última opción.

En ese momento, los métodos de enseñanza empezaron a centrarse en metodologías más activas. Como se señala en el artículo 18 de la Ley General de Educación (1970): “Los métodos didácticos en la Educación General Básica habrán de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación, mediante el trabajo en equipo de profesores y alumnos” (p. 12529). Asimismo, el objetivo era adquirir una competencia comunicativa; por lo que las cuatro destrezas lingüísticas (escuchar, leer, escribir y hablar) eran consideradas relevantes. Cabe señalar que de las 25 horas lectivas semanales, se dedicaban 3 horas al estudio de la lengua moderna.

Después de los ocho años obligatorios de EGB, se daba la opción de continuar los estudios durante tres años más en el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP),

acabando con 17 años. En ese momento, los alumnos interesados en continuar sus estudios universitarios asistían al Curso de Orientación Universitaria (COU) de un año de duración. Las lenguas extranjeras también se impartían en estos cursos y la metodología y el tiempo dedicado a estas se mantenían igual que en la EGB.

Aunque la enseñanza de idiomas estaba presente y era obligatoria en los centros, se encontraban muchas deficiencias en cuanto a la formación de los profesores. El Inspector de Educación Básica del Estado de 1984, Samuel Gento Palacios, llevó a cabo un estudio en profundidad para detectar estas carencias. Descubrió que un gran número de alumnos demandaba el estudio de la lengua extranjera, movidos por la entrada de España a la Comunidad Económica Europea (CEE), y no había suficientes profesores para impartirla. Asimismo, en el curso 82/83 se realizó una encuesta a los profesores de esta materia; “el 62 por 100 de los profesores encuestados reconocieron tener deficiencias en el conocimiento de la lengua inglesa y el 52 por 100 manifestaron que necesitaban mejorar el conocimiento de la metodología para la enseñanza del inglés” (Gento, 1984, p.7). Se podían ver titulares de periódicos, como “La enseñanza de los idiomas en España: un desastre” (Correa, 1984, p.7), que mostraban el fracaso en la educación de lenguas extranjeras. Solo aquellos alumnos que tenían profesores particulares, o asistían a academias, mejoraban en la lengua objeto.

El gobierno, por tanto, tuvo que seguir mejorando las leyes de educación para satisfacer las necesidades de la sociedad. La Ley de Educación de 1970 se acabó con la promulgación de la LOGSE (1990).

4.2.2. Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)

La LOGSE se publicó en el BOE el 4 de octubre de 1990 y conllevaba unos cambios en la estructura educativa. La EGB (de 6 a 14 años) pasaba a ser la enseñanza primaria (de 6 a 12 años) y los otros dos cursos de la EGB restantes y el BUP formaban ahora la etapa secundaria (12 a 16 años). Estas etapas eran obligatorias y gratuitas. Si se quería seguir estudiando, se realizaba Bachillerato, eligiendo una de las ramas ofertadas para especializarse en un campo (artes, ciencias sociales o de la salud, humanidades y tecnología) y poder proseguir con los estudios universitarios deseados. Con esto, la educación obligatoria se extendía dos años más y así los alumnos eran más maduros y tenían más conciencia para tomar las decisiones apropiadas para su futuro laboral. En las tres etapas la lengua extranjera se considera obligatoria.

Esta ley recalca la importancia que tiene el desarrollo íntegro del alumno, con el cual, los estudiantes alcancen su autonomía y sean responsables y consecuentes con sus decisiones. La LOGSE también señala la diversidad del aula y la importancia que tiene el atenderla; “la metodología didáctica en la educación secundaria obligatoria se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo” (Ley Orgánica 1/1990, artículo 20).

En cuanto al estudio de la lengua extranjera, es obligatoria y comienza a los 8 años de edad. Las lenguas extranjeras que se oferten dependerán de los centros, aunque casi la totalidad de alumnos estudiaban inglés, y muy pocos francés o alemán (Arrimadas et al., 2000). Como novedad, y para fomentar el aprendizaje de lenguas, se introduce la opción de elegir el estudio de una segunda lengua extranjera en la etapa de secundaria, normalmente el francés. Sin embargo, el tiempo semanal dedicado a la lengua objeto sigue siendo el mismo que con la ley anterior; tres horas semanales.

Como con la ley anterior, se quiere que los alumnos adquieran una competencia comunicativa y que se percaten de que lo que están aprendiendo es útil para su vida diaria. Para conseguir esto, se pretende que se usen materiales auténticos, cercanos y del interés del alumno. No solo se quiere que el alumno aprenda el idioma; sino que también se tiene el objetivo de que este valore y aprecie el estudio de la lengua extranjera y toda la cultura que le rodea, que se esfuerce por comprender y hacerse comprender y que reflexione sobre su aprendizaje y tenga voluntad para seguir mejorando (Arrimadas et al., 2000). Además, se insiste en que los alumnos ya cuentan con los conocimientos de una primera lengua y pueden utilizarla para comparar y adquirir cualquier otra lengua.

Asimismo, el Estado no cesaba en sus intentos de mejorar el aprendizaje de la lengua extranjera y se facilitaron ayudas para viajar al país extranjero a estudiar el idioma. En 1999 se convocaron 3000 ayudas para cursos de lengua inglesa y francesa en Gran Bretaña, Irlanda o Francia; 245 ayudas para cursos de francés o inglés técnico; 215 ayudas a alumnos universitarios para cursos de inglés en Estados Unidos (Escuela Española, 1999, p. 328).

Los profesores también podían asistir a cursos en el extranjero para adquirir una mayor formación. Sin embargo, la desmotivación de estos era notable. Con la LOGSE se introducían muchos cambios en la educación (atención a la diversidad, autoevaluación del alumno, proyecto curricular de centro) y sentían desconfianza, debido a la falta de información (Madrid, 2001).

Aunque al acabar la etapa de bachillerato los alumnos habían estudiado el idioma durante 8 años, un 65% señalaban que no eran capaces de mantener una conversación en inglés (Aguirregómezcorta, 2005).

Es también durante la LOGSE cuando se expande el Proyecto Mercurio y Atenea. “Se destacaba el desarrollo de programas y materiales destinados a integrar las nuevas tecnologías como medio didáctico en el currículo de las enseñanzas no universitarias, así como la dotación progresiva de equipos informáticos a los centros” (Arrimadas et al., 2000, p. 172). Para favorecer el aprendizaje de lenguas extranjeras se creó el Proyecto Malted, que daba la opción de crear actividades a través de la red para que estas se adaptaran a los alumnos en concreto.

A ello se suma el proyecto llevado a cabo por el Consejo de Europa “Aprendizaje de Lenguas para Ciudadanos Europeos” que dio lugar al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y que “proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa” (MECD, 2002, p. 1)

Esta fue una época de grandes cambios y avances que llevaron a la necesidad de crear una nueva ley. En 2002, se promulgó la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación); sin embargo, esta ley no llegó a aplicarse. Se promulgó durante la segunda legislatura de José María Aznar (PP) y José Luis Rodríguez Zapatero (PSOE) la paralizó. Bajo el gobierno de este último, se promulgó la LOE (Ley Orgánica de Educación) en 2006.

4.2.3. Ley Orgánica de Educación (LOE)

La LOE sostiene tres principios fundamentales; como se puede ver en el preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación:

- Facilitar una educación de calidad adaptada a las necesidades de cada ciudadano, sin importar el sexo o el nivel educativo, con el fin de que se desarrollen todas sus capacidades.
- Colaboración en este proceso de todos los componentes de la comunidad educativa (alumnos, padres, profesores, sociedad y administraciones).
- Compromiso con los objetivos comunes en educación planteados por la Unión Europea.

El alumno tiene que ser capaz de comunicarse, por lo menos, en una lengua extranjera, la cual se empezará a estudiar desde la educación infantil. Cuando los alumnos llegan a la etapa de secundaria, tienen que ser capaces de comunicarse y comprender una o más lenguas extranjeras (MECD, 2015). Como con la ley anterior, se dedican 3 horas semanales al estudio de la lengua extranjera obligatoria; sin embargo, solo se dedican dos horas al estudio de la segunda lengua extranjera optativa. Como se puede suponer, este contacto con la lengua es escaso si lo que se

busca es el dominio de esta. Cabe destacar que, muchos centros se acogen al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas a la hora de distinguir entre los distintos niveles que tienen los alumnos.

Es durante la vigencia de esta ley, cuando algunas comunidades autónomas, como la Comunidad de Madrid en 2004, ponen en marcha el Proyecto Bilingüe en los centros de educación primaria. Más adelante se promulga la Orden 3331/2010, de 11 de junio, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid. Esta orden señala que “los magníficos resultados de este programa de enseñanza bilingüe y su aceptación entre las familias madrileñas animaron a la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid a extender su implantación a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria” (p. 219). De este modo, en el curso 2010/2011, empiezan a formar parte de este proyecto los centros de secundaria.

En dicha orden también aparece detallada la organización de estos centros. Cada centro debe ofrecer dos modalidades: programa bilingüe y sección bilingüe. Con el primer programa se incrementa el estudio del inglés dos horas semanales más; asimismo, se imparte alguna materia en inglés y las tutorías. Los alumnos de la sección bilingüe estudiarán la materia de inglés (avanzado) todos los días durante una hora. En esta sección también se da la posibilidad de estudiar todas las materias en inglés (excepto matemáticas, lengua castellana y segunda lengua extranjera). Estos institutos necesitarán un coordinador de las enseñanzas en inglés, auxiliares de conversación nativos, intercambios internacionales y materiales didácticos específicos. Además, se señala que al finalizar 2º y 4 de ESO, los alumnos tienen que superar una prueba externa de este idioma con la que se valorará la expresión oral.

Aquellos profesionales que se quieran dedicar a la docencia en la ESO y Bachillerato necesitan un título universitario y, además, uno de postgrado que les proporcione la formación necesaria para ser un docente competente. Asimismo, se promueve la formación de idiomas extranjeros en todos los profesores del cuerpo docente, sin importar cuál sea la especialidad de estos. En el caso de querer impartir la docencia en centros bilingües, es necesario superar la habilitación de la Consejería de Educación (MECD, 2015).

El Programa Bilingüe mejora notablemente el aprendizaje de la lengua extranjera. Los alumnos se encuentran expuestos a esta durante más tiempo. Se estudian otras materias en inglés gracias a la instrucción mediante contenidos, por lo que el aprendizaje es más significativo. Además, los alumnos en programas bilingües obtienen mejores resultados en su lengua materna; con el aprendizaje de más idiomas, aumenta la capacidad del alumno (Hidalgo, 2010). No obstante, aunque con esto se mejora el nivel que había con anterioridad, en el 2011 España ocupaba el

puesto 24 en el ranking de Europa en cuanto al dominio del inglés; aunque se empezaba a estudiar el inglés más temprano que en otros países por encima de España. Más importante que la edad en la que se empieza, se consideran “la calidad de los profesores; los materiales y los métodos didácticos; el número de horas dedicadas al idioma, y el hecho de fijarlo como primera lengua extranjera” (Barroso, 2011, párr. 3); igualmente, hay que dar prioridad a la capacidad de comunicación, dejando a un lado el énfasis que hay puesto en la gramática.

Esta ley estuvo vigente hasta 2013; cuando se modificó por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

4.2.4. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

La LOMCE se publicó en el 2013 y es la primera ley que se promulga bajo el gobierno del PP, la cual basa la mayoría de sus artículos en su predecesora. Encontró fuerte oposición en todos los grupos políticos, así como en el cuerpo docente y en el alumnado, que desembocó en repetidas manifestaciones y huelgas. Considerada por muchos como una ley “sectaria, discriminatoria y retrógrada” (López, 2013, párr. 11).

La LOMCE proclama que los alumnos de ahora no son los de antes, de ahí, la necesidad de promulgar leyes que se vayan adaptando a estos cambios; “la globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea” (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013, preámbulo IV). Junto a esto, la LOMCE pretende introducir un cambio en las metodologías, utilizando como principal recurso las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Asimismo, debido al mundo globalizado del momento, pretende fomentar el plurilingüismo.

Con la LOMCE, y en contraste con la LOE, se diferencian asignaturas troncales (con el 50% del horario lectivo fijado), específicas y de libre configuración autonómica. Para promocionar al primer curso de secundaria es necesario superar una evaluación establecida por el gobierno. Una vez en secundaria, hay un cambio en cuanto a la división de los ciclos; el primer ciclo consta de los tres primeros cursos; el segundo, del último. En este último ciclo, los alumnos tendrán que realizar una evaluación con las mismas características que la realizada al finalizar la etapa de primaria.

Para remarcar la importancia de la lengua extranjera, esta es una asignatura troncal durante toda la etapa de secundaria y, por lo tanto, obligatoria en la evaluación final de la etapa. Asimismo, se añade un apartado 6, a lo que era el artículo 26 de la LOE, en el que se añade que “en el proceso de aprendizaje de lengua extranjera, la

lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo. Se priorizarán la comprensión y expresión oral.” De este modo, el uso de la lengua materna en el aula de lengua extranjera no estaría mal visto si es para facilitar su adquisición.

Con los avances que se dan en la sociedad, cada vez se va haciendo más posible que los alumnos tengan contacto real con el idioma. Los cines ofrecen películas en versión original y la música inglesa está muy presente en los jóvenes. De igual modo, internet ofrece numerosos cursos gratuitos y aplicaciones para aprender inglés (Santolobo, 2013); el contacto con la lengua esta fuera, como dentro del aula.

Analizando las metodologías, con la LOMCE se fomenta el aprendizaje por proyectos o tareas y el aprendizaje cooperativo (véase apartados 4.1.7. y 4.1.8. del presente documento). Algunos docentes optan por la metodología llamada *flipped classroom*, que en español quiere decir “dar la vuelta a la clase”. Esta metodología consiste en que los alumnos adelanten tareas en casa viendo las lecciones magistrales de los contenidos que se van a estudiar (Fulton, 2014). En clase, los alumnos preguntan dudas concretas y hacen las actividades que, normalmente, se mandan como tarea por escasez de tiempo en el aula. En todas estas metodologías están muy presentes las tecnologías (dependiendo de las posibilidades de los centros), con pizarras digitales con conexión a internet, tabletas por cada alumno y ordenadores en las aulas, entre otras.

No hay una metodología que pueda considerarse ideal; lo ideal es hacer una combinación de estas. Por ejemplo, la metodología de *flipped classroom* se puede combinar con el aprendizaje cooperativo; tras el trabajo que se ha hecho en casa, los alumnos hacen los ejercicios en grupos. Cada profesor, cada centro, cada grupo de alumnos y cada alumno en particular, hace que cada clase sea diferente y, por lo tanto, las metodologías que se utilicen se tienen que adaptar a las cualidades del grupo (Prabhu, 1990).

La realidad otra vez muestra que aunque se hagan mejoras siempre hay algo en el sistema educativo español que sigue fallando en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras. Como se aprecia en el recorrido que se está haciendo del estudio del inglés en España, este problema se está arrastrando desde mucho tiempo atrás en el pasado. Hoy en día, siguen apareciendo noticias que reflejan este hecho; “El nivel de inglés de los españoles ha empeorado en 2015 respecto al año anterior” (EFE, 2016, párr. 1); “solo el 13% de nuestros alumnos serían capaces de desenvolverse en inglés en ese nivel B de «independencia»” (Carra, 2014, párr. 9).

Tras este apartado, se prosigue con el desarrollo de los factores que influyen en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

4.3. Factores que influyen en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera

Las características de cada alumno, así como las del profesor, se consideran factores que influyen en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (Caballero de Rodas, Escobar, Masats, y Nussbaum, 2001).

4.3.1. Factores del alumno

Pla (1997) señala que los alumnos poseen unos factores cognitivos, afectivos y sociales que influyen en su proceso de aprendizaje. Los factores cognitivos tienen que ver con la cantidad, el nivel de estructuración y la capacidad de relación de los conocimientos interiorizados. Los factores afectivos y sociales tienen que ver con la motivación del alumno hacia la lengua extranjera de estudio, su tenacidad, su ambición intelectual, la integración con sus pares y el rechazo o no de la materia (causado por las características del profesor).

Algunos de estos factores pueden ser influenciados por el profesor, por ejemplo, el profesor puede influir en la motivación del alumno o en crear un clima agradable en el aula entre los alumnos mediante sus acciones.

La edad es una variable que ha sido comúnmente tratada en las discusiones sobre el aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, no hay una edad ideal que asegure que el aprendizaje del idioma va a ser más eficaz y rápido. Dependiendo de la edad, se poseen unas habilidades u otras. Los niños tienen una plasticidad cerebral que les da una mayor facilidad para adquirir una lengua (tienen mejores niveles de corrección y pronunciación); los adultos, tienen un pensamiento formal con el que reflexionan sobre la lengua y, así, aprenden más rápido (Caballero de Rodas et al., 2001).

El aprendizaje de los alumnos es un proceso interactivo, “en el cual juega un papel la actividad del profesor y otro papel la actividad del alumno, condicionándose mutuamente” (Pla, 1997, p.36) por lo que es necesario analizar los factores de ambos protagonistas.

4.3.2. Factores del profesor

La función del docente ha sufrido muchos cambios a lo largo de la historia. En el momento actual, el docente no solo transmite conocimientos, ya que sería fácilmente reemplazable por enciclopedias o diccionarios, sino que es una figura consejera que guía y ayuda a los alumnos en todo momento. Este atiende a las peculiaridades de cada alumno y de todos en conjunto. Asimismo, es un mediador de

conflictos, educador, instructor y especialista en la materia. A través de sus metodologías, de sus creencias sobre el aprendizaje, de su experiencia, y de su actitud, muestra como es y hace que su figura y las clases que imparte sean únicas y diferentes a las demás (Caballero de Rodas et al., 2001).

Pla (1997) señala dos tipos de factores del profesor que influyen en el alumno: unos factores del tipo técnico y otros de tipo afectivo. Entre los factores de tipo técnico, encontramos el dominio que tiene el profesor de la materia a enseñar, la capacidad que tiene para transmitir ideas, entender los procesos interactivos del aula y adaptarse a las necesidades individuales de cada alumno. Los factores afectivos tienen que ver con la motivación del profesor, su personalidad y su sentimiento de integración con el resto de los profesores.

Por otro lado, no hay que olvidar que los pasos que dan los docentes con los alumnos dejan de tener sentido si no están apoyados por el entorno familiar del alumno. De ahí, la importancia que tiene la buena comunicación entre el centro escolar y la familia. Esta relación entre padres y profesores es un requisito que ya se consideraba indispensable en el pasado; “la escuela y la familia son las dos instituciones que a lo largo de los siglos se han encargado de criar, socializar y preparar a las nuevas generaciones para insertarse positivamente en el mundo social y cultural de los adultos” (Martíña, 2003, p. 12)

Sin embargo, no solo los participantes del proceso influyen en el alumno. En el caso de la asignatura de inglés, la lengua materna, así como el medio donde este idioma se adquiere, juegan un papel determinante.

4.4. Segunda lengua, lengua extranjera y lengua materna

Cuando se aprende un idioma, es importante distinguir entre la pedagogía de una segunda lengua (L2) y la de una lengua extranjera (LE); términos que muchas personas utilizan indistintamente. No obstante, el aspecto que tienen en común estas dos enseñanzas es que ambas se centran en el aprendizaje de una lengua distinta a la materna (Wallace, 1990). En ambos aprendizajes, los conocimientos de la lengua materna del alumno le facilitarán el acceso a la lengua meta, por ejemplo, mediante comparaciones entre ambas lenguas.

La segunda lengua es aquella que se adquiere en medio natural; la lengua extranjera, en medio institucional (Caballero de Rodas et al., 2001). De este modo, la segunda lengua va a estar presente en el entorno social del estudiante, quien va a tener un acceso amplio a dicha lengua a través de medios de comunicación, actividades culturales o situaciones cotidianas. Por otro lado, la lengua extranjera no se utiliza en

el entorno del aprendiz; el acceso a esta es bastante restringido y en la mayoría de los casos solo se tiene contacto con la lengua meta en las aulas (mediante las interacciones entre profesores y alumnos).

El aprendiz de una segunda lengua vive en una situación de inmersión que le expone a grandes cantidades de *input* oral y escrito; asimismo, él produce continuamente *output* oral y escrito, lo cual, acelera el ritmo de aprendizaje de la L2. Por su parte, el contacto que tiene un estudiante de LE con la lengua meta depende, en su mayor parte, de la metodología del profesor (Caballero de Rodas et al., 2001). Esta metodología puede acelerar o no el aprendizaje de la lengua objeto. Por ejemplo, optando por enfoques comunicativos, se puede crear un ambiente de uso natural de la lengua que facilite su adquisición.

La metodología de cada profesor está también marcada por si estos deciden recurrir o prescindir de la lengua materna del alumno en sus clases de inglés. Tanto a lo largo de la historia de la enseñanza de idiomas, como en la actualidad, se encuentran defensores y detractores del uso de la lengua materna.

Cook (2001) señala 5 principios que se incluían en la declaración de Makere que defendían el uso exclusivo de la lengua objeto en el aula. Esta declaración sostenía que el inglés tenía que enseñarse en entornos monolingües, con profesores de inglés nativos. Asimismo, sostenía que lo mejor era empezar a estudiar inglés desde joven y que el estándar del inglés bajaría si se utilizaban idiomas diferentes en el aula. Este pensamiento se puede ver, en cierto modo, hoy en día. Hay “alumnos interesados en la formación de idiomas que confían más en los profesores de origen anglosajón” (Sevillano, 2014, párr. 6); afirmando que estos son los más beneficiosos en la enseñanza ya que se comunicaran exclusivamente en la lengua extranjera.

Por otro lado, aquellos que apoyan la presencia de la L1 en el aula consideran que esta “ayuda a ahorrar valioso tiempo en la presentación del vocabulario y en la explicación de aspectos gramaticales y, además, permite a los alumnos comprender mejor el rasgo que el profesor pretende enseñar” (Martín, 2000, p. 162). Respecto a la enseñanza del idioma por profesores nativos, sostienen que pueden tener mejor conocimiento del inglés por ser su lengua materna pero no tienen la formación pedagógica de un profesor no nativo. Además, recalcan que los profesores no nativos son capaces de comprender mejor las dificultades que sus alumnos puedan encontrar en la adquisición del idioma.; ellos también las padecieron y pueden recurrir a la lengua materna del alumno con más facilidad para resolver estas dificultades (Barnés, 2014).

Estos dos puntos de vista tan diferentes, y presentes en las aulas de secundaria del centro donde la autora de este trabajo ha realizado su periodo de prácticas, han llevado a realizar un estudio de este caso en profundidad.

5. ESTUDIO DE CASO

A continuación, se realiza una descripción del caso; seguidamente, se presentan las características propias de los estudios de caso y la metodología empleada en este estudio en concreto; en tercer lugar, se muestra y se analiza la investigación llevada a cabo y, por último, se desarrolla una propuesta de mejora.

5.1. Descripción del caso

El presente estudio de caso se ha realizado en un aula de 4º educación secundaria. El grupo está compuesto por 20 alumnos (9 chicos y 11 chicas) estudiantes del mismo centro concertado, bilingüe y laico de un municipio al sur de la Comunidad de Madrid. El colegio se fundó en 1994 y desde entonces, forma a sus alumnos desde los tres meses hasta los 18 años. La información que se presenta a continuación se ha recogido del Proyecto Educativo de Centro y por razones de anonimato no se detalla el nombre del centro o de sus docentes.

El colegio comenzó con el proyecto bilingüe en el curso 2.000/2.001 y desde ese momento, se vio necesaria la presencia de un coordinador de enseñanzas en inglés que comprobara la adecuada coordinación que debe existir entre los maestros y los auxiliares de conversación. Además de esta, sus otras funciones son: fomentar la participación de los docentes en seminarios y cursos de formación, hacer el proyecto bilingüe visible fuera del centro (agenda, revista, redes sociales), programar excursiones en inglés (primer trimestre académico en Irlanda, campamentos de verano), supervisar la metodología adaptada al proyecto bilingüe, crear espacios bilingües por edificio (posters, fotos, carteles) y formar al profesorado no bilingüe.

Desde infantil se ofrece un proyecto bilingüe cultural, pero es en secundaria donde se incrementa la carga lectiva en inglés en todos los cursos para trabajar las cuatro destrezas lingüísticas. Para la etapa de secundaria, el centro cuenta con cuatro profesores nativos en plantilla y seis profesores no nativos. Durante esta etapa, se estudian cuatro horas semanales de la asignatura de inglés con un profesor no nativo de lengua inglesa, más dos horas con un profesor nativo de esta lengua que les prepara para presentarse a exámenes de Trinity o de Cambridge. También, se imparte otra asignatura más de una hora a la semana con otro profesor nativo de lengua inglesa; la cual tiene un valor de 10% de la nota final de la asignatura de inglés. En esta hora, en los dos primeros cursos de secundaria se estudia “*American History*”; en tercero,

“*American Literature*”; en cuarto, “*English for life*”. Esta última asignatura consiste en estudiar expresiones y curiosidades de la vida cotidiana de los norteamericanos; por ejemplo, durante el curso 2015/2016, se estudiaron los usos y las costumbres de las relaciones sociales norteamericanas.

Como se ha mencionado previamente, los alumnos se preparan en cada curso para presentarse al examen externo que les acredite su nivel de acuerdo con el Marco Común de Referencia Europeo. En los cursos pares de la etapa de secundaria, los alumnos se presentan a los exámenes de Cambridge; en los impares, realizan los correspondientes exámenes de Trinity. Concretamente en 4º de ESO, se pretende que los alumnos acaben la etapa de secundaria con un nivel B2, de acuerdo al Marco Común de Referencia Europeo. Para ser capaces de superar el nivel B2 del examen externo ofrecido por la Universidad de Cambridge, *First Certificate in English* (FIRST), los alumnos cuentan con la ayuda de un profesor nativo durante dos horas semanales en horario de tarde a lo largo de todo el curso. Estas sesiones tienen un valor del 10% de la nota final de la asignatura de inglés.

Los profesores utilizan los recursos tecnológicos disponibles en el centro para integrar a sus alumnos en las necesidades que demanda la sociedad actual. Todas las aulas del centro, incluida la del grupo de 4º de ESO analizado, cuentan con equipos informáticos con conexión a Internet y con pizarras digitales. Además, hay un aula de audiovisuales e informática con treinta y dos tabletas, una cámara de vídeo y de fotografía digital y dieciséis ordenadores portátiles. Para que el proyecto bilingüe tenga éxito, el centro posee un aula bilingüe en donde se encuentran diccionarios y enciclopedias en diferentes formatos, libros digitales, libros de lectura adaptados y revistas. El horario escolar es de 8:30 a 17:15; sin embargo, tanto la profesora no nativa de la asignatura de inglés, como la encargada de la asignatura “*English for life*”, imparten sus clases al grupo únicamente en horario de mañana. La profesora nativa de lengua inglesa, que ayuda a los alumnos a prepararse para el FIRST, como se ha mencionado previamente, lo hace en horario de tarde.

Los alumnos del grupo de 4º de ESO analizado, tienen entre 15-16 años, menos un alumno repetidor que tiene 17 años. Todo el grupo ha estudiado en este centro desde la etapa infantil, menos 3 alumnos que se incorporaron en secundaria. Asimismo, muchos de los profesores que imparten clase a este grupo llevan mucho tiempo dedicándose a la enseñanza en este centro. De este modo, los docentes han seguido muy de cerca la evolución de estos alumnos y conocen sus peculiaridades.

Los alumnos tienen una buena conducta y ninguno de ellos presenta necesidades educativas especiales; se trata de un grupo bastante homogéneo y muy unido después de haber convivido en el mismo grupo desde que empezó su proceso

de aprendizaje en el centro. En general, todos ellos tienen un buen nivel de inglés y son trece, los que en el presente curso van a presentarse al examen de Cambridge para obtener el nivel B2. Los alumnos se distribuyen dentro del aula en grupos de cuatro. Esta colocación fue decidida a principios del curso 2015/2016 por los tutores para fomentar las metodologías desde una perspectiva comunicativa con un aprendizaje cooperativo.

A continuación se presentan las particularidades de los estudios de caso; para poder ser capaz de analizar las características del presente estudio con la mayor concreción posible.

5.2. Marco teórico del estudio de caso

En el presente apartado se desarrollan las características propias de un estudio de caso. Asimismo, se presenta la metodología empleada para poder desarrollar el caso propuesto.

5.2.1. Características del estudio de caso

Tal y como Bisquerra (2009) señala, el estudio de caso es:

Un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendido estos como entidades sociales o entidades educativas únicas (p. 309).

De esta forma, los estudios de caso se centran en presentar una situación real aportando una descripción extensiva con su correspondiente análisis detallado. Con el estudio de caso se podrá explorar un tema para así, obtener un conocimiento más amplio del fenómeno y poder buscar las respuestas necesarias al cómo y al porqué de dicho fenómeno.

Robert Stake (1995), pionero en la aplicación de estudios de casos a la evaluación educativa, distingue entre los estudios intrínsecos de casos y los estudios instrumentales. Los primeros estudian un caso en particular y no hay un interés por aprender sobre otros casos o sobre un problema en general; los segundos, surgen porque se tiene una necesidad de comprensión general y se intenta dar una respuesta a raíz de la investigación de una situación en particular. Tanto en los estudios intrínsecos como en los instrumentales, el tiempo del que se dispone y la posibilidad de acceder al campo son limitados; por lo tanto, es importante seleccionar casos que sean fáciles de abordar y donde el análisis sea bien acogido.

Para realizar un estudio de caso, se recopila la información mediante una observación directa y exhaustiva durante un tiempo considerable (Stake, 1995). Además, se recurre a dispositivos de evaluación (cuestionarios, entrevistas o pruebas) cuando a través de la observación del campo no se obtienen todos los datos necesarios para realizar dicho estudio de caso. Con esto, se puede distinguir entre metodología cuantitativa y cualitativa. La primera, se caracteriza por ser un método que genera datos numéricos que pueden ser analizados de un modo formal y riguroso. En las ciencias sociales este método se utiliza cuando se realizan estudios sociométricos con cuestionarios o entrevistas (Monje, 2011). En las metodologías cualitativas no se dispone de datos numéricos para su análisis y se procede a describir o interpretar situaciones en profundidad.

5.2.2. Metodología

Para realizar el estudio de caso se ha seguido una metodología cualitativa. Dentro de este enfoque, la autora ha realizado una fase de observación del caso, así como de análisis e interpretación de los datos. El observador tiene un papel fundamental en este tipo de metodologías, como Sandín (2003) señala: “el propio investigador se constituye en el instrumento principal que a través de la interacción con la realidad recoge datos sobre esta” (p. 126). Además, el observador tiene que recoger con objetividad lo que ocurra y reformular o diseñar nuevas preguntas para poder ser capaz de entender el caso en su totalidad y sacar las conclusiones correspondientes (Stake, 1995).

Los datos han sido recopilados por la autora del presente proyecto en su periodo de prácticas durante los meses de febrero y marzo del año 2.016. La muestra de estudio, el grupo de 4º de ESO, fue seleccionada intencionadamente debido a la gran disponibilidad que tenía la autora para acceder a sus clases cuando se impartían asignaturas en inglés. De este modo, la autora pudo observar y recopilar los datos de la clase “*English for life*” y de la asignatura de inglés. El estudio de caso ha sido posible gracias a la observación de dicho grupo; sin embargo, no se han hecho entrevistas o cuestionarios a los alumnos y profesores analizados.

Con este estudio de caso se proponen unas preguntas a investigar y desarrollar posteriormente.

5.3. Preguntas de investigación

Con el presente estudio de caso se pretende dar respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la metodología que la profesora nativa de la lengua extranjera utiliza con el grupo de 4º de ESO?
- ¿Cuál es la metodología que la profesora no nativa utiliza con el grupo de 4º de ESO?
- ¿Qué uso hacen las profesoras de la lengua materna del alumno?
- ¿El uso que hacen los alumnos de su lengua materna depende de si se encuentran con una profesora nativa o no nativa?

5.4. Recogida de datos

En el presente apartado se presentan los datos registrados mediante las notas de campo. En el primer apartado, se desarrollan los resultados de las sesiones con la profesora nativa de la lengua extranjera; en el segundo, aquellos de las clases con la profesora no nativa.

5.4.1. Sesiones de la profesora nativa de lengua inglesa

A lo largo de la semana, el grupo de 4º de ESO asiste a tres sesiones con dos profesoras nativas de lengua inglesa diferentes. En este apartado, debido a las limitaciones que se desarrollaran posteriormente, solo se recogen los datos de la asignatura “*English for life*” impartida los miércoles por la mañana. Destacar que la profesora no nativa de lengua inglesa está presente durante todo el transcurso de esta sesión.

5.4.1.a. Metodología de la profesora nativa de lengua inglesa

En primer lugar, la profesora no sigue un libro de texto. Esta presenta a los alumnos los temas que se van a tratar mediante fotocopias o presentaciones de PowerPoint. La profesora aprovecha la colocación de los alumnos, sentados de cuatro en cuatro, para repartir una fotocopia por grupo. En el caso de presentar los contenidos en la presentación de PowerPoint, los alumnos atienden pero nunca se les pide que copien las presentaciones.

Durante los dos meses de observación, la profesora impartió dos unidades didácticas diferentes. La primera estaba relacionada con los usos y las costumbres de

las relaciones sentimentales norteamericanas; y la segunda, con abreviaciones que los norteamericanos utilizan en su vida cotidiana. Como se observa, ambos temas están orientados hacia la cultura norteamericana. A lo largo de las clases, los alumnos tienden a comparar continuamente su cultura con la estudiada y a preguntar a la profesora para profundizar en los temas que se presentan. Las diferencias entre ambas culturas despiertan su interés, y esto hace que participen activamente en la clase.

Las actividades propuestas por la profesora para desarrollar cada uno de los temas son juegos orales o debates. Por ejemplo, en la unidad didáctica de las relaciones sentimentales, se propuso que los alumnos realizaran citas a ciegas. Además, la profesora propone una única actividad escrita por cada unidad didáctica, la cual tiende a realizarse por grupos. Con esto, la profesora pretende que afiancen el vocabulario que se está tratando. Normalmente, se observa que los alumnos se encuentran más reacios a realizar las actividades escritas que las orales, ya que apenas se esfuerzan en realizar los ejercicios y, aunque la profesora nativa insiste, muchos son los que no los terminan por completo.

El esfuerzo empleado en las tareas escritas, por tanto, se contrapone con el de las actividades orales. En estas últimas, los alumnos tratan de preguntar y dar su opinión en todo momento. Si no saben cómo expresarse en inglés, suelen preguntar previamente a cualquiera de las dos profesoras para luego ser capaces de dar su opinión. La profesora nativa siempre profundiza y detalla todos los aspectos de la cultura norteamericana y, además, es capaz de contestar a cualquier pregunta compleja de los alumnos. Esta consigue incluso atraer la atención de la profesora no nativa, quien no llega a tener tales conocimientos de la cultura norteamericana.

En general, se observa que la docente nativa centra sus clases en la expresión oral, seguida de la comprensión auditiva. La gramática y la escritura se dejan a un lado; considera que el alumno va a aprender el idioma hablando. Por lo tanto, las notas finales de su asignatura se basan en el comportamiento, las intervenciones, y la expresión oral en inglés de cada alumno; es decir, no se realizan exámenes escritos.

5.4.1.b. Uso de la lengua materna del alumno

La docente evita el uso de la lengua materna del alumno en todo momento. Si los alumnos no entienden los significados, define los conceptos de forma diferente pero nunca traduce la palabra o expresión. En algunos casos, cuando la docente no nativa está presente, interviene y traduce al español las expresiones que no se han logrado entender con la definición de la nativa. En el caso de no estar presente, los

alumnos suelen preguntar a otros compañeros para obtener la traducción, y así poder enterarse del significado de dicha palabra o expresión.

Cuando los comportamientos no son adecuados en el aula, la profesora tiende a regañar a los alumnos en inglés; salvo cuando el mal comportamiento persiste que recurre al español. Los alumnos reaccionan de la misma manera al utilizar un idioma u otro, es decir, no por regañarles en su lengua materna su respuesta es diferente.

En los pasillos, o en horas no lectivas, la profesora sigue hablando a los alumnos en inglés y nunca recurre al español. Esta sostiene que se tienen que acostumbrar a utilizar la lengua extranjera en todo momento.

Los profesores nativos del centro utilizan el inglés para comunicarse entre ellos en todo momento, aunque tengan muy buenos conocimientos del español. También utilizan este idioma para hablar con el resto de la plantilla de profesores que imparte esta lengua.

El uso que hacen los alumnos de la lengua materna es reducido. En las clases intentan comunicarse en inglés y si encuentran dificultades, algunos optan por no participar, pero no suelen dar su opinión en español. En los pasillos, en un primer momento utilizan el español, pero al ver que son respondidos en inglés, los alumnos dejan a un lado su lengua materna e intentan comunicarse con ella en la lengua extranjera. Si necesitan transmitir algo importante, y no encuentran las palabras en la lengua extranjera, preguntan si pueden recurrir al español. En estos casos, la docente normalmente permite que el alumno utilice su lengua materna.

En general, se observa que la profesora nativa tiene una gran influencia sobre los alumnos, quienes se esfuerzan por comunicarse en inglés. Estos no solo sienten que tienen que comunicarse en la lengua extranjera dentro del aula, sino que es la lengua que tienen que utilizar para relacionarse con ella en cualquier momento.

5.4.2. Sesiones de la profesora no nativa de lengua inglesa

En el presente apartado se detallan los datos recogidos, cuatro días a la semana durante los dos meses de observación, de las sesiones con la docente no nativa de lengua inglesa. La metodología empleada, así como el uso que esta realiza de la lengua materna del alumno, se detallan a continuación.

5.4.2.a. Metodología de la profesora no nativa

La docente sigue sus clases con un libro de texto y su correspondiente cuaderno de ejercicios. Cada tres unidades se realiza un examen final, en el que se

evalúa la comprensión lectora y auditiva, además de la gramática y el vocabulario estudiado durante las unidades.

En las sesiones se presta especial atención a la gramática. La profesora proyecta en la pizarra presentaciones de PowerPoint con las normas gramaticales y los alumnos copian todo en sus cuadernos. Tras la explicación de la gramática, se realizan los ejercicios correspondientes del libro y del cuaderno de ejercicios de forma cooperativa o individual. Para corregir las actividades, opta por proyectar las soluciones en la pizarra o que los alumnos vayan corrigiendo en voz alta. Si estos tienen alguna duda, se va resolviendo en ese mismo momento.

El libro ofrece muchas oportunidades para practicar la comprensión lectora, la cual se introduce con frecuencia con un ejercicio de *speaking*. Siempre son los mismos alumnos los que suelen participar en este tipo de actividades, y es por esta razón, por la que la profesora también elige a otros alumnos que tienen más dificultades con el objetivo de que puedan aportar su opinión. Esta no suele interrumpir la intervención de los alumnos ni para corregir fallos de gramática ni de pronunciación, a no ser que considere que es un fallo grave. Tras la lectura del texto, la profesora señala las palabras que los alumnos tienen que estudiar para el examen y, con la ayuda de esta, los alumnos las traducen a su lengua materna.

En las sesiones también se practica la comprensión auditiva. Sin embargo, los audios, además de largos, no suelen ser interesantes para los alumnos. Algunos de ellos acaban distrayéndose y no realizan los ejercicios.

Para evaluar la expresión oral y escrita, la docente no realiza ningún examen. Esta propone un proyecto por grupos en el que los alumnos deben entregar una redacción en conjunto y realizar una presentación oral en clase. La profesora considera que esta actividad es suficiente para evaluar la expresión oral de sus estudiantes; sin embargo, insiste más en la expresión escrita y manda como tarea para casa tres o cuatro redacciones más a lo largo del trimestre.

Durante los dos meses de observación, la docente basó su unidad didáctica en el libro de texto y no realizó ninguna actividad que no estuviera presente en dicho libro. Los alumnos asocian estas sesiones con clases magistrales en donde se les presenta abundante gramática y vocabulario. Al igual que asocian, como se ha mencionado previamente, las sesiones de las profesoras nativas con actividades orales y participativas.

Por otro lado, y al contrario de las profesoras nativas de lengua inglesa, la docente parece más cercana a los alumnos, quienes conversan con ella sobre su proceso educativo y no dudan en preguntar sobre cualquier duda que les pueda surgir. Además, al ser más cercana a ellos, la docente es más consciente de las dificultades de

cada alumno. Esto se ve reforzado por el hecho de que la profesora no nativa lleva impartiendo clase a este grupo desde que comenzaron en la etapa de primaria. En contraposición, han tenido más variedad de profesores nativos. Estas últimas, por ejemplo, llevan solo dos años impartiendo clase.

5.4.2.b. Uso de la lengua materna del alumno

La lengua materna está presente en todas las sesiones. En las explicaciones de la gramática, los alumnos preguntan dudas en inglés o en español y la profesora suele resolverlas en español para que los conceptos queden muy claros. Asimismo, los alumnos con más dificultades solo se comunican en la lengua materna y no hacen esfuerzos por intentar utilizar la lengua extranjera.

Cuando los alumnos intervienen para contar anécdotas o experiencias propias, instintivamente lo hacen en español. Es en ese momento cuando la profesora insiste en la importancia de utilizar la lengua extranjera para comunicarse, hecho que supone que los alumnos utilicen el inglés en vez de su lengua materna.

El español también está presente en los exámenes. Estos cuentan con un ejercicio de vocabulario en el que los alumnos tienen que traducir las palabras o expresiones del inglés al español y viceversa.

Cuando hay malos comportamientos, en un primer momento, la profesora suele llamar la atención de los alumnos en inglés; sin embargo, cuando la docente utiliza el español, la reprimenda suele ser más eficaz. Los alumnos consideran que dicha reprimenda es más seria si la docente les llama la atención en español.

En horas no lectivas, o en los pasillos, ni la docente ni los alumnos se relacionan a través de la lengua extranjera. Estos tienen numerosos encuentros a lo largo de la semana y, aunque la profesora en alguna ocasión utiliza la lengua extranjera, estos responden siempre en español. Asimismo, la docente no les insiste en utilizar la lengua extranjera fuera del aula.

La docente se comunica en español con el resto de profesores no nativos que imparten la asignatura de inglés y los alumnos son conscientes de que esta solo utiliza la lengua extranjera dentro del aula.

Tras haber desarrollado las sesiones de la profesora nativa de lengua inglesa y de la no nativa, se procede a analizar y comparar los resultados.

5.5. Análisis de los resultados

En primer lugar, la profesora no nativa de lengua inglesa desarrolla sus unidades didácticas basándose en el libro de texto y su correspondiente libro de ejercicios; sin salirse de los temas que se presentan en estos. Asimismo, la docente

centra sus clases en presentar la gramática y vocabulario de los temas, dejando a un lado la parte oral; los alumnos tienen que copiar todo el vocabulario y las normas gramaticales en su cuaderno. Al final del trimestre, estos realizarán un examen de todos los contenidos que se han presentado en el libro de texto, omitiendo de nuevo, la práctica oral. En contraposición, la profesora nativa de lengua inglesa no sigue libro de texto y prepara sus clases en función de lo que ella considera interesante y novedoso para los alumnos. Además, en estas sesiones predominan las actividades orales en las que se pretende que todos intervengan y proporcionen su punto de vista. Igualmente, la docente no realiza exámenes al final del trimestre y basa sus notas en todas las actividades orales realizadas, así como en la participación y comportamiento de los alumnos.

Las docentes tratan los errores de los alumnos de forma diferente. La docente nativa de lengua inglesa corrige cualquier error gramatical o de pronunciación que el alumno cometa en la práctica oral. Por el contrario, la profesora no nativa solo corrige aquellos errores que se consideran realmente graves. En ambas situaciones la respuesta de los alumnos es idéntica; toman la corrección de la docente y repiten lo que querían decir pero de forma correcta.

Por otro lado, cabe destacar que ambas docentes tienen un trato diferente con el alumno. La no nativa, debido a la gran experiencia que tiene con el grupo de alumnos, es muy cercana e intenta aconsejar a los alumnos sobre cualquier tema de su proceso educativo. Sin embargo, la otra docente tiene menos confianza con los alumnos y no trata temas relacionados con la vida personal de estos.

Los alumnos tienen reacciones y comportamientos diferentes dependiendo de si se encuentran con la profesora nativa de la lengua inglesa o con la otra docente. Los estudiantes ven las clases de esta última como sesiones magistrales en las que las situaciones de comunicación real en la lengua objeto son escasas. Por otro lado, con la docente nativa, los alumnos participan y utilizan mayoritariamente la lengua inglesa para comunicarse en situaciones reales. Además, esta les proporciona grandes conocimientos de la cultura americana que la profesora no nativa apenas posee.

El uso que se hace de la lengua materna de alumno difiere de una docente a otra. La profesora nativa de lengua inglesa intenta evitar la lengua materna del alumno en todo momento y cree firmemente que la clave de aprender un idioma está en hablarlo. Para apoyar sus creencias, la docente recurre a la lengua extranjera en todo momento, incluso en situaciones donde al alumno no parece quedarle claro lo que se está queriendo transmitir. Asimismo, esta intenta que la lengua inglesa sea el vehículo de comunicación incluso en horas no lectivas. Los alumnos saben que esta es la lengua principal que la docente utiliza y debido a esto, se esfuerzan para intentar

evitar su lengua materna incluso fuera del aula. En las sesiones con la profesora no nativa, la lengua materna del alumno está muy presente. Los alumnos traducen el vocabulario al español e incluso en los exámenes aparece un ejercicio de traducción. La docente también recurre al español cuando tiene que resolver dudas de los alumnos y no les insiste respecto a la importancia que tiene comunicarse en la lengua inglesa para mejorar su fluidez. De esta manera, los alumnos no recurren al inglés cuando hablan con esta en horas no lectivas o cuando intentan presentar sus puntos de vista. Además, la docente utiliza principalmente la lengua inglesa dentro del aula pero la deja a un lado cuando se acaba la sesión. En definitiva, se contempla como los docentes son un ejemplo para los alumnos, quienes se comportan de una manera u otra dependiendo de aquello que les transmite el docente.

Como se puede observar, con anterioridad se han analizado dos formas muy diversas de llevar a cabo una clase, teniendo en cuenta que tanto las metodologías, como el uso que hace cada profesora de la lengua materna, son diferentes. Este hecho, por tanto, supone que a continuación se desarrollen una serie de medidas y recomendaciones para este grupo.

5.6. Propuesta de mejora

Con esta propuesta no se pretende presentar una metodología ejemplar; ya que como señala Federico Malpica, en una entrevista realizada por Educaweb (2015), no hay metodologías mejores o peores y, además, ninguna metodología se puede considerar ideal. Sin embargo, esta propuesta busca una metodología para llevar a cabo con este grupo de alumnos que logre que estos vean la lengua extranjera como algo útil para su vida cotidiana y llegue a utilizarla con más frecuencia fuera del aula. Asimismo, se pretende que todos los miembros implicados hagan un uso razonable de la lengua materna del alumno que no perjudique la adquisición de la lengua extranjera.

En primer lugar, se propone que tanto docentes nativas como no nativas insistan en la práctica de las cuatro destrezas básicas. Estas destrezas no deberían estudiarse independientemente, ya que todas y cada una de ellas son indispensables si se quiere alcanzar el objetivo de comunicarse en la lengua de estudio. Los alumnos no deberían asociar a la profesora nativa con la práctica oral y a la no nativa con la práctica de ejercicios escritos. Este hecho puede ser uno de los causantes de que los alumnos recurran a su lengua materna cuando se comunican con la profesora no nativa. Para ellos, esta profesora es la que presenta la gramática y la que apenas promueve situaciones de comunicación real en la lengua extranjera; por lo tanto, no ven la necesidad de tener que comunicarse con ella en inglés. Para facilitar el hecho

de que los alumnos se comporten con ambas docentes por igual, se puede proponer que en algunas sesiones las docentes se cambien el papel entre ellas. Para ello, se necesitará mucha coordinación entre estas dos. La docente no nativa de lengua extranjera puede presentar el nuevo tema de la docente nativa; habiéndoselo preparado previamente con esta.

La profesora nativa de lengua inglesa deberá hacer hincapié y reforzar la gramática que la profesora no nativa esté desarrollando en su unidad didáctica. Por ejemplo, si se están estudiando los tiempos futuros, la profesora nativa de lengua inglesa puede proponer que se escriban redacciones en futuro sobre la temática impartida en ese momento. Asimismo, la profesora no nativa tiene que crear más situaciones de comunicación real entre los alumnos, por ejemplo, recurriendo a actividades de *role play*. Al fomentar el estudio de las cuatro destrezas con ambas profesoras, los alumnos realizarán cualquier tipo de actividad propuesta con el mismo esfuerzo y dedicación, independientemente de si la sesión es de una profesora u otra.

Por otro lado, los alumnos deberían estar expuestos a la lengua extranjera el mayor tiempo posible; por lo tanto, la lengua materna del alumno debería utilizarse en ocasiones excepcionales. La profesora nativa de lengua extranjera es la que más promueve el uso del inglés; sin embargo, parece que los alumnos encuentran dificultad a la hora de captar el significado de palabras o expresiones. Se propone que se utilice una alternativa antes de caer en el uso de la traducción ya que, cuanto menos caiga esta docente en el uso de la lengua materna, más le seguirán viendo sus alumnos como aquella con la que es necesario comunicarse en inglés. La docente puede sugerir que un alumno cada semana o día sea el encargado de buscar en casa la definición o sinónimos de las expresiones o palabras que creen confusión. En última instancia, si los alumnos no han sido capaces de entender dicha palabra, el compañero podrá traducirla.

También los alumnos tienen que recurrir el menor número posible de veces a la lengua materna. Muchos estudiantes realizan un uso excesivo de su lengua aunque tengan los conocimientos suficientes para expresarse en la lengua inglesa. Ambas docentes deben ser ejemplo a seguir para sus alumnos, recurriendo a la lengua extranjera siempre que la ocasión lo permita. Por supuesto, primeramente dentro del aula y además, en cualquier momento en el que surja una comunicación con el alumno, ya sea por los pasillos o en el recreo. Para esto, la docente no nativa tendrá que realizar más esfuerzos ya que, como se ha mencionado anteriormente, es con la que menos se comunican en la lengua objeto. Esta tiene que promover el uso de esta lengua dentro y fuera del aula; siendo ella, la que recurra siempre a esta y la que les

incite a intentar comunicarse en inglés. En definitiva, se trata de que los alumnos sientan que si se quieren comunicar con ella, lo tendrán que hacer en inglés.

Por otro lado, el grupo tiene que ver la utilidad del idioma. Para eso, ambas docentes tienen que utilizar materiales que sean de su interés. Para saber qué es lo que de verdad les gusta, las docentes pueden obtener información directa sobre sus cantantes, películas y series favoritas y sobre sus aficiones. A raíz de ahí, ambas pueden preparar material extra que esté relacionado con la temática que estén tratando en la unidad didáctica. Preparar este material puede llevar mucho tiempo pero, a la larga, se verá recompensado.

Por último, es importante destacar que aunque ambas trabajen en conjunto para seguir la misma línea, cada una va a seguir teniendo sus peculiaridades que la hacen diferente de la otra. La profesora nativa tiene unos conocimientos de la cultura norteamericana, por ser su propia cultura, que es difícil que la no nativa los tenga. Por otro lado, la profesora no nativa es más cercana a la cultura y a la realidad del alumno y puede guiarle a partir de la propia experiencia que tuvo ella al aprender la lengua extranjera.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Tal y como expone Federico Malpica, en la entrevista realizada por Educaweb (2015), no hay una metodología ideal que todos los profesores deban seguir. Este hecho se puede apreciar en las metodologías analizadas por ambas profesoras ya que, al compararlas, difieren mucho una de la otra. No obstante, aunque tengan sus diferencias, ambas siguen uno de los objetivos principales de la LOMCE; utilizar como recurso principal las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013). Como se ha visto, para alcanzar este objetivo, el centro proporciona una gran variedad de recursos tecnológicos, como son las pizarras digitales, la conexión a internet, los ordenadores, la edición digital de libros y las tabletas. Igualmente, como se ha mencionado previamente, la LOMCE apuesta por fomentar el aprendizaje cooperativo; de este modo, los alumnos están sentados en grupos de cuatro para favorecer este tipo de aprendizaje.

Por otro lado, en el presente trabajo se ha insistido en el hecho de que a lo largo de la historia se ha debatido lo perjudicial o beneficioso que puede ser utilizar la lengua materna en el aula; dando como resultado metodologías muy dispares. Con el Método de Gramática-Traducción, primer método que se conoce en la historia del aprendizaje de la segunda lengua, la lengua materna tenía un papel principal en el aula. Asimismo, los alumnos aprendían numerosas normas gramaticales y largas listas de vocabulario bilingüe (Richards y Rodgers, 1998). Aunque es un método que

predominó mayoritariamente en el siglo XVIII, la profesora no nativa de lengua inglesa sigue recurriendo a él en algunas de sus sesiones. Como se ha observado, no solo se traducen los textos, sino que en el examen también aparece un ejercicio de traducir palabras y expresiones del inglés al español y viceversa. Igualmente, la profesora presenta los contenidos gramaticales de forma extensa en presentaciones de Power Point. Destacar que, los defensores de este método, tal y como Larsen-Freeman (2000) señala, sostienen que los alumnos no van a comunicarse oralmente en la lengua objeto y por eso no le dan tanta importancia a la práctica oral. En contraposición, esta docente sí que le da la importancia que la práctica oral merece; sin embargo, según su punto de vista, para que el alumno sea capaz de comunicarse eficazmente, es necesario que tenga amplios conocimientos de gramática y de vocabulario.

Con el Movimiento de Reforma, seguido del Método Directo, se deja a un lado la traducción para entender el significado de palabras a través de sinónimos o dibujos (Stern, 1983). Esto se puede ver reflejado en las sesiones de la profesora nativa de lengua inglesa, ya que como se ha analizado, no recurre a la traducción de palabras. Igualmente, con el Método Audiolingüístico, también se evitaba la lengua materna del alumno en el aula; hecho apoyado por la profesora nativa del grupo, quien no solo no traduce las palabras, sino que además evita comunicarse en la lengua materna del alumno tanto fuera como dentro del aula. En estos métodos el papel del profesor es principal; sin embargo, esta docente, al igual que la otra, animan a que los alumnos sean los protagonistas de su propio proceso, tal y como se enuncia con el Enfoque Comunicativo (Larsen-Freeman, 2000).

Es con el Enfoque Comunicativo cuando se apuesta por un uso prudente de la lengua materna del alumno, siempre y cuando su uso sea beneficioso para los alumnos. La profesora no nativa de lengua extranjera es la que recurre a dicha lengua materna. No obstante, el uso que hace de esta es en ocasiones perjudicial para los alumnos, ya que estos han optado por evitar usar la lengua extranjera cuando se encuentran con ella. Richards y Rodgers (1998) afirman que cualquier metodología actual tiene características propias de este enfoque. En este caso, como se ha desarrollado, ambas profesoras han adoptado peculiaridades de dicho enfoque en sus clases.

En el marco teórico del presente trabajo también se han desarrollado el Aprendizaje por Tareas y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera. Ambas docentes, aunque la profesora nativa lo hace en mayor medida, recurren al Aprendizaje por Tareas en algunas sesiones. Normalmente estas tareas se llevan a cabo por grupos y los alumnos trabajan tanto en horario escolar como fuera

de este. Gracias a la disponibilidad de recursos que ofrece el centro, los alumnos pueden ayudarse de revistas y periódicos actuales en lengua inglesa. En estos espacios de comunicación auténticos, los alumnos se involucran y se motivan más (Fernández, 2010). El último tipo de aprendizaje desarrollado no está apenas presente en las sesiones. En ocasiones, la docente no nativa de lengua inglesa presenta textos relacionados con otras materias, pero se centra más en la gramática y vocabulario de estos que en el contenido que el texto pretende transmitir.

Por último, en el apartado 4.3. del presente trabajo se han expuesto los factores que influyen en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Esta teoría presentada se ejemplifica con el análisis del grupo de 4º de ESO. Pla (1997) indica que los alumnos tienen unos factores afectivos que influyen en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre estos factores se encuentran la atracción o rechazo de la materia y la motivación; ambos son influenciados y modificables por el docente. Este dato se podría conectar con la influencia que están teniendo las profesoras a la hora de que los alumnos se comuniquen más o menos en la lengua extranjera. Los alumnos se encuentran menos motivados a la hora de hablar en inglés en las sesiones con la docente no nativa de lengua inglesa, quien también recurre con frecuencia a la lengua materna del alumno. Por otro lado, los alumnos se encuentran menos motivados a la hora de estudiar gramática con la otra profesora, quien apenas dedica tiempo de sus sesiones a este contenido. Por lo tanto, las metodologías que están siguiendo las docentes están influenciando el comportamiento y la respuesta de los alumnos.

Las características del profesor también influyen en las sesiones impartidas. En este punto, Pla (1997) señala, entre otras, que el dominio que tiene el profesor de la materia y su personalidad, influyen en el alumno. Respecto al dominio, se ha observado como los conocimientos de la cultura norteamericana que tiene la docente nativa de lengua extranjera hacen que los alumnos estén atentos y participen. Por otro lado, la personalidad de la docente no nativa hace que esta sea más cercana a los alumnos, quienes recurren a ella cuando necesitan consejo. De este modo, se percibe como el grupo de alumnos se adapta a las peculiaridades de las profesoras y de sus metodologías y reaccionan y se comportan de forma diferente dependiendo de la docente con la que se encuentren.

Tras haber conectado el marco teórico desarrollado con el estudio de caso analizado, se procede a presentar las conclusiones finales del trabajo.

7. CONCLUSIONES

Después de haber presentado el estudio de caso, se ve la necesidad de analizar si todos y cada uno de los objetivos propuestos al principio del presente trabajo se han alcanzado.

En primer lugar, se puede concluir que el objetivo general se ha cumplido. Se ha mostrado el caso de un grupo de alumnos de 4º de ESO que recibe clases de una profesora nativa de lengua extranjera y de otra no nativa. Tras el análisis detallado de este caso, se ha desarrollado una propuesta de mejora para este grupo de alumnos. Como se muestra a continuación, el objetivo general señalado engloba los objetivos específicos.

El primer objetivo específico, el análisis de las metodologías de profesores nativos y no nativos, se ha cumplido con la presentación del estudio de caso. En concreto, como se observa con la lectura del trabajo, se han presentado las metodologías de una profesora nativa de lengua extranjera y de otra no nativa. Cada una con sus peculiaridades, y metodologías distintas, ha dado lugar a que los alumnos reaccionen también de forma diferente. De este modo, con el segundo de estos objetivos, se pretende especificar el uso que hacen los alumnos de su lengua materna en función de la docente con la que se encuentren. Como se ha comprobado, el empleo que hacen los alumnos de su lengua materna varía notablemente. Con la docente nativa de lengua inglesa, los alumnos recurren en menor medida a su lengua materna; sin embargo, al encontrarse con la otra docente y compartir la misma lengua materna, estos se comunican en numerosas ocasiones en su propia lengua.

El tercer objetivo específico propuesto se ha cumplido al desarrollar las medidas y recomendaciones para el aula de inglés determinando cual sería el tratamiento más acertado de la lengua materna. Con esta propuesta de mejora se han incluido los dos últimos objetivos específicos: fomentar el uso de la lengua extranjera en el aula y desarrollar en el alumnado estrategias para superar las barreras en el uso de la lengua inglesa.

Respecto a fomentar el uso de la lengua inglesa en el aula, se ha anunciado como no es suficiente con que la docente insista en que los alumnos recurran a ese idioma, sino que ella tiene que ser un ejemplo para ellos, tal y como la profesora nativa lo es. De este modo, se ha propuesto que la profesora no nativa de lengua extranjera recurra siempre a este idioma tanto fuera como dentro del aula. Se trata de que los alumnos vean el inglés como el principal medio de comunicación con esta.

Asimismo, se ha comprobado como los alumnos son capaces de esforzarse y acabar comunicándose en la lengua extranjera; sin embargo, necesitan desarrollar una serie de estrategias para que su proceso de enseñanza y aprendizaje no se vea

perjudicado en determinadas circunstancias y para que eviten el error de caer en el uso innecesario de su lengua materna. En las sesiones con la profesora nativa de lengua extranjera, se propone que la profesora siga evitando el uso de la lengua materna del alumno pero que, cuando aparecen expresiones desconocidas para estos, un alumno sea el encargado de buscar su definición y transmitirla al resto de compañeros.

De este modo, se aprecia que para que el proceso de enseñanza y aprendizaje de un alumno tenga éxito, se requiere un esfuerzo y trabajo cooperativo por parte del alumno y de la profesora. Si alguna de las dos partes falla en sus funciones, el proceso de adquisición del idioma se ralentizará.

En el siguiente apartado se enumeran las limitaciones que ha encontrado la autora del presente trabajo a la hora de realizar el trabajo. Por otro lado, también se presentan algunas líneas de investigación futura.

8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

En la presente sección se desarrollan las limitaciones y la prospectiva que surgen con la realización del trabajo.

8.1. Limitaciones

Con este trabajo se han presentado las metodologías, y el uso que hacen de la lengua materna del alumno, de los profesores que imparten asignaturas en inglés en el grupo de 4º de ESO. Debido al factor tiempo, solo se ha podido realizar este estudio con este grupo. Esto impide realizar unas generalizaciones; ya que el resto de la plantilla de profesores nativos y no nativos de la lengua inglesa puede tener metodologías muy diferentes a las analizadas. Asimismo, estas metodologías pueden diferir bastante más si se estudian las peculiaridades de los docentes de otro centro escolar. Por lo que no se puede asegurar que las metodologías y los comportamientos de alumnos y profesores, dependiendo de si son nativos de lengua extranjera o no, sean idénticos o incluso parecidos al caso estudiado.

Por otro lado, dado que las clases de la otra profesora nativa de la lengua inglesa que ayuda a los alumnos a superar el examen de Cambridge se imparten en horario de tarde, la autora del trabajo no ha podido asistir a estas. Por lo tanto, no ha podido comprobar si los alumnos se comportan igual con las dos docentes nativas. De igual modo, debido al factor tiempo, tampoco se han podido realizar entrevistas con docentes o alumnos para comprobar que sus pensamientos se corresponden con su comportamiento diario en el aula. Igualmente, la realización de estas entrevistas o

cuestionarios podría haber ayudado a averiguar aquel tipo de metodología por el que se decantan los alumnos.

En consecuencia, las limitaciones aquí expuestas abren las puertas a futuras líneas de investigación relacionadas con el tema tratado.

8.2. Prospectiva

En primer lugar, sería interesante realizar una investigación que incluya el punto de vista de las familias de los alumnos; por ejemplo, esta puede incluir la opinión que tienen del uso de la lengua materna del alumno en el aula o sus preferencias respecto a que profesores, nativos de lengua extranjera o no, son los que consideran idóneos para sus hijos.

Por otro lado, podría realizarse un único estudio más profundo de un grupo de profesores nativos de lengua inglesa. Este estudio podría, por ejemplo, centrarse en analizar las metodologías de un grupo de profesores nativos de diferentes centros. Con esto, se podría profundizar en las metodologías para así, comprobar si todos ellos siguen las clases en una misma línea y poder hacer las generalizaciones correspondientes. De igual modo, también se podría realizar un análisis exclusivo de los profesores no nativos.

Este mismo estudio se podría realizar con otro grupo del centro que reciba clases de las mismas docentes. En concreto, hay cuatro grupos más de secundaria que reciben clases en lengua inglesa con estas profesoras. Al realizar el mismo estudio, se puede comprobar si los alumnos de distintos grupos responden de igual forma que el grupo de 4º de ESO analizado.

En definitiva, una investigación exhaustiva que profundice en una de las líneas propuestas puede dar continuidad al presente estudio de caso.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arrimadas, I., López, A., Morales, C., Ocaña, L., y Ramírez, E. (2000). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/8757/19/0>
- Aguirregómezcorta, M. (2005, 31 de enero). El bilingüismo llega a los centros públicos. *El País*. Edición digital. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2005/01/31/educacion/1107126002_850215.html
- Bareche Grase, L. M. (2011). La enseñanza bilingüe: haz progresos con Física y Química. *Fórum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 3, 30-31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3799533>
- Barnés, H. (2014, 16 de octubre). Por qué un español puede ser mejor profesor de inglés que un nativo. *El Confidencial*. Edición digital. Recuperado de: http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2014-10-26/por-que-un-espanol-puede-ser-mejor-profesor-de-ingles-que-un-nativo_407013/
- Barroso, J. M. (2011, 23 de marzo). España, a la cola de Europa en inglés. *ABC*. Edición Digital. Recuperado de: <http://www.abc.es/20110322/sociedad/abci-nivel-ingles-201103221826.html>
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- Brutt-Griffler, J. (2002). *World English*. Clevedon: Multilingual Matters
- Caballero de Rodas, B., Escobar, C., Masats, M., y Nussbaum, L. (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J.C. Richards y R. W. Schmidt, *Language and communication* (pp. 2- 27). London: Longman
- Castrillo Vega, J. M. (1993). *Lengua extranjera: Inglés. Secundaria obligatoria 4º curso. Materiales didácticos*. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/14722/19/0>
- Carra, A. (2014, 1 de febrero). ¿Están los españoles lejos del B2 de idiomas que necesitarán para Erasmus?. *ABC*. Edición digital. Recuperado de: <http://www.abc.es/sociedad/20140131/abci-erasmus-nivel-ingles-201401311624.html>
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2ª Ed.). United States of America: Cambridge University Press

- Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423
- Correa Batalla, P. (1984, 11 de octubre). La enseñanza de idioma en España: Un desastre. *Escuela Española*. 2737. p. 7
- Davies, S. (2003). Content based instruction in EFL contexts. *The Internet TESL Journal*, 9(2). Edición Digital. Recuperado de: <http://iteslj.org/Articles/Davies-CBI.html>
- Educaweb (2015, 27 de mayo). Entrevista a Federico Malpica. Edición digital. Recuperado el 5 de mayo de: <http://www.educaweb.com/noticia/2015/05/27/entrevista-federico-malpica-monografico-didactica-8866/>
- EFE (2016, 9 de febrero). El nivel de inglés en España empeoró en 2015, según EF Education First. *El Confidencial*. Edición Digital. Recuperado de: <http://goo.gl/qIn1Ok>
- Escuela Española (1999, 11 de marzo) nº 341. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/ano-lix-num-3401-11-de-marzo-de-1999/>
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea
- Fernández López, S. (2010). *ENFOQUE POR TAREAS: Propuestas Didácticas*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2014/publicaciones/enfoquetareas.pdf>
- Florence, L. P. (2012). Advantages and Disadvantages of Native- and Nonnative-English-speaking Teachers: Student Perceptions in Hong Kong. *TESOL Quarterly*, 46(2), 280-305
- Fulton, K. (2014). *Time for learning: Top 10 reasons why flipping the classroom can change education*. USA: Corwin
- Galindo Merino, M.M. (2011). L1 en el aula de L2. ¿Por qué no?. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 25, 163-204.
- García, P. (2015, 12 de marzo). El tirón del bilingüismo. *El País*. Edición Digital. Recuperado de: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2015/03/12/madrid/1426175514_874876.html
- Gento Palacios, S. (1984, 8 de noviembre). El reto de la enseñanza del inglés en la Educación Básica. *Escuela Española*. 2741. p.7
- Howatt, A.P.R. y Smith, R. (2014). The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective. *Language & History*,

- 57(1), 75-95. Recuperado de:
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1179/1759753614Z.00000000028>
- Hidalgo, H. (2010, 26 de marzo). El mejor español, el del bilingüe. *El País*.
 Recuperado de:
http://elpais.com/diario/2010/03/26/sociedad/1269558001_850215.html
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2ºEd.). USA: Oxford University Press
- Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013
- López, A. (2013, 9 de octubre). De la LGE a la LOMCE: Así son las siete leyes educativas españolas de la democracia. *Te Interesa*. Edición digital.
 Recuperado de: http://www.teinteresa.es/educa/siete-leyes-educativas-franco-wert-zapatero-aznar-ucd-psoe-pp_o_1007900025.html
- Madrid, D. (2001). Problemática de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España. En R. Gómez-Caminero (coord.), *La enseñanza de lenguas en el nuevo milenio* (pp. 11-46). Granada: Grupo Editorial Universitario
- Martín Martín, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: P.I.S.A.
- Martiña, R. (2003). *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Pichincha: Troquel
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso escolar 2012/13*.
 Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20405/19/o>
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: guía didáctica*.
 Recuperado de:
<https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo++Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>

- ORDEN 3331/2010, de 11 de junio, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 160, de 6 de julio de 2010
- Pla, L. (1997). Capítulo II: El enfoque cognitivo en la enseñanza y aprendizaje del inglés. En L. Pla, I. Vila, R. Ribé, N. Vidal, (1ª Ed.), *Enseñar y Aprender inglés en la Educación Secundaria* (pp. 29-104). Barcelona: Horsori
- Prabhu, N. S. (1990). There Is No Best Method- Why?. *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-176
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, J.C. y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. (Trad. J. M. Castillo y M. Condor). Cambridge: Cambridge University Press. (Original en inglés, 1986)
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill
- Santolobo, J. (2013, 17 de junio). Las Mejores aplicaciones Android para aprender idiomas. *ABC*. Edición Digital. Recuperado de: [http://sevilla.abc.es/mobility/las_mejores_app/android/las-mejores-app-android/las-mejores-aplicaciones-android-para-aprender-idiomas/](http://sevilla.abc.es/mobility/las_mejores_app/android/las-mejores-app-android/las-mejores-aplicaciones-android-para-aprender-idiom/)
- Sevillano, M. (2014, 21 de agosto). «La palabra nativo vende». *El Norte de Castilla*. Edición digital. Recuperado de: <http://www.elnortedecastilla.es/valladolid/201408/21/palabra-nativo-vende-20140820203608.html>
- Soria, I. y Luzón, J.M. (1999) El Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de Lenguas. Un Desafío para los Sistemas. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 2(2), pp. 40-58. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/issue/view/213>
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. California: SAGE Publications
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Wallace, L. (1990). Foreign Language/Second Language Acquisition Issues. *Proceedings of the first research symposium on limited english proficient students' issues*. 321-360. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED341260.pdf>
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable* 5, 19-27. Recuperado de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm