



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Las causas que motivan el uso de la L1 en el aula de inglés de secundaria

Presentado por: Marc Ruano Ollé

Línea de investigación: Breve investigación sobre aspectos de la especialidad

Director/a: Hanane Benali Taouis

Ciudad: Sabadell

Fecha: 18 de Julio de 2014

Resumen:

El uso de la lengua materna (L1) en el aula de inglés ha variado mucho a lo largo de los años. El Método de Gramática-traducción la utilizaba en gran medida en las clases, el Método Directo prescindía totalmente de ella y el enfoque comunicativo más reciente la utiliza como herramienta en las lecciones. Hoy en día, el grado en el que la L1 se debe utilizar sigue siendo motivo de debate, pero en el día a día de las clases de inglés de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) la inmensa mayoría de profesores la utilizan. Sin embargo, aunque utilizar la L1 en el aula de inglés facilita el aprendizaje, hay ocasiones en que se utiliza demasiado. Este exceso puede deberse a multitud de factores, ya sea debido a la baja autoestima o a ciertas ideas respecto a la enseñanza de idiomas. En el presente trabajo se han seleccionado cuatro de estos factores – entorno laboral, desmotivación, creencias y cansancio – y se ha encuestado a profesores de secundaria para ver si afectan al uso de la L1 en el aula y en qué grado. El objetivo de este trabajo, por lo tanto, es comprobar si existe una relación directa entre el uso de la L1 en el aula y los factores mencionados. Las conclusiones, aunque no permiten elaborar generalizaciones, muestran cierta relación y abren las puertas a futuras investigaciones que quieran profundizar en el tema.

Palabras clave: L1 en aula de inglés, satisfacción laboral, desmotivación, creencias de los docentes, fatiga laboral.

Abstract:

The use of mother tongue (L1) in English class has changed a lot throughout the years. The Grammar-translation Method used it to a great extent in classrooms, the Direct Method ignored it completely and the communicative approach uses it as a tool in class. Nowadays, the degree in which the L1 must be used in class is still open to debate, but in everyday English classes from secondary school, the vast majority of teachers use it. However, even though using L1 in English class can make its learning easier, there are times when it's used in excess. This excess can be due to tons of factors, either due to low self-esteem or to certain ideas regarding language teaching. In the present work four of these factors have been chosen – working environment, lack of motivation, beliefs and fatigue – and secondary school teachers have been surveyed to see if these factors have some effect on the use of L1 and to which degree. The objective of this study, therefore, is to check whether a direct connection exists between the use of the L1 in class and the previously mentioned factors. The conclusions, despite not allowing to make generalisations, they show some degree of connection and leave the doors open to future studies which want to go deeper into this subject.

Key words: L1 in EFL, job satisfaction, lack of motivation, teachers' beliefs, work-related fatigue.

Agradecimientos

Quiero mostrar mi agradecimiento a mi directora del TFM, Hanane Benali Taouis, por el soporte que me ha dado a lo largo de la elaboración del trabajo y por sus ánimos. Quiero, además, agradecer a todos aquellos docentes que han respondido a la encuesta aún estando muy ocupados con las evaluaciones y con los detalles finales antes de las vacaciones. Por último, quiero agradecer a mi familia y a mi novia el apoyo que me han dado y la paciencia que han tenido ante el estrés que he padecido.

Índice

1.	Introducción del trabajo y justificación de su título.....	6
2.	Planteamiento del problema	10
2.1.	Objetivos: específicos y generales	10
2.1.1.	Objetivos generales.....	10
2.1.2.	Objetivos específicos.....	10
2.2.	Breve fundamentación de la metodología.....	11
2.3.	Breve justificación de la bibliografía utilizada.....	11
3.	Desarrollo	13
3.1.	Conceptos previos.....	13
3.1.1.	La satisfacción laboral	13
3.1.2.	Desmotivación.....	14
3.1.3.	Las creencias.....	16
3.1.4.	La fatiga laboral	17
3.2.	Fundamentación teórica: el uso de la L1 en el aula de L2	18
3.2.1.	Evitar la L1	19
3.2.2.	Utilizar la L1	20
3.3.	Estudio de campo.....	22
3.4.	Resultados y análisis.....	26
3.4.1.	El entorno laboral.....	28
3.4.2.	La desmotivación.....	29
3.4.3.	Las creencias.....	31
3.4.4.	El malestar físico/psíquico o fatiga laboral	33
4.	Propuesta práctica	36
4.1.	Sistema de puntos.....	36
4.2.	Actividad: ‘the werewolf’	37
4.3.	Propuesta de unidad didáctica con la actividad y el sistema planteados.....	38
5.	Conclusiones.....	42
5.1.	Objetivos generales.....	42
5.2.	Objetivos específicos.....	42
5.3.	Conclusiones generales.....	43
6.	Limitaciones del trabajo	46
7.	Líneas de investigación futuras	47
8.	Bibliografía	48

8.1. Referencias.....	48
8.2. Bibliografía complementaria.....	50
9. Anexo 1.....	51

1. Introducción del trabajo y justificación de su título

El uso de la lengua materna en el aula de inglés siempre ha sido un tema controvertido. A lo largo de la historia se ha defendido a ultranza el uso exclusivo de la lengua meta o segunda lengua (L2) en el aula, mientras que se ha desatendido la primera lengua (L1). Desde finales del siglo XIX, la mayoría de métodos de enseñanza adoptaron la evasión de la L1 Método Directo (2001). Éste método defendía que el aprendizaje de la L1 y la L2 constituían procesos similares empezados en diferentes edades (Hernández Reinoso, 1999-2000). Sin embargo, la evolución de las actitudes de los docentes e investigadores respecto a este tema ha seguido una dirección opuesta.

Aunque el debate acerca del uso de la L1 en el aula de inglés sigue vivo, muchos investigadores y docentes parecen defender su uso. Artículos como el de Senel (2010) estudian la utilidad que tiene la L1 en clase. Este artículo en concreto se centra no sólo en la utilidad de la L1, si no en la importancia de la misma para mejorar el aprendizaje de ciertos elementos. Otros autores como Martín (2000) tratan de averiguar con estudios empíricos la utilidad de la L1 en la enseñanza de lenguas. Aunque se ha demostrado en estudios como el que se acaba de mencionar que la L1 puede ser una herramienta muy útil para la enseñanza de otros idiomas, muchas instituciones siguen defendiendo un sistema de “English only”.

Ante la defensa del método comunicativo de muchas instituciones educativas, autores como Holthouse (2006) analizan en detalle en qué casos merece la pena recurrir a la L1 para conseguir resultados favorables. El autor enumera varios papeles que la L1 puede cumplir en el aula y que se tomarán como referencia para el estudio que se llevará a cabo: debatir sobre la metodología de clase, comprobar la comprensión, cooperar entre alumnos, obtener la L2 (traducción), dar instrucciones, desarrollar estrategias de aprendizaje útiles y generar un clima positivo en el aula. No obstante, aunque el autor aboga por el uso de la L1 en los casos mencionados, también advierte de los ‘peligros’ de utilizar demasiado la L1. No hay que olvidar que estamos en clase de inglés, por supuesto.

Aunque la idea del mínimo uso de la L1 en el aula está generalmente extendida entre los docentes hoy en día, la realidad suele mostrar otra visión. Esto sucede especialmente en las aulas de educación secundaria, donde la disciplina es tan o más importante que la materia. Obviamente, cada profesor utiliza en más o menos medida la L1 durante sus clases de inglés, pero su uso es generalizado y muchas veces abundante. Estudios como el de Holthouse enumeran distintas situaciones en las que el docente utiliza la L1 con fines didácticos; pero en general los autores parecen olvidarse

de aspectos como la desmotivación por variedad de causas, el estado físico y psíquico, las creencias respecto a la enseñanza o incluso el entorno laboral. Cada uno de ellos tiene el potencial de afectar al grado de exposición de los alumnos a una lengua meta.

Por un lado, la motivación y la situación laboral son fuentes indispensables para productividad laboral. Esto también se aplica al grupo docente, un sector de la sociedad que está acechado por gran cantidad de factores que pueden afectar a su motivación al estar trabajando con personas. Estudios como el de Ololube (2006) realizan un análisis del grado de satisfacción laboral y motivación en profesores nigerianos en relación con su efectividad en el aula. Sus resultados muestran que existen muchos factores que pueden afectar a un profesor y que unos suelen ser más importantes que otros. Dichos factores probablemente sean distintos en cada país, pero siempre estarán ahí.

En España, los docentes de educación secundaria cada vez están más expuestos a más factores de esta índole. No sólo los afectan factores laborales como la ratio en las aulas o el reconocimiento entre los compañeros, si no también personales – desde la vida familiar hasta la autorrealización en la docencia. Según Maslow (1943), la motivación humana está organizada como una pirámide en la que se escala desde las motivaciones más bajas como las fisiológica hasta las más altas como las de autorrealización. A todo esto hay que añadir que los docentes cada vez se ven más afectados por factores más básicos en dicha pirámide, ya no siendo los de la cima los únicos y principales, debido a la reducción de salarios por parte del gobierno a los funcionarios públicos. En otras palabras, cada vez son más las necesidades o motivaciones que afectan a los docentes.

Con todos estos factores, los docentes pueden desarrollar el síndrome del ‘profesor quemado’ o “teacher burnout”. El concepto ‘burnout’ fue planteado por H.B Bradley en 1969 pero no fue hasta finales de los 70 que se categorizó como síndrome. Se trata de un síndrome que afecta a profesionales expuestos a interacciones intensas con otras personas como docentes o personal sanitario. Estas profesiones exigen a sus profesionales mucha más implicación personal y son muy diferentes de las demás. Artículos como el de Silvero (2007) realizan análisis en profundidad de dicho síndrome; éste en particular se centra en la etapa de la ESO: las causas que lo provocan y que efectos tiene en el docente. “Los docentes”, según Silvero, “son uno de los colectivos más afectados por problemáticas derivadas de la exposición prolongada a riesgos de tipo psicosocial (estresores)” (2007, p. 116).

Con todo esto simplemente se pretende resaltar lo vulnerable que es la motivación en los docentes de secundaria. Esta vulnerabilidad produce que su

eficiencia en el aula se vea fácilmente mermada. En consecuencia, en el aula de inglés dicha reducción de la eficiencia se puede manifestar de muchas maneras: actividades poco dinámicas, clima de malestar en el aula, falta de disciplina, etc. Una de ellas puede ser el uso de la L1, algo que se quiere verificar en este trabajo.

Sin embargo, la motivación no es lo único que puede afectar al uso o no de la L1 en el aula; las creencias del profesor también pueden. Éstas son aquellas ideas que los profesores tienen acerca de un tema en particular, ya sea el papel del alumno o el uso de la L1 en el aula. La palabra creencia es un término muy ambiguo como defiende Pajares (1992); puede tener muchos significados y en ocasiones es necesario utilizar un término más preciso para referirse a la misma. Este trabajo pretende realizar un acercamiento muy general a las creencias de los profesores, por lo que el término creencia incluirá tres nociones definidas por Pajares: creencias sobre la educación, actitudes hacia la misma y las inclinaciones personales.

En el desarrollo del trabajo se ampliará la definición del término creencia. No obstante, lo que sí se puede afirmar es que creencias, actitudes o inclinaciones tienen un efecto importante en la enseñanza. Moldearán el modo en el que un profesor enseña algo o cómo se comporta con sus alumnos y, por supuesto, el uso de la L1 muy probablemente también se vea afectado.

Por último, es necesario mencionar que el estado físico y mental también afecta a la actuación del profesor, por supuesto. Aunque este factor podría considerarse como subordinado a la motivación – ya que si se está cansado se tienen “menos ganas” de hacer algo –, en este trabajo se considerará como separado. El cansancio o malestar físico y/o mental impiden que un profesor actúe al 100% de sus posibilidades; el estado físico hace que se tenga menos energía para moverse y actuar por la clase y el mental puede provocar que se escapen detalles de disciplina que normalmente se verían, por ejemplo. Esto puede afectar al uso de la L1 en clase, especialmente a aquellos que por algún motivo no se sienten seguros hablando inglés.

En resumen, estos cuatro factores que se han seleccionado para este trabajo no han sido relacionados aún con el uso de la L1 en el aula de inglés. Por un lado existe el entorno laboral y la desmotivación. Estos dos elementos están íntimamente relacionados porque el primero suele afectar al segundo, pero como existen otros muchos factores que pueden desmotivar a un docente se ha preferido separarlos. Por otro lado tenemos las creencias y el malestar físico/mental del profesor. El primero afecta cómo realiza la clase el docente y el segundo también pero negativamente. Por lo

tanto, este trabajo pretende verificar que conexiones existen entre estos factores y el uso de la L1.

El motivo principal que ha llevado a la revisión bibliográfica de este aspecto y a su elección como tema para el trabajo ha sido la experiencia personal. Durante la estancia en un centro de educación secundaria, se observó que, dependiendo del profesor y del grupo de alumnos, la cantidad de inglés utilizado variaba. Esto probablemente se deba a motivos tan simples como el bajo nivel del grupo de alumnos o la falta de tiempo, que provoca que la L1 se convierta en un instrumento necesario. Otras causas como las enumeradas por Holthouse fueron observadas también, es decir, los docentes utilizaban la L1 para facilitar y mejorar la adquisición. Sin embargo, había momentos en los que la L1 no era necesaria y se utilizaba hasta el punto de, en algunos momentos, sustituir en gran medida la lengua meta.

A lo largo de este trabajo se tratará de profundizar en los motivos que provocan el uso de la L1 en las clases de inglés de secundaria. En otras palabras, se tratará de comprobar si los factores enumerados previamente provocan que la L1 se utilice en casos en que no la requieren. Recordemos que estas causas son las que no se clasifican como necesidad o facilitación del aprendizaje; son aquellas que están relacionadas con motivos que no guardan ninguna relación con la pedagogía, es decir, factores directamente relacionados con el profesor.

Con la ayuda de esta investigación, por lo tanto, se puede tratar de mitigar aquello que provoca el uso innecesario de la L1 y aumentar la cantidad de inglés a la que están expuestos los alumnos a lo largo de un curso. Dependiendo de los resultados se propondrán diferentes medidas para contrarrestarlo. Además, esta primera aproximación a este problema puede sentar las bases para futuras investigaciones que quieran profundizar en el tema.

2. Planteamiento del problema

Por lo tanto, a lo largo del trabajo se tratará de dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Existe una relación directa entre las condiciones laborales y el uso de la L1 en el aula de inglés en la ESO?
2. ¿Existe una relación directa entre la desmotivación y el uso de la L1 en el aula de inglés en la ESO?
3. ¿Existe una relación directa entre las creencias y el uso de la L1 en el aula de inglés en la ESO?
4. ¿Existe una relación directa entre el malestar físico/emocional y el uso de la L1 en el aula de inglés en la ESO?

Si la respuesta es afirmativa, se intentará enumerar también qué subdivisiones de cada factor fomentan este uso excesivo de la L1 en el aula. Es necesario enfatizar, como se ha mencionado previamente, que este trabajo se centrará en los aspectos no pedagógicos o didácticos que afecten al uso de la L1.

2.1. Objetivos: específicos y generales

En el siguiente apartado se incluyen los objetivos generales y específicos del trabajo.

2.1.1. Objetivos generales

Los objetivos generales son los siguientes:

- Realizar un breve estudio sobre factores no didácticos que provocan un uso excesivo de la L1 en el aula de inglés de la ESO
- Desarrollar un estudio de campo que permita comprobar si dichos factores tienen influencia sobre el uso de la L1.
- Presentar una propuesta práctica que permita a los docentes, en caso de confirmarse el efecto de estos factores, minimizar el uso de la L1 en el aula de inglés.

2.1.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Definir los 4 factores que se analizarán en este trabajo: satisfacción laboral, desmotivación, creencias y fatiga laboral.
- Comprobar si existe una conexión directa entre las condiciones laborales y el uso de la L1.

- Comprobar si existe una conexión directa entre la desmotivación y el uso de la L1.
- Comprobar si existe una conexión directa entre las creencias y el uso de la L1.
- Comprobar si existe una conexión directa entre el malestar físico y/o emocional y el uso de la L1.
- Analizar cuál de las variables tiene un efecto mayor sobre el objeto de investigación.
- Realizar propuestas para futuras investigaciones relacionadas con los efectos de los factores estudiados sobre los docentes.

2.2. Breve fundamentación de la metodología

Este primer acercamiento pretende realizarse mediante la realización de encuestas a profesores de inglés de la ESO. En esta encuesta se realizarán preguntas referentes a los cuatro aspectos que se quieren investigar y a la metodología aplicada en clase correspondiente con el uso de la L1. Por lo tanto, habrá 5 bloques de preguntas cada uno haciendo referencia a estos aspectos. En el siguiente apartado, el desarrollo, se tratará cada uno de estos bloques y se expondrá cómo se van a enfocar los ítems de las preguntas y en qué artículos se van a basar.

Una vez obtenidos los datos, se realizará un análisis cuantitativo de los mismos. Se hará cuantitativo ya que se tratará de realizar una estadística con los resultados, teniendo en cuenta la edad, el sexo y el factor (de los cuatro mencionados en el planteamiento del problema) que afecta más. En un apartado individual, se presentarán los resultados recogidos de las encuestas. Tras dicho apartado y con los resultados obtenidos, se realizará la discusión de los mismos y se extraerán conclusiones por inferencia que puedan generalizarse o sirvan como base para futuras investigaciones. Tras la discusión de los resultados, se realizará una evaluación de lo observado y de las posibles actuaciones a tomar para resolver el problema si se comprueba que existe. Esto último se realizará en la propuesta práctica y las conclusiones, además de establecer unas líneas de investigación futuras.

2.3. Breve justificación de la bibliografía utilizada

Para el análisis de los resultados y el desarrollo del trabajo en general se contará principalmente con tres artículos de autores reconocidos. Dichos autores son Cook (2001), Maslow (1943, 1970) y Tatto (2003).

El primero es un profesor de lingüística aplicada de Newcastle especializado en el aprendizaje de una segunda lengua y en el bilingüismo. Este autor hizo uno de los primeros acercamientos objetivos a la disputa que existía acerca del uso de la L1 en clase de lenguas extranjeras. Además, ha servido como referencia bibliográfica para muchos autores. El ya mencionado Holthouse (2006), por ejemplo, realiza un acercamiento más específico al tema, centrándose a menudo en los aspectos positivos del uso de la L1 al igual que muchos autores en la actualidad.

El segundo es un psicólogo americano de renombre famoso por crear la pirámide de Maslow (1943, 1970) o jerarquía de necesidades humanas. Aunque fue presentada en 1943 y reeditada en 1970, aun sigue siendo utilizada como punto de referencia de las motivaciones humanas. Esta pirámide muestra necesidades humanas por nivel de importancia y a lo largo del trabajo se tratará de vincular los resultados a este modo de entender las necesidades humanas. Para ser más específico, se tratará de ver los efectos que tiene la vulneración de uno de estos niveles por los factores a estudiar.

Por último, Tatto (2003) es una profesora de educación de docentes de la universidad de Harvard. Sus investigaciones se caracterizan por centrarse en las reformas educativas y las políticas en la educación y su impacto en la formación, especialmente en lo que hace referencia a los docentes. Algunos de sus artículos, hablan sobre las creencias de los profesores y su efecto en la educación y su formación. Esto se utilizará cuando se trate con el factor referente a las creencias de los docentes y su efecto en el uso de la L1.

3. Desarrollo

En este apartado se realizará un breve análisis de los cuatro conceptos o factores a estudiar. Además, se realizará un breve fundamentación teórica, es decir, aquello relacionado con el problema de la investigación que ya ha sido estudiado. Por último, se presentará un estudio de campo en el que se trata de observar la influencia de los cuatro factores explicados en el uso de la L1 en el aula de inglés de la ESO.

3.1. Conceptos previos

Los conceptos que se analizarán en este apartado son cuatro: la satisfacción laboral, la desmotivación, las creencias y la fatiga laboral.

3.1.1. La satisfacción laboral

La satisfacción de los empleados en su entorno laboral ha sido un tema que en general ha llamado la atención de muchos investigadores. Según Locke (1976), la satisfacción laboral es un “estado emocional positivo o placentero de la percepción subjetiva de las experiencias laborales del sujeto” (Locke, 1976, p. 1300 en Sempane, Rieger y Roodt, 2002, p. 23)¹. El autor, además, enumera ciertas dimensiones comunes que afectan a este tipo de satisfacción y que se pueden resumir en “trabajo, sueldo, promoción, reconocimiento, beneficios, condiciones laborales, supervisión, compañeros de trabajo, la compañía y dirección” (Locke, 1976, p. 1302 en Sempane, Rieger y Roodt, 2002, p. 23).

Otros autores como Schneider y Snyder (1975) definen la satisfacción laboral como la evaluación personal de las condiciones presentes en un trabajo (Schneider y Snyder, 1975, p. 318 en Sempane, Rieger y Roodt, 2002, p. 23). Kerego y Mthupha (1997), por otro lado, ven la satisfacción laboral como la evaluación del contexto organizativo y como el sentimiento de un trabajador hacia su trabajo (Kerego y Mthupha, 1997 en Sempane, Rieger y Roodt, 2002, p. 25). Y aquí no terminan las definiciones; Hutcherson (1996) definen la satisfacción laboral como la diferencia entre los resultados que obtiene una persona y lo que esperaba recibir (Hutcherson, 1996 en Sempane, Rieger y Roodt, 2002, p. 25).

Todas estas definiciones tienen algo en común según Sempane, Rieger y Roodt (2002): la evaluación personal. En todas y cada una de ellas, desde Locke (1976) hasta

¹Todas las definiciones las he obtenido del estudio de Sempane, Rieger y Roodt (2002) ya que no he conseguido acceso a los trabajos de los autores mencionados en este apartado.

Kerego y Mthupha (1997), es la evaluación personal del contexto laboral lo que hace que un empleado esté satisfecho o no. Un equipo directivo que no permite participar en la toma de decisiones a sus empleados, por ejemplo, puede producir malestar en unos e indiferencia en otros. En otras palabras, cierto entorno laboral puede que tenga un gran efecto sobre la satisfacción de un empleado, pero un efecto reducido en otro.

Si nos ceñimos a la definición de Locke (1976), podemos deducir que cuando un docente se encuentra insatisfecho en el trabajo su estado emocional podrá ser negativo. Esto posiblemente afectará negativamente al desarrollo de su labor y, en consecuencia, bajará la productividad. Pisco (1997) menciona que la insatisfacción laboral es mostrada por los empleados de distintos modos, de los cuales la negligencia es el que más interesa en este trabajo. Dicha negligencia se traduce en merma de esfuerzos y aumento de errores, entre otros (Rusbult y Lowery, 1985 en Pisco, 1997). Como en este caso la labor del profesor es la docencia, la insatisfacción laboral puede provocar mala praxis y enseñar de un modo inadecuado debido al aumento del esfuerzo. Por lo tanto, el uso de la L1 puede ser afectado negativamente por la insatisfacción i este trabajo quiere comprobar si existe tal relación.

3.1.2. Desmotivación

La Real Academia Española (2001) define la desmotivación como la falta o pérdida de motivación; esto hace que sea necesario primero definir motivación para entender su opuesto. La motivación se puede definir en general como aquello que mueve a una persona para conseguir algún bien. Es algo subjetivo y vulnerable al cambio debido a infinidad de factores. González Serra (2008), doctor en psicología, la define así en su libro:

En su vida cotidiana, el ser humano refleja objetos indicadores de la satisfacción de sus necesidades que le inducen a actuar; experimenta deseos, sentimientos, emociones, aspiraciones y propósitos que, de existir las condiciones adecuadas, dirigen e impulsan su actividad hacia determinadas metas, cuya obtención le proporciona satisfacción. En parte, debido a su propia actividad, constantemente surgen nuevas circunstancias, externas, insatisfacciones, deseos y proyectos que modifican la dirección y el grado de intensidad de dicha actividad. (p. 52)

Aunque esta es solo una definición entre muchas que se han producido a lo largo de los años, es suficiente para dar una idea general del concepto. Según González, la motivación en el ser humano busca satisfacer unas necesidades y estas mismas

tienden a variar según el contexto. El término ‘necesidades’, de hecho, aparece en muchas de las teorías de la motivación humana: la teoría de las tres necesidades de McClelland (1961) o la teoría de los dos factores de Herzberg (1959). Sin embargo, hubo una teoría que destacó por encima de todas las demás, la teoría de la jerarquía de las necesidades humanas de Maslow (1943)².

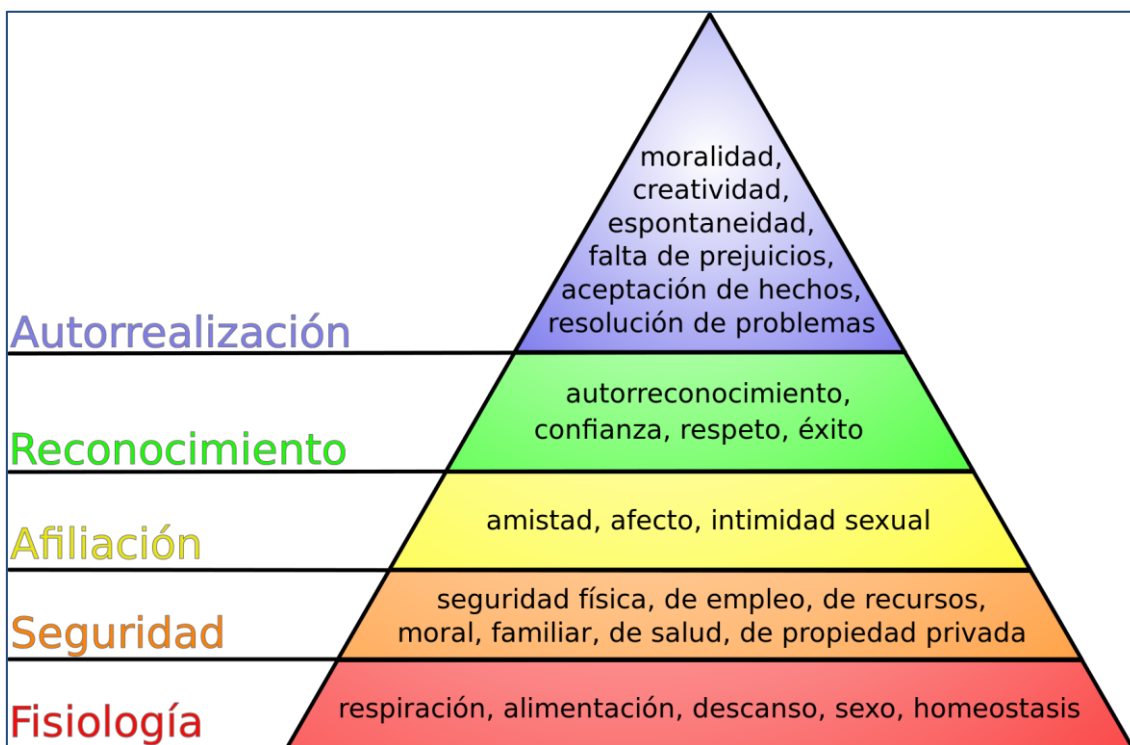


Ilustración 1: Pirámide de Maslow o jerarquía de las necesidades humanas. Extraído de Maslow (1943).

Maslow, como ya se ha resumido en la introducción, elaboró una pirámide de las necesidades humanas. Esta pirámide se divide en cinco niveles: necesidades fisiológicas, de seguridad, de afiliación, de reconocimiento y de autorrealización. Según el autor, si un ser humano no puede satisfacer las necesidades de un nivel, es imposible que pueda satisfacer las del siguiente (Maslow, 1943). Para alcanzar la motivación máxima o la autorrealización, por lo tanto, una persona debe tener todas las otras necesidades cubiertas.

Si nos ceñimos a la definición de la RAE de la desmotivación y a la pirámide de Maslow, se puede deducir que la desmotivación es la falta o pérdida de algunas de las necesidades del autor. No hay que olvidar, sin embargo, que las necesidades o motivos que causan la motivación son totalmente subjetivos, es decir, un motivo para uno no lo

² La teoría de las necesidades humanas de Maslow (1943) sigue gozando de mucha importancia hoy en día. Sin embargo, muestra muchas carencias y no se puede aplicar en muchos contextos de la sociedad, como el comercial, por ejemplo. Aún así, su simplicidad, presente en una sencilla pirámide, es lo que ha hecho a esta teoría tan longeva.

será para otro. Por lo tanto, la falta de una de las necesidades de Maslow puede ser desmotivador para uno pero no causar desmotivación en otro.

No obstante, los profesores son un grupo de la sociedad que puede verse afectado en múltiples niveles de la pirámide de Maslow. Esto se puede ver en el libro de Torres Santomé (2009) en el que, una por una, se enumera aquello que desmotiva a los docentes hoy en día. Estas causas van desde la mala comunicación con los padres – nivel de reconocimiento de la pirámide – hasta la falta de incentivos al profesorado más innovador – nivel de autorrealización (creatividad). Por lo tanto, cuando un docente no tiene una de las motivaciones de Maslow y observa que se trata de un objetivo inalcanzable, éste se desmotiva y no tiene motivos, valga la redundancia, para esforzarse en su trabajo.

3.1.3. Las creencias

Las creencias de los actores de la enseñanza ha sido un tema muy estudiado y aún confuso; el término ‘creencia’ es muy ambiguo y ha habido numerosos intentos de establecer una definición definitiva para éste y dos de sus sinónimos más utilizados: actitudes e inclinación. Pajares (1992) hace un muy buen resumen de la diferencia entre los tres términos³ y trata de aclarar aquello en los que muchos autores han fallado (Pajares, 1992 en Tatto & Coupland, 2003). Aunque a menudo estas palabras se utilizan indistintamente, no significan lo mismo. Esto se puede observar en la Real Academia Española (RAE, 2001), la cual tiene una definición bastante distinta de cada una de ellas. Esta diferencia, por ejemplo, es resumida en el siguiente fragmento:

The term attitude has been defined as a mental position, a feeling or emotion with regard to a fact or state; an organismic state of readiness to respond in a characteristic way to a stimulus (as an object, concept or situation). The term attitude is said to be equivalent to point of view, bias, predilection, prejudice, or prepossession. The terms *dispositions* and *beliefs* appear in the teacher education literature as equivalent to attitudes and have also been an object of study and desired transformation. *Dispositions* are defined as the tendency to act in a certain manner under given circumstances, or as the dominant quality or qualities distinguishing a person or group, and it implies customary moods or attitudes toward the life around one (e.g., a cheerful disposition). *Belief*, another term used as equivalent to attitudes, is defined as a tenet or body of tenets held by a group, and as a conviction of the truth of some statement or the reality of some being or phenomenon, especially when based on examination of evidence

³ Creencias, actitudes y disposiciones.

(Merriam-Webster, 2001)⁴. (Merriam-Webster, 2001 en Tatto y Coupland, 2003, p. 124)

De este resumen podemos extraer lo difícil que resulta dar una definición unívoca para cada uno de los términos. Los autores además recalcan el hecho de que las creencias varían en cada persona y en cada país, lo que aún dificulta más crear un análisis universal de las creencias en las aulas (Tatto y Coupland, 2003). De cualquier modo, cualquiera de los tres términos definidos por Merriam-Webster (2001) muestra indicios de afectar a la conducta del docente, ya sea por ‘predilección y prejuicios’, por la ‘tendencia a actuar de cierto modo en ciertas circunstancias’ o por ‘convicción de la verdad’. Las creencias afectan indudablemente a la vida de las personas y la labor de los profesores en concreto.

3.1.4. La fatiga laboral

La fatiga laboral, al igual que todos los conceptos anteriores, ha sido objeto de estudio de muchos autores, lo que significa que existen distintas definiciones. Mengel (1999) define la fatiga como “una queja subjetiva que puede indicar cansancio, debilidad, falta de energía, deseo intenso de dormir, falta de capacidad de concentración, debilidad muscular y hasta disnea” (Mengel, 1999 citado por Rubinstein, Terrasa y Davante, 2001 en Neisa y Rojas, 2009, p. 8). Muchinsky (2002), por otro lado, define la fatiga laboral como “el conjunto de cambios que experimenta el organismo cuando se encuentra sometido a condiciones extremas de sobreentrenamiento, o [...] se intenta superar el propio límite de esfuerzo” (Muchinsky, 2002 en Neisa y Rojas, 2009, p. 8).

Además de definiciones que hacen referencia al mismo concepto, al igual que Mengel muchos autores la han definido por sus consecuencias. Houssay y Cingolani (2006) la define como “una pérdida transitoria de la capacidad para ejecutar un trabajo” (Houssay y Cingolani, 2006 en Useche, 2010, p. 91). Dessoille (1986), por su

⁴ El término actitud ha sido definido como una posición mental, un sentimiento o emoción con respecto a un hecho o estado; un estado del organismo de predisposición a responder de un modo característico a un estímulo (ya sea un objeto, concepto o situación). El término actitud se dice que es equivalente a punto de vista, preferencia, predilección, prejuicio, o preconcepciones. Los términos *disposiciones* y *creencias* aparecen en la literatura referente a la educación de profesores como un equivalente a actitudes y también han sido objeto de estudio y transformación deseada. Las *disposiciones* se definen como la tendencia a actuar de cierto modo bajo unas circunstancias dadas, o como la cualidad o cualidades dominantes que distinguen a una persona o grupo, e implica estados de ánimo o actitudes habituales hacia la vida alrededor de uno (ej. disposición alegre). *Creencia*, otro término utilizado como equivalente a actitudes, se define como un principio o principios pertenecientes a un grupo, y como una convicción de la verdad de alguna declaración o la realidad de algún ser o fenómeno, especialmente cuando se basa en el análisis de evidencias (Merriam-Webster, 2001).

parte, la define como “una disminución del poder funcional de los órganos provocada por un exceso de trabajo y acompañada por una sensación genérica de malestar” (Desoille y Narti, 1986 en Useche, 2010, p. 91). Ambas definiciones muestran que la fatiga laboral reduce la efectividad de un empleado y, en consecuencia, sus tareas se ven afectadas por la misma.

Pero, ¿qué provoca esta fatiga y qué tipos de fatiga existen? Las causas de la fatiga laboral según Muller (1980) pueden ser las condiciones físicas del trabajo, las psico-sociales o extralaborales, pero siempre hay que tener en cuenta que la tolerancia a estas causas depende de cada persona y su situación (Muller, 1980 en Neisa y Rojas, 2009). En cuanto a los tipos de fatiga, Useche (2010) nos muestra que existen muchas subdivisiones dependiendo del autor, pero que se puede simplificar en fatiga normal y patológica, siendo la última difícil de recuperar mediante simple descanso (Useche, 2010).

Se entiende, en resumen y muy genéricamente, que la fatiga laboral tiene muchas causas y consecuencias. Ésta se produce, por ejemplo, cuando el trabajador experimenta un exceso de trabajo o cuando experimenta problemas dentro o fuera del mismo. Una vez producida, el estado físico y psíquico se ve afectado por la necesidad de descanso y las funciones del trabajador se ven reducidas. A medida que la fatiga empeora, las facultades del trabajador se ven aún más afectadas e incluso hace que el trabajador no logre deshacerse de ella con mero descanso. Por último, no hay que olvidar que todos los autores hacen hincapié en el hecho de que la fatiga depende del sujeto; cada persona se verá afectada en distinto grado aún con los mismos factores fatigantes.

3.2. Fundamentación teórica: el uso de la L1 en el aula de L2

En este apartado se realizará una breve revisión bibliográfica acerca del uso de la L1 en el aula, tanto estudios que la defienden como aquellos que prefieren evitarla. El apartado se centra en el uso de la L1 ya que no se han encontrado estudios que traten de vincular factores externos a los docentes que afecten a su uso. Tal y como Cook (2001) argumenta en su artículo, “The question of using the L1 may not have a single answer suitable to all teaching goals⁵” (p. 403). Cook está en lo cierto al afirmar que no existe una sola respuesta ya que este tema se caracteriza por generar desacuerdos entre

⁵‘La cuestión referente al uso de la L1 puede no tener una sola respuesta adecuada para todos los objetivos de la enseñanza.’

distintos autores. Sin embargo, en los últimos años las tendencias apuntan en la dirección del uso de la L1.

3.2.1. Evitar la L1

El método directo, el audio-lingual y el enfoque comunicativo trajeron la eliminación de la L1 en el aula de inglés (Nguyen, Sun y Yang, 2010). Estos métodos marcaron el principio de esta tendencia e investigadores como Krashen (1985) afirmaban que el uso de la L1 en el aula podía llegar a impedir una satisfactoria exposición a la L2 al facilitar su aprendizaje (Krashen, 1985 en Nguyen et al., 2010). Cummins y Swain (1986 en Dash, 2002) afirmaban que “si la lengua materna se utiliza en conjunto con la lengua meta, los estudiantes tienden a desentenderse de aquella que les cuesta más, siendo la L2 la más perjudicada” (Cummins y Swain, 1986 en Nguyen et al., 2010, p. 2).

En 1961, incluso hubo una conferencia en la que se establecieron 5 principios básicos para la enseñanza de inglés (la declaración de Makerere en 1961). Estos principios han sido llamados ‘las cinco falacias’ por Phillipson (1992, p. 185 en Miles, 2004, p. 5). Han sido muy cuestionados a lo largo del tiempo, pero “fueron considerados como verdades en su momento y han calado muy hondo en el subconsciente de muchos docentes” (Miles, 2004, p. 5). Estos principios son:

1. El inglés debería ser enseñado en un ambiente monolingüe.
2. El profesor ideal debería ser un hablante de inglés nativo.
3. Cuanto más joven se empiece a aprender inglés mejor.
4. Cuanto más inglés se utilice en el aula mejor.
5. Si se utilizan otros idiomas, el estándar del inglés bajará (Phillipson, 1992 en Miles, 2004).

Independientemente de estos principios, los motivos por los cuales la mayoría de autores pretenden evitar la L1 en el aula son complicados de ubicar en la literatura. Sin embargo, Cook (2001) logra hacer un breve resumen de los mismos y establece principalmente tres argumentos:

- El único método para aprender una L2 de un modo eficaz es el mismo con el que los niños adquieren la L1, es decir, exposición a la misma sin necesidad de recurrir a otra lengua.

- Es necesario que la mente forme dos sistemas de normas totalmente separados en vez de uno solo compuesto. Por lo tanto, las clases de inglés deberían hacerse solo en la L2 para evitar mezclar los sistemas.
- Cuanta más L2 se utilice en el aula, más expuestos están los alumnos a la misma y mejor aprenderán. Por lo tanto, un docente que utiliza la L1 está privando a sus alumnos de las, tal vez, pocas verdaderas experiencias en inglés que estos tendrán.

3.2.2. Utilizar la L1

Aunque aún existen autores que defienden a ultranza el uso exclusivo de la L2 en el aula, los que defienden un sistema bilingüe han aumentado en gran número. De acuerdo con Miles (2004), los que quieren desacreditar al uso exclusivo de la L2 se centran en tres puntos: “no es práctico, los profesores nativos no son necesariamente los mejores, y la mera exposición a la lengua no es suficiente para aprenderla” (p. 9).

Además de tratar de desacreditar el uso exclusivo de la L1, muchos investigadores han tratado de concretar en qué momentos se debe utilizar. Sin embargo, estas clasificaciones no han hecho más que atraer la crítica del lado opuesto el cual argumenta que los que defienden la L1 promueven el uso indiscriminado de la misma (Miles, 2004). Harbord (1992), por ejemplo, enumera tres razones para usar la L1: facilitar la comunicación, facilitar la relación alumno-profesor y facilitar el aprendizaje de la L2 (Harbord, 1992, p. 354 en Miles, 2004, p. 10). Como se puede comprobar, y este es precisamente el punto donde los que abogan por el uso exclusivo de la L2 insisten, se trata de tres razones muy ambiguas y muchas de las situaciones en el aula podrían caer en cualquiera de las tres.

Otros autores, para evitar la crítica, tratan de especificar aún más los casos en los que se debe utilizar la L1. Esto ha generado “una lista interminable de situaciones que parece indicar que el uso de la L1 está bien en casi cualquier situación” (Miles, 2004, p. 11). Holthouse (2006), mencionado en la introducción y como ejemplo, elabora en su estudio un número específico de situaciones favorables para la L1 (Holthouse, 2006) que se desarrollarán a continuación. Aunque estas estrategias están específicamente desarrolladas para estudiantes de inglés japoneses, dan una idea del tipo de listas que se pueden encontrar en distintos trabajos:

1. Debatir la metodología de clase. Según Holthouse (2006), cuando los estudiantes cambian de docente, necesitan una breve explicación para

aclimatarse a la nueva metodología. No hacerlo podría resultar en su desmotivación.

2. Comprobar si han comprendido. Esto, según el autor, es muy importante para asegurarse de que todos los alumnos han comprendido algo. Utilizar la L1 para traducir una oración y que vean la diferencia entre las dos, por ejemplo, es un buen modo de usar la L1.
3. Cooperación entre los estudiantes. Básicamente, este punto hace referencia a la ayuda entre compañeros usando la L1; con esto, los de mayor nivel pueden ayudar a los que tienen menos.
4. Promover la L2. Utilizando la L1 Holthouse (2006) defiende que se puede pedir a los alumnos que generen alguna palabra u oración en la L2 para ahorrar tiempo. Esto es para evitar los gestos o largas explicaciones, teniendo en cuenta que en las escuelas japonesas no tienen más de 40 horas de inglés al año.
5. Dar instrucciones. El autor simplemente argumenta que es, más o menos, de sentido común utilizar la L1 para agilizar la clase si se comprueba que algunos o muchos alumnos no logran entender las instrucciones.
6. Desarrollar estrategias de aprendizaje útiles. Los alumnos japoneses tienden a traducir palabra por palabra, lo que lleva a un mal uso del inglés. El autor expone que la L1 se puede utilizar en algunas actividades de clase para ver la diferencia entre las dos lenguas y cómo los alumnos utilizan ciertas expresiones de un modo incorrecto.
7. Generar un ambiente positivo. Resumidamente, un buen clima en clase genera motivación, y ésta facilita el aprendizaje de la L2.

Como con las categorías de Harbord (1992), las de Holthouse también podrían calificarse como ambiguas en muchos casos. Es por ello que muchos autores, Holthouse incluido, tratan de dejar claro que se debe utilizar la L1 juiciosamente (Holthouse, 2006). Según Atkinson (1987, p. 246 en Holthouse, 2006), utilizar en exceso la L1 tiene cuatro consecuencias principales. La primera es que profesor y estudiantes sienten que no han entendido algo hasta que no se traduce. La segunda es que la comparación entre las dos lenguas se sobresimplifica, fallando en mostrar diferencias sintácticas o de significado, por ejemplo. La tercera es que los alumnos terminan usando la L1 aún cuando son capaces de decir lo mismo en inglés. Y la cuarta es que se llega a un punto en que los alumnos no se dan cuenta de que se debe utilizar sólo el inglés para cierta actividad.

3.3. Estudio de campo

Para llevar a cabo este trabajo se realizará una encuesta a profesores de inglés de secundaria. El grupo de docentes encuestados trabaja en distintos institutos de Sabadell, Barcelona. Estos institutos se sitúan en general en contextos distintos, pero ninguno de ellos está ubicado en una zona de nivel económico elevado. Se ha preferido no abarcar bachillerato ya que el clima del aula es distinto al de la ESO al no ser educación obligatoria. Por otro lado, no se ha diferenciado entre niveles de la ESO ya que todos los docentes de secundaria trabajan con distintos niveles al mismo tiempo. De hecho, lo que probablemente provoca el uso mayor o menor de la L1 en el aula no es el nivel formal si no el del aula. Este hecho se menciona ya que en ciertas ocasiones hay grupos de primer ciclo con más nivel de inglés, o por lo menos igual, que algunos de 2º.

La primera parte de la encuesta es meramente introductoria y sirve para que los profesores califiquen del 0 (menos) al 10 (más) la cantidad de L1 que utilizan en el aula de inglés. Además, se les da un espacio para que expongan porqué creen que la utilizan. El resto de la encuesta se vinculará con este valor que hayan dado y será referenciado constantemente. Asimismo, esta introducción sirve para verificar o rechazar una hipótesis: la L1 se utiliza en mayor medida (puntuación mayor que 5) que la lengua meta en las clases de inglés de la ESO.

La experiencia personal ha mostrado que el uso de la L1 es abundante en este contexto y, dependiendo del profesor, excesivo. Con los resultados obtenidos en esta introducción de la encuesta se pretende hacer una media y comprobar si dicha hipótesis es cierta. Si la media es cercana o inferior al 5 se puede inferir que el uso de la L1 en el aula es el adecuado y ceñido a motivos didácticos, como los enumerados por Hothouse (2006) en la introducción. Es probable en este caso, por tanto, que el docente utilice la L1 para mostrar las similitudes entre ambas lenguas o fomentar un buen clima en el aula y no para, por ejemplo, facilitarse el trabajo. Es a partir de este punto medio que este trabajo considera que hay ciertos factores que provocan el uso excesivo de la L1.

Una vez obtenido el valor que cada profesor asigna, es el momento de compararlo con los cuatro factores a estudiar, siendo el entorno laboral el primero de ellos. En la encuesta se realizará una batería de preguntas respecto al entorno laboral del docente y se observará si existe alguna respuesta que destaque por encima de las demás y pueda ser vinculado al uso de la L1. Un ejemplo puede ser que los profesores con grupos con ratios más elevadas muestren un uso abundante de la L1 y éste se reduzca con ratios más bajas.

En contra de la experiencia personal en la que se presenci6 cierta insatisfacci6n, se encontr6 un art6culo de Anaya y Su6rez (2007) en el que se hace un estudio de 6mbito nacional acerca de este tema. En 6l, se realiza encuestas a profesores de educaci6n infantil, primaria y secundaria utilizando la Escala de Satisfacci6n Personal – Versi6n para Profesores (ESP-VP) (Anaya, 2005). En general, los resultados son positivos y el aspecto que parece afectar m6s a los docentes negativamente es la falta de posibilidad de promoci6n seg6n rendimiento y habilidades. Con este trabajo se tratar6 de contrastar los resultados de este estudio con la experiencia personal y comprobar si de verdad existe esta satisfacci6n laboral.

El segundo tema que se trata en la encuesta es la desmotivaci6n. Como ya se ha mencionado en la introducci6n, en este trabajo trataremos la desmotivaci6n utilizando la pir6mide de Maslow, o jerarqu6a de las necesidades humanas (1943). Siguiendo esta pir6mide, llamaremos desmotivaci6n a aquellos momentos en los que no se cumple una de las necesidades de Maslow. Por lo tanto, los 6tems de la encuesta enfocados a averiguar el grado de desmotivaci6n de los docentes estar6n vinculados con los cinco niveles de dicha pir6mide: necesidades fisiol6gicas, de seguridad, sociales, de estima y de autorrealizaci6n. En definitiva, se tratar6 de averiguar si existe una relaci6n entre el valor respecto al uso de la L1 inicial y el nivel de la pir6mide en que los docentes se encuentran.

No obstante, cabe remarcar que el an6lisis se centrar6 sobre todo en los tres 6ltimos niveles de la pir6mide. Esto se debe a que las necesidades fisiol6gicas de los profesores suelen estar cubiertas ya que es una profesi6n bien remunerada y la seguridad, salvo alg6n problema familiar o econ6mico grave, tambi6n est6 garantizada ya que los funcionarios del Estado gozan de mucha estabilidad laboral. Los 3 siguientes ser6n en los que hay que centrarse ya que son los que potencialmente pueden afectar m6s a los docentes.

Adem6s de esto, se tratar6 de observar en los resultados si alguno de los docentes muestra indicios de padecer el s6ndrome del profesor quemado y si muestra alg6n tipo de relaci6n con el uso de la L1. Sin embargo, 6qu6 observar para saber si un docente padece el s6ndrome? Obviamente, es necesario un estudio en profundidad de la situaci6n de la persona, pero existen indicios que puede indicarlo. Seg6n Silvero (2007) existen distintos modelos seg6n los cuales se discute cual es la dimensi6n⁶ m6s importante. No obstante, la autora afirma que todos dan gran importancia a la

⁶ El s6ndrome del profesor quemado se muestra cuando el docente padece cada una de tres dimensiones: agotamiento emocional, baja realizaci6n personal y despersonalizaci6n.

dimensión emocional. En otras palabras, aquellos docentes que muestren un nivel bajo de autoestima o estrés emocional son potenciales candidatos al ‘teacher’s burnout’.

El próximo punto a tratar en la encuesta son las creencias. Como Tatto (2003) señala, ‘creencia’ es un término muy ambiguo que se puede interpretar de muchos modos. En esta encuesta se tratará la creencia de un profesor como la opinión que tiene respecto a la educación y al uso de la L1. Por ejemplo, a los docentes se les preguntará qué papel tienen los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje o qué actitud tienen hacia la lengua que enseñan por un lado y qué inclinación tienen respecto al uso de la L1 en el aula de inglés por otro.

Sin embargo, aunque se realizarán algunas preguntas respecto a creencias sobre la educación en general, la encuesta se centrará en el uso de la L1. Cook (2001) nos recuerda que el uso de la L1 en clase suele ser abundante, incluso si los docentes creen que no deben utilizarla:

This is not to say that teachers do not actually use the L1 every day. *Naturam expelles furca, tamen usque recurret*. Like nature, the L1 creeps back in, however many times you throw it out with a pitchfork. Lucas and Katz (1994, p. 558) report that even in English-only US classrooms ‘the use of the native language is so compelling that it emerges even when policies and assumptions mitigate against it.’ The UK National Curriculum still needs to remind teachers 120 years after the Great Reform that ‘the target language is the normal means of communication (DES, 1990). Teachers resort to the L1 despite their best intentions and often feeling guilty for straying from the L2 path. Those interviewed by Mitchell (1988, p. 28) ‘seemed almost to feel they were making an admission of professional misconduct in “confessing” too low levels of FL use’. (Cook, 2001, p. 405)⁷

Con esta parte de la encuesta se quiere comprobar si las creencias de los docentes respecto al uso de la L1 se reflejan en el aula o no. Se partirá de la premisa que los docentes creen que ‘cuanta más L2 mejor’ y que esta creencia se distorsiona en el día a día del aula. Por lo tanto, se quiere probar o desmentir esta premisa y averiguar

⁷ Con esto no se quiere decir que los profesores no utilicen, de hecho, la L1 cada día. *Naturam expelles furca, tamen usque recurret*. Como la naturaleza, la L1 vuelve a aparecer, no importa cuántas veces la saques con una horqueta. Lucas y Katz (1994, p. 558) reportan que incluso en clases norteamericanas de filosofía sólo inglés ‘el uso de la lengua nativa es tan irresistible que aparece incluso cuando políticas y supuestos tratan de mitigarla.’ El Currículo Nacional del Reino Unido aún necesita recordar a los profesores 120 años después de la Gran Reforma que ‘la lengua objetivo es el medio normal para la comunicación (DES, 1990). Los profesores recurren a la L1 a pesar de sus buenas intenciones y a menudo se sienten culpables por desviarse del camino de la L2. Aquellos entrevistados por Mitchell (1988, p. 28) ‘casi parecían sentir que estaban realizando una admisión de mala conducta profesional al “confesar” niveles demasiado bajos de uso de LX (lengua extranjera)’.

qué relación guardan las creencias del docente y la L1. Además, se quiere comprobar si aquellos que abogan por 'English-only' y no lo hacen sienten esta culpabilidad que Cook menciona. De hecho, sería un tema de investigación interesante en las aulas de secundaria, donde los problemas de disciplina exigen el uso repetido de la L1⁸.

Por último, sólo queda hacer el análisis del malestar físico y/o mental. Según Useche Mora (2010) "la fatiga laboral es un proceso que va de un momento de cansancio normal hasta un estado morbosos que en no pocos casos puede adquirir el carácter de enfermedad, [...], como consecuencia de un trabajo." (p. 92) La autora además enumera dos tipos generales de fatiga: la normal o fisiológica, reversible con descanso, y la patológica, la cual provoca alteraciones que no ceden fácilmente con el descanso. Con esta simple subdivisión de la fatiga laboral en mente, los ítems de la encuesta tratarán de evaluar qué tipo de fatiga sufren los docentes, de un modo muy general, y vincularlo al uso de la L1 en el aula.

Además, para ayudar a realizar dichos ítems relacionados con la fatiga laboral, se contará con la ayuda de un informe elaborado por la Universidad Complutense de Madrid. Este documento, al igual que el artículo de Useche Mora (2010), expone con detalle los distintos tipos de fatiga además de síntomas y consecuencias.

Por último, un problema que probablemente se encontrará durante la recogida de datos es que el curso ha terminado los docentes están extremadamente ocupados con las evaluaciones antes de las vacaciones. Esto hace que, a excepción de los profesores del centro de prácticas en el que he estado, no tengan tiempo para recibirme y hacer la encuesta. A todo esto hay que añadir que la encuesta realizada consta de unos 50 ítems, lo que la hace un poco larga y poco práctica de hacer en persona. Por ello, se ha decidido obtener los correos de profesores de secundaria y que la rellenen cuando tengan tiempo en su casa. Esta ha sido la conclusión más plausible y el curso de acción que se seguirá.

Los resultados se separarán por apartados y aquellas preguntas en las que los docentes tengan que puntuar del 0 al 10 se presentarán mediante gráficas, las cuales se utilizarán como punto de referencia para el resto de preguntas. Cada gráfica se analizará independientemente y se expondrá los resultados de un modo breve y conciso. Además, se tratará de vincular cada apartado con la primera gráfica, que representará el valor que los docentes han dado al grado en que utilizan la L1 en clase.

⁸ El uso de la L1 para la disciplina es uno de los usos útiles en el aula que Holthouse (2006) y Cook (2001) enumeran.

3.4. Resultados y análisis

Los resultados obtenidos han cumplido las expectativas y muestran ciertas relaciones entre los factores que querían evaluar. Es necesario mencionar, no obstante, que la cantidad de encuestas obtenidas no han llegado a las 40, valor recomendado para elaborar estadísticas sólidas. Aún así, con unas 30 encuestas contestadas se puede hacer un primer acercamiento al problema y establecer una referencia inicial para futuras investigaciones sobre esta temática.

Como se había explicado en el desarrollo, lo primero que tenían que hacer los docentes era valorar el grado en que usan la L1 en el aula de inglés del 0 al 10. Según las encuestas, ninguno se ha evaluado del 0 al 1 y tampoco del 8 al 10. Según estos resultados, la primera impresión que se obtiene es que todos utilizan la L1 en el aula pero ninguno la utiliza tanto como para superar a la lengua meta. Los demás y mayor parte de los docentes han elegido un valor entre el 3 y el 5, lo que indica que la L1 se utiliza en ocasiones y no se abusa de ella. En conclusión, se observa que el uso de la L1 se inclina más hacia no utilizarse pero con algunos casos en la otra dirección (ver figura 1).

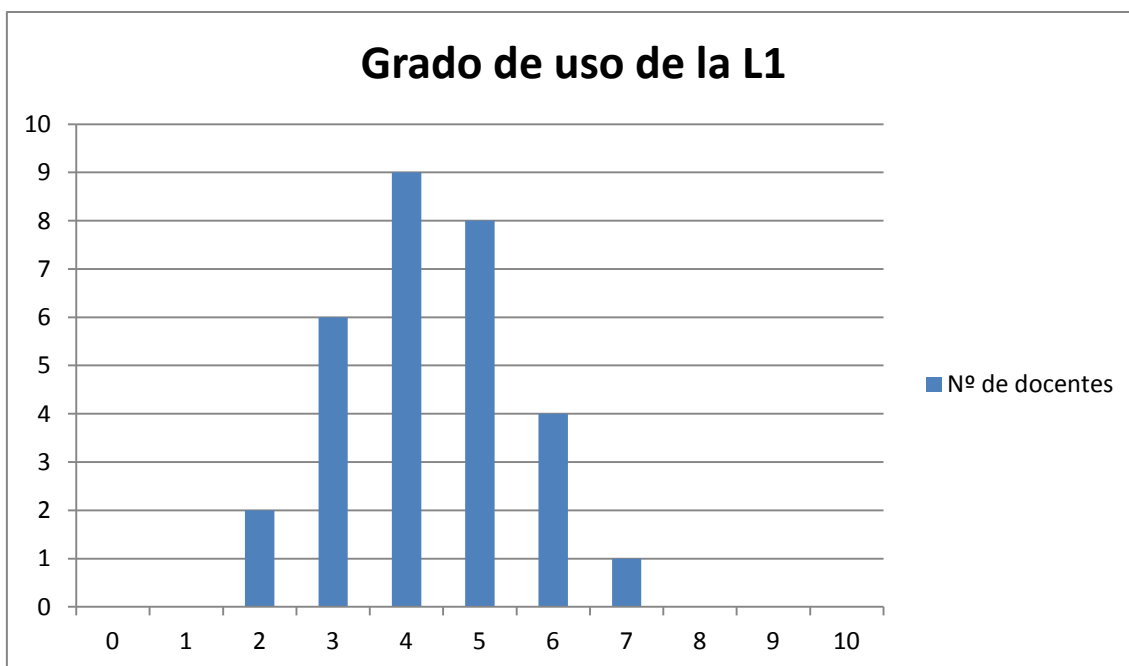


Figura 1: nº de docentes según el valor que han asignado en la escala del uso de la L1 en el aula de inglés.

Aunque la tabla 1 indica que los docentes no abusan de la L1, no hay que olvidar que la valoración que dan es completamente subjetiva y la realidad puede ser distinta. Es posible que haya docentes que la utilicen más, pero no se den cuenta de ello; y

también es posible que docentes que la utilicen poco se crean lo contrario por problemas de autoestima o por exigirse demasiado. Sin embargo, es muy probable que se dé el primer caso más a menudo que el segundo. Esto se debe a que se trata de una pregunta que, como afirma Cook (2001), puede hacer sentir a los docentes incómodos y puede provocar que éstos puedan evaluar su uso de la L1 a la baja. Los valores reales del uso de la L1, por este motivo, puede que giren en torno al 5 y al 6.

Tras este ítem de la encuesta, se les daba un espacio libre para que los docentes expusieran los motivos por los cuales usan la L1 y los resultados han sido variados. En más del 90% de las encuestas se habla de facilidad y necesidad de los alumnos. Esta facilidad, se vincula en la mayoría de casos con acelerar el proceso de comprensión por parte de los alumnos. En algunos casos también se ha vinculado con controlar la clase y dar instrucciones, siendo la segunda más importante. La tabla 1 muestra que los docentes utilizan la L1 en ocasiones y que se inclinan más hacia utilizarla poco; por lo tanto, las ocasiones en que la utilizan son probablemente para facilitar el proceso de aprendizaje.

En algunas de las encuestas, además, los profesores han argumentado que utilizan la L1 también para relacionarse con los alumnos y acercarse a ellos. En otras palabras, algunos docentes utilizan la L1 para establecer vínculos con sus alumnos y preocuparse por sus quehaceres, por ejemplo. Uno de los docentes, curiosamente, mencionó que utilizaba la L1 en particular para bromear con sus alumnos. Otro, curiosamente también, comentó que la utiliza cuando trata temas delicados relacionados con valores. Todos estos ejemplos pueden calificarse como crear un buen clima de clase, según las categorías de Holthouse (2006) resumidas en la introducción y en el desarrollo. Esta categoría, junto a las del párrafo anterior, pueden calificarse como centradas en el aprendizaje del alumno, es decir, de momento no parece haber indicios de abusar de la L1 por motivos externos al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, y antes de comparar las demás respuestas con el valor dado al principio de la encuesta, es necesario comentar los datos personales de los docentes encuestados. Un 55% de los docentes son mayores de 40 y sólo 2 de los docentes encuestados tenían menos de 30. Los más jóvenes (< 40) han sido en general los que han dado un valor más bajo de uso de L1 mientras que los demás han dado resultados muy variados, habiendo un docente de 56 que ha puntuado su uso con un 2 y otro de 43 que ha elegido un 6. Por otro lado, el 75% de los encuestados habían estudiado Filología Inglesa o Traducción e Interpretación a partes prácticamente iguales. Los demás tenían carreras muy variadas, des de Geología hasta Magisterio. Curiosamente, los últimos no

han dado una puntuación inferior a 4 en ningún caso. Por último, el 60% de los encuestados han sido mujeres, pero no ha habido ninguna tendencia en los resultados que el sexo influya en el uso de la L1.

3.4.1. El entorno laboral

En general, los resultados muestran que los docentes están satisfechos con su entorno laboral. Se les realizó una batería de preguntas referentes a distintos ámbitos y, en general, los resultados han sido positivos. En la primera pregunta, de hecho, los docentes tenían que valorar del 0 al 10 su entorno laboral, al igual que con el uso de la L1, y los resultados han sido totalmente positivos. Ningún docente ha valorado su entorno laboral por debajo del 5 y la mayoría han dado un 8 o 9. Esta valoración general indica que los docentes están bastante o muy satisfechos con su trabajo.

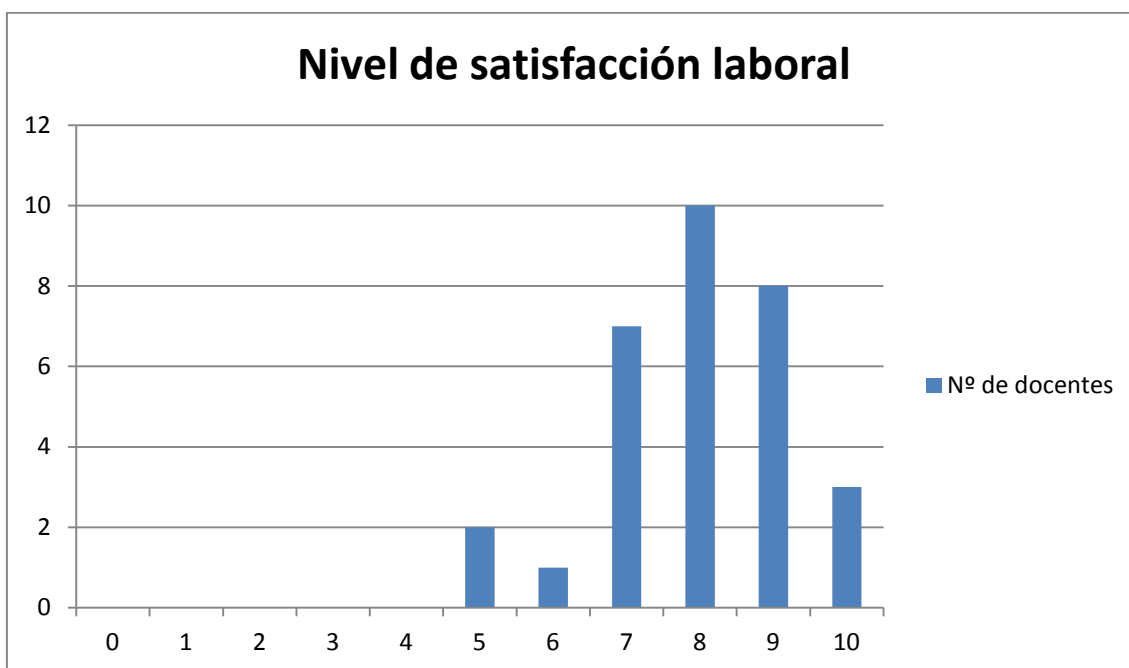


Figure 2: nº de docentes según el valor que han asignado a su grado de satisfacción laboral.

Tras pedirles que evaluaran su grado de satisfacción laboral, la primera pregunta que se encontraron fue acerca de la ratio de las aulas. Según las respuestas a la pregunta, la ratio de las aulas se mueve entre 25 las que menos y 32 las que más, con una media de 29. Los docentes con las ratios más altas no han evaluado su satisfacción laboral con ningún 9 ni 10 y, curiosamente, los tres docentes que han puntuado con un 5 y un 6 tenían la ratio más alta. Además, aquellos que tienen una ratio elevada han puntuado con un 5 o más su grado de uso de la L1. Aunque no es clara, parece haber una conexión directa entre la L1 y la ratio del aula.

El resto de preguntas tienen que ver con distintos aspectos del entorno laboral y tienen 3 posibles respuestas: la positiva, la negativa y la neutral (ver Anexo 1). Según las valoraciones de su satisfacción laboral, cabría esperar una mayoría importante de respuestas positivas; sin embargo, en la encuesta muchos docentes eligieron el 'a veces' como respuesta para varias. Las preguntas con más respuestas neutrales, y negativas en algunos casos, fueron en concreto las referentes a la participación de los padres y la de la disciplina del centro, en el 80% de las encuestas. Aunque la implicación o no de los padres no tiene modo de influir en el uso de la L1 en el aula, la disciplina sí que es un factor potencial.

En un 20% de las encuestas, aproximadamente, dichas respuestas neutrales aparecieron en la pregunta acerca de los compañeros y el departamento. En concreto, el ítem que se refiere a la implicación de los miembros del departamento es la que más respuestas neutrales ha recibido, incluso respuestas negativas (dentro del 20% de las encuestas). Parece que este aspecto es un posible causante de insatisfacción laboral y habría que evaluarlo detenidamente para ver si tiene algún efecto en la metodología del docente.

3.4.2. La desmotivación

El nivel de desmotivación que han mostrado los docentes ha sido muy bajo en general, con alguna excepción. La mayoría de las puntuaciones, en una escala del 0 al 10, han sido entre 0 y 2. El 2 en concreto ha sido la puntuación más elegida, aunque no ha destacado mucho respecto al 0 y al 1. El 3 y el 4 han sido las siguientes puntuaciones más elegidas, pero a un nivel bastante más bajo que las anteriores. Por último, ha habido puntuaciones más altas pero aisladas, como el 5, el seis o un 8. Aunque en general no parece haber una conexión entre las cifras más elevadas y el grado de uso de la L1 en el aula de inglés, el docente que eligió el 8 sí que tenía el valor más alto en la primera pregunta de la encuesta (véase ítem 2 del Anexo 1).



Figure 3: nº de docentes según el valor que han asignado a su nivel de desmotivación.

La primera pregunta que se les realizaba era si había algún factor externo al centro, como la pareja o que provocara esta desmotivación⁹. El 80% de los encuestados ha dicho que no había ningún factor externo y el 20% tenía o ha tenido alguno. Entre los que han elegido alguno, la familia y la pareja han sido las más elegidas. También ha habido 1 docente que ha elegido la economía como factor desmotivador. En relación con el uso de la L1 no parece haber relación directa entre ninguno de los factores externos y la misma. Sin embargo, ningún docente dentro del ya mencionado 30% dio el valor más bajo en la primera gráfica.

Los siguientes ítems referentes a la desmotivación hacían referencia al entorno laboral para ver qué relación tienen con la desmotivación (ver ítem 21 del Anexo 1). De todos ellos, los que han recibido un 1 principalmente como valoración han sido la actitud y los resultados de los alumnos. El resto de los elementos han sido valorados con un 2 o un 3, estando ambos prácticamente empatados en número. Al igual que con el apartado de satisfacción laboral, los alumnos parecen ser la principal causa de desmotivación, tanto por nivel como por actitud.

El resto de los ítems referentes a la desmotivación hacían referencia a las dos últimas columnas de la pirámide de Maslow (1943, 1970): la estima y la autorrealización. Todos los docentes han dicho que estudiar es su vocación, aunque no

⁹ A los que no estaban desmotivados se les ha pedido que trataran de recordar un momento en el que lo estuvieran.

todos han afirmado que siempre se sientan realizados cuando ejercen su profesión. Aunque ninguno ha dado una respuesta negativa, aquellos con un valor de desmotivación más elevado han respondido 'a veces', siendo el 45% de los encuestados. Las razones que han dado para esta respuesta neutral han sido principalmente dos: lo duro que es tratar con algunos alumnos y lo poco valorada que está su profesión por muchas personas. Aunque el uso de la L1 entre este 45% es variado, de nuevo ninguno de ellos ha elegido el valor más bajo.

Los últimos ítems hacen referencia a la autoestima y a la valoración de la profesión de docente. Por un lado se les preguntó si son personas con tendencia a una baja autoestima. Los resultados indican que en general no hay problemas graves de autoestima entre los docentes: un docente dijo que sí, siete dijeron que a veces y el resto que no. Además, el siguiente ítem, que pregunta si les baja la autoestima en etapas de desmotivación, obtuvo unos resultados similares. Por otro lado, las respuestas acerca de la valoración de la profesión han sido generalmente negativas, con un 85%. Aunque la valoración de la profesión no parece influenciar al uso de la L1, hay indicios de que la autoestima puede hacerlo. El docente que afirmó tener problemas de autoestima fue el que evaluó con un 7 su grado de uso de la L1 y el mismo que dio el valor más alto de desmotivación. Aunque se trata solo de un caso, ya que los demás docentes no muestran relación directa entre la autoestima y la L1, se considera lo suficientemente significativo como para tenerlo en cuenta.

3.4.3. Las creencias

La primera pregunta que se encuentran los docentes en este apartado es similar a las anteriores: valorar del 0 al 10 cuál creen que es la importancia de la L1 en el aula de inglés. Ningún docente ha dado más de un 4; no obstante, el 0 queda por debajo de los tres siguientes. Esto indica que los docentes están en contra del uso de la L1 en el aula, pero que reconocen su necesidad y/o utilidad en algunos momentos. Esta creencia acerca de la importancia se ve reflejada en la primera gráfica, aunque tal vez no encaja del todo con su uso real. Dicha diferencia puede traducirse en que se vean obligados a utilizarla más de lo que les gustaría por el grupo-clase o porque su valoración no es del todo acertada.

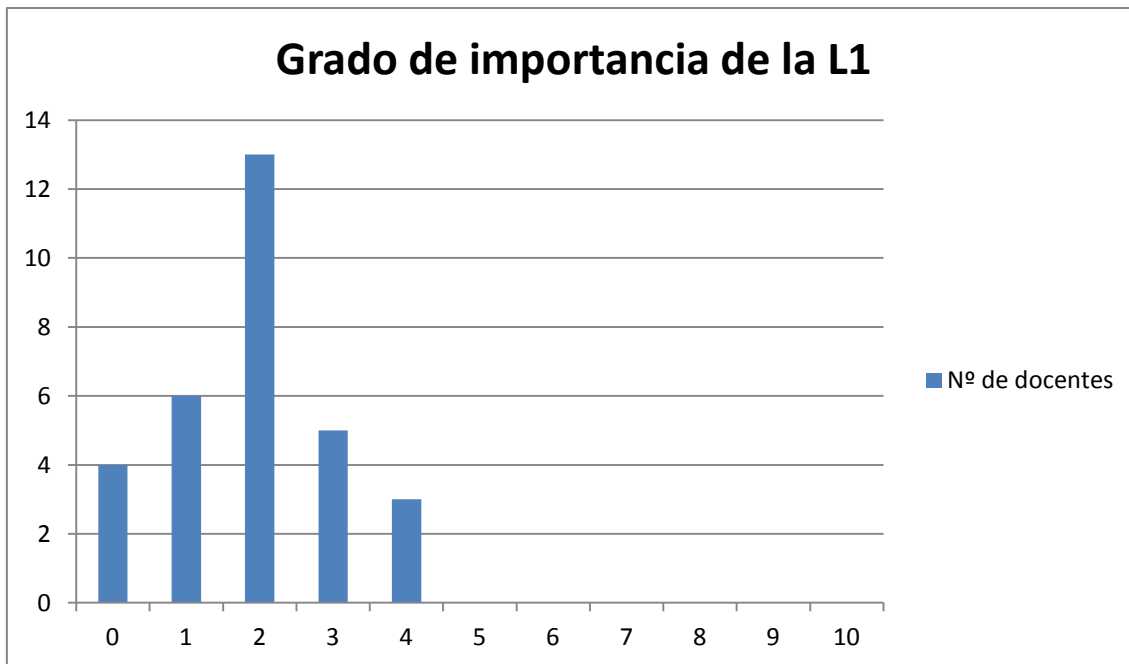


Figure 4: nº de docentes según el valor que han asignado al nivel de importancia del uso de la L1 en el aula de inglés según su creen.

La siguiente pregunta que se les ha hecho a los docentes es si creen en la filosofía ‘English-only’ para las clases de inglés. Se les ofrecía tres opciones, una de las cuales es ‘sí, con peros’ y indica que este tipo de metodología tiene algunas desventajas o es útil solo en algunos contextos. Esta opción ha sido la más elegida entre los docentes con un 70%, siendo el sí la siguiente (aunque muy por debajo) y obteniendo solo un no. Este resultado va de la mano con el del siguiente ítem, en el cual se les preguntaba si sentían cierta culpabilidad cuando la utilizaban; el único no ha sido dado por el mismo docente que ha respondido igual en la anterior. Con todo esto, se podría concluir que en general los docentes creen que cuanto más L2 en clase mejor.

Las preguntas que siguen a la anterior giran todas en torno a la opinión respecto al uso de la L1 y sirven para hacerse una idea general de la opinión de los docentes. Un 10% cree que la L1 es innecesaria, un 35% necesaria y el resto cree que es simplemente útil. Un 80% de los docentes cree que beneficia al aprendizaje mientras que 6 de ellos consideran que lo perjudica. Además, el 75 % cree que se motiva a los alumnos usando sólo inglés siempre o según qué contexto, pero un porcentaje similar, el 70%, considera que es importante comparar el inglés con la L1 en ocasiones o en general. No obstante, hay opiniones divididas sobre el efecto que provoca el uso de la L1 en abundancia sobre los alumnos en clase de inglés. Las tres posibles respuestas están prácticamente empatadas, sobresaliendo el sí y siendo el no la más baja.

Tras estas preguntas se les hizo cuatro preguntas referentes a sus creencias sobre ciertos aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje. En la primera pregunta ha habido una respuesta prácticamente unánime y es que los estudiantes tienen el papel de protagonistas en el aprendizaje. En cuanto al papel de los docentes, muchos han señalado que el docente es un guía durante el proceso y otro porcentaje alto ha dicho que deben ser un modelo a seguir. Además, el 100% de los docentes cree que el inglés es imprescindible y necesario para el futuro de los alumnos y el 85% atribuye mayor importancia al *listening* y *speaking* que a otras áreas de la lengua meta. El 15% restante valoraba además la gramática y el *writing*, y curiosamente estos docentes son los que habían dado valores más altos al principio de la encuesta.

Por lo tanto, las creencias sobre qué es más importante al enseñar un idioma parecen afectar al uso de la L1. Sin embargo, no lo afectan tanto como los docentes creen. El valor más elegido en el uso de la L1 en el aula ha sido el 4, mientras que la creencia de los docentes apunta hacia el 2 como nivel de importancia de la misma. Por lo tanto, por algún motivo que se desconoce utilizan la L1 más de lo que creen correcto. Esto probablemente se deba a que se ven obligados a usarla en ciertas ocasiones, o que existe algún factor que hace que la utilicen más de lo que les gustaría. Por último, recalcar que aquellos que abogan por la importancia de la gramática son precisamente los que tenían un valor más alto de uso de la L1.

3.4.4. El malestar físico/psíquico o fatiga laboral

La primera pregunta que se les hacía a los docentes respecto al cansancio fue si utilizaban más la L1 cuando estaban cansados. La respuesta a la misma fue en un 60% de los casos negativa, en un 30% 'no lo sé' y el 10% restante admitió que sí. Esto muestra que por lo menos 3 de los 31 docentes encuestados notan el efecto y otros 10 no están seguros (algo que indica que es probable que algún efecto tenga). En cuanto a la siguiente pregunta, al igual que con las anteriores, los docentes tenían que valorar en qué grado el cansancio les influía a utilizar la L1 en el aula de inglés. Los resultados, curiosamente, han sido muy diversos con tendencia a valores bajos pero nadie ha sido rotundo con un 0 o un 10 como muestra la tabla siguiente.

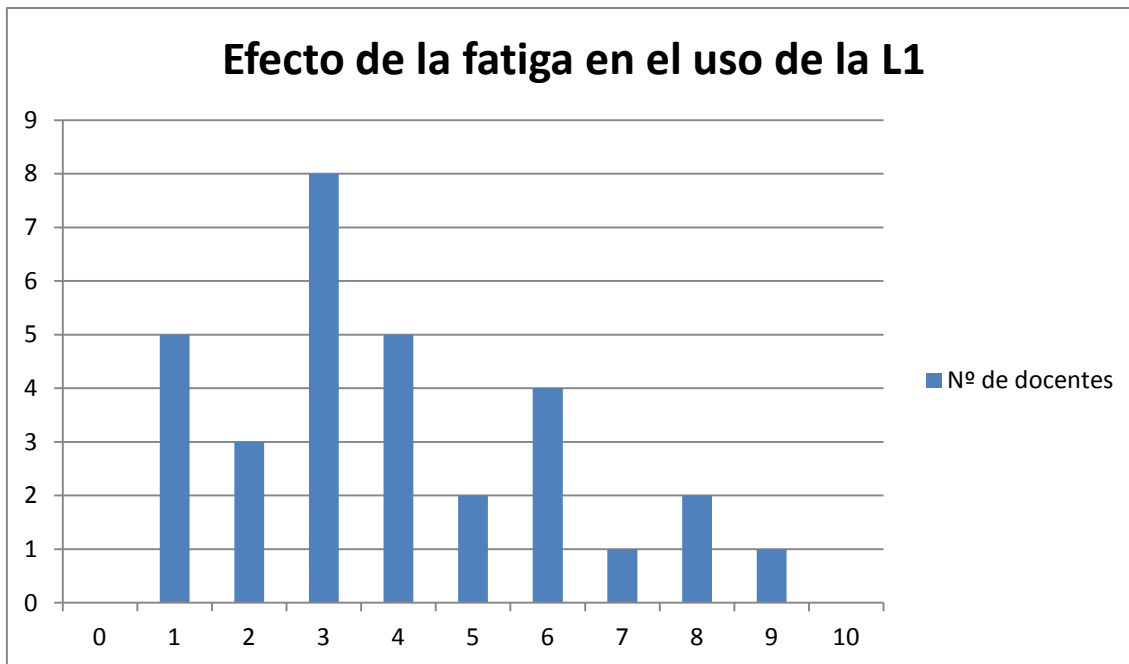


Figure 5: nº de docentes según el valor que han asignado al efecto que consideran que la fatiga tiene sobre el uso de la L1 en el aula de inglés.

Los valores de la tabla indican que el cansancio tiene cierto efecto en el uso de la L1 en la mayoría de docentes. Es importante ver que el número de valores que son iguales o superiores al 5 no es pequeño, un 35% en concreto, por lo que parece que sí que existe cierto grado de conexión entre el cansancio y el uso excesivo de la L1; una conexión aparentemente importante que sería necesaria investigar. No solo la tabla nos indica dicha conexión, si no que los ítems 39 y 40 (ver Anexo 1) también lo hacen. Aunque en general los docentes han respondido que no utilizan la L1 más al principio del curso que al final, un 20 % ha señalado que no está seguro. Además, el ítem 40 muestra unos resultados similares a la tabla. Un 40% de los encuestados admite utilizar más la L1 a última hora que a primera de la mañana y otro 15% no está seguro de ello. Son todos resultados que indican una relación no menospreciable entre el uso de la L1 en el aula y el cansancio.

Por último, a los docentes se les hizo cuatro preguntas relacionadas con la fatiga laboral. A la primera pregunta, que les pedía que dijese si habían padecido alguna vez fatiga severa, un 70% respondió que no, pero el 30% restante se dividió a partes iguales entre el sí y el 'no lo sé'. Este segundo grupo, por lo tanto debía responder si utilizaban más la L1 en esos momentos. No hubo ninguna respuesta negativa y sólo 2 de los 9 docentes no estaban seguros. Además, tanto la pregunta referente al estrés – malestar psíquico – y la del dolor de cabeza – malestar físico obtuvieron respuestas positivas en un 40-50% de las encuestas, siendo el resto negativas o 'no lo sé'. Según dejan entrever

los resultados, la fatiga laboral patológica o severa parece tener un efecto importante sobre el uso de la L1 en clase de inglés de la ESO.

4. Propuesta práctica

En este apartado se tratará de diseñar algunas actividades o estrategias centradas en prevenir el uso de la L1. Es necesario recordar que el debate sobre su uso o no aún está abierto y que ambas opciones tienen sus beneficios e inconvenientes. Por lo tanto, el objetivo de estas actividades no es el de eliminar completamente la L1 del aula si el docente no lo desea, si no obligar al docente a utilizar inglés para que los factores estudiados no puedan afectarle. Por ejemplo, una actividad que obligue a hablar inglés por muy cansado que se esté. Este es el objetivo principal de las actividades.

4.1. Sistema de puntos

Para tratar de que el profesor utilice más la lengua meta en cualquier contexto, se puede diseñar un sistema en que cada vez que se utiliza la L1 se da un punto. Se trata de generar una especie de juego en el que los alumnos estén muy atentos a lo que dice el docente para ver si se equivoca. Se pueden utilizar pegatinas de colores para marcar al que se equivoque o la pizarra. Por supuesto, los alumnos también participan y entre ellos se corrigen cuando utilizan la L1 aunque con más puntos. Es ideal durante actividades que exija a los alumnos hablar más inglés del habitual, pero no es una estrategia para utilizar a diario ya que exige tiempo y mucha atención. Por lo tanto, se puede realizar cuando el docente se sienta cansado o desmotivado para tratar de paliarlo.

En caso de alcanzar el máximo de puntos permitido, el que los alcance deberá realizar algún tipo de penitencia que se debe acordar en clase. Si se trata del docente, éste puede dejar a los alumnos jugar una partida al ‘hangman’; si se trata de los alumnos, éstos deben ayudar al profesor en la pizarra durante 2 minutos, por ejemplo. De este modo, el profesor se ve obligado a utilizar la L1 ya que los alumnos están muy pendientes de lo que dice (si ve que se despistan puede recurrir a la L1 intencionadamente para recuperar la atención de los alumnos) y para no perder el tiempo con los “castigos” que se le aplican.

Aunque el docente no tenga ningún problema para utilizar solo la L1, los alumnos lo tienen y esta técnica puede producir que cojan miedo a participar para no perder puntos. Es necesario, en consecuencia, que el sistema para los alumnos sea distinto y mucho menos estricto. En su caso, por ejemplo, el uso obligatorio de la L1 podría pedírseles cuando respondan a preguntas o durante actividades que la exijan como un ‘role-playing’. Asimismo, aquellos alumnos que tengan algún punto pueden recuperarlo participando en inglés. Por último, a todos los alumnos y especialmente a

los que tengan un nivel más bajo se les puede premiar con otra pegatina cuando se esfuercen en participar. A aquellos que no hayan acumulado el máximo o que tengan pegatinas positivas se les puede premiar al final de la clase.

Esta estrategia, sin embargo, está enfocada especialmente para grupos de la ESO de primer ciclo y es necesario modificarla para edades más avanzadas. Con el 2º ciclo se podría enfocar con un toque más humorístico para que los alumnos se involucraran. Por ejemplo, pintar la cara (con algo que se pueda borrar fácilmente, por supuesto) en vez de usar pegatinas y que realicen algún tipo de mímica en frente de la clase para que los compañeros lo adivinen. Por desgracia, los alumnos de estas etapas suelen ser más tímidos y las consecuencias por acumular puntos deberían adaptarse a cómo sea el grupo-clase.

Por último, hay que recordar que aunque se trate de un tipo de juego sigue siendo una clase y los alumnos tienen que comportarse como en tal. Es muy sencillo con este tipo de tácticas que los alumnos se motiven en exceso y acaben provocando disrupción en el aula. Por este motivo, hay que controlar a los alumnos pero tratando de no ahogar el buen clima en el aula que debería haber durante esta estrategia. En otras palabras, para el éxito de esta estrategia el profesor debe controlar bien el clima de aula: estricto pero distendido.

4.2. Actividad: 'the werewolf'

Esta es una actividad que suele gustar mucho a los alumnos y permite el uso del inglés tanto por parte de los alumnos como por parte del profesor. Es un juego conocido con diferentes nombres pero la base es la misma, descubrir quién es el hombre-lobo. Ésta necesita un narrador de la historia – el profesor – y los jugadores.

El primero narra la historia de un pueblo en el que cada noche muere o desaparece un habitante y la causa es un hombre-lobo que se esconde entre ellos. Los alumnos cierran los ojos cuando el narrador dice que se hace de noche y el hombre-lobo los abre y decide una víctima. Cuando todos los abren, la víctima queda eliminada y los demás tienen que discutir quién es el asesino mientras que el lobo, oculto, tiene que evitar ser descubierto. El proceso de la víctima se repite hasta que es cazado o el hombre-lobo consigue eliminar a todos los habitantes sin ser cazado. Para hacerlo más divertido se puede poner 2 hombres-lobo.

Para evitar que los alumnos eliminados se sientan apartados y puedan participar, también podrán opinar en la fase de discusión. Sin embargo, deberán cerrar

los ojos cuando toque elegir a una víctima para no saber quién los ha matado. El narrador se encarga de dirigir todo el proceso y de evaluar acusaciones, mencionar posibles sospechosos y, en general, asegurarse de que hay debate en la clase.

No obstante, es fácil ver que las discusiones pueden acalorarse y los alumnos pueden olvidarse del inglés con facilidad. Para ello es necesario que todo esté muy organizado: levantar la mano, penalizar a aquellos que hablen fuera de turno, eliminar del juego a aquellos que no sepan participar normalmente y darles ejercicios para hacer por su cuenta, etc. Sean cuales sean las medidas, debe mantenerse el control de la clase.

4.3. Propuesta de unidad didáctica con la actividad y el sistema planteados

- **Introducción:** esta unidad didáctica utilizará el juego 'the werewolf' para incentivar a los alumnos a que utilicen la lengua meta. Para asegurarse de ello, es importante acordar algún sistema de penalizaciones (para el profesor también) cuando se utilice la L1. Se expondrá una misma unidad didáctica con dos variaciones para cada ciclo de la ESO.
- **Destinatarios:** en este apartado se expondrá los alumnos para los que se ha diseñado esta unidad.
 - 1º ciclo de la ESO: se trata de alumnos que acaban de incorporarse a la adolescencia y por lo tanto aún retienen actitudes infantiles. Son, por lo tanto, alumnos revueltos pero fáciles de controlar. Además, en general acostumbran a ser más participativos que en edades más avanzadas y suelen tener un grado de motivación elevado.
 - 2º ciclo de la ESO: se trata de alumnos en plena adolescencia, es decir, rebeldes y a menudo con poco interés en las clases. Asimismo, suelen ser más pasivos y tímidos que los del 1º ciclo. En consecuencia, es más difícil involucrarlos en las actividades.
- **Objetivos y competencias:** para seleccionar los objetivos de esta unidad didáctica, es necesario recurrir al currículum oficial establecido por la Generalitat de Catalunya.
 - **Objetivos generales:**
 - Interaccionar y expresarse de manera coherente y adecuada.
 - Comprender información general y específica de textos y mensajes orales sencillos (más complejos para 2º ciclo).

- Manifestar una actitud receptiva e interesada en la L2 como herramienta de comunicación.
 - Objetivos específicos:
 - Utilizar expresiones usadas para dar una opinión correctamente.
 - Expresar correctamente los motivos por los cuales se da una opinión.
 - (2º ciclo) revocar la opinión de otro con argumentos propios y expresiones adecuadas (ej. *I disagree, I beg to differ...*).
 - Comprender mediante un texto en L2 de dónde procede la leyenda del hombre-lobo.
 - Comprender instrucciones escritas y orales del profesor.
 - Competencias (competencias básicas establecidas en el currículum de la ESO de la Generalitat): esta unidad se centrará en la competencia comunicativa pero también dará una gran importancia al saber se y convivir en el mundo, algo de suma importancia. Esta última competencia se trabajará durante el juego respetando turnos, valorando opiniones y respetándolas, etc. Además, también se trabajará la competencia de la autonomía e iniciativa personales. Se valorará en gran medida a aquellos alumnos que se atrevan a participar independientemente de que se equivoque o no.
- Contenidos: los contenidos se encuentran también en el currículum de la Generalitat. Estos se dividen, de modo resumido, en comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita y actitud positiva hacia la lengua. Esta unidad didáctica se centrará en la expresión oral, siendo la comprensión escrita segunda en importancia. La comprensión oral y expresión escrita, aunque no se dejarán de lado, tendrán una importancia más reducida en esta unidad.
- Metodología: para esta unidad didáctica se trabajará en grupo con todos los alumnos de un modo deductivo, ya que el profesor debe utilizar la L1 en todo momento. Es muy importante utilizar el sistema de puntos explicado en el apartado anterior para asegurarse de ello. Tras la primera sesión, además, se pondrá a prueba lo aprendido mediante un juego, algo que resulta motivador para los alumnos.
- Temporalización de actividades:
 - 1ª sesión (1 hora):
 - 15 min: explicar lo que se va a hacer durante ésta y la próxima sesión, además de los objetivos y cómo se evaluará. Es

importante que el sistema de puntos para el uso de inglés quede claro también.

- 20 min: preguntar si alguien sabe lo que es un ‘werewolf y escuchar opiniones. Realizar un pequeño *reading* acerca del hombre-lobo (más complejo en 2º ciclo) y reflexionar sobre el mismo con algunas actividades
 - 10 min: explicar el juego que se realizará en la próxima sesión (asegurarse de que queda claro el proceso para ahorrar tiempo en la siguiente clase) y qué necesitan para jugar.
 - 15 min: darles una lista de expresiones utilizadas para dar la opinión¹⁰ (más complejas para el 2º ciclo) y enseñarles o recordarles cómo justificar su opinión¹¹.
- 2ª sesión (1 hora):
- 5 min: asegurarse de que todo el mundo sabe cómo jugar al juego y recuerda lo enseñado los últimos 15 minutos.
 - 45 min: jugar al juego, 2 o más partidas, asegurándose de que todo el mundo participa por lo menos una vez. El profesor y narrador dirigirá el juego en todo momento y ayudará a aquellos que tengan dudas o problemas, además se asegurará de que el debate no decaiga.
 - 10 min: reflexionar juntos acerca del juego, de lo que se ha aprendido y de la utilidad de la L2 para defender posiciones. Registrar todos aquellos que deben ser “castigados” o premiados por acumulación de puntos para alguna sesión futura (es importante que lo que se prometa mediante este sistema se cumpla ya que si no sería algo vacío y sin emoción para alumnos ni motivación para el docente a usar la L1).
- Recursos: para estas dos sesiones simplemente se necesitará una actividad de *reading* acerca de los hombres-lobo y las pegatinas para llevar la cuenta de los puntos que acumula todo el mundo, incluido profesor. Para ahorrar tiempo sería conveniente que cada alumno tuviera sus propias y supervisar que se utilizan correctamente. En el caso del 2º ciclo, si no quieren utilizar pegatinas, simplemente con tener alguna herramienta que permita mantener dicha cuenta basta.

¹⁰ *I think..., In my opinion..., I agree, I disagree, etc.*

¹¹ *because, present continuous (ej. he is smiling), to be/look (ej. he looks nervous), etc.*

- Evaluación: Para evaluar que los objetivos de esta corta pero intensa unidad didáctica se han cumplido la evaluación se dividirá en varias partes. La primera serán las actividades del *reading*, las cuales se recogerán al hacerlas (20%). La segunda serán las participaciones durante el juego (70%) y un último porcentaje será la actitud y la valoración final de las sesiones (5% y 5%).

5. Conclusiones

Una vez obtenidos y analizados los resultados, es necesario analizar si los objetivos establecidos al principio se han cumplido. En este apartado se tratará de comprobar, objetivo por objetivo, si los resultados cumplen las expectativas previstas. Además, tras analizar los objetivos se elaborarán unas conclusiones generales de todo el trabajo.

5.1. Objetivos generales

El primero de los objetivos generales engloba los objetivos específicos y, tal y como se mostrará en el siguiente apartado, se puede concluir que se ha alcanzado. Se ha realizado un pequeño y breve análisis teórico del uso de la L1 en el aula de inglés y se ha comprobado que el debate sobre su uso en este contexto está aún abierto. Además, se ha observado que autores como Holthouse (2006) mencionan que la L1 aporta beneficios, pero los docentes pueden llegar a utilizarla más de lo necesario. Por lo tanto, se ha elegido algunos factores que pueden provocar este uso excesivo y se ha comprobado si existe relación entre los mismos y el uso de la L1 en el aula de inglés.

Los dos siguientes objetivos generales, realizar un estudio de campo y proponer una propuesta práctica, también han sido alcanzados. Para el primero se ha diseñado una encuesta para profesores de secundaria basada en los 4 factores elegidos y en autores que ya los han estudiado individualmente. La encuesta ha dado resultados satisfactorios, lo que indica que el objetivo se ha cumplido satisfactoriamente. Para el segundo de los objetivos se ha diseñado una unidad didáctica mediante un juego que permite participar tanto a profesor como a alumnos y un sistema de puntos que obliga tanto a alumnos como profesor a utilizar la L2. El objetivo de esta unidad es que el docente se vea obligado a utilizar la L2 independientemente de que esté cansado, desmotivado, etc. Se trata de una unidad que muy probablemente guste a alumnos y obligue al profesor a hablar inglés, lo que supone que el tercer objetivo también se ha alcanzado.

5.2. Objetivos específicos

El primero de los objetivos específicos, la definición de diferentes conceptos que afectan al uso de la L1, se ha tratado en el apartado del desarrollo. Todos ellos han sido conceptos ampliamente estudiados y se ha resumido las aportaciones más relevantes en cada uno de ellos. El más debatido y complejo es el de las creencias, ya que esta palabra puede tener muchas interpretaciones y una de ellas puede llevar a conclusiones distintas por parte de cada autor. Aunque para este concepto en concreto se han

experimentado problemas de definición, en general el objetivo se ha logrado alcanzar de un modo satisfactorio.

Los siguientes cuatro objetivos específicos, cada uno centrado en un factor en particular, han sido cumplidos con éxito. Es cierto que alguno de ellos tiene una relación más fuerte con el uso de la L1 en el aula de inglés, pero en general todo mantienen algún grado de conexión.

El primero de ellos, el entorno laboral, no parece mostrar en general una relación fuerte con el uso de la L1, pero la actitud y las notas de los alumnos sí que tienen cierto efecto en ésta. La desmotivación, por otro lado, tiene una relación con la L1 similar al entorno laboral, siendo la autoestima un factor que parece tener cierta influencia. Las creencias respecto al uso de la L1 suelen mostrarse en el aula, es decir, si un docente cree que se debe usar muy poca L1, se muestra en sus clases. Sin embargo, las creencias que tienen respecto a qué es más importante enseñar sí que muestra cierto grado de relación. Por último, la fatiga o cansancio no parece tener relación fuerte con el uso de la L1, excepto si esta fatiga alcanza un nivel severo o patológico; entonces su efecto es bastante fuerte.

En cuanto al penúltimo objetivo específico, averiguar cuál de los cuatro factores tiene más efecto en el uso de la L1 en el aula de inglés, ha sido un poco difícil de alcanzar. En general, ninguno de los factores destaca por encima de los demás en cuanto efecto, pero hay uno de ellos que ha mostrado unos resultados variados: la fatiga laboral. Además, aquellos docentes que reconocieron haber padecido fatiga severa o no estaban seguros de ello mostraban un uso mayor de la L1. Por lo tanto, se podría decir que la fatiga a medida que aumenta tiene un efecto mayor en el excesivo uso de la lengua materna, más que los demás factores.

El último objetivo, para terminar, se tratará en uno de los apartados siguientes. En éste, se realizará propuestas para investigaciones futuras basadas en los resultados obtenidos.

5.3. Conclusiones generales

Aunque el uso de la L1 en el aula de inglés de la ESO es bastante común, en mayor o menor grado, es necesario analizar si dicho uso es correcto. Tanto Cook (2001) como Holthouse (2006) mencionan distintas situaciones en las que la L1 facilita o agiliza el aprendizaje. Sin embargo, también mencionan que debe ser utilizada juiciosamente, es decir, que su utilización excesiva puede traer varias consecuencias no

deseadas (Atkinson, 1987 en Holthouse, 2006). Para tratar de evitar esto este trabajo ha analizado varios factores que pueden provocar este exceso y los resultados indican que existe alguna relación, débil o fuerte, entre estos y el excesivo uso de L1.

Los profesores no dejan de ser seres humanos vulnerables a muchos aspectos físicos y emocionales, sin embargo, se les pide que dejen todos sus problemas fuera del aula y hagan su trabajo como es debido. Aún si consiguen realizar bien las clases es imposible que no haya algún aspecto, por pequeño que sea, que se vea afectado, siendo uno de ellos la L1 según los resultados. Dejar atrás los problemas suele ser imposible o muy difícil en muchos casos, especialmente a medida que empeoran, por lo que debería tomarse alguna medida para prevenirlo.

Si nos ceñimos a los factores analizados se pueden proponer algunas medidas como ejemplos. Lo que más afecta del entorno laboral a los docentes son la ratio y los resultados de los alumnos, pero como por cuestión de recursos no se pueden reducir sería necesario formar mejor a los docentes para enfrentarse a grupos grandes, ya sea respecto al control de la clase o metodologías varias. En cuanto a la desmotivación, parece ser la autoestima la principal causa de uso de la L1, por lo que aquellos profesores que lo padezcan deberían recibir ayuda para enfrentarse a sus miedos ya sea mediante formación o el soporte de compañeros y equipo directivo.

En cuanto a las creencias, aquellos docentes que preferían áreas de la lengua como la gramática eran los que utilizaban más la L1. Curiosamente, eran los profesores más mayores y, aunque la gramática no deja de ser importante, deberían realizar formación continua para adaptarse a las nuevas metodologías e intereses de los alumnos. Por último, la fatiga sí que parece tener un efecto grave en el uso de la L1 a medida que empeora. Aquellos que lleguen a niveles altos de fatiga deberían coger la baja para poder realizar bien su labor como profesor. Además, debería formarse a los docentes en técnicas para prevenir esto, ya sea haciendo estiramientos diarios o durmiendo un mínimo de horas cada día.

Independientemente de los ejemplo mencionados, y sea cual sea el modo de atajar el problema, todo parece indicar que la formación es la solución general para todos los factores. Es necesario que los docentes conozcan lo que les sucede día a día en el aula para que sean capaces de hacer algo por prevenirlo. Ya sean técnicas de auto motivación, anti fatiga, de control de clase o de enseñanza, todas ellas pueden ayudar a evitar el excesivo uso de la L1 en el aula. Sin embargo, los factores que afectan a los docentes no se solucionan de la noche a la mañana. Por lo tanto, y a modo de conclusión, la formación continua en distintos aspectos que ayuden a mejorar la praxis

del docente respecto al uso de la L1 es necesaria. No sólo les ayudará a resolver problemas personales y a enfrentarse a ellos, si no que los convertirá en mejores profesionales y educadores.

6. Limitaciones del trabajo

Este trabajo, como ya se había mencionado, pretendía realizar un primer acercamiento al problema y ha sido, en consecuencia, muy general. Sin embargo, ha abierto las puertas a otras investigaciones más exhaustivas y concretas que podrían aportar mucho a la mejora de la experiencia de los alumnos. Los resultados, aunque no contundentes, muestran cierta relación entre los factores seleccionados y el uso de la L1 en el aula de inglés de la ESO. Sin embargo, debido al limitado acceso que se ha tenido a profesores de secundaria no se ha conseguido un número satisfactorio de encuestados. Aún así, se han tenido las suficientes para realizar dicho acercamiento, pero, desgraciadamente, no permite hacer generalizaciones.

Por otro lado, también hay que hacer hincapié en el hecho de que este trabajo se ha realizado en un contexto muy concreto. Eso impide aún más realizar generalizaciones, ya que los docentes de Sabadell pueden estar viviendo una realidad muy distinta de aquellos de Galicia o Andalucía. Además, las encuestas se han obtenido al final del curso, en la época de evaluación. Esto quiere decir que tal vez el estado de los docentes al completar la encuesta era distinto que durante el curso. Puede que a mitad de curso o al principio los resultados hubieran sido muy distintos.

Para terminar, un detalle a tener en cuenta es que la muestra de docentes que se ha conseguido ha sido totalmente aleatoria. Esto quiere decir que no es posible atribuir los resultados a ningún factor del profesor (edad, sexo, estudios, etc.), debido a la poca cantidad de resultados. Con un estudio más exhaustivo no importaría esta heterogeneidad ya que habría muestras suficientes para poder establecer conexiones. Las encuestas obtenidas, no obstante, han sido respondidas en un 65% por mujeres lo que puede indicar que los resultados estén relacionados con el sexo. Tal vez debería hacerse el mismo estudio sólo con hombres para comprobarlo.

7. Líneas de investigación futuras

Aunque los resultados de este trabajo no han sido tan contundentes como se esperaban, sí que muestran indicios de relación entre los factores estudiados y el uso de la L1 en el aula de inglés de la ESO. Por lo tanto, sería interesante realizar una investigación similar con mucha más profundidad para poder establecer generalizaciones. Un detalle a destacar es que la investigación realizada en este trabajo ha tomado un grupo de docentes heterogéneo y reducido además de estar ubicado en un contexto social concreto (institutos de Sabadell). Esto significa que los resultados pueden ser distintos en otros contextos. Sería interesante realizar el mismo estudio, en consecuencia, en distintas ciudades, una comunidad autónoma o a nivel nacional.

Algo importante a tener en cuenta es que los factores estudiados pueden afectar de un modo distinto a cada docente o grupo de docentes. Por lo tanto, es posible que los resultados fueran distintos si se eligiera como objeto de estudio una muestra de la población más específica. Esto quiere decir que este mismo estudio podría realizarse sólo con docentes veteranos o con nuevos, con mujeres o con hombres, con filólogos o con otros licenciados, etc. Tal vez en cada grupo se muestren efectos distintos respecto a los factores estudiados, algo que permita establecer generalizaciones en dichos grupos y saber qué los hace más vulnerables y cómo solucionarlo.

Por otro lado, cada uno de los factores y sus efectos en el aula podría ser estudiado de un modo independiente. Desde el efecto que tiene el entorno laboral en las clases hasta una investigación acerca de la opinión de docentes españoles de secundaria respecto a la L1. Esto no rechaza otros factores, no obstante. Los elegidos para este trabajo lo han sido debido a la experiencia personal, lo que significa que se han elegido por considerarse relevantes en comparación con otros. Asimismo, los factores estudiados pueden diseccionarse y sería interesante observar que efecto tiene cada sub-elemento en el docente (ej. la actitud de los padres). En resumen, una tercera posible línea de investigación es la profundización en cada uno de los factores.

Por último, este estudio se ha centrado en la ESO, dejando de lado Bachillerato. Sería interesante realizar un estudio similar con docentes que se encarguen sólo de esta etapa ya que es un contexto totalmente distinto. Los alumnos de bachillerato en principio son más maduros que los de la ESO y además no están obligados a cursarlo. Por lo tanto, los docentes no deberían tener tantos impedimentos como en la ESO para ejercer su profesión y los resultados podrían ser completamente distintos.

8. Bibliografía

8.1. Referencias

Anaya Nieto, D. (2000a). *Assessment of job satisfaction in guidance workers. Guidance for Education, Career and Employment. New Challenges*. Berlín: International Association for Educational and Vocational Guidance.

- (2000b). *Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Orientadores (ESL-VO)*. Documento de trabajo no publicado.
- (2003). *Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Profesores (ESL-VP)*. Documento de trabajo no publicado.

Anaya Nieto, D. y Suárez Riveiro, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de educación*, 344, 217-243.

Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 57 (3), 402-423.

González Serra, D. J. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana: Ed. Ciencias Médicas.

Holthouse, J. (2006). The role of the mother tongue in EFL classrooms. *Gaikokugokyoiku Forum* 5, 27-37.

Makerere. (1961). Report of the Commonwealth Conference on the Teaching of English as a Second Language. Makerere College, Uganda (1961).

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370-396.

Miles, R. (2004). *Evaluating the use of L1 in the English classroom*. School of humanities of the University of Birmingham. Edgbaston, Birmingham.

Martín, J. M. (2000). El español en el aula de inglés. Un estudio empírico. *ELIA: estudios de lingüística inglesa aplicada*, 1, 81-91.

Nguyen, B. H., Sun, H. J. y Yang, Y. (2010). English-only classrooms: ideology versus reality. *AARE Annual Conference*. Melbourne: 2010.

Neisa Cubillos, C. M. y Rojas López, Y. A., (2009). Fatiga laboral, accidentes e incidentes laborales en los conductores de carga pesada de una empresa transportista de la ciudad de Yopal. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 10 (1), 7-21.

Ololube, N. P. (2006). Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment. *Essays in education*, 18, 1-19.

Pisco, M. C. A. (1999). Satisfacción laboral y productividad. *Revista de psicología*, 3 (5), 46-60. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/psicologia/1999_n5/satisfaccion.htm. Fecha de acceso: 12 de Julio de 2014.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^aed.) Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>.

Schneider, B y Snyder, R.A. (1975). Some relationship between job satisfaction and organizational climate. *Journal of Applied Psychology*, 60(3), 318-328.

Sempene, M. E., Rieger, H. S. y Roodt, G. (2002). Job satisfaction in relation to organisational culture. *SA journal of industrial psychology*, 28 (2), 23-30.

Senel, M. (2010). Should modern language teaching be supported by mother tongue? *Journal of language and linguistic studies*, 6 (1), 110-120.

Silvero Miramón, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Estudios sobre educación*, 112, 115-138.

Tatto, M. T. y Coupland, D. B. (2003). Teacher education and teachers' beliefs. *Advances in Teacher Education*, 6, 123-181.

Torres Santomé, J. (2009). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.

Universidad Complutense de Madrid. Delegación del Rector para la Salud, Bienestar Social y Medioambiente. *Fatiga laboral: conceptos y prevención*. Recuperado el: 1 Julio de 2014. Disponible en: <http://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2013-02-18-1-FATIGA%20LABORAL.%20CONCEPTOS%20Y%20PREVENCI%C3%93N.pdf>.

Useche Mora, L.G. (2010), Fatiga laboral. *Avances en Enfermería*, 10(1), 89-103.

8.2. Bibliografía complementaria

Cohen, A. D. y Fass, L. (2001). Oral language instructions: teacher and learner beliefs and the reality in EFL classes at a Colombian university. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 6 (1-2), 43-62.

González-Torres, M. C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios sobre educación*, 5, 61-83.

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp.1297-1349). Chicago: Rand McNally.

Romero Barea, G. A. (2009). La motivación del profesor: un gran recurso educativo. *Innovación y experiencias educativas*, 20, 1-9.

Timor, T. (2012). Use of mother tongue in teaching another language. *Language education in Asia*, 3 (1), 7-17.

9. Anexo 1

Encuesta a profesores de institutos públicos

La siguiente encuesta pretende recopilar información para ver si existe alguna conexión entre ciertos factores y el uso de la lengua materna (L1) en el aula de inglés de la ESO. La encuesta consta de alrededor de 50 preguntas. Los resultados se utilizarán para el trabajo de final de máster y las encuestas serán totalmente anónimas. Agradezco mucho la colaboración y si quiere puedo enviarle por correo el trabajo una vez terminado.

INFORMACIÓN PERSONAL

Edad: Sexo: Años (aproximados) en la docencia:
Estudios (ej. Filología Inglesa):

EL USO DE LA L1 EN EL AULA DE INGLÉS

1. ¿Utilizas la lengua materna en tus clases de inglés?
2. De ser así, ¿en qué grado (siendo 0 “prácticamente nunca”, 5 “de vez en cuando” y 10 “mucho y en ocasiones más que la lengua meta”)?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. ¿Por qué motivos la utilizas (ej. necesidad, facilidad, falta de confianza...)?

EL ENTORNO LABORAL (compañeros, horario, recursos, alumnos, etc.)

4. ¿Te sientes cómodo o satisfecho con tu entorno laboral?
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. ¿Qué ratio aproximada de alumnos hay en las clases?

6. ¿Qué niveles de la ESO sueles tener? _____
7. ¿Tiene el instituto problemas de disciplina? Sí/No/A veces
8. ¿Están los padres involucrados con el centro? Sí/No/A veces
9. ¿Están los padres de parte de los docentes? Sí/No/A veces
10. ¿Dispones de tiempo suficiente a lo largo del curso? Sí/No/A veces

11. ¿Tienes a tu alcance TIC? ¿Las utilizas? Sí/No/Pocas – Sí/No/A veces
12. ¿Cuántas horas trabajar (aprox.) a la semana? _____
13. ¿Tiene el instituto horario intensivo o partido? _____
14. ¿Te consideras arropado o apoyado por el equipo directivo? Sí/No/A veces
15. ¿Se tiene en cuenta al personal para decisiones importantes? Sí/No/A veces
16. ¿Hay buena relación con los compañeros del departamento? Sí/No/A veces
17. ¿Existe implicación y coordinación por parte de tus compañeros de departamento a la hora de tomar decisiones importantes? Sí/No/Sólo en las importantes
18. ¿Hay algo más en particular con lo que estés satisfecho o de lo que tengas quejas que creas relevante?
- _____
- _____
- _____

LA DESMOTIVACIÓN

19. Puntúa del 0 al 10 tu nivel de desmotivación actual.
- 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20. ¿Existe algún factor externo al centro que provoque dicha desmotivación (en caso de no estar desmotivado, piensa en un momento que lo estuviste para las siguientes preguntas)?
- familia – amistades – economía – pareja – otros – ninguno
21. Señala si los siguientes factores relacionados con el centro causan o no tu desmotivación. Puntúa con un 1 – desmotivador –, un 2 – desmotivador, pero no es un factor principal – o un 3 – no me desmotiva – cada elemento según lo que suponga para tu desmotivación.
- | | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|
| i. El sueldo/la estabilidad | 1 | 2 | 3 |
| ii. Los compañeros | 1 | 2 | 3 |
| iii. El departamento | 1 | 2 | 3 |
| iv. El equipo directivo | 1 | 2 | 3 |
| v. Tu horario | 1 | 2 | 3 |
| vi. El tiempo disponible | 1 | 2 | 3 |
| vii. Los recursos didácticos | 1 | 2 | 3 |
| viii. La actitud de tus alumnos | 1 | 2 | 3 |
| ix. Los resultados de tus alumnos | 1 | 2 | 3 |
22. Vayamos ahora con factores personales:
- | | |
|--|----------------|
| i. ¿Consideras que enseñar es tu vocación? | Sí/No/No lo sé |
| ii. ¿Te alegras de haber elegido esta profesión? | Sí/No/A veces |

iii. Si has contestado “no” o “a veces”, ¿por qué?

iv. ¿Eres una persona con baja autoestima? Sí/No/A veces

v. ¿Baja dicha autoestima cuando estás desmotivado? Sí/No/A veces

vi. ¿Sientes que tu profesión está valorada por la sociedad en general?
Sí/No/A veces

LAS CREENCIAS

23. ¿Cuál crees que es la importancia en clase de inglés del uso de la L1?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

24. ¿Eres partidario de la filosofía “English only” en clase? Sí/No/Sí, con peros

25. Si lo eres, ¿te sientes culpable o mal cuando usas la L1? Sí/No/A veces

26. ¿Crees que la L1 es útil, necesaria o innecesaria en el aula de inglés? _____

27. ¿Crees que el uso de la L1 perjudica o beneficia al aprendizaje? _____

28. ¿Crees que si sólo se hablara inglés se aprendería más rápido? Sí/No

29. ¿Crees que es importante comparar el inglés con la L1? Sí/No/A veces

30. ¿Crees que usando solo inglés se motiva a los alumnos? Sí/No/A veces

31. ¿Crees que el uso abundante de la L1 desmotiva a los alumnos? Sí/No/A veces

32. ¿Crees que los alumnos quieren que se utilice la L1? Sí/No/Lo necesitan

33. ¿Qué papel crees que tienen los alumnos en el aprendizaje (ej. receptores pasivos, protagonistas...)? _____

34. ¿Y cuál crees que tienen los profesores de inglés (ej. modelo a seguir, compañero de viaje...)? _____

35. ¿Cuál es tu actitud hacia el inglés (ej. necesario, herramienta útil, prescindible...)?

36. ¿Hay alguna área del inglés (speaking, listening, grammar, etc.) que consideres más importante? ¿Y alguna que menos? _____

EL ESTADO FÍSICO Y/O MENTAL

37. ¿Alguna vez has utilizado más la L1 porque estás cansado/a? Sí/No/No lo sé

38. ¿Cuánto te influye la fatiga laboral en el uso de más de la L1?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

39. ¿Utilizas más la L1 al final del curso que al principio? Sí/No/No lo sé

40. ¿Y más a primera hora de la mañana que en la última? Sí/No/No lo sé

41. ¿Has sufrido alguna vez fatiga severa, es decir, fatiga patológica que provoca no descansar bien, dolor en espalda y cabeza o déficit de atención entre otros? Sí/No/No lo sé
42. En caso afirmativo o de duda, ¿crees que utilizabas más la L1 en clase de inglés en esos momentos? Sí/No/No lo sé
43. ¿Utilizas más la L1 cuando sufres estrés en el trabajo? Sí/No/No lo sé
44. ¿Y cuando tienes dolor de cabeza tras una clase movida? Sí/No/No lo sé

Agradezco mucho la paciencia y la colaboración.