



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a

Distancia

España

García Laborda, Jesús; Bejarano, Luis G.; Simons, Mathea  
¿CUÁNTO APRENDÍ EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA? LAS ACTITUDES DE LOS  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO RESPECTO A LA RELACIÓN ENSEÑANZA-  
APRENDIZAJE DE SU SEGUNDA LENGUA EN LA ESCUELA SECUNDARIA EN TRES  
CONTEXTOS INTERNACIONALES

Educación XX1, vol. 15, núm. 2, 2012, pp. 159-184

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70624504005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# 7

## **¿CUÁNTO APRENDÍ EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA? LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO RESPECTO A LA RELACIÓN ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SU SEGUNDA LENGUA EN LA ESCUELA SECUNDARIA EN TRES CONTEXTOS INTERNACIONALES**

**(HOW MUCH DID I LEARN IN HIGH SCHOOL? FIRST YEAR UNIVERSITY STUDENTS' ATTITUDES IN RELATION TO THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN A SECOND LANGUAGE IN HIGH SCHOOL IN THREE INTERNATIONAL CONTEXTS)**

Jesús García Laborda  
*Universidad de Alcalá (España)*

Luis G. Bejarano  
*Valdosta State University (Estados Unidos)*

Mathea Simons  
*Universiteit Antwerpen (Bélgica)*

### **RESUMEN**

El objetivo fundamental de este estudio es observar y recopilar información sobre las percepciones de los alumnos y las dificultades detectadas en sus estudios en la escuela secundaria en tres diferentes contextos: Valencia (España), Flandes (Bélgica) y Valdosta (Georgia, EEUU). Los participantes en este estudio fueron 82 estudiantes universitarios de primer año matriculados en la Universidad Politécnica de Valencia, la Universidad de Amres y la Universidad de Valdosta State. Los datos se obtuvieron a través de cuestionarios y un estudio en tres niveles: investigadores, profesores y una pequeña muestra de estudiantes. Debido a la muestra limitada, los resultados no pueden ser generalizados pero ofrecen cierta luz para futuros estudios en el campo de la enseñanza de idiomas en la escuela secundaria. El análisis de los datos indicó que los tres grupos comparten problemas comunes como el uso limitado de materiales educativos u oportunidades de aprendizaje fuera del aula, la metodología de los profesores de enseñanza secundaria y las actitudes hacia la lengua extranjera. Estos hallazgos enfatizan la importancia de metodologías globales que guíen a los estudiantes en el uso de recursos tanto dentro como fuera de clase. Los resultados también indican que los estudiantes de secundaria podrían no ser tan diferentes, a pesar de pertenecer a culturas de origen distintas y poseer lenguas maternas diferentes.

## ABSTRACT

The ultimate goal of this study is to observe and gather information on the students' perceptions on the factual constraints during their high school studies in three different contexts: Valencia (Spain), Flandes (Belgium) and Valdosta (USA). The participants in this study were 82 first year college students enrolled in the Polytechnic University of Valencia, the University of Amres and the State University of Valdosta. Data were gathered by means of questionnaires and preceded by a focus group and a careful design of the questionnaire at three levels: researchers, teachers and a small sample of students. Because the sample is rather limited, the findings cannot be over generalized but they show some light for further studies in the field of high school language instruction. Analysis of data indicated that the three groups share common problems such as the limited use of out of class language learning materials or learning opportunities, the high school teachers' methodology and the students' attitudes towards the target language. These findings stress the importance of using global methodologies that appropriately lead the students in their use of in and out of the classroom resources. The results also indicate that high school language learners may not be so different despite their original cultures and mother tongue.

## INTRODUCCIÓN

«Mis estudiantes de primer curso no saben nada de inglés» ¿Cuántas veces hemos oído esta frase tanto en nuestra universidad como en las demás? O aquella de que «en otros países esto no pasa, allí todo el mundo habla cuatro o cinco idiomas». Sin embargo, ¿es verdad que los alumnos que llegan a la universidad no tienen realmente la competencia en segunda lengua (L2)<sup>1</sup> que derían tener? Es verdad que existen diferencias individuales entre los estudiantes pero ¿existen alumnos para los que es imposible aprender una segunda lengua? Para responder estas preguntas se plantearon entrevistas no estructuradas con los tres profesores, sobre cómo y por qué creían que sus alumnos no tenían la competencia adecuada cuando llegaban a la universidad en su L2. Posteriormente, se prepararon y distribuyeron cuestionarios entre los estudiantes para ver lo que pensaban respecto a los temas propuestos por los investigadores.

Tradicionalmente se han tratado de analizar los aspectos que afectan el aprendizaje de los alumnos desde un punto de vista individual o colectivo. De acuerdo con Saunders y O'Brien (2006) los factores que afectan el progreso de los alumnos se relacionan con cuatro aspectos: (1) el desarrollo del lenguaje, (2) factores escolares, (3) factores extraescolares, y (4) evaluación. Para nuestros casos particulares hemos buscado razones aparentemente obviadas por otros investigadores. Entre estas cuestiones se encuentran: (1) la resistencia natural en la educación, (2) las cuestiones relacionadas con

la adquisición de una L2, (3) el efecto de la tecnología, (4) la comunicación en el aula, (5) la influencia de los profesores y la metodología de la enseñanza, y (6) el factor de la evaluación. A partir de estos 6 factores nos aproximaremos al contexto de los alumnos de educación secundaria en España, Bélgica y Estados Unidos. Debido al reducido universo de la muestra, nuestros resultados serán tentativos. No obstante, esperamos que sirvan tanto como un primer enfoque hacia el problema de encontrar factores universales a esta aparente falta de aprendizaje, como también para ilustrar la problemática que tienen al menos algunos profesores de L2 en la actualidad.

## **1. EL MARCO DE ESTUDIO**

Aunque compartimos ciertos principios en la clasificación de Saunders y O'Brien, nos centraremos en ciertos aspectos que, si bien se han estudiado en contextos aislados, raramente se han asociado como lo hacemos en este trabajo.

### **1.1. Resistencia natural**

Es aquella que es propia de la enseñanza misma. En general, los estudiantes están satisfechos en el aula aunque, en mayor o menor grado, hay aspectos que provocan ansiedad, cansancio o tedio, a veces, derivando en problemas conductuales (Rodríguez y Conchas, 2009) que, en no pocos casos, llevan al abandono de la escuela secundaria antes de tiempo (Hamilton Boone, 2007). Este miedo resulta evidente durante los años escolares, especialmente en educación secundaria. Además, hay un cierto tedio en el aula que, por un lado, se muestra en una resistencia a mostrarse como un alumno brillante y, por otro, por la presiones propias de superar los distintos cursos y, en última instancia, tanto en Estados Unidos como en España aquellas promovidas por los exámenes al final del período escolar y que tanto efecto tienen en el acceso a la universidad como la PAU<sup>2</sup> en España o los exámenes de grado en EEUU.

### **1.2. Adquisición de L2**

La adquisición de L2 se relaciona con las diferencias individuales. Existen alumnos con dificultades tan evidentes que para ellos su aprendizaje resulta un esfuerzo excesivo probablemente por el comienzo tardío del aprendizaje de L2. El aprendizaje temprano favorece el aprendizaje en la enseñanza secundaria (Byrnes y Wasik, 2009) además el grado de alfabetización influye en un mejor rendimiento en L2 en la adolescencia porque la fo-

nología o, incluso, la fluidez se ven favorecidas por un desarrollo de la L1 y de la L2 antes de la purta (Guglielmi, 2008). Esto es especialmente notorio en lo referente a la lectoescritura (Rogers-Adkinson et al., 2008). También deríamos favorecer el desarrollo de las estrategias metacognitivas ya que, como afirman Klingner et al. (2007) el desarrollo de estrategias, especialmente de lectura, servirá en los estadios más avanzados de la vida en los que la escritura tiene una especial importancia.

### **1.3 El efecto de la tecnología**

Hasta hace poco, el efecto de la tecnología era un añadido a la enseñanza de la lengua extranjera. Sin embargo, los profesores entienden que la tecnología a veces no tiene un espacio más significativo por falta de tiempo, pero que debería tener una importancia relevante en el aprendizaje de L2 fuera del aula ya que favorece el aprendizaje autónomo.

En cuanto al aprendizaje de la lengua, la tecnología permite aumentar el input y especialmente el léxico cuando se integra en la interacción entre personas. En lo referente al vocabulario, creemos que la televisión tiene también un efecto muy significativo (Seels et al., 2004) especialmente en el léxico, aunque no tanto en la gramática (Van Lommel, Laenen y d'Ydewalle, 2006). Por lo tanto, la tecnología parece apoyar aquellos aspectos relevantes a la conceptualización de ideas (como es el vocabulario) o la comprensión auditiva (Roby, 2004). De esto deducimos que la tecnología en general y especialmente Internet tienen un sitio relevante en el aprendizaje fuera del aula.

### **1.4 La comunicación y su importancia en el aula**

La comunicación como intercambio de ideas tiene una importancia significativa en la enseñanza de la L2. Por eso, los estudiantes extranjeros (e inmigrantes) pueden ser unos buenos informantes de L2. Pero esto sólo sucederá cuando las dos lenguas en contacto tengan la misma relevancia ante los ojos de los propios estudiantes cosa que raramente sucede en España con algunas variedades de inglés, como el centroafricano, en EEUU con los trabajadores mexicanos en Estados Unidos (Schreffler, 2007) o los valones vistos por los flamencos (Merdell, 2007). De ahí que sea necesario que en el aula de L2 se ignoren los prejuicios y se acepten abiertamente los registros de hablantes nativos de distinto origen (Georgakopoulos y Jaeckle, 2007).

## **1.5 Docentes y metodología**

En relación a este aspecto hay que distinguir dos perspectivas: la perspectiva del alumno y la del docente. La motivación requiere también un acto de voluntad ya sea de afirmación o negación consciente (Rueda y Chen, 2005). Por ejemplo, los alumnos españoles y americanos que tengan que hacer un examen al final de la enseñanza secundaria pueden asumir posiciones influidas por sus circunstancias. De hecho, hemos conocido profesores en España (y EEUU) que reconocían que lo importante en el último curso de Bachillerato era que sus alumnos obtuviesen una nota alta en la PAU por encima del aprendizaje de L2. Por lo tanto, se producía un efecto de evitar lo «no útil». En resumidas cuentas, los profesores priorizan lo que creen que los alumnos necesitan.

## **1.6. El factor de la evaluación**

La evaluación endógena y exógena del propio centro educativo tienen un efecto en cómo se enseña en la escuela secundaria: es el llamado efecto *washback*. Éste es más o menos positivo o negativo en cuanto conlleva o no renuncias como la apuntada sobre el aprendizaje en Bachillerato simplemente basándose en criterios utilitaristas (Lee, 2000). Van Daalen (1999) apunta la necesidad de encontrar alternativas a los exámenes y evaluación tradicional, ya que el modo en que se aprenden las lenguas en la escuela secundaria no se corresponden con las necesidades del sistema universitario (Bolt y Roach, 2009). Además que el sistema de evaluación favorece a ciertas clases socioeconómicas (Snell, 2008). Esa perpetuación comienza ya en la integración en la escuela media en Bélgica o Estados Unidos o en la Educación Secundaria Obligatoria en España (Knesting, Hokanson y Waldron, 2008).

# **2. LA ENSEÑANZA DE LA L2 EN LA ETAPA SECUNDARIA EN TRES ENTORNOS**

## **2.1 La enseñanza del inglés en Valencia**

De acuerdo con los parámetros sugeridos en el punto 1, en España la tensión ha crecido en las aulas en recientemente debido a diversos factores socioculturales (Saldaña García, 2001) aunque se trata de solucionar en la actualidad (Moreno i Oliver, 2001) Muchos alumnos muestran confusión y miedo en este entorno que, de ninguna manera, es productivo a nivel académico o cultural y, aún menos, como experiencia personal. Por otro lado, las oportunidades de aprender una L2 se han multiplicado a través de progra-

mas y becas ofrecidos por el MEC y las comunidades autónomas para estudiar en el extranjero. También están en vía de desarrollo colegios de educación primaria bilingües (inglés-español) y una gran intensificación de la lengua extranjera en los institutos de enseñanza secundaria.

La adquisición de la segunda lengua en la época de Bachillerato se ve claramente influida por la Prueba de Acceso a la Universidad. Los profesores muestran un evidente interés en dicha prueba que les mueve a considerables renunciaciones en los contenidos con tal de que los alumnos puedan llegar teóricamente preparados (aunque hay mucho más de estrategias que de conocimiento de la lengua) al examen (García Laborda y Fernández Álvarez, 2010). Por tanto, los estudiantes sufren un estancamiento en su progreso en la L2. En lo referente al aspecto comunicativo, los alumnos difícilmente podrían moverse en situaciones comunicativas basándose en los conocimientos adquiridos en la etapa escolar. Existe un cierto acuerdo en este hecho y, de facto, a partir de 2012 se cambiará la Prueba de Acceso a la Universidad para incluir un componente oral que esperan transforme progresivamente el marco escolar.

La tecnología es prácticamente inexistente en el aula de L2 de educación secundaria. Algunos profesores utilizan programas de aprendizaje pero raramente se hace de manera sistemática y periódica por lo que sus efectos no son duraderos y tienen un valor más que debatible. Tampoco se usa fuera del aula aunque, en los últimos tiempos, muchas editoriales hayan incluido materiales y software audiovisual como parte de los libros de texto.

En referencia a la evaluación, se hace de manera similar a como se hace en el Examen de Acceso a la Universidad (PAU) con ítems de gramática y de lectura, con una serie de redacciones que se hacen a lo largo del año. En general, como sucede en la metodología, no se incluyen tareas orales de comprensión o expresión en los exámenes por lo que la comunicación oral difícilmente se desarrolla.

## **2.2 La enseñanza del español en Valdosta**

Por tratarse de una cultura joven y en constante desarrollo, la educación de lenguas ha sido siempre tema controvertido en Estados Unidos. Su complejidad radica en la variedad demográfica que contrasta con las políticas conservadoras que demandan una identidad cultural más homogénea e incluso la instauración oficial del inglés como idioma oficial. Sin embargo, algunos estados como Georgia están en proceso de reglamentar la enseñanza de una segunda lengua desde la escuela primaria a través del incremento de profesorado (especialmente de español) la tecnología (especialmente en

zonas urbanas), innumerables programas de estudio de verano e intercambios en el exterior. Aun así existe cierta resistencia de la clase política tradicional, encargada de establecer los currículos de los sistemas escolares. Su actitud se refleja en muchos padres de familia, sobre todo en áreas rurales, que consideran poco importante que sus hijos cursen una lengua extranjera.

Puesto que predominan las metodologías basadas en gramática y traducción, enseñar L2 se puede equiparar con las otras clases que los alumnos reciben en inglés, su L1. Por esta razón es común que los alumnos de L2 asuman que deben estudiar sólo para superar los exámenes. El aprendizaje de L2, reconocido como un proceso de condicionamiento, parece no tener cabida en un sistema escolar que valora más la inmediatez y evaluación de contenidos.

Los sistemas escolares, por su parte, han diseñado currículos que facilitan a toda costa el aprendizaje. Las nuevas generaciones de alumnos se sienten bien en un contexto escolar que les brinda protección y apoyo, dentro del ambiente de acceso libre promulgado por el acta de *No Child Left Behind*. Los profesores han llevado en muchos casos la peor parte de esta filosofía, ya que en los colegios públicos deben trabajar tiempo extra ayudando a los alumnos más débiles para aprobar los exámenes.

### **2.3 La enseñanza del francés como lengua extranjera en Flandes (Bélgica)**

La enseñanza del francés desempeña un papel importante en el sistema educativo flamenco. El francés es una de las tres lenguas oficiales de Bélgica (neerlandés, francés y alemán) y se le atribuye una importancia socio-económica considerable. Para Verboven (2004) el francés es el idioma comercial más demandado y, además, goza de un estatus social elevado. Sin embargo, los problemas políticos entre las dos comunidades (comunidad flamenca y francófona) de Bélgica no contribuyen de una manera positiva a la imagen que tienen los hablantes flamencos del francés. Esto también tiene sus consecuencias en la motivación y enseñanza del francés. Para Housen los alumnos flamencos prefieren aprender inglés en vez de francés (Housen et al, 2003). Por tanto, a pesar de que hace años la influencia francófona era significativa en Flandes, hoy este espacio ha sido ocupado por el inglés, especialmente en los programas de televisión.

Todos los alumnos flamencos empiezan a aprender francés como primera lengua extranjera a los 9 años. Desde 2004 el Decreto de la Enseñanza Básica prescribe también que las escuelas primarias pueden organizar una oferta de sensibilización o de iniciación lingüística en otras lenguas que el



neerlandés (Artículo 43, § 2). Las escuelas primarias pueden iniciar estas actividades a partir del principio de la enseñanza básica, es decir también en la educación preescolar (BaO/2004/02). Cuando una escuela organiza una iniciación lingüística, tiene que dar prioridad al francés. En este caso los alumnos aprenden la lengua pero sin poner énfasis en la recepción o la expresión escrita (leer y escribir). Al final de sus estudios secundarios, un alumno flamenco ha seguido 8 años o sea más de 800 horas de enseñanza del francés. El nivel deseado según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es el B1 (Vandenbroucke, 2007).

Para la mayoría de los alumnos el francés es verdaderamente una lengua extranjera porque la lengua materna de los alumnos flamencos es el neerlandés (lengua germánica) y el contacto cotidiano con el francés no es muy frecuente. Un estudio realizado con más de 3500 alumnos flamencos demuestra que más de la mitad de los alumnos flamencos nunca utiliza el francés en situaciones de comunicación fuera de la escuela (Decoo, 2005). Además, el francés es una lengua bastante compleja. Los alumnos se enfrentan rápidamente a varios problemas específicos (se necesitan seis veces más formas y estructuras en francés que en inglés para expresar una misma idea). Esta complejidad hace que el 37% de los alumnos afirme tener miedo de comunicarse en francés, tanto en clase como con hablantes nativos (Simons y Decoo, 2007).

El sistema educativo flamenco no tiene exámenes centralizados. La mayoría de las asignaturas de la enseñanza secundaria tiene «objetivos mínimos con respecto a conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios o alcanzables por una población de alumnos» (Ministerio de la Comunidad flamenca). Las premisas de los objetivos mínimos determinan que los alumnos aprendan a comprender la lengua extranjera como sistema; que comuniquen y que adquieran autonomía lingüística. En cuanto a la metodología recomiendan un enfoque comunicativo. Se considera al alumno como un usuario de la lengua y esto desde el principio.

Los medios de comunicación y la tecnología están bastante presentes en las clases de francés. En muchas escuelas se observa la creación de clases de lengua específicas en las que se incluyen tradicionalmente un par de ordenadores. Los profesores utilizan las TIC frecuentemente para realizar clases de aprendizaje autónomo guiado. Pero las TIC no se utilizan únicamente por los profesores. Un estudio realizado ya en 2001 indicó que uno de cada cuatro alumnos utiliza software en casa para aprender el francés (Simons, Decoo y Colpaert, 2001). Las formaciones de reciclaje para los profesores de lengua que se organizan actualmente en Flandes siguen poniendo mucho énfasis en el uso de las TIC en clase.

La enseñanza de lenguas en Flandes está claramente en evolución. La Nota *Política Lingüística* del ministro Vandenbroucke (2007) marca los elementos claves para los años futuros. El ministro aboga por una atención continua para la lengua, desde la educación preescolar hasta la enseñanza superior. Para las lenguas extranjeras se proponen unas competencias funcionales en francés y en inglés. La organización periódica de pruebas de sondeo (*peilingsproeven*), la especificación de los niveles de enseñanza de las lenguas según el MCER y una conexión más adecuada entre los diversos niveles de enseñanza deberían contribuir a la realización de estos objetivos.

### **3. INVESTIGANDO LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES ANTE SU ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA**

Para realizar este trabajo elegimos un cuestionario abierto que recogiese matices que difícilmente se pueden recopilar en cuestionarios cuantitativos. Para realizar este trabajo hemos seguido el sistema de análisis textual. Hemos seguido este método clásico porque no requiere conocimientos especializados en informática. Nuestro enfoque metodológico permite grados de interpretación a dos niveles de especialización: la de los investigadores y la de los usuarios (en este caso, los lectores).

#### **3.1 La muestra**

Para la realización de este trabajo se eligieron 18 alumnos españoles, 32 belgas y 30 norteamericanos matriculados en el primer curso de su carrera con niveles desde pre-intermedio a intermedio y avanzado con, al menos, dos cuatrimestres de lengua extranjera en la escuela secundaria. Las tres universidades participantes se encuentran en áreas intermedias con una población de aproximadamente 12.000 estudiantes cada una. Como son estudiantes universitarios, en los tres casos, existen alumnos monolingües pero, en general, dominan los bilingües indicándose en la tabla 1 sus dos lenguas principales.

La edad media de los grupos estaba en 20.3 años. [La edad media de los belgas está en 19.7 años] Esto se debe a que salvo en el grupo español que tiene una edad media de 19.6 años debido a que la asignatura de lenguas extranjeras es obligatoria en primer curso (que es de donde sale la muestra) [la asignatura del francés también es obligatoria para los belgas], mientras que en los demás la asignatura de lengua extranjera es optativa y la pueden cursar cuando lo deseen durante sus estudios universitarios.

País / Nivel de estudiantes	Bilingüismo predominante	Elemental	Intermedio	Avanzado
Valencia, España	Español-Valenciano	12	6	
Amberes, Bélgica	Flamenco-Francés	0	31	1
Georgia, Estados Unidos	Inglés-Español	0	30	0

Tabla 1. Datos sobre la muestra.

### 3.2 El cuestionario

Los temas provienen de dos fuentes principales: revisión bibliográfica extensa y videoconferencias con profesores en España y Estados Unidos. En una videoconferencia previa, los investigadores español y americano realizaron una lista de posibles temas a los que se unieron los sugeridos por la investigadora belga obtenidos de su propia experiencia en cursos de maestría para profesores. Se realizaron tres esbozos que se corresponden con un diseño cuidadoso en tres niveles: investigadores, profesores y una pequeña muestra de estudiantes. Antes de obtener el cuestionario definitivo que se ha utilizado en la fase experimental (cuya traducción al español se presenta en el apéndice A). Se realizaron tres versiones (español, inglés y flamenco) con el fin de que los alumnos respondiesen al cuestionario en su lengua materna. En el análisis se contaron las palabras clave obtenidas por la lectura de los profesores que pueden verse en el apéndice A.

## 4. ANÁLISIS

### 4.1 Valencia

Respecto a la pregunta sobre la motivación que les produjo estudiar idiomas en secundaria, la mayor parte de los estudiantes españoles (60%) se mostró negativo aunque no podemos establecer generalizaciones. Los alumnos muestran un escepticismo general ante los estudios en lenguas ya que según los resultados sus estudios no les motivaron a aprender lenguas extranjeras (ítem 1). Parece que hubo algún problema con el tiempo de exposición (ítem 7) ya que según varios alumnos no había participación entre los alumnos y los alumnos afirmaron que hubo un déficit de uso de la lengua

extranjera en el aula (ítem 8). También preocupa la falta de confianza para expresarse en el aula en L2 (ítem 11), un cierto estatismo en las actividades del aula (ítem 12), los errores no se corregían adecuadamente o, si se hacía, los profesores podían hacerlo adecuadamente pero la corrección entre los alumnos no fomentaba la rectificación (ítem 13). Los alumnos también remarcan el hecho de que no se usaban elementos audiovisuales externos a los libros de texto (ítem 14).

Por otro lado, los alumnos aprecian que los cursos de lengua extranjera les permitieron ver la importancia de la lengua en sí (ítem 2) y que eran los apropiados para su nivel (ítem 4) así como que los cursos estaban bien estructurados y proporcionaron estrategias de aprendizaje apropiadas (ítem 5) y que los objetivos eran claros y realistas (ítem 6). También mostraron su acuerdo con el hecho de que sus clases parecían ser conducidas de manera diferente a las demás asignaturas (ítem 9) y que lo aprendido era útil en sus vidas (ítem 10). Lo que también valoran los alumnos muy positivamente los exámenes y el proceso de evaluación (ítems 15 y 16). El ítem 16 no se ha considerado pertinente porque en España los alumnos de enseñanza secundaria no hacen una valoración del profesor.

En cuanto a las respuestas cualitativas, observamos que existen aspectos que han sido enfatizados en el sentido negativo como el absentismo pero, sobre todo, la poca implicación del profesorado o su casi nulo interés para motivar a los alumnos:

«No eran nada motivantes [los profesores]» (pregunta 1, alumno 11)

«[...] Aburrido, todo era escrito no había nada oral» (pregunta 1, alumno 19)

«[la enseñanza] era simplemente para pasar las pruebas de Selectividad [examen de acceso a la universidad]» (pregunta 4, alumno 11)

«no se estudia como una lengua, sino como una asignatura» (pregunta 1, alumno 10)

También preocupante es la tendencia a mostrar la falta de input que parecen haber sufrido algunos alumnos:

«El profesor no explicaba bien» (pregunta 1, alumno 17)

«Siempre explicaban en castellano» (pregunta 8, alumno 16, 1, 8, 14)

«Yo creo que nos tenían que haber enseñado a hablar el idioma»  
(pregunta 4, alumno 5)

En cuanto a la forma de dar clase, las quejas se referían a la monotonía y falta de recursos

«Sólo [hacíamos] ejercicios de escribir y su corrección» (pregunta 12, alumno 16)

«Los cursos eran una repetición constante» (pregunta 5, alumno 10)

«Nos centrábamos en la gramática, leer [...]» (pregunta 12, alumno 4)

Incluso algunos alumnos llegaban a tener problemas de ansiedad en el aula:

«Me intimidaba mucho [el profesor]» (pregunta 13, alumno 17)

«La gente se solía reír de los fallos de los demás» (pregunta 11, alumno 6)

En conclusión, los estudiantes perciben las deficiencias de sus clases, e indirectamente de su aprendizaje, en relación al input, en cuanto a tipo y cantidad, las dinámicas del aula, la metodología de la enseñanza y la falta de medios audiovisuales en el aula. Especialmente significativa consideramos la ausencia de L2 en el entorno académico de una segunda lengua.

## 4.2 Valdosta

En términos generales los estudiantes encuestados aprecian la oportunidad de estudiar una segunda lengua y salvo excepciones, la consideran una buena materia de estudio. La mayoría de los estudiantes relaciona el aprendizaje de L2 con una experiencia positiva o negativa que tuvieron en sus clases de secundaria y con el hecho de que tuvieron que cursarla por obligación. Por lo general, los alumnos asocian su experiencia con los profesores que tuvieron y cómo estos pudieron haberlos motivado a aprender o no una segunda lengua y con lo fácil o no que resultaba aprobar sus cursos. Por eso, a pesar de que la mayoría admita que aprender una L2 es «útil, divertido, un buen reto, ayudó, inspiró, la cultura», etc. otros buscan una utilidad más práctica y tal vez no adviertan una marcada diferencia entre las clases de lengua extranjera y las del resto del currículo como la historia o economía. Muchos de sus comentarios comienzan o terminan con expre-

siones como: «por la nota, para empleo, no preparó, no motivó, difícil, memorización, poca aplicación, es requisito.»

A pesar de un consenso generalizado por estar de acuerdo con los ítems planteados en la encuesta, dos de ellos el 3 y el 16 presentan una mayoría de desacuerdos. En el caso del tercer ítem sobre el posible beneficio de L2 en la mejor comprensión estructural de L1 la proporción es de 11 /15. Los problemas de interferencia o confusión producidos al coexistir las dos lenguas como materias de estudio motivaron comentarios como: «es confusa, difícil, no relación, no ayuda, es diferente». La causa de estos problemas radica en muchos casos en la falta de instrucción seria de la gramática inglesa en muchas escuelas secundarias. En muchos distritos escolares el currículo enfatiza poco el reconocimiento lingüístico y da más importancia práctica a la sistematización de la lectura y la escritura desde los años básicos. En muchos casos algunos alumnos no son conscientes de la funcionalidad de su propio idioma y les cuesta creer que en una segunda lengua, como el español, puedan expresar las mismas intenciones comunicativas. Los comentarios positivos tienen que ver con expresiones como: «se aprecia, se ven paralelos, ayuda, conexión, relación, similar», y el más altruista: «me hace mejor en ambos».

En el caso del ítem 16, sorprende el hecho de que una gran parte esté en desacuerdo 13/16. Al observar sus comentarios sólo 7 estudiantes reconocen la palabra «diferente» como la más representativa y el resto expresiones claves comunes al estudio mecanizado de las materias de contenido, como: «con tarjetas, memorización, con visuales, en grupos». Lo que deja claro que más que reconocer diferentes técnicas para estudiar dos tipos de conocimiento, los estudiantes basan sus respuestas reconociendo que estudiar L2 puede ser más difícil que estudiar las otras materias. El problema continúa siendo entonces la falta de información básica sobre el proceso de aprendizaje de una segunda lengua en las clases de secundaria. Los estudiantes no son muy conscientes del proceso creativo involucrado en aprender L2, diferente al reproductivo necesario para pasar cursos basados en contenido e información.

En cuanto a la estructura misma de los cursos tomados en secundaria, relacionado con los ítems 4, 5 y 6 de la encuesta, los estudiantes están a favor de programas predominantemente bien estructurados. Algunos de sus comentarios al respecto tienen que ver con formas como: «balanceado, bien nivelado, riguroso, muy estructurado, sólo el texto, con muchas expectativas». Sin embargo, la gran mayoría admite que la eficiencia de un programa de lengua depende del programa de estudio para el curso, el libro de texto y la forma de enseñar del profesor. Esta va a ser entonces la impresión que guarden los estudiantes de su experiencia con otra lengua en la secundaria y,

su motivación e inspiración para aprender más dependerá en gran parte de la imagen que hayan obtenido de su profesor.

Los ítems 15 se refieren en concreto a la participación del profesor en el proceso de aprendizaje de L2. En todos ellos se observa unanimidad al estar de acuerdo con las cuestiones propuestas, pues de algún modo los profesores se perciben como los impartidores de conocimiento y responsables últimos de la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, los profesores son responsables de la adecuada exposición a la segunda lengua, ítem 7; usar eficientemente L2 en clase, ítem 8; diferentes técnicas de enseñanza, ítem 9; aplicación práctica, ítem 10; atmósfera positiva y confianza para participar en clase, ítem 11; actividades de clase interesantes y motivadoras, ítem 12; apropiada corrección de errores, ítem 13; uso de audiovisuales, ítem 14 y evaluaciones justas y realistas, ítem 15. Las expresiones claves que respaldan estos ítems en su mayoría positivas tuvieron que ver con: «buena exposición, efectivo, se hizo algo, sirvió, ayuda»; «balanceado, se usó L2, también L1, usó drills»; «es diferente, diferentes técnicas, trabajo en grupo, participación en clase, juegos, no mucho esfuerzo, aprendí mucho»; «útil, se usó, se aprende, ayudó, es temporal, se olvida»; «confianza, variedad, baja presión, el profesor, divertido, algo de ansiedad, sirvió.» Sin embargo, en el ítem propósito del tipo de actividades usadas en clase una mayoría en proporción 11/17 admite calificativos más críticos y negativos como: «no es interesante, aburrido, no hay variación, no tienen sentido, intimidante, mínimo, muy mecánico, sin juegos.»

El ítem 13 sobre la corrección de errores en clase presenta a 8 estudiantes usando expresiones como: «intimidante, inapropiada, no hay corrección», evidencia en muchos casos la falta de preparación de los profesores para tratar el problema de la corrección oral en clase. No es raro observar que en la mayoría de clases de secundaria del área de influencia de los estudiantes encuestados los profesores hagan poca o ninguna corrección oral. La causa reside en el poco conocimiento del sistema fonológico de L2 y en no recalcar las diferencias de los sonidos vocálicos y consonánticos de las dos lenguas. En la mayoría de las clases observadas los profesores se limitan a la mera repetición mecánica sin ninguna estructuración ni advertencia didáctica a los estudiantes. De allí que la corrección (de ser existente) pueda llevar a percibirse como negativa e irremediablemente improductiva.

Con referencia al ítem 14 sobre el uso de tecnología en los cursos de lengua extranjera, la mayoría encuestada reconoce que muchos colegios hacen los esfuerzos para proveer este tipo de recursos, casi siempre provenientes del estado, con el fin de facilitar el aprendizaje de idiomas. No sólo el uso de salas de ordenadores con programas y materiales complementarios al libro de texto se hacen más populares, sino que en varios casos existen do-



taciones de modernos laboratorios de idiomas, algunos integrados en las salas de clase de español. Las opiniones sobre el ítem 15 sin embargo, se dividen entre quienes los consideraron fáciles y los que los creyeron injustos o difíciles por no cubrir adecuadamente el material. Se observaron entonces expresiones contrarias como: «fáciles, sólo vocabulario, apropiados, cubrieron todo, seccionados, justos» y «difíciles, sólo memorización, no eran justos, se hizo trampa, no cubría el material.» Finalmente, en el ítem 17 con referencia al hecho de dar evaluaciones sobre el curso o el profesor de los cursos de lengua extranjera, una buena mayoría de estudiantes no interpretó bien la cuestión y se remitió a expresar, que o éstas no existieron o respondieron de manera poco coherente. Lo que deja claro que en muchos de los distritos escolares la evaluación crítica de los cursos no es seria y que, lo estudiantes basan sus respuestas en la experiencia que hayan tenido con el profesor.

Concluyendo, según lo observado en las respuestas de los encuestados y a pesar de su gran unanimidad al coincidir con nuestros planteamientos, existe en muchos casos una gran disparidad entre lo que admiten y lo que realmente saben del tema. Esto tal vez se deba al hecho de que los estudiantes aún no poseen los elementos de juicio y la madurez necesarias para evaluar imparcialmente programas de idiomas, técnicas de clase y aptitudes de los profesores. Sin embargo, a pesar de casos de superficialidad, es importante advertir las tendencias de la mayoría y los argumentos de la minoría para entender mejor la dinámica, a veces contradictoria, de la labor de enseñar L2 en los Estados Unidos.

### 4.3 Flandes

La mayoría de los estudiantes belgas evalúa la enseñanza de lenguas extranjeras a la que asistieron durante sus estudios secundarios de una manera positiva. 27 estudiantes (o sea el 84%) dicen que la enseñanza ha contribuido de una manera positiva a su motivación para el aprendizaje de idiomas (ítem 1). La personalidad y el entusiasmo del profesor parecen ser factores de gran importancia. Profesores que abordan temas interesantes, que son entusiastas, que presentan la materia de una manera clara, transparente y estructurada contribuyen a la motivación de sus estudiantes.

Las respuestas cualitativas demuestran claramente que los contactos con la lengua extranjera fuera de la escuela también influyen en la motivación de una manera positiva:

«Las clases de lengua me gustaban cada vez más porque tenía contactos con hablantes nativos fuera de la clase.» (alumno 15)



«Las estancias en el extranjero me ayudaron a ver la importancia y la utilidad de aprender otros idiomas.» (alumno 26)

«A veces se organizaban intercambios con escuelas francófonas, lo que me gustaba mucho.» (alumno 31)

Sin embargo, la enseñanza de la lengua extranjera no les ha ayudado a todos a ver la importancia y la utilidad de aprender idiomas (ítem 2). Tampoco les ha ayudado a entender mejor la estructura y el uso de la lengua materna (ítem 3). Las respuestas cualitativas (n=5) nos enseñan que son sobre todo las clases de lenguas clásicas (como el latín y el griego) las que han contribuido a realizar este objetivo.

Los estudiantes han podido observar una diferencia clara entre las clases de idiomas y las clases de otras asignaturas como la geografía, la historia o las matemáticas y esto tanto a nivel del enfoque (ítem 9), como a nivel de la evaluación (ítem 16, 17). Comparando las clases de idiomas con las otras asignaturas, los estudiantes belgas consideran las clases de idiomas más interactivas (n=4) y más prácticas (n=5). Las clases de idiomas incitan a aplicar la teoría tanto a nivel de la integración de la materia como a nivel de la evaluación.

Hay menos unanimidad en cuanto a la pregunta sobre la adecuación de las clases al nivel y a los intereses de los estudiantes (ítem 4). Algunos estudiantes piensan que los contenidos de las clases ya se determinaron desde el principio y que los profesores no se adaptaron a su nivel, ni a sus necesidades o intereses. 6 estudiantes sobre 10 piensan que han asistido a clases bien estructuradas que proporcionaban estrategias de aprendizaje adecuadas (ítem 5) y que tenían objetivos claros, realistas (ítem 6) y también comunicativos. En cuanto a este último aspecto algunos estudiantes mencionan el número de estudiantes en cada clase como un elemento clave.

La encuesta demuestra que la mayoría de los profesores efectivamente intenta realizar clases comunicativas, como dictan los objetivos mínimos establecidos por el Gobierno. Casi todos los estudiantes dicen que los profesores proporcionaban bastante exposición al idioma ya sea mediante las actividades en clase (ítem 7), o porque el profesor hablaba el idioma durante las clases y animaba a los alumnos a hacerlo también (ítem 8), o por la creación de una atmósfera que motivaba a expresarse con confianza (ítem 11).

También se valoran el contenido de las clases de idioma que se considera útil (ítem 10), los ejercicios y las actividades (ítem 12), el tipo de co-

rección de errores (ítem 13) y el uso de medios audiovisuales (ítem 14). Casi todos los alumnos dicen que sus profesores recurrían a medios y contenidos (p.e. fragmentos audiovisuales, revistas, periódicos, Internet) que apoyaban el aprendizaje y lo hacían más agradable.

Sin embargo se observa claramente que los objetivos meramente comunicativos no son valorados por *todos* los estudiantes:

«Durante los primeros años se organizaron unas clases muy claras sobre la gramática y el vocabulario que eran más bien teóricas y que me interesaban mucho. Los últimos años se trataba de clases más comunicativas y creativas. No me gustaban nada porque tenía la impresión de estar perdiendo mucho el tiempo y de no aprender nada.» (pregunta 1, alumno 3)

«Las clases no eran tan agradables o divertidas pero aprendía mucho.» (pregunta 1, alumno 23)

«Los primeros años aprendía sobre todo mucha teoría (gramática, vocabulario) lo que es indispensable para hablar una lengua extranjera». (pregunta 10, alumno 11)

Los alumnos valoran las pruebas y los exámenes (ítem 15) aunque también señalan algunos problemas:

«Muchas pruebas se limitaban a la simple reproducción de conocimientos de vocabulario y de gramática.» (alumno 2);

«Los exámenes sólo evaluaban la teoría.» (alumno 27);

Podemos concluir que los estudiantes belgas evalúan la enseñanza de idiomas durante los estudios secundarios de una manera bastante positiva: el nivel de las clases, la atmósfera que invita a comunicar, las actividades organizadas, el uso (casi exclusivo) de la lengua extranjera como lengua de comunicación durante las clases se aprecian.

Los elementos que podrían mejorarse son la estructura y los objetivos de las clases, sobre todo al final de los estudios secundarios donde se da, a veces demasiado rápidamente, el paso a un uso auténtico de la lengua sin proporcionar la estructura necesaria, ni los elementos funcionales (vocabulario, gramática).

## 5. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS DOCENTES

Hemos podido constatar que los profesores tienden a pensar que las dificultades de aprendizaje de L2 tienen diversos orígenes. Así, mientras en Valencia se tiende a pensar que el problema radica en la metodología, en Valdosta y en Flandes se tiende a pensar que el problema reside en el alumno y en su aprovechamiento de las oportunidades dentro y fuera de la clase. Este artículo ha mostrado que hay ciertos paralelismos entre todos los grupos y que, desde luego, existen diferencias. En lo referente al diseño de la experimentación, se ha mostrado claramente la importancia del diseño gradual de los cuestionarios mixtos cualitativo-cuantitativos (Spada et al., 2009).

En lo referente a los resultados, hemos confirmado dos tendencias: los alumnos muestran su desencanto con la forma en que se les enseñó el idioma (Valencia) y una cierta responsabilidad por las oportunidades no aprovechadas. Los alumnos americanos estarían en una situación intermedia. En general, los alumnos en los tres grupos delegan parte de sus deficiencias a la falta de motivación. También hay indicios para creer que los alumnos tienen una cierta responsabilidad en asumir el reto. Esto es especialmente relevante en el grupo de Flandes. También se señalan como significativos otros aspectos como:

- a) La relevancia y fiabilidad que tiene la evaluación para el alumno;
- b) Muchos alumnos especialmente en Flandes y Valdosta reclaman el excesivo uso de la memorización;
- c) Es importante tener una formación global que introduzca elementos de todas las habilidades (no solamente algunas, como lectura y escritura que parece una queja generalizada en los tres grupos).

En conclusión, planteamos las siguientes sugerencias:

- 1. Mostrar a los alumnos que los materiales usados son verdaderamente valiosos (algo que aunque sugiere el grupo español, queda especialmente claro en el grupo belga);
- 2. Crear un marco de enseñanza combinada («blended learning») de tecnología y elementos presenciales más tradicionales;
- 3. Reforzar los componentes orales con el fin de que los alumnos sean capaces de entender la segunda lengua como un ente vivo y útil (especialmente en Valencia y Valdosta);

4. Enseñar o reforzar el uso de materiales como complemento a las clases (y, como decía un alumno español «enseñar a usarlo (alumno 15).

A modo de conclusión diremos que quizás los estudiantes no sean tan malos como muchos profesores piensan. Probablemente el modo en que evoluciona el mundo implique una evolución en los procesos y estilos cognitivos que, por un lado, conlleva un cambio de los alumnos pero, por otro lado, quizás los profesores no se adapten lo suficiente a estos cambios que vienen impuestos ya desde la escuela primaria generalmente, por la sociedad y por las instituciones educativas. Esta es la razón que quizás provoque un choque en el concepto de aprendizaje o, incluso, «el conocimiento de los estudiantes». Quizás nunca se deje de pensar que nuestros estudiantes no realizan un esfuerzo diario o que no son tan buenos como los de antes pero ¿no es en parte una ilusión creada entre el deseo de los profesores y su experiencia diaria en el aula? Esperamos que este trabajo haya servido para observar la universalidad de ciertos sentimientos pero, especialmente, que independientemente del origen de los estudiantes, la enseñanza de idiomas tiene ciertos aspectos comunes a los estudiantes de lenguas extranjeras en muchos sitios del mundo<sup>3</sup>.

## NOTAS

- 1 En este trabajo los términos lengua extranjera y segunda lengua (L2) indistintamente.
- 2 Prueba de Acceso a la Universidad.
- 3 Este estudio ha sido financiado parcialmente por el Ministerio de Educación de España a través de su programa de investigación 2007-2011 con el proyecto PAULEX (HUM2007-66479-C02-01-AR07). La revisión del mismo se ha financiado parcialmente por el Ministerio de Ciencia y Tecnología español con fondos FEDER a través de su programa de investigación y desarrollo de 2011 para el proyecto OPENPAU (FFI2011-22442).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolt, S. E., y Roach, A. T. (2009). *Inclusive assessment and accountability: A guide to accommodations for students with diverse needs*. New York: Guilford Press.
- Byrnes, J. P., y Wasik, B. A. (2009). *Language and literacy development: What educators need to know*. New York: Guilford Press.
- Decoo, W., Simons, M. y Colpaert, J. (2005). Faire vivre les langues hors de l'école: étude fonctionnelle et quantitative de l'emploi du FLE en dehors de l'école. *Le français dans le monde*, 340, 40-42
- García Laborda, J. y Fernández Alvarez, M. (2010). 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. *Porta Linguarum*, 14, 91-103.
- Georgakopoulos, A. y Jaeckle, T. (2007). Teaching in the age of diversity: Culture and language as sources of conflict and strength in the classroom. *Peace and Conflict Studies*, 14 (2), 93-113.
- Guglielmi, R. S. (2008). Native language proficiency, English literacy, academic achievement, and occupational attainment in limited-English-proficient students: A latent growth modeling perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 322-342.
- Boone, J. (2007). Why some English learners don't finish high school. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 67 (07), 2523.
- Housen, A., Janssens, S. y Pierrard, M. (2003). *Le français face à l'anglais dans les écoles secondaires en Flandre*. París: Duculot.
- Klingner, J. K.; Vaughn, S. y Boardman, A. (2007) *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. New York: Guilford Press.
- Lee, J. J. (2000). Language testing as a technique to enhance English as a foreign language teaching effects on vocabulary acquisition at the intermediate level. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 61 (4), 1330-A.
- Mardell, M. (2007). Flemish Flamenco. BBC News, Mark Mardell's Euroblog. Disponible en: [http://www.bbc.co.uk/blogs/thereporters/markmardell/2007/10/flemish\\_flamenco.html](http://www.bbc.co.uk/blogs/thereporters/markmardell/2007/10/flemish_flamenco.html) [Consulta 2011, 27 de noviembre].
- Moreno I Oliver, F. X. (2001). *Análisis psicopedagógico de los alumnos de educación secundaria con problemas de comportamiento en el contexto escolar*. Tesis doctoral defendida en la Universidad de Barcelona el 26/06/2001. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=4282yorden=0yinfo=link> [Consulta 2010, 15 de enero]
- Roby, W. B. (2004). Technology in the service of foreign language learning: The case of the language laboratory, in Jonassen, D. H. (Ed.) *Handbook of research on educational communications and technology (2nd ed.)*. New York: Macmillan Library Reference, 523-541.
- Rodríguez, L. F., y Conchas, G. Q. (2009). Preventing truancy and dropout among urban middle school youth: Understanding community-based action from the student's per-

- spective. *Education and Urban Society*, 41 (2), 216-247.
- Rogers-Adkinson, D.; Melloy, K.; Stuart, S.; Fletcher, L.; Rinaldi, C. (2008). Reading and written language competency of incarcerated youth. *Reading y Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 24 (2), 197-218.
- Rueda, R., y Chen, C. B. (2005). Assessing motivational factors in foreign language learning: Cultural variation in key constructs. *Educational Assessment*, 10 (3), 209-229.
- Saldaña García, C. (2001). *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. Madrid: Pirámide.
- Saunders, W. M. y O'Brien, G. (2006). Oral language, in , F.; Lindholm-Leary, K.; Saunders, W. M. y Christian, D. (Eds.), *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. New York: Cambridge University Press, 14 - 63.
- Schreffler, S. B. (2007). Hispanic Heritage Language Speakers in the : Linguistic Exclusion in Education. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4 (1), 25-34.
- Seels, B.; , K.; , L. y Horn, L. J. (2004). Research on Learning from Television, in Jonassen, D. H. (Ed.). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology (2nd ed.)*, New York: MacMillan 249-334.
- Simons M. y W. Decoo. (2007). Cette peur d'ouvrir la bouche: comment vaincre l'anxiété dans l'apprentissage des langues? *Le français dans le monde: revue de la Fédération internationale des professeurs de français*, 352, 40-42.
- Simons M., Decoo, W. y J. Colpaert. (2001). Logiciels de FLE: les élèves sont mieux au courant que leurs professeurs: les données d'un sondage en Belgique. *Tell y call: Zeitschrift für Technologie-unterstützten Unterricht*, 8-13.
- Snell, Theron P. (2008). First-Generation Students, Social Class, and Literacy. *Academe*, 94 (4), 28 - 31.
- Spada, N.; Narkoui, K.; Peters, C.; So, M. y Valeo, A. (2009). Developing a questionnaire to investigate second language learners' preferences for two types of form-focused instruction. *System*, 37 (1), 70 - 81.
- van Daalen, Margaret (1999). Test Usefulness in Alternative Assessment. *Dialog on Language Instruction*, 13 (1-2), 1 - 26.
- Van Lommel, S., Laenen, A., y d'Ydewalle, G. (2006). Foreign-grammar acquisition while watching subtitled television programmes. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (2), 243 - 258.
- Vandenbroucke, F. (2007). De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken. Disponible en: <http://www.briobrussel.be/assets/beleidsdocumenten/talenbeleidsnotabrio.pdf> [Consulta 2010, 15 de enero].
- Verboven, H. (2004). Ze leren liever een sexy taal. *Klasse voor leerkrachten*, 145, 8-11.

## **PALABRAS CLAVE**

Metodología de la enseñanza, escuela secundaria, lengua extranjera, trabajo autónomo.

## **KEYWORDS**

Teaching methodology, high school, foreign language, autonomous work.

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES**

Jesús García Laborda, Profesor titular de la Universidad de Alcalá. Especialista en evaluación de bajo impacto asistida por ordenador, enseñanza de lenguas asistida por ordenador y metodología de la enseñanza. Ha participado en varios proyectos europeos y coordinador de dos proyectos de aplicación de la PAU informatizados. En sus escritos destacan varias de las revistas más importantes del mundo de informática educativa.

Luis Guillermo Bejarano, Catedrático del Departamento de Lenguas Modernas de Valdosta State University (Georgia, EEUU), especialista literatura latinoamericana y en didáctica de la lengua española y francesa. Ha realizado estudios en metodología de la enseñanza y participado en proyectos de investigación en el mismo área tanto en EEUU como en España.

Mathea Simmons, Profesor titular de la Universiteit Antwerpen, especialista en didáctica de la lengua española y francesa. Miembro del instituto de investigación Linguapolis. Coordinadora de varias ediciones del congreso internacional de enseñanza de lenguas asistida por ordenador. Autora de varios trabajos de investigación de gran relevancia en revistas belgas y francesas.

Dirección de los autores: Jesús García Laborda  
Dpto. de Filología Moderna, Despacho  
Virginia Woolf  
Universidad de Alcalá  
C/ Trinidad, 3  
28801 Alcalá de Henares - Madrid  
E-mail: [jesus.garcialaborda@uah.es](mailto:jesus.garcialaborda@uah.es)  
  
Dr. Luis Guillermo Bejarano  
Department of Modern Languages



Valdosta State University.  
Valdosta, GA 31698  
Email: lgbejara@valdosta.edu

Dra. Mathea Simons

Universiteit Antwerpen - Stadscampus S.Ve35.209  
Venusstraat 35 2000 Antwerpen – Bélgica  
Email: mathea.simons@ua.ac.be

Fecha Recepción del Artículo: 29. Marzo. 2010  
Fecha Revisión del Artículo: 21. Diciembre. 2010  
Fecha Aceptación del Artículo: 25. Febrero. 2011  
Fecha de Revisión para publicación: 10. Diciembre. 2011

## ANEXO I. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS

Items	España				Estados Unidos				Bélgica			
	EL	Int.	Avz.	NS/R	EL	Int.	Avz.	NS/R	EL	Int.	Avz.	NS/R
	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D
1. Los cursos de idioma extranjero estudiados en la escuela secundaria han contribuido positivamente a mi motivación para el aprendizaje de lengua.	6	6	3	4			1		2	3	7	
2. Los cursos de idioma extranjero realizados en secundaria me ayudaron a ver la importancia y la utilidad de aprender idiomas extranjeros.	9	2	3	5			1		2	5	5	
3. Estudiar un idioma extranjero me ayuda mejor a entender la estructura y el uso de mi lengua materna.	5	8	3	3			1		1	1	1	
4. Los cursos de idioma extranjero estudiados eran apropiados para mi nivel de habilidad y estuvieron relacionados con mis necesidades e intereses.	6	7	5	1			1		1	1	1	
5. Los cursos de idioma extranjero tomados fueron bien estructurados y me proporcionaron diferentes estrategias de enseñanza diferentes para facilitar mi aprendizaje.	6	7	2	4			1		2	1	1	
6. Los cursos de idioma extranjero tomados tenían objetivos claros y realistas. Yo siempre sabía lo que el profesor esperaba de nosotros.	9	4	4	2			1		2	2	9	
7. Los profesores de cursos de idioma extranjero me proporcionaron bastante exposición al idioma de estudio tanto a través de la escucha como de la lectura en la clase.	4	9	3	3			1		2	5	3	
8. Durante nuestras clases de lengua, nuestros profesores generalmente hablaban en el idioma de estudio y nos animaron a hacerlo nosotros también.	9	3	2	4			1		2	2	8	
9. Las clases de idioma extranjero fueron enseñadas de manera diferente a cualquier otra clase en la escuela (p. ej. matemáticas, ciencias, etc.).	9	3	2	4			1		1	1	1	

Items	España						Estados Unidos				Bélgica						
	EL	Int.	Avz.	NS/R	EL	Int.	Avz.	NS/R	EL	Int.	Avz.	NS/R	EL	Int.	Avz.	NS/R	
	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	
10. Lo que he aprendido en clases de idioma extranjero es útil y realmente puedo usarlo en verdaderas situaciones de vida.	7	6	4	2			1			2	8				2	6	1
11. En mi clase de idioma extranjero se creó una atmósfera que me motivó para expresarse con la confianza.	3	1	2	4			1		2	8		1			2	8	1
12. Mis profesores de idioma extranjero usaron varios tipos de actividades de clase que eran interesantes y motivadores.	6	7	2	4			1		2	9					2	9	1
13. Los errores fueron corregidos apropiadamente y esto me no intimidaba para participar en la clase.	7	6	4	2			1		2	7					2	5	1
14. Nuestros profesores de idioma extranjero usaron medios audiovisuales eficazmente para facilitar el aprendizaje del idioma (p. ej. radio, de audio, Internet, vídeo / televisión, etc.).	6	7	2	4			1		2	5					2	8	1
15. Los exámenes de Idioma extranjero eran justos y me dieron la oportunidad de mostrar mis conocimientos y habilidades.	6	7	4	2			1		2	3		2			2	7	1
16. La manera en la que estudié para otras clases (p. ej. matemáticas, geografía, historia, etc.) era similar al modo que estudié para exámenes de idioma extranjero.	6	7	1	5			1		1	3		1			7	2	1
17. Las respuestas que di en las evaluaciones de los estudiantes (a los profesores sobre su enseñanza) eran muy diferentes de aquellas di para otras clases.	6	7	5	1			1		1	5		2			2	1	1