

Eastern Illinois University

The Keep

Undergraduate Honors Theses

Honors College

2016

Un análisis de la educación de lenguas extranjeras en España

Matthew Wilkie

Follow this and additional works at: https://thekeep.eiu.edu/honors_theses



Part of the [Spanish and Portuguese Language and Literature Commons](#)

UN ANÁLISIS DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN ESPAÑA

(TITLE)

BY

MATTHEW WILKIE

UNDERGRADUATE THESIS

SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENTS OF

UNDERGRADUATE DEPARTMENTAL HONORS

DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES, ALONG WITH
THE PINE HONORS COLLEGE,
EASTERN ILLINOIS UNIVERSITY
CHARLESTON, ILLINOIS

2016
YEAR

I HEREBY RECOMMEND THIS UNDERGRADUATE THESIS BE ACCEPTED
AS FULFILLING THE THESIS REQUIREMENT FOR
UNDERGRADUATE DEPARTMENTAL HONORS

DECEMBER 9, 2016

DATE

THESIS ADVISOR

DECEMBER 9, 2016

DATE

HONORS COORDINATOR

DECEMBER 9, 2016

DATE

DEPARTMENT CHAIR

Matthew Wilkie

Dra. Routt

Tesis de Honores

16 diciembre 2016

Un análisis de la educación de lenguas extranjeras en España

En la actualidad, el mundo ha llegado a ser cada vez más globalizado. Esta globalización ha mandado la necesidad de saber más de un idioma, y uno de los países que ha sido afectado por esta necesidad es España. Como miembro de la Unión Europea y un sitio de turismo e industria, España está conectada con otras partes del mundo. El propósito de esta tesis es analizar la educación obligatoria de lenguas extranjeras en España, específicamente, los aspectos positivos y negativos del sistema. Esto empezará con una discusión de la historia relevante de España en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras en el siglo XX. Luego, se discutirá el sistema educativo de España de manera general como relaciona con la educación de lenguas extranjeras. La próxima sección se dedicará a un análisis de los aspectos positivos y luego los aspectos negativos de este sistema, seguido de unas de las medidas tomadas por España para mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras. Por último, se proporcionarán sugerencias para mejorar esta área de educación en España.

EL CONTEXTO HISTÓRICO

Antes de empezar el análisis, cabe discutir cómo España ha llegado a ser tan globalizada. Este proceso empezó en la segunda mitad del siglo XX cuando España empezó a expandir su comercio. Antes de este período, el dictador de España, Francisco Franco, quería que el país evitara contacto con otras partes del mundo, queriendo que España fuera un país aislado. No obstante, Franco se dio cuenta de que el turismo, así como otras industrias, podían ayudar la economía de España, por lo que se aprobó el Plan de Estabilización en 1959, el cual permitió

la entrada de turistas europeos en España. Aunque las fronteras se abrieron, la economía de España permanecía una de las más cerradas en Europa por muchos años (Aninat). El Plan de Estabilización, no obstante, contribuyó a la globalización en España y la necesidad de estudiar otra lengua.

Tras el Plan de Estabilización, España experimentó más cambios después de la muerte de Franco en 1975. La muerte de Franco indicó el fin de la dictadura de España, y el país se convirtió en una democracia. Luego se integró en la Unión Europea en 1985, lo cual necesitó que España se pusiera en contacto con más países y lenguas. También, necesitó que España se modificara el sistema educativo para reflejar la diversidad lingüística europea (Muñoz Zayas 63). Por lo tanto, la adhesión de España en la Unión Europea contribuía al desarrollo de la educación de lenguas extranjeras en el país.

Además de la integración de España en la Unión Europea, España también ha sido motivada a aprender lenguas extranjeras por el estado actual de su economía. En los últimos años, la economía de España ha sido afectada por la crisis económica que afectó el mundo entero empezando en 2008 (“España tocada”). Para España, la crisis ha incrementado el desempleo, lo cual ha contribuido a un incremento en motivación de los españoles para aprender lenguas extranjeras. Ellos han llegado a ver que el conocimiento de al menos una lengua extranjera es cada vez más determinante en encontrar trabajo (Muñoz Zayas 64). También, una encuesta recién del Centro de Investigaciones Sociológicas indicaba que, según los entrevistados, los que tenían dieciocho años o mayor, el idioma extranjero es la materia segunda más valorada en España, detrás de las matemáticas y delante de la lengua castellana (Barómetro 7). Por lo tanto, el aprendizaje y valor de lenguas extranjeras en España ha incrementado bastante en los últimos años para que la gente pueda encontrar trabajo en España o en el extranjero.

EL SISTEMA EDUCATIVO DE ESPAÑA

Como ya se ha establecido una explicación de la economía de España y cómo ha influido en las lenguas extranjeras, la estructura general de España y su sistema educativo deben discutirse. España está dividida en diecisiete Comunidades Autónomas, así como dos Ciudades Autónomas (véase el Apéndice A para un mapa). Cada Comunidad o Ciudad Autónoma tiene un cierto nivel de control sobre la regulación de su educación. En general, estas comunidades y ciudades se encargan de establecer centros educativos, proporcionar servicios para el alumnado, llevar a cabo las leyes del estado, y manejar la gestión de ayudas y becas. También, España tiene un gobierno central que, a través del Ministerio de Educación, Cultura, y Deporte, promueve y coordina las acciones educativas entre las Comunidades Autónomas para que haya unidad en cuanto a la educación en España (Villarón González 258-259).

Para profundizar en el párrafo anterior, la educación obligatoria en España se divide en dos etapas: la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La Educación Primaria consta de seis cursos. El alumnado suele empezar esta etapa a partir de los seis años, y la termina a los doce años (“Educación Primaria”). Para ESO, hay cuatro cursos, y el alumnado suele empezarla a los doce años y acabarla a los dieciséis (“Educación Secundaria”). En todos los cursos de la Educación Obligatoria (Primaria y ESO), es requisito cursar al menos una lengua extranjera. A partir de la Educación Secundaria Obligatoria, se puede cursar una segunda lengua extranjera, y es cada vez más común que los centros educativos ofrezcan la opción de una segunda lengua extranjera en los últimos dos cursos de la Educación Primaria (Muñoz Zayas 66). En Andalucía, una Comunidad Autónoma en el sur de España, se ha empezado a mandar el estudio del francés además del inglés en ciertos cursos de la Educación Primaria a partir del curso 2016/2017 (“Descripción”).

Como ya se ha discutido el formato general de la educación obligatoria en España, ya cabe discutir como este formato relaciona con la enseñanza de lenguas extranjeras. La Educación Primaria se enfoca en desarrollar las destrezas comunicativas básicas. El objetivo es que el alumnado aprenda a usar la lengua extranjera para desenvolverse en situaciones cotidianas. Por eso, las actividades destacadas durante esta época de la educación incluyen la comprensión y producción de mensajes sencillas en la lengua extranjera. Para la Educación Secundaria Obligatoria, el enfoque es desarrollar todas las otras destrezas, incluyendo la escritura y lectura (Muñoz Zayas 64).

En cuanto a las lenguas extranjeras disponibles al alumnado de España, las tres lenguas extranjeras más cursadas son el inglés, el francés, y el alemán. Se pueden cursar otras lenguas extranjeras como el portugués, el italiano, o el árabe, pero estas lenguas son menos comunes, y su disponibilidad depende de la Comunidad o Ciudad Autónoma (MECD Eurydice 48). Para cualquier lengua que curse, el alumnado es evaluado a través del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Este marco es una base común que se usa para determinar el nivel de competencia de un alumno en una lengua extranjera, y se usa para elaborar exámenes, orientaciones curriculares, y otros programas relacionados con lenguas en toda Europa (“Marco” 1). En España, este marco se usa para determinar el nivel de competencia del alumnado en una lengua extranjera, y todo el alumnado tiene que conseguir un nivel mínimo de A2 para aprobar una clase de lengua extranjera, salvo Cantabria donde sólo se necesita A1 para la segunda lengua extranjera, si se cursa (MECD y Eurydice 53) (véase al Apéndice B para una tabla completa de este marco).

Entre las tres lenguas más populares en España, el inglés es definitivamente la lengua más deseada por la mayoría de los españoles. Según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, prácticamente todo el alumnado de España cursa el inglés como primera lengua extranjera. Sin embargo, la ley no manda que el alumnado aprenda inglés. Sólo

manda que aprenda una primera lengua extranjera (“Estadística” 2). No obstante, en algunas Comunidades Autónomas, como Extremadura y La Rioja, la única lengua disponible para la primera lengua extranjera es el inglés (MECD y Eurydice 48). Por lo tanto, las lenguas extranjeras disponibles para el alumnado dependen del centro educativo.

En cuanto al horario lectivo semanal para lenguas extranjeras, la cantidad de horas que tiene el alumnado varía dependiendo de la Comunidad Autónoma. No obstante, la cantidad de horas generalmente aumenta mientras se avanza por el sistema educativo. El alumnado de primaria generalmente tiene entre 1.5 y 5 horas de lengua extranjera a la semana, la cantidad exacta dependiendo de la Comunidad o Ciudad Autónoma. Sin embargo, en la ESO, el alumnado en todas partes de España tiene entre 3 y 4 horas de primera lengua extranjera a la semana (MECD y Eurydice 46). Si el alumnado de primaria cursa una segunda lengua extranjera, suele tener entre 1 y 2 horas de clases a la semana. Igualmente, si cursa una segunda lengua en secundaria, suele tener entre 2 y 3 horas de clase a la semana (MECD y Eurydice 49).

Además del sistema para el alumnado, también cabe discutir el sistema de formación inicial para el profesorado de lenguas extranjeras. Hay dos procesos distintos: un proceso para la formación de los maestros de primaria y otro para el profesorado de secundaria. Para enseñar una lengua extranjera en la Educación Primaria, hay que completar Grado, el cual consta de los primeros cuatro años de la universidad. Al completar grado, se obtiene el título de Maestro en Primaria. Este trámite implica asignaturas de enseñanza y de lengua extranjera a la vez. Por otra parte, el profesorado de secundaria, para enseñar una lengua extranjera, tiene que completar Grado en esta lengua (MECD y Eurydice 53). Luego, hay que completar un programa de Máster que dura un año. Este programa de Máster consta de asignaturas de la pedagogía, seguidas de un período de prácticas en un centro educativo en colaboración con un profesor profesional (López Gómez 90).

ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS POSITIVOS

Tras discutir la educación en general sobre España, ya cabe analizar los aspectos positivos de la educación de lenguas extranjeras en el país. Uno de los aspectos positivos de la educación de lenguas extranjeras en España es que los niños empiezan a aprender una lengua extranjera a partir de una edad muy pequeña. Técnicamente, se puede empezar a aprender una lengua extranjera en la Educación Infantil (véase el apéndice C para una descripción de la Educación Infantil). Sin embargo, esta tesis se centra en la educación obligatoria, por lo que se discutirá la educación de lenguas extranjeras a partir de la Educación Primaria.

En España, es obligatorio cursar una primera lengua extranjera cada curso de la educación obligatoria, así que el alumnado empieza a aprender una lengua extranjera de forma obligatoria a los seis años (“Educación Primaria”) (véase el Apéndice D para una descripción de Escuelas Oficiales de Idiomas). Hay bastante investigación que apoya que cuanto antes se empiece a aprender una lengua extranjera, más fácil será de aprenderla. Por ejemplo, Wolfgang Klein, un lingüista alemán, ha discutido en unas de sus obras cómo los cerebros de niños tienen una mayor cantidad de plasticidad que los adultos. Es decir, ellos aprenden de manera inconsciente, especialmente entre los dos años y la pubertad (citado en Navarro Romero 123). Por lo tanto, es ideal que España requiera que los niños cursen una lengua extranjera a partir de los seis años porque a esa edad, los niños pueden aprender la lengua extranjera con más facilidad.

Para profundizar en el tema de que los niños aprenden las lenguas de manera más fácil, Noam Chomsky, un lingüista estadounidense, desarrolló una teoría en 1965. Esta teoría apoyaba que los niños nacen con una herramienta natural que les deja entender los aspectos comunes de cualquier idioma. Por ejemplo, los niños les escuchan a sus padres, y ellos pueden comprender el concepto del pretérito. Luego ellos quizá usen el pretérito de forma incorrecta, diciendo algo como “Me caé” en lugar de “Me caí.” No obstante, ellos

comprenden el concepto gramatical, y desarrollan su entendimiento del pretérito por la práctica y el consejo de sus padres y profesores. En este sentido, es ideal que los niños empiecen a aprender lenguas extranjeras desde una edad pequeña porque pueden entender los conceptos gramaticales de manera inconsciente (Chomsky 15).

Otro aspecto positivo de empezar a aprender una lengua extranjera temprano es que, para aprender la lengua nueva, los niños utilizan un proceso que se llama *language play*. J.P. Lantolf de Pennsylvania State University creía que, a través de *language play*, los niños experimentan con la lengua, usando “repetition, expansion, substitution, and modification of syntactic, lexical, and phonological forms” (Lantolf 6). En otras palabras, los niños suelen jugar con la lengua, cambiándola un poco y experimentando con las palabras. Sin embargo, Patricia Chapman Parr y Stephen D. Krashen de la Universidad de Southern California descubrieron que, como se hacen más fluidos en la lengua, los niños usan *language play* (llamado *the Din* en el artículo) con menos frecuencia porque no lo necesitan tanto. Ya han conseguido un nivel suficiente de competencia en la lengua (Parr y Krashen 276).

La práctica de usar *language play* lleva varios beneficios. Como dice David Crystal de la Universidad de Wales, Bangor, “it is suggested that language play, by its nature, contributes massively to what in recent years has been called metalinguistic awareness, which in turn is a major element in language awareness” (Crystal 334). *Metalinguistic Awareness*, o la conciencia metalingüística, incluye la capacidad de entender y discutir aspectos más técnicos de un idioma. Por ejemplo, a través de *language play*, se pueden adquirir destrezas que varían desde la capacidad de describir el tono de voz de una persona como “alto” o “bajo” a la capacidad de describir formas gramaticales complejas como la estructura sintáctica de una frase subordinada. Este desarrollo de la conciencia metalingüística también contribuye al desarrollo de las destrezas alfabéticas, como la lectura y la escritura. Por eso, la

conciencia metalingüística hace un papel preciso en muchas tareas que implican estas destrezas (334-335).

A pesar de que los niños usen *language play* muy a menudo, la capacidad de utilizar este tipo de práctica se vuelve menos común con la edad. Esto es porque adolescentes y adultos suelen estar menos dispuestos a participar en este tipo de práctica porque suele darles vergüenza actuar de manera tan tonta. Como dice Crystal sobre el crecimiento de los niños, “[children] encounter a world which (I say again, in *language* terms) is serious and conventional” (Crystal 340). No es decir que los adolescentes y adultos no usen *language play*. Sólo es que, mientras más mayor se vuelva, más obligado se sentirá a ajustarse a las normas de comunicación. Por lo tanto, la mejor época de aprender una lengua extranjera es la niñez porque durante esta época, se puede usar *language play* sin vergüenza, disfrutando de los beneficios de ello.

Además de tener el beneficio de empezar la educación de lenguas extranjeras desde una edad pequeña, España también tiene el aspecto positivo de usar la lengua extranjera como lengua de instrucción en las aulas. Según Beatriz Calle, una directora de Hello English School en Salamanca, es cada vez más común impartir las asignaturas de lengua extranjera usando la lengua extranjera como lengua de instrucción. Esta práctica es común en primaria y secundaria (Calle). Por eso, las aulas de lengua extranjera en España, generalmente, usan la lengua extranjera como medio de aprender en lugar de sólo el objetivo de aprender.

En cuanto al uso de la lengua extranjera en el aula, hay bastante investigación que muestra que mientras más se use la lengua en el aula, más aprenderá el alumnado. Se ha descubierto que el alumnado que experimenta ambientes de inmersión en el aula alcanza niveles más avanzados en la lengua que el alumnado que no experimenta este tipo de ambiente (Cammarata, Laurent y Tedick 253). Este nivel más alto logrado por el alumnado en ambientes inmersos resulta de varios factores. Según el lingüista Stephen Krashen, los

alumnos mejoran su competencia en la lengua extranjera cuando reciben *input* comprensible. *Input* se define como información que se da a los alumnos en la lengua extranjera, y Krashen dice que “the best way, and perhaps the only way, to teach speaking, according to . . . [the input hypothesis] is simply to provide comprehensible input” (Krashen 22).

Para profundizar en el párrafo anterior, cabe discutir el *input* comprensible con más detalle. Krashen dice que “it is practically impossible for someone to acquire a second or foreign language merely by listening to the radio . . .” (Krashen 63) La razón por eso es que, generalmente, lo que se dice en una lengua extranjera en la radio, desde el punto de vista del oyente, es sólo ruido. El oyente no puede comprender el contexto. Por eso, hay que tener el *input* comprensible, el cual se presenta para que el oyente comprenda lo que escucha sin escuchar la primera lengua. En un aula, un ejemplo del *input* comprensible sería mostrarle al alumnado una foto de una palabra de vocabulario. Esta ayuda visual le ayudaría al alumnado a comprender el mensaje. En este sentido, un ambiente inmerso es beneficioso para el alumnado porque les ofrece una mayor cantidad de oportunidades para recibir este *input*.

A pesar de que la inmersión pueda tener varios beneficios, hay que llevarla a cabo de cierta manera para tener éxito. Krashen discute cómo, para aprender otra lengua, hay que ser expuesto a la lengua a un nivel un poco más alto que el nivel actual de entendimiento que se tiene. Esta característica se llama “ $i + 1$ ” porque el alumnado es expuesto a contenido (i) que lo desafía, le interesa, y lo motiva a adquirir la lengua ($+1$). A la vez, si el docente le proporciona al alumnado *input* comprensible y bastante de ello, el $i + 1$ surge naturalmente, y no le falta agregar actividades específicas para lograr este concepto. Krashen dice que el mejor *input* es el que ni intenta cumplir con el concepto de “ $i + 1$.” Sólo se centra en darle al alumnado una abundancia de *input* comprensible (Krashen 21).

Además de utilizar la lengua extranjera para apoyar el proceso de aprendizaje, España también tiene el aspecto positivo de tener asistentes extranjeros en las asignaturas de lengua

extranjera. Cada Comunidad Autónoma tiene este tipo de programa, y el tipo más común de asistente es el auxiliar de conversación. Los auxiliares de conversación trabajan en colaboración con los docentes de lengua extranjera y organizan actividades para profundizar el entendimiento de los alumnos de la lengua extranjera y las culturas en las que se habla (“Guía” 23). Estos auxiliares vienen de varias partes del mundo, como EEUU, Reino Unido, Francia, y China (“Auxiliares”). Ellos generalmente trabajan doce horas a la semana en un centro educativo, pero esta cantidad puede variar dependiendo de la Comunidad Autónoma (“Guía” 21).

Para ser un auxiliar de conversación, hay que cumplir con ciertos requisitos, los cuales varían entre los países. Generalmente, hay que ser un hablante nativo de una lengua extranjera que se enseña en España, estar en el último curso de la universidad o haberse graduado, y tener un nivel comunicativo básico de español. Las edades de los auxiliares varían también, pero los auxiliares de América del Norte suelen tener entre los 21 y 35 años (“North” 4).

En cuanto a los beneficios de este aspecto de la educación en España, es muy útil tener un auxiliar de conversación o algún otro tipo de hablante nativo en el aula. Un beneficio principal es que la presencia de un hablante nativo en el aula motiva a los alumnos a querer aprender la lengua extranjera. Cuando toman una asignatura de lengua extranjera, a menudo les cuesta a los alumnos entender la relevancia de la materia. Sin embargo, Isabelle Gall, una profesora en Escocia, indica que “[the students] look forward to classes with the MLA (Modern Language Assistant) and see them as ‘special’ and interesting” (Gall). Por lo tanto, el uso de auxiliares de conversación hace las asignaturas de lengua extranjera más interesantes y relevantes para los alumnos.

Para elaborar en el tema de motivación en el aula, Krashen creía que la motivación, así como los niveles de ansiedad y la confianza del alumnado en sí mismo, eran factores

esenciales para la adquisición de una segunda lengua. Él dice en su libro *Principles and Practice in Second Language Acquisition* que

Those whose attitudes are not optimal for second language acquisition will not only tend to seek less input, they will also have a high or strong Affective Filter—even if they understand the message, the input will not reach that part of the brain responsible for language acquisition, or the language acquisition device. (Krashen 31)

Evidentemente, estos factores actitudinales (la motivación, la confianza en sí mismo, y la ansiedad) hacen un papel importante en el aula, ya que afectan la capacidad del alumnado de adquirir la segunda lengua.

Volviendo al tema de los auxiliares de conversación, ellos, además de incrementar la motivación de los alumnos, también les da a los alumnos más oportunidades para recibir el *input* comprensible. Como dice Krashen, los alumnos aprenden una lengua mejor cuando son expuestos al *input* comprensible. La presencia de dos profesores en el aula resulta en una mayor variedad de actividades porque ambos profesores contribuyen sus ideas. Se supone que el docente sigue haciendo la mayoría de la planificación para el aula, pero el auxiliar de conversación también tiene oportunidades de enseñar y exponer al alumnado a un tema nuevo, y llevarlo a cabo a través de la inmersión y bastante *input* comprensible (“Guía” 23). Por eso, los alumnos son expuestos a la lengua por más maneras, y ellos pueden absorber la lengua más profundamente.

El último aspecto positivo de los auxiliares de conversación en España es que la cantidad de ellos está incrementando. Según un artículo reciente de Europa Press, la cantidad de plazas para auxiliares de conversación en España es actualmente 1.500. Lo bueno de este número es que la cantidad de plazas para auxiliares de conversación era alrededor de los 750. Sin embargo, gracias al retorno reciente de 38 millones de euros del Fondo Social Europeo, el

cual ganó esta financiación de 2007 a 2013, España ha podido duplicar su cantidad de plazas para auxiliares (“Educación convoca”). Este incremento muestra que España está invirtiendo en la educación de lenguas extranjeras, y se espera que el número de plazas de auxiliares de conversación siga creciendo en el futuro.

La fuerza de la educación de lenguas extranjeras en España también se refleja a través de las cifras de la cantidad de profesores que estudian en otros países. Según los datos de la enseñanza de lenguas en escuelas en Europa de 2012, 60,7% del profesorado de lengua extranjera indicaron que habían vacacionado en un país donde se habla la lengua que ellos enseñan; 79,7% indicaron que habían ido a uno de estos países por un mes para tomar un curso o estudiar para su formación permanente (European Commission 97). Estos datos señalan que la mayoría del profesorado de lengua extranjera en España ha tenido la experiencia de vivir en un país donde se habla la lengua que enseña.

La práctica de viajar a otro país para aprender una lengua extranjera es beneficiosa por varias razones. Según Carmen Pérez-Vidal, una de las autoras del libro *Content and Foreign Language Integrated Learning*, los programas o las estancias en el extranjero ayudan a los aprendices a mejorar sus destrezas con la lengua extranjera, especialmente las destrezas orales (Pérez Vidal 110). Esto resulta de tener que comunicarse en varias situaciones diarias con hablantes nativos en una variedad de contextos (109). Para el profesorado específicamente, les presenta la oportunidad de profundizar su conocimiento de la lengua extranjera que enseña, así como la cultura en la que vive esa lengua. Por eso, esta experiencia le ayuda al profesorado a exponerle al alumnado a la lengua extranjera y la cultura de manera más eficaz.

Además de tener el beneficio de mejorar el conocimiento de la lengua y la cultura, viajar a otro país también le ayuda al profesorado a mejorar su habilidad de sentir empatía por los demás. Kenneth Cushner de la Universidad de Kent State dice:

As a result of an impactful international student teaching experience, students become more empathetic and begin to question their stereotypes of others as well as aspects of their own culture which had previously been unexamined.

(Cushner 31)

La cita arriba se trata de la enseñanza estudiantil en el extranjero, pero aun un docente que lleve años enseñando podría beneficiar de la experiencia también. De todas formas, al estudiar en otro país, se puede desarrollar la capacidad de sentir empatía por los demás. Esto es especialmente importante para la docencia, ya que su profesión implica la interacción regular con jóvenes. Por lo tanto, los docentes que hacen un curso en el extranjero desarrollan la capacidad de construir relaciones estrechas con sus alumnos, y esto les ayuda a ser mejores profesores.

Otra razón por la que los docentes benefician de estudiar en otro país es que ellos adquieren más confianza por la experiencia. Cuando se está en otro país, hay que enfrentarse a los miedos y ansiedades, desafiándose las limitaciones (Cushner 32). Hay que acostumbrarse a una cultura y lengua distinta que su propia. Experimentar esto le ayuda a la docencia a ver otros desafíos en la vida desde una perspectiva diferente. Por ejemplo, cuando un profesor de lengua extranjera se enfrenta a un proyecto o trabajo nuevo para los alumnos, el profesor probablemente se siente más tranquilo porque habrá vencido peores desafíos. En este sentido, estudiar en otro país beneficia a la docencia de todas áreas, incluyendo la de lenguas extranjeras, porque la hace más dispuesta a manejar una variedad de tareas y desafíos.

El último beneficio de estudiar en otro país para la docencia es que le ayuda a aprender más maneras eficaces de enseñar. Mientras se estudia en otro país en un sistema educativo distinto, se observan aspectos y perspectivas distintas acerca del aprendizaje y la enseñanza. Cushner dice que, cualquiera que sea el país, los que viajan a otro país para

aprender una lengua nueva experimentan lo que se llama *experiential learning*, o el aprendizaje experimental. Este tipo de aprendizaje capta el hemisferio derecho e izquierdo del cerebro, y, por lo tanto, combina una experiencia con la cognición. Esto contribuye a un tipo de aprendizaje más profundo de lo que se experimenta por leer un libro de texto (Cushner 35). También, le ayuda a los docentes a adquirir un mayor entendimiento de cómo utilizar este tipo de aprendizaje en sus propias aulas.

ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS NEGATIVOS

A pesar de que existen muchos aspectos positivos de la enseñanza de lenguas extranjeras en España, hay que mencionar que esta enseñanza y el sistema educativo en el que funciona no son perfectos. Uno de los aspectos negativos, y a lo mejor el peor aspecto, de la enseñanza de lenguas extranjeras en España es que, generalmente, es demasiado teórica. Virginia Vinuesa, profesora de inglés en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, profundiza en este tema en un artículo del *Huffington Post*: “Considero aburrido estudiar año tras año los mismos conceptos gramaticales, y lo peor es que se saben la teoría, pero no ponerlo en práctica” (Carretero). Vinuesa revela que la metodología para impartir lenguas extranjeras en España no le da al alumnado muchas experiencias prácticas con la lengua. Por lo tanto, le cuesta al alumnado utilizar la lengua en contextos relevantes.

Para responder al párrafo anterior, es importante tener en cuenta que, según la investigación, se ha probado que una clase que sólo se centra en la gramática de un idioma no contribuye a la adquisición de ese idioma. Patsy M. Lightbown, profesora en Concordia University, observó unas aulas de inglés en Quebec. Ella observó lo siguiente:

One important observation of this study is that there was relatively little improvement over time in the accuracy of learners' use of the six grammatical

morphemes in obligatory contexts even though grammatical accuracy was always the focus of their ESL classes. (Lightbown 240)

En este sentido, es necesario poner la teoría en práctica cuando se estudia una lengua extranjera. Esto le ayuda al alumnado a entender la relevancia de la teoría y cómo ellos pueden aplicarla a sus propias vidas.

Mientras aprende tanto sobre los aspectos teóricos de las lenguas extranjeras, el alumnado de España no aprende bastante sobre los aspectos culturales de estas lenguas. La importancia de enseñar cultura en clases de lengua extranjera es destacada por ACTFL, el *American Council on the Teaching of Foreign Languages*. Esta organización crea estándares nacionales para la enseñanza de lenguas extranjeras en Estados Unidos, y estos estándares incluyen los 5 C's. Los 5 C's son las cinco áreas de enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras en EEUU. Son *Communication, Culture, Communities, Comparisons, y Connections* ("Standards") (véase el Apéndice E para una lista más detallada de los 5 C's).

Como se mencionó en el párrafo anterior, uno de los estándares establecidos por ACTFL es la incorporación de cultura en las lecciones de lengua extranjera. Como dice ACTFL, "culture is integrated within all of the 5 C's and helps students to gain a deeper understanding of their relationship to the practices, products, and perspectives of other cultures, as well as their own" ("Standards"). En este sentido, es beneficioso aprender sobre otras culturas porque le ayuda al alumnado a conseguir un entendimiento más profundo de la lengua extranjera, así como de su propia cultura.

Para profundizar en el tema de cultura, Renate A. Schulz, profesora jubilada de la Universidad de Arizona, discute como se mejoran distintas destrezas por aprender sobre la cultura de una lengua, específicamente, destrezas interpersonales, destrezas en la comprensión, y destrezas de presentación (Schulz 10). Por ejemplo, si un español se acercara a un hablante nativo de inglés en una panadería estadounidense, no sería adecuado decirle al

empleado “Give me a bagel.” Hay una forma educada de pedir esto, pero un español no puede saber esta forma si no aprende sobre la cultura de comunicación interpersonal que conlleva la lengua inglesa. Por lo tanto, es importante enseñar estos aspectos de cultura en las clases de lengua extranjera porque prepara al alumnado a tener más éxito en la comunicación con hablantes nativos de la lengua.

Además de aprender sobre la lengua extranjera de manera más profunda, el alumnado también, por estudiar otra cultura, aprende más sobre su propia cultura. Los estándares de ACTFL destacan que, cuando se aprende de otra cultura, se comparan las prácticas, productos, y perspectivas a los de su propia cultura (“Standards”). Se fija en similitudes y diferencias entre las dos culturas, y así se conoce el mundo entero de manera más profunda, así como se aprecian diferencias. El alumnado español, aunque reciba bastante educación sobre los aspectos teóricos de una lengua extranjera, no tiene esta oportunidad de apreciar su propia cultura de manera más profunda tanto como debería. Tampoco tiene bastantes oportunidades para comparar las diferencias entre su propia cultura y otras.

Aunque existan problemas en cuanto a la forma de enseñar lenguas extranjeras en España, también existe un problema en cuanto a los requisitos de lenguas extranjeras en las etapas educativas. El alumnado en España tiene que cursar una lengua extranjera cada año de la Educación Obligatoria, y cada año, el enfoque es la teoría de la lengua. Es decir, desde los seis años en la Educación Primaria (o desde los tres años si se cursa la Educación Infantil) hasta los dieciséis años en la Educación Secundaria Obligatoria (Muñoz Zayas 64 y 66). Aunque la gramática sea importante, es dañino para el alumnado de aprender los mismos conceptos año tras año porque puede volverse aburrido e impedir el proceso de aprendizaje.

Para profundizar en el párrafo anterior, se puede consultar a Joaquín Díaz-Corrales de la Universidad Complutense Madrid. Él dice:

Se ha compuesto empíricamente que la competencia/realización obtenida en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras tiene un límite temporal de cuatro a cinco años de escolarización, a partir del cual se aprecia una tendencia al estancamiento, si no hay un cambio metodológico, didáctico y de contenido. (Díaz-Corralejo Conde 126)

Esta cita afirma que, cuando se aprende una lengua extranjera por una duración larga sin modificaciones en contenido, la capacidad de aprender disminuye. Por eso, el alumnado de España no beneficia de todos los años de los conceptos teóricos.

Para arreglar este problema de estancamiento entre el alumnado de España, sería conveniente expandir la educación bilingüe. Este tipo de educación implica teniendo clases en los colegios e institutos, además de las de lengua extranjera, que se enseñan, al menos parcialmente, en una lengua extranjera. En España, ya existen programas de este tipo. Estos programas estaban en 822.403 centros escolares en el curso 2014-2015, y la mayoría de ellos estaban en centros de primaria (“Estadística” 5). De todas formas, sería ideal llevar estos programas a todos los centros de España. Carmen Pérez-Vidal de la Universitat de Barcelona muestra que, a través de la educación integrada en una lengua extranjera, se puede recibir entrenamiento con la teoría de la lengua, así como desarrollar las destrezas comunicativas en contextos prácticos. No se pueden hacer ambas de estas cosas en el aula de teoría ni por solo aprender naturalmente (Pérez-Vidal 110). Con este formato, habría más variedad en el currículo para las lenguas extranjeras. El alumnado sería expuesto a aspectos nuevos de las lenguas y no tendrían que preocuparse de ser estancados.

Además de expandir la educación bilingüe, otra forma eficaz de parar el estancamiento sería mandar el estudio de dos lenguas extranjeras. Díaz-Corralejo Conde discute como “dos lenguas extranjeras, o más, en el currículo, no sólo modifican positivamente esta situación, sino que refuerzan la reflexión y el dominio de la lengua

materna, así como los de las propias lenguas extranjeras” (Díaz-Corrales 126). En otras palabras, cuando se estudian dos lenguas extranjeras, se adquiere un mejor entendimiento de las lenguas extranjeras y la lengua materna. También, se puede participar en el mercado global de forma más activa. En la actualidad, la mayoría de las Comunidades Autónomas en España no mandan el estudio de dos lenguas extranjeras. Según los datos del Ministerio de Educación del curso 2014/2015, menos de la mitad del alumnado cursó una segunda lengua extranjera en la Educación Primaria y ESO (“Estadística” 3-4). Por eso, España ayudaría al alumnado considerablemente si le mandara a estudiar al menos dos lenguas extranjeras.

Aunque existen unos problemas con la metodología de enseñar lenguas extranjeras en España, también hay problemas con la formación del profesorado, específicamente, para el profesorado de secundaria. Para enseñar una lengua extranjera o cualquier otra materia al nivel secundario, hay que completar un programa de Máster que dura un año. Este programa tiene varias fallas. Uno de ellos es que el programa para los docentes de lengua extranjera es demasiado fácil de acceder. Para acceder a este programa en cualquier Comunidad Autónoma, sólo se exige un nivel mínimo de B1 en una lengua extranjera (López Gómez 90). Este requisito es muy fácil de conseguir, ya que es sólo el tercer nivel de competencia en el MCERL. Por lo tanto, los programas de Máster les permiten a los docentes de lengua extranjera entrar y progresar por el programa con un nivel relativamente bajo en la lengua. Este es un problema porque los docentes de lengua extranjera, ya que van a enseñar la lengua, deberían tener un nivel alto en el MCERL. Este nivel le ayuda al profesorado tener el conocimiento necesario para enseñar la materia bien.

El problema con este programa de Máster también existe en el sentido que el programa es muy breve. El docente, quien se prepara para entrar en una de las profesiones más exigentes, sólo pasa unos meses haciendo prácticas y desarrollándose la identidad

profesional. Estos programas de Máster duran sólo un año y constan de tres Módulos: el Módulo Genérico, el Módulo Específico, y el Módulo Prácticum. El primer módulo es una introducción general al campo de educación. El alumnado de todas materias tiene clase juntos por este primer módulo. Luego, el segundo módulo, el Módulo Específico, separa al alumnado por materia. Durante esta etapa del programa, el alumnado empieza a aprender sobre los métodos de enseñar sus propias materias. Por último, el Módulo Prácticum consta de ir a un centro educativo y hacer prácticas formativas en la escuela. Estas prácticas incluyen observar a un profesor profesional en el aula y luego enseñar por una cierta cantidad de horas con el alumnado. La porción de prácticum suele ocupar entre un cuarto y un tercio del programa entero, lo cual es 16 horas de las 60 horas requeridas (López Gómez 90).

Como sólo hay un período breve de prácticas en el programa de Máster, la formación inicial para el profesorado de secundaria no es suficiente. El Dr. Ernesto López Gómez del Centro Universitario Villanueva de España dice que “Los procesos de iniciación a la práctica docente son claves para el futuro profesor . . .” (101). Por lo tanto, es necesario que los docentes de secundaria en lengua extranjera tengan más tiempo para practicar en el aula y conocerse a sí mismos como profesores. Esta experiencia es clave y puede ayudarles a los docentes a ser mejor preparados para el campo de docencia.

Además de la mala estructura de la formación inicial del profesorado de secundaria, la docencia en España también sufre de ser un campo aislado. Los maestros y profesores trabajan de manera individual, y si colaboran con otros docentes, sólo es para discutir información e ideas. Según los datos del “Teaching and Learning International Survey” de 2013, 85% de los profesores españoles nunca habían observado en las aulas de otros profesores. Tampoco habían compartido sus reacciones sobre su enseñanza. Además, 70% indicaron que nunca habían enseñado en colaboración con otros docentes como equipo en el aula. Estos resultados indican que, generalmente, los docentes en España no aprovechan la

oportunidad de colaborar con otros docentes de la misma materia u otras materias (OECD p.28).

La falta de colaboración profesional entre los docentes de España les impide a los docentes de disfrutar de varios beneficios. Podemos definir la colaboración profesional como trabajar y enseñar con los mismos objetivos, así como trabajar juntos en proyectos de enseñanza. Como dice un artículo de la Revista *Aula de Innovación Educativa*, cuando los docentes colaboran, ellos se enseñan y se desafían para mejorar. Esta colaboración, por eso, motiva a los docentes a seguir desarrollándose y persiguiendo oportunidades de formación permanente en lugar de mantener las mismas formas de enseñar año tras año. Además, la colaboración crea menos trabajo para los docentes, ya que ellos pueden dividir el trabajo entre sí (López Hernández). La falta de colaboración profesional entre el profesorado de España impide el país de tener mejores profesores y aulas más creativas.

Otro beneficio que se pierde por la falta de colaboración profesional entre los docentes es el logro incrementado del alumnado. Según un estudio reciente de la Universidad de Carolina Norte en Charlotte, alumnos pueden mejorar sus niveles de competencia en las matemáticas si están en un ambiente colaborativo para los profesores (“Study”). Esta información es relevante también para los alumnos de lengua extranjera, así como para casi cualquier otra materia en la educación. De todas formas, los alumnos en este estudio pudieron mejorar sus niveles en matemáticas porque sus profesores se sentían que estaban contribuyendo a un objetivo común; se sentían que eran parte de algo importante. Por lo tanto, la colaboración profesional entre los profesores beneficia al alumnado tanto como el profesorado.

Además de la naturaleza aislada de la docencia en España, cabe también mencionar que hay una falta de evaluaciones para el profesorado. Datos recientes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de 2015 revelan que casi 70% del

profesorado español no es evaluado mientras lleva a cabo la profesión (Ibáñez). Es verdad que el profesorado tiene que aprobar un examen de oposición para ganar una plaza en un centro educativo, pero además de esto, ellos no suelen tener otras evaluaciones. Esta falta de evaluaciones en España es un problema por una razón clara. Específicamente, no se sabe quiénes son los profesores buenos y quiénes son los malos. Es posible que un profesor de lengua extranjera enseñe mal, no maneje a los alumnos bien, o no hable la lengua extranjera en el aula. Además, los docentes, sin evaluaciones, no tienen incentivo para cambiar sus prácticas. La enseñanza, como exige la capacidad de trabajar con niños y jóvenes, necesita docentes que puedan enseñar bien y trabajar bien con el alumnado. No obstante, sin evaluaciones del profesorado, se vuelve difícil de hacer cumplir este objetivo.

La falta de evaluaciones para los docentes en España es una gran desventaja para el sistema educativo del país. Sin evaluaciones, los docentes tienen menos oportunidades para reflexionar sobre su trabajo. Karen M. Kent, autora del artículo “The need for school-based teacher reflection,” dice que “by reflecting on their teaching, teachers can evaluate their impact on students, their priorities, their professional effectiveness, or their approaches to problems encountered with students” (Kent 83). Si los docentes van enseñando sin ser observados por otros profesionales, posibilita que ellos utilicen métodos ineficaces o también buenos métodos que pudieran mejorarse con modificaciones. Sin embargo, el sistema educativo de España les priva a los docentes de estas oportunidades, y esto le priva al alumnado también de la oportunidad de tener una mejor educación.

Para arreglar el problema de la falta de evaluaciones de los docentes en España, hay que hacer más que sólo mandar que cualquier evaluador observe a los docentes. La mejor forma de evaluar a los docentes sería establecer un sistema por el cual los docentes sean evaluados por personas que tengan ciertas cualificaciones. Un artículo de la revista académica *The Phi Delta Kappa* dice que los mejores sistemas para la evaluación de

profesores incluyen varias evaluaciones hechas por expertos en el campo, así como una variedad de datos, la oportunidad, y buen consejo para el profesorado evaluado (Darling-Hammond, et. al 14). Por lo tanto, los profesores de lengua extranjera y los profesores de cualquier otra materia benefician mejor cuando sus evaluadores son expertos en la materia de la asignatura y pueden proporcionarle consejo según su propia experiencia en el campo y con la edad del alumnado.

MEDIDAS RECIENTES PARA MEJORAR EL SISTEMA

Ya que existen estos aspectos positivos y negativos, la educación de lenguas extranjeras para España permanece un asunto pendiente. Hay que tener en cuenta que, en los últimos años, el conocimiento de lenguas extranjeras ha aumentado, especialmente para el inglés. Según Adela Alonso, profesora de inglés del Centro de Idiomas de la Universidad de Valladolid, “Poco a poco se va notando que los niños escuchan más inglés y lo pronuncian mejor y en algunos casos han tenido la oportunidad de salir al extranjero con su familia. Otros han hecho algún intercambio” (Carretero). Este progreso indica que, a pesar de que haya mucho déficit en la educación de lenguas extranjeras, los alumnos están progresando poco a poco. Se espera que este progreso siga en adelante.

Además del incremento de progreso del alumnado en España, cabe también mencionar los esfuerzos que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha estado llevando a cabo en los últimos años para mejorar la educación de lenguas extranjeras. Uno de los esfuerzos más recientes es el Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PIALE). Éste es un plan que pretende mejorar el conocimiento de lenguas extranjeras en cada etapa educativa, así como fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras entre los adultos. El plan tiene un horizonte de diez años (2010-2020), y hasta ahora, ha podido mejorar la educación de lenguas extranjeras de ciertas maneras (“Programa” 3-4).

El PIALE está dividido en tres fases. La primera fase dura desde 2011-2012, la segunda fase de 2013-2016, y la tercera fase de 2016-2020. La primera fase ha podido incrementar la cantidad de ayudas ofrecidas al alumnado que quiera asistir a estancias de inmersión durante el verano o el año escolar (“Programa” 8). También, durante esta primera fase se logró incrementar la cantidad de auxiliares de conversación de 550 en 2011 a 750 en 2012 (“Programa” 11). Se incrementó también la cantidad de ayudas para el profesorado de formación inicial para que ellos puedan estudiar sus lenguas extranjeras en los países donde se hablan (“Programa” 3-4). Por último, este plan ha incrementado la cantidad de programas disponibles al profesorado de lenguas extranjeras. Específicamente, estos programas pretenden reforzar el conocimiento del profesorado en cuanto a sus lenguas extranjeras (“Programa” 10). Hasta ahora, no ha habido muchos datos sobre el progreso de la segunda ni la tercera fase de este programa. De todas formas, se nota que España ha estado tratando de mejorar su sistema de educación de lenguas extranjeras en los últimos años.

MÁS SUGERENCIAS

A pesar de las medidas arriba mencionadas, quedan varios aspectos problemáticos en la educación de lenguas extranjeras en España. Hay que tener en cuenta que el país todavía hace demasiado hincapié en los aspectos teóricos de las lenguas, y, por lo tanto, el alumnado no suele tener la experiencia y destrezas necesarias para poner esta teoría en práctica. Si el alumnado aprendiera más de la cultura de las lenguas extranjeras, quizá pudiera ser más capaz de comunicarse eficazmente. Desde un punto de vista docente, se podría planificar la enseñanza alrededor de la cultura. Por ejemplo, en una asignatura de inglés, se podría enseñar al alumnado vocabulario para aprender un aspecto cultural importante de Inglaterra o Estados Unidos. Esta práctica le ayudaría al alumnado a ver la relevancia de la cultura, y también le ayudaría a ver cómo la cultura y la lengua son entrelazadas.

Antes de arreglar el asunto de la enseñanza, hay que arreglar la formación del profesorado. Hay que hacer más hincapié en los métodos mencionados en esta tesis, como el uso de *input* comprensible. También, es necesario que la formación inicial para el profesorado de secundaria, como la para los maestros de primaria, sea concurrente en cuanto a las asignaturas de la lengua y las de la educación. Hay que tener asignaturas de práctica desde el primer curso o al menos requerir observaciones. Estos cambios le ayudarían al profesorado de secundaria a ganar más experiencia y conocimiento acerca de la enseñanza antes de que se comprometan a ella.

Como ya se mencionó, la forma de requerir lenguas extranjeras necesita cambiarse también. Ya se mencionó que el requisito de dos lenguas extranjeras en toda de España sería conveniente. En cuanto a la forma exacta de requerir el estudio de dos lenguas extranjeras en España, sería mejor mandar que el alumnado empezara a aprender ambas lenguas extranjeras en la Educación Primaria. Así el alumnado disfrutaría de los beneficios de empezar a aprender una lengua extranjera temprano. Según la Dra. Susan Curtiss, profesora de lingüísticas en UCLA:

The power to learn language is so great in the young child that it doesn't seem to matter how many languages you seem to throw their way...They can learn as many spoken languages as you can allow them to hear systematically and regularly at the same time. ("Research")

La educación de lenguas extranjeras en la Educación Primaria debería centrarse en desarrollar las destrezas orales del alumnado durante los primeros tres cursos. Luego, para los últimos tres cursos, el alumnado debe empezar a aprender las otras destrezas como la escritura y la lectura. Así el alumnado podría ser preparado en la ESO para tener clases integradas en la lengua extranjera, así como clases de gramática más avanzadas al mismo tiempo.

CONCLUSIÓN

A pesar de todos estos problemas, cabe mencionar que los aspectos negativos mencionados en esta tesis resultan de varios factores. Por ejemplo, la falta de fluencia del alumnado en lenguas extranjera no sólo resulta de mala enseñanza. Otros factores, como la falta de multilingüismo entre los adultos españoles, la pobreza en el país, y el doblaje de la televisión y el cine en España hacen un papel también (véase el Apéndice F para más información del monolingüismo entre los adultos y el doblaje de los medios audiovisuales). Sean lo que sean los factores, es conveniente apoyar el alumnado durante el proceso de aprender lenguas extranjeras. Puede ser estresante aprender otro idioma, hasta tal punto que a menudo el alumnado lo deja después de la educación obligatoria. Por eso, es importante que el profesorado le ofrezca una buena mezcla de estímulo y criticismo. Esta mezcla, así como las modificaciones sugeridas, le ayudará a España a hacerse un país más multilingüe.

Bibliografía

- Aninat, Eduardo. "Reflexiones sobre la globalización. España y el FMI – Discurso del Sr. Eduardo Aninat." *imf.org*. 29 junio 2001,
<https://www.imf.org/es/News/Articles/2015/09/28/04/53/sp062901>. Accedido el 30 de octubre 2016.
- Antonio Tirado, Juan, y Carlos Alonso Pacheco. "La EOI Cumple 100 años." *YouTube*, subido por Maritac2002, 18 abril 2011,
<https://www.youtube.com/watch?v=lajr5gIoRLY>. Accedido 17 noviembre 2016.
- "Auxiliares de conversación extranjeros en España." *Mecd.gob.es*
<http://www.mecd.gob.es/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/998188/ficha.html>.
 Accedido 12 noviembre 2016.
- "Barómetro de febrero 2014: Estudio nº3013." *Estatisticos.elmundo.es*. Centro Investigaciones Sociológicas, febrero 2014. p.7.
http://estaticos.elmundo.es/documentos/2014/03/05/barometro_CIS.pdf, 11 noviembre 2014.
- Calle, Beatriz. "Re: Matthew Wilkie - Thesis Question." Recibido por Matthew Wilkie, 4 octubre 2016.
- Cammarata, Laurent and Tedick Diane J. "Balancing Content and Language in Instruction: The Experience of Immersion Teachers." *The Modern Language Journal* 96.2 (2012): 251-69. p. 253.
<http://www.jstor.org.proxy1.library.eiu.edu/stable/pdf/41684072.pdf>, Accedido 17 noviembre 2016.
- Carretero, Rodrigo. "Aprendizaje de idiomas en España: ¿Por qué nos cuesta tanto dominar el inglés?" *El Huffington Post*.

- http://www.huffingtonpost.es/2013/03/02/aprendizaje-de-idiomas-en_n_2596657.html 9 julio 2016.
- Chomsky, N. *Aspects of the theory of syntax*. 1965. p.15.
<http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Chomsky-Aspects-excerpt.pdf>
The MIT Press, 1965.
- Crystal, David. "Language play and linguistic intervention." *Child Language Teaching and Therapy*. págs. 334-335, 340. Arnold, 1996. Accedido 11 septiembre 2016.
- Cushner, Kenneth. "The role of experience in the making of internationally-minded teachers." *Teacher Education Quarterly*. p. 31-32 y 35, invierno de 2007,
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795140.pdf>, Accedido 14 octubre 2016.
- Darling-Hammond, Linda, Audrey Amrein-Beardsley, Edward Haertel, and Jesse Rothstein. "Evaluating Teacher Evaluation." *The Phi Delta Kappa* 93.6 (2012): 8-15.
p. 14. www.jstor.org/proxy/1.library.eiu.edu/stable/pdf/41497541.pdf, Accedido 15 de octubre.
- Díaz-Corralejó Conde, Joaquín. "Evolución del Francés Lengua Extranjera en España." *Tribuna Abierta* (2011): p.126. www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-diazcorralej-conde.pdf 10 junio2016.
- "Descripción de las Etapas." *Juntadeandalucia.es*.
<http://www.juntadeandalucia.es/temas/estudiar/primaria-eso/descripcion.html>
Accedido 1 septiembre 2016.
- "Educación convoca 1.500 plazas de auxiliares de conversación extranjeros el curso 2016-2017." *Europapress.es*. 22 abril 2016,
<http://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-educacion-convoca-1500-plazas-auxiliares-conversacion-extranjeros-curso-2016-17-20160422153459.html> 13 octubre 2016.

“Educación Primaria.” *Mecd.gob.es*.

<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-primaria.html>. Accedido 12 noviembre 2016.

“Educación Secundaria Obligatoria (ESO).” *Mecd.gob.es*.

<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-secundaria.html>. Accedido 12 noviembre 2016.

“Escuelas de idiomas.” *Mequieroir.com*.

<http://www.mequieroir.com/paises/eeuu/estudiar/sistema/idiomas/> Accedido 21 junio 2016.

“España, tocada por la crisis.” *Diariodemallorca.es*. Diario de Mallorca, n.f.,

<http://www.diariodemallorca.es/noticias-hoy/intermedia/economia/crisis-global-espana.html>. Accedido 11 noviembre 2016.

“Estadística de las enseñanzas no universitarias – curso 2014-2015: La enseñanza de lenguas extranjeras.” *Mecd.gob.es*. págs.2-5.

<http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Lenguas-extranjeras/2014-2015/Nota-14-15.pdf>. Accedido 12 noviembre 2016.

European Commission. “Key Data on Teaching Languages at Schools in Europe 2012.”

ec.europa.eu. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: 2012.

p.97, 108.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143en.pdf

Accedido 22 agosto 2016.

Gall, Isabelle, et al. “What do teachers say about Language Assistants?” *britishcouncil.org*.

<https://www.britishcouncil.org/language-assistants/employ/why-employ/what-do-teachers-say-about-language-assistants>, Accedido 14 noviembre 2016.

“Guía del Auxiliar: Programa de Auxiliares de Conversación en España 2015/2016.”

Mecd.gob.es. p.21 y 23. www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/998188/ficha/998188-2015/guia-aacc-15-16-imprimir-29sep.pdf Accedido 12 noviembre 2016.

Ibáñez, María Jesús. “La OCDE censura a España por la falta de exámenes a los profesores.” *Elperiodico.com*.

www.elperiodico.com/es/noticias/educacion/ocde-censura-espana-por-falta-examenes-maestros-4697966 24 noviembre 2015. 3 agosto 2016.

Kent, Karen M. “The need for school-based teacher reflection.” *Teacher Education Quarterly*, vol. 20, Núm. 1, p. 83, invierno de 1993,

www.jstor.org/stable/pdf/23475153.pdf. Accedido 19 octubre 2016.

Krashen, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. P.21-22, 31. Pergamon Press Inc., 1982.

Lantolf, James P. *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*, vol. 2, Editado por Pérez Leroux, Ana Teresa y William R. Glass. p.6. Cascadilla Press, 1997.

“Las Regiones de España.” *red2000.com*. Todo Sobre España,

www.red2000.com/spain/region/1/index.html, Accedido 17 noviembre 2016.

Lightbown, Patsy M. “Exploring Relationships between Developmental and Instructional Sequences in L2 Acquisition.” *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Editado por Seliger, Herbert W. y Michael H. Long. p.240. Newbury House Publishers, Inc, 1983.

López Gómez, Ernesto. “Propuestas para la formación inicial del profesorado de educación secundaria en España.” *Revista Perspectiva Educativa*, Vol. 51,

N° 1 (2012): págs. 90, 101-102.

<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/75/33>
19 julio 2016.

López Hernández, Ana. “Trabajar con los compañeros para mejorar la educación.” *Aula de innovación educativa núm. 150*. Barcelona, IRIF. 2006.

[www.grao.com/revistas/aula/150-se-puede-a-aprender-fisica-en-el-laboratorio--el-trabajo-en-equipo-del-profesorado/trabajar-con-los-companeros-para-mejorar-la-educación](http://www.grao.com/revistas/aula/150-se-puede-a-aprender-fisica-en-el-laboratorio--el-trabajo-en-equipo-del-profesorado/trabajar-con-los-companeros-para-mejorar-la-educacion), Accedido 1 septiembre 2016.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. “Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.” 2001. *Cvc.cervantes.es* (2002).

Traducción: Subdirección General de Cooperación Internacional. págs. 1 y 26.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf,

junio 2016.

Ministerio de Educación, Cultura, y Deporte y Eurydice España-Redie. “La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español: curso 2012/13.”

Educalab.es. Ministerio de Educación, Cultura, y Deporte y Eurydice España-

Redie: 2013. págs. 46, 48-49, 53. Accedido 4 junio 2016.

Muñoz Zayas, Rafael. “El aprendizaje de lenguas extranjeras en España.” *eXtoikos* 2013:

págs. 63-64, 66-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4690854>, 28

mayo 2016.

Navarro Romero, Betsabé. “Adquisición de la primera y segunda lengua en

aprendientes en edad infantil y adulta.” *Revista Semestral de Iniciación a la*

Investigación en Filología. p. 123. 30 octubre 2016.

<http://www.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf>. Accedido 27

agosto 2016.

“North American Language and Culture Assistants in Spain.” *Mecd.gob.es*. p.4.

http://www.mecd.gob.es/eeuu/dms/consejerias-exteriores/eeuu/auxiliaresusa/FAQ_2016_17-12-15.pdf. Accedido 14 noviembre 2016.

. “Number of foreign languages known (self-reported) by age.”

appsso.eurostat.ec.europa.eu. Eurostat,
appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_aes_122&lang=en,
Accedido 17 noviembre 2016.

OECD. “TALIS 2013 resultados: una persepectiva internacional de la docencia
prendizaje.”

www.mecd.gob.es/dctm/cee/congresotalis/presentacioninformeinternacionalbeatrizpont.pdf?documentId=0901e72b819f1640. OECD: 2013. p.28. Accedido 20 agosto 2016.

Parr, Patricia Chapman y Stephen D. Krashen. “Involuntary rehearsal of second language in beginning and advanced performers.” *System*, 14. 1986. p.276.

http://www.sdkrashen.com/content/articles/1986_parr_krashen_din.pdf. Accedido 26 septiembre 2016.

Pérez-Vidal, Carmen. “Language Acquisition in three Different Contexts of Learning:

Formal Instruction, Study Abroad, and Semi-immersion (CLIL).” *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts*. págs.109-110. Editado por Ruiz de Zarobe, Yolanda, Juan Manuel Sierra, y Francisco Gallardo del Puerto. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, and Wien: Peter Lang, 2011.

“Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras.” *campuseducacion.com.*,

Ministerio de Educación, 23 marzo 2011. págs. 3-4, 8, 10-11

www.campuseducacion.com/files/programa-integral-aprendizaje-lenguas-ce-23-03-11.pdf, Accedido 18 junio 2016.

“Research Notes: Language Learning and the Developing Brain.” *Learning Languages*, 1, (2), 1996, p.17. www.cal.org/earlylang/benefits/research_notes.html, Accedido 3 octubre 2016.

Schulz A., Renate. “The Challenge of Assessing Cultural Understanding in the Context of Foreign Language Instruction.” *Foreign Language Annals*. vol. 40, no. 1.

Primavera 2007. p.9, 11. span676-t

testingassessment.wikispaces.com/file/view/Shulz+FLannals+2007+Hard+to+assess+culture.pdf, Accedido 1 septiembre 2016.

“Standards and the Five Cs.” *Learner.org*, Subido por ACTFL. No fecha.

www.learner.org/libraries/tfl/standards/index.html.

“Study Shows Teacher Collaboration, Professional Communities Improve Math Scores.”

Publicrelations.uncc.edu., 5 de junio 2013, publicrelations.uncc.edu/news-events/news-releases/study-shows-teacher-collaboration-professional-communities-improve-student. Accedido 20 de octubre 2016.

Villarón González, María. *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España y Holanda.*

Un estudio comparado. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid,

2015. págs. 244, 258, 259, 260-261, 297-299, 305, 411.

<http://eprints.ucm.es/30998/1/T36193.pdf>, 13 julio 2016.

Apéndice A: Mapa de España y las Comunidades y Ciudades Autónomas



“Las Regiones de España.”

Apéndice B: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

<p>C2: Usuario Competente</p>	<p>Puede comprender prácticamente todo lo que escucha o lee con facilidad. Sabe reconstruir la información de una variedad de en lengua hablada o escrita, así como presentarla de forma coherente. Puede expresarse con gran fluidez y de forma espontánea. También, demuestra la habilidad de explicar aspectos pequeños de significado, incluso en situaciones complejas.</p>
<p>C1: Usuario Competente</p>	<p>Puede comprender una amplia variedad de textos con cierto nivel de exigencia. También puede identificar significados implícitos en estos textos. Sabe expresarse con fluidez y espontaneidad sin mostrar mucho esfuerzo para encontrar una expresión. Puede usar el idioma de forma eficaz y flexible para tareas sociales, académicas y profesionales. Puede producir textos claros sobre temas de cierta complejidad, mostrando un entendimiento de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
<p>B2: Usuario Independiente</p>	<p>Puede comprender las ideas principales de textos complejos acerca de temas concretos y abstractos, incluso si los textos son técnicos, siempre que tengan que ver con el campo de especialización del lector. Puede relacionarse con nativos del idioma con un nivel suficiente de fluidez, de modo que la comunicación se lleve a cabo sin esfuerzo por los interlocutores.</p>

	<p>Puede producir textos claros con bastantes detalles acerca de una variedad de temas, así como defender un argumento sobre temas generales, discutiendo los pros y los contras para las distintas opciones.</p>
<p>B1: Usuario Independiente</p>	<p>Puede comprender las ideas principales de textos claros si tienen que ver con cuestiones que conoce, todo en situaciones profesionales, académicos o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayoría de las situaciones que pueden ocurrir durante un viaje por lugares donde se habla la lengua. Puede producir textos sencillos y coherentes de temas que le son familiares o que le interesan. Puede describir experiencias, eventos, deseos y objetivos, así como defender brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
<p>A2: Usuario Básico</p>	<p>Puede comprender frases y expresiones comunes que relacionan con propia experiencia (información básica de sí mismo, familia, compras, sitios de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse para hacer tareas sencillas y cotidianas que no exijan más que intercambios sencillos, así como directos de información sobre cuestiones de temas familiares o habituales. Sabe describir su pasado y entorno de forma sencilla, así como hacer preguntas para cuidar sus necesidades básicas.</p>

A1: Usuario Básico	Puede comprender y usar expresiones básicas y comunes, así como construir frases sencillas para satisfacer necesidades inmediatas. Puede presentarse a sí mismo, así como a otros, pedir y proporcionar información personal básica de su domicilio, pertenencias y las personas que conoce. Es capaz de comunicar con interlocutor siempre que el interlocutor habla despacio y sencillamente con claridad y una buena voluntad para cooperar.
------------------------------	---

Elaboración propia de Niveles comunes de referencia: escala global.
“Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.” Centro Virtual Cervantes, 2002, Cuadro 1.

Apéndice C: La Educación Infantil

Antes de la Educación Obligatoria, se puede cursar una lengua extranjera en una etapa que se llama la Educación Infantil. Esta etapa es opcional, pero la mayoría de los españoles lo hace. La etapa consta de dos ciclos: el primer ciclo de los 0-3 años, y el segundo ciclo de los 3-6 años (“Educación Infantil”). Es cada vez más común tener una asignatura de lengua extranjera en un curso de la Educación Infantil, y esta lengua es típicamente el inglés, ofrecido en el segundo ciclo (MECD Eurydice 45). En este sentido, se puede empezar a aprender una lengua extranjera en España a partir de los tres años si se cursa la Educación Infantil. El objetivo principal de la enseñanza en esta época es desarrollar hábitos positivos hacia lenguas y culturas diferentes que la propia, así como fomentar actitudes positivas hacia la lengua materna (Muñoz Zayas 64).

Apéndice D: Las Escuelas Oficiales de Idiomas

Fuera de la educación obligatoria, España también tiene una variedad de Escuelas Oficiales de Idiomas. Las Escuelas Oficiales de Idiomas son escuelas públicas no universitarias que se dedican específicamente a la enseñanza de lenguas extranjeras. Ellas ofrecen una variedad de lenguas, como inglés, alemán, italiano, francés, chino, ruso, y muchas otras. La cantidad de lenguas ofrecidas depende de la escuela, pero las Escuelas Oficiales de Idiomas, de todas formas, son para jóvenes y adultos, ofreciendo cursos desde principiantes a avanzados. Se puede solicitar a partir de completar el primer ciclo de ESO (“Escuelas”). En la actualidad, hay más de 300 Escuelas Oficiales de Idiomas en España, y las hay en todas las Comunidades Autónomas (Antonio Tirado y Alonso Pacheco).

Aunque sean beneficiosas por ofrecer más oportunidades al alumnado, lo malo de las Escuelas Oficiales de Idiomas puede ser el precio. El precio de una EOI varía dependiendo de la Comunidad Autónoma. Por ejemplo, las Escuelas Oficiales de Idiomas más caras en España están en Cataluña, donde suelen cobrar 330 euros por curso (30 euros incluidos por actividades culturales). A la vez, las escuelas en Canarias valen 70 euros por curso (Sánchez Caballero). Esta gama de precios demuestra que el alumnado en sitios como Cataluña y Madrid a lo mejor tiene menos acceso a las EOI porque los precios son más altos. También, sin acceso de transporte, puede ser difícil de llegar a una EOI. Estos factores demuestran que España puede mejorar su sistema de EOI un poco más para que sea más accesible a más alumnos.

Apéndice E: Los Estándares en Estados Unidos

Los 5 C's: Estándares Nacionales del American Council on the Teaching of Foreign Languages:

Communication	Communicate effectively in more than one language to function in a variety of contexts and for multiple purposes.
Cultures	Interact with cultural competence and understanding. Learners relate the practices and products of the target culture to the perspectives of that culture.
Connections	Connect the language to other disciplines and emphasize how the language can be used as a means of learning rather than just an objective of learning.
Comparisons	Develop insight into how the culture of the target language relates to one's own culture.
Communities	Communicate with cultural competence to interact in multicultural communities.

Elaboración propia de "World-Readiness Standards for Learning Languages."
American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), n.f.

Apéndice F: Otros Factores:

Fuera del sistema educativo, hay ciertos factores que influyen en el déficit de multilingüismo en España. Uno de estos es la falta de conocimiento de lenguas extranjeras entre los adultos españoles. Según el informe recién de Eurostat, una oficina estadística, casi la mitad de los adultos de los 25 a los 64 años en España no hablan ninguna lengua extranjera (“Number”). Esta cifra representa muchos de los adultos españoles que vivían durante la dictadura, durante la cual no se valoraban las lenguas extranjeras tanto como en la actualidad. De todas formas, esta falta de multilingüismo entre los adultos contribuye a la falta de ello también entre los jóvenes. Como no tienen muchas oportunidades para hablar otros idiomas en casa, los jóvenes en España están limitados a sus colegios e institutos para aprender lenguas. Este factor, sin embargo, cambiará mientras más multilingüe se hagan las nuevas generaciones de España.

Además de la falta de multilingüismo entre los adultos en España, también el doblaje en el cine y la televisión es un factor importante. La televisión y el cine en España, generalmente, no ponen programas ni películas extranjeros en sus lenguas originales. Por lo tanto, los españoles no tienen la oportunidad de utilizar estos medios como forma de práctica. Hace muchos años que estos medios de comunicación son así en España, pero en los últimos años, se ha introducido un nuevo tipo de transmisión para la televisión, el cual se llama televisión digital terrestre (TDT). Esta transmisión permite la posibilidad de acceder programas extranjeros en sus versiones originales, y en este sentido, estas formas visuales también pueden ser más de una ventaja para España en adelante (Muñoz Zayas 66).