Actas

Universidad Rey Juan Carlos
Servicio de Publicaciones

Nuria García Manzanares
Virginia Vinuesa Benítez
Coordinadoras

EL BILINGÜISMO A DEBATE

ISBN: 978-84-697-0440-0

Universidad Rey Juan Carlos

Asociación Enseñanza Bilingüe

IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos | CIEB

El Bilingüismo a debate

El bilingüismo a debate

Actas del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos

El bilingüismo a debate

Actas del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos

Coordinadoras de la publicación

Nuria García Manzanares (Universidad Rey Juan Carlos)

Virginia Vinuesa Benítez (Universidad Rey Juan Carlos)

Comité científico

Aguilera Lucio-Villegas, Carmen – Asociación Enseñanza Bilingüe

Ball, Phil – Universidad del País Vasco

Betti, Silvia – Universidad de Bolonia

Caballero de Zulueta, José Manuel – UCETAM PBU

Castro Prieto, Paloma – Universidad de Valladolid

Cerezo Herrero, Enrique – Universidad CEU Cardenal Herrera

Dumitrescu, Domnita – Academia Norteamericana de la Lengua Española

Fernández Costales, Alberto – Universidad de Oviedo

Fernández Fernández, Raquel – Centro Universitario Cardenal Cisneros

Moreno Fernández, Francisco – Instituto Cervantes at Harvard University

García Laborda, Jesús – Universidad de Alcalá

García Manzanares, Nuria – Universidad Rey Juan Carlos

García Mayo, María del Pilar – Universidad del País Vasco

Genís Pedra, Marta – Universidad de Nebrija

Gisbert da Cruz , Xavier – Asociación Enseñanza Bilingüe

González Cascos, Elena – Universidad de Valladolid

Henderson, Rosalie – Universidad Rey Juan Carlos

Izquierdo Sánchez-Migallón, Elvira – Universidad Rey Juan Carlos

Lara Garrido, Manuel F. – BEP Network manager, Jaén

Lasagabaster, David – Universidad del País Vasco

López Medina, Beatriz – Universidad de Nebrija

Lorenzo Galés, Nieves – Generalidad de Cataluña

Luelmo del Castillo, María José – Universidad Rey Juan Carlos

Madrid Fernández, Daniel – Universidad de Granada

Martínez Agudo, Juan de Dios – Universidad de Extremadura

Navarro Pablo, Macarena – Universidad de Sevilla

Nuessel, Frank – Universidad de Louisville

Ortigosa López, Santiago – Universidad Complutense de Madrid

Palma Fernández, Gracía – Presidenta de GRETA

Pérez Cañado, Mª Luisa – Universidad de Jaén

Pérez Guillot, Cristina – Universidad Politécnica de Valencia

Pinkos, Margarita – National Association for Bilingual Education (NABE)

Ruiz Maroto, Oscar – Universidad Camilo José Cela

Sánchez-Verdejo Pérez, Francisco Javier – IES Garcia Pavón

Serrano Moya, Elena – Universidad Internacional de la Rioja

Solís Becerra, Juan Antonio – Universidad de Murcia

Spinelli, Emily – American Association of Teachers of Spanish and Portuguese

Tinajero, Josefina – Universidad de Texas

Villoria Prieto, Javier – Universidad de Granada

Vinuesa Benítez, Virginia – Universidad Rey Juan Carlos

Wood, Santiago – National Association for Bilingual Education (NABE)

Comité organizador

Dirección
Xavier Gisbert da Cruz
Rosalie Henderson Osborne

Programas y Contenidos
Virginia Vinuesa Benítez
Carmen Aguilera Lucio-Villegas

Relaciones Institucionales
Mª José Martínez de Lis González

Organización
Paz Espinar Mesa-Moles

Organización Técnica y Comunicación
Juan Ramón Villar Fuentes

Coordinación de Acreditaciones Académicas
Nuria García Manzanares

Actas del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos

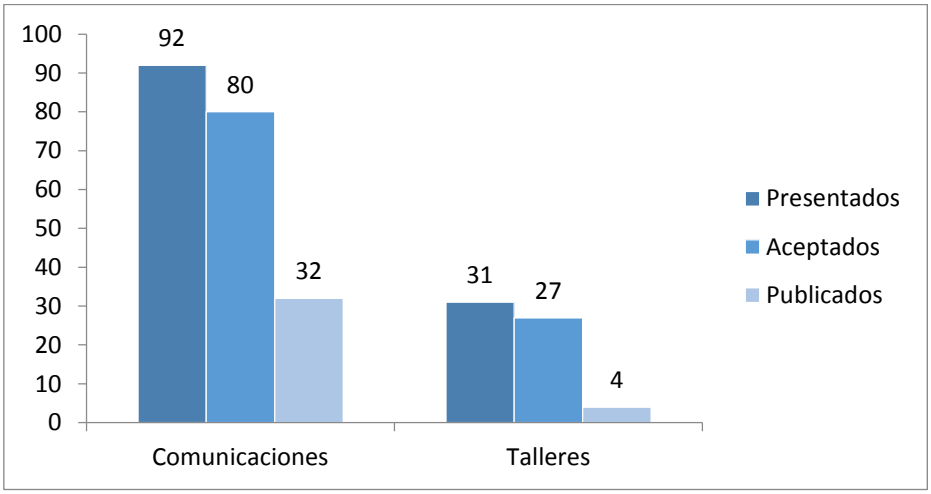
CIEB 2017

En el IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos (CIEB 2017) se presentaron para su valoración un total de 92 comunicaciones y 31 talleres.

Tras la revisión de todas las propuestas por parte del Comité Científico, se aceptaron un total de 80 comunicaciones, siendo rechazadas 12 propuestas, y un total de 27 talleres, siendo rechazados cuatro propuestas. No obstante, no todos los participantes enviaron su artículo para su publicación dentro del plazo previsto.

Por tanto, en estas Actas no se recogen las ochenta comunicaciones y los veintisiete talleres que fueron presentadas oralmente durante el Congreso, sino solamente las treinta y dos comunicaciones y los cuatro talleres cuyo texto completo fue recibido, revisado, evaluado y aceptado por los editores para su publicación. El Programa completo del Congreso puede consultarse en la página web del congreso: http://www.cieb.es/.

Para la publicación de la Actas del Congreso, se propone un formato digital con ISBN. En el siguiente gráfico, se muestra un resumen de los datos finales.



ÍNDICE GENERAL

COMUNICACIONES

TEACHER EDUCATION FOR CLIL IN PRIMARY EDUCATION
Aoife K. Ahern, Magdalena Custodio, María Dolores Pérez Murillo y Anna Steele

ICT TOOLS: POWERFUL PATHS TO FOSTER DIFFERENT LEARNING STYLES IN ESL TEACHING AND LEARNING SCENARIOS
Rubén D. Alves López

MATERIALES AICLE: INVIRTIENDO EN UNA ENSEÑANZA DE CALIDAD
Elena Ayala Tello y Thomas Schmidt

FROM BILINGUAL TEACHING TO CLIL: TEACHING STRATEGIES AND TEACHING PORTFOLIOS FOR BILINGUAL TEACHING AT THE TERTIARY LEVEL
Javier Barbero Andrés

LA AFINIDAD Y HABILIDAD TECNOLÓGICAS DE LOS NATIVOS DIGITALES RESPECTO A LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL AULA DE INGLÉS
José R. Belda Medina

CLIL AND EMI IMPLEMENTATION IN A BILINGUAL FRAMEWORK: THE CASE OF GALICIA
María Bobadilla-Pérez y Eugenia Díaz-Caneiro

EXPERIENCIA BILINGÜE EN EDUCACIÓN MUSICAL PARA FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Raquel Bravo Marín y David Andrés Fernández

¿EXISTE EL PROFESOR DE ESL PERFECTO? NATIVO O NO NATIVO, HE AHÍ LA CUESTIÓN
Lee Ann Bussolari

ENHANCING THE WRITTEN PRODUCTION IN L1 OF NATIVE SPANISH STUDENTS FOLLOWING THE ENGLISH NATIONAL CURRICULUM IN THE COMMUNITY OF MADRID: A NEW METHODOLOGICAL APPROACH TO COUNTERACT REVERSE TRANSFER
Eva Cano Fernández

ESTUDIO DE LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: ASSESSMENT EN EL ENFOQUE AICLE
Fátima Castañón Podio

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS ORAL A TRAVÉS DEL ENFOQUE ORAL
Inmaculada Clarens

PRONUNCIATION: THE CINDERELLA OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN SPAIN
Fidel del Olmo González

THE ROLE OF INTERDISCIPLINARITY IN THE DESIGN OF CLIL DIDACTIC MATERIALS FOR PRIMARY EDUCATION
Ana Isabel García Abellán

COOPERATIVE LEARNING IN A BIOLOGY BILINGUAL CLASSROOM OF SECONDARY EDUCATION
Marina Gutiérrez Sejas

WHAT MAKES AN EFFECTIVE BILINGUAL PROGRAMME? TALKING FROM EXPERIENCE
Ramón Herranz Blokker

IMPLANTACIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE: MOTIVACIONES DIFERENTES EN REALIDADES INCOMPARABLES
Elvira Izquierdo Sánchez-Migallón

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA BILINGÜE DE LAS CIENCIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA
Sandra Laso Salvador y Mercedes Ruiz Pastrana

DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE METODOLOGÍAS ACTIVAS
María José Luelmo del Castillo

LA FLEXIBILIDAD DE UN DOCENTE CLIL
María Saray Mallorquín Rodríguez

PHONICS TO READ AND WRITE!
Sonia Martín y Patricia Sánchez

INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS DE INGLÉS A NIVEL TERCIARIO (ICLHE)
Natalia Martínez-León

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS A TRAVÉS DE PROGRAMAS EUROPEOS: HACIA UNA ENSEÑANZA BILINGÜE DE CALIDAD
Alonso Mateo Gómez, Raquel Bravo Marín y Pablo Miguel Garví Medrano

WRITING-TO-LEARN CONTENT IN A CLIL SPANISH COMPULSORY SECONDARY EDUCATION ENVIRONMENT. AN EXPLORATORY STUDY
Sophie McBride

THE EXPLORATION OF ASPECTS OF LANGUAGE CREATIVITY IN STUDENTS FOLLOWING A BILINGUAL PROGRAMME
Silvia Montero Muñoz

APRENDER LENGUA VIVA, POR MEDIO DE TICS, INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, APLICACIONES MÓVILES, E-TWINNING….
Cristina Eugenia Nóvoa Presas

MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL DE AICLE
Miriam Pastor Morate

LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN CENTROS NO BILINGÜES: UN CASO PRÁCTICO
Dra. Cristina Pérez Guillot y Paula Hervás Raga

CLAVES METODOLÓGICAS PARA GARANTIZAR EL APRENDIZAJE DE UN 2º IDIOMA (INGLÉS) EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL
Mónica Redondo Pérez y Susana Ortego García

MAESTRO CLIL: UN PERFIL DOCENTE ADAPTADO A LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA
Marta San Román López

TASK-BASED LEARNING THROUGH VIDEOS AND ETWINNING IN THE BILINGUAL PROGRAMME OF THE FACULTY OF EDUCATION IN ALBACETE
Raquel Sánchez Ruiz y Rosa María López Campillo

AYUDANTES LINGÜÍSTICOS EN PROGRAMAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL: PELIGROS Y TINIEBLAS
Jorge Sánchez Torres

TALLERES

VOLVIENDO A LOS FUNDAMENTOS: ¿CÓMO APOYAR AL ALUMNADO PARA POTENCIAR LA COMPRENSIÓN Y ASIMILACIÓN DE LOS TEXTOS ACADÉMICOS (TAS) EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE (EB)?
Manuel F. Lara Garrido

DIGITAL RESOURCES THAT WORK IN BILINGUALISM
Paula López Cabello y Raquel de Nicolás

TOO MANY COOKS SPOIL THE BROTH?
Sabrina Michielan y María Isabel Requena de Lamo

HERRAMIENTAS E IDEAS PARA EL AULA BILINGÜE
Aser Santos Bajón

PRESENTACIÓN IV CONGRESO INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA BILINGÜE EN CENTROS EDUCATIVOS "LA ENSEÑANZA BILINGÜE A DEBATE"

La Universidad Rey Juan Carlos y la Asociación Enseñanza Bilingüe, fueron los organizadores del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos –CIEB 2017– que se celebró en Madrid, en el Campus de Vicálvaro de la Universidad Rey Juan Carlos los días 20, 21 y 22 de octubre de 2017.

CIEB 2017, bajo el lema "La enseñanza bilingüe a debate", planteo no solamente seguir analizando su funcionamiento sino también debatir sobre la enseñanza bilingüe, los programas, sus ventajas e inconvenientes, su desarrollo y su gestión, sus resultados, con el fin de contribuir a la búsqueda de soluciones para los problemas que se plantearon y por lo tanto, a la mejora de la calidad de todos los programas.

Un objetivo prioritario fue generar un foro de discusión, de debate, de intercambio de ideas y de experiencias entre profesionales de la enseñanza bilingüe y la enseñanza de idiomas y, a la vez, apoyar a los miles de maestros y profesores que han entendido perfectamente el potencial que supone ofrecer enseñanzas bilingües a sus alumnos, y que trabajan incansablemente, esforzándose por adquirir el mayor dominio de la lengua de instrucción y las máximas competencias posibles, tratando de incorporar a su labor docente los últimos avances tecnológicos y de utilizar en la enseñanza de idiomas, las variadas metodologías activas en boga hoy en día.

El Congreso CIEB 2017 como siempre tuvo un carácter innovador y promovió la presencia de expertos nacionales, tanto en aspectos prácticos como teóricos del bilingüismo.

¿EXISTE EL PROFESOR DE ESL PERFECTO?
NATIVO O NO NATIVO, HE AHÍ LA CUESTIÓN

Lee Ann Bussolari
El Ejido, Almería
SEK Alborán International School

Resumen: Existe mucha polémica sobre la contratación o no de profesores nativos en vez de profesores no nativos. Decidirse por uno o por el otro no es tan simple. Hay que hacer balance de los pros y las contras de los dos grupos de profesores y tener en cuenta las necesidades y el nivel de los alumnos, a la vez que valoramos la preparación didáctica del profesor. En este trabajo se revisarán los beneficios y las carencias de cada tipo de profesor y pretende ofrecer unos consejos y razones para la contratación del uno o del otro en el ámbito académico.

Palabras clave: nativos, no nativos, profesores, inglés

Abstract: There are many questions and debates surrounding the issue of hiring native or non-native teachers. It is not a simple or straightforward question. We must take into account the pros and contras of each group of teachers, while keeping in mind the needs and levels of the particular group of students at hand. Their professional preparation also needs to be considered. This paper will review the strengths and weaknesses of each group of teachers and will offer advice and reasons for hiring one or the other in an academic setting.

Key words: native, non-native, teachers, English

Introducción

¿Un B2 es suficiente para enseñar inglés? ¿Tiene que ser nativo el profesor? Son cuestiones bastante complicadas, por lo que no existe una respuesta simple. Como profesora bilingüe y lingüista pienso que hay muchos factores que influyen en el nivel de inglés y en cómo debería de ser un profesor de inglés para poder ofrecer una enseñanza de calidad.

Antes de empezar a hablar de las habilidades lingüísticas de los profesores, habría que mencionar su preparación, sea o no nativo. Todo aquel que pretenda impartir cualquier conocimiento en el aula debe tener una debida preparación pedagógica. El aspirante a profesor tiene que haber estudiado metodología, didáctica, cómo manejar el grupo de clase y ser un buen guía. Un buen profesor también sabe algo de psicología; sabe motivar e inspirar; sabe manejar situaciones difíciles en el aula y a la vez transmitir sus conocimientos de una manera colaborativa. El trabajo que expongo a continuación supone que tanto el nativo como el no nativo han sido formados para ser profesores en sus niveles correspondientes, es decir, que se encuentran en una situación de igualdad en cuanto a su formación profesional.

El nativo

Antes de enfrentarnos a la cuestión de si un profesor nativo es mejor o no, debemos definir el concepto de “nativo” aplicado a la lingüística.

Para muchos padres, directores de colegios o academias aquí en España a la búsqueda de personal docente para sus centros, este tema parece obvio: un nativo es alguien que nació en un país donde se habla inglés. Pero no es tan sencillo y no debemos asumir erróneamente una definición tan simple.

La capacidad innata de lenguaje que cada uno llevamos dentro nos permite desarrollar desde el nacimiento nuestra(s) primera(s) lengua(s) siempre mediante la interacción, primero con nuestros familiares y luego con un entorno cada vez más amplio. Esta interacción nos permite alcanzar un dominio y una competencia intuitiva de la(s) lengua(s) en cuestión y nos convierte en nativos. Existe mucho debate sobre el periodo crítico y se plantea que si uno no es expuesto de forma continua a un idioma antes de cierta edad nunca alcanzará un nivel "nativo" de ese idioma.

Según Bloomsfield (1933) la primera lengua que un ser humano aprende a hablar es su lengua nativa, porque es la lengua que hablan los que le rodean. Pero esta definición se ha quedado algo corta. Nuestro mundo, cada vez más globalizado y más pequeño, da lugar a muchos tipos de familias interculturales. A continuación expongo algunos ejemplos:

- Un niño vive hasta los 6 años en Italia porque sus padres estadounidenses están allí por trabajo. Vuelven los tres el país de origen de los padres, el hijo aprende inglés y nunca vuelve a escuchar ni a hablar italiano.
- Una pareja de senegaleses viven en Alemania. Nacen sus hijos allí. En casa hablan senegalés, mientras que en el colegio y con los vecinos, en la comunidad, etc. hablan alemán.
- Una pareja vive en Madrid. La madre habla checo, el padre habla holandés, pero se comunican en inglés entre ellos. Cada uno habla su lengua materna con sus hijos cuando están a solas pero usan inglés cuando están juntos. Los niños van a un colegio bilingüe español-inglés.

¿Cuáles son las lenguas nativas de estos niños? Según la definición de Bloomsfield, tendríamos muchas dificultades para encajar a nuestros sujetos dentro de su escueta y limitada perspectiva.

La definición de Dubois es más amplia y envolvente:

> El locutor nativo es el sujeto que habla su lengua materna, considerando que ha interiorizado las reglas gramaticales de su lengua, es decir, que puede formular sobre los enunciados emitidos juicios de gramaticalidad de sinonimia y de paráfrasis; es decir, que es capaz de distinguir las oraciones correctas gramaticales... (Dubois et al 1973: 409)

Ofrezco mi propia definición del hablante nativo como alguien que ha hablado el idioma desde una edad temprana (sin que necesariamente sea el único idioma que domina), siendo dicho idioma uno de sus principales medios de comunicación durante los años formativos. Su dominio del idioma le permite hacer juicios instantáneos sobre la corrección de su uso y manejarlo de manera creativa y abstracta en discurso espontáneo.

Estas definiciones nos ayudan a considerar el momento de adquisición del idioma como de suma importancia cuando delimitamos el grado de competencia lingüística del hablante, pero no debe de ser el único factor. Así que es pertinente considerar muchos factores antes de considerar a alguien nativo o no: lugar de nacimiento, edad de adquisición del idioma, lengua de los padres, lengua del entorno, lengua de su formación y por supuesto el nivel de dominio sobre el idioma.

¿Dónde destacan los nativos?

Aparte de la "confianza lingüística" que poseen la gran mayoría de hablantes nativos, hay ámbitos donde el hablante nativo parece tener claras ventajas:

- Pronunciación
- Vocabulario
- Habilidad lingüística y competencia comunicativa

Pronunciación

Hay estudios que demuestran que los alumnos de mediana edad que aprenden inglés como segundo idioma pueden aprender igual de rápido que los alumnos que llevan aprendiendo inglés desde edades más tempranas, exceptuando en el área de pronunciación. Bien es sabido que los bebés pierden su habilidad de distinguir fonemas tras su primer año de vida (Pons et al, 2009) y que con ello aumentan las dificultades con la pronunciación posterior de otras lenguas. Es interesante remarcar que aunque una pronunciación "no nativa" no causa problemas de comunicación, sí afecta a la percepción que tiene el oyente del hablante. Los acentos extranjeros son percibidos por muchos como inferiores (Gluszek, A. & Dovidio, J.F., 2010) y tendemos a percibir de una manera diferente, y en muchos casos negativa, el habla con un acento muy marcado. Se percibe como menos fiable o competente e inspira menos confianza (Morley 1994). También hay muchos oyentes que consideran menos inteligentes a los que muestran acentos marcados. Además, una mala pronunciación puede impedir la comunicación.

Por ello, muchos consideran que es más deseable aprender con un nativo para así poder imitar su acento y aprender la pronunciación correcta desde el principio, pero al final es una meta poco realista querer "pronunciar como un nativo" y es más importante y factible ser inteligible que tener un acento nativo.

Vocabulario

Hay estudios que muestran que el conocimiento de vocabulario está directamente vinculado a la habilidad comunicativa y a la comprensión (e.g. Staehr, 2008, Milton, Wade, & Hopkins, 2010, Zimmerman, 2004) y muchos marcan la cifra de 2000 palabras como el vocabulario mínimo para una comunicación básica en inglés.

Entonces, ¿cuántas palabras necesita saber un alumno en inglés para poder hablar como un nativo? Hay autores que postulan que un nativo sin educación universitaria tiene un vocabulario de unas 10.000 palabras, mientras que un graduado

llega a unas 17.000 (Goulden, Nation, & Read, 1999, D'Anna, Zechmeister, & Hall, 1991). Sin embargo, el dominio de un 98% en inglés hablado requiere entre 6000 y 7000 palabras, y entre 8000 y 9000 en el escrito (Nation, 2006).

Así que ¿cuántas palabras sabe un alumno que ha obtenido un certificado de B2? Si nos fijamos en la tabla de Meara y Milton citado en Milton & Alexiou (2009), serían entre 3250 y 3750 palabras. Estos autores usaron el test XLex para estudiar el tamaño del vocabulario de candidatos que habían aprobado los exámenes de Cambridge English Assessment en todos los niveles y sus resultados son los siguientes:

CEFR Levels	Cambridge exams	XLex (5000 max)
A1	Starters, Movers and Flyers	<1500
A2	Kernel English Test	1500 - 2500
B1	Preliminary English Test	2750 - 3250
B2	First Certificate in English	3250 - 3750
C1	Cambridge Advanced English	3750 - 4500
C2	Cambridge Proficiency in English	4500 - 5000

Citado en Milton & Alexiou (2009)

Así que un alumno que haya aprobado un C2 con unas 4500 palabras (aunque habrá los que alcanzan un nivel superior), sigue estando muy lejos de las 17.000 palabras asociadas a un nativo con estudios superiores.

Habilidad lingüística y competencia comunicativa

Las diferencias entre un hablante nativo y un no nativo pueden ser imperceptibles a efectos sociales, pero lingüísticamente son relevantes. Los matices, la intuición y el punto de "color" que trae un profesor nativo al aula son importantes; el saber a golpe de vista (u oído) que algo no es exactamente como debería ser. Sin pensarlo ni haberlo estudiado, un nativo sabe:

- uso de formas que en el L1 del alumno no existen (may/might, inversiones, question tags, etc.)
- orden de adjetivos
- verbos frasales (y si son separables o no)
- preposiciones
- idioms/frases hechas: hold your horses, know the ropes, get a grip, etc.
- colocaciones
- pensamiento abstracto y creatividad con el lenguaje
- discurso espontáneo/velocidad de procesamiento del lenguaje
- enriquecimiento del discurso con un contexto cultural (costumbres, comida, palabrotas, insultos, referencias, etc.)

La anterior lista muestra algunas de las dificultades que se encuentra un alumno que quiere aprender inglés como L2.

Las desventajas de un nativo

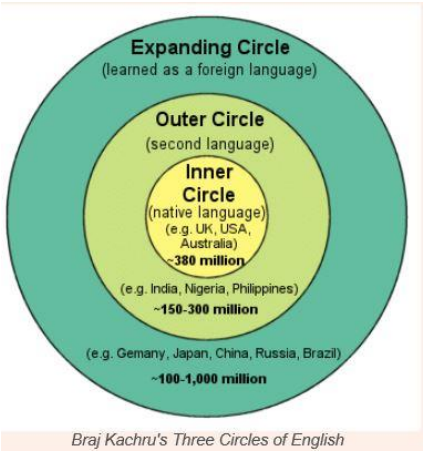
Junto a todas las ventajas, también vienen los inconvenientes de un profesor nativo.

- Hablan inglés por inercia: No han tenido que "aprender" con instrucción, por lo que en muchos casos no saben el "por qué" de la gramática.
- Tienden a marcar expectativas muy altas y poco realistas.
- Falta comunicación: A menudo carecen de habilidad para comunicarse con sus alumnos en su L1. Esto puede conllevar malentendidos y frustración por parte del alumnado.
- Falta de empatía: No entienden muy bien el proceso por el cual están pasando sus alumnos.
- Piensan que son superiores: Una actitud de superioridad puede resultar molesta para los alumnos y para otros compañeros.

El No nativo

¿Dónde destacan los no nativos?

El inglés como idioma es tan extendido y ubicuo que ya es imposible decir que la lengua inglesa "pertenece" a uno u otro. Si empleamos el modelo de Karchu, vemos como el inglés se propaga en círculos: los lugares donde lo hablan como lengua materna están en el centro (por ejemplo: Reino Unido, EE.UU., Australia), los que los utilizan en su vida laboral y escolar (Nigeria, La India, Singapur) están un poco hacia afuera y los que aprenden inglés para poder comunicarse como lengua franca se encuentran en el exterior.



[1] *Los Círculos de Karchu*

[1] Retreived from: https://en.wikipedia.org/wiki/World_Englishes 29 de agosto, 2017

No está de más recordar que los hablantes no nativos de inglés ya superan el número de hablantes nativos y que la superioridad implícita del profesor nativo va perdiendo peso en el mercado laboral.

Basándome en unas de las ideas expuestas por Medgyes (1992, 1994), expongo los puntos fuertes de los profesores no nativos:

1. Son un modelo de aprendizaje
2. Hablan el L1 de sus alumnos
3. Muestran más empatía
4. Fijan metas realistas
5. Anticipan los errores de sus alumnos

Son un modelo de aprendizaje

Han aprendido el segundo idioma igual que sus alumnos. Sirven como modelo a seguir. Los alumnos los pueden mirar como una meta más asequible porque si "Ella habla así de bien, yo también puedo".

Son capaces de enseñar estrategias de aprendizaje con mayor confianza, ya que ellos mismos las han usado y han probado su eficacia. El profesor no nativo ha llegado a su nivel de inglés después de un largo viaje de aprendizaje y tras recorrer ese camino ha aprendido a aprender, por así decirlo.

Con tal bagaje, intentan facilitar el camino de sus alumnos haciéndolo más rápido, más eficaz y más entretenido.

Hablan la L1 de sus alumnos

Por supuesto, no siempre es el caso. Un profesor español enseñando inglés en China, por ejemplo, no comparte la lengua materna de sus alumnos. Sin embargo, aquí en España, un español que haya aprendido inglés y se queda para enseñar, sí goza de esta ventaja.

¿Se debe permitir el uso del L1 en un aula de L2? ¿El aula debe ser monolingüe o bilingüe? Es un tema candente y hay los que defienden el uso del L1 en el aula y otros que lo quieren prohibir.

Hay muchos que argumentan que es mejor que el profesor no hable el L1 de la clase para así obligar a los alumnos a esforzase por entender y comunicarse, hay otros que insisten en que si no hay una comunicación fluida con el profesor, eso puede crear frustraciones y tiranteces. Auerbach, (1993) y más recientemente Galindo Merino (2011) repasan los pros y las contras del L1 en el aula L2 pero no entraré en debate sobre este tema aquí. Sin embargo, cabe decir que no hay duda de que un profesor que use el L1 de los alumnos puede comunicarse mejor y ganar la confianza de sus alumnos y, quizás, aumentar también su motivación.

Segundo, saben maximizar los vínculos entre L1 y L2 de sus alumnos para promover el aprendizaje. Saben cuáles son los grandes escollos, las dificultades, los "false friends", etc., y así pueden trabajar eficazmente para prevenirlos. Entienden que

hay vocabulario, expresiones y construcciones que no existen en el L1 y que necesitarán más tiempo para asimilar.

Tercero, un profesor no nativo puede entender mejor los estilos de aprendizaje y la cultura de sus alumnos, porque también ha pasado por las aulas del país donde imparte clases.

Muestran más empatía

Han estado en la piel del alumno. Saben por lo que está pasando y lo que cuesta avanzar. Entienden las frustraciones y los éxitos porque han pasado por los mismos retos. Valoran más los esfuerzos de sus alumnos. Todo esto crea una especie de complicidad entre los profesores no nativos y sus alumnos.

Fijan metas realistas

Tienden a ser más realistas cuando fijan metas para sus alumnos. Primero porque en general conocen mejor el sistema educativo de su propio país (con sus limitaciones y sus exámenes) y segundo porque saben lo difícil que son algunos de los conceptos que deben interiorizar los alumnos.

Las desventajas de un no nativo

- Inseguridad: Llevan toda la vida aprendiendo lo que enseña.

  > El profesor no nativo -especialmente si no ha vivido durante un período suficiente de tiempo inmerso en la cultura de la L2 que enseña- nunca acaba de pisar terreno firme: se pasa la vida aprendiendo lo que enseña, con la sensación de permanente inseguridad y complejo de inferioridad con respecto al profesor nativo. (Martin, 1999)

- Intentan esconder deficiencias (no usan lo que no saben).
- Carencias en el contexto cultural.
- Dependen mucho de las “reglas” y los libros para justificar sus comentarios y correcciones.
- Fosilización de errores.
- Pronunciación.
- Habilidades lingüísticas.
-

Juzgando el nivel del no nativo

Hay alumnos que sacan su título de B2 a duras penas y allí se acaba su interés en el inglés. Tiene en su poder el “papelito” que acredita sus conocimientos.

Como director de un colegio o jefe de una empresa que busca un profesor de inglés, habría que mirar varios factores.

El tiempo transcurrido

¿Cuándo sacó el alumno el título? Los conocimientos disminuyen y se oxidan con el tiempo. Aunque es importante remarcar que la mayoría de los títulos de inglés como Cambridge English Assessment o la Escuela Oficial de Idiomas no caducan, cabe decir que no es lo mismo una persona que haya sacado el B2 hace unos años y siga formándose (cursos en inglés, viajes al extranjero, estudia para sacar un C1, etc.), que uno que lo sacó hace cinco años y no ha tenido contacto con el idioma desde entonces.

La atrición del L2 depende del tiempo que el alumno haya estudiado el idioma, el nivel alcanzado, las similitudes entre L1 y L2, y la intensidad de la instrucción (Weltens 1987). También influyen las características del alumno y la exposición que sigue teniendo con el L2. Son factores importantes a tener en cuenta cuando se pretende analizar el nivel de un posible futuro profesor.

La puntuación en pruebas de aptitud lingüística

La idea de "tests" y la cuantificación de conceptos abstractos como el dominio de un idioma es una realidad necesaria. Es una manera de asegurar a una universidad, empresa o colegio que la persona en cuestión es capaz de seguir una educación formal o desempeñar ciertas tareas en un idioma que no es su lengua materna. Hay muchas empresas e instituciones que ofrecen pruebas de inglés aquí en España. Desde la Escuela Oficial de Idiomas a Cambridge English Language Assessment, pasando por Trinity College London, Aptis, Anglia Examinations y terminando con IELTS y TOEFL, por mencionar los más destacados, hay una amplia gama de posibilidades para "probar" el nivel de inglés.

Cuando uno mira los resultados de estos "tests", por supuesto que hay que tener en cuenta que esta prueba es el resultado del trabajo y de los esfuerzos de un día (o en algunos casos varios días) y que son orientativos. También es aconsejable mirar los detalles de los resultados porque la puntuación en las pruebas de idioma también cuenta. Un candidato que ha sacado la nota más alta en un nivel, demuestra que le queda poco para alcanzar el siguiente. No es lo mismo sacar un C1 por un punto, que sacar la puntuación máxima (lo que demuestra que casi alcanza un C2).

Por otro lado, algunos "tests" ofrecen resultados "desglosados", es decir, permiten ver si las habilidades del candidato en la parte oral son inferiores o superiores a las otras partes, lo que puede ser interesante.

Estancias en un país angloparlante

Otro factor determinante es averiguar si el aspirante ha pasado tiempo en un país cuya primera lengua es el inglés. Una estancia prolongada ayuda a promover la fluidez porque empiezan a hablar más rápido y con menos pausas (Freed 1995), construye un vocabulario más amplio y aumenta la comprensión lectora (Dewey 2004, Fraser 2002) y tienen más confianza en sus habilidades de comunicación. Aumentan sus habilidades orales (Brecht et al 1993, Segalowitz & Freed 2004 y Isabelli-Garcia 2003) y su

recepción (Kinginger & Whitworth 2005, Allen 2002). Además, ofrece al futuro profesor de idiomas la posibilidad de zambullirse en una cultura anglosajona, elevar sus capacidades pragmáticas y permite así entender mejor a sus hablantes y su lengua en general.

El nivel y las metas de los alumnos

Es muy fácil decir que una persona con un B2 está preparada para enseñar inglés. Debemos preguntarnos ¿hasta qué nivel? En el colegio donde trabajo tenemos alumnos de 2º y 3º de la ESO con titulaciones de B2, así que sería un despropósito tener un profesor en esos cursos con el mismo nivel. Para ser examinadora oral de Cambridge Assessment, se recomienda tener dos niveles por encima del nivel al que se pretende examinar, lo que me parece una regla de oro bastante sensata. ¿Por qué? Porque un profesor que ha sacado un nivel B2 con una puntuación muy baja, está más o menos al mismo nivel que un alumno que ha sacado un B1 con la máxima puntuación. Si seguimos la regla de "dos niveles por encima" estamos por lo tanto asegurándonos, por lo menos, un nivel "real" entre uno y otro.

¿Qué pretenden hacer los alumnos con el inglés? ¿Su meta es poder comunicarse? ¿O necesitan tener un nivel muy alto? Estas son otras cuestiones que deben barajarse a la hora de contratar personal docente. Si un grupo de alumnos está asistiendo una clase para poder después ir a una universidad extranjera y cursar estudios en inglés, el enfoque debe ser en aumentar su vocabulario y aprender a manejarse en un inglés más académico. También sus habilidades de comprensión oral se deben fomentar al máximo para poder seguir las discusiones en clase. En este caso, los alumnos tendrán como mínimo un nivel de B2 y su profesor en todo caso debe haber alcanzado un nivel C2 o ser nativo para poder ayudar a este tipo de alumnos.

Por otro lado quizás hay una clase de alumnos de tercero de Primaria que está empezando a aprender inglés y tienen un nivel que se acerca a un A1. Aquí estarán adquiriendo conocimientos básicos y un profesor con un nivel de B2 es suficiente para cubrir sus necesidades.

Conclusiones

Las diferencias entre ambos profesores pueden resumirse en una frase: "el profesor nativo tiene amplia experiencia como hablante de L2, el no nativo como aprendiz de L2" (Widdowson 1992: 338). Los nativos sirven como modelo lingüístico a seguir, pero sin una preparación pedagógica adecuada y unos conocimientos de metodología, su experiencia como profesor no resultará ser de calidad. Los no nativos sirven como modelo de aprendizaje, porque el proceso ya lo han pasado. Entonces, ¿cuál es mejor?

Primero debemos mirar el "complejo de inferioridad" por parte de los no nativos descrito por Rajagopalan (2004) como una cosa del pasado. Mientras que es verdad que un no-nativo lo tiene muy difícil, por no decir casi imposible, para alcanzar el nivel de un nativo en cuanto a competencia lingüística (Medgyes 1994), sí le es

posible destacar en otras áreas. Solo por hablar un idioma no se convierte uno en buen profesor, porque un conocimiento implícito no conlleva el título de “experto”.

Ser hablante nativo no equivale a docente de calidad por defecto. Sí es cierto que un profesor nativo preparado para enseñar tiene más fluidez y flexibilidad con el idioma, especialmente en los niveles más avanzados. Llevo muchos años trabajando con alumnos de todas las edades y habilidades, y la creatividad y soltura de los alumnos que aprenden con profesores nativos generalmente es superior.

Procedemos a un breve resumen de las habilidades y puntos fuertes de cada grupo de profesores.

	Nativo	**No Nativo**
Conocimientos de la cultura L2	+	
Conocimientos de la cultura L1		+
Habilidades Lingüísticas L2	+	
Conocimiento del L1		+
Intuición sobre L2	+	
Usa el L2 de manera más creativa	+	
Velocidad de pensamiento en L2	+	
Son modelos lingüísticos	+	
Son modelos de aprendizaje		+
Pronunciación en L2	+	
Seguridad en habilidades en L2	+	
Tamaño de vocabulario en L2	+	
Metas realistas en L2		+
No presentan fosilización de errores en L2	+	
Pueden anticipar los errores de los alumnos		+
Han estudiado y saben explicar mejor reglas gramaticales		+

Claro está que el nivel o grado de estas características en el profesor a título individual variará según las circunstancias de cada uno. Por supuesto hay profesores no nativos con poca empatía y un vocabulario amplísimo igual que hay nativos que hablan perfectamente el L1 de sus alumnos pero que le cuesta mucho explicar gramática.

La conclusión general que ofrezco es una de sentido común; que cuanto más nivel de inglés tenga el alumno, más nivel debe tener el profesor. Hasta los alumnos no hayan superado un nivel de A2, es suficiente con que su profesor tenga un nivel B2. Esto en muchos centros equivaldría a la etapa de Primaria. Pero necesitan un profesor con un B2 sólido, un profesor que ha sacado buena puntuación y que sigue reciclando y

ampliando sus conocimientos. No es recomendable tener a un profesor que sacó su título de B2 hace tiempo y que no haya hecho nada para mantenerse al día desde entonces, especialmente cuando los alumnos lleguen a 5º y 6º de Primaria. En cuanto los alumnos del centro tengan un nivel que ronda un B1, un profesor con el C1 puede impartir las clases, con las mismas condiciones de antes: que sea un profesor que se recicle y se mantenga al día con el idioma. Pero ya con un nivel B2, los alumnos necesitan un profesor con un título de C2 o un profesor nativo. Los alumnos que hayan llegado a un nivel C1 o C2 realmente deben tener a un nativo como profesor para ayudarles a interiorizar los matices de la lengua y de la cultura.

Para buscar el profesor ideal hay que centrarnos en los que tengan un nivel adecuado para la clase que pretendemos enseñar y aseguramos de que el profesor no nativo mantenga (como mínimo) o aumente su nivel de inglés en la medida posible, mediante cursillos, veranos en el extranjero, contacto con nativos, lecturas, etc. Un profesor estancado perderá nivel, fosilizará errores y bajará de nivel rápidamente. Referente al nativo, habría que pedirle que aprenda comunicarse de manera mínima en el L1 de sus alumnos y que sea realista en sus metas para el curso y clase, adaptándose a la situación real del aula.

Referencias bibliográficas

Allen, H.W. 2002. "Does Study Abroad Make a Difference? An Investigation into Linguistic and Motivational Outcomes". PhD dissertation. Emory University, USA. In Dissertation Abstracts International-A, 63 (4), 1279.

Bloomsfield, L. 1933, *Language*, University of Chicago Press

Brecht, R., D. Davidson & R. Ginsberg. (1995). Predicting and Measuring Language Gains in Study Abroad Settings. In B. F. Freed (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 37-66). Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Davies, A. (1991). *The native speaker in applied linguistics.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

D'Anna, C. A., Zechmeister, E. B., & Hall, J. W. (1991). Toward a meaningful definition of vocabulary size. *Journal of Reading Behavior*, 23, 109–122

Dewey, D. P. (2004). A comparison of reading development by learners of Japanese in intensive domestic immersion and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 303–327

Dubois, J. et al. (1979), *Diccionario de lingüística*. Madrid, Alianza Editoria

Fraser, C.C. (2002). Study abroad: An attempt to measure the gains. *German as a Foreign Language Journal*., *1*, 45-65.

Freed, B. (Ed.). (1995). *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Amsterdam: John Benjamins.

Galindo Merino, M. (2011): "L1 en el aula de L2: ¿por qué no?", en *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante (ELUA)*, nº 25, 2011. Pp. 163 – 204.

Gluszek, A. & Dovidio, J.F. (2010) The way *they* speak: A social psychological perspective on the stigma of non-native accents in communication. *Personality and Social Psychology Review*, 14, 214-237

Goulden, R., Nation, I. S. P., & Read, J. (1990). How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics*, 11, 341–363.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman

Isabelli-García, C. (2003). "Development of oral communication skills abroad". Frontiers: *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 9, 149-73.

Kinginger, C.,& Farrell Whitworth, K.(2005).Gender and emotional investment in language learning during study abroad. *CALPER Working Paper Series*, 2. 15pp.

Martin, J.M. (1999) El Profesor Nativo de Español, Recuperado de: file:///C:/Users/abussolari/Desktop/conf%20y%20premios/nativo%20vs%20no%20nat.pdf

Meara, P. y Milton, J. (2003). X-Lex: Swansea Vocabulary Test Levels. Swansea: Lognostics

Medgyes, P. (1992), Native or non-native: who's worth more?, *ELT Journal* 46/4, 340-349.

Medgyes, P. (1994), *The Non-native Teacher*, London, Macmillan Publishers Ltd.

Milton, J. and Alexiou, T. (2009). Vocabulary size and the Common European Framework of Reference in Languages. In B.Richards, H. Daller, D. Malvern, P. Meara, J. Milton and J. Treffers-Daller (eds), *Vocabulary studies in first and second language acquisition.* Palgrave: Macmillan, 194-211.

Milton, J., Wade, J., & Hopkins, N. (2010). Aural word recognition and oral competence in a foreign language. In R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse, M. Torreblanca-López, & M. D. López-Jiménez (Eds.), *Further insights into nonnative vocabulary teaching and learning* (pp. 83–97). Bristol: Multilingual Matters

Morley, J. (1994). A multidimensional curriculum design for speech pronunciation instruction. In J. Morley (Ed.), *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new directions*. Pantagraph, Bloomington.

Nation, I.S.P (2006) How Large a Vocabulary is Needed for Reading and Listening?, *The Canadian Modern Language Review*, 63, 1

Pons et al (2009) recuperado de: http://www.pnas.org/content/106/26/10598.full

Rajagopalan, K.(2004), The concept of ´World English´ and its implications for ELT, *ELT Journal* 58/2

Segalowitz, N. and Freed, B. (2004). "Context, contact and cognition in oral fluency acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (2), 173-199.

Stæhr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, 36, 139–152

Weltens, Bert (1987). "The attrition of foreign-language skills: A literature review". *Applied Linguistics*, 8: 22–37.

Widdowson, H.G. (1992), "ELT and EL Teachers: matters arising", *ELT Journal* 46/4, 333-339.

Zimmerman, K. J. (2004). *The role of vocabulary size in assessing second language proficiency*. Brigham Young University, USA. Recuperado de: http://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1577&context=etd