

Estudio de la metodología empleada en la enseñanza del inglés en educación secundaria en la provincia de Lugo

**Trabajo de investigación de fin de máster tutorizado por
Dra. D^ª María Beatriz Pérez Cabello de Alba**



Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas

**Ana Arias Castro
2013**

Índice general

1	Introducción	6
2	Hipótesis	10
2.1	Primera hipótesis	10
2.2	Segunda hipótesis	10
2.3	Tercera hipótesis	11
3	Metodología	12
3.1	Población y muestra	12
3.1.1	Centros públicos	12
3.1.1.1	Institutos de enseñanza secundaria	12
3.1.1.2	Centros públicos integrados	13
3.1.2	Centros privados no concertados	13
3.1.3	Centros privados concertados	13
3.2	Encuesta remitida	14
3.3	Proceso de envío de la encuesta	15
3.4	Respuesta recibida	16
4	Análisis de los datos	17
4.1	Perfil del profesorado objeto de la muestra	17
4.1.1	Edad y sexo	17
4.1.2	Tipo de centro en el que imparte clase	18
4.1.3	Formación inicial	20
4.1.3.1	Maestros	20
4.1.3.2	Profesorado con licenciatura en filología inglesa o similar	21
4.1.3.3	Profesorado con licenciatura en filología inglesa o similar más Curso de Adaptación Pedagógica	21
4.1.3.4	Profesorado con licenciatura en otra especialidad más Curso de Adaptación Pedagógica	21
4.2	Descripción de la práctica metodológica	23
4.2.1	Uso del inglés como lengua vehicular en el aula	23
4.2.2	Seguimiento del libro de texto	28
4.2.3	Elaboración de la programación del departamento de inglés	30
4.2.4	Actividades realizadas en la práctica diaria en el aula	36
4.2.4.1	Actividades de comprensión escrita: <i>reading comprehension</i>	37
4.2.4.2	Actividades de expresión escrita	38

4.2.4.2.1	Dictados	38
4.2.4.2.2	Redacciones	39
4.2.4.2.3	Exámenes escritos	40
4.2.4.3	Actividades de comprensión oral (<i>listening comprehension</i>)	41
4.2.4.3.1	Listening comprehension	41
4.2.4.3.2	Vídeos sin actividades	42
4.2.4.3.3	Vídeos con actividades	43
4.2.4.4	Actividades de expresión oral	45
4.2.4.4.1	Trabajo de la pronunciación	45
4.2.4.4.2	Trabajo del AFI	46
4.2.4.4.3	Exámenes orales	47
4.2.4.5	Actividades de interacción	48
4.2.4.5.1	Hablar sobre aspectos de interés	49
4.2.4.5.2	Actividades tipo <i>role-play</i>	50
4.2.4.5.3	Búsqueda de información	51
4.2.4.6	Actividades para "aprender a aprender"	52
4.2.4.6.1	Técnicas de estudio	52
4.2.4.6.2	Elaboración de un dossier	53
4.2.4.6.3	Promover "aprender a aprender"	54
4.2.4.7	Otras actividades	56
4.2.4.7.1	Vocabulario	56
4.2.4.7.2	Gramática	58
4.2.4.7.3	Traducción	61
4.3	Uso de la tecnología en el aula	62
4.3.1	Blog de aula o de materia	62
4.3.2	PDI y ordenador	63
4.3.3	Pantalla, proyector y ordenador	63
4.3.4	Reproductor de cintas, CDs o archivos de audio	63
4.3.5	Reproductor de vídeo o DVD	64
4.3.6	Vídeos procedentes de internet	65
4.3.7	Materiales digitales propios	65
4.3.8	Correo electrónico	66
4.3.9	Redes sociales	66
4.3.10	Herramientas colaborativas (tipo Google Docs)	66

4.3.11	Webquests, miniquests	67
4.3.12	Malted u otras herramientas de autor	68
4.3.13	Laboratorio de idiomas	68
4.3.14	Proyectos colaborativos eTwinning	69
4.4	Formación permanente del profesorado	69
4.5	Conocimientos teóricos sobre metodología y el marco legislativo	72
4.5.1	Marco legislativo	73
4.5.2	Teorías sobre la enseñanza de lenguas	76
4.5.3	Grado de acuerdo con diversas afirmaciones	79
4.5.3.1	<i>Habría que impartir las clases completamente en la lengua extranjera ..</i>	80
4.5.3.2	<i>El material a disposición del alumnado debe ser de su nivel</i>	81
4.5.3.3	<i>El material a disposición del alumnado debe ser más alto que su nivel actual.....</i>	81
4.5.3.4	<i>Es importante que el alumnado lea el mayor número posible de libros de lectura graduada</i>	83
4.5.3.5	<i>Las lecturas deben adaptarse al nivel del alumnado</i>	83
4.5.3.6	<i>El alumnado debe estar en contacto con materiales auténticos, no sólo adaptados</i>	83
4.5.3.7	<i>El profesorado de L2 debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender</i>	84
4.5.3.8	<i>Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés</i>	85
4.5.3.9	<i>El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje</i>	86
4.5.3.10	<i>Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se da clase de lengua extranjera</i>	87
4.5.3.11	<i>El único objetivo importante es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa</i>	88
4.5.3.12	<i>Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua fuera del aula</i>	89
4.5.3.13	<i>La mejor forma de asegurarse que se traten los aspectos lingüísticos fundamentales en cada nivel es seguir un buen libro de texto</i>	90
4.5.3.14	<i>En 2º de bachillerato hay que centrarse en las destrezas y actividades que se exigirán en las PAU</i>	90
4.5.3.15	<i>El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula</i>	91
4.5.3.16	<i>Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística</i>	92
4.6	Aportaciones del profesorado participante en la encuesta	93

5	Discusión	96
5.1	Uso del libro de texto y grado de improvisación en el aula	96
5.2	El <i>input</i> en lengua inglesa en el aula	98
5.3	Equilibrio entre las diferentes actividades comunicativas	101
5.4	Las competencias no lingüísticas	103
5.5	Los exámenes como parte del proceso de aprendizaje	106
5.6	Las tecnologías de la información y comunicación en el aula	107
5.7	Utilización de un método concreto	110
5.8	La formación del profesorado	112
6	Conclusiones	120
6.1	Verificación de nuestras hipótesis	120
6.1.1	Primera hipótesis	120
6.1.2	Segunda hipótesis	123
6.1.3	Tercera hipótesis	127
6.2	Conclusiones generales	132
6.3	Limitaciones de este estudio y nuevas propuestas de investigación	134
7	Bibliografía	136
8	Anexos	142
8.1	Anexo I – formulario remitido al profesorado	142
8.2	Anexo II – correos remitidos a los centros junto con el enlace al formulario.....	151
8.2.1	Correo remitido a CPIs e IES (centros públicos con educación secundaria obligatoria y/o bachillerato)	151
8.2.2	Correo remitido a CPR (centros privados y privados concertados con educación secundaria y/o bachillerato). Hay una primera parte dirigida al director o directora y otra al profesorado	151
8.3	Anexo III – datos recogidos	153
8.3.1	Perfil del profesorado de la muestra	153
8.3.2	Metodología en el aula	158
8.3.3	Concepciones sobre metodología	188

1 Introducción

La enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto escolar, y en concreto la del inglés, ha sufrido una importante evolución en los últimos años tanto en su peso y consideración dentro del currículo del alumnado como en los objetivos que se persiguen con su aprendizaje. Por un lado, ha aumentado el interés por parte de las autoridades y de la comunidad educativa, pasando a ser una materia clave en el currículo del alumnado tanto en las etapas obligatorias como post obligatorias. Por otro lado, en lo que concierne a los objetivos que se persiguen con su aprendizaje, en el contexto educativo actual, inmerso en una creciente europeización así como globalización, las lenguas extranjeras han ido adquiriendo un estatus prioritario en las políticas educativas de todos los países europeos y, en consecuencia, también del nuestro.

En las últimas décadas el interés en el proceso de aprendizaje de lenguas adicionales¹ ha dado lugar a las más diferentes propuestas metodológicas que han sido descritas en muchos casos como la forma definitiva de enseñar lenguas. Así hemos pasado de una enseñanza basada en la traducción, dominio del vocabulario, gramática y en general en las destrezas escritas a nuevos enfoques que se han ido sucediendo a la vez que han transformado, aunque sólo haya sido temporalmente, la metodología de las segundas lenguas o lenguas extranjeras. Entre estas cabe destacar teorías lingüísticas como la Gramática Universal de Chomsky (1998) que propugna la existencia de una competencia lingüística subyacente o la teoría del monitor (Krashen, 2009), según la cual la adquisición de lenguas adicionales sigue una serie de pasos establecidos u orden natural, resulta fundamental la existencia de una cantidad de *input* comprensible ligeramente más complejo que el nivel real del hablante, el

1 En este estudio se hablará habitualmente de lenguas extranjeras y no de segundas lenguas pues en el contexto educativo de Galicia, en el que se ha desarrollado el estudio, conviven gallego y castellano, siendo el inglés primera o segunda lengua extranjera.

proceso de producción lingüística es monitorizado según el conocimiento anterior del sistema y supone la existencia de un filtro afectivo que posibilitaría la motivación del estudiante. También han surgido teorías psicológicas como el conductismo, que entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso de imitación, práctica, refuerzo y creación de hábitos; la teoría cognitiva de McLaughlin (1987) según la cual inicialmente el aprendiz está centrado en la lengua misma para, cuando su uso está automatizado, pasar a centrarse en el contenido o el conexionismo, que entiende que la exposición repetida a elementos que aparecen conjuntamente crea una asociación en el cerebro entre estos elementos que se asimilan como una unidad. Además, conceptos como el de *interlengua* (Selinker, 1992) han venido a explicar cómo el error es un elemento consustancial al aprendizaje pues refleja una fase dentro de este proceso, una fase en la que el conocimiento de la nueva lengua es todavía incompleto. Finalmente también han surgido perspectivas como la interaccionista o la sociocultural que suponen respectivamente que el aprendizaje tiene lugar mediante la interacción entre hablantes y dentro de un contexto cultural concreto. Dado que muchas de estas teorías tienen una difícil plasmación en el aula de idiomas, no todas ellas han tenido igual fortuna a la hora de influir en las metodologías utilizadas, aunque en general han ido modificando la metodología en la enseñanza de las lenguas.

Por lo tanto, de acuerdo con la investigación desarrollada en el campo de las lenguas extranjeras así como con las nuevas propuestas metodológicas surgidas de las mismas y con el *Marco Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2001), las recientes directrices de la Comisión Europea han propiciado una importante evolución en los principios que sustentan la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa en lo referente a los objetivos, metodología y roles de alumnado y profesorado. Todo ello ha implicado un importante cambio en el marco en el que se desarrollan los sistemas educativos europeos y,

por lo tanto, también en el español. De esta forma la legislación tanto de ámbito nacional como autonómico ha ido asumiendo como propios los principios prescritos desde la Comisión Europea.

Paralelamente, en el entorno escolar el profesorado de lenguas extranjeras, con escasa renovación en los últimos años, no siempre ha contado con la formación inicial más adecuada, en especial desde un punto de vista pedagógico y, en muchos casos, se ha visto inmerso en un cambio de marco para el que no cuenta con la formación más idónea. Además, la progresiva pero rápida incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación ha supuesto un nuevo elemento de cambio y renovación para el que la actualización constante es imprescindible si se pretende aprovechar sus posibilidades pedagógicas. Y todo ello dentro de un contexto que atribuye un papel cada vez más relevante a un profesorado capacitado, motivado y actualizado en los sistemas educativos cuyo alumnado obtiene mejores resultados tal y como nos dicen los informes de la OCDE " los datos de PISA muestran que los sistemas educativos de alto rendimiento suelen dar prioridad a la calidad de los profesores" (OCDE, 2012, 4).

Finalmente, a todo esto hay que sumar el creciente descontento con el grado de adquisición de las competencias comunicativas en las lenguas extranjeras estudiadas en el ámbito del contexto escolar. Recientes estudios sobre la situación en España (Morales Gálvez, 2000; Bonnet, 2002; Cajide Val, 2012) han reflejado una enseñanza del inglés más centrada en adquirir herramientas como la gramática o el léxico que en desarrollar aquellas competencias que permitan una comunicación efectiva utilizando la lengua extranjera.

Por todo ello hemos creído que un estudio sobre la práctica diaria del profesorado de lengua inglesa, opción mayoritaria como primera lengua extranjera en la educación secundaria en

nuestro país, podría proporcionar claves interesantes sobre el tipo de influencia de todos estos factores mencionados en la forma en que se está impartiendo la materia dentro de las aulas de educación secundaria. Por otro lado, cualquier estudio que busque comprender la situación actual así como dilucidar posibilidades de mejora en la práctica educativa diaria del profesorado, deberá partir siempre de la situación real en el aula, algo que en este estudio intentaremos retratar.

2 Hipótesis

Teniendo en cuenta la situación anteriormente descrita, en la cual podemos ver una importante evolución del marco teórico concerniente a la enseñanza de lenguas extranjeras, cabe considerar diferentes aspectos sobre la forma en que se conjugan las líneas de investigación más recientes con la práctica diaria en las aulas de lenguas extranjeras.

El presente estudio se centrará en realizar un análisis de diversos aspectos de la práctica docente habitual en el aula de inglés en educación secundaria (tanto educación secundaria obligatoria como bachillerato) que permita encontrar variables que se relacionen con las diferentes formas de impartir clase de inglés. En esta línea las hipótesis de trabajo de las que partimos serán las siguientes:

2.1 Primera hipótesis. Partiendo del marco teórico mencionado en la introducción de este estudio planteamos la hipótesis de que el profesorado más joven debería estar más familiarizado con las nuevas teorías sobre aprendizaje de lenguas o el *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas* y, por lo tanto, tener una pedagogía acorde con este conocimiento, más centrada en el desarrollo de competencias, la oralidad, y con menor peso del aprendizaje de gramática y léxico, así como con menos presencia de actividades como la traducción, característica del método de Gramática-Traducción, usado hasta la segunda mitad del siglo pasado.

2.2 Segunda hipótesis. También asumimos la hipótesis de que una mayor formación pedagógica, particularmente en la formación inicial que capacita para el acceso a la docencia, debería tener un impacto positivo en la forma de dar clase, habiendo diferencias con el profesorado que no cuenta con formación didáctico-pedagógica formal. Por lo tanto trataremos de comprobar si esta formación tiene el impacto esperado en la pedagogía

utilizada en el aula.

2.3 Tercera hipótesis. Entendemos que puede haber otros factores como el tipo de centro (privado, privado concertado o público) o su ubicación (en zona rural o urbana) que también podrían tener influencia sobre la metodología utilizada, aunque no podemos prever en qué sentido. Buscaremos, por lo tanto, encontrar patrones que permitan dilucidar si estas u otras variables tienen algún tipo de influencia sobre la metodología empleada en clase por el profesorado en la clase de inglés.

3 Metodología

3.1 Población y muestra

En este estudio se ha procurado realizar un retrato lo más fehaciente posible sobre la situación actual en la que se está impartiendo clase de inglés en enseñanza secundaria que permitiese descubrir patrones y variables que se asocien a diferentes aspectos relacionados con la metodología seguida por el profesorado² de lengua inglesa de educación secundaria.

Se ha decidido realizar un estudio cuantitativo en que pudiese obtenerse una muestra lo más amplia posible respecto de la población que se ha considerado, el profesorado de lengua inglesa en educación secundaria de la provincia de Lugo. Se ha elegido esta provincia por proximidad y por poder acceder a mucho del profesorado a título particular en caso de que las circunstancias lo hiciesen necesario.

También se ha procurado que estuviesen representados los tres tipos de centros en los que se imparte este tipo de enseñanzas:

3.1.1 Centros públicos:

3.1.1.1 IES, institutos de enseñanza secundaria. Son treinta y seis centros en los que se imparte enseñanza secundaria obligatoria (ESO). En su mayoría también se imparte bachillerato y en algunos de ellos existen además enseñanzas de adultos: bachillerato y enseñanza secundaria de adultos (ESA). Estos centros, de tamaño muy variable, están ubicados tanto en ciudades como en villas con una cierta población y su departamento de inglés suele contar con varios miembros, uno de los cuales ostenta la jefatura del departamento. En algunos casos algún miembro del

² A lo largo del presente estudio se hablará de “profesor” utilizando el masculino pero conviene tener en cuenta que el 87.5% del profesorado de la muestra eran mujeres, con lo cual podemos deducir que es una población fundamentalmente femenina.

departamento, normalmente profesorado provisional, imparte alguna materia afín, pero no en todos los centros.

3.1.1.2 CPI, centros públicos integrados. Estos son doce centros rurales ubicados en ayuntamientos en los que se ha añadido la enseñanza secundaria obligatoria a las enseñanzas de educación infantil y primaria en los antiguos grupos escolares de EGB son centros de una o dos líneas y en los que el departamento de inglés está constituido bien por un profesor de enseñanza secundaria que es, a su vez, jefe de departamento, bien por este y por un maestro que imparte enseñanza en los dos primeros cursos de ESO como en el caso de los IES, el profesorado puede necesitar completar horario impartiendo materias consideradas afines. En ninguno de estos centros se imparte bachillerato.

3.1.2 Centros privados no concertados.

De este tipo de centros sólo existen dos en la población analizada y ambos imparten enseñanzas de educación secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato. Sus departamentos de inglés están constituidos por una y dos profesoras respectivamente. Ambos están situados en la ciudad de Lugo y ninguno de ellos es administrado por una orden religiosa.

3.1.3 Centros privados concertados.

Existen dieciséis de estos centros que están fundamentalmente situados en la capital y villas con cierta población. Están administrados por órdenes religiosas y en todos ellos se imparten enseñanzas de enseñanza secundaria obligatoria (ESO) además de educación infantil y primaria. Sólo en uno de estos centros se imparte también bachillerato (sin concertar) pero dado que el profesorado que da clase de

inglés en este nivel es el mismo que en los niveles inmediatamente inferiores, se ha incluido aquí. Además comparte con los otros centros concertados la gestión en manos de una orden religiosa. Habitualmente tienen de una a tres líneas por nivel y el profesorado con frecuencia, a diferencia de en los casos anteriores, imparte otras materias además de inglés a fin de completar horario lectivo.

3.2 Encuesta remitida.

Una vez delimitada la población de la que se pretende obtener una muestra representativa se procede a elaborar la encuesta. En esta se intenta conocer el perfil del profesorado que la compone (edad, formación...), el tipo de centro al que pertenece, la metodología adoptada habitualmente en sus clases y el grado de conocimiento que tiene respecto a diversas teorías o planteamientos metodológicos existentes.

Con respecto a estos dos últimos apartados, la selección de elementos a incluir se realizó teniendo en cuenta los aspectos que los estudios más relevantes sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera consideran importantes. Entre todos los aspectos inicialmente considerados se realizó una selección de forma que la encuesta resultante no fuese tan larga que pudiese disuadir al profesorado al que fuese remitida de completarla y remitirla.

Fundamentalmente el profesorado tenía que seleccionar la respuesta entre varias, marcar el grado de acuerdo con ciertas afirmaciones y, al final de la encuesta se proporcionaba la posibilidad de hacer constar la opinión sobre los diversos aspectos antes mencionados o realizar aportaciones personales.

El formato elegido para hacérsela llegar al profesorado fue a través de un enlace que remitía a un documento en la aplicación Google Drive, que se rellenaba online y facilitaba

tanto el trabajo de hacerla llegar al profesorado como el de la gestión posterior de los datos obtenidos. A fin de separar temáticamente los contenidos incluidos, se distribuyeron en tres páginas, datos del profesorado, práctica metodológica y grado de conocimiento del marco legal y de las diversas teorías sobre enseñanza de lenguas extranjeras.

El contenido del formulario se incluye en el anexo I al final de este estudio. También se puede encontrar en su ubicación on line (<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dDIwOW9rdzg3LVVaU3pEVWFqd1ZiaUE6MQ#gid=0>)

Una vez elaborado el formulario se realizó una prueba piloto a fin de detectar diferentes errores o aspectos mejorables y los comentarios proporcionados por el profesorado participante en esta fase permitió realizar varias modificaciones, alguna de ellas de bastante relevancia para el análisis posterior de los datos.

3.3 Proceso de envío de la encuesta.

A principios del mes de diciembre de 2012, estando ya el contenido de la encuesta elaborado, se procedió a escribir el correo que acompañaría el enlace al formulario. En este se debía dejar claro que se remitiría al profesorado de inglés del centro (pues el correo iría dirigido a la dirección electrónica de cada centro escolar, que debería remitirlo al profesorado de inglés). Sin embargo la respuesta obtenida tras una semana fue decepcionante al recibirse solamente cuatro respuestas.

Por ello se procedió a cambiar el método de envío. Se localizó el nombre del profesorado de inglés de la mayor parte posible de centros escolares de la provincia a través de las páginas web de los centros y varios documentos oficiales accesibles on line (concursos de traslados del profesorado, destinos provisionales de estos, etc.) De esta forma se realizó un nuevo envío en el que se solicitaba el reenvío del correo a cada profesor en particular,

mencionando su nombre en el propio asunto del correo. Ya en el texto dirigido al profesorado se solicitaba, además de la realización de la encuesta, su reenvío a otro profesorado que pudiese haber en el departamento, pues no siempre se tenía el nombre de todos los miembros del mismo.

3.4 Respuesta recibida.

Este segundo intento fue más exitoso aunque en principio sólo se recibieron respuestas de centros privados no concertados y públicos, pero no de centros privados concertados. A fin de que este segmento, porcentualmente relevante respecto al total del profesorado de la provincia, estuviese representado en el estudio se acudió a título particular a una profesora de un centro concertado que facilitó el acceso a varios compañeros que cubrieron la encuesta, consiguiendo así que estos centros tuviesen cierta representación, aunque inferior a la deseable inicialmente.

En total se recibieron, durante el mes de diciembre de 2012, 48 respuestas, que correspondían a profesorado de centros privados no concertados (3), privados concertados (6) y públicos (39).

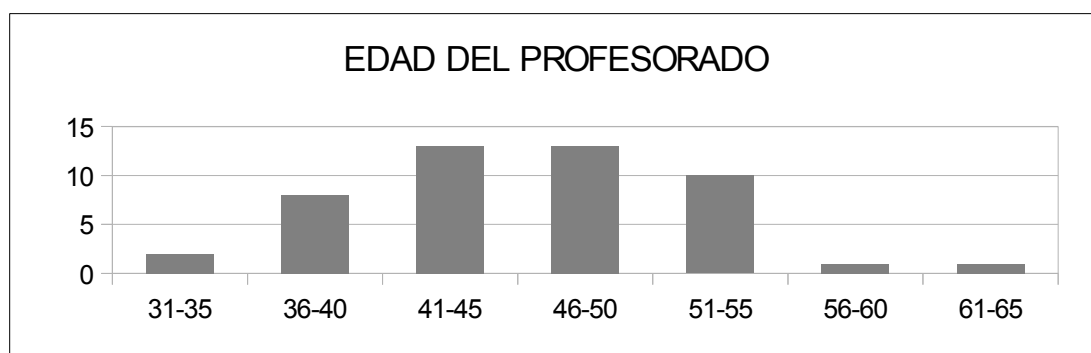
4 Análisis de los datos

Tal y como se ha mencionado anteriormente el número total de respuestas recibidas fue de 48 entre las cuales en diferente proporción se encuentran representados todos los perfiles de profesorado que actualmente imparte clase de inglés como lengua extranjera en centros de educación secundaria de la provincia de Lugo: todos los tramos de edad, profesorado de muy diferente formación teórica en la materia y pedagógica, así como todos los tipos de centro. De una población total estimada en unos 250 profesores/as (un 10% del total de 2.478 profesores/as de secundaria, según cifras del Ministerio de Educación para el curso 2011-2012), la muestra supone en torno a un 20% del total.

4.1 Perfil del profesorado objeto de la muestra

4.1.1 Edad y sexo

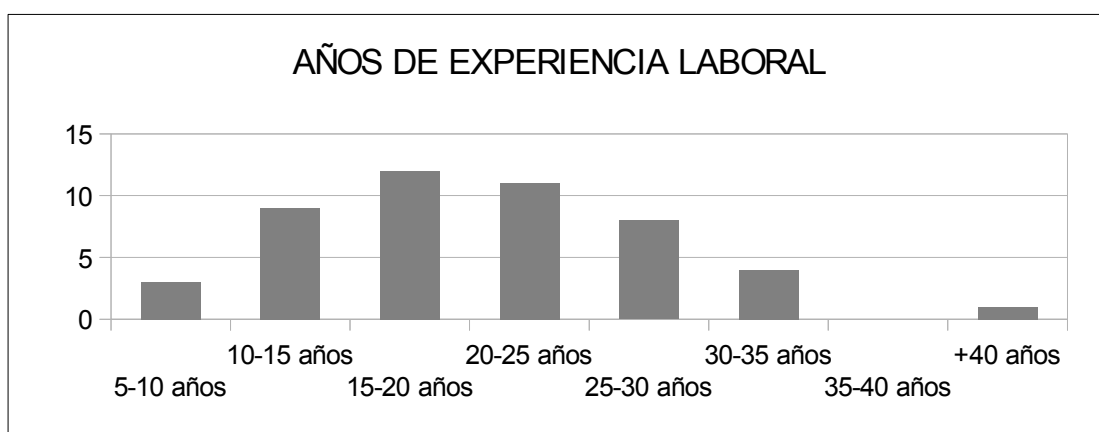
Uno de los primeros datos analizados es la edad del profesorado dado que una de las hipótesis planteadas partía de que esta variable debería ser significativa a la hora de encontrar diferencias metodológicas dentro de la muestra. La edad media es de 45,91 años y la moda se sitúa en los tramos 41-45 y 46-50 años. La escasa presencia de profesorado con edades superiores a los 55 años se explica tanto por la relativa nueva incorporación del inglés como primera lengua extranjera en detrimento del francés, algo que tuvo lugar de forma generalizada durante los años 80, como por la llamada "jubilación LOE", un procedimiento de jubilación voluntaria anticipada que



ha permitido al profesorado funcionario acceder a la jubilación a partir de los 60 años de edad.

También es destacable la escasa presencia de profesorado de menos de 40 años, algo explicable por la escasa oferta de plazas en los últimos años y el aumento de horario lectivo del profesorado, que ha hecho innecesaria la incorporación de nuevos docentes.

Se han cuantificado también los años de experiencia laboral y se ha obtenido una media de 20,69 años, estando la moda en el tramo de 15-20. De todos modos este dato no será tan relevante a la hora de establecer diferencias entre el profesorado como la propia edad de este.



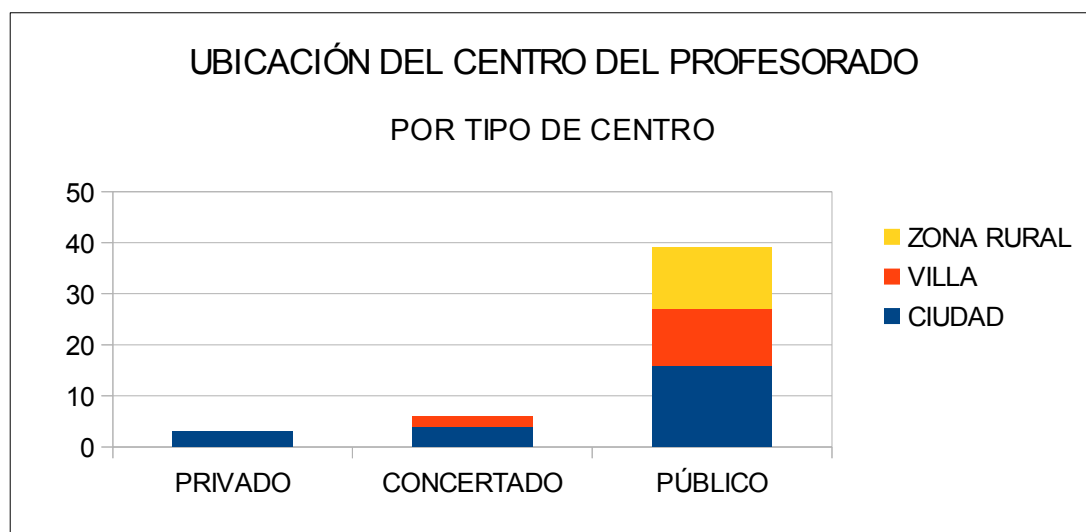
Respecto al sexo la muestra está constituida por 6 hombres (12,5%) y 42 mujeres (87,5%).

4.1.2 Tipo de centro en el que imparte clase

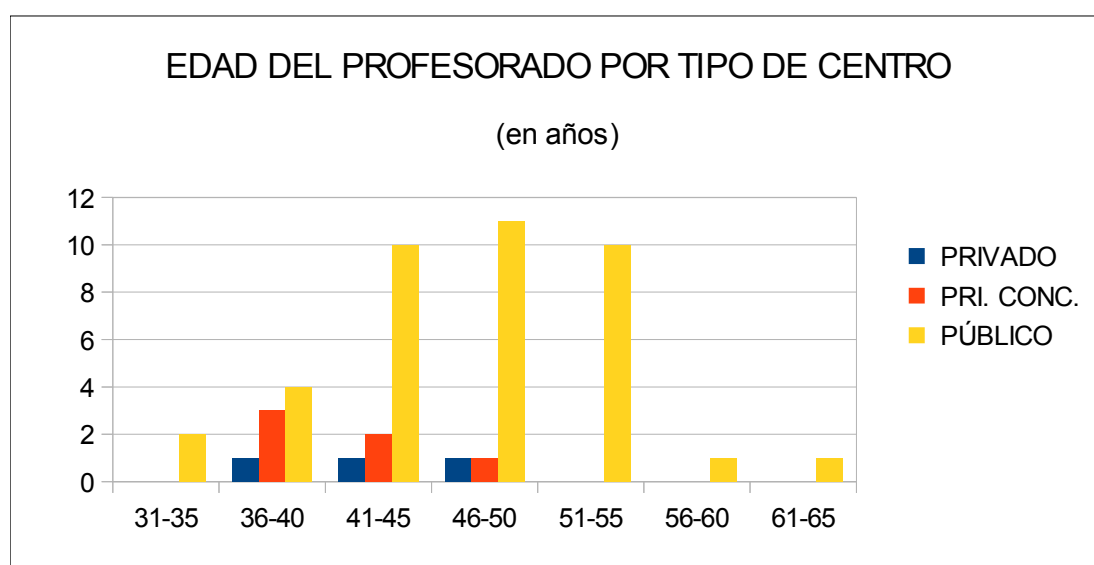
El profesorado que conforma la muestra de este estudio representa los tres grandes tipos de centro en los que se imparte clase de educación secundaria: centros públicos, privados concertados y privados no concertados.

Predomina el profesorado que imparte clase en centros públicos (81,25%), siendo el

número de los que imparten clase en centros privados concertados de 6 (12,5%) y el de los que lo hace en privados no concertados de 3 (6,26% del total de la muestra).



Este dato está relacionado con el tipo de localidad en la que imparte clase el profesorado, dado que los dos centros privados existentes en la provincia están situados en la ciudad de Lugo, los centros concertados se concentran en la ciudad y villas mientras que los centros públicos se sitúan tanto en ciudades y villas como en zonas rurales.



El profesorado que imparte clase en cada tipo de centro tiene igualmente un diferente promedio de edad, siendo este más alto en el caso de los centros públicos,

con 46,85 años mientras que en los privados no concertados se sitúa en 43 y en los concertados en 41,33. De hecho la moda de edad entre el profesorado de centros públicos está en el tramo de 46-50 años, mientras que en los centros privados concertados está en 36-40.

4.1.3 Formación inicial

Otra variable que en nuestras hipótesis que se consideraba que podría tener influencia sobre la metodología empleada por el profesorado es la formación inicial con la que accede a su puesto de trabajo como docente. Esta formación es muy variable tanto en lo referente a la lengua inglesa como desde el punto de vista pedagógico. En todo caso se pregunta siempre por la formación superior recibida, no el cuerpo de profesorado al que pertenecen (en el caso del profesorado de centros públicos con oposición), pues es posible que algún maestro o maestra con oposición al cuerpo de profesorado de primaria esté impartiendo clase en secundaria pero cuente con una licenciatura u otra formación superior. Siempre se ha preguntado por la formación superior que se posea. De acuerdo con los datos obtenidos se pueden ver tres perfiles diferenciados:

4.1.3.1 Maestros. 5 de los participantes cuentan con la titulación de maestro en cualquier especialidad. La mayor parte del profesorado con este perfil en centros públicos accedió a una plaza en educación secundaria con la creación de la ESO pero sólo puede impartir clase en los dos primeros cursos de esta etapa, incluso en los casos (no cuantificados entre estos 5) en que cuente con formación superior, salvo que apruebe la oposición a una plaza de profesorado en educación secundaria. Aunque sus conocimientos en lo referente a la lengua inglesa no sean por su

formación tan amplios como se suponen en el profesorado licenciado en filología inglesa, sí cuentan con cierta formación pedagógica.

4.1.3.2 Profesorado con licenciatura en filología inglesa o similar. 25 de los participantes tienen este perfil: han realizado una licenciatura en filología pero no cuentan con formación pedagógica inicial. Aunque hace años que se estableció que el Curso de Adaptación Pedagógica sería necesario para poder matricularse en las oposiciones a los cuerpos de Enseñanzas Medias primero y Educación Secundaria después, haber impartido clase en secundaria durante un año habilitaba para poder opositar sin realizar el Curso de Adaptación Pedagógica. Este año de experiencia bien podía realizarse trabajando como profesorado interino, bien en un centro de titularidad privada.

Es, por lo tanto, este el perfil de formación inicial más frecuente, en el 52,08% de los casos.

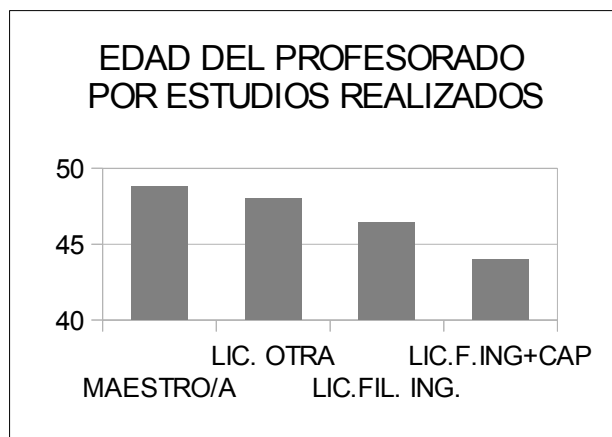
4.1.3.3 Profesorado con licenciatura en filología inglesa o similar más Curso de Adaptación Pedagógica. Este perfil, a priori el más adecuado para la enseñanza del inglés, no es en cambio el mayoritario en la muestra analizada. 15 profesores cuentan con él (un 31,25%). Supone formación tanto en la materia a impartir como en su pedagogía.

4.1.3.4 Profesorado con licenciatura en otra especialidad más Curso de Adaptación Pedagógica. Este perfil es el que tienen 3 de los 48 profesores de la muestra. El hecho de que en diferentes convocatorias de oposiciones a la enseñanza no hubiese plazas en otras especialidades hizo que profesorado con conocimientos en lengua inglesa optase por presentarse a esta especialidad, tal y como hicieron

dos de los profesores de la muestra. Esto fue especialmente frecuente mientras hubo oposiciones al cuerpo de Profesores de Formación Profesional, que posteriormente se unificó junto con el cuerpo de Profesores Agregados de Bachillerato en el cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria. Otro de los casos se corresponde con un centro privado concertado, un tipo de centro en el que el profesorado con frecuencia imparte más de una materia, aunque su formación sólo se corresponda con una de ellas.

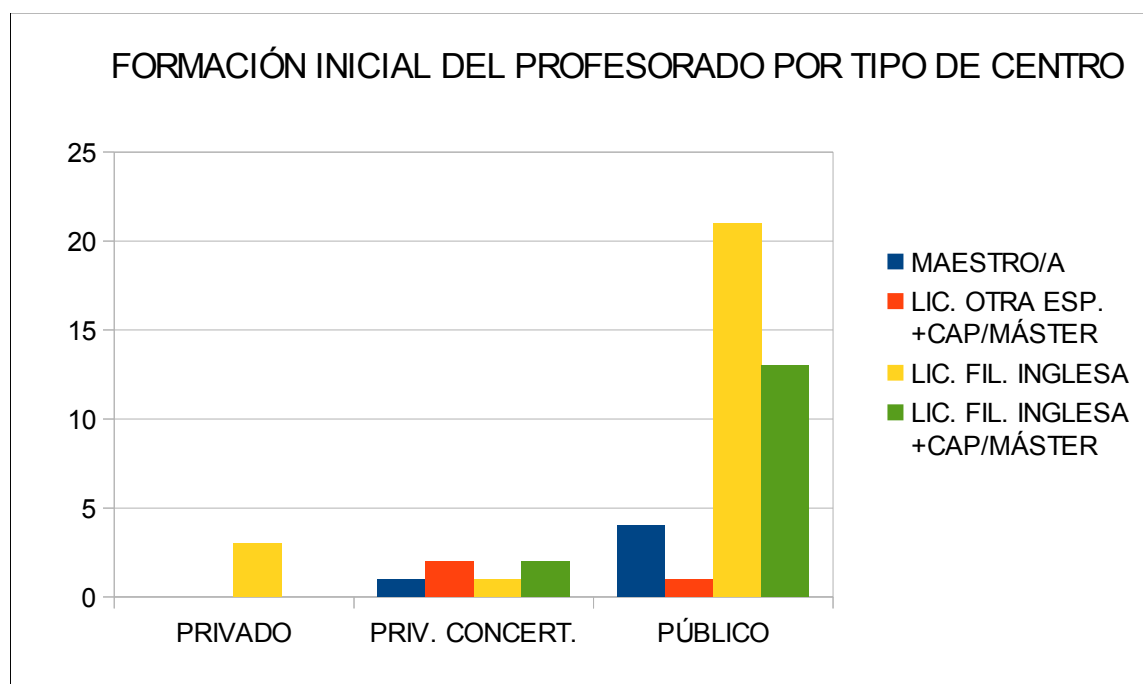
Otros perfiles que figuraban entre las opciones que se podían escoger pero que no eligió nadie eran los de profesor en otra especialidad sin Curso de Adaptación Pedagogía, doctorado y otra formación diferente de las anteriores.

Cabe destacar que la edad media del profesorado varía según el nivel de estudios de este. El perfil de maestro es el que cuenta con una edad media superior (48.83 años), el de licenciado en otra especialidad tiene una media de 48 años, el de licenciado en filología inglesa, 46,4 y, finalmente, el de licenciado en filología inglesa con Curso de Adaptación Pedagógica, 44 años.



La formación inicial también varía según el tipo de centro: el profesorado de los centros privados cuenta con una licenciatura en filología inglesa, en los centros concertados la formación es más variada, habiendo en los 6 casos recogidos en la muestra, todo tipo de formación inicial. En cuanto al profesorado de centros

públicos hay predominio de profesorado con licenciatura en filología inglesa con y sin Curso de Adaptación Pedagógica, pero también hay maestros y profesorado con otras licenciaturas.



4.2 Descripción de la práctica metodológica

La práctica diaria del profesorado de lengua inglesa en el aula está compuesta por una serie de actividades que se realizan con mayor o menor frecuencia, definiendo así la forma de enseñar de cada docente. Una vez caracterizado el profesorado en la encuesta, se le preguntó por la periodicidad con la que realizaba una serie de actividades significativas a la hora de retratar su perfil como docente.

4.2.1 Uso del inglés como lengua vehicular en el aula

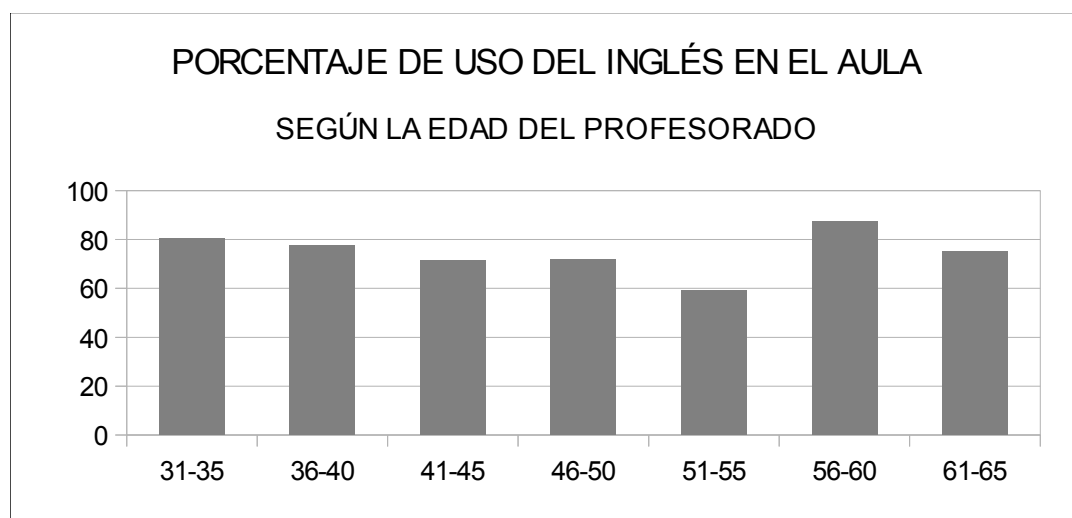
La proporción de uso de la lengua inglesa en el aula es variable pero el promedio de uso en el aula se sitúa en el 70,88% del tiempo.

Este dato, de todos modos, varía dependiendo del tipo de centro, del nivel en el que se imparta clase, de la edad del profesorado y de su formación inicial.

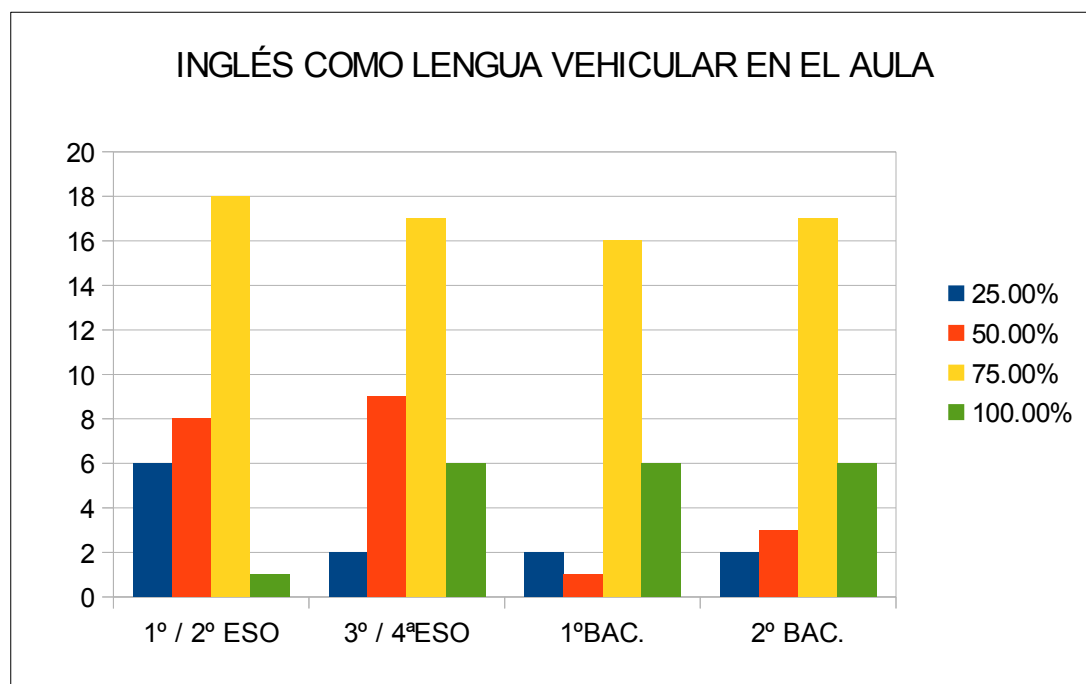
En principio aquellos que hacen un menor uso del inglés en el aula son los maestros, aunque conviene tener en cuenta que estos sólo imparten clase en 1º y 2º de ESO, dato relevante pues, como veremos, es el nivel en el que globalmente menor proporción de inglés utiliza todo el profesorado. Con un porcentaje ligeramente superior (69,17%) se sitúan los licenciados en filología inglesa sin CAP, algo más alto será el uso entre el profesorado licenciado en filología inglesa y con CAP (71,25%) y, finalmente en el caso del profesorado con otra licenciatura diferente y CAP, el grado de uso del inglés llega al 84,2% del tiempo total de clase. Aunque, tal y como hemos visto en la caracterización del profesorado, la edad media de los maestros es superior a la de los licenciados en filología sin CAP, y esta a su vez, superior a la de los licenciados en filología inglesa con CAP, no se podría establecer exclusivamente una relación en función de la edad del profesorado pues el grupo que mayor proporción de inglés habla en el aula, los licenciados en otras especialidades con CAP, es el segundo de mayor edad.

Aunque el profesorado con formación en otras especialidades, que suele tener una media de edad superior a la media, utiliza el inglés en mayor proporción, esto no quiere decir que no pueda establecerse una correlación con la edad media del profesorado. Globalmente, el porcentaje de uso del inglés como lengua vehicular en el aula disminuye de forma progresiva conforme aumenta la edad media del profesorado. La excepción la encontramos con el profesorado de más de 56 años pero conviene recordar que sólo participaron en la muestra dos profesores/as con este perfil, con lo que los resultados pueden no ser representativos de lo que hubiese sido de haber contado con mayor representatividad en estos tramos. El tramo de edad que refiere un mayor uso es el del profesorado de 31-35 años, con

un 80,21% del tiempo, mientras que el de 50-55 refiere un 59,17% del tiempo de clase.



Por cursos se observa como en general existe una tendencia a utilizar la lengua inglesa con mayor asiduidad cuanto más alto sea el nivel en el que se imparte clase. El predominio de la L1 (gallego o castellano) en el aula o su uso al 50% con el inglés es una opción frecuente en 1º y 2º de ESO (18.18%) aunque la opción mayoritaria sea la de utilizar el inglés en torno a un 75% del tiempo. En cambio el uso exclusivo del inglés como lengua vehicular es residual en este nivel y sólo un 3% del profesorado dice hacerlo. En 3º y 4º de ESO la opción de utilizar el inglés en un 25% del tiempo desciende notablemente en favor del resto de opciones. En cambio, la opción de utilizar el inglés en el 100% del tiempo pasa de ser residual a ser preferida por un 17.64% del profesorado. El curso en que mayor porcentaje de inglés se utiliza en clase por parte del profesorado es 1º de bachillerato. En este nivel el 88% del profesorado dice utilizarlo bien el 75% o el 100% del tiempo. Curiosamente en 2º de bachillerato se observa un cierto retroceso, lo que quizá pudiese explicarse por la urgencia que con frecuencia se percibe de subordinar otras prioridades y objetivos a la asimilación de contenidos de forma rápida con vistas a la superación de las



Otra variable a considerar en relación con el porcentaje de utilización del inglés en el aula es el tipo de centro en que se imparte clase. Esta variable se asocia con grandes diferencias.

El profesorado de centros privados no concertados utiliza el inglés en un 75-100% del tiempo de clase en todos los niveles, aunque es mayoritaria la opción de un 75% del tiempo. No se aprecian diferencias significativas entre niveles salvo en 1º y 2º de ESO, cursos en los que el porcentaje entre ambas opciones se iguala.

Los centros concertados, en cambio, ofrecen diferencias importantes entre niveles. Todo el profesorado que imparte clase en 1º y 2º de ESO manifiesta impartir la clase utilizando el inglés como vehículo en un 75% del tiempo, mientras que en 3º y 4º de ESO todo este profesorado escoge la opción del 100%. Hay, por lo tanto, un significativo incremento en todos los casos. Los centros concertados no tienen niveles no obligatorios, razón por la que no tenemos datos de ellos referidos a

bachillerato.

En cuanto a los centros públicos, aquí encontramos mayor número de opciones en todos los niveles. En 1º y 2º de ESO es mayor el porcentaje de profesorado que habla inglés en el aula en un 25% del tiempo (23.08%) y un 50% (30.79%) frente a los que lo hacen en un 75% (46.15%). Nadie en este tipo de centros refiere utilizar el inglés en un 100% del tiempo.

En 3º y 4º de ESO hay un gran aumento del porcentaje de utilización del inglés, disminuyendo al 7.04% la opción de utilizar inglés en un 25% del tiempo de clase, aumenta algo (del 30.79% al 33.33%) el profesorado que refiere utilizarlo en un 50% del tiempo. Aumenta también quien lo utiliza en el 75% del tiempo de clase (51.86%).

En 1º y 2º de bachillerato la opción mayoritaria (63.64% y 65.22%) es utilizar el inglés en un 75% del tiempo de clase pero aparece también la opción de utilizarlo de forma exclusiva (22.72% y 21.74%).

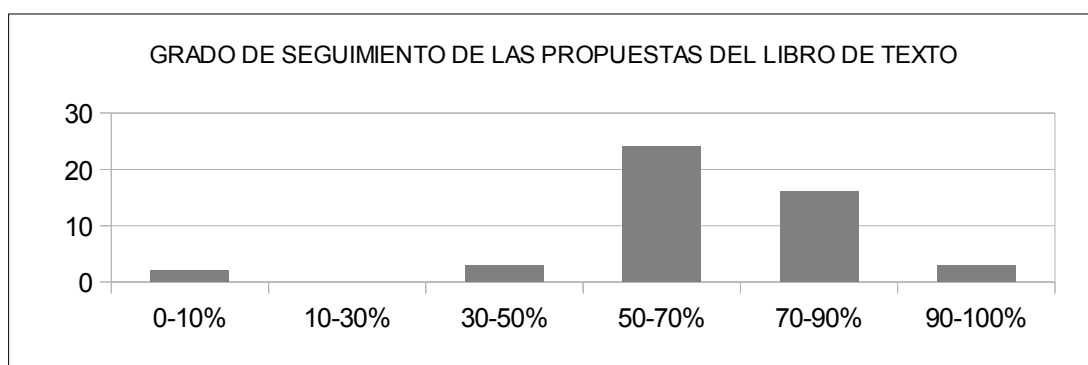
Se puede percibir, por lo tanto una gran diferencia entre la lengua vehicular empleada en ESO y bachillerato dentro de los centros públicos, mientras que en los centros privados no concertados, que también imparten clase en ambos niveles, no hay tal diferencia en cuanto a la lengua utilizada en cada etapa educativa.

4.2.2 Seguimiento del libro de texto

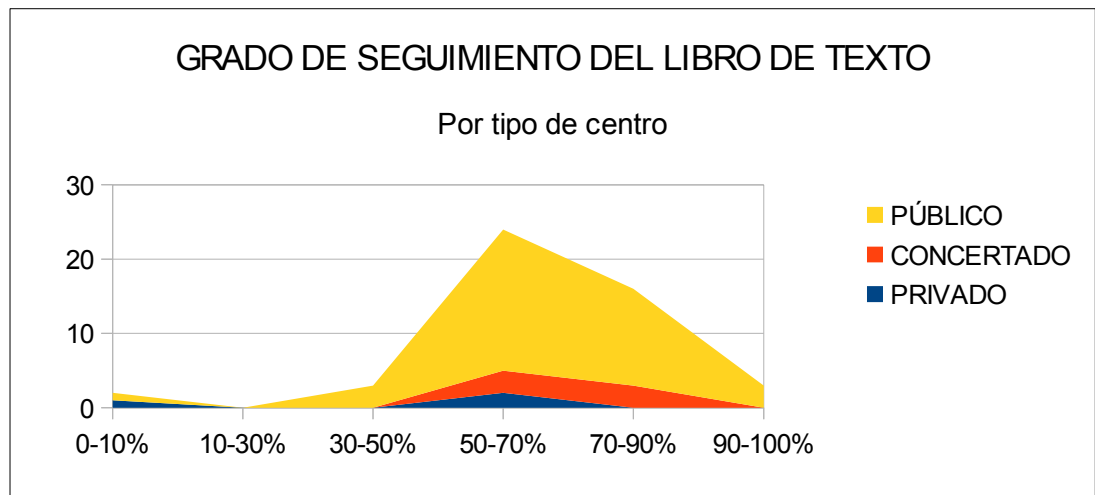
El libro de texto es un elemento que habitualmente acompaña las clases de lenguas extranjeras. De todos modos, aunque habitualmente vienen planteados como capaces de articular la marcha de la clase en todos los niveles sin necesidad de acudir a elementos externos, salvo los que la propia empresa editorial prevé como

materiales de acompañamiento: CDs de audio, DVDs, cuadernillos de ejercicios, etc. buena parte del profesorado organiza sus clases dependiendo del libro de texto sólo de forma parcial.

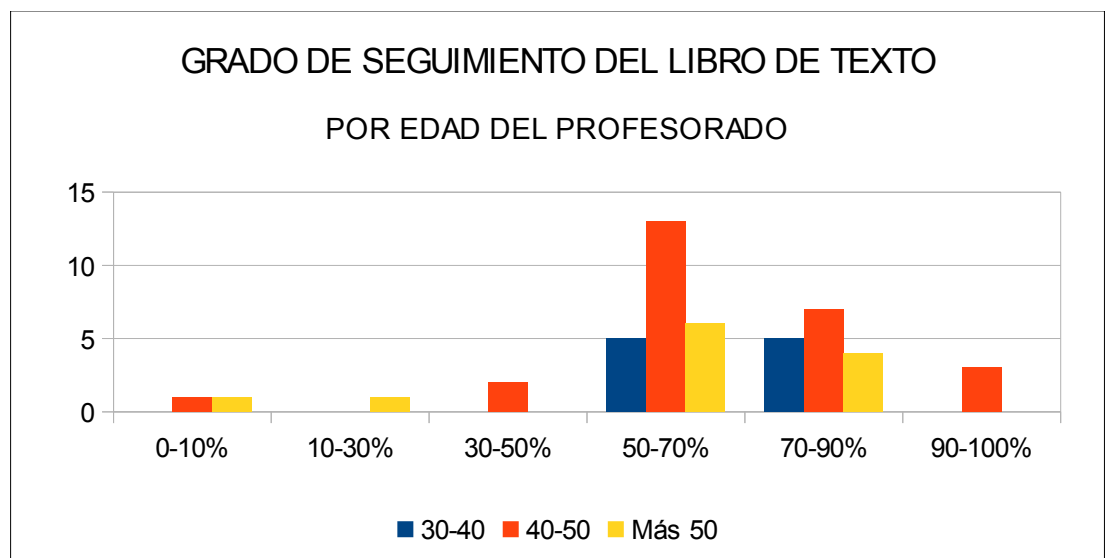
Globalmente la mayor parte del profesorado refiere utilizar el libro de texto como herramienta fundamental en sus clases pues sólo un 10% manifiesta utilizarlo menos del 50% del tiempo de clase. De todos modos sólo un 6,25% reconoce utilizarlo en más del 90% del tiempo, lo que nos indica que siendo una herramienta muy importante no es exclusiva a la hora de organizar el aprendizaje del alumnado alrededor de él.



Analizados estos datos por tipo de centro no se ven grandes diferencias aunque cabe reseñar que sólo dos docentes, uno de un centro público y otro de uno privado no concertado dicen utilizarlo en menos del 10% de sus clases, lo que dado el reducido número de profesorado de centros privados respecto al total, supone un importante porcentaje. La media de uso por tipo de centro se sitúa en un 41.67% del tiempo en los centros privados no concertados, en un 70% en los privados concertados y en un 66.41% en los públicos.

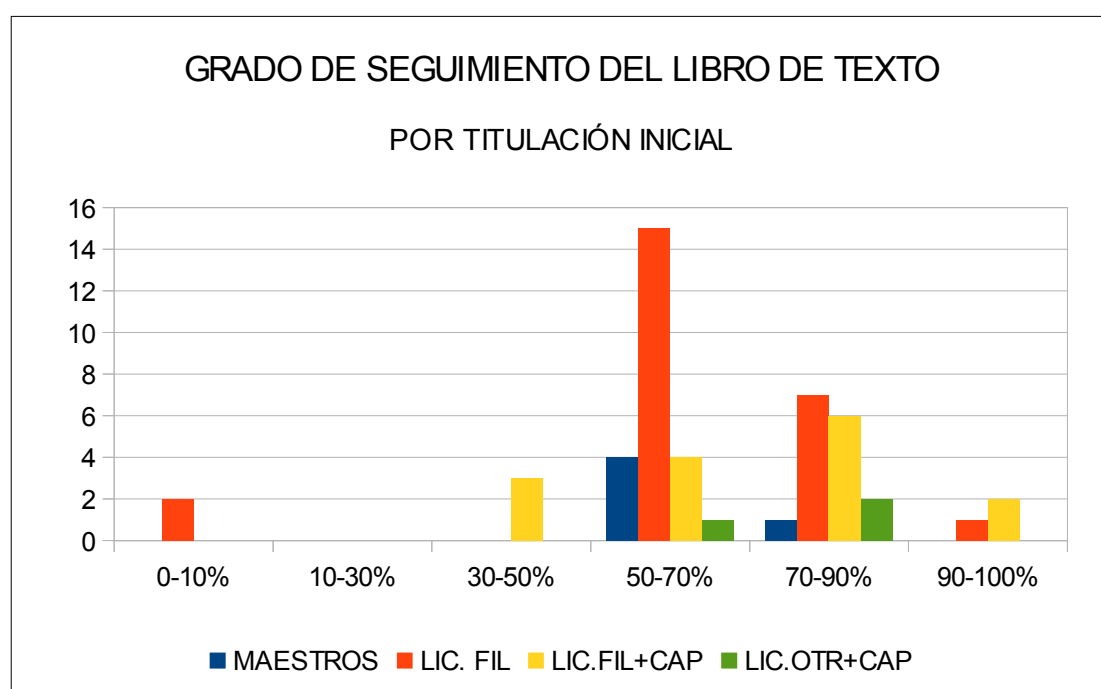


Respecto a la edad del profesorado, este criterio de análisis nos revela pequeñas diferencias. El profesorado de menos de 40 años es el único que reconoce en su totalidad utilizar el libro de texto en más del 50% del tiempo de clase (entre un 50% y un 90%) mientras que en los dos tramos establecidos de edades superiores (de 40 a 50 y de 50 años en adelante) presentan mayor variabilidad, habiendo profesorado que apenas hace uso de libro de texto y otro que lo hace en mayor medida, pero desviándose poco de la tendencia general.



Finalmente, si tenemos en cuenta la formación inicial del profesorado vemos como hay ciertas variaciones que se desvían de la tendencia general. Los maestros son los que refieren utilizar el libro de texto con menos variabilidad, en torno al 64% del

tiempo y desviándose poco en todos los casos. Los licenciados en filología sin CAP son los que presentan mayor dispersión respecto a la media (62.6%), presentándose en este grupo profesorado que reconoce no utilizar libro de texto en más de un 10% de tiempo y otro que supera el 90%. La moda se sitúa entre el 50-70% del tiempo. Los licenciados en filología inglesa que han realizado el CAP utilizan el libro de texto en mayor medida que los dos grupos anteriores, con una media del 68.67% del tiempo y una moda que se sitúa en el tramo de 70-90%. Finalmente aquel profesorado con licenciatura en otra especialidad y CAP es el que reconoce utilizar el libro de texto en mayor medida, un 73.33% del tiempo.



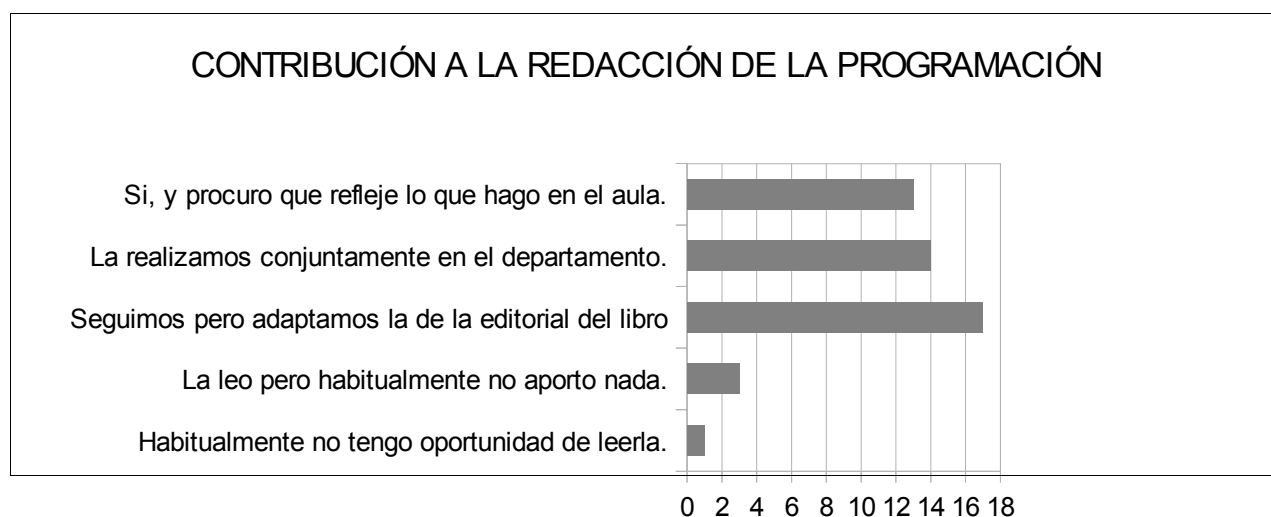
4.2.3 Elaboración de la programación del departamento de inglés

En este estudio se ha preguntado al profesorado sobre la forma de elaboración de la programación del departamento de inglés al que pertenece. La programación didáctica de cada departamento es el documento que refleja tanto objetivos, contenidos, metodología, etc. a seguir por parte del profesorado que forma parte de él. Contar con una programación bien elaborada, consistente y coherente con los

principios y práctica metodológica de los miembros dará unidad a todo el departamento, permitiendo la coordinación entre los miembros, que el alumnado tenga garantizada una continuidad en los diferentes cambios de nivel independientemente del profesorado que corresponda en cada curso, o que el profesorado sustituto que se pueda necesitar a lo largo de cada curso cuente con una guía clara de qué se espera de él durante su sustitución. Parece por ello relevante que el profesorado de todos los centro se implique en su elaboración antes del comienzo de cada curso escolar.

Sin embargo, y de forma general, vemos como hay grandes diferencias entre las formas de elaborarla mencionadas por el profesorado, tanto en lo referido al tipo de centro, edad como formación inicial del profesorado de la muestra.

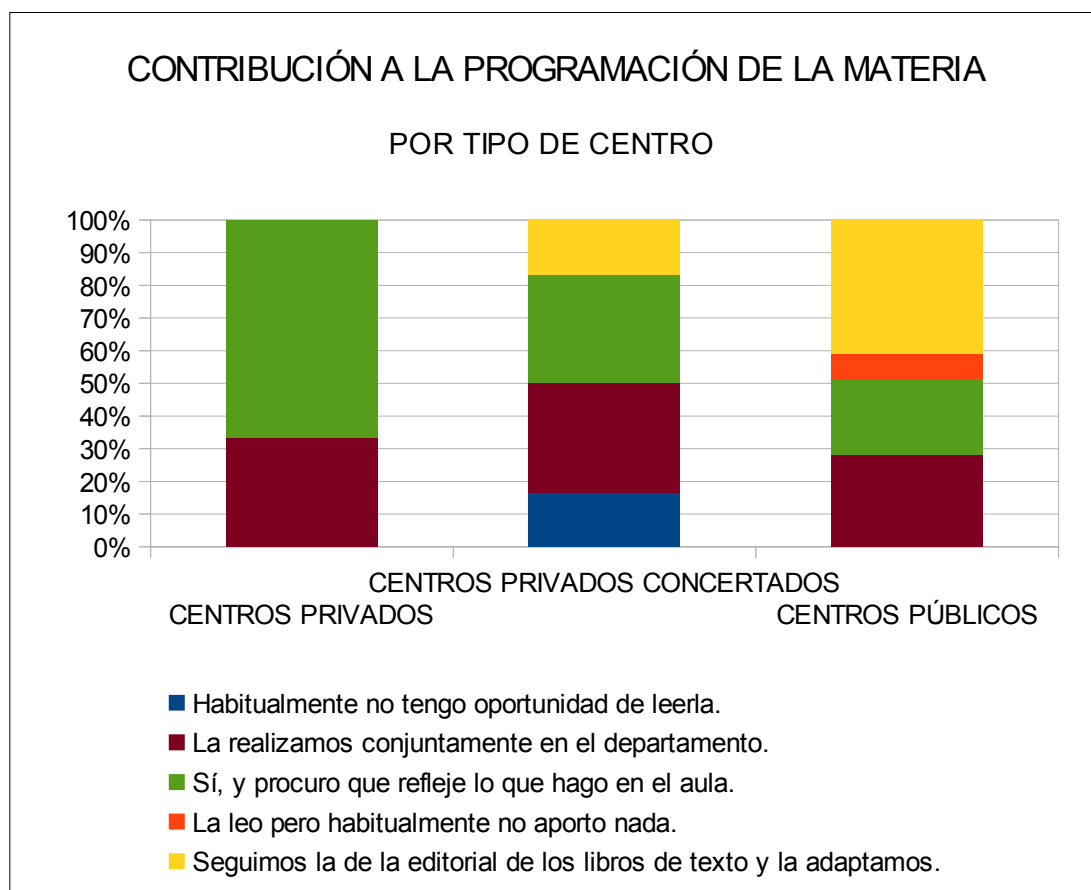
Aunque se ofertaban más opciones respecto a la forma de elaboración de la propia programación, sólo se escogieron cinco de ellas que recogen cinco formas bastante diferentes de elaborar la programación de aula:



Como se puede apreciar en el gráfico, la opción preferida en un 35.42% del profesorado es la de adaptar una programación "estándar" elaborada previamente por la editorial. Lógicamente el grado de elaboración a partir del modelo

proporcionado por la editorial puede ser muy variable, desde un ligero retoque aportando los datos del centro, hasta revisar y modificarla en su totalidad aprovechando su estructura básica. Las otras dos opciones más significativas serán las de procurar que refleje la propia práctica en el aula, algo que sucede en un 27.08% de los casos, y realizarla conjuntamente con los demás miembros del departamento, en otro 29.17% de los casos. Llama la atención que uno de los docentes encuestados haya dicho que no tiene oportunidad de leerla y que tres de ellos, teniéndola, no realicen aportaciones a la misma.

Dependiendo del tipo de centro estos resultados presentan interesantes diferencias.



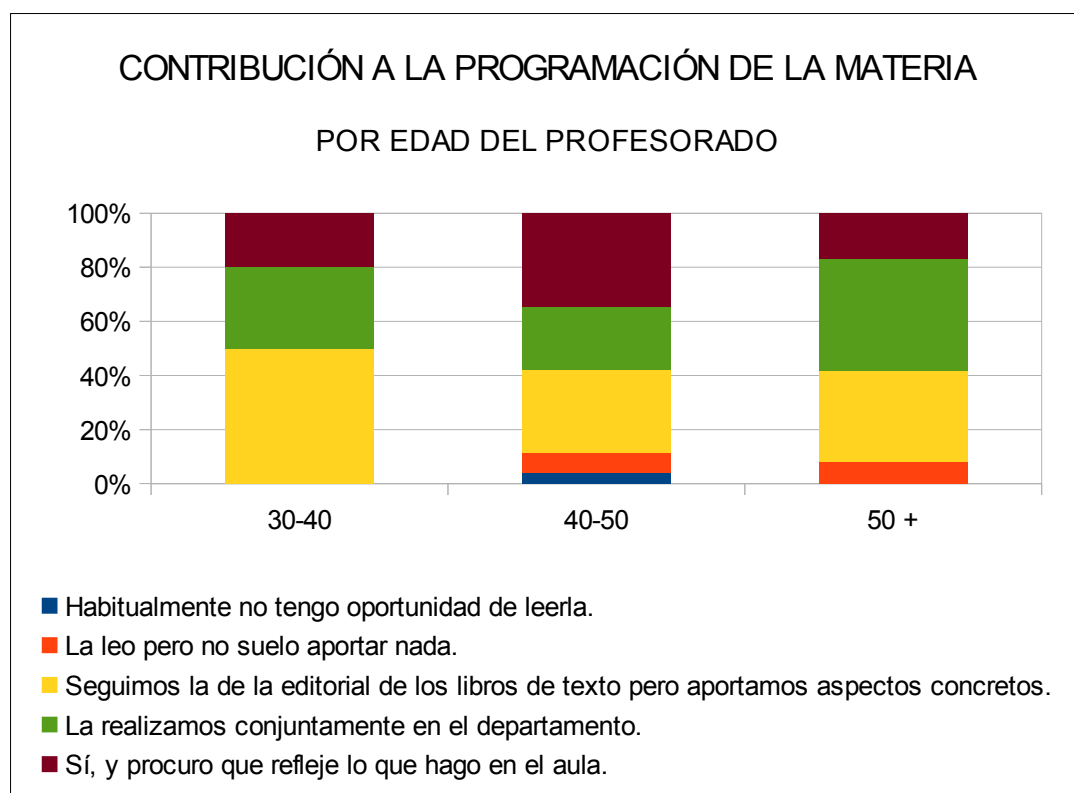
Por un lado el profesorado de centros privados manifiesta realizarla bien reflejando sus prácticas de aula (66,67%), bien conjuntamente con el resto del departamento.

Por otro lado, el profesorado de centros privados concertados refiere un porcentaje

inferior de realización respecto al de los no concertados (33.33%), un porcentaje igual de profesorado que la realiza de forma conjunta y finalmente un 16,67% tanto de profesorado que adapta la de la editorial como que no tiene oportunidad de leerla. Finalmente, en el caso de los centros públicos el porcentaje de profesorado que la realiza reflejando sus actividades en el aula disminuye hasta el 23.08%, la realización conjunta dentro del departamento se sitúa en el 28.20% y la opción más frecuente entre este profesorado es la de la adaptación de la programación proporcionada por la editorial de los libros de texto elegidos, en un 41.02% del profesorado. Un 7.69% de este colectivo también dice tener la oportunidad de leer la programación pero no realizar ninguna aportación a la misma. Conviene destacar que los departamentos en muchos centros públicos tienen un tamaño superior al de los privados, concertados o no, de forma que la opción de una elaboración individual puede no ser elegida con tanta frecuencia por esta razón.

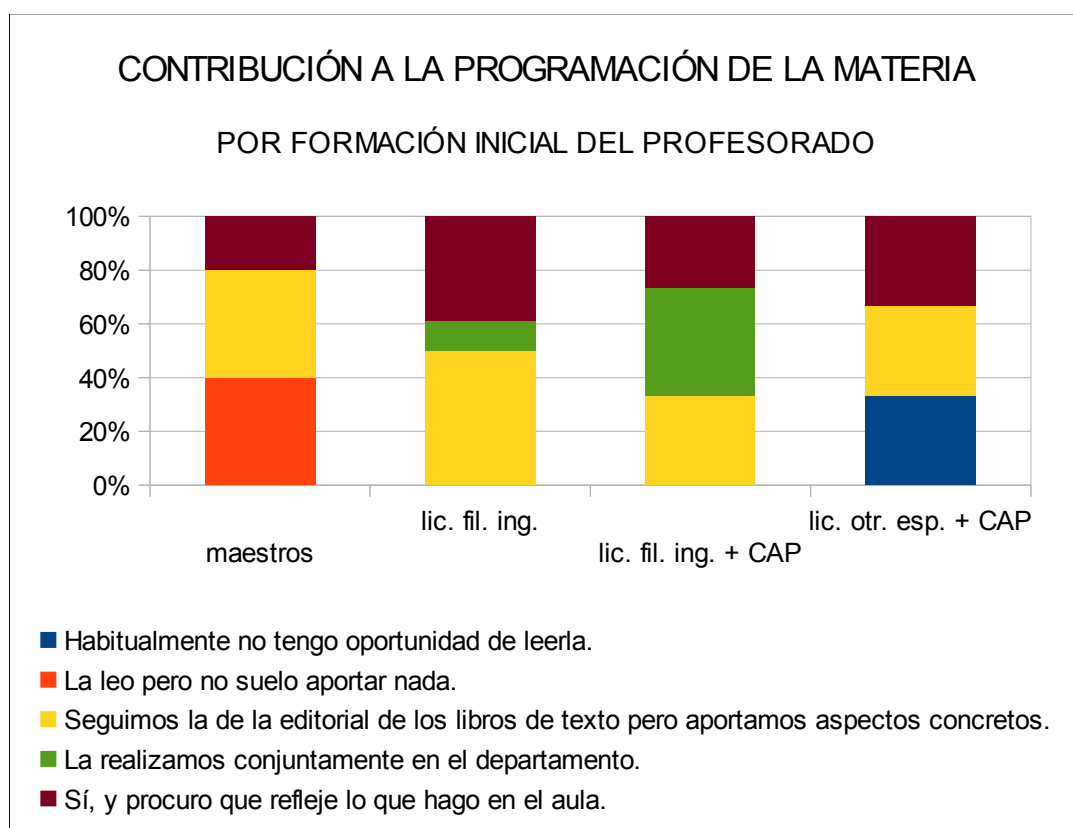
Si tenemos en cuenta la variable de la edad del profesorado veremos como también existen ciertas diferencias de acuerdo con los tramos de edad considerados. El grupo de profesorado más joven refiere preferir la opción de modificar y adaptar la proporcionada por la editorial de los libros de texto elegidos en un 50% de los casos. Otro 30% la realiza conjuntamente en el departamento y un 20% dice realizarla de forma que refleje sus actividades en el aula. El grupo de profesorado entre 40 y 50 años escoge de forma prioritaria esta última opción, realizarla de forma que refleje lo que hace en el aula (34.61%), mientras que seguir la de la editorial y modificarla es también una opción para el 30.77%. La realización conjunta en el departamento (23.08%) y leerla sin aportar nada (7.69%) o no tener oportunidad de leerla (3.85%) son otras opciones mencionadas. Por su parte el grupo de profesorado de mayor

edad elige como opción mayoritaria (41.67%) la realización conjunta aunque modificar la proporcionada por la editorial (33.33%) también es una opción bastante frecuente, mientras que lo son mucho menos realizarla de forma que refleje la actividad en el aula (16.67%) o leerla sin aportar nada (8.33%).



Finalmente otra variable que devuelve interesantes diferencias entre el profesorado es la de la formación inicial con que cuenta este. Entre los maestros vemos como tanto la opción de leerla sin aportar nada (40%) como la de seguir y adaptar la de la editorial (40%) son mayoritarias frente a un 20% que dice ajustarla a su trabajo en el aula. Ningún docente con esta formación dice realizarla de forma conjunta en el departamento aunque esta es una opción frecuente en términos globales. Por su parte los licenciados en filología inglesa sin CAP eligen en el 50% de los casos seguir la de la editorial y adaptarla en aspectos concretos. La segunda opción preferida por este conjunto de profesorado es realizarla reflejando la actividad en el aula, algo

que reconoce hacer el 38.89%. La única otra opción mencionada es la realización conjunta, algo que en este conjunto sólo realiza el 11.11%. Otro grupo también numeroso dentro de la muestra es la de aquel profesorado que además de su licenciatura en filología ha realizado el CAP. Entre este grupo la opción que mayor número ha elegido ha sido la de la realización conjunta en el departamento (40%), mientras que seguir y adaptar la programación de la editorial (un 33.33%) o hacerla reflejando la propia actividad en el aula (26.67%) son también bastante frecuentes.



Por último, el grupo de profesorado que cuenta con una licenciatura diferente a la de filología inglesa y CAP refiere en proporciones iguales optar por seguir y adaptar la del libro de texto, elaborarla reflejando la propia práctica en el aula y no tener oportunidad de leerla.

Por lo tanto las opciones de seguir y adaptar la programación proporcionada por la editorial de los libros de texto y la de elaborarla reflejando la propia práctica en el

aula son opciones elegidas por profesorado de los cuatro grupos en que se ha dividido en función de su formación. En cambio la opción de no leerla teniendo ocasión sólo es elegida por profesorado con la formación de maestro. Por su parte, la realización conjunta dentro del departamento sólo se encuentra entre el profesorado licenciado en filología inglesa, con y sin CAP, siendo más frecuente entre aquellos que sí realizaron el CAP. Por último, no tener la oportunidad de leer la programación que supuestamente hay que seguir sólo le sucede al profesorado licenciado en otras especialidades y con CAP.

4.2.4 Actividades realizadas en de la práctica diaria en el aula

Dentro de este apartado se analizarán aquellos datos referidos a qué actividades dice realizar el profesorado dentro del aula y con qué frecuencia. Estos datos nos ayudarán a entender cómo imparte clase el profesorado en función de las variables de tipo de centro, edad y formación inicial.

En sus respuestas dentro de la encuesta el profesorado tenía que otorgar una valoración de 1 (nunca) a 4 (con mucha frecuencia) a una serie de actividades según la frecuencia con la que las realizase en sus clases. A efectos de establecer diferencias entre la forma de trabajar del profesorado se ha calculado el promedio de la puntuación conseguida por cada grupo.

Tal y como se puede ver a continuación, se han dividido las diferentes actividades por las que se preguntaba en bloques por el tipo de destreza en el que se puedan incluir, y finalmente otras actividades que, sin poderse englobar en estos bloques, también se realizan habitualmente en el aula.

4.2.4.1 Actividades de comprensión escrita (*reading comprehension*)

Estas actividades figuran entre aquellas realizadas con mayor frecuencia por el profesorado: son fáciles de realizar tanto utilizando textos reales como adaptados y permiten multitud de variantes y ejercicios en torno a la comprensión de un texto. Los libros de texto habitualmente acompañan los textos escritos con grabaciones en archivos de audio que permiten acompañar la lectura, con lo cual las actividades no sólo son de comprensión *escrita*.

De esta forma, tal y como era previsible, junto con las redacciones y los ejercicios de comprensión oral, los ejercicios de comprensión escrita son de las actividades más frecuentes entre el profesorado de la muestra.

Teniendo en cuenta el tipo de centro, las actividades de comprensión escrita son más frecuentes entre el profesorado de los centros concertados (3,67), algo menos entre el de los centros públicos (3.46) y, finalmente, con frecuencia (3) entre el profesorado de los centros privados no concertados.

Teniendo en cuenta el parámetro de la edad vemos como no hay diferencias significativas entre los diferentes grupos establecidos por edad del profesorado, aunque se ve una ligera preferencia por este tipo de actividades entre el profesorado más joven, entre 30 y 40 años.

Tampoco se perciben grandes diferencias al tener en cuenta la formación inicial del profesorado, igual que con la edad, vemos que ninguno de los grupos se aparta más que ligeramente de la media. El profesorado licenciado en otra especialidad realiza esta actividad con menor frecuencia (3.33) mientras que los licenciados en filología inglesa con CAP son los que la realizan con mayor frecuencia (3.53), estando la media en 3.46.

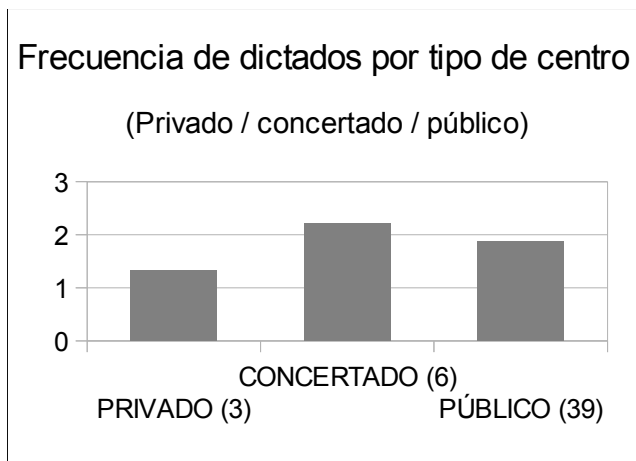
Por todo ello entendemos que las actividades de comprensión lectora figuran entre las más frecuentes en todo tipo de centros y con profesorado de diferente edad y formación inicial.

4.2.4.2 Actividades de expresión escrita (dictados, redacciones, exámenes escritos)

Las actividades englobadas dentro de este bloque son actividades tradicionalmente desarrolladas en las clases de inglés, pero que hoy en día tienen desigual acogida por parte del profesorado dentro de sus clases.

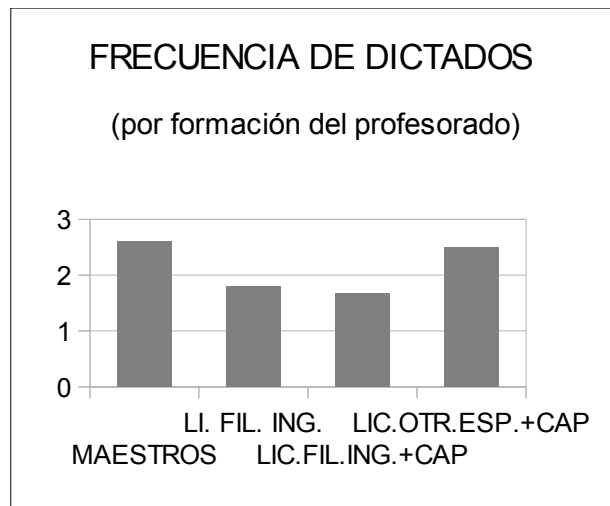
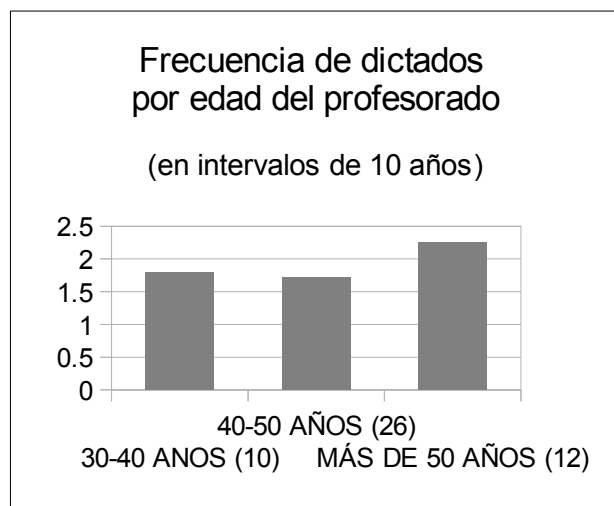
4.2.4.2.1 Dictados

Los dictados tienen desigual frecuencia entre el profesorado objeto de este estudio. Teniendo en cuenta el tipo de centro vemos como el de los centros privados es el que menos reconoce realizar la actividad, con muy poca frecuencia (1.33 en un baremo que va de 1, "nunca", a 4, "con mucha frecuencia"). En cambio son más frecuentes en los centros concertados (2.22) mientras que los centros públicos se encuentran en un punto intermedio.



Si tenemos en cuenta la edad del profesorado no se ve mucha diferencia entre el profesorado de 30-40 (1.8) y 40-50 años (1.72) pero sí en el que supera esta edad (2.25).

Por formación del profesorado, vemos como los dictados son mucho más frecuentes (con un punto de diferencia) entre maestros y licenciados en otras especialidades que no sean filología inglesa que entre licenciados en filología con o sin CAP.



4.2.4.2.2 Redacciones

Las redacciones son también un elemento tradicional en las clases de inglés pero, a diferencia de los dictados, que como hemos visto, no son una actividad que podamos considerar frecuente en las clases de inglés de secundaria entre los profesores de la muestra, las redacciones son una actividad muy frecuente según revela la encuesta. No se aprecian mayores diferencias entre los diferentes grupos establecidos. Dentro del rango establecido entre 1 y 4, la media de la puntuación otorgada por el profesorado es de 3.42, con pequeñas diferencias. En todo caso se podría notar que el profesorado de más de 50 años es para quien las redacciones son una actividad más frecuente (3.5), mientras que lo es menos para el profesorado de centros privados con y sin concertar, y para los licenciados en otras especialidades con CAP, que otorgan una puntuación de 3.33 a esta actividad.

En todo caso es una actividad frecuente para todo el profesorado sin mayores

diferencias al tener en cuenta las variables consideradas.

4.2.4.2.3 Exámenes escritos

Incluimos aquí la realización de exámenes escritos entendiendo que estos tienen una función formativa y no meramente evaluativa dentro de la práctica docente diaria del profesorado de inglés. En principio esta es una actividad bastante frecuente entre el profesorado objeto de estudio. Casi todos los grupos analizados, clasificados de acuerdo con las diferentes variables de edad, tipo de centro o formación, devuelven resultados de alta frecuencia, estando la media en 3.31 (siendo el 3 "con frecuencia" y el 4 "muy habitualmente").

El profesorado de más edad (más de 50 años) refiere realizar exámenes con más frecuencia que el del resto de tramos, siendo el intermedio (de 40 a 50 años) el que dice realizarlos con menor frecuencia. En todo caso la diferencia entre los tres grupos es de medio punto.

Por tipo de centro sí vemos unas diferencias más significativas. Es el profesorado de centros privados no concertados el que dice realizar exámenes con menor frecuencia (2.5) mientras el de centros privados concertados tiene la frecuencia más alta (3.5). Cerca de este último, pero en una zona intermedia se sitúa el profesorado de centros públicos (3.33).

Por formación inicial tampoco se perciben grandes diferencias. Los maestros (3.60) y licenciados en otras especialidades con CAP (3.67) realizan exámenes con mayor frecuencia que los demás grupos, siendo el de licenciados en filología inglesa sin CAP los que dicen realizar exámenes con menor frecuencia (3.12).

4.2.4.3 Actividades de comprensión oral

Las actividades de comprensión oral son aquellas que buscan una mejora de la capacidad pasiva del alumnado para deducir el significado partiendo de elementos orales escuchados, tanto por parte de nativos como de profesorado no nativo, compañeros de aula u otras procedencias diversas. Son actividades que pueden realizarse partiendo de la presencia de nativos, profesorado, auxiliares de conversación, archivos de audio o vídeo grabados, etc. Dependiendo de los medios disponibles pueden ser muy diversas y tener diferentes ejercicios o actividades posteriores asociadas.

En este apartado analizaremos varios tipos de actividades de diferente tipo y frecuencia de uso dentro de nuestras aulas de inglés como son: los ejercicios de comprensión oral o *listening comprehension*, visionado de vídeos con actividades posteriores o sin estas y explicaciones culturales (habitualmente por parte del profesorado o auxiliares de conversación) sobre aspectos culturales de los países anglófonos.

4.2.4.3.1 Actividades de comprensión oral (*listening comprehension*)

Junto con las actividades de comprensión lectora, las actividades de comprensión lectora figuran entre las que el profesorado dice realizar con mayor frecuencia en sus clases de inglés. Son actividades que bien pueden ser preparadas por el profesorado o bien pueden partir de los materiales incluidos en el libro de texto elegido, que suele contar con archivos de audio para acompañar el material para el alumnado. Este tipo de actividades incluidas en los libros de texto habitualmente cuenta con una selección de ejercicios diversos que permiten trabajar la comprensión lectora. Habitualmente son materiales graduados adaptados al nivel

de comprensión del alumnado e incluyen ciertos elementos a trabajar en ese momento o bien buscan una comprensión general partiendo de un fragmento oral de mayor dificultad, del que se busca la comprensión de aspectos concretos.

Dentro de la escala establecida de 1 a 4, estas actividades tienen un índice de frecuencia de 3.42 y en todo caso se realizan con una frecuencia media superior o igual a 3 (con frecuencia) teniendo en cuenta todas las variables analizadas.

Si tenemos en cuenta la edad del profesorado vemos como este tipo de actividad es más frecuente cuanto menor sea la edad del profesorado. Esto es así particularmente entre el profesorado de menos de 40 años, entre el que se ve una mayor frecuencia de estas actividades.

Por tipo de centro, se ve como el profesorado de centros concertados es el que dice que hace un mayor uso de este tipo de actividad (3.5), seguido por el profesorado de centros públicos con una media similar (3.44), mientras que el profesorado de centros privados es el grupo analizado que realiza esta actividad con menor frecuencia (3).

Si tenemos en cuenta la formación del profesorado no se aprecian tampoco diferencias significativas, aunque sí se puede apreciar una pequeña preferencia por estas actividades entre el profesorado que cuenta con una licenciatura en filología inglesa y CAP.

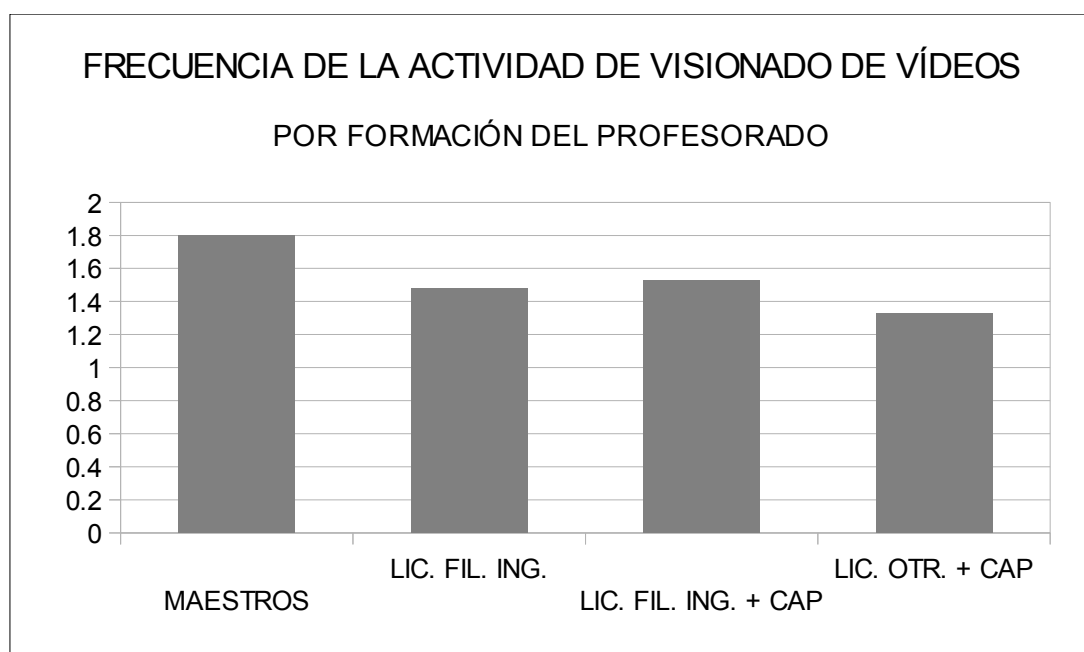
4.2.4.3.2 Vídeos sin actividades

El visionado de vídeos sin realizar actividades concretas a partir de ellos es la actividad realizada con menor frecuencia entre todas por las que se consultó al profesorado, con un índice de realización de 1.52 (siendo 1 "nunca" y 2

"ocasionalmente"). Hay que entender, por lo tanto, que es una actividad que podríamos considerar que o bien no se realiza nunca o bien muy ocasionalmente.

Por edad del profesorado vemos como es una actividad realizada con ligera mayor frecuencia entre el profesorado de 40-50 años (1.58). Si tenemos en cuenta el tipo de centro en el que se trabaja, el profesorado de centros públicos sitúa su preferencia por estas actividades por debajo de la media (1.49) frente al de centros privados concertados o no concertados (1.67).

Finalmente, si tenemos en cuenta la formación del profesorado vemos como esta variable sí nos devuelve ciertas diferencias, ya que los maestros refieren un mayor uso de esta actividad (1.80) frente al resto de grupos. Quienes dicen realizarlas con menor frecuencia, en cambio, son los profesores licenciados en otras especialidades con CAP (1.33).



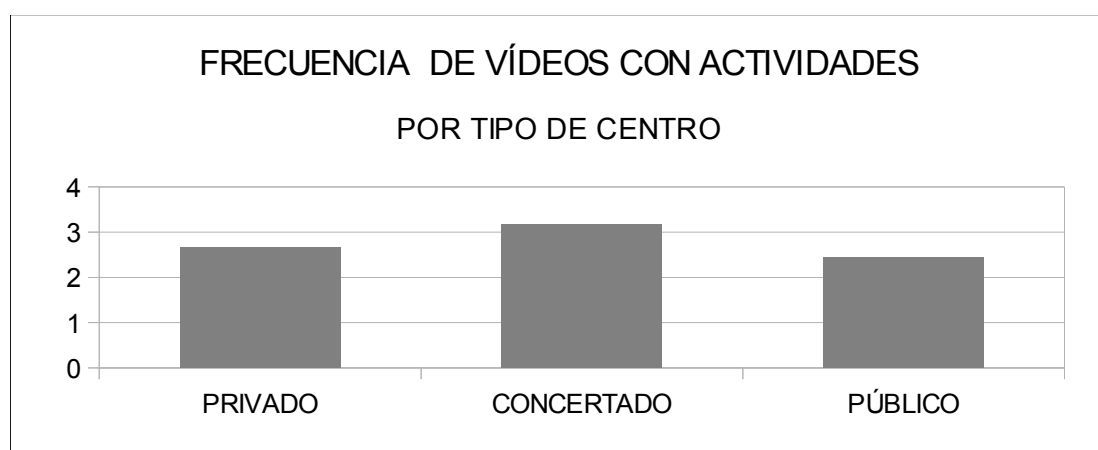
4.2.4.3.3 Vídeos con actividades

Nos referimos a aquellas situaciones en las que el visionado de un vídeo está seguido por algún tipo de actividad posterior para trabajar su comprensión. En la

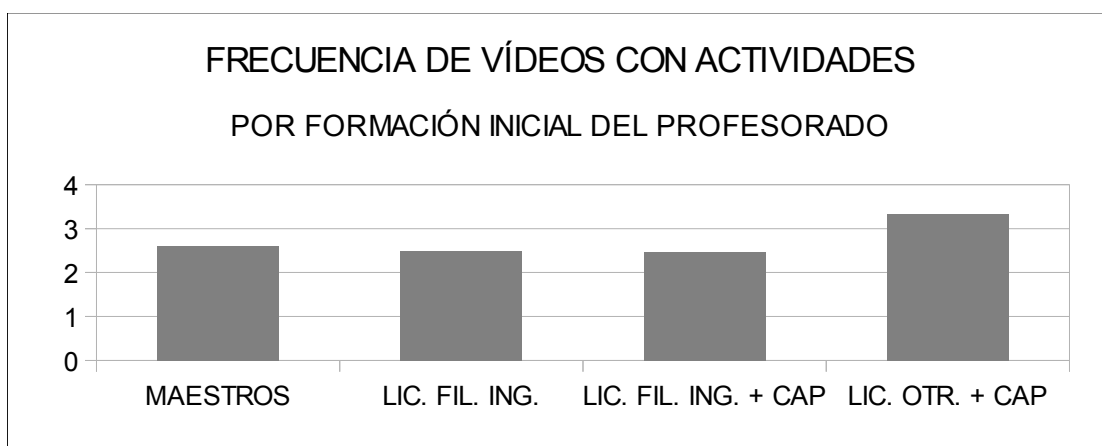
escala de 1 a 4 referida para valorar la frecuencia de estas actividades vemos como de media este tipo de propuesta obtiene un punto más que el visionado de vídeos sin actividades posteriores. La media de todo el profesorado de la muestra se sitúa en 2.54.

Por edad del profesorado casi no se ven diferencias aunque el tramo de edad intermedio apenas refiere un ligeramente menor de las mismas.

Por tipo de centro sí que podemos ver diferencias significativas pues el profesorado de centros concertados tiende a realizar este tipo de actividad con mayor frecuencia que el del resto de centros (3.17), siendo el de centros públicos el que menos dice realizarlas (2.44).



Finalmente si atendemos a la variable de la formación del profesorado también se observan diferencias. Quienes refieren una menor frecuencia en este tipo de actividades son los licenciados en filología inglesa con y sin CAP, ambos grupos ligeramente por debajo del promedio general. Los maestros se sitúan ligeramente por encima, pero es el grupo de licenciados en otras especialidades quienes refieren una mayor frecuencia en esta actividad (3.33).



4.2.4.4 Actividades de expresión oral

La expresión oral es otra de las destrezas fundamentales, que en los últimos años ha cobrado mayor importancia frente a una enseñanza tradicional de las lenguas adicionales más centrada en las destrezas escritas. Dentro del trabajo de la expresión oral nos hemos centrado en tres actividades concretas: el trabajo de la correcta pronunciación de la L2, el trabajo del Alfabeto Fonético Internacional y los exámenes orales. Las actividades que trabajan la oralidad desde la interacción se tratarán en un apartado posterior de este estudio.

Globalmente veremos como el profesorado de centros concertados, el más joven y los maestros son los que con mayor frecuencia realizan estas actividades frente al resto de grupos establecidos.

4.2.4.4.1 Trabajo de la pronunciación

El trabajo de la pronunciación correcta es un elemento fundamental que se puede realizar de diferentes formas pero que, en todo caso, busca la mejora de la pronunciación por parte del alumnado. Todo el profesorado dice trabajar la pronunciación y en todo caso todos los grupos establecidos de acuerdo con las diferentes variables consideradas superan el 3, que indicaría que realizan este tipo

de actividades de forma frecuente a habitual.

Si se tiene en cuenta el tipo de centro vemos como el profesorado de centros concertados es el que refiere realizar este tipo de actividades con mayor frecuencia (3.83) frente al de centros privados no concertados (3.33) y públicos (3.31).

Por edad del profesorado vemos como el profesorado más joven, de menos de 40 años, es el que realiza más actividades de este tipo en su práctica diaria en el aula (3.7).

En cuanto a la formación del profesorado, son los maestros los que hacen mayor uso de este tipo de actividades (3.8) frente al resto de grupos, Con poca diferencia entre el resto, el profesorado sin CAP es el que realiza actividades de este tipo con mayor frecuencia.

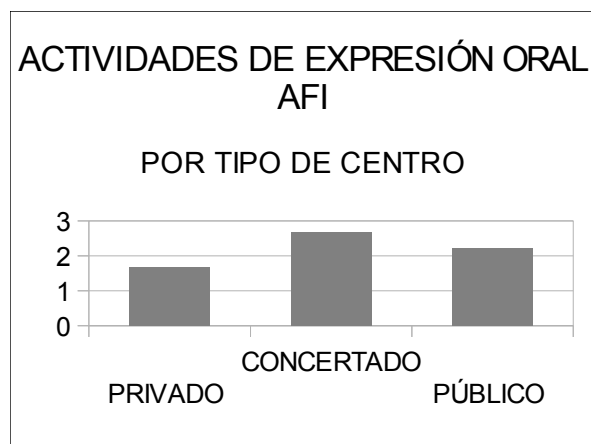
4.2.4.4.2 Trabajo del AFI

Aunque el conocimiento de alfabetos fonéticos no implica la mejora de la pronunciación del inglés, en algunos casos el profesorado puede utilizar herramientas como el Alfabeto Fonético Internacional para ejemplificar o permitir al alumnado tomar notas sobre aspectos fonéticos concretos. De hecho ciertos libros de texto y la práctica totalidad de los diccionarios hacen uso de esta herramienta.

Hemos visto como no es algo utilizado de forma tan habitual como sucede con otras actividades por las que se ha preguntado al profesorado de la muestra, aunque hay sectores del profesorado que sí lo utilizan frecuentemente en sus clases.

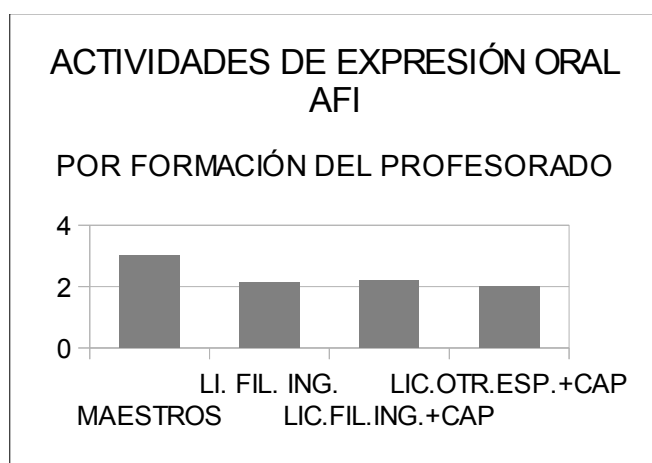
El profesorado de centros concertados (2.67) tiende a realizar este tipo de actividad con bastante mayor frecuencia que el resto del profesorado, siendo el de centros privados (1.67) el que menos trabaja el alfabeto fonético en el aula.

Por edades no se perciben tan importantes diferencias aunque el profesorado más joven dice trabajarlos más en clase (2.5), seguido por el de mayor edad (2.25), siendo el de 40 a 50 años el que menor uso realiza del AFI en sus clases.



Si tenemos en cuenta la formación inicial del profesorado vemos como son los maestros los que más dicen utilizarlo en sus clases (3), mientras que no se aprecian diferencias significativas entre el

resto de grupos. Es el profesorado de otras especialidades el que menos dice utilizarlo (2), aunque a poca distancia del licenciado en filología inglesa con o sin CAP.



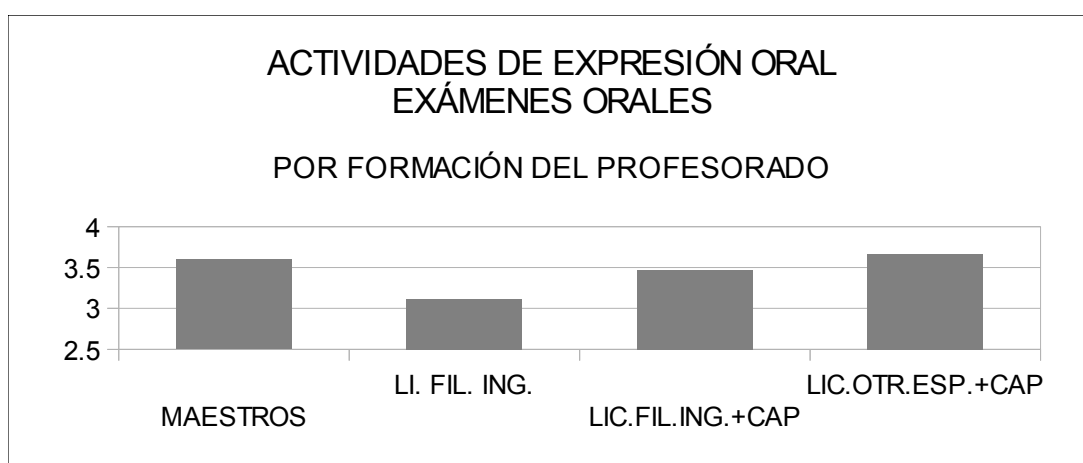
4.2.4.4.3 Exámenes orales

Al igual que lo que sucedía con los exámenes escritos se han incluido aquí los exámenes orales dado que estos tienen un objetivo formativo y no meramente evaluativo. Su realización o no dentro de las actividades ordinarias del aula nos dará una pista respecto a la importancia que al aspecto oral le atribuye el profesorado de educación secundaria.

De forma consecuente con la mayor importancia concedida a las dos actividades de

expresión oral antes mencionadas, es el profesorado de centros concertados el que reconoce realizar exámenes orales con mayor frecuencia (3.17), seguido por el de centros públicos (2.9) y finalmente privados no concertados (2.67).

Por tramos de edad, no se aprecian mayores diferencias entre los dos grupos de mayor edad, 40-50 (2.85) y más de 50 años (2.83), pero sí hay una mayor prevalencia de estas actividades entre el profesorado más joven (3.2).



Si tenemos en cuenta la formación inicial vemos como es el profesorado de otras especialidades y CAP el que refiere realizar exámenes orales con mayor frecuencia (3.67) seguido de los maestros (3.6). Quienes realizan estos exámenes con menor frecuencia son los licenciados en filología inglesa sin CAP (3.12), estando los licenciados en filología inglesa con CAP en un punto intermedio (3.47).

4.2.4.5 Actividades de interacción (hablar sobre aspectos de interés, role-play, búsqueda de información)

Dentro de este apartado hemos clasificado aquellas actividades que implican una relación comunicativa entre hablante y emisor, sin establecer diferencias si se realizan entre el alumnado, alumnado y profesorado o alumnado y terceras personas (como puede ser un auxiliar de conversación o alguien externo al contexto

educativo). Incluimos actividades como establecer conversación sobre diversos aspectos de interés (como podría ser hablar y preguntarse sobre qué se ha hecho durante unas vacaciones), realizar actividades de *role-play*, en las que el alumnado asume un rol y tendrá que tomar parte en un intercambio comunicativo en la L2 asumiendo ese papel; o bien aquellas en las que cada alumno cuenta con alguna información que el resto del grupo tendrá que obtener a fin de completar el total de la información para realizar alguna actividad a partir de la misma. En general son actividades complejas aunque el entorno en el que se realizan sea controlado y haya mediado una preparación previa de ciertos aspectos. También suelen ser actividades relativamente abiertas, susceptibles de evolucionar de forma imprevista.

4.2.4.5.1 Hablar sobre aspectos de interés

Dentro de este tipo de actividades se incluyen todas aquellas que se puedan programar o incluso surgir de forma espontánea por parte del alumnado y profesorado, en las cuales se traten aspectos como las fiestas estacionales sobre las que se comentan planes o lo que se haya hecho, una vez pasadas o bien cualquier aspecto de actualidad que pueda suponer un buen pretexto para iniciar una conversación en la lengua meta, en este caso el inglés.

Podemos decir que estas actividades se realizan por lo menos con frecuencia entre el profesorado, ya que teniendo en cuenta todas las variables analizadas en ningún caso se baja de un 3 de valoración.

Por tipo de centro es en los centros concertados en donde se realiza esta actividad con más frecuencia (3.67), y en los públicos en los que menos (3.15).

En cambio si nos fijamos en la edad del profesorado se ve como es en el tramo de

edad más joven en el que se presta mayor atención a estas actividades (3.6), no habiendo apenas diferencia entre los otros dos tramos (3.12 en el de 40-50 años y 3.17 en el de más de 50).

Si tenemos en cuenta la formación del profesorado vemos como este tipo de actividad es menos frecuente entre maestros (3), después entre los licenciados en filología inglesa sin CAP (3.12), con CAP y, finalmente, los licenciados en otras especialidades (3.67) que son los que le confieren a este tipo de actividad mayor relevancia en sus clases.

4.2.4.5.2 Actividades tipo *role-play*

A diferencia de las la actividad de hablar sobre temas de interés, estas actividades son menos "populares" entre el profesorado estudiado aunque son frecuentes. En general es un tipo de actividad que requiere cierta preparación por parte del profesorado, y que trabaja múltiples competencias comunicativas.

Respecto al profesorado por tipo de centro son los profesores de centros privados concertados los que realizan esta actividad con mayor frecuencia (3), con respecto al profesorado de centros públicos (2.82) y especialmente privados no concertados (2.67).

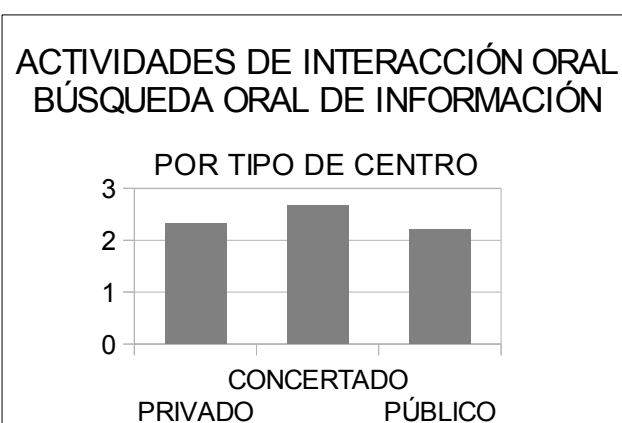
Por edades, el profesorado de menos de 40 años refiere realizar esta actividad con mayor frecuencia (3.3) que el resto. Del resto del profesorado el de mayor edad (2.85) refiere realizar actividades de *role-play* con algo de mayor frecuencia que el tramo intermedio (2.65).

La variable de la formación del profesorado también devuelve ciertas diferencias aunque tampoco muy acusadas. Quienes dicen realizar actividades de *role-play* con

mayor frecuencia son los maestros (3.2), seguidos por los licenciados en otras especialidades (3); finalmente el profesorado licenciado en filología inglesa es el que menos las realiza, siendo los que no poseen la formación del CAP los que las llevan a cabo con menor frecuencia (2.76).

4.2.4.5.3 Búsqueda de información

Al igual que las actividades de *role-play*, este tipo de actividad comunicativa requiere un cierto grado de preparación pues cada alumno debe poseer cierta información que el resto del



alumnado deberá conseguir mediante la interacción para finalmente realizar alguna actividad final con ella. Globalmente es un tipo de actividad menos frecuente que las dos actividades de interacción antes mencionadas.

Si se tiene en cuenta el tipo de centro, el profesorado de centros privados concertados es el que realiza actividades de búsqueda de información con mayor frecuencia (2.67) con relación a los otros dos grupos considerados (privados 2.33 y públicos 2.21).

Menos diferencia se ve entre los grupos por tramos de edad pero en general es una actividad más asociada al profesorado más joven, al igual que en general sucede con las actividades comunicativas.

Tampoco hay grandes diferencias si se tiene en cuenta la formación inicial, viéndose con este criterio que el profesorado con filología inglesa y CAP es el que realiza

actividades de este tipo con mayor frecuencia. En un punto intermedio se sitúa el profesorado con otras especialidades y quienes la realizan más ocasionalmente son licenciados en filología sin CAP y maestros.

4.2.4.6 Actividades para "aprender a aprender"

Estas actividades no son en sí mismas actividades que trabajen competencias estrictamente lingüísticas, sin embargo, la organización del propio aprendizaje y el desarrollo de aquellas técnicas que faciliten el desarrollo de estas competencias, contribuye al mejor aprendizaje de la lengua extranjera objeto de estudio. Además, objetivos como organizar el propio aprendizaje, utilizar un dossier, o ser conscientes de las diferentes capacidades lingüísticas propias, suelen estar presentes en la mayor parte de programaciones de lenguas extranjeras en educación secundaria.

A pesar del carácter no lingüístico de este tipo de actividades podemos decir que se encuentran en un punto medio de frecuencia (en torno al 2) entre el 1 y el 4 posibles, mientras que otras actividades exclusivamente lingüísticas de las aquí comentadas, tienen una menor frecuencia en las clases de secundaria.

4.2.4.6.1 Técnicas de estudio

El trabajo de las técnicas de estudio en el aula es algo que tiene sentido dentro del contexto de educación secundaria en la medida en que ciertas técnicas concretas pueden tener utilidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. De este modo el profesorado puede entender que es conveniente formar al alumnado a este respecto de forma adicional al trabajo que se pueda realizar en el contexto de la tutoría de grupo, que siempre tendrá un carácter más general.

Apenas se aprecian diferencias entre los diferentes tipos de centro, aunque en los

centros concertados se trabaja algo más que en los públicos y en estos, a su vez, algo más que en los centros privados no concertados.

La edad del profesorado sí nos aporta información más significativa ya que el profesorado de más de 50 años dedica más tiempo a este tipo de actividad que el resto del profesorado, entre el que apenas vemos diferencias.

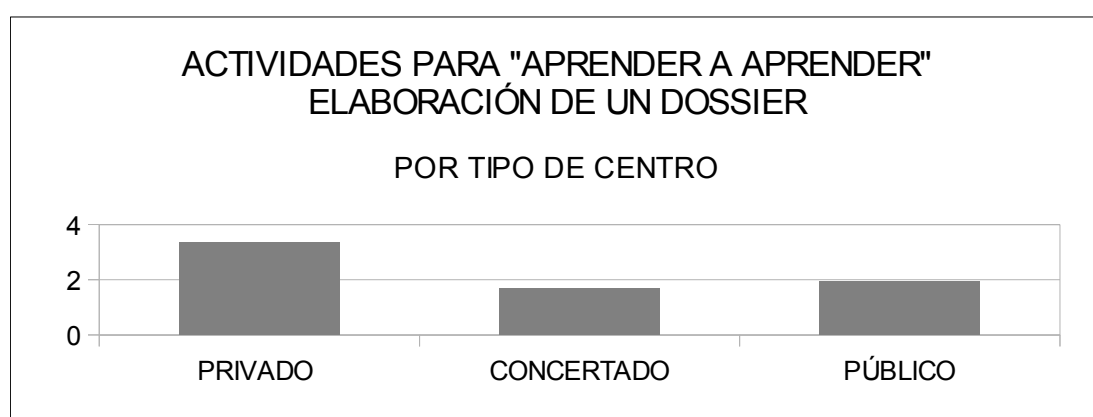
Respecto a la variable de la formación inicial del profesorado, vemos como los docentes con formación de maestros otorgan más importancia a este aspecto que el resto de grupos, mientras que los que sólo cuentan con la licenciatura en filología inglesa y no cuentan con formación pedagógica inicial son los que, aunque ligeramente, con menos frecuencia dicen realizar estas actividades. Aunque tanto los licenciados en otras especialidades con CAP como los maestros son los dos grupos de mayor edad, los licenciados en filología inglesa con CAP son de promedio más jóvenes que los que no tienen el CAP, y a pesar de que hemos visto como la variable edad se asocia en mayor medida con este tipo de actividad, en este caso no es así.

4.2.4.6.2 Elaboración de un dossier

La elaboración de dossiers es una actividad que se ha visto potenciada por la aplicación desde hace pocos años del *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001) en el Portfolio Europeo de las Lenguas que está compuesto por un pasaporte, una biografía lingüística y un dossier que recoge ejemplos de trabajos personales que ilustran las capacidades y conocimientos lingüísticos adquiridos. Aunque la cantidad de profesorado incluido en la convocatoria oficial de la Consellería de Educación para formar parte en el *Proyecto Portfolio* sea mínima (razón por la que no se ha incluido ese dato en este estudio),

una parte importante del profesorado ha incorporado el dossier a su práctica docente. Estos dossiers pueden tener un propósito evaluativo, pedagógico o ambos (Kohonen y Westhoff, 1999) y siempre implican al alumnado en la organización de su aprendizaje.

La utilización de dossiers dentro de las clases de inglés en educación secundaria no se puede considerar como algo especialmente frecuente salvo en los centros privados no concertados (3.33) que lo utilizan en el aula con una frecuencia muy superior al resto de centros, tanto privados concertados (1.69) como públicos (1.95).



Por edad la elaboración de dossiers es una actividad más frecuente entre el profesorado de mayor edad (2.42) frente al resto de grupos (1.8 el profesorado de 30-40 años y 1.88 el de 40-50). Resulta curioso este hecho dado que el profesorado de los centros privados, que son el grupo que más uso hace de los dossiers, tiene una media de edad inferior a la media para todo el profesorado.

Por su parte, la formación inicial del profesorado no nos revela mayores diferencias dado que la diferencia entre los grupos en base a esta variable no son significativos.

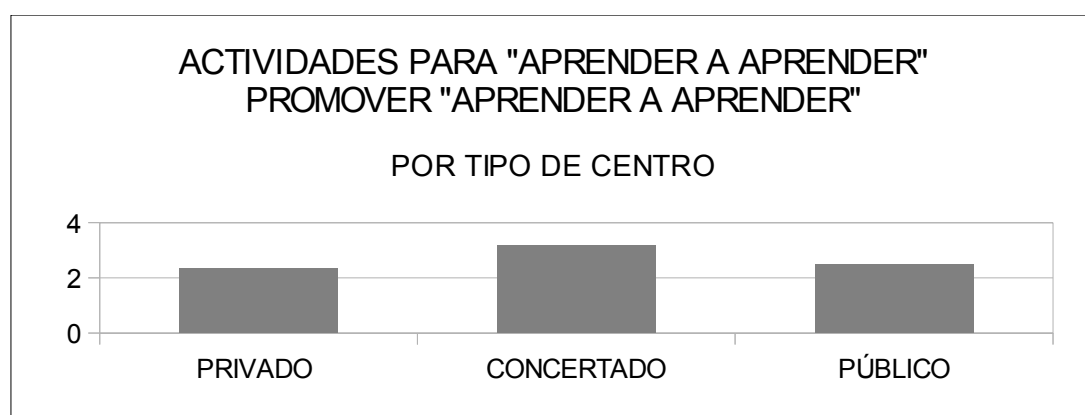
4.2.4.6.3 Promover "aprender a aprender"

Este tipo de actividades también se puede relacionar con la aplicación del *Marco*

Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) pues este documento entiende que la competencia de "aprender a aprender" es una competencia comunicativa no estrictamente lingüística, pero que se debe desarrollar dentro del contexto de aprendizaje de lenguas. Nos dice este documento (Consejo de Europa, 2001, p. 151) que "el aprendizaje autónomo se puede fomentar si *aprender a aprender* se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. Incluso dentro del sistema institucional dado que se puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos."

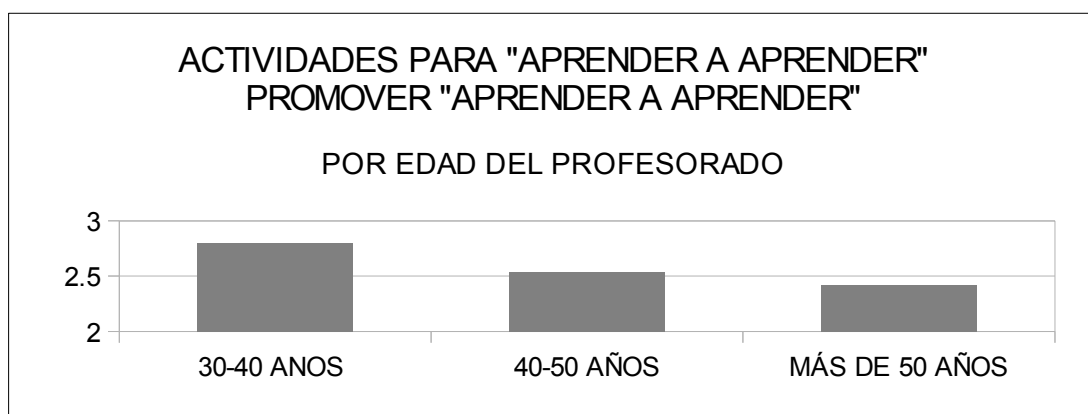
En general las actividades aquí englobadas se realizan con mayor frecuencia que el trabajo de las técnicas de estudio o la elaboración de dossiers.

Promover "aprender a aprender" es algo que se produce con más frecuencia entre el profesorado de centros privados concertados con diferencia respecto al profesorado de centros públicos que, a su vez, lo realiza con mayor frecuencia que el de centros privados no concertados.



Por edades, estas actividades se producen con mayor frecuencia cuanto más joven

es el profesorado pero no se perciben diferencias relevantes si se tiene en cuenta la formación inicial de los docentes.



4.2.4.7 Otras actividades

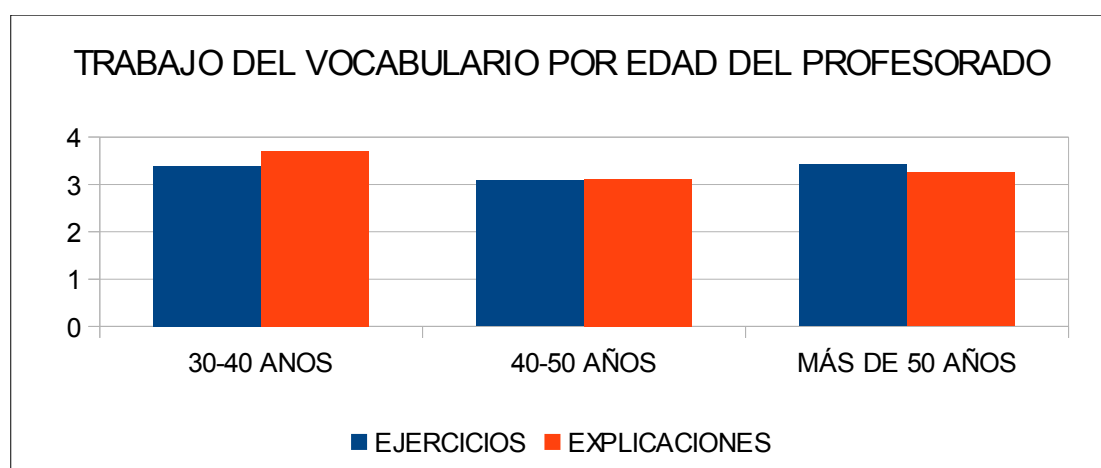
En este apartado se incluirá una serie de actividades que no se corresponden con las destrezas antes mencionadas pero que podemos considerar transversales con respecto a ella como el vocabulario o la gramática, o bien la traducción que podríamos considerar una actividad de mediación.

4.2.4.7.1 Vocabulario

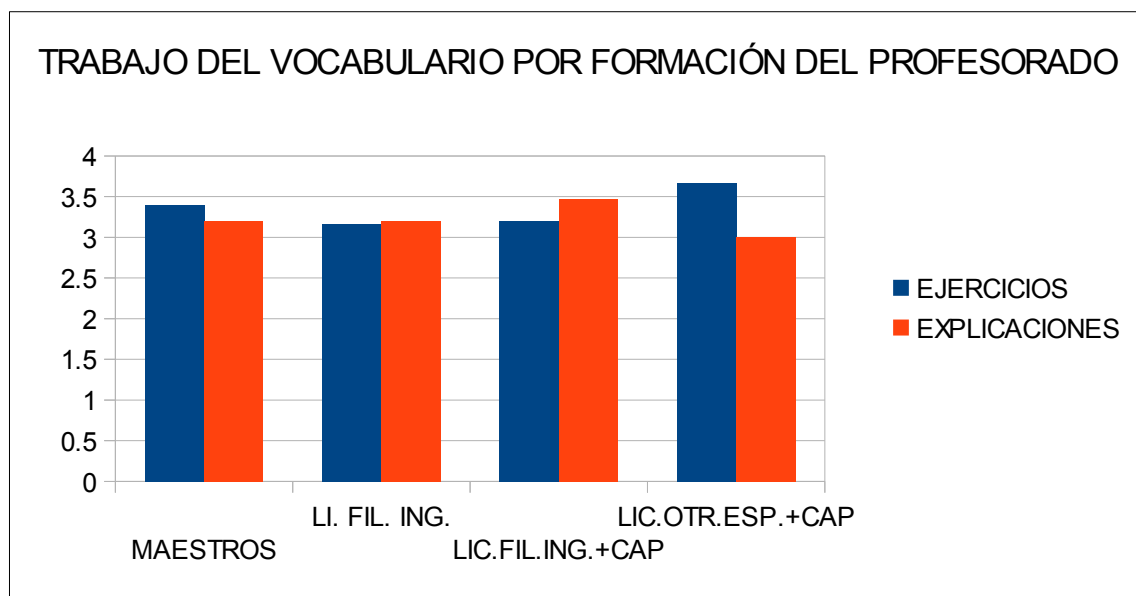
Manejar cierta cantidad de vocabulario tanto de forma activa como pasiva es algo imprescindible independientemente del enfoque metodológico que se pueda elegir. Por ello dedicar tiempo en el aula a estas actividades parece una opción lógica. Se ha preguntado al profesorado por dos aspectos relacionados con el trabajo del vocabulario en el aula: las explicaciones y los ejercicios de uso de este vocabulario.

Por tipo de centro las actividades centradas en la adquisición de vocabulario tienen gran frecuencia en todos los grupos y no se ve una diferencia de frecuencia entre las explicaciones de uso de vocabulario y los ejercicios sobre el mismo. Sólo en los centros privados no concertados se ve cómo priman las explicaciones de vocabulario con respecto a los ejercicios específicos que no llegan a realizarse "con frecuencia".

La edad del profesorado revela, en cambio, ciertas diferencias. El profesorado del tramo intermedio (40 a 50 años) es el que dice trabajar el vocabulario menos frecuentemente en el aula, aunque siempre superando la opción "con frecuencia" de promedio. Sin embargo se puede ver una diferente forma de trabajar este aspecto en el aula. El profesorado más joven, de 30 a 40 años, reconoce realizar más explicaciones (3.7) que ejercicios (3.4) en sus clases. Por su parte, el profesorado 40 a 50 años, que es el que menos trabaja el vocabulario en el aula, trabaja ambos aspectos en proporción similar, en torno al 3.1. Y, en cambio, el profesorado de más de 50 años, dice dedicar más tiempo a ejercicios (3.42) que a las explicaciones de uso del vocabulario (3.25).



La variable de la formación del profesorado nos revela algunas diferencias asociadas. Maestros y licenciados en otras especialidades con CAP son los que más dicen realizar ejercicios de vocabulario en el aula pero quienes abundan más en las explicaciones sobre su uso son los licenciados en filología inglesa con CAP que, en cambio, son de los que menos relizan ejercicios de vocabulario. Los licenciados en filología inglesa sin CAP son los que refieren una menor frecuencia en ambos tipos de actividades.



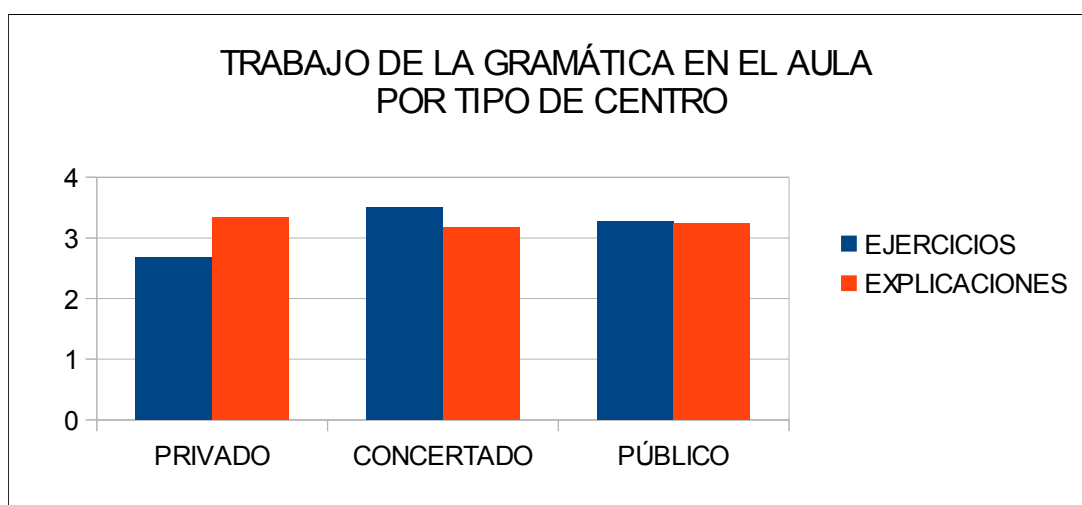
Estos datos se pueden relacionar con la edad, dado que son los maestros y licenciados en otras especialidades los colectivos de mayor edad dentro de los estudiados, mientras que el de los licenciados en filología inglesa con CAP es el grupo de menor edad media.

4.2.4.7.2 Gramática

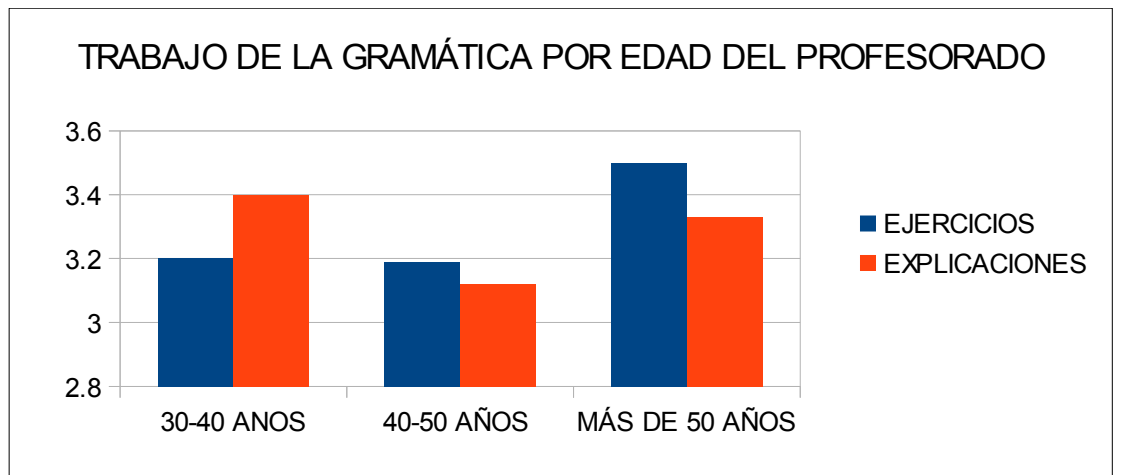
El trabajo de la gramática en el aula es otra actividad tradicional en las clases de inglés. Aunque dependiendo del enfoque metodológico elegido su peso en la enseñanza de lenguas es variable, en nuestro contexto de enseñanza del inglés como lengua extranjera a un alumnado que ya posee conocimientos gramaticales en sus primeras lenguas, la enseñanza de la gramática es un recurso que el profesorado suele considerar útil.

En general, las actividades gramaticales, igual que sucedía con las relacionadas con el vocabulario, tienen un peso importante entre las realizadas por el profesorado objeto de este estudio, superando el 3 en casi todos los tramos establecidos de acuerdo con los diferentes criterios.

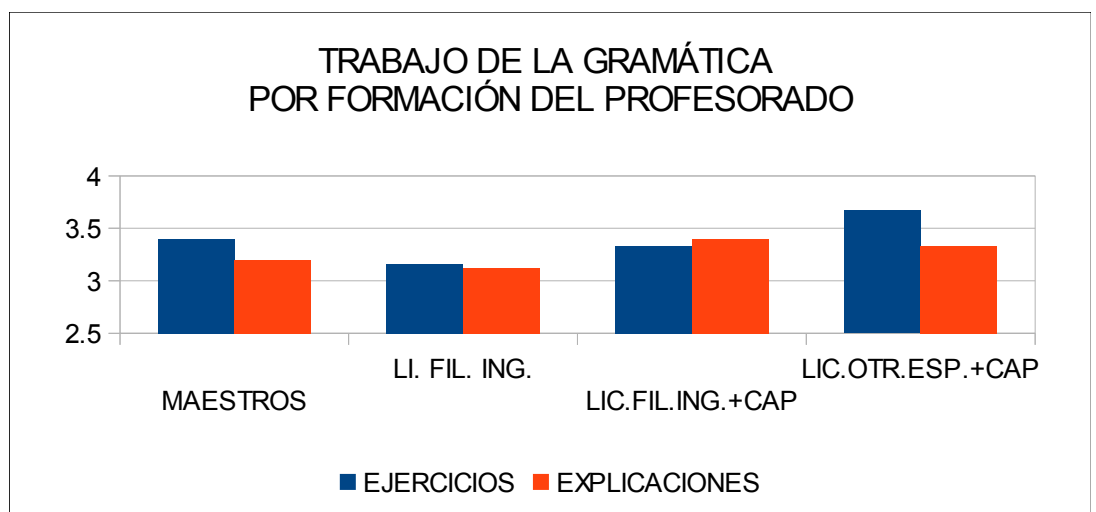
Por tipo de centro vemos como en los centros privados no concertados hay un mayor peso de las explicaciones gramaticales pero menor frecuencia de los ejercicios que trabajan estos aspectos. Al contrario, en los centros privados concertados se ve como son los ejercicios los que priman frente a las explicaciones, aunque ambas actividades tienen importante peso en ambos casos. Finalmente, en los centros públicos se ve un equilibrio entre ambos tipos de actividades en torno al trabajo de la gramática.



La edad es también una variable que devuelve diferencias en la forma en que el profesorado trabaja la gramática en el aula. El profesorado del tramo medio de edad (40-50 años) es el que menos tiempo dedica al trabajo de la gramática en el aula, mientras que el profesorado más joven así como el mayor, es que le dedica más tiempo, aunque lo hace de forma diferente. El profesorado más joven da mayor relevancia a las explicaciones sobre los ejercicios gramaticales; el de edad intermedia es el que menos atención dedica a ambos aspectos y, finalmente, el de mayor edad, dedica gran atención a ambos aspectos, destacando la frecuencia con que realiza ejercicios gramaticales.



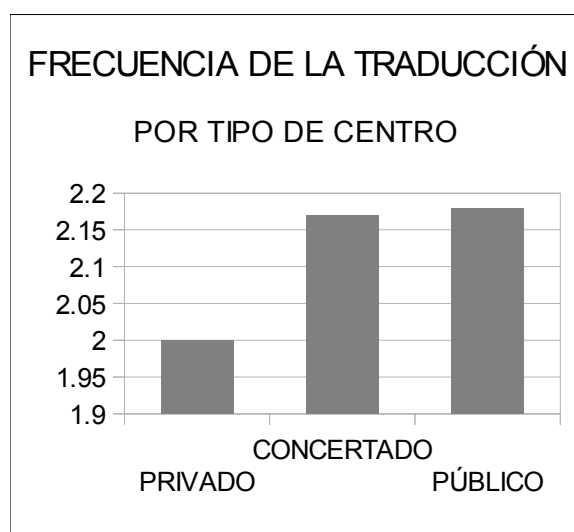
Por formación, vemos como son los licenciados en otras especialidades con CAP los que refieren un mayor peso en sus clases de los ejercicios (3.67), que realizan con mayor frecuencia que las explicaciones de aspectos gramaticales. El grupo de maestros también concede un importante peso a los ejercicios sobre aspectos gramaticales, a los que también conceden mayor peso que a las explicaciones. En cambio, son los licenciados en filología inglesa con CAP los únicos que realizan con mayor frecuencia explicaciones gramaticales que ejercicios sobre este tipo de aspectos. Es este grupo el que realiza explicaciones gramaticales con mayor frecuencia que el resto de grupos. Finalmente son los licenciados en filología inglesa sin CAP los que reconocen realizar con menos frecuencia tanto explicaciones como ejercicios de contenido gramatical en su práctica de aula.



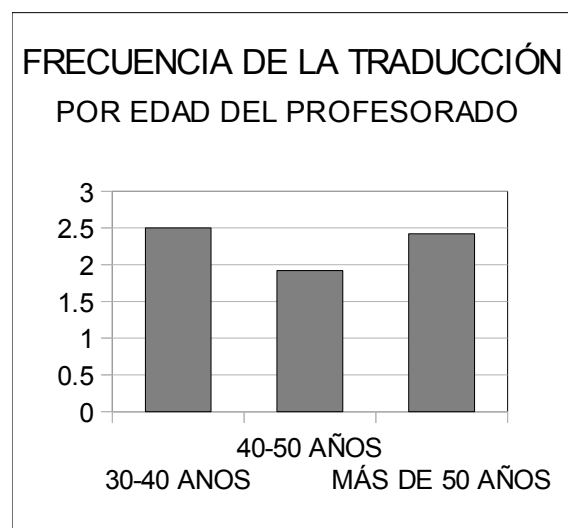
4.2.4.7.3 Traducción

La traducción es una actividad típica de un enfoque tradicional como el de Gramática-Traducción, que partía de la metodología utilizada en la enseñanza de lenguas clásicas para las que habitualmente no era necesario adquirir competencias lingüísticas comunicativas. Sin embargo, no por haber dejado de ser la base de la metodología habitual, la traducción (directa o inversa) ha dejado de tener un lugar en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En general es una actividad que podemos considerar ocasional para casi todos los grupos considerados pero algo más frecuente entre el profesorado de centros privados concertados y públicos que entre el de los privados no concertados.



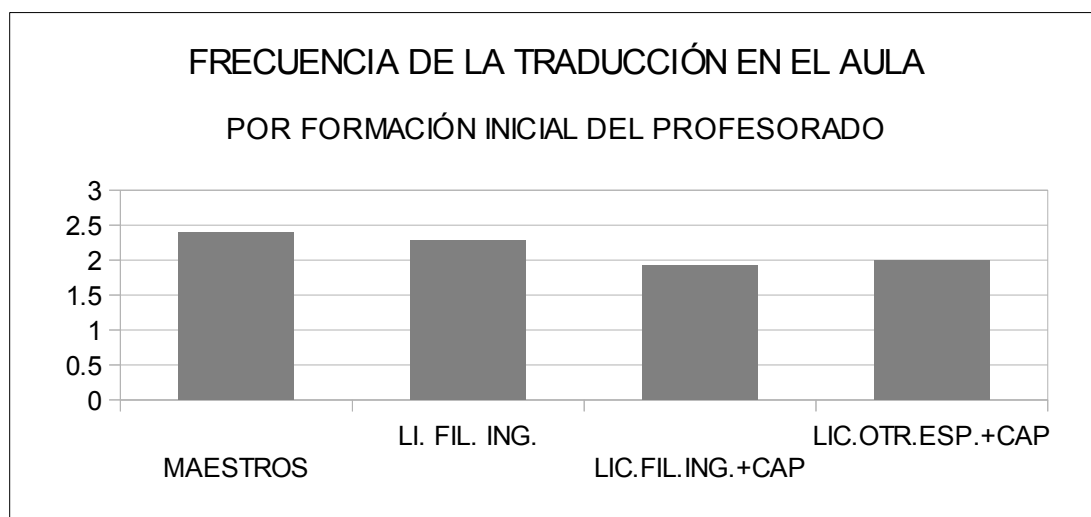
Si tenemos en cuenta la edad del profesorado, la traducción es más frecuente en las clases del profesorado de menos de 40 años y en las del de más de 50, en contraste con las del profesorado de entre 40 y 50 años.



Por formación inicial también se percibe

como son los maestros los que hacen mayor uso de la traducción en sus clases (2.4), seguido de los licenciados en filología inglesa (2.28). Por último, el profesorado que

realiza menos actividades de traducción en clase son los licenciados en otras especialidades y en filología inglesa con CAP. Por ello, independientemente de la edad, la formación del CAP se asocia a un menor uso de la traducción en clase.



4.3 Uso de la tecnología en el aula

Tal y como se ha hecho con las diferentes actividades que conforman la práctica diaria de clase por parte del profesorado de inglés de educación secundaria objeto de este estudio, también se han estudiado las diferentes herramientas tecnológicas que este profesorado utiliza en sus clases, dado que este mayor o menor uso ayuda a describir y caracterizar su práctica metodológica.

En general se ha visto como el profesorado está incorporando la tecnología a sus clases pero no de igual forma según la herramienta por la que se le pregunte.

4.3.1 Blog de aula o de materia

Esta herramienta, que permite que el profesorado aloje de forma accesible para su alumnado, materiales variados, bien de elaboración propia, bien enlaces a otros encontrados en la red, es poco usada por el profesorado pues obtiene una valoración de 1.38 (siendo 1 "nunca", 2 "ocasionalmente" y 3 "de forma habitual").

Es el profesorado de centros privados el que reconoce utilizarlo en mayor medida y el de los públicos quien menos. Por edad, es el profesorado de más de 50 años quien utiliza blogs de aula o materia en mayor medida, en cambio, si tenemos en cuenta la formación inicial, son los maestros, seguidos del profesorado sin CAP, quienes más utilizan los blogs en sus clases.

4.3.2 PDI y ordenador

El uso de las pantallas digitales interactivas supera como promedio lo ocasional (2.25) y se ve como la utiliza más el profesorado de centros concertados y aquel más joven y de más edad, siendo el del tramo intermedio el que menos la utiliza. Por formación, son los maestros y licenciados en otras especialidades los que más uso hacen de este equipamiento. Conviene recordar que en Galicia en muchos centros hay aulas Abalar en 1º y 2º de ESO (niveles en los que pueden impartir clase los maestros) equipadas con este tipo de tecnología.

4.3.3 Pantalla, proyector y ordenador

Este equipamiento, más modesto que el anterior pero alternativo al mismo, es más habitual en las clases del profesorado de la muestra (2.38). A diferencia del anterior es más frecuente en las clases del profesorado de centros públicos, seguido del de centros privados no concertados. A diferencia de las PDIs, es el profesorado de centros privados concertados el que menos utiliza este equipamiento.

Por edades es el profesorado de más edad el que menos utiliza pantalla, proyector y ordenador, mientras que por formación es el profesorado con licenciaturas en otras especialidades (igual que sucedía con las PDIs) el que refiere un mayor uso.

4.3.4 Reproductor de cintas, CDs o archivos de audio

De todas las herramientas metodológicas por las que se ha preguntado es esta la que es más popular (2.42). Dado que uno de los materiales que acompañan a los libros de texto suelen ser archivos de audio en diferente formato (antes cassettes, ahora CDs) y los libros de texto son una herramienta muy habitual en las clases del profesorado objeto de este estudio, es lógico que así sea.

Es el profesorado de centros privados concertados el que la utiliza en menor medida y el de privados no concertados el que más lo hace. Por edades utiliza reproductores de archivos de audio en mayor medida el profesorado de más edad, seguido por el más joven, mientras que el profesorado de 40-50 utiliza esta herramienta con menor frecuencia que los otros grupos. La formación del profesorado también nos indica con que el profesorado licenciado en otras especialidades y CAP es el que más utiliza reproductores de audio (3), seguido por los maestros (2.6), y licenciados en filología inglesa con CAP (2.47) y sin él (2.32).

4.3.5 Reproductor de vídeo o DVD

El material de vídeo en formato de cinta magnética VHS o digital, como los DVD, es también un material complementario a los libros de texto, aunque habitualmente no tan ligado a los mismos como los archivos de audio. El profesorado refiere un uso inferior al de los reproductores de audio (2.17).

Es el profesorado de los centros concertados, seguido del de los centros públicos el que más utiliza este tipo de reproductor. Por edades su uso es más frecuente cuanto más joven es el profesorado y si tenemos en cuenta la formación, es el profesorado de otras especialidades el que mayor uso hace de los reproductores de vídeo, habiendo pocas diferencias entre el resto de grupos, entre los que los maestros son los que hacen un menor uso.

4.3.6 Vídeos procedentes de internet

De forma global el índice de uso de estos vídeos en clase es igual al de los reproductores de vídeo tradicionales pero no así si tenemos en cuenta las diferentes variables. El profesorado de centros privados, que era el que menor uso hacía de reproductores de vídeo y DVD, es el que con más frecuencia utiliza vídeos de internet, junto con el de centros concertados.

Por edades, el uso de este tipo de vídeos es similar al de reproductores de vídeos tradicionales y DVD. Igualmente, el profesorado con licenciaturas diferentes a filología inglesa es el que mayor uso hace de vídeos procedentes de internet, aunque sin tanta diferencia respecto al resto de grupos como sucedía con los reproductores de vídeos en VHS y DVD así como internet.

4.3.7 Materiales digitales propios

La elaboración de materiales digitales propios es una opción que permiten las nuevas tecnologías en particular si la mayor parte del alumnado puede acceder a un ordenador bien desde el aula durante el tiempo de clase, bien desde fuera de esta en su casa o en el propio centro (biblioteca, aula de informática...).

Mucho del profesorado reconoce elaborar estos materiales para complementar sus clases, estando el índice de elaboración en 1.79. Sin embargo hay grandes diferencias entre los distintos grupos. El profesorado de centros privados no concertados refiere no elaborarlos nunca (1) frente al de centros privados concertados que es uno de los grupos que más dice elaborarlos (2.17). En un punto intermedio (1.79) se encuentra el profesorado de centros públicos.

Por edades no se perciben apenas diferencias aunque el profesorado de entre 40 y 50 años es el que más dice elaborarlos pero con poca diferencia respecto a los otros dos grupos. Por

formación tampoco hay mayores diferencias salvo en el caso de los maestros que dicen elaborar materiales con mayor frecuencia que el resto de grupos.

4.3.8 Correo electrónico

El correo electrónico es una herramienta que el profesorado suele utilizar en su vida diaria pero dentro de sus clases no es algo que se utilice habitualmente. Las autoridades educativas gallegas han creado un correo electrónico @edu.xunta.es para todo el profesorado así como para el alumnado que lo solicite, por ejemplo a instancias de algún profesor. Pero aun así no es una herramienta que utilice apenas en las clases de inglés el profesorado de este estudio. El profesorado de centros privados no concertados dice no utilizarlo nunca mientras que el resto lo hace levemente por encima de la media (1.6). Por edad, la frecuencia de uso disminuye con la edad y, si tenemos en cuenta la formación, son los licenciados en otras especialidades con CAP los que refieren un uso menos frecuente (1.33).

4.3.9 Redes sociales

La comunicación con o entre el alumnado utilizando redes sociales es un elemento novedoso en comparación con el correo electrónico. Quizá por ello este sea el elemento informático que el profesorado dice utilizar con menos frecuencia (1.1) entre todos aquellos por los que se ha preguntado. El único grupo que refiere un uso significativamente mayor es el de profesorado de centros privados no concertados pero, incluso en este caso, la frecuencia es muy escasa (1.33).

4.3.10 Herramientas colaborativas (tipo Google Docs)

Este tipo de herramientas colaborativas suponen, al igual que las dos anteriores, una buena forma con la que el profesorado puede comunicarse con el alumnado a así como compartir

documentos o elaborarlos colaborativamente. Sin embargo el uso de este tipo de herramienta es muy escaso (1.35).

Su uso es mayor entre el profesorado de centros concertados, algo menor entre el de los públicos y nulo entre el de centros privados no concertados. Por edades es mayor la frecuencia de las herramientas colaborativas entre el profesorado de más de 40 años que entre el que tiene menos y, teniendo en cuenta la formación, el profesorado con licenciaturas en otras especialidades es el que mayor uso realiza de ellas, y los maestros el que menos.

4.3.11 Webquests, miniquests

Este tipo de actividades supone una forma de trabajo por tareas en el caso de las *webquest* o bien una tarea para la que la lengua extranjera es el vehículo en el caso de las *miniquests* que, como su nombre indica, son de menor alcance y dificultad que las *webquests*. Pueden ser elaboradas por el propio profesorado (en cuyo caso también se considerarían materiales digitales propios) o ser tomadas de la red u otra fuente.

El profesorado refiere un ligero mayor uso de estas actividades en comparación con las herramientas colaborativas, pero no demasiado alto (1.42). El profesorado de centros concertados es también quien más refiere utilizar estas actividades frente al resto de centros. Siguiendo la variable de la edad, el profesorado de 40-50 años refiere un mayor uso, seguido por el más joven, mientras que el de mayor edad dice no utilizarlas apenas. Por formación, al igual que sucedía con las herramientas colaborativas, es el profesorado con licenciatura en otras especialidades el que utiliza *webquests* y *miniquests* en mayor medida en sus clases mientras los maestros

son los que menos uso hacen de ellas.

4.3.12 Malted u otras herramientas de autor

Se ha elegido Malted como ejemplo de herramienta de autor porque ha sido elaborado desde el Ministerio de Educación a lo largo de los años y se ha enviado a los centros un CD con unidades correspondientes a todos los niveles de educación secundaria (desde 1º de ESO a 2º de bachillerato). Por ello es de suponer que está al alcance de todo el profesorado de secundaria que, además ha contado con la formación para su utilización ofrecida por el INTEF (antes CNICE e ITE) dentro de su plan de formación en red del profesorado.

El profesorado de centros privados concertados y no concertados dice no utilizar Malted nunca a diferencia del profesorado de centros públicos. Es esta una herramienta que utiliza más el profesorado del tramo intermedio de edad seguido por el de más de 50 años. En cambio el profesorado más joven apenas utiliza este tipo de herramientas.

Finalmente, si seguimos la variable de la formación vemos como es más utilizado por los maestros frente al resto de grupos, seguido por los licenciados en filología inglesa con CAP. Los otros grupos refieren no usar este tipo de herramientas.

4.3.13 Laboratorio de idiomas

Es esta una dotación técnica costosa tanto económicamente como en espacio para cualquier centro educativo y que cobra especial sentido si se trabajan las destrezas orales con especial énfasis en la fonética y entonación. Por todo ello su utilización no sólo depende de la voluntad del profesorado sino, y de forma especial, de la dotación con la que cuente el centro escolar.

El profesorado del estudio refiere un uso muy bajo de este equipamiento (1.13) y sólo en centros públicos pues en los demás todo el profesorado dijo no utilizarlo. Por edad es más utilizado entre el profesorado más joven y entre los maestros, seguido del profesorado que cuenta con licenciatura en filología inglesa y CAP.

4.3.14 Proyectos colaborativos eTwinning

Este tipo de proyectos fueron creados como una medida de acompañamiento de Comenius con vistas a la búsqueda de socios para otros proyectos Comenius. Sin embargo, para parte del profesorado supone un buen medio para poder elaborar proyectos colaborativos sobre cualquier tema o materia en la lengua extranjera (o materna) que se acuerde entre los socios. Por ello puede ser un buen medio para elaborar proyectos en lengua inglesa.

Al igual que sucedía con Malted, el Ministerio de Educación, dentro del plan formativo en red del INTEF, incluye cursos de uso de la plataforma eTwinning, sobre los que se suelen enviar recordatorios a los centros con motivo de cada nueva convocatoria.

A pesar de esto, vemos como la realización de estos proyectos es una de las actividades de entre las que se ha preguntado que el profesorado dice realizar con menos frecuencia en sus clases de inglés (1.08). Es escasa su frecuencia en centros concertados (1.17), inferior en los públicos y nula en los privados no concertados. Por edades, el profesorado de más de 50 dice no utilizar este tipo de proyectos que son más utilizados por maestros y licenciados en filología inglesa con CAP.

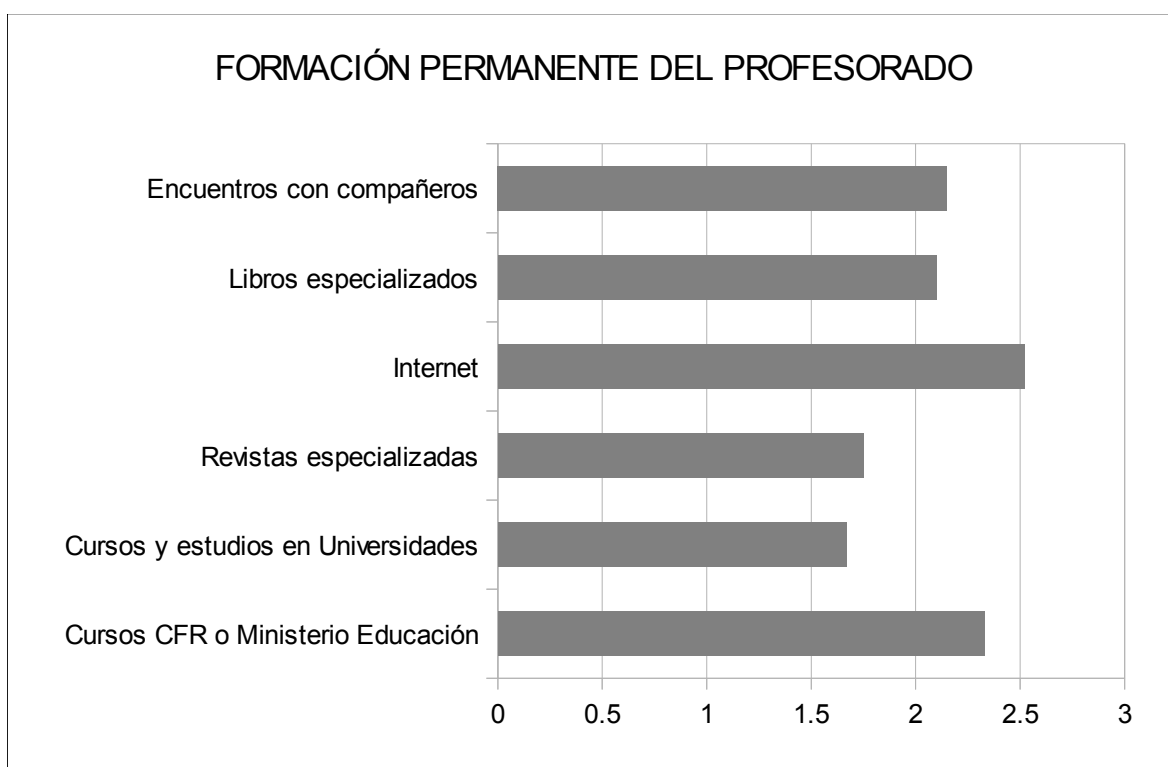
4.4 Formación permanente del profesorado

Al inicio de este estudio hemos caracterizado al profesorado participante en la muestra

siguiendo, entre otros criterios, el de su formación universitaria inicial en la mayor parte de los casos, aunque en alguno puntual pueda haber sido adquirida con posterioridad a su trabajo como docente de lengua extranjera.

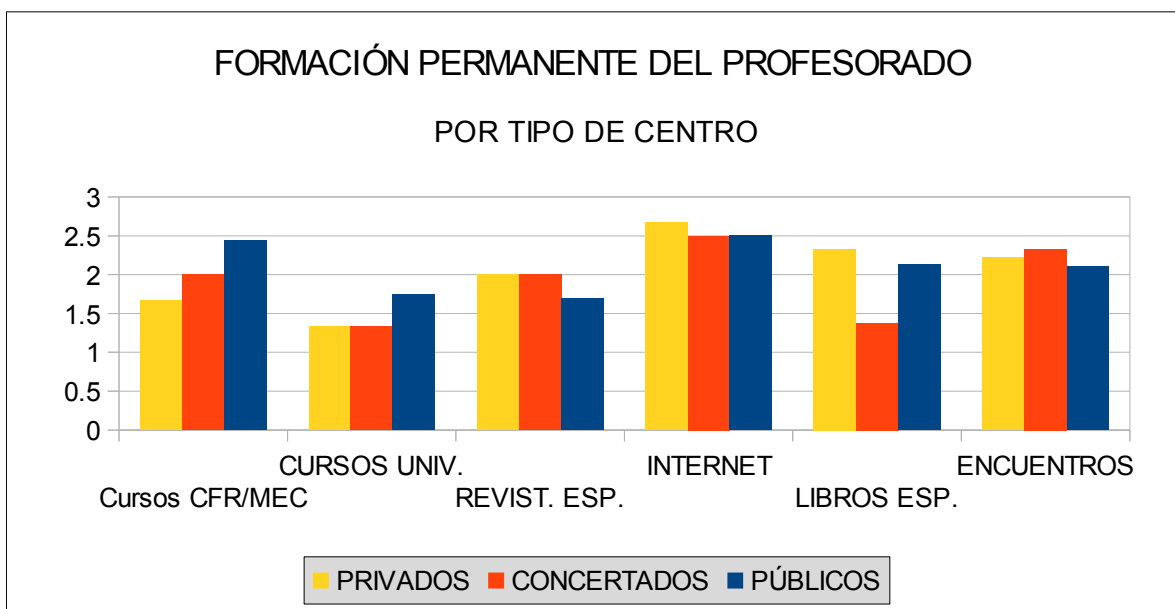
Esta formación suele ser complementada además por la formación permanente que se realiza a lo largo de la vida laboral y que puede contribuir a formarse en aquellas áreas en las que se van produciendo cambios o actualizaciones como en el propio conocimiento de la lengua extranjera, la actualización metodológica, aplicación de las nuevas tecnologías a la práctica docente o las sucesivas modificaciones legislativas.

En la encuesta se ha preguntado al profesorado sobre diferentes medios por los que se podía recibir formación, algo que se podía realizar de forma oficial y reglada como a través de cursos de los Centros de Formación y Recursos de la zona o universidades, pero también a través de medios más informales como revistas especializadas, internet, libros especializados o encuentros con compañeros.

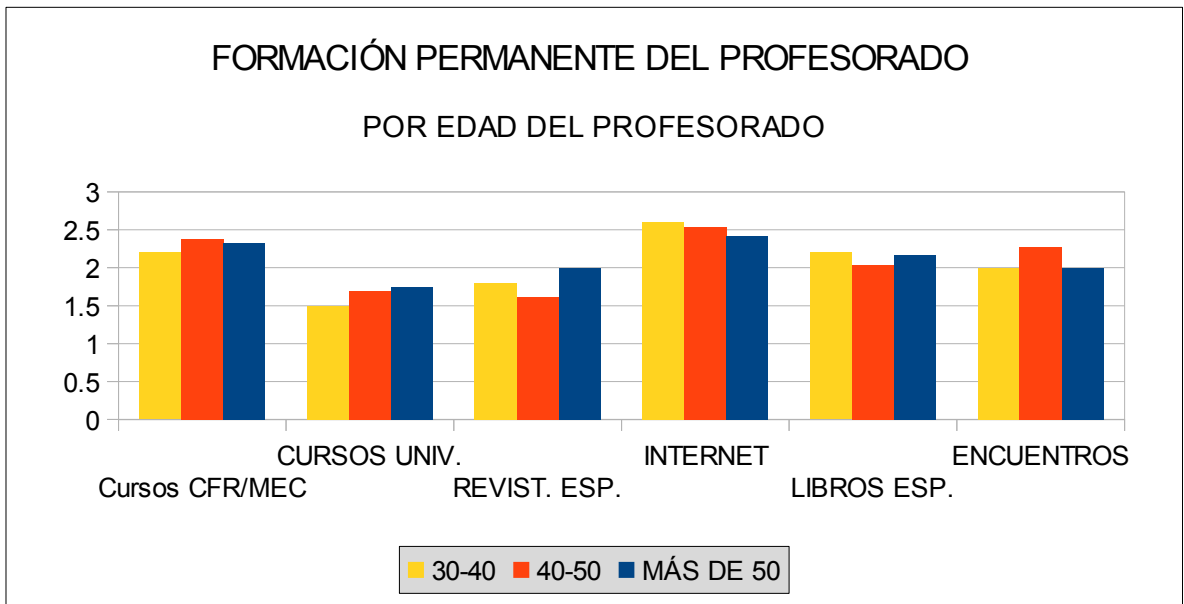


En general, los medios preferidos por el profesorado a la hora de realizar su formación permanente son los cursos organizados por las autoridades educativas, de la Consellería a través de los Centros de Formación y Recursos o los del Ministerio de Educación. Respecto a los medios preferidos entre los informales destaca internet, seguido de los encuentros con compañeros y los libros especializados.

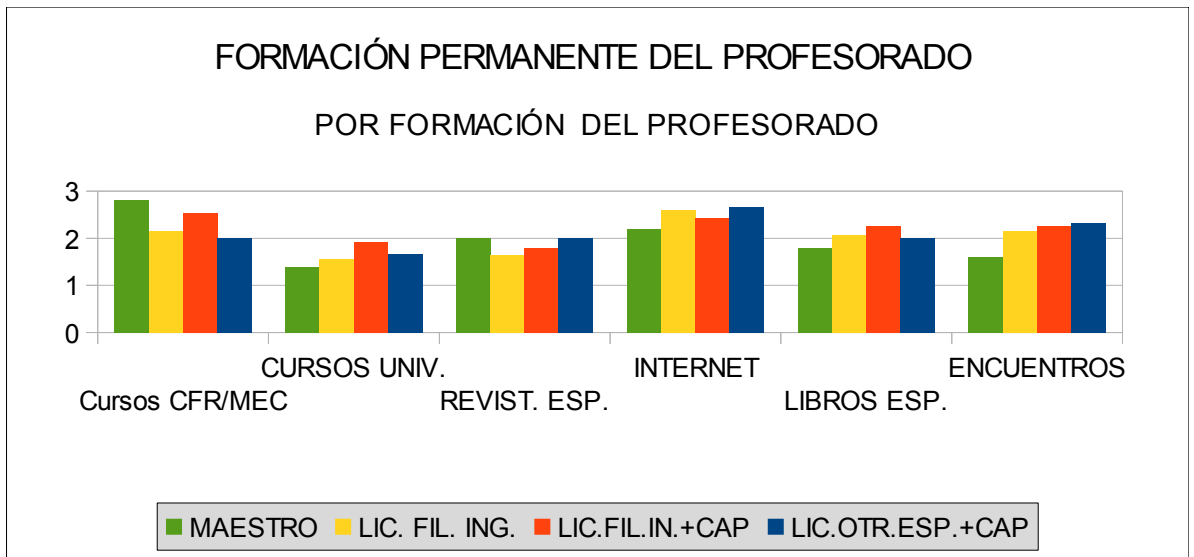
En general se percibe una preferencia por la formación procedente de las autoridades educativas y universidades entre el profesorado de centros públicos si se compara con el de centros privados concertados o no, mientras que no se aprecian tales diferencias en el resto de medios a través de los que el profesorado lleva a cabo su formación permanente.



Si tenemos en cuenta la variable de la edad se ve como a medida que esta aumenta, también lo hace la preferencia por la formación universitaria mientras que es menos frecuente la que se realiza a través de internet. Por lo demás, las diferencias entre el profesorado de acuerdo con los tramos de edad establecidos no revelan ningún patrón destacable.



La formación del profesorado nos revela como son los licenciados en otras especialidades con CAP los que globalmente realizan un mayor esfuerzo formativo pues superan la media en casi todos los medios analizados mientras los maestros son los que, al contrario, se encuentran por debajo de la media respecto a los diferentes medios aunque en cuanto a la formación a través de cursos en Centros de Formación y Recursos o del Ministerio de Educación expresan una preferencia que se sitúa bastante por encima de la media.



4.5 Conocimientos teóricos sobre metodología y el marco legislativo

Tras la caracterización de las clases del profesorado de inglés en educación secundaria de

este estudio, se incluyeron una serie de cuestiones que abundaban en el conocimiento que el profesorado tenía sobre el marco legislativo en el que se desarrollaba su labor docente, así como el conocimiento de las principales teorías que sustentan la forma en que imparte clase de lenguas extranjeras en la actualidad.

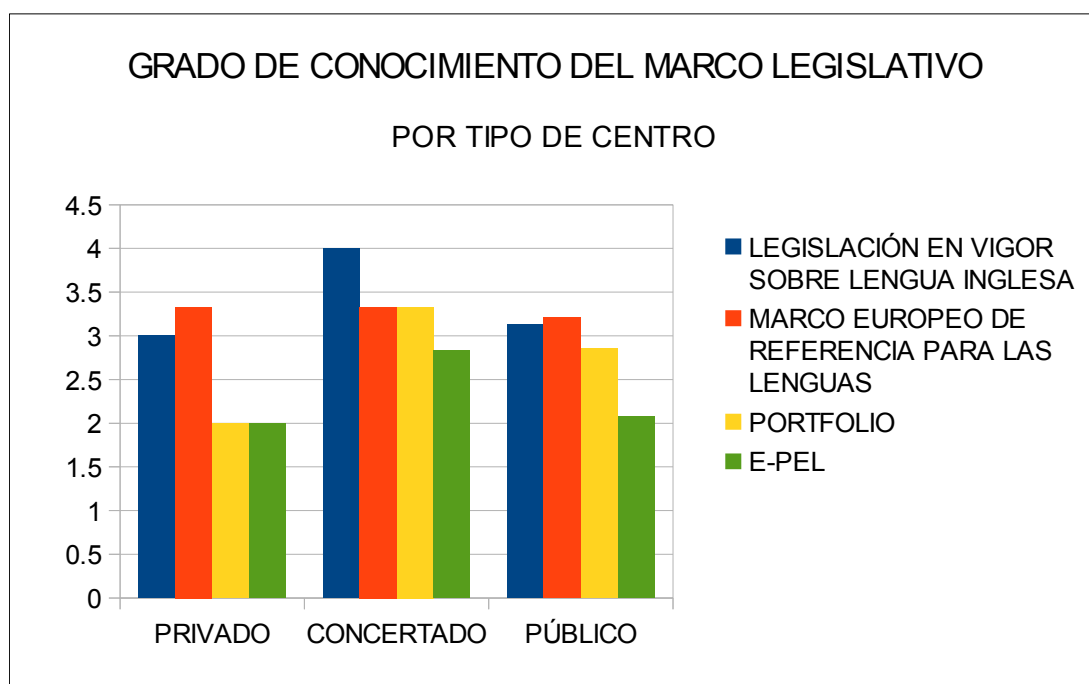
Se le pidió al profesorado que, dentro de una escala de 1 a 5 (siendo 1 "ninguno" y 5 "alto"), cuantificase su conocimiento de una serie de elementos y teorías. Posteriormente se le solicitó que, de la misma forma, cuantificase su grado de acuerdo con diversas teorías de forma que se pudiese ver si existe una coherencia entre el grado de conocimiento de aspectos legislativos y teóricos con la forma en que el profesorado entiende que se deberían enseñar las lenguas extranjeras en las aulas de educación secundaria.

4.5.1 Marco legislativo

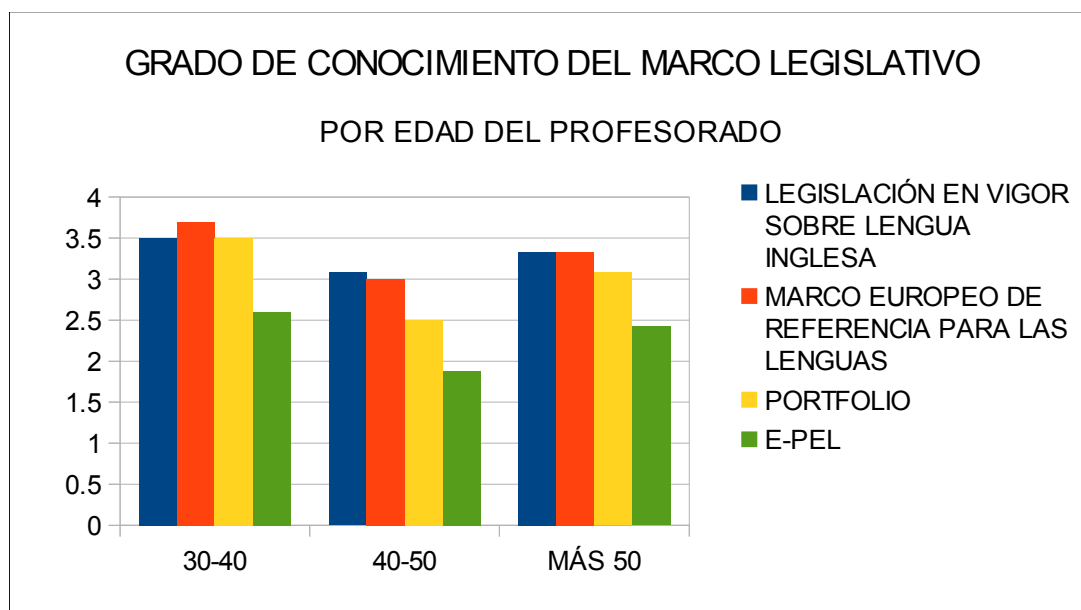
Dentro de este apartado se ha preguntado por el conocimiento de la legislación actual sobre la materia (sin especificar leyes, órdenes o decretos concretos), el *Marco Europeo de Referencia* y el Portfolio.

En general el conocimiento supera la puntuación intermedia ("mediano") aunque apenas ligeramente. El conocimiento de la legislación en vigor y del *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas* obtienen un 3.23 y sólo el conocimiento del Portfolio es algo inferior (2.85). También se preguntó por el e-PEL, la realización electrónica del Portfolio que está pensada para los niveles de 3º de ESO y superiores, y aquí sí vemos un conocimiento inferior, algo lógico pues el profesorado de niveles inferiores no utiliza esta versión del Portfolio en sus clases.

Por tipo de centros vemos como el conocimiento del *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas* es similar en todos los casos pero no así la legislación específica, que dice conocer mejor el profesorado de centros concertados, o el Portfolio, que se conoce mejor en los centros concertados, seguido de los públicos y finalmente en los privados no concertados, habiendo importantes diferencias entre todos los centros. La versión electrónica del Portfolio también es mejor conocida por el profesorado de centros concertados que por el del resto de centros.

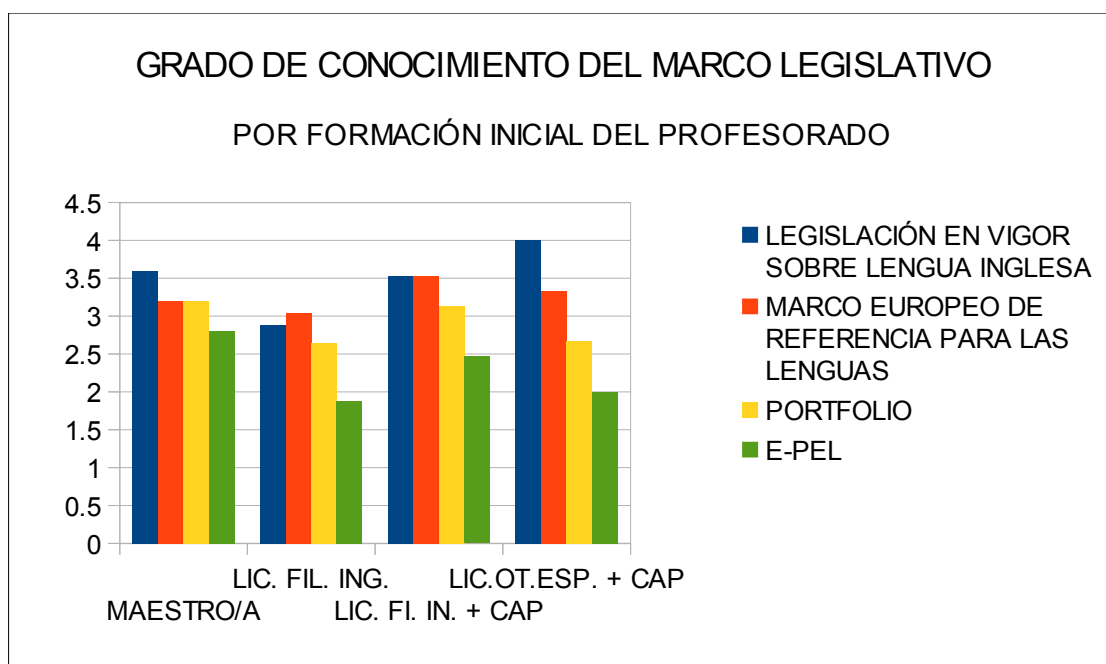


La edad, en cambio, no parece un factor claramente determinante en cuanto al conocimiento del marco legislativo imperante. En términos generales, el conocimiento es mayor entre el profesorado de 30 a 40 años, seguido por el de más de 50 años. Por lo tanto el de edad intermedia, 40 a 50 años, es el que refiere un más pobre conocimiento de estos aspectos. Además esta tendencia puede apreciarse claramente respecto de los cuatro aspectos sobre los que se ha consultado.



Respecto a la formación inicial, la situación resulta algo más compleja. El mayor conocimiento del marco legislativo en vigor corresponde a los licenciados en otras especialidades con CAP, seguidos por maestros y licenciados en filología inglesa con CAP. No obstante, es mejor el conocimiento del *Marco Europeo de Referencia* entre los licenciados en filología inglesa con CAP, seguidos por licenciados en otras especialidades con CAP y maestros. El conocimiento del Portfolio es inferior que el de los dos aspectos anteriormente mencionados pero más homogéneo entre los distintos grupos, siendo superior entre maestros y licenciados en filología inglesa con CAP. Es este el único aspecto en el que los licenciados en otras especialidades reconocen un conocimiento inferior que el de el resto de grupos. Respecto al conocimiento del e-PEL el grupo de maestros refiere un mayor conocimiento que sorprende dado que en los niveles en que imparten clase (1º y 2º de ESO) el Portfolio se lleva a cabo en formato papel y no en su versión electrónica.

Se aprecia también como son los licenciados en filología inglesa que no han realizado el CAP quienes tienen un peor conocimiento de todos los aspectos referidos al marco legislativo sobre los que se les ha preguntado.



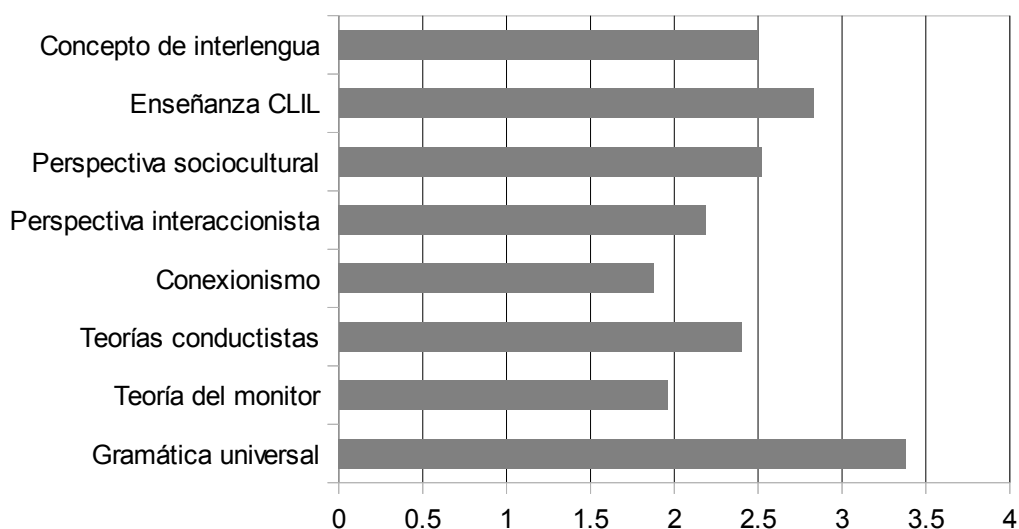
4.5.2 Teorías sobre la enseñanza de lenguas

En este apartado se ha preguntado por una selección de aspectos teóricos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras cuyo conocimiento podría tener influencia sobre la forma en que imparte clase el profesorado. Los aspectos sobre los que se ha preguntado son variados pero susceptibles de influir en la práctica docente. Como en el caso anterior el profesorado tenía que valorar su conocimiento sobre cada aspecto de 1 ("ninguno") a 5 ("alto").

Podemos ver como las teorías que el profesorado dice conocer mejor son la Gramática Universal (3.38) seguida por la enseñanza CLIL (2.83), mientras que las teorías menos conocidas entre aquellas por las que se ha preguntado son el Conexionismo (1.88) y la Teoría del Monitor (1.96).

GRADO DE CONOCIMIENTO DE TEORÍAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

RESULTADOS GLOBALES

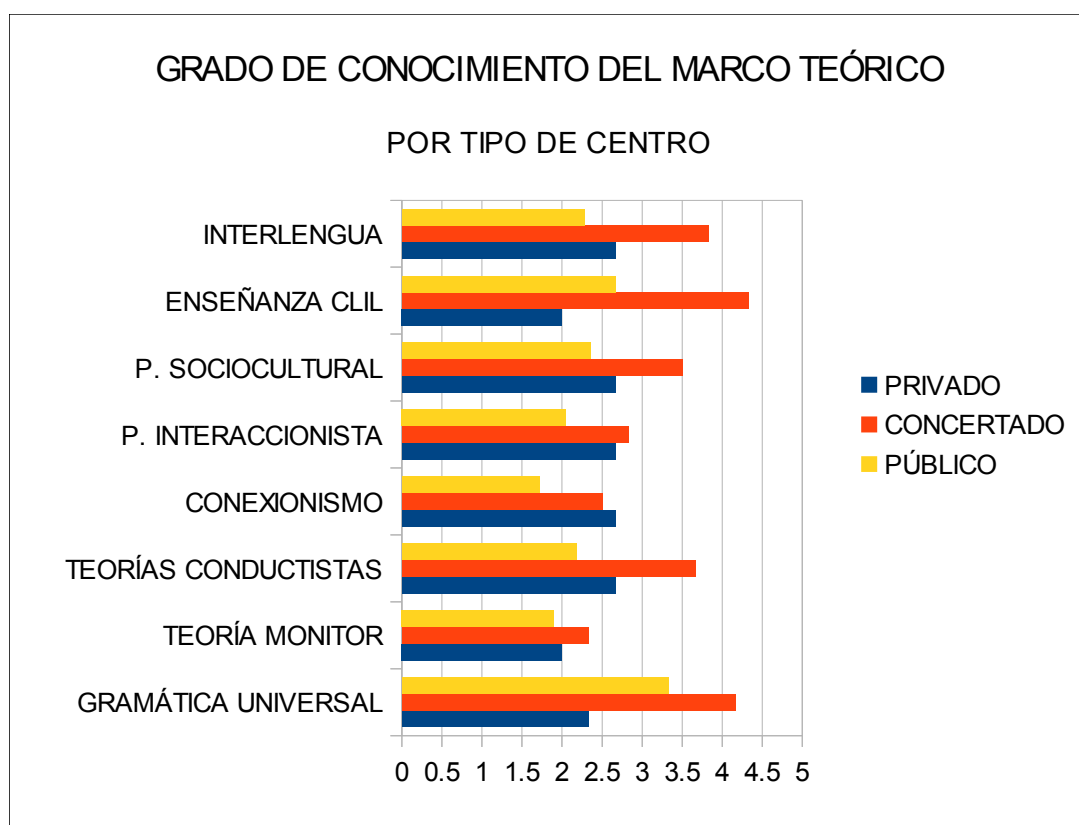


Hemos podido ver como el profesorado de centros privados concertados (3.39) refiere un mayor conocimiento de las teorías de enseñanza de lenguas que los otros dos grupos establecidos (2.50 el profesorado de centros privados y 2.48 el de los centros públicos).

De todos modos, el grado de conocimiento de las diversas teorías varía entre el profesorado de los diversos centros. En general el profesorado de centros privados concertados, que es el que refiere el más amplio conocimiento del conjunto de teorías presentadas, conoce mejor las teorías referidas a la Gramática Universal y a la enseñanza CLIL (que superan el 4), seguidas de las teorías conductistas, la perspectiva sociocultural o el concepto de interlengua (que superan el 3). El profesorado de centros públicos también dice conocer mejor la Gramática Universal (por encima de un 3) seguida de la enseñanza CLIL, siendo el resto de teorías mucho menos familiares (en torno al 2). En cambio, el profesorado de centros privados no

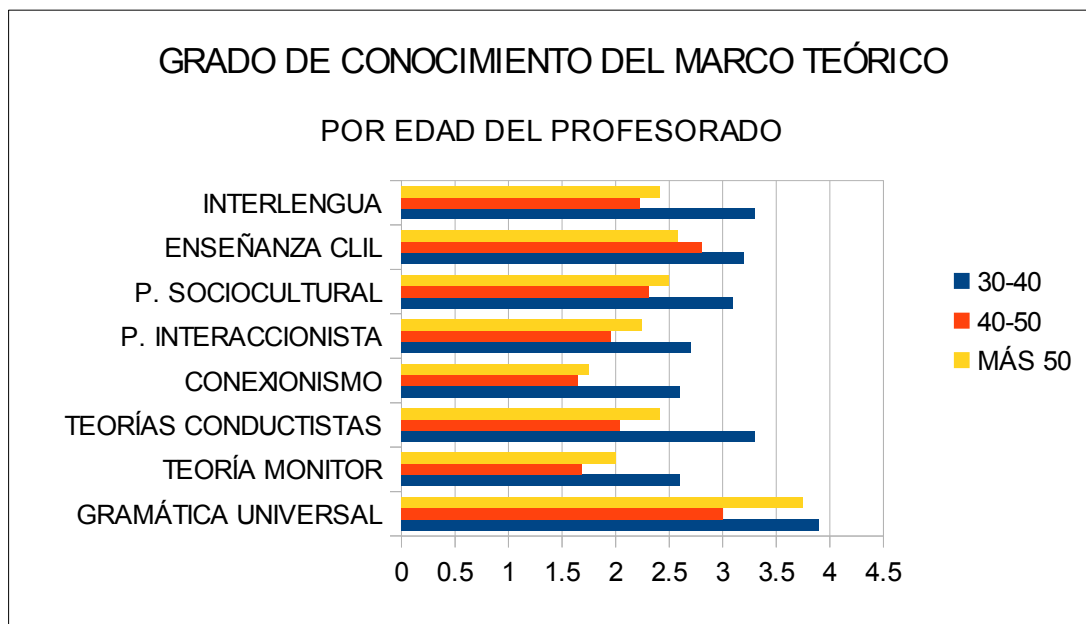
concertados refiere un conocimiento mayor (2.67) de las teorías conductistas, el conexionismo, la perspectiva interaccionista, la perspectiva cultural así como el concepto de interlengua.

Aunque el profesorado de centros concertados refiere un mejor conocimiento de todas las teorías presentadas respecto al profesorado del resto de grupos, no sucede así con los otros dos grupos. El profesorado de centros públicos dice conocer mejor ciertas teorías como la Gramática Universal, o la enseñanza CLIL mientras el profesorado de centros privados no concertados dice conocer ligeramente mejor el conductismo, el conexionismo, la perspectiva interaccionista, la sociocultura o el concepto de interlengua.



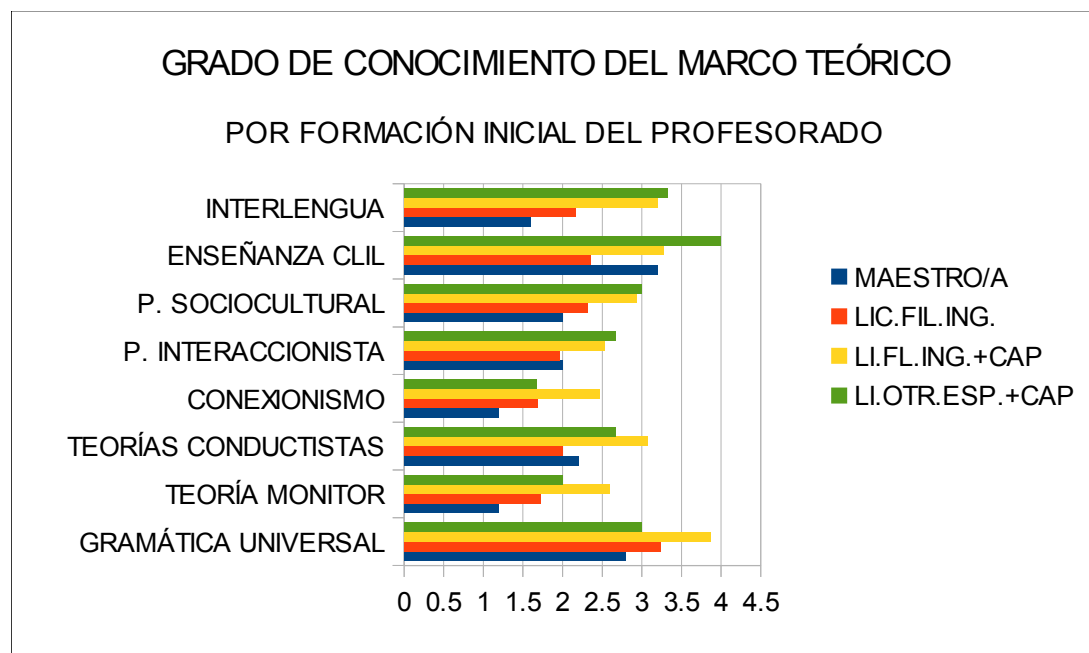
La edad del profesorado es también una variable que se relaciona con el conocimiento de las diversas teorías sobre la enseñanza de lenguas, destacando el mayor conocimiento del profesorado de menos de 40 años. Sin embargo el de más

de 50 muestra un ligero mejor conocimiento de estas que el profesorado de entre 40 y 50 años.



Si consideramos la variable de la formación inicial vemos como sí supone una diferencia notable entre los grupos. Los grupos que cuentan con la formación pedagógica del CAP muestran un conocimiento claramente superior de las teorías presentadas frente al resto de grupos. El mayor conocimiento de estas teorías corresponde a los licenciados en filología inglesa con CAP (2.99), seguidos de los licenciados en otras especialidades con CAP (2.79). Los licenciados en filología inglesa sin CAP (2.18) y maestros (2.03) refieren un conocimiento inferior de la práctica totalidad de las teorías.

Destaca el hecho de que el grupo de maestros refiere un conocimiento de la enseñanza CLIL muy superior al de los licenciados en filología inglesa sin CAP.



4.5.3 Grado de acuerdo con diversas afirmaciones

El último apartado que el profesorado tuvo que completar de forma obligatoria al cubrir la encuesta fue uno en el cual se le solicitaba que manifestase su grado de acuerdo con diversas afirmaciones, seleccionando 1 si no estaba nada de acuerdo, 2 si estaba algo de acuerdo, 3 en caso de que estuviese bastante de acuerdo y 4 si lo estuviese totalmente. Se buscaba así ver cuál era su posición respecto a afirmaciones que se producen con frecuencia en el entorno de la enseñanza de idiomas y de las teorías sobre este tema. En su redacción, aun cuando en muchos de los ítems se han intentado recoger afirmaciones vertidas por diversos autores de esta área, se ha procurado utilizar un lenguaje próximo y evitar tecnicismos.

4.5.3.1 *Habría que impartir las clases completamente en la lengua extranjera*

De todas las afirmaciones presentadas esta fue una de las que suscitó mayor grado de acuerdo entre todo el profesorado, superando de forma global el 3.5. Se puede decir que el profesorado está al menos bastante de acuerdo con ella. Obtiene el máximo grado de acuerdo, un 4, entre el profesorado de centros concertados, que

es el que refiere impartir sus clases al 100% en inglés desde 3º de ESO.

De forma igualmente coherente con lo que afirmaban respecto al grado de uso del inglés en sus clases, el profesorado más joven, el que tiene menos de 40 años, también está de acuerdo con esta afirmación y le otorga un 4. También veíamos anteriormente como el uso del inglés en el aula disminuye de forma inversamente proporcional a la edad del profesorado con la excepción del tramo de más edad, que supera los 56 años y este hecho tiene su correspondencia con el grado de acuerdo con esta afirmación, que es ligeramente superior en el tramo de más de 50 años que en el de 40 a 50.

La formación del profesorado también tiene su reflejo en el grado de acuerdo con la afirmación pues es menor entre los maestros (3.2), y superior entre los licenciados en filología inglesa sin CAP (3.64), estando los otros dos grupos en un punto intermedio.

4.5.3.2 *El material a disposición del alumnado debe ser de su nivel*

Esta afirmación se refiere a si el alumnado debe disponer fundamentalmente de material graduado a su nivel durante el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

Los resultados obtenidos rondan el 3 (bastante de acuerdo) de forma global aunque vemos dos grupos que superan esta media de forma notable (3.69): el profesorado de centros privados no concertados y el profesorado licenciado en otras especialidades con CAP. Para ambos grupos parece resultar más importante que para el resto del profesorado la correcta graduación del *input* a disposición del alumnado.

4.5.3.3 *El material a disposición del alumnado debe ser más alto que su nivel actual*

A diferencia de la anterior, esta afirmación busca conocer el grado de acuerdo con que el *input* disponible para el alumnado se encuentre ligeramente por encima de su nivel actual en la L2. No obstante, la afirmación genera un menor grado de acuerdo entre el profesorado participante en el estudio (2.65), independientemente del criterio que utilicemos para su clasificación.

De todos modos resulta interesante el contraste entre el grado de acuerdo con esta afirmación y con la anterior. Para el profesorado de centros privados concertados no hay diferencia entre el grado de acuerdo otorgado a cada una, un 3, lo que supone estar "bastante de acuerdo" con ambas afirmaciones. Para el resto de los grupos hay un ligero menor acuerdo con el hecho de que los materiales deban graduarse a un nivel ligeramente superior al del alumnado.

Por edades, esta diferencia se acentúa entre el profesorado de entre 30 y 40 años y, sobre todo, entre el que supera los 50, que sólo otorga un 2.17 a esta afirmación, ligeramente superior a "algo de acuerdo". Por formación, son los licenciados en otras especialidades los que menor grado de acuerdo muestran (1.33), que supone prácticamente estar en desacuerdo con la misma, mientras que este mismo grupo era el que mostraba un más claro acuerdo con la afirmación de que el material debería ser del nivel del alumnado.

Los licenciados en filología inglesa con y sin CAP son los grupos que, estando en la media respecto a la afirmación anterior, tienen una valoración más parecida con respecto a esta otra, sólo ligeramente inferior.

4.5.3.4 *Es importante que el alumnado lea el mayor número posible de libros de lectura graduada*

Esta afirmación se realizó pues, aunque no es en muchos casos una actividad de aula en sí misma, es en el aula donde se prescribe este tipo de lecturas que se relacionan con el hecho de si es o no responsabilidad del profesorado facilitarle al alumnado contextos para entrar en contacto con la lengua objeto de enseñanza en sus clases una vez fuera del aula, para así incrementar el *input* disponible en la L2. Estas lecturas se suelen utilizar como medio para incrementar el vocabulario del alumnado, algo que como hemos visto también se puede potenciar con explicaciones y ejercicios específicos.

En general la mayoría del profesorado otorga una valoración de más de 3 a esta afirmación, siendo la única excepción la de los maestros, para quienes sólo alcanza un 2.6. Quien dice estar en mayor medida de acuerdo es el profesorado de centros privados no concertados (3.67), seguido por el de centros concertados y, finalmente, públicos. Por edades, la importancia de la lectura de libros graduados es mayor para el profesorado del tramo intermedio y, en general, para el profesorado que ha realizado el CAP, sea licenciado en filología inglesa o en otra especialidad.

4.5.3.5 *Las lecturas deben adaptarse al nivel del alumnado*

Esta afirmación, complementaria de la anterior, se centra más en la importancia del ajuste del libro al nivel concreto del alumnado. Globalmente todo el profesorado está de muy de acuerdo (3.52), aunque cabe preguntarse si, como se ha presentado en afirmaciones anteriores, el nivel debe ser el actual del alumnado o ligeramente superior a fin de estar bien adaptadas.

Es el profesorado de centros privados concertados el que afirma estar en mayor grado (3.83) de acuerdo con la afirmación, en comparación con el del resto de centros.

La variable de la formación inicial nos revela que son los maestros quienes suscriben con menos entusiasmo la afirmación, mientras los licenciados en filología inglesa sin CAP son quienes más lo hacen.

4.5.3.6 *El alumnado debe estar en contacto con materiales auténticos, no sólo adaptados*

El *input* a disposición del alumnado es habitualmente adaptado, ya sean libros de texto, lecturas graduadas, audios grabados por actores habitualmente a velocidad más lenta de la que tendría una conversación normal, etc. Esta afirmación busca conocer el grado de acuerdo con no reducir el material a disposición del alumnado exclusivamente a este tipo de simplificación lingüística, sino combinarlo con materiales reales.

Es esta también una afirmación que suscita un alto grado de acuerdo entre todos el profesorado (3.4).

Si tenemos en cuenta el tipo de centro, es en los centros privados no concertados en donde el profesorado dice estar totalmente de acuerdo con la afirmación, ligeramente más baja es la valoración del profesorado de centros concertados (3.83) y ya desciende bastante entre el de centros públicos (3.36). También se ve como a menor edad mayor es el acuerdo con la afirmación pues el profesorado del tramo de 30-40 años le otorga un 3.9, el de 40-50 un 3.42 y el de más de 50 un 3.17.

Por formación inicial vemos como los maestros son quienes en menor medida

suscriben la afirmación (3), mientras que los licenciados en filología inglesa sin CAP son quienes lo hacen en mayor medida (3.68), estando el resto de grupos en torno al promedio global.

4.5.3.7 El profesorado de L2 debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender

Esta afirmación se relaciona con el hecho de que el profesorado imparta sus clases en mayor o menor medida en lengua inglesa. En caso de hacerlo proporcionar un andamiaje adecuado resulta imprescindible con vistas a establecer una comunicación efectiva. En general es una afirmación suscrita por la mayor parte del profesorado, obteniendo un promedio de un 3.4 por el total de los docentes.

El profesorado de centros concertados es el que suscribe esta afirmación en mayor medida, seguido del de centros privados no concertados y centros públicos, algo esperable pues el profesorado de centros privados concertados seguido del de los no concertados es quien más utiliza el inglés como lengua vehicular en sus clases.

Por edad vemos como es una afirmación que suscribe más el profesorado más joven, algo que se corresponde con el hecho de que es este profesorado quien utiliza una mayor proporción de inglés como lengua vehicular.

Sorprendentemente esta relación entre la cantidad de inglés utilizado por el profesorado en sus clases y la necesidad que se percibe de proporcionar un cierto andamiaje lingüístico no se mantiene si consideramos la formación inicial del profesorado. El profesorado licenciado en otras especialidades y con CAP es el que refiere un mayor uso del inglés en sus clases (84.2%) y es también el que dice utilizar menos elementos no lingüísticos a la hora de facilitar la comprensión de sus

mensajes orales (2.67). Los licenciados en filología inglesa con y sin CAP refieren una utilización del inglés en sus clases en torno al 70% del tiempo, pero aquellos que no han realizado el CAP suscriben la afirmación en mayor medida (3.56) frente al profesorado que ha realizado el CAP (3.27). Finalmente son los maestros quienes menos inglés dicen utilizar en sus clases y suscriben esta información en proporción similar a la media del total del profesorado.

4.5.3.8 *Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés*

Esta afirmación pretende medir la coherencia con el grado de utilización del libro de texto en clase, algo que ya hemos comentado anteriormente. El libro de texto es una herramienta que en muchos casos no es opcional para el profesorado sino que viene impuesto por acuerdos de departamento que cada miembro del mismo debe acatar. Los departamentos suelen hacer públicas las listas con los libros de texto antes de acabar el curso anterior con lo que el alumnado que inicia un nuevo curso suele contar con el material al principio del mismo salvo indicación contraria con meses de antelación.

De todos modos vemos una clara correspondencia con la importancia otorgada a esta herramienta y el grado de acuerdo con la afirmación presentada. El profesorado de centros privados no concertados es quien utiliza los libros de texto en menor proporción dentro de sus clases y también es quien está menos de acuerdo con la afirmación (1.67). En cambio el profesorado de centros privados concertados es quien refiere una mayor utilización de los libros de texto en clase y es este sector el que está más de acuerdo con la afirmación (2.33 sobre una media

de 2.1). Finalmente, el profesorado de centros públicos se encuentra en un punto medio (2.1) aunque más cercano al de centros concertados en su grado de acuerdo con la afirmación, así como en uso del libro de texto en el aula.

4.5.3.9 *Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se da clase de lengua extranjera*

Esta afirmación es complementaria de la anterior y pretende dilucidar si el profesorado siente que más que su propia programación o la del departamento al que pertenece está desarrollando la que corresponde a los autores del libro de texto utilizado en clase. La media de la calificación otorgada a esta afirmación es de un 2.1, ligeramente por encima del "poco de acuerdo". De todos modos el profesorado de centros privados no concertados que, tal y como acabamos de ver, es quien menos utiliza el libro de texto, se sitúa por debajo de la media con un 1.67, mientras que el de centros concertados, que es quien más lo utiliza, está por encima con un 2.55. Los centros públicos se sitúan también aquí en un punto medio con un 2.08, muy próximo al promedio global.

También vemos como la edad es una variable a tener en cuenta pues el profesorado más joven dice no sentir tanto la imposición de la metodología de las editoriales (1.9 el profesorado entre 30 y 40 años), mientras que a medida que aumenta la edad más sucede así.

Respecto a la variable de la formación, se puede ver como la formación de filología inglesa más CAP se relaciona con un menor acuerdo con la afirmación, mientras que la formación en otras especialidades más CAP se corresponde con un mayor acuerdo. Tanto los maestros como licenciados en filología inglesa sin CAP se

encuentran en un punto intermedio.

4.5.3.10 *El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje*

En el mundo educativo actual la materia de lenguas extranjeras cuenta con una serie de objetivos fundamentalmente lingüísticos pero habitualmente también otros que tienen diversa índole: culturales, de organización del propio aprendizaje, de forma de trabajo, etc. Esta afirmación busca conocer el grado de asunción de esta realidad como propia con respecto a las clases impartidas.

En general la afirmación obtiene un 2.92, que supone que globalmente el profesorado está bastante de acuerdo con la misma. Es así para el profesorado de todo tipo de centros aunque el de centros públicos está ligeramente por debajo. Igualmente sucede con el profesorado del tramo 40-50 años quien, con un 2.81, es el que menos suscribe la afirmación.

Si tenemos en cuenta la formación, vemos como los maestros otorgan una mayor puntuación a la afirmación (3.2), quizá por impartir clase a alumnado de menor edad como es el de 1º y 2º de ESO, edades en las que se suele necesitar una mayor orientación en estas labores por parte del profesorado.

4.5.3.11 *El único objetivo importante es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa*

Esta afirmación está íntimamente relacionada con la anterior pues, en caso de suscribirse, se entiende que el profesorado no considera los objetivos no lingüísticos al mismo nivel que los lingüísticos, aunque ambos estén incluidos en su programación.

La mayor parte del profesorado suscribe esta afirmación en cierta medida dado que la valoración global es de 2.56. El tipo de centro en el que el profesorado está más de acuerdo con la afirmación es el de los centros concertados (3.17) mientras que el de centros privados no concertados (2.33) y públicos (2.49) está por debajo de la media.

Por edades vemos como esta idea suscita mayor apoyo entre el profesorado de entre 40 y 50 años que entre el de los tramos anterior y posterior. De todos modos, la variable que nos aporta mayores diferencias es la formación inicial con la que cuentan los docentes. El profesorado licenciado en otras especialidades dice estar "bastante de acuerdo" (3) con la afirmación, algo que desciende entre el resto de grupos, como los licenciados en filología inglesa con CAP (2.87) y sin CAP (2.52). Pero quienes menos acuerdo muestran son los maestros que están por debajo de "poco de acuerdo" (1.6).

4.5.3.12 *Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua fuera del aula*

Aunque este estudio pretende analizar la metodología de aula y el contacto del alumnado fuera del aula no es estrictamente parte de esta labor, promover el contacto con la lengua fuera del aula es asumido como coadyuvante en el proceso de aprendizaje que tiene lugar dentro del aula.

El grado de acuerdo con esta afirmación es similar al de la anterior (2.56), en un punto intermedio entre el desacuerdo y el acuerdo total. El profesorado de centros concertados es el que está más de acuerdo con la afirmación (3.33) con gran diferencia respecto al de los privados no concertados (2.67) y públicos (2.49). Por

edades el profesorado más joven se siente más implicado con la promoción del inglés entre el alumnado fuera del aula (3), frente a los otros dos grupos, pero ligeramente más apoyado por el profesorado de más edad. Como sucede con otras de las afirmaciones antes presentadas vemos como el tramo de profesorado entre 40 y 50 años se comporta de tal forma que no se puede establecer una progresión lineal en función de la edad.

La variable de la formación inicial es también significativa dado que el profesorado con la formación de maestro y el que tiene licenciatura en filología inglesa y CAP muestra un nivel de apoyo inferior al resto de grupos (2.2), pues tanto licenciados en filología sin CAP (2.8) como licenciados en otras especialidades (3) están mucho más de acuerdo con la afirmación.

4.5.3.13 *La mejor forma de asegurarse que se traten los aspectos lingüísticos fundamentales en cada nivel es seguir un buen libro de texto*

Afirmaciones anteriores consideraban aspectos relacionados con los libros de texto y su uso en el aula. Con esta nueva afirmación se busca conocer el grado de confianza que tiene el profesorado en el libro de texto, no tanto como material de aula, sino como programación de los objetivos y contenidos a desarrollar en clase. Las respuestas obtenidas, de todos modos, están bastante en consonancia con el resto de las obtenidas en las afirmaciones 4.5.3.8 y 4.5.3.9. El profesorado de centros concertados está más de acuerdo con la afirmación (2.67), seguido por el de centros públicos (1.85) y privados no concertados (1.33), que es el que utiliza libros de texto en el aula en menor medida.

Aunque la variable de la edad apenas aporta diferencias entre los distintos tramos,

la formación sí nos indica que los maestros suscriben la afirmación en menor medida (1.6), mientras que el profesorado licenciado en otras especialidades con CAP es el que está más de acuerdo (2.33). Los licenciados en filología inglesa con y sin CAP están en un punto intermedio.

4.5.3.14 *En 2º de bachillerato hay que centrarse en las destrezas y actividades que se exigirán en las PAU*

Esta afirmación se centra en la importancia de los resultados académicos de una prueba externa como las Pruebas de Acceso a la Universidad, hasta el punto de que puedan llegar a hacer que el resto de objetivos del curso se supediten a ellas. Aunque esta afirmación ha sido valorada por todo el profesorado conviene recordar que tanto el profesorado de centros concertados (en ninguno de los cuales se imparten enseñanzas de Bachillerato) como los maestros (que sólo imparten clase en 1º y 2º de ESO) no se ven en su trabajo como docentes en la tesitura de tomar esa decisión.

El grado de acuerdo con la afirmación se encuentra en un punto intermedio (2.67), siendo más apoyada por el profesorado de centros públicos y privados concertados (2.69 y 2.67) que por el de centros privados no concertados (2.33) en los que sí se imparte 2º de Bachillerato.

Por edades se ve menor grado de acuerdo entre el profesorado más joven seguido a cierta distancia por el profesorado de más de 50 años y, con poca diferencia, por el de entre 40 y 50 años.

La formación inicial también nos aporta diferencias entre el profesorado dado que el grado de apoyo a la afirmación entre el profesorado licenciado en otras

especialidades es muy alto (3.67) con respecto al resto de grupos, destacando por ser quien menos suscriben la afirmación los maestros (2.2). Los licenciados en filología inglesa con y sin CAP se sitúan en torno a la media aunque el grado de suscripción entre los que cuentan con el CAP es algo mayor.

4.5.3.15 *El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula*

También hemos preguntado al profesorado por su disposición a que el alumnado asuma ciertas responsabilidades en forma de decisiones dentro del aula. El resultado global no llega a la media (2.35), aunque es más alto entre quienes trabajan en centros concertados (3) y más bajo entre quienes lo hacen en centros privados no concertados y públicos, que no llegan al promedio.

La variable de la edad muestra a un profesorado más joven dispuesto a delegar decisiones en el alumnado frente al del tramo intermedio, que es el menos dispuesto está a ello. El profesorado de más de 50 años está, en cambio, en un punto medio respecto a su grado de suscripción de la afirmación.

La formación inicial muestra pequeñas variaciones entre el profesorado, aunque destacan los maestros al ser quienes más decisiones están dispuestos a delegar en el alumnado (2.6) estando en el polo opuesto el profesorado licenciado en filología inglesa con CAP (2.13).

4.5.3.16 *Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística*

La enseñanza de materias utilizando la lengua extranjera como lengua vehicular ha sido una apuesta fuerte de las instituciones educativas en los últimos años, pero no siempre el profesorado de la lengua extranjera entiende este tipo de enseñanza

como enseñanza lingüística de forma beneficiosa para el aprendizaje de estas lenguas.

La valoración global obtenida (1.5) supone que el profesorado está en gran medida en desacuerdo con la afirmación y, por lo tanto, entiende la enseñanza CLIL como un elemento positivo para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Destaca el caso del profesorado de centros concertados que otorga un 1 a la afirmación, lo que supone un desacuerdo total con la misma. En el otro extremo el profesorado de centros públicos muestra el más alto grado de acuerdo, aunque sólo con 1.59.

Por edad no vemos grandes diferencias aunque quienes muestran un ligero mayor desacuerdo son los docentes de mayor edad (lo que supone su mayor acuerdo con la existencia de la enseñanza CLIL como elemento positivo de cara a aprender la lengua extranjera).

Por formación inicial no se perciben mayores diferencias salvo en el caso del profesorado con licenciatura en filología inglesa y CAP, que otorga un 1.8 a la afirmación. El resto de grupos no supera la valoración de 1.4.

4.6 Aportaciones del profesorado participante en la encuesta

Al final de la encuesta enviada al profesorado se ofrecía la posibilidad de comentar la forma en que se podría mejorar la enseñanza del inglés en el propio centro escolar. No era una pregunta obligatoria para poder finalmente enviar la encuesta, pero muchos de los participantes nos hicieron llegar sus propuestas, que afectan a aspectos de lo más diverso.

Las dos propuestas más repetidas son las de aumentar el número de horas de clase, actualmente en tres en todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,

y la de bajar la ratio de alumnado por grupo, ambas suscritas por 9 profesores.

Otros siete profesores mencionaron la conveniencia de contar con un auxiliar de conversación nativo en el aula y otros seis hablaron de la conveniencia de potenciar las destrezas orales dentro de las clases de inglés.

Cuatro profesores en cada caso comentaron la necesidad de crear más desdobles en sus clases, aunque no especificaron si en una hora semanal para potenciar la conversación o si en todas las horas de la materia, así como la necesidad de incrementar la dotación técnica de las aulas o bien del aula de inglés (dependiendo del centro existe aula-grupo o aula-materia).

También hay una serie de aportaciones realizadas por dos profesores en cada caso, como son:

- motivar al alumnado
- favorecer situaciones reales de comunicación
- crear grupos homogéneos
- impartir menos gramática y centrarse más en las destrezas
- coordinarse con otras materias lingüísticas para tratar la gramática conjuntamente

Finalmente otras aportaciones fueron mencionadas sólo por un docente, aunque en algunos casos son similares a otras anteriormente mencionadas:

- hablar sólo en inglés

- mejorar la actitud del alumnado
- proporcionar estancias en el extranjero para el alumnado
- organizar actividades de uso del inglés (inmersión)
- implantar programas bilingües
- hacer mayor uso de las TIC
- no usar libro de texto
- trabajar por proyectos
- contar con aula-materia
- evaluar por destrezas
- formación tecnológica específica para el profesorado
- proyectar películas en inglés en el centro
- cambiar el sistema educativo
- incluir un examen oral real en las Pruebas de Acceso a la Universidad
- enseñanza de calidad por parte del profesorado

5 Discusión

En el presente apartado de este estudio intentaremos relacionar el conjunto de los datos anteriormente comentados con otras investigaciones y publicaciones que permitan interpretarlos de forma adecuada.

5.1 Uso del libro de texto y grado de improvisación en el aula

Tal y como hemos podido ver a través de los resultados obtenidos existe una gran variabilidad entre el profesorado respecto al grado de uso del libro de texto como material de aula, habiendo docentes, especialmente en centros privados no concertados y en algún caso en centros públicos, que prescinden por completo de esta herramienta, mientras que para la mayor parte del profesorado el libro de texto es un elemento imprescindible en sus clases. Tanto es así que vemos como lo más habitual es que más del 50% del tiempo de clase se articule en torno a él.

Cabe entonces preguntarse si es el libro de texto un elemento positivo metodológicamente hablando para las clases de secundaria. Sin duda los libros de texto proporcionan una buena cantidad de *input* relativamente variado y secuenciado con ciertos criterios que se supone que comparte el profesorado que lo ha escogido a través de su programación de departamento. Krashen (2009, p. 160-161) nos recuerda que "the role of the second or foreign language classroom is to bring a student to a point where he can begin to use the outside world for further second language acquisition. (...) this means we have to provide students with enough comprehensible input to bring their second language competence to the point where they can begin to understand language heard *on the outside*, read, and participate in conversations. Since they will be less than fully competent, we also need to provide them with tools for encouraging and regulating input." Entonces podemos

entender el libro de texto en el aula como fuente de *input* comprensible graduado así como fácilmente accesible para profesorado y alumnado. De todos modos Tomlinson (2005, p. 150) nos recuerda que los libros de texto no dejan de ser un producto estándar pues "many of the global EFL coursebooks are written by qualified, native-speaker teachers whose experience of EFL has been primarily in well-resourced language schools teaching small classes of motivated learners. And yet most of the users of these books experience EFL in very different social contexts, the majority in large classes of unmotivated learners with inadequate resources and unqualified teachers".

No por ello, sin embargo, hay que pensar que tiene que ser el libro de texto la única fuente de *input* comprensible que se pone a disposición del alumnado en el aula de inglés de secundaria. El acceso a otro tipo de materiales reales o adaptados, la interacción con el profesor o profesora, el uso de recursos digitales, etc. suponen también una fuente adecuada de *input* en lengua inglesa.

En consecuencia debemos suponer que el profesorado que sí utiliza libro de texto habrá elegido este siguiendo la programación de su departamento de forma que el libro escogido se ajuste a los contenidos y objetivos previamente establecidos por el departamento. Nos recuerda Adamson (2004) que las editoriales adaptan los diferentes libros de texto a los currículos oficiales en cada país teniendo en cuenta factores como la tecnología disponible, la competencia lingüística del profesorado o la complejidad esperable en las clases a las que están destinados. Por ello hay que suponer que la decisión de elegir un libro de texto concreto se habrá hecho valorando diferentes posibilidades entre los libros que tienen como destinatarias aulas similares a las que en realidad pueden encontrarse. Pese a ello vemos cómo un porcentaje relativamente importante del profesorado (unos dos tercios en mayor o menor medida) siente que son las editoriales quienes imponen la forma en la que se

imparte clase de lengua extranjera y no al revés, que es el profesorado quien escoge el libro en función de unos objetivos predeterminados.

Una vez tomada la decisión de adoptar un libro de texto concreto para un nivel, el profesorado debe entonces decidir en qué medida sigue las propuestas metodológicas que en él aparecen. Aunque pueda parecer que el libro de texto en sí ha sido diseñado tras un estudio previo de lo que cabe esperar en una clase de similares características a la que el profesorado se pueda encontrar, toda clase requiere un cierto grado de improvisación y adaptación dadas las múltiples particularidades que pueden existir. Es por esto que Roca de Larios (1998) nos recuerda que aunque los libros se adapten a la mayoría del alumnado, es papel del profesorado realizar las adaptaciones concretas que sean necesarias. Improvisar para adaptarse a la realidad de la clase, apartándose del plan previamente fijado es algo que Baily (1996, p. 38) considera que puede ser positivo dado que "part of a skilled teacher's logic in use involves managing such departures to maximize teaching and learning opportunities".

En consecuencia observamos cómo el diferente grado de seguimiento del libro de texto no tiene por qué implicar una mayor o menor calidad metodológica, lo importante es que los materiales (del libro de texto o no) sean una fuente de *input* adecuada y permitan una mejor adquisición del inglés así como el desarrollo de las competencias previstas.

5.2 El *input* en lengua inglesa en el aula

Acabamos de ver cómo el libro es para buena parte del profesorado una fuente útil de *input* dentro de la clase de inglés. También lo pueden ser otros materiales en soportes varios: papel, audio, vídeo, etc. pero el elemento de que todo profesor dispone es siempre de sí mismo. El hecho de que el docente aproveche o no sus tres clases semanales de

lengua extranjera³ para utilizar el inglés como lengua de comunicación con el alumnado supone una diferencia cuantitativa respecto a la cantidad de inglés con la que este alumnado está en contacto en su proceso de adquisición de la L2. A pesar de que en ciertos casos el alumnado puede tener contacto con la lengua extranjera en diferentes contextos fuera del aula, en muchos otros casos no es así y el escolar será el único ambiente en el que pueda utilizar esta lengua.

Aunque Eurydice (2001, p.182) nos dice que "la finalidad principal de la enseñanza de una lengua extranjera es que los alumnos sean capaces de utilizarla como medio de comunicación", también reconoce que esta finalidad se puede articular de diversas formas y, de hecho, es así dependiendo de los países, aunque en muchos de ellos se hace hincapié en el enfoque comunicativo. Este requiere que "los alumnos se vean expuestos a la lengua objeto de estudio tanto como sea posible. Se recomienda a alumnos y profesores que utilicen la lengua extranjera de forma continuada y eviten recurrir a la lengua materna." (EACEA, Eurydice 2001, p.183-184). De todos modos este punto tiene otros condicionantes pues, como nos dice Adamson (2004, p 612) "in language education, another influence on teacher's pedagogy is their own language competence. Those who are weak in the target language may tend to use the mother tongue to compensate; (...) native-speaking teachers (...) who do not have a high degree of competence in the learner's mother tongue may prefer to select features of the direct method". De ahí que podamos inferir que la competencia lingüística del profesorado en la lengua extranjera puede ser un elemento que influya en el grado de utilización de esta como lengua vehicular. De hecho se puede establecer una relación entre cuánto inglés utiliza en clase cada docente y la edad de este, aunque también se podrían ver otras variables asociadas como pudieran ser los cambios en

3 Son 3 horas en el caso de la primera lengua extranjera, en el caso de que el inglés sea la segunda lengua extranjera la cantidad de horas oscila entre dos y tres dependiendo del curso.

la formación inicial recibida a lo largo de las últimas décadas, la experiencia personal como alumno de lenguas extranjeras, etc.

Pese a todo tampoco hay consenso en que cierto uso de la L1 sea negativo en todos los casos y, de hecho, McLaren y Madrid (2005, p. 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. (that is, use of 'metalanguage'), and not only as a consequence of the tasks being undertaken." En general a través de los datos analizados se percibe cómo a mayor edad del alumnado (con la excepción de 2º de bachillerato) mayor uso de la lengua extranjera hace el profesorado con ellos en el aula, algo que se podría derivar del mayor conocimiento del metalenguaje en la L2 por parte del alumnado.

Entre las sugerencias aportadas por el profesorado figuraban las de favorecer situaciones reales de comunicación así como la de utilizar exclusivamente la lengua extranjera en el aula, hecho que indica que el propio profesorado es consciente de la conveniencia de incrementar este uso en sus clases.

Otra forma de incrementar el *input* oral en lengua inglesa dentro del aula es la presencia de otros hablantes además del profesorado de inglés: los auxiliares de conversación nativos en lengua inglesa o bien el profesorado que imparte otras materias utilizando inglés como lengua vehicular.

La presencia de auxiliares de conversación se ha ido incrementando en los últimos años en Galicia pero en la mayor parte de los casos están asociados a aquellos centros que ya cuentan con secciones bilingües o son centros plurilingües. Suponen una buena fuente de *input* para el alumnado además de ayudar en la elaboración de materiales o en la mejora

de la competencia comunicativa del propio profesorado del centro. Su presencia es una de las demandas más frecuentes aportadas por el profesorado en este estudio.

Los programas CLIL son otra forma de incrementar el *input* en lengua extranjera dentro del contexto escolar aunque no dentro la clase de lengua inglesa. Suponen un incremento del *input* a disposición del alumnado de forma que, tal como nos dice Krashen (2009, p. 170), "immersion programmes appear to be successful in many ways. The many reports that have been published confirm over and over that immersion students acquire high levels of competency in the second language." Como hemos podido ver en el análisis de datos, el profesorado de secundaria entiende que la menor atención a la corrección lingüística que pueden suponer estos programas, apenas tiene consecuencias negativas en el aprendizaje de la L2 por parte del alumnado. En consecuencia, incrementar estos programas fue otra de las propuestas de mejora mencionadas por el profesorado.

5.3 Equilibrio entre las diferentes actividades comunicativas

Dentro de la enseñanza secundaria, tal y como nos indican los Decretos 133/2007 y 126/2008 que regulan las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG de 13 de julio de 2007 y 23 de junio de 2008 respectivamente), se persigue un desarrollo equilibrado de la competencia comunicativa atendiendo a las habilidades lingüísticas orales y escritas así como a los conocimientos lingüísticos que permitan la reflexión sobre la propia lengua y, finalmente, los aspectos socioculturales relativos a los países en los que se habla la lengua extranjera. Teniendo en cuenta que la educación secundaria tiene una función propedéutica respecto a los estudios posteriores que la complementan, la enseñanza del inglés a estos niveles busca un desarrollo global de la lengua extranjera, tal y como se define este tipo de programas de

aprendizaje en el *Marco Europeo de referencia* (2001, p. 6), "Globales, que hacen que el alumno mejore en todas las dimensiones del dominio de la lengua y de la competencia comunicativa."

Respecto a las competencias estrictamente lingüísticas, los sistemas más tradicionales como el de Gramática-Traducción, tienen el objetivo de "help students read literature rather than develop fluency in the spoken language" tal y como nos dicen Lightbrown y Spada (2006, p. 138) por lo que no trabajan las competencias orales de igual forma que las escritas. Sin embargo el contexto de la enseñanza secundaria actual requiere un equilibrio entre competencias orales y escritas, por lo que ambas áreas se deberían trabajar de forma que permitiese su desarrollo paralelo dentro del proceso de adquisición y aprendizaje que se desarrolla en el aula. De hecho, tal y como señalan Morales Gálvez, Arrimadas Gómez, Ramírez Nueda, López Gayarre y Ocaña Viluendas (2000, p. 26) "al final del período coincidente con la terminación de la enseñanza secundaria, prácticamente la totalidad de los países (del contexto europeo) asignan la misma importancia a las cuatro destrezas, siendo Luxemburgo el único país donde únicamente se da prioridad a la expresión escrita."

Dado que este equilibrio entre las diferentes competencias orales y escritas se ha ido generalizado a lo largo de las últimas décadas, parece lógico que, tal y como hemos podido observar en el análisis de datos, aunque el profesorado de todas las edades trabaje las diferentes competencias lingüísticas del alumnado, sea el profesorado de mayor edad el que dedique más tiempo a las actividades escritas mientras que el más joven trabaje más la oralidad y especialmente la interacción oral. Esto no nos debería sorprender pues, tal y como nos recuerda Morrow (2004) ha sido el Consejo de Europa durante las últimas décadas quien creó el contexto y el marco para que pudiese surgir el enfoque comunicativo actual.

También se observa cómo las competencias relacionadas con la comprensión se asocian en mayor medida al profesorado más joven, que parece ser más consciente de la importancia de que el alumnado esté en contacto con la mayor cantidad posible de *input* en lengua inglesa como paso previo a actividades de producción tanto oral como escrita.

Por lo tanto, se observa cómo el profesorado más joven tiende a acercarse más a un enfoque comunicativo en el que la oralidad y, en particular, la comprensión oral tiene más importancia que para el profesorado de más edad, sucediendo a la inversa en el caso de las actividades de expresión escrita. El profesorado más joven se acerca más a la forma de enseñar que Richards (2006) asocia al enfoque y metodología comunicativa o que Walqui (2007) entiende que permite construir conocimiento desde la interacción.

Y, pese a esta evolución en el enfoque utilizado por el profesorado a medida que desciende su edad, el reciente estudio coordinado por Cajide Val y Vez Jeremías (2012) es crítico con la escasa atención prestada por el profesorado gallego a las actividades de comprensión oral, algo que entienden tiene su resultado en la "deficiente competencia comunicativa oral que na maioría do conxunto do alumnado se pon de manifesto ao longo de todo o sistema educativo" (Cajide Val y Vez Jeremías 2012, p. 233). Cabe entender, en consecuencia, que la tendencia detectada en nuestro estudio entre el profesorado más joven debería acentuarse en un futuro de cara a mejorar la competencia comunicativa oral en lengua inglesa del alumnado de educación secundaria.

5.4 Las competencias no lingüísticas

Tal y como se ha visto en el apartado anterior, el marco legislativo que suponen los Decretos 133/2007 y 126/2008 que regulan las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia tiene entre los contenidos

correspondientes a cada nivel los lingüísticos mencionados en el apartado anterior además de los referidos a la reflexión sobre el propio aprendizaje y los denominados "aspectos socioculturais e consciencia intercultural" (DOG 2007, p. 12.125).

En nuestro estudio se le ha preguntado al profesorado por diversas actividades de índole lingüística pero también por aspectos que desarrollan estas competencias no lingüísticas. Tal y como nos dice Heyworth (2004, p. 14) la aplicación de enfoques comunicativos lleva aparejada "cooperation in learning, and the development of reflective and autonomous learning habits", lo que hace que el profesorado tenga que trascender el contenido exclusivamente lingüístico "by giving an insight into the range of different competences involved in learning a language" (Heyworth, 2004, p. 16).

Por lo tanto podemos entender que los objetivos lingüísticos son una parte importante entre los objetivos que el profesorado de lenguas extranjeras debe tener en su práctica diaria, pero no los únicos. Crear la motivación y la actitud previas necesarias en cualquier proceso de aprendizaje, fomentar hábitos lingüísticos como nos decía Heyworth, o ayudar a "aprender a aprender", facilitando que el alumnado sea partícipe de su propio aprendizaje, son también elementos fundamentales a la hora de adquirir una lengua extranjera en el contexto escolar. Chomsky (1988, p. 181) le concede tanta relevancia a esta motivación previa que señala que "the truth of the matter is that about 99 percent of teaching is making the students feel interested in the material. Then the other 1 percent has to do with your methods. And that's not true of languages. It's true of every subject". El porcentaje que se le puede atribuir a la motivación podría ser discutible pero el profesorado participante en este estudio señaló cómo la motivación del alumnado era algo que se debería incrementar con vistas a mejorar la enseñanza de la lengua inglesa en educación secundaria. Sin duda esta actitud proactiva, como la denomina Little (2009), es de enorme

importancia en un contexto escolar de enseñanza de lenguas y el alumnado se beneficiará si se dedica cierto tiempo a este tipo de contenidos, a pesar de que en principio suponga restar tiempo a otros.

Aunque el profesorado del estudio realiza con cierta frecuencia actividades encaminadas a "aprender a aprender", se aprecian ciertas diferencias. A las técnicas de estudio así como a la elaboración de dossiers le dedica más tiempo el profesorado mayor, algo que puede sorprender pues es un elemento mencionado en el *Marco Europeo de Referencia* y, por lo tanto, nuevo dentro de las regulaciones educativas. Autores como Kohonen y Westhoff (1999) entienden que los portfolios tienen un valor educativo y formativo en sí mismos además del valor que puedan tener como elemento evaluable. Incluso enfatizan su utilidad de cara a fomentar la autoreflexión sobre el aprendizaje.

En cambio, el profesorado de menor edad está más concienciado respecto a la importancia de promover que el alumnado aprenda a aprender e interiorice las estrategias que le ayudarán a aprender mejor y responsabilizarse de su proceso de adquisición de nuevas lenguas. Ambos aspectos, "aprender a aprender" y la elaboración de dossiers aparecen dentro del *Marco Europeo de Referencia* y son, por lo tanto, recomendaciones a tener en cuenta por el profesorado. Respecto a la capacidad de "aprender a aprender" el *Marco Europeo de Referencia* señala que (p.12) "aunque el concepto de capacidad de aprender es de aplicación general, resulta especialmente indicado para el aprendizaje de idiomas." También Walqui (2007, p. 169) entiende que es responsabilidad de los profesores pues "Teachers must explain how students learn – to students!"

En general podemos ver cómo las actividades que desarrollan este tipo de competencias son menos frecuentes entre el profesorado que otras típicamente lingüísticas pero las

recomendaciones tanto del *Marco Europeo de Referencia* o la legislación en vigor (basada en gran medida en este documento) como otras de diversos autores, señalan una importancia que parece no haber sido suficientemente asumida por el profesorado dentro de su práctica diaria de clase. Por otro lado, el profesorado ha dado una valoración bastante alta en algunos casos a afirmaciones como que un buen nivel de inglés es el único objetivo importante en el aula de inglés, lo que supone, en consecuencia, que todo este tipo de competencias son secundarias respecto de las lingüísticas.

Otras competencias no lingüísticas que figuran entre los objetivos de los desarrollos tanto de la ESO como del bachillerato, son las de índole sociolingüística y cultural. También estas actividades son más frecuentes entre el profesorado más joven o con mayor formación pedagógica, pero con frecuencia se solapan con actividades de comprensión oral o escrita que combinan los contenidos lingüísticos con los sociolingüísticos o culturales. Este tipo de actividades que combinan contenidos lingüísticos con los culturales son más frecuentes entre el profesorado que aquellas que fomentan la mejora del aprendizaje antes mencionadas.

5.5 Los exámenes como parte del proceso de aprendizaje

Los exámenes son un elemento habitual en nuestras clases de inglés en educación secundaria a pesar de las críticas que a veces reciben pues, como dicen McLaren y Madrid (2005, p. 214) "examinations are criticised as they evaluate the outcome, not the process".

Aunque no se le ha preguntado al profesorado por el valor que otorga a los exámenes que realiza, si son meramente evaluativos o también formativos, sí se ve por la frecuencia con la que realiza estas pruebas, que la mayor frecuencia de los exámenes orales y/o escritos está en correlación con el mayor peso de actividades que trabajan la competencia oral o escrita

por parte del profesorado. Así, el profesorado que realiza con mayor frecuencia actividades escritas, también realiza más exámenes escritos, y aquel que realiza más actividades orales igualmente realiza más exámenes orales entre su alumnado.

Se ve, por lo tanto, una relación entre el tipo de actividades que definen las clases del profesorado y los exámenes que realiza.

5.6 Las tecnologías de la información y comunicación en el aula

Las hasta hace poco llamadas "nuevas tecnologías" han dejado de ser "nuevas" para ser tecnologías de uso habitual dentro y fuera del entorno escolar. La UNESCO en su definición de los *Estándares de competencias en TIC para docentes* entiende que estas tecnologías son necesarias para "vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento" (UNESCO 2008, p. 2) algo para lo que el alumnado debe de recibir una buena formación en ellas y a través de su uso. En consecuencia, el profesorado necesitará no sólo saber utilizarlas sino saber aprovechar sus beneficios dentro de la práctica docente, tal y como figura en este documento de la UNESCO: "Escuelas y aulas -ya sean presenciales o virtuales- deben contar con docentes que posean las competencias y los recursos necesarios en materia de TIC y que puedan enseñar de manera eficaz las asignaturas exigidas, integrando al mismo tiempo en su enseñanza conceptos y habilidades de estas." No sólo es importante que los docentes tengan un conocimiento adecuado de las TIC, es imprescindible pues, como se nos dice en este documento, sólo así se podrá ayudar a que el alumnado desarrolle las competencias actualmente requeridas por nuestra sociedad y el mercado laboral. Esto no quiere decir que la tecnología vaya a sustituir al profesorado pero, según Blake (1998, p. 210), "teachers who use technology will probably replace teachers who do not."

De todos modos conviene introducir una matización sobre el conocimiento y el uso que de las TIC hace el profesorado. La tesis doctoral de Hernández Polanco (2009, p. 440) diferencia entre el conocimiento y el uso de las TIC por parte del profesorado pues "el 90% del profesorado (de IES de Cantabria) sí usa las TIC con frecuencia y de manera generalizada fuera de la clase, en general para preparar materiales o actividades para sus alumnos, y casi un 50% de profesores usa "a veces" las TIC en el aula con los alumnos. Sin embargo, el porcentaje de profesores que las integra con frecuencia en sus clases y de manera regular es todavía escaso (menos de un 15%)". Con esta idea también coincide Martínez Rico (2006) para quien esto es debido a diversos aspectos como la alta *ratio* de alumnos por aula o la falta de disponibilidad de un aula dotada con equipos adecuados, entre otras razones. En su estudio experimental concluye que el uso de las TIC contribuye al aumento de la motivación del alumnado, a una mejor impresión de la clase de inglés y a la sensación de que las tecnologías contribuyen a que construyan su conocimiento de la lengua.

Por todo ello parece importante que el profesorado vaya incorporando las TIC no sólo a su vida diaria o a la preparación de sus clases sino a su práctica docente diaria. Esto requiere una formación específica sobre cómo aprovechar estas tecnologías de forma que se obtenga de ellas el máximo de sus beneficios educativos. Area Moreira (2008, p. 15) también ahonda en este aspecto y sitúa el reto del sistema escolar actual en nuestro país en conseguir un "uso pedagógico innovador de las TIC en las prácticas docentes de aula y acometer el desarrollo de la alfabetización informacional y digital del alumnado es un reto a corto y medio plazo que no será fácil de generalizar exitosamente entre el profesorado en una perspectiva transformadora de la práctica escolar. Pero es urgente abordarla si lo que se pretende es que la escuela dé respuesta satisfactoria a los nuevos requerimientos y características culturales de la sociedad de la información."

Dentro de este contexto en el que las TIC se ven como un elemento cada vez más necesario para formar al alumnado adecuadamente, nuestro estudio ha preguntado por diversas actividades en las que el profesorado hace uso de distintas herramientas informáticas en el aula. Elementos como los proyectores y pantallas, interactivas o no, y los reproductores de archivos de vídeo y audio, tanto procedentes de internet como los que no lo son, son herramientas bastante generalizadas entre el profesorado, siéndolo mucho menos las que en principio suponen una mayor interacción con el alumnado o entre el mismo, como redes sociales, correo electrónico, herramientas colaborativas o proyectos eTwinning. Herramientas que, por otro lado, son de uso frecuente tanto entre el alumnado como entre el profesorado en su vida diaria.

Podría pensarse que la edad del profesorado es una variable directamente relacionada con el uso pedagógico de las TIC, pero no necesariamente el profesorado más joven utiliza más todas las herramientas informáticas. Herramientas como los blogs de aula o materia, herramientas colaborativas como Google Docs o programas de autor, tipo Malted, son menos utilizados por el profesorado más joven del estudio, aunque globalmente su utilización es muy baja. El documento de la UNESCO (2008, p. 2) enfatizaba el hecho de que son "las simulaciones interactivas, los recursos educativos digitales y abiertos (REA), los instrumentos sofisticados de recolección y análisis de datos (...) que permiten a los estudiantes posibilidades, antes inimaginables, para asimilar conceptos". Y son precisamente estas herramientas interactivas y más sofisticadas aquellas que el profesorado refiere utilizar en menor medida, independientemente de su edad, tipo de centro o formación inicial.

Esto nos indica que la utilización de estas herramientas que la tecnología actual pone a nuestra disposición está lejos de ser algo habitual en las clases de inglés de enseñanza

secundaria y se precisa un importante esfuerzo formativo para que el profesorado aproveche sus posibilidades pedagógicas y se pueda conseguir la meta propuesta por la UNESCO (2008) de que los estudiantes se vean empoderados con estas capacidades tan necesarias en el mundo actual.

5.7 Utilización de un método concreto

Aunque en ningún momento se le solicitó al profesorado de este estudio que definiese el método al que se adscribe su práctica docente, la descripción de actividades realizadas por cada docente revela un alto nivel de eclecticismo o de toma más o menos consciente de elementos procedentes de diferentes corrientes metodológicas.

Aunque esta situación pueda parecer poco ortodoxa, diversos autores apuntan a que tampoco supone necesariamente un inconveniente pues, tal y como reconoce Brown (2002), muchos de los métodos son demasiado prescriptivos y aunque pueden parecer distintos inicialmente, más adelante son con frecuencia indistinguibles unos de otros, por ello propone que el profesorado tome parte activa en el diseño de su propia metodología y elija aquellos elementos que le parezcan más adecuados entre los existentes. Algo similar nos dice Kumaravadivelu (2003, p. 24) pues aunque estudiar y conocer los diferentes métodos existentes es parte de la formación inicial del profesorado, estos métodos "do not refer to what teachers actually do in the classroom; rather it refers to established methods conceptualized and constructed by experts in the field", por ello este autor entiende que los métodos son conceptos idealizados mientras que el proceso de enseñanza y aprendizaje habitualmente tiene lugar en un contexto condicionado por una serie de circunstancias y variables que ningún método tiene en cuenta realmente. Por ello entiende que el profesorado suela expresar su insatisfacción con métodos cambiantes que no se adaptan a

las necesidades reales en su clase de inglés; y por ello igualmente comprende que el profesorado decida no seguir ningún método concreto sino realizar una selección de elementos desde un eclecticismo informado, "based on their own understanding of the strengths and weaknesses of established methods"(Kumaravadivelu 2003, p. 24), aunque critica el hecho de que los programas de formación del profesorado no suelen incluir la formación adecuada para que esta elección esté suficientemente fundamentada. A esta situación en la que el profesorado es quien decide qué elementos tomar de cada método, Kumaravadivelu la denomina "post-method condition".

También coinciden con esta idea otros autores (Prabhu, 1990; Paulston, 1992; Roca de Larios, 1998), algo que respalda el comportamiento metodológico del profesorado de este estudio. A diferencia de Chomsky, que considera que lo más importante es conseguir la motivación del alumnado, Paulston (1992) en su estudio considera que "the most important teaching characteristic is efficient classroom management. (...) one of the teacher's major roles is to structure the school environment so that students can learn, which is what good classroom management does." En esta línea una parte del profesorado comentó la necesidad de motivar o mejorar la actitud del alumnado como requisito previo para que tenga lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Roca de Larios (1998) tiene una visión ligeramente diferente pues entiende que el profesorado no adopta un método concreto a pesar de su intención de hacerlo pues utiliza elementos de un cierto método que posteriormente complementa con elementos y actividades de otras procedencias. En consecuencia alerta de que este eclecticismo puede no ser crítico ni sistemático, especialmente si el profesorado carece de la formación necesaria para hacerlo, por lo que recurrir a la propia experiencia, a compañeros o a la formación del profesorado pueden ser alternativas, entre las cuales Roca de Larios entiende

que la formación es la única que puede proporcionar la base adecuada para una buena elección.

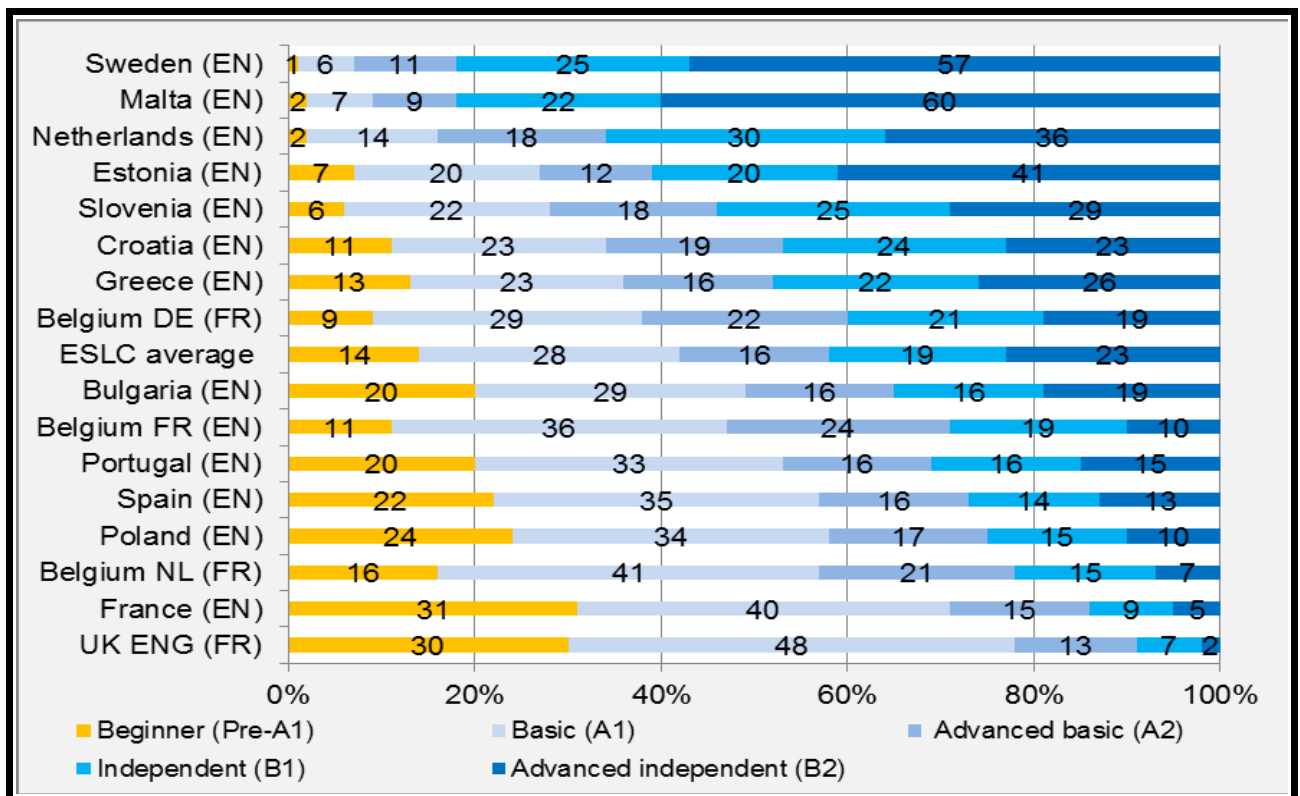
De acuerdo con esta idea que relaciona la buena formación del profesorado con la forma en que se combinan los diferentes elementos metodológicos, se sitúa también Vystavélova (2009) en su estudio de la metodología del profesorado de lengua inglesa en la República Checa pues establece una relación entre el profesorado con mayor nivel formativo y el uso de una metodología más variada que se aparte de la utilizada en los libros de texto. Ya en nuestro contexto, Vez Jeremías (1999) entiende que muchos de los diseños curriculares en Europa no llegan a afectar la forma en la que se enseñan las lenguas extranjeras por lo que haría falta tomar medidas que promoviesen una renovación metodológica del profesorado con vistas a favorecer las funciones comunicativas, ahora insuficientemente desarrolladas. En realidad en nuestro estudio se puede ver cómo entre el profesorado más joven y aquel de mayor formación (quien cuenta con formación en filología inglesa más CAP) hay mayor tendencia a fomentar la oralidad y la comprensión tanto oral como escrita así como a utilizar el inglés en intercambios comunicativos genuinos como en los casos en que se habla en inglés sobre temas de interés. Conviene de todas formas destacar que estas diferencias son leves y probablemente algún tipo de iniciativa, tal y como propone Vez Jeremías (1999), podría ser necesaria a fin de acelerar el proceso.

5.8 La formación del profesorado

Los datos obtenidos en este estudio se refieren a dos tipos de formación, la inicial que capacita para el ejercicio como docente en la materia de lengua inglesa y la continua que continúa realizando el profesorado como parte de su actualización en distintos aspectos, principalmente lingüísticos, didácticos o técnicos.

Dentro de la formación inicial hemos visto cómo esta responde a varios perfiles que suponen una variable significativa en cuanto a la diferente metodología utilizada en clase. Globalmente se percibe como una mayor formación (representada por el perfil de profesor con formación en filología inglesa y CAP) se vincula con un uso del inglés como lengua vehicular en el aula ligeramente más alto, con una mayor implicación a la hora de elaborar la programación del departamento y con un mayor peso de aspectos como los gramaticales, la comprensión tanto oral como escrita además del trabajo de la interacción oral pero, en cambio, se relaciona con un menor peso de actividades como la traducción o los dictados. Ello nos indica que la formación inicial sí supone un elemento diferenciador respecto a la forma en la que el profesorado lleva a cabo su actividad educativa en un ambiente similar, independientemente de su edad o tipo de centro.

Esta información tiene especial relevancia en un contexto en el que el nivel de competencia lingüística de nuestro alumnado en lenguas extranjeras ha obtenido unos resultados muy inferiores al de la media de los 14 países participantes en el estudio de junio de 2012 de la Comisión Europea, del cual reproducimos el gráfico correspondiente al nivel de primera lengua extranjera alcanzado en su escolarización por el alumnado de los distintos países participantes en el estudio (European Commission 2012a, p. 10)



Además, si tenemos en cuenta las diferentes destrezas (comprensión lectora, comprensión oral y expresión escrita) valoradas en el estudio, la comprensión oral es la competencia en la que la media del alumnado de los 14 países de estudio alcanza un mayor nivel mientras que esta es la competencia en la que el alumnado español alcanza un nivel más bajo con relación a las otras dos competencias consideradas. Podemos, en consecuencia, inferir que esta competencia tiene menos peso en nuestro sistema educativo que en el conjunto de los países considerados en este estudio de la Comisión Europea.

Y, curiosamente, esto sucede cuando, tal y como explica Morales Gálvez (2000, p. 30), "con respecto a la posición de esta materia en la estructura del sistema educativo, nuestro país tiene una de las mejores ofertas educativas existentes en cuanto al aprendizaje temprano de la materia, el número de años estudiado, la posibilidad de cursar una segunda lengua y, más recientemente, la rápida creación de centros bilingües". También añade que no hay mayores diferencias respecto a formación universitaria o al tipo de currículo existente.

Así las cosas, es comprensible que todas aquellas instituciones con responsabilidad en materia educativa señalen la urgencia de tomar medidas que permitan un incremento en el nivel de competencias, particularmente las orales. Y en este contexto de necesidad de medidas concretas se sitúan los informes y recomendaciones de la Comisión Europea, la UNESCO o la OCDE que coinciden en que el profesorado es el motor de cambio de cualquier sistema educativo.

En su análisis de 2001, la Comisión Europea señala que la formación habitual para habilitar al profesorado europeo para la enseñanza del inglés como lengua extranjera es la recibida desde "departamentos universitarios o facultades que se especializan en la investigación y la enseñanza de lenguas extranjeras. Las instituciones no otorgan certificados de aptitud pedagógica, los cuales se obtiene después de los estudios universitarios de lenguas" (EACEA, Comisión Europea, 2001, p. 146). Aunque hay más modelos formativos, este, el español, es común en Europa. Tal y como hemos podido observar en nuestro análisis de datos, la formación pedagógica inicial mencionada en este informe de la Comisión Europea, no es una formación generalizada entre todo el profesorado del estudio, como tampoco lo es la formación filológica en lengua inglesa de la que el profesorado con la titulación de maestro o formado en otras especialidades carece. Por ello podemos observar una desigual y en algunos casos aparentemente deficiente formación del profesorado, aunque conviene señalar que entre el profesorado de menor edad lo habitual es contar tanto con formación filológica como con la pedagógica que suponía el extinto CAP.

Más aún, en lo referente a la formación continua este informe señala que en España esta es voluntaria, aunque está incentivada, a diferencia de lo que sucede en otros países de nuestro entorno en los cuales es obligatoria para continuar desempeñando funciones docentes.

Finalmente el informe de la Comisión señala que elementos como la gramática, pronunciación o vocabulario tienen su sitio en la clase de inglés en cuanto incrementan las competencias comunicativas, pues la comunicación es el objetivo último y recomiendan el uso del inglés como lengua vehicular así como la exposición a "un material lo más auténtico y variado posible para la enseñanza de las lenguas extranjeras tanto en términos de soporte como de contenido" (EACEA, Comisión Europea 2001 p. 184). Cabría entender entonces que la comunicación como objetivo al que se subordinan otras competencias lingüísticas es algo que el profesorado que se ha formado en un sistema con otros objetivos no asimiló durante su formación inicial y tendría que hacerlo posteriormente a través de la formación permanente.

La UNESCO, en el informe de 2008 sobre *Estándares de competencias en TIC para docentes*, también apunta a la importancia de la formación en competencias TIC entre el profesorado de forma que esté capacitado para utilizar estas tecnologías en favor de la formación de un alumnado que convivirá con ellas, algo que es difícil de conseguir sin la voluntad de un profesorado que mayoritariamente no tuvo formación en este campo dentro de su formación inicial y no tiene obligación de formación permanente. Por ello es comprensible que en nuestro estudio hayamos observado cómo el aprovechamiento de las TIC en la clase de inglés en educación secundaria es bastante escaso, especialmente en las facetas que proporcionarían un mayor valor pedagógico.

Por su parte la OCDE, que en sus informes PISA no incluye el análisis de competencias en lenguas extranjeras, mantiene después de estudiar los diferentes factores que marcan diferencias respecto al rendimiento del alumnado, que "mientras los análisis de los datos de la OCDE no establecen una relación significativa entre gasto por alumno y el promedio de los resultados de aprendizaje en los países, los datos de PISA muestran que los sistemas

educativos de alto rendimiento suelen dar prioridad a la calidad de los profesores sobre el tamaño de la clase." (OCDE 2012a, p.4)

En esta línea también se sitúan numerosos estudios (Cajide Val y Vez Jeremías 2012, Paulston 1992, Savignon 2005, Vera Batista 1997, Vez 2001) o el informe McKinsey (2007) que entienden que los cambios metodológicos que puedan dar como resultado una mejora general de las competencias del alumnado o, más específicamente, en las lenguas extranjeras, pasan por una mejora de la formación del profesorado, algo que se podría realizar tanto desde la formación inicial como a través de la formación permanente del mismo.

En su análisis de los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo el informe McKinsey (2007, p. 72) señala que estos sistemas tienen tres elementos en común: "conseguir gente más talentosa que se interese por la docencia, desarrollar a sus docentes para que sean mejores instructores y garantizar que estos instructores se brinden de forma consciente a todos los niños del sistema". Dos de estos puntos señalan tanto la necesidad de captar un profesorado con una buena formación inicial como que el profesorado ya incorporado al sistema se forme para mejorar su práctica docente.

Ya en el área de las lenguas extranjeras, Vera Batista (1997) afirma en su tesis doctoral que la formación inicial llevada a cabo por el profesorado español de lenguas extranjeras en educación primaria y secundaria no era el suficiente para afrontar su labor adecuadamente y apostaba por "promover una preparación más sólida, basada en lo que se espera de ellos como futuros profesionales de la enseñanza" (Vera Batista 1997, p. 211). Paulston (1992) también coincide en que son los profesores los que marcan la diferencia más que los métodos o materiales que puedan utilizar en sus clases y apuesta por una enseñanza con

enfoque comunicativo como mejor modelo. Savignon (2005) también propugna la asunción de un modelo comunicativo con atención a la forma. Además afirma que la formación del profesorado no ha recibido la atención necesaria con vistas a posibilitar que se imparta una enseñanza con enfoque realmente comunicativo.

Dentro de nuestro contexto Vez (2001, p. 423) recuerda que "nada cambia en el campo profesional a menos que cambien los profesores. Y los profesores no cambian por decreto ni cambian por haber leído libros ni revistas profesionales. Sus opciones básicas de cambio personal y profesional están más bien ligadas a la posibilidad de efectuar un cambio en el contexto de una situación administrativa (promoción funcionarial, etc.), en el contexto de una situación de colaboración (pertenencia a un seminario de trabajo o a un movimiento de renovación pedagógica, etc.) o en cualquier otro tipo de contexto que suponga una implicación personal poderosa." En el estudio coordinado por Cajide Val y Vez Jeremías (2012) se afirma que la formación continua del profesorado es una demanda de quienes persiguen una enseñanza de calidad. Este informe también señala la necesidad de potenciar las estrategias didácticas necesarias para potenciar la actividad oral, particularmente la expresión, aspectos en los que el alumnado suele mostrar una baja competencia. Igualmente señala la conveniencia de mejorar su competencia didáctica en las TIC. Para ello los autores propugnan entre sus conclusiones la mejora del Máster de Secundaria para futuros profesionales de forma que se mejore su competencia didáctica, y que se elabore un plan de formación permanente para el profesorado en ejercicio en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En general esta podría ser una buena opción aunque conviene recordar que, en todo caso, la implicación del profesorado sería fundamental para que esta formación, en particular la referida al profesorado actualmente en ejercicio, tuviese el efecto deseado. Los datos de

nuestro estudio indican que el profesorado más joven se aproxima más al modelo que requiere nuestro sistema educativo pero, aún así, sería necesario tomar medidas para acelerar el proceso.

6 Conclusiones

6.1 Verificación de nuestras hipótesis

En nuestro estudio se ha partido de tres hipótesis iniciales que hemos intentado comprobar con los datos obtenidos a través de la encuesta. A continuación intentaremos ver en qué medida se corrobora cada una de ellas.

6.1.1 Primera hipótesis.

En la primera hipótesis considerada se establecía que la edad podría ser una variable que influyese en la metodología, pues el profesorado más joven estaría más familiarizado con las nuevas teorías sobre aprendizaje de lenguas o el *Marco Europeo de referencia para las lenguas* y, en consecuencia, su metodología tendría más en cuenta el desarrollo de competencias o la oralidad mientras que la traducción, la gramática o el léxico tendrían menor peso entre las actividades que llevan a cabo en el aula.

Basándonos en el análisis de los datos obtenidos podemos decir que, efectivamente, la edad es una variable que afecta de forma sustancial a la metodología empleada y al tipo de actividades realizadas en clase. Sin embargo conviene notar que, en ciertos casos, el tramo intermedio (de 40 a 50 años) se comporta como si tuviese la misma o mayor edad que el tramo de más de 50 años, pudiendo verse como en algún caso no se respeta la linealidad esperable aunque la tendencia sea esta. Lo que sí se percibe en casi todos los aspectos analizados es un diferente comportamiento del profesorado más joven.

Una menor edad se asocia con mayor énfasis en la oralidad en todos sus aspectos: comprensión oral, visionado de vídeos, trabajo de la pronunciación y fonética, más

actividades de interacción oral como *role-plays*, búsqueda de información o conversaciones sobre temas de interés para el alumnado. La menor edad también se asocia con una diferente forma de trabajar en el aula aspectos como el vocabulario o la gramática, que se realizan a través de más explicaciones pero con menor peso de los ejercicios. Asimismo, el profesorado más joven utiliza la lengua inglesa como lengua vehicular en mayor medida.

Otros aspectos que se asocian a la mayor juventud del profesorado son el buen conocimiento del marco legal y las teorías sobre enseñanza de lenguas, la importancia concedida a que las clases deban ser totalmente en inglés y, en consecuencia, al andamiaje no lingüístico, la mayor independencia respecto a los libros de texto, las editoriales que los publican o las exigencias de las Pruebas de Acceso a la Universidad y un mayor acuerdo sobre el hecho de que el alumnado tome decisiones dentro del aula. También se ve una mayor implicación con la promoción del contacto del alumnado con la lengua inglesa fuera del aula.

En cambio, a más edad, tal y como prevía nuestra hipótesis, el profesorado tiende a conceder mayor relevancia a las destrezas escritas, a realizar más dictados, redacciones o exámenes escritos, así como a trabajar la gramática y el vocabulario incidiendo más en los ejercicios que en las explicaciones sobre su uso. Otro aspecto que se ve asociado a la edad es un mayor énfasis en las técnicas de estudio específicas o los dossiers. La mayor edad se relaciona con el conocimiento de teorías concretas sobre la enseñanza de lenguas como la Gramática Universal o aspectos como la enseñanza CLIL. Sin embargo, es este profesorado el que se siente más condicionado por las imposiciones de las editoriales de los libros de texto.

Curiosamente, tal y como hemos comentado, el tramo de edad intermedio entre los considerados tiene en algún caso un comportamiento diferente que no respeta la linealidad esperable y, globalmente, concede menor importancia a las actividades de gramática y vocabulario tanto en forma de explicaciones como de ejercicios. Respecto a su formación, vemos cómo es el profesorado que menos conoce todas las teorías y el marco legal en el que se desenvuelve. También se percibe una actitud "práctica" respecto al aprendizaje de la lengua inglesa, que hace que el objetivo principal sea que el alumno consiga buenos resultados en la materia, a pesar de lo cual los docentes de este tramo de edad tampoco sienten tanta necesidad como el resto de profesorado de promover el contacto del alumnado con el inglés fuera del aula.

En aspectos como el uso de tecnología no se perciben mayores diferencias entre el profesorado de acuerdo con su edad. Sí es cierto que el peso de los diferentes elementos tecnológicos por los que se ha preguntado varía según la edad pero no se aprecian tendencias que podamos considerar significativas en relación con la edad del profesorado.

En conclusión, sí podemos corroborar esta primera hipótesis de partida pues la menor edad del profesorado se relaciona con una diferente forma de impartir clase en la que la oralidad e interacción tienen mayor peso mientras que la mayor edad se asocia a una metodología más tradicional, con más peso de las destrezas escritas y ejercicios. Igualmente, aunque el profesorado de mayor edad conoce ciertas teorías sobre aprendizaje de lenguas así como aspectos de la legislación, la mayor juventud está en relación con un mejor conocimiento global de ambos aspectos.

6.1.2 Segunda hipótesis.

La segunda hipótesis formulada preveía que una mayor formación pedagógica, particularmente en la formación inicial que capacita para el acceso a la docencia, debería tener un impacto positivo en la forma de dar clase, habiendo diferencias con el profesorado que no cuenta con formación didáctico-pedagógica formal.

Sin embargo, partiendo de los datos obtenidos, se han establecido unos diferentes perfiles formativos del profesorado más variados de lo inicialmente previsto, algo que ha hecho que nuestras conclusiones al respecto tengan bastantes matices. No sólo nos hemos encontrado profesorado con formación en filología inglesa y otro que a esta le suma la formación pedagógica proporcionada por el Curso de Adaptación Pedagógica o Máster del Profesorado. También hemos encontrado maestros que imparten docencia en los dos primeros cursos de la ESO y profesorado formado en otras especialidades que cuenta con el Curso de Adaptación Pedagógica.

Globalmente sí podemos ver un diferente comportamiento metodológico dependiendo de la formación inicial del profesorado. La formación pedagógica proporcionada por el Curso de Adaptación Pedagógica supone diferencias metodológicas significativas. Este profesorado, tanto el 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 y fomenta más intercambios comunicativos genuinos entre el alumnado. En cambio, realiza menos actividades de traducción y, sorprendentemente, hace un menor uso del andamiaje

no lingüístico, algo que sorprende dado que utiliza más la lengua inglesa en el aula.

Dentro de su comportamiento dentro del departamento didáctico al que pertenece, el profesorado que cuenta con el CAP tiene una mayor implicación destacando el predominio de la elaboración conjunta o personal de la programación didáctica de acuerdo con sus objetivos y metodología. Conviene señalar que entre el profesorado con CAP que no cuenta con formación filológica, opción muy minoritaria, existen casos en los que no se tiene la opción de leer y participar en la redacción de la programación, algo que no le sucede al profesorado que responde al resto de perfiles.

Además, el profesorado que cuenta con el CAP también muestra un mayor interés por su formación continua y actualización en comparación con el resto de grupos.

Pero no sólo se ven diferencias en función de haber realizado el CAP, también vemos cómo cada uno de los diferentes perfiles de profesorado tiene características específicas respecto al promedio del estudio:

- Los maestros tienen un estilo docente caracterizado por mayor predominio de ejercicios tanto gramaticales como de vocabulario, mayor atención a la pronunciación, más dictados y traducciones, así como menos actividades de interacción oral. No obstante, inciden más en las técnicas de estudio específicas y, en lo referente a la tecnología, hacen mayor uso de blogs, materiales propios y aplicaciones de autor como Malted.

También es este un grupo que muestra un buen conocimiento del marco legal y del Portfolio en particular pero, en cambio, es un profesorado que

utiliza menos el inglés como lengua vehicular, y concede menor importancia al uso de materiales auténticos o lecturas graduadas. A pesar de ello, sí muestra interés por aspectos didácticos no lingüísticos como ayudar al alumnado a organizarse, permitirle tomar decisiones o limitar los objetivos a que el alumnado obtenga un buen nivel de inglés.

- Los licenciados en filología inglesa sin la formación del CAP tienen un estilo que se distingue por un mayor énfasis en la pronunciación pero un menor trabajo de vocabulario y gramática, menos actividades de interacción oral así como de las técnicas de estudio. En cuanto al uso de las tecnologías utilizan los blogs de forma superior a la media. También es un grupo de profesorado que supera el promedio en su acuerdo en utilizar materiales auténticos o promover el contacto del alumnado con la lengua fuera del aula. Finalmente, conviene destacar que este profesorado es el que dice tener un peor conocimiento de todo el marco legal en el que se desenvuelve.
- En cambio, el profesorado que a la formación en filología inglesa suma la del CAP, utiliza más el inglés en el aula concediendo mayor peso a actividades orales y de interacción, trabaja gramática y vocabulario con mayor peso de las explicaciones sobre los ejercicios, realiza más actividades de comprensión oral y, en el aspecto tecnológico, utiliza las herramientas de autor así como los proyectos colaborativos eTwinning por encima de la media. Destaca su menor apoyo al andamiaje no lingüístico a pesar de que este perfil de profesorado se asocia a un mayor

uso del inglés como lengua vehicular en el aula.

Este profesorado muestra mayor conocimiento del *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas* pero tiene peor visión de la enseñanza CLIL que la media. Sin embargo, no se siente tan condicionado por las imposiciones de las editoriales como otros grupos.

- Finalmente, el profesorado que a su formación en una especialidad diferente de la de filología inglesa suma la del CAP, un perfil no considerado al establecer la hipótesis inicial, comparte con el profesorado que cuenta con formación en filología inglesa y CAP su alta proporción de 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 el promedio. Pero, a diferencia del profesorado licenciado en filología inglesa con CAP, realiza menos explicaciones de vocabulario y gramática que ejercicios en sus clases y, aunque utiliza el correo electrónico en menor medida que la media, hace mayor uso de herramientas colaborativas tipo Google Docs así como webquests, a pesar de que todas estas herramientas tienen un escaso uso en todos los grupos.

Este grupo destaca por su mejor conocimiento de la legislación educativa y está muy de acuerdo con que la enseñanza se realice totalmente en inglés. A pesar de que no muestra tanto apoyo al andamiaje no lingüístico en el aula, sí concede importancia a la buena graduación de los materiales utilizados. Igualmente, entiende este profesorado en

mayor medida que otros grupos, que está subordinado a las decisiones pedagógicas de las editoriales pero que utilizar un buen libro de texto es una garantía a fin de tratar todos los aspectos necesarios en el aula. También siente este grupo que las PAU obligan a subordinar otros objetivos que pudiese haber en 2º de bachillerato. Finalmente, comparte en menor medida que otros grupos la idea de permitir que el alumnado tome decisiones en el aula.

Así las cosas, vemos cómo la formación pedagógica del CAP supone una diferenciación positiva en cuanto a la metodología utilizada en las clases de inglés. Y, aunque también hemos considerado los perfiles de maestros y profesorado licenciado en otras especialidades con CAP, este profesorado es cuantitativamente minoritario dentro de la muestra y con tendencia a desaparecer dado el actual sistema de acceso a la docencia en educación secundaria, que exige la formación específica en filología inglesa y máster del profesorado.

6.1.3 Tercera hipótesis.

En nuestra tercera hipótesis contemplábamos la posibilidad de que pudiese haber otros factores como el tipo de centro (privado, privado concertado o público) o su ubicación (en zona rural o urbana) que podrían tener influencia sobre la metodología utilizada, aunque no pudiésemos vislumbrar en qué sentido. Partiendo de los datos obtenidos se pretendía encontrar otras variables que condicionasen la metodología utilizada por el profesorado.

No se ha podido establecer una relación entre la ubicación de los centros y la metodología del profesorado porque no existen centros de todo tipo en las

localidades más pequeñas. Mientras que en la provincia de Lugo los centros públicos se encuentran tanto en zonas rurales y villas como en ciudades, los centros privados concertados sólo se sitúan en zonas urbanas o villas y los privados no concertados en ciudades.

En cambio sí se ha podido establecer una relación bastante clara entre el tipo de centro según su titularidad, público, privado o privado concertado, y la metodología que utiliza su profesorado. Globalmente, el profesorado de cada tipo de centro, independientemente de su edad, presenta un perfil bastante definido.

- **El profesorado de centros privados concertados** utiliza en todos los casos el libro de texto en una proporción muy alta y hace bastante uso del inglés como lengua vehicular en sus clases, pues está bastante de acuerdo con que se deben impartir en la L2 en todos los casos. También cree este profesorado que la enseñanza CLIL es muy positiva para su alumnado. Alguno de los profesores de centros concertados no tiene oportunidad de leer la programación por la que se rige, algo que no le ocurre a ningún docente del resto de los grupos establecidos. Este profesorado realiza muchas de las actividades por las que se ha preguntado en mayor medida que la media: trabajo de la pronunciación, dictados, redacciones, ejercicios de gramática y vocabulario, más redacciones, actividades de interacción oral tipo *role-play*, y actividades de comprensión oral. El trabajo de dossiers y las actividades encaminadas a "aprender a aprender" superan igualmente a la media. En el aspecto tecnológico también utiliza este profesorado la PDI, los materiales digitales propios o webquests en mayor medida que la media.

Respecto al marco legal, este profesorado tiene un buen conocimiento del mismo así como del conjunto de teorías de aprendizaje de lenguas. En su práctica de aula este profesorado hace gran uso del libro de texto, confía en él para organizar sus clases a pesar de sentir que las editoriales de los libros de texto deciden su metodología en mayor medida que el resto del profesorado. Este profesorado muestra un alto grado de acuerdo con la correcta graduación del *input* a disposición del alumnado a su mismo nivel o ligeramente superior y con que el alumnado tome decisiones dentro del aula de inglés.

- **El profesorado de centros privados no concertados** muestra grandes diferencias con el grupo anterior. Es el que realiza un menor uso del libro de texto en sus clases, llegando a no utilizarlo, pero también utiliza el inglés como lengua vehicular en gran medida. En cuanto a la elaboración de la programación, esta se hace en todos los casos de forma personal o en conjunto con el resto de miembros de su departamento, no utilizando como base, tal como es frecuente en el resto de grupos, los modelos proporcionados por las editoriales. Vemos cómo siente menos la subordinación a la metodología de las editoriales o a las PAU en el caso de 2º de bachillerato.

En su práctica docente observamos cómo hace menor uso de la traducción, exámenes escritos o actividades de interacción tipo *role-play*, pero supera la media en redacciones, explicaciones de vocabulario y gramática o elaboración de dossiers. En cambio no llega a la media en la promoción de

técnicas de estudio específicas para su material. Respecto a los elementos tecnológicos supera a la media en la utilización de blogs, audios y vídeos de internet pero nunca elabora materiales propios digitales y utiliza el correo electrónico o Google Docs en menor medida que la media.

En cuanto al marco legal destacamos su escaso conocimiento del Portfolio. En lo referente a las teorías de aprendizaje de lenguas muestra un conocimiento intermedio, salvo en el caso del conexionismo, cuyo conocimiento es muy bueno. Este profesorado dice preferir que el material del alumnado se gradúe a su nivel que a uno superior pero, paradójicamente, es el grupo de profesorado que mayor importancia otorga a la utilización de materiales auténticos así como a las lecturas graduadas.

- Finalmente, **el profesorado de centros públicos** se sitúa en muchos casos en un punto intermedio respecto a los dos grupos anteriores, mientras que en otros casos difiere de ambos. Este profesorado utiliza el libro de texto en menor medida que el profesorado de centros concertados pero más que el de los privados. Su uso del inglés en el aula es inferior en los primeros cursos de ESO, aumentando rápidamente, hasta llegar a un nivel de uso similar al del profesorado de centros privados en el bachillerato. En cuanto a la programación sólo un 50% de este profesorado la elabora de forma personal o conjunta en el departamento de acuerdo con sus necesidades. En el resto de los casos se adapta la de las editoriales o bien un pequeño porcentaje no aporta nada, algo que sólo ocurre entre el profesorado de este tipo de centros.

En lo referente a las actividades más frecuentes, este profesorado se suele situar en la media, pero hay que destacar que utiliza menos los vídeos con actividades, promueve con menor frecuencia que la media el hablar sobre temas de interés en la L2 y muestra un equilibrio entre explicaciones y ejercicios de gramática y vocabulario, mientras que entre el profesorado de centros concertados predominaban los ejercicios y entre el de centros privados, las explicaciones. En materia tecnológica usa menos los blogs pero hace mayor uso de las herramientas de autor tipo Malted.

En cuanto a la formación permanente, supera al resto del profesorado en seguir cursos de universidades o centros de formación del profesorado, frente a otras propuestas menos formales.

Su conocimiento del marco legal es inferior a la media en todos los aspectos por los que se ha preguntado y algo parecido sucede con las teorías de enseñanza de lenguas, excepto en lo referido a la Gramática Universal y la enseñanza CLIL, que le resultan más conocidas. En cambio, este profesorado es el que muestra más recelos respecto a la enseñanza CLIL, entendiendo que puede tener repercusiones negativas sobre aspectos formales de la L2. El profesorado de centros públicos muestra mayor acuerdo que el resto con que el *input* sea del nivel del alumnado y no superior a este, algo que es coherente con la menor importancia que le otorga al contacto del alumnado con materiales auténticos o con promover su contacto con el inglés fuera del aula. Finalmente, tampoco está tan de acuerdo como el resto de profesorado con que promover que el alumnado adquiriera técnicas de estudio específicas sea una tarea que le corresponda.

6.2 Conclusiones generales

El profesorado de inglés de secundaria objeto de nuestro estudio es heterogéneo en muchos aspectos. Algunos de ellos eran previsibles y por ello se utilizaron como variables en nuestras hipótesis a fin de descubrir diferencias metodológicas entre los docentes. Otras diferencias son personales y suponen más un estilo de enseñanza personal. Sin embargo, es posible extraer conclusiones generales a partir de los datos analizados.

El profesorado de nuestro estudio tiene una media de edad relativamente alta, en especial en el caso del perteneciente a los centros públicos; por ello sus características con frecuencia están asociadas a las que corresponden al profesorado mayor, más tradicional en su forma de impartir clase. La escasa renovación del profesorado de lengua inglesa en los últimos años ha tenido como resultado que el trabajo de las destrezas orales, la interacción o las competencias comunicativas no lingüísticas, que se asocian a un profesorado más joven, no se hayan incorporado a la forma habitual en que se imparte clase en la medida en que sería deseable. Por ello, tal y como señalan Cajide Val y Vez Jeremías (2012), sería conveniente reconsiderar la forma en que se realiza la formación permanente puesto que a través de esta el profesorado actualmente en ejercicio debería adquirir las nuevas competencias que le permitiesen impartir clase con una metodología renovada.

Dado que en varios casos el profesorado solicita disminuir la ratio de alumnado, tener desdobles o contar con auxiliares de conversación a fin de promover las actividades orales en condiciones óptimas, sería conveniente que las autoridades educativas fuesen sensibles a estas demandas, pues ello facilitaría que el profesorado que está dispuesto a incrementar el peso de este tipo de actividades dentro de su práctica docente, tuviese condiciones más

favorables.

También se percibe cómo hay un escaso uso de la tecnología en la clase de inglés como herramienta pedagógica. Cabe recordar que la encuesta que da lugar a este estudio fue remitida por medio de un enlace al correo electrónico del profesorado con lo que suponemos que el profesorado sí tiene competencia como usuario en aspectos básicos de las TIC, aun cuando se observa que su uso en el aula es muy reducido, particularmente si hablamos de herramientas colaborativas o interactivas. Por ello también entendemos que la formación del profesorado en TIC no debería centrarse tanto en el uso técnico de estas como en su aprovechamiento específico dentro del aula de lenguas extranjeras. En muchos casos los centros cuentan con una dotación tecnológica que, aunque mejorable, no está siendo aprovechada en beneficio del aprendizaje lingüístico del alumnado.

Igualmente se ha visto la escasísima participación del profesorado en la convocatoria del proyecto Portfolio organizada por la Consellería de Educación de la Xunta a pesar de que una buena parte del profesorado dice conocer el Portfolio. Se necesitaría una redefinición de la convocatoria oficial haciéndosela llegar al profesorado, o bien una mayor pedagogía sobre las bases que sustentan el Portfolio en lo referente a la enseñanza de lenguas extranjeras de forma que se consiguiese una mayor implicación en este campo.

Sorprende, particularmente en el caso del profesorado de centros públicos, el hecho de que la programación, un documento de gran utilidad didáctica para el profesorado pues permite planificar anticipadamente la docencia del curso a iniciar, se elabore en muchos casos con un mero "corta y pega" a partir de modelos proporcionados por editoriales, algo que posteriormente condiciona a la hora de seguir o no un libro de texto concreto. Haría falta una mayor sensibilidad a este respecto entre el profesorado, que no debería entender

este documento como un requisito oficial a utilizar en caso de reclamaciones, sino más bien como una planificación pedagógica con la que reflexionar calmadamente sobre objetivos, metodología, etc. a seguir en clase.

En lo referente a la formación, el profesorado reconoce realizar actividades formativas de diferente tipo como algo habitual en su actualización, pero el hecho de que su metodología no se aproxime en ciertos aspectos a las recomendaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001)*, que su conocimiento de muchas de las teorías sobre enseñanza de lenguas sea escaso y, salvo excepciones, apenas utilice las TIC en sus clases, indica que esta formación permanente debe ser evaluada de forma que pueda contribuir a mejorar estos aspectos. Sería conveniente, por lo tanto, que una formación que incidiese en los aspectos anteriormente mencionados se hiciese accesible al profesorado de forma que el actual profesorado de lengua inglesa pudiese llevar a cabo una actualización metodológica.

6.3 Limitaciones de este estudio y nuevas propuestas de investigación

Este estudio se ha realizado basándonos en los datos obtenidos a través de una encuesta contestada por 48 docentes de la provincia de Lugo. Resulta aventurado extrapolar los datos obtenidos a una población mayor como podría ser la de toda Galicia. Teniendo en cuenta que estos resultados tienen interés con vistas a entender el porqué de las competencias finales alcanzadas por nuestro alumnado en la materia de inglés como lengua extranjera, sería conveniente realizar algún estudio complementario, partiendo de una población mayor y más diversa, pues la cantidad de profesorado de centros privados no concertados ha sido pequeña, aunque porcentualmente muy alta, pero en el caso de los centros concertados ha sido pequeña tanto en número como en porcentaje con respecto a

la población total. Un estudio de estas características permitiría obtener unas conclusiones con mayor validez externa.

Otra línea de investigación que podría complementar los resultados obtenidos en este estudio sería una que permitiese ahondar en las razones que subyacen tras ciertos resultados obtenidos: por qué el profesorado de entre 40 y 50 años presenta un comportamiento metodológico más tradicional en muchos aspectos que el de más de 50 años o cuál es la razón que subyace tras la diferente metodología utilizada por el profesorado de los diferentes tipos de centro.

Finalmente, también creemos que sería interesante conocer cuál es la situación metodológica del profesorado de lengua inglesa en educación infantil y primaria, pues la educación secundaria obligatoria no es sino el final de una cadena educativa en la que el alumnado ya ha estado en contacto con el inglés dentro del sistema escolar durante seis o incluso nueve cursos. Por ello la calidad de la metodología educativa a lo largo de este período es claramente determinante si se persigue que la competencia lingüística de nuestro alumnado en la L2 sea de buena calidad.

7 Bibliografía

- Adamson, B. (2004) *Fashions in Language Teaching Methodology*. En A. Davies y C. Elder (eds.), *The Handbook of Applied Linguistics*. (pp. 604-622). Malden: Blackwell.
- Area Moreira, M. (2008) Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. En *Investigación en la escuela*, 64, 5-18. Recuperado de http://www.eps-salud.com.ar/Pdfs/Innovacion_Pedagogica_con_Tics.pdf
- Bailey, K. M. (1996) *The best laid plans*. En K.M. Bailey and D. Nunan (eds.), *Voices From the Language Classroom*. (pp. 15-40). Cambridge: Cambridge University Press.
- Blake, Robert J. (1998) *The Role of Technology in Second Language Learning*. En H. Byrnes, (ed.), *Learning Foreign and Second Languages. Perspectives in Research and Scholarship. Teaching Languages, Literatures and Cultures*. (pp. 209-237). New York: The Modern Language Association of America.
- Bonnet, Gérard (ed.) (2002) *The Assessment of pupils' skills in English in Eight European countries*. The European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/habilidadesingles2002.pdf?documentId=0901e72b8011054e>
- Brown, H. D. (2002) *English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment and Assessment*. En J. Richards (ed.), *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cajide Val, J. y Vez Jeremías, J. M. (eds.) (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.
- Cerezo García, M. L. (2009) *Investigación sobre la relación entre las directrices curriculares relativas a la enseñanza de la lengua inglesa y su aplicación en el aula (1º Bachillerato)* Tesis de doctorado. Recuperado de <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/3043/1/CerezoGarcia.pdf>
- Chaudron, C. (1988) *Second Language Classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1972) *Language and Mind*. New York: Harcourt.
- Chomsky, N. (1988) *Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1998) *Linguistic Contributions to the Study of the Mind. Excerpted from Language and Mind*. Recuperado de <http://www.chomsky.info/books/mind01.htm>

- Consejo de Europa (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (edición de 2002 en castellano). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Diario Oficial de Galicia (2007) *Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia*. (DOG, 13/07/2007) Recuperado de http://www.xunta.es/dog/Publicados/2007/20070713/Anuncio25E92_gl.pdf
- Diario Oficial de Galicia (2008) *Decreto 126/2008, do 19 de xuño, polo que se establece a ordenación e o currículo de bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia*. (DOG, 23/06/2008). Recuperado de http://www.xunta.es/dog/Publicados/2008/20080623/Anuncio29EFE_gl.pdf
- Dörnyei, Z. (2003) *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dudeney, G. y Hockly, N. (2007) *How to Teach English with Technology*. Harlow: Pearson.
- EACEA; Euridyce (2012a) *Cifras clave en la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Bruselas: Eurydice. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143ES_HI.pdf
- EACEA; Euridyce (2012b) *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Bruselas: Eurydice. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf
- EACEA; Eurydice (2001) *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Eurydice. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=10388>
- Ellis, R. (1997) *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- European Commission (2012a) *First European Survey on Language Competences. Executive Summary*. Recuperado de http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/executive-summary-eslc_en.pdf
- European Commission (2012b) *First European Survey on Language Competences. Final Report*. Recuperado de http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/final-report-escl_en.pdf
- European Commission (2012c) *First European Survey on Language Competences. Technical Report*. Recuperado de http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/technical-report-eslc_en.pdf

- Harmer, J. (2008) *The Practice of English Language Teaching* (4ª edición). Harlow: Pearson.
- Hernández Polanco, M. Á. (2009) *La integración de las TIC en la didáctica y el currículum de Lenguas Extranjeras: marco teórico e investigación evaluativa del profesorado de los IES de Cantabria en el curso 2006-2007*. Tesis doctoral. Recuperado de <http://www.atriumlinguarum.org/contenido/Documento.pdf>
- Heyworth, F. (2004) Why the CEF is important. En Morrow, K. (ed.), *Insights from the Common European Framework*. (pp.12-21). Oxford: Oxford University Press.
- Katz, A. (1996) Teaching style: a way to understand instruction in language classroom. En K.M. Bailey y D. Nunan (eds.), *Voices From the Language Classroom*. (pp. 57-87). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ketteman, A. (2009) *Implementing Innovation in European Language Education. An Analysis of the Projects of the 2nd Medium-Term Programme of the ECML*. Recuperado de <http://www.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=MZHbfSd6yLg=&tabid=174&language=en-GB>
- Kohonen, V. y Westhoff, G. (1999) *Enhancing the pedagogical aspects fo the European Language Portfolio (ELP)*, Council of Europe. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/studies_kohonen_westhoff_EN.pdf
- Krashen, S. D. (2009) *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (internet edition). University of Southern California. Recuperado de http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf
- Kumaravadivelu, B. (2003) *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University Press. Recuperado de http://www.yale.edu/yup/pdf/095732_front_1_2.pdf
- Kumaravadivelu, B. (2006) *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Recuperado de <http://www.tesol.org/docs/pdf/a-principles-based-approach-for-english-language-teaching-policies-and-practices-.pdf?sfvrsn=0>
- Lightbrown, P. M. y Spada, N. (2006) *How Languages are Learned* (3ª edición). Oxford: Oxford University Press.
- Little, D. (2009) *The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet*. Graz. Council of Europe-Language Policy Division. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP_pedagogy_assessment_Little_EN.pdf
- Martínez Rico, P. M. (2006) *La presencia de las Tecnologías de Información y Comunicación en el aula de inglés de secundaria: Descripción del marco contextual y análisis de la motivación de los alumnos*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- McKinsey (2007) Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Recuperado de http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf
- McLaren, N. y Madrid, D. (2005) The FL Teacher and Class Management. En McLaren, N., Bueno, A. y Madrid, D. (eds.), *TELF in Secondary Education*.(pp. 121-241) Granada: Universidad de Granada.
- McLaughlin, B. (1987) *Theories of Second-language Learning*. London: Edward Arnold.
- Morales Gálvez, C. (2000) *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://www.eeooii.info/dokuwiki/lib/exe/fetch.php?media=documentos:la_ensenanza_de_lenguas_extranjeras_en_espana.pdf
- Morales Gálvez, C. et al. (2000) La enseñanza de las lenguas extranjeras en la Unión Europea. En *Educación y futuro*, 20, 17-30. Madrid: MECD-CIDE. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3233750.pdf>
- Morrow, K. (2004) *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1997) *Research Methods in Language Learning* (6ª edición). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. & LAMB, C. (1996) *The Self-Directed Teacher. Managing the language process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OCDE (2012a) ¿Cómo varía el tamaño de la clase en el mundo? En *Education Indicators in Focus*, 09/2012 (Noviembre) Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicator-in-focus/edif-2012--n9-esp.pdf?documentId=0901e72b814703c2>
- OCDE (2012b) *Informe PISA 2009: ¿Qué hace que un centro escolar tenga éxito?: Recursos, políticas y prácticas (Volumen IV)*, Santillana, Spain. doi: [10.1787/9789264177536-es](https://doi.org/10.1787/9789264177536-es) Recuperado de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/informe-pisa-2009-que-hace-que-un-centro-escolar-tenga-exito_9789264177536-es
- OCDE (2012c) *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama2012.pdf?documentId=0901e72b81415d28>
- Paulston, C. B. (1992) *Linguistic and Communicative Competence: Topics in ESL*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Prabhu, N.S. (1990) "There Is No Best Method-Why?", *TESOL Quarterly*, Vol. 24, No. 2, Summer 1990. (pp. 161-176). Recuperado de <http://links.jstor.org/sici?sici=0039-8322%28199022%2924%3A2%3C161%3ATINBM%3E2.0.CO%3B2-M>
- Richards, J. C. (2006) *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roca de Larios, J. (1998) Classroom Research: a Source of Methodological Principles for EFL Teaching. En Alcón, E. y Codina, V. (eds.), *Current Issues in English Language Methodology*. (pp. 175-196) Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Sanz Muñoz, S. (2010) *Aspectos regresivos en la retención de la competencia comunicativa oral en inglés en la educación obligatoria*. Tesis doctoral. Recuperada de http://dspace.usc.es/bitstream/10347/3113/1/9788498876116_content.pdf
- Savignon, S. J. (2005) Communicative Language Teaching: Strategies and Goals. En Hinkel, E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. (pp. 635-651). New York: Routledge.
- Selinker, L. (1992) *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Spada, N. y Lightbrown, P. M. (2002) Second Language Acquisition. En Schmitt, N. (ed.), *An Introduction to Applied Linguistics*. (pp. 115-132). London: Edward Norton.
- TESOL (2012) *A Principles-Based Approach for English Language Teaching Policies and Practices*. Recuperado de <http://www.tesol.org/docs/pdf/a-principles-based-approach-for-english-language-teaching-policies-and-practices-.pdf?sfvrsn=0>
- Tomlinson, B. (2005) English as a Foreign Language: Matching Procedures to the Context of Learning. En Hinkel, E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. (pp. 137-153). New York: Routledge.
- UNESCO (2008) *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>
- Vera Batista (1997) *Formación inicial del profesorado de secundaria de inglés y la autonomía del alumno: un estudio de casos*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna. Recuperado de <ftp://tesis.bbt.ull.es/ccsyhum/cs59.pdf>
- Vez, J. M. (2001) *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Vez, J. M. (2004) La DLE: de hoy para mañana. En *Porta Linguarum*, 1 5-30. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1129973.pdf>
- Vez, J. M. y Viña Rouco, M. (2005) Concepts of Language Linguistic theory and Language Teaching. En McLaren, N., Bueno, A. y Madrid, D. (eds.), *TELF in Secondary Education*. (pp.44-78). Granada: Universidad de Granada.

- Vez Jeremías, J. M. (1999) "As aprendizaxes de linguas estranxeiras. Avances da investigación no marco dunha dimensión europea". En *Revista Galega do Ensino*, Núm. 23, Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Vystavélovä, L. (2009) *Common EFL methods applied at language schools in the Czech Republic: PPP or TBL*. (Bachelor thesis) Brno: Marsaryk University. Recuperado de http://is.muni.cz/th/153051/pdf_b/Common_EFL_methods_applied_at_language_schools_in_the_Czech_Republic_PPP_or_TBL.pdf
- Walquí, A. (2007) Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework. En García, O. y Baker, C. (eds.), *Bilingual Education: An Introductory Reader* .(pp. 202-218). Clevedon: Multilingual Matters.

8 Anexos

8.1 Anexo I – formulario remitido al profesorado

Metodoloxía da ensinanza do inglés na educación secundaria

A finalidade da presente enquisa é coñecer o perfil metodolóxico do profesorado de inglés nos centros de educación secundaria para poder observar que variables inflúen nas diferenzas que se poidan atopar.

Por favor, contesta coa maior sinceridade posible de forma que os resultados obtidos poidan reflectir a realidade. Ten en conta que non interesan tanto os resultados individuais senón os globais e ademais a enquisa é totalmente anónima. En realidade non hai respostas boas nin malas. As preguntas da primeira folla refírense ao teu perfil como profesor(a), as da segunda á forma en que se dá clase e as terceiras ás túas impresións sobre a metodoloxía máis axeitada partindo da túa experiencia.

Ao final tes a oportunidade de facilitarme un correo se estarías disposta/o a que che fixese unha entrevista sobre algún aspecto concreto máis adiante. É posible que necesite complementar os datos do formulario nalgún caso concreto e entón intentaría contactar con algúns de vós entre os que me proporcionaran o seu enderezo electrónico. Tamén podes indicarme se queres que che envíe os resultados unha vez que os teña (ou ben escribirme un correo solicitándonos para que non se poida asociar o teu correo aos datos que aportaches). Moitas grazas pola túa colaboración.

PÁXINA 1

Aquí tes varias preguntas para coñecer a túa experiencia laboral e as circunstancias do teu centro actual.

1. Cal é o teu rango de idade?

- 1.1. de 21 a 25 anos
- 1.2. de 26 a 30 anos
- 1.3. de 31 a 35 anos
- 1.4. de 36 a 40 anos
- 1.5. de 41 a 45 anos
- 1.6. de 46 a 50 anos
- 1.7. de 51 a 55 anos
- 1.8. de 56 a 60 anos
- 1.9. de 61 a 65 anos
- 1.10. de 66 a 70 anos

2. Cal é o teu sexo?

- 2.1. muller
- 2.2. home

3. Cantos anos levas ensinando inglés como lingua estranxeira?

- 3.1. menos de 5 anos
- 3.2. entre 5 e 10 anos
- 3.3. entre 10 e 15 anos
- 3.4. entre 15 e 20 anos
- 3.5. entre 20 e 25 anos
- 3.6. entre 25 e 30 anos
- 3.7. entre 30 e 35 anos
- 3.8. entre 35 e 40 anos
- 3.9. máis de 40 anos

4. En que tipo de centro impartes clase? Se é en máis dun sinala aquel no que teñas maior carga horaria na materia de inglés.

- 4.1. centro público de secundaria (CPI, CEE, IES...)
- 4.2. centro privado concertado (en ESO ou bacharelato)
- 4.3. centro privado non concertado

5. Onde está situado o teu centro?

- 5.1. nunha zona rural
- 5.2. nunha vila
- 5.3. nunha cidade

6. Cal é a túa formación como profesor(a)? Escolle a opción que indique o nivel de formación máis alto.

- 6.1. mestre/a
- 6.2. licenciado/a en filoloxía inglesa, xermánica ou similar
- 6.3. licenciado/a noutra especialidade
- 6.4. licenciado/a en filoloxía inglesa, xermánica ou similar e mais CAP ou máster do profesorado
- 6.5. licenciado/a noutra especialidade e mais CAP ou máster do profesorado
- 6.6. doutor(a)

6.7. outro non descrito anteriormente

PÁXINA 2

Nesta páxina atoparás preguntas sobre a túa práctica como profesor(a) de inglés.

7. En que porcentaxe segues as propostas do libro de texto elixido como media nos teus grupos de secundaria?

7.1. de 0% a 10%

7.2. de 10% a 30%

7.3. de 30% a 50%

7.4. de 50% a 70%

7.5. de 70% a 90%

7.6. de 90% a 100%

8. Indica que porcentaxe das túas clases impartes usando a lingua inglesa como lingua vehicular en cada un destes cursos: Deixa en branco os niveis nos que non impartas clase habitualmente.

	Nunca (0%)	Algo (25%)	A metade do tempo (50%)	A maior parte do tempo (75%)	Sempre (100%)
1º e 2º de ESO					
3º e 4º de ESO					
1º bacharelato					
2º bacharelato					

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

9.1. si

9.2. non

10. Contribúes ti á redacción da programación didáctica empregada na túa clase?

10.1. Habitualmente non teño oportunidade de lela.

10.2. Léoa pero habitualmente non apporto nada.

10.3. Seguimos a da editorial dos libros de texto e adaptamos aspectos concretos como a avaliación, cualificación, promoción...

10.4. Realizámola conxuntamente no departamento.

10.5. Si, e procuro que reflecta o que fago na aula.

11. En que grao estas actividades son parte da túa práctica diaria na aula?

	Nunca	Ocasionalmente	Con frecuencia	Moi habitualmente
Realizar ditados				
Realizar e/ou corrixir exercicios de gramática				
Realizar e/ou corrixir exercicios de vocabulario				
Traballar a pronunciación axeitada do alumnado				
Ensinar e practicar o uso do Alfabeto Fonético Internacional				
Redaccións				
Explicar aspectos gramaticais				
Explicar o uso de vocabulario				
Falar co alumnado en inglés (sobre aspectos de interese para eles)				
Realizar exercicios de comprensión auditiva (listening comprehension)				
Realizar exercicios de comprensión lectora (reading comprehension)				
Organizar e realizar exercicios de interacción oral (tipo role-play)				
Organizar e realizar exercicios de busca de información en grupo (cada alumno/a ten certa información e ten que obter resultados dos compañeiros/as)				
Tradución de frases ou textos de forma directa ou inversa				

Explicar técnicas de estudo e organización da aprendizaxe e específicas para a materia				
Promover o uso dun dossier en calquera formato para os traballos do alumnado				
Ver vídeos en inglés sen realizar actividades a partir deles				
Ver vídeos en inglés e realizar actividades a partir deles				
Improvisar actividades partindo das necesidades ou circunstancias particulares do momento.				
Explicar aspectos culturais de países anglófonos (festas, acontecementos históricos, personaxes...)				
Tratar aspectos da propia cultura				
Utilizar aplicacións informáticas na aula				
Utilizar internet na aula				
Promover como "aprender a aprender"				
Exames escritos				
Probas orais				

12. Que elementos tecnolóxicos empregas habitualmente nas túas clases? Non menciones os que utilizas ti para preparar as clases.

	Nunca	De vez en cando	De forma habitual
Blogue propio de aula ou da materia			
Pantalla dixital interactiva e ordenador			
Pantalla e proxector con ordenador			

Reprodutor de cintas, CDs ou arquivos de audio			
Reprodutor de vídeo, DVDs...			
Vídeos procedentes de internet			
Materiais dixitais propios			
Correo electrónico			
Redes sociais			
Ferramentas colaborativas (tipo Google Docs)			
Webquests, miniquests...			
Malted ou outras ferramentas de autor			
Laboratorios de idiomas			
Proxectos colaborativos eTwinning			

13. Principalmente por que medios te mantés ao día sobre novidades no campo da ensinanza de linguas estranxeiras?

	Nunca	Ocasionalmente	De forma habitual
Cursos CFR ou Ministerio de Educación			
Cursos e estudos da Universidade			
Revistas especializadas			
Internet			
Libros especializados			
Encontros con compañeiros			
Outros			

PÁXINA 3

Ideas sobre metodoloxía.

14. Como cualificarías o teu grao de coñecemento sobre os seguintes aspectos e/ou teorías?

	Ningún	Escaso	Mediano	Aceptable	Alto
A lexislación en vigor sobre lingua inglesa					
O Marco Común Europeo de Referencia para as Linguas					
O Portfolio					
e-PEL					
Gramática Universal					
Teoría do monitor					
Teorías condutistas					
Conexionismo					
Perspectiva interaccionista					
Perspectiva sociocultural					
Ensinanza CLIL					
Concepto de interlingua					

15. Indica en que grao estás de acordo con cada unha destas afirmacións sobre a ensinanza de linguas estranxeiras nunha situación ideal. Recorda que falamos dunha situación ideal.

	En desacordo	Algo de acordo	Bastante de acordo	Completamente de acordo
Habería que impartir as clases totalmente na lingua estranxeira.				
O material (textos, audios, etc.) a disposición do alumnado debe ser do seu nivel.				
O material (textos, audios, etc.) a disposición do alumnado debe ser algo máis alto ca o seu nivel actual.				

É importante que o alumnado lea o maior número posible de libros de lectura graduada.				
As lecturas graduadas deben adaptarse ao nivel do alumnado.				
O alumnado debe estar en contacto con materiais auténticos, non só adaptados.				
O profesorado de L2 debe adaptar a súa fala, facer mímica, etc. Para facerse entender.				
Un bo libro de texto é a ferramenta máis importante na clase de inglés.				
O alumnado debe adquirir na clase de inglés técnicas específicas para organizar a súa aprendizaxe.				
As editoriais dos libros de texto impoñen a forma en que se dá clase de lingua estranxeira.				
O único obxectivo é que o alumnado adquira un bo nivel de inglés ao remate de cada etapa.				
É labor do profesorado de inglés promover que o alumnado estea en contacto co a lingua fóra da aula.				
A mellor forma de asegurarse que se tratan os aspectos lingüísticos fundamentais en cada nivel é seguir un bo libro de texto.				
En 2º de bacharelato hai que centrarse nas destrezas e actividades que se esixirán nas PAU.				
O alumnado debe tomar certas decisións dentro da aula (escoller materiais, temas de conversa, cancións ou formas de ensinar.)				

Estudar outra materia en inglés pode ser negativo porque non se atende á corrección lingüística.				
--	--	--	--	--

16. Como cres que se podería mellorar a ensinanza do inglés no teu centro? Podes especificar os aspectos que consideres máis relevantes.

17. Se estás disposta/o a que che faga algunha pregunta máis dentro duns meses, facilítame un correo ao que escribirche ou envíame un correo a arias@edu.xunta.es

18. Se queres que che envíe os datos obtidos ao remate do estudo (pode levarme preto dun ano), proporcióname o teu correo aquí ou escíbeme a arias@edu.xunta.es e así non poderei asociar as túas respostas co teu correo.

Moitas grazas polo teu tempo e a túa colaboración.

8.2 Anexo II - correos remitidos a los centros junto con el enlace al formulario

8.2.1 Correo remitido a CPIs e IES (centros públicos con educación secundaria obligatoria y/o bachillerato):

Prego reenvíen este correo a todo o profesorado de inglés do centro.

Estimado/a compañeiro/a:

Son unha profesora de inglés que, como parte dun curso que estou facendo na UNED, quero realizar un estudo sobre a metodoloxía empregada nas clases de inglés de secundaria na nosa provincia. Polo tanto gustaríame que me axudases cubrindo a seguinte enquisa sobre a forma en que impartes clase e as túas ideas sobre metodoloxía.

Pretendo analizar a forma real na que dámos clase o profesorado de secundaria en base á nosa experiencia e independentemente das teorías sobre o tema. Por iso podo garantirche que os resultados serán totalmente anónimos pois estouna enviando simultaneamente a todos os centros de secundaria da provincia. Se, de forma particular, non che importase que máis adiante che fixese máis preguntas para completar o meu estudo, podes proporcionarme un correo para que contacte contigo, algo que é posible que faga con algún profesor ou profesora en función dos resultados que obteña agora. Tamén, se queres que che envíe os resultados finais, cando remate o taballo podes deixarme o teu correo ao final da enquisa ou ben escribirme ao meu correo (arias@edu.xunta.es) e dicirmo. Desta última forma sabes que non poderei asociar as túas respostas ao teu correo.

Moitísimas grazas por axudarme. Un cordial saúdo,

Ana Arias Castro

8.2.2 Correo remitido a CPR (centros privados y privados concertados con educación secundaria y/o bachillerato). Hay una primera parte dirigida al

director o directora y otra al profesorado:

Estimado Sr(a).:

Agradeceríalle reenviase este correo a todo o profesorado de inglés de secundaria (primeiro e segundo ciclo) no seu centro pois son unha estudante da UNED que pretendo realizar un estudo sobre metodoloxía na ensinanza da lingua inglesa e estou especialmente interesada en que participe o profesorado de centros privados, concertados e non concertados, da nosa provincia.

Un cordial saúdo,

Ana Arias Castro

.....

Estimado/a compañeiro/a:

Son unha profesora de inglés que, como parte dun curso que estou facendo na UNED, quero realizar un estudo sobre a metodoloxía empregada nas clases de inglés de secundaria na nosa provincia. Polo tanto gustaríame que me axudases cubrindo a seguinte enquisa sobre a forma en que impartes clase e as túas ideas sobre metodoloxía.

Pretendo analizar a forma real na que dámos clase o profesorado de secundaria en base á nosa experiencia e independentemente das teorías sobre o tema. Por iso podo garantirche que os resultados serán totalmente anónimos pois estouna enviando simultaneamente a todos os centros de secundaria da provincia. Se, de forma particular, non che importase que máis adiante che fixese máis preguntas para completar o meu estudo, podes proporcionarme un correo para que contacte contigo, algo que é posible que faga con algún profesor ou profesora en función dos resultados que obteña agora. Tamén, se queres que che envíe os resultados finais, cando remate o taballo podes deixarme o teu correo ao final da enquisa ou ben escribirme ao meu correo (arias@edu.xunta.es) e dicirmo. Desta última forma sabes que non poderei asociar as túas respostas ao teu correo.

Moitísimas grazas por axudarme. Un cordial saúdo,

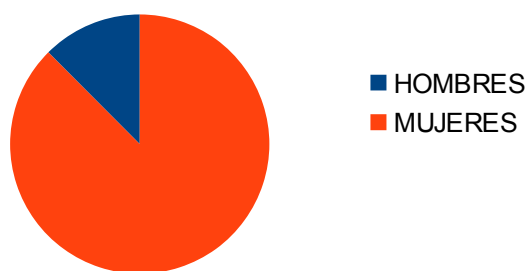
Ana Arias Castro

8.3 Anexo III – datos recogidos

8.3.1 Perfil del profesorado de la muestra

SEXO DEL PROFESORADO	
HOMBRES	6
MUJERES	42

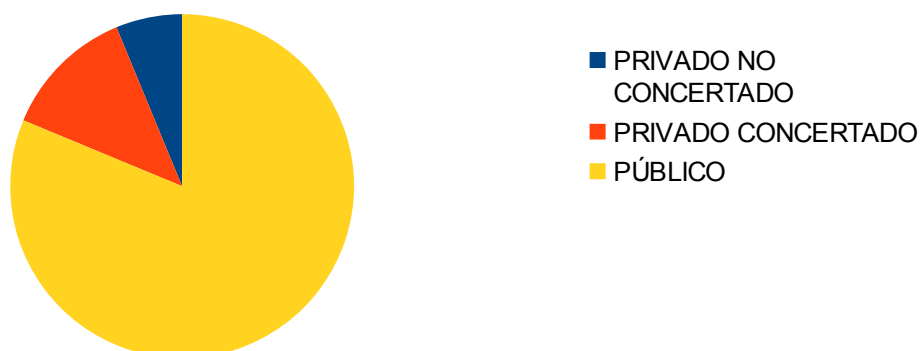
SEXO DEL PROFESORADO



PROFESORADO POR TIPO DE CENTRO	
PRIVADO NO CONCERTADO	6 (12.53)
PRIVADO CONCERTADO	3 (6.25%)
PÚBLICO	39 (81.25%)

TIPO DE CENTRO DEL PROFESORADO OBJETO DE LA MUESTRA

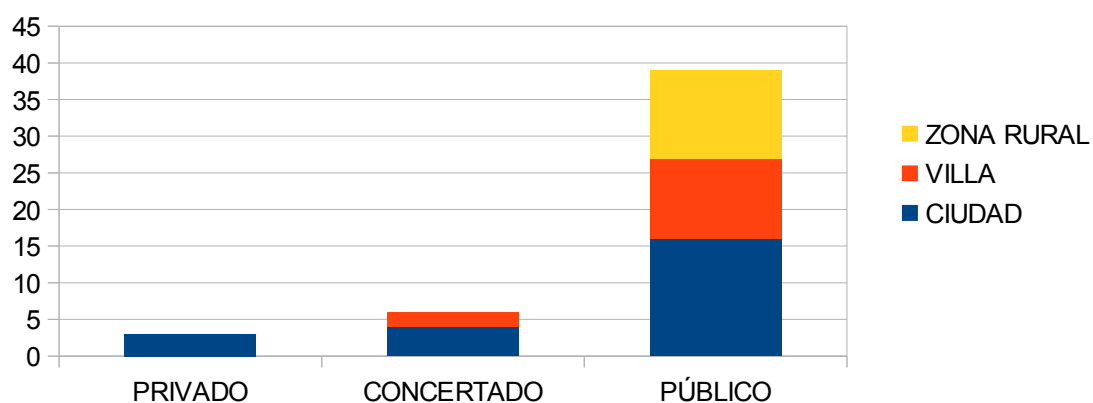
(48 profesores/as)



SITUACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR	
EN UNA CIUDAD	23 (47.91%)
EN UNA VILLA	13 (27.08%)
EN UNA ZONA RURAL	12 (25%)

SITUACIÓN DEL PROFESORADO POR TIPO DE CENTRO			
	CIUDAD	VILLA	RURAL
PRIVADO	3	0	0
CONCERTADO	4	2	0
PÚBLICO	16	11	12

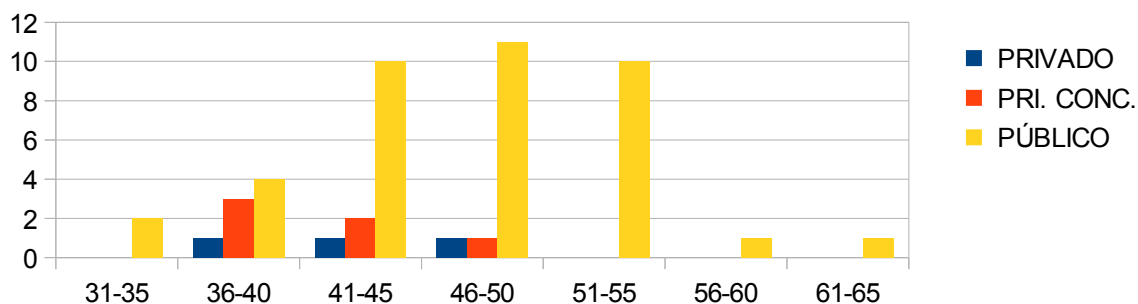
SITUACIÓN DEL PROFESORADO POR TIPO DE CENTRO



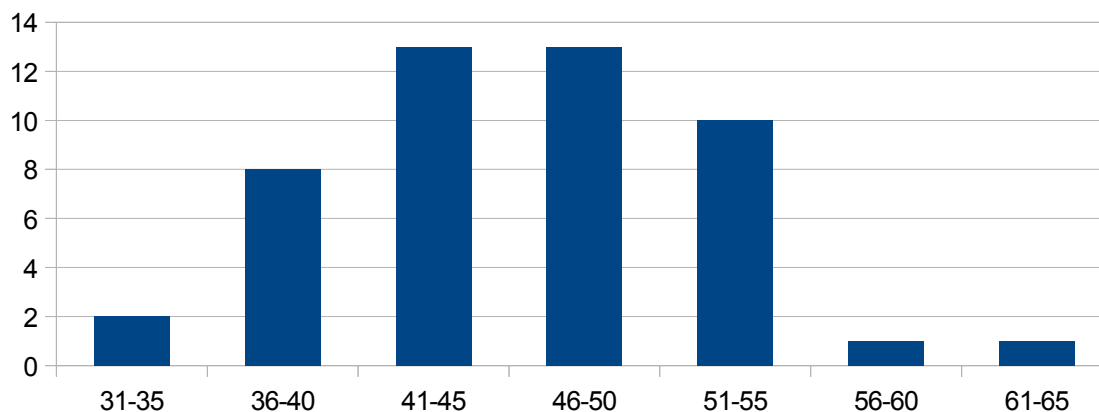
EDAD DEL PROFESORADO POR TIPO DE CENTRO			
	PRIVADO	PRIV. CONCERT.	PÚBLICO
31-35	0	0	2
36-40	1	3	4
41-45	1	2	10
46-50	1	1	11
51-55	0	0	10
56-60	0	0	1
61-65	0	0	1
MEDIA	43	41.33	46.85

EDAD DEL PROFESORADO POR TIPO DE CENTRO

(en años)

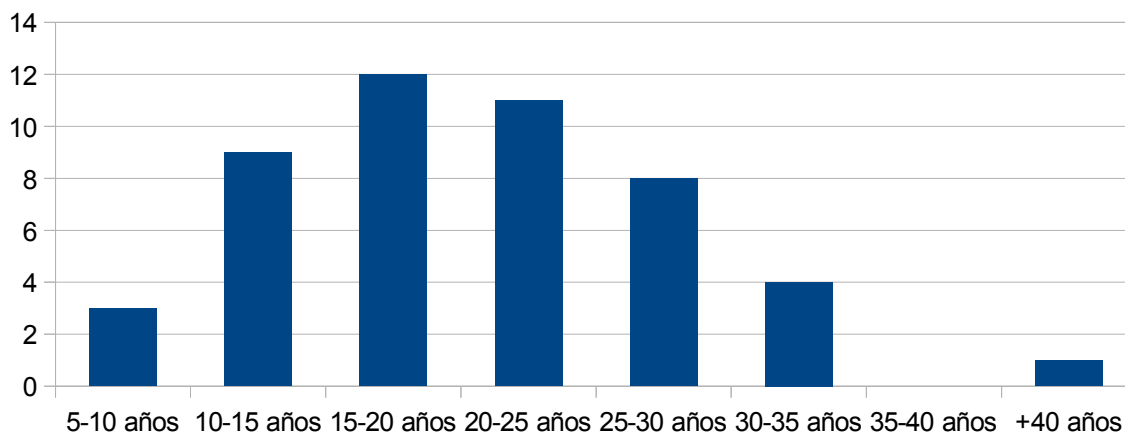


EDAD DEL PROFESORADO



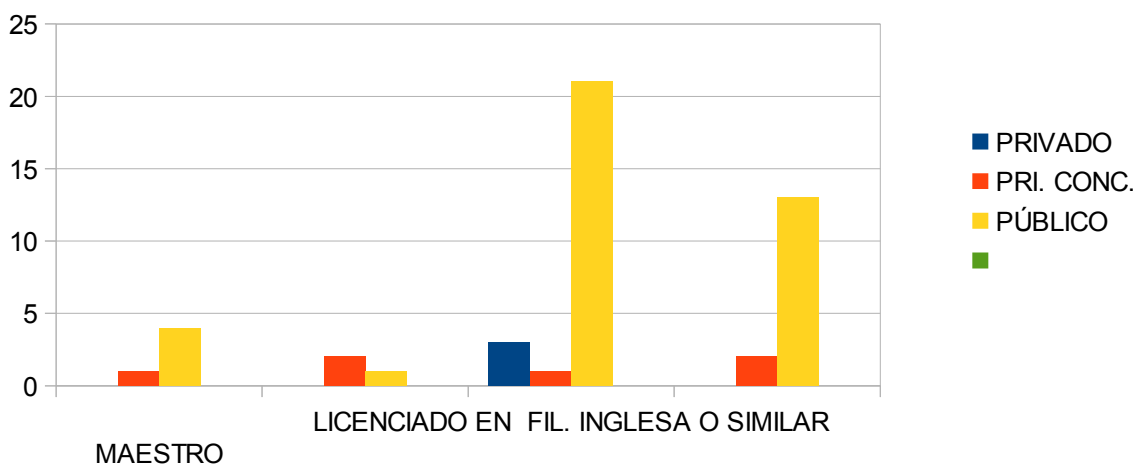
EXPERIENCIA LABORAL	
5-10 AÑOS	3
10-15 AÑOS	9
15-20 AÑOS	12
20-25 AÑOS	11
25-30 AÑOS	8
30-35 AÑOS	4
35-40 AÑOS	0
+40 AÑOS	1
MEDIA	20.69

AÑOS DE EXPERIENCIA LABORAL



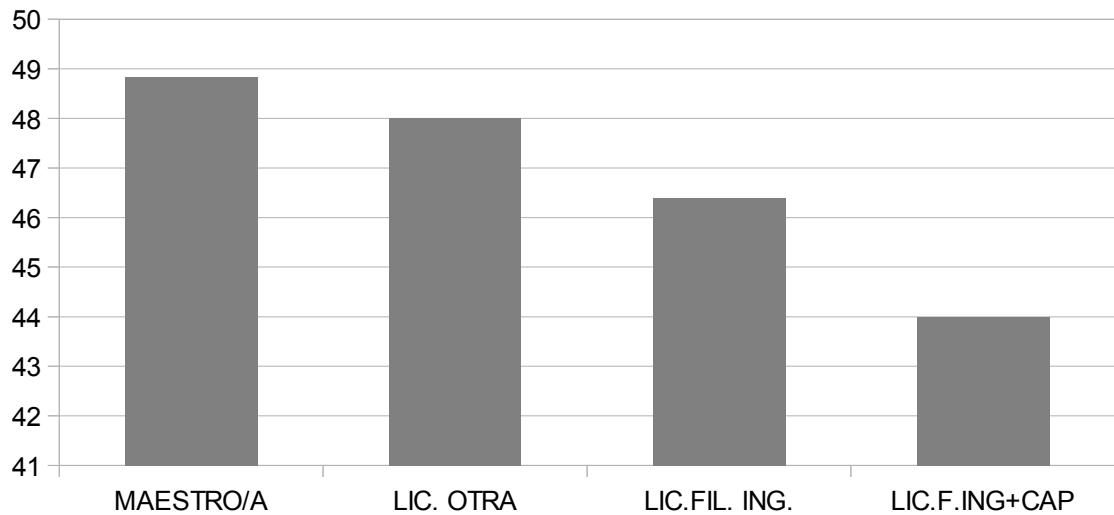
FORMACIÓN DEL PROFESORADO POR TIPO DE CENTRO			
	PRIVADO	PRIV. CONCERTADO	PÚBLICO
MAESTRO	0	1	4
LIC. FIL. INGLESA	3	1	21
LIC. FIL. INGLESA + CAP	0	2	13
LIC. OTR. ESP. + CAP	0	2	1

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO POR TIPO DE CENTRO



EDAD MEDIA DEL PROFESORADO POR ESTUDIOS REALIZADOS	
MAESTRO/A	48.83
LIC. OTRA ESPECIALIDAD + CAP	48
LIC. FILOLOGÍA INGLESA	46.4
LIC. FILOLOGÍA INGLESA + CAP	44

EDAD DEL PROFESORADO POR ESTUDIOS REALIZADOS

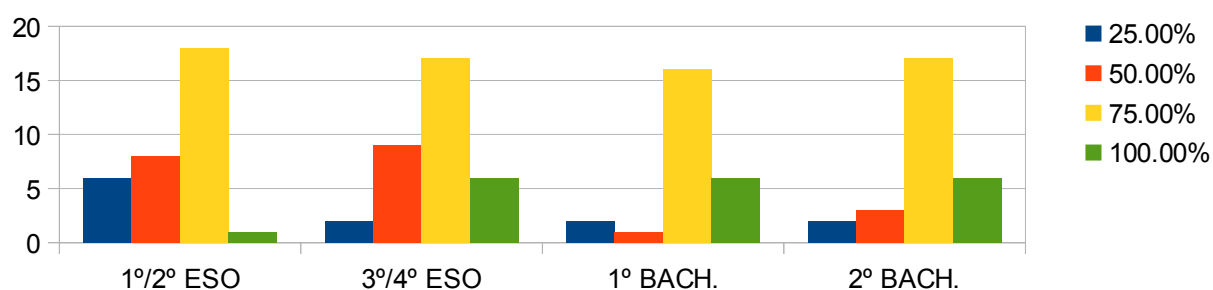


8.3.2 Metodología en el aula

INGLÉS COMO LENGUA VEHICULAR EN SECUNDARIA TOTALIDAD DEL PROFESORADO				
	25.00%	50.00%	75.00%	100.00%
1º/2º ESO	6	8	18	1
3º/4º ESO	2	9	17	6
1º BACHILLERATO	2	1	16	6
2º BACHILLERATO	2	3	17	6

USO DEL INGLÉS COMO LENGUA VEHICULAR

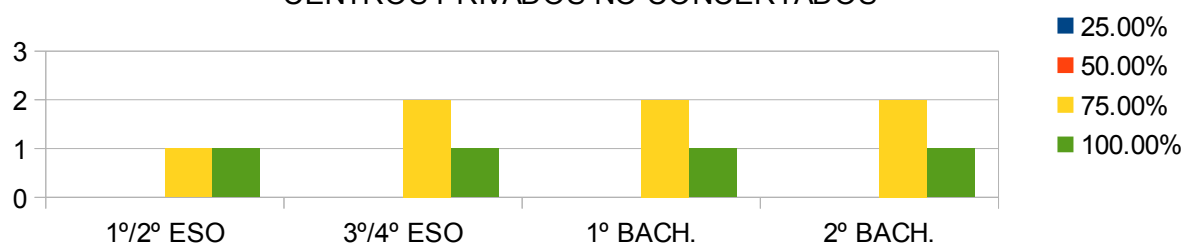
TODO TIPO DE CENTROS



INGLÉS COMO LENGUA VEHICULAR EN SECUNDARIA CENTROS PRIVADOS NO CONCERTADOS				
	25.00%	50.00%	75.00%	100.00%
1º/2º ESO	0	0	1	1
3º/4º ESO	0	0	2	1
1º BACHILLERATO	0	0	2	1
2º BACHILLERATO	0	0	2	1

USO DEL INGLÉS COMO LENGUA VEHICULAR

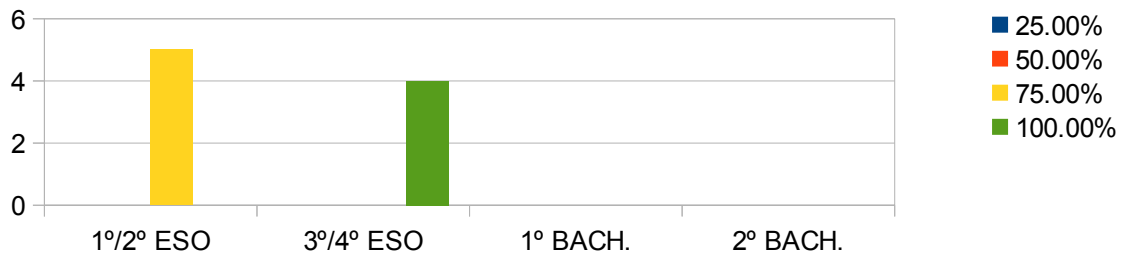
CENTROS PRIVADOS NO CONCERTADOS



INGLÉS COMO LENGUA VEHICULAR EN SECUNDARIA CENTROS PRIVADOS CONCERTADOS				
	25.00%	50.00%	75.00%	100.00%
1º/2º ESO	0	0	5	0
3º/4º ESO	0	0	0	4
1º BACHILLERATO	0	0	0	0
2º BACHILLERATO	0	0	0	0

USO DEL INGLÉS COMO LENGUA VEHICULAR

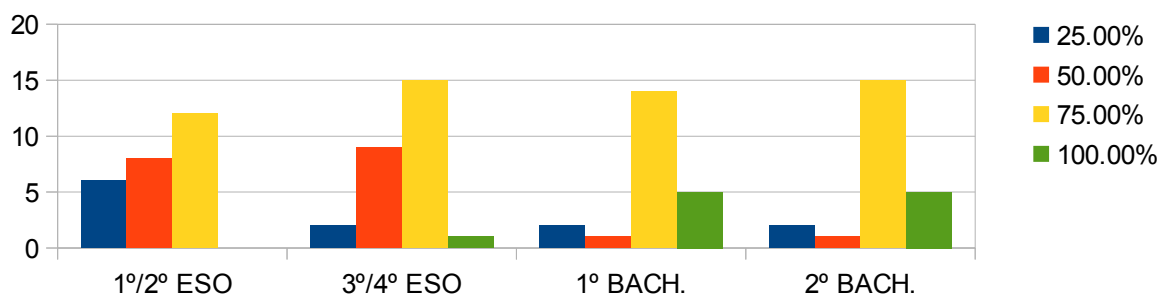
CENTROS PRIVADOS CONCERTADOS



INGLÉS COMO LENGUA VEHICULAR EN SECUNDARIA CENTROS PÚBLICOS				
	25.00%	50.00%	75.00%	100.00%
1º/2º ESO	6	8	12	0
3º/4º ESO	2	9	15	1
1º BACHILLERATO	2	1	14	5
2º BACHILLERATO	2	1	15	5

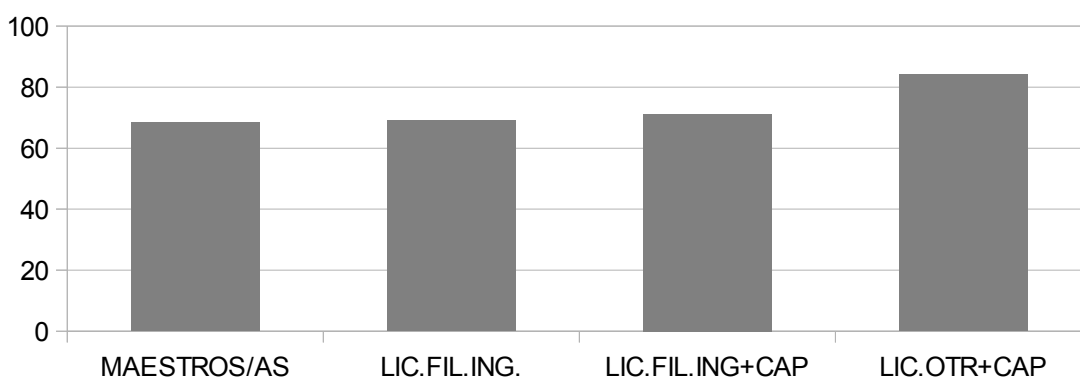
USO DEL INGLÉS COMO LENGUA VEHICULAR

CENTROS PÚBLICOS



USO DEL INGLÉS EN EL AULA POR FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	
MAESTROS/AS	68.33%
LI. FIL. INGLESA	69.17%
LIC. FIL. INGLESA + CAP	71.25%
LIC. OTRA ESPECIALIDAD + CAP	84.20%

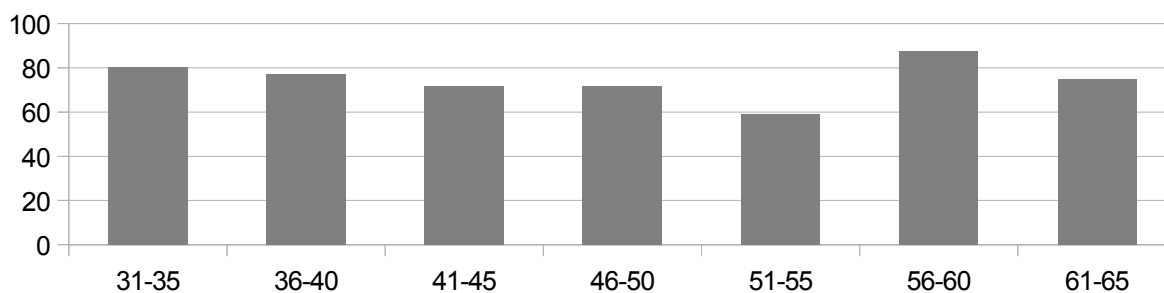
RELACIÓN FORMACIÓN PROFESORADO / USO DEL INGLÉS EN EL AULA



USO DEL INGLÉS EN EL AULA POR EDAD DEL PROFESORADO	
31-35	80.21
36-40	77.34
41-45	71.64
46-50	71.87
51-55	59.17
56-60	87.5
60	75

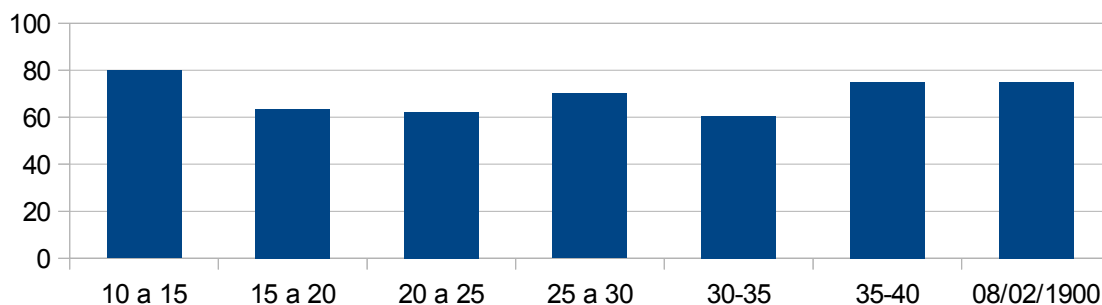
PORCENTAJE DE USO DEL INGLÉS EN EL AULA

SEGÚN LA EDAD DEL PROFESORADO



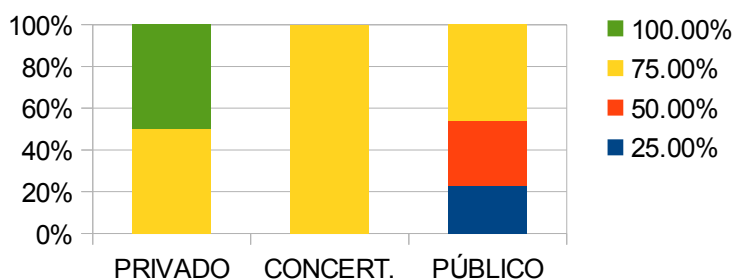
USO DEL INGLÉS EN EL AULA POR ANTIGÜEDAD DEL PROFESORADO	
10-15 AÑOS	79.86
15-20 AÑOS	63.39
20-25 AÑOS	62.12
25-30 AÑOS	70.05
30-35 AÑOS	60.42
35-40 AÑOS	75
MÁS DE 40 AÑOS	75

PORCENTAJE DE USO DEL INGLÉS EN EL AULA
POR ANTIGÜEDAD DEL PROFESORADO



INGLÉS COMO LENGUA VEHICULAR EN 1º/2º ESO POR TIPO DE CENTRO				
	25.00%	50.00%	75.00%	100.00%
PRIVADO	0	0	1	1
CONCERTADO	0	0	5	0
PÚBLICO	6	8	12	0

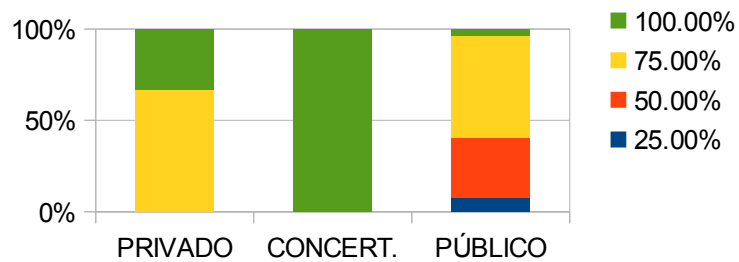
USO DEL INGLÉS COMO LENGUA VEHICULAR
1º & 2º ESO



INGLÉS COMO LENGUA VEHICULAR EN 3º/4º ESO POR TIPO DE CENTRO				
	25.00%	50.00%	75.00%	100.00%
PRIVADO	0	0	2	1
CONCERTADO	0	0	0	4
PÚBLICO	2	9	15	1

USO DEL INGLÉS COMO LENGUA VEHICULAR

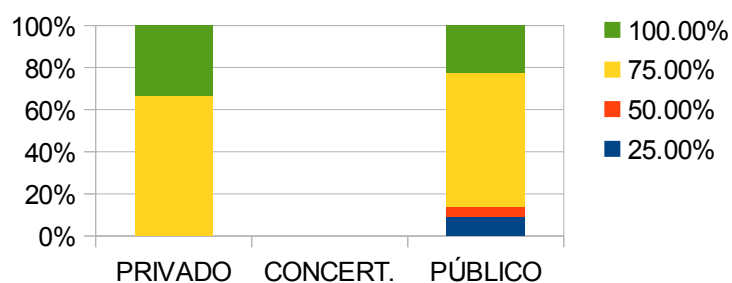
3º & 4º ESO



INGLÉS COMO LENGUA VEHICULAR EN 1º BACHILLERATO POR TIPO DE CENTRO				
	25.00%	50.00%	75.00%	100.00%
PRIVADO	0	0	2	1
CONCERTADO	0	0	0	0
PÚBLICO	2	1	14	5

USO DEL INGLÉS COMO LENGUA VEHICULAR

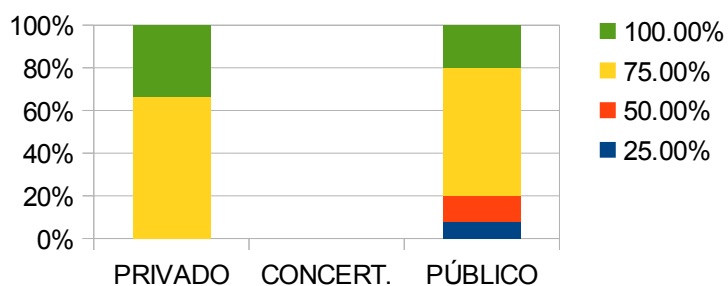
1º BACHILLERATO



INGLÉS COMO LENGUA VEHICULAR EN 2º BACHILLERATO POR TIPO DE CENTRO				
	25.00%	50.00%	75.00%	100.00%
PRIVADO	0	0	2	1
CONCERTADO	0	0	0	0
PÚBLICO	2	3	15	

USO DEL INGLÉS COMO LENGUA VEHICULAR

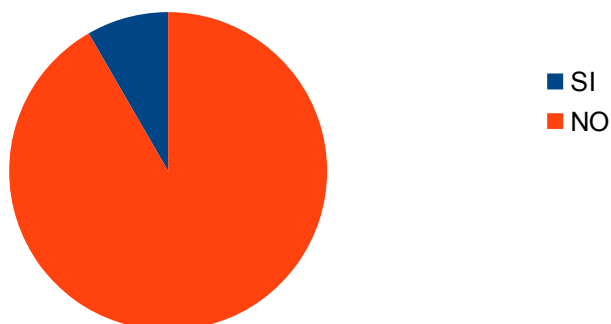
2º BACHILLERATO



PROFESORADO EN CENTROS QUE IMPLEMENTAN EL PORTFOLIO (PEL) TODOS ELLOS EN ZONAS RURALES	
SI	4
NO	44

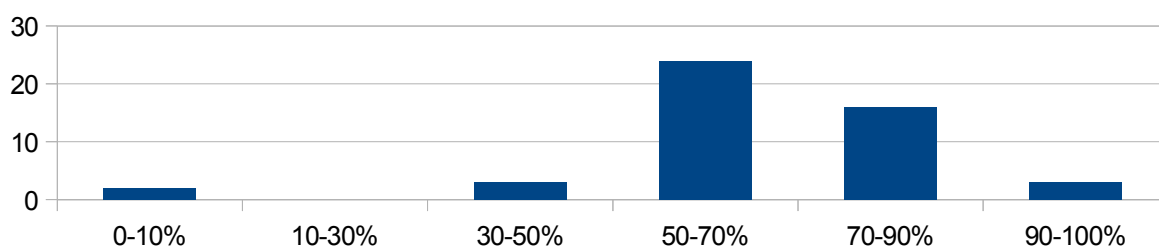
CENTROS QUE IMPLEMENTAL EL PORTFOLIO

TODOS EN ZONA RURAL



GRADO DE SEGUIMIENTO DEL LIBRO DE TEXTO PROFESORADO DE TODO TIPO DE CENTROS	
0-10%	2
10-30%	0
30-50%	3
50-70%	24
70-90%	16
90-100%	3

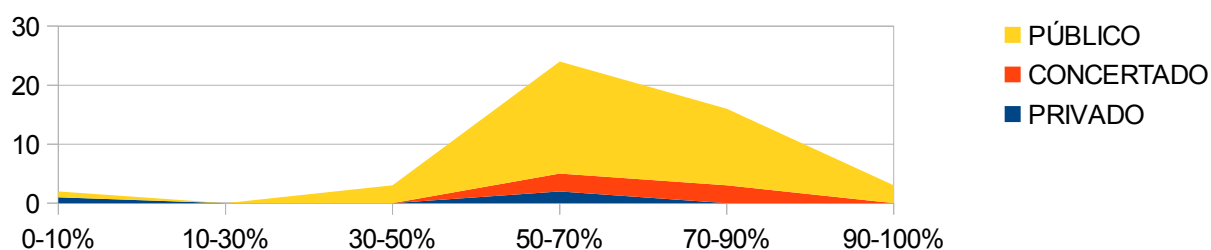
GRADO DE SEGUIMIENTO DE LAS PROPUESTAS DEL LIBRO DE TEXTO



GRADO DE SEGUIMIENTO DEL LIBRO DE TEXTO POR TIPO DE CENTRO			
	CENTROS PRIVADOS	CENTROS CONCERTADOS	CENTROS PÚBLICOS
0-10%	1	0	1
10-30%	0	0	0
30-50%	0	0	3
50-70%	2	3	19
70-90%	0	3	13
90-100%	0	0	3

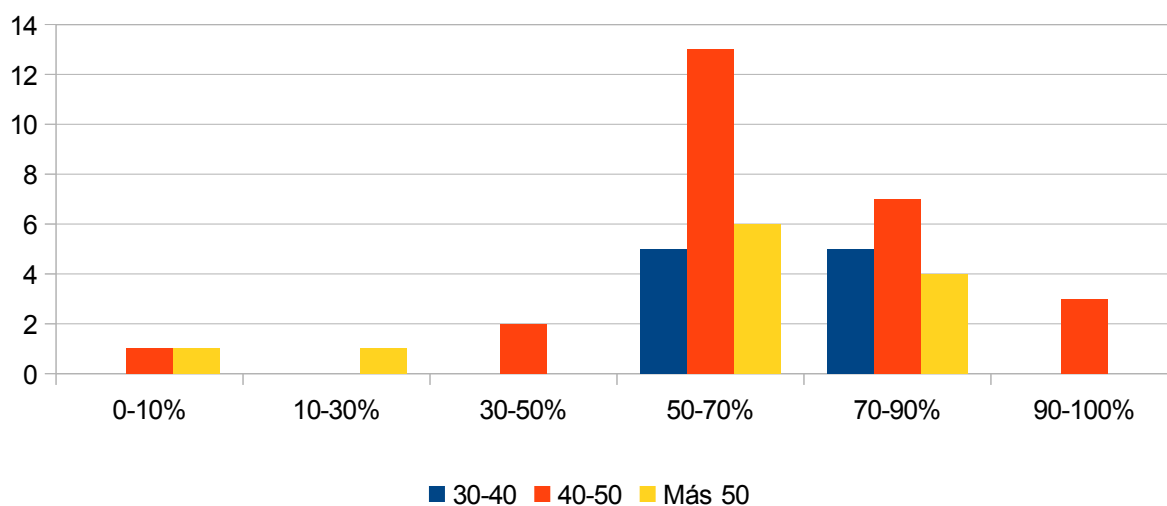
GRADO DE SEGUIMIENTO DEL LIBRO DE TEXTO

POR TIPO DE CENTRO



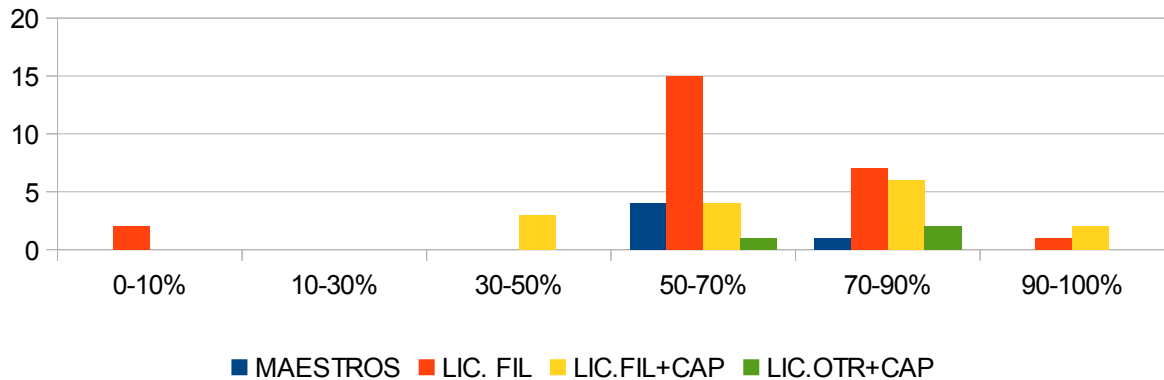
GRADO DE SEGUIMIENTO DEL LIBRO DE TEXTO POR EDAD DEL PROFESORADO			
	30-40 AÑOS	40-50 AÑOS	MÁS DE 50 AÑOS
0-10%	0	1	1
10-30%	0	0	1
30-50%	0	2	0
50-70%	5	13	6
70-90%	5	7	4
90-100%	0	3	0

GRADO DE SEGUIMIENTO DEL LIBRO DE TEXTO
POR EDAD DEL PROFESORADO



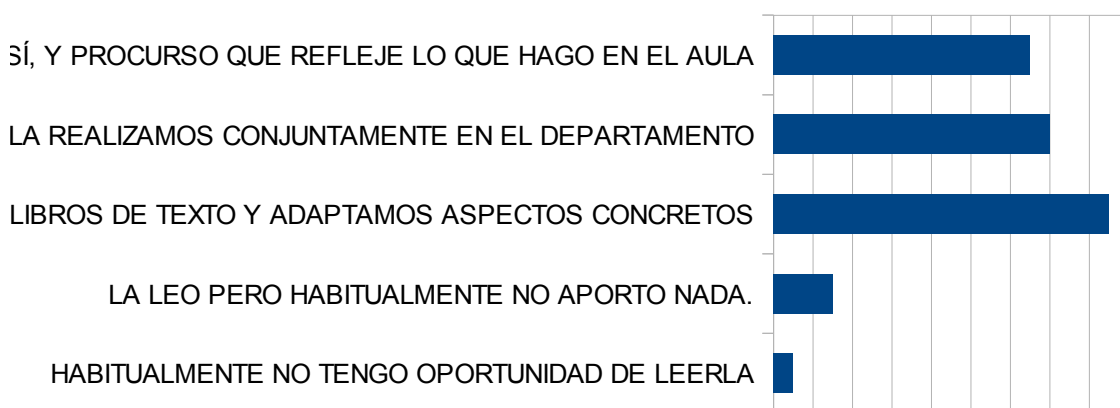
GRADO DE SEGUIMIENTO DEL LIBRO DE TEXTO POR FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO				
	MAESTROS/AS	LIC. FIL. INGL.	LIC. FIL. ING.+ CAP	LIC. OTRA ESP. + CAP
0-10%	0	2	0	0
10-30%	0	0	0	0
30-50%	0	0	3	0
50-70%	4	15	4	1
70-90%	1	7	6	2
90-100%	0	1	2	0

GRADO DE SEGUIMIENTO DEL LIBRO DE TEXTO POR TITULACIÓN INICIAL



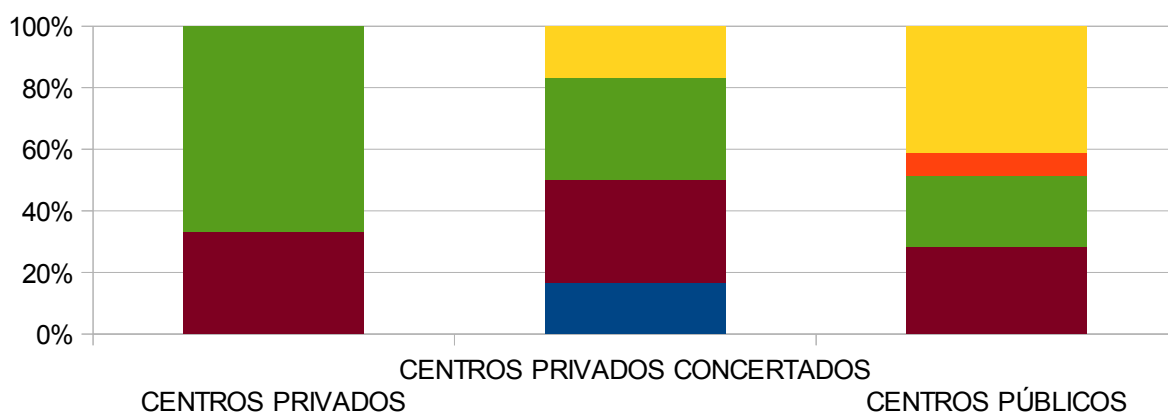
GRADO DE CONTRIBUCIÓN A LA REDACCIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA SEGUIDA EN EL AULA	
HABITUALMENTE NO TENGO OPORTUNIDAD DE LEERLA	1
LA LEO PERO HABITUALMENTE NO APORTO NADA	3
SEGUIMOS LA DE LA EDITORIAL DE LOS LIBROS DE TEXTO Y ADAPTAMOS ASPECTOS CONCRETOS	17
LA REALIZAMOS CONJUNTAMENTE EN EL DEPARTAMENTO	14
SÍ (CONTRIBUYO A SU REDACCIÓN) Y PROCURO QUE REFLEJE LO QUE HAGO EN EL AULA	13

CONTRIBUCIÓN A LA REDACCIÓN DE LA PROGRAMACIÓN



GRADO DE CONTRIBUCIÓN A LA REDACCIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA SEGUIDA EN EL AULA POR TIPO DE CENTRO				
	CENTROS PRIVADOS	CENTROS CONCERTADOS	CENTROS PÚBLICOS	TOTAL
HABITUALMENTE NO TENGO OPORTUNIDAD DE LEERLA	0	1	0	1
LA LEO PERO HABITUALMENTE NO APORTO NADA	0	0	3	3
SEGUIMOS LA DE LA EDITORIAL DE LOS LIBROS DE TEXTO Y ADAPTAMOS ASPECTOS CONCRETOS	0	1	16	17
LA REALIZAMOS CONJUNTAMENTE EN EL DEPARTAMENTO	1	2	11	14
SÍ (CONTRIBUYO A SU REDACCIÓN) Y PROCURO QUE REFLEJE LO QUE HAGO EN EL AULA	2	2	9	13

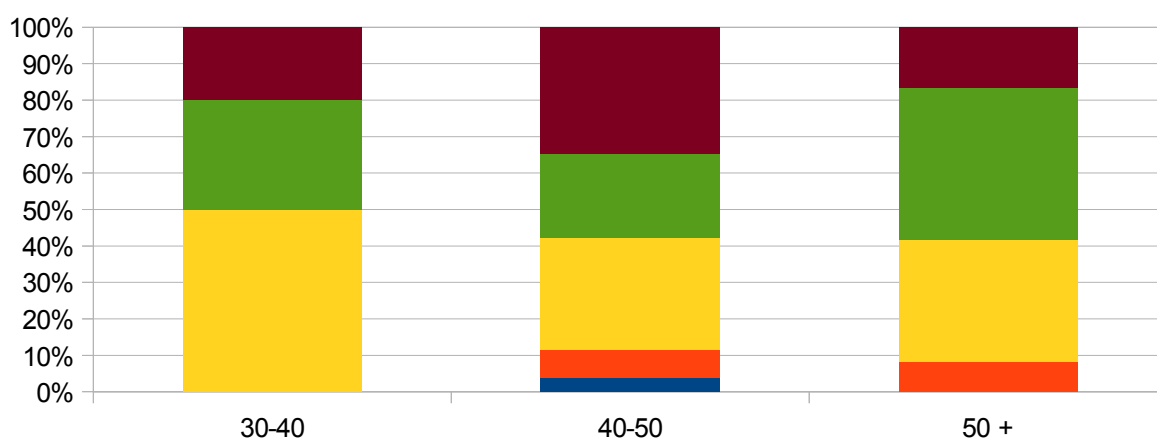
**CONTRIBUCIÓN A LA PROGRAMACIÓN DE LA MATERIA
POR TIPO DE CENTRO**



- Habitualmente no tengo oportunidad de leerla.
- La realizamos conjuntamente en el departamento.
- Sí, y procuro que refleje lo que hago en el aula.
- La leo pero habitualmente no apporto nada.
- Seguimos la de la editorial de los libros de texto y la adaptamos.

GRADO DE CONTRIBUCIÓN A LA REDACCIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA SEGUIDA EN EL AULA POR EDAD DEL PROFESORADO				
	30-40 AÑOS	40-50 AÑOS	MÁS DE 50	TOTAL
HABITUALMENTE NO TENGO OPORTUNIDAD DE LEERLA	0	1	0	1
LA LEO PERO HABITUALMENTE NO APORTO NADA	0	2	1	3
SEGUIMOS LA DE LA EDITORIAL DE LOS LIBROS DE TEXTO Y ADAPTAMOS ASPECTOS CONCRETOS	5	8	4	17
LA REALIZAMOS CONJUNTAMENTE EN EL DEPARTAMENTO	3	6	5	14
SÍ (CONTRIBUYO A SU REDACCIÓN) Y PROCURO QUE REFLEJE LO QUE HAGO EN EL AULA	2	9	2	13

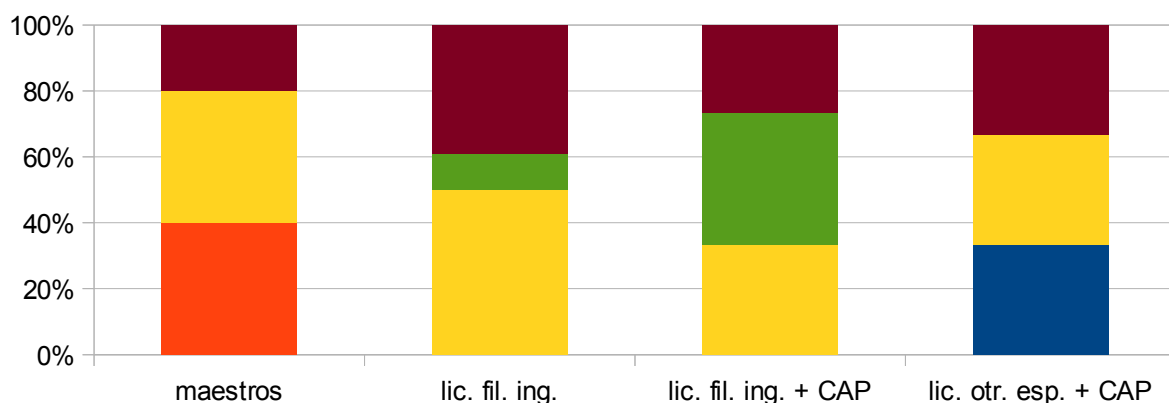
**CONTRIBUCIÓN A LA PROGRAMACIÓN DE LA MATERIA
POR EDAD DEL PROFESORADO**



- Habitualmente no tengo oportunidad de leerla.
- La leo pero no suelo aportar nada.
- Seguimos la de la editorial de los libros de texto pero aportamos aspectos concretos.
- La realizamos conjuntamente en el departamento.
- Sí, y procuro que refleje lo que hago en el aula.

GRADO DE CONTRIBUCIÓN A LA REDACCIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA SEGUIDA EN EL AULA POR FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO				
	MAESTROS/AS	LIC. FIL. INGL.	LIC. FIL. ING.+ CAP	LIC. OTRA ESP. + CAP
HABITUALMENTE NO TENGO OPORTUNIDAD DE LEERLA	0	0	0	1
LA LEO PERO HABITUALMENTE NO APORTO NADA	2	0	0	0
SEGUIMOS LA DE LA EDITORIAL DE LOS LIBROS DE TEXTO Y ADAPTAMOS ASPECTOS CONCRETOS	2	9	5	1
LA REALIZAMOS CONJUNTAMENTE EN EL DEPARTAMENTO	0	2	6	0
SÍ (CONTRIBUYO A SU REDACCIÓN) Y PROCURO QUE REFLEJE LO QUE HAGO EN EL AULA	1	7	4	1

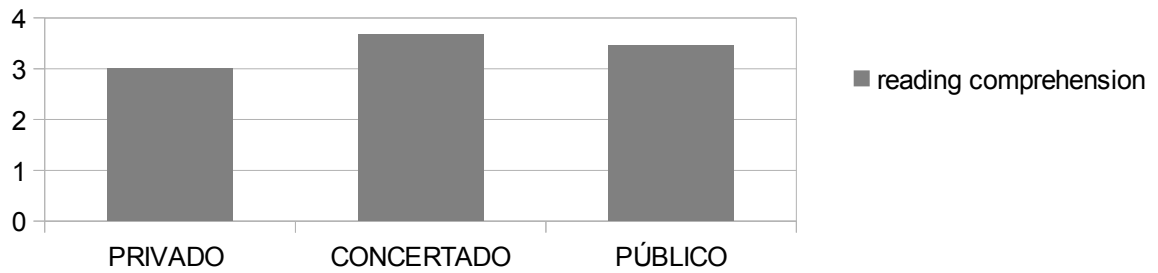
**CONTRIBUCIÓN A LA PROGRAMACIÓN DE LA MATERIA
POR FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO**



- Habitualmente no tengo oportunidad de leerla.
- La leo pero no suelo aportar nada.
- Seguimos la de la editorial de los libros de texto pero aportamos aspectos concretos.
- La realizamos conjuntamente en el departamento.
- Sí, y procuro que refleje lo que hago en el aula.

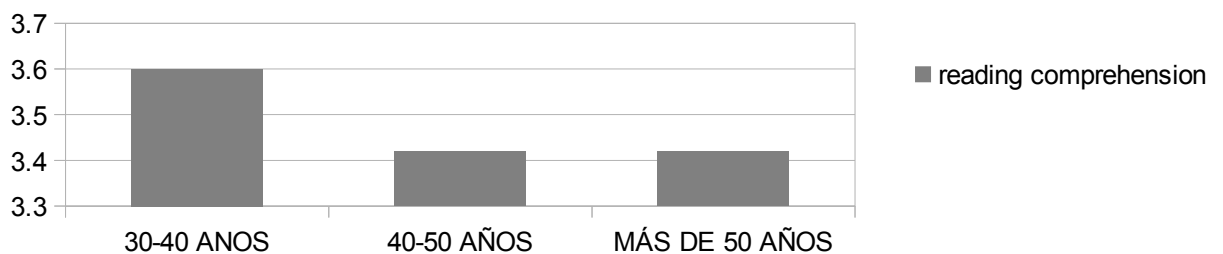
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ESCRITA POR TIPO DE CENTRO	
	READING COMPREHENSION
PRIVADO NO CONCERTADO	3
PRIVADO CONCERTADO	3.67
PÚBLICO	3.46

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ESCRITA
POR TIPO DE CENTRO



ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ESCRITA POR EDAD DEL PROFESORADO	
	READING COMPREHENSION
30-40 AÑOS	3.6
40-50 AÑOS	3.42
MÁS DE 50 AÑOS	3.42

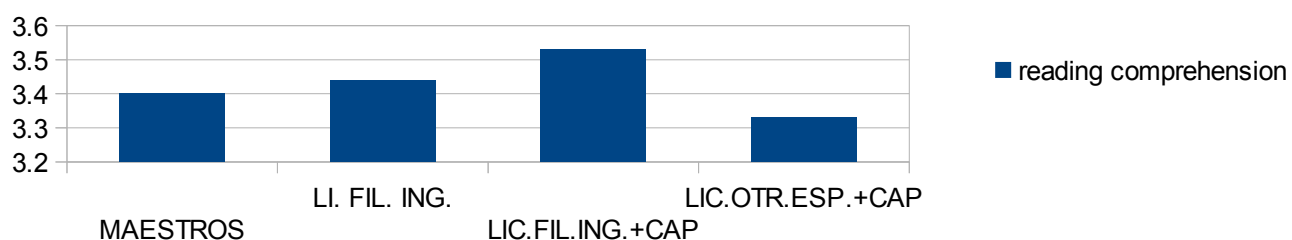
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ESCRITA
POR EDAD DEL PROFESORADO



ACTIVIDADES DE COMPRESIÓN ESCRITA POR FORMACIÓN DEL PROFESORADO	
	READING COMPREHENSION
MAESTROS/AS	3.4
LIC. FIL. INGLESA	3.44
LIC. FIL. INGLESA + CAP	3.53
LIC. OTRA ESPECIALIDAD + CAP	3.33

ACTIVIDADES DE COMPRESIÓN ESCRITA

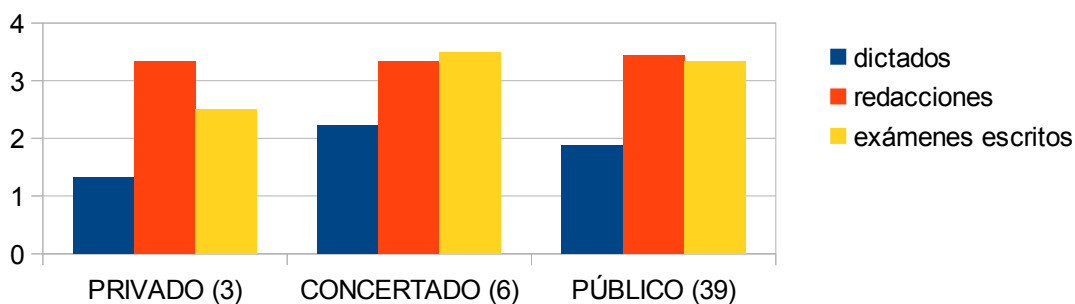
POR FORMACIÓN DO PROFESORA



ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA POR TIPO DE CENTRO			
	DICTADOS	REDACCIONES	EXÁMENES ESCRITOS
PRIVADO NO CONCERTADO	1.33	3.33	2.5
PRIVADO CONCERTADO	2.22	3.33	3.5
PÚBLICO	1.87	3.44	3.33

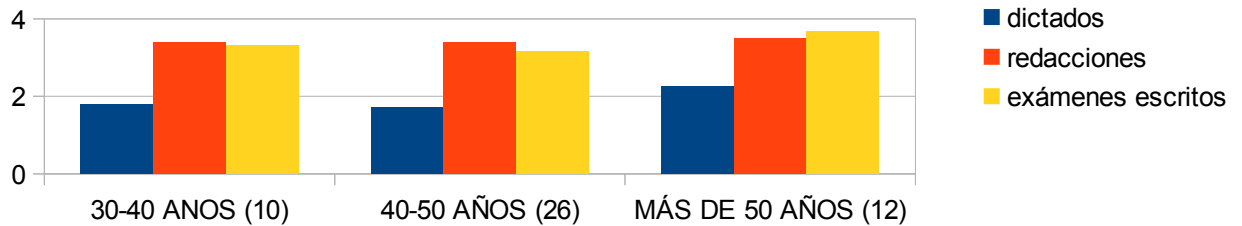
ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA

POR TIPO DE CENTRO



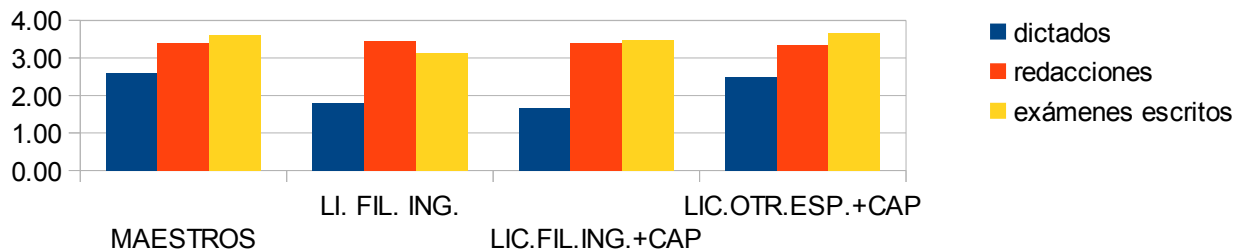
ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA POR EDAD DEL PROFESORADO			
	DICTADOS	REDACCIONES	EXÁMENES ESCRITOS
30-40 AÑOS	1.8	3.4	3.3
40-50 AÑOS	1.72	3.38	3.15
MÁS DE 50 AÑOS	2.25	3.5	3.67

ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA POR EDAD DEL PROFESORADO



ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA POR FORMACIÓN DEL PROFESORADO			
	DICTADOS	REDACCIONES	EXÁMENES ESCRITOS
MAESTROS/AS	2.6	3.4	3.6
LIC. FIL. INGLESA	1.8	3.44	3.12
LIC. FIL. INGLESA + CAP	1.67	3.4	3.47
LIC. OTRA ESPECIALIDAD + CAP	2.5	3.33	3.67

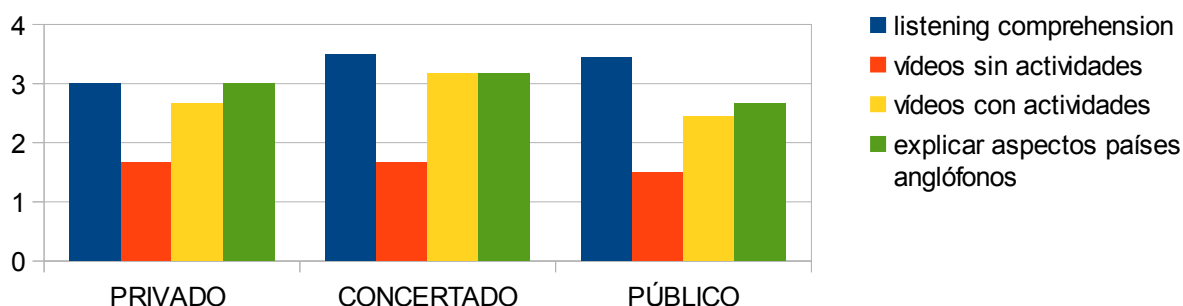
ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA POR FORMACIÓN DO PROFESORADO



ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ORAL POR TIPO DE CENTRO				
	LISTENING COMPREHENSION	VÍDEOS SIN ACTIVIDADES	VÍDEOS CON ACTIVIDADES	EXPLICAR ASPECTOS DE PAÍSES ANGLÓFONOS
PRIVADO NO CONCERTADO	3	1.67	2.67	3
PRIVADO CONCERTADO	3.5	1.67	3.13	3.17
PÚBLICO	3.44	1.49	2.44	2.67

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ORAL

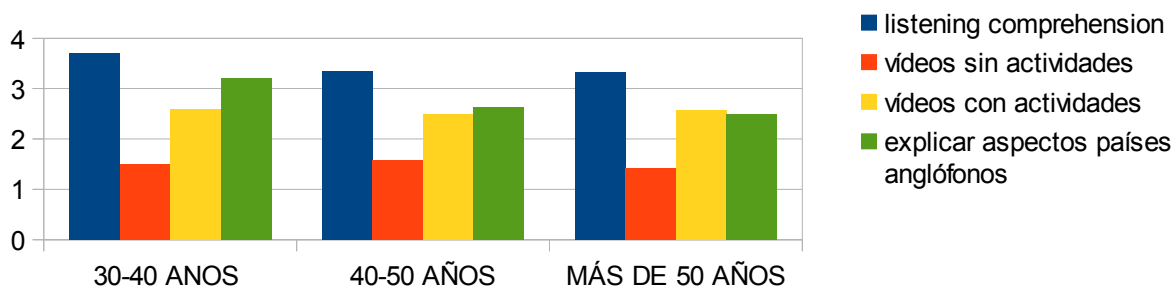
POR TIPO DE CENTRO



ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ORAL POR EDAD DEL PROFESORADO				
	LISTENING COMPREHENSION	VÍDEOS SIN ACTIVIDADES	VÍDEOS CON ACTIVIDADES	EXPLICAR ASPECTOS DE PAÍSES ANGLÓFONOS
30-40 AÑOS	3.7	1.5	2.6	3.2
40-50 AÑOS	3.35	1.58	2.5	2.62
MÁS DE 50 AÑOS	3.33	1.42	2.58	2.5

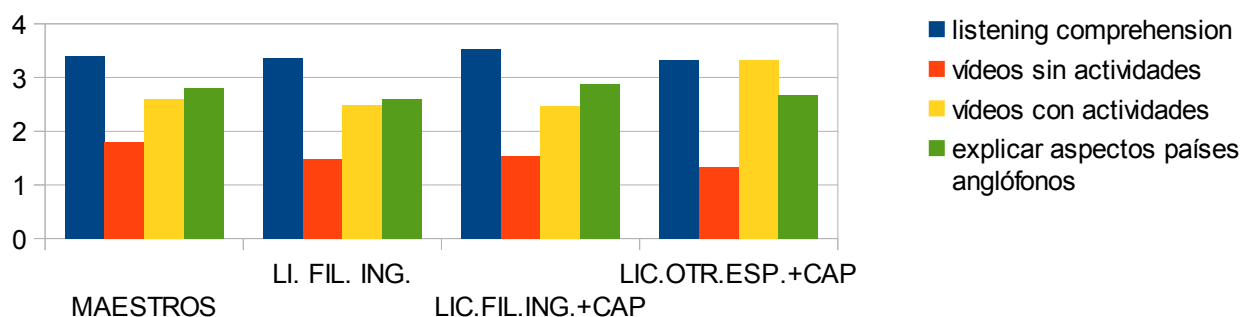
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ORAL

POR EDAD DEL PROFESORADO



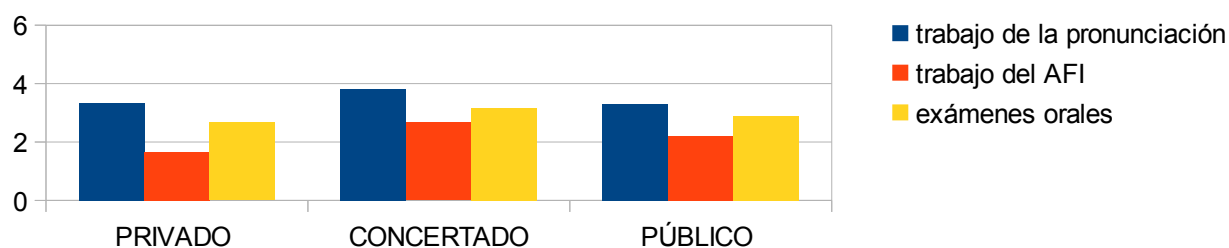
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ORAL POR FORMACIÓN DEL PROFESORADO				
	LISTENING COMPREHENSION	VÍDEOS SIN ACTIVIDADES	VÍDEOS CON ACTIVIDADES	EXPLICAR ASPECTOS DE PAÍSES ANGLÓFONOS
MAESTROS/AS	3.4	1.8	2.6	2.8
LIC. FIL. INGLESA	3.36	1.48	2.48	2.6
LIC. FIL. INGLESA + CAP	3.53	1.53	2.47	2.87
LIC. OTRA ESP. + CAP	3.33	1.33	3.33	2.67

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ORAL POR FORMACIÓN DEL PROFESORADO



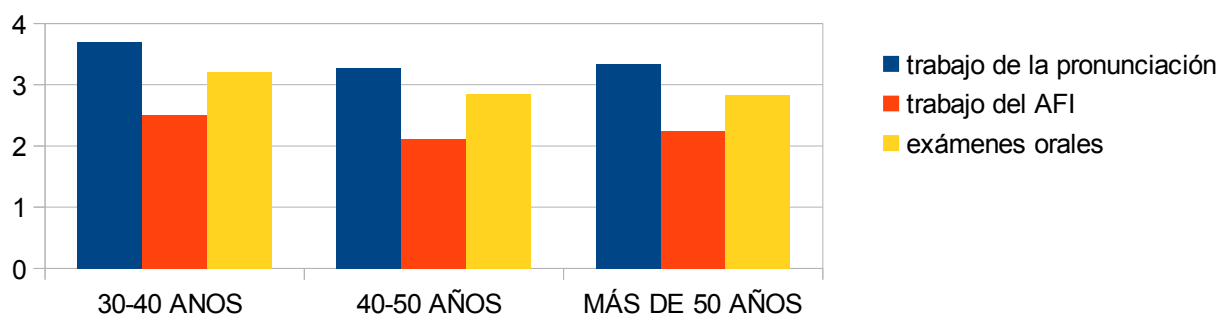
ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL POR TIPO DE CENTRO			
	TRABAJO DE LA PRONUNCIACIÓN	TRABAJO DEL AFI	EXÁMENES ORALES
PRIVADO NO CONCERTADO	3.33	1.67	2.67
PRIVADO CONCERTADO	3.83	2.67	3.17
PÚBLICO	3.31	2.21	2.9

ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL POR TIPO DE CENTRO



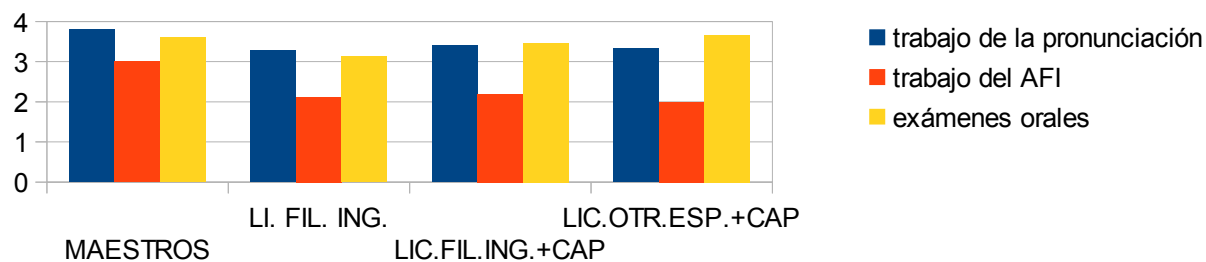
ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL POR EDAD DEL PROFESORADO			
	TRABAJO DE LA PRONUNCIACIÓN	TRABAJO DEL AFI	EXÁMENES ORALES
30-40 AÑOS	3.7	2.5	3.2
40-50 AÑOS	3.27	2.12	2.85
MÁS DE 50 AÑOS	3.33	2.25	2.83

ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL POR EDAD DEL PROFESORADO



ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL POR FORMACIÓN DEL PROFESORADO			
	TRABAJO DE LA PRONUNCIACIÓN	TRABAJO DEL AFI	EXÁMENES ORALES
MAESTROS/AS	3.8	3	3.6
LIC. FIL. INGLESA	3.28	2.12	3.12
LIC. FIL. INGLESA + CAP	3.4	2.2	3.47
LIC. OTRA ESP. + CAP	3.33	2	3.67

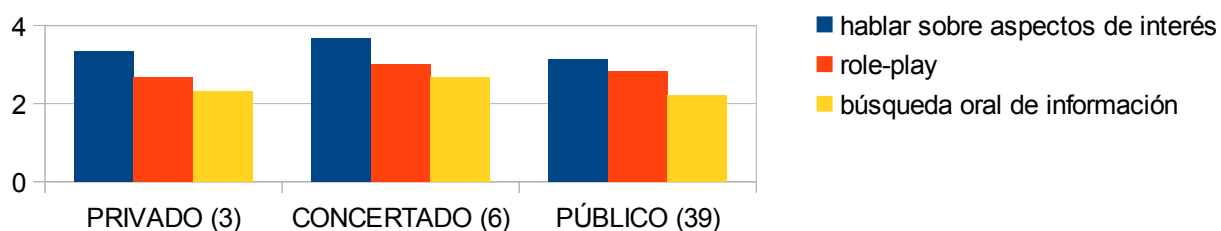
ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL POR FORMACIÓN DEL PROFESORADO



ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN POR TIPO DE CENTRO			
	HABLAR SOBRE ASPECTOS DE INTERÉS	ROLE-PLAY	BÚSQUEDA ORAL DE INFORMACIÓN
PRIVADO NO CONCERTADO	3.33	2.67	2.33
PRIVADO CONCERTADO	3.67	3	2.67
PÚBLICO	3.15	2.82	2.21

ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN ORAL

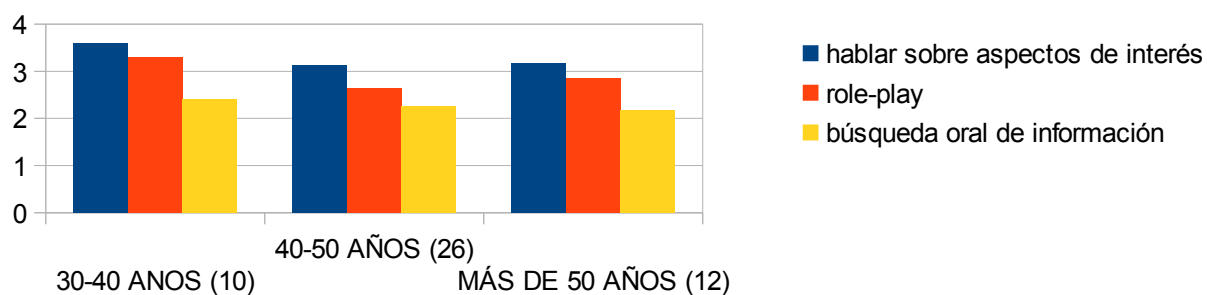
POR TIPO DE CENTRO



ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN POR EDAD DEL PROFESORADO			
	HABLAR SOBRE ASPECTOS DE INTERÉS	ROLE-PLAY	BÚSQUEDA ORAL DE INFORMACIÓN
30-40 AÑOS	3.6	3.3	2.4
40-50 AÑOS	3.12	2.65	2.27
MÁS DE 50 AÑOS	3.17	2.85	2.17

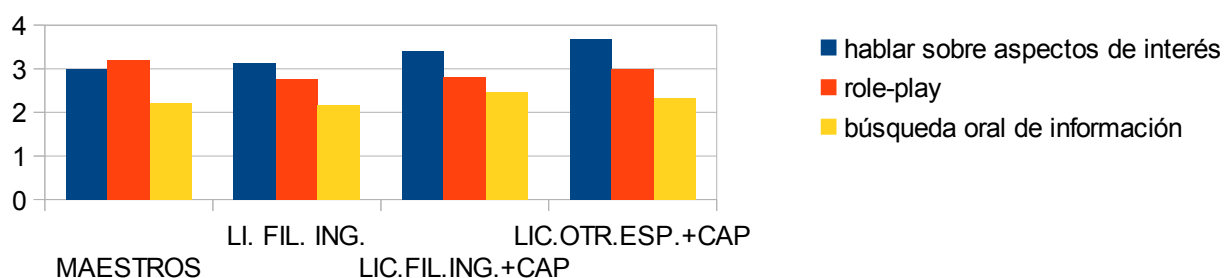
ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN ORAL

POR EDAD DEL PROFESORADO



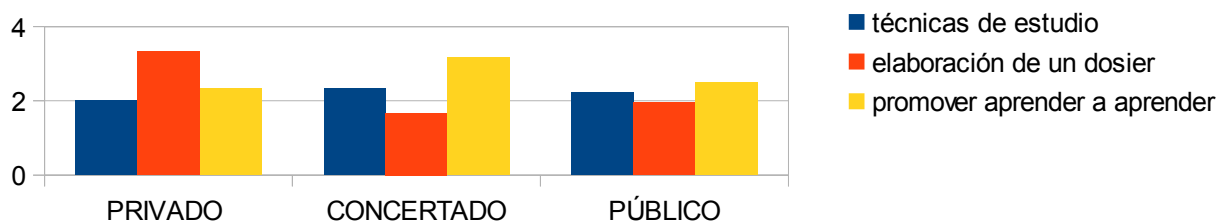
ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN POR FORMACIÓN DEL PROFESORADO			
	HABLAR SOBRE ASPECTOS DE INTERÉS	ROLE-PLAY	BÚSQUEDA ORAL DE INFORMACIÓN
MAESTROS/AS	3	3.2	2.2
LIC. FIL. INGLESA	3.12	2.76	2.16
LIC. FIL. INGLESA + CAP	3.4	2.8	2.47
LIC. OTRA ESP. + CAP	3.67	3	2.33

ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN POR FORMACIÓN DO PROFESORADO



ACTIVIDADES QUE TRABAJAN LA COMPETENCIA DE "APRENDER A APRENDER" POR TIPO DE CENTRO			
	TÉCNICAS DE ESTUDIO	ELABORACIÓN DE UN DOSSIER	PROMOVER "APRENDER A APRENDER"
PRIVADO NO CONCERTADO	2	3.33	2.33
PRIVADO CONCERTADO	2.33	1.67	3.17
PÚBLICO	2.23	1.95	2.49

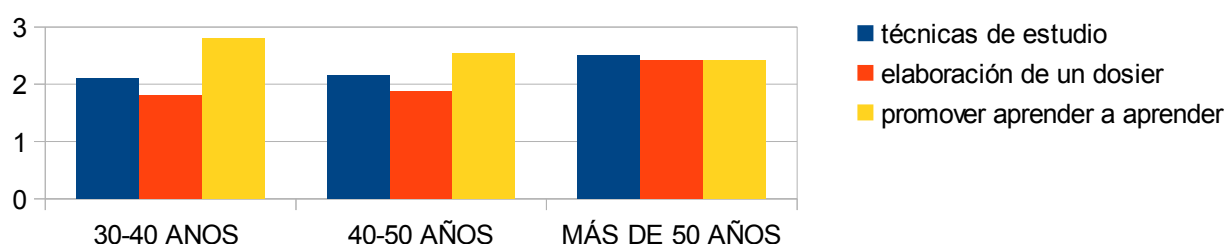
ACTIVIDADES PARA "APRENDER A APRENDER" POR TIPO DE CENTRO



ACTIVIDADES QUE TRABAJAN LA COMPETENCIA DE "APRENDER A APRENDER" POR EDAD DEL PROFESORADO			
	TÉCNICAS DE ESTUDIO	ELABORACIÓN DE UN DOSSIER	PROMOVER "APRENDER A APRENDER"
30-40 AÑOS	2.1	1.8	2.8
40-50 AÑOS	2.15	1.88	2.54
MÁS DE 50 AÑOS	2.5	2.42	2.42

ACTIVIDADES PARA "APRENDER A APRENDER"

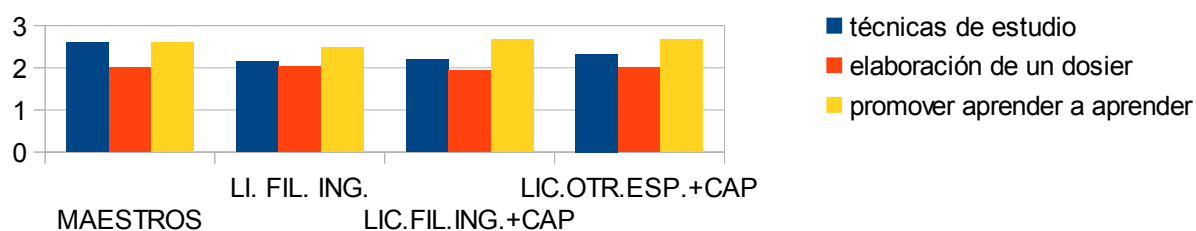
POR EDAD DEL PROFESORADO



ACTIVIDADES QUE TRABAJAN LA COMPETENCIA DE "APRENDER A APRENDER" POR FORMACIÓN DEL PROFESORADO			
	TÉCNICAS DE ESTUDIO	ELABORACIÓN DE UN DOSSIER	PROMOVER "APRENDER A APRENDER"
MAESTROS/AS	2.6	2	2.6
LIC. FIL. INGLESA	2.16	2.04	2.48
LIC. FIL. INGLESA + CAP	2.2	1.93	2.67
LIC. OTRA ESP. + CAP	2.33	2	2.67

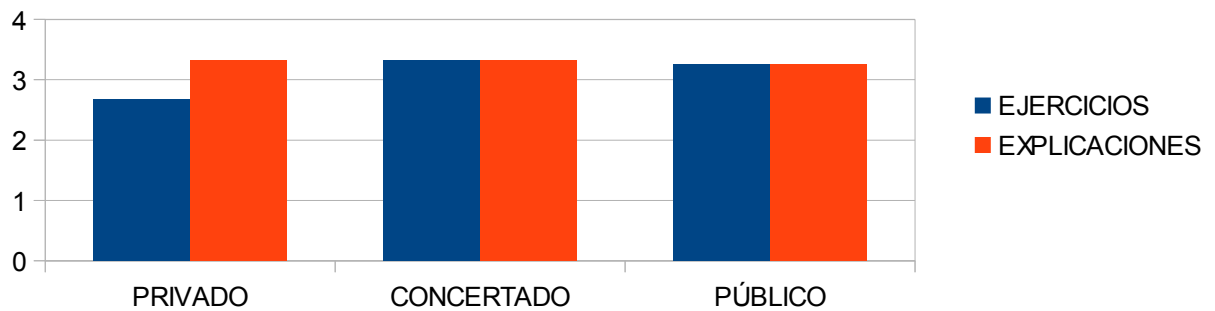
ACTIVIDADES PARA "APRENDER A APRENDER"

POR FORMACIÓN DO PROFESORADO



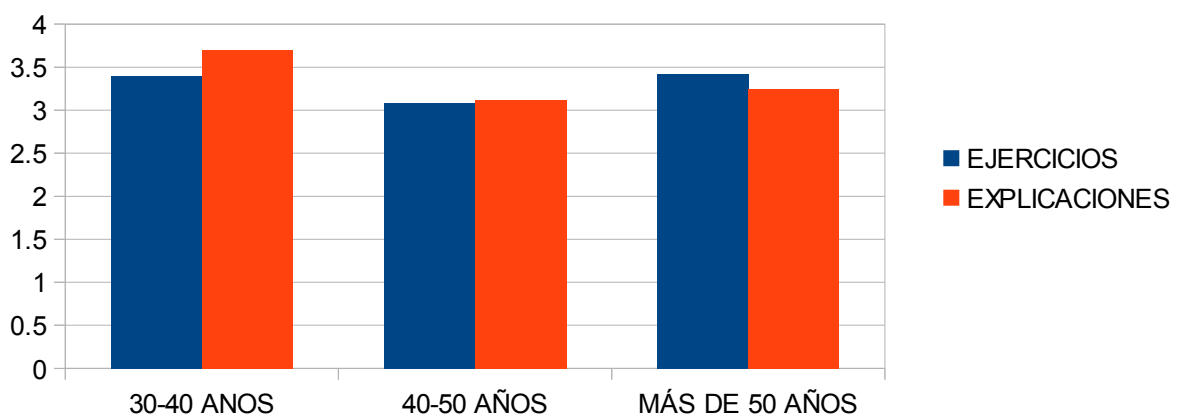
ACTIVIDADES QUE TRABAJAN EL VOCABULARIO POR TIPO DE CENTRO		
	EJERCICIOS	EXPLICACIONES
PRIVADO NO CONCERTADO	2.67	3.33
PRIVADO CONCERTADO	3.33	3.33
PÚBLICO	3.26	3.26

TRABAJO DEL VOCABULARIO EN EL AULA POR TIPO DE CENTRO



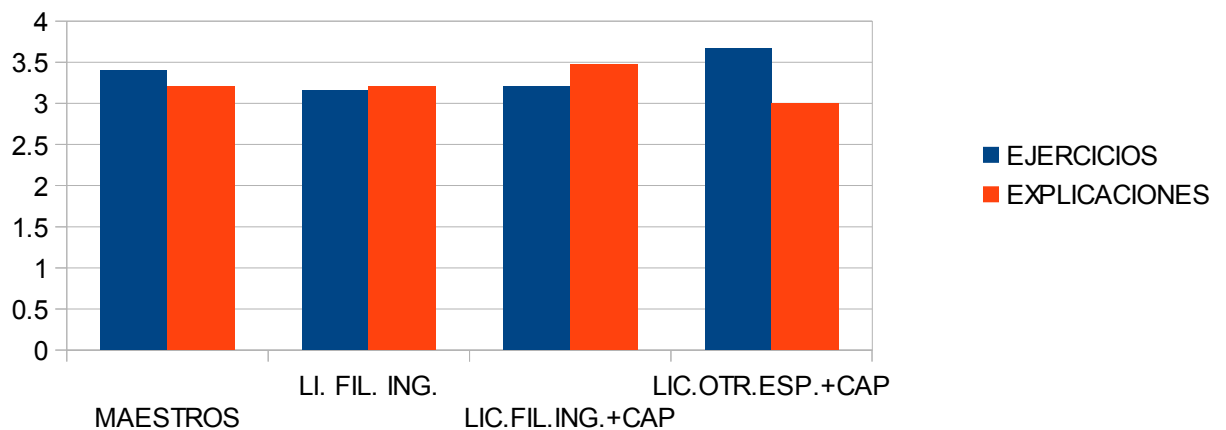
ACTIVIDADES QUE TRABAJAN EL VOCABULARIO POR EDAD DEL PROFESORADO		
	EJERCICIOS	EXPLICACIONES
30-40 AÑOS	3.4	3.7
40-50 AÑOS	3.08	3.12
MÁS DE 50 AÑOS	3.42	3.25

TRABAJO DEL VOCABULARIO POR EDAD DEL PROFESORADO



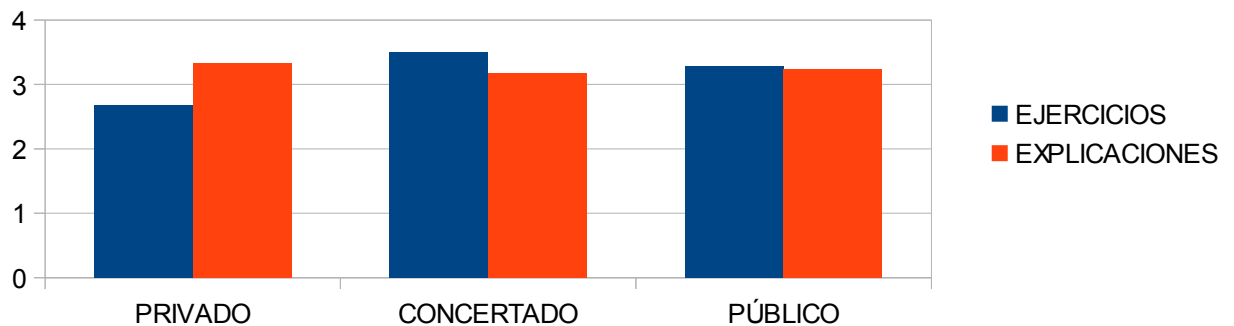
ACTIVIDADES QUE TRABAJAN EL VOCABULARIO POR FORMACIÓN DEL PROFESORADO		
	EJERCICIOS	EXPLICACIONES
MAESTROS/AS	3.4	3.2
LIC. FIL. INGLESA	3.16	3.2
LIC. FIL. INGLESA + CAP	3.2	3.47
LIC. OTRA ESP. + CAP	3.67	3

TRABAJO DEL VOCABULARIO POR FORMACIÓN DEL PROFESORADO



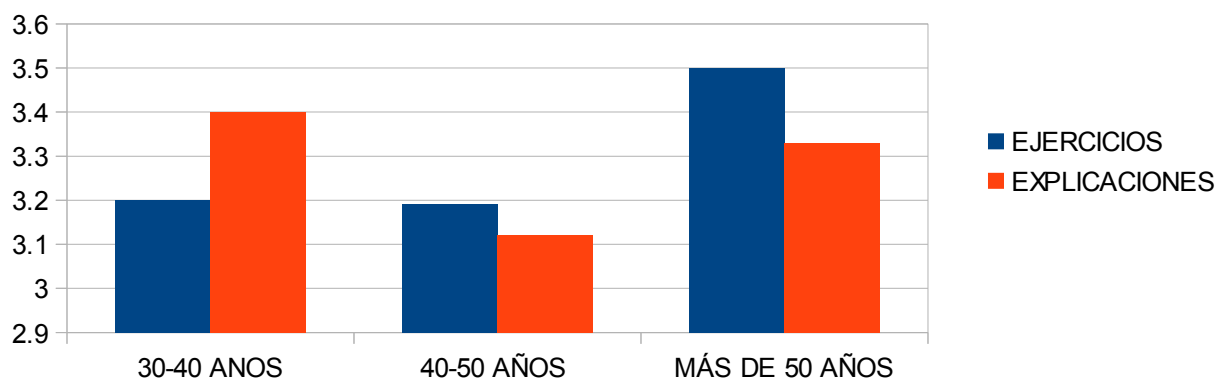
ACTIVIDADES QUE TRABAJAN LA GRAMÁTICA POR TIPO DE CENTRO		
	EJERCICIOS	EXPLICACIONES
PRIVADO NO CONCERTADO	2.67	3.33
PRIVADO CONCERTADO	3.5	3.17
PÚBLICO	3.28	3.23

TRABAJO DE LA GRAMÁTICA EN EL AULA POR TIPO DE CENTRO



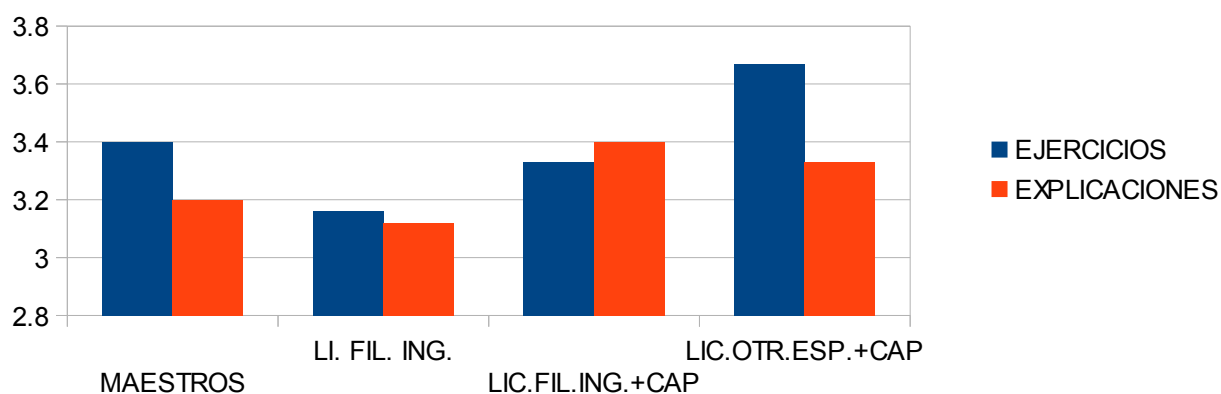
ACTIVIDADES QUE TRABAJAN LA GRAMÁTICA POR EDAD DEL PROFESORADO		
	EJERCICIOS	EXPLICACIONES
30-40 AÑOS	3.2	3.4
40-50 AÑOS	3.19	3.12
MÁS DE 50 AÑOS	3.5	3.33

TRABAJO DE LA GRAMÁTICA POR EDAD DEL PROFESORADO



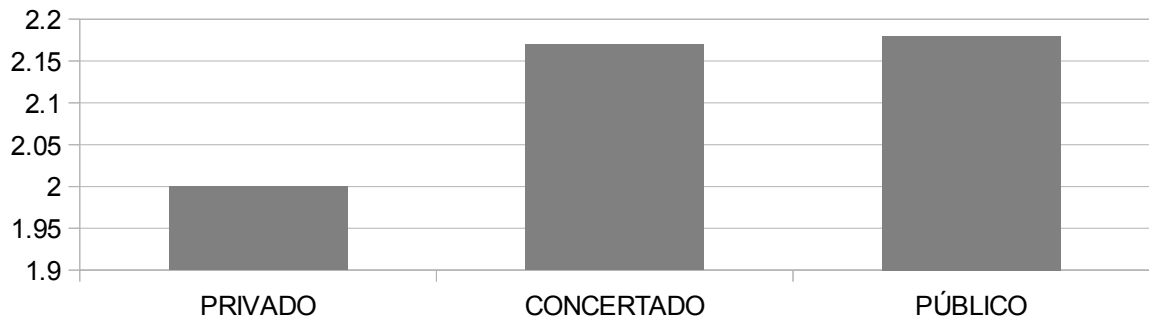
ACTIVIDADES QUE TRABAJAN LA GRAMÁTICA POR FORMACIÓN DEL PROFESORADO		
	EJERCICIOS	EXPLICACIONES
MAESTROS/AS	3.4	3.2
LIC. FIL. INGLESA	3.16	3.12
LIC. FIL. INGLESA + CAP	3.33	3.4
LIC. OTRA ESP. + CAP	3.67	3.33

TRABAJO DE LA GRAMÁTICA POR FORMACIÓN DEL PROFESORADO



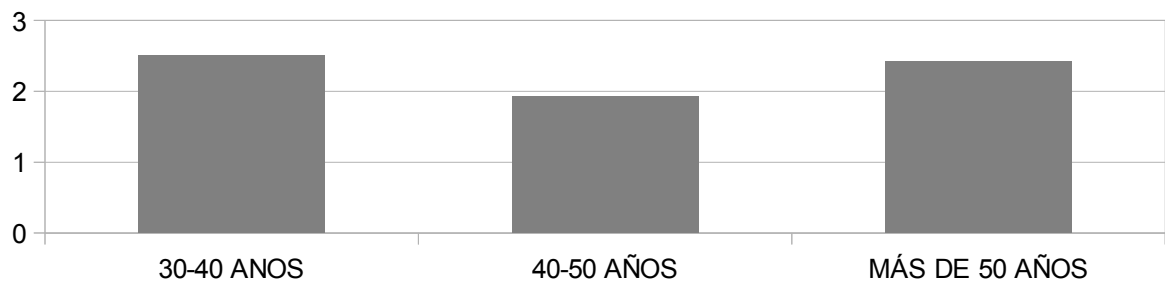
ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN POR TIPO DE CENTRO	
PRIVADO NO CONCERTADO	2
PRIVADO CONCERTADO	2.17
PÚBLICO	2.18

FRECUENCIA DE LA TRADUCCIÓN EN EL AULA
POR TIPO DE CENTRO



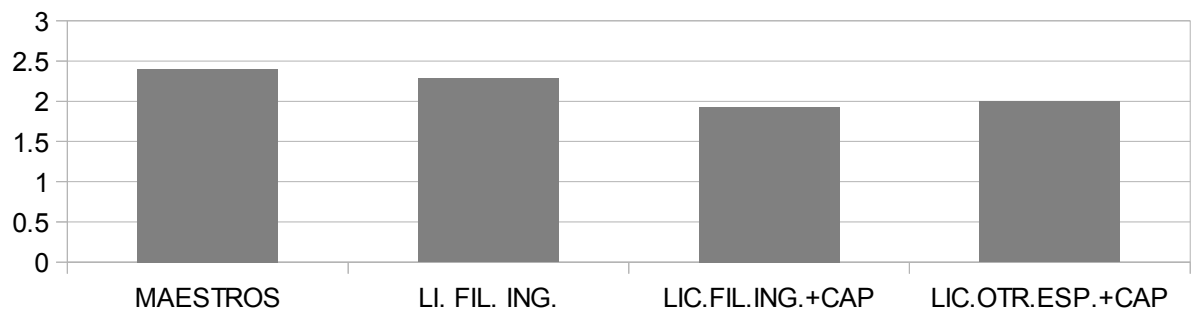
ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN POR EDAD DEL PROFESORADO	
30-40 AÑOS	2.5
40-50 AÑOS	1.92
MÁS DE 50 AÑOS	2.42

FRECUENCIA DE LA TRADUCCIÓN EN EL AULA
POR EDAD DEL PROFESORADO



ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN POR FORMACIÓN DEL PROFESORADO	
MAESTROS/AS	2.4
LIC. FIL. INGLESA	2.28
LIC. FIL. INGLESA + CAP	1.93
LIC. OTRA ESP. + CAP	2

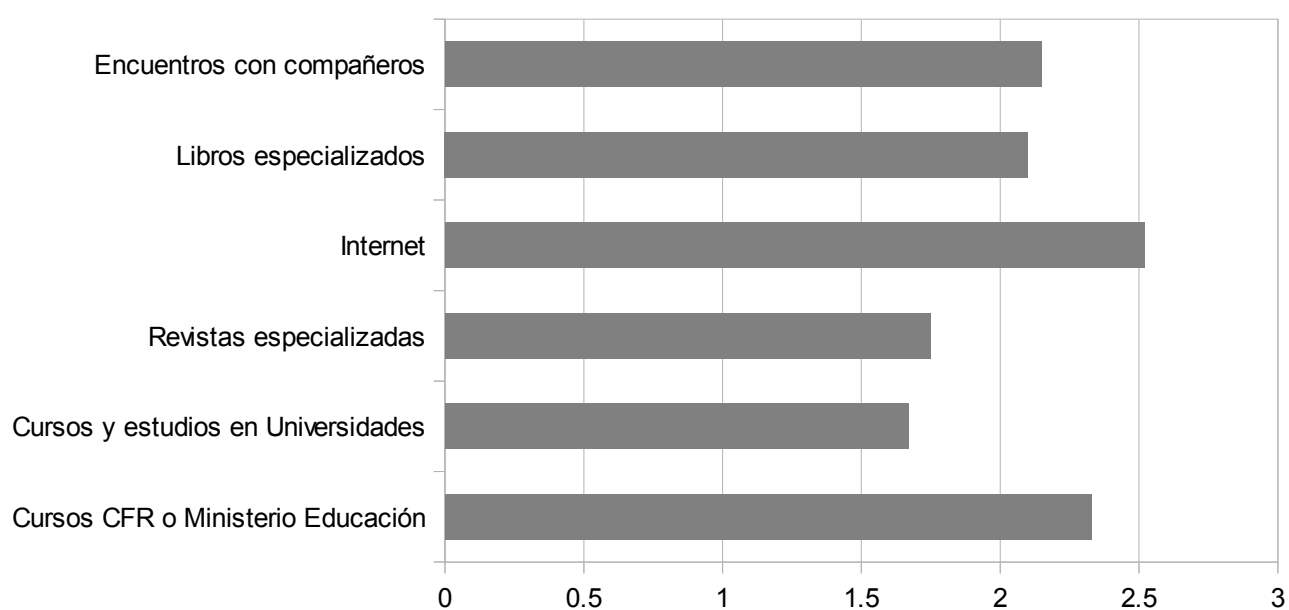
FRECUENCIA DE LA TRADUCCIÓN EN EL AULA
POR FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO



USO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS - 1							
	BLOG DE AULA	PDI + ORDENADOR	PANTALLA, PROYECTOR Y ORDENADOR	REPRODUCTOR DE CINTAS, CDS O ARCHIVOS DE AUDIO	REPRODUCTOR DE VÍDEO O DVD	VÍDEOS PROCEDENTES DE INTERNET	MATERIALES DIGITALES PROPIOS
MEDIA	1.38	2.25	2.38	2.42	2.17	2.17	1.79
PRIVADOS	2	2.33	2.33	2.67	2	2.33	1
CONCERTADOS	1.5	2.85	2.17	2	2.33	2.33	2.17
PÚBLICOS	1.31	2.15	2.41	2.46	2.15	2.13	1.79
30-40	1.3	2.5	2.4	2.5	2.4	2.4	1.7
40-50	1.27	2.08	2.5	2.27	2.19	2.15	1.85
MÁS DE 50	1.67	2.42	2.08	2.67	1.92	2	1.75
MAESTROS	1.8	2.6	2.2	2.6	2	2	2.2
LIC. FIL. IN.	1.4	2.16	2.4	2.32	2.16	2.16	1.76
LIC. FI. ING. + CAP	1.18	2.24	2.35	2.47	2.24	2.18	1.76
LI. OT. ESP. + CAP	1.33	2.67	2.67	3	2.67	2.33	1.67

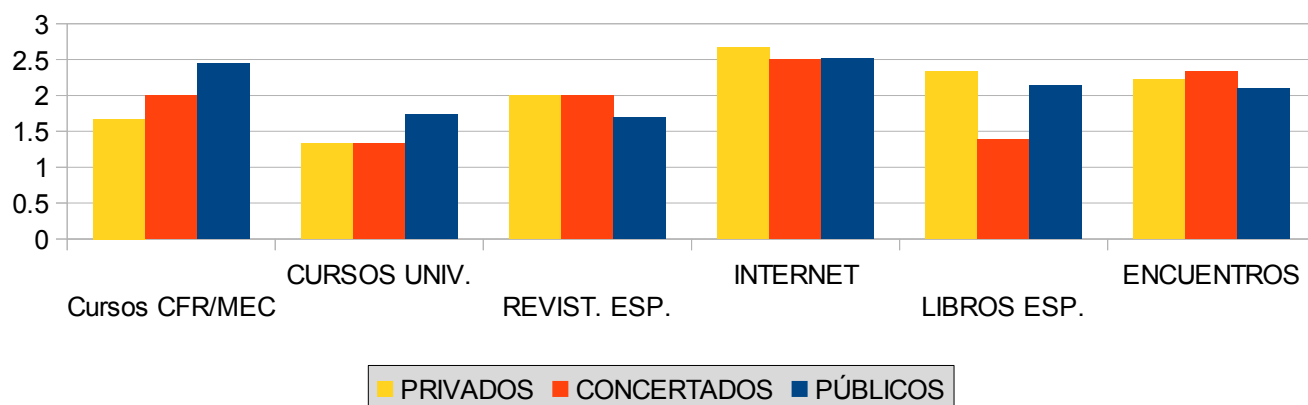
USO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS - 2							
	CORREO ELECTRÓNICO	REDES SOCIALES	HERRAMIENTAS COLABORATIVAS (TIPO GOOGLE DOCS)	WEBQUESTS, MINIQUESTS...	MALTED U OTRAS HERRAMIENTAS DE AUTOR	LABORATORIO DE IDIOMAS	PROYECTOS COLABORATIVOS ETWINNING
MEDIA	1.6	1.1	1.35	1.42	1.25	1.13	1.08
PRIVADOS	1	1.33	1	1.33	1	1	1
CONCERTADOS	1.67	1.17	1.5	1.67	1	1	1.17
PÚBLICOS	1.64	1.08	1.36	1.38	1.31	1.15	1.08
30-40	1.7	1.1	1.1	1.4	1.1	1.3	1.1
40-50	1.62	1.15	1.42	1.58	1.31	1.12	1.12
MÁS DE 50	1.5	1	1.42	1.08	1.25	1	1
MAESTROS	1.6	1.2	1.2	1.2	1.4	1.4	1.2
LIC. FIL. IN.	1.64	1.12	1.4	1.48	1.04	1.04	1.04
LIC. FI. ING. + CAP	1.59	1.06	1.29	1.41	1.18	1.18	1.12
LI. OT. ESP. + CAP	1.33	1	1.67	1.67	1	1	1

FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO						
	CURSOS CFR O MINISTERIO DE EDUCACIÓN	CURSOS Y ESTUDIOS DE UNIVERSIDADES	REVISTAS ESPECIALIZADAS	INTERNET	LIBROS ESPECIALIZADOS	ENCUENTROS CON COMPAÑEROS
MEDIA	2.33	1.67	1.75	2.52	2.1	2.15
PRIVADOS	1.67	1.33	2	2.67	2.33	2.22
CONCERTADOS	2	1.33	2	2.5	1.38	2.33
PÚBLICOS	2.44	1.74	1.69	2.51	2.13	2.1
30-40	2.2	1.5	1.8	2.6	2.2	2
40-50	2.38	1.69	1.62	2.54	2.04	2.27
MÁS DE 50	2.33	1.75	2	2.42	2.17	2
MAESTROS	2.8	1.4	2	2.2	1.8	1.6
LIC. FIL. IN.	2	1.67	2	2.67	2	2.33
LIC. FI. ING. + CAP	2.16	1.56	1.64	2.6	2.08	2.16
LI. OT. ESP. + CAP	2.53	1.93	1.8	2.43	2.27	2.27



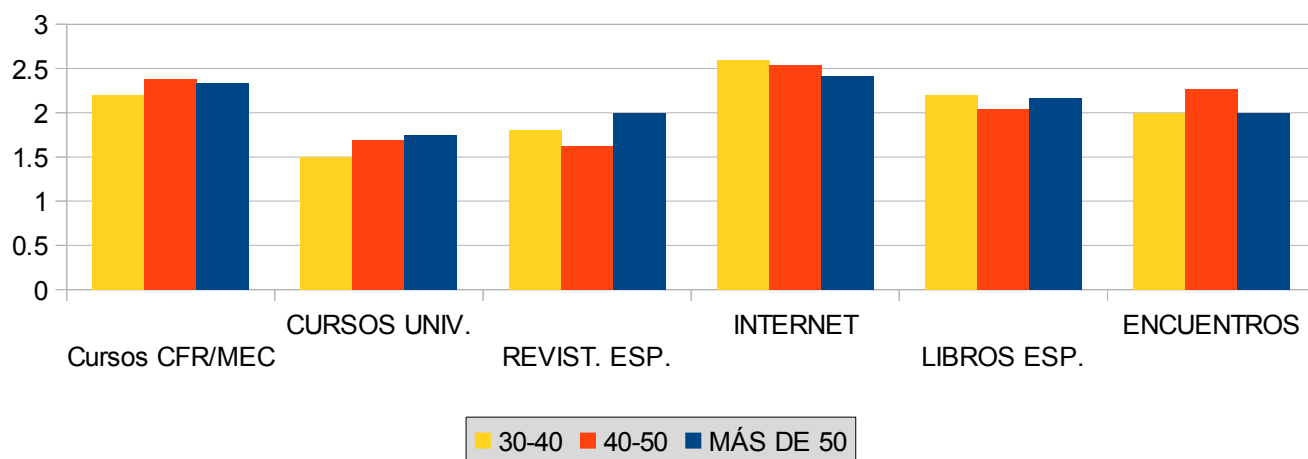
FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

POR TIPO DE CENTRO



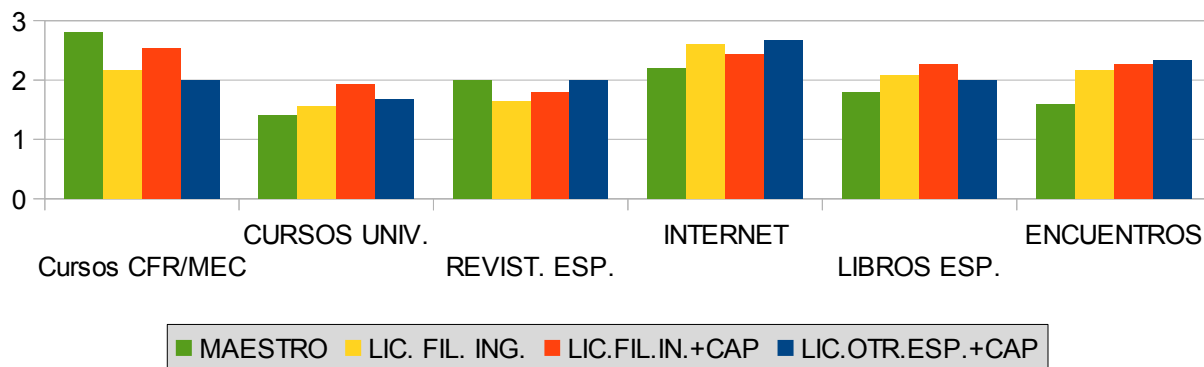
FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

POR EDAD DEL PROFESORADO



FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

POR FORMACIÓN DEL PROFESORADO

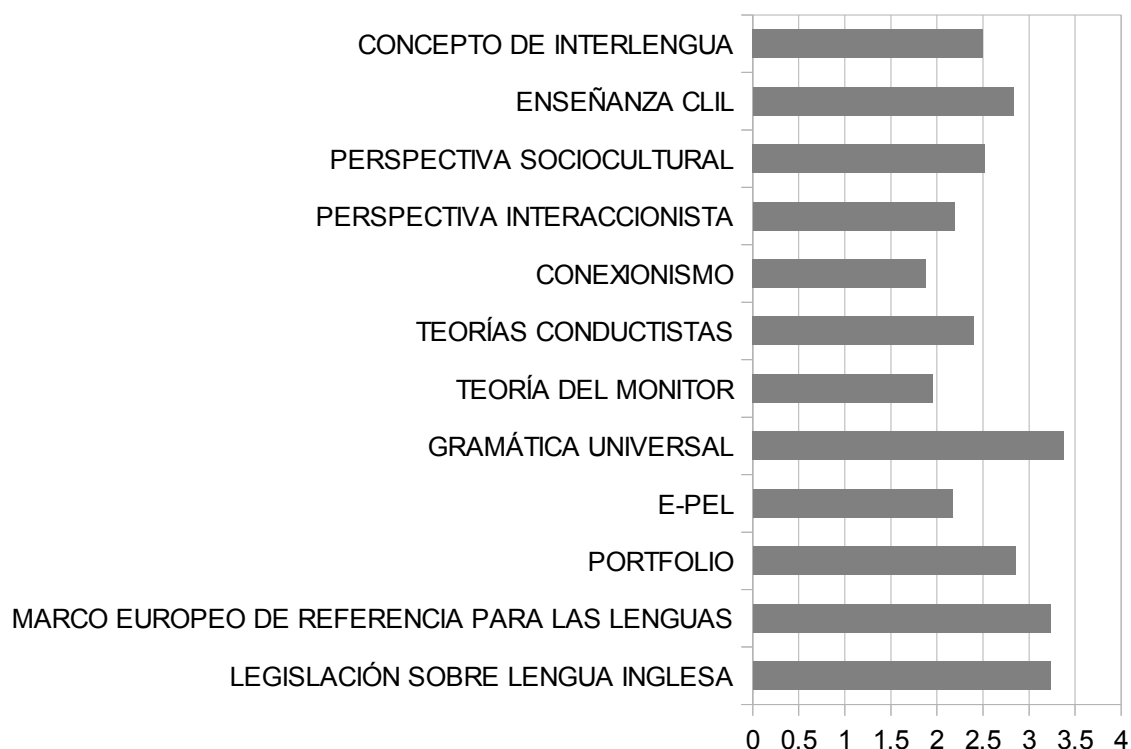


8.3.3 Concepciones sobre metodología

CONCEPCIONES SOBRE METODOLOGÍA RESULTADOS GLOBALES	
LA LEGISLACIÓN EN VIGOR SOBRE LENGUA INGLESA	3.23
EL MARCO EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS	3.23
EL PORTFOLIO	2.85
E-PEL	2.17
GRAMÁTICA UNIVERSAL	3.38
TEORÍA DEL MONITOR	1.96
TEORÍAS CONDUCTISTAS	2.4
CONEXIONISMO	1.88
PERSPECTIVA INTERACCIONISTA	2.19
PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	2.52
ENSEÑANZA CLIL	2.83
CONCEPTO DE INTERLENGUA	2.5

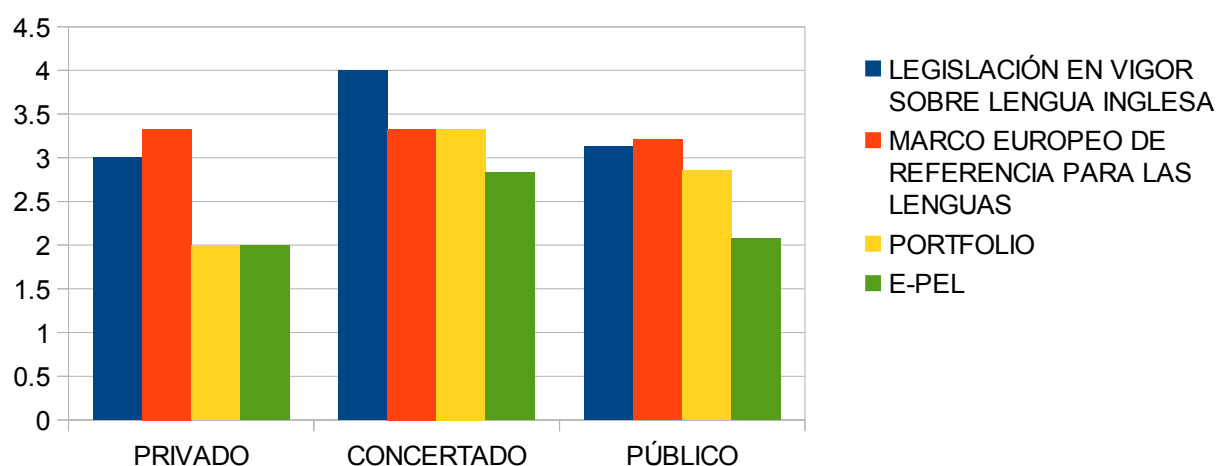
CONCEPCIONES SOBRE METODOLOGÍA

RESULTADOS GLOBALES



GRADO DE CONOCIMIENTO DEL MARCO LEGISLATIVO POR TIPO DE CENTRO				
	LEGISLACIÓN EN VIGOR SOBRE LENGUA INGLESA	MARCO EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS	EL PORTFOLIO	E-PEL
PRIVADO	3	3.33	2	2
CONCERTADO	4	3.33	3.33	2.83
PÚBLICO	3.13	3.21	2.85	2.08

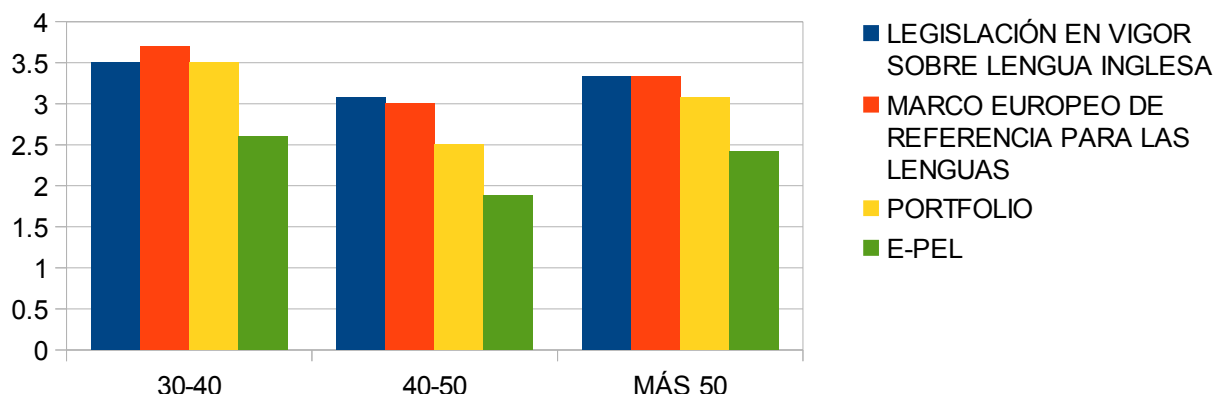
GRADO DE CONOCIMIENTO DEL MARCO LEGISLATIVO
POR TIPO DE CENTRO



GRADO DE CONOCIMIENTO DEL MARCO LEGISLATIVO POR EDAD DEL PROFESORADO				
	LEGISLACIÓN EN VIGOR SOBRE LENGUA INGLESA	MARCO EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS	EL PORTFOLIO	E-PEL
30-40 AÑOS	3.5	3.7	3.5	2.6
40-50 AÑOS	3.08	3	2.5	1.88
MÁS DE 50 AÑOS	3.33	3.33	3.08	2.42

GRADO DE CONOCIMIENTO DEL MARCO LEGISLATIVO

POR EDAD DEL PROFESORADO

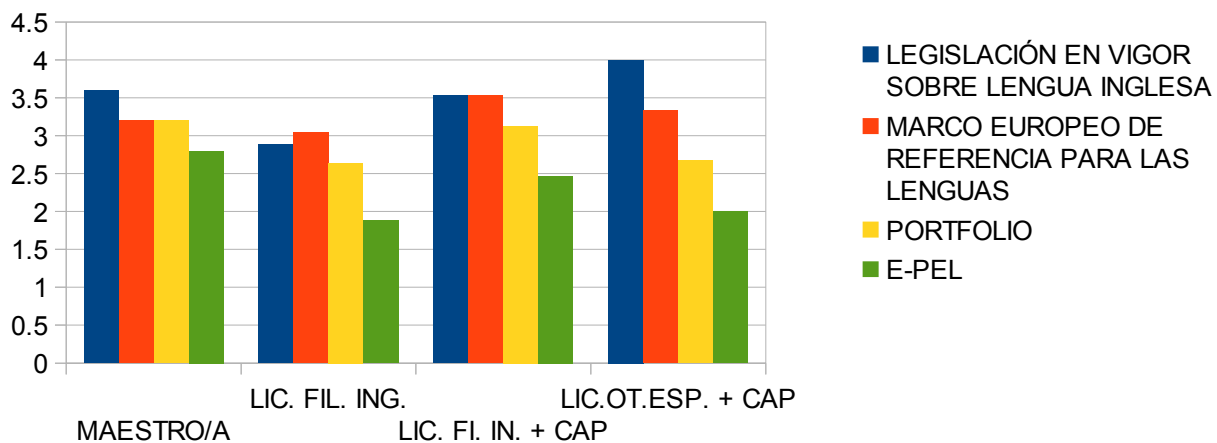


GRADO DE CONOCIMIENTO DEL MARCO LEGISLATIVO POR FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

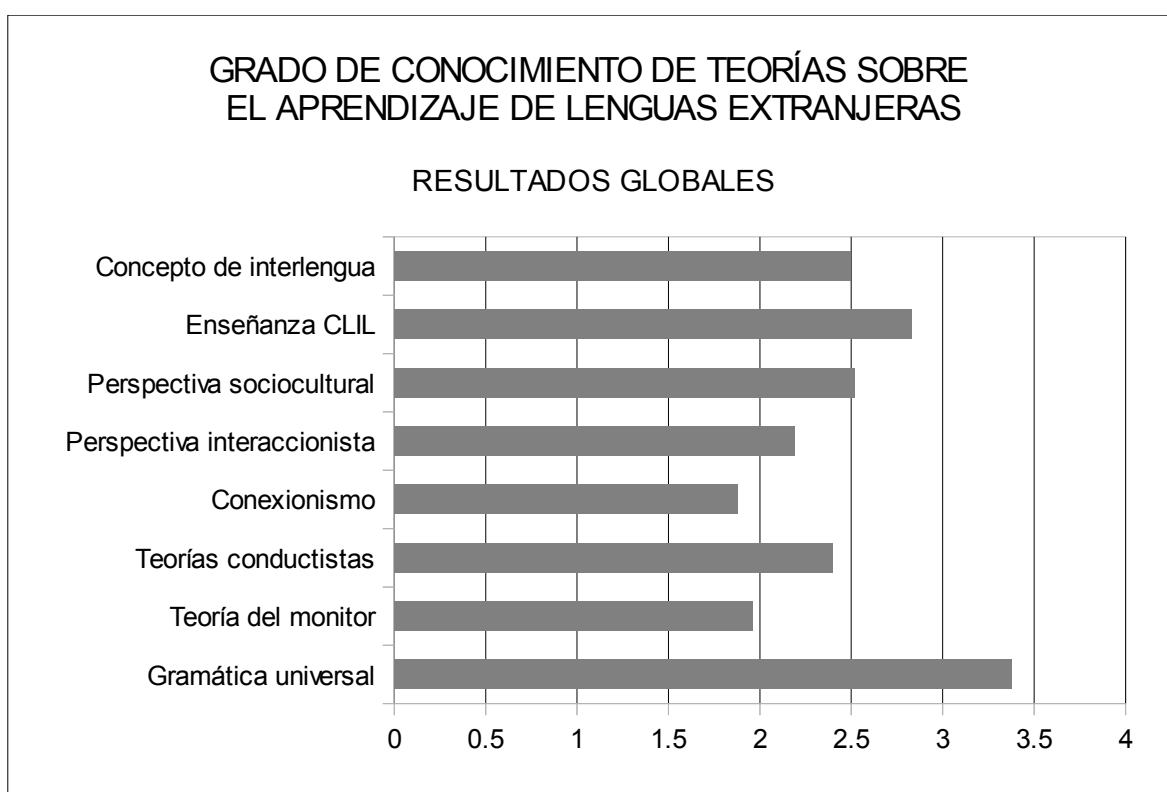
	LEGISLACIÓN EN VIGOR SOBRE LENGUA INGLESA	MARCO EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS	EL PORTFOLIO	E-PEL
MAESTRO/A	3.6	3.2	3.2	2.8
LIC. FIL. INGLESA	2.88	3.04	2.64	1.88
LIC. FIL. IN. + CAP	3.53	3.53	3.13	2.47
LIC. OT. ESP. + CAP	4	3.33	2.67	2

GRADO DE CONOCIMIENTO DEL MARCO LEGISLATIVO

POR FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO



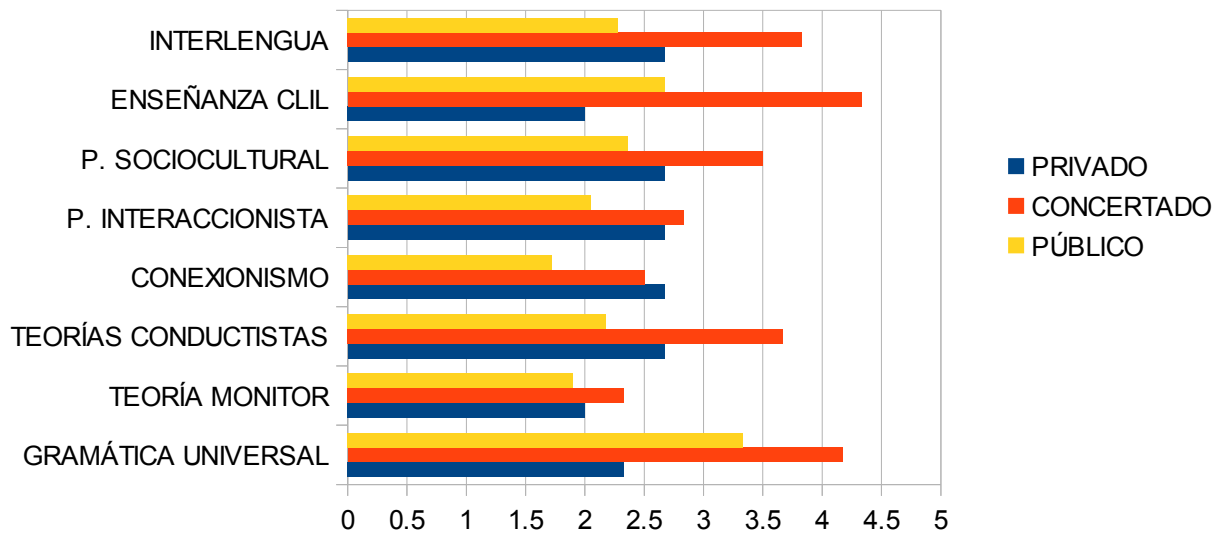
GRADO DE CONOCIMIENTO DE TEORÍAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS RESULTADOS GLOBALES								
1 – NINGUNO 2 – ESCASO 3 – MEDIO 4 – ACEPTABLE 5 - ALTO	GRAMÁTICA UNIVERSAL	TEORÍA DEL MONITOR	TEORÍAS CONDUCTISTAS	CONEXIONISMO	PERSPECTIVA INTERACCIONISTA	PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	ENSEÑANZA CLIL	CONCEPTO DE INTERLENGUA
	3.38	1.96	2.4	1.88	2.19	2.52	2.83	2.5



GRADO DE CONOCIMIENTO DE TEORÍAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS POR TIPO DE CENTRO								
	GRAMÁTICA UNIVERSAL	TEORÍA DEL MONITOR	TEORÍAS CONDUCTISTAS	CONEXIONISMO	PERSPECTIVA INTERACCIONISTA	PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	ENSEÑANZA CLIL	CONCEPTO DE INTERLENGUA
PRIVADO	2.33	2	2.67	2.67	2.67	2.67	2	2.67
CONCERTADO	4.17	2.33	3.67	2.5	2.83	3.5	4.33	3.83
PÚBLICO	3.33	1.9	2.18	1.72	2.05	2.36	2.67	2.28

GRADO DE CONOCIMIENTO DEL MARCO TEÓRICO

POR TIPO DE CENTRO

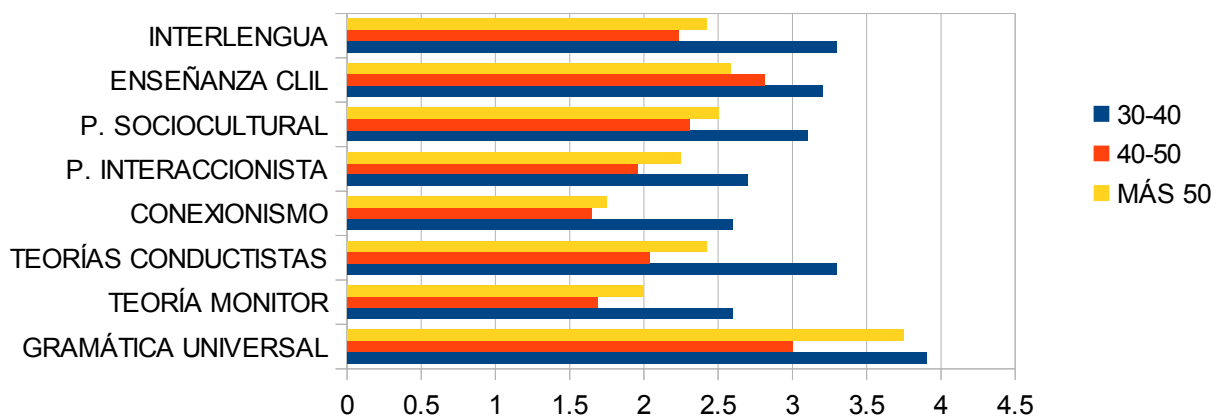


GRADO DE CONOCIMIENTO DE TEORÍAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS POR EDAD DEL PROFESORADO

	GRAMÁTICA UNIVERSAL	TEORÍA DEL MONITOR	TEORÍAS CONDUCTISTAS	CONEXIONISMO	PERSPECTIVA INTERACCIONISTA	PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	ENSEÑANZA CLIL	CONCEPTO DE INTERLENGUA
30-40 AÑOS	3.9	2.6	3.3	2.6	2.7	3.1	3.2	3.3
40-50 AÑOS	3	1.69	2.04	1.65	1.96	2.31	2.81	2.23
MÁS DE 50 AÑOS	3.75	2	2.42	1.75	2.25	2.5	2.58	2.42

GRADO DE CONOCIMIENTO DEL MARCO TEÓRICO

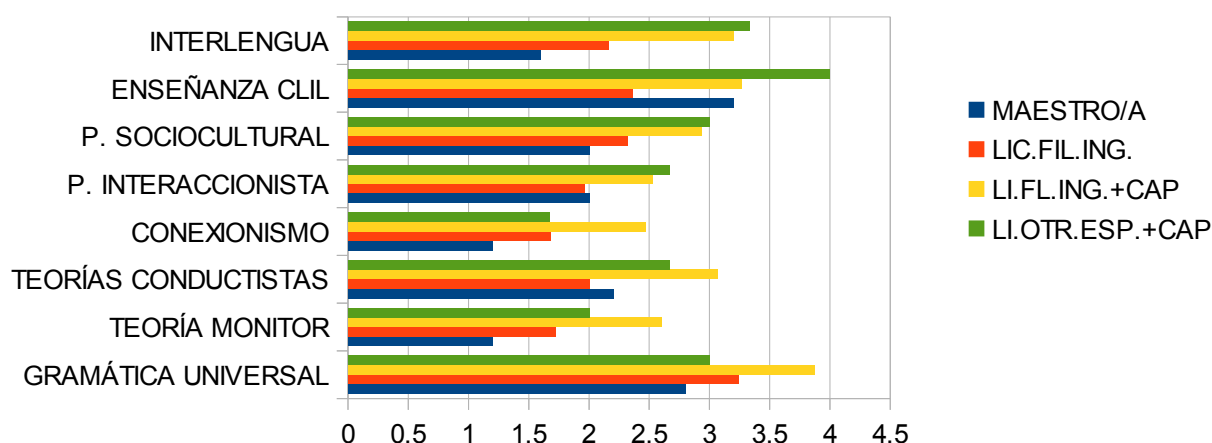
POR EDAD DEL PROFESORADO



GRADO DE CONOCIMIENTO DE TEORÍAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS POR FORMACIÓN DEL PROFE								
	GRAMÁTICA UNIVERSAL	TEORÍA DEL MONITOR	TEORÍAS CONDUCTISTAS	CONEXIONISMO	PERSPECTIVA INTERACIONISTA	PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	ENSEÑANZA CLIL	CONCEPTO DE INTERLENGUA
MAESTRO/A	2.8	1.2	2.2	1.2	2	2	3.2	1.6
LIC. FIL. INGLESA	3.24	1.72	2	1.68	1.96	2.32	2.36	2.16
LIC. FIL. IN. + CAP	3.87	2.6	3.07	2.47	2.53	2.93	3.27	3.2
LIC. OT. ESP. + CAP	3	2	2.67	1.67	2.67	3	4	3.33

GRADO DE CONOCIMIENTO DEL MARCO TEÓRICO

POR FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO



GRADO DE ACUERDO CON DIVERSAS AFIRMACIONES											
1 – EN DESACUERDO 2 – ALGO DE ACUERDO 3 – BASTANTE DE ACUERDO 4 – TOTALMENTE DE ACUERDO	GLOBAL	TIPO DE CENTRO			EDAD DEL PROFESORADO			FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO			
		PRIV	CON	PÚB	30-40	40-50	50	MAESTR.	LC. FIL. IN.	L.FL. IN. +CAP	L.OT. ESP. +CAP
HABRÍA QUE IMPARTIR LAS CLASES COMPLETAMENTE EN LA LENGUA EXTRANJERA	3.5	3.67	4	3.41	4	3.35	3.42	3.2	3.64	3.4	3.33
EL MATERIAL A DISPOSICIÓN DEL ALUMNADO DEBE SER DE SU NIVEL	3.06	3.67	3	3.03	3.3	2.96	3.08	3	3.04	3	3.67
EL MATERIAL A DISPOSICIÓN DEL ALUMNADO DEBE SER ALGO MÁS ALTO QUE SU NIVEL ACTUAL	2.65	2.33	3	2.62	2.7	2.85	2.17	2.4	2.8	2.73	1.33

ES IMPORTANTE QUE EL ALUMNADO LEA EL MAYOR NÚMERO POSIBLE DE LIBROS DE LECTURA GRADUADA	3.17	3.67	3.33	3.1	3	3.27	3.08	2.6	3.12	3.4	3.33
LAS LECTURAS GRADUADAS DEBEN ADAPTARSE AL NIVEL DEL ALUMNADO	3.52	3.67	3.83	3.46	3.4	3.62	3.42	3.2	3.56	3.47	4
EL ALUMNADO DEBE ESTAR EN CONTACTO CON MATERIALES AUTÉNTICOS, NO SÓLO ADAPTADOS	3.4	4	3.83	3.36	3.9	3.42	3.17	3	3.68	3.27	3.33
EL PROFESORADO DE L2 DEBE ADAPTAR SU HABLA, HACER MÍNICA, ETC. PARA HACERSE ENTENDER	3.4	3.67	3.83	3.31	3.6	3.35	3.33	3.4	3.56	3.27	2.67
UN BUEN LIBRO DE TEXTO ES LA HERRAMIENTA MÁS IMPORTANTE EN LA CLASE DE INGLÉS	2.1	1.67	2.33	2.1	2.2	2.12	2	2	2	2.27	2.33
EL ALUMNADO DEBE ADQUIRIR EN LA CLASE DE INGLÉS TÉCNICAS ESPECÍFICAS PARA ORGANIZAR SU APRENDIZAJE	2.92	3	3	2.9	3.1	2.81	3	3.2	2.84	2.93	3
LAS EDITORIALES DE LOS LIBROS DE TEXTO IMPONEN LA FORMA EN QUE SE DA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA	2.1	1.67	2.5	2.08	1.9	2.12	2.25	2.2	2.12	1.93	2.67
EL ÚNICO OBJETIVO IMPORTANTE ES QUE EL ALUMNADO ADQUIERA UN BUEN NIVEL DE INGLÉS AL FINAL DE CADA ETAPA	2.56	2.33	3.17	2.49	2.2	2.85	2.25	1.6	2.52	2.87	3
ES LABOR DEL PROFESORADO DE INGLÉS PROMOVER QUE EL ALUMNADO ESTÉ EN CONTACTO CON LA LENGUA FUERA DEL AULA	2.56	2.67	3.33	2.44	3	2.38	2.58	2.2	2.8	2.2	3
LA MEJOR FORMA DE ASEGURARSE QUE SE TRATEN LOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS FUNDAMENTALES EN CADA NIVEL ES SEGUIR UN BUEN LIBRO DE TEXTO	1.92	1.33	2.67	1.85	1.9	1.96	1.83	1.6	1.92	1.93	2.33
EN 2º BACHILLERATO HAY QUE CENTRARSE EN LAS DESTREZAS Y ACTIVIDADES QUE SE EXIGIRÁN EN LAS PAU	2.67	2.33	2.67	2.69	2.1	2.85	2.75	2.2	2.52	2.87	3.67
EL ALUMNADO DEBE TOMAR CIERTAS DECISIONES DENTRO DEL AULA	2.35	2.33	3	2.26	2.9	2.08	2.5	2.6	2.44	2.13	2.33
ESTUDIAR OTRA MATERIA EN INGLÉS PUEDE SER NEGATIVO PORQUE NO SE ATIENDE A LA CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA	1.5	1.33	1	1.59	1.5	1.54	1.42	1.4	1.36	1.8	1.3

