

# **FILOLOGÍA INGLESA**



# LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SEGÚN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

ANA ARIAS-CASTRO<sup>1</sup>

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

aarias165@alumno.uned.es

## RESUMEN

En este artículo analizamos la evolución que ha experimentado la enseñanza de lenguas extranjeras, así como el marco teórico en que ésta se ha desenvuelto, durante las últimas décadas. Elaboramos un estudio cuantitativo por medio de un cuestionario administrado a una muestra amplia del profesorado de lengua inglesa de educación secundaria de Lugo. Analizamos los resultados obtenidos a fin de verificar nuestra hipótesis de que una formación docente del profesorado más adecuada influiría positivamente en su metodología en el aula. Tras considerar diversos perfiles formativos, descubrimos que el profesorado de nuestra muestra cuya formación inicial reúne tanto formación filológica como pedagógica es el que tiene una práctica docente más próxima a las recomendaciones tanto de la investigación actual como a las del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

**PALABRAS CLAVE:** metodología; enseñanza del inglés como lengua extranjera; educación secundaria; formación del profesorado

## ABSTRACT

In this paper we examine the evolution that foreign language teaching, as well as its theoretical framework, have undergone during the last decades. We develop a quantitative

---

<sup>1</sup> Doctoranda en la Escuela de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia

study using a questionnaire administered to a large sample of English language teachers in the province of Lugo. We analyse the results obtained in order to verify our hypothesis that a more appropriate teacher training would positively affect their classroom methodology. After considering several training profiles, we find that it is those teachers in our sample whose pre-service training includes both training in philology and pedagogy that have a teaching practice closer to the recommendations of both current research and the *Common European Framework of Reference for Languages*.

KEYWORDS: methodology; TEFL; secondary education; teacher training

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto escolar ha sufrido una importante evolución en las últimas décadas tanto por su peso y consideración dentro del currículo como por los objetivos que se persiguen con su aprendizaje, especialmente en el contexto europeo. La metodología adoptada por el profesorado de lenguas extranjeras ha ido, en consecuencia, evolucionando desde una enseñanza basada en la traducción, gramática, vocabulario y, en general, las destrezas escritas hace varias décadas (Zaro, 1999; Palacios 2007), a otros enfoques que integran un mayor número de competencias, otorgándole mayor relevancia a la comunicación y a la oralidad en los últimos años (Consejo de Europa, 2001).

El conocimiento teórico del proceso de adquisición de lenguas con teorías como la de la Gramática Universal (Chomsky, 1972), aunque fundamentalmente referida a la adquisición de la L1, la teoría del monitor (Krashen, 1983), la hipótesis de Interacción de Long (1985), la teoría cognitiva de McLaughlin (1987), el concepto de *interlengua* (Selinker, 1992), la teoría socio-cultural del aprendizaje de lenguas extranjeras (Lantolf y Thorne, 2007) o la Teoría cognitiva de Adquisición de Destrezas (DeKeyser, 2007) ha contribuido a proporcionar un nuevo marco que el profesorado ya no puede ignorar. Igualmente, las propuestas metodológicas surgidas del *Marco Común de Referencia para las Lenguas*, (Consejo de Europa, 2001), en lo sucesivo *Marco Común*, así como las directrices de la Comisión Europea han provocado un cambio progresivo en el ámbito de los sistemas educativos europeos en lo referente a la enseñanza de lenguas adicionales.

Paralelamente, en el entorno escolar, el profesorado de lenguas extranjeras actualmente en ejercicio no siempre ha contado con la formación inicial más adecuada, particularmente en el aspecto pedagógico, y en estos últimos años ha visto cómo se limitaba la habitual incorporación de nuevos docentes, que poseen una formación más actualizada. Además, conviene tener en cuenta que diferentes estudios sobre el tema (Morales Gálvez, 2000; Bonnet 2002; Cajide Val y Vez Jeremías, 2012) señalan que la actual metodología de la enseñanza de lenguas sigue estando bastante más centrada en la adquisición de herramientas como la gramática o el léxico que en el desarrollo de las destrezas, en particular de las comunicativas, dentro de nuestras aulas. Y todo esto dentro de un contexto en el que los informes (European Commission, 2012; OCDE, 2012; Cajide Val y Vez Jeremías, 2012) apuntan a una pobre adquisición de las competencias lingüísticas en lenguas extranjeras, algo todavía más acentuado

en el caso de las competencias que se refieren a la lengua oral (Calvo Benzies 2015; Corpas 2009; Hornero 2013; Rubio Alcalá 2008).

Por todo ello, y con el fin de confirmar nuestra hipótesis de que una más adecuada formación inicial del profesorado debe tener un reflejo en su metodología dentro del aula de inglés de educación secundaria, que debería estar más próxima a la metodología considerada más adecuada por los autores anteriores, se ha diseñado el presente estudio cuantitativo que analiza el perfil metodológico de una muestra de este profesorado en la provincia de Lugo.

## 2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El estudio se realizó a través de un cuestionario dirigido por correo electrónico a todos los centros de educación secundaria de la provincia de Lugo, tanto públicos como privados concertados y no concertados, solicitando que le fuese reenviado a todo el profesorado de inglés. Aunque no nos fue posible conocer previamente el número exacto de profesores de inglés en educación secundaria en el conjunto de la provincia y, además, en ciertos casos la materia es impartida como disciplina afín por profesorado de otras especialidades, creemos que las 48 encuestas recibidas podrían suponer un 20-25% del profesorado total de la provincia, según los datos que nos ha proporcionado el profesorado participante.

Nuestro cuestionario solicitaba información acerca del perfil del docente, la formación inicial y permanente realizada, el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) en el aula, así como el grado de conocimiento del marco teórico y legal de la enseñanza de lenguas extranjeras utilizando una escala cualitativa ordinal, la forma en que se redactaba la programación didáctica en su departamento a través de una escala cualitativa nominal y, finalmente, se solicitaban propuestas sobre la forma de mejorar la enseñanza del inglés en educación secundaria de acuerdo con su percepción y experiencia personal.

Partiendo de los datos obtenidos se intentaron establecer los diferentes perfiles formativos del profesorado objeto del estudio según su formación inicial para poder establecer las características metodológicas de cada grupo siempre tomando como referencia al *Marco Común*, que habla de tareas comunicativas frente a la práctica descontextualizada de elementos, recomienda la búsqueda de un equilibrio entre la atención prestada a la forma y a la fluidez, o la integración de la tecnología en el aprendizaje con el uso de diccionarios en línea, correo electrónico, correctores, textos procedentes de internet o como medio de trabajo interactivo en especial en la relación con otros centros escolares.

## 3. DATOS OBTENIDOS

### 3.1. Perfiles del profesorado

Los diferentes perfiles que los datos de la encuesta nos revelaron fueron cuatro: el de maestro (5 casos), profesorado con licenciatura en filología inglesa o similar (25), profesora-

do con licenciatura en filología inglesa además del Curso de Adaptación Pedagógica (15) y, finalmente, profesorado con otras licenciaturas diferentes además del Curso de Adaptación Pedagógica (3).

En contra de lo esperado, no se encontró en el estudio ninguno de los otros perfiles formativos incluidos entre las opciones proporcionadas, como el de profesorado con formación superior a la de licenciatura o con una licenciatura diferente a la de filología inglesa pero que no contase con el CAP. Tampoco ha habido profesorado que contase con la formación del Máster de Profesorado, algo que se explica por la reciente implantación del mismo al igual que por la falta de convocatorias de oposiciones de acceso a la enseñanza pública en los últimos años, así como por el tiempo que el profesorado de la muestra lleva impartiendo clase en enseñanza secundaria.

### 3.2. Edad del profesorado

La media de edad del conjunto del profesorado es 45,91 años pero varía entre los grupos, siendo más elevada en el caso de los maestros (48,83 años) e inferior en el caso del profesorado licenciado en filología inglesa con CAP (44 años), mientras que los otros dos perfiles se sitúan en un punto intermedio. Este dato corrobora la información proporcionada por el Consejo Escolar del Estado (2013: 186-187) y el Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje, TALIS por sus siglas en inglés, (OCDE, 2014) que indican que la edad media del profesorado español es superior a la de la media de la OCDE y la del profesorado gallego, a su vez, superior a la media española.

### 3.3. Uso de la lengua inglesa en el aula

En general, el profesorado que dice utilizar el inglés en menor medida como lengua vehicular en el aula son los maestros, con un 70 % del tiempo de clase, aunque estos solo imparten clase en 1º y 2º de ESO y es en estos niveles inferiores de la educación secundaria en los que todo el profesorado tiende a utilizar la L2 en menor proporción que en el resto de niveles. Utilizan el inglés como lengua vehicular en mayor medida los licenciados en filología inglesa sin CAP (69,17%), los licenciados en filología inglesa con CAP (71,25%) y, finalmente, son los licenciados en otras especialidades con CAP quienes más tiempo dicen utilizar el inglés como lengua vehicular en sus clases, con un 84,20%.

Igualmente, tal y como se puede ver en la tabla 1, se observa la tendencia a utilizar más la L2 en los niveles más altos de la educación secundaria, con la excepción de 2º de bachillerato, quizás porque en este curso el resto de objetivos se supedita a la preparación de las Pruebas de Acceso a la Universidad (Ortega Martín y Daniel Madrid, 2009), razón por la cual 2º de bachillerato es el curso en que se rompe la tendencia a un mayor uso del inglés en favor de una más eficaz preparación de esta prueba, dado que un mayor uso de la L1 puede ser útil si se adopta un enfoque más centrado en la gramática (Morata y Coyle, 2012).

**Tabla 1. Porcentaje de uso del inglés como lengua vehicular respecto al tiempo total de clase**

	1º y 2º ESO	3º y 4º ESO	1º Bac.	2º Bac.
Lic. fil. inglesa	56,94%	68,42%	75,00%	72,37%
Lic. fil. ingl. + CAP	61,11%	68,75%	78,57%	78,13%
Lic. otras esp. + CAP	75,00%	83,33%	75,00%	75,00%
Maestros	70,00%	–	–	–

Aunque los propios docentes entienden que el inglés debería ser la lengua vehicular en el aula a fin de aumentar la exposición del alumnado a la misma, vemos cómo solo en raros casos su uso es exclusivo. Según Adamson (2004: 612) una razón que podría explicarlo sería que aquellos profesores «who do not have a high degree of competence in the learner's mother tongue may prefer to select features of the direct method». Además, tampoco hay consenso respecto a que la lengua extranjera tenga que ser utilizada de forma exclusiva en el aula; de hecho McLaren y Madrid (2005: 222) nos dicen que «although some use of the mother tongue (L1) in the classroom is certainly justified, as much use as possible should be made of the FL in explanations, instructions, corrections, etc.». Hall y Cook (2013: 9) también entienden que el uso de la lengua materna puede tener un valor pedagógico en el mantenimiento de la disciplina o con el fin de resaltar similitudes o diferencias entre lenguas, a la vez que señalan «the difficulty to set a limit as to the amount of own-language use in class», reconociendo la tendencia a usar más la L1 cuanto más bajo sea el nivel de la L2. Todo ello sin que debamos obviar la recomendación de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA por sus siglas en inglés) de que «alumnos y profesores (...) utilicen la lengua extranjera de forma continuada y eviten recurrir a la lengua materna». (EACEA, Eurydice, 2001: 183-184).

### 3.4. Grado de seguimiento del libro de texto

En su mayoría, el profesorado consultado admite guiarse por las propuestas del libro de texto de forma habitual en sus clases, situándose la moda en un 50-70% del tiempo. Los maestros son los docentes que refieren una menor variabilidad en este dato, situándose en una media del 64% del tiempo de clase. En cambio, son los licenciados en filología inglesa sin CAP los que presentan mayor dispersión respecto al grado de seguimiento del libro de texto; mientras unos admiten utilizarlo en más de un 90% del tiempo de clase, otros dicen no seguirlo nunca, estando la media en un 62,60% del tiempo. El profesorado licenciado en filología inglesa con CAP presenta un uso de los textos superior a la media, con un 68,67% y, finalmente, son los licenciados en otras especialidades con CAP los que dicen guiarse por el libro de texto en mayor proporción en sus clases, con un 73,33% del tiempo.

En general, debemos entender que el libro de texto debería ser una herramienta coherente con la línea metodológica planteada en la programación didáctica, pero no hay que olvidar que, tal y como nos indica Tomlinson (2005: 150), es un producto estándar

«written by qualified, native-speaker teachers whose experience of EFL has been primarily in well-resourced language schools teaching small classes of motivated learners», por lo que necesitará de adaptaciones posteriores y, por lo tanto, desviaciones de la ruta marcada por ellos. A pesar de que pueden ser una interesante fuente de *input* comprensible, podrían no ser la única. Nunan (2014: 461) entiende que además de este tipo de materiales adaptados, el alumnado también necesitaría estar en contacto con materiales auténticos. Eso sí, para poder integrar elementos de diferentes fuentes de forma coherente dentro del aula sería necesario un criterio pedagógico adecuado; de no ser así podría caerse en un eclecticismo que no fuese crítico ni sistemático, tal y como nos indica Roca de Larios (1998: 176), «especially in the case of teachers with little professional training who have no option but to make use of any sort of techniques that come to hand».

### 3.5. Elaboración de la programación del departamento didáctico

En este apartado se indaga sobre la forma en que el profesorado elabora o contribuye a la elaboración de la programación de su departamento didáctico, dada la relevancia que este documento tiene al señalar la metodología a seguir posteriormente por todo el profesorado adscrito durante el curso escolar.

En general, los datos obtenidos nos indican que las formas más habituales de redactarla son la adaptación de la programación proporcionada por la editorial de los libros de texto usados (17), la realización conjunta en el departamento (14) o intentando que refleje la práctica en el aula (13).

Al tener en cuenta la formación inicial del profesorado, llama la atención cómo los maestros optan mayoritariamente por las opciones de leerla sin aportar nada (2) o bien por adaptar la de una editorial (2) mientras que solo uno dice ajustarla a su trabajo en el aula, tal y como se refleja en la tabla 2. Ningún docente con este perfil formativo dice realizarla conjuntamente dentro del departamento, opción mayoritaria dentro de la muestra. Los licenciados en filología inglesa sin CAP dicen seguir la de la editorial de forma mayoritaria y adaptarla en aspectos concretos (9), siendo la segunda opción preferida la realización conjunta en el departamento (8), mientras que 7 la realizan intentando reflejar su práctica en el aula. Entre los licenciados en filología inglesa con CAP la opción mayoritaria (6) fue la de la realización conjunta en el departamento, siendo las opciones de adaptar la de una editorial (5) o la de hacerla reflejando las propias actividades (4) opciones también frecuentes. Por último, el grupo de profesorado licenciado pero sin formación filológica y que ha cursado el CAP se decanta por las opciones de adaptar la programación de la editorial, elaborarla reflejando su propia práctica o no tener oportunidad de leerla.

Las opciones de seguir la programación proporcionada por una editorial con adaptaciones, así como la de elaborarla ajustándola a la propia práctica son opciones elegidas por los cuatro perfiles, mientras que optar por no leerla teniendo ocasión de hacerlo solamente es una opción para docentes con el perfil formativo de maestro. En cambio, en nuestros resultados, no tener ocasión de leerla solo les sucede a licenciados en otras especialidades con CAP. Sin embargo, la opción de elaboración conjunta dentro del departamento solamente se da entre el profesorado con formación en filología inglesa con y sin CAP.



**Tabla 2. Grado de contribución a la redacción de la programación didáctica seguida en el aula según la formación inicial del profesorado.**

	Lic. fil. inglesa	Lic. fil. ing.+ CAP	Lic. otra esp. + CAP	Maestros
Habitualmente no tengo la oportunidad de leerla	0	0	1	0
La leo pero habitualmente no apporto nada	1	0	0	2
Seguimos la de la editorial de los libros de texto y adaptamos aspectos concretos	9	5	1	2
La realizamos conjuntamente en el departamento	8	6	0	0
Contribuyo a su redacción y procuro que refleje lo que hago en el aula	7	4	1	1

### 3.6. Actividades realizadas en la práctica diaria en el aula

En este apartado el profesorado tenía que valorar de 1 (menos frecuente) a 4 (más frecuente) el peso de ciertas actividades dentro de su práctica docente diaria.

Respecto a las actividades de comprensión escrita, ningún grupo se aparta de la frecuencia media, siendo los licenciados en filología inglesa con CAP, así como el profesorado más joven quienes más realizan estas actividades.

**Tabla 3. Frecuencia de las actividades de comprensión escrita**

Actividades	Lic. fil. inglesa	Lic. fil. inglesa + CAP	Lic. otra espec. + CAP	Maestros
Comprensión escrita	3,44	3,53	3,33	3,4

Las actividades de expresión escrita son realizadas con frecuencia por todos los grupos de docentes. Como vemos en la tabla 4, los dictados y exámenes escritos son una actividad que caracteriza en mayor medida el estilo docente de maestros y licenciados en otras especialidades con CAP, frente a los licenciados en filología inglesa con y sin CAP, que los realizan con menor frecuencia. La redacción es otra actividad de expresión escrita muy frecuente en todos los grupos (3,42) sin que haya mayores diferencias entre ellos. Esta mayor frecuencia de las actividades escritas se explica por ser «the most challenging and time consuming skill to teach because of its complexity» (Weigle 2014: 235).

Similar frecuencia a la de las redacciones tienen las actividades de comprensión oral (*listening comprehension*), sin que tampoco se aprecien diferencias significativas entre el profesorado aunque, en general, son más frecuentes cuanto más joven es el profesorado. Como se refleja en la tabla 5, la proyección de vídeos con actividades de comprensión asociadas

es una actividad relativamente frecuente en general (2,54 en una escala de 1 a 4), pero los licenciados en otras especialidades con CAP superan notablemente la media (3,33) seguidos de los maestros. Si, en cambio, la proyección del vídeo no tiene actividades asociadas, opción menos habitual, también son los maestros quienes la realizan más habitualmente a diferencia de los licenciados en otras especialidades, que son quienes dicen realizarlas con menor frecuencia.

**Tabla 4. Frecuencia de las actividades de comprensión escrita**

Actividades de expr. escrita	Lic. fil. inglesa	Lic. fil. inglesa + CAP	Lic. otra espec. + CAP	Maestros
Dictados	1,8	1,67	2,5	2,6
Redacciones	3,44	3,4	3,33	3,4
Exámenes escritos	3,12	3,47	3,67	3,6

**Tabla 5. Frecuencia de las actividades de comprensión oral**

Actividades de compr. oral	Lic. fil. inglesa	Lic. fil. inglesa +CAP	Lic. otra espec. + CAP	Maestros
<i>Listening comprehension</i>	3,36	3,53	3,33	3,4
Videos sin actividades	1,48	1,53	1,33	1,8
Videos con actividades	2,48	2,47	3,33	2,6
Explicar aspectos países anglófonos	2,6	2,87	2,67	2,8

En lo relativo a la pronunciación se preguntó por el trabajo de la pronunciación en la L2 de forma general, por el uso del Alfabeto Fonético Internacional y por los exámenes orales. Globalmente son todas ellas actividades frecuentes, pero que los maestros llevan al aula con mayor asiduidad que el resto de grupos aunque sin grandes diferencias entre ellos. Solamente los licenciados en otras especialidades con CAP refieren realizar los exámenes orales con mayor frecuencia que los maestros, tal y como apreciamos en la tabla 6.

**Tabla 6. Frecuencia de las actividades de pronunciación**

Actividades de pronunciación	Lic. fil. inglesa	Lic. fil. inglesa +CAP	Lic. otra espec. + CAP	Maestros
Trabajo de la pronunciación	3,28	3,4	3,33	3,8
AFI	2,12	2,2	2	3
Exámenes orales	3,12	3,47	3,67	3,6

La expresión oral fue otro de los aspectos sobre los que se le preguntó al profesorado; en concreto por la conversación sobre temas de interés, actividades tipo *role-play* y de búsqueda de información. En la tabla 7 vemos que tanto hablar sobre temas de interés como los *role-play* son actividades frecuentes, superando el 3 de media, pero la conversación sobre temas de interés destaca entre el profesorado de otras especialidades con CAP y es menos frecuente entre los maestros. Al contrario, son los maestros los que promueven las actividades de *role-play* con mayor frecuencia mientras que los licenciados en filología sin CAP son quienes menos las llevan al aula. En cambio, no se perciben mayores diferencias entre los perfiles establecidos en lo relativo a las actividades de búsqueda de información, menos habituales que las anteriores.

**Tabla 7. Frecuencia de las actividades de expresión oral**

Actividades de expresión oral	Lic. fil. inglesa	Lic. fil. inglesa +CAP	Lic. otra espec. + CAP	Maestros
Hablar sobre aspectos de interés	3,12	3,4	3,67	3
<i>Role-play</i>	2,76	2,8	3	3,2
Búsqueda oral de información	2,16	2,47	2,33	2,2

También se preguntó por diversas actividades encaminadas a trabajar la competencia de aprender a aprender que, en general, son menos habituales que las mencionadas hasta el momento, situándose su frecuencia en torno a 2. Los maestros son los que más promueven el trabajo de las técnicas de estudio, mientras los licenciados en filología inglesa sin CAP son los que menos realizan esta actividad. Respecto a la elaboración de dossiers y a las actividades que enseñen a aprender apenas se aprecian diferencias asociadas al perfil formativo de los docentes.

**Tabla 8. Frecuencia de las actividades de aprender a aprender**

Actividades para aprender a aprender	Lic. fil. inglesa	Lic. fil. inglesa +CAP	Lic. otra espec. + CAP	Maestros
Técnicas de estudio	2,16	2,2	2,33	2,6
Elaboración de dossiers	2,04	1,93	2	2
Promover «aprender a aprender»	2,48	2,67	2,67	2,6

La enseñanza de la gramática y del vocabulario es una actividad tradicional en las clases de lenguas extranjeras por lo que se incluyó en el cuestionario. Tal y como refleja la tabla 9, la variable de la formación del profesorado revela una diferente forma de llevarlas al aula, a pesar de que todos los grupos dicen trabajar estos aspectos con bastante frecuencia. En general, maestros y licenciados en otras especialidades con CAP se centran en la realización

de ejercicios sobre gramática y vocabulario en tanto que los licenciados en filología inglesa con CAP realizan con mayor frecuencia explicaciones que ejercicios. Finalmente, por ser una actividad tradicional en el aula, se preguntó por la traducción, que no deja de ser algo ocasional en todos los grupos. Aun así, es más frecuente entre los maestros y menos entre el profesorado con CAP.

**Tabla 9. Frecuencia de los ejercicios y explicaciones de gramática y vocabulario**

Gramática y vocabulario	Lic. fil. inglesa	Lic. fil. inglesa +CAP	Lic. otra espec. + CAP	Maestros
Ejercicios de vocabulario	3,16	3,2	3,67	3,4
Explicaciones de vocabulario	3,2	3,47	3	3,2
Ejercicios de gramática	3,16	3,33	3,67	3,4
Explicaciones de gramática	3,12	3,4	3,33	3,2

### 3.7. Uso de la tecnología en el aula

En lo que se refiere al uso de la tecnología, hay que señalar que se preguntó sobre herramientas que, como las pantallas digitales interactivas (PDIs), los proyectores, reproductores de archivos de audio y vídeo, se revelan de uso muy habitual en nuestras aulas mientras que otras como las redes sociales, las herramientas de autor o el laboratorio de idiomas, también incluidas en el cuestionario, son muy poco frecuentes. Aquí distinguimos dos perfiles formativos claramente diferenciados de la media. Los maestros hacen un uso superior a la media de blogs y también de redes sociales, herramientas de autor o laboratorio de idiomas, a pesar de que globalmente tienen escasa presencia en el aula. El otro perfil destacable es el de licenciados en otras especialidades con CAP, pues este profesorado utiliza los ordenadores, proyectores, vídeos procedentes de internet así como reproductores de audio y vídeo con mayor frecuencia que el resto de grupos.

### 3.8. Formación permanente

Respecto a la formación permanente del profesorado objeto de estudio, se preguntó por diversas posibilidades formativas como cursos de Centros de Formación y Recursos (CFR) o del Ministerio de Educación, cursos universitarios, revistas especializadas, internet, libros especializados y encuentros. En conjunto, son los licenciados en otras especialidades con CAP quienes desarrollan un mayor esfuerzo formativo mientras que los maestros se sitúan por debajo de la media, aunque prefieren en mayor medida que el resto de grupos la formación de CFR y del Ministerio de Educación.

### 3.9. Conocimientos teóricos sobre la enseñanza de lenguas y el marco legislativo

El conocimiento del marco legislativo incluye varios aspectos como la legislación, el *Marco Común*, el Portfolio y el e-PEL, su versión electrónica. En general, tal y como se aprecia en la tabla 10, los docentes licenciados en otras especialidades con CAP destacan por su conocimiento sobre todos estos puntos y, más especialmente, en lo referido a la legislación en vigor sobre la lengua inglesa en la enseñanza, pero también tienen un buen conocimiento de casi todos estos aspectos tanto licenciados en filología con CAP como maestros. Menor es el conocimiento del marco legal entre los licenciados en filología sin CAP.

Al preguntar acerca de las principales teorías sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas (concepto de «interlengua» (Selinker, 1992), la perspectiva interaccionista de Vygotsky, la sociocultural (Lantolf y Thorne, 2007), conexionismo, teorías conductistas, teoría del monitor, Gramática Universal y los principios del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, AICLE, predomina el conocimiento de la Gramática Universal (Chomsky, 1972), aunque no sea una teoría específica sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como la enseñanza AICLE entre todo el profesorado. Podemos ver en la tabla 10 que son los licenciados en filología inglesa con CAP quienes refieren un mayor conocimiento acerca de casi todas las teorías sobre las que se consultó, a excepción de los principios de la enseñanza AICLE de la que dicen tener un mejor conocimiento los licenciados en otras especialidades con CAP. Tanto los maestros como los licenciados en filología inglesa sin CAP refieren un menor conocimiento en todas las teorías presentadas.

**Tabla 10: Conocimiento teórico sobre la enseñanza de lenguas y el marco legislativo.**

	Lic. fil. inglesa	Lic. fil. inglesa +CAP	Lic. otra espec. + CAP	Maestros
Legislación en vigor	2,88	3,53	4	3,6
<i>Marco Común</i>	3,04	3,53	3,33	3,2
Portfolio	2,64	3,13	2,67	3,2
e-PEL	1,88	2,47	2	2,8
Gr. Universal	3,24	3,87	3	2,8
Teoría Monitor	1,72	2,6	2	1,2
Teorías conductistas	2	3,07	2,67	2,2
Conexionismo	1,68	2,47	1,67	1,2
Perspectiva interaccionista	1,96	2,53	2,67	2
Perspectiva sociocultural	2,32	2,93	3	2
Enseñanza AICLE/CLIL	2,36	3,27	4	3,2
Interlengua	2,16	3,2	3,33	1,6

#### 4. CARACTERÍSTICAS DE CADA PERFIL FORMATIVO

En conjunto, este estudio nos permite ver que la diferente formación inicial del profesorado de lengua inglesa en educación secundaria repercute en un diferente comportamiento metodológico dentro del aula, tal y como nos indican los datos analizados en nuestra muestra. La formación pedagógica proporcionada por el Curso de Adaptación Pedagógica supone una diferencia metodológica significativa. Este profesorado, tanto aquel que cuenta con formación en filología inglesa como el que la tiene en otras especialidades, utiliza el inglés como lengua vehicular en el aula en mayor medida que el resto, presta mayor atención a las actividades que promueven la oralidad e interacción, al mismo tiempo que fomenta en mayor medida los intercambios comunicativos genuinos entre el alumnado. Por el contrario, realiza menos actividades de traducción y, sorprendentemente, hace un menor uso del andamiaje no lingüístico a pesar de utilizar la L2 con más asiduidad. También es este grupo el que refiere un mejor conocimiento de las principales teorías sobre enseñanza de lenguas sobre las que se le preguntó.

A continuación mostramos las características de cada uno de los perfiles de acuerdo con los datos analizados:

Los maestros tienen un estilo docente en el que predominan los ejercicios tanto gramaticales como de vocabulario, más dictados y traducciones, así como menos actividades de interacción oral. Sin embargo, inciden más en las técnicas de estudio específicas y, en lo referente a la tecnología, hacen un mayor uso de blogs, materiales propios y aplicaciones de autor. Este grupo también muestra un buen conocimiento tanto del marco legal como del Portfolio en particular pero, en cambio, es un profesorado que emplea menos el inglés como lengua vehicular, centra en mayor medida que el resto del profesorado sus objetivos en conseguir un buen nivel de inglés y le concede menos importancia al uso de materiales auténticos o lecturas graduadas. A pesar de todo ello, muestra interés por aspectos didácticos no lingüísticos como ayudar al alumnado a organizarse o permitirle tomar decisiones en el aula.

El profesorado licenciado en filología inglesa sin la formación del CAP tiene un estilo que se caracteriza por un mayor énfasis en la pronunciación pero por menos trabajo de gramática y vocabulario, menos actividades de interacción oral y menor promoción de las técnicas de estudio. Respecto a las TIC, supera a la media en el uso de blogs y, en lo relativo a sus preferencias, concede importancia al uso de materiales auténticos así como a promover el contacto con la L2 fuera del aula. Finalmente, este grupo de profesorado es el que tiene un peor conocimiento del marco legal en el que se desenvuelve.

Por el contrario, el profesorado con formación en filología inglesa que cuenta con el CAP utiliza más el inglés en el aula y les concede mayor peso a las actividades orales, así como de interacción oral, trabaja la gramática y el vocabulario concediéndoles más peso a las explicaciones que a los ejercicios, realiza más actividades de comprensión oral y, en lo tecnológico, utiliza las herramientas de autor así como los proyectos colaborativos eTwinning por encima de la media. Sorprende su menor apoyo al andamiaje no lingüístico a pesar de que este perfil de profesorado se asocia a un mayor uso del inglés en el aula. Este grupo refiere un mejor conocimiento del *Marco Común* pero tiene peor consideración de la enseñanza AICLE que la media de profesorado. Con todo, no se siente tan condicionado por las imposiciones de las editoriales de libros de texto como otros grupos.

Por último, el profesorado que a su formación en otra especialidad diferente de la filología inglesa suma la del CAP, un perfil muy minoritario en la muestra, comparte con el profesorado formado en filología inglesa con CAP su alto uso del inglés en el aula, así como su énfasis en la oralidad e interacción, un menor uso de la traducción en sus clases, o la realización de más dictados y redacciones que la media. Pero, a diferencia del profesorado licenciado en filología inglesa con CAP, realiza menos explicaciones de vocabulario y gramática en sus clases y, aunque utiliza el correo electrónico en menor medida que la media, hace un mayor uso de herramientas colaborativas tipo *Google Drive* así como de *webquests*, a pesar de que este tipo de herramientas tienen escaso uso en todos los grupos. Así mismo, destacan estos docentes por su mejor conocimiento de la legislación educativa a la vez que por estar muy de acuerdo con que la enseñanza se realice totalmente en inglés. A pesar de no mostrarse tan partidarios del andamiaje lingüístico como la media, sí le conceden gran importancia a la correcta graduación de los materiales en la L2. Otro aspecto que caracteriza a este grupo de docentes es su mayor sentimiento de subordinación a las editoriales de libros de texto pues entienden que un buen libro de texto es una garantía de seguir una correcta línea pedagógica en el aula, al tiempo que en 2º de bachillerato también subordinan otros objetivos a la preparación de las PAU.

Por lo tanto, los datos obtenidos de nuestra muestra parecen estar en consonancia con el informe TALIS (OCDE, 2014) que nos recuerda que el profesorado más preparado tiende a mostrar unas prácticas más variadas en sus clases y menciona el caso del uso de las TIC en ellas.

Así las cosas, los datos nos dicen que la formación pedagógica del CAP se corresponde en nuestra muestra con la adopción de una metodología más adecuada. Además, aunque hay una pequeña representación tanto de maestros como de profesorado licenciado en otras especialidades, estos perfiles son minoritarios y tendentes a desaparecer dado el actual sistema de acceso a la docencia en educación secundaria que exige la formación específica en filología inglesa junto con el máster de profesorado, que ha sustituido al antiguo Curso de Formación Pedagógica.

## 5. CONCLUSIONES

Tal y como se ha visto en los apartados anteriores, los perfiles encontrados son heterogéneos y con una media de edad relativamente alta, aunque con una moda lejana todavía de la edad de jubilación, algo que se ve reafirmado por la ausencia del que sería el perfil de acceso actual a la función docente: licenciatura en filología y máster de profesorado. Además, la escasa renovación del profesorado de lengua inglesa en los últimos años ha tenido como resultado que, independientemente de su formación inicial, el conjunto del profesorado comparta las características propias de los docentes de mayor edad.

Sin embargo, conviene destacar que el perfil que en principio se entiende como más adecuado para la docencia de la lengua inglesa en educación secundaria, aquel que suma formación filológica en lengua inglesa a la formación pedagógica, es el que, en líneas generales, refiere en nuestra muestra una mayor proximidad al tipo de metodología en consonancia con

las nuevas corrientes pedagógicas, con mayor peso de la oralidad, de la interacción y de las actividades que promueven competencias comunicativas no exclusivamente lingüísticas, a pesar de que los datos obtenidos nos puedan llevar a creer que, incluso en este caso, queda camino por andar. El profesorado de nuestra muestra con este tipo de formación también es el que más se implica en su departamento didáctico, tomando decisiones pedagógicas y metodológicas relevantes. En el caso de que estos datos se viesen confirmados por un estudio con fiabilidad estadística, se podría suponer entonces que la futura incorporación de profesorado que cuente con la más amplia formación pedagógica del máster de profesorado redundará en mejores prácticas metodológicas en el aula.

Por todo esto, y teniendo en cuenta que el relevo generacional que suponga la asunción de una formación metodológica actualizada es algo que será lento y progresivo dada la edad del profesorado, coincidimos con Cajide Val y Vez Jeremías (2012) en la necesidad de una renovación que debería pasar por la formación que, en el caso de este profesorado en ejercicio, tendría que ser permanente para permitir la adquisición de las competencias necesarias que le permitan actualizar su metodología en el aula acercándose a las recomendaciones del *Marco Común*, así como integrar las TIC de una forma pedagógicamente adecuada en su práctica docente. Por tanto, se deriva la necesidad de una promoción activa de esta formación que debería ser accesible y de calidad, así como incidir en los aspectos en los que la metodología actual se distancia más de la que sería deseable.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMSON, BOB (2004): «Fashions in Language Teaching Methodology», en Alan Davies y Catherine Elder (eds.), *The Handbook of Applied Linguistics*, Malden, Blackwell, pp. 604-622.
- BONNET, GÉRALD (2002): *The Assessment of Pupils' Skills in English in Eight European Countries*. Consultado el 28 de marzo de 2016. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/habilidadesingles2002.pdf?documentId=0901e72b8011054e>
- CAJIDE VAL, JOSÉ y JOSÉ MANUEL VEZ JEREMÍAS (2012): *As linguas estranxeiras no sistema educativo de Galicia. Percepcións do profesorado, do alumnado e das súas familias ao remate do bacharelato. Informe curso 2010-2011*, Santiago de Compostela, Consello Escolar de Galicia-Xunta de Galicia.
- CALVO BENZIES, YOLANDA JOY (2015): *The Teaching and Learning of English Pronunciation in Spain. An Analysis and Appraisal of Student' and Teachers' Views and Teaching Materials*. Tesis inédita. Volumen I.
- CHOMSKY, NOAM (1972): *Language and Mind*, New York, Harcourt.
- CORPAS, M.<sup>a</sup> DOLORES y DANIEL MADRID (2009): «Desarrollo de la comprensión oral en inglés como LE al término de la Educación Secundaria Obligatoria española», en *Porta Linguarum*, 11, pp. 129-145.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza e evaluación*. Consultado el 28 de marzo de 2016. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- CONSEJO GENERAL DEL ESTADO (2013): *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Consejo Escolar del Estado.
- DEKEYSER, ROBERT (2007): «Skill Acquisition Theory», en Bill VanPatten y Jessica Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.



- EACEA, EURYDICE (2001): *La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el Contexto Escolar Europeo*, Bruselas, Eurydice, Consultado el 28 de marzo de 2016. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=10388>
- EUROPEAN COMMISSION (2012): *First European Survey on Language Competences*. Consultado el 28 de marzo de 2016. Disponible en: [https://crell.jrc.ec.europa.eu/sites/default/files/files/eslc/ESLC\\_Final%20Report\\_210612.pdf](https://crell.jrc.ec.europa.eu/sites/default/files/files/eslc/ESLC_Final%20Report_210612.pdf)
- HALL, GRAHAM y GUY COOK (2013): *Own-language use in ELT: exploring global practices and attitudes*, London: British Council. Consultado el 28 de marzo de 2016. Disponible en: [http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/C448%20Own%20Language%20use%20in%20ELT\\_A4\\_FINAL\\_WEB%20ONLY.pdf](http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/C448%20Own%20Language%20use%20in%20ELT_A4_FINAL_WEB%20ONLY.pdf)
- HORNERO, ANA MARÍA, PILAR MUR-DUEÑAS y RAMÓN PLO (2013): «Oral skills in the spotlight: EFL in secondary education in a Spanish local context», en *Synergy*, vol. 9, 2, pp. 111-124.
- KRASHEN, STEPHEN D. (1983): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.
- LANTOLF, JAMES P. y STEVEN L. THORNE (2007): «Sociocultural Theory and Second Language Learning», en Bill VanPatten y Jessica Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 201-224.
- LONG, MICHAEL H. (1985): «Input and second language acquisition theory», en Susan M. Gass y Carolyn G. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Boston, Massachusetts, Heinle & Heinle, pp. 377-393.
- McLAREN, NEIL Y DANIEL MADRID (2005): «The FL Teacher and Class Management», en Neil McLaren, Antonio Bueno y Daniel Madrid (eds.), *TELF in Secondary Education*, Granada, Universidad de Granada.
- McLAUGHLIN, BARRY (1987): *Theories of Second-language Learning*, London, Edward Arnold.
- MORALES GÁLVEZ, CARMEN (2000): «La enseñanza de las lenguas extranjeras en la Unión Europea», *Educación y futuro*, 20, pp. 17-30.
- MORATA, MARISA E YVETTE COYLE (2012): «Teaching English Through Spanish: A Secondary School EFL Teachers's Language Choices in the Foreign Language Classroom», en *Porta Linguarum*, 17, pp. 133-152.
- NUNAN, DAVID (2014): «Task-Based Teaching and Learning», en Marianne Celce-Murcia, Donna M. Brinton y Marguerite Ann Snow (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston, National Geographic Learning, pp. 455-470.
- OCDE (2012): *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe español*, Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Consultado el 28 de marzo de 2016. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama2012.pdf?documentId=0901e72b81415d28>
- OCDE (2014): *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing. Consultado el 28 de marzo de 2016. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- ORTEGA MARTÍN, JOSÉ LUIS y DANIEL MADRID (2009): «¿Qué técnicas de comunicación oral valoran más los profesores y alumnos en la clase de inglés?», en *Porta Linguarum*, 12, pp. 193-204.
- PALACIOS, IGNACIO M. (2007): «The teaching of grammar revisited. Listening to the learners' voice», en *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 4. Consultado el 28 de marzo de 2016. Disponible en: <http://webs.uvigo.es/vialjournal/pdf/Vial-2007-Article7.pdf>
- ROCA DE LARIOS, JULIO (1998): «Classroom Research: a Source of Methodological Principles for EFL Teaching», en Eva Alcón y Victòria Codina (eds.), *Current Issues in English Language Methodology*, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 175-196.
- RUBIO ALCALÁ, FERNANDO D. y M. MARTÍNEZ LIROLA (2008): «La comunicación oral en inglés en España: Influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje», en *Revista*

- de Enseñanza Universitaria*, 32, pp. 51-63.
- SELINKER, LARRY (1992): *Rediscovering Interlanguage*, London, Longman.
- TOMLINSON, BRIAN (2005): «English as a Foreign Language: Matching Procedures to the Context of Learning», en Eli Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, New York, Routledge, pp. 137-153.
- WEIGLE, SARA CUSHING (2014): «Considerations for Teaching Second Language Teaching», en Marianne Celce-Murcia, Donna M. Brinton y Marguerite Ann Snow (eds.), *Teaching English as a Second Language*, 4.<sup>a</sup> edición, Boston, National Geographic Learning, pp. 222-237.
- ZARO, JUAN JESÚS (1999): «La traducción, estrategia y objeto de aprendizaje», en M.<sup>a</sup> Sagrario Salaberri Ramiro, *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Almería, Universidad de Almería, pp. 531-555.

**ANEXO: CUESTIONARIO ADMINISTRADO AL PROFESORADO**

1. ¿Cuál es tu rango de edad?

21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70
-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

2. ¿Cuál es tu sexo?

Hombre	Mujer
--------	-------

3. ¿Cuántos años llevas enseñando inglés como lengua extranjera?

- 5	5-10	10-15	15-20	20-25	25-30	30-35	35-40	+ 40
-----	------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	------

4. ¿En qué tipo de centro impartes clase?

Centro público	Centro privado concertado	Centro privado sin conc.
----------------	---------------------------	--------------------------

5. ¿Dónde está situado tu centro?

En una zona rural	En una villa	En una ciudad
-------------------	--------------	---------------

6. ¿Cuál es tu formación como profesor(a)? Elige la opción que indique el nivel de formación más alto.

Maestro/a
Licenciado/a en filología inglesa, germánica o similar
Licenciado/a en otra especialidad
Licenciado/a en filología inglesa, germánica o similar además de CAP o master de profesorado
Doctor(a)
Otra no descrita anteriormente

7. ¿En qué porcentaje sigues las propuestas del libro de texto elegido como media en tus grupos de secundaria?

0% a 10%	10% a 30%	30% a 50%	50% a 70%	70% a 90%	90% a 100%
----------	-----------	-----------	-----------	-----------	------------

8. Indica qué porcentaje de tus clases impartes usando la lengua inglesa como lengua vehicular en cada uno de estos cursos. Deja en blanco los niveles en que no impartas clase.

	0%	25%	50%	75%	100%
1º y 2º ESO					
3º y 4º ESO					
1º bachillerato					
2º bachillerato					

9. ¿Estás implementando el Portfolio (en carpetas o e-PEL)?

Sí	No
----	----

10. ¿Contribuyes tú a la redacción de la programación didáctica seguida en tus clases?

Habitualmente no tengo oportunidad de leerla
La leo pero habitualmente no apporto nada
Seguimos la de la editorial de los libros de texto y adaptamos aspectos concretos como la evaluación, calificación, promoción...
La realizamos conjuntamente en el departamento
Si, y procure que refleje lo que hago en el aula

11. ¿En qué grado estas actividades son parte de tu práctica diaria en el aula?

	1. (Nunca)	2. (Ocasional- mente)	3. (Con frecuencia)	4. (Muy habitualmente)
Realizar dictados				
Realizar y/o corregir ejercicios de gramática				
Realizar y/o corregir ejercicios de vocabulario				
Trabajar la pronunciación adecuada del alumnado				
Enseñar y practicar el uso del AFI				
Redacciones				
Explicar aspectos gramaticales				
Explicar el uso del vocabulario				
Hablar con el alumnado en inglés (sobre aspectos de interés para él)				
Realizar ejercicios de comprensión oral				
Organizar y realizar ejercicios de interacción oral				
Organizar y realizar ejercicios de búsqueda de información en grupo				
Traducción de frases o textos de forma directa o inversa				
Explicar técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas de la materia				
Promover el uso de un dossier en cualquier formato para los trabajos del alumnado				
Ver vídeos en inglés sin realizar actividades a partir de ellos				
Ver vídeos en inglés y realizar actividades a partir de ellos				

Improvisar actividades partiendo de las necesidades o circunstancias particulares del momento.				
Explicar aspectos culturales de países anglófonos				
Tratar aspectos de la propia cultura				
Utilizar aplicaciones informáticas en el aula				
Utilizar internet en el aula				
Promover como «aprender a aprender»				
Exámenes escritos				
Exámenes orales				

12. ¿Qué elementos tecnológicos utilizas habitualmente en tus clases? No menciones los que utilizas en la preparación de las clases.

	1 (Nunca)	2 (Ocasionalmente)	3 (Habitualmente)
Blog propio de aula o materia			
Pantalla digital interactiva y ordenador			
Pantalla con proyector y ordenador			
Reproductor de cintas, CDs o archivos de audio			
Reproductor de vídeo, DVDs			
Vídeos procedentes de internet			
Materiales digitales propios			
Correo electrónico			
Redes sociales			
Herramientas colaborativas (tipo Google Docs)			
Webquests, miniquests			
Malted u otras herramientas de autor			
Laboratorio de idiomas			
Proyectos colaborativos eTwinning			

13. ¿Por qué medios te mantienes al día sobre novedades en el campo de las lenguas extranjeras?

	1 (Nunca)	2 (Ocasionalmente)	3 (Habitualmente)
Cursos de CFR o Ministerio de Educación			
Cursos o estudios universitarios			
Revistas especializadas			
Internet			
Libros especializados			
Encuentros con compañeros			
Otros			

14. ¿Cómo calificarías tu grado de conocimiento sobre los siguientes aspectos y/o teorías?

	1 (Nulo)	2 (Escaso)	3 (Medio)	4 (Aceptable)	5 (Alto)
La legislación en vigor sobre lengua inglesa					
El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas					
El Portfolio					
e-PEL (Portfolio electrónico)					
Gramática Universal					
Teoría del monitor					
Teorías conductistas					
Conexionismo					
Perspectiva interaccionista					
Perspectiva sociocultural					
Enseñanza AICLE / CLIL					
Concepto de Interlengua					

15. ¿Cómo crees que se podría mejorar la enseñanza del inglés en tu centro? Puedes especificar los aspectos que consideres más relevantes.