ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/46014888

# Las variables sexo, edad y lugar de trabajo en las actitudes de los profesores hacia la interacción oral en L1 y L2 en la clase de inglés de segundo de Bachillerato

**Article** *in* Porta Linguarum · June 2010

DOI: 10.30827/Digibug.31948 · Source: OAI

CITATIONS
13

READS
293

**2 authors:**

Jesus Garcia Laborda
University of Alcalá
**248** PUBLICATIONS **879** CITATIONS
SEE PROFILE

Miguel Fernández Álvarez
Universidad Politécnica de Madrid
**45** PUBLICATIONS **93** CITATIONS
SEE PROFILE

**Some of the authors of this publication are also working on these related projects:**



Bilingual Education View project



Orientación, propuestas y enseñanza para la sección de inglés en la Prueba de Acceso a la Universidad (OPENPAU)/Orientation and teaching proposals for the English section in the University Access Test (OPENPAU) View project

All content following this page was uploaded by Jesus Garcia Laborda on 29 August 2014.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

Porta Linguarum 14, junio 2010 pp. 91-103

# Las variables sexo, edad y lugar de trabajo en las actitudes de los profesores hacia la interacción oral en L1 y L2 en la clase de inglés de segundo de Bachillerato

Jesús García Laborda
*(Universidad Politécnica de Valencia)*
Miguel Fernández Álvarez
*(Cicero Public Schools)*

Recibido: 24 de agosto de 2009 / Aceptado: 12 de diciembre de 2009
ISSN: 1697-7467

**RESUMEN:** Este trabajo estudia las actitudes de 138 profesores de inglés de último año de escuela secundaria (2º Bachillerato) hacia el uso de la primera lengua (L1) y la lengua meta (L2) como medios de instrucción de L2. Al hacerlo, el artículo revisa el papel de input, cambio de código y actos de interacción entre el profesor y los estudiantes y su relación con las variables sexo, edad y tipo de escuela. El trabajo también muestra que las interacciones más comunes son: (1) dar instrucciones, (2) preguntas simples y peticiones, y (3) bienvenidas a los alumnos. Los resultados son especialmente significativos a la luz de los cambios que el Ministerio de Educación español trata de promover para la Prueba de Acceso a la Universidad (P.A.U.) de 2012.
**Palabras clave:** Prueba de Acceso a la Universidad, instrucción, primera lengua, segunda lengua.

**The sex, age and working place in teachers' attitudes towards the L1 and L2 oral interaction in the English class in the second year of Baccalaureate**

**ABSTRACT**: This paper addresses the attitudes of 138 English teachers of the last year in high school (2nd. Bachillerato) towards the use of first language (L1) and the target language (L2) as means of L2 instruction. In doing so, the paper reviews the role of input, code switching and interaction acts between the teacher and the learners, and their relationship with the sex, age and type of school variables. The paper also shows that the most common interactions in L2 are: (1) giving instructions, (2) simple questions and requests, and (3) welcoming students. The results are especially significant in light of the changes that the Spanish Ministry of Education intends to promote in the 2012 University Entrance Examination (P.A.U.).
**Keywords:** University entrance examination, instruction, first language, second language.

## 1. Introducción

La Prueba de acceso a la universidad en España (que en la actualidad consta de varias partes, como son un comentario de texto sobre Lengua y Literatura, un examen de una materia común a todas las modalidades de Segundo de Bachillerato, un examen de una materia de la modalidad escogida de Segundo de Bachillerato y un examen de lengua extranjera) está viviendo profundas transformaciones. La lengua extranjera, como uno de sus componentes obligatorios, no es ajena al mismo. En lo referente a la generalidad de las asignaturas, su nuevo formato comenzará a usarse en el año 2010, aunque el de lengua extranjera se retrasará un poco. El Ministerio de Educación y Ciencia estima que comenzará su funcionamiento en el año 2012. Entre las variaciones más significativas de esta parte está la incorporación de una tarea oral que aún no ha sido claramente identificada y, quizás, ni siquiera planteada. De cualquier manera, en contextos no formales, se sospecha que para que se den las condiciones propicias para este cambio es necesario que la metodología en el aula también cambie. Por tanto, es necesario investigar si se dan las condiciones que favorezcan dicha evolución. En el año 2007, el grupo Camille de la Universidad Politécnica de Valencia, apoyado por profesores de la Universidad de Valencia e investigadores de la Universidad de Granada, asumió el reto de estudiar las condiciones para cambiar la P.A.U. y su viabilidad para llevarla a cabo a través de plataformas informáticas. El presente trabajo se centra en observar las actitudes ante el uso de L2 en determinadas situaciones comunicativas. Nuestro objetivo es averiguar hasta donde sea posible cuál es el uso de la lengua extranjera en el segundo curso de Bachillerato.

## 2. La comunicación en L2 en el aula de inglés

La incorporación de una tarea oral en el examen de P.A.U. requiere la mejora o, al menos, el uso continuado y sistemático de la lengua extranjera (L2) en el aula, especialmente en la destreza del habla. Aunque parece haber una cierta escasez de estudios sobre el uso de la L2 en Bachillerato, es una idea generalizada el que los profesores utilizan la L2 menos de lo que quizás sería deseable para el aprendizaje. Existen tres aspectos que determinan el uso de la L2 en el aula: (1) el cambio de código, (2) los actos de habla, y (3) el papel del input.

### 2.1. ¿Usar la primera lengua o la segunda?

Durante este nuevo milenio se ha debatido repetidamente sobre la necesidad e incluso las ventajas o desventajas del uso de la primera y segunda lengua. Este debate se abre a principios de este decenio con dos artículos de Cook (2001) y Turnbull (2001). Ambos artículos coinciden en la necesidad de reexaminar el papel de la lengua materna del estudiante para optimizar la enseñanza de la lengua extranjera y erradicar la idea de que el uso de L1 en el aula de L2 puede ser pernicioso. El mismo año, Macaro (2001) analiza las situaciones en las que se produce un cambio de L1 a L2 y afirma que hay «lack of evidence to support the issue either way» (Macaro, 2001: 532). Así, mientras que estos artículos abren la puerta de la L1 en el aula, algún estudio reciente apoya o ve efectos beneficiosos en el uso exclusivo de la L2 en el aula (Crichton, 2009). La cuestión sobre qué datos contrastados existen a favor de cada

posición es discrepable. Sin embargo, lo que parece difícilmente refutable es que para los estudiantes de inglés como lengua extranjera «is crucial as it provides the learner's principal, even only, source of live, scaffolded input» (Crawford, 2004: 7). Por tanto, la cuestión realmente estriba, en parte, de las oportunidades comunicativas o de aprendizaje fuera de la clase frente a la importancia de comunicar un mensaje, ya sea por medio de L1 o L2 (García Mayo y Pica, 2000) (probablemente un objetivo más relacionado con clases de inglés como segunda lengua [ESL] que de inglés como lengua extranjera [EFL]).

Una de las cuestiones fundamentales, por tanto, es volver nuestros ojos hacia lo que los docentes y discentes piensan que debe comunicarse en L1 y L2 en el aula de lengua extranjera. Así, en un reciente estudio, Rolin-Ianziti y Varshney (2008), basándose en la clasificación de Ellis (1994) en relación al uso de L1 para el estudio metalingüístico de L2 (lo que Ellis llama «*medium-oriented goals*» y el uso de la lengua para la organización de las dinámicas internas de la clase de inglés «*frameworks goals*»). Para los alumnos, la L1 debe usarse para comprender la gramática y el vocabulario porque facilitan la memorización y el acceso al significado de manera rápida y eficiente. Asimismo, los alumnos aprecian que la gestión de las tareas se haga en L1 (aunque probablemente sería mejor que dijesen que se realicen aclaraciones en L1) así como el proceso de evaluación. El mayor miedo para estos estudiantes es el que no oigan suficiente L2 o el tiempo que pierden para expresarse en L2. También piensan que un uso excesivo de la L2 impide aprender expresiones y palabras contextualizadas que se pueden usar en L2, así como la pronunciación y el aprendizaje no consciente (Krashen, 1982). Asimismo, el estudio añade que el uso de L1 ayuda a evitar la frustración y el miedo cuando no se comprende lo que se hace en el aula. Por tanto, de este estudio se constata que el uso menor de L1 en el aula crea una mayor ansiedad en los discentes. Esta conclusión también encuentra un eco similar en el estudio de Levine (2003) aunque este último también indica que los profesores podrían sentir cierta inseguridad sobre su docencia si los alumnos utilizan la L1 en exceso en las tareas desarrolladas en el aula. La cuestión para nuestro estudio es si cuando los alumnos utilizan la L1 en exceso van produciendo un cansancio y cierto tedio en los profesores que finalmente dejan de creer en la importancia del uso de la L2 en un curso tan profundamente orientado a un examen. Si esto es así, quizás convendría revisar cuándo usan la L2 o qué tipos de profesores la usan más o menos.

En lo referente a las elecciones de los profesores, Kim y Elder (2008) identifican una serie de circunstancias que conllevan el cambio de L2 a L1 y viceversa, como por ejemplo, el cambio de interlocutor (individual o grupal de acuerdo al conocimiento de cada uno) o incluso de un aula a otra (Chavez, 2006), la creencia de la ruptura de la comunicación, el tiempo dedicado a una tarea, o incluso el estatus que se espera del profesor. Probablemente, a estas razones, en vista de sus resultados, habría que añadir la creencia de cuándo es beneficioso el cambio o las actitudes generales ante la metodología de la enseñanza o incluso la influencia de la teoría de la metodología de la enseñanza que tengan los profesores. Asimismo habría que considerar la maestría en el uso de la L2 por el docente no nativo o el conocimiento de la L1 por el docente no nativo (Kraemer, 2006). Un factor interesante sería también cuando haya situaciones diastráticas o la reputación de la L2 sea menor que la de la L1 (Belz, 2002; Liang, 2006). Todos estos factores influyen evidentemente en el cambio de lengua.

De lo visto anteriormente, se desprende que no existe una tendencia marcada ni al abuso de L1 ni a una enseñanza exclusiva en L2. De aquí deducimos que la cuestión está fundamen-

talmente en el uso de ciertos actos de comunicación, su identificación y control. Kraemer (2006: 440) identifica ocho categorías en las que generalmente hay una alternancia de L1 y L2: (1) explicaciones de actividades, (2) gestión del aula/vocabulario administrativo, (3) aspectos culturales, (4) empatía y solidaridad, (5) instrucciones gramaticales, (6) repetición o explicación para evitar o remediar la no comprensión de un significado, (7) dirigirse a estudiantes individuales y (8) la traducción. De éstas dominan la gestión y administración (incluyendo instrucciones), repeticiones, y traducciones de términos léxico. Además, su uso se acentúa ante posibles rupturas de la comprensión en el aula o dirigiéndose a determinados interlocutores (ciertos individuos o grupos de trabajo). Asimismo, Kraemer (2006) distingue tres factores diferenciales entre profesores: (1) preparación metodológica, (2) conocimiento de la materia y (3) experiencia observando cómo, especialmente, los profesores con más experiencia son los que menos usan L1 en el aula. Este artículo muestra que el uso de L1 en la clase de alemán podría estar relacionado con las funciones gramaticales y con el sexo y la experiencia.

## 3. EL USO DE L2 EN LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN DENTRO DEL AULA DE INGLÉS EN SEGUNDO CURSO DE BACHILLERATO

Señalada la importancia del uso de L2 en los actos comunicativos que se dan en el aula, la importancia de combinar adecuadamente el uso de L1 y L2 (Ellis, 1994; Macaro, 1997; Polio y Duff, 1994; Turnbull, 2001; Van Lier, 1995), y sin olvidar el papel que debe tener el input en L2 en el aula (Turnbull, 2001), vamos a examinar las actitudes de los profesores de la provincia de Valencia en relación a los tipos de interacción en el aula de lengua extranjera.

### 3.1. Contexto

Este trabajo está enmarcado dentro de un proceso de cambio del que los profesores son plenamente conscientes y del que saben bien que modificará substancialmente la forma en que imparten sus clases, especialmente en el último año de escuela secundaria (2º curso de Bachillerato)[1] . Los datos fueron obtenidos en una reunión general celebrada en octubre de 2008 que se hace con todos los profesores que imparten la asignatura de inglés en este curso de Bachillerato y que sirve para poner en común la problemática y mostrar las bases que usa la Consejería de educación de la zona de Valencia[2].

### 3.2. Participantes

En este estudio se utilizó un cuestionario, y fue completado por 138 profesores que, según los organizadores de dicha reunión, representa aproximadamente un 87% de los docen-

[1] Este es llamado efecto *washback* (Alderson y Wall, 1993) que explica cómo el formato e implicaciones de un examen afectan la forma en la que se imparte un examen.

[2] En España este examen se realiza a través del departamento de educación (Consejería de educación) en las distintas regiones (llamadas comunidades autónomas) y aunque el formato varía un poco, en general, es similar en todas las comunidades autónomas.

tes que imparten dicho nivel. Debido a la inconsistencia en el tipo de respuestas dadas, uno de los participantes fue eliminado de los análisis. Del total de respuestas, el 71,5% se corresponde al sexo femenino y el 25,5% se corresponden al sexo masculino. Hubo un 2,9% de participantes que no especificaron el género. Por otro lado, el mayor porcentaje de participantes (48,2%) tenía una edad comprendida entre 40 y 50 años; el 25,5% tenía entre 30 y 40 años; el 16,8% tenía más de 50 años, y un porcentaje más pequeño (5,8%) dijo tener menos de 30 años. Hubo, no obstante, un 3,6% de participantes que no especificó su edad. En tercer lugar, en relación al tipo de centro, un poco más de la mitad de los participantes (57,7%) dijo trabajar en un centro público. El 21,9% trabajaba en un centro concertado, y el 6,6% en un centro privado. De nuevo, hubo un 13,9% de participantes que no especificó el tipo de centro en el que trabajaba. Un dato que consideramos interesante es la localización de los centros de trabajo. Basándonos en una clasificación de los tipos de población según el número de habitantes,[3] se pudo averiguar que un poco más de la mitad (54,7%) de los centros en los que trabajan los participantes se encuentra en un área urbana pequeña. El 10,2% se encuentra en un área urbana mediana, y el resto (21.9%) en un área urbana grande (en este caso en la ciudad de Valencia). Hubo un 13,1% de participantes que no especificó el nombre de la localidad del centro.

### 3.3. El cuestionario

Los nueve ítems cuyos resultados se presentan a continuación son parte de un cuestionario más extenso que constaba de 3 partes fundamentales, cada una de ellas identificada con un tema (tipo de examen, competencia en tecnología, y actitudes ante el uso del habla en la docencia). En este caso se decidió separar las preguntas del habla porque pensamos que, al ser el único cambio que el Ministerio de Educación ya ha confirmado como seguro en el futuro, cabe darle un lugar especial por el impacto próximo que pueden tener las prácticas aquí estudiadas en el aula.

Para desarrollar el cuestionario se estudió la situación de un grupo de 26 estudiantes matriculados en primer curso de Turismo en la Escuela Politécnica Superior de Gandía (perteneciente a la Universidad Politécnica de Valencia). En una reunión a modo de grupo de enfoque (*focus group*), se les pidió información sobre sus experiencias con la enseñanza de inglés en la escuela secundaria. A través de una discusión en la que participó como moderador el primer investigador de este trabajo, se pusieron de relieve tres aspectos fundamentales: uso del inglés en el aula de secundaria, oportunidades de aprendizaje fuera de la clase y uso de la tecnología en el aula. De acuerdo a sus respuestas, se aislaron los aspectos que los estudiantes consideraron más relevantes en su interacción con los profesores de inglés en el aula. Tras elaborar una lista de 10 interacciones comunicativas, se redefinió en la pizarra pasando a continuación a manos de un experto en pragmática que redujo la lista al número de ítems que se presentan en las preguntas presentadas en el apéndice I. Se puso especial cuidado en

[3] Nuestra clasificación se basa en los siguientes parámetros:
1. Área Urbana Pequeña: Población menor de 50,000 habitantes
2. Área Urbana Mediana: Población entre 50,000 y 200,000 habitantes
3. Área Urbana Grande: Población entre 200,000 y 1,000,000 habitantes
4. Área Metropolitana: Población que supera el millón de habitantes

que los actos no estuviesen directamente relacionados y que se pudieran estudiar independientemente excepto el que señala si la mayor parte de la comunicación en el aula se hacía en la lengua meta. Con el fin de hacer los ítems comprensibles para los profesores, se simplificaron al máximo y se pusieron en tercera persona con el fin de que los profesores pudiesen tener absoluta confianza en que sus respuestas negativas no fueran asociadas a su identidad (que libremente escribirían al final del cuestionario) tratando de obtener un efecto de «deseabilidad social»[4]. Los ítems (junto al resto del test) fueron probados por tres profesores en la Universidad Politécnica de Valencia con distintos campos de experiencia y concepciones de la enseñanza de idiomas y educación en general. Tras recibir sus comentarios, se modificaron mínimamente los ítems y se incluyeron en el cuestionario definitivo.

### 3.4. Expectativas y objetivos del estudio

El cuestionario trata de dar luz a la práctica actual en el aula y a llevar a hacer sugerencias en lo referente al tipo de orientaciones prácticas que deberán ser consideradas para poner en funcionamiento una P.A.U. con una tarea oral. Por consiguiente no se trata de tomar opiniones a favor o contra la situación actual sino, más bien, de realizar propuestas constructivas de manera breve.

### 3.5. Resultados y Análisis

En primer lugar, con cada pregunta se realizaron una serie de análisis estadísticos descriptivos con el fin de comprobar la violación de algunas de las asunciones de los análisis que más adelante se realizarían, que aparecen en la tabla 1.

*Tabla 1. Estadísticos descriptivos*

| | N | Media | Desv. Típica | Asimetría | | Kurtosis | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Est. | Est. | Est. | Est. | Error Tip. | Est. | Error Tip. |
| Dar instrucciones | 126 | 4,37 | 0,986 | -1,879 | 0,216 | 3,270 | 0,428 |
| Medio único de comunicación | 134 | 3,27 | 1,164 | -0,367 | 0,209 | -0,601 | 0,416 |
| Humor y anécdotas | 134 | 2,75 | 1,185 | 0,326 | 0,209 | -0,756 | 0,416 |
| Broncas o llamadas de atención | 134 | 2,56 | 1,205 | 0,355 | 0,209 | -0,736 | 0,416 |

[4] El efecto de «deseabilidad social» responde al hecho según el cual algunas preguntas son contestadas de forma que sean «socialmente adecuadas». Por ejemplo: si se pregunta a un profesor si da la clase en inglés, no tendrá ningún problema en contestar. Sin embargo, si preguntamos si imparte, al menos, un 40% de su docencia en español es muy probable que contesten que no aunque así sea (Cabañeros, García Cueto y Lozano, 2003).

*Tabla 1. Estadísticos descriptivos (cont.)*

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Brainstorm | 132 | 3,78 | 1,161 | -0,719 | 0,211 | -0,257 | 0,419 |
| Preguntas simples y peticiones | 136 | 4,54 | 0,759 | -1,700 | 0,208 | 2,328 | 0,413 |
| Bienvenidas a los alumnos | 137 | 4,34 | 1,074 | -1,735 | 0,207 | 2,197 | 0,411 |
| Compliments | 133 | 4,15 | 1,070 | -1,248 | 0,210 | 0,862 | 0,417 |
| Explicaciones generales o gramaticales | 134 | 3,43 | 1,147 | -0,273 | 0,209 | -0,958 | 0,416 |
| Número válido | 113 | | | | | | |

Según se puede ver en la tabla 1, los valores de asimetría de cada pregunta están dentro de los valores establecidos por Bachman (2005: 74), que son ±2. Sin embargo, tres de las preguntas tienen valores de kurtosis por encima del límite establecido para una distribución normal. Estas preguntas son (1) dar instrucciones, (2) preguntas simples y peticiones, y (3) bienvenidas a los alumnos. Al comparar estos datos con las medias, se puede distinguir que estas son las tres preguntas con una media más alta, lo cual nos hace ver que estos son los tres usos del inglés que recibieron una mayor valoración por parte de los participantes.

*3.5.1. El inglés como medio único de instrucción*

Puesto que el actual examen de inglés de acceso a la Universidad no tiene un componente oral, una de las principales cuestiones que se quiso investigar es la repercusión que esto tiene en la clase de inglés. Para ello, en una de las preguntas se les pidió a los participantes que valoraran la importancia que le dan al uso del inglés como único medio de comunicación. Los datos de la tabla 2 indican que hay un porcentaje bastante alto (23,9%) de participantes que indicaron que utilizan el inglés como único medio de comunicación nada o casi nada y poco.

*Tabla 2. Valoración del uso del inglés como único medio de comunicación en la clase*

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | Nada o casi nada | 13 | 9,5 | 9,7 | 9,7 |
| | Poco | 19 | 13,9 | 14,2 | 23,9 |
| | Algo importante | 40 | 29,2 | 29,9 | 53,7 |
| | Bastante | 43 | 31,4 | 32,1 | 85,8 |
| | Mucho | 19 | 13,9 | 14,2 | 100,0 |
| | Total | 134 | 97,8 | 100,0 | |
| Valores perdidos | 0 | 1 | 0,7 | | |
| | 9 | 2 | 1,5 | | |
| | Total | 3 | 2,2 | | |
| Total | | 137 | 100,0 | | |

Con el fin de llegar a conocer el perfil del profesor que valora más el uso exclusivo del inglés en la clase, se realizó una prueba T para dos muestras independientes que nos ayudaría a determinar si existe o no una diferencia significativa entre las medias de hombres y mujeres. Los análisis indican que no hay diferencia significativa entre el uso del inglés como medio único de instrucción que hacen hombres (M=3,09; DT=1,121) y mujeres [M=3,32; DT=1,187; t(128)=0,994; p=0,32].

En segundo lugar, se realizó un análisis de varianza de un factor para explorar el impacto de la edad de los participantes en el uso del inglés como único medio de instrucción. Los participantes estaban divididos en cuatro grupos según su edad (grupo 1: menos de 30 años; grupo 2: 30-40 años; grupo 3: 40-50 años; grupo 4: más de 50 años)[5]. Los resultados indican que sí existe una diferencia estadística significativa a nivel $p<0,05$ en el uso exclusivo del inglés en cada grupo [$F(3; 125)=2,9$; $p=0,03$]. La diferencia entre las medias de los grupos era muy pequeña, a excepción del grupo 1. Se llevaron a cabo también comparaciones *post-hoc* usando el método de Tukey, que confirmaron que la diferencia significativa estaba entre la media del grupo 1 (M=4,38; DT=0,74) y de los grupos 3 (M=3,18; DT=1,24) y 4 (M=3,09; DT=1,11). La media del grupo 2 (M=3,29; DT=0,94) no difería significativamente con la de los otros grupos. Estos datos confirman que los profesores más jóvenes le dan más importancia al uso del inglés como medio de instrucción, mientras que los más mayores no suelen usar tanto el inglés.

Finalmente, teniendo en cuenta las variables tipo de centro (privado, público o concertado) y tipo de población (área urbana pequeña, mediana o grande), se realizaron nuevamente análisis de varianza de un factor. En estos dos casos, no existe una diferencia estadística significativa entre el uso exclusivo del inglés como medio de instrucción y el tipo de centro [$F(2; 112)=0,8$; $p=0,44$] o el tipo de población en el que se encuentra el centro[$F(2; 113)=0,08$; $p=0,93$].

### *3.5.2. Otros usos del inglés en la clase*

Aparte del uso del inglés como único medio de instrucción, a los participantes se les preguntó acerca de otros usos del inglés en clase. Al igual que se hizo con la pregunta anterior, se realizaron pruebas T para dos muestras independientes con el fin de encontrar diferencias significativa entre las medias de hombres y mujeres, y análisis de la varianza de un factor para investigar el impacto de la edad de los participantes, el tipo de centro y el tipo de población en cada uno de los usos del inglés propuestos. Con las tres preguntas que mostraban un valor de kurtosis por encima de los límites establecidos (dar instrucciones, preguntas simples y peticiones y bienvenida a los alumnos) se decidió usar la alternativa no paramétrica del análisis de la varianza de un factor (prueba de Kruskal-Wallis). No fue necesario realizar la prueba no paramétrica de la prueba T, ya que no se encontraron diferencias significativas entre las medias de hombres y mujeres.

Aunque en muchos de los casos no hay diferencia estadística significativa entre las medias de los distintos grupos, sí se pueden resaltar algunos datos interesantes sobre algunas preguntas. No obstante, no se encontraron diferencias significativas en las medias de las

[5] A partir de ahora nos referiremos a grupos 1, 2, 3 y 4 respectivamente.

variables sexo, tipo de centro y localización del centro. La única variable que parece tener un efecto en las respuestas de los participantes es la edad, según muestran los resultados de los análisis de varianza de un factor que se realizaron. Existe una diferencia estadística significativa a nivel $p<0,05$ en el uso que los grupos por edades hacen del inglés para (1) llamar la atención de los estudiantes y echar broncas [$F(3; 125)=3,3$; $p=0,02$], (2) hacer *brainstorming* [$F(3; 123)=4,9$; $p=0,03$], (3) hacer preguntas simples y peticiones [$F(3; 127)=2,7$; $p=0,04$], y (4) dar *compliments* [$F(3; 125)=3,3$; $p=0,02$]. Con el fin de averiguar entre qué grupos existían las diferencias, se llevaron a cabo comparaciones *post-hoc* usando el método de Tukey. Estas son las diferencias encontradas:

a. Broncas o llamadas de atención. La diferencia significativa se encuentra entre el grupo 1 y el grupo 2. Según las medias, los profesores más jóvenes (3,63) tienden a usar el inglés más para llamar la atención de los estudiantes que los profesores con edades comprendidas entre 30 y 40 años (2,21).
b. *Brainstorming*. Una vez más, el grupo de profesores menores de 30 años es el que difiere estadísticamente con otros dos grupos: el grupo 3 y el grupo 4. Las medias indican que el grupo de profesores más jóvenes (4,75) tiende a usar el inglés al comienzo de una clase con el fin de llevar a cabo una lluvia de idea más que los profesores más veteranos (3,57 para el grupo 3 y 3,41 para el grupo 4). Los datos indican que, a mayor edad, se hace menos uso del inglés como *brainstorming*.
c. Preguntas simples y peticiones. Puesto que el valor de kurtosis de esta pregunta (ver tabla 1) tiene un valor por encima de 2, el valor establecido por Bachman (2005), se decidió realizar la prueba de Kruskal-Wallis en vez del análisis de varianza de un factor. Los resultados (Chi cuadrado=9,5; df=3; p=0,02) nos ayudan a concluir que hay una diferencia estadística significativa entre los distintos grupos. Este tipo de análisis ordena las medias de los grupos por rangos. En este caso, la media del grupo 1 es la mayor, y va descendiendo a medida que incrementa la edad de los profesores.
d. *Compliments*. En cuanto a los cumplidos, una vez más se vio una diferencia significativa entre los grupos 1 y 4. Las medias indican que los profesores más jóvenes (4,88) suelen dar más cumplidos en inglés que los profesores más veteranos (3,76).

Hay que tener un poco de cuidado a la hora de interpretar los análisis y analizar los resultados, ya que debemos tener en cuenta el número de participantes que hay en cada grupo de edades. Se ha visto que las medias del grupo 1 difieren de manera significativa con las de otros grupos, en especial con los grupos 3 y 4, pero debemos recordar que tan sólo un 5,8% de los participantes forman parte del grupo 1 y un 16,8% del grupo 4, siendo el grupo 3 el más numeroso, con un 48,2%. Por lo tanto, el tamaño de la muestra puede tener un efecto en los resultados obtenidos.

## 4. CONCLUSIONES

El análisis del estudio de las actitudes de los profesores de segundo curso de Bachillerato con respecto al uso de la lengua inglesa dentro del aula, revela una tendencia adecuada al uso de L1 y L2 en el aula. De aquí se desprende que posiblemente la mayoría de los profesores

incluidos en el estudio utilicen apropiadamente las dos lenguas. Bien es cierto que los resultados podrían estar sesgados por los riesgos correspondientes a un cuestionario desarrollado teniendo en cuenta el efecto de deseabilidad social: la limitación propia de los cuestionarios que no añaden respuesta cualitativa, la posible no identificación directa del sujeto con la respuesta, etc. Sin embargo, los beneficios de objetividad aducidos por Morales Vallejo (2006) hacen adecuado su contexto cuando las respuestas y el hecho de que los profesores se identifiquen podrían poner en riesgo aún mayor los resultados de la encuesta.

En lo referente a los resultados, volvemos a indicar que los datos muestran una tendencia natural a la inclusión de la L1 en la instrucción de L2. Aparentemente, los profesores no establecen jerarquías absolutas del uso de L1 y L2, estableciéndose una tendencia de media a superior en el uso de la L2 en el aula, lo que podría significar que existe una tendencia a que los profesores usen el inglés en bastantes ocasiones. Esta situación es especialmente clara en tres casos: (1) dar instrucciones, (2) preguntas simples y peticiones, y (3) bienvenidas a los alumnos. Esta afirmación es apoyada por el hecho de que estos tres ítems tienen también un valor de kurtosis por encima del límite establecido, lo cual significa que hay un número de participantes más elevado del esperado que dieron un valor alto (4 ó 5) a estas preguntas. En el caso de los profesores más jóvenes, es normal que dieran una puntuación alta, puesto que ellos son los que más defienden el inglés como único medio de comunicación. Por consiguiente, deben dar una puntuación alta a cada pregunta. Por otro lado, los profesores más veteranos consideran que éstos son los usos más comunes del inglés. Su alta puntuación hace que (junto con la de los más jóvenes) estos tres ítems sean los más valorados. Quizás esto se deba a que cuanto más automatizada o entendida sea la interacción por los alumnos, menor necesidad de hacerlo en L1. También cabría preguntarse si se debe a que este tipo de interacciones se realizan con frases generalmente prefabricadas cuya comprensión y adquisición probablemente ya se ha logrado en los cursos previos (Ackan, 2004).

Los profesores nuevos (menos de 30 años) son los que más usan el inglés para llamar la atención de los estudiantes. Esto se puede deber a su falta de *classroom management*. Al ser nuevos, no tienen todavía la seguridad que tienen los profesores más veteranos, y por ello necesitan llamar más la atención de los estudiantes. Por otro lado, se puede pensar también que están preparados para regañar a los estudiantes en la L2, mientras que profesores más veteranos tienden a hacerlo en la lengua materna. Esto es algo que quizá necesita ser investigado más a fondo.

El riesgo, sin embargo aparece porque cuanto mayores son los profesores, sus actitudes favorecen menos el uso del inglés (al menos como medio único de instrucción). Esto puede entenderse como que no se sienten cómodos al hablar en inglés o que no tienen la suficiente formación. Puede que también se vean un poco cohibidos por los nuevos profesores que se van incorporando, que son los que más utilizan el inglés. En si mismo este hecho es especialmente relevante y preocupante, ya que el grupo mayoritario de profesores son mayores. En lo referente al sexo y el centro de origen, no se muestran diferencias significativas. Este hecho desafía el mito popular de que la instrucción en L2 en los centros privados es mejor o se realiza de una manera distinta a aquella realizada en los centros públicos.

Las implicaciones más importantes de los resultados de este estudio son el cambio en los últimos cursos de Bachillerato y la introducción de tareas orales en la P.A.U. Por tanto, parece necesario realizar una labor de preparación no solamente de los alumnos sino de los profesores. Es necesario que los alumnos reciban mayor input en inglés y que, a ser posible,

comience lo antes posible. El hecho de que este cambio se limite especialmente a un sector del profesorado favorece su logro. Lo segundo es que si este grupo de profesores es incapaz de incrementar su *output* en L2, debería apoyarse más en medios audiovisuales que sean accesibles con el libro de texto o a través de Internet. Es decir, una posible solución a esta deficiencia podría ser favorecer los medios para que los alumnos puedan realizar una mayor práctica (por ejemplo, a través de los *CD ROM* que acompañan a muchos libros de texto o de *podcasts*, que son de acceso relativamente sencillo). Estos son simples remedios o factores adicionales que pueden permitir a los alumnos el uso de las tecnologías de la información para el desarrollo de destrezas que hoy por hoy parecen no haber alcanzado su madurez plena en el Bachillerato español. Si algún día nuestros alumnos llegasen a manejar hábilmente estos recursos, ¿no habría sitio para una P.A.U. asistida por ordenador?

## 5. Agradecimiento

Los autores quisieran expresar su agradecimiento al Ministerio de Educación del gobierno español ya que es precisamente con los fondos concedidos al proyecto PAULEX con los que se ha podido financiar este proyecto a través de su programa de investigación y desarrollo de 2007 (HUM2007-66479-C02-01/FILO). También quisiéramos agradecer a Antonio Martínez Sáez y al Doctor José González Such su colaboración en la preparación de este trabajo.

## 6. Referencias bibliográficas

Akcan, S. (2004). «Teaching methodology in a first-grade French-immersion class», en *Bilingual Research Journal*, 28, 2: 267-277.

Bachman, L. F. (2004). *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Belz, J. A. (2002). «Identity, deficiency, and first language use in foreign language education», en C. Blyth (ed.), *The sociolinguistics of foreign language classrooms: Contributions of the native, near-native and the non-native speaker*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 209-250.

Cabañeros, J., García Cueto, E. y Lozano, L. M. (2003). «El efecto de la deseabilidad social en preguntas sobre temas comprometidos». Ponencia presentada en la IX Conferencia Española de Biometría. La Coruña, 28-30 mayo, 2003. Disponible en Internet en http://www.udc.es/dep/mate/biometria2003/Archivos/ps44.pdf

Chavez, M. (2006). «Classroom-language use in teacher-led instruction and teachers' self-perceived roles», en *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 44, 1: 49-102.

Cook, V. (2001). «Using the first language in the classroom», en *Canadian Modern Language Review*, 57, 3: 402-423.

Crawford, J. (2004). «Language choices in the foreign language classroom: Target language or the learners' first language?», en *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 35, 1: 5-20.

Crichton, H. (2009). «'Value added' modern languages teaching in the classroom: An investigation into how teachers' use of classroom target language can aid pupils' communication skills», en *Language Learning Journal*, 37, 1: 19-34.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

García Mayo, M. P. y Pica, T. (2000). «Interaction among proficient learners: Are input, feedback and output needs addressed in a foreign language context?», en *Studia Linguistica: A Journal of General Linguistics*, 54, 2: 272-279.

Kim, S. H. y Elder, C. (2008). «Target language use in foreign language classrooms: Practices and perceptions of two native speaker teachers in New Zealand», en *Language, Culture and Curriculum*, 21, 2: 167-185.

Kraemer, A. (2006). «Teachers' use of English in communicative German language classrooms: A qualitative analysis», en *Foreign Language Annals*, 39, 3: 435-450.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Oxford: Pergamon.

Levine, G. S. (2003). «Student and Instructor Beliefs and Attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study», en *Modern Language Journal*, 87, 3: 343-364.

Liang, X. (2006). «Identity and language functions: High School Chinese immigrant students' code-switching dilemmas in ESL classes», en *Journal of Language, Identity & Education*, 5, 2: 143-167.

Macaro, E. (1997). *Target language, collaborative learner and autonomy.* Clevedon: Multilingual Matters.

Macaro, E. (2001). «Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making», en *Modern Language Journal*, 85, 4: 531-548.

Morales Vallejo, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación.* Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.

Polio, C. y Duff, P. (1994). «Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation», en *Modern Language Journal*, 78, 3: 313-326.

Rolin-Ianziti, J. C. y Varshney, R. (2008). «Students' views regarding the use of the first language: An exploratory study in a tertiary context maximizing target language use», en *Canadian Modern Language Review*, 65, 2: 249-273.

Turnbull, M. (2001). «There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but...», en *Canadian Modern Language Review*, 57, 4: 531-540.

Van Lier, L. (1995). «The use of L1 and L2», in *Babylonia*, 2: 37-43.Wall, D., & Alderson, J. C. (1993). «Examining washback: The Sri Lankan impact study», en *Language Testing*, 10, 1: 41-69.

## APÉNDICE 1. PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO

¿Para qué usa generalmente la lengua inglesa en el aula? En la siguiente escala, marque un número del 1 al 5, siendo el número 5 el mayor índice de importancia:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Para dar instrucciones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Medio único de comunicación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Humor y anécdotas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Broncas o llamadas de atención | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| *Brainstorms* | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Preguntas simples y peticiones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Bienvenidas a los alumnos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| *Compliments* | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Explicaciones generales o gramaticales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

View publication stats