

# **TESIS DOCTORAL**

2018

**ESTUDIO DEL PROFESORADO DE INGLÉS DE  
EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA Y  
BACHILLERATO EN GALICIA. METODOLOGÍA  
EMPLEADA Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

**ANA ARIAS CASTRO**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOLOGÍA.  
ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS: TEORÍA Y  
APLICACIONES**

**DIRECTORA: MARÍA BEATRIZ PÉREZ CABELLO DE ALBA**



## Agradecimientos

Esta tesis doctoral no hubiese sido posible sin el atento seguimiento realizado por la profesora D<sup>a</sup> María Beatriz Pérez Cabello de Alba, que estuvo pendiente en todas y cada una de sus fases iluminando caminos y aconsejando hasta en los detalles más nimios, pero permitiéndome seguir mis intuiciones y tratar aquellos aspectos que más me atraían. Difícil labor con el escaso contacto personal físico que hemos tenido y que solo las actuales tecnologías de la comunicación pudieron permitir. Con todas estas circunstancias, no puedo imaginar mejor dirección y ayuda en este periplo que se remonta ya al TFM, que ya esbozaba el tema de esta tesis.

También ha sido fundamental la colaboración de los 372 docentes, compañeros de profesión, que tuvieron a bien colaborar en la encuesta cubriendo el cuestionario y aportando datos valiosísimos, independientemente del aprovechamiento que haya realizado de ellos. No puedo olvidar a aquellos que me han ofrecido una ayuda todavía más especial revisando la versión piloto y contribuyendo a mejorarla. En especial, quiero destacar la ayuda de M<sup>a</sup> Pilar Quiroga Fernández, M<sup>a</sup> Luisa Vázquez Viana, M<sup>a</sup> Nila González Fernández y M<sup>a</sup> Teresa García Crecente a quienes por su proximidad he acudido en diversas ocasiones para consultar detalles o corroborar datos, así como a Berta Villaraviz López por su apoyo en temas estadísticos.

Finalmente, pero no por ello menos importante, tengo que agradecerle a mi familia todo el tiempo que le he robado a lo largo de estos años para dedicárselo a estos folios. A mis hijos tengo que agradecerles todos sus esfuerzos por intentar ayudarme con las hojas de cálculo y los datos estadísticos, en la mayor parte de las ocasiones de forma infructuosa, aunque no por su culpa precisamente. Y a Xosé Luís por su apoyo paciente e incondicional a lo largo de estos años.



## Índice

Índice .....	2
Índice de ilustraciones.....	6
Relación alfabética de siglas, acrónimos y abreviaturas utilizadas .....	36
1. INTRODUCCIÓN .....	38
1.1. Justificación de la investigación.....	38
1.2. Organización de la tesis .....	39
1.3. Objetivos del estudio .....	40
2. MARCO TEÓRICO.....	42
2.1. EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y LA LENGUA INGLESA .....	42
2.1.1. Educación Infantil.....	42
2.1.2. Educación Primaria.....	43
2.1.3. Educación Secundaria Obligatoria .....	45
2.1.4. Bachillerato .....	50
2.1.5. Ciclos formativos de Formación Profesional.....	54
2.1.6. Otras enseñanzas .....	58
2.1.7. Denominaciones de los centros escolares .....	60
2.1.8. Tipos de centro: públicos y privados.....	62
2.2. LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA .....	64
2.3. ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.....	71
2.3.1. Destrezas escritas.....	71
2.3.2. Destrezas orales .....	72
2.3.3. Interacción.....	77
2.3.4. Gramática .....	80
2.3.5. Vocabulario .....	83
2.3.6. Traducción .....	85
2.3.7. Dictado .....	87
2.3.8. Música y canciones.....	87
2.3.9. Proyectos y trabajos por tareas .....	88
2.3.10. Estrategias de aprendizaje.....	90
2.3.11. Comienzo temprano del aprendizaje de la L2 .....	91
2.3.12. Formas de agrupamiento en el aula.....	95

2.3.13.	Tamaño del grupo de alumnado .....	96
2.3.14.	Uso del libro de texto .....	98
2.3.15.	La tecnología en el aula .....	102
2.4.	EL PROFESORADO DE INGLÉS .....	105
2.4.1.	La edad del profesorado .....	105
2.4.2.	El sexo del profesorado .....	109
2.4.3.	Profesorado de educación primaria y secundaria .....	111
2.4.4.	Acceso a la carrera docente .....	114
2.5.	FORMACIÓN DEL PROFESORADO .....	118
2.5.1.	Formación inicial del profesorado de inglés .....	118
2.5.2.	Aspectos de la formación del profesorado .....	123
2.5.3.	Formación pedagógica .....	125
2.5.4.	Formación en lengua inglesa.....	127
2.5.5.	Formación tecnológica .....	128
2.5.6.	Formación permanente del profesorado.....	133
3.	METODOLOGÍA.....	136
3.1.	ALGUNOS TÉRMINOS ESTADÍSTICOS .....	139
4.	ANÁLISIS DE DATOS.....	142
4.1.	OBTENCIÓN DE LOS DATOS .....	142
4.2.	ANÁLISIS PRELIMINAR DE LAS ENCUESTAS .....	142
4.3.	ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS .....	144
4.3.1.	Edad del profesorado .....	144
4.3.2.	Profesorado de educación primaria y secundaria .....	182
4.3.3.	Sexo del profesorado .....	210
4.3.4.	Profesorado de centros públicos y privados .....	239
4.3.5.	Número de alumnos por aula .....	271
4.3.6.	Nota media de expediente.....	305
4.3.7.	Diferencias según la razón de elección de la profesión .....	337
4.3.8.	Gusto por la profesión.....	361
4.3.9.	Formación en lengua inglesa.....	393
4.3.10.	Formación pedagógica.....	426
4.3.11.	Sugerencias realizadas por el profesorado .....	460

5.	DISCUSIÓN.....	468
5.1.	Edad del profesorado .....	468
5.2.	Profesorado de educación primaria y secundaria.....	471
5.3.	Sexo del profesorado.....	474
5.4.	Profesorado de centros públicos y privados .....	477
5.5.	Número de alumnos por aula .....	479
5.6.	Nota media de expediente .....	482
5.7.	Razón de elección de la profesión .....	485
5.8.	Gusto por la profesión .....	487
5.9.	Formación en lengua inglesa .....	490
5.10.	Formación pedagógica.....	493
6.	CONCLUSIONES .....	495
6.1.	Grado de cumplimiento de los objetivos .....	495
6.2.	Conclusiones generales .....	497
6.3.	Propuestas de mejora.....	500
6.4.	Limitaciones del estudio y nuevas propuestas de investigación.....	503
7.	BIBLIOGRAFÍA .....	506
7.1.	Legislación educativa publicada en BOE.....	506
7.2.	Legislación educativa publicada en DOG.....	507
7.3.	Referencias bibliográficas .....	511
8.	ANEXOS.....	548
8.1.	CUESTIONARIO ENVIADO AL PROFESORADO.....	548
8.2.	TABLAS DE DATOS.....	558
8.2.1.	DATOS SOBRE LA VARIABLE DE LA EDAD DEL PROFESORADO .....	558
8.2.2.	DATOS SOBRE LA VARIABLE DE NIVEL DE ENSEÑANZA: EDUCACIÓN PRIMARIA O SECUNDARIA .....	599
8.2.3.	DATOS SOBRE LA VARIABLE DEL SEXO DEL PROFESORADO .....	623
8.2.4.	DATOS SOBRE LA VARIABLE DE TIPO DE CENTRO, PÚBLICO O PRIVADO .....	646
8.2.5.	DATOS SOBRE LA VARIABLE DE NÚMERO DE ALUMNOS POR CLASE.....	668
8.2.6.	DATOS SOBRE LA VARIABLE DE NOTA MEDIA DE EXPEDIENTE .....	700
8.2.7.	DATOS SOBRE LA VARIABLE DE LA RAZÓN DE LA ELECCIÓN DE LA PROFESIÓN	727
8.2.8.	DATOS SOBRE LA VARIABLE DEL GUSTO POR LA PROFESIÓN .....	749

8.2.9.	DATOS SOBRE LA VARIABLE DE LA FORMACIÓN EN LENGUA INGLESA.....	776
8.2.10.	DATOS SOBRE LA VARIABLE DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA.....	805



## Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Porcentaje de mujeres entre el profesorado de ámbito OCDE, España y Galicia .....	110
Ilustración 2: Edad del profesorado de inglés de la muestra .....	144
Ilustración 3: Número de docentes de primaria y secundaria por tramo de edad.....	145
Ilustración 4: Entorno rural, de villa o urbano en que imparte clase el profesorado por tramo de edad .....	145
Ilustración 5: Formación en lengua inglesa y pedagogía del profesorado por tramo de edad .....	146
Ilustración 6: Razones para iniciar la carrera docente por tramo de edad.....	147
Ilustración 7: Gusto por la profesión por tramo de edad.....	147
Ilustración 8: Valoración de la formación en inglés escrito y oral por tramo de edad	148
Ilustración 9: Valoración de la formación en TIC y pedagogía específicas para las lenguas extranjeras por tramo de edad .....	148
Ilustración 10: Valoración del conocimiento de teorías sobre enseñanza de lenguas extranjeras, de la formación CLIL, de la enseñanza comunicativa y de la enseñanza por tareas y proyectos por tramo de edad .....	149
Ilustración 11: Grado de acuerdo con la afirmación "Soy un(a) docente muy implicado/a" por tramo de edad.....	151
Ilustración 12: Grado de acuerdo con la afirmación "Me gusta innovar" por tramo de edad.....	151
Ilustración 13: Grado de acuerdo con la afirmación "Mis clases son rutinarias" por tramo de edad .....	152
Ilustración 14: Grado de acuerdo con la afirmación "El único objetivo es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa" por tramo de edad .....	153
Ilustración 15: Grado de acuerdo con la afirmación "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula (escoger materiales, temas de conversación, canciones o formas de enseñar)" por tramo de edad.....	153
Ilustración 16: Grado de acuerdo con la afirmación "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" por tramo de edad .....	154
Ilustración 17: Grado de conocimiento de la legislación sobre enseñanza de lenguas extranjeras, el MCERL, el Portfolio y el e-PEL por tramo de edad .....	154
Ilustración 18: Conocimiento de las diversas teorías de enseñanza de lenguas presentadas por tramo de edad.....	155
Ilustración 19: Frecuencia de los ejercicios de comprensión lectora, redacciones y exámenes o pruebas escritas por tramo de edad .....	157
Ilustración 20: Frecuencia de las actividades orales en general por tramo de edad...	157
Ilustración 21: Frecuencia de las actividades de comprensión oral por tramo de edad .....	158
Ilustración 22: Frecuencia del visionado de vídeos con actividades derivadas o sin ellas por tramo de edad.....	159

Ilustración 23: Frecuencia de escuchar y trabajar canciones así como de cantarlas por tramo de edad .....	159
Ilustración 24: Frecuencia de las exposiciones orales por tramo de edad .....	160
Ilustración 25: Exámenes y pruebas orales por tramo de edad.....	160
Ilustración 26: Frecuencia de los juegos por tramo de edad .....	161
Ilustración 27: Frecuencia de actividades tipo role play y búsqueda de información en grupo por tramo de edad .....	162
Ilustración 28: Explicaciones y ejercicios gramaticales por tramo de edad.....	163
Ilustración 29: Explicaciones y ejercicios de vocabulario por tramo de edad .....	163
Ilustración 30: Traducción de elementos concretos para aclarar matices o significados y traducción de frases o textos de forma directa o inversa por tramo de edad .....	164
Ilustración 31: Realización de dictados por tramo de edad .....	164
Ilustración 32: Realización de proyectos en lengua inglesa por tramo de edad.....	165
Ilustración 33: Tratar aspectos culturales de los países anglófonos y de la propia cultura por tramo de edad.....	165
Ilustración 34: Grado de acuerdo con la afirmación "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar aspectos culturales y sociales de la lengua" por tramo de edad .....	166
Ilustración 35: Trabajo y desarrollo de las estrategias de aprendizaje por tramo de edad .....	166
Ilustración 36: Grado de acuerdo con "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" por tramo de edad.....	167
Ilustración 37: Frecuencia de promover "aprender a aprender", "trabajar estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas" y "explicar técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia" por tramo de edad .....	168
Ilustración 38: Porcentaje de utilización del libro de texto en el aula por tramo de edad .....	169
Ilustración 39: Grado de acuerdo con "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" por tramo de edad.....	169
Ilustración 40: Grado de acuerdo con la afirmación "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en la que se imparte clase de inglés" por tramo de edad ....	170
Ilustración 41: Frecuencia de la utilización de materiales auténticos en el aula por tramo de edad .....	170
Ilustración 42: Grado de acuerdo con las afirmaciones "El material a disposición del alumnado debe ser de su mismo nivel" o "El material a disposición del alumnado debe ser de nivel ligeramente superior", por tramo de edad.....	171
Ilustración 43: Grado de acuerdo con las afirmaciones "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" y "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés aunque sean adaptados" por tramo de edad...	171

Ilustración 44: Grado de acuerdo con la afirmación "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" por tramo de edad.....	172
Ilustración 45: Grado de frecuencia de "Promuevo el contacto de mi alumnado con la lengua inglesa fuera del aula" por tramo de edad .....	173
Ilustración 46: Porcentaje de utilización del inglés en el aula por tramo de edad .....	173
Ilustración 47: Grado de acuerdo con las afirmaciones "Habría que impartir la clase totalmente en la L2", "El profesor solo debería utilizar el inglés en el aula" y "El profesorado de inglés debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender" por tramo de edad .....	174
Ilustración 48: Frecuencia de la improvisación según las necesidades del aula por tramo de edad .....	175
Ilustración 49: Grado de acuerdo con la afirmación "Muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula" por tramo de edad .....	175
Ilustración 50: Grado de acuerdo con las afirmaciones "Con la introducción del inglés en los cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" y "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por tramo de edad .....	176
Ilustración 51: Grado de uso de las TIC por parte del profesorado tanto en la preparación como durante las clases por tramo de edad .....	177
Ilustración 52: Grado de uso de las TIC por parte del alumnado en las clases y en las tareas para casa por tramo de edad .....	177
Ilustración 53: Frecuencia de la utilización de aplicaciones informáticas e internet en el aula por tramo de edad .....	178
Ilustración 54: Grado de acuerdo con las afirmaciones "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" y "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés" por tramo de edad .....	179
Ilustración 55: Porcentaje de utilización de diversas dotaciones: reproductor de cintas, CD y archivos de audio, reproductor de vídeo o DVD, pantalla y proyector con ordenador, pizarra digital interactiva y laboratorio de idiomas por tramo de edad...	179
Ilustración 56: Porcentaje de utilización de las siguientes herramientas informáticas: correo electrónico, diccionarios electrónicos, aplicaciones de teléfono móvil, redes sociales, herramientas de tipo colaborativo y herramientas de autor específicas para lenguas extranjeras por tramo de edad .....	180
Ilustración 57: Porcentaje de utilización de página web o blog propio, materiales digitales propios, webquests o miniquests y proyectos colaborativos eTwinning por tramo de edad .....	181
Ilustración 58: Número de docentes que imparte clase en educación primaria, secundaria y en ambos niveles.....	183

Ilustración 59: Entorno urbano, sito en una villa o rural del centro escolar según nivel educativo en que se imparte clase .....	183
Ilustración 60: Alumnos por aula según nivel de enseñanza .....	184
Ilustración 61: Formación en lengua inglesa y pedagógica por nivel de enseñanza ...	185
Ilustración 62: Profesorado que disfrutó de estancias en el extranjero durante su etapa de formación por nivel de enseñanza .....	185
Ilustración 63: Valoración de la formación recibida en inglés escrito e inglés oral por nivel de enseñanza .....	186
Ilustración 64: Valoración de la formación en TIC y pedagogía específicas para las lenguas extranjeras por nivel de enseñanza .....	186
Ilustración 65: Valoración de la formación en teorías de aprendizaje de lenguas, en CLIL, enseñanza comunicativa y enseñanza por tareas, y proyectos por nivel de enseñanza .....	187
Ilustración 66: Forma de elaboración de la programación didáctica por nivel de enseñanza .....	188
Ilustración 67: Grado de conocimiento de la legislación en vigor, del MCERL, del Portfolio y del e-PEL por nivel de enseñanza .....	189
Ilustración 68: Conocimiento de diversas teorías sobre la enseñanza de lenguas por nivel de enseñanza .....	190
Ilustración 69: Conocimiento de la enseñanza CLIL y grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado" y "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" por nivel de enseñanza .....	190
Ilustración 70: Frecuencia de los ejercicios de comprensión lectora, redacciones y exámenes escritos por nivel de enseñanza .....	191
Ilustración 71: Grado de acuerdo con "En 2º de bachillerato hay que centrarse en las destrezas y actividades que se exigirán en las PAU aunque se trabaje menos la comunicación" por nivel de enseñanza .....	191
Ilustración 72: Frecuencia de las actividades orales en general, del trabajo de la pronunciación, de enseñar y trabajar el AFI así como de los ejercicios de comprensión oral por nivel de enseñanza .....	192
Ilustración 73: Frecuencia del visionado de vídeos en el aula sin realizar actividades derivadas o realizándolas por nivel de enseñanza .....	193
Ilustración 74: Frecuencia de escuchar y trabajar canciones lingüísticamente y de cantarlas por nivel de enseñanza .....	193
Ilustración 75: Frecuencia de hablar con el alumnado en inglés, realizar debates y juegos por nivel de enseñanza .....	194
Ilustración 76: Frecuencia de actividades tipo role play, de búsqueda de información en grupo, simulaciones de situaciones reales e intercambios comunicativos con alumnado de otros países por nivel de enseñanza .....	195
Ilustración 77: Frecuencia de los ejercicios y explicaciones gramaticales por nivel de enseñanza .....	195

Ilustración 78: Frecuencia de los ejercicios y explicaciones de vocabulario por nivel de enseñanza.....	196
Ilustración 79: Frecuencia de la traducción tanto de elementos concretos como de frases o textos por nivel de enseñanza .....	196
Ilustración 80: Frecuencia de proyectos y trabajos por tareas por nivel de enseñanza .....	197
Ilustración 81: Frecuencia de explicaciones sobre aspectos culturales de países anglófonos, el tratamiento de aspectos de la propia cultura y grado de acuerdo con la afirmación "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos sociales y culturales de la lengua" por nivel de enseñanza .....	197
Ilustración 82: Frecuencia del trabajo o desarrollo de estrategias de aprendizaje y grado de acuerdo con las afirmaciones "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" y "Es labor del profesorado proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar" por nivel de enseñanza.....	198
Ilustración 83: Frecuencia de explicar técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas, el trabajo de técnicas de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas, y promover "aprender a aprender" por nivel de enseñanza .....	199
Ilustración 84: Frecuencia de la promoción del uso de un dossier en cualquier formato por nivel de enseñanza.....	199
Ilustración 85: Grado de acuerdo con "Un buen libro de texto es la herramienta más importante" y "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase de inglés" por nivel de enseñanza .....	200
Ilustración 86: Grado de acuerdo con "El material a disposición del alumnado debe ser del nivel del alumnado" y "El material a disposición del alumnado debe ser de un nivel algo más alto que el actual" por nivel de enseñanza .....	201
Ilustración 87: Grado de acuerdo con "Es importante que el alumnado lea el mayor número posible de lecturas graduadas" por nivel de enseñanza .....	201
Ilustración 88: Frecuencia del uso de materiales auténticos en el aula y grado de acuerdo con las afirmaciones "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" y "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés, incluso adaptados" por nivel de enseñanza .....	202
Ilustración 89: Acuerdo con "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del aula", "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté con contacto con la lengua extranjera fuera del aula" y frecuencia de la promoción del contacto del alumnado con la lengua inglesa fuera del aula por nivel de enseñanza .	202
Ilustración 90: Grado de acuerdo con "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera", "El profesorado solo debe usar el inglés en el aula" y "El profesorado de inglés debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando el uso de la lengua del alumnado" por nivel de enseñanza.....	203

Ilustración 91: Frecuencia de la improvisación en función de las necesidades del aula y grado de acuerdo con "Muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula" por nivel de enseñanza.....	204
Ilustración 92: Grado de acuerdo con "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" y "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por nivel de enseñanza.....	205
Ilustración 93: Uso de las TIC por parte del profesorado en la preparación de las clases, del profesorado en las clases, del alumnado en las clases y del alumnado en las tareas para casa por nivel de enseñanza.....	206
Ilustración 94: Frecuencia de la utilización de aplicaciones informáticas e internet en el aula por nivel de enseñanza.....	206
Ilustración 95: Grado de acuerdo con "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" y "Debería aprovechar mejor las TIC en las clases de inglés" por nivel de enseñanza.....	207
Ilustración 96: Porcentaje de profesorado que utiliza reproductores de audio, de vídeo, pantalla y proyector con ordenador, pizarra digital interactiva y laboratorio de idiomas por nivel de enseñanza.....	208
Ilustración 97: Porcentaje de profesorado que usa correo electrónico, diccionarios electrónicos, aplicaciones de móvil, redes sociales, herramientas de trabajo colaborativo (tipo Google Drive) y Malted u otras herramientas de autor por nivel de enseñanza.....	208
Ilustración 98: Porcentaje de profesorado que utiliza página web o blog propio o de materia, materiales digitales propios, webquests o miniquests y proyectos colaborativos eTwinning por nivel de enseñanza.....	209
Ilustración 99: Porcentaje de profesorado en centros públicos, privados concertados, privados con niveles concertados y privado sin concertar según sexo del profesorado.....	210
Ilustración 100: Ratio alumno/docente según sexo del profesorado.....	211
Ilustración 101: Entorno urbano, en una villa o rural en el que imparte clase el profesorado según sexo del profesorado.....	211
Ilustración 102: Formación en lengua inglesa y pedagogía según sexo del profesorado.....	212
Ilustración 103: Razón para iniciar la carrera como profesor(a) de inglés según sexo del profesorado.....	212
Ilustración 104: Valoración de la formación recibida en inglés escrito e inglés oral según sexo del profesorado.....	213
Ilustración 105: Valoración de la formación en TIC y pedagogía específicas para las lenguas extranjeras según sexo del profesorado.....	214

Ilustración 106: Valoración del conocimiento de teorías de aprendizaje de lenguas extranjeras, de la formación en CLIL, en enseñanza comunicativa y en enseñanza por tareas y proyectos según sexo del profesorado.....	214
Ilustración 107: Forma de elaboración de la programación didáctica de la materia de inglés según sexo del profesorado .....	215
Ilustración 108: Formas de formación permanente según sexo del profesorado .....	216
Ilustración 109: Grado de acuerdo con "Mis clases son rutinarias" y "Me gusta innovar" según sexo del profesorado .....	216
Ilustración 110: Grado de acuerdo con "Actualmente mi enseñanza es más comunicativa que hace años" e "Imparto clase de forma similar a cómo me enseñaron a mí cuando era alumno/a" según sexo del profesorado .....	217
Ilustración 111: Grado de acuerdo con "El único objetivo es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa", "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula" y "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" según sexo del profesorado .....	217
Ilustración 112: Conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas en los niveles en que se imparte clase, del MCERL, del Portfolio y del e-PEL según sexo del profesorado .....	218
Ilustración 113: Conocimiento de diferentes teorías sobre la enseñanza de lenguas según sexo del profesorado .....	219
Ilustración 114: Grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado en inglés" y "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" según sexo del profesorado .....	219
Ilustración 115: Frecuencia de los ejercicios de comprensión lectora (reading comprehension), redacciones y exámenes escritos según sexo del profesorado .....	220
Ilustración 116: Frecuencia de las actividades orales en general, del trabajo de la pronunciación adecuada del alumnado, de enseñar y practicar el uso del Alfabeto Fonético Internacional y de la realización de ejercicios de comprensión oral (listening comprehension) según sexo del profesorado .....	221
Ilustración 117: Frecuencia del visionado de vídeos realizando y sin realizar actividades derivadas según sexo del profesorado.....	221
Ilustración 118: Frecuencia de escuchar y trabajar canciones lingüísticamente así como de cantarlas según sexo del profesorado.....	222
Ilustración 119: Frecuencia de las exposiciones así como de los exámenes y pruebas orales por sexo .....	222
Ilustración 120: Frecuencia de hablar con el alumnado en inglés, realizar debates y juegos según sexo del profesorado .....	223
Ilustración 121: Frecuencia de las actividades de interacción oral tipo role play, ejercicios de búsqueda de información en grupo, simulaciones de situaciones reales e intercambios comunicativos con alumnado de otros países según sexo del profesorado .....	223

Ilustración 122: Frecuencia de realizar ejercicios de gramática y de explicar aspectos gramaticales según sexo del profesorado .....	224
Ilustración 123: Frecuencia de la realización de ejercicios de vocabulario y explicar aspectos sobre vocabulario según sexo del profesorado .....	224
Ilustración 124: Frecuencia de la traducción de elementos concretos así como de frases y textos según sexo del profesorado.....	225
Ilustración 125: Frecuencia de proyectos y trabajos por tareas según sexo del profesorado .....	226
Ilustración 126: Frecuencia de explicar aspectos culturales de países anglófonos, tratar aspectos de la propia cultura en inglés y grado de acuerdo con "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua" según sexo del profesorado .....	226
Ilustración 127: Frecuencia del trabajo o desarrollo de estrategias de aprendizaje y grado de acuerdo con "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" y "Es labor del profesor proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar" según sexo del profesorado .....	227
Ilustración 128: Frecuencia de la explicación de técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia, del trabajo de estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas y de la promoción de "aprender a aprender" según sexo del profesorado .....	227
Ilustración 129: Porcentaje de uso del libro de texto en cada curso de educación primaria y secundaria según sexo del profesorado .....	228
Ilustración 130: Grado de acuerdo con "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" y "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase de inglés" según sexo del profesorado .....	229
Ilustración 131: Grado de acuerdo con "El material a disposición del alumnado debe ser del nivel del alumnado" y "El material a disposición del alumnado deber ser de un nivel algo más alto que el actual" según sexo del profesorado .....	229
Ilustración 132: Grado de acuerdo con "Es importante que el alumnado lea el mayor número posible de lecturas graduadas", "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos" y "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés, incluso adaptados" según sexo del profesorado .....	230
Ilustración 133: Grado de acuerdo con las afirmaciones "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del contexto escolar" y "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" y frecuencia de la promoción del contacto del alumnado con la lengua inglesa fuera del aula según sexo del profesorado.....	231
Ilustración 134: Uso de la lengua inglesa en cada curso según sexo del profesorado	232
Ilustración 135: Grado de acuerdo con "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera", "El profesor de inglés solo debería utilizar el inglés en el aula" y "El	



profesorado de inglés debe adaptar su hablar, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando usar la lengua del alumnado“ según sexo del profesorado .....	232
Ilustración 136: Frecuencia de la improvisación en función de las necesidades del aula y grado de acuerdo con "Muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula" según sexo del profesorado .....	233
Ilustración 137: Grado de acuerdo con "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" y "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera“ según sexo del profesorado .....	234
Ilustración 138: Grado de uso de las TIC por parte del profesorado en la preparación de las clases y durante las mismas, así como por parte del alumnado en las clases y en las tareas que lleva para casa según sexo del profesorado.....	234
Ilustración 139:Frecuencia de la utilización de aplicaciones informáticas e internet en el aula según sexo del profesorado.....	235
Ilustración 140: Grado de acuerdo con "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" y "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés“ según sexo del profesorado .....	235
Ilustración 141: Porcentaje de profesorado que utiliza reproductores de audio, de vídeo, pantalla y proyector con ordenador, pizarra digital interactiva y laboratorio de idiomas según sexo del profesorado.....	236
Ilustración 142: Porcentaje de profesorado que usa correo electrónico, diccionarios electrónicos, aplicaciones de móvil, redes sociales, herramientas de trabajo colaborativo (tipo Google Drive) y Malted u otras herramientas de autor según sexo del profesorado .....	237
Ilustración 143: Porcentaje de profesorado que utiliza página web o blog propio o de materia, materiales digitales propios, webquests o miniquests y proyectos colaborativos eTwinning según sexo del profesorado .....	238
Ilustración 144: Número de docentes por titularidad de su centro educativo.....	239
Ilustración 145: Número de docentes que imparte clase en cada nivel por titularidad de su centro educativo .....	240
Ilustración 146: Tipo de localidad del centro escolar en que se imparte clase por titularidad del centro educativo .....	240
Ilustración 147: Ratio de alumnado por docente por titularidad del centro educativo .....	241
Ilustración 148: Formación en lengua inglesa y pedagogía por titularidad del centro educativo .....	241
Ilustración 149: Razones para iniciar la carrera como profesor(a) de inglés por titularidad del centro educativo .....	242
Ilustración 150: Valoración de la formación en inglés oral e inglés escrito por titularidad del centro educativo.....	243

Ilustración 151: Valoración de la formación en TIC y pedagógica para lenguas extranjeras por titularidad del centro educativo .....	243
Ilustración 152: Valoración del conocimiento de teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, de la formación en CLIL y en enseñanza comunicativa así como del conocimiento de la enseñanza por tareas y proyectos por titularidad del centro educativo .....	244
Ilustración 153: Forma de elaboración de la programación didáctica de la materia de inglés por titularidad del centro educativo .....	245
Ilustración 154: Formas de formación permanente por titularidad del centro educativo .....	246
Ilustración 155: Grado de acuerdo con "Me siento valorado/a como docente" y "Soy un(a) docente muy implicado/a" por titularidad del centro educativo .....	246
Ilustración 156: Grado de acuerdo con "Mis clases son rutinarias" y "Me gusta innovar" por titularidad del centro educativo .....	247
Ilustración 157: Grado de acuerdo con las afirmaciones "Actualmente mi enseñanza es más comunicativa que hace años" e "Imparto clase de forma similar a como me enseñaron a mí" por titularidad del centro educativo .....	247
Ilustración 158: Grado de acuerdo con "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula (escoger materiales, temas de conversación, canciones o formas de enseñar)" o "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" por titularidad del centro educativo .....	248
Ilustración 159: Grado de conocimiento de la legislación en vigor, del MCERL, el Portfolio y el e-PEL por titularidad del centro educativo .....	249
Ilustración 160: Conocimiento de diversas teorías sobre la enseñanza de lenguas por titularidad del centro educativo .....	249
Ilustración 161: Conocimiento de la enseñanza CLIL y grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado" y "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística en inglés" por titularidad del centro educativo .....	250
Ilustración 162: Frecuencia de los ejercicios de comprensión lectora o reading comprehension, redacciones y exámenes o pruebas escritas por titularidad del centro educativo .....	251
Ilustración 163: Frecuencia de las actividades orales en general, del trabajo de la pronunciación, del AFI y de la realización de ejercicios de comprensión oral por titularidad del centro educativo .....	252
Ilustración 164: Frecuencia de ver vídeos sin realizar actividades derivadas o realizándolas por titularidad del centro educativo .....	252
Ilustración 165: Frecuencia de escuchar y trabajar canciones lingüísticamente o cantarlas según la titularidad del centro educativo .....	253
Ilustración 166: Frecuencia de las exposiciones orales y de los exámenes y pruebas orales por titularidad del centro educativo .....	253

Ilustración 167: Frecuencia de hablar con el alumnado en inglés sobre temas de interés, realizar debates y juegos por titularidad del centro educativo .....	254
Ilustración 168: Frecuencia de actividades de interacción oral tipo role play, ejercicios de búsqueda de información en grupo, actividades comunicativas que simulan situaciones reales e intercambios comunicativos con alumnado de otros países por titularidad del centro educativo .....	254
Ilustración 169: Frecuencia de realizar y/o corregir ejercicios de gramática así como de explicar aspectos gramaticales por titularidad del centro educativo .....	255
Ilustración 170: Frecuencia de realizar y/o corregir ejercicios de vocabulario así como de explicar aspectos sobre vocabulario por titularidad del centro educativo.....	255
Ilustración 171: Frecuencia de la traducción de elementos concretos así como de frases y textos por titularidad del centro educativo.....	256
Ilustración 172: Frecuencia de los proyectos y trabajos por tareas en inglés por titularidad del centro educativo .....	257
Ilustración 173: Frecuencia de las explicaciones de aspectos culturales de países anglófonos y del tratamiento de aspectos de la propia cultura en inglés según la titularidad del centro educativo .....	257
Ilustración 174: Frecuencia del trabajo o desarrollo de estrategias de aprendizaje y grado de acuerdo con que "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" y "Es labor del profesor proporcionar las estrategias que permitan continuar su aprendizaje fuera del contexto escolar" por titularidad del centro educativo .....	258
Ilustración 175: Frecuencia de la explicación de técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia, del trabajo de estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas y de la promoción de "aprender a aprender" por titularidad del centro educativo .....	259
Ilustración 176: Participación en la convocatoria del Portfolio de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria por titularidad del centro educativo .....	259
Ilustración 177: Porcentaje de uso del libro de texto en educación primaria, ESO y bachillerato por titularidad del centro educativo .....	260
Ilustración 178: Grado de acuerdo con "Un buen libro de texto es la herramienta más importante" y "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase de inglés" por titularidad del centro educativo.....	261
Ilustración 179: Frecuencia de la utilización de materiales auténticos en el aula y grado de acuerdo con "El material a disposición del alumnado debe ser del nivel del alumnado" y "El material a disposición del alumnado debe ser de un nivel algo más alto que el actual" por nivel de enseñanza .....	261
Ilustración 180: Grado de acuerdo con "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" y "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés aunque sean adaptados" por titularidad del centro educativo..	262

Ilustración 181: Grado de acuerdo con las afirmaciones "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del contexto escolar" y "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" así como frecuencia de promover el contacto de su alumnado con la lengua inglesa fuera del aula por titularidad del centro educativo .....	263
Ilustración 182: Porcentaje de utilización del inglés en educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato por titularidad del centro educativo .....	264
Ilustración 183: Grado de acuerdo con "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera", "El profesor de inglés solo debería utilizar el inglés en el aula" y "El profesorado de inglés debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando usar la lengua del alumnado" por titularidad del centro educativo .....	264
Ilustración 184: Frecuencia de la improvisación en función de la necesidades y grado de acuerdo con "Muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula" por titularidad del centro educativo .....	265
Ilustración 185: Grado de acuerdo con "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" y "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por titularidad del centro educativo .....	266
Ilustración 186: Uso de las TIC por parte del profesorado en la preparación de las clases, del profesorado en las clases, del alumnado en las clases y del alumnado en las tareas para casa por titularidad del centro educativo .....	267
Ilustración 187: Utilización de aplicaciones informáticas y de internet en el aula por titularidad del centro educativo .....	267
Ilustración 188: Grado de acuerdo con las afirmaciones "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" y "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés" por titularidad del centro educativo .....	268
Ilustración 189: Porcentaje de profesorado que utiliza reproductores de audio, de vídeo, pantalla y proyector con ordenador, pizarra digital interactiva y laboratorio de idiomas por titularidad del centro educativo .....	269
Ilustración 190: Porcentaje de profesorado que usa correo electrónico, diccionarios electrónicos, aplicaciones de móvil, redes sociales, herramientas de trabajo colaborativo (tipo Google Drive) y Malted u otras herramientas de autor por titularidad del centro educativo .....	269
Ilustración 191: Porcentaje de profesorado que utiliza página web o blog propio o de materia, materiales digitales propios, webquests o miniquests y proyectos colaborativos eTwinning por titularidad del centro educativo .....	270
Ilustración 192: Número de docentes por ratio media de alumnado en sus clases ....	271
Ilustración 193: Edad del profesorado según el número de alumnos por grupo .....	272
Ilustración 194: Número de alumnos por titularidad del centro educativo .....	272

Ilustración 195: Porcentaje de centros rurales, en villas y urbanos por número de alumnos .....	273
Ilustración 196: Formación en lengua inglesa y pedagógica por número de alumnos	274
Ilustración 197: Nota media del expediente del profesorado por el número medio de alumnos en sus clases.....	274
Ilustración 198: Razones para iniciar la carrera de docente de lengua inglesa por número medio de alumnos por aula .....	275
Ilustración 199: Porcentaje y número de docentes que han realizado estancias prolongadas en el extranjero durante su etapa de formación por número de alumnos .....	276
Ilustración 200: Valoración de la formación en inglés oral e inglés escrito por número de alumnos .....	276
Ilustración 201: Valoración de la formación TIC y en pedagogía para lenguas extranjeras por número de alumnos.....	277
Ilustración 202: Valoración del conocimiento de teorías de aprendizaje de lenguas extranjeras, de la formación en CLIL, en enseñanza comunicativa y en enseñanza por tareas y proyectos según número de alumnos .....	277
Ilustración 203: Forma de elaboración de la programación didáctica por número de alumnos .....	278
Ilustración 204: Formas de formación permanente por número de alumnos .....	279
Ilustración 205: Grado de acuerdo con "Me siento valorado/a como docente" y "Soy un(a) docente muy implicado/a" por número de alumnos .....	280
Ilustración 206: Grado de acuerdo con "Me gusta innovar" y "Mis clases son rutinarias" por número de alumnos.....	280
Ilustración 207: Grado de acuerdo con "El único objetivo es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa", "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula (escoger materiales, temas de conversación, canciones o formas de enseñar)" y el alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" por número de alumnos .....	281
Ilustración 208: Grado de conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas en los niveles en los que se imparte clase, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el Portfolio y el e-PEL por número de alumnos.....	282
Ilustración 209: Conocimiento de las diversas teorías de enseñanza de lenguas presentadas por número de alumnos .....	284
Ilustración 210: Grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado en inglés" y "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" por número de alumnos .	285
Ilustración 211: Frecuencia de los ejercicios de comprensión lectora (reading comprehension), redacciones y exámenes escritos por número de alumnos .....	286
Ilustración 212: Grado de acuerdo con "En 2º de bachillerato hay que centrarse en las destrezas y actividades que se exigirán en las PAU aunque se trabaje menos la comunicación" por número de alumnos.....	286

Ilustración 213: Frecuencia de las actividades orales en general, el trabajo de la pronunciación adecuada del alumnado, de enseñar y practicar el uso del Alfabeto Fonético Internacional y de la realización de ejercicios de comprensión oral (listening comprehension) por número de alumnos .....	287
Ilustración 214: Frecuencia del visionado de vídeos realizando y sin realizar actividades derivadas por número de alumnos .....	287
Ilustración 215: Frecuencia de escuchar y trabajar canciones lingüísticamente así como de cantarlas por número de alumnos .....	288
Ilustración 216: Frecuencia de las exposiciones y exámenes orales por número de alumnos .....	288
Ilustración 217: Frecuencia de hablar con el alumnado sobre aspectos de interés, realizar debates y juegos por número de alumnos .....	289
Ilustración 218: Frecuencia de las actividades de interacción oral tipo role play, ejercicios de búsqueda de información en grupo, simulaciones de situaciones reales e intercambios comunicativos con alumnado de otros países por número de alumnos	290
Ilustración 219: Frecuencia de realizar ejercicios de gramática y de explicar aspectos gramaticales por número de alumnos .....	290
Ilustración 220: Frecuencia de realizar ejercicios y explicar aspectos de vocabulario por número de alumnos .....	291
Ilustración 221: Frecuencia de la traducción de elementos concretos así como de frases y textos completos por número de alumnos .....	291
Ilustración 222: Frecuencia de la explicación de aspectos culturales de países anglófonos, del tratamiento de aspectos de la propia cultura en inglés y grado de acuerdo con que "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua" por número de alumnos .....	292
Ilustración 223: Frecuencia del trabajo y desarrollo de las estrategias de aprendizaje y grado de acuerdo con "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" y "Es labor del profesor proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar" por número de alumnos .....	293
Ilustración 224: Frecuencia de la explicación de técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia, del trabajo de estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar se las deficiencias lingüísticas y de la promoción de "aprender a aprender" por número de alumnos ...	294
Ilustración 225: Participación en la convocatoria oficial del Portfolio por número de alumnos .....	294
Ilustración 226: Porcentaje de uso del libro de texto respecto al tiempo total de clase por número de alumnos .....	295
Ilustración 227: Grado de acuerdo con "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" y "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase de inglés" por número de alumnos .....	295

Ilustración 228: Uso de materiales auténticos en el aula (no diseñados para estudiantes de inglés) por número de alumnos .....	296
Ilustración 229: Grado de acuerdo con las afirmaciones "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" y "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés aunque sean adaptados" por número de alumnos .....	297
Ilustración 230: Grado de acuerdo con "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del contexto escolar", "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" y frecuencia de promover el contacto con la lengua inglesa fuera del aula por número de alumnos .	297
Ilustración 231: Porcentaje de uso de la L2 en el aula por número de alumnos .....	298
Ilustración 232: Grado de acuerdo con "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera", "El profesorado solo debe usar el inglés en el aula" y "El profesorado de inglés debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando el uso de la lengua del alumnado" por número de alumnos .....	299
Ilustración 233: Uso de las TIC por parte del profesorado en la preparación de las clases, del profesorado en las clases, del alumnado en las clases y del alumnado en las tareas para casa por número de alumnos.....	300
Ilustración 234: Utilización de aplicaciones informáticas y de internet en el aula por número de alumnos .....	300
Ilustración 235: Grado de acuerdo con las afirmaciones "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" y "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés" por número de alumnos .....	301
Ilustración 236: Porcentaje de profesorado que utiliza reproductores de audio, de vídeo, pantalla y proyector con ordenador, pizarra digital interactiva y laboratorio de idiomas por número de alumnos .....	302
Ilustración 237: Porcentaje de profesorado que usa el correo electrónico, diccionarios electrónicos, aplicaciones de móvil, redes sociales, herramientas de trabajo colaborativo (tipo Google Drive) y Malted u otras herramientas de autor por número de alumnos .....	303
Ilustración 238: Porcentaje de profesorado que utiliza página web o blog propio o de materia, materiales digitales propios, webquests o miniquests y proyectos colaborativos eTwinning por número de alumnos .....	304
Ilustración 239: Número de docentes por nota media de expediente .....	305
Ilustración 240: Edad media de los docentes por nota media de expediente.....	305
Ilustración 241: Formación en lengua inglesa y pedagógica por nota media de expediente.....	307
Ilustración 242: Razones para iniciar la carrera como profesor(a) de inglés por nota media de expediente.....	307
Ilustración 243: Porcentaje de profesorado que realizó estancias en el extranjero durante su etapa formativa.....	308

Ilustración 244: Valoración de la formación en inglés oral e inglés escrito por nota media de expediente.....	308
Ilustración 245: Valoración de la formación en TIC y pedagogía para las lenguas extranjeras por nota media de expediente.....	309
Ilustración 246: Valoración del conocimiento de teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, de la formación CLIL y en enseñanza comunicativa, así como en enseñanza por tareas y proyectos por nota media de expediente.....	310
Ilustración 247: Forma de contribución a la programación didáctica de la materia por nota media de expediente .....	311
Ilustración 248: Formas de formación permanente por nota media de expediente ..	312
Ilustración 249: Grado de acuerdo con "Mis clases son rutinarias", "Soy un docente muy implicado" y "Me gusta innovar" por nota media de expediente .....	312
Ilustración 250: Grado de acuerdo con "El único objetivo es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa", "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula (escoger materiales, temas de conversación, canciones o formas de enseñar)" y "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" por nota media de expediente .....	313
Ilustración 251: Grado de conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas en los niveles en que se imparte clase, el MCERL, el Portfolio y el e-PEL por nota media de expediente .....	314
Ilustración 252: Conocimiento de diferentes teorías sobre la enseñanza de lenguas por nota media de expediente .....	315
Ilustración 253: Grado de acuerdo con las afirmaciones "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado en inglés" y "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" por nota media de expediente.....	316
Ilustración 254: Frecuencia de la realización de ejercicios de comprensión lectora, redacciones así como exámenes y pruebas escritas por nota media de expediente..	316
Ilustración 255: Frecuencia de realizar actividades orales en general, trabajar la pronunciación, el AFI y realizar ejercicios de comprensión oral por nota media de expediente.....	317
Ilustración 256: Frecuencia del visionado de vídeos realizando y sin realizar actividades derivadas por nota media de expediente .....	318
Ilustración 257: Frecuencia de escuchar y trabajar lingüísticamente canciones y de cantarlas por nota media de expediente .....	318
Ilustración 258: Frecuencia de las exposiciones y pruebas orales por nota media de expediente.....	319
Ilustración 259: Frecuencia de hablar con el alumnado sobre temas de interés, realizar debates y juegos por nota media de expediente.....	319
Ilustración 260: Frecuencia de actividades de tipo role play, búsqueda de información en grupo, simulaciones de situaciones orales reales e intercambios comunicativos con alumnado de otros países por nota media de expediente .....	320



Ilustración 261: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de gramática así como de la explicación de aspectos gramaticales por nota media de expediente .....	321
Ilustración 262: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de vocabulario así como de la explicación de aspectos sobre el mismo por nota media de expediente .....	321
Ilustración 263: Frecuencia de la traducción de elementos concretos así como de frases y textos por nota media de expediente .....	322
Ilustración 264: Frecuencia de la realización de dictados por nota media de expediente .....	322
Ilustración 265: Frecuencia de la realización de proyectos usando el inglés como lengua vehicular y de la realización de trabajos por tareas en los que el alumnado realiza una serie de actividades en inglés encaminadas a preparar una tarea o proyecto final por nota media de expediente .....	323
Ilustración 266: Frecuencia de explicar aspectos culturales de países anglófonos y de tratar aspectos de la propia cultura en inglés, así como grado de acuerdo con "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua" por nota media de expediente .....	323
Ilustración 267: Frecuencia del trabajo o desarrollo de estrategias de aprendizaje y grado de acuerdo con las afirmaciones "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" y "Es labor del profesorado proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar" por nota media de expediente .....	324
Ilustración 268: Frecuencia de la explicación de técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia, trabajo de estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas y promoción de "aprender a aprender" por nota media de expediente .....	325
Ilustración 269: Frecuencia de la promoción del uso del dossier por nota media de expediente .....	325
Ilustración 270: Porcentaje de uso del libro de texto respecto al tiempo total de clase por nota media de expediente .....	326
Ilustración 271: Grado de acuerdo con que "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" y "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase de inglés" por nota media de expediente .....	327
Ilustración 272: Frecuencia de utilizar materiales auténticos en el aula y grado de acuerdo con "El material a disposición del alumnado debe ser del nivel del alumnado" y "El material a disposición del alumnado debe ser de nivel algo más alto que el actual del alumnado" por nota media de expediente .....	327
Ilustración 273: Grado de acuerdo con "Es importante que el alumnado lea el mayor número posible de lecturas graduadas", "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" y "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés aunque sean adaptadas" por nota media de expediente .....	328

Ilustración 274: Grado de acuerdo con "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del contexto escolar", "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" y frecuencia de la promoción del contacto con la lengua inglesa fuera del aula por nota media de expediente.....	329
Ilustración 275: Porcentaje de uso del inglés respecto al tiempo de clase por nota media de expediente.....	329
Ilustración 276: Grado de acuerdo con "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera", "El profesor de inglés solo debería utilizar el inglés en el aula" y "El profesorado de inglés debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando usar la lengua del alumnado" por nota media de expediente.....	330
Ilustración 277: Frecuencia de la improvisación en función de las necesidades y grado de acuerdo con "Muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula" por nota media de expediente.....	331
Ilustración 278: Grado de acuerdo con "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" y "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por nota media de expediente.....	331
Ilustración 279: Uso de las TIC por parte del profesorado en la preparación de las clases, del profesorado durante las clases, del alumnado en las clases y del alumnado en las tareas para casa por nota media de expediente.....	332
Ilustración 280: Grado de utilización de aplicaciones informáticas e internet en el aula por nota media de expediente.....	333
Ilustración 281: Grado de acuerdo con que "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" y "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés" por nota media de expediente.....	333
Ilustración 282: Porcentaje de profesorado que utiliza reproductores de audio, de vídeo, pantalla y proyector con ordenador, pizarra digital interactiva y laboratorio de idiomas por nota media de expediente.....	334
Ilustración 283: Porcentaje de profesorado que usa correo electrónico, diccionarios electrónicos, aplicaciones de móvil, redes sociales, herramientas de trabajo colaborativo (tipo Google Drive) y Malted u otras herramientas de autor por nota media de expediente.....	335
Ilustración 284: Porcentaje de profesorado que utiliza página web o blog propio o de materia, materiales digitales propios, webquests o miniquests y proyectos colaborativos eTwinning por nota media de expediente.....	336
Ilustración 285: Número de docentes según su razón para iniciar la carrera como docente de lengua inglesa.....	338
Ilustración 286: Clasificación por sexo de los docentes según su razón para iniciar la carrera docente.....	339

Ilustración 287: Formación en lengua inglesa y pedagógica según la razón para iniciar la carrera docente .....	339
Ilustración 288: Valoración de la formación en inglés oral, inglés escrito, TIC para las lenguas extranjeras y pedagogía para las lenguas extranjeras según la razón para iniciar la carrera docente .....	340
Ilustración 289: Valoración del conocimiento de teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, formación CLIL, en enseñanza comunicativa y en enseñanza por tareas y proyectos según la razón para iniciar la carrera docente .....	341
Ilustración 290: Modalidades de formación permanente según la razón para iniciar la carrera docente .....	342
Ilustración 291: Grado de acuerdo con "Me siento valorado/a como docente" y "Soy un profesor o profesora muy implicado/a" según la razón para iniciar la carrera docente .....	342
Ilustración 292: Grado de acuerdo con "Me gusta innovar" y "Mis clases son rutinarias" según la razón para iniciar la carrera docente .....	343
Ilustración 293: Grado de acuerdo con "Actualmente mi enseñanza es más comunicativa que hace años" e "Imparto clase de inglés de forma similar a cómo me enseñaron a mí cuando era alumno/a" según la razón para iniciar la carrera docente .....	343
Ilustración 294: Grado de acuerdo con "El único objetivo es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa", "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula" y "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" según la razón para iniciar la carrera docente .....	344
Ilustración 295: Conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas en los niveles en que se imparte clase, el MCERL, el Portfolio y el e-PEL según la razón para iniciar la carrera docente .....	344
Ilustración 296: Conocimiento de diferentes teorías sobre la enseñanza de lenguas según la razón para iniciar la carrera como docente .....	345
Ilustración 297: Grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado en inglés" y "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" según la razón para iniciar la carrera como docente .....	346
Ilustración 298: Frecuencia de realizar ejercicios de comprensión lectora, redacciones y exámenes escritos según la razón para iniciar la carrera docente .....	346
Ilustración 299: Frecuencia de las actividades orales en general, el trabajo de la pronunciación, la enseñanza y práctica del AFI y la realización de ejercicios de comprensión oral según la razón para iniciar la carrera docente .....	347
Ilustración 300: Frecuencia de ver vídeos sin realizar y realizando actividades derivadas según la razón para iniciar la carrera docente .....	348
Ilustración 301: Frecuencia de escuchar y trabajar lingüísticamente canciones así como de cantarlas según la razón para iniciar la carrera docente.....	348

Ilustración 302: Frecuencia de las exposiciones y exámenes orales según la razón para iniciar la carrera docente.....	348
Ilustración 303: Frecuencia de hablar con el alumnado sobre aspectos de interés, realizar debates y juegos según la razón para iniciar la carrera docente .....	349
Ilustración 304: Frecuencia de las actividades de interacción oral tipo role play, ejercicios de búsqueda de información en grupo, simulaciones de situaciones reales e intercambios comunicativos con alumnado de otros países según la razón para iniciar la carrera docente .....	350
Ilustración 305: Frecuencia de realizar y corregir ejercicios de gramática así como de explicar aspectos gramaticales según la razón para iniciar la carrera docente .....	350
Ilustración 306: Frecuencia de la traducción de elementos concretos así como de frases y textos según la razón para iniciar la carrera docente.....	351
Ilustración 307: Frecuencia de realizar proyectos en los que se utiliza el inglés como lengua vehicular y de realizar trabajos por tareas en los que el alumnado realiza una serie de actividades en inglés encaminadas a preparar una tarea o proyecto final según la razón para iniciar la carrera docente.....	351
Ilustración 308: Frecuencia de explicar aspectos culturales de países anglófonos y tratar aspectos de la propia cultura, así como grado de acuerdo con "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua" según la razón para iniciar la carrera docente.....	352
Ilustración 309: Frecuencia del trabajo o desarrollo de estrategias de aprendizaje y grado de acuerdo con "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" y "Es labor del profesor proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar" según la razón para iniciar la carrera docente.....	353
Ilustración 310: Frecuencia de la explicación de técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia, trabajo de estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas y promoción de "aprender a aprender" según la razón para iniciar la carrera docente	353
Ilustración 311: Grado de acuerdo con que "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" y "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase de inglés" según la razón para iniciar la carrera docente.....	354
Ilustración 312: Grado de acuerdo con "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del contexto escolar", "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" y frecuencia de la promoción del contacto del alumnado con la lengua inglesa fuera del aula" según la razón para iniciar la carrera docente.....	355
Ilustración 313: Grado de acuerdo con "Habría que impartir la clase de inglés totalmente en la lengua extranjera", "El profesor de inglés solo debería utilizar el inglés en el aula" y "El profesorado de inglés debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para	

hacerse entender evitando usar la lengua del alumnado“ según la razón para iniciar la carrera docente. ....	356
Ilustración 314: Grado de acuerdo con "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" y "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera“ según la razón para iniciar la carrera docente.....	357
Ilustración 315: Uso de las TIC por parte del profesorado en la preparación de las clases, del profesorado durante las clases, del alumnado en las clases y del alumnado en las tareas para casa según la razón para iniciar la carrera docente.....	357
Ilustración 316: Frecuencia de utilizar aplicaciones informáticas e internet en el aula según la razón para iniciar la carrera docente .....	358
Ilustración 317: Porcentaje de profesorado que utiliza reproductores de audio, de vídeo, pantalla y proyector con ordenador, pizarra digital interactiva y laboratorio de idiomas según la razón para iniciar la carrera docente.....	359
Ilustración 318: Porcentaje de profesorado que usa correo electrónico, diccionarios electrónicos, aplicaciones de móvil, redes sociales, herramientas de trabajo colaborativo (tipo Google Drive) y Malted u otras herramientas de autor según la razón para iniciar la carrera docente .....	360
Ilustración 319: Porcentaje de profesorado que utiliza página web o blog propio o de materia, materiales digitales propios, webquests o miniquests y proyectos colaborativos eTwinning según la razón para iniciar la carrera docente.....	360
Ilustración 320: Número de docentes según gusto por la profesión .....	361
Ilustración 321: Edad media del profesorado según gusto por la profesión .....	362
Ilustración 322: Grado de gusto por la profesión según el sexo del profesorado .....	363
Ilustración 323: Porcentaje de las razones de acceso a la carrera como profesor(a) de inglés según el gusto por la profesión .....	364
Ilustración 324: Valoración de la formación en inglés oral y escrito según gusto por la profesión.....	365
Ilustración 325: Valoración de la formación en TIC y pedagogía específicas para las lenguas extranjeras según gusto por la profesión .....	365
Ilustración 326: Valoración del conocimiento de teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, de la formación CLIL, en enseñanza comunicativa y en enseñanza por tareas y proyectos según gusto por la profesión .....	366
Ilustración 327: Forma de contribución a la programación didáctica de la materia según gusto por la profesión .....	367
Ilustración 328: Formas de formación permanente según gusto por la profesión .....	368
Ilustración 329: Grado de acuerdo con "Me siento valorado/a como docente" y "Soy un(a) docente muy implicado/a" según el gusto por la profesión.....	368
Ilustración 330: Grado de acuerdo con "Me gusta innovar" y "Mis clases son rutinarias" según gusto por la profesión .....	368

Ilustración 331: Grado de acuerdo con "Actualmente mi enseñanza es más comunicativa que hace años" e "Imparto clase de forma similar a como me enseñaron a mí" según gusto por la profesión.....	369
Ilustración 332: Grado de acuerdo con "El único objetivo es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa", "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula" y "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" según gusto por la profesión .....	370
Ilustración 333: Grado de conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas en los niveles en que se imparte clase, el MCERL, el Portfolio y el e-PEL según gusto por la profesión .....	370
Ilustración 334: Conocimiento de diferentes teorías sobre la enseñanza de lenguas según gusto por la profesión .....	371
Ilustración 335: Grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado" y "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" según gusto por la profesión .....	372
Ilustración 336: Frecuencia de los ejercicios de comprensión lectora, redacciones y exámenes escritos según el gusto por la profesión .....	372
Ilustración 337: Frecuencia de las actividades orales en general, el trabajo de la pronunciación adecuada del alumnado, enseñar y practicar el uso del Alfabeto Fonético Internacional y realizar ejercicios de comprensión oral (listening comprehension), según gusto por la profesión .....	373
Ilustración 338: Frecuencia del visionado de vídeos sin realizar y realizando actividades derivadas según gusto por la profesión .....	374
Ilustración 339: Frecuencia de escuchar y trabajar lingüísticamente canciones así como de cantar canciones según gusto por la profesión.....	375
Ilustración 340: Frecuencia de las exposiciones y exámenes orales según gusto por la profesión.....	375
Ilustración 341: Frecuencia de hablar sobre aspectos de interés para el alumnado, realización de debates y juegos según gusto por la profesión .....	376
Ilustración 342: Frecuencia de actividades de role play, búsqueda de información en grupo, simulaciones de situaciones reales e intercambios comunicativos con alumnado de otros países según gusto por la profesión.....	376
Ilustración 343: Frecuencia de realización y/o corrección de ejercicios de gramática y de explicar aspectos gramaticales según gusto por la profesión.....	377
Ilustración 344: Frecuencia de realización y/o corrección de ejercicios de vocabulario así como de explicar aspectos de vocabulario según gusto por la profesión .....	377
Ilustración 345: Frecuencia de la traducción de elementos concretos así como de frases y textos según gusto por la profesión .....	378
Ilustración 346: Frecuencia de los proyectos y trabajos por tareas en inglés según gusto por la profesión .....	379
Ilustración 347: Frecuencia de explicar aspectos culturales de países anglófonos, tratar aspectos de la propia cultura y grado de acuerdo con "La presencia de un auxiliar de	

conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua" según el gusto por la profesión .....	380
Ilustración 348: Frecuencia del trabajo o desarrollo de estrategias de aprendizaje y grado de acuerdo con "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" y "Es labor del profesorado proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar" según gusto por la profesión .....	380
Ilustración 349: Frecuencia de explicar técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia, trabajar estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas y promoción de "aprender a aprender" según gusto por la profesión .....	381
Ilustración 350: Frecuencia de la promoción del uso de un dossier según gusto por la profesión.....	382
Ilustración 351: Porcentaje de uso del libro de texto respecto al tiempo total de clase según gusto por la profesión .....	382
Ilustración 352: Grado de acuerdo con "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" y "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en la que se imparte clase de inglés" según gusto por la profesión .....	383
Ilustración 353: Frecuencia de utilizar materiales auténticos en el aula (no diseñados para estudiantes de inglés) según gusto por la profesión .....	383
Ilustración 354: Grado de acuerdo con "El material a disposición del alumnado debe ser del nivel del alumnado" y "El material a disposición del alumnado debe ser de un nivel algo más alto que el actual" según gusto por la profesión .....	384
Ilustración 355: Grado de acuerdo con "Es importante que el alumnado lea el mayor número posible de lecturas graduadas", "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" y "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés aunque sean adaptados" según gusto por la profesión .....	385
Ilustración 356: Grado de acuerdo con "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del contexto escolar", "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" y frecuencia de promover el contacto del alumnado con la lengua inglesa fuera del aula según gusto por la profesión .....	386
Ilustración 357: Porcentaje de uso del inglés respecto al tiempo total de clase según gusto por la profesión .....	386
Ilustración 358: Grado de acuerdo con "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera", "El profesor de inglés solo debería utilizar el inglés en el aula" y "El profesorado de inglés debe adaptar su habla, hacer mímica, etc, para hacerse entender evitando usar la lengua del alumnado" según gusto por la profesión.....	387
Ilustración 359: Frecuencia de la improvisación en función de las necesidades y grado de acuerdo con "Muchas veces es positivo adaptarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula" según el gusto por la profesión .....	388

Ilustración 360: Grado de acuerdo con "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" y "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística en esta lengua extranjera" según gusto por la profesión .....	388
Ilustración 361: Uso de las TIC por parte del profesorado en la preparación de las clases, del profesorado durante las clases, del alumnado en las clases y del alumnado en las tareas para casa según gusto por la profesión .....	389
Ilustración 362: Frecuencia de la utilización de aplicaciones informáticas e internet en el aula según gusto por la profesión .....	390
Ilustración 363: Grado de acuerdo con "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" y "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés" según gusto por la profesión .....	390
Ilustración 364: Porcentaje de profesorado que utiliza reproductores de audio, de vídeo, pantalla y proyector con ordenador, pizarra digital interactiva y laboratorio de idiomas según gusto por la profesión .....	391
Ilustración 365: Porcentaje de profesorado que usa correo electrónico, diccionarios electrónicos, aplicaciones de móvil, redes sociales, herramientas de trabajo colaborativo (tipo Google Drive) y Malted u otras herramientas de autor según gusto por la profesión .....	392
Ilustración 366: Porcentaje de profesorado que utiliza página web o blog propio o de materia, materiales digitales propios, webquests o miniquests y proyectos colaborativos eTwinning según gusto por la profesión .....	392
Ilustración 367: Número de docentes según su nivel formativo en lengua inglesa ....	393
Ilustración 368: Edad media de los grupos según su formación en lengua inglesa .....	394
Ilustración 369: Proporción de docentes en centros públicos y privados según su formación en lengua inglesa .....	395
Ilustración 370: Ratio de alumnado según formación en lengua inglesa .....	395
Ilustración 371: Nivel formativo en lengua inglesa del profesorado que imparte clase en niveles de educación primaria y/o secundaria .....	396
Ilustración 372: Formación pedagógica del profesorado según su formación en lengua inglesa .....	396
Ilustración 373: Nota media de expediente universitario según su formación en lengua inglesa .....	397
Ilustración 374: Frecuencia de las estancias prolongadas en el extranjero durante la etapa formativa según formación en lengua inglesa .....	398
Ilustración 375: Valoración de la formación en inglés oral y escrito según formación en lengua inglesa .....	398
Ilustración 376: Valoración de la formación en TIC y en pedagogía específicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras según la formación en lengua inglesa .....	399
Ilustración 377: Valoración del conocimiento de teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, de la formación en CLIL, en enseñanza comunicativa y en enseñanza por tareas y proyectos según formación en lengua inglesa .....	400



Ilustración 378: Forma de elaboración de la programación didáctica de la materia según formación en lengua inglesa .....	401
Ilustración 379: Modalidades de formación permanente según formación en lengua inglesa.....	402
Ilustración 380: Grado de acuerdo con "Me siento valorado/a como docente" y "Soy un(a) docente muy implicado/a" según formación en lengua inglesa .....	403
Ilustración 381: Grado de acuerdo con "Me gusta innovar" y "Mis clases son rutinarias" según formación en lengua inglesa .....	403
Ilustración 382: Grado de acuerdo con "Actualmente mi enseñanza es más comunicativa que hace años" e "Imparto clase de inglés de forma similar a cómo me enseñaron a mí cuando era alumno/a" según formación en lengua inglesa .....	404
Ilustración 383: Grado de acuerdo con "El único objetivo es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa", "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula (escoger materiales, temas de conversación, canciones o formas de enseñar)" y "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" según formación en lengua inglesa .....	405
Ilustración 384: Conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas en los niveles en que se imparte clase, el MCERL, el Portfolio y el e-PEL según formación en lengua inglesa .....	405
Ilustración 385: Conocimiento de diferentes teorías sobre la enseñanza de lenguas según formación en lengua inglesa .....	406
Ilustración 386: Grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado en inglés" y "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" según formación en lengua inglesa.....	407
Ilustración 387: Frecuencia de los ejercicios de comprensión lectora, redacciones así como exámenes y pruebas escritas por formación en lengua inglesa.....	407
Ilustración 388: Frecuencia de las actividades orales en general, el trabajo de la pronunciación, la enseñanza y trabajo del AFI así como de la realización de ejercicios de comprensión oral según formación en lengua inglesa.....	408
Ilustración 389: Frecuencia de ver vídeos realizando y sin realizar actividades derivadas según formación en lengua inglesa .....	409
Ilustración 390: Frecuencia de escuchar y trabajar canciones lingüísticamente así como de cantarlas según la formación en lengua inglesa.....	409
Ilustración 391: Frecuencia de las exposiciones y exámenes orales según la formación en lengua inglesa .....	410
Ilustración 392: Frecuencia de hablar en inglés sobre aspectos de interés, realizar debates y juegos según la formación en lengua inglesa .....	410
Ilustración 393: Frecuencia de las actividades de interacción tipo role play, de búsqueda de información en grupo, simulaciones de situaciones reales e intercambios comunicativos con alumnado de otros países según formación en lengua inglesa ....	411

Ilustración 394: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de gramática así como de explicar aspectos gramaticales según formación en lengua inglesa.....	412
Ilustración 395: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de vocabulario así como de explicaciones sobre aspectos de vocabulario según formación en lengua inglesa.....	412
Ilustración 396: Frecuencia de proyectos y trabajos por tareas según la formación en lengua inglesa.....	413
Ilustración 397: Frecuencia de explicar aspectos culturales de países anglófonos, tratar aspectos de la propia cultura en inglés y grado de acuerdo con "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua" según formación en lengua inglesa.....	414
Ilustración 398: Frecuencia del trabajo o desarrollo de estrategias de aprendizaje y grado de acuerdo con "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" y "Es labor del profesor proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar", según formación en lengua inglesa .....	414
Ilustración 399: Frecuencia de explicar técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia, del trabajo de estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas y promoción de "aprender a aprender", según formación en lengua inglesa .....	415
Ilustración 400: Porcentaje de uso del libro de texto según formación en lengua inglesa .....	416
Ilustración 401: Grado de acuerdo con que "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" y "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en la que se imparte clase de inglés" según formación en lengua inglesa....	417
Ilustración 402: Grado de acuerdo con "El material a disposición del alumnado debe ser de su nivel" y "El material a disposición del alumnado debe ser de un nivel algo más alto que el actual" según formación en lengua inglesa .....	417
Ilustración 403: Frecuencia de la utilización de materiales auténticos en el aula y grado de acuerdo con "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" y "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales inglés aunque estén adaptados" según formación en lengua inglesa .....	418
Ilustración 404: Grado de acuerdo con "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del contexto escolar" y "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula", así como frecuencia de la promoción del contacto del alumnado con la lengua inglesa fuera del aula, según formación en lengua inglesa .....	419
Ilustración 405: Porcentaje de uso del inglés respecto al tiempo total de clase según formación en lengua inglesa .....	419
Ilustración 406: Grado de acuerdo con "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera", "El profesor de inglés solo debería utilizar el inglés en el aula" y "El	

profesorado de inglés debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando usar la lengua del alumnado”, según formación en lengua inglesa .....	420
Ilustración 407: Frecuencia de la improvisación en función de las necesidades y grado de acuerdo con "Muchas veces es positivo adaptarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula", según la formación en lengua inglesa .....	421
Ilustración 408: Grado de acuerdo con "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" y "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera“, según formación en lengua inglesa .....	421
Ilustración 409: Uso de las TIC por parte del profesorado en la preparación de las clases, del profesorado durante las clases, del alumnado en las clases y del alumnado en las tareas para casa, según formación en lengua inglesa .....	422
Ilustración 410: Frecuencia de la utilización de aplicaciones informáticas e internet en el aula, según formación en lengua inglesa .....	422
Ilustración 411: Grado de acuerdo con "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" y "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés", según formación en lengua inglesa .....	423
Ilustración 412: Porcentaje de utilización de diversas dotaciones: reproductor de cintas, CD y archivos de audio, reproductor de vídeo o DVD, pantalla y proyector con ordenador, pizarra digital interactiva y laboratorio de idiomas, según formación en lengua inglesa .....	424
Ilustración 413: Porcentaje de utilización de las siguientes herramientas informáticas: correo electrónico, diccionarios electrónicos, aplicaciones de teléfono móvil, redes sociales, herramientas de tipo colaborativo y herramientas de autor específicas para lenguas extranjeras, según formación en lengua inglesa .....	425
Ilustración 414: Porcentaje de utilización de página web o blog propio, materiales digitales propios, webquests o miniquests y proyectos colaborativos eTwinning, según formación en lengua inglesa .....	425
Ilustración 415: Número de docentes según su nivel de formación pedagógica .....	426
Ilustración 416: Edad media del profesorado según su formación pedagógica .....	427
Ilustración 417: Proporción de docentes en centros públicos y privados según su formación pedagógica .....	428
Ilustración 418: Formación pedagógica según los niveles en que se imparte clase ....	428
Ilustración 419: Distribución del profesorado en centros urbanos, de villas y rurales según su formación pedagógica .....	429
Ilustración 420: Formación en lengua inglesa del profesorado según su formación pedagógica.....	430
Ilustración 421: Nota media de expediente universitario según formación pedagógica .....	430
Ilustración 422: Gusto por la profesión según formación pedagógica .....	431

Ilustración 423: Valoración de la formación en inglés escrito e inglés oral según la formación pedagógica .....	431
Ilustración 424: Valoración de la formación en TIC y pedagogía específicas para las lenguas extranjeras según formación pedagógica .....	432
Ilustración 425: Valoración del conocimiento de teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, de la formación CLIL, en enseñanza comunicativa y en enseñanza por tareas y proyectos según formación pedagógica .....	433
Ilustración 426: Forma de elaboración de la programación didáctica según la formación pedagógica.....	433
Ilustración 427: Forma de actualización del profesorado según su formación pedagógica.....	434
Ilustración 428: Grado de acuerdo con "Me siento valorado/a como docente" y "Soy un profesor(a) muy implicado/a" según formación pedagógica.....	434
Ilustración 429: Grado de acuerdo con "Me gusta innovar" y "Mis clases son rutinarias" según formación pedagógica.....	435
Ilustración 430: Grado de acuerdo con "Actualmente mi enseñanza es más comunicativa que hace años" e "Imparto clase de inglés de forma similar a cómo me enseñaron a mí cuando era alumno/a" según formación pedagógica .....	436
Ilustración 431: Grado de acuerdo con "El único objetivo es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa", "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula" y "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" según formación pedagógica .....	436
Ilustración 432: Conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas en los niveles en que se imparte clase, el MCERL, el Portfolio y el e-PEL según formación pedagógica .....	437
Ilustración 433: Conocimiento de diferentes teorías sobre la enseñanza de lenguas según formación en lengua inglesa .....	438
Ilustración 434: Grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado en inglés" y "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" según formación pedagógica .....	439
Ilustración 435: Frecuencia de los ejercicios de comprensión lectora, redacciones y exámenes y pruebas escritas según formación pedagógica .....	440
Ilustración 436: Grado de acuerdo con "En 2º de bachillerato hay que centrarse en las destrezas y actividades que se exigirán en las PAU aunque se trabaje menos la comunicación" según formación pedagógica .....	440
Ilustración 437: Frecuencia de las actividades orales en general, del trabajo de la pronunciación adecuada del alumnado, de la enseñanza y práctica del Alfabeto Fonético Internacional así como de la realización de ejercicios de comprensión oral (listening comprehension) según formación pedagógica .....	441
Ilustración 438: Frecuencia del visionado de vídeos sin realizar y realizando actividades derivadas según formación pedagógica .....	441

Ilustración 439: Frecuencia de escuchar trabajando canciones lingüísticamente y de cantarlas según formación pedagógica .....	442
Ilustración 440: Frecuencia de las exposiciones y exámenes orales según la formación pedagógica.....	442
Ilustración 441: Frecuencia de hablar con el alumnado sobre aspectos de interés, realizar debates y juegos según formación pedagógica .....	443
Ilustración 442: Frecuencia de realizar actividades de interacción oral tipo role play, ejercicios de búsqueda de información en grupo, actividades comunicativas que simulan situaciones reales e intercambios comunicativos del alumnado con alumnado de otros países en inglés según formación pedagógica .....	443
Ilustración 443: Frecuencia de realizar/corregir ejercicios de gramática o explicar aspectos gramaticales según formación pedagógica .....	444
Ilustración 444: Frecuencia de realizar/corregir ejercicios de gramática o explicar aspectos de vocabulario según formación pedagógica .....	445
Ilustración 445: Frecuencia de la traducción de elementos concretos así como de frases y textos según formación pedagógica .....	445
Ilustración 446: Frecuencia de proyectos y trabajos por tareas según formación pedagógica.....	446
Ilustración 447: Frecuencia de explicar aspectos culturales de países anglófonos y tratar aspectos de la propia cultura en inglés, así como grado de acuerdo con "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua" según formación pedagógica.....	446
Ilustración 448: Frecuencia del trabajo o desarrollo de las estrategias de aprendizaje y grado de acuerdo con "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" y "Es labor del profesor proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar" según formación pedagógica .....	447
Ilustración 449: Frecuencia de la explicación de técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia, del trabajo de estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas y promoción de "aprender a aprender" según formación pedagógica.....	448
Ilustración 450: Frecuencia del uso de un dossier según formación pedagógica.....	448
Ilustración 451: Porcentaje de uso del libro de texto respecto al tiempo total de clase según formación pedagógica.....	449
Ilustración 452: Grado de acuerdo con "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" y "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase" según formación pedagógica .....	450
Ilustración 453: Frecuencia de la utilización de materiales auténticos en el aula (no diseñados para estudiantes de inglés) según formación pedagógica.....	450
Ilustración 454: Grado de acuerdo con "El material a disposición del alumnado debe ser del nivel del alumnado" y "El material a disposición del alumnado debe ser de un nivel algo más alto que el actual" según formación pedagógica .....	451

Ilustración 455: Grado de acuerdo con que "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" y "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés aunque sean adaptados" según formación pedagógica .....	451
Ilustración 456: Grado de acuerdo con "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula", así como frecuencia de la promoción del contacto con el inglés fuera del aula.....	452
Ilustración 457: Porcentaje de uso de la L2 en el aula respecto al tiempo total de clase según formación pedagógica.....	453
Ilustración 458: Grado de acuerdo con "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera", "El profesor de inglés solo debería utilizar el inglés en el aula" y "El profesor de inglés debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando usar la lengua del alumnado" según formación pedagógica .....	453
Ilustración 459: Frecuencia de la improvisación en función de las necesidades y grado de acuerdo con "Muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula" según formación pedagógica .....	454
Ilustración 460: Grado de acuerdo con "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" y "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" según formación pedagógica .....	455
Ilustración 461: Uso de las TIC por parte del profesorado en la preparación de las clases, del profesorado durante las clases, del alumnado en las clases y del alumnado en las tareas para casa según formación pedagógica .....	456
Ilustración 462: Frecuencia de la utilización de aplicaciones informáticas e internet en el aula según formación pedagógica .....	456
Ilustración 463: Grado de acuerdo con "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" y "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés" según formación pedagógica.....	457
Ilustración 464: Porcentaje de utilización de diversas dotaciones: reproductor de cintas, CD y archivos de audio, reproductor de vídeo o DVD, pantalla y proyector con ordenador, pizarra digital interactiva y laboratorio de idiomas según formación pedagógica.....	458
Ilustración 465: Porcentaje de utilización de las siguientes herramientas informáticas: correo electrónico, diccionarios electrónicos, aplicaciones de teléfono móvil, redes sociales, herramientas de tipo colaborativo y herramientas de autor específicas para lenguas extranjeras según formación pedagógica .....	458
Ilustración 466: Porcentaje de utilización de página web o blog propio, materiales digitales propios, webquests o miniquests y proyectos colaborativos eTwinning según formación pedagógica .....	459

## **Relación alfabética de siglas, acrónimos y abreviaturas utilizadas**

ACOT	Apple Classrooms of Tomorrow
AFI	Alfabeto Fonético Internacional
AICLE	Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (CLIL por sus siglas en inglés)
AMPA	Asociación de madres y padres de alumnos
BBC	British Broadcasting Corporation
BBVA	Banco Bilbao Vizcaya Argentaria
BOE	Boletín Oficial del Estado
CAP	Certificado de Aptitud Pedagógica
CD	Compact Disc (en castellano, disco compacto)
CEE	Centro de educación especial
CEE	Consejo Escolar del Estado
CEEPR	Centro de educación especial privado
CEIP	Centro de educación infantil y primaria
CEOU	Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
CEP	Centro de educación primaria
CIDEAC	Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia
CIFP	Centro Integrado de Formación Profesional
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CPI	Centro público integrado
CPR	Centro privado
CRA	Centro rural agrupado
DOG	Diario Oficial de Galicia
DVD	Digital Versatile Disc; Digital Video Disc
EBAU	Evaluación de bachillerato para el acceso a la universidad
EE. OO. II.	Escuelas Oficiales de Idiomas
EEl	Escuela de educación infantil
EGB	Educación General Básica
EI	Educación infantil
EP	Educación primaria
EPAPU	Centro Público de Educación e Promoción de Adultos
ESO	Enseñanza secundaria obligatoria
Eurydice	Information Network on Education in Europe
FOL	Formación y Orientación Laboral
FP	Formación profesional
ICT	Information and Communications Technology
IES	Instituto de enseñanza secundaria
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
L1	Primera lengua
L2	Segunda(s) lengua(s)
LAD	Language Learning Device
LGE	Ley General de Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
MCERL	Marco común europeo de referencia para las lenguas
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OECD por sus siglas en inglés)
PAU	Pruebas de Acceso a la Universidad
PDC	Programa de diversificación curricular
PES	Profesores de Enseñanza Secundaria
PISA	Programme for International Student Assessment
PPT	Presentación, práctica y producción
PTFP	Profesores Técnicos de Formación Profesional
Talis	Teaching and Learning International Survey
TIC	Tecnología de la información y la comunicación (ICT por sus siglas en inglés)
TVE	Televisión Española



## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Justificación de la investigación

Desde hace años, los resultados de diferentes evaluaciones internacionales suscitan periódicamente un interés mediático centrado en los resultados del alumnado español en relación con el de otros países y, dentro del estado español, entre las diferentes comunidades autónomas evaluadas. Estos estudios comparativos, en los que nuestro sistema educativo no suele salir tan bien parado como sería deseable, suelen ser descriptivos y no siempre indagan en las circunstancias que justifican los resultados. Igualmente, el interés y la preocupación por la calidad de la educación, no solo la de las lenguas, ha llevado a nuestras autoridades a tomar medidas legislativas y organizativas de diverso alcance y trascendencia, algunas de las cuales afectan a la enseñanza de lenguas extranjeras. Los resultados educativos y, en especial, el conocimiento de las lenguas extranjeras, han pasado en las últimas décadas de ser un problema del mundo educativo a ser un problema político con gran repercusión en los medios de comunicación y con un fuerte eco en la sociedad.

Por su parte, a lo largo de los últimos años, numerosos investigadores han ahondado en diversos aspectos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y los docentes que las imparten, tanto dentro del ámbito nacional como del más específico de la Comunidad Autónoma de Galicia. Algunos de estos estudios analizan los resultados escolares en diversos niveles educativos (Bonnet 2002; Corpas Arellano 2007; INEE 2012; Rica 2012; Villanueva 2016), otros se centran en los todavía más bajos resultados en las destrezas orales (Vez y Martínez 2004; Corpas y Madrid 2009; Cajide Val y Vez Jeremías 2012; Calvo Benzie 2013b), en la formación de los docentes (Rubio y Schwarzer 2011), en su práctica diaria en el aula (Rubio Alcalá y Martínez Lirola 2008; Morata y Coyle 2012; Plo, Hornero y Dueñas 2013) o en otros aspectos como puede ser el uso de la L2 en clase (Eurydice 2012a; Morata y Coyle 2012), los materiales de aula (Roldán Tapia et al. 2009), el aprovechamiento de la tecnología (Hernández 2009; Eurydice 2012a; Hornero, Mur-Dueñas y Plo 2013) o la evaluación (Rubio y Tamayo Rodríguez 2012; Carrillo López 2014). Todos estos estudios muestran que la enseñanza de lenguas en nuestro sistema educativo tiene ciertas deficiencias que necesitarían ser consideradas, evaluadas de forma sosegada y atendidas adecuadamente.

Por otro lado, el presente trabajo también responde a un intento de adentrarse en los entresijos de la profesión de docente del inglés como lengua extranjera, que ha sido y es desde hace más de dos décadas la mía. Hace varios años, con mi trabajo de fin del Máster de Lingüística Inglesa Aplicada, *Estudio de la metodología empleada en la enseñanza del inglés en educación secundaria en la provincia de Lugo* (Arias-Castro 2013), entré en contacto con la metodología que sigue el profesorado de inglés de la provincia de Lugo, así como con sus actividades habituales en las clases de inglés, en

un análisis descriptivo que abría la puerta a una futura línea de trabajo que pudiese ampliar e intentar comprender la labor que estaba desarrollando el profesorado de inglés. Procedía, por ello, realizar un estudio más amplio, que no se iniciase en la educación secundaria sino desde el comienzo de la enseñanza obligatoria del inglés en la educación primaria, para así seguir la evolución de la enseñanza de la lengua extranjera en todo su recorrido a lo largo de la educación obligatoria y posteriormente en el bachillerato, hasta que el alumnado deja los centros de educación secundaria en pos de la formación superior.

Así mismo, parecía pertinente no solo un trabajo descriptivo del panorama de la enseñanza del inglés en el sistema educativo, sino un análisis que diese un paso más allá, procurando detectar aquellas variables relacionadas con las diferencias en los estilos de enseñanza, a fin de aportar mayor información respecto a qué se está enseñando en las clases de inglés como lengua extranjera, cómo se está haciendo y, si acaso fuese posible, por qué se enseñan las lenguas como se enseñan. Por ello este estudio pretende ahondar en aspectos fundamentales como son el perfil personal de nuestro profesorado, su formación didáctica y en la lengua, metodología de aula, actividades y atención a las diferentes destrezas, uso de la tecnología o creencias sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, aspectos muy diversos entre sí, pero fundamentales a la hora de establecer diferencias o valorar la proximidad respecto a las recomendaciones de las diversas investigaciones existentes en el área de lenguas extranjeras.

## **1.2. Organización de la tesis**

Esta tesis se organiza en nueve capítulos. Este **primero** contiene la introducción, en la que se pretende presentar el tema, justificar su elección para la presente tesis doctoral y establecer los objetivos del estudio.

A continuación, el **segundo capítulo** presenta el marco teórico en el que se inserta el trabajo, abordando en distintos apartados aquellos aspectos más relevantes para el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en nuestro estudio, así como realizando una revisión de la literatura referida a cada uno de ellos. Se desgranarán, por tanto, diversos aspectos concernientes a la descripción de nuestro sistema educativo, a la evolución de la enseñanza de idiomas a lo largo del tiempo, a una serie de facetas y actividades de la práctica en el aula de idiomas, al profesorado de inglés y sus características, para acabar con el análisis de la formación del profesorado.

El **tercer capítulo** presenta la metodología seguida. Se explica todo el proceso desde el planteamiento inicial de la investigación, así como las diferentes decisiones tomadas a lo largo del proceso de realización de la misma, durante su fase de elaboración y envío del cuestionario, análisis de los datos e interpretación de los mismos para la redacción posterior.

El **cuarto capítulo** presenta un análisis exhaustivo de los datos obtenidos en nuestro estudio cuantitativo organizado por variables. Se ha ilustrado con diferentes gráficos a fin de proporcionar una información más visual pero, en todo caso, se remite a los datos adjuntos en las tablas de los anexos. En cada apartado se señalan aquellos datos que tienen significación estadística, entendiéndose que no la alcanzan aquellos elementos sobre los que la descripción de datos no menciona este hecho.

A continuación, en el **quinto capítulo**, el apartado de discusión pone en relación los datos presentados en el análisis de datos con el marco teórico analizado en el segundo capítulo, contribuyendo así a su mejor análisis y comprensión en el contexto de otros estudios existentes. En este apartado se parte de los datos que son estadísticamente significativos y, de no ser así, se indica expresamente.

El **capítulo sexto** establece las conclusiones obtenidas a partir del análisis de datos y la discusión de los capítulos precedentes, para llegar a las propuestas de mejora de la enseñanza de idiomas en nuestras aulas.

El **capítulo séptimo** contiene la bibliografía y referencias consultadas a lo largo del trabajo, así como la legislación nacional y autonómica a la que se alude a lo largo del estudio.

Y, por último, en el **capítulo octavo** se incluyen los anexos, tanto el cuestionario remitido al profesorado, como todas las tablas con los datos objeto de la presente tesis organizadas por variables.

### 1.3. Objetivos del estudio

En consecuencia, los objetivos de nuestro estudio son diversos y abarcan varios de los aspectos mencionados en el apartado anterior.

Un **primer objetivo** es realizar un retrato lo más completo posible de nuestro profesorado a partir de los datos obtenidos en la encuesta realizada al profesorado de nuestra muestra, estableciendo su perfil personal y profesional a través de las actividades que refiere realizar en el aula, así como de su grado de acuerdo con una serie de afirmaciones que se le presentan.

El **segundo objetivo** se centra en establecer y describir las variables que consideremos relevantes a partir de una revisión de la literatura sobre el tema para así establecer las diferencias entre el profesorado partiendo de la consideración de estas variables. Se intentará entonces determinar la influencia de las diversas variables consideradas sobre el estilo docente del profesorado para que nuestro retrato resulte más exhaustivo, así como ponerlas en relación con la literatura existente sobre cada una de ellas.

Nuestro **tercer objetivo** consiste en el análisis de las percepciones y comentarios aportados por el profesorado respecto de su propia práctica, de la de compañeros que forman parte de sus centros y departamentos didácticos, y de la organización de la enseñanza del inglés desde una perspectiva más amplia. Muchas de ellas justificarían en sí mismas la atención de cualquier investigador o de las autoridades educativas interesadas en detectar los puntos fuertes y débiles del sistema desde dentro del mismo.

Finalmente, nuestro **cuarto y último objetivo** es intentar realizar propuestas de intervención a fin de contribuir a la mejora de la enseñanza de la lengua inglesa dentro del contexto objeto de nuestro estudio. Una tarea que ciertamente tiene que realizarse partiendo de los docentes, actores fundamentales en el contexto educativo ya que, como recuerda José Manuel Vez (2001: 423), “nada cambia en el campo profesional de las lenguas extranjeras a menos que cambien los profesores”. Se pretende, por tanto, poder contribuir a la mejora de la formación del profesorado actual y futuro, a través de la detección de aquellos aspectos en los cuales un esfuerzo formativo conllevaría una mayor aproximación a las recomendaciones de la investigación actual. En la actualidad los docentes tienen un amplio abanico de opciones formativas ante sí, pero es difícil saber cuáles de ellas podrían responder mejor a sus necesidades o redundar en una mejora de la calidad de su enseñanza. Por otra parte, las iniciativas impuestas desde arriba por parte de las autoridades no siempre tienen el efecto deseado si el profesorado no se siente implicado y comprende la utilidad de la modificación de su práctica docente en un proceso de abajo hacia arriba que, como recuerda Bullough (2008), tenga en cuenta a aquellos que mejor pueden contribuir a la mejora de la educación. Adquiere entonces relevancia cualquier esfuerzo que dilucide las áreas en las cuales el profesorado puede beneficiarse de mayor formación o de una formación más centrada en carencias específicas para la enseñanza de lenguas en el siglo XXI. Más aun, los posibles cambios en el acceso a la función docente que se anuncian para los próximos años deberían beneficiarse del conocimiento de qué aspectos concretos habría que priorizar a fin de que el sistema educativo consiguiese captar a los mejores profesionales.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. El sistema educativo español y la lengua inglesa

En el momento del comienzo de este estudio el sistema educativo español estaba regido por la LOE (Ley orgánica de Educación, aprobada en 2006) y la LOMCE (Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa, aprobada en 2013), dado que la LOE estaba siendo substituida por la LOMCE en los cursos en los que esta se iba incorporando, de acuerdo con el calendario previsto.

En general, el sistema educativo español se estructura en las siguientes etapas educativas:

#### 2.1.1. Educación Infantil

Esta etapa educativa atiende a los niños y niñas desde 0 a 6 años y tiene como finalidad, tal y como aparece en la web del Ministerio de Educación Cultura y Deporte, “contribuir a su desarrollo físico, afectivo, social e intelectual” (MECD, 2018b). A pesar de esta formulación, el primer ciclo de esta etapa, el correspondiente a niños y niñas de menos de 3 años, no está atendido en los centros escolares convencionales, sino que en Galicia están atendidos por las escuelas infantiles dependientes de la Consellería de Política Social y no de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, revelando así su diferente concepción. De todos modos, el currículo que rige ambas etapas de la educación infantil, el Decreto 330/2007, ha sido desarrollado por la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, mostrando así la dual faceta educativa y asistencial de la primera etapa de la educación infantil.

El segundo ciclo, que se corresponde con el alumnado de 3 a 6 años, no es obligatorio aunque el Ministerio de Educación anuncia que atiende prácticamente al 100 % del alumnado de estas edades de forma gratuita, pues ya a los 3 años se encuentran escolarizados el 96,3 % de los niños y niñas (MECD 2015).

Tal y como recoge la Orden del 25 de junio de 2009, que regula la implantación, desarrollo y evaluación del segundo ciclo de la educación infantil, la formación en esta etapa busca que el alumnado desarrolle “as capacidades que se corresponden con procesos evolutivos propios de estas edades.” (Xunta de Galicia 2009: 88).

El horario semanal es de 25 horas, incluyendo un período diario de recreo de treinta minutos. El enfoque de la etapa es globalizador, alternando ritmos y tipos de actividades con períodos de descanso.

Respecto a la lengua extranjera dentro del horario “será dunha hora semanal para cada un dos cursos do segundo ciclo de educación infantil” (Xunta de Galicia 2009: 90),

pero esta hora no podrá impartirse en un único período semanal, sino que habrá que repartirla entre dos o más sesiones, algo que no queda especificado en la Orden.

El profesorado de centros públicos que imparta la materia de inglés en esta etapa debe ser maestro, priorizándose aquel que cuenta con la especialidad en inglés o filología, si obtuvo su titulación antes de 2011, o con la mención específica en el caso de titulaciones posteriores, o bien cualquiera de las titulaciones que suponen formación específica en inglés y que permiten ser incluido en las listas de interinidades y sustituciones (base 24ª de la Orden del 14 de marzo de 2018). En el caso de los centros privados, los docentes tienen que obtener una habilitación (Orden del 3 de junio de 2011, DOG, del 13 de junio de 2011), que no necesitan quienes impartían clase en la etapa con anterioridad a la orden, independientemente de su titulación.

También contempla la Orden mencionada un anexo con la propuesta metodológica para la enseñanza del inglés en esta etapa, en la que se recomienda crear un ambiente relajado y agradable, en el que se parta de la oralidad, siempre de forma lúdica e intuitiva e intentando seguir el método *Total Physical Response*, con una respuesta motriz que se aproxime a lo que sucede durante el aprendizaje de la primera lengua. En definitiva, una enseñanza integrada que busque la comunicación (Xunta de Galicia 2009: 90).

Se imparte en los siguientes tipos de centros: escuelas de educación infantil (EEI), centros de educación infantil y primaria (CEIP), centros públicos integrados (CPI), centros privados (CPR), centros privados de educación especial (CEEPR) y centros rurales agrupados (CRA)<sup>1</sup>.

### **2.1.2. Educación Primaria**

Esta es la primera etapa de educación obligatoria para el alumnado en España. Comienza el año que el alumno o alumna cumple los seis años y comprende seis cursos académicos, de 1º a 6º de educación primaria, nivel en el que los alumnos y alumnas que hayan promocionado con normalidad tienen 12 años. Hasta el curso escolar 2012-2013 la Educación Primaria estaba organizada en ciclos de dos años de duración, pasando a organizarse a partir de entonces en cursos independientes, algo que se completó con la aplicación en los niveles pares, 2º, 4º y 6º, durante el curso 2014-2015. Al igual que sucede con la educación infantil, es una etapa gratuita, y sus áreas tienen un carácter global e integrador. Estas materias y áreas las impartirán maestros con competencia en todas las áreas de cada uno de los niveles, salvo en el caso de la música, educación física y lenguas extranjeras que las “imparten los maestros con la especialización o cualificación correspondiente” (MECD, 2018c). También existen las

---

<sup>1</sup> Excepcionalmente también en algún colegio de educación primaria (CEP) que no ha cambiado su denominación a CEIP, tal y como aparece en el buscador de centros de la página web de la Consellería de Cultura, Educación e Deportes.

especialidades de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, aunque no existan como tales dentro del currículo formativo del grado en maestro de educación infantil o primaria, ni sean áreas específicas cursadas por el alumnado a no ser que sea así prescrito por la junta evaluadora y el Departamento de Orientación del centro escolar.

Según el currículo de la educación primaria en vigor actualmente en Galicia, la finalidad de la educación primaria “é facilitarlle aos alumnos e ás alumnas as aprendizaxes da expresión e da comprensión oral, a lectura, a escritura, o cálculo, a adquisición de noicións básicas da cultura, os hábitos de convivencia, de estudo e de traballo, o sentido artístico, a creatividade e a afectividade, co fin de garantir unha formación integral que contribúa ao pleno desenvolvemento da súa personalidade e de preparalos/as para cursar con aproveitamento a educación secundaria obrigatoria.” (Decreto 105/2014: 37.412) Este mismo decreto en su artículo 5, tras listar las competencias clave del currículo, señala que “potenciarase o desenvolvemento da competencia de comunicación lingüística e da competencia matemática e competencias básicas en ciencia e tecnoloxía” (Decreto 105/2014: 37.416), destacando así la importancia de la competencia lingüística sobre otras de currículo.

En lo concerniente al área de primera lengua extranjera: inglés, se parte de que el alumnado está ya familiarizado con esta desde educación infantil y que, aunque se debe dar prioridad a la oralidad en los primeros cursos de esta etapa, se incorporarán gradualmente otras destrezas a medida que se progrese en la etapa, buscando el desarrollo de una “competencia comunicativa oral e escrita eficaz e contextualizada nos intereses, necesidades e preferencias propios destas idades” (Decreto 105/2014: 37.699). También se señala la importancia de incorporar las TIC a la etapa como medio de acceso a otras culturas y costumbres, para adquirir vocabulario y ortografía, reafirmar las destrezas orales y escritas o promover el aprendizaje autónomo del alumnado.

Las directrices metodológicas que se señalan en este decreto recomiendan enfoques contextualizados, con situaciones comunicativas propias de la edad, motivadoras y a través del juego. Dado que es una materia lingüística, se recomienda también la coordinación con el profesorado de las lenguas cooficiales para evitar repeticiones y unificar enfoques.

Al igual que en el caso de Educación Infantil, el profesorado de esta etapa debe contar con el título de maestro, teniendo preferencia para su inclusión en las listas de interinos, aquellos que cuenten con la especialidad en inglés o filología, si obtuvieron su titulación antes de 2011, o con la mención específica en el caso de titulaciones posteriores. En el caso de los centros privados, al igual que sucedía en el caso de la educación infantil mencionado en el apartado anterior, los docentes deben contar con la correspondiente habilitación (Orden del 3 de junio de 2011, DOG, del 13 de junio de 2011), que tampoco es necesaria en el caso de los docentes que impartían clase en la

etapa con anterioridad a la orden, independientemente de su titulación, así como para aquellos que estén impartiendo clase de la misma lengua extranjera en las etapas de educación secundaria obligatoria o bachillerato en el mismo centro escolar (disposición adicional tercera de la citada orden).

Otro punto importante señalado es la conveniencia de que el profesorado de lengua extranjera se coordine con el de las materias impartidas de forma bilingüe en el caso de las secciones bilingües, o materias impartidas en una lengua extranjera en el caso de centros plurilingües, que puedan existir en cada centro en beneficio del alumnado. Esta circunstancia es muy relevante en un contexto con cifras crecientes de secciones bilingües en diversas materias y áreas. Supone el reconocimiento de que estas secciones son un medio para el aprendizaje y la consolidación de la lengua extranjera.

Durante esta etapa el horario del alumnado es de 25 sesiones semanales y, en cuanto al horario de la materia de inglés como lengua extranjera, varía a lo largo de los cursos, siendo de dos sesiones semanales (no necesariamente sesiones de 60 minutos) en 1º y 2º curso, y de 3 sesiones desde 3º a 6º curso, tal como queda reflejado en el siguiente cuadro:

Áreas	Cursos					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Lengua gallega y literatura	4	4	4	4	4	3
Lengua castellana y literatura	4	4	4	4	4	3
Matemáticas	5	5	4	4	5	5
Ciencias sociales	3	2	3	2	2	3
Ciencias de la naturaleza	2	2	2	2	2	2
Lengua extranjera	2	2	3	3	3	3
Educación artística	2	2	2	2	2	2
Educación física	2	2	2	2	2	2
Religión / valores sociales y cívicos	1	1	1	1	1	1
Libre configuración	0	0	0	1	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>

Esta etapa educativa se imparte en centros de educación infantil y primaria (CEIP), centros de educación primaria (CEP), centros públicos integrados (CPI), centros privados (CPR), centros rurales agrupados (CRA), centros de educación especial (CEE), centros privados de educación especial (CEEPR) y, a pesar de su denominación, alguna escuela de educación infantil (EEI).

### **2.1.3. Educación Secundaria Obligatoria**

La Educación Secundaria Obligatoria es la última etapa de educación obligatoria que hay en España. Es gratuita y la conforman cuatro niveles, de 1º a 4º de ESO. Comienza en 1º de ESO, ordinariamente cuando el año que el alumnado cumple los doce años,



accediendo desde 6º curso de educación primaria, y finaliza cuando el alumnado que ha promocionado con normalidad cumple dieciséis años, en 4º de ESO. Debido a la posibilidad de permanecer más de un año en un mismo nivel si no se supera el número mínimo de materias requeridas para promocionar u obtener el título, se puede prolongar la permanencia en la etapa hasta los diecinueve años, o veintiuno en el caso de alumnado escolarizado en centros o unidades de educación especial.

Hasta el curso 2014-2015 esta etapa estaba organizada en cuatro niveles independientes, de 1º a 4º de ESO. En la actualidad, con la total incorporación de la LOMCE en educación secundaria durante el curso 2015-2016, se organiza en dos ciclos: los tres primeros cursos escolares conforman el primer ciclo y el cuarto curso, el segundo, en el que existe la opción de cursar una opción de enseñanzas académicas, orientada hacia el Bachillerato y otra de enseñanzas aplicadas, más orientada hacia la Formación Profesional.

En todo caso, según la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la Educación Secundaria Obligatoria tiene como finalidad:

- “Lograr que todos adquieran los elementos básicos de la cultura: humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos.
- Desarrollar y consolidar hábitos de estudio y de trabajo.
- Preparar para la incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral.
- Formar a todos para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.” (MECD, 2015).

La etapa concluye con una prueba de evaluación final, que se estrenó en el curso 2016-2017, aunque sin valor académico ni decisivo a la hora de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Respecto a la lengua inglesa, en el año 1990 la LOGSE planteaba como objetivo para esta etapa comprender la lengua extranjera y expresarse adecuadamente en ella. Esta ley también propugnaba la obligatoriedad de cursar una primera lengua extranjera, en la práctica la que se impartía en la educación primaria, el inglés, y con el inicio de la ESO, aunque de forma opcional, una segunda lengua, frecuentemente el francés y, también en Galicia en los últimos años, el alemán o portugués. Aunque es una optativa habitual en 1º y 2º de ESO, salvo para el alumnado que necesita algún tipo de refuerzo lingüístico en ese mismo horario, en 3º y 4º de ESO la optativa de segunda lengua extranjera compite con otras materias optativas de índole no lingüística. Las posteriores leyes educativas han mantenido esta estructura. Como primera lengua extranjera la preeminencia del inglés es tal que en la ESO el 98,1 % del alumnado español cursaba inglés como primera lengua en el curso 2013-2014, frente a un 1,5 % que cursaba francés, según los datos oficiales (Ministerio de Educación, Cultura y

Deporte 2015: 29), mientras que el francés es la opción más habitual entre el alumnado que elige una segunda lengua.

El currículo actual de las lenguas extranjeras en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, tanto en el caso de la primera como de la segunda lengua, viene marcado actualmente en Galicia por el Decreto que desarrolla la LOMCE en la comunidad. Este señala la importancia de la educación plurilingüe derivada del *Marco Común Europeo de Referencia* (en lo sucesivo MCER), que es la referencia en la elaboración de currículos en Europa, y clave para “a inclusión social e o éxito escolar”(Decreto 86/2015: 26.193). El decreto destaca la importancia de un estudio integrado de las lenguas para conseguir un aprendizaje integrado de las mismas desarrollando la competencia lingüística de forma paralela y con beneficio para todas las lenguas cursadas.

Respecto al enfoque metodológico en el aula se recomienda el comunicativo y multicultural, el uso de proyectos plurales y transversales, así como la coordinación entre el profesorado de las diferentes lenguas extranjeras cursadas a la hora de utilizar una determinada terminología o trabajar determinados contenidos comunes.

El profesorado de este nivel debe pertenecer al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria en el caso de centros públicos y actualmente tener la titulación de grado o licenciatura, una certificación de nivel B2 en lengua inglesa, además del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) en el caso de formación anterior a 2011, o bien el grado correspondiente y el máster pedagógico requerido en el caso de profesorado que haya obtenido el título universitario más recientemente. Sin embargo, hay ciertos colectivos exentos de la formación pedagógica del CAP o del Máster, según el Real Decreto 1834/2008, como el profesorado que ha impartido clase en centros públicos o privados durante al menos doce meses o los licenciados con formación pedagógica y didáctica. En el caso de Galicia, la formación actualmente requerida en los procesos selectivos de la red pública es la de grado o licenciatura, teniendo en la práctica prioridad los grados o licenciaturas en filología inglesa, en traducción e interpretación, siempre que se hubiese cursado inglés como lengua extranjera, o bien en lingüística con inglés como primera lengua extranjera, dado que estas titulaciones permiten la inclusión en las listas de interinos que pueden facilitar la superación de posteriores procesos selectivos de profesorado para centros públicos de educación secundaria. No obstante, conviene mencionar que estos requisitos para acceder a listas de interinos no son extensibles a todas las comunidades autónomas y el profesorado puede acceder a plazas de inglés en educación secundaria en Galicia desde otras comunidades con mayor flexibilidad, siempre dentro del marco que supone la legislación estatal. Respecto al acceso a centros privados, en la actualidad tanto en ESO como en Bachillerato este se realiza tras obtener una habilitación para la enseñanza de la materia y nivel solicitados, para lo que según la orden del 3 de junio de 2011 (DOG 112, del 13 de junio de 2011) se requiere formación pedagógica (máster de profesorado, CAP o experiencia previa en el nivel), formación en lengua gallega y

formación específica en la materia, que en el caso de la lengua inglesa el Real Decreto 860/2010 limita a “Licenciado en Filología, Filosofía y Letras (Sección Filología), Traducción e Interpretación, en la lengua correspondiente” o bien “Cualquier titulación de Licenciado del área de Humanidades o Graduado de la rama de conocimiento de Artes y Humanidades y acreditar una experiencia docente o una formación superior adecuada para impartir el currículo, y el dominio de la lengua” (BOE 173/2010: 63.099).

También, y de forma excepcional, el profesorado que estaba hasta ese momento impartiendo clase de inglés en los últimos cursos de la Educación General Básica en el curso 1995-1996 pudo acceder a las plazas de 1º y 2º de ESO en una adscripción obligatoria para el antiguo profesorado de EGB de los centros públicos recogida en la orden del 15 de mayo de 1996 (DOG 105/1996). Aunque en la actualidad los maestros ya no pueden acceder a plazas de ESO, aquellos adscritos en su momento pueden seguir ocupando estas plazas e incluso trasladarse a otras de estas características desde las suyas actuales. Son, por lo tanto, un perfil a extinguir dentro de la enseñanza secundaria a medida que este profesorado se vaya jubilando o trasladando a plazas de educación primaria.

Durante esta etapa el número de períodos lectivos o sesiones del alumnado es de 32, de los cuales 3 son de primera lengua extranjera y 2 de la segunda lengua para aquel alumnado que la cursa. Existe la posibilidad de que el alumnado que pertenece a secciones bilingües tenga uno o dos períodos lectivos más de refuerzo de la lengua extranjera de forma opcional, algo que tendrá que decidirse en cada centro según la aceptación del alumnado, la disponibilidad de profesorado y la aprobación por parte de la dirección de cada centro, así como el acuerdo de los departamentos afectados y la comisión de coordinación pedagógica.

La distribución horaria por materia en la ESO es la siguiente:

<b>1º ESO</b>		
Materias troncales	Biología y geología	4
	Geografía e historia	3
	Lengua castellana y literatura	4
	Matemáticas	5
	Primera lengua extranjera (habitualmente inglés)	3
Materias específicas	Educación plástica y visual	2
	Segunda lengua extranjera (habitualmente francés)	2
	Educación física	2
	Religión / Valores cívicos	1
Materias de libre configuración	Lengua gallega y literatura	4
	Libre configuración elegida por el centro	1
Tutoría		1
<b>TOTAL</b>		<b>32</b>

<b>2º ESO</b>		
Materias troncales	Física y química	3
	Geografía e historia	3
	Lengua castellana y literatura	3
	Matemáticas	5
	Primera lengua extranjera (habitualmente inglés)	3
Materias específicas	Tecnología	3
	Música	2
	Segunda lengua extranjera (habitualmente francés)	2
	Educación física	2
	Religión / Valores cívicos	1
Materias de libre configuración	Lengua gallega y literatura	3
	Libre configuración elegida por el centro	1
Tutoría		1
<b>TOTAL</b>		<b>32</b>

<b>3º ESO</b>		
Materias troncales	Biología y geología	2
	Física y química	2
	Geografía e historia	3
	Lengua castellana y literatura	3
	Matemáticas	4
	Primera lengua extranjera (habitualmente inglés)	3
Materias específicas	Educación plástica, visual y audiovisual	2
	Tecnología	2
	Música	2
	Francés	2
	Cultura clásica	
	Educación física	2
	Religión / Valores cívicos	1
Materias de libre configuración	Lengua gallega y literatura	3
Tutoría		1
<b>TOTAL</b>		<b>32</b>

<b>4º ESO</b>			
Materias troncales	Geografía e historia	3	
	Lengua castellana y literatura	3	
	Matemáticas (aplicadas o académicas)	4	
	Asociado a las Matemáticas académicas (2 a elegir)	Biología y geología	3
		Economía	3
		Física y química	3
		Latín	3
	Asociado a las Matemáticas aplicadas (2	CC. aplicadas a la actividad profesional	3

	a elegir)	Iniciación a la actividad emprendedora empresarial	3
		Tecnología	3
Materias específicas	2 a elegir entre la siguiente oferta	Artes escénicas y danza	
		Cultura científica	3
		Cultura clásica	3
		Filosofía	3
		Educación plástica, visual y audiovisual	3
		Tecnología de la información y comunicación	3
		Francés	3
		Música	3
	Educación física		2
	Religión / Valores cívicos		1
Libre configuración	Lengua gallega y literatura		3
Tutoría			1
<b>TOTAL</b>			<b>32</b>

Los centros en los que se imparten las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria son fundamentalmente los institutos de enseñanza secundaria (IES), pero también los centros públicos integrados (CPI), centros privados (CPR), centros de educación especial (CEE), centros privados de educación especial (CEEPR) y centros públicos de educación y promoción de adultos (EPAPU).

#### 2.1.4. Bachillerato

El Bachillerato es una etapa que forma parte de la Educación Secundaria pero, a diferencia de la ESO, es una etapa postobligatoria que tiene carácter voluntario una vez que, al acabar la etapa obligatoria, el alumnado podría también decantarse por cursar ciclos formativos o encaminarse al mercado laboral directamente, además de otras opciones más minoritarias.

Los estudios de Bachillerato se organizan en dos cursos: 1º y 2º de Bachillerato que, de forma ordinaria, se cursan entre los 16 y 18 años y, según la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, tienen como finalidad:

- “Proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia.
- Capacitar a los alumnos para acceder a la educación superior.” (MECD 2018a)

Habitualmente esta etapa educativa tiene su continuidad en los diferentes estudios universitarios de grado o en los ciclos formativos superiores de formación profesional,

por lo que existen tres modalidades que pueden ofrecer los centros escolares, aunque no todos los centros ofrecen las tres vías: Ciencias, Artes y Humanidades, y Ciencias Sociales.

Hasta el curso 2015-2016, al acabar el Bachillerato el alumnado que pretendía acceder a la formación universitaria tenía que superar también las PAU o Pruebas de Acceso a la Universidad, cuya calificación final, en la que se computan las calificaciones finales obtenidas en los dos cursos del Bachillerato así como las del examen específico, se utilizaba para establecer el baremo de acceso a los estudios universitarios, no así en el caso de los de formación profesional, para los que no se requería esta prueba, sino haber superado el Bachillerato. Con la incorporación de la LOMCE en 2º de Bachillerato durante el curso 2016-2017 estas Pruebas de Acceso a la Universidad se han visto sustituidas por las pruebas de evaluación final de Bachillerato, EBAU, que inicialmente estaba previsto que fuesen requeridas para obtener el título de Bachillerato y, por lo tanto, para poder acceder a cualquier estudio que requiriese haber superado el Bachillerato, pero que finalmente se limitaron a ser la prueba de acceso a la universidad para el alumnado que eligiese esta opción de formación superior.

Al igual que sucede con la Educación Secundaria Obligatoria, el currículo actual de las lenguas extranjeras está definido en Galicia por el Decreto que desarrolla la LOMCE, por ello los principios metodológicos que inspiran la enseñanza del inglés como lengua extranjera son los mismos que los señalados en el caso de la ESO: el enfoque multilingüe, comunicativo y multicultural, que permita que el alumnado sea competente para interactuar satisfactoriamente en la L2.

También como sucede en la ESO, el profesorado que imparte la materia de inglés como primera o segunda lengua en esta etapa pertenece en el caso de los centros públicos al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y por ello, salvo excepciones como cuando se imparte la materia como disciplina afín, ha sido seleccionado a través de un concurso-oposición para su especialidad en el que las titulaciones de acceso son las mismas que se señalaron para el profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria. En el caso de los centros privados el sistema de habilitaciones es el mismo que para la ESO. Eso sí, en esta etapa, a diferencia de lo que sucede en 1º y 2º de la ESO, no pueden impartir clase los maestros, aunque formen parte de los departamentos didácticos de los centros, ni siquiera si tienen disponibilidad horaria para hacerlo.

La distribución horaria de la materia en los dos cursos es la siguiente:

	<b>BACHILLERATO DE CIENCIAS</b>			
	<b>1º</b>		<b>2º</b>	
Troncales	Filosofía	3	Historia de España	3
	Lengua Castellana y Lit. I	3	Lengua Castellana y Lit. II	3
	1ª Lengua Extranjera I	3	1ª Lengua Extranjera II	3

	Matemáticas I	4	Matemáticas II	4
	Dos a elegir entre: - Biología y geología - Dibujo Técnico - Física y química	4 4 4	Dos a elegir entre: - Biología - Dibujo Técnico II - Física - Geología - Química	4 4 4 4 4
Específicas	Educación Física	2	Dos o tres (8 h) a elegir entre:	
	Dos o tres a elegir (6 h) entre: - Análisis Musical I - Anatomía Aplicada - Cultura Científica - Dibujo Artístico I - Leng. y Pr. Musical - Religión - 2ª Lengua Extranj. I - Tecnología Industr. I - TIC I - Volumen - Materia troncal	3 3 2 3 3 1 2 3 2 3 4	- Análisis Musical II - CC. Tierra y M. - Dibujo Artístico II - Fund. Adm. y Ges. - Hª de la Música D. - Imagen y Sonido - Psicología - Religión - 2ª Lengua Extranj - Tecn. Expres. G-P - Tecn. Industrial II - Tecn. Inf. Y Com. II - Material troncal	3 3 3 3 3 3 1 3 3 3 3 4
	Libre configuración centro	---	Libre configuración centro	---
	Lengua Gallega y Liter.	3	Lengua Gallega y Liter.	3

<b>BACHILLERATO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES</b>				
	<b>1º</b>		<b>2º</b>	
Troncales	Filosofía	3	Historia de España	3
	Lengua Castellana y Lit. I	3	Lengua Castellana y Lit. II	3
	1ª Lengua Extranjera I	3	1ª Lengua Extranjera II	3
	Itinerario Humanidades - Latín I	4	Itinerario Humanidades - Latín II	4
	Itinerario Ciencias Sociales: - Mat. Aplic. CC.SS. I	4	Itinerario Ciencias Sociales: - Mat. Aplic. CC.SS. II	4
	Dos a elegir entre: - Economía - Griego I - Hª Mundo Cont. - Literatura Univers.	4 4 4 4	Dos a elegir entre: - Economía Empresa - Geografía - Griego II - Hª del Arte - Hª de la Filosofía	4 4 4 4 4
Específicas	Educación Física	2	Dos o tres (8 h) a elegir entre:	
	Dos o tres a elegir (6 h) entre: - Análisis Musical I - Anatomía Aplicada - Cultura Científica	3 3 2	- Análisis Musical II - CC. Tierra y M. - Dibujo Artístico II - Fund. Adm. y Ges.	3 3 3 3

	- Dibujo Artístico I	3	- Hª de la Música D.	3
	- Leng. y Pr. Musical	3	- Imagen y Sonido	3
	- Religión	1	- Psicología	3
	- 2ª Lengua Extranj. I	2	- Religión	1
	- Tecnología Industr. I	3	- 2ª Lengua Extranj.	3
	- TIC I	2	- Tecn. Expres. G-P	3
	- Volumen	3	- Tecn. Industrial II	3
	- Materia troncal	4	- Tecn. Inf. y Com. II	3
			- Material troncal	4
	Libre configuración centro	---	Libre configuración centro	---
	Lengua Gallega y Liter.	3	Lengua Gallega y Liter.	3

<b>BACHILLERATO DE ARTES</b>				
		<b>1º</b>	<b>2º</b>	
Troncales	Filosofía	3	Historia de España	3
	Lengua Castellana y Lit. I	3	Lengua Castellana y Lit. II	3
	1ª Lengua Extranjera I	3	1ª Lengua Extranjera II	3
	Fundamentos del Arte I	4	Fundamentos del Arte II	4
	Dos a elegir entre:		Dos a elegir entre:	
	- Cult. Audiovisual I	4	- Artes Escénicas	4
	- Hist. Mundo Cont.	4	- Cult. Audiovisual II	4
	- Literatura Univ.	4	- Diseño	4
Específicas	Educación Física	2	Dos o tres (8 h) a elegir entre:	
	Dos o tres a elegir (6 h) entre:		- Análisis Musical II	3
	- Análisis Musical I	3	- CC. Tierra y M.	3
	- Anatomía Aplicada	3	- Dibujo Artístico II	3
	- Cultura Científica	2	- Fund. Adm. y Ges.	3
	- Dibujo Artístico I	3	- Hª de la Música D.	3
	- Leng. y Pr. Musical	3	- Imagen y Sonido	3
	- Religión	1	- Psicología	3
	- 2ª Lengua Extranj. I	2	- Religión	1
	- Tecnología Industr. I	3	- 2ª Lengua Extranj.	3
- TIC I	2	- Tecn. Expres. G-P	3	
- Volumen	3	- Tecn. Industrial II	3	
- Materia troncal	4	- Tecn. Inf. y Com. II	3	
			- Material troncal	4
	Libre configuración centro	---	Libre configuración centro	---
	Lengua Gallega y Literatura	3	Lengua Gallega y Literat.	3

Los centros en los que se imparten las enseñanzas del Bachillerato son, fundamentalmente, los institutos de enseñanza secundaria (IES), centros privados (CPR) y centros públicos de educación y promoción de adultos (EPAPU).



### 2.1.5. Ciclos formativos de Formación Profesional

Estos estudios profesionales buscan la formación para la inserción del alumnado en el mercado laboral a través de una formación especializada en diversos sectores profesionales y así atender a las demandas del mercado laboral de personal cualificado. La formación ofrecida se articula en diversos niveles que tienen requisitos de acceso, formación y cualificación muy diferentes.

- Ciclos de Formación Profesional Básica
- Ciclos Formativos de Grado Medio
- Ciclos Formativos de Grado Superior

Los diversos ciclos de formación profesional se imparten en institutos de enseñanza secundaria (IES), que suelen ofrecer también otras enseñanzas como ESO o Bachillerato, o bien en centros específicos, centros integrados de formación profesional (CIFP) en los que solo se cursa formación profesional en sus diferentes niveles además de en centros privados autorizados por la Consellería y en centros de referencia nacional.

El profesorado que imparte clase en Formación Profesional en centros públicos suele pertenecer a los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria (PES) o bien al de profesores técnicos de formación profesional (PTFP). El profesorado del cuerpo de PES es el encargado de impartir aquellas materias más generalistas y puede optar igualmente a impartir clase en centros en los que no hubiese enseñanzas profesionales. En cambio, el profesorado del cuerpo de PTFP solo puede impartir clase en los estudios profesionales específicos asociados a su capacitación concreta. En todo caso, el profesorado de los diferentes módulos de formación profesional debe contar con una titulación de las exigidas para poder enseñar tanto en el módulo general o específico en cuestión. En el caso de los módulos específicos debe contarse con una titulación que englobe los objetivos del módulo en cuestión o bien contar con experiencia laboral relacionada, tal como contempla la disposición sexta de la orden del 3 de junio de 2011 (DOG del 13 de junio de 2011).

Los estudios de Formación Profesional en España se estructuran en diferentes niveles, con requisitos de acceso, currículos y titulación diferenciados: Formación Profesional Básica, Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior.

**La Formación Profesional Básica** está concebida como una preparación para que el alumnado que el equipo docente de ESO no considera capacitado para obtener finalmente el Graduado en Educación Secundaria “adquiera ou complete as competencias da aprendizaxe permanente para facilitar a súa transición cara á vida activa ou favorecer a súa continuidade no sistema educativo” (DOG, Orden de 13 de julio de 2015), consiguiendo así un título profesional básico. El destinatario de esta formación profesional es, por lo tanto, el alumnado que cumpla los siguientes

requisitos: cumplir 15 o 16 años en el curso de inicio de este ciclo formativo, haber cursado tercer curso de ESO o, excepcionalmente segundo, y haber sido propuesto a sus progenitores o tutores legales para cursar este tipo de formación.

Estos estudios son gratuitos y están organizados en dos cursos académicos que suman 2000 horas de formación teórico-práctica, de las que 240 se realizan en centros de trabajo. A su finalización se obtiene el título de Técnico o Técnica Profesional Básico/a.

La formación se estructura en los siguientes módulos profesionales:

<b>CICLOS DE FP BÁSICA</b>	
Módulos asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales	Varía según la rama profesional de cada uno de los títulos disponibles.
Módulos asociados a los bloques comunes:	Comunicación y Sociedad I y II: <ul style="list-style-type: none"><li>- Lengua Castellana</li><li>- Lengua Gallega</li><li>- Lengua Extranjera</li><li>- Ciencias Sociales</li></ul>
	Ciencias Aplicadas I y II: <ul style="list-style-type: none"><li>- Matemáticas</li><li>- Ciencias aplicadas</li></ul>
Módulo de formación en centros de trabajo.	Mínimo un 12 % de la duración del ciclo formativo.

Los diferentes títulos ofrecidos cubren buena parte de los sectores profesionales y están incluidos en el Catálogo de Títulos de Formación Profesional.

Tras la superación de estos ciclos de Formación Profesional Básica, el alumnado proporciona acceso a las siguientes vías: inserción laboral de forma cualificada, obtención del título de Graduado en Educación Secundaria realizando la evaluación final de ESO o la promoción a los títulos de Formación Profesional de Grado Medio.

La Formación Profesional Básica se comenzó a implantar en el curso 2014-2015 por parte de las Comunidades Autónomas, siguiendo el calendario de implantación de la LOMCE, por lo que el alumnado perteneciente a la primera promoción acabó sus estudios en el curso siguiente, 2015-2016.

Los **Ciclos Formativos de Grado Medio** suponen la formación profesional de nivel intermedio existente en la actualidad. Se accede a esta formación ordinariamente tras haber superado los estudios de ESO, realizando una prueba de acceso específica para alumnado que tenga 17 años o habiendo finalizado la Formación Profesional Básica. Pero también se puede acceder con el Bachillerato, o habiendo superado las pruebas de acceso a la universidad para mayores de 25 años.

Los distintos ciclos formativos existentes están agrupados por familias profesionales, al igual que sucede con la Formación Profesional Básica y Superior.

Tal y como figura en el artículo 5º del Decreto 114/2010, estas enseñanzas se engloban en la educación secundaria postobligatoria y deben capacitar “para el desempeño de actividades determinadas por trabajos de ejecución y organización, que podrán ser autónomos, con el límite del uso de los instrumentos y de las técnicas que le sean propias” (DOG 131/2010: 12.636).

El currículo es variable y depende de cada enseñanza, pero se articula en torno a los módulos profesionales de cada área, tal y como se muestra a continuación:

<b>CICLOS DE GRADO MEDIO DE FORMACIÓN PROFESIONAL</b>	
Módulos profesionales	Áreas teórico-prácticas de conocimiento según las competencias profesionales, asociados o no a unidades de Competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales
Módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL)	“El módulo de formación y orientación laboral (FOL) incluirá formación relacionada con la seguridad y la salud laboral, la evaluación y la prevención de riesgos profesionales, la legislación laboral básica, los derechos y los deberes que derivan de las relaciones laborales, la organización del trabajo y las relaciones en la empresa, así como la legislación relativa a la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad, y contribuirá de modo específico a favorecer procesos de inserción laboral para el ejercicio de la profesión.” (Art. 12º. Decreto 114/2010)
Módulo de empresa e iniciativa emprendedora	“El módulo de empresa e iniciativa emprendedora incluirá formación en el conocimiento del respectivo sector productivo en la Comunidad Autónoma de Galicia. Estará dirigido a fomentar la iniciativa emprendedora, la innovación y la creatividad en la empresa. Incluirá, además, formación sobre la creación y la selección de la forma jurídica y de la gestión administrativa y financiera de empresas, el autoempleo, y la asunción de responsabilidades y funciones en el empleo por cuenta propia, para facilitar el acceso al empleo y la reinserción laboral.” (Art. 13º. Decreto 114/2010)
Módulo de formación en centros de trabajo (FCT)	Obligatorio en todos los ciclos. Busca aplicar las competencias profesionales adquiridas en el centro educativo a las actividades propias del centro de trabajo. Están exentas las personas que acrediten experiencia laboral relacionada con los estudios propios del ciclo.

La finalización de estos estudios permite la obtención del título de Técnico o Técnica en el área elegida.

Los **Ciclos Formativos de Grado Superior** forman parte de la Educación Superior y están organizados en ciclos con dos cursos o 2000 horas de duración, en los que se combinan, al igual que sucedía con los ciclos básicos y medios, módulos impartidos en los centros educativos y unidades formativas en empresas relacionadas con el ámbito del ciclo profesional cursado.

Según el artículo 5º del Decreto 114/2010 la formación obtenida en “las enseñanzas de formación profesional de grado superior forman parte de la educación superior. Estas enseñanzas capacitan para el ejercicio de actividades relacionadas con trabajos técnicos, que podrán ser ejecutados de forma autónoma y compartiendo responsabilidades superiores.”

El acceso a estas enseñanzas se realiza desde diferentes vías: tras haber cursado el Bachillerato o un ciclo formativo de grado medio, después de haber superado una prueba específica o habiendo superado las pruebas de acceso a la universidad para mayores de 25 años, siempre que se tengan las condiciones psico-físicas requeridas, tal como indica el artículo 36º del Decreto 114/2010.

Cuentan con los mismos módulos que los ciclos de grado medio pero también tienen un módulo de proyecto específico en estos ciclos:

<b>CICLOS DE GRADO SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL</b>	
Módulos profesionales	Áreas teórico-prácticas de conocimiento según las competencias profesionales, asociados o no a unidades de Competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales
Módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL)	“El módulo de formación y orientación laboral (FOL) incluirá formación relacionada con la seguridad y la salud laboral, la evaluación y la prevención de riesgos profesionales, la legislación laboral básica, los derechos y los deberes que derivan de las relaciones laborales, la organización del trabajo y las relaciones en la empresa, así como la legislación relativa a la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad, y contribuirá de modo específico a favorecer procesos de inserción laboral para el ejercicio de la profesión.” (Art. 12º. Decreto 114/2010)
Módulo de empresa e iniciativa emprendedora	“El módulo de empresa e iniciativa emprendedora incluirá formación en el conocimiento del respectivo sector productivo en la Comunidad Autónoma de Galicia. Estará dirigido a fomentar la iniciativa emprendedora, la innovación y la creatividad en la empresa. Incluirá, además, formación sobre la creación y la selección de la

	forma jurídica y de la gestión administrativa y financiera de empresas, el autoempleo, y la asunción de responsabilidades y funciones en el empleo por cuenta propia, para facilitar el acceso al empleo y la reinserción laboral.” (Art. 13º. Decreto 114/2010)
Módulo de formación en centros de trabajo (FCT)	Obligatorio en todos los ciclos. Busca aplicar las competencias profesionales adquiridas en el centro educativo a las actividades propias del centro de trabajo. Están exentas las personas que acrediten experiencia laboral relacionada con los estudios propios del ciclo.
Módulo de proyecto	Corresponde al último período del ciclo formativo. Se articula sobre la base de una tutoría individual y colectiva. Su finalidad es “la integración efectiva de los aspectos más destacables de las competencias profesionales, personales y sociales características del título que se hayan abordado en el resto de los módulos profesionales, junto con aspectos relativos al ejercicio profesional y a la gestión empresarial.” (Art 14º. Decreto 114/2010)

Al finalizar estos estudios el alumnado obtiene el título de Técnico o Técnica Superior en el área elegida. Posteriormente, el alumnado tiene la posibilidad de acceder directamente a la educación universitaria. Desde la entrada en vigor de la LOMCE desaparece la prueba de acceso a las enseñanzas universitarias de grado para el alumnado en posesión del título de Técnico Superior de Formación Profesional, siendo las universidades las que acuerdan los diferentes criterios de valoración y admisión para los estudiantes con esta titulación. El artículo 10º de la LOMCE, en su apartado 2º, especifica que las universidades podrán valorar los siguientes aspectos: las calificaciones finales obtenidas en los estudios realizados, la relación entre los currículos de las titulaciones cursadas con los estudios universitarios solicitados, la formación académica o profesional complementaria u otros estudios superiores cursados anteriormente.

#### **2.1.6. Otras enseñanzas**

Además de las enseñanzas citadas, el sistema educativo español comprende otros estudios como las enseñanzas universitarias, los estudios específicos para adultos mayores de 18 años (en el caso de la Enseñanza Secundaria de Adultos y Bachillerato, con ligeras diferencias respecto a la ESO y Bachillerato anteriormente descritos), y enseñanzas de régimen especial: deportivas, artísticas o de idiomas. En este último caso, el de la enseñanza de idiomas, las Escuelas Oficiales de Idiomas (EE. OO. II.) permiten que la población adulta pueda aprender en cualquier momento de su vida un

amplio abanico de lenguas europeas, cooficiales en el Estado español y extraeuropeas, como el árabe, chino o japonés.

En Galicia estas enseñanzas se articulan en seis niveles que se corresponden con los distintos niveles del Consejo de Europa: desde el A1 al B2. Adicionalmente, existen cursos de nivel C1 y, aunque en Galicia todavía no se han implantado, podría haber cursos de nivel C2. De todos los niveles mencionados existen cursos de duración anual impartidos en las Escuelas Oficiales de Idiomas que se organizan en tres sesiones semanales de hora y media de duración. La certificación del nivel cursado se realiza a final del curso tras la superación de las pruebas oportunas. También existe la posibilidad de obtener el certificado acreditativo correspondiente a un determinado nivel mediante la superación de un examen de ese nivel, prueba que también se realiza a finales de cada curso escolar.

Otra modalidad que tienen las Escuelas de Idiomas es la posibilidad de cursar ciertos niveles a distancia a través del CIDEAC, en concreto en el caso del inglés, con el programa *That's English!*, que oferta los niveles Básico e Intermedio de las enseñanzas de inglés en dos cursos cada uno de los niveles, en coordinación con las Escuelas de Idiomas dependientes de la Consellería de Educación, el BBVA, TVE y la BBC (CIDEAC 2018).

La estructura de esta formación proporcionada en las EE.OO.II. es la siguiente:

<b>FORMACIÓN EN ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS EN GALICIA</b>		
<b>NIVEL</b>	<b>CURSO</b>	<b>TÍTULO OBTENIDO</b>
A1	1º Nivel Básico	
A2	2º Nivel Básico	Certificado Nivel Básico
B1	1º Nivel Intermedio	
	2º Nivel Intermedio	Certificado Nivel Intermedio
B2	1º Nivel Avanzado	
	2º Nivel Avanzado	Certificado Nivel Avanzado
C1	Curso de especialización	Certificado C1
C2	Curso de especialización (sin implantar actualmente)	

Con ciertas limitaciones respecto a qué idiomas, incluso el alumnado de educación secundaria puede compatibilizar los estudios de otra lengua extranjera con los de su educación secundaria ordinaria.

Con respecto al profesorado, los docentes de las Escuelas Oficiales de Idiomas pertenecen al cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas (código 592), que es un cuerpo independiente del de Profesorado de Educación Secundaria (código 590), con similares requisitos de acceso aunque con un proceso de concurso-oposición diferenciado, a pesar de que en ciertos casos pueda haber profesorado de un cuerpo completando horario impartiendo el idioma de su especialidad en un centro con

profesorado mayoritariamente del otro cuerpo, por ejemplo, profesorado de inglés de una Escuela Oficial de Idiomas completando su horario impartiendo esta misma materia en un Instituto de Educación Secundaria, o viceversa.

### 2.1.7. Denominaciones de los centros escolares

Los diferentes niveles educativos no universitarios mencionados en el apartado anterior se imparten en centros educativos de diferentes características según qué niveles oferten, su titularidad, tamaño o dónde estén ubicados. En Galicia encontramos centros educativos con las siguientes denominaciones:

- **CEE** (Centro de Educación Especial): Son centros públicos que imparten los diferentes niveles educativos correspondientes a la edad del alumnado matriculado, que tiene necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad. Cuenta con profesorado de las especialidades correspondientes de primaria y/o secundaria para las enseñanzas que en ellos se imparten.
- **CEEPR** (Centro Privado de Educación Especial): Estos centros imparten, al igual que los Centros de Educación Especial públicos, diferentes niveles de enseñanza a alumnado con necesidades educativas especiales, pero en este caso la titularidad es privada y no pública.
- **CEIP** (Centro de Educación Infantil e Primaria): Estos centros son los más numerosos en Galicia, y en ellos se imparte tanto educación infantil como educación primaria. Las dimensiones de este tipo de centros son variables, teniendo de una a varias líneas por nivel impartido. Lo habitual es que los tutores de cada curso sean especialistas en la etapa, infantil o primaria, teniendo además especialistas en música, educación física, inglés y religión que imparten clase en varios cursos. En el caso de centros pequeños puede darse el caso de que los tutores sean a su vez especialistas, completando el horario de clase que no pueden cubrir como especialistas, como si fuesen profesores generalistas de la etapa. El alumnado que ingresa en estos centros durante la etapa de educación infantil automáticamente continúa en el mismo en la educación primaria, salvo traslado a otro centro.
- **CEP** (Centro de Educación Primaria): Esta modalidad de centro solo imparte la etapa de educación primaria y suele tener en su zona algún EEI que imparta la educación infantil y del que procede la mayoría de su alumnado. Habitualmente son centros grandes con más de una línea por nivel.
- **CPI** (Centro Público Integrado): Estos centros públicos reúnen a alumnado de educación infantil, primaria y secundaria y suelen estar ubicados en localidades rurales. En muchos casos tienen escasa matrícula en la etapa de ESO en comparación con la matrícula habitual de los IES y son fundamentalmente ampliaciones de los antiguos “grupos escolares” creados a partir de la aplicación de la Ley General de Educación (LGE) de 1970. Se convirtieron en

centros públicos integrados a finales de los años 90 a raíz de la ampliación de la educación obligatoria hasta los 16 años, buscando poder seguir proporcionando los servicios de transporte y comedor escolar existentes en la antigua Educación General Básica y, así, aprovechar los recursos existentes. En educación infantil y primaria el profesorado tutor suele ser generalista en la etapa en educación infantil o primaria, habiendo maestros especialistas en música, educación física, religión e inglés. En el caso de ser centros muy pequeños, puede darse el caso de que los especialistas tengan además una tutoría de educación infantil o primaria. En general, el profesorado de educación secundaria solo imparte clase en esta etapa, aunque pueda haber algún maestro o maestra adscrito a 1º y 2º de educación secundaria que imparta clase también en educación primaria. En secundaria el profesorado es especialista en su materia aunque en algún caso concreto tenga que impartir materias afines.

- **CPR** (Centro Privado): Bajo esta denominación se encuentra gran variedad de centros privados de muy diferentes características: centros que imparten solo educación infantil, educación primaria o educación secundaria: obligatoria o post-obligatoria, o varios de estos niveles, así como centros concertados o no concertados. La denominación únicamente alude a la titularidad del centro.
- **CRA** (Centro Rural Agrupado): Este tipo de centros rurales, tal y como su denominación indica, se sitúa en zonas con poca población escolar en los que el alumnado no se traslada a centros de mayor tamaño y suele contar con clases que agrupan varios niveles escolares. Los centros que forman parte de esta agrupación comparten profesorado especialista y funcionan organizativamente como si fuesen una unidad con varias sedes.
- **EI** (Escola de Educación Infantil): Este tipo de centros imparte exclusivamente la segunda etapa de la educación infantil y no dispone de los niveles de enseñanza obligatorios. El profesorado adscrito a estos centros es especialista en educación infantil y puede haber especialistas de otras áreas que impartan clase de música, educación física o inglés. Estos centros están adscritos al área de un centro de la zona que imparta también la educación primaria, de forma que este alumnado al acabar la etapa se ve trasladado de forma automática al centro de primaria al que está asociado por zona.
- **IES** (Instituto de Enseñanza Secundaria): Los IES son el tipo de centro más habitual a la hora de cursar enseñanzas de ESO o Bachillerato. Suelen impartir los cuatro cursos de ESO y los dos de Bachillerato, pudiendo tener o no ciclos de Formación Profesional de uno o varios ámbitos, así como impartir o no Educación para Adultos. En lo referente al Bachillerato, suelen impartir al menos dos de las tres modalidades, aunque no todos cuenten con las tres, dado que la de Artes es una elección bastante minoritaria entre el alumnado. En los centros públicos de este tipo, el profesorado es fundamentalmente del



cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, aunque puede haber maestros que impartan clase en el primer ciclo de ESO y Profesorado Técnico de Formación Profesional que imparta clase en los ciclos de Formación Profesional, si los hubiese.

- **Otras denominaciones.** Además de los mencionados, dentro del catálogo de centros de la Consellería de Educación de Galicia existen otros en los cuales se imparte otro tipo de enseñanzas, fundamentalmente no regladas o bien ambas, regladas y no regladas: deportivas, de artes, de danza, musicales, arte dramático, etc. tal y como sucede en los conservatorios, escuelas de artes o escuelas de idiomas, por ejemplo.

### 2.1.8. Tipos de centro: públicos y privados

Los centros de enseñanza no universitaria españoles pueden ser centros públicos o privados que, a su vez, pueden estar concertados o no.

Los **centros públicos** son gratuitos y están gestionados por las autoridades educativas de la comunidad autónoma correspondiente, en el caso de Galicia la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. En España el porcentaje de alumnos que asiste a centros públicos es de un 68,18 % (OECD 2013b: 56), un porcentaje inferior al de la media de los países del ámbito de la OCDE, en los cuales un 82 % del alumnado asiste a centros públicos. En estas escuelas e institutos el profesorado ha accedido a su puesto por un procedimiento de selección por concurso-oposición en el caso del profesorado funcionario o bien ha accedido a plazas como interino o sustituto tras su incorporación a un baremo por mérito o nota en un proceso de concurso-oposición, siempre cumpliendo los requisitos de titulación requeridos en la convocatoria correspondiente.

Al igual que los centros públicos, los **privados** pueden impartir todos los niveles antes mencionados de las enseñanzas de régimen general pero, en este caso, la titularidad del centro es privada a pesar de que, en el caso de los centros concertados o de las enseñanzas concertadas en centros que tienen otros niveles sin concertar, la financiación es pública. En España este tipo de centros son más frecuentes que en la media de países de la OCDE, por lo que un 24,18 % de los estudiantes asisten a centros privados concertados y un 7,39 % a centros privados sin concertar. En el caso de los centros privados hay centros en los que conviven simultáneamente niveles concertados, habitualmente en enseñanza obligatoria, y niveles no concertados, pudiendo compartir profesorado entre ambos. En ambos tipos de centros privados la selección del personal es realizada por el propio centro según sus criterios pero teniendo en cuenta los requisitos especificados por la legislación en vigor, en el caso de Galicia la orden de 3 de julio de 2015 que, entre otros aspectos, regula el procedimiento de habilitación para el profesorado de estos centros.

En el territorio español, tanto los niveles de enseñanza obligatoria, Educación Primaria y ESO, como la educación infantil y la educación secundaria postobligatoria (Bachillerato o ciclos formativos de Formación Profesional) son gratuitos para el alumnado que los cursa y en el ámbito de su zona escolar contarán siempre con algún centro público pero, en muchos casos, también puede haber centros privados concertados o no dentro de la misma zona.

De acuerdo con la OCDE (OECD 2012b: 54), no hay datos concluyentes que indiquen que los mejores resultados de los centros privados en los países incluidos del ámbito de la OCDE se deban a causas que no sean elecciones metodológicas, o a otras variables. De hecho, al tener en cuenta el índice de estatus económico, social y cultural de los estudiantes y sus escuelas, estas diferencias se diluyen, pues el alumnado de centros privados suele ser de entornos más favorables desde un punto de vista socioeconómico. En este mismo sentido, Hornero, Mur-Dueñas y Plo (2013: 122), en su análisis de la oralidad en la enseñanza del inglés, señalaron la ausencia de diferencias importantes en la docencia de las destrezas orales entre centros públicos y privados. Por el contrario, Vez y Martínez Piñeiro (2004: 406) en su estudio constatan que los resultados de comprensión y expresión oral en lenguas extranjeras entre alumnado gallego de 4º de ESO son mejores en los centros privados urbanos y peores en los centros rurales, bien sean estos públicos o privados. Independientemente de este dato, en la década comprendida entre 2003 y 2012, el porcentaje de alumnado matriculado en centros públicos en España se ha incrementado en 4 puntos, muy por encima de la media de países de la OCDE (OECD 2013b: 144).

Todo esto nos indica que la elección de un tipo de centro u otro suele obedecer a la decisión personal de las familias, habitualmente por cualesquiera de las cuatro razones mencionadas por Urquizu Sancho (2008: 85-86): porque creen que son mejores los centros privados, por motivos religiosos al estar muchos de estos centros gestionados por congregaciones religiosas, para que sus hijos creen redes sociales que les puedan ayudar en el futuro o por considerar que tienen algún extra que los centros públicos no proporcionan, como puede ser el caso de la disciplina. También queremos añadir, en relación con este último punto mencionado por Urquizu Sancho, el hecho de que determinados centros proporcionen servicios que otros no tengan en su misma zona u otras próximas, por ejemplo el tipo de jornada, partida o no, el servicio de comedor escolar, transporte o actividades extraescolares, y que pueden hacer que las familias se decanten por un tipo de centro frente a otro en el momento de la elección. Según los datos del MECD (2015: 15), el porcentaje de centros públicos con comedor escolar es de un 58,7 % en comparación con el 77,8 % de los centros privados concertados o el 63,8 % de los no concertados. En cambio, el servicio de transporte escolar es más habitual en los centros públicos, pues existe en un 36,9 % de estos, frente al 18,5 % de los privados concertados o el 9,3 % de los no concertados.

## 2.2. La evolución de la enseñanza de la lengua inglesa

La enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido parte integrante de los diferentes currículos y planes de estudios a lo largo de los años, aunque el tiempo dedicado a ellas, su peso en el currículo, la forma en que se imparten, o los objetivos que se persiguen han ido variando a la par que ha ido evolucionando el propio sistema educativo, respondiendo a las necesidades sociales.

Diferencia Adamson (2004: 605) entre metodología, que suele ser más concreta, dogmática y basada en una percepción particular, que tiene al aprendizaje de la lengua como su objetivo principal, y pedagogía, más amplia en sus objetivos educativos y con una base teórica más diversa, pues suele estar influida por distintas teorías y estar más insertada en la realidad del aula. Entiende también este autor que los métodos aúnan teoría y práctica, sin estar limitados por la teoría ya que pueden derivar también de la práctica. El método predominante en la docencia de las lenguas extranjeras hasta hace menos de un siglo era el de **gramática-traducción**, que seguía en la enseñanza de las lenguas extranjeras modernas la pedagogía empleada para enseñar el latín y el griego desde la antigüedad. El objetivo era un conocimiento formal de la lengua centrado en la comprensión de textos escritos en la lengua meta, sin pretender desarrollar la competencia comunicativa. En este método, la traducción era un recurso habitual dentro de las clases, aunque este elemento ha dejado de ser habitual con la adopción de métodos posteriores (Zaro 1999). La lengua extranjera era vista como una disciplina más que como medio para la comunicación (Adamson 2004: 606).

El siglo XX supuso toda una revolución en cuanto a la enseñanza de las lenguas extranjeras. El método de gramática-traducción fallaba a la hora de permitir que los aprendices pudiesen llegar a comunicarse en la lengua meta, por lo que surgieron nuevos enfoques que buscaban subsanar esta carencia. Entre ellos aparece a comienzos de siglo el **método directo**, que se centraba en la exposición a la lengua oral, siendo la comprensión y expresión oral las destrezas principales (Schmitt y Celce-Murcia 2002: 4). La gramática y la traducción se veían ahora relegadas en aras de conseguir un aprendizaje de la lengua extranjera más similar al aprendizaje de la primera lengua. Este método requería un profesorado con una alta competencia en la lengua a enseñar pero no tenía en cuenta las diferencias tanto cognitivas como ambientales entre el aprendizaje de la primera lengua y las adicionales, particularmente en el caso de las extranjeras, que no suelen contar con la posibilidad de una amplia exposición ambiental fuera del contexto escolar.

Otros métodos surgidos también en las últimas décadas del siglo XIX y los albores del XX, y que igualmente se centraban en la enseñanza de la lengua oral, fueron el método natural y el método Berlitz (Howatt y Smith 2014), que perseguían el aprendizaje de la L2 a través de conversaciones modelo.

Estos enfoques reformistas centrados en el aprendizaje de la lengua a través de la oralidad fueron seguidos a lo largo del siglo XX por otras visiones que Howatt y Smith (2014: 85) denominan en inglés *Scientific Period*, **período científico**, en las que la investigación, especialmente la lingüística y psicológica, tiene un papel fundamental. Dentro de este conjunto de tendencias podemos incluir el trabajo de West, que con su *Reading method*, consiguió crear lecturas con un vocabulario graduado de mayor a menor frecuencia según el nivel de dificultad deseado, así como controlando el número de palabras que aparecían en cada texto, lo que aligeraba la carga léxica del lector aprendiz y facilitaba la lectura en la lengua a aprender. Destaca su elaboración en 1953 de la *General Service List of English Words*, que reunía las 2000 palabras más frecuentes en lengua inglesa (Schmitt y Celce Murcia 2002: 5). Cabe destacar que las lecturas graduadas siguen siendo hoy una herramienta muy utilizada en las clases de inglés, en las que se utilizan con frecuencia como complemento a otras fuentes de *input*.

Ya en el período posterior a la Primera Guerra Mundial encontramos una serie de teóricos que enfocan la enseñanza del inglés centrándose en la oralidad y que realizan buena parte de su trabajo en países no angloparlantes. Palmer, quien trabajó en la incorporación del inglés como lengua extranjera en Japón, proponía una pedagogía que aunaba psicología y lingüística, y que seguía el método de ejercicios orales repetitivos con un modelo de estímulo-respuesta. Próximo al método Berlitz, puso el acento en la “production and oral exploitation of appropriately graded textual material” (Howatt y Smith 2014: 86). Hornby acuñó la expresión **situational approach** para su enfoque de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en el que los distintos elementos presentados lo eran a través de situaciones siguiendo el patrón de presentación, práctica y producción (PPP), y yendo esta última de más controlada a más libre. Aunque el trabajo de Hornby se desarrolló desde los años veinte hasta los años cincuenta del pasado siglo, su peso en la edición de materiales didácticos fue importante y se prolongó hasta décadas más tarde. Estos materiales de base estructural procuraban proporcionar contextos significativos para el trabajo de repetición usando elementos como imágenes o diálogos que proporcionasen un contexto lo más real posible, aunque según Howatt y Smith (2014: 88) esto estuviese aún en fase embrionaria.

Similar en su concepción inicial de atención a la oralidad, el **método audiolingual**, surgió en los Estados Unidos en los años cuarenta para satisfacer las necesidades de personal que dominase lenguas extranjeras que tenía el ejército. Con unos aprendices altamente motivados, especial atención por la oralidad, y con refuerzos positivos en una concepción conductista del aprendizaje, este método fue muy efectivo entre su alumnado, con lo que continuó su camino tras la guerra mundial (Schmitt y Celce Murcia 2002: 5), aunque ignorando la comunicación significativa del aprendiz.

En la década de 1950 Chomsky (1988) realizó un ataque a las bases conductistas de los métodos estructuralistas pues entendía que la lengua no se adquiere como resultado de la creación de hábitos por repetición, sino a través de un proceso cognitivo de formación de hipótesis partiendo de la lengua a la que se está expuesto, dado que entendía que los humanos disponemos de un dispositivo de adquisición del lenguaje (*Language Acquisition Device*, LAD por sus siglas en inglés) que después denominaría **Gramática Universal**, previo a la experiencia lingüística (Chomsky 1988: 24). Aunque las ideas de Chomsky se referían fundamentalmente al aprendizaje de las primeras lenguas, tuvieron también eco dentro del campo de la enseñanza de las lenguas adicionales. Con todo, diversos autores entienden que su teoría de la Gramática Universal no consigue explicar el aprendizaje de segundas lenguas una vez superado el período crítico (Lightbrown y Spada 2006: 35). Por ejemplo, Cook (2014b: 58-59) entiende que, a pesar de que hay quien cree que los elementos que componen una lengua son como piezas de un puzle, no sucede lo mismo con la gramática, que es un sistema entero en el que la suma de elementos cambia a medida que se van añadiendo los nuevos.

A comienzos de la década de 1970, Hymes introduce un nuevo concepto clave, el de **competencia comunicativa**, iniciando así lo que Howatt y Schmitt denominan el período comunicativo (2014: 88). Se produce entonces un cambio que pasa de la adquisición de destrezas por sí mismas hasta su uso dentro de contextos reales con propósito comunicativo.

A este concepto podemos sumar también el de **interlengua**, acuñado por Selinker (1992) y que se refiere al sistema lingüístico personal creado en el aprendizaje de idiomas a medida que va incorporando los nuevos aprendizajes en la L2 a su sistema lingüístico y que no siempre se pueden atribuir a la interferencia de su L1.

Otro elemento fundamental dentro de este cambio de paradigma fue también el impulso del proyecto del **Consejo de Europa** que pretendía crear un sistema válido internacionalmente de evaluación de lenguas basado en las necesidades de los aprendices, y que acabaría por crear una nueva concepción de diseño de cursos cuyos objetivos serían semánticos o pragmáticos y no sintácticos como hasta ese momento. Tal como señala Morrow (2004: 5), este trabajo del Consejo de Europa consiguió desarrollar programas nocionales-funcionales, el Nivel Umbral o el enfoque comunicativo. Los materiales derivados de este proyecto han sido muy influyentes, por ejemplo el Nivel Umbral (*Threshold Level* en inglés) “define el grado mínimo de dominio que un aprendiente de lengua extranjera debe alcanzar para poder usarla en situaciones cotidianas y tratando temas habituales”, en palabras del Centro Virtual Cervantes (2018). También el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*, presentado en 2001, es otro documento clave de cuya metodología Heyworth destaca que “communicative approaches to teaching include cooperation in learning, and the development of reflective and autonomous

learning habits" (2004: 14), y también permite a los profesores "extend the range of their teaching beyond the narrowly linguistic by giving an insight into the range of different competences involved in learning a language" (2004: 16).

Tal y como sugieren Schmitt y Celce-Murcia (2002: 7), de aquí se deriva un énfasis claro en el mensaje y la fluidez que lleva a la asunción de que el alumnado podría aprender la lengua usándola para, por ejemplo, aprender otra materia, tal y como sucede en los **programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras** (AICLE o CLIL por sus siglas en inglés), o en los programas de inmersión lingüística, bastante extendidos dentro del panorama educativo español.

No obstante, la idea de que el alumnado puede adquirir fluidez en un idioma sin una enseñanza explícita del mismo tiene sus limitaciones según varios autores, que consideran que la mera exposición a *input* comprensible en la L2 puede facilitar que persistan ciertos errores gramaticales a pesar de años de instrucción (Schmitt y Celce-Murcia 2002: 7). Así, nos recuerdan diversos autores (Alcón 2004; Brown 2007; Hornero, Mur-Dueñas y Plo 2013; Nunan 2014; Loewen 2015) que cierto acento en la forma lingüística facilitará la adquisición de la lengua meta. No se trata de volver a un enfoque decimonónico de aprendizaje de la lengua desde una perspectiva descriptiva, sino de beneficiarse de cierta atención a la forma dado que puede ahorrar tiempo en el proceso de aprendizaje (Loewen citando a Ellis 2015: 34). También Hornero, Mur-Dueñas y Plo (2013: 123) entienden que lo que se necesita es una combinación de actividades centradas en la forma con otras centradas en el significado y la interacción. En una línea similar, Nunan se distancia de los defensores de una visión rígida de la enseñanza por tareas, entre los que señala a Krashen, que entienden que la comunicación es la única condición necesaria para adquirir una lengua, y señala que no hay que denostar cierta atención a la forma en la enseñanza comunicativa, pues esta atención a la forma, así como a las estrategias de aprendizaje, no supone regresar a la enseñanza más tradicional, sino proporcionar mayor andamiaje al alumnado (Nunan 2014: 460-461)

Incluso Krashen, que en su influyente **teoría del monitor** mantenía que un idioma se aprende en gran medida gracias a la exposición a *input* comprensible, entiende 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" (Krashen 2009: 161), dando a entender que no es suficiente con lo aprendido dentro del aula, sino que este es el punto de salida hacia la variedad y riqueza de la lengua utilizada en diferentes situaciones y contextos. A pesar de que es posible un gran progreso en el aprendizaje de la L2 partiendo

exclusivamente de la exposición a *input* comprensible sin instrucción directa (Lightbrown y Spada 2006: 38), llegado a un cierto punto, solo una instrucción guiada permite continuar el progreso.

En las últimas décadas, las nuevas teorías en el campo de la psicología han venido a enriquecer el mundo de la investigación sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. Particularmente relevante ha sido la **teoría de procesamiento de la información**, en la que destaca el trabajo de Dekeyser, según la cual las lenguas se aprenden como una serie de otras destrezas, “from initial representation of knowledge through initial changes in behavior to eventual fluent, spontaneous, largely effortless, and highly skilled behavior, and that this set of phenomena can be accounted for by a set of basic principles common to the acquisition of skills” (Dekeyser 2007b: 97), es decir, en el paso del conocimiento declarativo a un conocimiento procedimental, ya automatizado. Esta automatización del uso de una lengua se beneficia, como muchas otras destrezas, de la práctica de la instrucción tal y como parece demostrar la investigación, aunque el tipo de práctica más adecuada pueda variar según el tipo de elemento a aprender, pues mientras la instrucción estructurada puede ser suficiente para muchos aprendices cuando se trata de estructuras sencillas, la instrucción en procesamiento puede ser útil en el caso de estructuras más complejas, dependiendo su utilidad de si es por tareas o comunicativa, o no (Dekeyser y Prieto Botana 2014: 301).

Otro concepto tomado de la **teoría cognitiva** es el de la reestructuración constante que tiene lugar en la mente como resultado de nuevos aprendizajes que implican la integración de nuevas sub-destrezas que van pasando de ser procesos controlados inicialmente a hacerse automáticas, a medida que se van automatizando como resultado de la práctica y dando lugar a una reducción de los errores (McLaughlin 1987: 139). Como colofón a este proceso se produce una modificación constante de las representaciones internas en los aprendices.

También desde el mundo de la psicología nos llega la investigación de Blaxton, que confirma en sus experimentos que se recupera mejor la información que se aprendió en contextos similares a aquellos en los que se necesita utilizar (Blaxton 1989), lo que puede tener relevancia respecto a la forma en que se enseña una lengua en función de cuáles sean las necesidades de uso posterior. Por ello, una enseñanza centrada en la comunicación puede hacer más difícil la recuperación de elementos gramaticales que si la enseñanza estuviese basada en la forma con enseñanza explícita de la gramática (Lightbrown y Spada 2006: 40).

A pesar de que desde mediados del siglo XX las ideas innatistas de Chomsky han tenido un peso muy importante en el campo del aprendizaje de lenguas, fundamentalmente de las primeras lenguas, otros lingüistas argumentan que no es tanto la existencia de una Gramática Universal preexistente, sino la exposición a la propia lengua, lo que permite la adquisición del lenguaje. La repetida exposición a diferentes elementos

lingüísticos da como resultado la construcción de una compleja red de conexiones entre los distintos elementos, de forma que la presencia de uno activa otros en la mente del aprendiz (Lightbrown y Spada 2006: 41). Esta diferente concepción de la forma de aprendizaje de las lenguas se denomina **conexionismo**, y entiende que la cada vez más amplia red de conexiones que se establecen en nuestro cerebro supone la base de la adquisición de las lenguas. A su vez, Ellis (1992: 40) entiende que a fin de facilitar el establecimiento de conexiones, es fundamental que se perciban los elementos lingüísticos deseados entre el *input* disponible. Por ello puede ser muy útil la exposición a *input* simplificado que permita identificar ciertos elementos del habla de los nativos, y de muy poco provecho la exposición a *input* a un nivel que apenas permita la comprensión, como ilustra el autor con el hecho de que un principiante en una determinada lengua vea la televisión o escuche la radio en ese idioma. A este respecto Schmidt señala que prestar atención al *input* (*noticing*) es condición indispensable para que se produzca cualquier tipo de aprendizaje, aunque más que atender al *input* de forma general, conviene hacerlo centrándose en aquellos elementos que tienen un papel dentro del sistema que se quiere aprender (Schmidt 1995: 35) para poderles así prestar atención y facilitar el aprendizaje.

Otra línea de trabajo sobre la enseñanza de lenguas parte de Vygotsky, un psicólogo cuyas investigaciones de principios del siglo XX en la Unión Soviética permanecieron sin mayor eco internacional hasta décadas después de su fallecimiento. Vygotsky parte de que el lenguaje, como parte del desarrollo cognitivo general, se adquiere como resultado de la interacción social (Lightbrown y Spada 2006: 47). Suyo es el concepto de la **Zona de Desarrollo Próximo**, en el que tiene lugar el aprendizaje a través de la interacción a un nivel ligeramente superior al del hablante gracias al apoyo de un interlocutor. Dentro de esta **perspectiva interaccionista**, Long (1983; 1985; 1996) señala la importancia de la interacción entre el aprendiz de una lengua y los hablantes nativos. Dentro de esta interacción se producen ajustes por parte del hablante nativo que facilitan que el *input* producido sea comprensible, y por parte del aprendiz se da un proceso de negociación del significado, produciéndose así una interacción que permite el aprendizaje de la lengua. Por ello señala el autor que la conversación es un gran facilitador del aprendizaje lingüístico pues en ella se da “negotiation for meaning, and especially negotiation work that triggers interactional adjustments by the NS or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects *input*, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways” (Long 1996: 451).

También dentro de una **perspectiva sociocultural**, que podemos situar frente al conductismo imperante dentro del campo de la lingüística a mediados del siglo XX, ya en la década de 1970, Labov (2010) inició una serie de estudios sobre cómo los factores sociales influyen en el cambio lingüístico de la primera lengua, en concreto dentro de Norteamérica. En lo referente a la segunda lengua, estudiosos como Tarone



(2015: 447) también entendieron que su aprendizaje es fundamentalmente social y que el estudio de la enseñanza de lenguas es un campo interdisciplinar y no restringido al campo de la lingüística. Por su parte Lantolf y Thorne (2007: 220) entienden que el concepto de la zona de desarrollo próximo permite que los educadores comprendan mejor las capacidades de su alumnado así como que la teoría sociocultural tiene su aplicación en la praxis, en ser una herramienta pedagógica para los educadores.

A partir de la década de 1980, y como desarrollo del ya mencionado concepto competencia comunicativa desarrollado por Hymes, surge y alcanza gran difusión el **enfoque comunicativo** de la enseñanza de lenguas. Este enfoque surge como una reacción a enfoques anteriores desligados de la comunicación real y, según Richards y Schmidt (1985/2010: 108), cuenta con los siguientes principios: los aprendices se comunican utilizando la lengua, el objetivo de las clases de segunda lengua es la comunicación auténtica y con significado, tanto la fluidez como la precisión son objetivos importantes del aprendizaje, la comunicación supone la integración de las diversas destrezas lingüísticas y el aprendizaje es un proceso de creación constructiva que implica admitir el error como parte del proceso. Este enfoque ha adquirido gran difusión durante las últimas décadas y es la metodología que se recomienda en el contexto europeo para la enseñanza de lenguas, aunque suele haber cierta flexibilidad respecto a cómo se aplica. Este enfoque de orígenes británicos es actualmente un paraguas bajo el que se integra la metodología AICLE, la enseñanza por tareas o el aprendizaje cooperativo de lenguas, pues todos ellos persiguen el aprendizaje a través de la comunicación (Roberts 2009). De hecho, de modo explícito o implícito, “todos [los currículos oficiales] hacen referencia al **enfoque comunicativo**. Desde este enfoque, el hecho de ser capaz de comunicar eficazmente un mensaje es más importante que la forma en la que se comunica” (Comisión Europea/Eurydice 2001: 183). La comunicación se ha convertido así en la finalidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras dentro de nuestro contexto europeo.

La aplicación de una enseñanza con perspectiva cada vez más comunicativa redundará en la consecuente modificación de los objetivos a conseguir, currículos, materiales a utilizar incluyendo los auténticos, no específicos para estudiantes de idioma y de las actividades de clase, que deberán ir encaminadas a fomentar la comunicación entre el alumnado (Richards y Schmidt 1985/2010: 108). Así, los juegos (Calvo Benzie 2015b; Novelo Covián, Vermolt Ricalde y Suárez Baeza 2016), los juegos de rol y simulaciones, actividades de búsqueda o intercambio de información (Lardouse 1987; Nunan 1988), o la enseñanza por tareas (Mackey 2007) tienen su lugar dentro de la implementación de este método en el aula. Todos estos tipos de tareas, entre otras, quedan contempladas en el MCERL (Consejo de Europa 2002: 58) como ejemplos de actividades de aprendizaje, encaminadas a la mejora de la comunicación que figura entre los fines que el Consejo de Europa detalla en este documento.

Recapitulando este recorrido a lo largo del último siglo y medio de enseñanza de las lenguas adicionales, bien sean estas segundas o extranjeras, vemos como las diferentes líneas de investigación nos han llevado a comprender mejor el complejo proceso de adquisición de las lenguas, así como muchas de las implicaciones de este proceso, aportando el conocimiento necesario para poder mejorar la forma de enseñanza de idiomas, tanto por parte de autoridades educativas, instituciones, elaboradores de materiales o bien del profesorado de lenguas, en general.

### **2.3. Aspectos de la enseñanza de lenguas**

#### **2.3.1. Destrezas escritas**

A pesar de que en las últimas décadas la enseñanza de la oralidad ha adquirido un nuevo protagonismo, no se puede concluir que la lengua escrita sea secundaria dentro de la adquisición de una L2, sino que, al contrario, la oralidad ha tenido un papel muy secundario con relación a la escritura en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras hasta hace relativamente pocas décadas.

En el MCERL en todo momento se habla de la lengua en su faceta oral y escrita como dos caras de un mismo todo, y se aboga por conseguir una integración de las diferentes destrezas, al igual que suele suceder con la primera lengua.

Este deseable equilibrio que encontramos en los documentos parece no ser siempre lo que tenemos en nuestras aulas si nos fijamos de los datos comparativos con otros países, que refieren un mayor desarrollo de las destrezas escritas que de las orales. Así sucede en el *Estudio europeo de competencia lingüística* que refiere una posición inferior a la media tanto en expresión escrita, comprensión escrita y comprensión oral, pero especialmente baja en esta última destreza (Instituto Nacional de Evaluación Educativa 2012: 49-50).

Esto puede deberse a que, a pesar de las recomendaciones del MCERL o de los currículos oficiales, las destrezas orales siguen teniendo menor peso en el contexto español, ya que en las aulas se habla en inglés con poca frecuencia, existen pocos exámenes orales y las actividades que muestran los libros de texto son escasas y repetitivas (Calvo Benzie 2013a). Esto también es lo que parece suceder con las tareas a realizar en casa, que suelen ser escritas y centradas en gramática, vocabulario o escritura, más que orales (Hornero, Mur-Dueñas y Plo 2013: 123).

Sin embargo, la aplicación de un currículo comunicativo no tendría por qué dejar de lado las destrezas escritas al ser principios aplicables a ellas, dado que estas destrezas también requieren interpretación, expresión o negociación de significado (Savignon 2005: 645). Incluso se podría entender que una mayor atención a las destrezas orales acabaría redundando en una mejora de la lectura y escritura (Marks y Bowen 2012: 8).

Eso sí, con los enfoques actuales la atención a las destrezas escritas varía respecto a la del pasado, dado que la escritura ha dejado de utilizarse como mera herramienta para la enseñanza de la gramática, a través de ejemplos o ejercicios de práctica repetitiva, para entenderse tanto la lectura como la escritura como destrezas en sí mismas, con toda la complejidad que implica la comprensión y redacción de textos diversos, que requieren una dedicación suficiente dentro del aula (Hedge 1988), dada su complejidad y la cantidad de subdestrezas que engloban (Weigle 2014). Al igual que sucede con las destrezas orales, la asunción del enfoque comunicativo ha supuesto relegar la precisión en favor de la fluidez y de la comunicación con textos reales (Brown 2007).

Por último, la llegada del mundo digital y especialmente de internet, ha supuesto un cambio sustancial al facilitar el acceso a textos auténticos de géneros diversos sobre multitud de temas así como al permitir el acceso a la comunicación instantánea por escrito, así como por la posibilidad de que los aprendices obtengan retroalimentación, muchas veces inmediata, por sus propias producciones (Walker y White 2013). Estos materiales auténticos se han relacionado con un mayor éxito comunicativo y más elevada motivación (Baneke 2016). Aún más, internet ha permitido el acceso a todo un mundo en el que gran parte de la información está escrita o hay que transmitirla por escrito, lo que ha llevado a que en muchos campos, como el laboral o educativo, se requiera utilizar destrezas escritas (Weigle 2014).

### **2.3.2. Destrezas orales**

Tal como decíamos en el apartado anterior al hablar del MCERL, en este documento se aprecia cómo en todo momento se tratan de forma paritaria las destrezas orales y las escritas, con un peso similar dentro del proceso de aprendizaje de lenguas. Igualmente sucede con el desarrollo del currículo de las lenguas extranjeras tanto en la educación primaria como secundaria en Galicia, que organizan el currículo en torno a cinco grandes bloques:

- Bloque 1. Comprensión de textos orales
- Bloque 2. Producción de textos orales
- Bloque 3. Comprensión de textos escritos
- Bloque 4. Producción de textos escritos
- Bloque 5. Conocimiento de la lengua y conciencia intercultural

Esta organización del currículo otorga un mismo peso a las distintas destrezas mencionadas y, si atendemos a su orden, se podría deducir que la oralidad precede a la lengua escrita, de la misma forma que la comprensión de textos precede a la expresión. De hecho, al haberse introducido la lengua extranjera dentro del currículo de la educación infantil, las enseñanzas en esta etapa se realizan desde la oralidad pues en este nivel solo se realiza una “primeira aproximación á lectura e á escritura”

(Decreto 330/2009: 10.773). El profesorado debería, por lo tanto, buscar en sus clases un equilibrio entre destrezas, tal y como se prescribe en los países de nuestro entorno (Morales Gálvez, Arrimadas Gómez, Ramírez Nueda, López Gayarre y Ocaña Villuendas 2000; Eurydice 2012a) o, incluso, primar la oralidad dado que es parte integral y fundamental de la comunicación humana (Fleta Guillén 2014; Oliver y Philp 2014: 3).

A pesar de este planteamiento sobre el papel, la realidad que nos presentan los datos no se ajusta a lo que cabría esperar. Los resultados globales del alumnado español en conocimiento de lenguas extranjeras son bajos, pero aún lo son más cuando se trata de la comprensión oral (European Commission 2012; INEE 2012). En este estudio, tanto en su versión de la Comisión Europea como en el informe español del INEE, podemos comparar los datos de los niveles obtenidos por el alumnado español de inglés como primera lengua en secundaria con el del resto de países participantes<sup>2</sup>. En el siguiente cuadro vemos un resumen de los resultados:

		pre-A1	A1	A2	B1	B2
COMPRESIÓN ORAL	España	31	32	13	12	12
	Media 14 países europeos	17,1	24,2	13,4	15,3	30,0
COMPRESIÓN LECTORA	España	18	40	12	12	18
	Media 14 países europeos	14.3	33.2	12.4	13.6	26.5
EXPRESIÓN ESCRITA	España	14	31	26	20	9
	Media 14 países europeos	11.0	24.8	23.5	27.4	13.3

*Tabla 1: Porcentaje del alumnado que alcanza cada uno de los niveles en Educación Secundaria. Datos del Estudio europeo de Competencia Lingüística EECL. Volumen I. Informe español.*

Se puede ver que los resultados son comparativamente más pobres en comprensión oral que en las otras dos destrezas analizadas, aunque no se tiene en cuenta la expresión oral. Esto mismo ya sucedía una década atrás, cuando un estudio entre alumnado de 4º de ESO revelaba que el alumnado español tenía unos resultados peores que los del alumnado de Dinamarca, Finlandia, Países Bajos, Noruega y Suecia y solo superaba al de Francia (Bonnet 2002). También coincidía este estudio en que la destreza en la que nuestro alumnado salía mejor parado era en la comprensión lectora. Por su parte, Corpas y Madrid (2009: 140) estudiaron la comprensión oral al final de la ESO en Andalucía, llegando a la conclusión de que la comprensión oral no se desarrolla suficientemente. Esto nos lleva a pensar que a pesar del paso de los años la situación de la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país no ha conseguido

<sup>2</sup> Los países participantes son Bélgica (en la cual se analizan por separado las comunidades lingüísticas alemana, flamenca y francesa, las dos primeras con el inglés como primera lengua extranjera y la última con el alemán), Bulgaria (inglés), Croacia (inglés), Eslovenia (inglés), España (inglés), Estonia (inglés), Francia (inglés), Grecia (inglés), Holanda (inglés), Inglaterra (francés), Malta (inglés), Polonia (inglés), Portugal (inglés), Suecia (inglés).

superar uno de sus problemas fundamentales. Además de cumplir con las prescripciones de la legislación actual, un mayor énfasis en las destrezas orales sería la forma adecuada de enfrentarse a los niveles educativos más bajos, de forma menos formal y a través de la interacción oral (Piquer Vives 2006). Ya en la ESO, el alumnado se sentirá también más motivado si se produce un mayor equilibrio entre destrezas pues valora más las clases en las que la oralidad tiene un mayor peso (Espinar Redondo y Ortega Martín 2015: 134). Por otra parte, la expresión oral es una destreza compleja que requiere dedicación y no limitarse a esperar que el alumnado la adquiera de forma espontánea (Erasmus y Houston 2017). Es necesario disponer de tiempo para su aprendizaje y una metodología que incorpore el trabajo por tareas (Hughes y Reed 2017) o las actividades en grupo puede incrementar el tiempo de producción del alumnado (Ur 2017).

En general, a fin de promover una mayor oralidad en el aula sería necesario favorecer entornos de aprendizaje más activos (Folse 2006: 2) y con mayor exposición a la L2 (Bohlke 2014: 124). Y así, a través de un mayor énfasis en la oralidad y la pronunciación, se conseguirá que el alumnado utilice el inglés para la comunicación (Barrera Benítez 2009).

¿Cuál puede ser entonces el origen del escaso tratamiento de las destrezas orales en nuestras aulas? Porque lo que parece claro, y el mismo profesorado reconoce, es que la producción oral es la destreza menos practicada en clase (Plo, Hornero y Mur-Dueñas 2013: 74). Para esta pregunta encontramos diferentes respuestas que, en conjunto, ofrecen un panorama de la situación de la oralidad en nuestros centros escolares. La posición en la relación que se presenta a continuación no supone una valoración de la importancia de cada factor:

- Las **deficiencias formativas del profesorado**, en particular en cuanto a la lengua oral, pueden limitar su confianza a utilizar o promover la utilización de la L2 dentro del aula. Esta circunstancia se produce tanto entre el profesorado de educación primaria (García Mata 2008; Cortina Pérez 2011; Rubio y Schwarzer 2011; Amengual Pizarro 2013) como entre el de educación secundaria (Álvarez 2003) y puede ser más evidente entre el profesorado no nativo, que es el más habitual en nuestras aulas, pues puede no sentirse seguro con la realización de las actividades orales (Murphy 2014: 205).
- Los propios **sistemas educativos** con sus limitaciones y rigidez (Nowicka y Wilczyńska 2011: 32-33), y más en concreto en el caso español (Cajide Val y Vez Jeremías 2012; Calvo Benizes 2015a: 586). Entre otros factores destaca el escaso tiempo asignado a la materia de inglés en los niveles más bajos, como puede ser el segundo ciclo de educación infantil o los primeros cursos de la educación primaria, haciendo que este tiempo no redunde en el aprendizaje esperado de la lengua extranjera (Johnstone 2002; Dörnyei 2009; Escobar Urmeneta 2014; Hayes 2014).

- La **falta de tiempo dedicado a las actividades orales** dentro del contexto escolar por diversas razones (García Mata 2008: 106; Rubio Alcalá y Martínez Lirola 2008: 56; Morata y Coyle 2012; Calvo Benzies 2013b). En realidad, el profesorado puede incluso no ser consciente de esta falta de trabajo de las destrezas orales dentro del aula y disentir de la percepción del alumnado a este respecto (Hornero, Mur-Dueñas y Plo 2013: 123), o bien creer que se aprende a hablar espontáneamente, tal como ocurre con la L1, sin que haya que hacer énfasis en las destrezas orales dentro del aula (Solano 2015). Según el estudio coordinado por José Cajide Val y José Manuel Vez Jeremías (2012: 233) el profesorado gallego dedicaría tan solo un 0,4 % del tiempo de clase a las actividades de comprensión oral y un 0,8 % a las de expresión oral, lo cual es a todas luces insuficiente pues las destrezas orales, en especial la producción oral, es especialmente compleja (Hughes y Reed 2017).
- Además, una fuente de *input* fácilmente disponible en el aula, como es el uso del **inglés como lengua vehicular en las clases, no siempre se aprovecha tanto como se podría** y, de hecho, diversos estudios señalan que la presencia de la L2 es muy baja en nuestras aulas (Bonnet 2002; Rubio y Schwarzer 2011; Eurydice 2012a:12; Morata y Coyle 2012: 150), a pesar de que sería conveniente que se maximizase su utilización como lengua vehicular (Atkinson 1993; Seligson 2011b) aunque no necesariamente eliminando totalmente la presencia de la L1 del aula. Actualmente diversos autores (Nunan 1996; Cook 2001; Seligson 2011; Hall y Cook 2013; Keller 2016; Chicaíza 2018) entienden que un uso limitado y juicioso de la L1 en el aula podría ser beneficioso para el alumnado pero siempre en casos puntuales y partiendo de que la lengua vehicular habitual debería ser la L2.
- Dada su importancia como elemento organizador del proceso de enseñanza en el aula (Guerrettaz y Johnston 2013: 779), la **carencia o escasa calidad de las actividades orales en los libros de texto** puede lastrar el equilibrio entre las distintas destrezas en el aula, haciendo que el profesorado siga las propuestas del texto sin plantearse la cantidad de tiempo dedicada a cada una de las destrezas. En este sentido Calvo Benzies (2015a: 579) señala el escaso papel de la pronunciación en los libros de texto españoles, en especial cuando se compara con la gramática. Además, el trabajo de la pronunciación que se propone se realiza a través de ejercicios habitualmente aislados, repetitivos y poco atractivos (Rossiter, Serwing, Manimtim y Thomson 2010: 599; Muñoz Mallén 2014: 103; Calvo Benzies 2015a: 583; Clarens Blanco 2015) e, incluso, pueden no corresponderse con los niveles del MCERL de las actividades escritas, que suelen ser más elevados (Roldán Tapia, Lucena Serrano, Messenger Coca, Roldán Ruiz y Sánchez Carmona 2009: 199). No solo el nivel de las actividades orales suele ser inferior al del resto, sino que estas no parecen estar tan bien organizadas y secuenciadas como en el caso de las escritas (Mishan y

Timmis 2015: 121). Estas deficiencias de los libros de texto son especialmente relevantes dado que España es uno de los países europeos en los que mayor porcentaje de profesorado sigue el libro de texto en las clases de inglés de educación secundaria, llegando hasta el 99% (Bonnet 2002: 154).

- Más allá de los libros de texto, que siendo un material potencialmente muy útil no son prescriptivos ni imprescindibles en el aula de idiomas, la **falta de sistematicidad del tratamiento de la oralidad** en el aula, que engloba tanto la comprensión auditiva como la producción oral (Chela Flores 2008: 285).
- Y quizás, detrás de estos puntos mencionados, la propia concepción de la **pronunciación como algo secundario** en comparación con la enseñanza del vocabulario o la gramática (Seligson 2011b; Hornero, Mur-Dueñas y Plo 2013; Calvo Benziez 2015a: 122).
- Por otro lado, está el pragmatismo del profesorado que puede preferir no tanto buscar la comunicación de su alumnado a través de la L2 sino prepararlo para **superar futuros exámenes** de inglés o para que obtenga buenas calificaciones (Cook 2014c: 133). En España esto es particularmente relevante en el caso de 2º curso de bachillerato, curso en el que el antiguo examen de Selectividad, o las evaluaciones de final de etapa desde la incorporación de la LOMCE, EBAU en 2º de bachillerato, condicionan todo el proceso de enseñanza de las distintas materias a lo largo del curso escolar (Ortega Martín y Madrid 2009: 201; Duff 2014: 25), y en el que el componente oral es mínimo y con escaso peso en la calificación final del examen.
- Quizás como reflejo de lo que sucede con estos exámenes de final de etapa, también en los habituales a lo largo de la educación secundaria, las **destrezas comunicativas no se suelen evaluar** y, de hacerse, apenas tienen peso en la nota final por lo que no se preparan con la dedicación de los exámenes escritos (Rubio y Tamayo Rodríguez 2012: 314; Hornero, Mur-Dueñas y Plo 2013: 121). Como nos recuerda David Little los exámenes orales se sienten como un “extra” mientras que los escritos son los de verdad, “the *real thing*” (Little 2009: 16), quizás como consecuencia de un sistema tradicional acostumbrado a evaluar solo de forma escrita.
- Finalmente, y no por ser menos importante, sino por no estar directamente relacionado con el sistema educativo en sí, conviene mencionar que la **exposición ambiental al inglés en España es muy baja** en comparación con la que existe en otros países, pues no existen apenas oportunidades de utilizar el inglés fuera del aula que, en muchos casos, constituye la única fuente de *input* en la lengua extranjera que tiene el alumnado, algo que se relaciona con una inferior competencia oral (Cajide Val y Vez Jeremías 2012: 101; Vez, Martínez Piñeiro y Lorenzo Rodríguez 2012; Ortega Gómez 2017). El acceso a programas de televisión en versión original subtitulada, especialmente si los subtítulos son en inglés, podría aumentar la exposición ambiental del alumnado, por lo que

sería muy recomendable. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede en otros países de nuestro entorno, no está disponible en el nuestro (Bonnet 2002; Rubio Alcalá y Martínez Lirola 2008; Vez, Martínez Piñeiro y Lorenzo Rodríguez 2013; Hayes 2014a; Ávila Molero 2015). También se relaciona el mayor conocimiento del inglés por parte de los padres con unos mejores resultados de los alumnos en las actividades de comprensión oral (De la Rica y González de San Román 2012: 28), lo cual da idea de la relevancia de un entorno en el que se utilice más el inglés para el desarrollo de la capacidad de comprensión auditiva, algo que no es lo más habitual en el caso de los estudiantes de inglés españoles (Bonnet 2002: 152).

Por otro lado, las destrezas orales no solo deberían priorizarse, tal como nos recomienda el Consejo Escolar del Estado (2013: 554), sino también trabajarse de forma adecuada. Estas destrezas orales abarcan muchas sub-destrezas, lo que indica su complejidad (Brown 2007). Teniendo en cuenta que el aprendizaje de lenguas es fundamentalmente social (Tarone 2015: 447), la cooperación (Cerdá Vallés y Querol Julián 2014: 27), la interacción social y los contextos comunicativos propician que se produzca el aprendizaje. Se pueden crear actividades que fomenten una comunicación dentro del aula lo más parecida posible a la comunicación real (Klippel 1983: 4), es decir, todas aquellas que fomenten la fluidez y sean significativas, entre las que están las discusiones, presentaciones, etc. (Lazaraton 2014: 112-114), pero no se debe olvidar la importancia de las actividades variadas e integradas de pronunciación y la necesidad de su trabajo en este tipo de contextos con vistas a alcanzar fluidez y una comunicación efectiva (Levis 1999: 72-73; Dabic 2010: 28).

En el caso concreto de los aprendices más jóvenes, juegos, música, canciones y rimas pueden ser elementos de gran ayuda como material oral para la comprensión y producción, mientras que con estudiantes mayores, internet puede proporcionar multitud de materiales ricos y variados para la comprensión oral (Motteram 2013: 22; Calvo Benzies 2015b).

En todo este complejo proceso de adquisición de las destrezas orales, nuestro alumnado necesitará armarse de rutinas de interacción así como de estrategias compensatorias que suplan sus carencias de comprensión, algo para lo que el profesorado debería estar formado a fin de poder ayudar a que su alumnado las fuese adquiriendo (Vez 2002: 156).

### **2.3.3. Interacción**

El MCERL entiende la interacción como una actividad de la lengua, junto con la comprensión, expresión y mediación, en la que el alumno o usuario de la misma pone en funcionamiento su competencia lingüística comunicativa (Consejo de Europa 2002: 14). Por su parte, Richards y Schmidt definen la interacción como “the way in which a



language is used by interlocutors” (2010: 289). En ella se integran competencias no estrictamente lingüísticas pero sí muy relevantes en algunas situaciones de comunicación, al igual que sucede con la retroalimentación, negociación o mediación (García Doval et al. 2004: 87). Tiene lugar principalmente en contextos orales durante los intercambios comunicativos y habitualmente requiere que los hablantes se sucedan hablando y respondiendo por turnos, aunque pueda haber interrupciones. Por ello es una actividad colaborativa y recíproca en la que al menos dos hablantes construyen juntos el significado (Oliver y Philp 2014: 5). También se entiende que la interacción es un pilar fundamental dentro del enfoque comunicativo, que busca cubrir las cuatro áreas de competencia basándose en las necesidades del alumno a través de una interacción realista para conseguir una comunicación efectiva en la L2 (Canale 1983: 19).

Esta faceta social de la interacción tiene especial relevancia dentro de los enfoques vygotskianos que entienden la lengua como un constructo cuyo aspecto social está completamente encarnado en su naturaleza al tener la lengua una base social. Dentro de esta concepción, la interacción es imprescindible en la construcción de significado, y debe, a tal efecto, ser significativa y relevante (Sánchez 2009: 42). En esta misma línea, Labov entiende que el aprendizaje lingüístico solo puede tener lugar dentro de una comunidad (2010: 8), algo parecido a lo que nos dicen Lantolf y Thorne (2007: 220), cuando afirman que las funciones mentales de orden superior, como el aprendizaje, se desarrollan a través de la actividad social organizada. En la relevancia del componente social en el aprendizaje lingüístico coinciden numerosos autores (Walqui 2007; Durán 2011; Oliver y Philp 2014; Tarone 2015), señalando la importancia de la co-construcción de significado a través de la exposición a la lengua. Además, la interacción contribuye al aprendizaje tanto de la gramática como del léxico de la L2, siendo el efecto sobre el léxico más inmediato y sobre la gramática más lento pero duradero (Morgan y Rinvolucrí 1986; Mackley y Goo 2009: 446).

Por ello el entorno escolar de la clase ofrece posibilidades únicas (Breen y Candlin 2001) que pueden verse facilitadas por el trabajo en grupos más pequeños o en parejas (Brumfit 1983; Walqui 2007). La flexibilidad de agrupamiento del alumnado dentro del aula que permita este tipo de actividades, que no siempre es posible en aulas numerosas con alumnado situado en filas frente al docente, es claramente una característica propicia para el trabajo en parejas o grupos. Aún más importante es el papel del profesorado, dado que es este el que, en definitiva, puede promover e incrementar las oportunidades que su alumnado tiene de interactuar dentro del aula, algo fundamental en un enfoque centrado en el alumno (Kumaravadivelu 2003: 26) independientemente de la disposición del mobiliario. La realización de juegos, actividades en parejas o grupos, dramatizaciones y proyectos contribuye a un aprendizaje comunicativo y social de la lengua (Sykes y Reinhardt 2013; Roothoof 2017). Dentro de cada aula es el profesorado el que tiene en su mano y en su

responsabilidad incrementar el peso de la interacción a través de tareas colaborativas (Morata y Coyle 2012: 150), algo en lo que sería conveniente que tuviera una serie de principios que orientasen adecuadamente la elección y el diseño de estas actividades (Littlewood 1992: 89) a fin de que una vez acabada la escolarización obligatoria el alumnado tuviese interiorizado un repertorio de rutinas de interacción que le facilitasen la comunicación en la L2 (Vez 2002: 152).

Sin embargo, la necesidad de exposición e interacción en la L2 no se limita al ámbito escolar, pues sería muy interesante que hubiese oportunidades para un uso de la lengua fuera del contexto escolar (Hornero, Mur-Dueñas y Plo 2013; Shin 2014), aunque en muchos casos esto no deja de ser una utopía y los contactos con las lenguas extranjeras se limitan al centro educativo. De ser posible, la interacción de aprendices con hablantes nativos o competentes en la L2 forzaría la negociación por el significado, que hará que el nativo adapte y haga que su *input* sea comprensible, permitiendo el aprendizaje del aprendiz (Long 1985, 1996). Y a falta de hablantes nativos o de nivel superior la interacción entre iguales dentro del aula también puede proporcionar beneficios (Walqui 2007; Topping, Duran y Van Keer 2016). Así mismo, el tratamiento que de la interacción realice el libro de texto con sus propuestas resulta fundamental ya que con frecuencia es el elemento en torno al que se articulan las clases (Guerrettaz y Johnston 2013: 792) y, de no promover suficientemente la interacción, puede forzar al profesorado a apartarse de su plan de clase para promoverla (Bailey 1996: 38), algo que Morata y Coyle (2012) ven adecuado dentro de un enfoque centrado en el alumno y no en el libro de texto. Por ello, se facilitaría la presencia de la interacción en el aula si los libros de texto utilizados le diesen un lugar privilegiado dentro de las actividades incluidas (Kanellou 2011).

Entre las actividades de aula que propician la interacción dentro de la clase podemos destacar las simulaciones, las actividades de *role play* o dramatizaciones (Newmark 1979; Lardouse 1987: 6), así como las actividades en parejas y grupos (Brumfit 1983; Walqui 2007) e incluso los proyectos (Dunn 2014).

En el caso de los alumnos de menor edad establecer interacción en la L2 es, si cabe, más importante aún, ya que para diversos autores (Agustín Llach 2011; Rixon 2013; Fleta Guillén 2014) es una condición *sine qua non* para que tenga lugar el aprendizaje a unas edades en las que el acceso a la palabra escrita todavía es precario o incluso inexistente.

Finalmente conviene mencionar que, aunque hasta aquí hemos considerado la interacción como una actividad oral, los nuevos medios digitales facilitan entornos en los que se produce la interacción escrita, como a través de chats, mensajería instantánea, juegos en línea, redes sociales, etc. Todo un mundo con muchas posibilidades tanto para la clase de idiomas, como a la hora de incrementar la exposición oral en inglés fuera del aula. Esta nueva forma de interacción,

principalmente escrita, requiere tanto de una competencia comunicativa, como de una competencia tecnológica digital y, dadas sus posibilidades, el profesorado debería tener en cuenta el nuevo abanico de recursos a su disposición (Walker y White 2013: 9). Eso sí, el uso pedagógico de estos elementos tecnológicos requiere control de la vastísima cantidad de recursos disponibles (Lamy y Mangenot 2013; Lazaraton 2014).

### **2.3.4. Gramática**

El diccionario Oxford define “gramática” como “The whole system and structure of a language or of languages in general, usually taken as consisting of syntax and morphology (including inflections) and sometimes also phonology and semantics” (Oxford Dictionaries 2018), pero no deja de ser difícil de definir dada la doble vertiente que este término puede tener, bien como gramática prescriptiva, que distingue las formas correctas y recomendables, de las que son incorrectas y no recomendables, o bien como gramática descriptiva, que se limita a describir el conocimiento inconsciente del conjunto de los hablantes (DeCarrico & Larsen-Freeman 2002: 19). Richards y Schmidt prefieren la opción descriptiva de la definición: “a description of the structure of a language and the way in which linguistic units such as words and phrases are combined to produce sentences in the language. It usually takes into account the meanings and functions these sentences have in the overall system of the language. It may or may not include the description of the sounds of a language” (2010: 251-252) Frente a estas dos vertientes, en el campo de la lingüística aplicada se habla con frecuencia de la gramática pedagógica, que presenta el sistema y la estructura de la lengua a aprender de forma didáctica adaptándola a las necesidades de los aprendices de ese idioma, en lo que nos dicen DeCarrico y Larsen-Freeman (2002), que se parece más a una gramática descriptiva.

Está claro que cualquier persona que se aproxime a una lengua debe ir adquiriendo ese sistema progresivamente, pero el peso que tenga la instrucción directa de la gramática en el proceso y la forma en que se lleve a cabo esta instrucción es objeto de debate. Fundamentalmente, aquellos que entienden la lengua como un sistema de estructuras posiblemente darán prioridad a facilitar que los aprendices consigan internalizar el sistema, promoviendo la enseñanza explícita de la gramática. Por el contrario, aquellos que entienden la lengua como una herramienta social enfocada a la comunicación, posiblemente priorizarán el uso real de la lengua, obviando en mayor o menor medida la enseñanza explícita de la gramática (Bascón y Calle: 2011: 136).

En general, la metodología tradicional de gramática-traducción se basaba en el aprendizaje formal de la lengua, sin atender la utilidad comunicativa que esta pudiese tener. Así mismo, el enfoque estructuralista de mediados del siglo XX, también entendía la lengua como estructura, lo que condujo a la creación de materiales centrados en la práctica repetitiva de estructuras aisladas y sin mayor significado para el estudiante (Newmark 1979: 162). Esta situación hizo que el alumnado, que era

estructuralmente competente, no tuviese capacidad comunicativa real, algo que ha llevado a un giro en la orientación de la enseñanza de idiomas, más centrada a partir de entonces en la comunicación que en el conocimiento estructural de la lengua (Johnson 1979: 192) y su gramática.

La gramática no solo superaba en importancia a la capacidad comunicativa dentro del mundo de la enseñanza de lenguas, sino que incluso se le concedía más relevancia que al vocabulario (Ur 2012), cuya enseñanza se relegaba entendiéndose que se adquiriría de forma incidental. Hoy esta compartimentación de elementos es cada vez más difusa ya que los diferentes elementos solo adquieren sentido dentro del todo de la lengua (Cook 2014b) y la gramática no se entiende ya separada del significado, sino que contribuye a crearlo.

La enseñanza comunicativa tiene diferentes interpretaciones que otorgan un papel diferente a la gramática (Singleton 2014b: 118), desde su total ausencia a una presencia moderada. Aunque la fluidez se consiga a través de la comunicación, permitiendo que los estudiantes induzcan las reglas gramaticales (Richards 2006: 14), hoy parece existir cierto consenso en que un cierto grado de enseñanza explícita de la gramática puede no solo no ser negativo, sino contribuir a la mejor adquisición de la forma. En su análisis de la situación de la enseñanza de las lenguas en Europa, Eurydice entiende que “la finalidad principal de la enseñanza de una lengua extranjera es que los alumnos sean capaces de utilizarla como medio de comunicación” (Comisión Europea-Eurydice 2001: 182), es decir, mediante un enfoque comunicativo. En consecuencia, la forma pasa a supeditarse a la comunicación eficaz del mensaje, por lo que “la enseñanza de la gramática, la pronunciación y el vocabulario, cuando tiene lugar de forma específica, se dirige hacia la comunicación” (Comisión Europea-Eurydice 2001: 183). Se entiende, entonces, que dentro de un enfoque comunicativo sí puede haber un lugar para la enseñanza de gramática, vocabulario o pronunciación, dado que puede ahorrar tiempo (Brown 2007), pero siempre al servicio de la comunicación (Palacios 2007; Scott 2011; Ellis 2014). En el pasado, la competencia gramatical era el único objetivo de la enseñanza de lenguas, pero ahora también la competencia sociolingüística y estratégica son objetivos en los que concentrarse (Tarone 1991), ya que el mero conocimiento de las reglas gramaticales no tiene demasiada relación con la capacidad comunicativa del aprendiz (Tarone 2015: 447) dado que se necesita mucho más.

En este sentido, cierto acento en la enseñanza de la forma no debe ser óbice para que el objetivo principal sea el significado (Ellis 2014: 34), pero cierto acento en la forma de la lengua ayuda a que el progreso en la L2 sea más adecuado (Schmitt 2000) y rápido (Coyle 2005: 149). Además, su enseñanza debe estar organizada integrando el aprendizaje implícito y explícito de los diferentes elementos (Loewen 2015: 34), dado que la instrucción meramente implícita requiere demasiado tiempo y, por otro lado, la instrucción explícita regular parece ser un buen sistema para adquirir estructuras

complejas, mientras que la instrucción estructurada podría ser suficiente para adquirir elementos más sencillos (DeKeyser y Prieto Botana 2014: 301).

Sin embargo, a pesar de que la literatura nos dice que dentro de una enseñanza centrada en la comunicación, cierta atención a la forma puede ser beneficiosa y facilitar el aprendizaje, muchas veces nos encontramos con lo que Thornbury denomina “*Obsessive Grammar Syndrome*” (2000: 2), una sobrecarga de forma que no permite ni busca la comunicación en las clases, es decir, clases con un formato muy tradicional y alejadas de cualquier tipo de enfoque comunicativo, “recurriendo a las gramáticas, los vocabularios, los diálogos, etc. para el desarrollo de su actividad docente, abarcando los métodos gramatical y conversacional tradicionales de la enseñanza de lenguas” (Corvo Sánchez 2013: 211-212), algo que Morata e Coyle también han detectado y que creen que se podría paliar haciendo que las clases estuviesen centradas en el alumnado en lugar de en el libro de texto (2012: 150). Esta situación también se refleja en la gran atención que la gramática recibe dentro de los libros de texto utilizados en las clases españolas de educación secundaria (Calvo Benizes 2015a; Fernández Orío 2014) o en la preminencia de la gramática en los exámenes del alumnado de ESO (Rubio y Tamayo Rodríguez 2012). En cambio, en educación primaria el profesorado parece suscribir más la idea de aproximarse a un método más comunicativo sin apenas tratamiento explícito de la gramática (Roothoof 2017).

De esta situación es consciente tanto el alumnado como el profesorado. Incluso en los institutos de educación secundaria con mejores resultados escolares en las Pruebas de Acceso a la Universidad o PAU, la gramática tiene un peso importante, sin que la metodología se diferencie especialmente de la seguida en otros centros, siendo los propios docentes conscientes de estas limitaciones (Tragant et al. 2014). En un estudio sobre la situación en los centros aragoneses también se ve cómo las actividades de gramática, vocabulario y lectura que parten del libro de texto son las más frecuentes tanto en el aula como fuera de ella (Jiménez Lopesino 2010: 26; Plo, Hornero y Mur-Dueñas 2013: 74).

Además, diversos autores nos recuerdan que durante las explicaciones de aspectos formales como la gramática es cuando el profesorado no nativo de lengua inglesa tiende a utilizar más la L1 que comparte con su alumnado ya que, entre otras ventajas, permite comparar ambos sistemas (Valero Garcés 1998-1999; Hall & Cook 2013). Por otra parte, el profesorado no nativo también tiende a tener un mayor conocimiento de la gramática, dado que ha aprendido también la L2 como segunda lengua, al igual que sucede con su alumnado (Levis 1999; Borg 2003).

### **2.3.5. Vocabulario**

El vocabulario puede definirse como el “total set of all the words in a language at a particular point in time” (Bussmann 1996: 1268) y, como tal, es un elemento básico dentro de una lengua que, al fin y al cabo, tiene en las palabras los ladrillos con los que cada hablante construye su idiolecto. Por ello, aprender vocabulario es una parte fundamental del aprendizaje de cada idioma aunque hay que recordar que el mero conocimiento de un amplio vocabulario en una lengua no implica necesariamente una gran competencia comunicativa en la misma, a pesar de ser requisito indispensable para poder llegar a ella. El MCERL entiende que el vocabulario, junto con la gramática, pronunciación y ortografía, es uno de los aspectos fundamentales para desarrollar las competencias lingüísticas, indispensables a la hora de aprender una lengua (Consejo de Europa 2002: 148). Pérez Basanta (1999: 263), sostiene que el papel del vocabulario dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha mejorado especialmente a partir del proyecto COBUILD, promoviendo un abordaje más completo del mismo.

La realidad es que a lo largo de años de aprendizaje del inglés muchos estudiantes se han centrado extensivamente tanto en normas gramaticales como en vocabulario de una L2 sin llegar nunca a adquirir una competencia comunicativa suficiente para sus necesidades o expectativas, algo que ha sido causa de frustración y baja motivación (Bohlke 2014: 124). Ello a pesar de que hay bastante consenso entre los investigadores sobre la importancia capital del vocabulario en la adquisición de lenguas (Ur 2012: 2-3; Tan 2016: 6). También los propios estudiantes y profesores son conscientes de la importancia de alcanzar un amplio vocabulario por ser un elemento clave a la hora de desarrollar una buena competencia comunicativa (Fernández Carril 2009: 432). De hecho, en las aulas de primaria las actividades relacionadas con la adquisición de vocabulario ocupan un alto porcentaje del tiempo total de aprendizaje de la L2 (Rubio y Schwarzer 2011: 71; Plo, Hornero y Mur-Dueñas 2013: 74).

No obstante, partiendo de que el aprendizaje del vocabulario es un pilar en el aprendizaje de cualquier idioma, la forma en que este aprendizaje tiene lugar es objeto de debate entre los académicos. En la actualidad no existe consenso sobre la forma en que se aprende una lengua, habiendo teóricos que creen que es suficiente con la mera exposición a la lengua meta, mientras que otros creen que además de esta exposición a *input* comprensible es necesario participar en interacciones comunicativas sin necesidad de enseñanza explícita y, finalmente, otros que consideran que aprender la gramática y vocabulario de la lengua es suficiente para comprender y utilizar esta lengua, sin necesidad de experiencia o ensayos previos (Consejo de Europa 2002: 138). Singleton (2014a: 52) clasifica estas diferentes perspectivas en dos grupos, las que él denomina atomistas y las basadas en el contexto.

La investigación actual implica una nueva concepción de la importancia del vocabulario que supone “enseñar por anticipado el vocabulario de los ejercicios de audición, lectura, etc., emplear tiempo dentro y fuera del aula, enseñar estrategias dentro y

fuera del aula, enseñar estrategias de ampliación del vocabulario, involucrar a los estudiantes, concienciarlos y tratar de alcanzar al menos las 2.000 o 3.000 palabras” (Pérez Basanta 1999: 300). Esto es, se requiere un abordaje desde diferentes flancos a fin de conseguir la consolidación de un vocabulario que permita la comunicación. Además, los elementos léxicos no se deben aprender como elementos aislados, sino que conviene adquirirlos en contexto, con una secuenciación correcta y evitando tanto listas, como sinónimos o palabras relacionadas que puedan provocar confusión (Vidal 2011). En cambio, al profesorado le suele parecer más fácil presentar el vocabulario en conjuntos semánticamente relacionados a pesar de que esta práctica no esté avalada por la investigación (Lázaro Ibarrola e Hidalgo Gordo 2015: 34). También se necesita sistematicidad, la repetición organizada y sistemática de elementos que permita su aprendizaje, pues de no realizarse suficientemente, no se conseguirá adquirir los nuevos vocablos (Schmitt 2000: 137). Este autor entiende que la enseñanza del vocabulario debería combinar la enseñanza explícita del léxico básico de cualquier lengua, junto con las repeticiones requeridas, dejando los términos menos frecuentes para su aprendizaje a través de la lectura extensiva, fundamentalmente por falta de tiempo (Schmitt 2000: 137). Conviene también tener en cuenta que el alumnado es más partidario de los enfoques de lectura extensiva que de los enfoques más intensivos a la hora de aprender vocabulario (Loewen 2015: 104). La lectura fuera del aula y la lectura dirigida o “*narrow reading*” son una buena opción para complementar cualquier programa y las lecturas graduadas pueden ser un buen paso para comenzar a incorporar la lectura al proceso de aprendizaje (Schmitt y Carter 2000: 8; Nation 2009: 114).

Como herramienta en el proceso de adquisición de nuevo vocabulario en la L2 destaca la presencia del libro de texto por la comodidad que supone para el profesorado el hecho de limitarse a seguir sus propuestas (Ortega Martín y Madrid 2009: 202), por lo que la correcta elección del libro de texto a seguir es una decisión relevante para la enseñanza del vocabulario en la L2 (Alcaraz Mármol 2011: 19). De hecho, Fernández Orío (2014), en su análisis de dos libros de texto para 4º de ESO, ha encontrado numerosas diferencias en el tratamiento del vocabulario en cuanto a gramática, pronunciación y ortografía de la palabra, morfología, unidades fraseológicas, restricciones sintácticas, contextos, relaciones semánticas con otros elementos léxicos, significado conceptual y referencial, forma visual y traducción a la L1. La autora observó un tratamiento mucho más intenso del vocabulario en todos sus aspectos en uno de los libros de texto frente al otro, a pesar de lo cual entiende que en ambos “the distribution of knowledge dimensions in the vocabulary activities is rather poor and heterogeneous” (2014: 36). Jiménez Catalán y Mancebo Francisco (2008) en su estudio de cuatro libros de texto ven, igualmente, notables deficiencias, por lo que reclaman que las autoridades fijen parámetros más concretos en cuanto al *input* de vocabulario en los libros de texto, mientras que López-Jiménez (2009: 76) echa en falta la práctica comunicativa del vocabulario en unos libros en los que hay numerosos ejercicios de

resolución cerrada (Instituto Cervantes 2018) que se corresponden a métodos de enseñanza tradicionales. A pesar de todo ello, el libro de texto realiza un tratamiento cuidadoso del vocabulario (Harmer 1998: 117), aunque hemos visto que mejorable, razón por la que sigue siendo una herramienta muy útil en la enseñanza del vocabulario en nuestras aulas, puesto que el diseño de un programa de aprendizaje de vocabulario es complejo (Nation y Newton 1997) al requerir una cuidadosa selección de elementos léxicos, así como su secuenciación y práctica a través de la comunicación.

En el caso del alumnado de menor edad, herramientas como las canciones pueden ser muy positivas, al contribuir a la memorización de unidades fraseológicas largas de una forma atractiva (Forster 2006). También en educación primaria la interacción parece favorecer la adquisición de la L2 al igual que sucede con la L1 (Agustín Llach 2011: 17).

Finalmente, queremos señalar la utilidad de las herramientas informáticas en la adquisición del vocabulario. Pérez Torres (2004: 412) constató cómo las *webquests* contribuían a la adquisición de léxico así como a la práctica de la lectura y, más recientemente, vemos como la variedad de modelos orales auténticos disponibles en forma de canciones, libros electrónicos, vídeos, etc. ayuda a la adquisición y refuerzo del nuevo vocabulario de una forma atractiva para el alumnado y ayudando al profesorado que no se siente seguro con su capacidad lingüística (Motteram 2013: 22).

Por otra parte, no conviene olvidar que el trabajo más tradicional del vocabulario puede facilitar un mayor uso de la L1 en las aulas. Acudir a esta a fin de explicar significados que no son evidentes en inglés suele ser una práctica bastante habitual (Hall y Cook 2013: 26), algo que también constataron Morata y Coyle (2012) en su análisis de la práctica de una profesora de secundaria experimentada.

Recapitulando, hemos visto cómo la importancia del vocabulario dentro de la enseñanza de las lenguas adicionales no se cuestiona, pero se proponen muy distintos enfoques para su adquisición, desde no realizar ningún tipo de instrucción explícita a realizar esta de diversas formas: con mayor peso de la interacción, de forma más o menos lúdica, a través de la lectura y limitando la enseñanza explícita al vocabulario fundamental, o concediéndole mayor peso a la interacción. Todo ello sin olvidar que en muchos casos la decisión sobre cómo abordar la atención al vocabulario recae en el libro de texto, dada su importancia y papel organizador de las actividades que se realizan dentro del aula de lenguas extranjeras.

### **2.3.6. Traducción**

Según el *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*, en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, la traducción, *translation* en inglés, en sentido general “refers to the process and result of transferring a text from the source language to the target language” (Bussman 1996: 1222) y, más específicamente dentro



del campo de las lenguas extranjeras, “translation is considered, by some, to be a ‘fifth skill’ (next to the traditional ‘four skills’ of speaking, listening, reading, and writing). Translation is a method used to practice and test competence and performance in a second language” (Bussmann 1996: 1222). Así, podemos entender que esta actividad haya sido y siga siendo una actividad frecuente dentro del contexto de la enseñanza de idiomas, particularmente con los enfoques más tradicionales, como el de gramática-traducción, que tenía en la traducción una actividad fundamental en torno a la que desarrollaba el aprendizaje. Por el contrario, hoy en día es con frecuencia denostada y no encuentra un lugar en de las clases de lenguas extranjeras. Este radical cambio respecto a su importancia anterior podría deberse a un mal uso e incluso abuso en el pasado, o bien a que es una actividad centrada en las destrezas escritas, cuando el aprendizaje de las lenguas extranjeras se ha hecho actualmente más oral (Atkinson 1993: 54). Esta pérdida de importancia también podría deberse a que se soslayan ahora más las relaciones entre la L1 y la L2 dentro del proceso de aprendizaje, que con frecuencia usa materiales realizados en países de habla inglesa para su difusión en mercados con diferentes lenguas (Zaro 1999). El enfoque comunicativo no ve en la traducción una de las actividades fundamentales, aunque el MCERL entienda que las actividades de mediación, entre las que encontramos a la traducción, “ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades” (Consejo de Europa 2002: 15).

No obstante, por diversas razones el profesorado debe en ciertos casos alcanzar un compromiso entre el enfoque que pretende utilizar y la inmediatez de las exigencias que se le presentan, muchas veces en forma de exámenes que requieren la realización de actividades que no entran de forma evidente dentro de un enfoque comunicativo, como puede ser el caso de la traducción (Duff 2014: 22-25). Asimismo, en ciertos contextos el método de gramática-traducción se sigue utilizando, particularmente con grupos numerosos de alumnos o en niveles bajos (Liu 2004: 137), e incluso en ciertos casos puede ser un método bien considerado por el profesorado, tal y como sucede en Colombia (Lorduy, Lambraño, Garcés y Bejarano 2009: 48-49) o en Hungría (Williams 2013: 54), pues el profesorado puede no ser siempre coherente al conjugar sus creencias y su práctica docente. Por ello, Williams (2013: 54) propone la integración de este tipo de actividad en el marco de un enfoque por tareas.

Otros muchos autores entienden hoy que la traducción puede ser una actividad útil si se utiliza puntualmente. El alumnado puede beneficiarse de la comparación con su L1 (Rodríguez Juárez y Oxbrow 2008: 99; Harmer 2012: 170; Ur 2012: 6), de forma que el aprendizaje del vocabulario se facilita y agiliza con la traducción de ciertos vocablos, y la ausencia de esta traducción en muchos libros de texto podría deberse simplemente a razones económicas (López-Jiménez 2009: 76). También puede ser una buena forma de forzar la atención sobre elementos concretos con lo que se facilitaría la adquisición

particularmente en los niveles más avanzados (Valero Garcés 1998-99: 30; Balboni 2017).

Por todo ello, vemos que numerosos autores proponen, no ya volver a un enfoque centrado en la traducción, pero sí no proscribir esta actividad en las clases de lenguas extranjeras, pues un uso juicioso y limitado de la misma puede contribuir a la adquisición de la L2, fomentando la comparación con la L1 y facilitando así el proceso de aprendizaje.

### **2.3.7. Dictado**

Al igual que sucede con la traducción, el dictado, que se puede definir como “a technique used in both language teaching and language testing in which a passage is read aloud to students or test takers, with pauses during which they must try to write down what they have heard as accurately as possible” (Richards y Schmidt 2010: 170), es una actividad de aprendizaje de lenguas cuya importancia ha decaído durante las últimas décadas. Esta pérdida de peso se relaciona con la mayor orientación a la comunicación así como con el hecho de que actividades mecánicas como el dictado o bien la lectura en voz alta o la transcripción fonética, adolezcan de artificialidad (Consejo de Europa 2002: 98), aun cuando se podría buscar una integración del dictado dentro de un currículo comunicativo por medio de actividades variadas y de corte menos tradicional (Davis y Rinvoluti 1988).

A pesar de ser una actividad de mediación que, como se ha indicado, tiene difícil encaje en entornos educativos actuales que busquen la comunicación, sí podría tener una utilidad concreta a la hora de trabajar la pronunciación si se actualizasen los métodos haciéndolos más atractivos, diversos y flexibles (Blanche 2004: 188) y podría llegar a ser una actividad efectiva para mejorar la comprensión oral (Kiany y Shiramiry 2002: 61). Sin embargo, esto no puede ocultar el hecho de que parte del profesorado que realiza dictados en sus clases lo hace, independientemente de su formación como docente, porque es reacio a aplicar técnicas más modernas y tiende a aplicar aquellas técnicas de pronunciación que siguió en su pasado como alumno de lenguas extranjeras (Hismanoglu e Hismanoglu 2010: 989).

### **2.3.8. Música y canciones**

Dentro de la enseñanza de idiomas, las canciones y la música en general han constituido un recurso frecuente en el marco escolar dado que aúnan el uso de material auténtico y variado en la lengua meta (Comisión Europea. Eurydice 2001: 184, Mobbs y Cuyul 2018: 29), así como el componente lúdico que la música suele proporcionar. Por un lado, son fácilmente accesibles, e incluso lo eran antes de la aparición de internet en nuestras vidas, además de altamente motivantes para el alumnado (Murphy 1992: 5) y, por otro lado, “songs in general also use simple, conversational language, with a lot of repetition, which is just what many language

teachers look for in sample texts” (Murphy 1992: 7). Resume Murphy diciendo que “in practical terms, for language teachers, songs are short, self-contained texts, recording and films that are easy to handle in a lesson. And the supply is inexhaustible!” (1992: 8). Coinciden en esta idea Zimmerman (2014: 297) y Paterson y Willis (2008), que ven en la repetición espaciada de palabras de canciones un medio efectivo para la adquisición de vocabulario. Por su parte, Villalobos Ulate (2008: 106) entiende que las canciones son un buen medio para crear una atmósfera favorecedora para el aprendizaje ya que bajan el filtro afectivo y hacen que el alumnado sea más receptivo, aunque advierte que el profesorado tendrá que elegir las bien teniendo en cuenta el nivel lingüístico del alumnado, edad, preferencias, nivel de dificultad e, incluso, el ritmo. Además, pueden ser un buen medio para fomentar la autonomía del alumnado (Palacios Martínez 2005) y para que incremente su vocabulario (Maneshi 2017).

Parece claro, entonces, que el uso de canciones puede tener su lugar en el aula de lenguas extranjeras, pero esto es más evidente todavía en el caso del alumnado de menor edad. Así lo ha constatado Martel Robaina (2016) en el caso del alumnado de 2º de ESO, en particular en lo referido al aprendizaje de la morfosintaxis, y aún más claramente en el caso de los aprendices de menor edad. Las canciones pueden ayudar a crear un entorno rico con mayor exposición a la L2 (Enever 2014); ya dentro del aula el uso de rimas, cantos, música, sonido y movimiento contribuye a crear un entorno rico que promueve la oralidad (Motteram 2013: 22; Fleta Guillén 2014:44-45), algo fundamental en unos niveles en los que las destrezas orales son el punto de partida. Igualmente, favorecen la memorización de unidades fraseológicas dentro de un entorno lúdico y creativo (Forster 2006). Y todo ello a pesar de que en muchos casos las actividades que presentan los libros de texto de primaria, elaboradas a partir de canciones, se limitan a hacer que el alumnado complete huecos con palabras que debe escribir al dictado mientras escucha una canción concreta, desaprovechando el potencial de la canción (Clarens Blanco 2015: 397).

Se entiende, por lo tanto, que con alumnado de cualquier edad, pero especialmente en los niveles más bajos, las canciones y la música sean una actividad privilegiada puesto que aúnan exposición a material auténtico, que facilita la adquisición de vocabulario, unidades fraseológicas, y patrones rítmicos, en el contexto de un entorno creativo, alegre y distendido, muy del gusto del alumnado.

### **2.3.9. Proyectos y trabajos por tareas**

Conviene comenzar por definir qué quiere decir trabajar por proyectos o tareas. Siguiendo la definición de Richards y Schmidt un proyecto es “an activity which centres around the completion of a task, and which usually requires an extended amount of independent work either by an individual student or by a group of students.” (1985/2010: 467-468), es decir, una actividad compleja que se prolonga en el tiempo, con frecuencia a lo largo de meses o trimestres de planificación, elaboración y

monitorización por parte del docente con un importante componente de trabajo y aprendizaje cooperativo ya que la enseñanza se centra en el alumnado y la lengua se utiliza durante todo el proceso con propósitos comunicativos. Este tipo de enseñanza suele contar con una serie de elementos comunes: un tema central en torno al que giran las diferentes actividades, un objetivo final al servicio del cual se ponen medios de investigación (hoy con frecuencia internet), numerosas oportunidades para la colaboración, intercambio de ideas y comunicación a través de la interacción, y finalmente un producto final a conseguir (Bilsborough 2013) creando un contexto motivante para el alumnado (Asensio Arjona 2017). Esta metodología permite que el alumnado desarrolle proyectos de su interés a través del trabajo colaborativo, algo en lo que hoy puede aportar mucho la tecnología (Area Moreira 2015: 183).

Por su parte, la enseñanza por tareas comparte buena parte de los principios del trabajo por proyectos, pues es “a teaching approach based on the use of communicative and interactive tasks as the central units for the planning and delivery of instruction” (Richards y Schmidt 1985/2010: 585), y las tareas a desarrollar pueden ser sencillas, como podría ser ordenar una lista de animales del más al menos veloz, o más complejas con encuestas cuyos resultados se presentan de forma visual para toda la clase con gráficos o mapas (Bilsborough 2013), contribuyendo a la interacción oral del alumnado (Hughes y Reed 2017). En general, las tareas requieren mucho menos tiempo de clase y su organización es bastante más sencilla que en el caso de los proyectos.

Ambos enfoques comparten, por lo tanto, la consecución de objetivos realistas en los que la utilización de la lengua se produce tanto durante la comunicación necesaria para realizar las tareas propuestas, como durante la realización de las mismas. La lengua pasa a ser un instrumento y el alumnado cuenta con muchas oportunidades de utilizarla en un contexto relativamente real dentro del marco del aula.

La intensidad con que el profesorado utilice este tipo de metodología puede oscilar entre ser exclusiva y ocupar la práctica totalidad del tiempo de clase, hasta combinarse en diferentes grados con metodologías más tradicionales como puede ser la presentación-práctica-producción (Bilsborough 2013).

Entre las tareas y proyectos con que cuenta el profesorado en la actualidad merecen una especial mención los proyectos eTwinning, proyectos elaborados en el marco de la plataforma proporcionada por la Comisión Europea dentro del programa de aprendizaje e-Learning como parte de Erasmus + (anteriormente de Comenius). Se aprovechan así las posibilidades de los entornos digitales a fin de facilitar la creación de proyectos que, en definitiva, suponen un cambio que depende del profesorado más que de la dotación disponible (Area Moreira 2015). En esta plataforma se facilita tanto la búsqueda de socios de cualquiera de los 37 países participantes, la mayor parte de ellos europeos, como el inicio, registro y desarrollo de proyectos de características

muy variadas, adaptándose a las demandas del profesorado. Algunos pueden ser tan sencillos y cortos en el tiempo que podrían considerarse tareas mientras que muchos otros alcanzan una gran complejidad por el tipo de actividades, la comunicación que requieren, los productos a realizar o el número de alumnos y docentes implicados.

Con cerca de medio millón de docentes europeos registrados, 40.000 de los cuales son españoles, eTwinning se ha convertido en una plataforma con grandes posibilidades a la hora de elaborar proyectos colaborativos internacionales en lengua inglesa. Entre las ventajas que le aporta al profesorado de lengua inglesa esta plataforma están la facilidad para encontrar socios que deseen implicarse en proyectos en lengua inglesa, o que los proyectos permitan abordar de forma integrada competencias no estrictamente lingüísticas como pueden ser la competencia digital, para aprender a aprender, la social y cívica o la conciencia y expresiones culturales.

### **2.3.10. Estrategias de aprendizaje**

Las estrategias de aprendizaje pueden definirse como “in general, the ways in which learners attempt to work out the meanings and uses of words, grammatical rules, and other aspects of the language they are learning (...) In second language learning, a strategy is usually an intentional or potentially intentional behaviour carried out with the goal of learning” (Richards y Schmidt 2010: 340). Por su parte, el MCERL también proporciona una definición de las estrategias como “cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.” (Consejo de Europa 2002: 9). En el caso de la competencia comunicativa, las estrategias necesarias incluyen las gramaticales, sociolingüísticas y estratégicas, aunque la enseñanza de lenguas más tradicional se centraba fundamentalmente en las gramaticales, desdeñando tanto las sociolingüísticas como las estratégicas (Tarone 1991). La adquisición de las adecuadas estrategias de aprendizaje hará a los aprendices más independientes (Bascón y Calle 2011: 143), permitiendo además que se beneficien de ellas durante toda su vida (Palacios Martínez 2005). De hecho, según Cook (1991: 81) la independencia del estudiante es fundamental a la hora de adquirir una lengua por lo que debería equiparse con las estrategias necesarias para alcanzar esta independencia y responsabilizarse de su aprendizaje.

Una de las principales razones de esta importancia de la adquisición de estrategias en el aprendizaje de lenguas es la imposibilidad de enseñar o aprender dentro del aula todo lo necesario para una competencia comunicativa completa fuera de esta (Nunan 1988). Ya desde los primeros estadios se hace necesario poseer un repertorio de estrategias, en especial de las compensatorias, que son imprescindibles mientras no se desarrolla suficientemente la competencia comunicativa (Friedrich 2012). Dentro de estas se encuentra la sustitución de elementos, el apoyo en recursos de la L1, la paráfrasis para reelaborar la información, los recursos cooperativos e incluso otros no

lingüísticos (Dörnyei y Scott 1997). Ya más adelante, cuanto más adecuadas y mejor adquiridas estén estas estrategias, más se podrá implicar el estudiante en su propio aprendizaje. Y, lógicamente, se hace necesaria la puesta en práctica de las mismas fuera del aula (Palacios Martínez 2006). Por todo ello, conviene que el profesorado sepa proporcionar este conocimiento a su alumnado y que las estrategias formen parte de la propia formación del profesorado de lenguas (Vez 2002: 156).

En particular, diversos autores señalan la importancia de las estrategias de aprendizaje en la comprensión oral (Goh 2014: 86) y, de forma especial, en la adquisición del vocabulario, probablemente por la imposibilidad ya mencionada de enseñar y/o adquirir todo el léxico de una lengua dentro del contexto docente, haciendo que sea parte del aprendizaje individual de cada estudiante. Así, Fernández Carril (2009) apunta la importancia de las estrategias en la organización mental del léxico adquirido, Pérez Basanta (1999) la necesidad de estrategias que permitan ampliar el vocabulario hasta unas 2.000 o 3.000 palabras, y Zimmerman (2014) la eficacia de todas estas estrategias en la adquisición del léxico. También se señala la importancia de las estrategias de supervivencia en encuentros en la lengua meta cuando esta no está todavía desarrollada (Montijano Cabrera 2004: 59). Sin embargo, en todos estos casos resulta conveniente evaluar las estrategias de aprendizaje de vocabulario empleadas por el estudiante para adaptarlas y mejorarlas de forma que se empleen siempre las más efectivas y adecuadas (Tan 2016: 6). Y a pesar de todo ello, la atención prestada por el profesorado de inglés de primaria y por los libros de texto que utiliza en el aula no parece ser suficiente (Delgado Costa 2015).

Así, podemos ver que entre los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma debe figurar la adquisición de estrategias que permitan que el alumnado se implique en su propio aprendizaje además de poder comunicarse a pesar de sus carencias lingüísticas.

### **2.3.11. Comienzo temprano del aprendizaje de la L2**

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa 2002: 2) describe en su capítulo primero los fines y objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa remitiendo a las recomendaciones R(82)18 y R(98)6 del Comité de Ministros, en las cuales se trata la situación y enseñanza de lenguas modernas. En la primera, la Recomendación R(82)18, refiriéndose a la enseñanza de lenguas en centros escolares, el punto B.4. propone la medida de “to encourage the teaching of at least one European language other than the national language or the vehicular language of the area concerned to pupils from the age of ten or the point at which they enter secondary education (or earlier according to national or local situations) with adequate time allocation and in such a way as to enable them by the end of the period of compulsory schooling, within the limits set by their individual ability, to use the language effectively for communication with other speakers of that language” (Council

of Europe 1982: 2) que, en el caso de España, suponía que era adecuado comenzar la enseñanza de la L2 en algún momento de la Educación General Básica, en vigor en aquel momento. Eso sí, la enseñanza de esta lengua extranjera debería permitir una comunicación efectiva en esta al acabar la etapa. Posteriormente, en 1998, la Recomendación R(98)6 era más específica en muchos aspectos, contemplando ya un apartado concreto, el B, dedicado al aprendizaje temprano de la lengua extranjera. En él se citan las medidas a implementar por los diferentes estados en referencia a la enseñanza de lenguas:

*“B. Early language learning (up to age 11)*

*3. Ensure that, from the very start of schooling, or as early as possible, every pupil is made aware of Europe's linguistic and cultural diversity.*

*4. For all children, encourage and promote the early learning of modern languages in ways appropriate to national and local situations and wherever circumstances permit.*

*5. Ensure that pupils have systematic continuity of language learning from one educational cycle to another.*

*6. Develop appropriate forms of evaluation and recognition of early language learning.*

*7. Devise appropriate policies and methods, based on analysis and comparison of results achieved by modern language programmes for young learners.”* (Council of Europe 1998: 34-35)

Tal como se puede ver, se concede bastante importancia a la iniciación temprana de las lenguas extranjeras, que deberán tener una metodología adaptada a la etapa y continuidad a lo largo de la escolarización posterior. Al hablar de iniciación temprana del aprendizaje de la lengua extranjera, incluso si este aprendizaje se realiza desde el comienzo de la escolarización del alumnado, el momento de inicio dependerá también de la edad de comienzo de la escolarización en cada país.

Según los datos de Eurydice (2012b: 147) los seis años, que es el momento de comienzo de la educación obligatoria en España, es la edad más frecuente de inicio de la escolaridad entre los países de nuestro entorno. De todos modos, el hecho de que la educación infantil esté generalizada en nuestro país, aun sin ser obligatoria, hace que el comienzo de la escolarización real sea tres años anterior al comienzo de la educación primaria, pues a los 3 y 4 años el 99 % del alumnado español se encuentra ya escolarizado, e incluso a los dos años o antes lo está ya el 26,5 % (OECD 2012b: 330), un dato muy superior al del conjunto de la OCDE, pero también al de los 21 países de la Unión Europea estudiados. Por ello, al estar ya incorporada en Galicia la enseñanza de las lenguas extranjeras al currículo de educación infantil, el comienzo de

la enseñanza de un idioma extranjero afecta en la práctica al 100 % del alumnado que toma contacto con la lengua extranjera desde 4º curso de educación infantil (3 años), aunque esta cifra solo alcanza el 77,30 % en el conjunto de España (Arroyo Pérez et al. 2015: 64). En cuanto al número de horas de lengua extranjera impartidas en educación infantil en España, este oscila entre 1 hora en diversas comunidades autónomas, entre ellas Galicia, y las 4 horas de la Comunidad Valenciana o Navarra (Arroyo Pérez et al. 2015: 47). Por otro lado, tal como se recomienda en el currículo tanto de la educación infantil y primaria, las destrezas orales deberían ser el punto de partida, limitando o incluso evitando el trabajo de las escritas durante los primeros cursos de educación primaria (Caperucci 2017) y utilizando una metodología específica, que sea activa y que propicie la participación del alumnado.

No obstante, que la enseñanza de las lenguas extranjeras se haya incorporado de forma generalizada a nuestro sistema educativo desde los niveles inferiores no quiere decir que exista unanimidad respecto a la bondad de esta medida. Johnstone (2002: 19) ve entre sus efectos positivos que aumenta el número total de horas de lengua extranjera impartidas, facilita la introducción posterior de nuevas lenguas adicionales, crea conciencia lingüística y contribuye a la alfabetización y desarrollo personal del alumnado. En general, ciertos autores entienden que puede ser una medida positiva, en particular para el trabajo de la oralidad, si se realiza de forma adecuada (Piquer Vives 2006; Motteram 2013; Fleta Guillén 2014), y por adecuada entienden el hecho de que se den una serie de condiciones: planificación a largo plazo (Johnstone 2002: 19), profesorado bien formado tanto en lengua inglesa como en la enseñanza en el nivel de educación infantil (Johnstone 2002: 19; Ping 2013: 131; Rixon 2013: 20), acceso a buenos recursos adecuados para este nivel (Ping 2013: 132; Rixon 2013: 42), suficiente cantidad de tiempo dedicado a la lengua extranjera (Johnstone 2002: 19; Piquer Vives 2006: 127; Hayes 2014a: 2), enseñanza centrada en la comunicación sin tratamiento de los elementos formales de la lengua (Piquer Vives 2006: 126), clases reducidas (Rixon 2013: 42) y continuidad en los niveles posteriores (Johnstone 2002: 19). Tan importantes son estas condiciones que Enever y Lindgren (2016: 2) entienden que más que una cuestión de edad, la enseñanza fructífera de lenguas extranjeras en estos niveles, es un problema de variables.

Estas autoras indican que la rebaja continua que se ha producido de la edad de inicio para la introducción de las lenguas extranjeras, obedece a una demanda de las familias o a un criterio político, más que científico, algo en lo que también coinciden Cook (2014a: 31-32) y Matsui (2016: 21). Madrid (2001: 31) cree que esgrimir la existencia de un período crítico para el aprendizaje de la L2 no es algo que esté respaldado por la evidencia experimental, al menos en un contexto de lengua extranjera, tal y como sucede en España con la lengua inglesa. De igual forma piensa Dörnyei (2009: 265), para quien, aunque adecuado en situaciones de segunda lengua, no lo es así si se trata de enseñanza escolar, observándose en estos casos de enseñanza de la lengua



extranjera antes de los 11 años únicamente beneficios actitudinales y no lingüísticos. Muy claro es también Scovel a este respecto, cuando afirma que

*“It is most unfortunate that the mammoth educational changes that have been effected to introduce English [as a foreign language] at lower and earlier levels of education by ministries of education and other supposedly responsible institutions have been based on misrepresentations of SLA research and on unsubstantiated institutions.” (Scovel 2006: 44)*

Otros autores (Roca de Larios y Manchón Ruiz 2006; Quidel Cumilaf, Del Valle Rojas, Arévalo López, Nancucho Chihuaicura y Ortiz Neira 2014) señalan que no se desarrolla una mayor competencia en la lengua extranjera aunque se comience antes su enseñanza, obteniendo otros países mejores resultados en lenguas extranjeras a pesar de comenzar su enseñanza más tarde dentro del sistema educativo. Esto podría deberse a que no se producen las condiciones ideales que harían que esta enseñanza tuviese mejores resultados (Roca de Larios 1998; Enever y Lindgren 2016) o a que el enfoque adoptado es una copia del de niveles superiores y no integra una metodología específica para la etapa (Piquer Vives 2006: 126). En todo caso, comenzar antes la enseñanza de la L2 podría llevar a una mejor pronunciación, no a un mayor logro a largo plazo (Motteram 2013; Shin 2014). Eso sí, de impartirse, debería realizarse tal como hemos visto más arriba, cumpliendo una serie de requisitos, a fin de poder rentabilizar el tiempo e inversión realizados.

En cualquier caso, los más pobres resultados conseguidos en lengua inglesa por el alumnado español en comparación con el de otros países, como en el caso del sueco (De la Rica y González de San Román 2012), se podrían explicar, al menos parcialmente, por la falta de exposición de nuestro alumnado a la lengua extranjera fuera del contexto escolar. De la Rica y González de San Román constatan que en Suecia tanto padres como madres saben mucho más inglés que los progenitores españoles. Enever (2014) también observa que, al comparar los resultados obtenidos por el alumnado de diferentes países europeos, es en aquellos, como Suecia o Croacia, en los que la exposición fuera del contexto escolar es superior, donde los resultados son mejores. La emisión de programas infantiles en inglés, o el acceso a videojuegos, canciones, publicaciones, etc. en inglés, aumenta la exposición del alumnado a la lengua, independientemente de la labor realizada por la escuela. De todos modos, esta autora afirma que las escuelas también desempeñan un papel importante a la hora de incrementar la exposición del alumnado, a través de la invitación de nativos, realizando sugerencias de actividades a las familias, estableciendo contactos internacionales con otros centros escolares, realizando jornadas con actividades en la lengua extranjera, etc., es decir, creando un entorno favorecedor para la práctica de la lengua extranjera.

### **2.3.12. Formas de agrupamiento en el aula**

La organización tradicional de las aulas en España consiste en la colocación de un pupitre de profesorado delante del encerado y frente a las mesas individuales para el alumnado que pueden estar separadas entre sí o agrupadas en grupos de más o menos pupitres. El hecho de que en Galicia los grupos de alumnos sean ordinariamente de veinticinco en educación primaria, treinta en ESO y treinta y cinco en Bachillerato, además del alumnado repetidor, hace que la flexibilidad a la hora de agrupar al alumnado físicamente en el aula sea limitada. Existen, además, dos posibilidades organizativas principales respecto al aula en que se desarrollan las clases de idioma: que sea el profesorado el que acuda al aula de cada grupo de alumnos, o bien que sea el alumnado el que se desplace al aula de inglés, en la que lo estará esperando el docente. Es decir, en la primera opción, es el profesorado el que se desplaza de aula en aula, lo que evita complicaciones en los pasillos por parte del alumnado, mientras que en la segunda, es el alumnado el que se desplaza pero, a cambio de esta itinerancia, acude a un aula dotada con el material específico para la materia de lengua extranjera. Incluso cabe la posibilidad intermedia de que, existiendo en el centro escolar aula específica de inglés o de idiomas, esta no pueda ser utilizada en todo el horario de clase de cada grupo al tener que compartirla diferente profesorado de inglés (u otra lengua extranjera) con horario de clase simultáneo.

Aún más, en las aulas incluidas en el proyecto Abalar, la dotación informática proporcionada en los últimos años a los centros participantes (en 5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de ESO), que incluye un ordenador ultraportátil por alumno además de uno para el docente, armario cargador y pizarra digital interactiva con proyector (Xunta de Galicia 2018), está asociada al grupo de alumnado al que fue concedida, con lo cual los grupos acogidos a este programa tienen más difícil la movilidad de aula, y se complica la organización de los centros escolares en función de aula-materia, en lugar de la más tradicional aula-grupo.

Existe igualmente la posibilidad de que el profesorado, en función de las necesidades de cada sesión, decida agrupar a sus alumnos de forma diferente, uniendo, moviendo o separando mesas y sillas en función de la actividad a realizar, aunque esta posibilidad con frecuencia se encuentra con dificultades derivadas del ruido, desorganización, o pérdida de tiempo al comienzo y al final de cada sesión, pues la organización habitual de las aulas suele ser la tradicional, del alumnado situado frente al docente, particularmente si los grupos son numerosos. A fin de facilitar la práctica de la expresión oral en bachillerato, etapa en que los grupos pueden ser más numerosos, la orden de 24 de junio de 2008 (DOG del 27 de junio de 2008) que desarrollaba el decreto 133/2007 sobre el currículo del bachillerato en Galicia, contemplaba la posibilidad de que se desdoblases estos grupos en lengua inglesa siempre que superasen los 20 alumnos si así lo permiten los recursos disponibles. En los niveles de ESO la orden que desarrolla la implantación del currículo (Orden del 6 de septiembre

de 2007; DOG del 12 de septiembre de 2007) permitía los desdobles en las materias instrumentales, lenguas y matemáticas, pero no en las lenguas extranjeras. Ambas órdenes han sido derogadas por la Orden del 25 de junio de 2015 (DOG de 29 de junio) que establece el currículo actualmente en vigor.

Esta organización tradicional puede ser adecuada para una forma de trabajo en el aula de corte tradicional, tal y como refieren los participantes en el estudio de Jiménez Lopesino (2010: 25), quienes apenas recuerdan haber trabajado en parejas o grupos, sino en clases tradicionales basadas en gramática y repetición de ejercicios.

Poder organizar las clases de forma flexible en parejas o grupos de diferente tamaño según la actividad puede ser una opción interesante dado que los grupos son una forma de crear un contexto para hablar en el marco del aula:

*“putting students into small groups in the classroom will both open them possibilities of interaction which are not normally available in a whole-class approach, and also make demands on them which – while they are difficult to specify precisely – will force a closer integration of language with social behaviour than would otherwise be possible, in a way compatible with our view of language acquisition and time.”* (Brumfit 1983: 73-74),

aunque esta mayor intensidad de implicación y práctica lingüística requiera también un mayor acompañamiento y una adecuada preparación por parte del profesorado (Brumfit 1983: 77). Pese a estos inconvenientes, diversos autores sostienen que el trabajo con este tipo de agrupamiento tiene ventajas; según Brinton (2014) y Ur (2017) es una herramienta que promueve el aprendizaje de la L2, aunque Savignon (2005) cree que, siendo una herramienta útil, no es imprescindible para llevar a cabo una enseñanza de carácter comunicativo. Una razón por la que los agrupamientos con pocos alumnos o por parejas pueden ser útiles es porque en ellos se produce andamiaje a través de la interacción social (Walqui 2007: 207), haciendo que el alumnado obtenga resultados a los que no podría llegar de otra forma. También se ha comprobado que, aunque no tan efectiva para el aprendizaje de lenguas extranjeras como hablar con hablantes nativos, la conversación entre aprendices igualmente contribuye al aprendizaje de la L2 (Adams 2007: 51; Topping, Duran y Van Keer 2016). Por otro lado, estos grupos más reducidos pueden proporcionar una buena forma de controlar clases numerosas al mantenerlas “busy with active and engaging pair work or small group work” (Folse 2006: 2), a la vez que pueden suponer una buena forma de agrupamiento para actividades como discusiones o presentaciones (Lazaraton 2014: 112-114).

### **2.3.13. Tamaño del grupo de alumnado**

Los centros escolares pueden ser de diferentes tipos y dimensiones en función de la matrícula que tengan, de la localidad en que se encuentren o de otros factores. Sin

embargo, a la hora de impartir clase, más que el tamaño del centro escolar en sí, resulta más relevante el número de alumnos que cada docente vaya a tener a su cargo en cada clase. El número de alumnado por aula ha ido variando a lo largo de los años pero, tal como ya se ha mencionado, tiene su tope máximo actualmente en Galicia en 25 alumnos en segundo ciclo de educación infantil y primaria, 30 en educación secundaria obligatoria y 33 en bachillerato, aunque excepcionalmente podrá haber grupos mayores dado que no se contabiliza al alumnado repetidor. Estas ratios máximas han estado vigentes desde la creación de la actual estructura de las enseñanzas regladas: la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato con la aplicación de la LOGSE, promulgada en 1990. De las leyes educativas posteriores solo la LOMCE, en 2013, permitía modificar estos límites, algo que no se ha llegado a aplicar en la Comunidad Autónoma de Galicia. No obstante, en educación infantil y primaria pueden agruparse niveles diferentes si no se superan los 20 alumnos por grupo, algo bastante frecuente en centros con baja matrícula, como puede ser en ciertos contextos rurales. Incluso en este caso pueden existir desdobles por curso para materias que el centro considere prioritarias, por ejemplo, podrían estar agrupados 1º y 2º de educación primaria en materias como educación física o educación artística pero estar desdoblados por curso en las materias de matemáticas o inglés. Por otro lado, en bachillerato, siempre según la disponibilidad horaria del profesorado de la materia en el centro, en las materias de lenguas extranjeras pueden desdoblarse grupos si estos superan los 20 alumnos a fin de fomentar el trabajo de la oralidad. Por el contrario, en el caso de centros con baja matrícula, tanto en ESO como en bachillerato, no pueden agruparse cursos de niveles diferentes, independientemente del número de alumnos de cada curso.

En principio, el tamaño del grupo de alumnos condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según el informe PISA de 2012 (OECD 2013b: 114) los grupos más numerosos se relacionan con una mayor tendencia a problemas de orden, lo que hace que el profesorado adopte estrategias de compensación para afrontar esta situación que puede afectar al aprendizaje. Este informe señala que tampoco está claro que haya una relación entre grupos más pequeños y mejores resultados, algo que, en todo caso, podría tener más importancia entre el alumnado de menos de 15 años.

Según los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD 2015: 13) el número medio de alumnos por profesor en las Enseñanzas de Régimen General no universitarias en España era de 12,7 en el curso 2013-2014, dándose en Galicia la proporción más baja de toda España, con tan solo 10,5 alumnos por docente, dato que podría relacionarse con la dispersión poblacional y el alto número de escuelas rurales con baja matrícula.

Sanz Muñoz, quien entiende que habría que mejorar la calidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo gallego, entre las medidas que propone incluye la de revisar las ratios profesor-alumno, “para evitar situaciones como las que

se presentan en la actualidad en ESO en que hasta 30 alumnos, sin tener en cuenta a los que repiten curso, pueden compartir un aula de idiomas con un único profesor “responsable” de que el proceso enseñanza-aprendizaje llegue a su fin.” (Sanz Muñoz 2010: 352). Hay que entender que el hecho de que la media de la ratio en Galicia sea baja, no quiere decir que frente a centros pequeños, muchos de ellos rurales y con baja ratio alumno-profesor, no existan centros ubicados en pueblos y ciudades que tengan en sus aulas el número máximo de alumnado permitido por la legislación.

### **2.3.14. Uso del libro de texto**

Entre los distintos materiales que el profesorado utiliza en el aula como medio para la enseñanza de su materia y, en el caso de las lenguas extranjeras con frecuencia como fuente privilegiada de *input* en la L2, figura el libro de texto. El libro de texto ha sido a lo largo de los años el compañero fundamental del aprendizaje de cada alumno aunque, según la legislación actual, no sea un elemento imprescindible para la enseñanza de ninguna materia, tampoco en el caso de las lingüísticas. De todos modos, esta opcionalidad es relativamente ficticia, pues la consejería de educación de cada comunidad autónoma tiene la potestad de organizar cómo se organiza la adquisición de estos materiales por parte de las familias o centros educativos. En muchos casos, los sistemas adoptados son los de préstamo o de bancos de libros que, por una parte, evitan desembolso especialmente gravoso a las familias pero, por otra, propician que estos materiales se utilicen más por su menor coste inmediato, frente a la adquisición de libros de lectura adicionales, diccionarios u otros materiales que se puedan considerar útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera pero que no suelen tener esta misma consideración.

En el caso de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia, la orden del 27 de abril de 2016 (DOG 92/2016: 18.918) regula la forma de adquisición subvencionada y préstamo posterior de los libros de texto de educación primaria y ESO a través de los bancos de libros creados en los centros escolares. Atendiendo a criterios de renta familiar y situación socio-familiar del alumnado, se subvenciona la compra de un número de libros de texto y material escolar por alumno, quedando los libros adquiridos posteriormente a disposición del banco de libros creado en el centro para su posterior reutilización durante 6 cursos escolares. Por ello, la mayor parte de los centros escolares cuenta con libros de texto prescritos para cada materia impartida, aunque su grado de reutilización sea variable.

La elección del libro de texto recae en el departamento didáctico al que esté adscrita la materia correspondiente. En el caso de lengua inglesa en educación secundaria, será el Departamento de inglés el que decida qué libro de texto se utilizará en su asignatura en cada uno de los niveles en que se imparta, mientras que en educación primaria la elección recae en el equipo docente del curso. La decisión de no utilizar libro de texto, que es perfectamente posible, supone la renuncia a las ayudas oficiales para este fin,

ya que los materiales alternativos que se podrían utilizar no siempre tienen la misma consideración a efectos de estas ayudas. De esta forma, dentro del plazo establecido, que suele coincidir con el último trimestre del curso anterior, el departamento didáctico correspondiente tiene que comunicarle a la dirección del centro escolar su elección de libros de texto para las materias de su competencia con el fin de que la dirección pueda, a su vez, elaborar una relación de libros de texto prescritos por nivel y materia, información que deberá poner a disposición del alumnado y sus familias antes de que acabe el curso escolar. Esta información también suele estar expuesta en el propio centro así como en la página web del mismo, de forma que sea accesible para toda la comunidad educativa.

A fin de tomar la decisión de qué libro de texto elegir, el profesorado de cada departamento o equipo docente suele reunirse y analizar las diferentes muestras proporcionadas por las editoriales en función del currículo oficial, la programación didáctica elaborada y las preferencias del profesorado según su estilo docente. En todo caso, independientemente del número de profesores que imparta clase en un determinado nivel, solo se puede prescribir un único libro de texto para el mismo, por lo cual hay que llegar a un consenso entre todo el profesorado que imparta clase en cada uno de los niveles, sabiendo además que esta decisión será vinculante durante un número de años, seis actualmente en Galicia. Por supuesto, el libro de texto puede tener también formato digital en aquellos casos en los que el aula esté dotada de un equipo informático por alumno (en Galicia se denominan Aulas Abalar y están implantadas en algunos centros en los niveles de 5º y 6º de educación primaria así como en 1º y 2º de ESO), aunque también el libro digital elegido tiene que ser común para todo el alumnado de cada nivel impartido. Una vez realizada la elección de los libros de texto por parte del departamento, la editorial que lo publica suele facilitar las copias necesarias para el profesorado, junto con material adicional para el departamento, como pueden ser CD, vídeos, libro del profesorado, acceso a material complementario en papel o en línea, exámenes modelo, etc.

Aunque supuestamente el libro de texto no tiene por qué tener una correspondencia total con el currículo oficial o con la programación didáctica del departamento, la realidad es que, tal y como nos indican Guerrettaz y Johnston (2013: 779), el profesorado tiende a depender en gran medida de estos materiales ya que, además de ser una fuente fundamental de *input* para el alumnado, realizan otras funciones como la de organizar el aprendizaje. Por ello, estos autores entienden que trascienden su papel teórico pasando a ser el eje sobre el que gira el aprendizaje en el aula. No es de extrañar entonces que las propias editoriales que publican libros de texto concebidos para el alumnado español de educación primaria y secundaria, una vez elegido su libro, proporcionen una programación estándar que tiene a este texto como base y alrededor del cual se organiza el aprendizaje, en lugar de darse el proceso inverso. Así, Guerrettaz y Johnston se encontraron en la clase de su estudio con que “the materials

constituted the primary source for the organization of the curriculum, including the nature and sequence of content” (2013: 792), llegando a la conclusión de que “the actual functions of the book extended much further than the intended functions, into the structure of the curriculum and of classroom interaction” (2013: 792). Por todo ello, señalan estos autores la importancia pedagógica de la correcta elección de unos materiales que posteriormente pueden llegar a condicionar el desarrollo del currículo previsto para ese nivel.

Es, por lo tanto, muy relevante que el propio libro de texto sea un material de buena calidad en el que el profesorado pueda confiar para sus clases. Aunque no específicamente referido al caso de la materia de inglés, el análisis del estudio PISA de 2012 (OECD 2013b: 3) señala que la calidad de los libros de texto ha ido en aumento en los últimos años. Aun así, en España sigue estando por debajo de la media de la OCDE. Tampoco hay que olvidar que, en última instancia, es el propio profesorado el que debe tener el control de lo que se enseña y cómo se enseña en sus clases, sin tener que estar al dictado de ningún material concreto. Según Montijano Cabrera (2004) el profesorado es el responsable de promover el aprendizaje de su alumnado a través de la exposición a grandes cantidades de *input*, pero teniendo también en cuenta la investigación actual. Reconociendo la importancia del libro de texto, que puede ser un gran punto de partida para el docente y aliviar su carga en el aula, esta autora entiende que el profesorado no debe sentirse condenado a seguir un texto que no se ajusta a sus necesidades, sino entender “that it is the teacher, and not the written material, who eventually determines the “what”, “how” and “when” variables of their teaching” (Montijano Cabrera 2014: 282).

Una deficiencia fundamental en los libros de texto es que no se correspondan con las prescripciones del currículo oficial, algo que Criado y Sánchez (2009: 13) dicen haberse encontrado en su análisis de libros de texto. Mientras que los documentos oficiales prescriben una metodología comunicativa, para la cual el libro sería una herramienta que facilitaría su seguimiento, el análisis de los materiales no confirma que se sigan los principios de esta metodología, por lo que se produce una incoherencia de base. Los principios teóricos que sustentan los documentos oficiales parecen no corresponderse con aquellos en los que se basan los libros de texto.

El análisis de diferentes libros de texto para la enseñanza del inglés realizado por varios autores muestra que dichos manuales no siempre son suficientemente equilibrados en diversos aspectos. En 1979, Newmark ya criticaba la excesiva presencia del *drilling* en ejercicios que trabajaban aisladamente elementos lingüísticos, sin que se insertasen en un contexto social o que fuese significativo para el aprendiz. Una crítica que hoy siguen realizando diversos autores respecto al trabajo de la pronunciación en los libros de texto es que en muchos casos se realiza de forma aislada del resto de contenidos, con ejercicios repetitivos y nada dinámicos (Derwing, Diepenbroek y Foote 2012; Calvo Benzie 2013a; Calvo Benzie 2013b; Muñoz Mallén 2014; Tergujeff 2015), cuando

deberían estar integrados con el resto de contenidos y ser más exhaustivos. Dabic (2010: 28), en cambio, entiende que actualmente la pronunciación está más integrada en los libros de texto que hace años, habiendo dejado de ser una destreza relegada, para ser cada vez más integrada y comunicativa. Independientemente de la forma de trabajo de la pronunciación en los libros de texto, esta destreza también parece tener un papel menos relevante que otras, contribuyendo a que el alumnado, con pocas oportunidades de practicar la oralidad fuera de clase, no disponga de oportunidades de trabajar esta destreza suficientemente tampoco dentro del aula (Calvo Benzies 2015a).

El vocabulario también parece ser un área en la que hay notables diferencias si se compararan distintos libros de texto (Fernández Orío 2014), diferencias que aunque afectan a otros aspectos, en el análisis de libros de texto de 4º de ESO realizado por Fernández Orío, son particularmente evidentes en lo referente al tratamiento del vocabulario.

Por tanto, teniendo en cuenta que el libro de texto es un elemento cuya disponibilidad se ve favorecida por el sistema de ayudas económicas del sistema educativo y, en la práctica, suele tener un peso superior en la organización de la materia y el trabajo del aula al que *a priori* podríamos pensar, condicionando incluso el currículo del alumnado y pudiendo llegar a articular la programación del departamento didáctico para ese nivel, su elección debe tener una importancia clave dentro del contexto escolar. En casos extremos podrían llegar a ser un fin en sí mismos, en lugar de ser una herramienta para otros fines (Martínez Montes, López Villalva y Gracida Juárez 2015). Por todo ello, “the decision to use one textbook rather than another cannot be taken lightly. Since the textbook tends to be the main teaching-learning aid, in school systems at least, it influences what teachers teach and, to some extent, how learners learn” (McGrath 2002: 12).

Una consecuencia que se deriva de concederle un lugar prominente al uso del libro de texto respecto al tiempo total de clase de inglés en un determinado grupo, es un menor hueco para otros materiales como pueden ser los auténticos, que deberían tener un lugar preferente en un enfoque comunicativo (Comisión Europea 2001: 184), además de ser fuente de motivación y éxito comunicativo (Baneke 2016). Aunque autores como Thornbury (2000) entienden que materiales como los libros de texto sobran en las aulas de lengua inglesa, otros (Harmer 1998; Nunan 2014) sostienen que una combinación de materiales reales y adaptados como los proporcionados habitualmente por los libros de texto, puede ser una buena opción a fin de que el alumnado tenga las mejores oportunidades para aprender la lengua.



### 2.3.15. La tecnología en el aula

La tecnología ha estado presente en el aula de idiomas desde hace décadas. La incorporación en su momento de magnetofones, seguidos de los reproductores de casetes y cintas de vídeo hace que la mayor parte del profesorado actualmente en ejercicio recuerde algún elemento tecnológico en sus clases desde que comenzó a ejercer la enseñanza. Poco a poco, las cintas de audio y vídeo se vieron sustituidas por reproductores de CD y DVD respectivamente a comienzos de la década de 1990, para más tarde irse incorporándose paulatinamente los ordenadores. Así, estos permitieron que el profesorado elaborase y fuese archivando o compartiendo materiales, algo que con la llegada de internet a los centros escolares se vio muy potenciado. La década de 2000 asistió a la llegada de proyectores y pantallas a las aulas y, a finales de esta, el comienzo de su sustitución por pantallas digitales interactivas así como la generalización de internet y los primeros intentos por incorporar ordenadores para el alumnado en las aulas. La actual dotación de ordenador para profesorado conectado a una pizarra digital interactiva viene a sustituir a todos los elementos tecnológicos anteriores además de proporcionar nuevas utilidades como el uso de materiales digitales propios, elaborados por otros autores, en muchos casos desde páginas específicas a través de internet, o incluso el control total de la marcha de la clase con un libro o plataforma digital a la que el alumnado accede desde sus ordenadores personales, permitiendo que trabaje de forma autónoma pero controlada. De todos modos, esta dotación de pizarra digital interactiva para el docente y ordenadores personales para el alumnado en el marco de una red de trabajo en el aula (e incluso fuera de esta) no es una situación generalizada en todos los centros, existiendo multitud de soluciones intermedias. Así, hay profesorado que cuenta con un aula de idiomas o específica para lengua inglesa, a la que acuden sus diferentes grupos. Otros disponen de algunas aulas con dotación completa pero de otras con diferentes elementos que pueden ir desde pizarra digital interactiva con ordenador para el docente, o bien ordenador y pantalla para proyectar. Incluso podría tener que impartir clase en aulas con total ausencia de tecnología, lo que obligaría a llevar un ordenador y proyector al aula cuando se deseara utilizarlos, o bien llevar al alumnado a un aula específica con dotación informática. En todo caso, los esfuerzos por parte de la administración en los últimos años han conseguido que hayan aumentado notablemente los niveles de dotación tecnológica existente en los centros.

En Galicia el *Proxecto Abalar* ha venido a dotar a muchos de los centros escolares con múltiples equipos para profesorado y alumnado, aunque solo para los cursos de 5º y 6º de educación primaria así como 1º y 2º de ESO. Por ello, en un mismo centro pueden encontrarse dotaciones muy completas para el alumnado de estos cursos y otras con equipamiento más pobre para los demás niveles. Este tipo de dotación se ha ido incrementando en los últimos cursos tal como reflejan los datos proporcionados por la Xunta de Galicia para los cursos 2009/2010 y 2016/2017 una importante progresión:

	<b>CENTROS</b>	<b>AULAS</b>	<b>ALUMNADO</b>
2009/2010	200	702	14.500
2016/2017	532	2309	50.117

Tabla 2: Cifras correspondientes a los centros (públicos y privados concertados), aulas y alumnado incluidos dentro del Proxecto Abalar en Galicia durante los cursos 2009/2010 y 2016/2017.

El programa cuenta además con un portal específico para familias, *espazoABALAR*, una plataforma de recursos educativos digitales y un plan de formación para los docentes de los centros incluidos en este plan. No obstante, este programa solo alcanza a los niveles mencionados en los centros participantes y no está generalizado en todos los que tienen estos niveles.

Esta creciente tecnologización de nuestros centros no implica una mejora de la enseñanza de forma automática. Sin duda, la tecnología ofrece múltiples posibilidades en la enseñanza de lenguas, pues permite acceder a incontables elementos que redundan en una mejora lingüística, como pueden ser las *webquests* (Pérez Torres 2004; Renau y Pesudo 2016), los vídeos (Goldstein y Driver 2015; Castrillo y Martín Monje 2016), las redes sociales (Fouz y Mompeán 2012; Lamy y Mangenot 2013), los videojuegos (Stanley y Mawer 2008) y el acceso a recursos auténticos en general (Lazaraton 2014). Ahora bien, no es la utilización de la tecnología *per se* la razón de la mejora lingüística del alumnado, sino el uso pedagógico que se haga de esta (Martín-Laborda 2005; Fernández 2006; Dudeney y Hockly 2011; Motteram 2013; Tirado-Morueta y Aguaded-Gómez 2014; Area Moreira 2015). Es posible enseñar lenguas extranjeras sin tecnología (Ramos García 2010) pero en un mundo en el que la tecnología es parte fundamental de nuestras vidas, también debería formar parte del proceso de aprendizaje dado que son muchas las posibilidades que ofrece (Walker y White 2013) y el alumnado debe prepararse para vivir y comunicarse en un entorno digital.

Esta visión de la tecnología como fuente de grandes posibilidades para la enseñanza y aprendizaje de idiomas solo tiene sentido con un profesorado cualificado y dispuesto a aprovecharla. Aunque las dotaciones de nuestros centros puedan ser, en muchos casos, mejorables (Cajide Val y Vez Jeremías 2012), es posible disponer de ella con recursos limitados (Hockly 2013) por lo que el mayor problema suele ser la falta de un uso pedagógico adecuado, algo que requiere formación específica (Martínez Rico 2006; Fernández 2009; Dudeney y Hockly 2011). De hecho, diferentes estudios revelan un uso insuficiente de la misma a pesar de la creciente dotación de los centros escolares (Hernández Polanco 2009; Hornero, Mur-Dueñas y Plo 2013), algo común también en otros países (Eurydice 2012a) y más acentuado en las localidades con poca población (Plo, Hornero y Mur-Dueñas 2013).

En definitiva, la incorporación de las TIC a nuestras aulas abre la puerta a muchas opciones antes inexistentes, pero el aprovechamiento adecuado de este mar de posibilidades viene de la mano de un cambio metodológico que permita su integración

adecuada, lo que parece requerir una implicación de las instituciones, con dotaciones y formación *ad hoc*, así como del profesorado, que deberá estar abierto a realizar los cambios necesarios en su práctica docente. En palabras de Blake, “technology will not replace teachers in the future but teachers who use technology will probably replace teachers who do not” (1998: 210).

## **2.4. El profesorado de inglés**

### **2.4.1. La edad del profesorado**

La edad del profesorado es un factor que influye en la forma de impartir clase, tanto en el caso del conjunto del colectivo docente como en el caso concreto del profesorado de inglés. Esta influencia se debe a diversos factores, como son la formación inicial recibida, que ha ido cambiando a lo largo del tiempo, la diferente formación permanente realizada, la adaptación a los nuevos medios técnicos disponibles en las aulas, o la motivación para la enseñanza de la materia, que puede variar a lo largo de la carrera profesional.

El informe *Talis 2013* (OECD 2014) revela que en España el número de docentes con edad inferior a los 30 años está muy por debajo de la media de la OCDE, siendo este porcentaje en España del 2,8 % del total del profesorado, mientras que en el conjunto del ámbito de la OCDE es del 11,9 %. Algo similar también sucede en Italia y Portugal (Irlanda y Grecia no entran en este estudio) países que, al igual que España, también se han visto notablemente afectados por la crisis económica de estos últimos años. En conjunto, la media de edad del profesorado español es casi tres años superior a la media del estudio (45,6 años, frente a los 42,9 de la media de la zona OCDE). Esto es así pese a que el grupo de más de 60 años es porcentualmente más reducido en España que en la media de la OCDE, pues la actual jubilación voluntaria anticipada LOE permite que muchos docentes puedan retirarse de forma anticipada a partir de los 60 años sin apenas penalización en su pensión de jubilación. Sin embargo, la escasez de plazas para nuevo profesorado ha provocado que frente a un 11,3 % de profesorado de enseñanza secundaria inferior –la ESO en el sistema educativo español– de menos de 30 años en la zona OCDE o un 10,4% en la Unión Europea, en España tengamos un 5,2 % de profesorado de estas edades (Consejo Escolar del Estado 2013: 188).

Y no solamente la edad del profesorado es superior en España a la media de países de la OCDE, sino que además, según el *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo* (Consejo Escolar del Estado 2013), la edad media del profesorado gallego, tanto de maestros como de profesorado de educación secundaria, es superior a la media estatal, siendo “el grupo de Maestros más joven, con menos de 30 años (...) el 14,3 % del total” (Consejo Escolar del Estado 2013: 186) algo que contrasta con el 8,0 % de Maestros de este tramo de edad que se registran en Galicia. Conviene tener en cuenta que, según los datos de que dispone el Instituto Nacional de Estadística (2018), en enero de 2016 la población española había aumentado un 5,52% respecto a la de enero de 2006, mientras que en Galicia había disminuido en el mismo período un 0,35%.

El siguiente gráfico elaborado a partir de los datos de este informe ilustra la diferencia de edad de los maestros gallegos respecto a los del conjunto del estado:

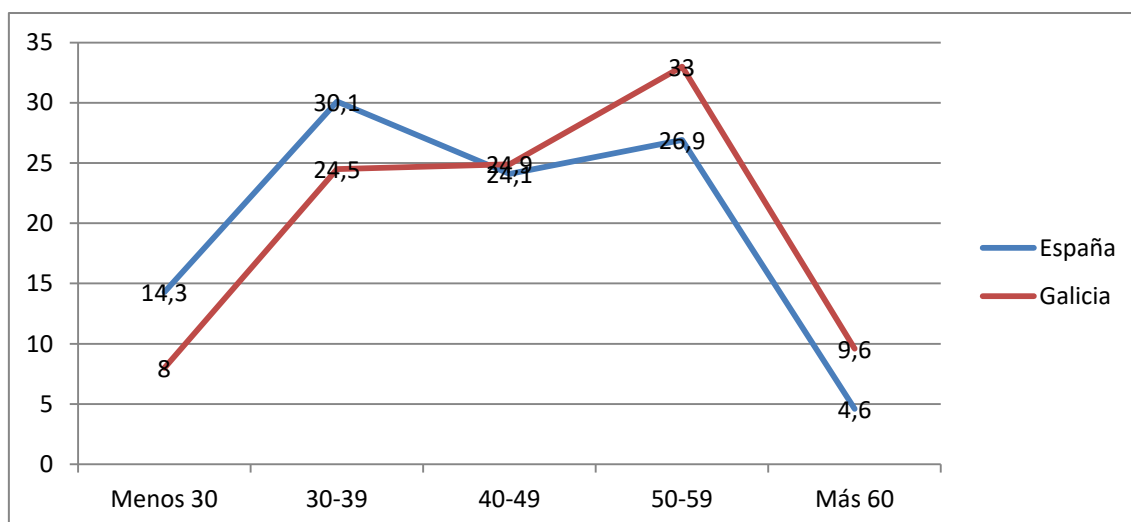


Tabla 3: Porcentaje de maestros según tramo de edad en Galicia y en el conjunto de España de acuerdo con los datos del Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo.

Tal y como refleja el gráfico anterior, son los tramos de edad inferiores a los 40-49 años los que cuentan con menor porcentaje de profesorado en Galicia en comparación con el conjunto de España, frente a los que superan los 50 años que están más representados en el panorama educativo gallego que en el del conjunto del estado.

Algo similar sucede con el profesorado de educación secundaria, si cabe con mayores diferencias en los tramos de menor edad en los que la presencia de profesorado joven es realmente bajo, tal y como se recoge en el gráfico, realizado con datos del mencionado informe:

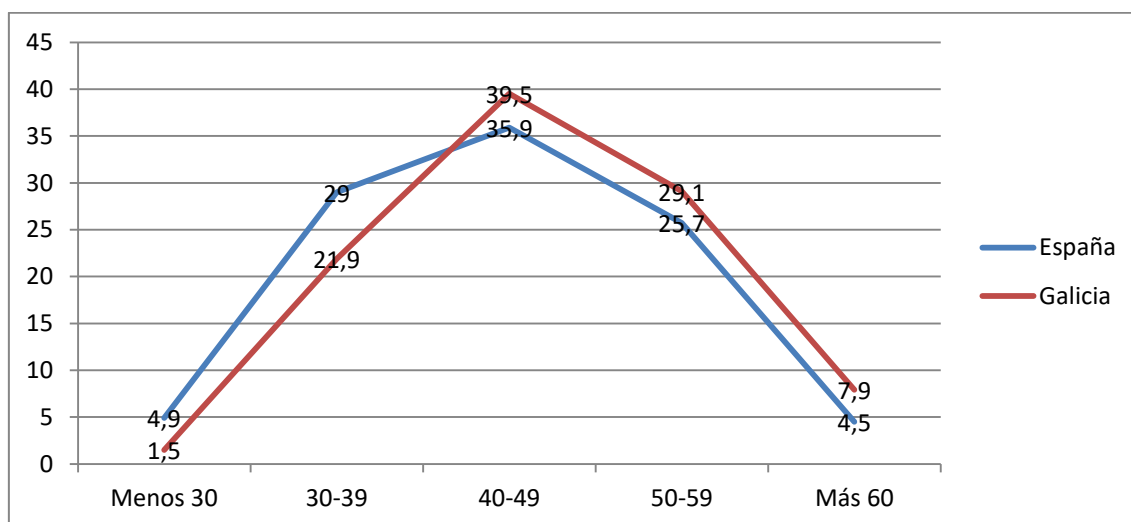


Tabla 4: Diferencia porcentaje de profesorado de educación secundaria por tramo de edad entre Galicia y conjunto de España de acuerdo con los datos del Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo.

Al igual que sucedía en el caso de los maestros, también son los grupos de edades que sobrepasan los 40 años los que están comparativamente más representados en Galicia respecto al resto de España, destacando el tramo de menores de 30 años que no alcanza el tercio del porcentaje del conjunto de España, y el de mayores de 60 que está

cerca de duplicar la media nacional, solo superado por la ciudad autónoma de Ceuta, dibujando también en el caso del profesorado de educación secundaria un panorama de profesorado bastante envejecido.

Respecto a la experiencia laboral, de acuerdo con el informe *Talis* (INEE 2014), también el profesorado español tiene una mayor experiencia que la media de la zona OCDE, con 18,3 años, frente a los 16,2 años de la media. De nuevo, Portugal e Italia tienen todavía una media de experiencia ligeramente superior a la española.

Que el conjunto del profesorado esté envejecido es especialmente relevante si tenemos en cuenta que el profesorado de más edad tiene una diferente práctica docente, pues podría afectar a cómo se está impartiendo clase de inglés en nuestros centros.

En general, el profesorado parece evolucionar con la edad y la experiencia, pasando por varias fases a lo largo de su carrera docente. Son las fases que Paran (2011: 11) señala:

- De 0 a 3 años de experiencia: los comienzos son una etapa de dudas y entrada en la profesión.
- De 4 a 6 años de experiencia: estabilización y consolidación del conocimiento pedagógico.
- De 7 a 25 años de experiencia: aquí el autor señala que hay profesorado que se diversifica y se convierte en activista, mientras que otro se reafirma en sus prácticas.
- De 26 a 33 años de experiencia: etapa de serenidad (el profesorado anteriormente activista) o conservadora (profesorado que se había reafirmado).
- Más de 33 años: es una etapa de desvinculación y preparación para el retiro.

Sin detallar tan a fondo las etapas, otros autores también señalan características del profesorado de mayor edad. Rodríguez-Pérez (2012) coincide en señalar que son más innovadores y están más motivados los docentes jóvenes frente a aquellos próximos a la edad de jubilación. Para Hiver y Dörnyei (2015) el profesorado va desarrollando una inmunidad que puede ser productiva al protegerlo frente a las demandas crónicas de la profesión así como frente a las experiencias agudas, pero también señalan que puede darse una inmunidad por falta de adaptación, creando un mecanismo de defensa sesgado con respuestas desproporcionadas al ver amenazado su concepto como docente, lo que se puede manifestar a través de “risk-avoidance, evade innovative methodologies, exercise mechanical control routines, and in general display inertia and fossilization” (Hiver & Dörnyei 2015: 11). Según estos autores la edad creará profesores inmunizados bien de forma productiva o improductiva. También Madrid (2005), en un estudio que recaba la opinión tanto del profesorado como del

alumnado, ve notables diferencias entre el profesorado más joven y el de más edad. Para él, el más joven suele conectar mejor con su alumnado, generando más confianza, motivándolo, desarrollando actividades más lúdicas, además de mostrando un mayor entusiasmo. Frente a estas características señala que el profesorado de mayor edad es más rutinario, monótono, serio y autoritario pero, como contrapartida, enseña mejor y controla mejor la disciplina en el aula. También muestra este estudio que, aunque el profesorado entiende que con más edad se enseña mejor, el alumnado de 2º de ESO dice preferir al profesorado más joven ya que este muestra mayor entusiasmo, motiva y conecta mejor con su alumnado. Richards y Farrel (2005) también ven diferencias entre el profesorado de menor y mayor edad, diferencias tanto en formación como en desarrollo personal, entendido este como el proceso de crecimiento personal que conlleva una mayor comprensión tanto de la enseñanza como de uno mismo como docente. Así señalan que “experienced teachers approach their work differently from novices because they know what typical classroom activities and expected problems and solutions are like” (Richards y Farrel 2005: 8), aunque entienden que la formación de los docentes más experimentados puede quedarse obsoleta por lo que el propio centro escolar debería poder proporcionarles una formación que redundase en su beneficio.

Efectivamente hay estudios (García Laborda y Fernández Álvarez 2010; Hall y Cook 2013) que desvelan las diferencias en la práctica docente de aquel profesorado de inglés de más edad. Se resalta que tiende a utilizar más la L1 en el aula frente a la lengua extranjera, lo que Hall y Cook (2013) atribuyen al establecimiento de una práctica adaptada a la realidad y a su experiencia en el aula, en la que la formación inicial que enfatizaba el uso de la L2 se va diluyendo. También se refiere una mayor probabilidad de seguimiento de la metodología de gramática-traducción, bien porque el profesorado en su experiencia docente haya llegado a la conclusión de que la gramática es un elemento esencial, bien porque este profesorado que se inició en la docencia utilizando este método se resiste a incorporar otros más innovadores (Hall y Cook 2013).

Otro aspecto en el que podría verse una diferencia entre el profesorado de más de 46 años es en el uso de la enseñanza por tareas, muy poco utilizada en el aula, tal y como indica Vystavělová (2009) en su estudio que, por lo demás, no encuentra demasiadas diferencias según la edad entre el profesorado de inglés de la República Checa.

Finalmente, otra faceta en la que parece haber diferencias es en la incorporación de las TIC a las clases de inglés. El profesorado de más edad no contó con este tipo de conocimientos en su formación inicial y, por ello, aunque es favorable a su uso, necesita una actualización en este campo, algo que podría ser más acusado entre el profesorado español que en el caso del de otros países pues, como hemos visto anteriormente, figura entre el de mayor edad de la OCDE (Martín-Laborda 2005).

#### 2.4.2. El sexo del profesorado

Como en cualquier ámbito de nuestra sociedad, el profesorado de nuestros centros escolares es de ambos sexos, aunque no están ambos igualmente representados en todos los niveles educativos. Según los datos detallados del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el curso 2013-2014 en España el 28,73 % del profesorado de enseñanzas de régimen general –Catedráticos de Enseñanza Secundaria, Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de FP, Maestros y otro profesorado– eran hombres, frente al 71,27 % de mujeres. Por cuerpos, en el Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria el 49,93 % son hombres y el 50,07 % mujeres, en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria el 40,56 % son hombres y el 59,44 % mujeres, mientras que en el Cuerpo de Maestros, el más numeroso, el 19,37 % son hombres y el 80,63 % mujeres. Tal como se puede apreciar, la presencia de mujeres en los cursos más bajos, en los que imparten clase docentes del cuerpo de maestros, es muy alta y va descendiendo a medida que aumenta la categoría del cuerpo docente y el nivel escolar del alumnado.

En el caso de Galicia la situación que retratan las cifras del Ministerio son similares. En el conjunto de todos los cuerpos de enseñanza general el 29,08 % son hombres y el 70,92 % mujeres. Respecto al Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, el 57,37 % son hombres y el 42,63 % mujeres; en el Cuerpo de Enseñanza Secundaria, el 37,56 % son hombres y el 62,44 % mujeres; y, finalmente, en el Cuerpo de Maestros el 19,83 % son hombres y el 80,17 % mujeres, tal y como recogemos en el siguiente cuadro resumen:

SEXO DEL PROFESORADO EN ESPAÑA Y GALICIA									
		TOTAL		CATEDRÁTICOS		PES		MAESTROS	
		HOM.	MUJ.	HOM.	MUJ.	HOM.	MUJ.	HOM.	MUJ.
ESPAÑA	TOTAL	137.040	339.958	3.303	3.312	66.385	97.272	46.720	194.497
	%	28,73 %	71,27 %	49,93 %	50,07 %	40,56 %	59,44 %	19,37 %	80,63 %
GALICIA	TOTAL	8.793	21.441	405	301	4.162	6.919	2.914	11.779
	%	29,08 %	70,92 %	57,37 %	42,63 %	37,56 %	62,44 %	19,83 %	80,17 %

Tabla 5: Comparativa del profesorado en España y Galicia por género según los datos facilitados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para el curso 2013-2014.

Así, podemos ver como la presencia de ambos sexos entre el profesorado es similar en Galicia a la media del profesorado estatal, con una presencia superior de los hombres en el cuerpo de catedráticos, ligeramente inferior en el caso del profesorado de secundaria y similar en el caso de los maestros.

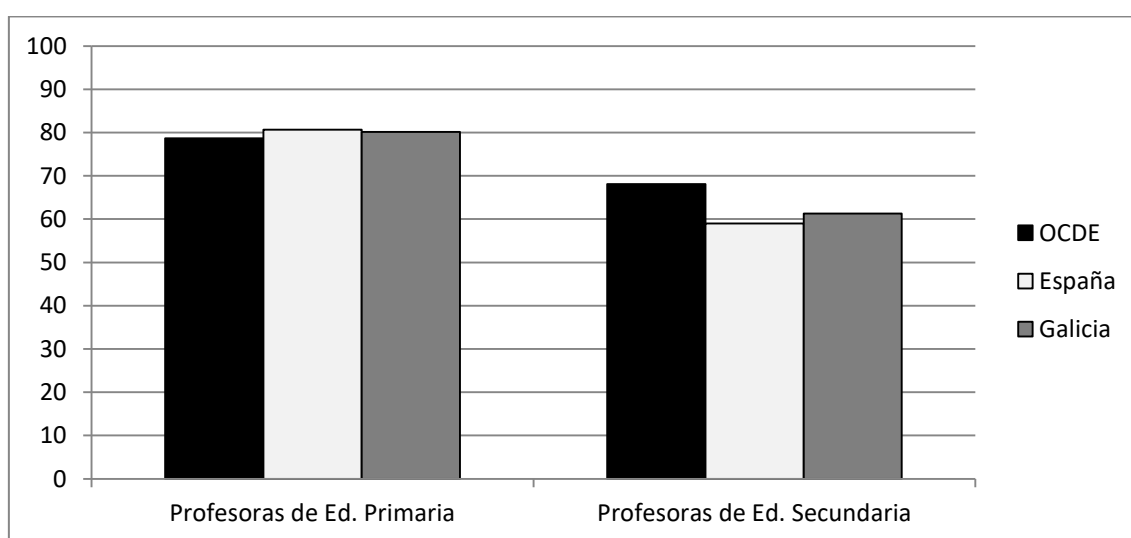
El informe *Talis* (OECD 2014: 34) en su análisis del profesorado del ámbito de la OCDE señala que el porcentaje de mujeres entre el profesorado de niveles inferiores de educación secundaria, un 59 % en España, es inferior a la media de los países incluidos en este estudio, que cifra en un 68,1 %, lo que sitúa a España entre los seis países analizados con menos mujeres docentes en los niveles del estudio, aunque se siga la tendencia del resto de países de la OCDE, en los que el porcentaje de mujeres



docentes en primaria, un 78,7 % supera notablemente a las que imparten clase en secundaria, un 68,1 %.

Sin embargo, este mismo informe señala que a pesar de que las mujeres son mayoritarias entre el colectivo docente no universitario, no sucede lo mismo con el número de directoras de los centros de secundaria, pues solo un 49 % de los directores y directoras de los centros analizados en el ámbito de la OCDE son mujeres, bajando a solo un 45 % en el caso de España (OECD 2014: 66).

En la siguiente gráfica vemos un resumen de estas diferencias entre el profesorado de primaria y secundaria, incluyendo a catedráticos y profesores de secundaria, en Galicia, en España y en el ámbito de la OCDE.



*Ilustración 1: Porcentaje de mujeres entre el profesorado de ámbito OCDE, España y Galicia.*

Estas diferencias por género podrían tener cierta repercusión en la enseñanza de la materia de inglés, aunque no parece que sean siempre relevantes. El informe *Talis* (OECD 2014: 33) apunta que la falta de paridad entre hombres y mujeres en ciertos niveles educativos no parece tener un impacto sobre el rendimiento del alumnado. En el caso del estudio realizado por Madrid y Hughes (2010: 8) también se ve que las diferencias entre profesores varones y mujeres, siendo poco significativas, indican que las actitudes y estrategias de las profesoras parecen propiciar un ambiente socio-psicológico conducente a mayores niveles de satisfacción con el proceso de aprendizaje, mientras que los hombres son percibidos como más autoritarios. Rodríguez-Pérez, en su análisis de la motivación del profesorado de idiomas en Asturias, señala la mayor implicación de las mujeres participantes en el estudio, obteniendo valores más altos en motivación que los docentes de sexo masculino. Según la autora, “el número de docentes desmotivados es casi el doble que el de mujeres” (Rodríguez-Pérez 2012: 136), algo que ve especialmente patente entre las maestras que imparten clase de idiomas en primaria.

En el informe *Talis* (OECD 2014: 78) no se aprecia una relación entre el género y la satisfacción como director, directora o docente, salvo en ciertos países como en Italia, Polonia, la República Eslovaca, Abu Dhabi (Emiratos Árabes Unidos) o Alberta (Canadá), en donde las directoras refieren tener mayor grado de satisfacción. Y, al contrario, en Francia y Malasia son los hombres directores con experiencia los que dicen sentirse más satisfechos en su puesto. Este informe no señala diferencias significativas según el género respecto a la participación en los programas de formación inicial, o en la probabilidad de ser mentor o haber disfrutado de uno.

Según este informe, en lo que sí se apuntan ligeras diferencias es en la participación en programas de desarrollo profesional, algo que las mujeres dicen realizar un 2 % más que los hombres (88,9 % en las mujeres frente al 86,8 % en los hombres), diferencia que es ligeramente superior en el caso del profesorado español, entre el cual las mujeres refieren una participación del 85,7 % en estas actividades frente al 82,2 % de los hombres.

Otro aspecto en el que se perciben diferencias es en los niveles de satisfacción con las condiciones laborales, inferiores entre las mujeres, que también son víctimas de niveles más altos de estrés (OECD 2014: 184).

#### **2.4.3. Profesorado de educación primaria y secundaria**

En la actualidad, en España el profesorado de inglés en las enseñanzas no universitarias de centros públicos pertenece a tres cuerpos diferenciados: al cuerpo de maestros (código 597), dentro del cual existe la especialidad de inglés (código 032), al de profesores de enseñanza secundaria (código 590), o al de catedráticos de enseñanza secundaria (código 511), dentro de los cuales también existe la especialidad de inglés (código 011).

El profesorado del cuerpo de maestros es el encargado de impartir la enseñanza de la lengua inglesa en educación primaria y, aunque carezca de la especialidad de educación infantil, también en esta etapa. En muchos centros de educación primaria coexisten también niveles de educación infantil, siendo el mismo profesorado de inglés el encargado de la materia en ambos niveles. Igualmente, es este profesorado el encargado de impartir el inglés en los centros específicos de educación infantil o de educación primaria o en cualquiera de estos niveles dentro de centros con otras etapas, como pueden ser la educación secundaria obligatoria, bachillerato o ciclos formativos de formación profesional.

Aunque de forma transitoria, también puede haber actualmente maestros a cargo de la materia de inglés en los dos primeros cursos de educación secundaria. A finales de la década de los 90, en el momento de la implantación de la LOGSE, el profesorado de inglés que hasta ese momento estaba a cargo de los cursos equivalentes de la EGB, 7º y 8º, quedó adscrito a plazas de inglés en 1º y 2º de ESO en centros de secundaria.

Durante los dos o incluso tres primeros años de aplicación de la LOGSE en estos niveles, según necesidades organizativas o de espacio, hubo centros gallegos de educación primaria en los que se cursaba 1º y 2º de ESO, para, posteriormente, incorporarse algunos de estos maestros a los institutos de educación secundaria, accediendo a estas plazas por adscripción o concurso de traslados. Actualmente solo el profesorado que ya está ocupando estas plazas en educación secundaria puede seguir en ellas, incluso moviéndose entre centros de secundaria a través de concurso de traslados, pero ya no pueden acceder nuevos maestros a las plazas de inglés ofertadas por los centros de educación secundaria, con lo cual es previsible que el número de maestros de inglés en educación secundaria vaya descendiendo en los próximos años a medida que se vayan produciendo jubilaciones, salvo que cambien las condiciones actuales de acceso a estas plazas.

Los perfiles más habituales del profesorado que imparte la materia de inglés en centros públicos son, en el caso del profesorado de educación primaria, maestros que han cursado la especialidad o mención calificadora de inglés como parte de su diplomatura o grado en magisterio y, en el caso de docentes de secundaria, se trata de profesorado del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria o del de catedráticos de enseñanza secundaria que suele ser licenciado o graduado en filología inglesa con o sin la formación del Curso de Adaptación Pedagógica. No obstante, la flexibilidad en el acceso a la carrera docente ha permitido que no siempre este haya sido el perfil del profesorado que se ha incorporado a la docencia de la materia de inglés. Profesorado con titulaciones muy diferentes ha podido acceder a la docencia para impartir la materia de lengua inglesa. Este es el caso de profesores con titulaciones del mismo nivel que las especificadas anteriormente pero en diferente especialidad que superó las pruebas de acceso en su momento o fue contratado en centros privados.

El profesorado que imparte clase en centros públicos de educación secundaria pertenece fundamentalmente, tal y como hemos mencionado, a dos cuerpos diferenciados, el de profesores de enseñanza secundaria y el de catedráticos de enseñanza secundaria. Los requisitos formativos de acceso a ambos son, en principio, los mismos ya referidos. De todos modos, los catedráticos han superado un proceso de oposición, concurso-oposición o concurso de méritos, cuyo planteamiento ha ido variando a lo largo de los años y de las convocatorias pero que, en general, valora conocimientos y méritos diversos entre los cuales se encuentra la formación realizada o los diferentes cargos ejercidos a lo largo de la carrera profesional. En principio el profesorado con la condición de catedrático ocupa las mismas plazas que el profesorado de educación secundaria, pero disfrutando de ciertos beneficios salariales y de la prioridad a la hora de acceder a la jefatura de departamento (con una reducción de horario de docencia y un complemento salarial específico).

También en el caso del profesorado de educación primaria de centros públicos era posible realizar la especialidad de inglés una vez superadas las pruebas de acceso a la

función docente por otra especialidad y, posteriormente, concursar a las plazas de inglés. En el caso del profesorado de educación secundaria de centros públicos, no es posible obtener una nueva especialidad sin participar en un nuevo proceso de concurso-oposición, pero sí es relativamente frecuente el caso de profesorado que tiene que completar horario impartiendo materias que no son de su especialidad como alternativa a verse abocado a compartir centro o a trasladarse.

Ocasionalmente, también se puede producir en los centros públicos de Galicia el caso de que, a falta de profesorado de educación primaria con destino provisional de inglés, se le dé la opción de ocupar una plaza de inglés durante un curso a algún docente de otras especialidades con destino provisional, si es que no es posible que lo obtenga por la suya.

Así, unas veces por elección propia, y en otros casos forzado por circunstancias externas, existe en los centros escolares públicos profesorado que no es especialista en inglés y, por ello, carece del perfil formativo que podríamos considerar como más idóneo, pero que se ve en la necesidad de impartir esta materia aunque sea de forma transitoria.

En el caso del profesorado de centros privados, la forma de acceso al puesto docente ha tenido unos requisitos formativos similares a los que hemos señalado en los centros públicos pero la selección se lleva a cabo en cada centro según las necesidades de personal que puedan surgir. En todo caso, el perfil habitual de los docentes que imparten clase de inglés en educación infantil y primaria es el de maestro con la especialidad en inglés, mientras que en educación secundaria es el de un licenciado o graduado en inglés, con o sin formación pedagógica. La posibilidad de impartir la materia de inglés o cualquier otra viene dada actualmente por un sistema de habilitaciones previas que se corresponden con la formación universitaria del futuro docente. Este sistema ha ido variando a lo largo de los años y actualmente se rige en Galicia por el Real Decreto 860/2010 desarrollado por las órdenes de 3 de junio de 2011 (DOG de 13 de junio) y de 3 de julio de 2015 (DOG de 13 de julio). Una diferencia importante con el profesorado de centros públicos es la posibilidad que esta legislación otorga al profesorado de educación secundaria, graduado o licenciado habilitado para impartir la materia de inglés pero sin la formación de maestro, de impartir clase de inglés en niveles de educación primaria en el mismo centro escolar. Por su parte, al igual que sucedía en el caso del profesorado de centros públicos, los maestros que estén impartiendo clase de inglés actualmente en 1º y 2º de ESO pueden seguir haciéndolo mientras sea de forma continuada a fin de que no decaiga esta habilitación, a la que ya no pueden acceder nuevos maestros.

Todo esto no es óbice para que el profesorado de centros privados habilitado para impartir clase de inglés en cualquiera de los niveles mencionados, sea al mismo tiempo

profesor de otras materias para las que pueda estar igualmente habilitado según las necesidades docentes del centro.

#### **2.4.4. Acceso a la carrera docente**

El acceso del profesorado español a la docencia se produce por una de estas dos vías fundamentales: en el caso del profesorado de centros públicos se realiza preferentemente a través de un sistema de oposición o concurso oposición y en el caso de profesorado de centros privados, concertados o no, se lleva a cabo tras un proceso de selección en el que la dirección del centro contratante elige al candidato que le parece más adecuado para el puesto según sus criterios.

En ambos casos se requiere la titulación especificada en la legislación en vigor en ese momento. En la actualidad, en el caso de los centros públicos esta está regulada por el Real Decreto 276/2007, que en su capítulo V estipula los requisitos que deben reunir los aspirantes a presentarse al procedimiento de acceso a los cuerpos docentes a nivel nacional. Además de los requisitos generales para todos los funcionarios, los formativos específicos son:

*“1. Para el ingreso en el Cuerpo de Maestros: Estar en posesión del título de Maestro o el título de Grado correspondiente.*

*2. Para el ingreso en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria:*

*a) Estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o el título de grado correspondiente u otros títulos equivalentes a efectos de docencia.*

*b) Estar en posesión de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.” (Real Decreto 276/2007, BOE-A-2007-4372)*

Esta formación pedagógica que se le exige al profesorado de secundaria es la que actualmente proporciona el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Lenguas (en lo sucesivo Máster de Profesorado). Está en este momento dispensado de haber cursado este máster el profesorado que esté en posesión de cualquiera de los siguientes títulos con fecha anterior a octubre de 2009: título de profesional de especialización didáctica, certificado de aptitud pedagógica, certificado de calificación pedagógica, título de maestro o licenciatura/grado en pedagogía o psicopedagogía (o haber cursado 180 créditos del mismo antes de octubre de 2009). También están dispensados de tener el Máster de Profesorado aquellos docentes que hubiesen impartido clase durante dos cursos completos o 12 meses en centros públicos o privados autorizados en las mismas enseñanzas a las que opta (DOG 54/2018: 16.505).

Con respecto a la titulación de grado que se requiere para acceder a cada uno de los cuerpos mencionados, el Real Decreto no la especifica, siendo este tipo de requisito competencia de cada comunidad autónoma a la hora de realizar procesos selectivos de profesorado. En el caso de Galicia (DOG 54/2018) son las siguientes:

- Profesorado de educación primaria (código especialidad 597-032):
  - Título de maestro o título de grado correspondiente
  - Diplomatura en profesorado de educación general básica
  - Título de maestro de enseñanza primaria

Formación a la que se suma la específica en lengua inglesa que requiere esta orden para acceder a las listas de interinos o sustitutos por la especialidad de inglés si no se ha superado al menos la primera fase del proceso de concurso-oposición. Así, los futuros docentes que superan el proceso selectivo de forma directa o bien al menos aprueban la primera fase del mismo, consistente en un examen práctico y un tema entre cuatro elegidos por sorteo entre todos los del temario, están exentos de este requisito. Las titulaciones que acreditan un suficiente conocimiento de la lengua inglesa para este profesorado son las siguientes:

- Profesorado de educación secundaria (código de cuerpo y especialidad 590-011):
  - Licenciatura en filología inglesa
  - Licenciatura en traducción e interpretación, siempre que se hubiese cursado inglés como primera lengua extranjera
  - Licenciatura en lingüística, siempre que se hubiese cursado inglés como primera lengua extranjera
  - Los títulos de grado correspondientes
  - La habilitación para impartir docencia en la enseñanza privada en la materia de inglés
- Maestros (código de cuerpo y especialidad 597-032):
  - Título de graduado o graduada que habilite para el ejercicio de la profesión regulada de maestro en Educación Primaria, que incluya la mención en lengua extranjera: inglés.
  - Títulos de graduado o graduada en el ámbito de la lengua extranjera en el idioma inglés.
  - Maestro/a especialidad de Lengua Extranjera Inglés (Real decreto 1440/1991).
  - Diplomado/a en Profesorado de Educación General Básica, especialidad de Filología Inglesa.
  - Certificado de nivel avanzado o certificado de aptitud de la Escuela Oficial de Idiomas, en el idioma inglés.
  - Licenciado/a en Filología Inglesa.

- Licenciado/a o diplomado/a por las facultades o escuelas universitarias de idiomas (Traducción e Interpretación) en el idioma inglés.

En general, la formación en lengua inglesa requerida para alcanzar el perfil mínimo que permita convertirse en docente de inglés puede parecer una formación escasa en la lengua inglesa para un futuro profesorado de inglés dado que los procesos selectivos del profesorado de esta materia se realizan exclusivamente en inglés y esta deberá ser la lengua vehicular en las clases de segunda lengua. La razón de esta aparente contradicción radica en que “English language requirements have been relaxed at university level since teaching English is considered an integral part of mainstream teacher preparation” (Amengual Pizarro 2013: 11), algo que Amengual Pizarro no comparte pues entiende que “this holistic orientation overlooks the linguistic needs of L2 primary school teachers, assuming that such teachers possess a sufficient linguistic base to do their Jobs (Grant, 1997), and deal effectively with the demands of the foreign language classroom” (Amengual Pizarro 2013: 11-12).

Respecto al cuerpo de profesorado de secundaria de centros públicos, la formación mínima requerida para acceder a una plaza como funcionario (licenciatura o grado además de la formación pedagógica del máster de profesorado o CAP), no presupone ninguna formación en inglés, por lo que hay que demostrar esta durante el procedimiento selectivo.

En el caso del profesorado de centros privados, el acceso a los puestos docentes se realiza en cada centro entre los candidatos con las habilitaciones correspondientes a las materias que vayan a impartir. Este proceso de habilitaciones está regulado por el Real Decreto 860/2010 y en Galicia por las órdenes de 3 de junio de 2011 y de 3 de julio de 2015. Así en el caso de los maestros, se requiere:

- ser maestro o profesor de EGB con la especialidad correspondiente, o
- estar en posesión del título de grado de educación primaria con la mención correspondiente

En cambio, el profesorado de educación secundaria de centros privados tendrá que contar con un título de licenciado, ingeniero, arquitecto o un título oficial de educación superior de graduado, la formación didáctica proporcionada por el máster de profesorado o CAP y acreditar una cualificación específica para la materia a impartir. Esta cualificación la regula el mencionado Real Decreto 860/2010 y, en el caso de la lengua extranjera figura en el anexo:

- *“Licenciado en filología, Filosofía y Letras (Sección Filología). Traducción e Interpretación, en la lengua correspondiente.*
- *Cualquier titulación de Licenciado del área de Humanidades o Graduado de la rama de conocimiento de Artes y Humanidades y acreditar una*

*experiencia docente o una formación superior adecuada para impartir el currículo, y el dominio de la lengua.”*

A su vez, se especifica la forma de acreditar este dominio de la lengua:

- a) “Haber cursado un ciclo de los estudios conducentes a la obtención de los títulos Licenciado en Filología, Filosofía y Letras (Sección Filología), Traducción e interpretación, en la lengua extranjera correspondiente.*
- b) El Certificado de Nivel Avanzado o el Certificado de Aptitud de Escuelas Oficiales de Idiomas de la lengua extranjera correspondiente.*
- c) Cualquier certificado que acredite el dominio de las competencias correspondientes al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en el idioma correspondiente, en el que se haga constar expresamente dicho nivel u otro superior.”*

A pesar de los requisitos actuales mencionados para acceder a plazas docentes tanto en centros públicos como privados, los criterios han ido cambiando a lo largo del tiempo por lo que el profesorado actualmente en ejercicio puede haber accedido a la profesión con otros criterios más flexibles a estos que acabamos de mencionar.



## **2.5. La formación del profesorado**

Al profesorado español en ejercicio se le exige una serie de requisitos formativos de acceso a la carrera docente que, tal como acabamos de ver, han ido variando a lo largo del tiempo. Una vez comienza su ejercicio docente, los cambios legislativos, metodológicos o tecnológicos, entre otros, hacen necesaria también una actualización o reciclaje, especialmente si pensamos que, aunque de forma variable, un profesor puede ejercer durante más de cuarenta años, durante los cuales son inevitables los cambios en todo sistema docente.

### **2.5.1. Formación inicial del profesorado de inglés**

La labor docente requiere una formación que capacite para el adecuado ejercicio de la misma y que cubra un número de aspectos más amplio que en el pasado. En el ámbito internacional se oyen muchas voces que apuntan la importancia de un profesorado bien formado con vistas a mejorar la calidad de los diferentes sistemas educativos. Así, el informe McKinsey (Barber y Mourshed 2007: 19) sostiene que los sistemas escolares con mejor desempeño intentan captar a los docentes más aptos, los convierten en instructores eficientes e idean sistemas para que el alumnado obtenga el mayor beneficio. Hanushek (2010: 3) también nos habla del impacto del profesorado de calidad sobre los buenos resultados del alumnado, “no other measured aspect of schools is nearly as important determining student achievement”, al igual que indica el informe de Cisco, que señala que los docentes del siglo XXI deberán tener “un repertorio de estrategias y habilidades: los buenos docentes siempre han sabido escuchar e impartir clases, pero ahora esta habilidad se ha vuelto más esencial que nunca” (Cisco 2009: 11), además de otras habilidades como trabajar de forma interdisciplinar, por proyectos o mediante el uso adecuado de la tecnología. Sin duda, parece haber consenso en la importancia de un profesorado bien formado para el entorno educativo actual. De hecho, la OCDE, en un análisis de los datos de la educación en los países de su ámbito, nos dice que la calidad del profesorado tiene mayor repercusión en los buenos resultados del alumnado que el tamaño del grupo de alumnos, algo muy relevante en períodos de dificultades económicas, pues tal como hace notar, “los sistemas educativos de alto rendimiento suelen dar prioridad a la calidad de los profesores sobre el tamaño de la clase” (OCDE 2012b: 4).

Así las cosas, podemos concluir que los sistemas educativos con éxito se fundamentan en profesorado cualificado y formado adecuadamente para llevar a cabo su labor docente. En lo que respecta al profesorado de lenguas extranjeras, inglés en el caso de este estudio, la formación del profesorado deberá incluir aspectos específicos relativos a esta lengua pero, sin duda, tiene importancia todo lo mencionado anteriormente.

Después del análisis realizado en el apartado anterior podemos concluir que la formación habitual de un docente en la materia de inglés en la actualidad es la de maestro especialista de inglés en primaria y de un graduado o licenciado en filología

inglesa o traducción con máster de profesorado en educación secundaria aunque, como hemos señalado, pueden existir otros perfiles de acceso, amén de los que pueda tener el profesorado en ejercicio desde hace años, cuando los requisitos de acceso eran diferentes.

Según Eurydice (2012a) España es el país de la Unión Europea con mayor porcentaje de profesorado (97,2 %) que se considera completamente cualificado para enseñar la lengua en la se evaluó a los alumnos de su estudio sobre la enseñanza de lenguas. Tanto es así que “el porcentaje de profesores de lenguas extranjeras no cualificados es nulo o prácticamente nulo” (Eurydice 2012a: 92).

Este mismo informe de Eurydice señala que la formación del profesorado de lenguas extranjeras en Europa no suele incluir estancias en países en los que se hable la lengua a enseñar como primer idioma. Efectivamente, esta es también la situación del profesorado español, pero España es, después de Francia, con un 60,7 % del profesorado, el país con mayor porcentaje del profesorado que había realizado vacaciones de larga duración en el país; y un 60,4 % del profesorado había realizado al menos un curso de formación o una estancia de estudios de al menos un mes de duración (Eurydice 2012a: 96), porcentaje muy superior al que presentan los docentes de otras materias (European Commission/EACEA/Eurydice 2017: 15). En su estudio del profesorado noruego de lenguas extranjeras, Vold (2017: 50) señala que las estancias del profesorado en el extranjero se correlacionan más con su percepción de estar preparado para enseñar destrezas orales que el número de créditos ECTS cursados en la formación universitaria.

A fin de poder visualizar el tipo de formación del profesorado, hemos solicitado a dos profesoras, una de educación primaria y otra de secundaria, del tramo de edad de la moda de nuestra muestra (45 a 49 años) que nos aportasen una relación de las asignaturas que habían cursado en sus estudios universitarios.

En el caso de la profesora de inglés de educación primaria, estas son las asignaturas cursadas en su diplomatura de magisterio por la especialidad de filológicas (inglés), tal y como aparecen en su certificación académica:

<b>Diplomatura en Magisterio – especialidad filológicas (inglés)</b> <b>Universidad de Santiago de Compostela 1986 – 1989</b> <b>(Todas las asignaturas son anuales)</b>
Primer curso (Común) – 1986-1987
Pedagogía Psicosociología I Lengua Española I Matemáticas I Expresión Plástica I Lengua Gallega I Lengua Extranjera (Francés-Inglés)

Educación Física
<b>Segundo curso (Filológicas) – 1987-1988</b>
Lengua Española II Lengua Extranjera II (Francés-Inglés) Música Didáctica de Educación Física Literatura Española I Lengua Gallega II Didáctica General Religión I
<b>Tercer curso (Filológicas) – 1988 - 1989</b>
Literatura Española II Psicosociología II Literatura Gallega Didáctica de la Lengua y Literatura Española Didáctica de la Lengua y Literatura Gallega Didáctica de la Lengua Extranjera (Francés-Inglés) Didáctica de la Música Prácticas Escolares Religión II Didáctica de las Ciencias Sociales

De la misma forma, la siguiente relación se corresponde con las asignaturas cursadas por una profesora de educación secundaria del mismo tramo de la muestra de este estudio, también en la Universidad de Santiago de Compostela:

<b>Licenciatura en Filología (sección germánica, inglés) Universidad de Santiago de Compostela 1986 – 1991 (Todas las asignaturas son anuales)</b>
<b>Primer curso – 1986 – 1987</b>
Lengua Española I Literatura española I Lengua Latina I Historia Lengua Inglesa I
<b>Segundo curso – 1987 – 1988</b>
Lengua Española II Literatura Española II Lengua Latina II Historia de la Filosofía Lengua Inglesa II
<b>Tercer curso – 1988 – 1989</b>
Literatura Española III Crítica Literaria e Introducción a la Lingüística Lengua Inglesa III (Fonética) Lengua Inglesa IV

Literatura Inglesa I
<b>Cuarto curso – 1989 – 1990</b>
Historia de la Lengua Inglesa Lengua Inglesa V Literatura Inglesa II Literatura Americana I Análisis Lingüístico y Literario de Textos Lengua Alemana I (optativa)
<b>Quinto curso – 1990 – 1991</b>
Lengua Inglesa VI Literatura Inglesa III Literatura Inglesa III Literatura Americana II Gramática Histórica del Inglés (Inglés Antiguo y Medio) (optativa)

Puesto que los planes de estudios han ido cambiando a lo largo de los años y en muchos casos son diferentes en cada universidad, hemos tomado también el actual plan de estudios de los grados equivalentes a fin de que se puedan ver las diferencias que se han producido en estos estudios, y cuál es la tendencia actual en los mismos. En el caso de las optativas de 4º curso del Grado de Maestro y de todos los cursos en el Grado en Lengua y Literatura Inglesas, hemos realizado una combinación de asignaturas que dé preferencia a todas aquellas relacionadas con la lengua inglesa y didáctica de las lenguas extranjeras, intentando mantener un equilibrio de créditos entre ambos cuatrimestres, lo que emularía la elección típica de un estudiante que tenga en mente orientarse hacia la enseñanza de inglés:

<b>Grado de Maestro de Educación Primaria – G3141VO1 Universidad de Santiago de Compostela 2016</b>
<b>Primer curso</b>
Sociología de la Educación (6.00 créditos) Infancia, Familia y Escuela (6.00 créditos) Teoría e Historia de la Educación Escolar (6.00 créditos) Didáctica y Tareas Docentes (6.00 créditos) Psicología de la Educación (6.00 créditos) Psicología del Desarrollo (6-12 años) (6.00 créditos) Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo (6.00 créditos) Escuela, Comunidad y TIC (6.00 créditos) Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas en Contextos Multilingües (6.00 créditos) Enseñanza y Aprendizaje de la Aritmética (6.00 créditos)
<b>Segundo curso</b>
Organización y Gestión del Centro Escolar (6.00 créditos) Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular (6.00 créditos) Educación Visual y Plástica I: Contextos y Metodología Artística (6.00 créditos) Enseñanza y Aprendizaje de Competencias Comunicativas (Inglés) (6.00 créditos) Educación Física (6.00 créditos)

<p>Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales I (6.00 créditos)                  Enseñanza y Aprendizaje de la Geometría (6.00 créditos)                  Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales I (6.00 créditos)                  Practicum I. Vida de Aula y Tareas del Profesorado (12.00 créditos)</p>
<p>Tercer curso</p>
<p>Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales II (6.00 créditos)                  Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales II (6.00 créditos)                  Educación Visual y Plástica II: Procesos y Proyectos Artísticos (6.00 créditos)                  Enseñanza y Aprendizaje de Competencias Comunicativas: Lengua y Literatura Gallegas (6.00 créditos)                  Enseñanza y Aprendizaje de la Medida, Probabilidad y Estadística (6.00 créditos)                  Didáctica de la Educación Física (6.00 créditos)                  Música en la Educación Primaria (6.00 créditos)                  Practicum II: El Centro Escolar y su Contexto: Proyectos y Prácticas (18.00 créditos)</p>
<p>Cuarto curso</p>
<p>Enseñanza y Aprendizaje de Competencias Comunicativas: Lengua y Literatura Castellanas (6.00 créditos)                  Enseñanza y Aprendizaje del Conocimiento del Medio (6.00 créditos)                  Practicum III: Procesos de Mejora de Aula y Centro-Lengua Extranjera Inglés (12.00 créditos)                  Inglés: Comprensión y Expresión Escrita (4.50 créditos)                  Inglés: Comprensión y Expresión Oral (4.50 créditos)                  Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras: Inglés (4.50 créditos)                  Inglés: la Diversidad Cultural y sus Manifestaciones (4.50 créditos)                  Diseño y Elaboración de Materiales Didácticos (4.50 créditos)                  Educación Vocal para Docentes (4.50 créditos)                  Trabajo de fin de grado-mención Lengua Extranjera Inglés (9.00 créditos)</p>

<p><b>Grado en Lengua y Literatura Inglesas – G5061V01</b>  <b>Universidad de Santiago de Compostela 2016</b></p>
<p>Primer curso</p>
<p>Historia y cultura de los países de habla inglesa (6.00 créditos)                  Introducción a la literatura inglesa (6.00 créditos)                  Lingüística 1(6.00 créditos)                  Lengua inglesa 1 (6.00 créditos)                  Teoría y crítica literaria (6.00 créditos)                  Lengua inglesa 2 (6.00 créditos)                  Lengua alemana 1 (6.00 créditos)                  Lengua alemana 2 (6.00 créditos)                  Lengua gallega 1 (6.00 créditos)                  Lengua gallega 2 (6.00 créditos)</p>
<p>Segundo curso</p>
<p>Lingüística 2 (6.00 créditos)                  Conceptos fundamentales de teoría literaria y literatura comparada (6.00 créditos)                  Lengua inglesa 3 (6.00 créditos)                  Introducción a la literatura norteamericana (6.00 créditos)</p>

Morfosintaxis de la lengua inglesa (6.00 créditos) Traducción directa e inversa (6.00 créditos) Literatura inglesa 1 (6.00 créditos) Fonética y fonología inglesas (6.00 créditos) Lengua alemana 3 (6.00 créditos) Sociolingüística y planificación de las lenguas (6.00 créditos)
<b>Tercer curso</b>
Técnicas de expresión escrita en lengua inglesa (6.00 créditos) Historia de la lengua inglesa 1 (6.00 créditos) Literatura inglesa 2 (siglos XVI-XVII) (6.00 créditos) Literatura norteamericana 1 (6.00 créditos) Sintaxis y semántica de la lengua inglesa (6.00 créditos) Literatura inglesa 3 (siglos XX-XXI) (6.00 créditos) Introducción al inglés para fines académicos (6.00 créditos) Cultura y tradición en las Islas Británicas (6.00 créditos) Introducción a la metodología de la enseñanza del inglés (6.00 créditos) Variedades del inglés (6.00 créditos)
<b>Cuarto curso</b>
Técnicas de expresión oral en lengua inglesa (6.00 créditos) Historia de la lengua inglesa (6.00 créditos) Literatura postcolonial en lengua inglesa (6.00 créditos) Literatura norteamericana 2 (6.00 créditos) Poesía inglesa (6.00 créditos) Gramática y discurso en lengua inglesa (6.00 créditos) Sociolingüística inglesa (6.00 créditos) Teoría de la traducción (6.00 créditos) Trabajo Fin de Grado (12.00 créditos)

Aunque no quede reflejado en los anteriores cuadros de asignaturas, en los planes de estudios de hace tres décadas apenas existían materias optativas, y solo era posible elegir una asignatura optativa entre dos o tres en los últimos cursos en ambas carreras, mientras que en la actualidad los grados equivalentes, cuyos planes de estudios hemos mostrado, permiten la elección de diversas asignaturas entre una gran cantidad de opciones, lo que da mayor flexibilidad a la formación del estudiante.

### **2.5.2. Aspectos de la formación del profesorado**

La formación del profesorado de lenguas extranjeras tiene como base la formación pedagógica común al resto del profesorado, junto con una formación pedagógica específica para la materia y la formación en la lengua extranjera a enseñar. A todo esto, cada vez más, se suman conocimientos en diversas áreas, como puede ser el uso pedagógico de las herramientas tecnológicas más habituales en el aula de lenguas extranjeras, así como en otras áreas complementarias del currículo de lengua inglesa tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria.

Desde hace años se han venido señalando las carencias en la formación del profesorado de idiomas. Respecto al profesorado de educación primaria Martínez Agudo (2017) apunta que aunque la formación del grado es visto por los futuros maestros como positiva en cuanto al desarrollo de la competencia pedagógica, la visión es mucho más crítica al destacar entre las carencias formativas de este grado la escasa práctica comunicativa en la lengua, unos conocimientos demasiado teóricos y la tardía especialización dentro del grado. En el caso de la enseñanza secundaria Palacios Martínez (1994) hace más de 20 años ya apuntaba la falta de solidez en la formación inicial del profesorado de lengua inglesa, y Vera Batista (1997) concluía en su tesis doctoral que la formación del profesorado de inglés en aquel momento no era adecuada ni suficiente, pues no lograba prepararlo para lo que se esperaba de él. En 2002 García Doval y Sánchez Rial (2002: 285) exponían que la pedagogía era la cenicienta de la formación del profesorado de secundaria, algo que atribuían a la insuficiente formación proporcionada por el CAP, que era la formación pedagógica disponible para el profesorado de educación secundaria en aquel momento. Igualmente, se señalaba la importancia de la calidad de la enseñanza del idioma por encima de la cantidad de tiempo de clase (González Fernández 2004) o la necesidad de una formación docente que permitiese la toma adecuada de decisiones en el aula (Roca de Larios 1998).

Recientemente se han publicado diversos informes que señalan la necesidad de una mejora en la formación del profesorado de lenguas extranjeras; así aparece en las conclusiones del informe *As linguas estranxeiras no sistema educativo de Galicia*:

*“Un aspecto destacado polo alumnado e as súas familias é o respectivo á competencia pedagóxica do profesorado de linguas estranxeiras en bacharelato. Fálase de carencias na metodoloxía, na capacidade motivadora e no uso dos recursos, entre outras.*

*Efectivamente, o profesorado de bacharelato posúe unha formación no ámbito do coñecemento que imparte, e en menor medida posúe coñecementos pedagóxicos e didácticos (anteriormente adquiridos a través do Curso de Aptitude Pedagóxica e actualmente a través do Master para Profesorado de Secundaria). Os resultados tamén apuntan a que esta formación non é suficiente para que a adquisición de competencias docentes por parte do profesorado sexa a desexable; non obstante, aínda é moi cedo para ter resultados das competencias pedagóxicas obtidas a través do novo master, xa que só o 3,7% da mostra conta con menos de 5 anos de exercicio profesional e o master comezou a súa andadura no curso 2009/2010.”* (Cajide Val y Vez Jeremías 2012: 293)

En este mismo informe los progenitores y las AMPAS critican “a formación inicial do profesorado no tocante a metodoloxías didácticas” (Cajide Val y Vez Jeremías 2012: 267), aunque el profesorado no siempre tenga la percepción de esta carencia.

Y también esta es la línea del *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo* que, tras analizar la situación del profesorado y realizar una serie de propuestas de mejora de la adquisición de competencias lingüísticas en idiomas extranjeros, recuerda que hay que “invertir en cantidad y calidad en la formación de los docentes” (Consejo Escolar del Estado 2013: 555).

### **2.5.3. Formación pedagógica**

No cabe duda de que en la actualidad se requiere que el profesorado en general, y el de idiomas en particular, tenga una buena formación metodológica (Morales Gálvez 2009: 24). El currículum del profesorado en formación tendría que ser sopesado a fin de que abarcara todas las destrezas necesarias (Kourieos 2014), pues en general la mejor preparación de los docentes hace que estos se encuentren más cómodos con metodologías innovadoras e implementen así nuevas técnicas para alcanzar los objetivos propuestos (Liu 2004). El estudio realizado por Vystavělová (2009) en la República Checa va también en esta dirección y concluye que a mayor formación, mayor variedad de métodos utiliza el profesorado, en especial en lo referido a enseñanza por tareas. Además, la mayor formación permite una mejor adecuación a las necesidades específicas del alumnado, adaptando y añadiendo materiales suplementarios según las deficiencias que se detecten en el libro de texto utilizado (McGrath 2002). No obstante, el informe *Talis* (INEE 2014: 21) indica que esta formación no está generalizada en el ámbito de la OCDE ya que solo la ha recibido un 67 % del profesorado, porcentaje que es todavía más bajo en España, con un 44,3 % de los docentes, proporción similar al de aquellos que han tenido en su formación clases prácticas de la materia que enseña, un 44 %. Estos datos nos recuerdan que existe un camino por recorrer en cuanto a la formación pedagógica del profesorado, muy inferior a la media de la del profesorado del ámbito de la OCDE.

La necesidad de calidad de la pedagogía de la enseñanza de idiomas es especialmente patente en el caso de la lengua oral, dado que, como informa Álvarez (2003) en su estudio comparativo de la situación en diversos países europeos, aquellos en los cuales se concede especial importancia a la enseñanza de la lengua oral, el profesorado sigue un currículum orientado a la pedagogía y a la didáctica de esta, con especial dedicación a las destrezas y habilidades necesarias para desarrollar esta competencia. Gilbert (2010) coincide en la necesidad de formación específica para el trabajo de la pronunciación, que debería trascender las nociones teóricas, algo que deberían tener en cuenta los formadores del profesorado de idiomas. Hismanoglu e Hismanoglu (2010) señalan que el profesorado prefiere las técnicas tradicionales para trabajar la pronunciación aunque otras nuevas puedan ser más efectivas y ayudar a que el alumnado supere sus problemas de pronunciación. La incorporación de una enseñanza más comunicativa en nuestras aulas de educación primaria y secundaria dependerá de que esta metodología se le transmita de forma suficiente a nuestro futuro profesorado (Morley 1991; Savignon 2005). Así las cosas, parece difícil que la enseñanza actual de



lenguas extranjeras pueda evolucionar hacia un enfoque comunicativo si esta metodología no se le ofrece al profesorado. Este tiende a diseñar las clases en consonancia con su formación y experiencia, pero sus intuiciones no siempre van en la línea de lo que nos indica la investigación (Loewen 2015).

Además, la falta de actividades orales y propuestas comunicativas de suficiente calidad en los libros de texto (Derwing, Diepenbroek y Foote 2012; Calvo Benziez 2013b; Muñoz Mallén 2014; Calvo Benziez 2015a) puede conducir al profesorado, bien a desdeñar esta competencia al limitarse a seguir las propuestas del libro de texto, bien a tener que suplementarlas con propuestas propias, tal y como proponen Derwing, Diepenbroek y Foote (2012). Sin embargo, esto requiere una formación metodológica con la que no siempre cuenta el profesorado (Rubio y Schwarzer 2011).

Por otra parte el mismo alumnado prefiere docentes con un buen dominio del inglés, entre otras cualidades (Espinosa Redondo y Ortega Martín 2015). Aunque lo habitual en nuestras aulas es que el profesorado de inglés no sea hablante nativo de esta lengua, esto no debería ser óbice para que se trabajase la pronunciación en el aula suficientemente, tal y como señala Murphy (2014). La pronunciación es imprescindible para la competencia comunicativa y el profesorado tendría que prepararse para poder enseñarla (Morley 1991).

También la didáctica del vocabulario se resiente de la falta de una formación metodológica adecuada, cuando esta es un área a la que el propio alumnado concede mayor importancia de la que creen sus profesores (Fernández Carril 2009), y a la que recientes estudios (Vidal 2011; Ur 2012) atribuyen mayor importancia de lo que se creía, especialmente con vistas a la mejora de la comprensión lectora. Se requiere el trabajo de las estrategias adecuadas (Pérez Basanta 1999; Zimmerman 2014), no siempre tratadas adecuadamente en los libros de texto utilizados en el aula (Jiménez Lopesino 2010; Fernández Orio 2014).

Una etapa especialmente delicada en lo referente al tratamiento de la oralidad es la educación infantil, a la que en estos últimos años se ha ido incorporando la enseñanza de la primera lengua extranjera. De entrada, tenemos que señalar que no existe profesorado especialista en lenguas extranjeras para educación infantil. Lo habitual es que en nuestras aulas de educación infantil sean maestros de educación primaria con la especialidad en lengua inglesa los que impartan la materia en esta etapa, una vez que en los últimos años en los centros gallegos ya se ha incorporado de forma generalizada la enseñanza de la lengua inglesa a la etapa de educación infantil. Hemos visto en el apartado dedicado al comienzo temprano de la enseñanza de la L2 la importancia de realizar esta anticipación cumpliendo una serie de condiciones entre las que estaba la utilización de una metodología adecuada a la etapa, aspecto en el que el profesorado especialista en inglés tendría que realizar un esfuerzo formativo a nivel personal, para así poder proporcionar el enfoque holístico más adecuado a esta

edad (Fleta Guillén 2014). En resumen, la anticipación de la enseñanza de la lengua extranjera podría ser positiva si se reuniesen una serie de condiciones que no siempre se cumplen en nuestros centros: profesorado con una buena pronunciación, un horario que permitiese una buena exposición a la lengua y una metodología muy específica para educación infantil, y todo esto partiendo de la premisa de que la mayor parte del profesorado de lengua inglesa no es especialista en esta etapa.

En todos los niveles educativos la formación pedagógica y metodológica del profesorado se podría beneficiar de la fórmula del mentor o un programa de inducción para nuevos docentes, una fórmula que el informe *Talis* (OECD 2014) recuerda que se lleva a cabo en su ámbito de forma más habitual (22,3 %) que en España, donde solo alcanza al 2,7 % de los centros educativos. Bullough (1989) destaca la dificultad del primer año como docente y la necesidad de un mentor que realice un acompañamiento, algo poco habitual en nuestros centros. Así mismo, el informe *Talis* (OECD 2014) destaca el hecho de que tres cuartas partes de nuestro profesorado nunca haya sido observado en sus clases, mientras que es una práctica bastante extendida en el contexto europeo (OECD 2014). Quizás por ello el mismo informe nos indica que el profesorado español es mucho menos receptivo que el promedio del perteneciente al ámbito de este estudio a las críticas constructivas sobre su enseñanza, cuando esta es una medida que contribuye a la formación y al desarrollo del profesorado, a su mayor confianza como docente así como a la mejora de la educación en el centro.

#### **2.5.4. Formación en lengua inglesa**

Tal y como se ha visto al referirnos a los estudios de grado conducentes a la carrera de profesor de lenguas extranjeras, tanto la formación de los maestros como la del profesorado de secundaria actualmente, al igual que hace dos décadas, incluye la formación en la lengua a enseñar. El requisito de una titulación que incluya formación en la lengua para el profesorado sustituto e interino en centros públicos como de centros privados asegura un nivel de conocimiento del inglés entre el profesorado. En el caso del profesorado de centros públicos que haya superado un proceso de concurso oposición sin haber acreditado más estudios específicos que los mínimos requeridos por la legislación nacional, se entiende que el propio sistema de selección de personal hará acreditar ese conocimiento. De hecho, a diferencia de otras comunidades autónomas que exigen un nivel lingüístico superior, en Galicia el profesorado solo necesita acreditar un nivel B1 en inglés. Así, en educación infantil en algunas comunidades autónomas se exige tener un B2 en la lengua a impartir, cuando en Galicia se exige un B1. En niveles superiores, educación primaria, ESO o bachillerato, otras comunidades pasan a exigir niveles superiores de lengua inglesa, llegando Asturias, Castilla y León, País Vasco y Baleares a requerir un nivel C2, otras el C1 o B2, y solo Galicia, Extremadura y Aragón siguen requiriendo solamente un B1 para ser docente en bachillerato (Arroyo Pérez et al. 2015: 54). A este respecto David Hayes

(2014a: 2) apunta la conveniencia de que el profesorado de primaria que imparta inglés tenga un nivel B2 por lo menos, pero preferentemente un C1, a fin de garantizar un nivel suficiente en la L2.

Entendiendo entonces que la formación en la lengua extranjera es uno de los pilares fundamentales de la capacitación del profesorado de inglés, resulta especialmente serio el problema de la falta de un adecuado conocimiento de la lengua inglesa (Rubio y Schwarzer 2011; Amengual Pizarro 2013; Durán Martínez y Beltrán Llavador 2013; Urbano Marchi y González Las 2013), especialmente en el caso de la formación de los maestros de educación primaria, que Urbano Marchi y González Las creen que se ven obligados a conseguir fuera de la universidad, pues esta no se la proporciona suficientemente. Una similar percepción es la que parece tener también el futuro profesorado de lengua inglesa, en particular aquellos destinados a enseñar en los niveles de educación primaria (Madrid 2001). En la misma línea, Cortina Pérez (2011) señala que el problema es más serio en lo referente a la competencia oral, en concreto a la expresión oral, que habría que mejorar. Esto sería especialmente grave si la inseguridad ocasionada por una baja formación del profesorado en la L2 redundase en un descuido de la competencia oral en las aulas o si tuviese repercusiones en el uso del inglés como lengua vehicular en el aula (Rubio y Schwarzer 2011; Murphy 2014; González Villarón 2015). En el mismo sentido González Villarón expresa sus dudas sobre la adecuada formación en lengua inglesa del profesorado español en comparación con el holandés, una vez que para ella la necesidad de que el alumnado adquiera confianza en la L2 pasa por que esta sea usada por el profesorado, pero se pregunta “¿se encuentra el profesorado formado para tal fin?” (2015: 578).

Sin embargo, si entendemos que el óptimo conocimiento de la L2, mejor aún como hablante nativo, es el perfil más adecuado, estaremos obviando el hecho de que el profesorado de lenguas extranjeras necesita un conocimiento mucho más amplio de la lengua a enseñar (además de la formación pedagógica, por supuesto). El docente de L2 necesita, además de la competencia lingüística que posee cualquier hablante nativo o conocimiento procedimental, el conocimiento declarativo que supone ser conocedor de las normas subyacentes de la lengua a enseñar (Dörnyei 2009: 301).

### **2.5.5. Formación tecnológica**

Finalmente, la actual formación del profesorado de lenguas extranjeras debe abarcar otras áreas, una vez que el currículo del alumnado no solo incide en la competencia estrictamente comunicativa en lengua inglesa sino también en el resto de las competencias básicas, como pueden ser la digital, de aprender a aprender, la social y cívica, del sentido de iniciativa y espíritu emprendedor o de la conciencia y expresiones culturales, tal y como figura en los actuales currículos de lenguas extranjeras en vigor en la comunidad autónoma de Galicia, además de la formación pedagógica ya mencionada.

Entre estas áreas destacamos por su relevancia y posibilidades pedagógicas la introducción de la formación en tecnologías de la información y de la comunicación en el aula de idiomas. Hasta hace poco recibían el apelativo de “nuevas tecnologías”, pero posiblemente ya no merecen el adjetivo “nuevas” pues llevan tiempo en nuestras aulas y han ido evolucionando de forma pareja a su uso en nuestra vida diaria, tanto en la de los docentes como en la de nuestro alumnado. Incluso el profesorado de más edad participante en este estudio ha comenzado su actividad docente con cierta tecnología como radiocasetes, fotocopias o incluso copias en multicopista. Las casetes han dado paso al uso de discos compactos, con un mejor sonido, al uso de libros de texto con casetes o discos de acompañamiento para uso en el aula, o incluso para el alumnado con vistas a su uso en casa. Pero este material se ha visto superado desde hace menos de dos décadas por la revolución tecnológica que ha supuesto el uso de los ordenadores en el aula tanto para el profesorado como para el alumnado, internet, los proyectores, las pizarras digitales interactivas que vienen a sustituir a los tradicionales encerados, etc. Por no hablar de los teléfonos móviles que nuestro alumnado suele portar en los bolsillos o las redes sociales en torno a las que parece girar hoy nuestra vida social. No es solo que estas tecnologías hayan cambiado nuestras aulas, han cambiado y siguen cambiando nuestras vidas y, como consecuencia, también la forma en que impartimos clase los docentes.

Lógicamente, las necesidades formativas del profesorado también incluyen el conocimiento de la tecnología necesaria para poder impartir las clases aprovechando al máximo sus posibilidades pedagógicas. No quiere decir esto que no se pueda impartir clase sin tecnología en el aula. De hecho, Ramos García nos recuerda que la ausencia de los recursos tecnológicos que hoy consideramos básicos en el aula de lenguas extranjeras puede ser incluso una gran oportunidad para poder desarrollar y demostrar las competencias como docente pues “no es mejor maestro el que más sabe, sino el que mejor educa” (Ramos García 2010: 10). Esta situación se podría entender como un buen ejercicio para los futuros docentes.

Esta idea no supone defender que sea mejor impartir clase sin la ayuda de los elementos tecnológicos, sino que es perfectamente posible hacerlo bien, de forma didácticamente adecuada, sin ellos, aunque su presencia de forma adecuada pueda proporcionar una valiosísima ayuda. De hecho, la Unesco (2008) sostiene que las tecnologías de la información y la comunicación son un elemento básico que el profesorado tendría que integrar dentro de su repertorio de herramientas.

Aunque la tecnología parece ofrecer grandes posibilidades en el aula de lenguas extranjeras, Eurydice informa de que en la mayoría de países de su ámbito “no se utilizan de manera habitual las TIC en la enseñanza de las lenguas” (Eurydice 2012a: 12). En el contexto gallego el Informe del curso 2010-2011 (Cajide Val y Vez Jeremías 2012) nos recuerda que tan solo un 44,80 % del profesorado contaba en ese momento con una dotación TIC suficiente para sus clases, y un 28,50 % manifiesta que la

dotación con la que cuenta impide el aprovechamiento adecuado de las TIC, algo que algunos atribuyen a la duración de las sesiones lectivas, por lo que los autores proponen tanto superar las deficiencias dotacionales como optimizar los medios a fin de conseguir el óptimo aprovechamiento de las TIC existentes “en beneficio da calidade docente e da mellora das competencias lingüísticas do alumnado da LE.” (Cajide Val y Vez Jeremías 2012: 234).

Tampoco parece conveniente el uso de la tecnología por la tecnología en sí, sino por su utilidad pedagógica (Fernández 2006), siempre que aporte un valor añadido a la enseñanza con medios tradicionales. Otros autores entienden que la incorporación de la tecnología será “estéril si no va acompañada de una transformación profunda en las formas de concebir la relación y la función de la educación” (Tirado-Morueta y Aguaded-Gómez 2014: 252). No es un problema solo de medios, sino de ser capaz de aprovechar las posibilidades que estos proporcionan para transformar profundamente la enseñanza. De hecho, si alguien confiaba en que la mera incorporación de ordenadores a nuestras aulas revolucionase en sí mismo la enseñanza, Sokolik (2014) nos recuerda que esto no ha sucedido, aunque reconoce que la tecnología digital haya proporcionado tanto al alumnado como a los docentes todo un nuevo repertorio de herramientas que sí facilitan la mejor adquisición de las lenguas.

Las posibilidades de las TIC son numerosas y, en muchos casos, podríamos decir que abren el aula al mundo de la lengua extranjera y su cultura. O dicho de otro modo, como lo digital forma ya parte de nuestra vida diaria, parece lógico que no se desaprovechen sus posibilidades a la hora de aprender lenguas extranjeras. Diversos autores (Barrera Benítez 2009; Lazaraton 2014; Walker y White 2013) manifiestan que la tecnología proporciona grandes oportunidades para la comunicación oral en la lengua extranjera en contextos no intimidantes, así como para que las producciones escritas puedan recibir críticas o comentarios. El vídeo es también otra aportación de la tecnología con grandes posibilidades en el aprendizaje de lenguas, ya que se ha convertido en un elemento fundamental de entretenimiento y permite conectar con un alumnado que cuenta con cámaras en muchos de sus dispositivos de uso diario: ordenadores, tabletas o móviles (Goldstein y Driver 2015). Además de como herramienta de clase, también este tipo de tecnologías son adecuadas para el trabajo personal del alumnado, tal y como nos dicen Hornero, Mur-Dueñas y Plo (2013), que entienden que están desaprovechadas para este fin. De la relación de elementos tecnológicos que citaban Dudeney y Hockly en 2007 como adecuados para mejorar las clases de inglés (procesador de texto, páginas web, *webquests*, correo electrónico, chats, blogs, wikis, podcasts, enciclopedias y material de referencia en línea), echamos en falta los más actuales, como las redes sociales, las herramientas colaborativas o las aplicaciones para teléfono móvil que, adecuadamente utilizadas podrían contribuir a una mejor enseñanza de lenguas extranjeras.

Sin embargo, la mayor parte de los autores, más que señalar deficiencias dotacionales o técnicas en los centros educativos, se centran en los problemas formativos de los docentes que impiden el adecuado uso pedagógico de los medios técnicos disponibles. Tal como nos indica en su tesis doctoral Hernández Polanco (2009), el profesorado con frecuencia está familiarizado con muchas herramientas tecnológicas que están integradas en su vida diaria, pero no así en sus clases de lengua inglesa. Es más, aunque en esta tesis se pone de manifiesto que más del 90 % del profesorado utiliza los ordenadores en sus departamentos a fin de elaborar materiales didácticos para sus alumnos, no los utiliza de igual modo en el aula, sino de forma muy inferior, aun reconociendo estar abierto a recibir formación didáctica sobre cómo utilizar estas tecnologías a fin de permitir un mayor aprovechamiento de las mismas en el aula.

Desde la aparición de tecnologías con posibilidades didácticas en las clases de lenguas extranjeras se ha venido señalando la importancia de la formación y apoyo técnico al profesorado que se lanza a la aventura de incorporarlas en su docencia. Así, ya en la experiencia Apple Classrooms of Tomorrow (ACOT) en los años ochenta (Sandhotz, Ringstaff y Dwyer 1990), en la que 32 profesores introdujeron la tecnología en sus clases en un momento en el que esta no estaba tan integrada en la vida diaria de la mayor parte de la población, el profesorado atravesó diversas fases a lo largo de los cuatro años del experimento: desde la supervivencia a la maestría, llegando finalmente al impacto. Los problemas mencionados no fueron solamente técnicos, sino también pedagógicos, pues requería una diferente organización del aula. Además, señala el informe que “although some problems could never be eliminated completely, the benefits significantly outweighed the drawbacks” (Sandhotz, Ringstaff y Dwyer 1990: 6). Ya en los años noventa, la formación de ACOT conseguía hacer que el profesorado implicado experimentase un gran “excitement and rejuvenation” (Ringstaff, Yocam y Marsh 1996: 14) en sus clases una vez que se sentía cómodo con el uso de la tecnología a su disposición. En el contexto español, todavía hace pocos años los conocimientos técnicos e informáticos del profesorado de inglés en formación eran muy escasos y un tercio carecía de los mismos, mientras que los otros dos tercios de los futuros docentes referían haberlos obtenido en contextos informales y no a través de su formación académica (Martínez Rico 2006). En situación similar se encontraba el profesorado en ejercicio, ya que de forma mayoritaria mostraba un uso muy limitado de la tecnología en sus clases, algo que atribuía a las altas ratios o a la dificultad para acceder al aula de informática, entre otras razones. Este escaso uso de las TIC conlleva implicaciones relevantes según esta autora pues mantiene que el alumnado cuya enseñanza del inglés se veía apoyada por la tecnología mostraba mayor motivación que aquel que no utilizaba medios tecnológicos en sus clases.

En esta línea, existe bastante consenso sobre que la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación no solo radica en la posibilidad de realizar las mismas actividades con nuevos medios, lo cual requeriría una formación técnica específica que

como hemos visto hace pocos años no era demasiado frecuente, sino en la de innovar y cambiar el modelo de enseñanza existente hasta este momento puesto que “el reto educativo actual del sistema escolar en nuestro país no es, en estos momentos, la dotación de infraestructura de telecomunicaciones y equipamientos informáticos en los centros, sino la innovación del modelo de enseñanza desarrollado por el profesorado con las TIC en el aula” (Area Moreira 2008: 5). En esta línea también se manifiesta Rocío Martín-Laborda (2005) quien entiende que la tecnología tendría que tener un uso pedagógicamente innovador, algo que teniendo en cuenta que nuestro profesorado supera la edad media de la OCDE, solo se puede conseguir a través de la formación continua o permanente, que debería centrarse en esta faceta. En los últimos años ha habido cambios importantes con la mayor y mejor dotación de los centros con equipos informáticos que facilitan su uso, aunque

*“despite the considerable investment made by the local government in introducing ICTs in primary and secondary schools, computers are scarcely used in EFL classes and neither are tasks to be done on the computer regularly assigned as reinforcement outside the class. The overall results also point to an even lesser use of computers in smaller towns” (Plo, Hornero y Mur-Dueñas 2013: 74).*

Aunque estos datos se refieren al contexto de Aragón, sin duda parecen aplicables a los centros gallegos, en los que el programa Abalar de incorporación de portátiles para alumnado y profesorado en las aulas de 5º y 6º de primaria y 1º y 2º de ESO ha supuesto un notable esfuerzo dotacional que debería poder ser explotado adecuadamente. En nuestra opinión, la dotación informática de los centros, sin atender a las necesidades pedagógicas de profesorado y alumnado, no parece ser la mejor de las opciones, dado que el éxito suele llegar cuando se analizan las necesidades concretas tanto dotacionales como de formación de los docentes concretos, siendo así que la brecha digital puede ser un problema más formativo que económico (Motteram 2013). La OCDE ya nos informaba de que el profesorado tendía a “incorporar las TIC adoptando aquellos elementos que mejor se adaptan a su estilo didáctico, en vez de cambiar por completo para ajustarse a las oportunidades que estas tecnologías pueden ofrecer” (OCDE 2002a: 143), lo que parece sensato una vez que lo contrario sería plegar las necesidades didácticas a la tecnología disponible. Además, el informe *Talis* revela que el uso de la tecnología en España se asocia positivamente con la mayor realización de proyectos que se extienden durante más de una semana y con la sensación por parte del profesorado de estar preparado para el ejercicio de la docencia (OECD 2014).

En pleno siglo XXI, la tecnología convive con nosotros en nuestras clases y para aprovecharla el profesorado debe de estar formado, elegir los elementos tecnológicos disponibles que se adapten a su estilo docente y permitir que estos contribuyan a mejorar su enseñanza. Posiblemente aunque “technology will not replace teachers in

the future teachers who use technology will probably replace teachers who do not." (Blake 1998: 201).

### **2.5.6. Formación permanente del profesorado**

Una vez que el profesorado ha superado el proceso selectivo específico para incorporarse a un centro escolar público o privado y ha iniciado su carrera profesional, tras haberse completado la formación inicial requerida para el nivel al que se incorpora, le quedan muchos años por delante de ejercicio profesional si decide perseverar en esta profesión. Partiendo de que la formación recibida sea la más adecuada, esta irá poco a poco desdibujándose y necesitará actualización en aquellos aspectos en los que vaya habiendo novedades: legislativas, metodológicas, técnicas, etc. Por esta razón, la formación permanente se convierte en un elemento fundamental para el profesorado. Además, en el caso del profesorado de lenguas extranjeras, la falta de contacto con la lengua a enseñar así como el hecho de utilizarla en el aula con alumnado de niveles bajos provoca un empobrecimiento gradual de la capacidad lingüística, especialmente en lo referente a las destrezas orales (Fraga-Cañadas 2010). Paran (2011) cree que la formación permanente se convierte en fundamental pasados siete años de ejercicio docente y que aquel profesorado que se mantiene actualizado desarrolla una mayor capacitación. Tras recordar que el profesorado gallego tiene una edad más elevada que la media nacional, el Consejo Escolar del Estado (2013) expone en su informe que a fin de mejorar la enseñanza de idiomas extranjeros en España habrá que "invertir en cantidad y calidad en la formación de los docentes" (CEE 2013: 555), recomendando en consecuencia la mejora de la formación permanente del profesorado (CEE 2013: 563).

Un buen profesorado es, sin duda, fundamental para conseguir una educación de calidad. Así lo entiende Hanushek para quien el profesorado es el elemento clave para conseguir una educación de calidad ya que para él "no other measured aspect of schools is nearly as important in determining student achievement" (Hanushek 2011: 41), además tampoco es el elemento más costoso si se compara con la ratio de los grupos, la reorganización de horarios o currículos, o la inversión en tecnología. Así las cosas, y dado que el mal profesorado tiene un alto coste para la sociedad, propone o bien apartar a estos docentes del sistema o formarlos, como suele ser lo habitual, para mejorar los resultados. También desde el punto de vista del beneficio económico resultante de una educación de calidad, Hiver y Dörnyei (2015) entienden que captar y formar al profesorado más efectivo es una necesidad para cualquier sociedad que busque un crecimiento económico. En la misma línea, Hayes (2014a), citando los factores clave para el éxito en la enseñanza del inglés en educación primaria, menciona la necesidad de que el profesorado realice a lo largo de su carrera docente una formación que le permita incorporar este nuevo conocimiento a su práctica diaria. Por otro lado, la misma participación en actividades de formación continua puede considerarse un indicador del entusiasmo del profesorado, y no solo de su



conocimiento (Hughes 2007). Como bien dice Vez, “nada cambia en el campo profesional de las lenguas extranjeras a menos que cambien los profesores” (Vez 2001: 423).

No obstante, el Informe *Talis* (OECD 2014) muestra que el apoyo que el profesorado español recibe para esta formación permanente está muy por debajo de la media de los países estudiados, tanto en financiación y tiempo como en apoyo no económico, al igual que también sucede en Portugal y Rumanía, lo que dificulta que el profesorado pueda mejorar su práctica profesional. Como consecuencia, esta falta de incentivos para continuar con la formación docente supone “a substantial issue for teachers in Italy (83 %), Portugal (85 %) and Spain (80 %). This is important because participation rates in professional development are below average in Spain and at average in Portugal” (OECD 2014: 112). Hace más de dos décadas Palacios Martínez ya señalaba que la formación permanente del profesorado español solía reducirse a una asistencia “esporádica y voluntaria” (Palacios 1994: 127) a jornadas o cursillos, dado que el profesorado de centros públicos tiene que realizar 100 horas de formación permanente cada 6 años a fin de poder percibir el complemento salarial que suponen los sexenios (Comisión Europea 2001). Eso sí, esta mínima formación requerida no tiene una temática concreta, pudiendo realizarse con cualquier tipo de jornadas o cursos homologados que sumen las horas preceptivas, sin que esta formación tenga que centrarse en la propia materia, tecnología necesaria para el aula o versar sobre temática pedagógica u organizativa de los centros, siendo el propio docente quien decide cómo, cuándo y sobre qué realizarla. Refiriéndose al profesorado de inglés de secundaria, en su tesis doctoral Vera Batista hacía notar que esta situación derivaba en un criticable “cursillismo” (Vera Batista 1997: 211) que entendía que debería superarse con una formación continua organizada y reflexiva. Esta formación organizada debería abordar aquellas carencias formativas de los docentes o áreas en las que sea necesaria una actualización, fundamentalmente en aspectos lingüísticos y pedagógicos pues el reto del docente es ir innovando y adaptando su práctica al nuevo entorno educativo (Rodríguez-Pérez 2012).

En general, la formación precisa para cada docente debería ser la que este determinase según sus necesidades concretas o carencias. De poco parecen valer las imposiciones desde arriba si el docente no se siente implicado en su propia formación (Richards y Farrel 2005; Bullough 2008; Crandall y Miller 2014), pero aun siendo necesaria una implicación personal de cada docente, las propias autoridades deberían facilitar la realización de este trabajo de actualización poniendo los medios necesarios para su realización (Vold 2017). Diversos autores coinciden en que esta formación debería contemplar el trabajo colaborativo con compañeros de profesión o la observación de estos (Richards y Farrel 2005; Brown 2007; Vold 2017) así como la reflexión sobre la propia práctica docente (Brown 2007; Farrel 2015; Montijano Cabrera 2004) una vez que los programas de formación del profesorado no pueden

atender todas sus necesidades y debe ser el propio profesorado quien tome parte activa y se implique en su propia formación (Farrel 2015). Según Vez (2001) la motivación, desgraciadamente, suele ser extrínseca, por obtener promoción, por entrar en un seminario de trabajo, etc. más que para mejorar la propia enseñanza en el aula.

### 3. METODOLOGÍA

Para la realización de nuestro estudio se ha realizado un estudio cuantitativo sobre una muestra de 354 docentes obtenida de forma aleatoria entre el profesorado de lengua inglesa de educación primaria y secundaria de Galicia.

Para ello el primer paso fue determinar el número de docentes que compondrían la población objeto de nuestro estudio. Para determinar el número de docentes que estaban impartiendo clase de inglés en educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato en Galicia acudimos a la Secretaría Xeral Técnica de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, que remitió nuestra solicitud a la Xefatura Servizo de Formación do Profesorado que nos contestó por correo electrónico:

*“Por indicación da Secretaría Xeral Técnica da Consellería de Cultura, Educación e O.U. remítolle a información solicitada. Neste preciso instante hai 2560 profesoras e profesores impartindo as materias correspondentes á especialidade de Mestre ou PES de Lingua Inglesa. Isto inclúe a todo o profesorado que imparte en Educación Infantil, Primaria, Secundaria e Escolas Oficiais de Idiomas, podendo ocorrer que algún deste profesorado imparta en máis dun nivel ou ensinanza (Ciclos de FP Básica, media ou superior e á vez ESO, Bacharelato; profesorado que imparte en infantil e primaria, etc). Non inclúe, non obstante, o profesorado CLIL, que puidera ter igualmente a especialidade de Lingua Inglesa.”*

Teniendo en cuenta que este dato incluye a profesorado que imparte clase en educación infantil, ciclos formativos y escuelas oficiales de idiomas de la red pública pero, en cambio, no incluye a los docentes de los centros privados, que en Galicia suponen un 23 % del profesorado de estos niveles<sup>3</sup>, intentamos obtener un dato más preciso sobre el profesorado de inglés gallego en el momento del estudio. Con este objetivo contactamos con la Editorial Burlington Books en Galicia que nos facilitó el dato de la cifra total de docentes de centros públicos y privados de los niveles solicitados: educación primaria, ESO y bachillerato, existente en su base de datos, que era de 2842 docentes.

Dado que esta última cifra parece estar más ajustada a la población a estudiar y, por otro lado, es más alta, lo que supone un mayor nivel de exigencia a la hora de elaborar la muestra, hemos decidido tomarla como referencia a la hora de realizar nuestros cálculos.

---

<sup>3</sup> Según los datos disponibles en la base de datos EducaBase del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, durante el curso 2014/2015 el profesorado gallego en enseñanzas de régimen general era de 39.242 docentes, de los cuales 30.207 impartían clase en centros públicos y 9035 en centros privados.

Partiendo de este dato, buscamos calcular el tamaño mínimo necesario para la muestra, que para una población finita (Pérez Juste 2009: 218) se obtiene a través de la siguiente fórmula:

$$n = \frac{(z^2 \cdot p \cdot q \cdot N)}{E^2 \cdot (N - 1) + (z^2 \cdot p \cdot q)}$$

en la que  $N$  representa el tamaño de la población,  $n$  el de la muestra,  $z$  el punto crítico asociado al valor del nivel de confianza y  $E$  el valor del error de estimación considerado, en este caso de un 5 %. Nuestro nivel de confianza será de un 95 %, con lo que el valor de  $z$  será de 1.96.

Así obtenemos el siguiente resultado:

$$n = \frac{(196^2 \cdot 50 \cdot 50 \cdot 2842)}{5^2 \cdot (2842 - 1) + (1.96^2 \cdot 50 \cdot 50)} = 338.52$$

Por lo que el tamaño mínimo necesario para obtener una muestra que permita extraer conclusiones con nuestra población es de al menos 339 docentes.

Con vistas a obtener la muestra elaboramos una relación de docentes de toda Galicia correspondientes a los niveles estudiar asociados a sus centros educativos. Los docentes incluidos en la muestra fueron elegidos de forma aleatoria entre una relación de docentes que fue elaborada durante los meses anteriores a partir de tres fuentes: profesorado incluido en las listas de los concursos de traslados de maestros y profesorado de educación secundaria de los cursos 2010-2011 a 2014-2015 que hubiese tenido o no cambio de destino, profesorado que obtuvo destino provisional en ese curso 2014-2015, en ambos casos referidos al profesorado de centros públicos. En el caso de los centros privados se consultaron sus páginas web a fin de conseguir una representación proporcional de docentes de estos centros, tanto concertados como no concertados. Paralelamente se buscó a través de la página web de la Consellería de Educación la dirección de correo electrónico y teléfono de los centros educativos en que estaban destinados los docentes de la relación anterior, dado que en esta base de datos figuran tanto centros públicos como privados. Posteriormente, se seleccionó aleatoriamente un total de 550 docentes con los que se contactó a través de los centros, fundamentalmente por correo electrónico, a través de los datos públicos sobre sus centros educativos publicados en la página de la Consellería de Educación, a fin de solicitar la colaboración de los elegidos para completar el cuestionario que a continuación les era remitido a través de un enlace a un formulario en Google Drive, exportable posteriormente a un formato compatible con programas de hoja de cálculo y de tratamiento estadístico.

Este proceso de contacto y envío del enlace al cuestionario tuvo lugar en los meses de abril y mayo de 2015, durante el tercer trimestre del curso escolar. Las respuestas

llegaron a lo largo de estos dos meses e incluso siguieron llegando hasta finales de junio.

Una vez obtenidos los cuestionarios, se depuraron los datos, eliminando los provenientes de docentes que no impartían docencia en los niveles objeto de estudio, y separando conjuntos de datos que el formulario derivó a una única celda, de forma que cada dato quedase en una columna separada y se pudiese analizar de forma independiente. En total se recibieron 371 cuestionarios aunque algunos fueron descartados porque los docentes que los habrían completado no impartían clase en los niveles de educación primaria, secundaria obligatoria o bachillerato, quedando finalmente los 354 cuestionarios que componen la muestra objeto de nuestro análisis.

También, siempre que fue posible hacerlo, se tradujeron los datos a variables nominales para facilitar su tratamiento posterior. Respecto a los recuentos, cálculo de medias y modas de cada grupo en los que se subdividió la muestra para su estudio, se utilizó la aplicación Microsoft Excel, mientras que para los cálculos estadísticos inferenciales se prefirió el software estadístico R. Con este programa se fueron cruzando los datos de cada una de las variables a analizar utilizando el test Chi-cuadrado de Pearson, que nos permitió buscar correlaciones entre variables que pudieran ser estadísticamente significativas y apoyar la hipótesis de una dependencia entre ellas.

### **3.1. Algunos términos estadísticos**

A fin de facilitar la comprensión del análisis de datos que desarrolla el capítulo 4 del presente estudio, vamos a desglosar a continuación aquellos conceptos estadísticos a los que se alude:

**Cuestionario.** Instrumento de recogida de datos de una muestra con el propósito de estudiar la población y que se convertirán en los datos estadísticos utilizados en un estudio. Nuestro cuestionario se incluye como anexo al final del estudio.

**Dato.** Valor de una variable asociado a un elemento o individuo perteneciente a una muestra. Es el caso de cada una de las respuestas obtenidas de los profesores que componen la muestra de nuestro estudio.

**Desviación estándar (o típica).** Medida de dispersión obtenida calculando la raíz cuadrada de la varianza. Al igual que la varianza indica cuán desviados están los datos de la media obtenida, pero la desviación estándar se expresa en el mismo tipo de unidad de los datos de los que se parte, facilitando la comprensión del grado de desviación. En nuestro estudio no se utiliza este concepto en muchas ocasiones salvo cuando nos permite destacar que, aun con promedios similares, dos resultados presentan desviaciones estándar diferentes, indicando en el caso de una desviación estándar más elevada la existencia de mayor número de datos que se desvían de la media, tanto hacia valores más altos como más bajos y, por el contrario, en el caso de una desviación menor, que los datos se concentran en mayor medida próximos al valor promedio.

**Encuesta.** Método de recolección de datos de una muestra que se realiza habitualmente por medio de un cuestionario, tal y como sucede en el presente estudio, en el que se ha escogido una muestra de la población objetivo.

**Escala Likert.** Escala psicométrica en la que se mide el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a una afirmación dentro de una escala numérica. En nuestro cuestionario se incluyen diversos ítems tipo Likert de cinco puntos.

**Media aritmética (o promedio).** Medida de tendencia central que se obtiene con la suma ponderada de los distintos valores de la variable, es decir, sumando todos los valores y dividiéndolos entre el número total de los mismos. En este estudio se ha utilizado la media aritmética a fin de ver cómo se agrupan los datos obtenidos y poder utilizarla posteriormente para hacer inferencia sobre la población.

**Moda.** Valor con mayor frecuencia absoluta en una distribución de datos. Es una medida de tendencia central que se utiliza habitualmente conjuntamente con la media o mediana a fin de proporcionar una correcta interpretación de los datos.

**Muestra.** Subgrupo representativo de la población a estudiar y a partir del cual se pretende realizar inferencias extrapolables al conjunto de la población. Requiere unas

ciertas características respecto a su forma de obtención y tamaño a fin de que los datos obtenidos puedan ser significativos. Nuestra muestra es el conjunto de 354 docentes cuyas respuestas al cuestionario que les fue remitido constituyen la base del estudio.

**Población.** Conjunto de elementos o individuos de los que se pretende estudiar algún aspecto o característica como en nuestro caso puede ser el profesorado de inglés de educación primaria y secundaria de Galicia.

**R.** Software libre para tratamiento estadístico. Este ha sido el programa estadístico utilizado en este estudio para contrastar las relaciones entre las diferentes variables consideradas, por medio de un test de independencia utilizando la prueba de Chi-cuadrado de Pearson.

**Significación estadística.** Un resultado es estadísticamente significativo cuando es altamente improbable que haya sido obtenido al azar. En ciencias sociales se suele utilizar el nivel de significación del 0,05, con el cual un valor P inferior a 0,05 indica que la hipótesis nula es rechazada y, por lo tanto, el resultado obtenido puede calificarse como estadísticamente significativo. El error tipo I consiste en rechazar la hipótesis nula cuando es verdadera. En este estudio estamos asumiendo un error de 0,05 por ser el valor más habitual en las ciencias sociales. Los datos con significación estadística pueden considerarse relevantes a la hora de extraer conclusiones partiendo de los datos de la muestra y por ello diremos en el análisis de datos que son estadísticamente significativos o relevantes.

**Tendencia.** Movimiento de una variable a lo largo del tiempo, o con relación a una segunda variable. Por ejemplo, tal y como veremos en el capítulo de análisis de datos, la frecuencia de la actividad de cantar canciones en clase de inglés disminuye conforme se incrementa la edad del docente, existiendo una tendencia a que la mayor edad del docente se relacione con una menor realización de la actividad.

**Valor P (o P-valor).** Se refiere a la probabilidad de que el resultado se corresponda con una hipótesis nula, con la que la hipótesis planteada será rechazada. La hipótesis nula es rechazada cuando este valor es inferior a un determinado nivel de significación, un 0,05 en nuestro caso. El P valor es, por lo tanto, el menor nivel de significación que conduce a rechazar la hipótesis nula  $H_0$  con los datos dados. Así, siempre que los valores obtenidos (por medio de un programa estadístico en nuestro caso) al calcular el valor P en la relación entre dos variables sea superior a 0,05, entendemos que estos no son estadísticamente significativos y podrían atribuirse al azar o a otros factores, no pudiendo extrapolarse tal relación a la población general.

**Variable.** Característica estudiable en los individuos pertenecientes a una determinada población. Se clasifican en:

- **Cualitativas.** Poseen cualidades, atributos o características no numéricas. Se clasifican a su vez en:
  - **Nominales.** Las variables son una serie de categorías a las que se asignan nombres (facultad en que se ha estudiado, sexo, etc.).
  - **Ordinales.** Las variables se ordenan con algún criterio dentro de una escala (nivel de estudios obtenido).
- **Cuantitativas.** Se usan con datos que se pueden representar en forma de cantidades numéricas, por lo que se pueden realizar operaciones matemáticas con ellos (edad).

**Varianza.** Medida de dispersión que se obtiene realizando el “promedio de los cuadrados de las desviaciones de los valores de la variable respecto de su media aritmética” (Berrocal 2006: 66). Cuanto más elevada sea la varianza mayor será la dispersión de los datos incluso si la media es similar, mientras que cuanto menor sea la varianza, mayor será la homogeneidad de los datos.



## 4. ANÁLISIS DE DATOS

### 4.1. Obtención de los datos

El presente estudio parte de un cuestionario realizado en *Google Forms* que fue remitido al profesorado seleccionado de educación primaria y secundaria de Galicia a lo largo del mes de abril de 2015. Se enviaron correos con un enlace al cuestionario a las direcciones electrónicas de los centros del profesorado participante solicitando su reenvío a docentes concretos cuyos nombres se especificaban en el correo.

En el transcurso de las dos semanas siguientes se recibió un buen número de respuestas pero, aun así, dos semanas después se envió un nuevo correo electrónico a las mismas direcciones recordando la solicitud anterior y demandando nuevamente colaboración en caso de no haber cubierto el cuestionario, tras lo cual se siguieron recibiendo respuestas a lo largo del mes y medio siguientes hasta alcanzar un total de 371.

### 4.2. Análisis preliminar de los cuestionarios

Una vez obtenida la muestra, se descartaron aquellos cuestionarios en los que el profesorado no impartía clase en ningún nivel de educación primaria, educación secundaria obligatoria o bachillerato. En esta circunstancia se encontraban 17 docentes que habían completado el cuestionario. Dado que en muchos centros de educación primaria también se imparte clase de educación infantil, y en otros de secundaria ciclos formativos de formación profesional, algunos de los docentes participantes solo impartían clase en este tipo de grupos, por lo cual fueron descartados, quedando para su análisis, eso sí, las de aquellos que eran maestros en educación infantil y primaria o profesores en educación secundaria obligatoria o bachillerato y ciclos formativos. Los niveles en que se imparte clase cada curso escolar pueden variar de año en año.

En el grupo de profesorado objeto de nuestra muestra contamos también con 6 docentes que imparten clase tanto en niveles de educación infantil o primaria como en educación secundaria, ESO o bachillerato. Las respuestas de este subgrupo de la muestra serán consideradas en ambos grupos al tratar la variable de nivel de enseñanza.

Respecto al dato del sexo, 4 docentes optaron por no incluir el dato de forma que en el apartado referido a esa variable se desprecian estos cuestionarios y sus resultados, siendo considerados en el análisis del resto de variables.

Una vez realizadas todas estas exclusiones y modificaciones en los datos obtenidos, nos encontramos con un total de 354 encuestas válidas que conforman nuestra

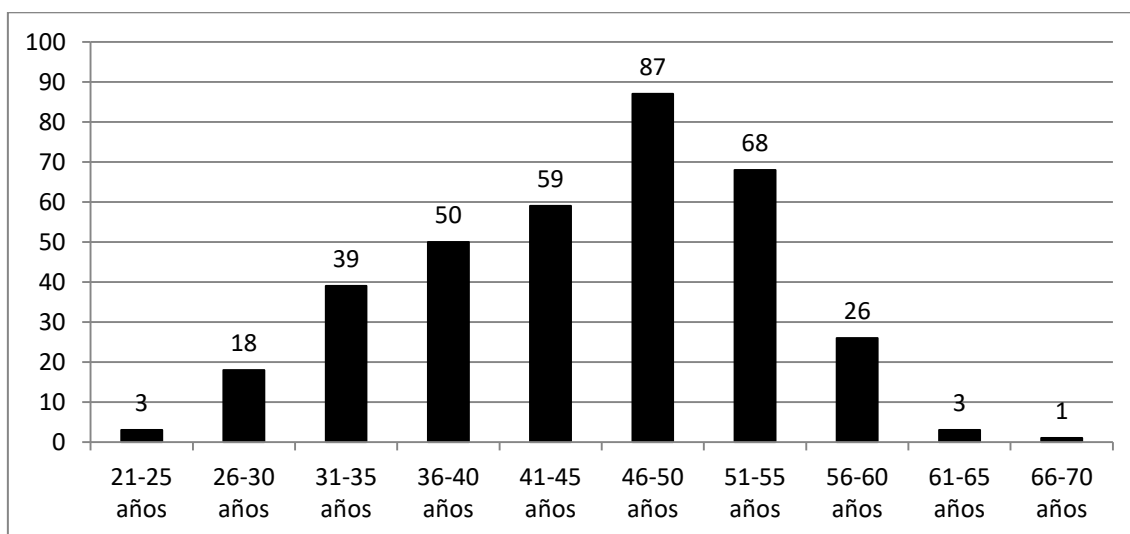
muestra y que se analizan en el apartado siguiente en función de las distintas variables consideradas.

### 4.3. Análisis de los datos obtenidos

#### 4.3.1. Edad del profesorado

##### 4.3.1.1. Perfil del grupo según la edad

Teniendo en cuenta la variable de la edad, hemos dividido el número total de profesores en tramos de 5 años, de 21-25 a 66-70 años, no habiendo en nuestra muestra profesorado más joven de 21 años ni mayor de 70. El reparto de la muestra por tramos de edad es el siguiente:



*Ilustración 2: Edad del profesorado de inglés de la muestra*

Vemos en nuestra muestra una media de edad de 44,75 años con la moda en el tramo de 46 a 50 años, lo que podría ser indicativo de la necesidad de contratación de profesorado que se produjo hace unas décadas con la progresiva generalización de la escolarización en la educación secundaria y de la generalización del inglés como primera lengua extranjera habitual reemplazando al francés, la lengua más habitual en décadas anteriores, lo que condujo a un descenso posterior del ritmo de contratación que se prolonga hasta nuestros días.

Además de no haber habido una incorporación lineal del profesorado actualmente en ejercicio a la docencia a lo largo del tiempo, también vemos una acusada diferencia de edad entre el profesorado de educación primaria y el de secundaria, siendo más joven el primero, con una media de 42,62 años frente a los 47,23 del de secundaria, tal y como se aprecia en el siguiente gráfico (hay en la muestra 6 docentes que imparten clase en ambos niveles):

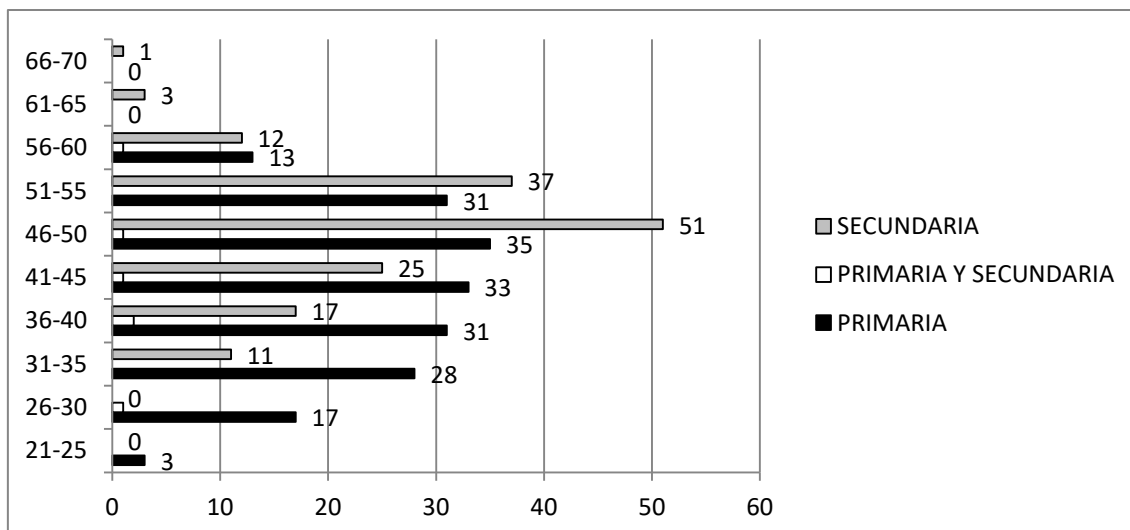


Ilustración 3: Número de docentes de primaria y secundaria por tramo de edad

También se aprecia una progresiva urbanización del profesorado de la muestra que, a medida que avanza en edad, imparte clase en localidades con mayor población:

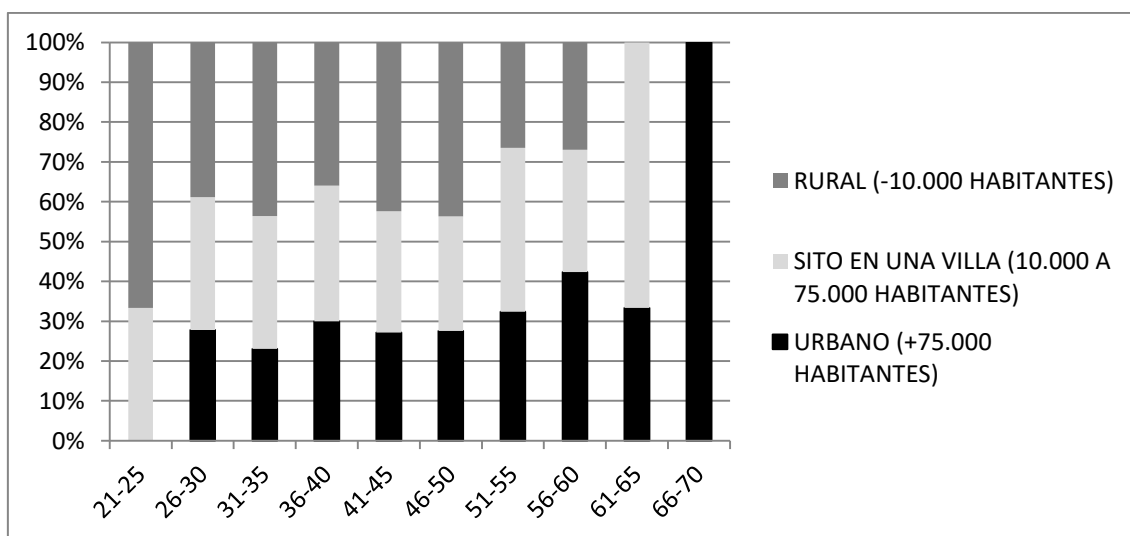


Ilustración 4: Entorno rural, de villa o urbano en que imparte clase el profesorado por tramo de edad

Posiblemente esta circunstancia se relacione con el hecho de que el profesorado más joven tiende a tener su centro escolar en entornos más rurales así como a impartir clase con mayor frecuencia en educación primaria, nivel en el cual la ratio de alumnos por docente es más baja, de forma que el número de alumnos por profesor va aumentando en consonancia con la edad del profesorado. Otro dato que muestra una relación significativa con la edad es el sexo, pues la media de edad de las docentes es de 44,01 años frente a los 47,01 de los profesores varones.

En cuanto a la formación, esta se ha cuantificado asignándole el valor de 4 a la formación de doctorado, 3 a la de máster, 2 a la de grado específico (en estudios ingleses o filología inglesa a la hora de valorar la formación en inglés y en pedagogía a la hora de valorar la formación pedagógica), 1 a la de un grado más general (como el

de maestro de primaria o equivalente a la hora de valorar la formación en inglés o pedagógica), y 0 si no existe ninguna educación formal. En general, a mayor edad tenemos una mayor formación en lengua inglesa, aunque se rompe la linealidad en los tramos de 51 a 55 años y de 56 a 60. No obstante, la formación pedagógica se mantiene inferior a la específica en lengua inglesa en todos los tramos, salvo en el caso del profesorado de menos de 30 años, en que es prácticamente pareja.

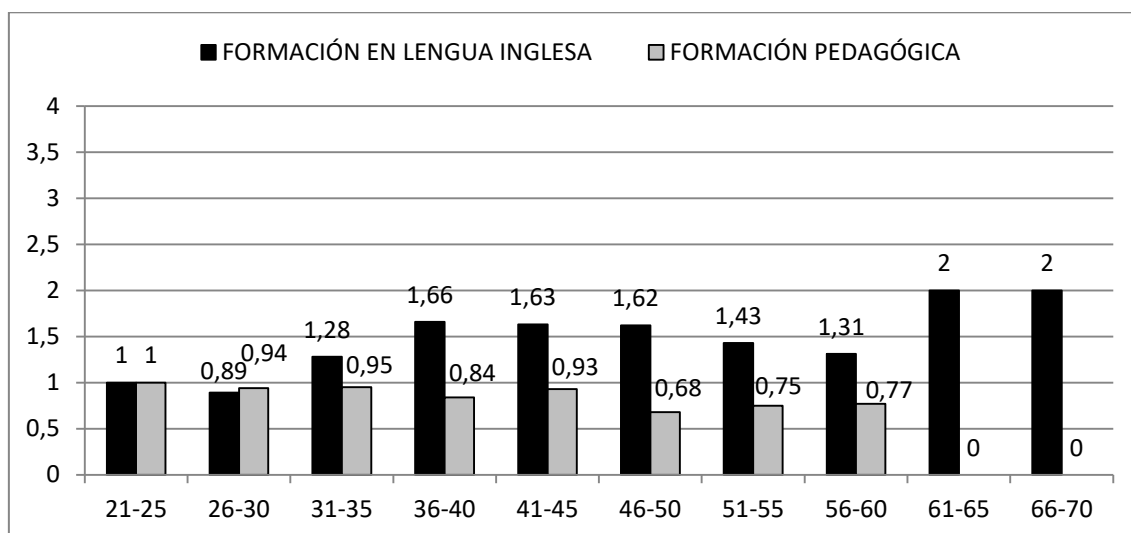


Ilustración 5: Formación en lengua inglesa y pedagogía del profesorado por tramo de edad

Respecto al dato de la nota media del expediente universitario, siguiendo la valoración de la matrícula de honor como 4, sobresaliente como 3, notable como 2 y aprobado como 1, nos encontramos con que, salvo en los tramos de profesorado menor de 30 años y mayor de 65, representados en nuestra muestra por muy pocos docentes, el resto de los tramos se sitúan en torno a 2, bajando desde 2,28 del profesorado de 26-30 hasta 1,67 del de 61-65 años, habiendo una correlación estadísticamente significativa entre edad y expediente universitario.

Preguntamos también al profesorado la razón por la cual había iniciado su carrera como profesor o profesora de inglés, con las siguientes opciones de respuesta: “porque tenía un buen nivel de inglés”, “porque tenía buena salida laboral”, “porque tengo que impartirlo”, “porque me gustaba enseñar”, “porque me gustaba la lengua inglesa”, “porque era la salida más evidente al acabar los estudios”, “porque es mi lengua nativa” y “otros”. En general las opciones vocacionales referidas a que le gustaba el inglés o bien la docencia tienen significativamente mayor aceptación entre el profesorado de menor edad, habiendo tenido el profesorado mayor, por lo tanto, una perspectiva más pragmática, eligiendo con mayor frecuencia la opción “porque era la salida más evidente al acabar los estudios”:

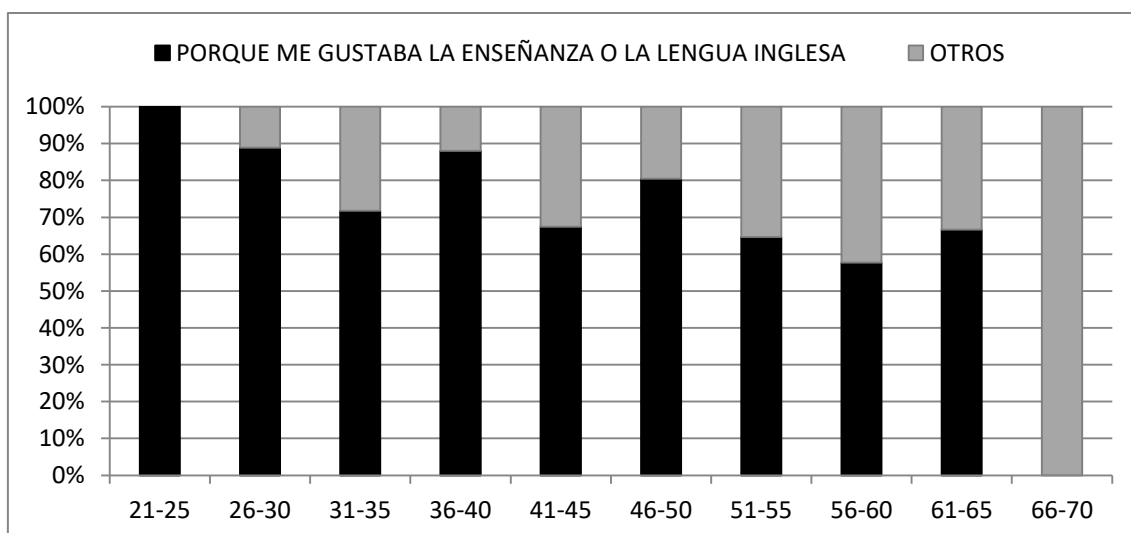


Ilustración 6: Razones para iniciar la carrera docente por tramo de edad

Esto, sin embargo, no es óbice para que, en una escala de 1 (nada) a 5 (mucho), el profesorado de todas las edades se manifieste contento con la elección de su profesión, aunque este entusiasmo vaya en ligero descenso con la edad, bien porque haya decaído con los años y el ejercicio de la profesión, bien porque haya sido más bajo desde el comienzo:

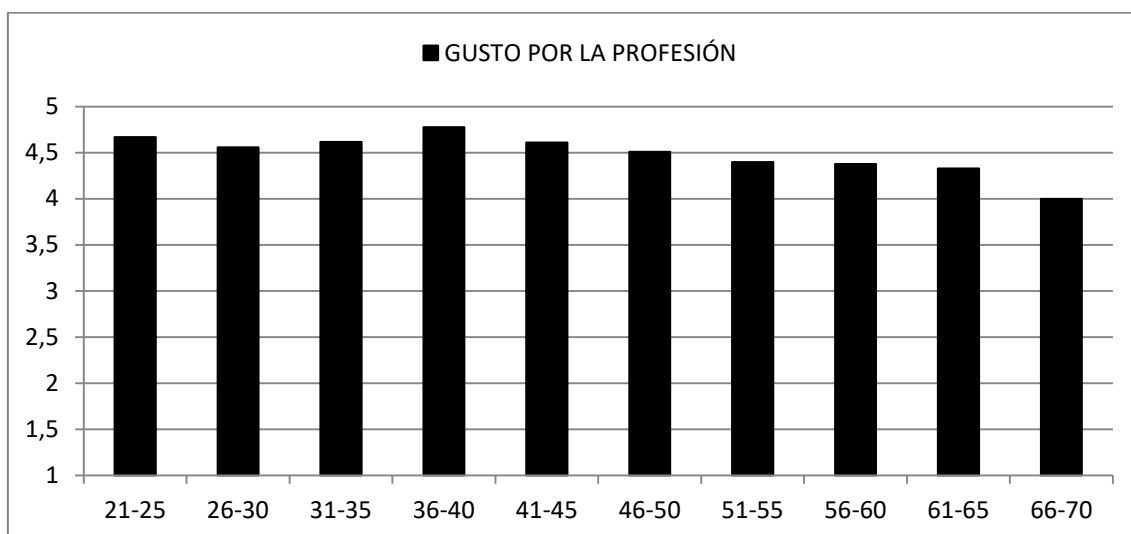


Ilustración 7: Gusto por la profesión por tramo de edad

A pesar de no ser requisito en la formación del profesorado ni en la actualidad ni anteriormente, a la pregunta de si había realizado estancias prolongadas en algún país en el que el inglés fuese la L1, en todos los tramos de edad (salvo el de 66-70, del que solo tenemos un docente en la muestra que refiere no haberlas disfrutado) entre el 50 % y el 66,67 % de los docentes refieren haberlas realizado.

Otro dato que buscaba ahondar en este retrato del profesorado según su edad era la valoración que realizaba de su formación tanto en inglés oral como escrito. Aquí vemos que, también en una escala de 1 (mala) a 5 (muy buena) la valoración de su formación

en inglés escrito es globalmente más alta pero relativamente estable, superior a un 4, mientras que en inglés oral, salvo entre el profesorado menor de 30 años, es inferior y tiende a bajar significativamente a medida que aumenta la edad del tramo. Destaca el hecho de que sea el tramo de 36-40 años el que presente la mejor valoración en ambos casos, tal como se muestra a continuación:

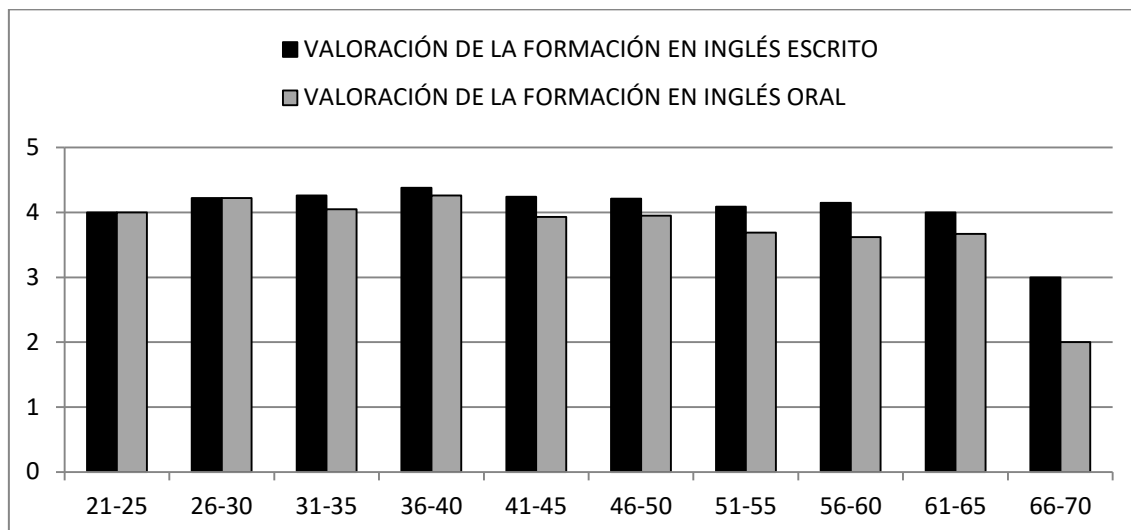


Ilustración 8: Valoración de la formación en inglés escrito y oral por tramo de edad

Respecto a la formación en tecnologías de la información y de la comunicación para las lenguas extranjeras, en lo sucesivo TIC, la valoración de todos los tramos se sitúa entre 3,83 (el tramo de 26-30 años) y 3 (el profesorado de 61-70 años), en una escala de 1 (mala) a 5 (muy buena), apreciándose un descenso a medida que se incrementa la edad.

Similar valoración encontramos en el caso de la formación pedagógica específica para las lenguas extranjeras, que se mantiene en torno al 3,5 en la misma escala y que tiene en el 3 (tramo de 66-70 años) su nivel más bajo, tal y como vemos a continuación:

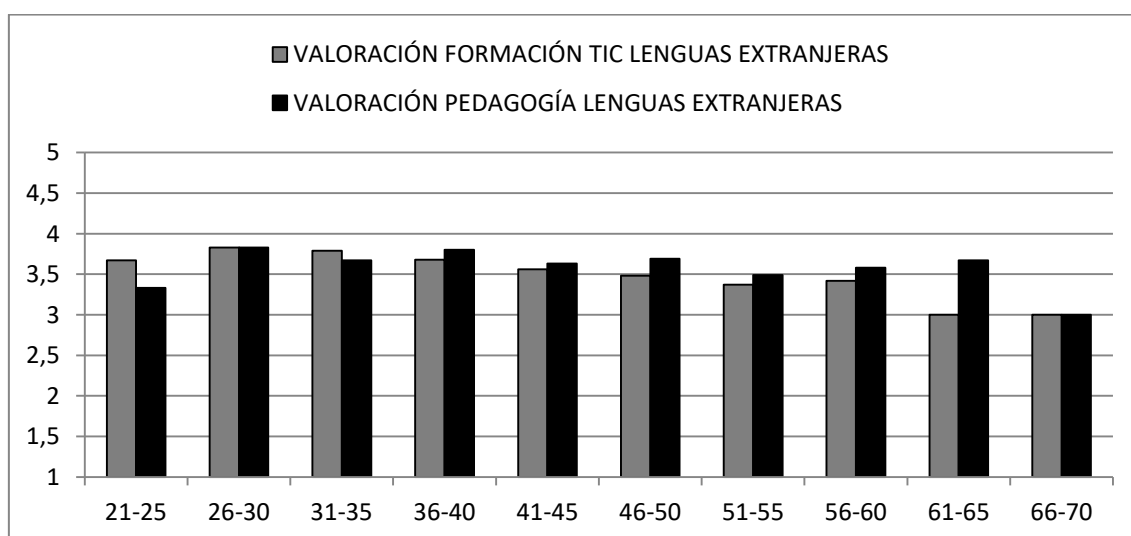


Ilustración 9: Valoración de la formación en TIC y pedagogía específicas para las lenguas extranjeras por

tramo de edad

Otros aspectos sobre los que se preguntó al profesorado fueron su conocimiento de las teorías sobre aprendizaje de lenguas, su formación en enseñanza integrada de contenidos y lenguas extranjeras, AICLE por sus siglas en español y CLIL, tal como la denominaremos en lo sucesivo, por sus siglas en inglés, así como su formación en enseñanza comunicativa y enseñanza por tareas y proyectos. En cuanto al conocimiento de teorías sobre aprendizaje de lenguas extranjeras todos los tramos de edad se sitúan entre el 3 y el 3,5 con su punto más bajo tanto en el tramo de menor como en el de mayor edad. Similar tendencia a la que encontramos en la valoración de la formación CLIL, también entre 3 y 3,5 salvo en los tramos de 21-25 y 66-70, que no alcanzan el 2,5. La valoración de la formación en enseñanza comunicativa se sitúa, así mismo, entre 4,06 y 3, aunque en este caso se aprecia la tendencia a una peor valoración a medida que aumenta el tramo de edad de los docentes. Finalmente, vemos una tendencia similar en cuanto a la valoración de la formación en enseñanza por tareas y proyectos, entre 3,87 y 3 en todos los tramos con una tendencia irregular pero descendente con la edad.

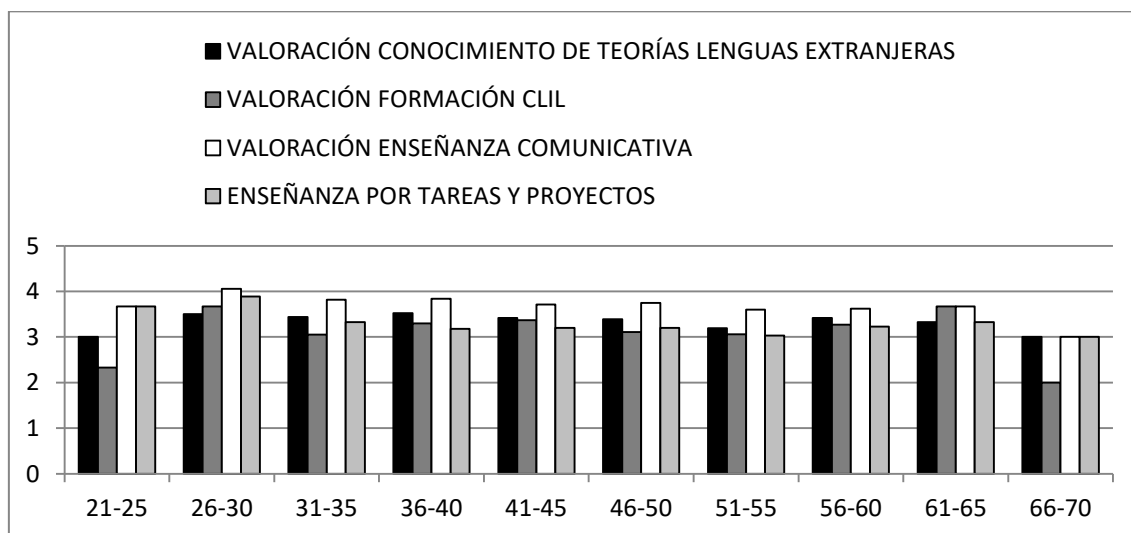


Ilustración 10: Valoración del conocimiento de teorías sobre enseñanza de lenguas extranjeras, de la formación CLIL, de la enseñanza comunicativa y de la enseñanza por tareas y proyectos por tramo de edad

Así las cosas, tenemos una muestra con mayor número de docentes en los tramos de edad intermedios que, en sus tramos correspondientes al profesorado más joven, cuenta con más mujeres, mayor cantidad de profesorado de educación primaria, una incorporación a la profesión con una base más vocacional y mayor gusto por la profesión. A pesar de que en la mayor parte de los aspectos sobre los que se ha preguntado no se aprecian mayores diferencias entre los diferentes tramos de edad, sí hay una tendencia en la muestra a que cuanto más joven sea el profesorado mejor valore su formación en inglés oral, en formación TIC para las lenguas extranjeras, así como para la enseñanza comunicativa. Por lo demás, la valoración general que realiza



el profesorado acerca de su formación es bastante buena independientemente de su tramo de edad.

#### **4.3.1.2. Retrato docente**

Una de las actividades fundamentales en la planificación de la actividad docente es la realización de la programación didáctica de la materia, bien en el marco de la programación de cada curso, en educación primaria, bien en el del departamento didáctico en educación secundaria. Por tanto, el profesorado debe tomar decisiones sobre los objetivos, contenidos, evaluación, materiales a utilizar, etc. que guiarán y conformarán la enseñanza que se vaya a desarrollar a lo largo de todo el curso. Este trabajo tiene lugar antes del comienzo de cada curso escolar y supone una profunda reflexión en función de la evaluación de cursos anteriores así como una trascendental toma de decisiones. A la pregunta de si el docente contribuye a la elaboración de la programación didáctica de la materia de inglés, si despreciamos por poco representativos los tramos de 21-25, 61-65 y 66-70 años, nos encontramos con que los tramos intermedios de 36-40, 41-45 y 46-50 años son los que porcentualmente menos eligen la opción “Sí y procuro que refleje lo que hago en el aula”, y que la opción “la leo pero habitualmente no apporto nada”, que solo es elegida por 16 docentes de la muestra, lo es por 9 del tramo de 36-40 años, un 18 % de este tramo, habiendo una relación estadísticamente significativa entre la edad del profesorado y su forma de contribución a la elaboración de la programación.

La forma en que el profesorado realiza su formación es otro de los aspectos sobre el que se centra nuestro cuestionario. Las opciones que se presentan son: a través de cursos de los Centros de Formación y Recursos (de la propia Consellería) y del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, publicaciones especializadas, internet, libros especializados y encuentros con compañeros. En una valoración de 5 (muy habitualmente) a 1 (nunca), todas las opciones tienen un promedio global cercano al 3 salvo el caso de internet que llega al 4,13. Al tener en cuenta la edad apenas se aprecian diferencias entre tramos, salvo en el caso de la formación a través de internet que parece ser ligeramente menos popular a medida que se incrementa la edad de cada tramo.

Respecto a cómo se siente valorado cada docente, no se observan demasiadas diferencias en función de la edad. La valoración media es bastante buena ya que, también en una escala de 1 a 5, todos los tramos de edad oscilan entre 3,23 y 4,00, teniendo los dos tramos de los extremos la valoración de 4,00 y el de 31-35 años el de 3,23. Tal y como se puede ver en la ilustración siguiente, tampoco se perciben diferencias significativas por edad en el grado de acuerdo con la afirmación “Soy un docente muy implicado”, aunque, particularmente gracias a los tramos de edad menos representados, la tendencia es a que a mayor edad descienda la implicación que, en

todo caso supera el 4,00 salvo en el caso del tramo de 66-70 años, representado por un único docente.

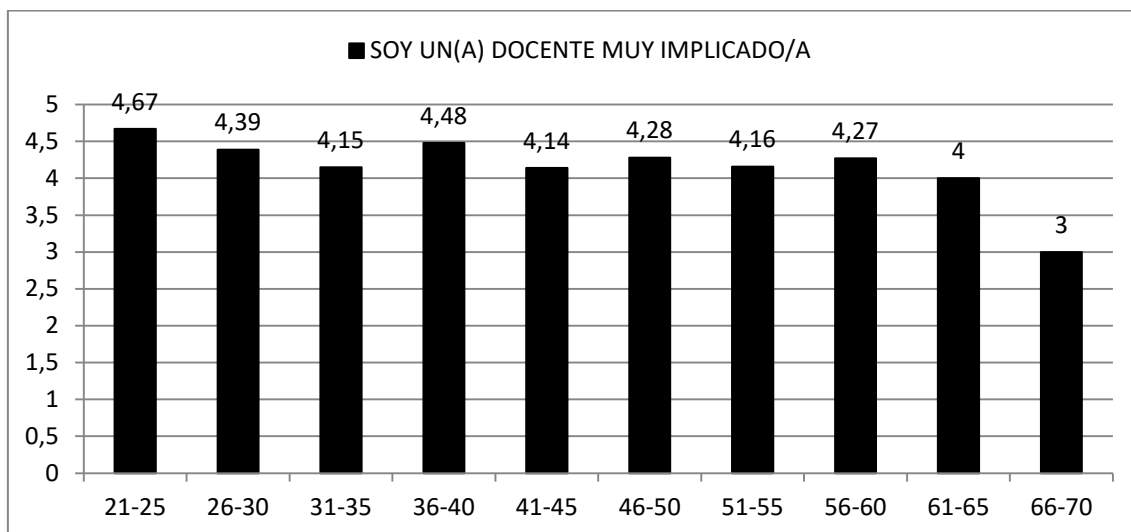


Ilustración 11: Grado de acuerdo con la afirmación "Soy un(a) docente muy implicado/a" por tramo de edad

En cuanto a la afirmación "Me gusta innovar" tampoco vemos diferencias relevantes entre los distintos tramos, superando casi todos el 4,00, tal y como podemos ver a continuación:

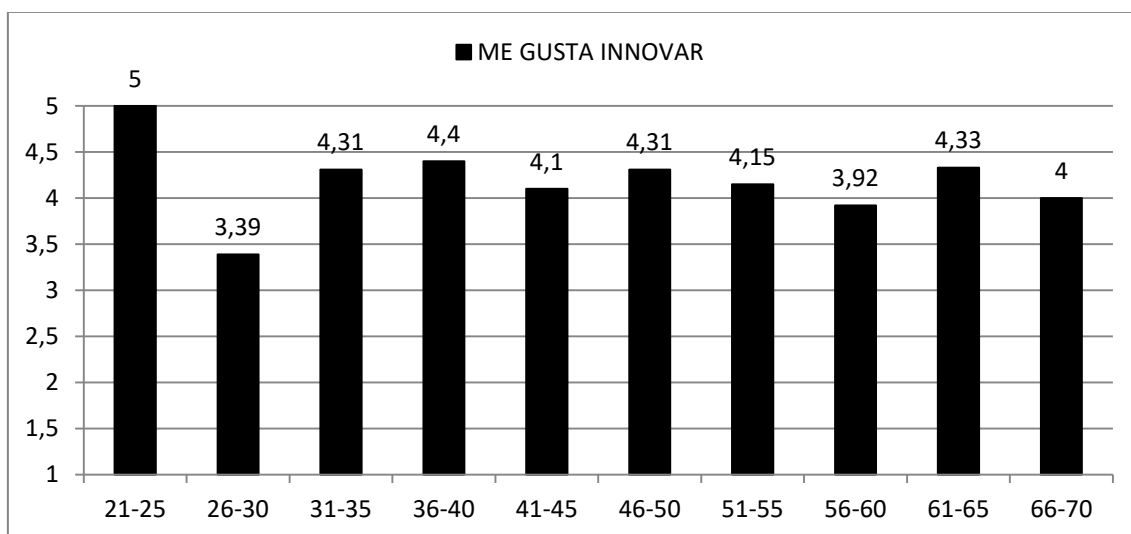


Ilustración 12: Grado de acuerdo con la afirmación "Me gusta innovar" por tramo de edad

Relacionada con esta, se encuentra la afirmación "Mis clases son rutinarias", respecto a la que vemos un mayor grado de acuerdo a medida que escalamos en los tramos de edad de nuestra muestra. En cualquier caso, el grado de acuerdo es bastante bajo, llegando solo al 3,00 en los dos tramos de mayor edad.

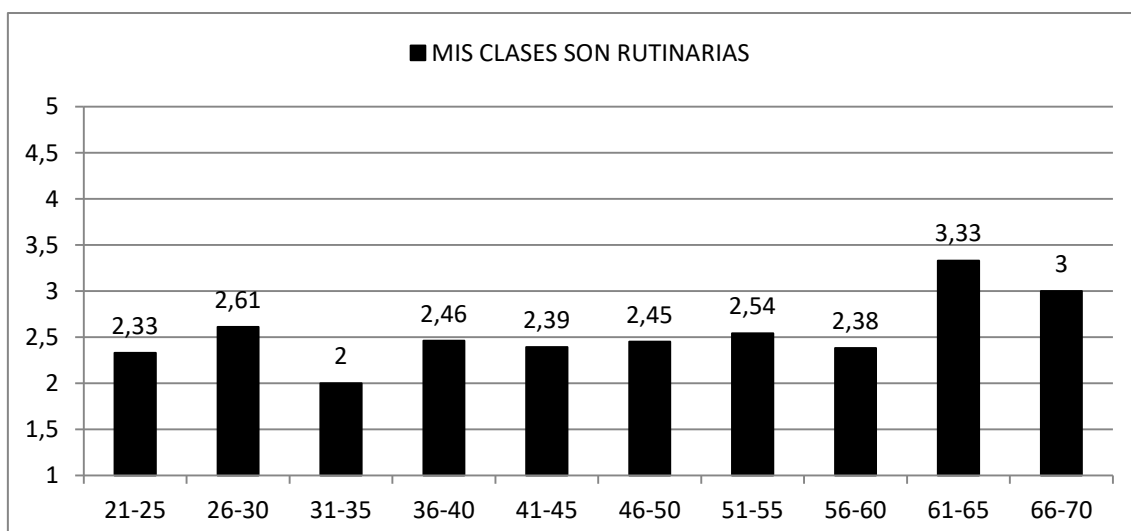


Ilustración 13: Grado de acuerdo con la afirmación "Mis clases son rutinarias" por tramo de edad

También resulta interesante ver cómo en cuanto a la afirmación "Mi enseñanza es ahora más comunicativa que hace años" son los docentes de menos experiencia en la docencia los únicos que le otorgan un 5,00. El acuerdo con esta afirmación tiende a subir ligeramente pero de forma significativa conforme lo hace la edad, estando casi todos los tramos por encima del 4,00. De forma similar, respecto a la afirmación de "Imparto clase de forma similar a cómo me enseñaron a mí cuando era alumno/a", vemos un alto grado de desacuerdo en todos los tramos, rondando casi todos ellos el 1,50, y llegando a 2,00 solo en el caso del profesorado de 26 a 30 años y entre el más de 60.

Resulta igualmente interesante ver que el profesorado de los tramos comprendidos entre 26 y 50 años es el que menos concuerda con que "El único objetivo es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa", situándose entre el 2,50 y 3,00 mientras que los tramos de edad de los extremos de la muestra, particularmente el superior, refieren un mayor acuerdo, tal y como podemos apreciar en la ilustración:

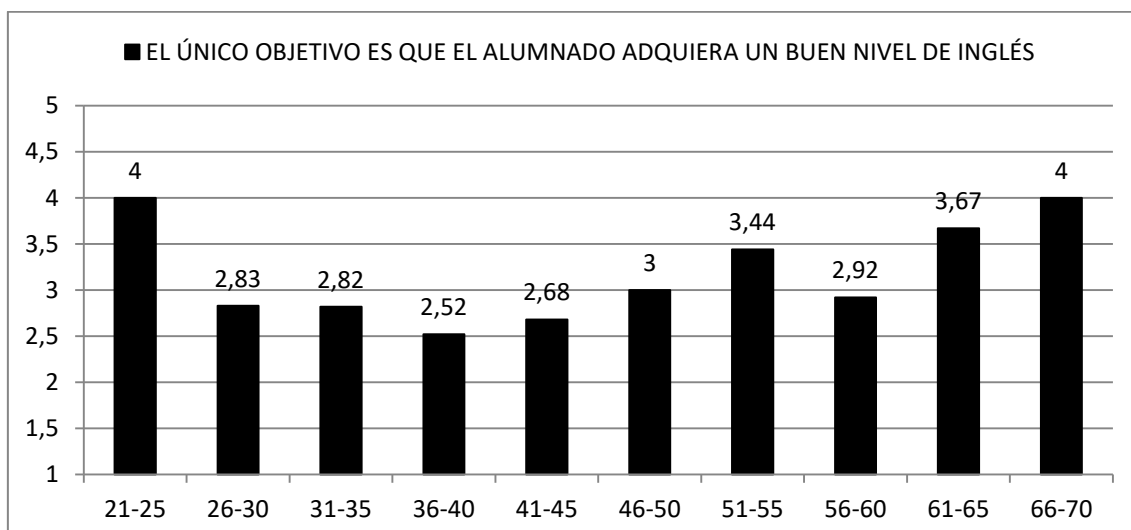


Ilustración 14: Grado de acuerdo con la afirmación "El único objetivo es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa" por tramo de edad

En cuanto a la percepción que el profesorado manifiesta acerca del papel de su alumnado dentro del aula, sí se aprecia significación estadística en relación con la edad. Es el profesorado más joven el que muestra un mayor grado de acuerdo con la afirmación "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula (escoger materiales, temas de conversación, canciones o formas de enseñar)" y este grado de acuerdo va descendiendo conforme avanza el tramo de edad con excepción del profesorado de 66-70, tramo que, recordamos, solo está representado por un docente.

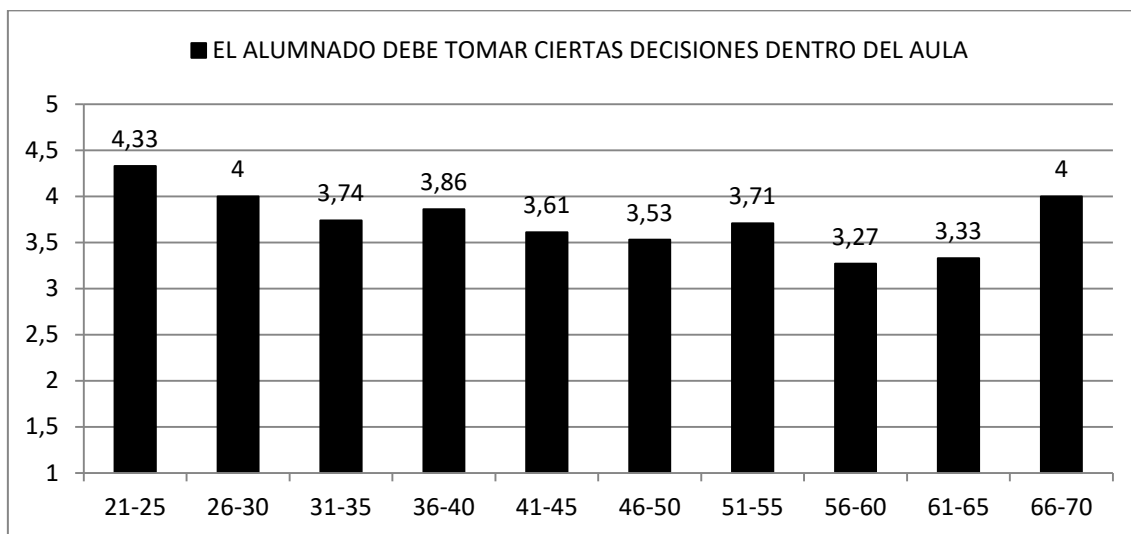


Ilustración 15: Grado de acuerdo con la afirmación "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula (escoger materiales, temas de conversación, canciones o formas de enseñar)" por tramo de edad

Sin embargo, tal como vemos a continuación, el acuerdo global es mayor con la afirmación "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje", superando el 4,04 todos los tramos de edad, correspondiéndose el menor grado de acuerdo con el profesorado entre 40 y 60 años, aunque aquí la relación con la edad no es estadísticamente significativa:

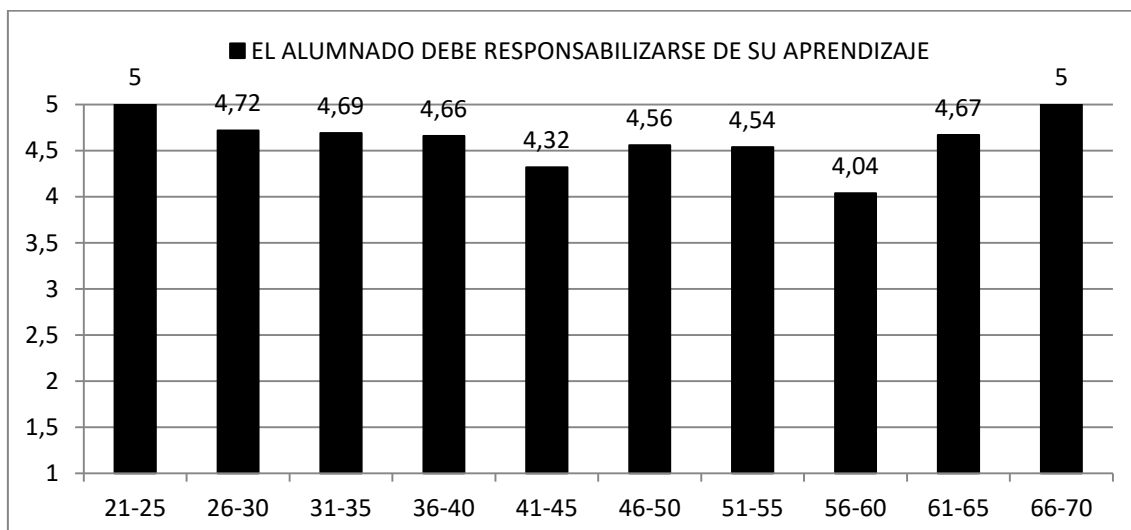


Ilustración 16: Grado de acuerdo con la afirmación "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" por tramo de edad

### 4.3.1.3. Conocimiento de las teorías y la legislación sobre la enseñanza de idiomas de idiomas

El marco legislativo en el que se desenvuelve el profesorado de lenguas extranjeras es también un pilar fundamental del conocimiento con el que este debe contar. Preguntamos al profesorado por su grado de conocimiento del marco legislativo general sobre lenguas extranjeras, el MCERL, el Portfolio así como el e-PEL (la versión electrónica del Portfolio a utilizar con el alumnado de secundaria de más de 14 años). En general, apreciamos que el conocimiento del marco legislativo se sitúa en el punto medio de nuestra escala, estando casi todos los tramos entre el 3,00 y el 3,72 y solo ligeramente descendente a mayor edad. Respecto al MCERL y al Portfolio, este conocimiento es similar pero descendente a medida que aumenta la edad del profesorado, pero es bastante inferior en el caso del e-PEL, tal y como podemos ver a continuación:

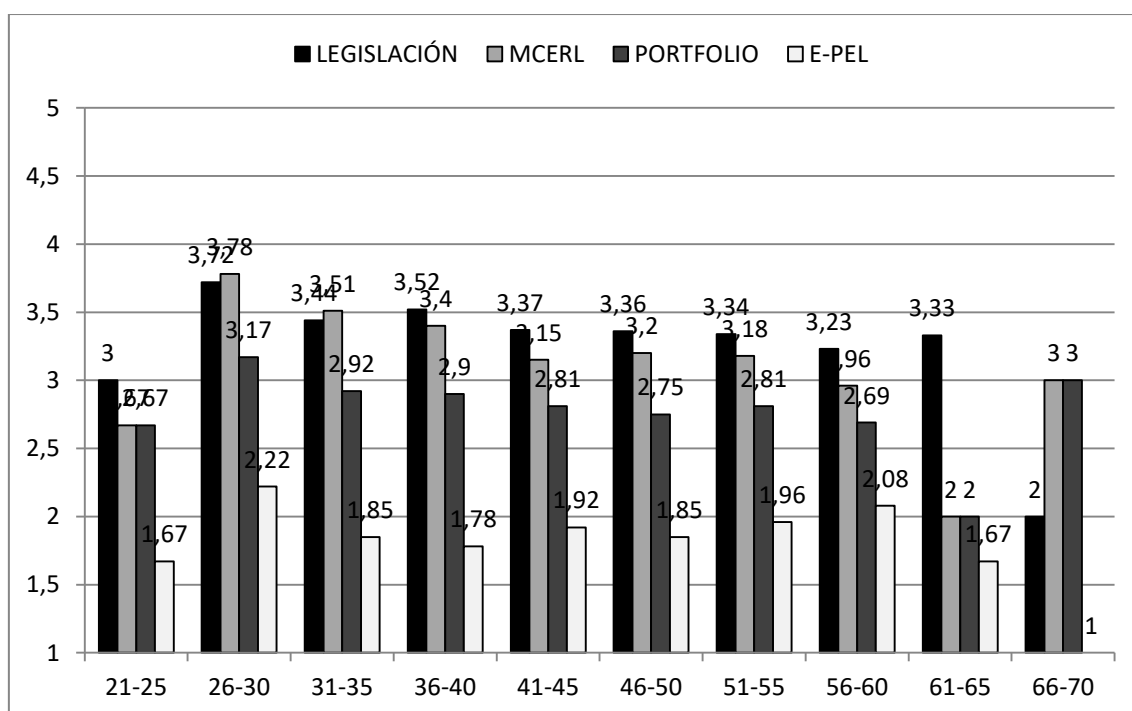


Ilustración 17: Grado de conocimiento de la legislación sobre enseñanza de lenguas extranjeras, el MCERL, el Portfolio y el e-PEL por tramo de edad

Se aprecia entonces que el conocimiento global de estos elementos tiende a descender según la edad dentro de la muestra en lo que concierne al MCERL y al Portfolio pero se mantiene relativamente estable en el caso del e-PEL y del marco legislativo, situándose el conocimiento de este último por encima de 3,00 en todos los tramos de edad considerados.

En cuanto a las diversas teorías sobre enseñanza de lenguas sobre cuyo conocimiento se solicitó una valoración y recogidas en el gráfico inferior, se percibe un escaso conocimiento global, únicamente algo más elevado en el caso de la enseñanza CLIL y de la Gramática Universal, a pesar de no ser estrictamente una teoría referida al aprendizaje de la L2.

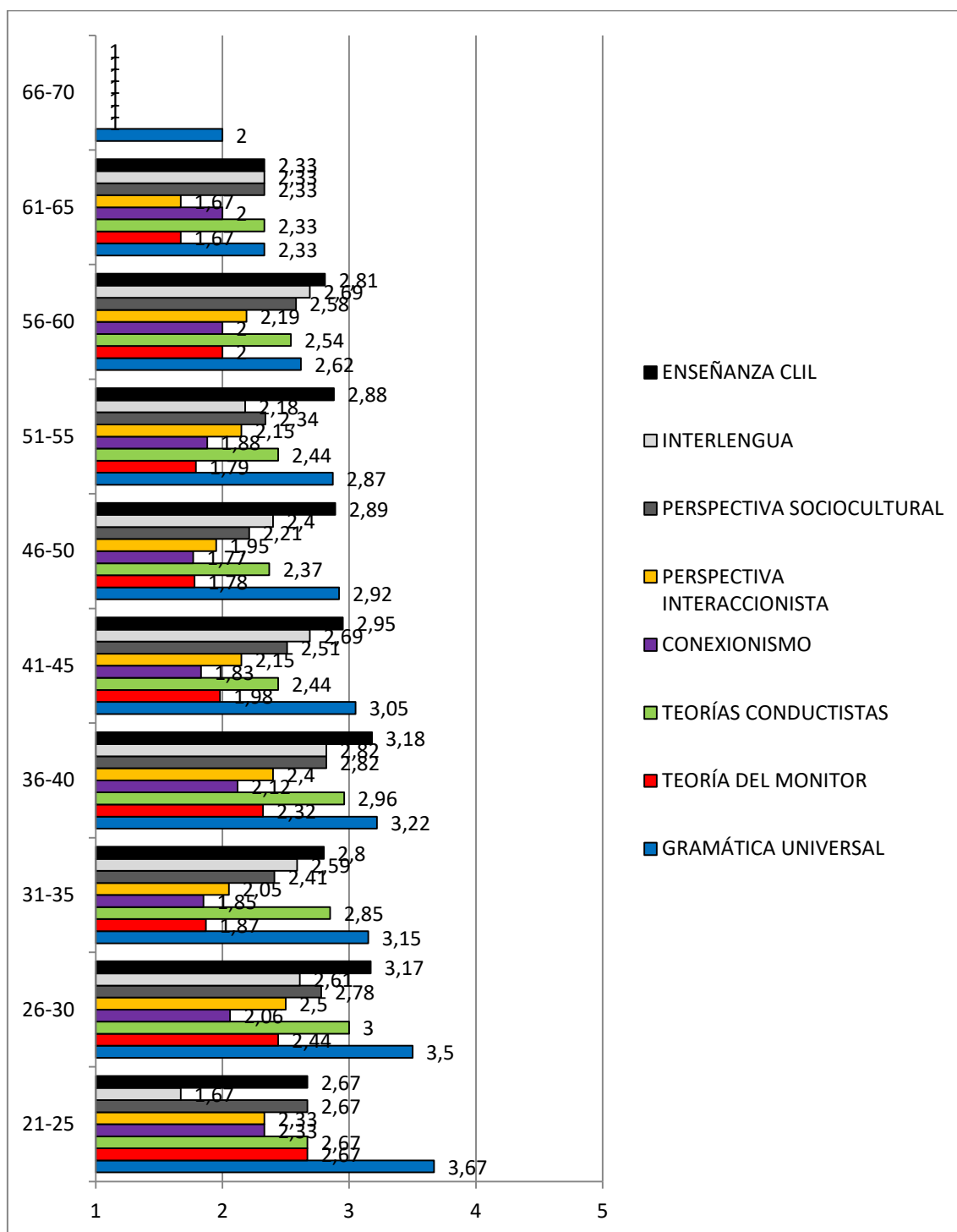


Ilustración 18: Conocimiento de las diversas teorías de enseñanza de lenguas presentadas por tramo de edad

Sí que se nota cómo los tramos de menor edad muestran un mejor conocimiento de las diferentes teorías presentadas, aunque existan diferencias entre ellas, siendo la de la Gramática Universal la mejor conocida por el profesorado de menor edad en la muestra, mientras que la enseñanza CLIL es la mejor conocida entre el profesorado de los tramos intermedios. A pesar de ello, solo existe relación significativa con la edad en el caso del conocimiento de la teoría del Monitor.

Además, la percepción de la enseñanza CLIL es buena en todos los tramos de edad. La afirmación de que “La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado en inglés” tiene un alto grado de acuerdo, en torno al 4,00 en todos los tramos de edad excepto en el de 66-70 años en el que es de solo 2,00. Al contrario, la afirmación de que “Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística” presenta un escaso grado de acuerdo, en ningún caso superior al 2,00, sin mayores diferencias por tramos de edad.

#### **4.3.1.4. Actividades de clase**

A continuación pasamos a analizar los datos referidos a las actividades que se centran en las destrezas escritas, como es el caso de los ejercicios de comprensión lectora, o *reading comprehension*. Esta es una actividad que supera el 4,00 en todos los tramos de edad, excepto en el de 66-70, lo cual da idea de que es una actividad muy frecuente en las aulas del profesorado de la muestra. Eso sí, apenas se perciben diferencias por tramo de edad.

Por el contrario, las redacciones son un tipo de actividad realizada con mayor frecuencia en las aulas del profesorado de mayor edad aunque, en todos los tramos, es una actividad que supera la frecuencia media, situándose entre el 3,00 y 4,00. Así vemos que la frecuencia con la que se promueven las redacciones en el aula aumenta pareja a la edad del profesorado, especialmente a partir de los 46 años, tal y como podemos ver en el gráfico inferior. En consonancia con lo anterior, la frecuencia de realización de exámenes y pruebas escritas, no tan habituales como las redacciones, presenta una relación significativa con la edad del profesorado, aumentando a medida que esta se incrementa, desde un 3,00 entre el grupo de 21-25 años a 4,33 en el grupo de 61-65 años, tal y como muestra el gráfico siguiente:

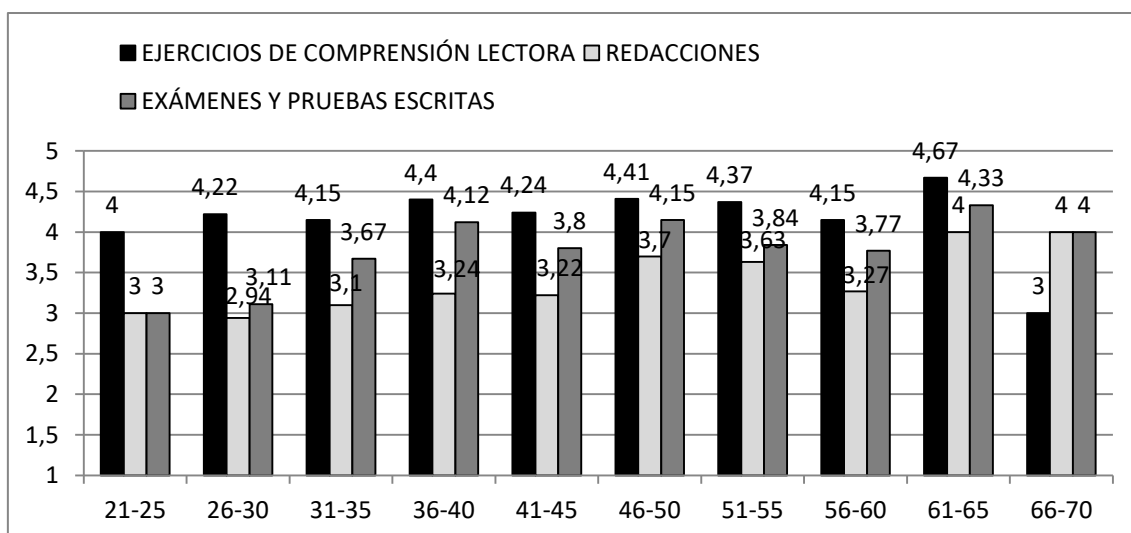


Ilustración 19: Frecuencia de los ejercicios de comprensión lectora, redacciones y exámenes o pruebas escritas por tramo de edad

En cuanto a la afirmación “En 2º de bachillerato hay que centrarse en las destrezas y actividades que se exigirán en las PAU aunque se trabaje menos la comunicación”, que en la práctica supone priorizar las destrezas escritas frente a las orales, nos encontramos con un grado de acuerdo intermedio, en torno al 3,00, pero con un descenso importante en el tramo de menor edad (1,33) y un mayor acuerdo (4,00) en los tramos que superan los 61 años.

Otro bloque importante de las actividades realizadas en el aula es el referido al trabajo de las destrezas orales. Al preguntarle al profesorado por la frecuencia con que realiza de forma genérica actividades orales en el aula nos encontramos con que es muy alta, entre 4,00 y 5,00 en todos los tramos, pero con un descenso a medida que aumenta el tramo de edad, tal y como se puede observar en el siguiente gráfico:

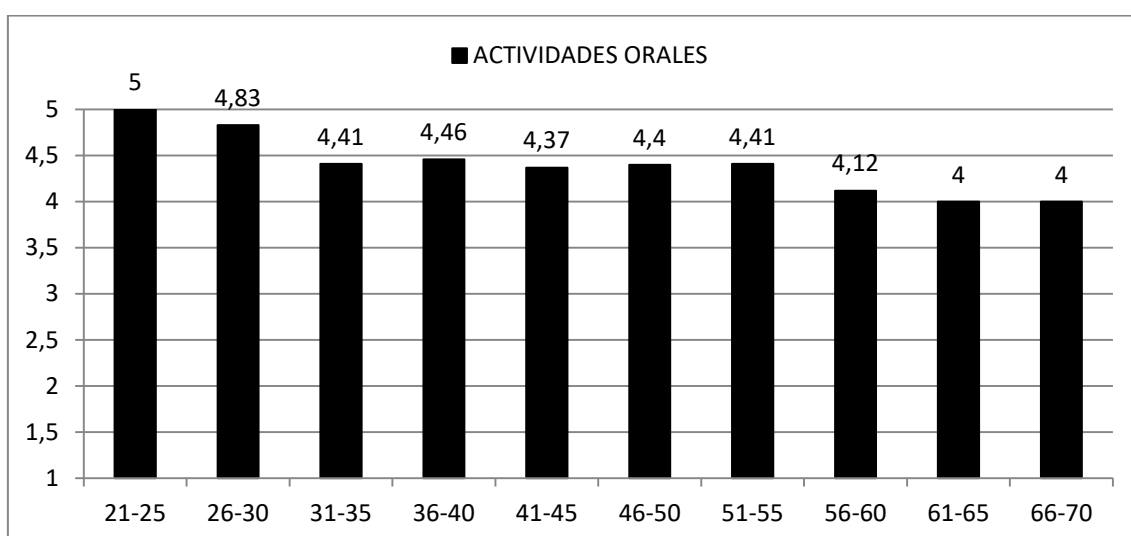


Ilustración 20: Frecuencia de las actividades orales en general por tramo de edad



Más específicamente, respecto al trabajo de la pronunciación adecuada, que también es una actividad frecuente y supera el 4,00 en la mayoría de los tramos de edad analizados, no se aprecia una tendencia a que aumente o disminuya respecto a la edad. Sí tiene una frecuencia de solo 3,00 en el tramo de 66-70 años, pero el tramo de 61-65 es, en cambio, el que refiere trabajar la pronunciación con mayor frecuencia (4,33). La enseñanza del Alfabeto Fonético Internacional, que no es una actividad muy frecuente en los tramos de edad intermedios de profesorado entre 31 y 60 años, pues no llega a alcanzar el 3,00, parece ser más habitual dentro de la muestra entre el profesorado de los dos tramos de docentes de mayor y menor edad, llegando a superar el 3,50.

En cuanto a las actividades de comprensión oral, o *listening comprehension*, nos encontramos de nuevo con una actividad muy frecuente y que guarda una relación significativa con la edad del profesorado, pues supera el 4,50 entre el profesorado menor de 40 años mientras que está levemente por debajo de esta marca en el profesorado que supera esta edad, descendiendo hasta el 3,00 solo en el tramo de 66-70 años, tal y como podemos ver:

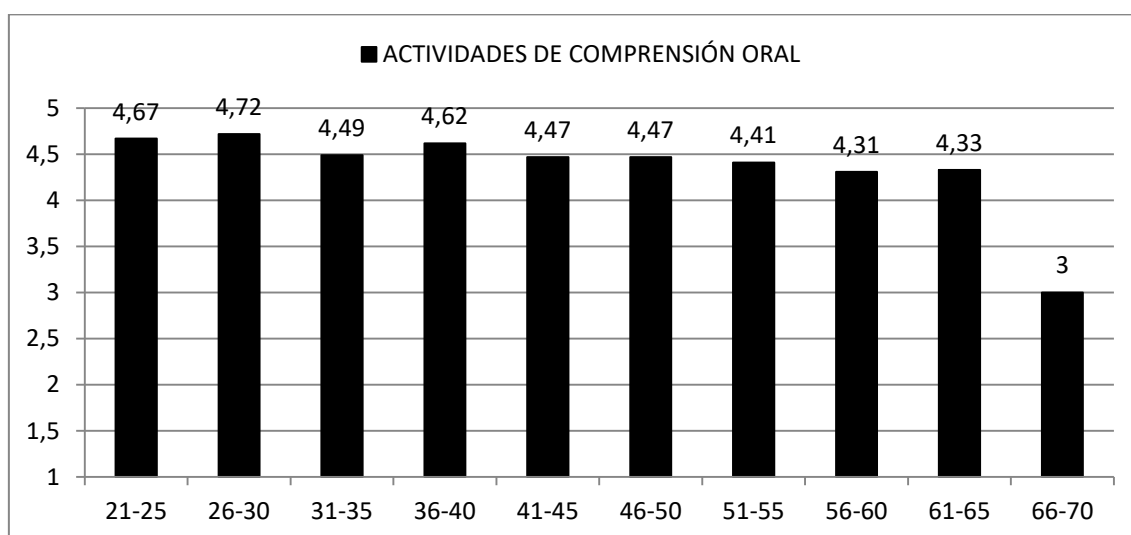


Ilustración 21: Frecuencia de las actividades de comprensión oral por tramo de edad

Se preguntó también por una serie de actividades habituales de comprensión oral como ver vídeos en inglés realizando o sin realizar actividades a partir de ellos o escuchar y trabajar lingüísticamente canciones. Respecto al uso del vídeo en el aula, tanto seguido de actividades derivadas como si no, nos encontramos con una actividad más frecuente cuando se realizan ejercicios a continuación. También se aprecia una mayor presencia cuanto más joven es el profesorado, habiendo más diferencia en la frecuencia de ambas variantes en el uso del vídeo en los tramos de edad intermedios, aunque estas diferencias solo son significativas en el caso del visionado de vídeos sin realización de actividades derivadas:

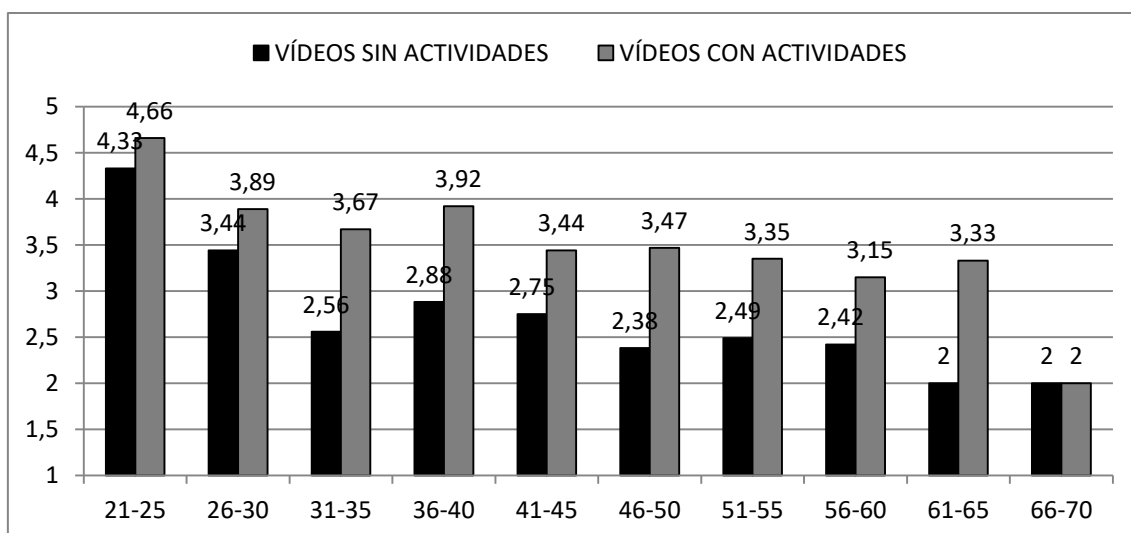


Ilustración 22: Frecuencia del visionado de vídeos con actividades derivadas o sin ellas por tramo de edad

Las canciones, tanto en el caso de escucharlas y trabajarlas lingüísticamente como de cantarlas en el aula, son un recurso que caracteriza a las aulas del profesorado joven, pues el descenso de su utilización es muy acusado y estadísticamente significativo a medida que pasan los años, por lo que podemos decir que son un elemento característico de las clases con profesorado joven. Tal como se aprecia en el gráfico inferior, se produce un descenso importante a partir de los 40 años y las canciones pasan a ser algo muy esporádico en las aulas del profesorado de la muestra a partir de los 60 años.

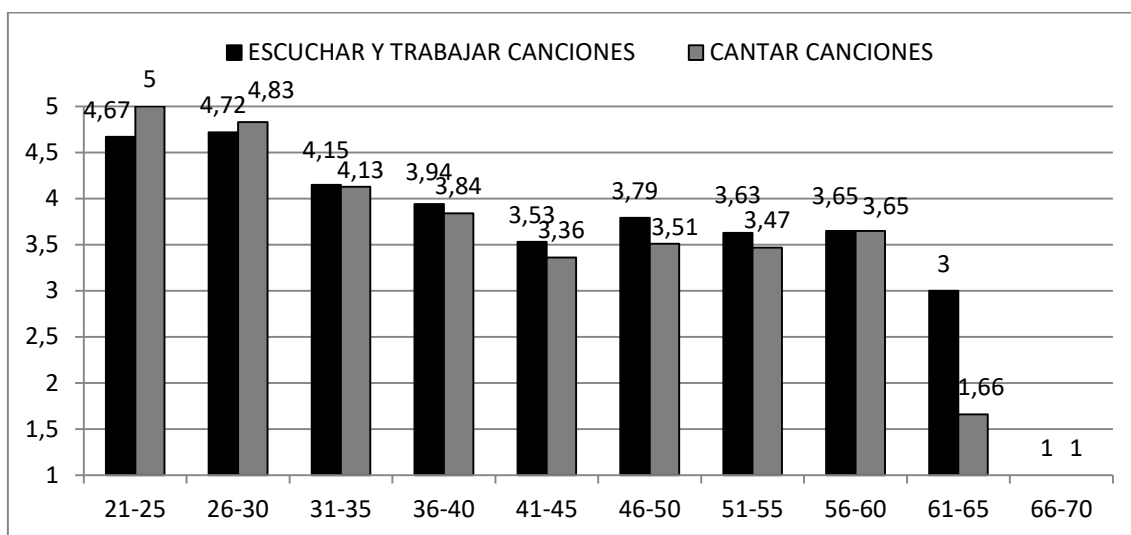


Ilustración 23: Frecuencia de escuchar y trabajar canciones así como de cantarlas por tramo de edad

Otro tipo de actividad oral por la que se preguntó fue por la realización de exposiciones orales en clase. Siendo una actividad de frecuencia intermedia en todos los grupos de edad, se aprecia que es ligeramente más habitual entre el profesorado de menos de 40 años con respecto al resto.

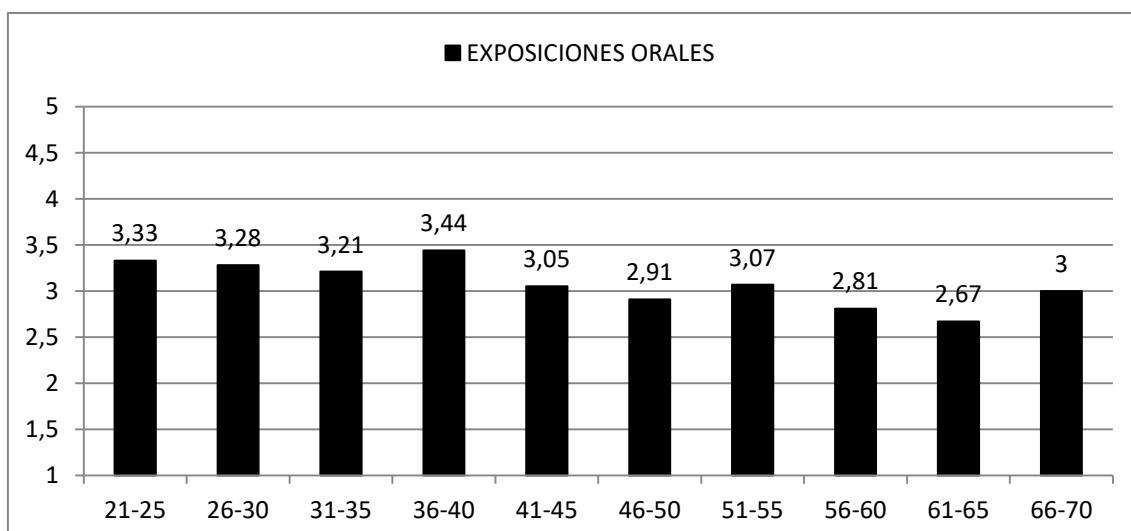


Ilustración 24: Frecuencia de las exposiciones orales por tramo de edad

Curiosamente, y a pesar de que todas las actividades que trabajan la oralidad analizadas son más frecuentes en las aulas del profesorado más joven, al preguntar por los exámenes y pruebas orales vemos que estas son algo más habituales entre el profesorado de edad intermedia y superior, existiendo una relación significativa entre este tipo de actividad y la edad de los docentes:

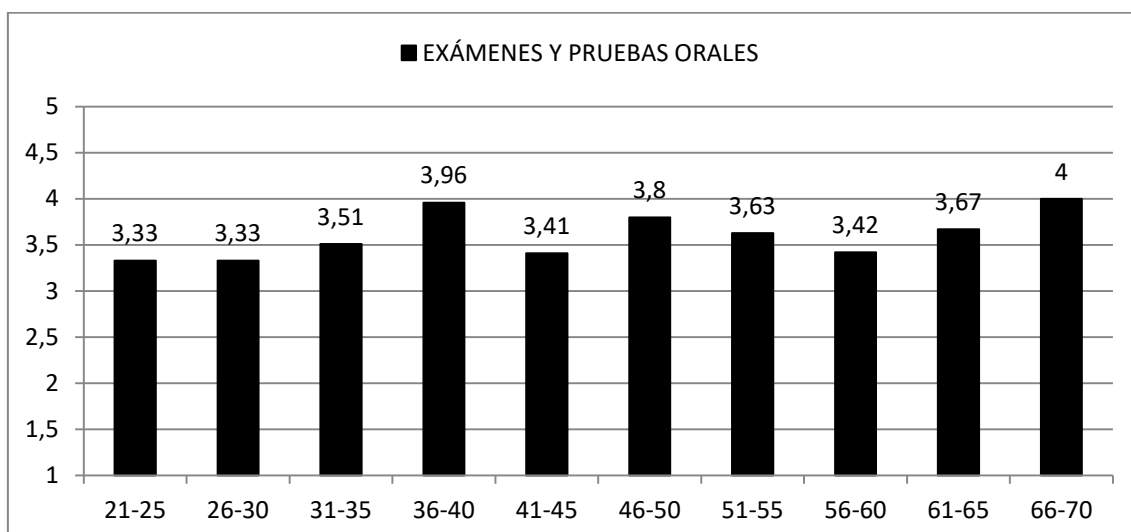


Ilustración 25: Exámenes y pruebas orales por tramo de edad

Diversas actividades que se podrían englobar dentro del paraguas de la interacción oral también son objeto de nuestro análisis. En general, las conversaciones en la L2 sobre aspectos de interés para el alumnado tienen una frecuencia en torno al 4,00, con un abanico que va desde el 3,81 para el profesorado de 51-55 años al 4,33 del profesorado de los tramos de 21-25 y 61-65 años. Solo desciende acusadamente, hasta un 2,00 en el tramo de 66-70. Estas conversaciones son, en consecuencia, bastante frecuentes independientemente de la edad de los docentes de la muestra.

Respecto a los debates, cuya media de frecuencia es de 2,00 a 3,00 en todos los tramos, apreciamos una mayor realización entre el profesorado de menos de 30 años pero sin mayores diferencias en el resto de los tramos.

Los juegos son, de nuevo, una actividad típica del profesorado más joven y que va descendiendo en su frecuencia de forma estadísticamente significativa a medida que el profesorado tiene mayor edad tal y como refleja el gráfico:

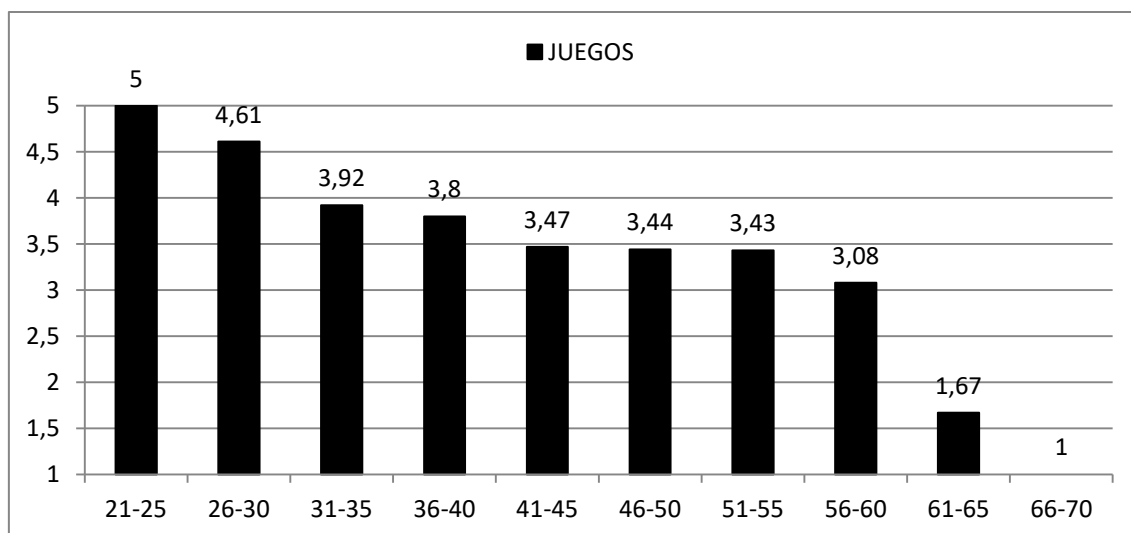


Ilustración 26: Frecuencia de los juegos por tramo de edad

La escenificación de obras de rol, o *role play*, en las que el alumnado desempeña papeles concretos utilizando la lengua extranjera, así como las actividades de búsqueda de información en grupo son tipos de actividades que, sin un descenso tan acusado como en el caso de los juegos, son mucho más frecuentes entre el profesorado joven, y van descendiendo conforme aumenta la edad del profesorado. En concreto, son mucho más frecuentes entre el profesorado de menos de 30 años y descienden claramente entre el de más de 60. No obstante, tal como podemos ver en el gráfico siguiente, en los tramos intermedios de la muestra es más frecuente la realización de actividades tipo *role play* que las de búsqueda de información en grupo, habiendo en el caso de esta última actividad significación estadística:

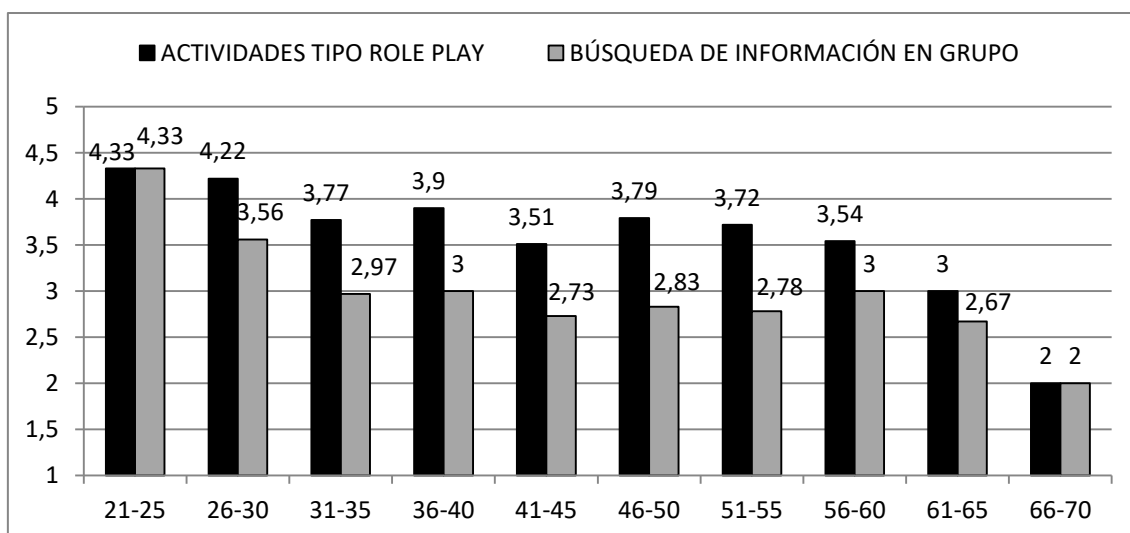


Ilustración 27: Frecuencia de actividades tipo role play y búsqueda de información en grupo por tramo de edad

Más frecuentes en los tramos de mayor edad son las actividades comunicativas que simulan actividades reales. Su realización desciende con la edad desde un 4,30 a los 21-25 años hasta los 3,00 con más de 60 años.

Y en el caso de los intercambios comunicativos internacionales, que pueden ser de interacción oral o escrita, o bien una combinación de ambas opciones gracias a las posibilidades de las TIC y en especial de las redes sociales, nos encontramos con una actividad que se sitúa en todos los tramos entre 1,33 y 2,00. Por ello podemos considerarla una actividad poco frecuente independientemente de la edad del profesorado.

#### 4.3.1.5. Tratamiento de la gramática, vocabulario, traducción y dictados

A continuación pasamos a considerar los datos referidos a la variable de la edad del profesorado en relación con las actividades más tradicionales en el aula de lenguas extranjeras, como es el caso de la atención a la gramática y al vocabulario, o la realización de traducciones o dictados.

El trabajo de la gramática se realiza con frecuencia en el aula a través de explicaciones de los elementos gramaticales así como de la realización de ejercicios prácticos específicos en relación con estos. Ambas son actividades frecuentes en las aulas de inglés del profesorado de nuestra muestra, aunque con matices. Globalmente el trabajo de la gramática es más frecuente entre el profesorado de los tramos de edad más elevados, pero esta diferencia por edad se hace más patente en el caso de la realización de ejercicios que en el caso de las explicaciones, pues estos son menos frecuentes que las explicaciones entre el profesorado más joven mientras que ambos, ejercicios y explicaciones, tienen una frecuencia más similar en los tramos de edad más elevados, tal y como se aprecia en la ilustración siguiente:

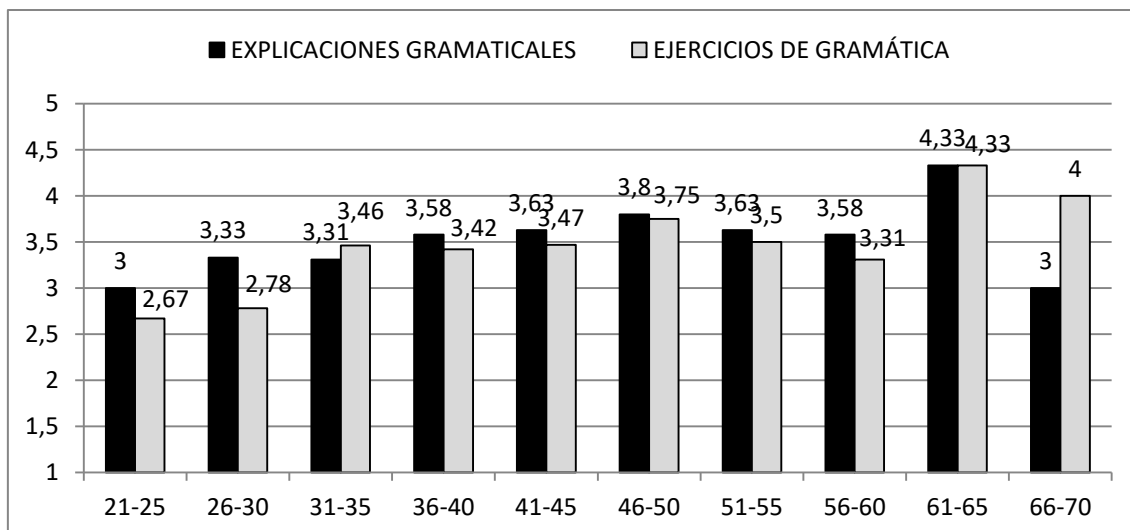


Ilustración 28: Explicaciones y ejercicios gramaticales por tramo de edad

Algo similar sucede en el caso del vocabulario. El trabajo del vocabulario ha sido siempre fundamental en las clases de idiomas independientemente de las diferencias de método. En nuestro cuestionario preguntábamos sobre dos aspectos: las explicaciones y los ejercicios de vocabulario. Al igual que en el caso de la gramática arriba tratado, en ambos casos nos encontramos con actividades que el profesorado refiere realizar con bastante frecuencia, eso sí con menores diferencias por tramos de edad de las que veíamos en el caso de la frecuencia de ejercicios y de explicaciones gramaticales. Se ven pocas diferencias por edad, salvo una ligera tendencia a atender más al vocabulario conforme más años tiene el profesorado:

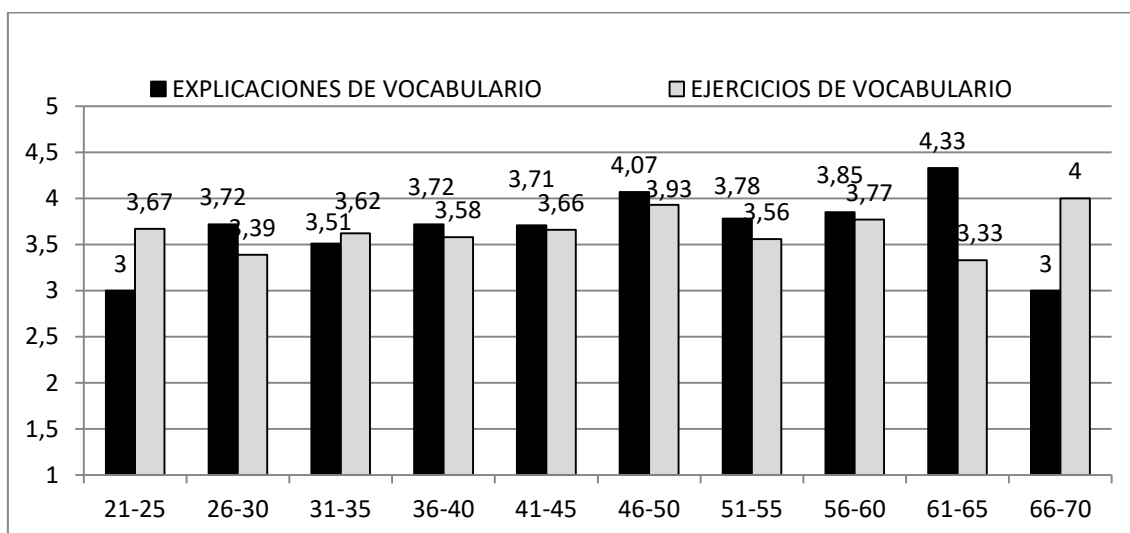


Ilustración 29: Explicaciones y ejercicios de vocabulario por tramo de edad

En cuanto al uso de la traducción en el aula, esta es una actividad de frecuencia media, más habitual en el caso de la traducción de elementos concretos con el fin de aclarar matices o significados que en el de frases o textos completos, pero ninguna de las dos actividades vemos apenas relación con la edad. Como mucho podríamos apreciar un ligero aumento en el caso del profesorado de más de 40 años en ambos

tipos de actividad, aunque los tramos de más de 60 años, que ya hemos comentado que están representados por muy pocos docentes, rompen esta linealidad:

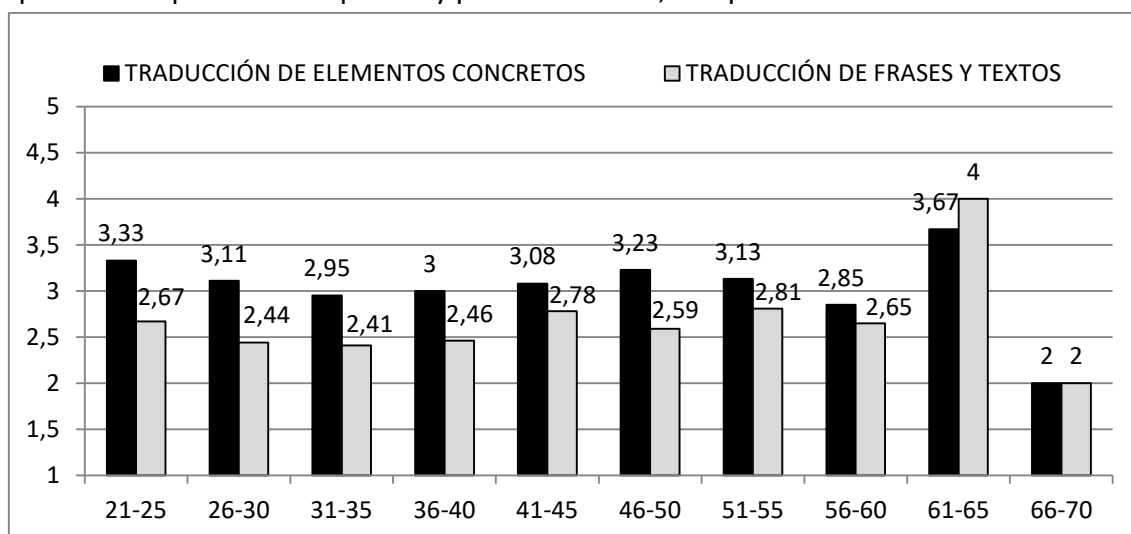


Ilustración 30: Traducción de elementos concretos para aclarar matices o significados y traducción de frases o textos de forma directa o inversa por tramo de edad

Otra actividad clásica en el aula de L2 son los dictados, que suponen una actividad con escasa presencia en todos los tramos de edad, dado que apenas en dos de ellos se supera el 2,00, aunque se percibe una mayor tendencia a utilizar el dictado entre el profesorado mayor (de nuevo si no tenemos en cuenta los tramos con escasa representación) y una menor tendencia a realizarlos en los tramos de profesorado de 21-25 y 36-45 años:

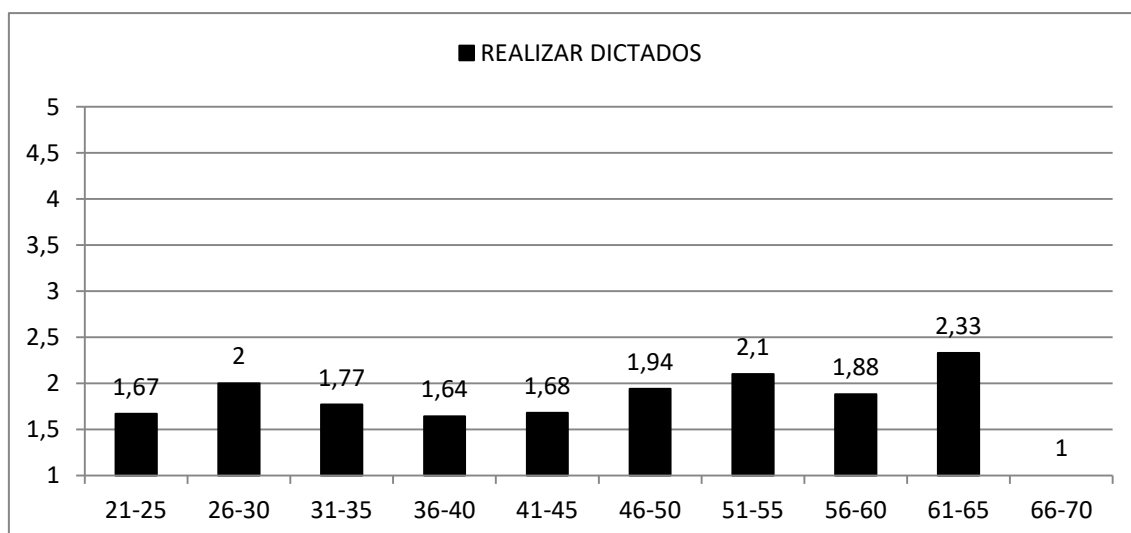


Ilustración 31: Realización de dictados por tramo de edad

A diferencia de las actividades anteriores, de corte más clásico, la realización de proyectos en el aula así como los trabajos por tareas son actividades pedagógicas de frecuencia media y que dentro de nuestra muestra son más frecuentes en las clases del profesorado más joven, aunque sin llegar a la significación estadística, tal y como refleja la siguiente ilustración:

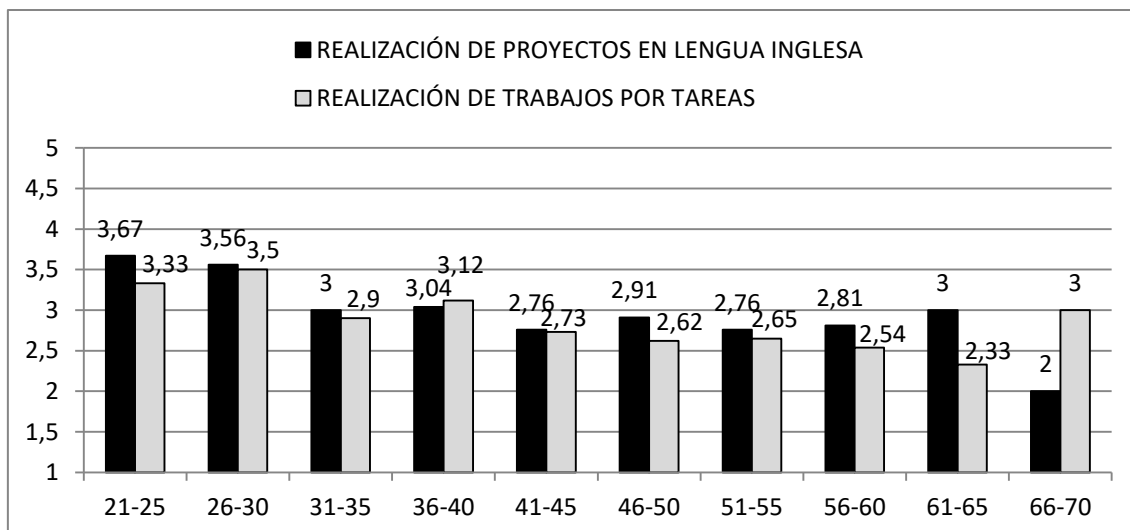


Ilustración 32: Realización de proyectos en lengua inglesa por tramo de edad

Por último, dentro de este apartado también se incluye el tratamiento de los aspectos culturales, tanto de los países anglófonos como de la propia cultura. En ambos casos nos encontramos con una actividad de frecuencia media o media-alta, pero que decae a medida que aumenta la edad del profesorado de la muestra. En el caso del tratamiento de aspectos culturales asociados a la L1, las diferencias que muestra el gráfico inferior son significativas:

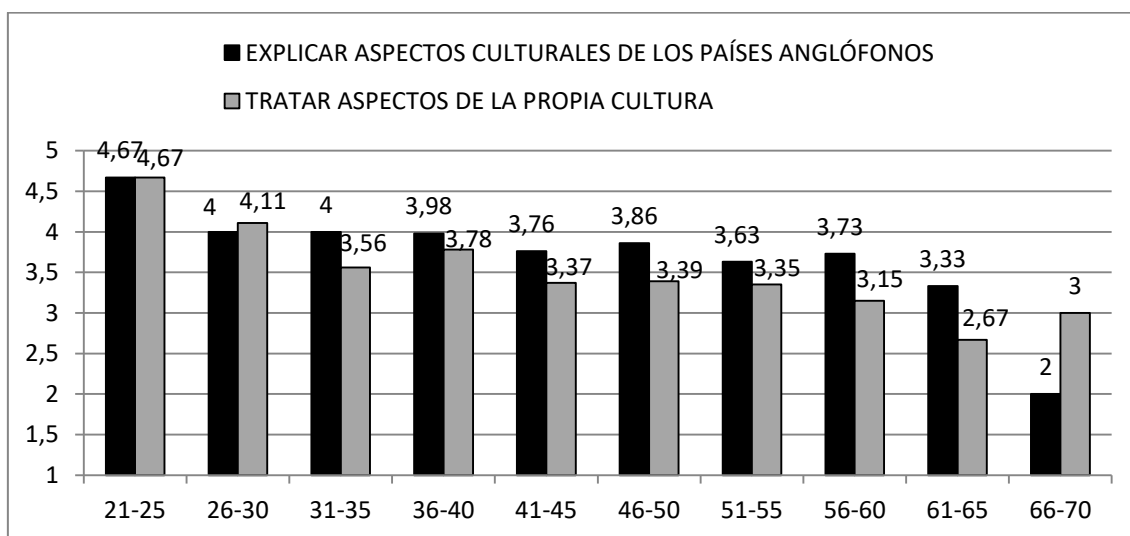


Ilustración 33: Tratar aspectos culturales de los países anglófonos y de la propia cultura por tramo de edad

En lo que casi todo el profesorado de la muestra coincide es en que la presencia de un auxiliar de conversación nativo ayuda a trabajar los aspectos sociales o culturales de la lengua, estando todos los tramos de edad por encima del 4,50 excepto el tramo de 56 a 60 años, en el que el grado de acuerdo es ligeramente inferior.



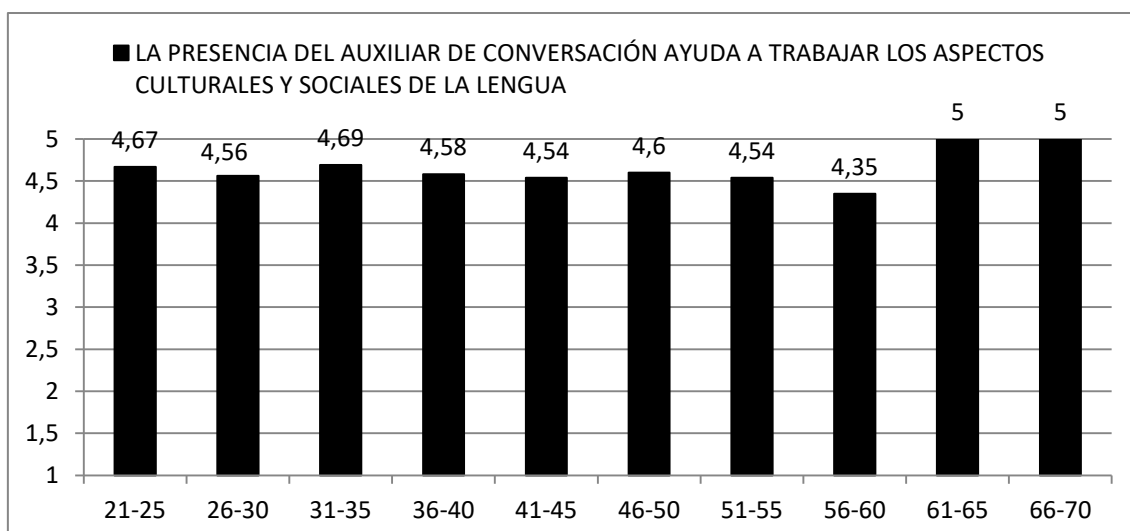


Ilustración 34: Grado de acuerdo con la afirmación "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar aspectos culturales y sociales de la lengua" por tramo de edad

#### 4.3.1.6. Las estrategias de aprendizaje

El trabajo para desarrollar las estrategias de aprendizaje entre el alumnado es también fundamental para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. El profesorado refiere realizarlo con una frecuencia superior a 3,00 en casi todos los tramos, tal como queda reflejado en la ilustración siguiente:

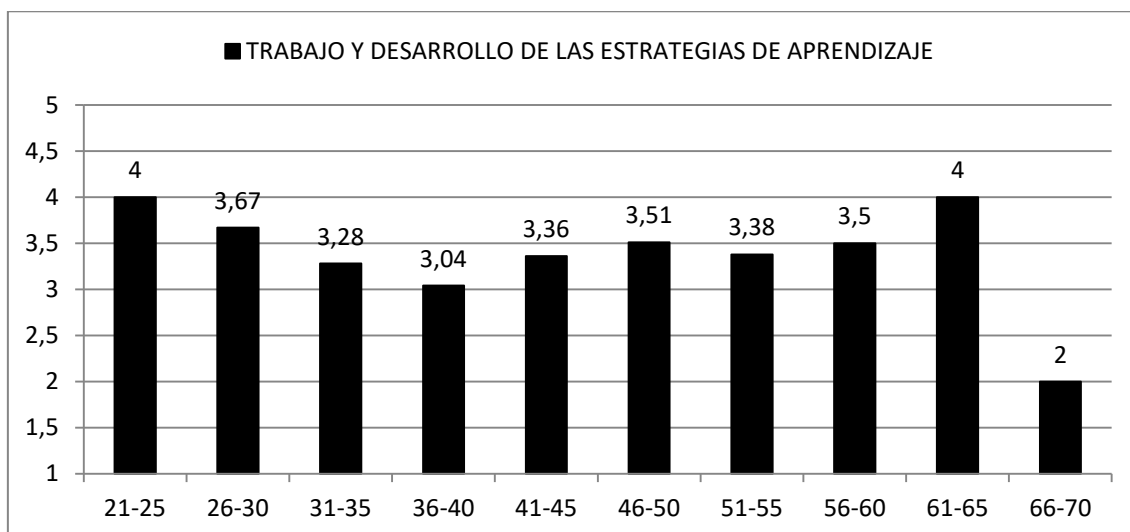


Ilustración 35: Trabajo y desarrollo de las estrategias de aprendizaje por tramo de edad

No obstante, el grado de acuerdo con la afirmación de que las técnicas específicas para organizar el aprendizaje deben de adquirirse en la clase de L2 es incluso más alto, superando el 4,00 casi todos los tramos de edad:

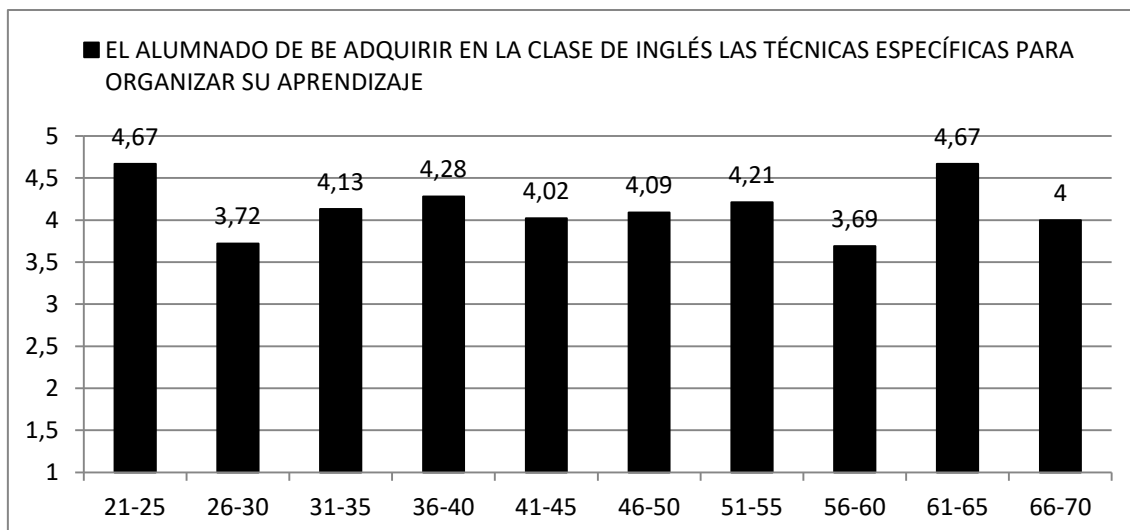


Ilustración 36: Grado de acuerdo con "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" por tramo de edad

También percibimos un alto grado de acuerdo con la afirmación: "Es labor del profesorado proporcionar estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar". Salvo en los tramos de entre 40 y 50 años en que desciende ligeramente, el resto de los tramos se sitúa por encima del 4,00.

Curiosamente, a pesar de este alto grado de acuerdo existente en todos los tramos sobre la importancia de armar al alumnado con estrategias que le facilite el aprendizaje de la L2, el trabajo de las mismas en el aula solo se puede calificar de medio o ligeramente sobre la media. En el gráfico siguiente podemos apreciar que la actividad formulada de forma más genérica es la que el profesorado suscribe en mayor proporción. Despreciando los tramos menos representados en la muestra, también vemos que el trabajo de estos tres aspectos desciende ligeramente según se incrementa la edad del profesorado:

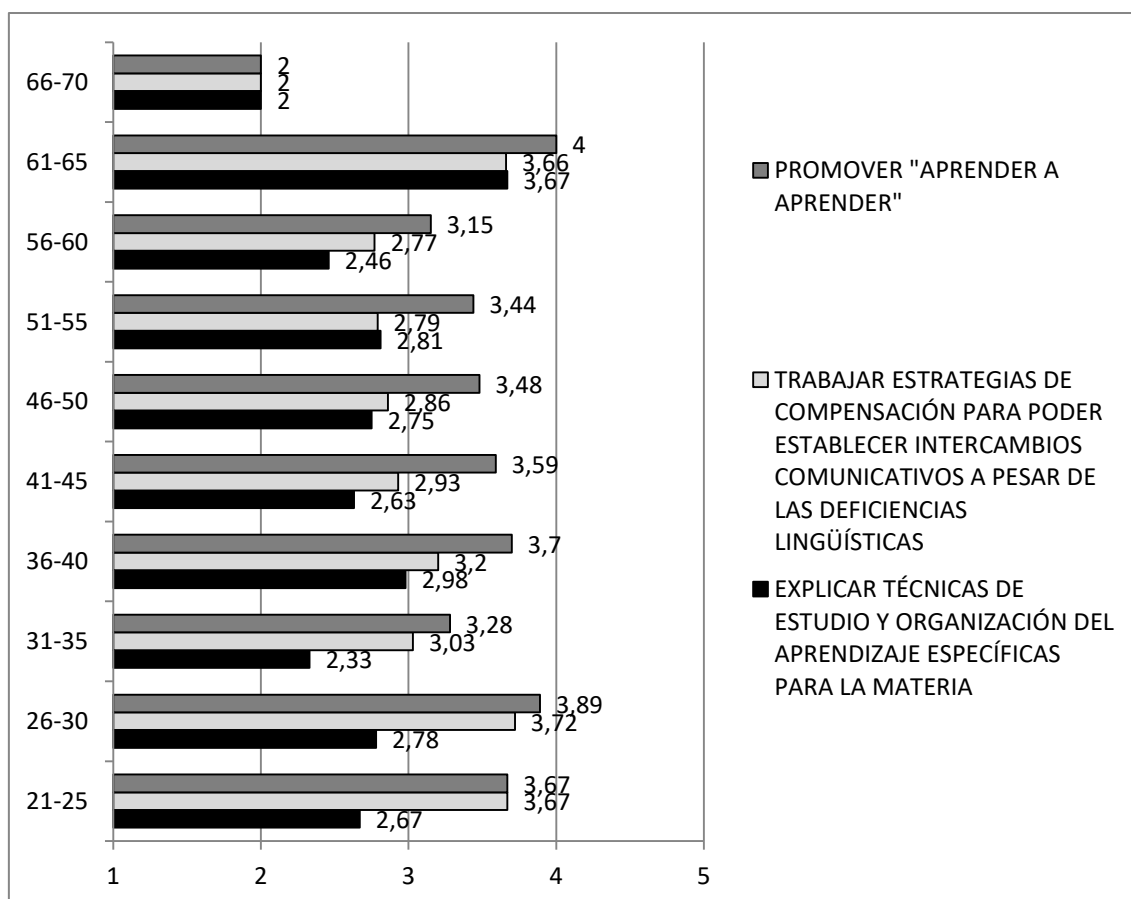


Ilustración 37: Frecuencia de promover "aprender a aprender", "trabajar estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas" y "explicar técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia" por tramo de edad

#### 4.3.1.7. Portfolio

Cada curso escolar la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia realizó hasta el curso 2016-2017 una convocatoria entre el profesorado para promover el conocimiento del MCERL y la implantación voluntaria del Portfolio en los centros escolares. Durante el curso 2014-2015 participaron 34 centros escolares gallegos, y dentro de nuestra muestra lo hicieron 23 docentes, con lo que no se alcanza el 12 % de participación en ningún tramo de edad. Al preguntar en concreto por la realización de un dossier vemos que esta herramienta no está generalizada en las aulas del profesorado de la muestra dado que, excepto en el tramo de 66-70 años –que es de 1,00–, el resto de los tramos se sitúan entre 2,00 y 3,00, sin que se aprecie una tendencia asociada a la edad del profesorado.

#### 4.3.1.8. El input en el aula

En este apartado dedicado al *input* proporcionado al alumnado, al libro de texto puede concedérsele un puesto privilegiado como fuente habitual de *input* en la L2. En cuanto a su seguimiento respecto al tiempo total de la clase, hay una tendencia clara a hacer un mayor uso del libro de texto a medida que aumenta la edad del profesorado, que va

desde el 38,81 % que refiere el profesorado de 21 a 25 años, al 60 % que refiere el de más de 60, tal y como podemos ver en el siguiente gráfico:

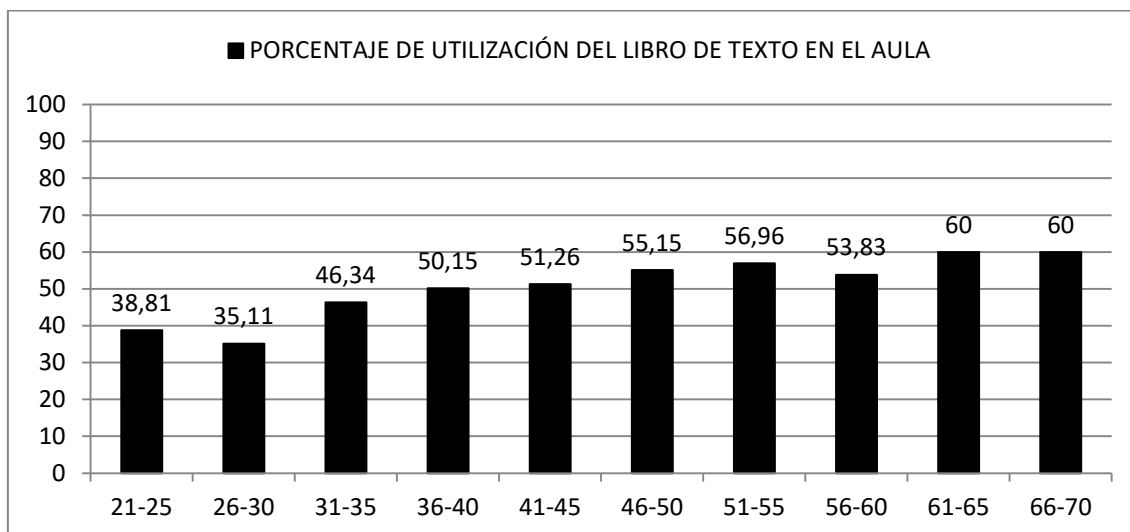


Ilustración 38: Porcentaje de utilización del libro de texto en el aula por tramo de edad

Con respecto al libro de texto, globalmente el profesorado mantiene un grado de acuerdo intermedio, con la afirmación “Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés”, entre 2,11 y 2,85 en los tramos de menos de 60 años y alcanzando el 4,00 en los tramos que superan esta edad:

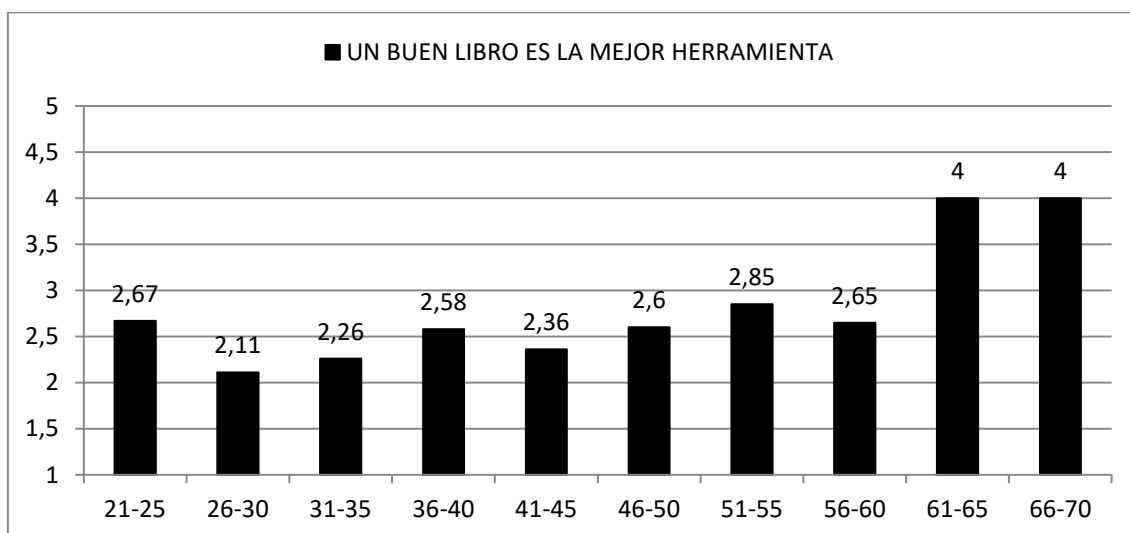


Ilustración 39: Grado de acuerdo con "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" por tramo de edad

Igualmente, el grado de acuerdo con la afirmación de que “Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en la que se imparte clase de inglés” se sitúa en torno al 3,00 en casi todos los tramos, siendo más alto en los tramos inferiores a los 35 años y en los que superan los 60:

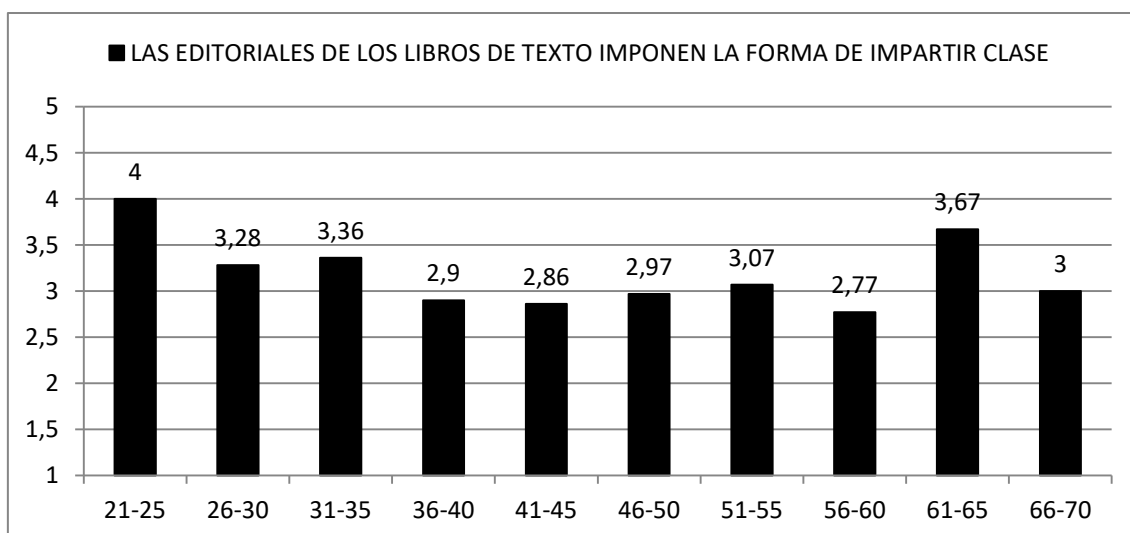


Ilustración 40: Grado de acuerdo con la afirmación "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en la que se imparte clase de inglés" por tramo de edad

Otro aspecto por el que se preguntaba era la frecuencia de utilización de materiales auténticos en el aula que, teniendo estos una presencia intermedia en todos los tramos de edad, son más habituales en los tramos de menor edad de la muestra, tal y como se puede apreciar en la siguiente ilustración. Recordamos que los tramos 21-25, 61-65 y 66-70, que parecen no seguir la linealidad expresada, son tramos que incluyen 3 docentes como máximo.

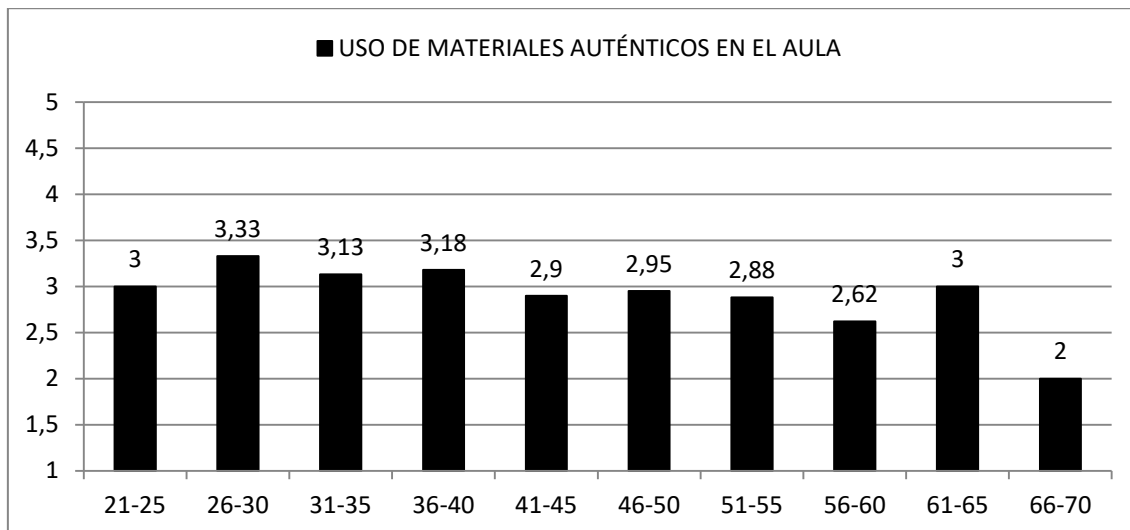


Ilustración 41: Frecuencia de la utilización de materiales auténticos en el aula por tramo de edad

En cuanto a si el material a disposición del alumnado debe de estar graduado a su nivel o a uno ligeramente superior, hemos analizado los datos proporcionados por el profesorado de la muestra, referidos a ambas opciones y observamos que el profesorado del tramo de edad más bajo, 21-25 años, está más de acuerdo con la afirmación de que debería ser de un nivel ligeramente superior. A partir de los 25 años, el resto de tramos se mantiene en un nivel de acuerdo que supera el 4,00 respecto a que debería ser del mismo nivel del alumnado, mientras que va descendiendo el grado

de acuerdo con que debería ser de un nivel ligeramente superior, salvo en el tramo de 61-65 años. En cualquier caso, la relación entre el acuerdo con estas afirmaciones y la edad de los docentes, que podemos ver en el gráfico inferior, no llega a ser significativa:

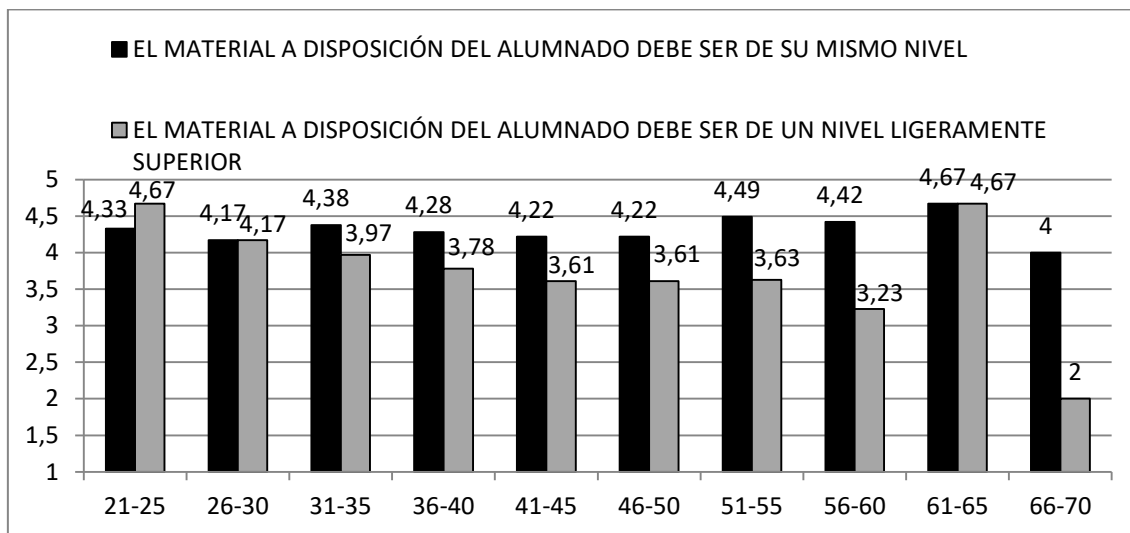


Ilustración 42: Grado de acuerdo con las afirmaciones "El material a disposición del alumnado debe ser de su mismo nivel" o "El material a disposición del alumnado debe ser de nivel ligeramente superior", por tramo de edad

En lo que sí hay un muy alto grado de acuerdo es en la idea de que el alumnado debe estar expuesto a materiales auténticos, afirmación esta que el profesorado respalda en todos los tramos de edad entre 4,55 y 5,00, aunque se ve un ligero descenso en los tramos entre 40 y 60 años. Similar grado de acuerdo suscita la afirmación de que el alumnado debe estar expuesto a materiales en la L2, incluso si son adaptados. En este caso el grado de acuerdo es algo inferior con respecto a la afirmación anterior en los tramos de edad más bajos de la muestra:

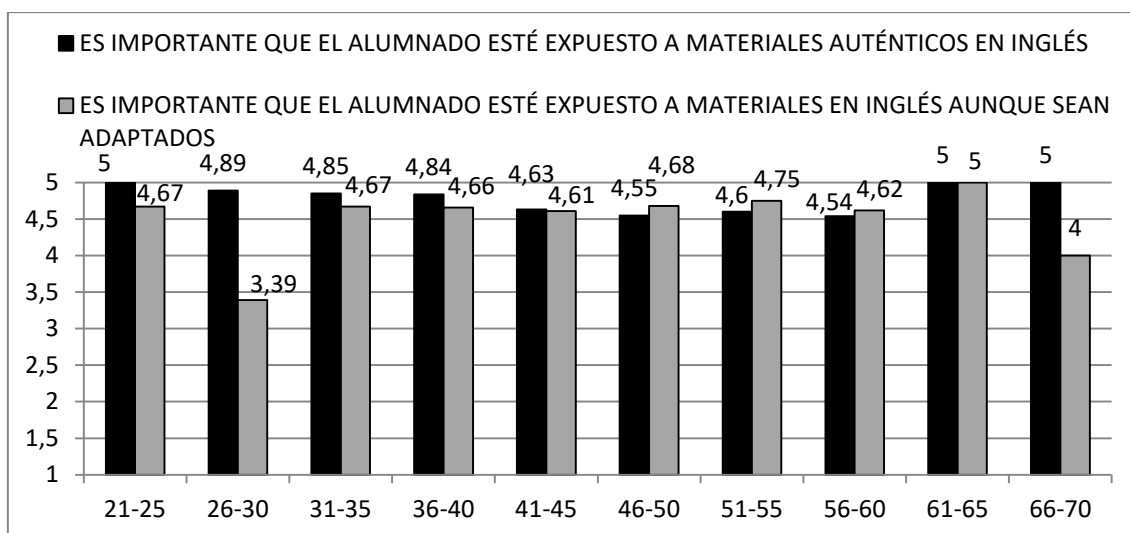
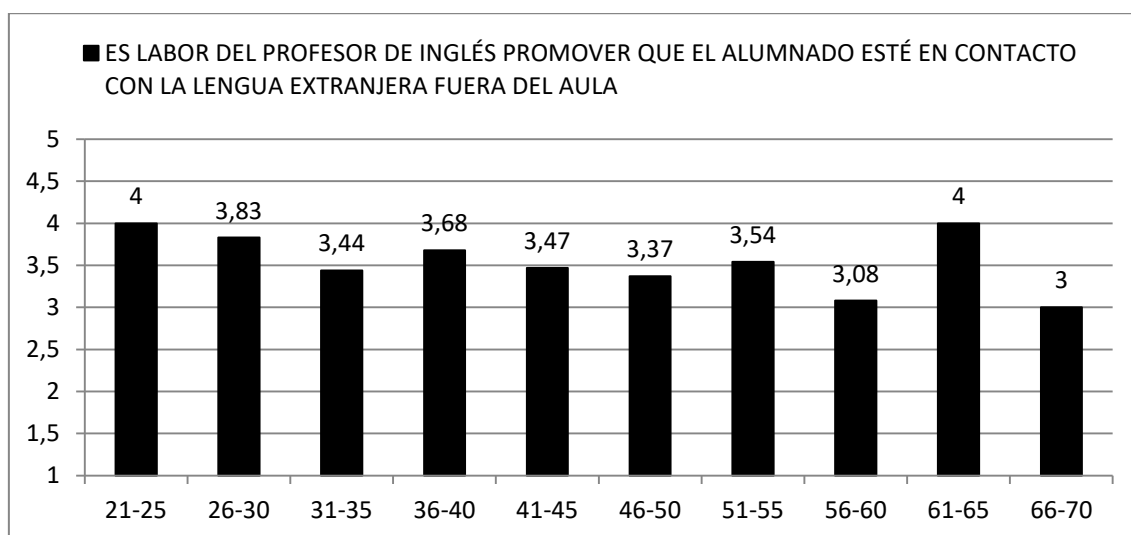


Ilustración 43: Grado de acuerdo con las afirmaciones "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" y "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés

*aunque sean adaptados" por tramo de edad*

Otro punto en el que el profesorado coincide independientemente de su edad es en la importancia de que el alumnado lea el mayor número posible de lecturas graduadas. Todos los tramos de edad se sitúan en torno al 4,00 salvo el profesorado de más de 60 años, que le otorga la valoración de 5,00.

En cuanto a la afirmación "Mi alumnado tiene ocasiones de utilizar el inglés fuera del contexto escolar", el profesorado refiere un grado de acuerdo entre 2,00 y 3,00 salvo en los dos tramos de menor edad y el de mayor edad, en los cuales el grado de acuerdo supera el 3,00. De todos modos hay un mayor grado de acuerdo con que "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" donde todos los tramos se sitúan entre 3,00 y 4,00, aunque con una tendencia descendente a medida que aumenta la edad, tendencia rota únicamente en el caso del profesorado de 61-65 años, en que es de 4,00.



*Ilustración 44: Grado de acuerdo con la afirmación "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" por tramo de edad*

De todos modos, al preguntar en qué grado promueve cada docente el contacto con el inglés fuera del aula, el gráfico siguiente nos muestra que es inferior a las creencias reflejadas en el anterior, llegando solamente el tramo de 26-30 años al 3,50 y situándose el resto entre 2,00 y 3,00. Globalmente vemos una menor promoción de este contacto a medida que se progresa hacia tramos de edad más elevados, llegando a ser esta relación significativa:

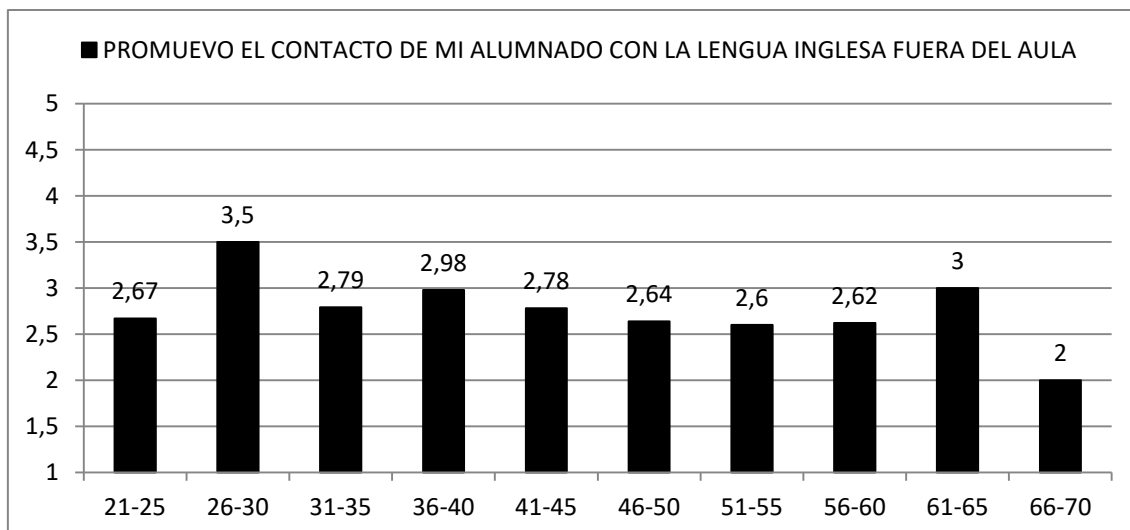


Ilustración 45: Grado de frecuencia de "Promuevo el contacto de mi alumnado con la lengua inglesa fuera del aula" por tramo de edad

#### 4.3.1.9. La L2 en el aula

Otro dato que se ha analizado en nuestra encuesta es el porcentaje del tiempo total de clase en que se utiliza el inglés como lengua vehicular. En la siguiente ilustración se aprecia que a partir de los 45 años se produce un descenso en la cantidad de tiempo de utilización del inglés frente a las lenguas cooficiales, bien sea gallego o castellano:

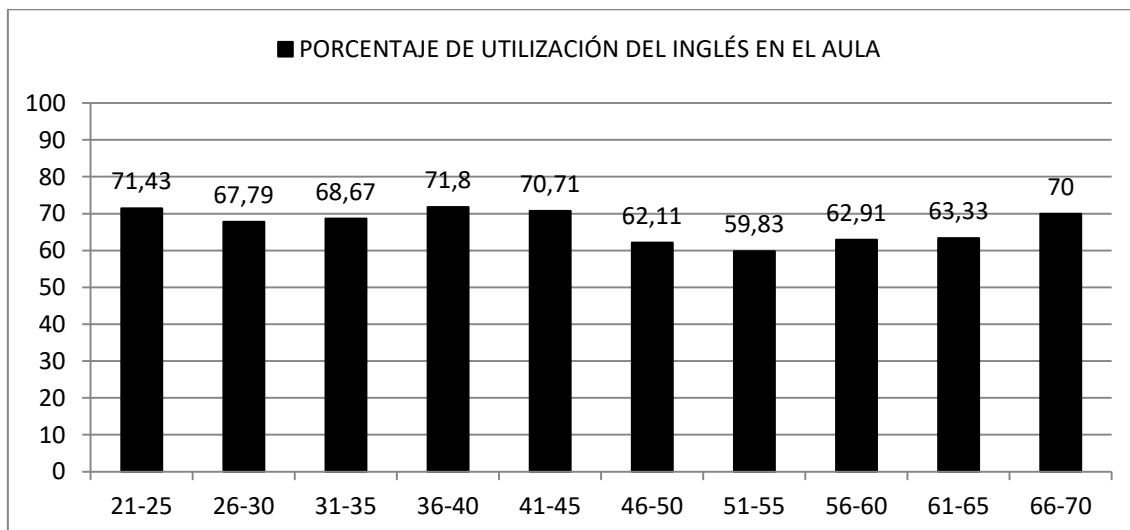


Ilustración 46: Porcentaje de utilización del inglés en el aula por tramo de edad

De hecho, el grado de acuerdo que presentan los docentes de los diferentes tramos de edad con la afirmación de "Habría que impartir la clase totalmente en inglés" es bastante alto, situándose todos los tramos entre 4,00 y 4,50, con la única excepción del tramo de 66-70 años, y que se queda en un grado intermedio de acuerdo con un 3,00. Curiosamente, el grado de acuerdo con la afirmación de que "El profesor solo debería utilizar el inglés en el aula" es algo inferior, y aquí sí que se observa que los tramos de edad intermedios, entre 35 y 45 años, manifiestan un menor grado de



acuerdo, al igual que sucede con el tramo de 66-70 años, que se sitúa una vez más en el 3,00.

De nuevo, respecto a la afirmación “El profesorado de inglés debe adaptar su habla haciéndose entender evitando la L1”, salvo el tramo de 66-70 años, todos los demás tramos de edad superan el 4,00, especialmente entre el profesorado de menos de 35 años, a la vez que también observamos un leve descenso en el profesorado de 35-50 años. De las tres, esta es la afirmación que suscita mayor grado de acuerdo entre el profesorado de todos los tramos de edad.

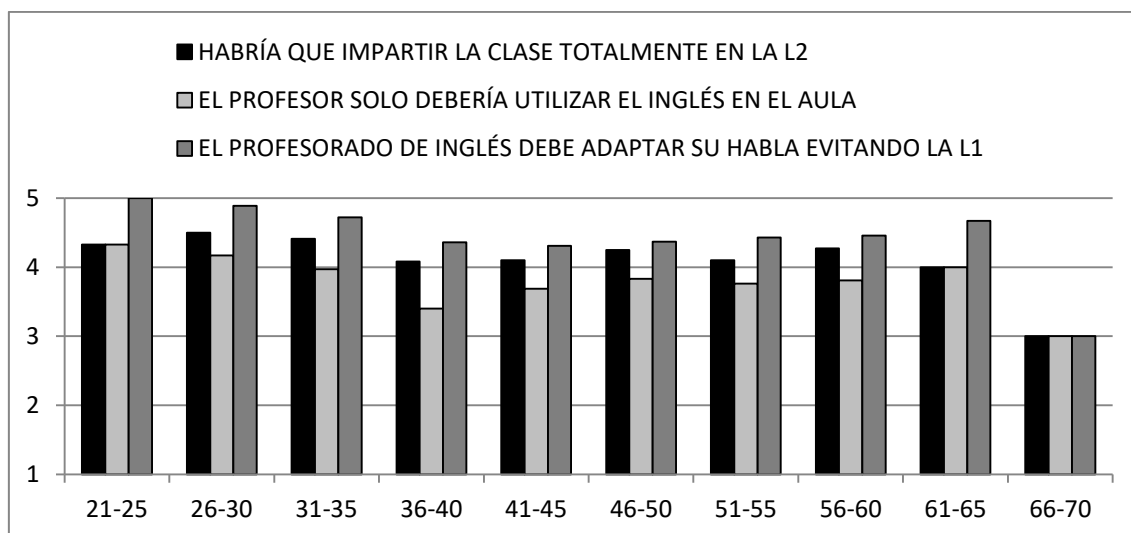


Ilustración 47: Grado de acuerdo con las afirmaciones "Habría que impartir la clase totalmente en la L2", "El profesor solo debería utilizar el inglés en el aula" y "El profesorado de inglés debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender" por tramo de edad

#### 4.3.1.10. Improvisación en las clases

También se preguntó por la frecuencia de improvisar para atender necesidades encontradas en el aula, y todos los tramos refirieron realizarlo con una frecuencia superior a 3,00, aunque existe un mayor grado de acuerdo a menor edad del profesorado. También se observa, al igual que sucedía en el caso de las afirmaciones sobre el uso del inglés como lengua vehicular en el aula del apartado anterior, una mayor similitud entre el comportamiento del profesorado de más de 55 años con el de los tramos más jóvenes de la muestra, a diferencia de los docentes de edad intermedia:

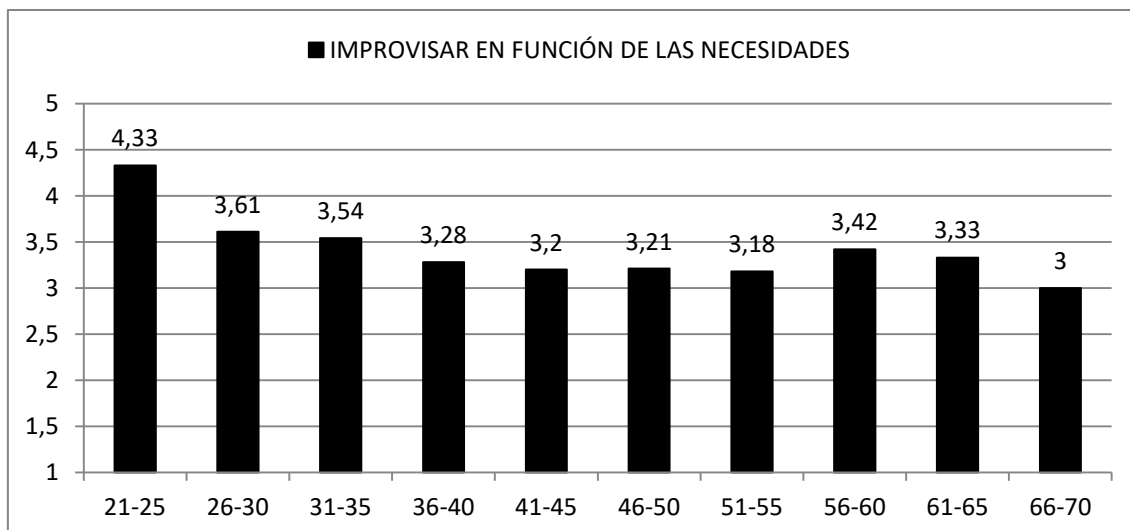


Ilustración 48: Frecuencia de la improvisación según las necesidades del aula por tramo de edad

En general la percepción de la improvisación en ciertas circunstancias es muy positiva en todos los tramos de edad, siendo superior a 4,47 en todos los tramos excepto en el de 66-70, y con un leve descenso en ese tramo intermedio de 41-45 años, tal y como hemos visto que también sucedía en el caso de otras afirmaciones:

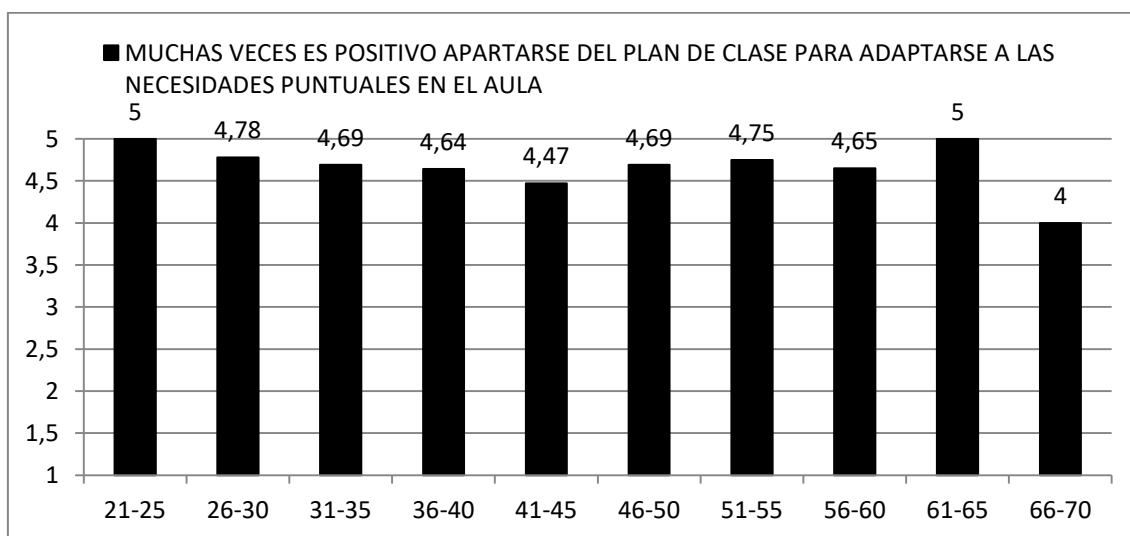
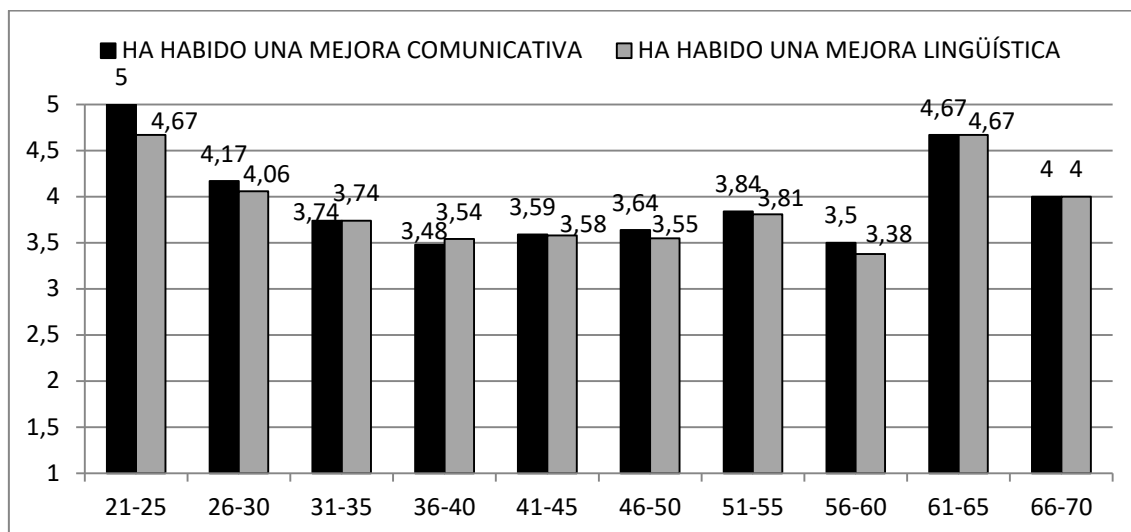


Ilustración 49: Grado de acuerdo con la afirmación "Muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula" por tramo de edad

#### 4.3.1.11. Comienzo temprano de la enseñanza de la L2

Otro aspecto consultado es la percepción del profesorado respecto al adelanto de la enseñanza de las lenguas extranjeras que ha tenido lugar a lo largo de estas últimas décadas. Al preguntar por el grado de acuerdo con las afirmaciones "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" y "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera", nos encontramos con un grado de acuerdo que en ambos casos

oscila entre 3,38 y 4,67, siendo más alto en los tramos de edad más jóvenes y en el de 61-65 años:



*Ilustración 50: Grado de acuerdo con las afirmaciones "Con la introducción del inglés en los cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" y "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por tramo de edad*

#### 4.3.1.12. Uso de las TIC

Finalmente, analizamos el uso de las TIC y su percepción dentro del aula de inglés por parte del profesorado. Dentro de este apartado nos centramos en las diferencias de uso de los elementos tecnológicos por parte del profesorado, tanto en la preparación de sus clases como durante la impartición de las mismas, así como por parte del alumnado, tanto durante las sesiones de clase como en el trabajo complementario fuera del horario lectivo.

En cuanto al profesorado, el uso de la tecnología es bastante habitual tanto para la preparación de las clases como durante las mismas. No obstante, se ve una tendencia descendente a medida que aumenta la edad de cada tramo. Esta diferencia es más acusada en el caso de las clases, dado que en los tramos de edad inferiores a los 50 años este uso supera al de la preparación de clase, mientras que a partir de esta edad el uso pasa a ser superior en la preparación de las clases. El último tramo de edad en este caso rompe la tendencia respecto al uso de las TIC en las clases, conforme vemos a continuación:

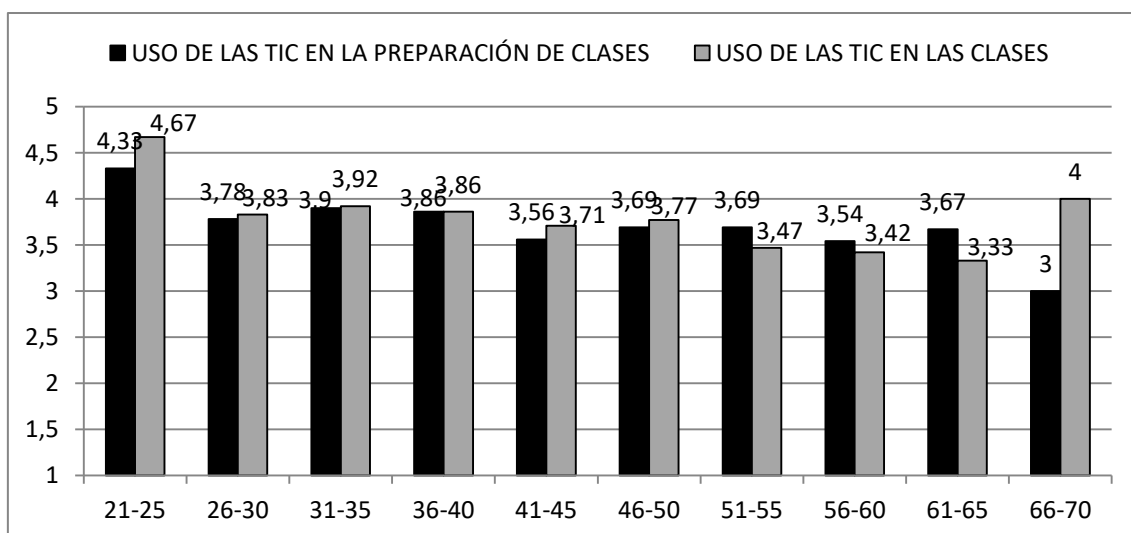


Ilustración 51: Grado de uso de las TIC por parte del profesorado tanto en la preparación como durante las clases por tramo de edad

Por su parte, en el caso del alumnado observamos en casi todos los tramos que se utilizan más las TIC en el aula que en la realización de las tareas prescritas para casa. En ambos casos la utilización de la tecnología por parte del alumnado es muy inferior a la que realiza el profesorado en cada uno de los tramos de edad analizados. En cuanto al aula, el uso de la tecnología por parte del alumnado se asocia a los tramos de edad inferiores de nuestra muestra, descendiendo a medida que aumenta la edad de los docentes, mientras que en el caso de las tareas realizadas en casa se ve una tendencia ascendente desde el tramo de 21-25 años hasta el de 36-40 que se rompe en los tres tramos inferiores, desde los 41 hasta los 55 años, para ascender posteriormente.

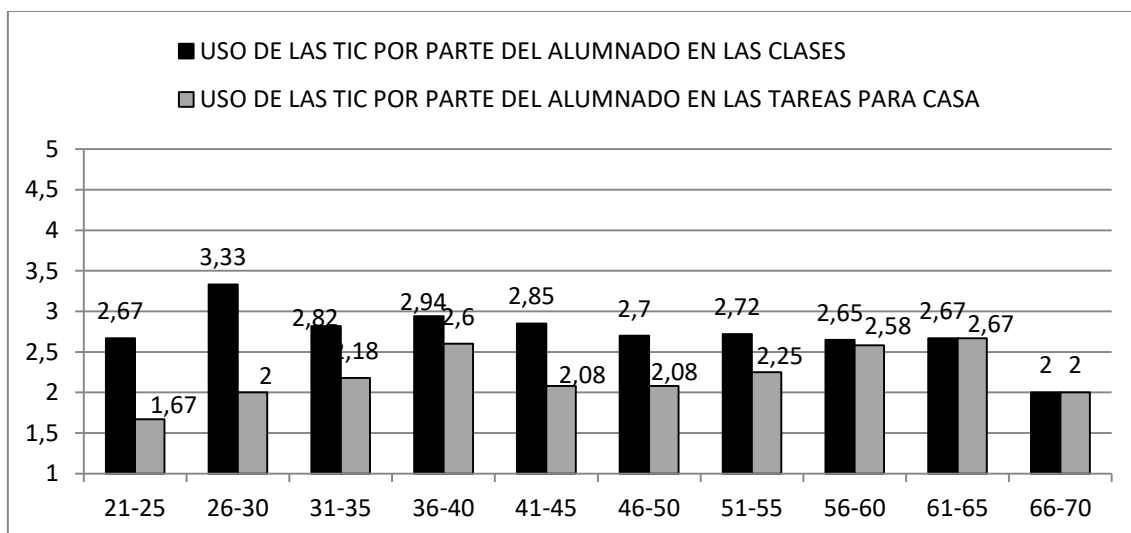


Ilustración 52: Grado de uso de las TIC por parte del alumnado en las clases y en las tareas para casa por tramo de edad

En cuanto a la frecuencia de la utilización de aplicaciones informáticas e internet en el aula, que salvo en el tramo de mayor edad puede considerarse bastante elevado al estar entre 3,00 y 4,00 en el caso de las aplicaciones informáticas y entre 3,50 y 4,20

en el caso de internet, vemos un descenso en la frecuencia de uso entre el profesorado que supera los 40 años en ambos casos, roto solo en el caso del tramo de 61-65 años, en que es más elevado:

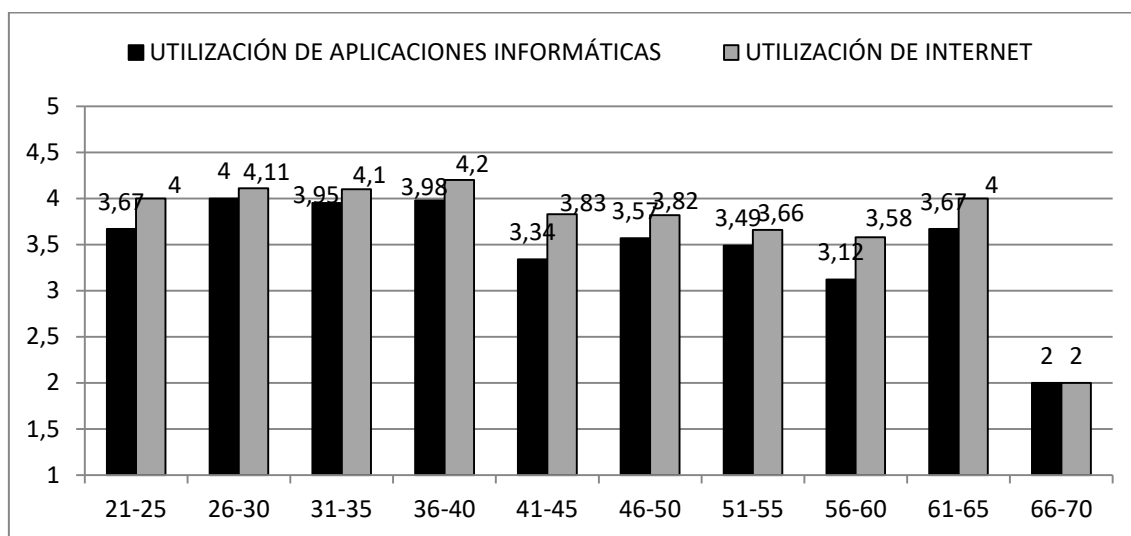


Ilustración 53: Frecuencia de la utilización de aplicaciones informáticas e internet en el aula por tramo de edad

Respecto a la conveniencia de utilizar más las TIC en las clases de inglés, detectamos un alto grado de acuerdo con la afirmación “Deberían utilizarse más las TIC en las clases de inglés” en todos los tramos, aunque especialmente entre el profesorado de 61-65 años y 21-25. De forma similar, la afirmación “Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés” se sitúa en torno al 4,00 en todos los tramos excepto en el de 66-70 años, pero destaca el de 61-65 años, que llega a 4,67. Al comparar las respuestas obtenidas en ambos casos observamos que el profesorado menor de 45 años está más de acuerdo con la necesidad de utilizar más las TIC, mientras que a partir de esa edad se iguala el grado de acuerdo con ambas afirmaciones, lo que puede sugerir una mayor autocrítica respecto a un uso de la tecnología en el aula inferior al que considera que sería deseable.

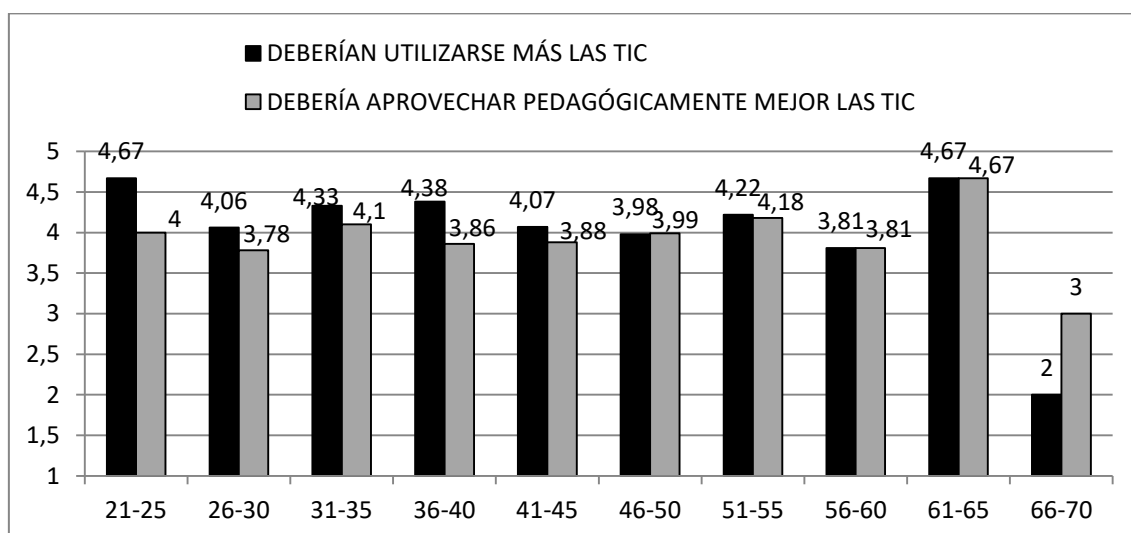


Ilustración 54: Grado de acuerdo con las afirmaciones "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" y "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés" por tramo de edad

Hemos estudiado también qué elementos tecnológicos utiliza el profesorado en sus clases en función de la edad. Así, en lo que se refiere a la dotación tecnológica utilizada en las aulas, no vemos diferencias importantes entre los diversos tramos de edad del profesorado, aunque sí hay diferencias entre ellos. Conviene destacar el amplio uso de elementos, como los reproductores de audio en los tramos de edad intermedios, así como la escasa presencia de los laboratorios de idiomas.

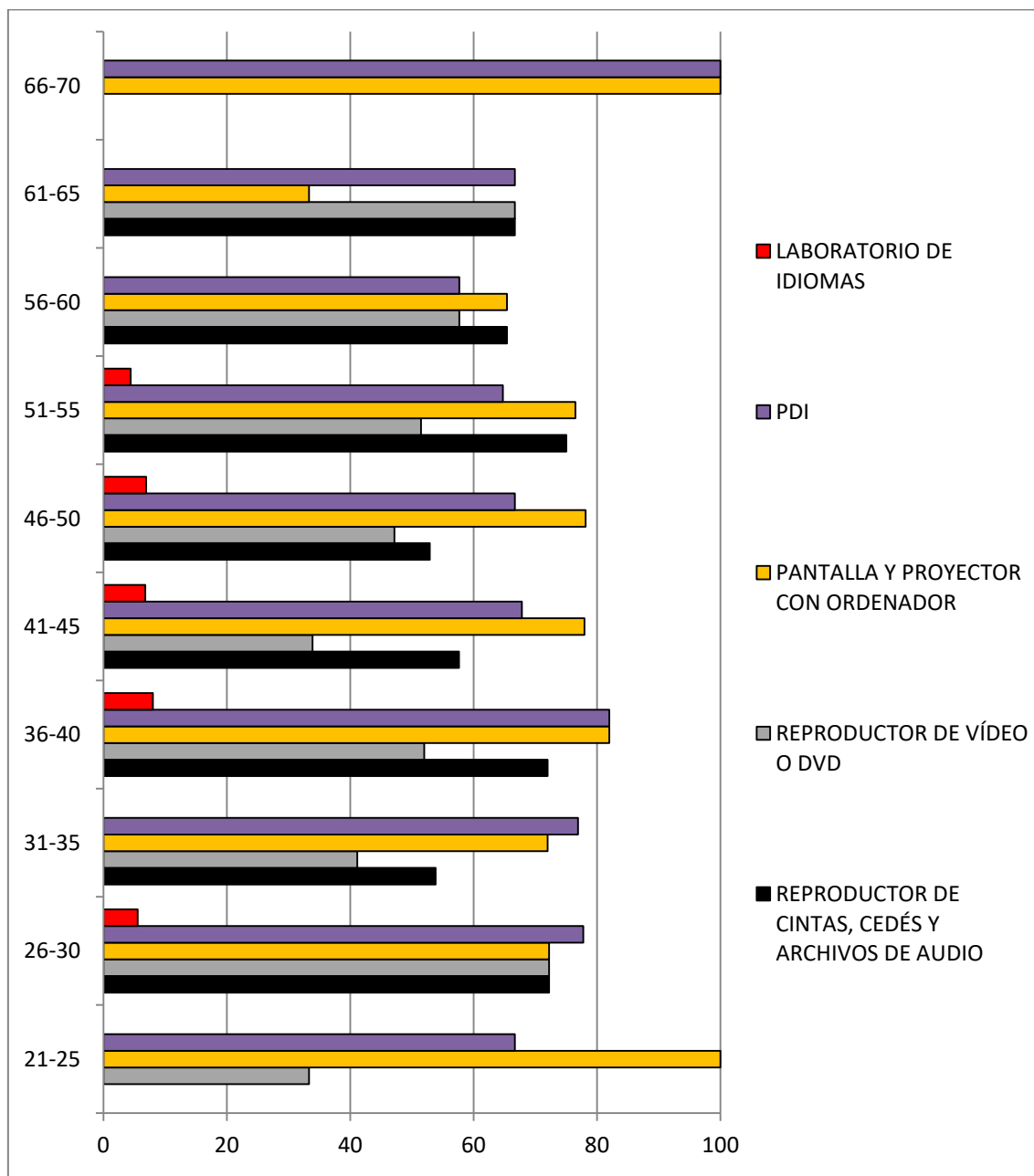


Ilustración 55: Porcentaje de utilización de diversas dotaciones: reproductor de cintas, CD y archivos de audio, reproductor de vídeo o DVD, pantalla y proyector con ordenador, pizarra digital interactiva y laboratorio de idiomas por tramo de edad

En cuanto a las herramientas informáticas analizadas, no vemos relación entre el uso de las mismas y la edad del profesorado, salvo en el caso del correo electrónico, de uso significativamente más habitual cuanto más joven es el profesorado.

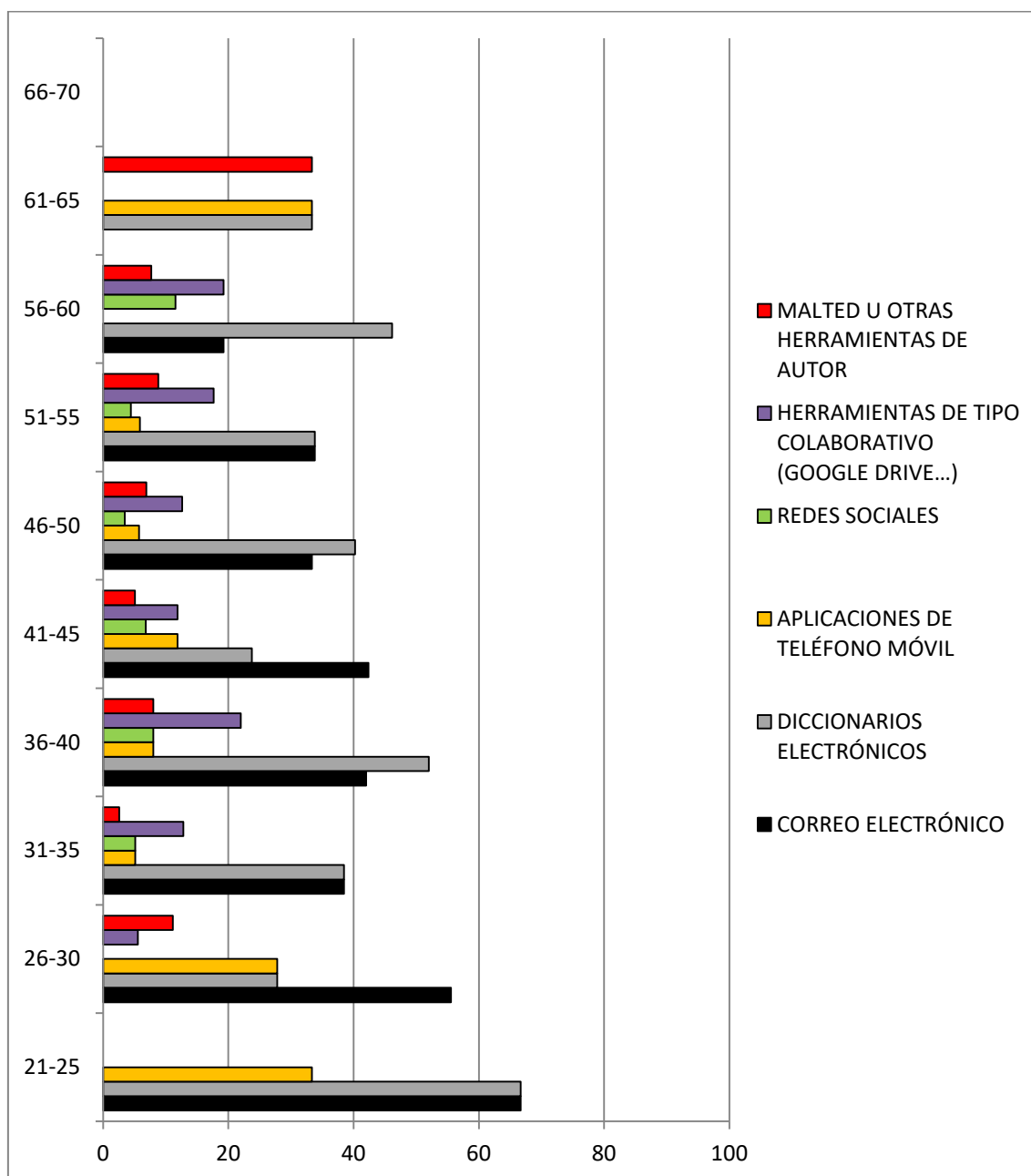


Ilustración 56: Porcentaje de utilización de las siguientes herramientas informáticas: correo electrónico, diccionarios electrónicos, aplicaciones de teléfono móvil, redes sociales, herramientas de tipo colaborativo y herramientas de autor específicas para lenguas extranjeras por tramo de edad

Por último, estudiamos los materiales tecnológicos que suponen elaboración de materiales a través de la tecnología por parte del propio docente. Aquí se aprecia una mayor prevalencia de la página web o blog propio entre el profesorado de los tramos comprendidos entre 35 y 45 años, así como una mayor elaboración de materiales digitales propios en los tramos intermedios, entre los 31 y 60 años; mayor utilización de los proyectos colaborativos internacionales eTwinning entre los docentes de 26-55

años, y una utilización de *webquests* y *miniquests* en todos los tramos de edad, excepto los dos de los extremos, representados por 3 docentes en el tramo 21-25 años y por solo 1 en el de 66-70 años. Salvo en el caso de los proyectos eTwinning, tanto en el caso de páginas web o blogs, materiales digitales propios y *webquests* o *miniquests* existe una relación significativa con la edad del profesorado:

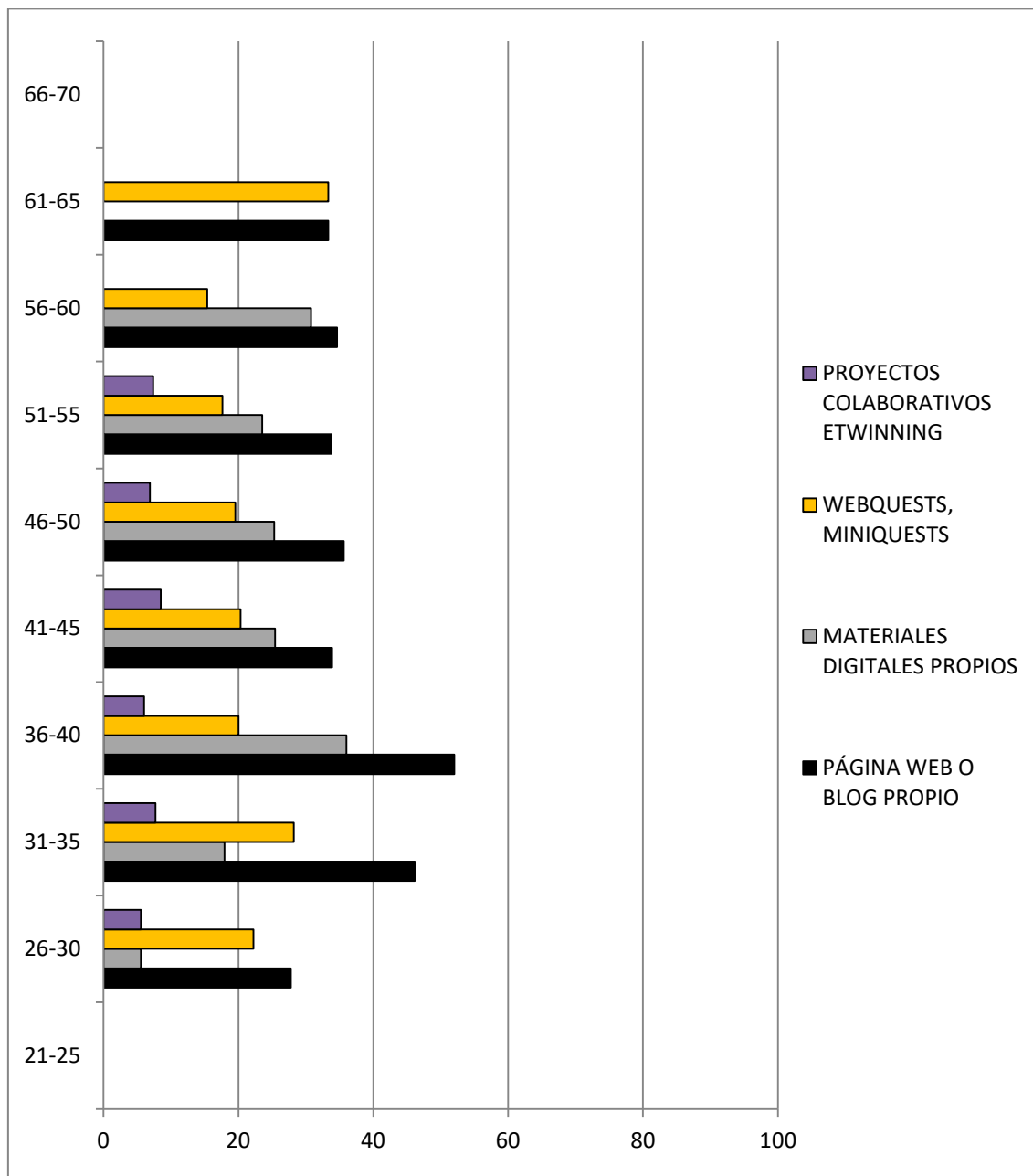


Ilustración 57: Porcentaje de utilización de página web o blog propio, materiales digitales propios, *webquests* o *miniquests* y proyectos colaborativos eTwinning por tramo de edad



### 4.3.2. Profesorado de educación primaria y secundaria

#### 4.3.2.1. Perfil del grupo según el nivel de enseñanza

Comenzamos el análisis de esta variable estableciendo el perfil del profesorado en función del nivel en que imparte clase, educación primaria o secundaria. En la enseñanza pública nos encontramos, por un lado, con docentes pertenecientes al cuerpo de maestros que imparten clase de inglés en educación infantil, primaria y excepcionalmente 1º y 2º de ESO, y, por otro, con docentes pertenecientes al cuerpo de profesorado de educación secundaria que imparten clase en ESO, bachillerato y ciclos formativos. La titulación típica de los docentes del cuerpo de maestros, habitualmente diplomados en magisterio o graduados en educación primaria, no ha sido siempre la única titulación de acceso, por lo que nos encontramos con miembros del cuerpo de maestros con otras titulaciones, que en algún momento accedieron a estas plazas. Igualmente, los docentes del cuerpo de educación secundaria de la enseñanza pública, habitualmente licenciados o graduados en filología inglesa o similar, pueden contar con diversas titulaciones de acceso o haber accedido desde el cuerpo de maestros, previa obtención de algún título que posibilite este acceso al cuerpo de profesorado de secundaria. Por otro lado, en los centros privados esta distinción no está tan clara al no existir dos cuerpos docentes diferenciados, habiendo incluso en algún caso docentes que imparten clase desde educación infantil a bachillerato siempre que su titulación así lo permita. De hecho, tal y como queda reflejado en el gráfico inferior, 197 docentes de nuestra muestra imparten clase en educación primaria y 163 en educación secundaria, mientras que 6 de los docentes imparten clase en ambos niveles y, en los análisis posteriores, estarán incluidos en ambos grupos. Por esta razón, en lugar de considerar de forma independiente a los maestros frente al profesorado de educación secundaria, hemos optado por establecer esta variable teniendo en cuenta únicamente el nivel en el que imparte clase cada docente: educación primaria frente a educación secundaria, que incluiría ESO y bachillerato (e incluso ciclos formativos, aunque no se consideran en este estudio).

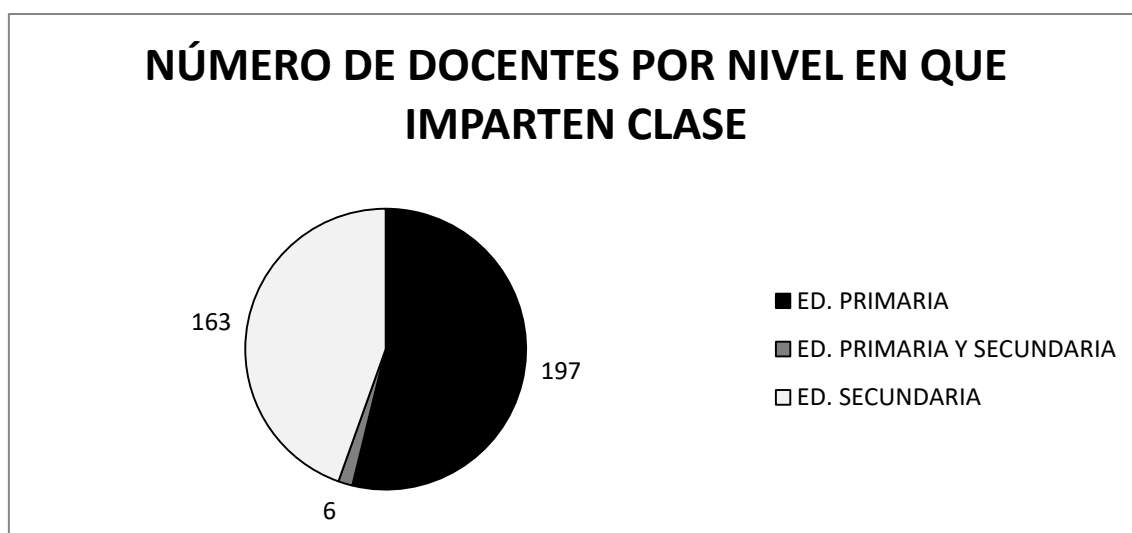


Ilustración 58: Número de docentes que imparte clase en educación primaria, secundaria y en ambos niveles

Según nuestros datos, el profesorado de educación primaria tiende a trabajar en un entorno más rural que el profesorado de educación secundaria, tal y como podemos ver en la siguiente ilustración, que refleja el tipo de localidad en la que trabajan los docentes de la muestra:

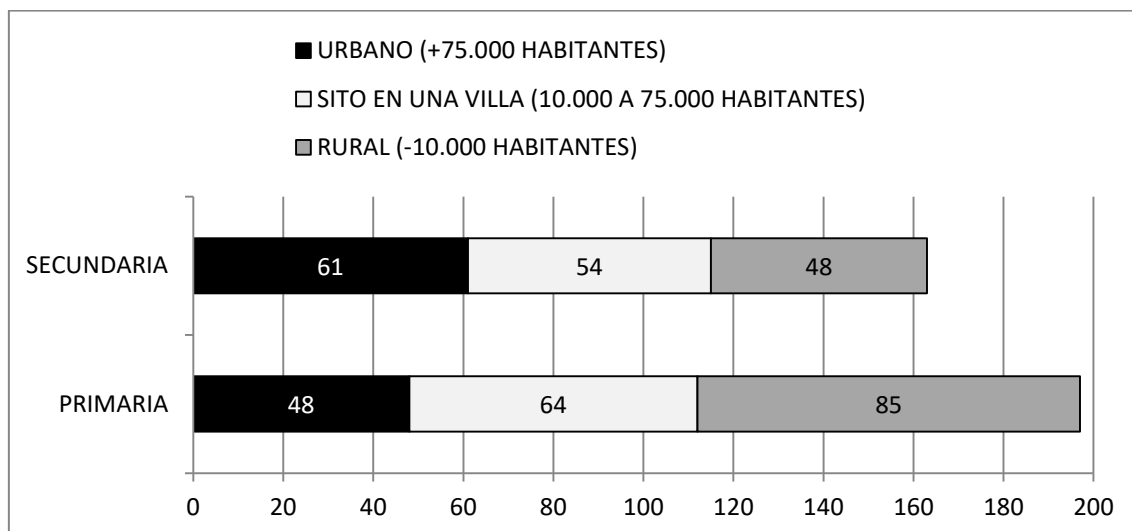


Ilustración 59: Entorno urbano, sitio en una villa o rural del centro escolar según nivel educativo en que se imparte clase

En cuanto a la edad, el profesorado que imparte clase en primaria tiene una media de 42,62 años, casi 4,5 años más joven que el que imparte clase en educación secundaria, que cuenta con una edad media de 47,23 años. De hecho, la relación entre la edad y el nivel en el que se imparte clase es estadísticamente significativa.

Por su parte, en la muestra está más representado el profesorado de centros públicos, siendo el porcentaje de profesorado de centros privados significativamente superior en el caso de secundaria (13,50 %) frente al de primaria (8,63 %). También el número de alumnos por aula es significativamente superior en el caso del profesorado de educación secundaria, algo que podría estar relacionado con que la ratio máxima contemplada para este nivel sea más elevada, así como con el hecho de que los centros de este profesorado tienen menor presencia en el ámbito rural:

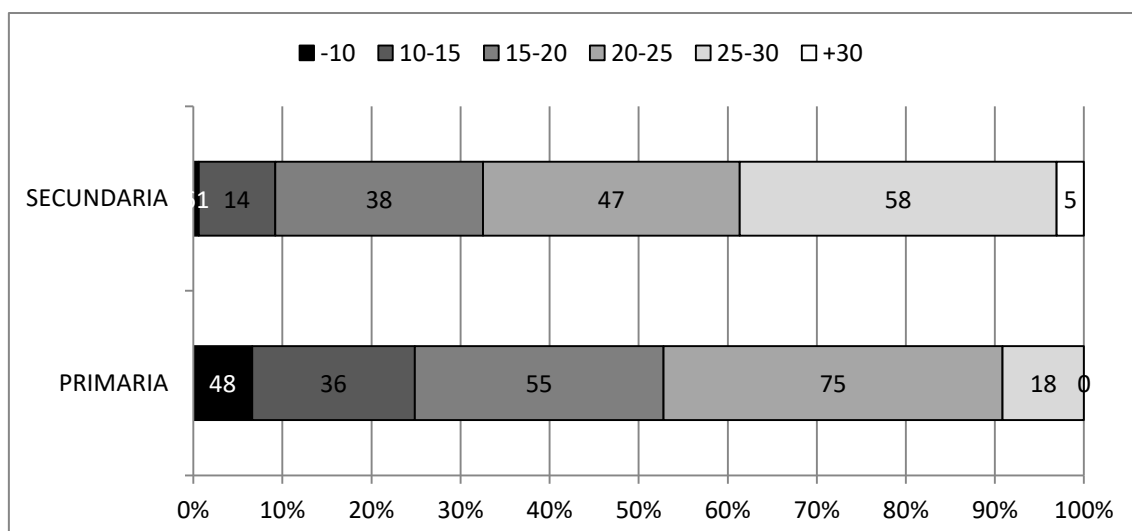


Ilustración 60: Alumnos por aula según nivel de enseñanza

Omitiendo aquellos 5 docentes que prefirieron no aportar el dato del sexo, vemos que el porcentaje de hombres respecto al total de docentes es superior en educación secundaria, con un 24,53 % frente al 16,84 % que encontramos en educación primaria, aunque en ambos casos podemos decir que el perfil del profesorado de la muestra es eminentemente femenino. El dato del sexo mantiene una relación significativa con el nivel de enseñanza de los docentes, existiendo una mayor feminización de la educación primaria.

Al hablar de la formación en lengua inglesa, –que nuestra escala cuantifica de la siguiente forma: 0, equivalente a la ausencia de formación; 1, formación básica universitaria; 2 formación de un grado específico en la materia; 3, formación de máster específico y 4, formación de doctorado específico–, observamos que esta es superior entre el profesorado de educación secundaria pero, siendo inferior a la recibida en lengua inglesa en ambos casos, la formación pedagógica, es superior en el caso de profesorado de educación primaria, tal y como vemos en la ilustración que sigue. En ambos tipos de formación la relación con el nivel de enseñanza es significativa:

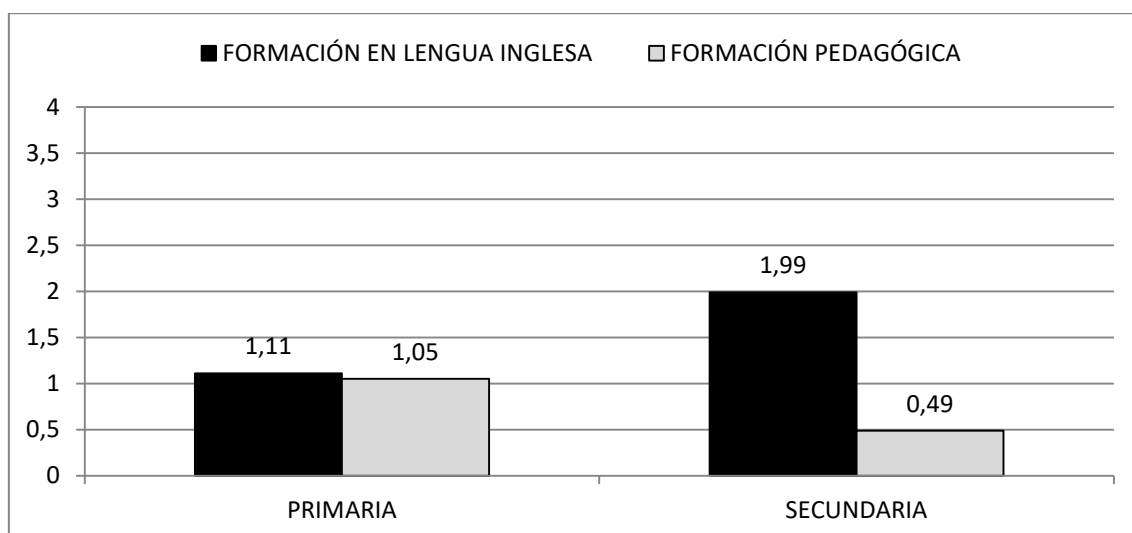


Ilustración 61: Formación en lengua inglesa y pedagógica por nivel de enseñanza

En cuanto a la nota media obtenida en el expediente universitario en una escala en que 1 representa aprobado y 4 matrícula de honor, en ambos casos la calificación media referida está en torno al 2, un 2,04 el profesorado de primaria, y algo inferior, un 1,90 el profesorado de secundaria.

En lo referente a la razón por la que el docente inició en su momento la carrera como profesor o profesora de inglés, en ambos grupos el profesorado manifiesta mayoritariamente que le gustaba la lengua inglesa, siendo la segunda opción que le gustaba enseñar, mientras que el resto de respuestas son minoritarias. Destacamos que las opciones “porque tenía un buen nivel de inglés” y “porque me gustaba la lengua inglesa” son elegidas en mayor proporción por quienes imparten clase en educación primaria, frente a las opciones de “porque me gustaba enseñar”, “porque era la salida más evidente al acabar los estudios” y “otros”, más populares entre los docentes de educación secundaria. A pesar de todo, el gusto por la profesión es similar en ambos grupos, con un 4,61 (en una escala que va desde 1, nada a 5, mucho) entre el profesorado de primaria y un 4,46 entre el de secundaria.

Se puede ver en el gráfico siguiente que las estancias en el extranjero durante la etapa de formación en un país que tuviese el inglés como lengua habitual fueron más frecuentes entre los docentes de secundaria de nuestra muestra, ya que las disfrutó un 63,80 % mientras que entre los de primaria solamente lo hizo un 54,82 %:

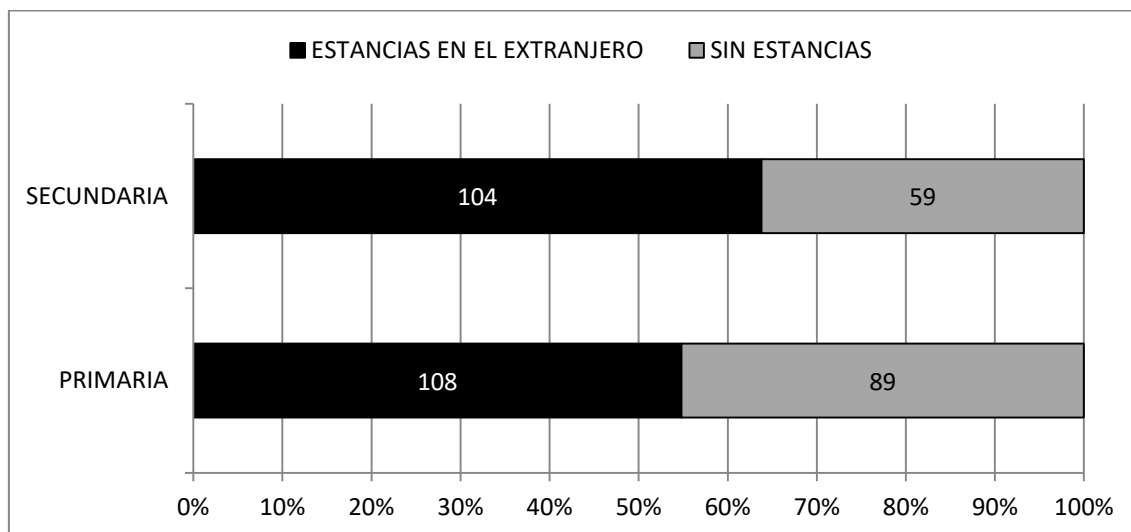


Ilustración 62: Profesorado que disfrutó de estancias en el extranjero durante su etapa de formación por nivel de enseñanza

Por su parte, la formación en inglés oral y escrito, que en ambos casos es bastante alta, en torno a un 4, es ligeramente más elevada en el caso del profesorado de educación secundaria:

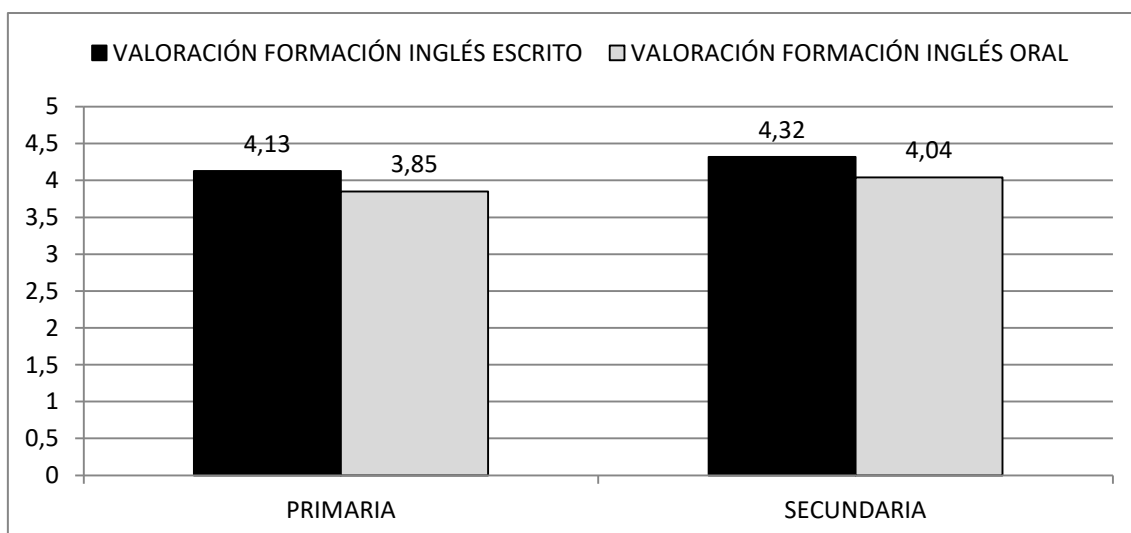


Ilustración 63: Valoración de la formación recibida en inglés escrito e inglés oral por nivel de enseñanza

Al contrario, en otros aspectos importantes analizados, como la formación en TIC o la pedagogía específicas para las lenguas extranjeras, nos encontramos con el hecho de que la valoración que realiza el profesorado es superior, por encima del 3,50 en el caso del profesorado de educación primaria, tal como podemos ver en la ilustración siguiente. Además, en el caso de la formación en TIC esta diferencia entre ambos grupos de docentes es estadísticamente significativa.

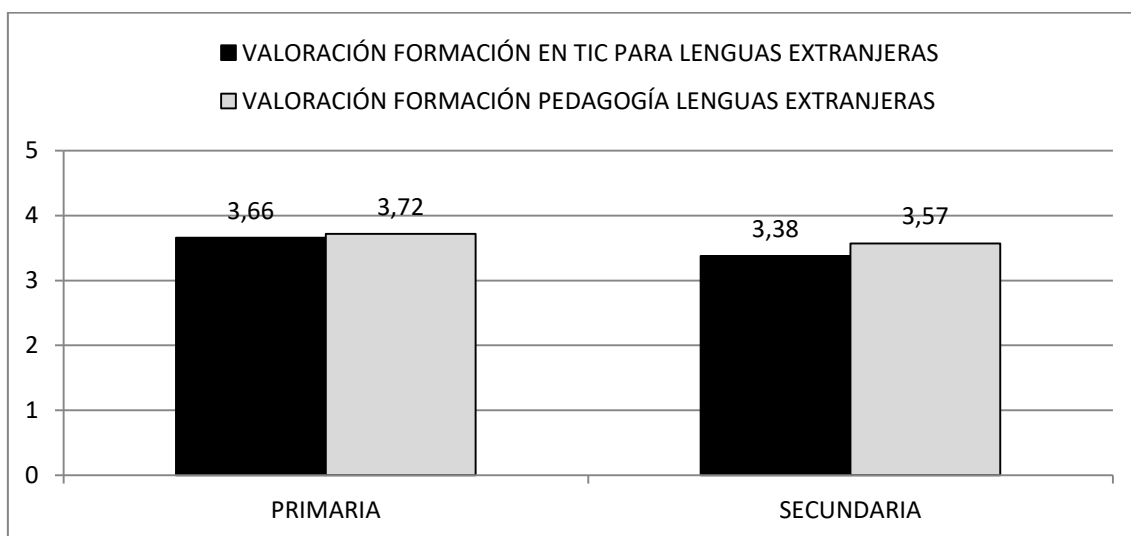


Ilustración 64: Valoración de la formación en TIC y pedagogía específicas para las lenguas extranjeras por nivel de enseñanza

El conocimiento global de las teorías sobre el aprendizaje de lenguas, la formación en CLIL, en enseñanza comunicativa así como en el conocimiento de la enseñanza por tareas y proyectos son aspectos sobre los que el profesorado refiere una valoración que podríamos tildar de intermedia, aunque algo superior en el caso de los docentes que imparten clase en los niveles de educación primaria:

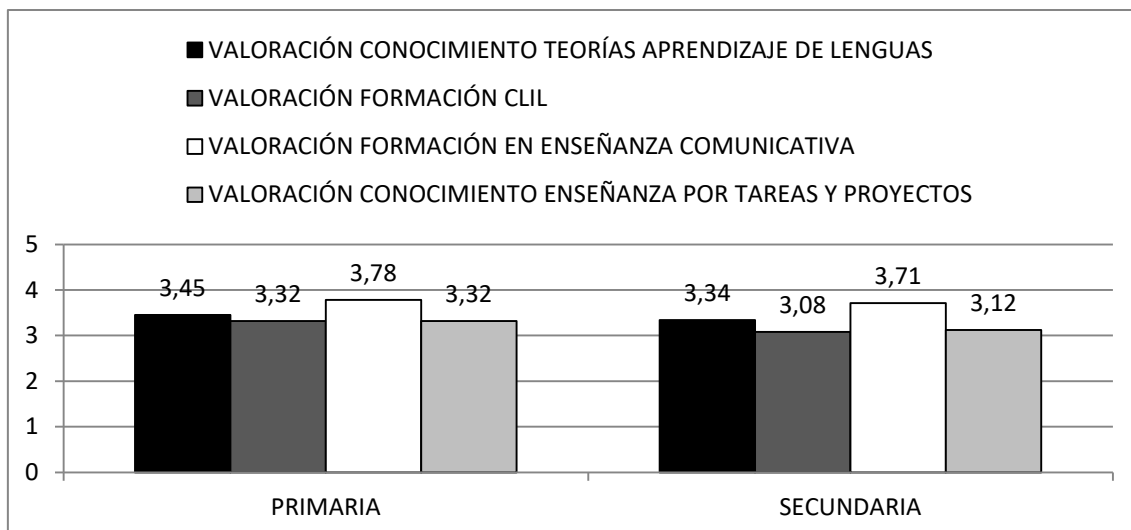


Ilustración 65: Valoración de la formación en teorías de aprendizaje de lenguas, en CLIL, enseñanza comunicativa y enseñanza por tareas, y proyectos por nivel de enseñanza

#### 4.3.2.2. Retrato docente

Ya en lo referido a la labor desempeñada en los centros escolares, la forma de redacción de la programación didáctica es un aspecto en el que se producen notables diferencias que llegan a ser significativas. En general, en los centros públicos de educación secundaria el profesorado está agrupado en departamentos didácticos, mientras que los docentes de educación primaria trabajan en coordinación con el tutor del curso en el que imparten clase, desdibujándose así la coordinación entre diferentes docentes de la materia. La opción de partir de la programación proporcionada por la editorial de los libros de texto adaptándola es la preferida en educación secundaria, seguida de las opciones de redactarla reflejando lo que se hace en el aula y de realizarla de forma conjunta en el departamento. En los niveles de primaria realizarla reflejando el trabajo en el aula es la opción más habitual, seguida por tomar la de la editorial de los libros de texto y adaptarla, mientras que las otras opciones presentadas son ya muy minoritarias. Conviene destacar que 6 docentes manifestaron no tener acceso a la programación que rige su materia y todos ellos imparten clase en niveles de secundaria.

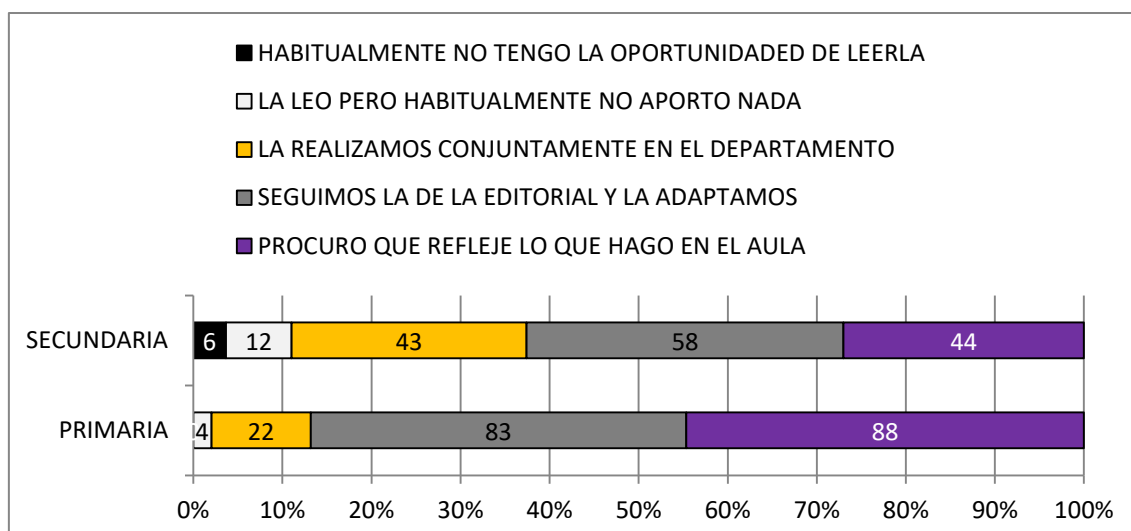


Ilustración 66: Forma de elaboración de la programación didáctica por nivel de enseñanza

En lo relativo a las preferencias a la hora de mantenerse actualizado respecto a la enseñanza de lenguas, el profesorado de los distintos grupos de nuestra muestra refiere unas preferencias similares en cuanto a las opciones presentadas: cursos de centros de recursos o del Ministerio de Educación, publicaciones especializadas, internet, libros especializados o encuentros con compañeros. Salvo en este último caso, en todos los anteriores el profesorado que imparte clase en educación primaria manifiesta realizar más formación que el que imparte clase en educación secundaria, aunque las diferencias son reducidas y, en ambos niveles de enseñanza la forma preferida para mantenerse actualizado es internet, que es la única que llega a 4,00 en una escala de 1,00 a 5,00.

Las percepciones del profesorado sobre el ejercicio de su profesión también parecen ser ligeramente diferentes, pues el profesorado de educación primaria refiere sentirse algo más valorado, implicado y ser más innovador que el de educación secundaria, aunque estas diferencias son reducidas, alcanzando la significación solamente en el caso del gusto por innovar, donde el profesorado de secundaria cree que sus clases son más rutinarias. Por su parte, ambos grupos muestran una media de acuerdo de 4,15-4,16 respecto a que actualmente su enseñanza es más comunicativa que hace años, sin diferencia entre ambos niveles, y tampoco se aprecian diferencias en cuanto al acuerdo sobre que el alumnado deba tomar ciertas decisiones dentro del aula. En cambio, el profesorado de secundaria manifiesta enseñar de forma algo más parecida a cómo recibió clase en su momento, diferencia significativamente estadística, aunque ambos grupos muestran un muy bajo nivel de acuerdo con esta idea.

Vemos, sin embargo, que es el profesorado de primaria, con un 3,09, el que está de acuerdo en mayor medida con que “el único objetivo es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés” pues el de secundaria solo alcanza un 2,78. Al contrario, es en secundaria en donde el profesorado entiende en mayor medida que el alumnado debe responsabilizarse de su aprendizaje, aunque en ambos grupos el acuerdo con la

afirmación es bastante alto y, en todo caso, la responsabilidad que se le supone al alumnado de más edad suele ser mayor.

#### 4.3.2.3. Conocimiento de las teorías y de la legislación sobre la enseñanza de idiomas

Al analizar el conocimiento que el profesorado de nuestra muestra manifiesta sobre la legislación en vigor sobre lenguas extranjeras, el MCERL, el Portfolio y la versión electrónica de este, el e-PEL, se ve cómo este es algo superior en lo referido a la legislación y el MCERL pero, en todo caso, es el profesorado de educación primaria el que dice estar más familiarizado con todos estos elementos, tal como podemos ver en la ilustración:

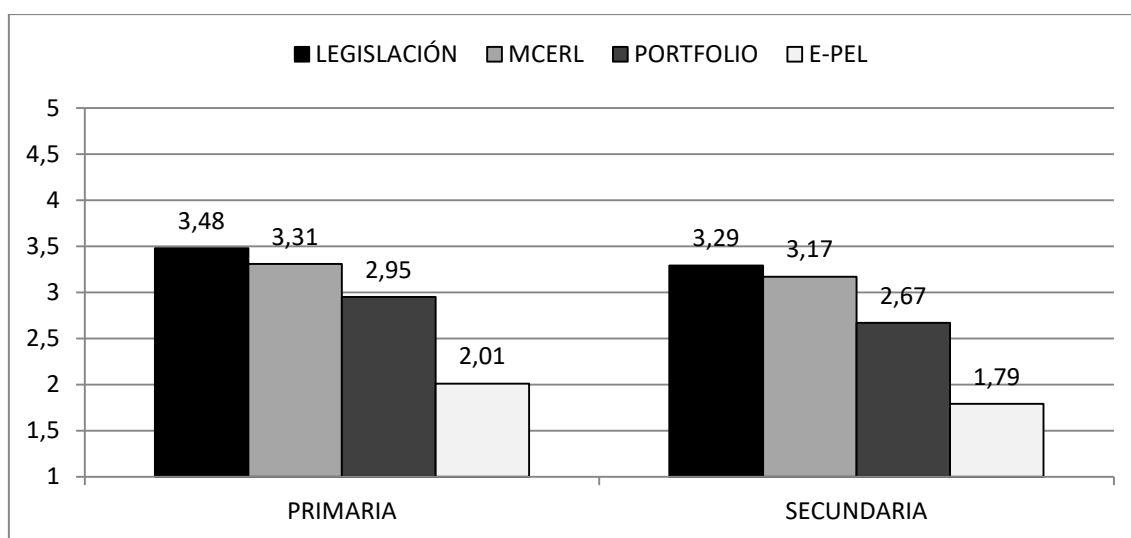


Ilustración 67: Grado de conocimiento de la legislación en vigor, del MCERL, del Portfolio y del e-PEL por nivel de enseñanza

Al desgranar el conocimiento de diferentes teorías sobre enseñanza de lenguas vemos diferencias, muchas de ellas estadísticamente significativas, entre el profesorado de ambos niveles. El conocimiento del concepto de Gramática Universal, teorías conductistas, conexionismo, la perspectiva interaccionista o la enseñanza CLIL son significativamente mejor conocidas por el profesorado de educación primaria. Estas diferencias no llegan a ser significativas, en cambio, en el caso de la teoría del monitor o de la perspectiva sociocultural, algo más familiares para el profesorado de educación primaria, y tampoco en el del concepto de interlengua, más familiar para los docentes de educación secundaria de nuestra muestra.



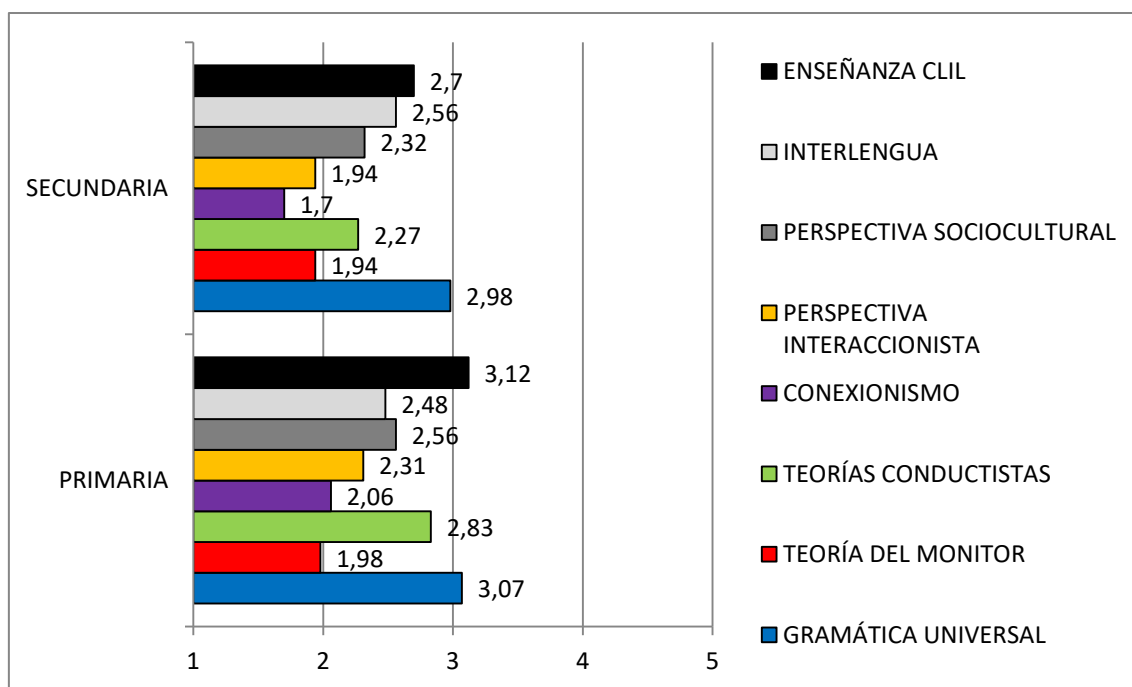


Ilustración 68: Conocimiento de diversas teorías sobre la enseñanza de lenguas por nivel de enseñanza

Respecto a la enseñanza CLIL que, tal como acabamos de mencionar –y está reflejado en el gráfico anterior–, es más conocida entre el profesorado de primaria, también es vista por este como más positiva a la hora de mejorar la capacidad comunicativa del alumnado aunque, curiosamente, la ilustración siguiente refleja que el profesorado de secundaria percibe en menor medida que pueda afectar a la corrección lingüística en la L2:

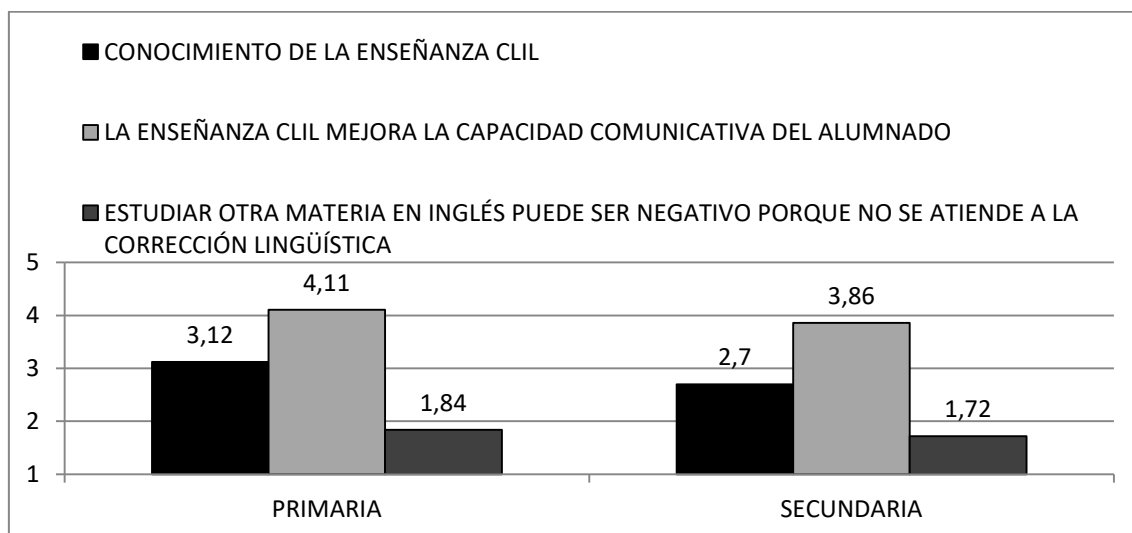


Ilustración 69: Conocimiento de la enseñanza CLIL y grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado" y "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" por nivel de enseñanza

#### 4.3.2.4. Actividades de clase

Respecto a las destrezas escritas, las tres actividades analizadas se llevan a cabo con mayor frecuencia en las aulas del profesorado de secundaria del estudio. Aunque la diferencia es escasa en el caso de los ejercicios de comprensión lectora, se convierte en significativa si hablamos de los exámenes pero, muy especialmente en el caso de las redacciones, tal y como se ve en la siguiente ilustración:

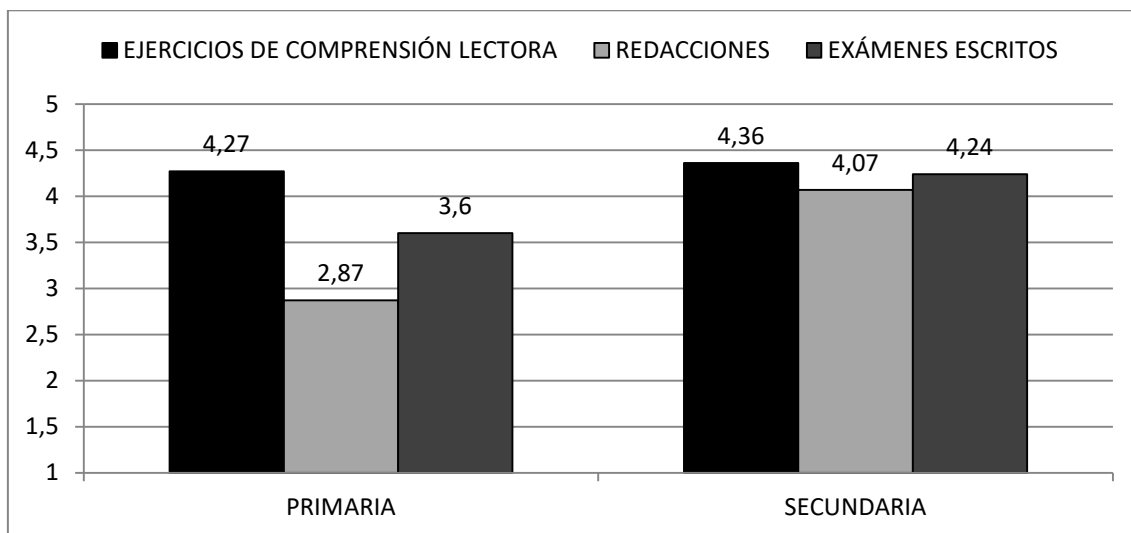


Ilustración 70: Frecuencia de los ejercicios de comprensión lectora, redacciones y exámenes escritos por nivel de enseñanza

En consonancia con esta mayor presencia de las actividades escritas en las aulas de secundaria, también es el profesorado de estos niveles el que manifiesta mayor grado de acuerdo con la idea de que “En 2º de bachillerato hay que centrarse en las destrezas y actividades que se exigirán en las PAU aunque se trabaje menos la comunicación”:

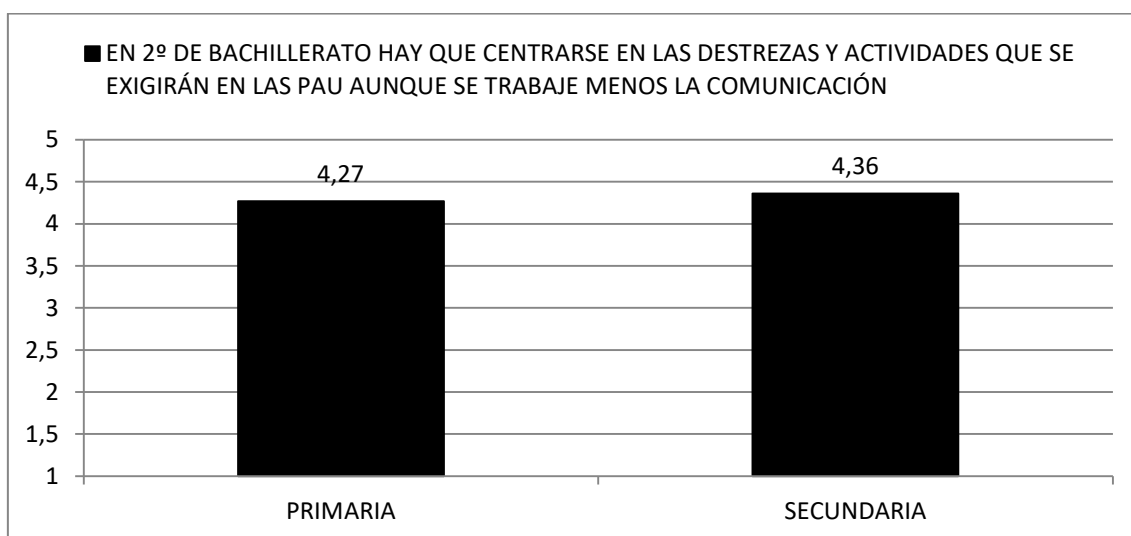


Ilustración 71: Grado de acuerdo con "En 2º de bachillerato hay que centrarse en las destrezas y actividades que se exigirán en las PAU aunque se trabaje menos la comunicación" por nivel de enseñanza

De forma paralela a esta mayor presencia de las destrezas escritas en las aulas de educación secundaria, nos encontramos con una mayor realización de actividades orales en las de primaria, según nos refieren los docentes, aunque en ambos casos son actividades de alta frecuencia en las aulas de ambos grupos de docentes. Desgranando los datos incluidos en el gráfico que sigue, las actividades orales en general, el trabajo de la pronunciación, así como la enseñanza del alfabético fonético internacional (AFI) mantienen una relación significativa con el nivel de enseñanza en que imparte clase el docente, mientras que no sucede así con las diferencias en la realización de ejercicios de comprensión oral o *listening comprehension*, también más habituales entre el profesorado de educación primaria:

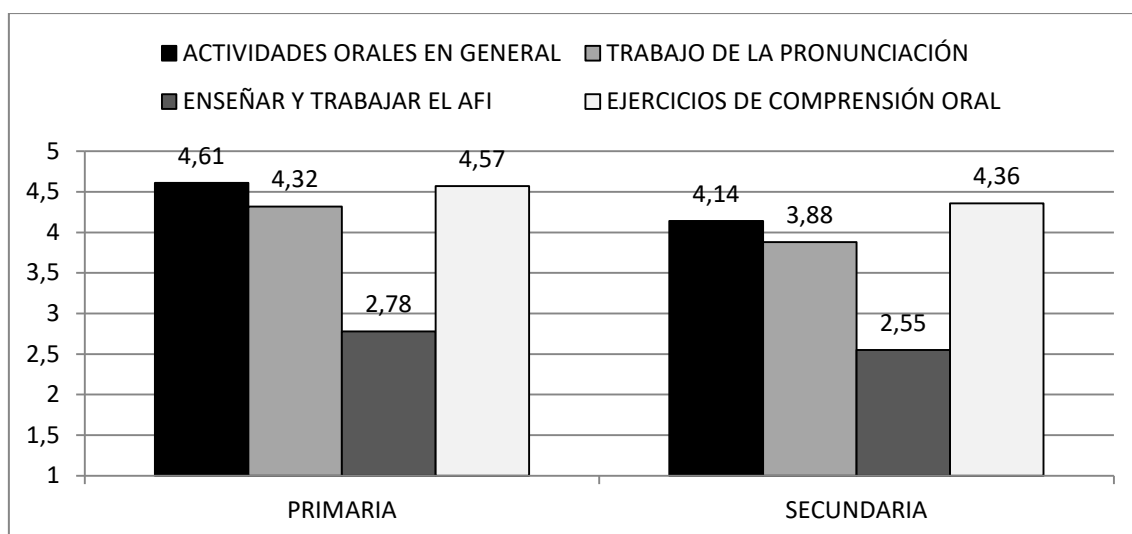


Ilustración 72: Frecuencia de las actividades orales en general, del trabajo de la pronunciación, de enseñar y trabajar el AFI así como de los ejercicios de comprensión oral por nivel de enseñanza

Algo similar sucede con el visionado de vídeos en clase, tanto en el caso de realizar actividades a partir de ellos como de limitarse a verlos como fuente de *input*. Ambas actividades, de frecuencia media en nuestras aulas aunque con predominio de la variante con actividades derivadas, son significativamente más habituales en las aulas de educación primaria que en las de secundaria, tal como queda reflejado en los datos del siguiente gráfico:

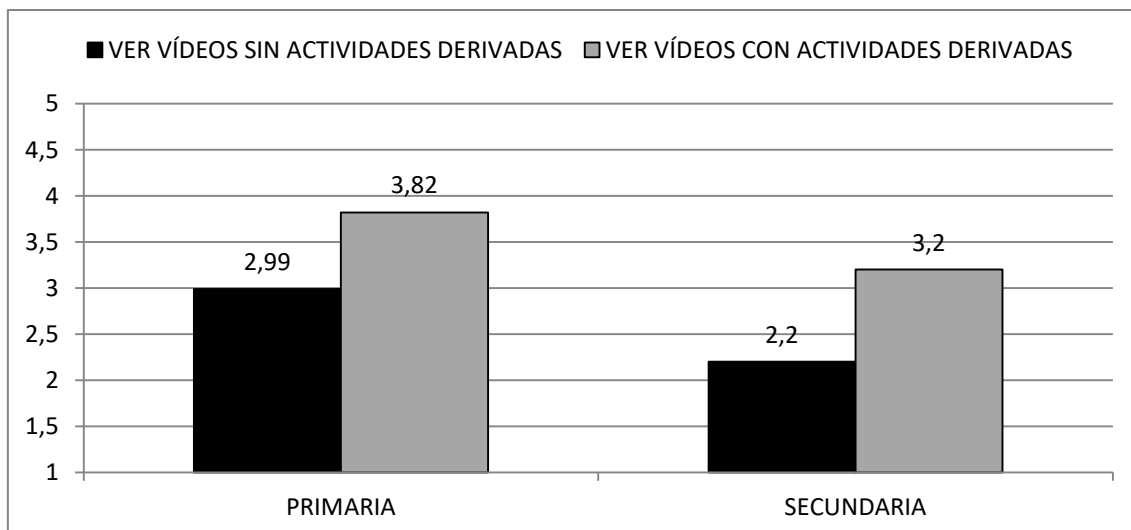


Ilustración 73: Frecuencia del visionado de vídeos en el aula sin realizar actividades derivadas o realizándolas por nivel de enseñanza

Igualmente significativa pero más acentuada aún es la diferencia entre niveles en lo referente a la utilización de las canciones como material educativo, una actividad de frecuencia media en las aulas de secundaria pero muy habitual en las de primaria, siendo esta diferencia especialmente acusada en el caso de cantarlas:

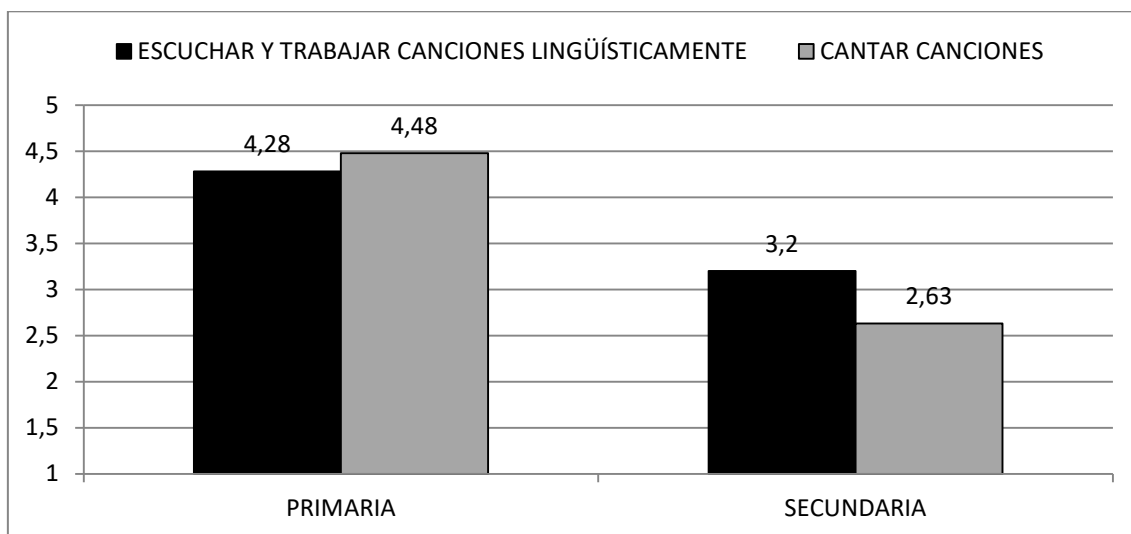


Ilustración 74: Frecuencia de escuchar y trabajar canciones lingüísticamente y de cantarlas por nivel de enseñanza

En cambio, de las actividades comprendidas en este grupo que buscan desarrollar las destrezas orales, apenas hay diferencias entre los niveles de enseñanza respecto a la realización de las exposiciones orales, con una frecuencia de 3,11 en primaria y 3,08 en secundaria.

Finalmente, y en contraste con todas las actividades orales anteriormente reseñadas, que son más habituales en las aulas de primaria que en las de secundaria, la realización de exámenes y pruebas orales es significativamente más habitual en las clases de secundaria, con una frecuencia de 3,83, que en las de primaria, con un 3,48.

En cuanto a las actividades de interacción, habitualmente oral, nos encontramos con ciertas diferencias de frecuencia en su realización. Por una parte, la conversación genuina con el alumnado sobre temas de su interés utilizando el inglés como lengua vehicular es ligeramente más habitual en las aulas de primaria, siendo en ambos casos una actividad en promedio muy habitual en las aulas de ambos niveles. Al contrario, los debates, que son una actividad de frecuencia media-baja en ambos niveles, son más habituales en las aulas de secundaria. Y, finalmente, los juegos parecen ser una actividad característica de las aulas de primaria, en las que tiene una frecuencia alta, mientras que en las de secundaria es media-baja, tal y como se aprecia en la ilustración:

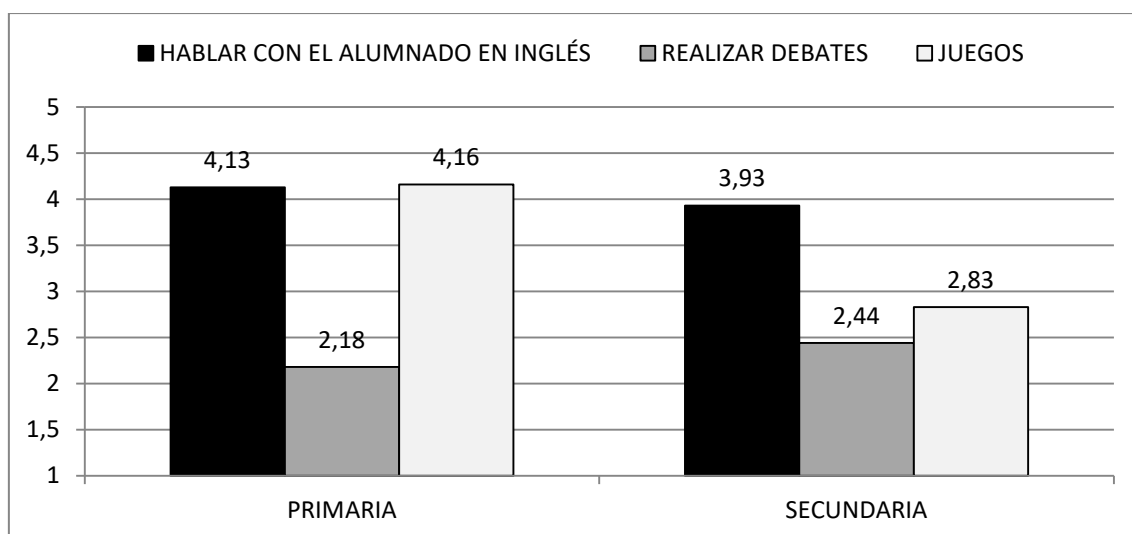


Ilustración 75: Frecuencia de hablar con el alumnado en inglés, realizar debates y juegos por nivel de enseñanza

De forma similar, las actividades comunicativas de interacción tipo *role play*, de búsqueda de información en grupo o las simulaciones de situaciones reales son significativamente más frecuentes en las aulas de primaria, siendo de todas ellas la más popular la realización de actividades de *role*

*play* en ambos niveles. Por el contrario, no existen diferencias en cuanto a los intercambios comunicativos del alumnado de nuestras aulas con el de otros países, actividad muy poco frecuente en ambos niveles y que, conviene aclarar, puede implicar interacción oral, bien realizando intercambios físicos o bien a través de comunicación por medio de sistemas de vídeo conferencia, pero también pueden suponer un intercambio por medios escritos.

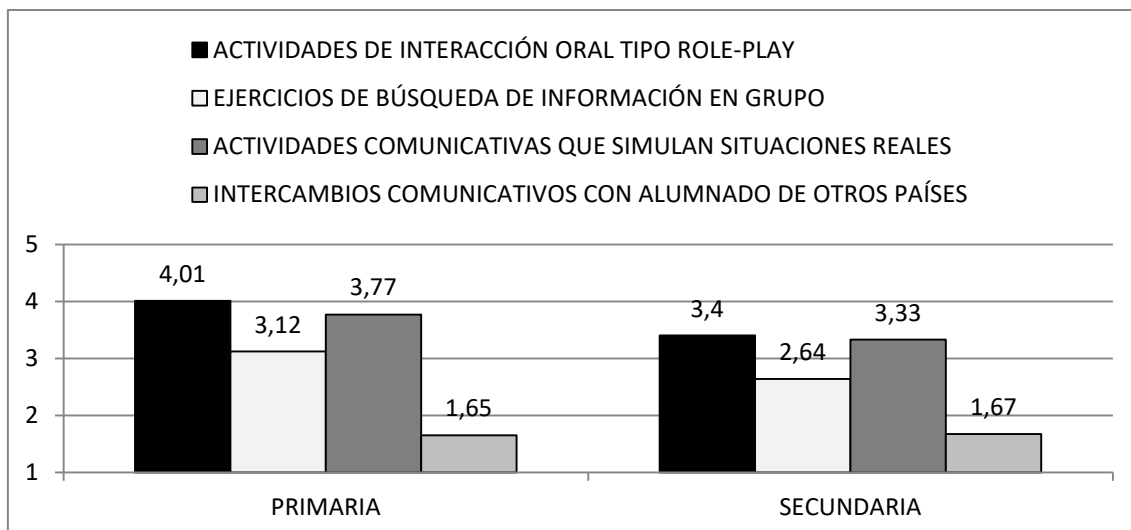


Ilustración 76: Frecuencia de actividades tipo role play, de búsqueda de información en grupo, simulaciones de situaciones reales e intercambios comunicativos con alumnado de otros países por nivel de enseñanza

#### 4.3.2.5. Tratamiento de la gramática, vocabulario, traducción y dictados

El tratamiento de la gramática también es diferente en las aulas de educación primaria respecto de las de secundaria de forma significativa. En ambos casos la explicación de aspectos gramaticales es ligeramente más frecuente que la realización de ejercicios pero siempre de forma mucho más habitual en las aulas de secundaria, en las que son actividades cotidianas, tal y como muestra la ilustración:

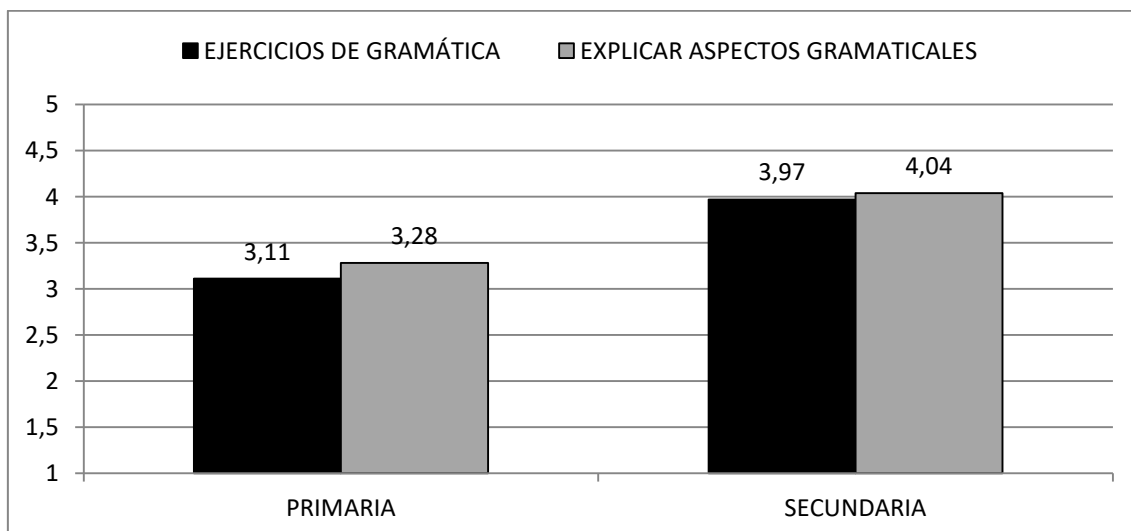


Ilustración 77: Frecuencia de los ejercicios y explicaciones gramaticales por nivel de enseñanza

Situación similar encontramos en el trabajo del vocabulario, ya que en ambos niveles son más frecuentes las explicaciones que la realización de ejercicios para practicar el vocabulario. En secundaria la frecuencia del trabajo del vocabulario en nuestros datos parece ser similar a la de la gramática, es decir, bastante elevada, pero entre el

profesorado de primaria es una actividad de frecuencia algo superior a la media y, en todo caso, mayor que en el caso de la gramática, tal y como podemos ver:

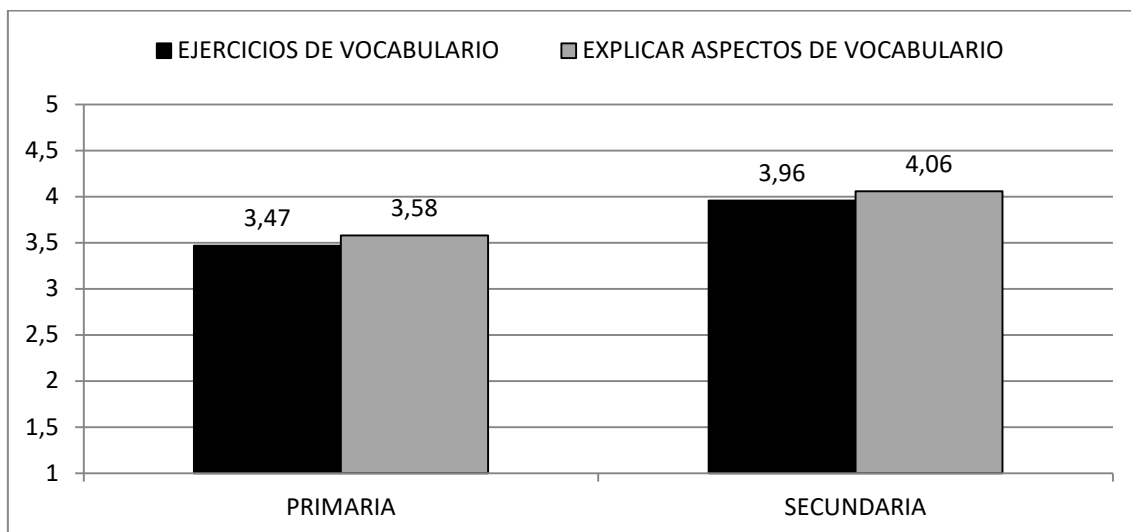


Ilustración 78: Frecuencia de los ejercicios y explicaciones de vocabulario por nivel de enseñanza

La traducción es una actividad menos cotidiana que el trabajo de la gramática y del vocabulario, tanto para el profesorado de primaria como para el de secundaria, y podríamos calificarla como de frecuencia media. En cualquier caso, es más habitual la traducción de elementos concretos que no la de frases o textos completos en ambos niveles.

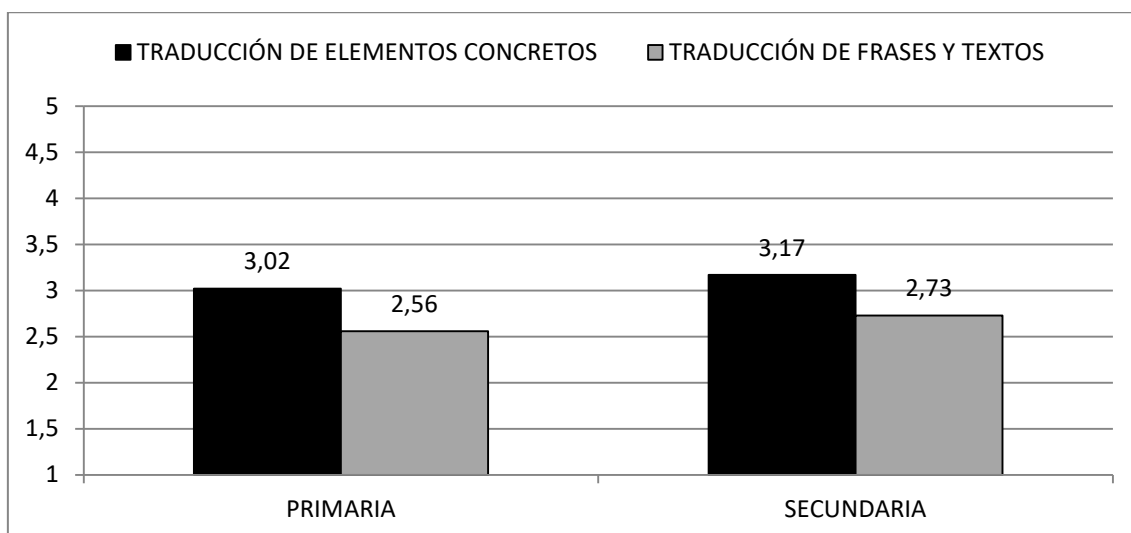


Ilustración 79: Frecuencia de la traducción tanto de elementos concretos como de frases o textos por nivel de enseñanza

Menos habitual es la realización de dictados en el aula, una actividad de frecuencia bastante baja, que solo alcanza el 2,05 en el caso del profesorado de educación secundaria, quedándose en 1,72 en el caso del de primaria, existiendo una relación estadística entre la actividad y el nivel de enseñanza.

Dentro de este apartado también consideramos el trabajo por tareas y los proyectos, actividades de frecuencia media que son más habituales en las aulas de educación primaria que en las de secundaria de nuestros datos, alcanzando significación estas diferencias en el caso del trabajo por tareas:

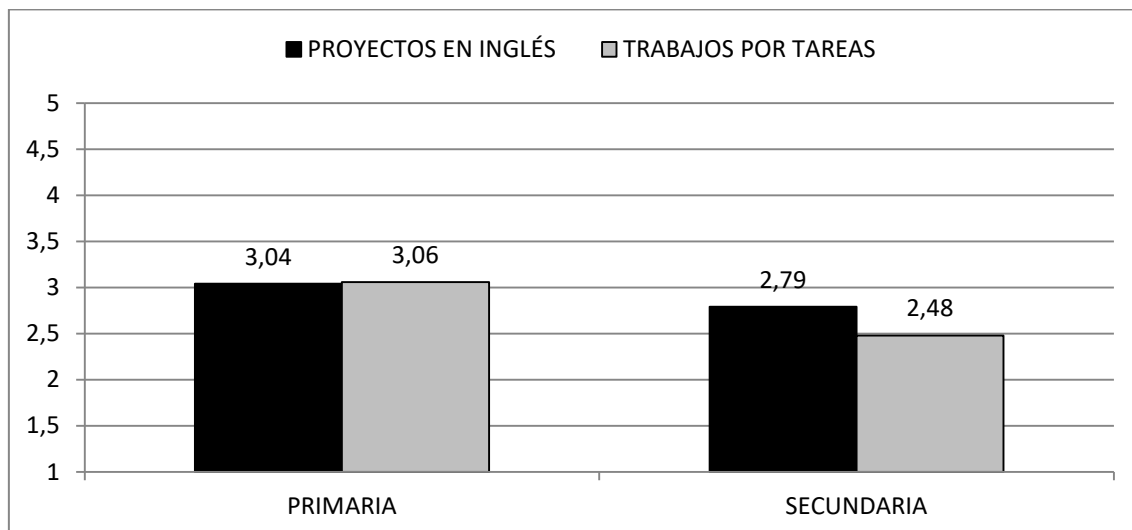


Ilustración 80: Frecuencia de proyectos y trabajos por tareas por nivel de enseñanza

Por último, también encontramos diferencias significativas en el tratamiento de la cultura, tanto si nos referimos a los aspectos culturales de países anglófonos como si se trata de la propia cultura. En ambos casos nos encontramos con actividades más habituales en las aulas de primaria que en las de secundaria de la muestra. En cambio, son los docentes de educación secundaria los que mejor valoran, aunque esta valoración sea muy baja, la presencia de un auxiliar a la hora de tratar aspectos sociales y culturales de la lengua, tal y como se ve en la siguiente ilustración:

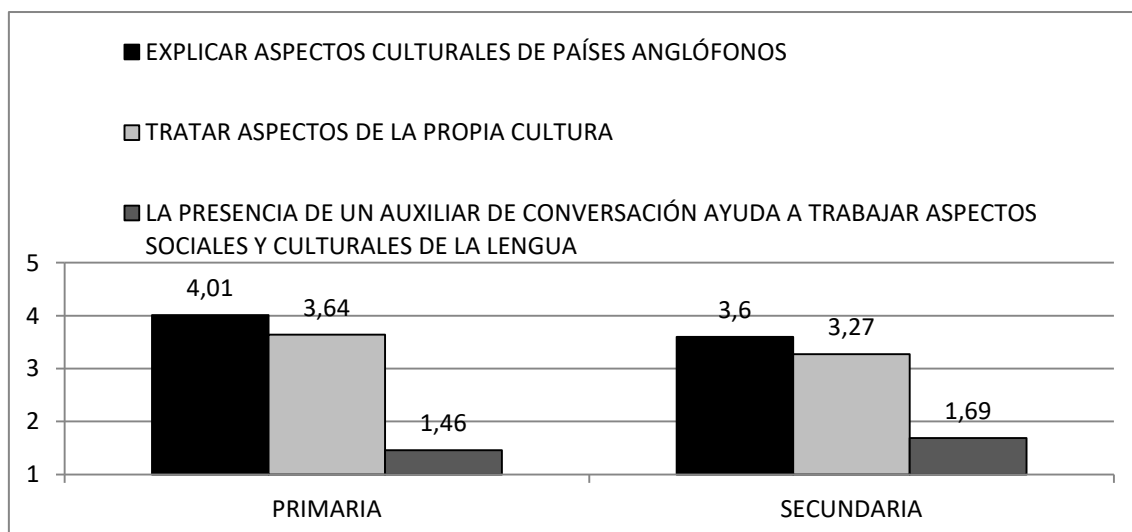
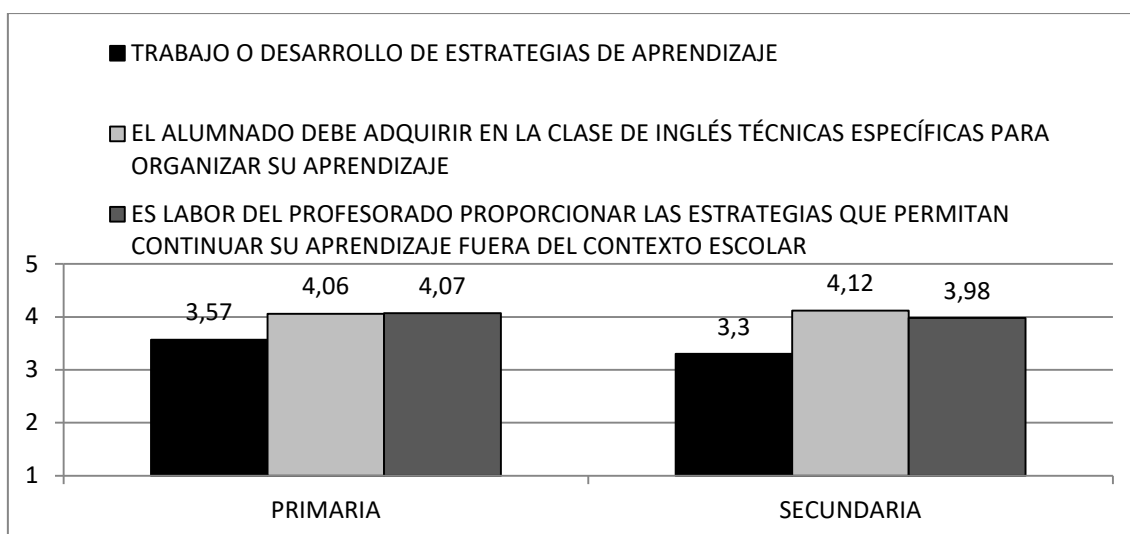


Ilustración 81: Frecuencia de explicaciones sobre aspectos culturales de países anglófonos, el tratamiento de aspectos de la propia cultura y grado de acuerdo con la afirmación "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos sociales y culturales de la lengua" por nivel de enseñanza



#### 4.3.2.6. Las estrategias de aprendizaje

El trabajo de las estrategias de aprendizaje es una actividad de frecuencia media-alta en ambos grupos pero que el profesorado de primaria de la muestra refiere realizar más habitualmente que el de educación secundaria. No obstante, apenas se aprecian diferencias entre los grupos de educación primaria y secundaria en cuanto al grado de acuerdo con las afirmaciones “el alumnado debe adquirir en clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje” y “es labor del profesorado proporcionar las estrategias que permitan continuar su aprendizaje fuera del contexto escolar”, afirmaciones ambas con las que ambos grupos muestran un alto grado de acuerdo, en torno al 4,00:



*Ilustración 82: Frecuencia del trabajo o desarrollo de estrategias de aprendizaje y grado de acuerdo con las afirmaciones "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" y "Es labor del profesorado proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar" por nivel de enseñanza*

De forma similar, apenas existen diferencias en la frecuencia del trabajo de las técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje específicas entre el profesorado de ambos niveles, ligeramente por debajo de la frecuencia media. Sí encontramos, en cambio, una relación significativa con el nivel de enseñanza en el trabajo de actividades de compensación ante las deficiencias lingüísticas, y en la promoción de “aprender a aprender” que, tal como muestra la siguiente ilustración, son bastante más habituales en las aulas de los docentes de educación primaria.

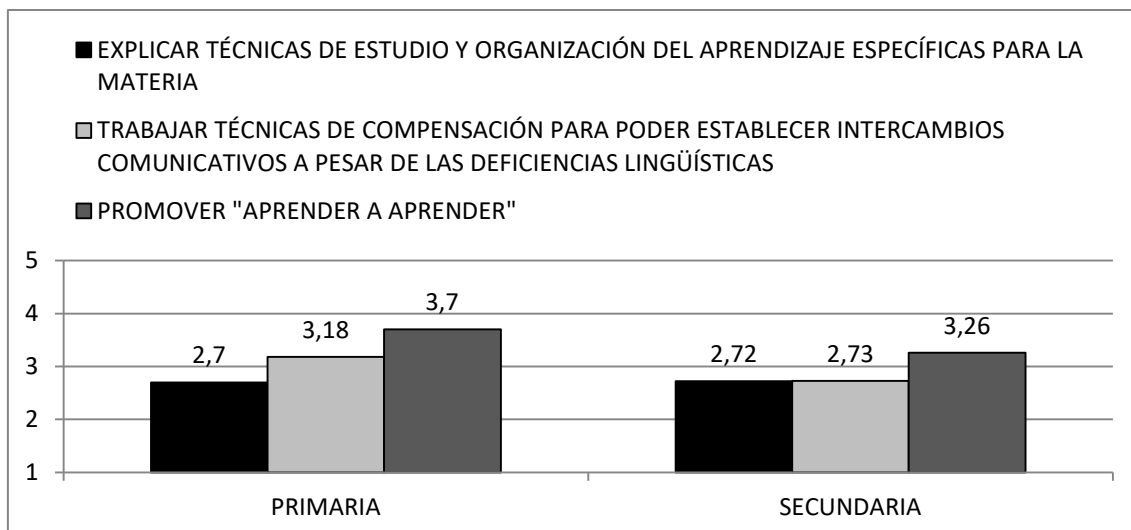


Ilustración 83: Frecuencia de explicar técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas, el trabajo de técnicas de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas, y promover "aprender a aprender" por nivel de enseñanza

#### 4.3.2.7. Portfolio

La participación en la convocatoria del Portfolio ofertada por la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria es muy minoritaria en ambos grupos de la muestra, con solo un 7,11 % del profesorado de primaria y un 5,52 % del de secundaria que participa en ella, sin grandes diferencias entre ambos grupos. Respecto al uso del dossier como herramienta pedagógica, ninguno de los dos grupos llega al 3,00 pero se aprecia una relación entre el nivel de enseñanza y la utilización de esta herramienta, dado que el grupo de los docentes de primaria se aproxima más a este punto medio de la escala:

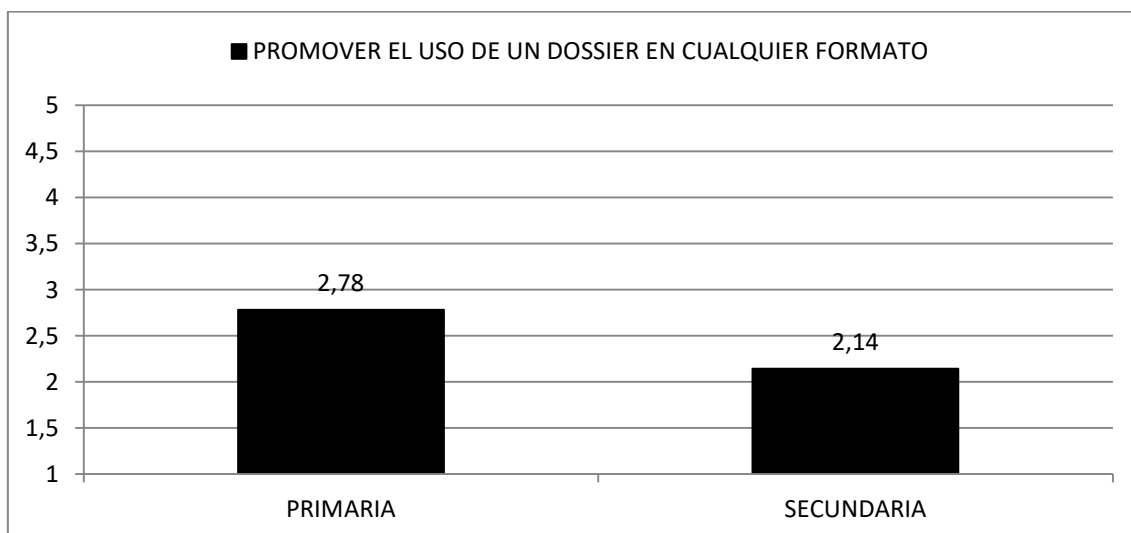


Ilustración 84: Frecuencia de la promoción del uso de un dossier en cualquier formato por nivel de enseñanza

#### 4.3.2.8. El *input* en el aula

Dentro de este apartado sobre el *input* en el aula y respecto al uso del libro de texto, se aprecian diferencias entre los diferentes cursos de educación primaria y secundaria. Globalmente, se utiliza más el libro de texto en secundaria, con un 62,38 % del tiempo frente al 56,06 % en primaria. En consonancia con estos porcentajes de un uso intermedio del libro de texto aunque más elevado en secundaria, nos encontramos con que el profesorado de este nivel presenta un grado de acuerdo significativamente superior con la afirmación de que “un buen libro de texto es la herramienta más importante”. Sin embargo, es el profesorado de primaria de la muestra el que cree en mayor medida que “las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase de inglés”, tal y como podemos ver en la siguiente ilustración:

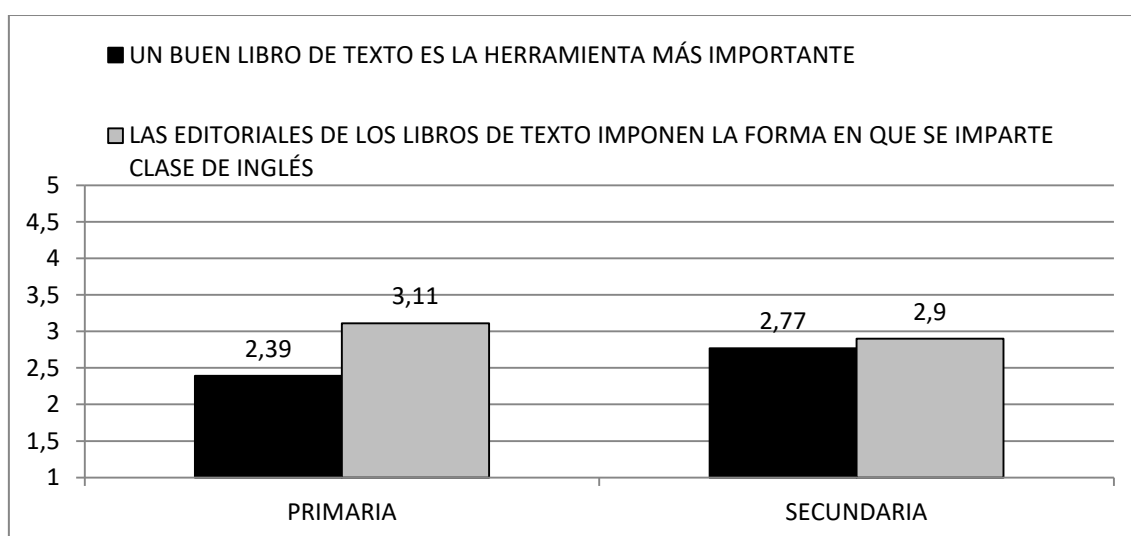


Ilustración 85: Grado de acuerdo con "Un buen libro de texto es la herramienta más importante" y "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase de inglés" por nivel de enseñanza

La utilización de los materiales auténticos en el aula es, a pesar de su aparente mayor grado de dificultad, significativamente más cotidiana para el profesorado de educación primaria, alcanzando el 3,14, frente al 2,76 del profesorado de secundaria.

A la hora de considerar si el material a disposición del alumnado debe ser de su nivel o bien de uno ligeramente más alto que el actual, vemos unos resultados relativamente similares en los dos grupos de la muestra. Ambos manifiestan mayor acuerdo con la afirmación de que el material debe de ser de su nivel. No obstante, de los dos grupos de la muestra son los docentes de primaria los que, con escasa diferencia, entienden en mayor medida que debe de ser del mismo nivel del alumnado, mientras que es el de secundaria el que, también con poca diferencia, manifiesta mayor grado de acuerdo en que debe de ser de un nivel algo más alto que el actual del alumno.

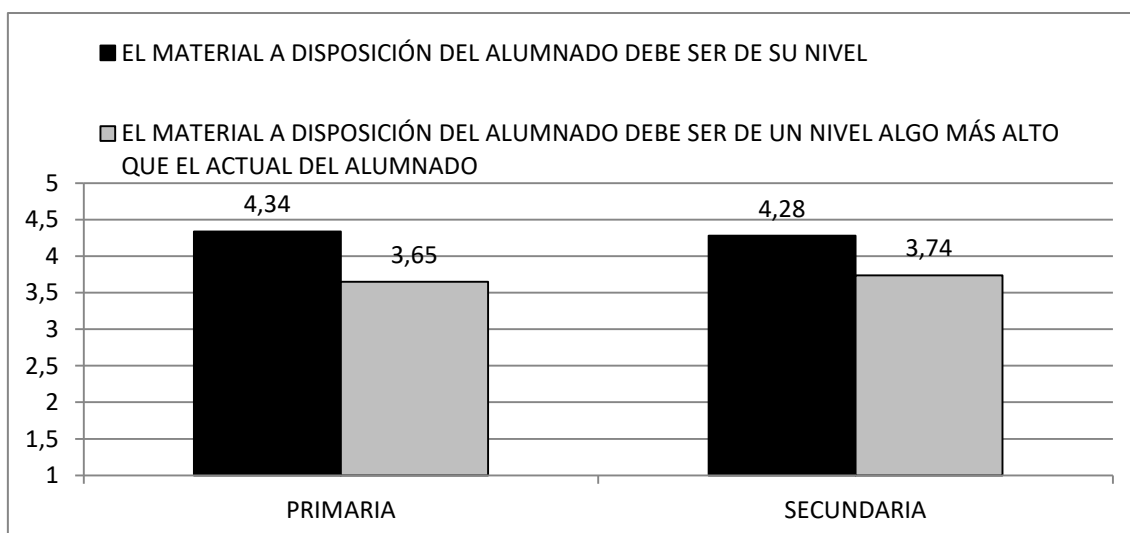


Ilustración 86: Grado de acuerdo con "El material a disposición del alumnado debe ser del nivel del alumnado" y "El material a disposición del alumnado debe ser de un nivel algo más alto que el actual" por nivel de enseñanza

Respecto al recurso de las lecturas graduadas, ambos grupos muestran un gran nivel de acuerdo en la importancia de que se lean, pero más elevado en el caso del profesorado de educación primaria, tal y como podemos ver:

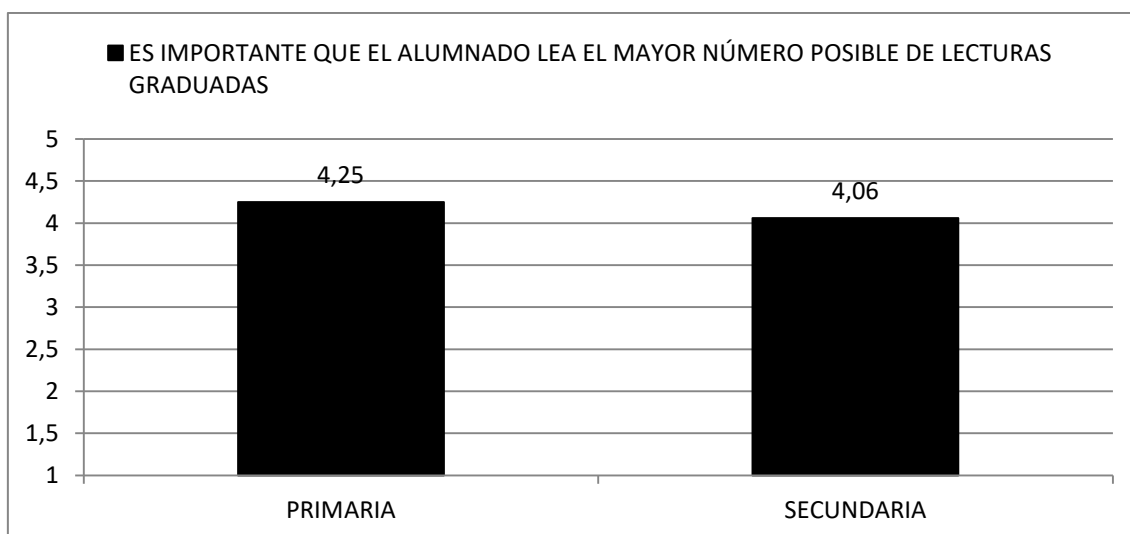


Ilustración 87: Grado de acuerdo con "Es importante que el alumnado lea el mayor número posible de lecturas graduadas" por nivel de enseñanza

En cuanto a la utilización de materiales auténticos en el aula, no diseñados específicamente para estudiantes de inglés, esta tiene una frecuencia media, pero más elevada en primaria, con un 3,14, que en secundaria, con un 2,76. Esta frecuencia contrasta con la importancia que el profesorado atribuye a la exposición del alumnado a materiales auténticos, que es elevada y similar en ambos grupos. También muy elevado, aunque algo más alto en el caso del grupo de docentes de secundaria, es el grado de acuerdo con la conveniencia de la exposición a materiales en inglés, incluso si son adaptados.

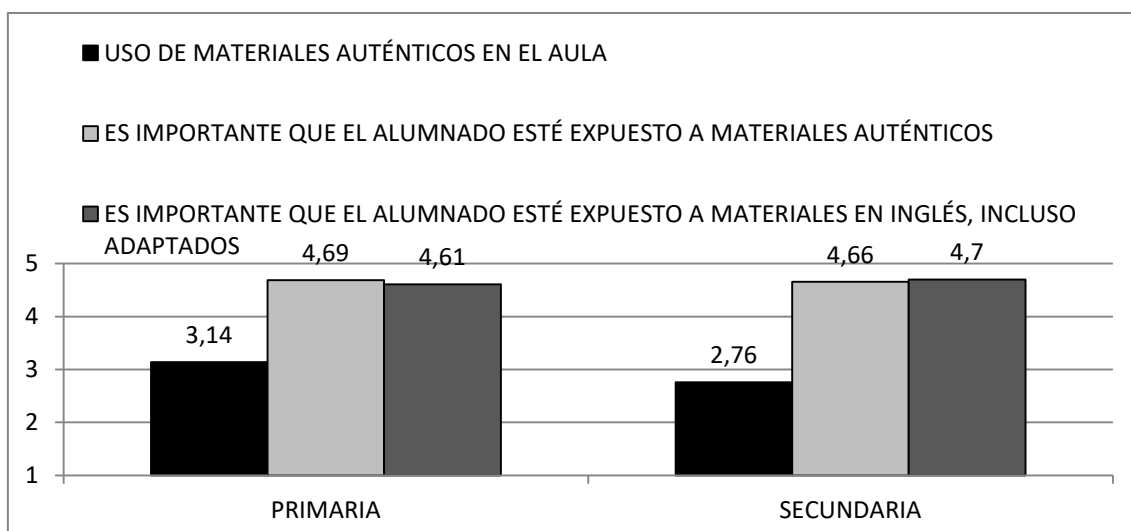


Ilustración 88: Frecuencia del uso de materiales auténticos en el aula y grado de acuerdo con las afirmaciones "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" y "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés, incluso adaptados" por nivel de enseñanza

No obstante, a pesar de la importancia concedida al contacto con la lengua, ambos grupos coinciden en que su alumnado no tiene demasiadas oportunidades para utilizar el inglés fuera del contexto escolar, algo que es más acusado en el caso del profesorado de educación primaria. Además, ambos grupos de docentes, si bien un poco más en el caso del profesorado de secundaria, se muestran bastante de acuerdo con que es labor del profesorado promover este contacto con la lengua inglesa fuera del aula. Vemos así que los docentes de secundaria de nuestra muestra conceden mayor relevancia a este contacto aunque, curiosamente, lo llevan a cabo con menor frecuencia que los docentes de educación primaria, tal y como vemos en el gráfico siguiente:

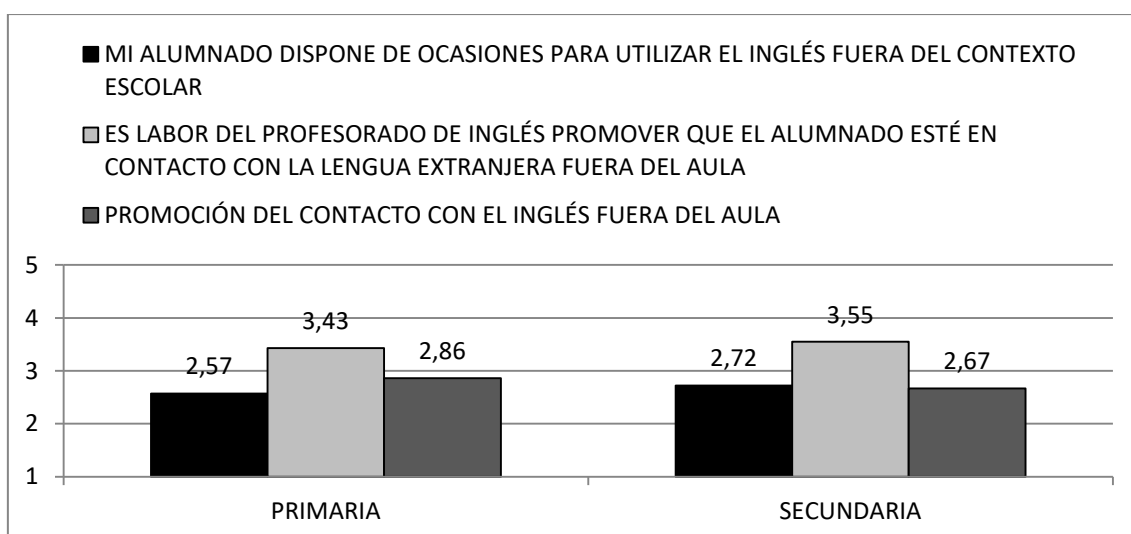


Ilustración 89: Acuerdo con "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del aula", "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté con contacto con la lengua extranjera fuera del aula" y frecuencia de la promoción del contacto del alumnado con la lengua inglesa fuera del aula por nivel de enseñanza

#### 4.3.2.9. La L2 en el aula

La utilización del inglés como lengua vehicular varía a lo largo de los diferentes cursos de educación primaria y secundaria, estando la media de utilización en educación primaria en un 70,27 % del tiempo frente al 65,46 % del tiempo referido para secundaria. Conviene tener en cuenta que en estos porcentajes se consideraban de forma separada los grupos de Programas de Diversificación Curricular en 3º y 4º de ESO, desaparecidos con la incorporación de la LOMCE, tras la realización de nuestro estudio. De todos modos, la utilización de la lengua inglesa como lengua vehicular se va incrementando a lo largo de la etapa de educación primaria así como de la de secundaria, pero sufre un importante descenso en el paso de una etapa a otra, lo que justifica esta diferencia de uso en favor del profesorado de educación primaria. De hecho, el profesorado de ambos niveles muestra un alto grado de acuerdo con que “habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera”, siendo algo más alto este acuerdo en el caso del profesorado que imparte clase en los niveles de educación primaria. También, aunque más bajo en ambos grupos que en el caso de la afirmación anterior, es alto el grado de acuerdo con que el profesorado solo debe utilizar el inglés en el aula, pero de nuevo algo más elevado en el caso del profesorado de primaria. En lo que sí encontramos una mayor diferencia entre las respuestas de ambos grupos es en la necesidad de que el profesorado se haga entender con diferentes recursos lingüísticos y extralingüísticos antes de acudir a la L1. Esta afirmación muestra un altísimo acuerdo por parte del profesorado de primaria, con un 4,60, mientras que siendo alto en el caso del profesorado de secundaria, es significativamente más bajo, con un 4,25, tal y como se ve a continuación:

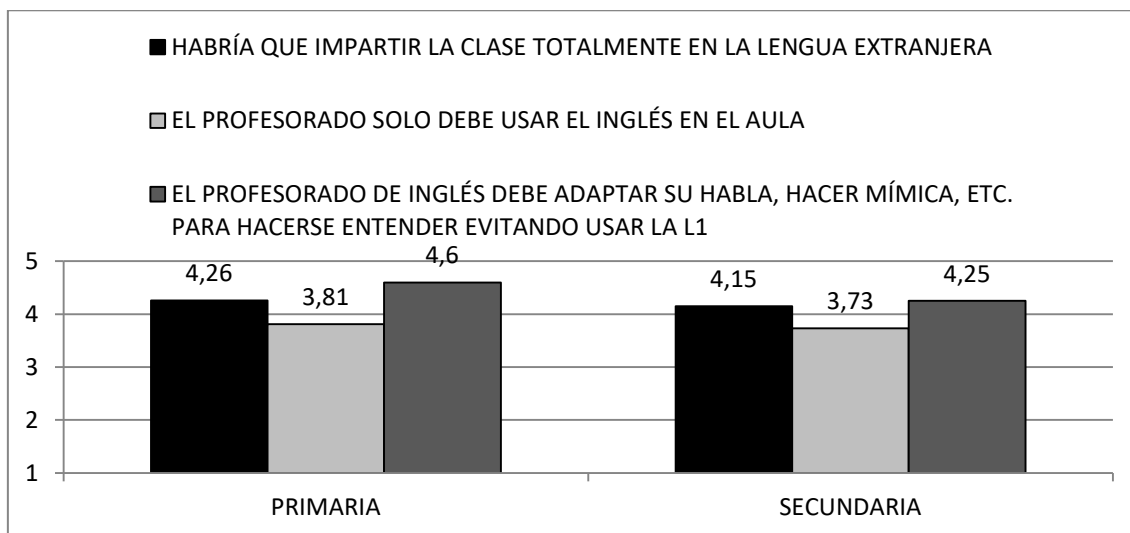
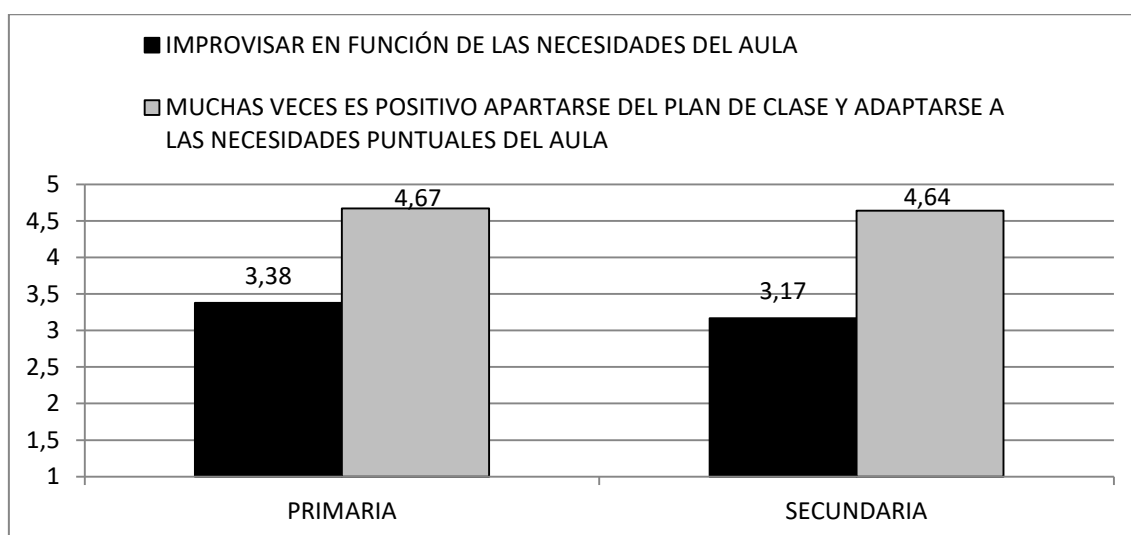


Ilustración 90: Grado de acuerdo con "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera", "El profesorado solo debe usar el inglés en el aula" y "El profesorado de inglés debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando el uso de la lengua del alumnado" por nivel de enseñanza

#### 4.3.2.10. Improvisación en las clases

Dentro de este apartado, los datos de nuestra muestra nos indican que el profesorado tiene un grado medio de improvisación, ligeramente superior al 3,00 pero más alto en el caso de los docentes que imparten clase en educación primaria. Además, los docentes de ambos grupos presentan una similar percepción de que puede ser muy positivo apartarse del plan de clase según las necesidades, tal y como muestra la siguiente ilustración:



*Ilustración 91: Frecuencia de la improvisación en función de las necesidades del aula y grado de acuerdo con "Muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula" por nivel de enseñanza*

#### 4.3.2.11. Comienzo temprano de la enseñanza de la L2

Respecto a la introducción cada vez más temprana del inglés como segunda lengua, se aprecia en la muestra una percepción significativamente más positiva por parte de los docentes de educación primaria que entre los de secundaria respecto a su impacto tanto en la competencia comunicativa como en la competencia lingüística general, tal y como podemos ver en la ilustración siguiente. Eso sí, en ambos grupos de profesorado la percepción de la mejora en la competencia comunicativa es algo superior a la habida en la competencia lingüística general.

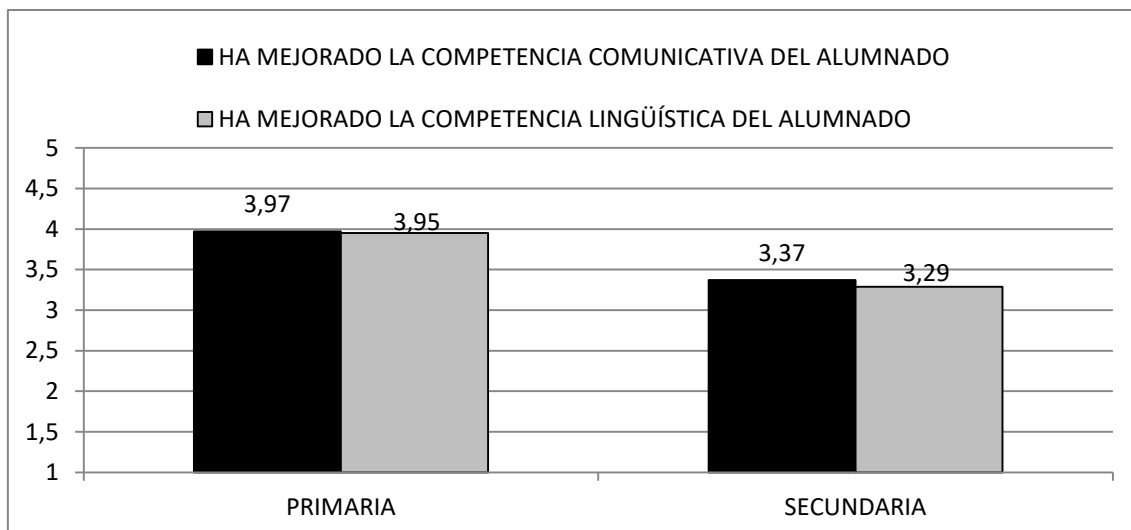


Ilustración 92: Grado de acuerdo con "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" y "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por nivel de enseñanza

#### 4.3.2.12. Uso de las TIC

En cuanto al uso de las TIC, se observa un uso superior de la tecnología por parte del profesorado que del alumnado en ambos grupos, aunque con ciertos matices. El profesorado de primaria hace mayor uso de las TIC dentro del aula que en la preparación de sus clases, al contrario de lo que sucede con el profesorado de secundaria, que realiza un uso similar de las TIC al de primaria en la preparación de sus clases pero refiere un uso bastante inferior dentro del aula. Respecto al alumnado, el de primaria utiliza más las TIC dentro del aula, y menos en sus tareas para casa, tal y como se ve en la siguiente ilustración. De estas diferencias entre ambos grupos, solo la del uso de las TIC por parte del alumnado dentro del marco de las clases alcanza significación estadística.



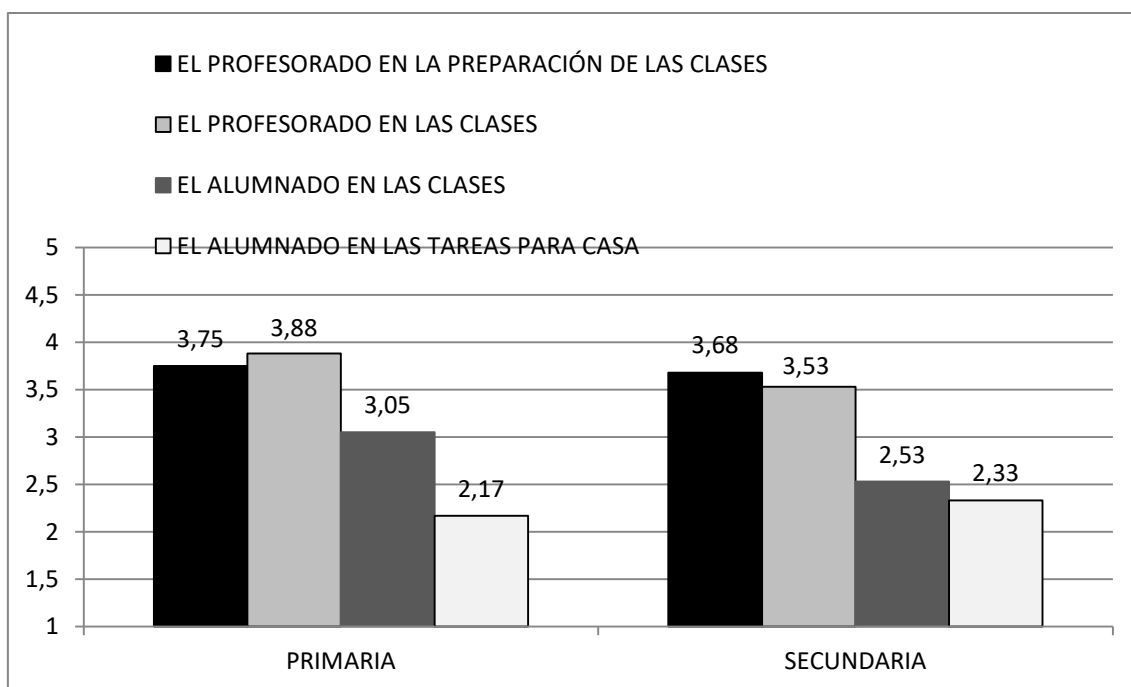


Ilustración 93: Uso de las TIC por parte del profesorado en la preparación de las clases, del profesorado en las clases, del alumnado en las clases y del alumnado en las tareas para casa por nivel de enseñanza

También es el profesorado de primaria el que más utiliza las aplicaciones informáticas en sus clases, con una diferencia significativa respecto al profesorado de educación secundaria, algo que también sucede con respecto al uso de internet en el aula, aunque en el primer caso es más frecuente en ambos grupos de docentes:

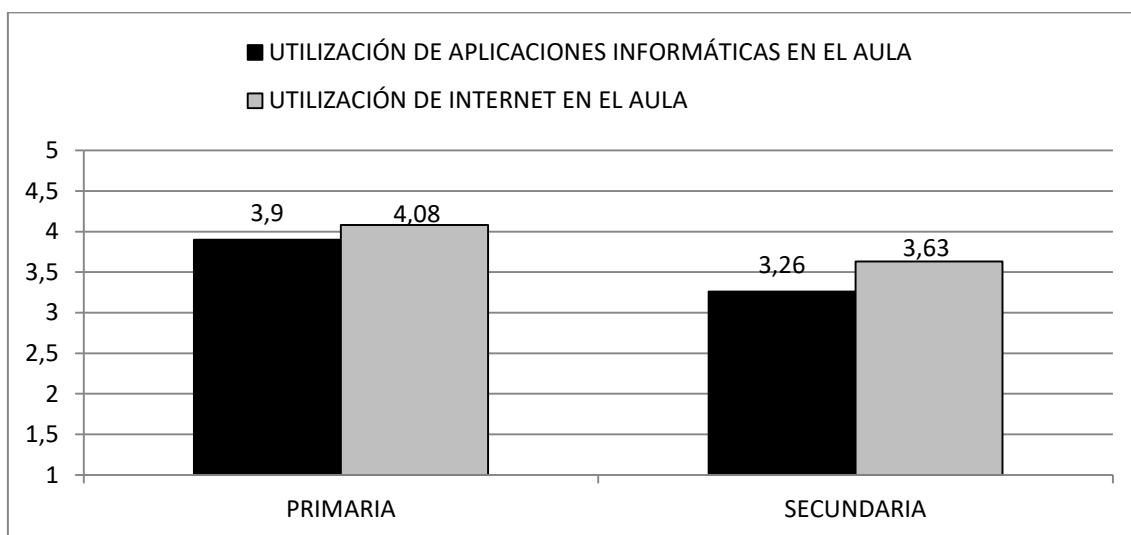


Ilustración 94: Frecuencia de la utilización de aplicaciones informáticas e internet en el aula por nivel de enseñanza

A pesar de este mayor uso de las TIC que hace el profesorado de educación primaria en su enseñanza, es este profesorado el que está más de acuerdo con que habría que utilizar aún más estas tecnologías en el aula de inglés, existiendo una diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos de docentes. Ambos grupos entienden que las TIC deberían emplearse más en las clases de inglés, aunque son los

docentes que imparten clase en educación primaria los que están más de acuerdo con esta afirmación. En cambio, tal como queda reflejado en el gráfico inferior, cuando pasamos al ámbito personal preguntando en qué grado tendría que aprovechar cada docente mejor las TIC en sus clases, la diferencia entre ambos grupos es mínima, siendo los docentes de educación secundaria los que muestran un mayor acuerdo con que tendrían que utilizarlas mejor pedagógicamente, algo que resulta coherente con el menor uso que refieren de ellas:

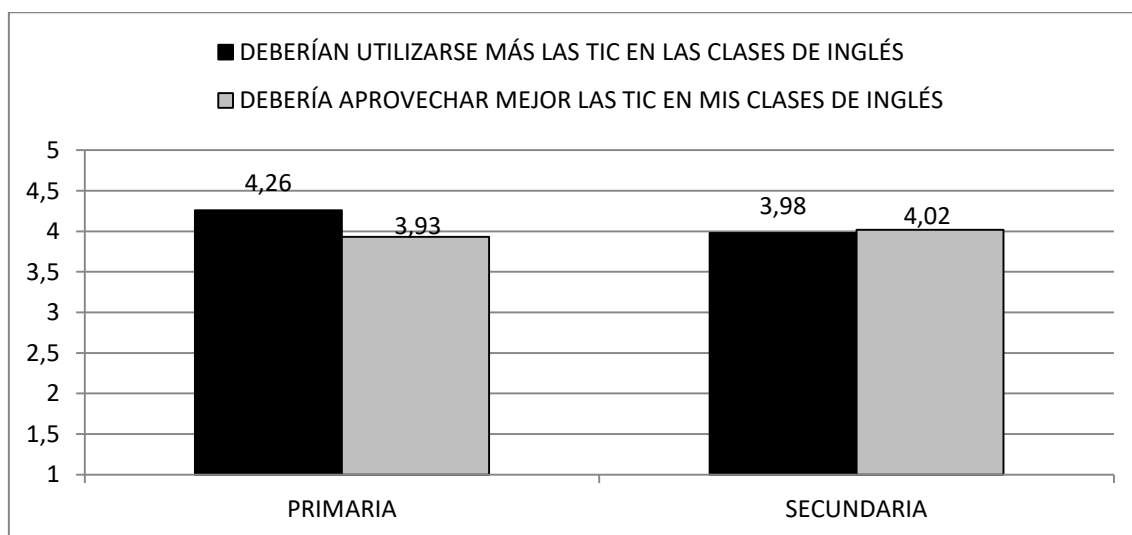


Ilustración 95: Grado de acuerdo con "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" y "Debería aprovechar mejor las TIC en las clases de inglés" por nivel de enseñanza

En cuanto a la dotación informática y tecnológica disponible para el profesorado en sus clases, esta varía bastante según el nivel en que se imparta clase, siendo todas las diferencias que a continuación enumeramos estadísticamente significativas. El laboratorio de idiomas es un recurso muy escaso en nuestras aulas pero cuatro veces más habitual en las aulas de secundaria que en las de primaria. El equipamiento de proyector, ordenador y pantalla no interactiva es bastante frecuente en ambos niveles pero más habitual en las aulas de educación secundaria, mientras que en el caso de la pizarra digital interactiva se invierten las frecuencias pues nos encontramos con un equipamiento con el que cuentan cuatro de cada cinco aulas de primaria frente a poco más de la mitad de las de secundaria. Al contrario, los equipamientos más tradicionales de reproductores de CD o archivos de audio y de DVD o archivos de vídeo son más habituales en las aulas de educación primaria. Vemos así que el equipamiento promedio de las aulas de secundaria es algo diferente del que encontramos en las de primaria, tal como refleja el siguiente gráfico:

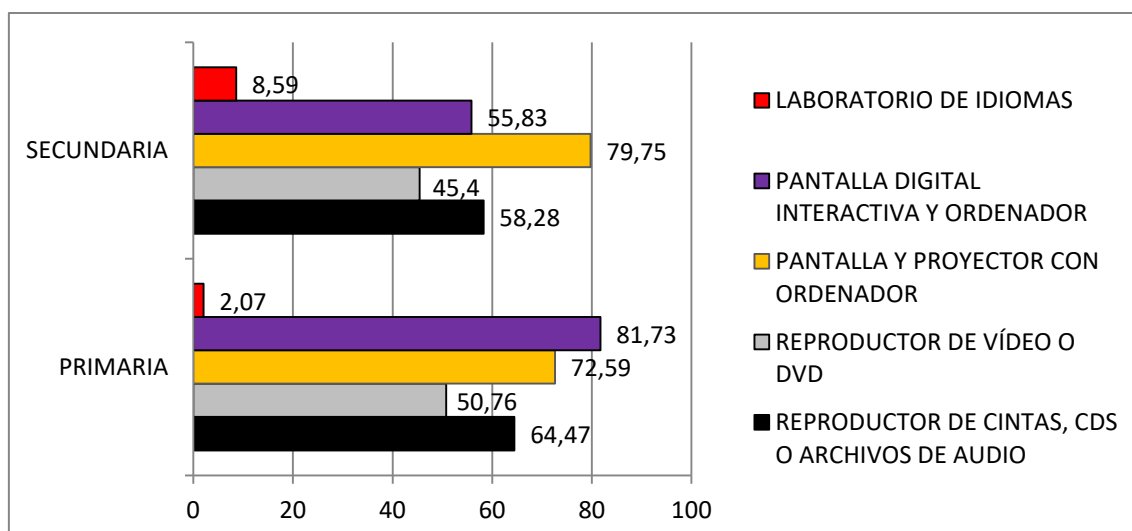


Ilustración 96: Porcentaje de profesorado que utiliza reproductores de audio, de vídeo, pantalla y proyector con ordenador, pizarra digital interactiva y laboratorio de idiomas por nivel de enseñanza

En cuanto a las herramientas informáticas utilizadas en el aula que hemos analizado, de nuevo nos encontramos con diferencias significativas en todas ellas. El porcentaje de profesorado de educación primaria que hace uso del correo electrónico y de las aplicaciones de móvil en sus clases es ligeramente superior al de secundaria pero, en cambio, el porcentaje de profesores de secundaria de la muestra que hace uso del resto de herramientas analizadas (diccionarios electrónicos, redes sociales, herramientas de trabajo colaborativo y herramientas de autor) es superior al de primaria, tal y como se observa en la ilustración siguiente:

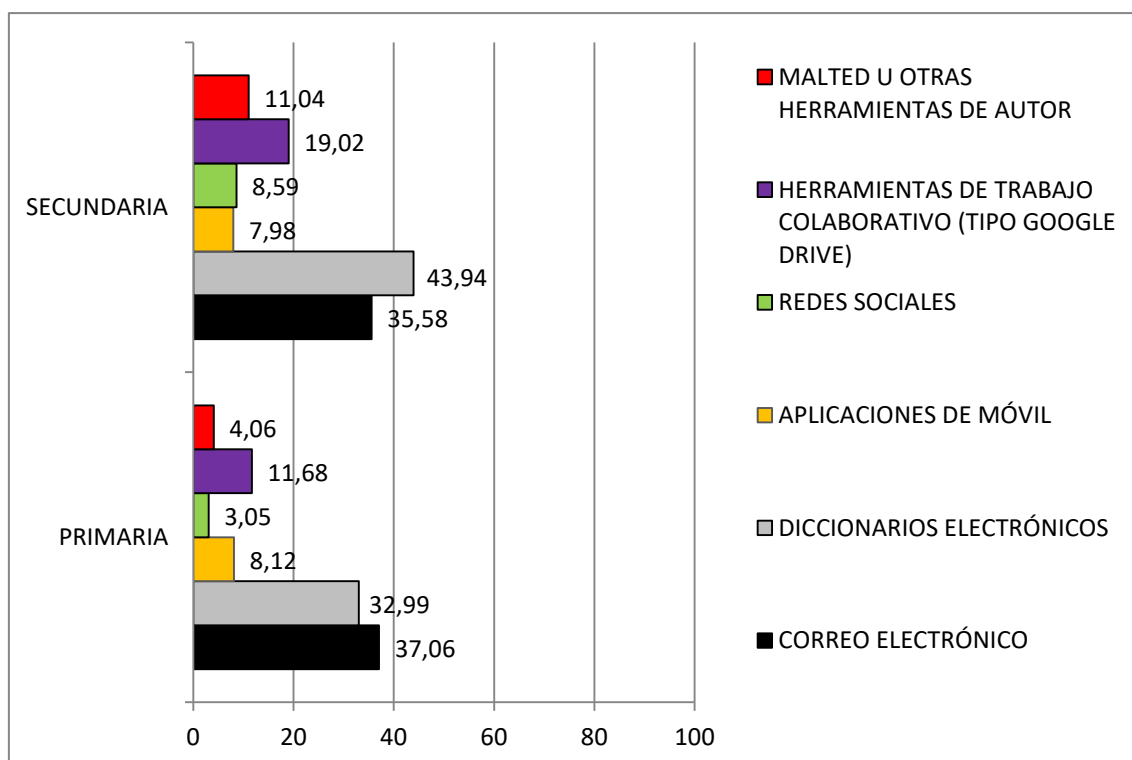


Ilustración 97: Porcentaje de profesorado que usa correo electrónico, diccionarios electrónicos,

aplicaciones de móvil, redes sociales, herramientas de trabajo colaborativo (tipo Google Drive) y Malted u otras herramientas de autor por nivel de enseñanza

Por último, en nuestro análisis de materiales de elaboración propia, vemos que globalmente los proyectos colaborativos eTwinning son el tipo de herramienta menos utilizado por ambos grupos entre aquellas que se le presentó al profesorado en nuestro cuestionario, con poco más de un 6 % en ambos grupos. Las *webquests* y *miniquests* son igualmente usadas de forma similar por ambos grupos, en torno al 20 % del profesorado. En cambio sí hay significativas diferencias de uso respecto al resto de las presentadas. Se perciben notables diferencias en cuanto a los materiales digitales de elaboración propia, que llegan al 36,81 % del profesorado de secundaria frente a un 14,72 % entre el de educación primaria. Al contrario, la página web o blog propio es más habitual en las aulas de primaria que en las de secundaria, siendo el recurso más habitual de los consultados entre el profesorado de primaria y el segundo entre el de secundaria, solo detrás de los materiales digitales de elaboración propia, tal y como se aprecia en la siguiente ilustración:

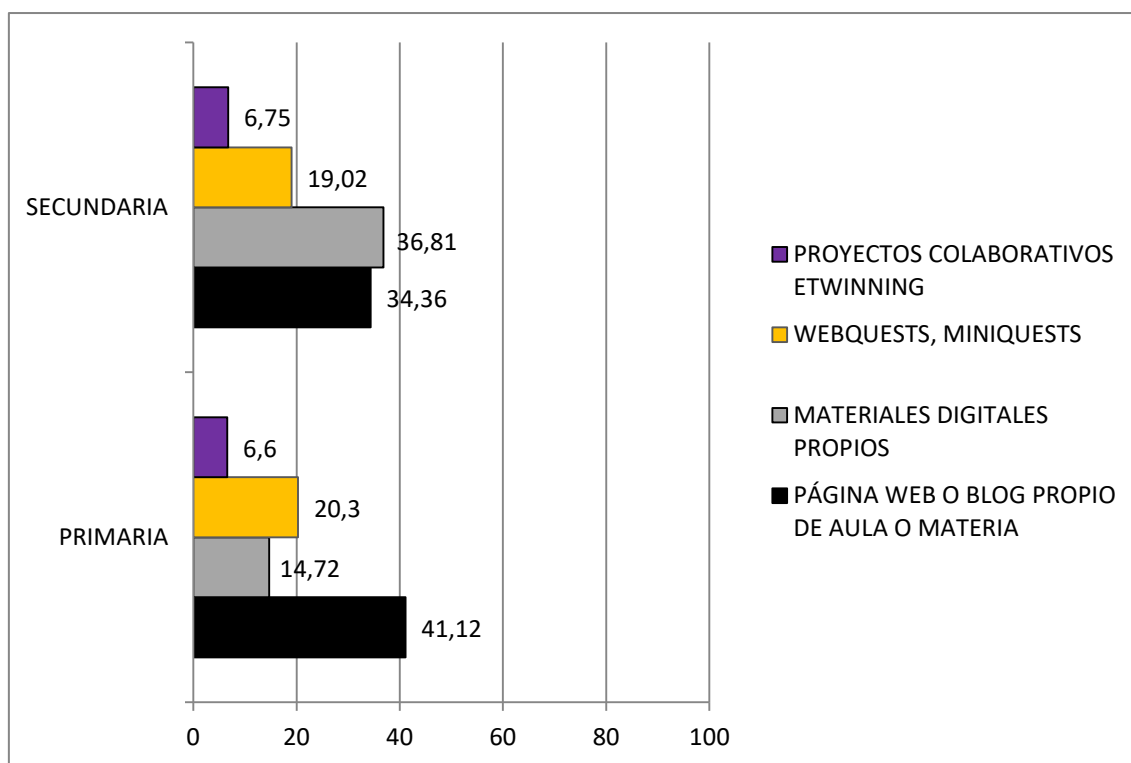


Ilustración 98: Porcentaje de profesorado que utiliza página web o blog propio o de materia, materiales digitales propios, webquests o miniquests y proyectos colaborativos eTwinning por nivel de enseñanza

### 4.3.3. Sexo del profesorado

#### 4.3.3.1. Perfil del grupo según el sexo

Al clasificar al profesorado de nuestra muestra en grupos teniendo en cuenta la variable del sexo nos encontramos con 278 mujeres, 72 hombres y 4 docentes que prefirieron no aportar ese dato, docentes a los que no se ha incluido en ninguno de los dos grupos analizados en este apartado. Así nuestra muestra cuenta con un 78,53 % de mujeres, frente a solo un 21,47 % de hombres, siendo los profesores varones un promedio de tres años mayores que las profesoras, con 47,10 y 44,01 años respectivamente, diferencia que es estadísticamente significativa.

En cuanto al tipo de centro en que imparten clase, observamos que el porcentaje de hombres que imparte clase en centros privados, concertados o sin concertar, es casi un 10 % superior al de mujeres, tal y como podemos comprobar en el gráfico que sigue:

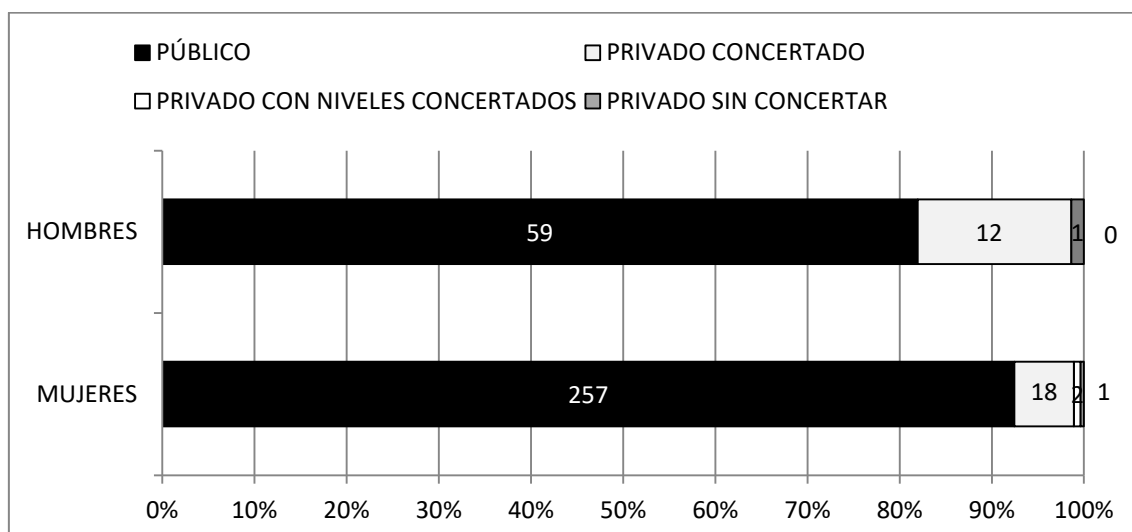


Ilustración 99: Porcentaje de profesorado en centros públicos, privados concertados, privados con niveles concertados y privado sin concertar según sexo del profesorado

También varía el promedio de alumnos con que cuenta el profesorado de cada sexo en sus grupos, siendo esta cifra algo más alta en el caso de los hombres, lo que se puede poner en relación con el hecho de que los centros urbanos y de educación secundaria suelen tener una ratio más elevada de alumnos por docente, características estas que se dan en mayor medida en los centros en que trabajan los docentes de sexo masculino. De todos modos, porcentualmente es superior el número de hombres que imparten clase en grupos de 10-15 alumnos que de mujeres, como se aprecia en la siguiente ilustración:

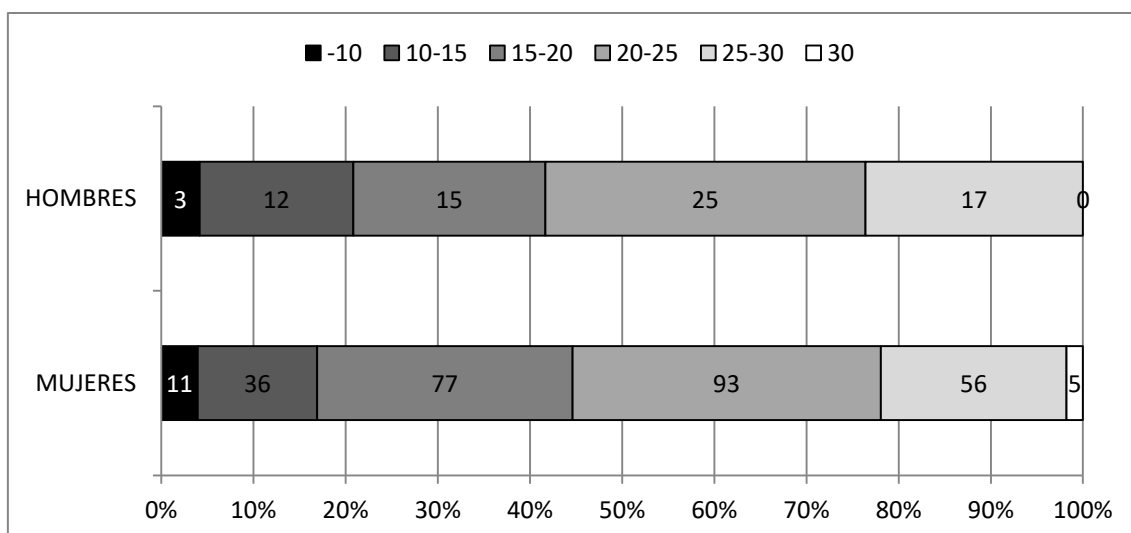


Ilustración 100: Ratio alumno/docente según sexo del profesorado

Tal y como hemos visto en el apartado anterior, más de la mitad de las mujeres de nuestra muestra, un 58,63 %, imparte clase en educación primaria, mientras que más de la mitad de los hombres, un 54,17 %, lo hace en educación secundaria, mostrando la relación entre nivel de enseñanza y sexo de los docentes significación estadística.

También se aprecia en nuestros datos la tendencia a que los hombres impartan clase en localidades más pobladas que las mujeres, tal y como refleja este gráfico:

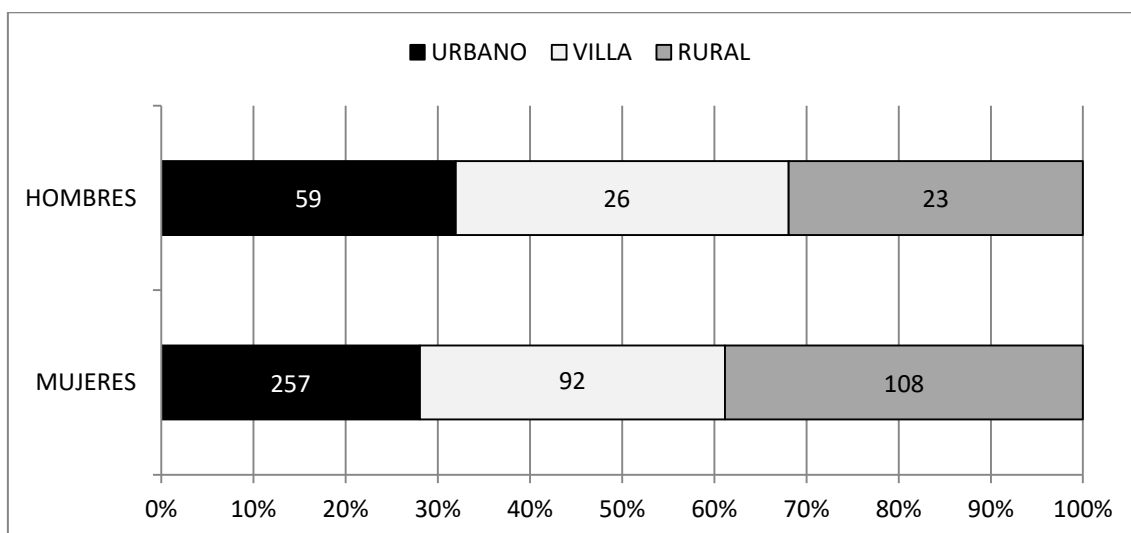


Ilustración 101: Entorno urbano, en una villa o rural en el que imparte clase el profesorado según sexo del profesorado

Al hablar de la formación, la referida a la lengua inglesa es similar en ambos grupos, pero existen diferencias significativas respecto a la formación pedagógica, más alta entre las docentes. Destacamos que los siete encuestados que refieren una formación de doctorado en lengua inglesa son todas mujeres. Vemos en la siguiente ilustración la comparación de la media de estudios tanto referidos a la lengua inglesa como a la pedagogía:

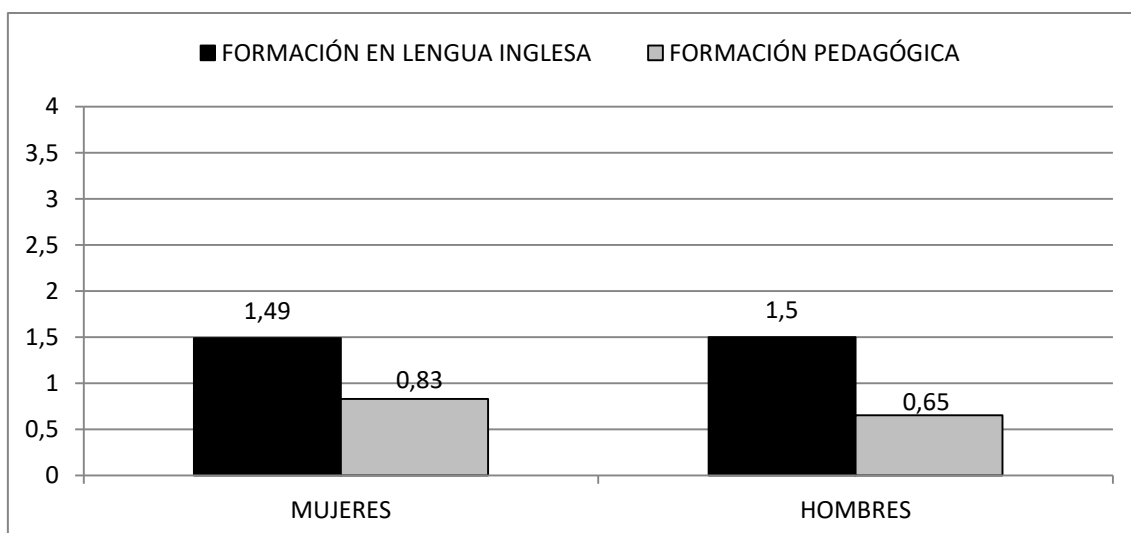


Ilustración 102: Formación en lengua inglesa y pedagogía según sexo del profesorado

El expediente universitario de ambos grupos arroja nuevamente diferencias: la nota media de las mujeres es de 2,02, llegando al notable, mientras que el del grupo de hombres se queda en el 1,79.

Otra diferencia significativa que nos devuelve el análisis de esta variable se refiere a la razón de la elección de la enseñanza del inglés como profesión. Las respuestas que indican una decisión vocacional, “porque me gustaba enseñar” y “porque me gustaba la lengua inglesa” frente a otras más pragmáticas o circunstanciales, están detrás del 65,28 % de los hombres y del 77,70 % de las mujeres de la muestra, tal y como podemos observar en la siguiente ilustración:

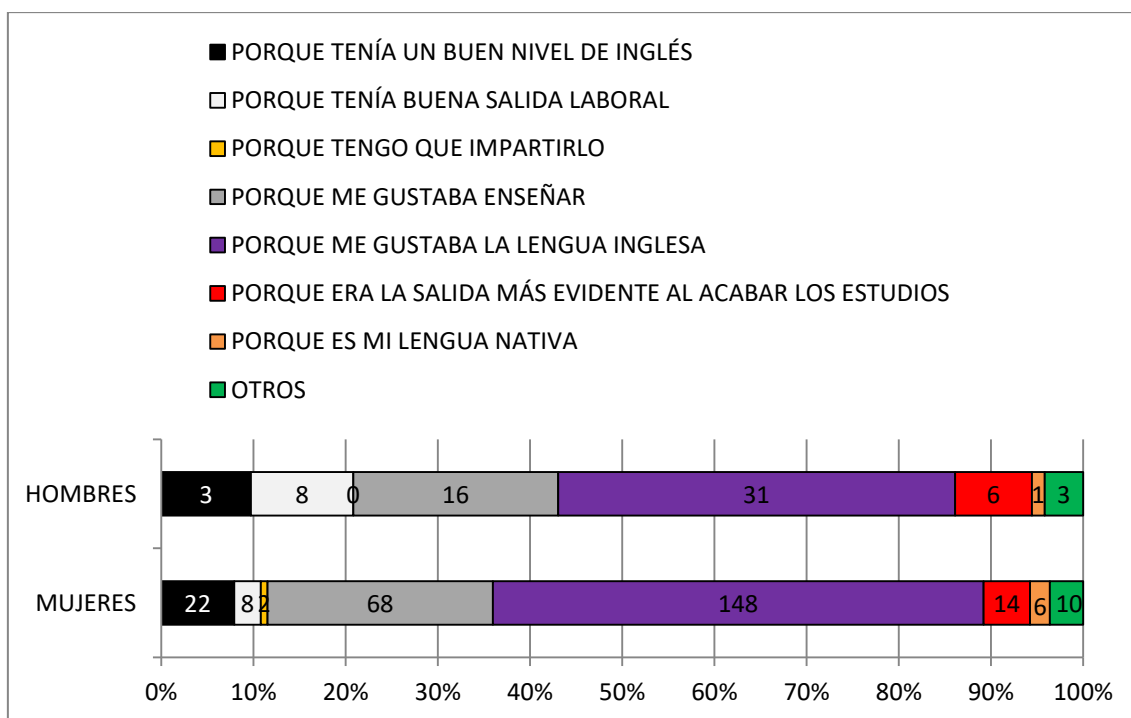
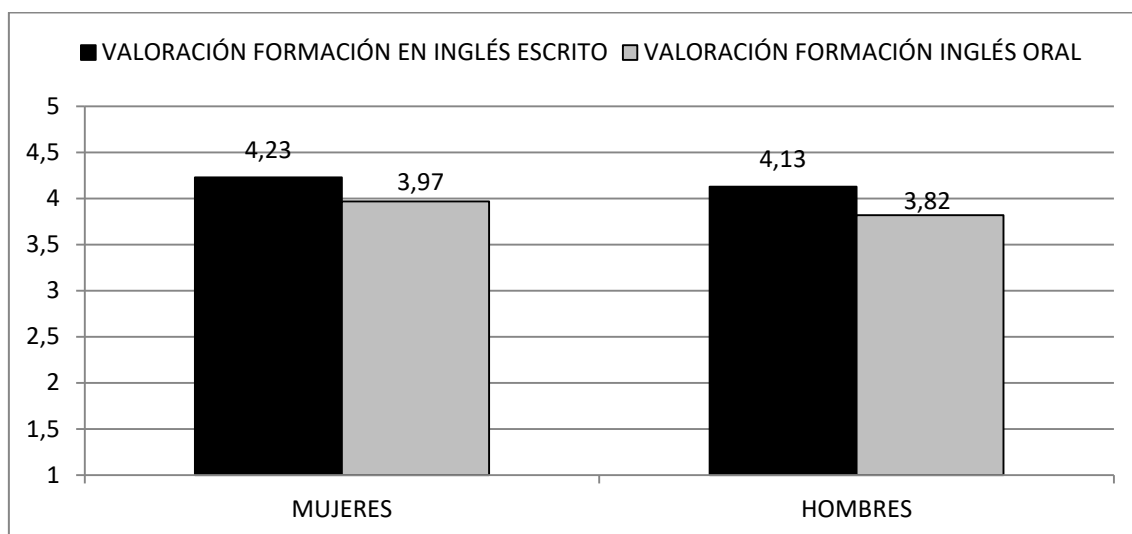


Ilustración 103: Razón para iniciar la carrera como profesor(a) de inglés según sexo del profesorado

Esta elección de la profesión con mayor peso del factor vocacional se relaciona con un mayor gusto por la profesión por parte de las mujeres, con un 4,62 en una escala de 1 (nada) a 5 (mucho), frente a un 4,29 por parte de los hombres.

También nos encontramos con que un mayor porcentaje de mujeres ha realizado estancias prolongadas en el extranjero durante su etapa de formación, llegando al 61,51 % en comparación con el 48,61 % de los hombres.

Y en cuanto a la formación actual del profesorado, es valorada como alta tanto en inglés oral como en inglés escrito, aunque algo más alta en inglés escrito y ligeramente más alta tanto en el caso de inglés oral como escrito en el caso de las mujeres:



*Ilustración 104: Valoración de la formación recibida en inglés escrito e inglés oral según sexo del profesorado*

Como podemos observar en la siguiente ilustración, a la hora de valorar la formación TIC para las lenguas extranjeras apenas hay diferencias entre los grupos analizados, pero sí las hay significativas en el caso de la valoración de la formación pedagógica para las lenguas extranjeras, que las mujeres de la muestra refieren como más elevada que los hombres, dato que se podría poner en relación con la mayor formación pedagógica inicial comentada anteriormente.



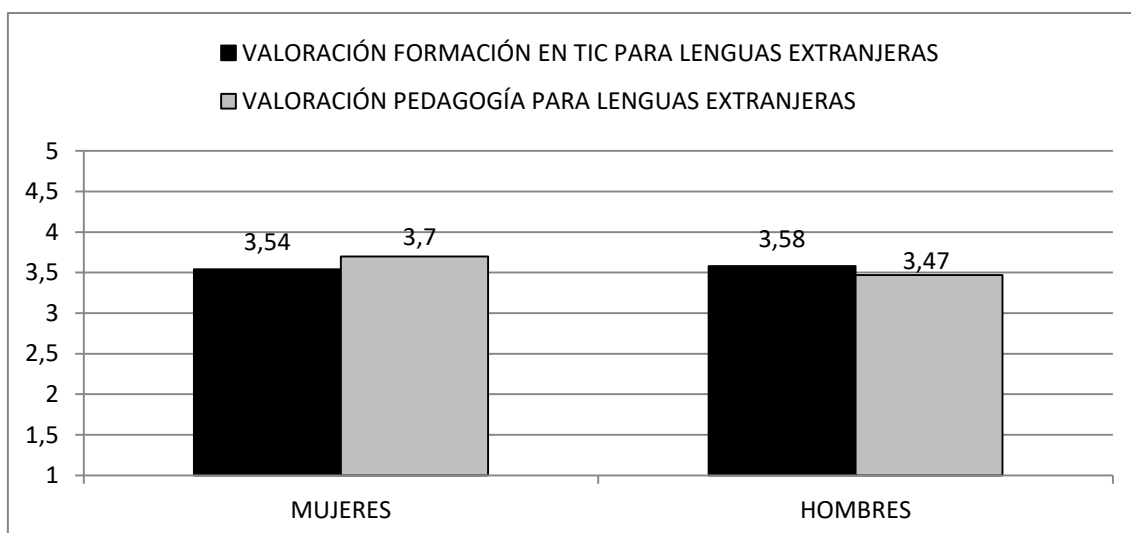


Ilustración 105: Valoración de la formación en TIC y pedagogía específicas para las lenguas extranjeras según sexo del profesorado

Como último rasgo dentro de este perfil del profesorado clasificado según esta variable, también consideramos el conocimiento de teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, la formación en enseñanza CLIL, enseñanza comunicativa y enseñanza por tareas y proyectos. Así vemos que el conocimiento de las mujeres respecto a los tres aspectos por los que se preguntó es, en promedio, más elevado que en los hombres, aunque en ambos grupos supera el punto medio de la escala. De todos modos, las diferencias reflejadas en el siguiente gráfico solo son estadísticamente significativas en el conocimiento de teorías de aprendizaje de lenguas:

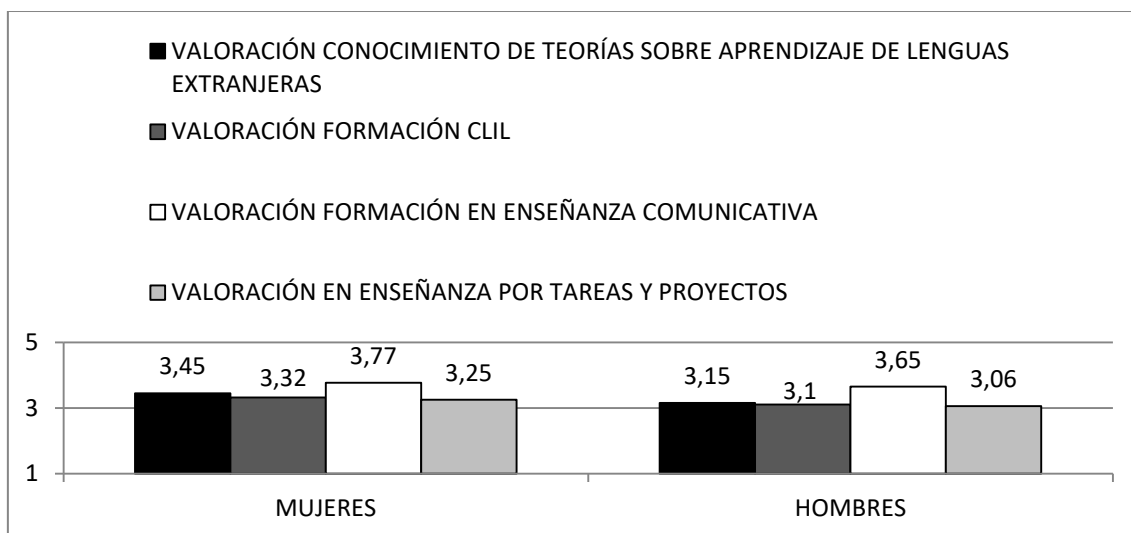


Ilustración 106: Valoración del conocimiento de teorías de aprendizaje de lenguas extranjeras, de la formación en CLIL, en enseñanza comunicativa y en enseñanza por tareas y proyectos según sexo del profesorado

#### 4.3.3.2. Retrato docente

En cuanto al retrato como docente, en el caso de docentes de educación secundaria esta variable revela ciertas diferencias respecto a la forma en que los docentes contribuyen a la programación didáctica de los cursos en que imparten clase o del departamento al que pertenecen, tal y como podemos observar en la siguiente ilustración:

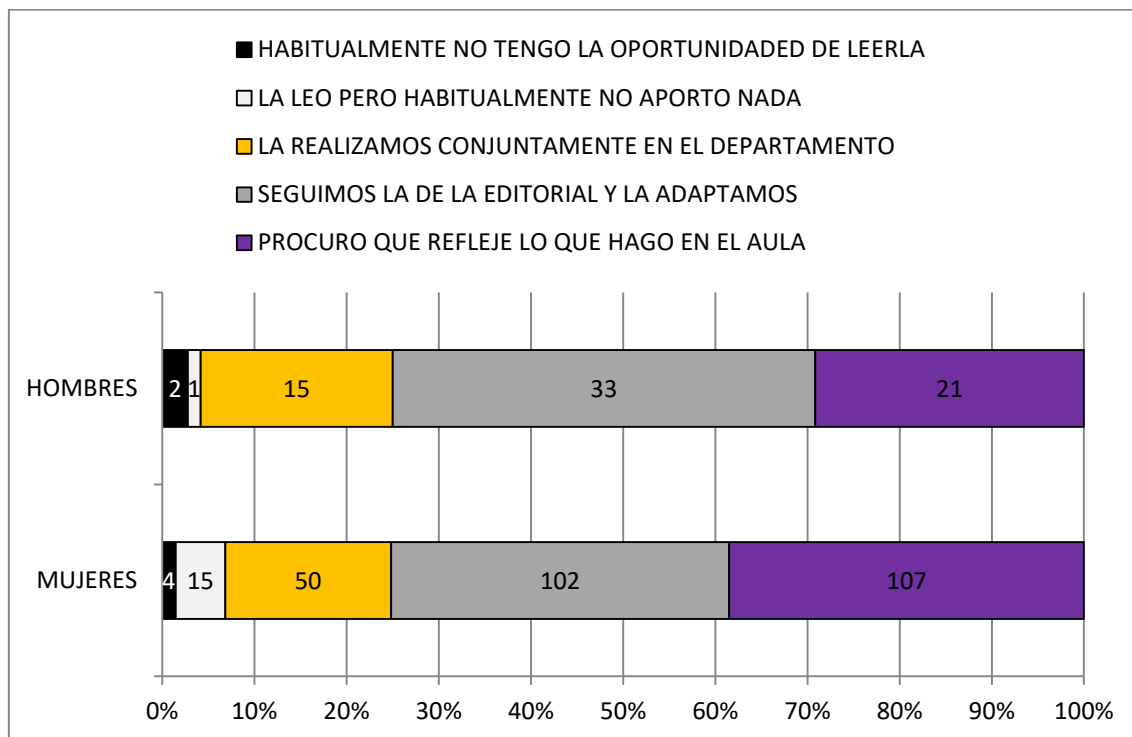


Ilustración 107: Forma de elaboración de la programación didáctica de la materia de inglés según sexo del profesorado

Así podemos ver que es mayor la proporción de hombres que realizan la programación de forma conjunta en sus departamentos o que siguen y adaptan la de la editorial de los libros de texto prescritos. En cambio, es superior el porcentaje de mujeres que no aportan nada pese a tener la oportunidad de hacerlo o que la realiza de forma personal ajustándose a su práctica en el aula.

En lo que se refiere a la actualización profesional, apreciamos ciertas diferencias entre ambos grupos. Las mujeres refieren la realización de su actualización de forma más habitual que los hombres en todas las formas de actualización por las que se consultó, siendo significativas las diferencias en el caso de la realización de cursos de los centros de formación y recursos. En el caso de los encuentros con compañeros, publicaciones especializadas, libros e internet también existen diferencias, pero la distancia entre ambos grupos no es tan notable, lo que nos permite ver un mayor esfuerzo en formación permanente entre el grupo de mujeres de nuestro estudio tal y como evidencia la siguiente ilustración:

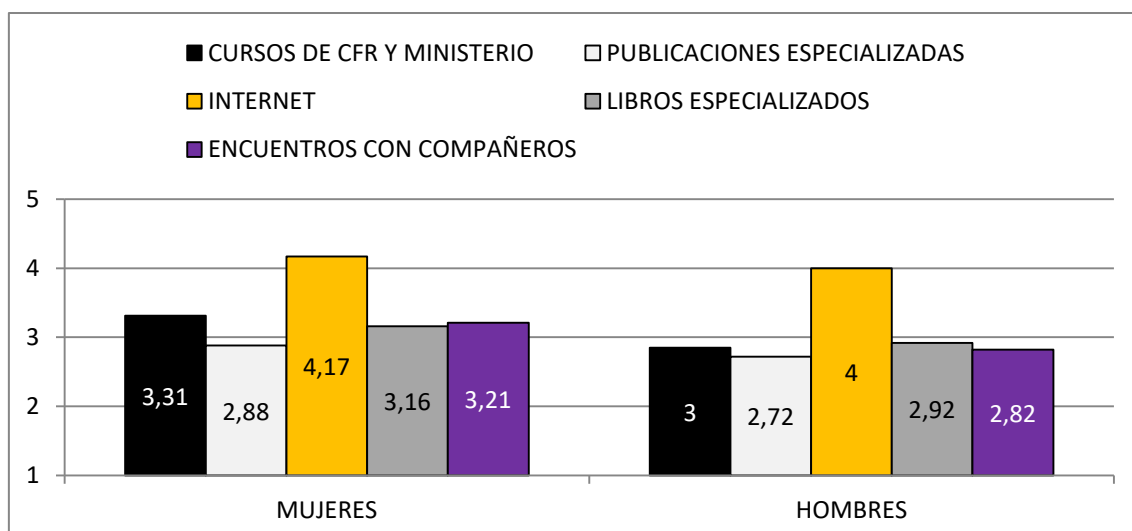


Ilustración 108: Formas de formación permanente según sexo del profesorado

No obstante, pese a este mayor esfuerzo de formación permanente y a que las mujeres también dicen sentirse más implicadas como docentes que los hombres, con una valoración media de 4,29 frente al 4,11 de ellos, la valoración que perciben en nuestros datos como docentes es similar en ambos grupos, con un 3,50 en el caso de las mujeres y de 3,54 en el caso de los hombres.

Por otro lado, las mujeres admiten que les gusta más innovar en sus clases y que estas son menos rutinarias que las de los hombres de la muestra tal y como se refleja en el gráfico:

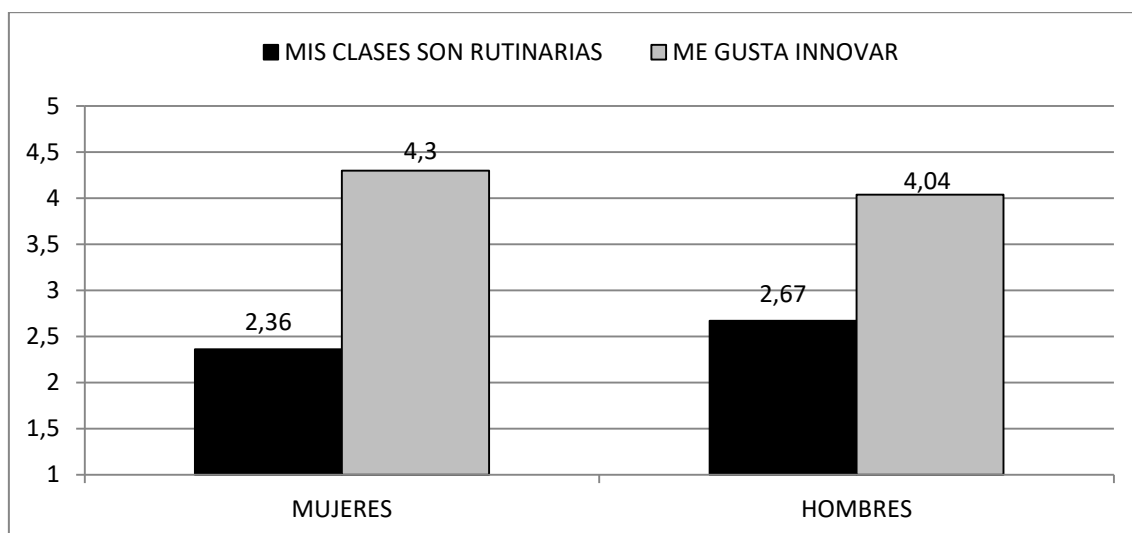


Ilustración 109: Grado de acuerdo con "Mis clases son rutinarias" y "Me gusta innovar" según sexo del profesorado

Igualmente es el grupo de mujeres el que manifiesta que su enseñanza es ahora más comunicativa que hace años en comparación con la del grupo de hombres, llegando esta relación entre el sexo del docente y la evolución de su enseñanza a ser significativa. Así mismo las mujeres manifiestan que su forma de impartir clase se

distancia más de la forma en que les enseñaron que la de los hombres de nuestra muestra, como vemos seguidamente:

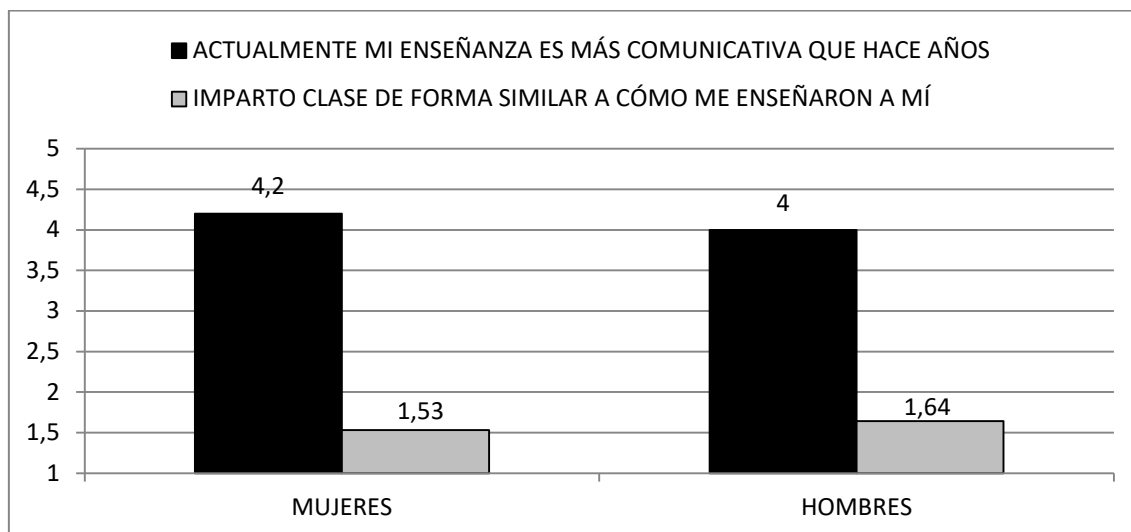


Ilustración 110: Grado de acuerdo con "Actualmente mi enseñanza es más comunicativa que hace años" e "Imparto clase de forma similar a cómo me enseñaron a mí cuando era alumno/a" según sexo del profesorado

Respecto a los objetivos de la materia de inglés, las docentes entienden en mayor medida que los hombres que el objetivo de la materia no se limita a que el alumnado alcance un buen nivel de inglés al final de la etapa, a la vez que muestran mayor acuerdo que sus compañeros varones con la idea de que el alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula, responsabilizarse de su aprendizaje y ser parte activa del mismo, diferencias reflejadas en el siguiente gráfico:

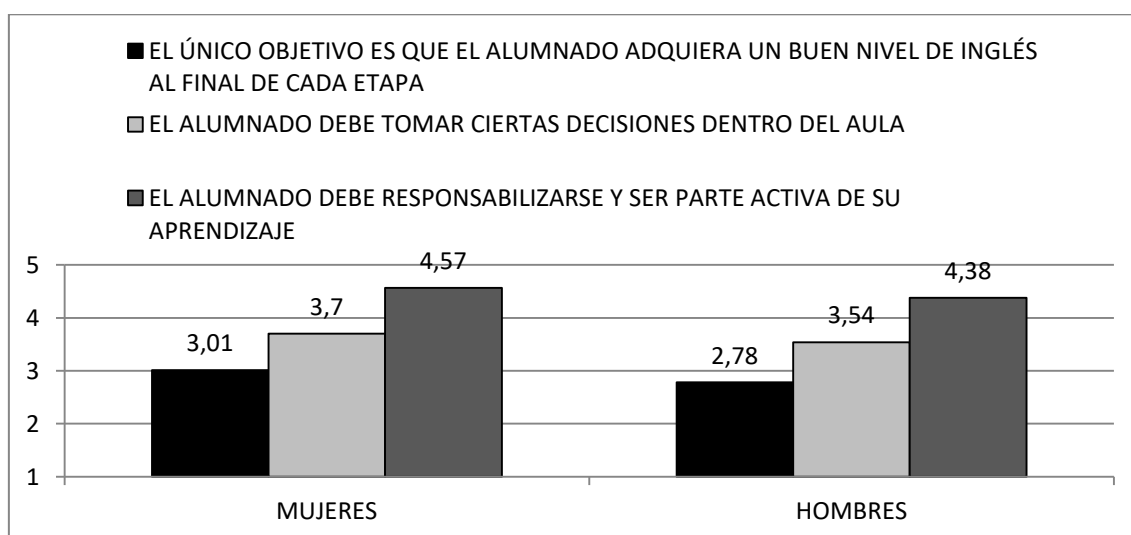
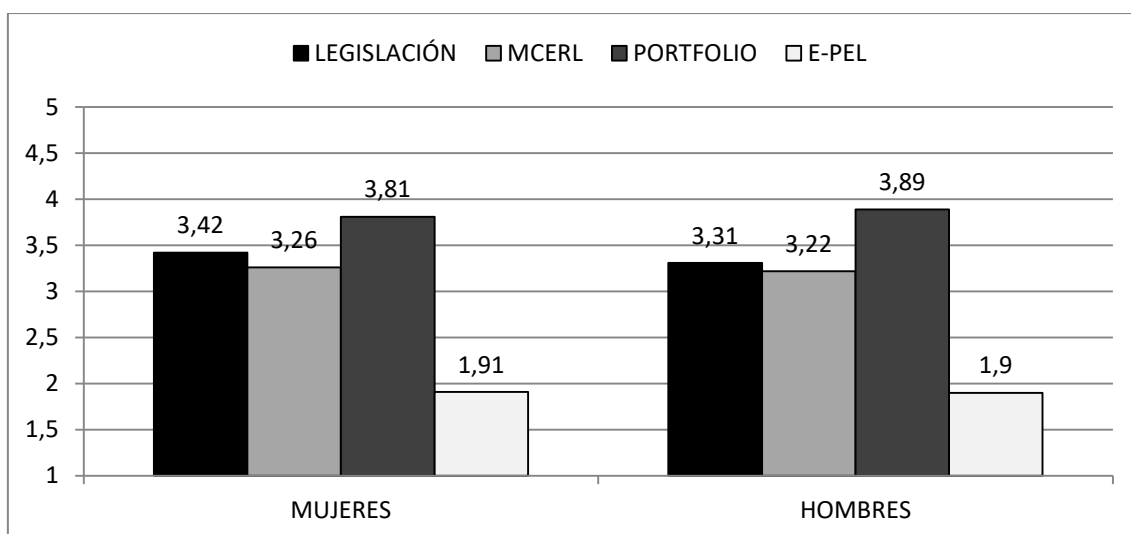


Ilustración 111: Grado de acuerdo con "El único objetivo es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa", "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula" y "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" según sexo del profesorado

### 4.3.3.3. Conocimiento de las teorías y de la legislación sobre la enseñanza de idiomas

En lo relativo al conocimiento de la legislación que sirve de marco a la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro contexto educativo, apenas apreciamos diferencias al tener en cuenta la variable del sexo. Los matices existentes dentro de nuestra muestra solo llegan a ser significativos respecto al diferente conocimiento de la legislación en vigor, más alto entre las mujeres. El MCERL es también ligeramente mejor conocido por las mujeres de la muestra, mientras que el Portfolio lo es algo más por los hombres, y no existen diferencias en lo relativo a la versión electrónica del Portfolio que, en todo caso, apenas conocen los docentes de ambos grupos:



*Ilustración 112: Conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas en los niveles en que se imparte clase, del MCERL, del Portfolio y del e-PEL según sexo del profesorado*

De forma similar, al desgranar las diferentes teorías presentadas al profesorado participante en el estudio, se observa que los hombres refieren un menor conocimiento de las teorías sobre enseñanza de lenguas extranjeras presentadas, salvo en el caso de la teoría del monitor, que dicen conocer mejor que las mujeres. Así, observamos un mejor conocimiento global sobre las teorías de enseñanza de lenguas entre el grupo de mujeres de la muestra, como se puede constatar en el siguiente gráfico:

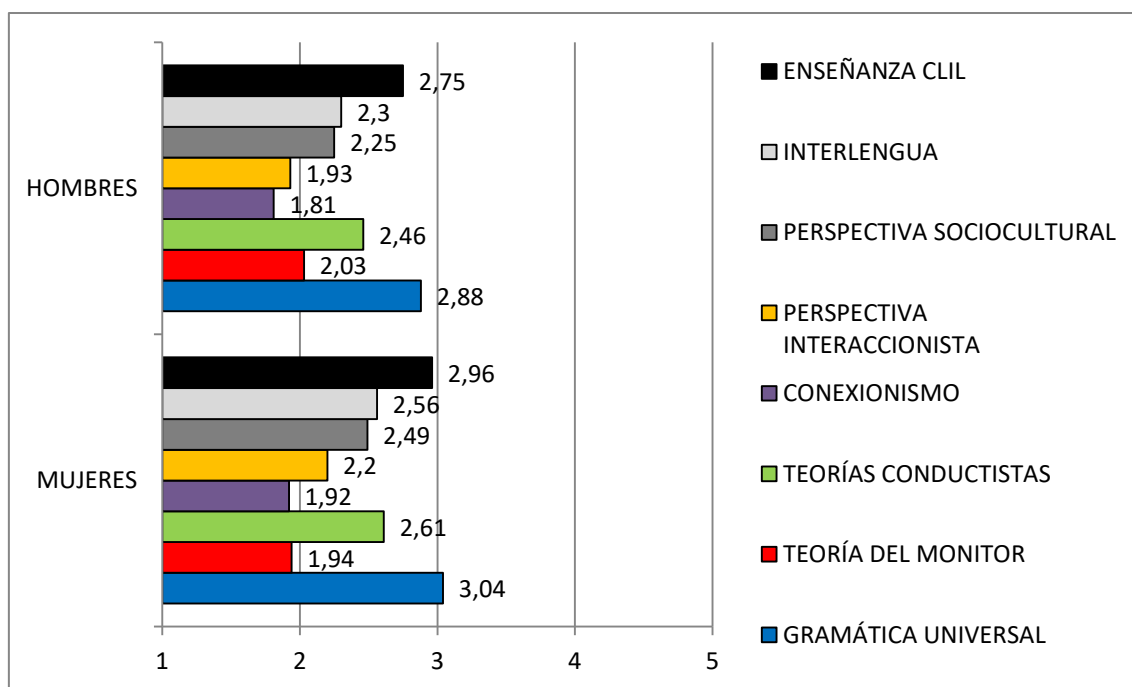


Ilustración 113: Conocimiento de diferentes teorías sobre la enseñanza de lenguas según sexo del profesorado

En cuanto a la enseñanza CLIL, que es la teoría mejor conocida entre las incluidas en el cuestionario, con una pequeña diferencia sobre la percepción de los hombres, las mujeres entienden que la enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado, aunque se muestran más temerosas de que la falta de atención a la corrección formal en la L2 pueda ser negativa para el alumnado, tal y como vemos a continuación:

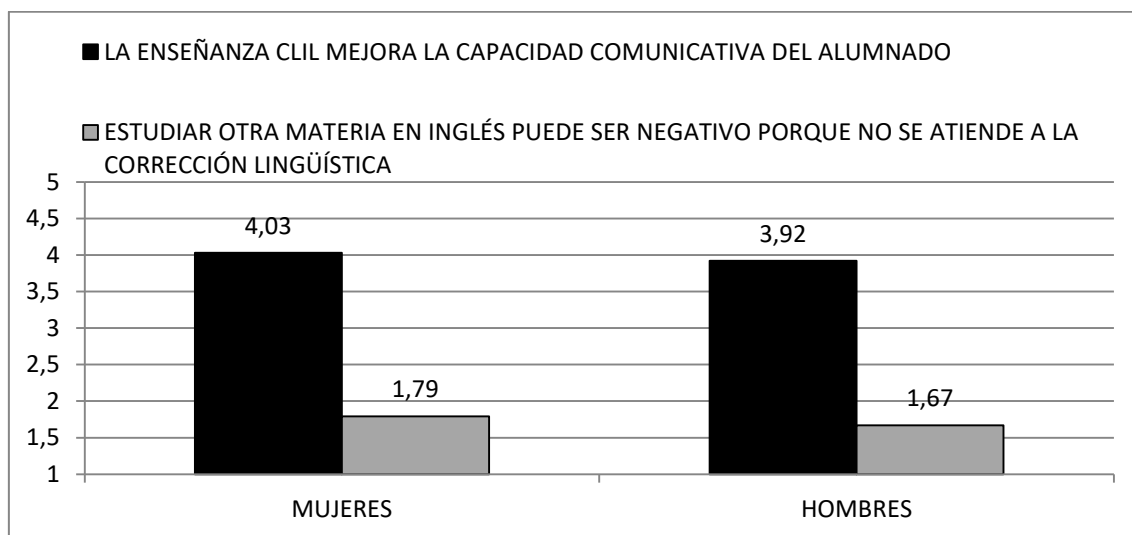


Ilustración 114: Grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado en inglés" y "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" según sexo del profesorado

#### 4.3.3.4. Actividades de clase

Dentro de las actividades centradas en las destrezas escritas encontramos ciertas diferencias, pero estas no llegan a alcanzar significación estadística. El grupo de mujeres dice realizar con mayor frecuencia ejercicios de comprensión lectora y redacciones aunque los exámenes escritos tienen menor presencia en sus clases que en las de sus compañeros varones. En ambos grupos, los ejercicios de comprensión lectora son, sin embargo, más habituales que las otras actividades por las que se preguntó y, tal como se aprecia en el gráfico inferior, pueden considerarse una actividad muy frecuente en las aulas de ambos grupos de docentes:

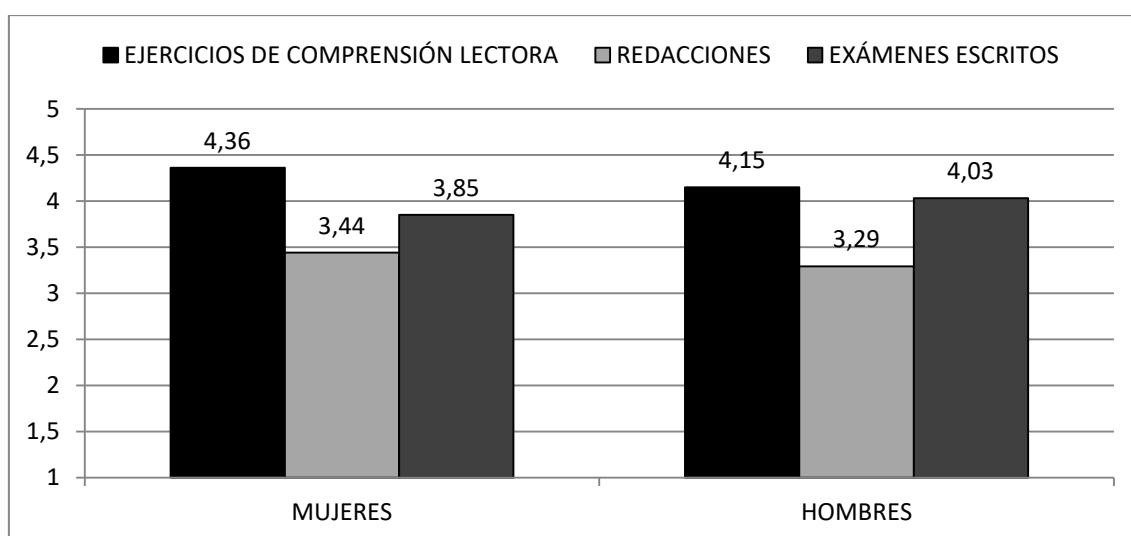


Ilustración 115: Frecuencia de los ejercicios de comprensión lectora (reading comprehension), redacciones y exámenes escritos según sexo del profesorado

Por otro lado, las mujeres muestran menor grado de acuerdo, un 2,98, con que haya que centrarse en las destrezas y actividades que se requieren en las PAU en el curso de 2º de bachillerato, en contraste con el 3,15 que en promedio refieren los hombres.

En cuanto a las destrezas orales, se observa también un mayor trabajo de las distintas actividades sobre las que se ha preguntado dentro del grupo de mujeres, llegando a existir una relación estadísticamente significativa entre la realización de muchas de estas actividades y el sexo de los docentes, algo que no sucedía con las que se centraban en las destrezas escritas. Destacamos, por ser la actividad en la que se aprecia mayor diferencia entre ambos grupos, la realización de ejercicios de comprensión oral, a la que el grupo de mujeres atribuye una frecuencia promedio de 4,57 frente al 4,18 del grupo de hombres. El 65,11 % de las mujeres refieren una frecuencia 5,00, la más alta, mientras que esta frecuencia es referida solamente por el 37,50 % de los hombres, siendo la moda de este grupo de 4,00. Diferencias en este sentido, significativas también aunque algo menos acusadas, se ven en cuanto al trabajo de la pronunciación correcta y de las actividades orales en general. En cambio, no existe una relación estadística entre el sexo del docente y el trabajo del AFI, a pesar

de las diferencias aportadas por el profesorado de nuestra muestra y que podemos ver en el siguiente gráfico:

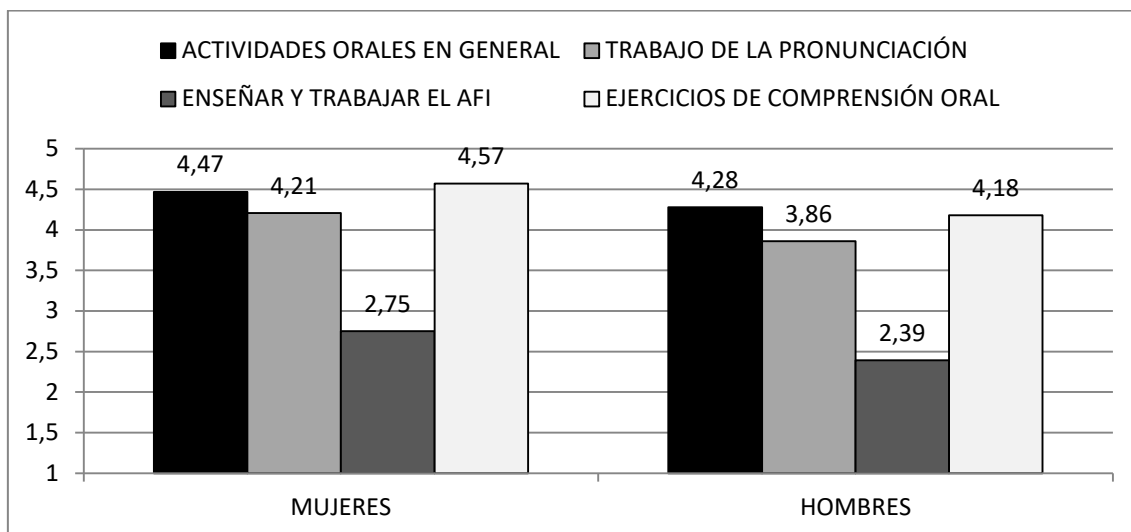


Ilustración 116: Frecuencia de las actividades orales en general, del trabajo de la pronunciación adecuada del alumnado, de enseñar y practicar el uso del Alfabeto Fonético Internacional y de la realización de ejercicios de comprensión oral (listening comprehension) según sexo del profesorado

Otra de las actividades centradas en la comprensión oral es el visionado de vídeos, tanto en el caso de que se realicen actividades derivadas de ellos como de que no sea así. Observamos que es una actividad más frecuente en ambos grupos si se realizan actividades asociadas, existiendo diferencias entre el grupo de hombres y el de mujeres en ambos tipos de actividades que, como se puede observar en la siguiente ilustración, se acentúa si se realizan actividades asociadas a los vídeos:

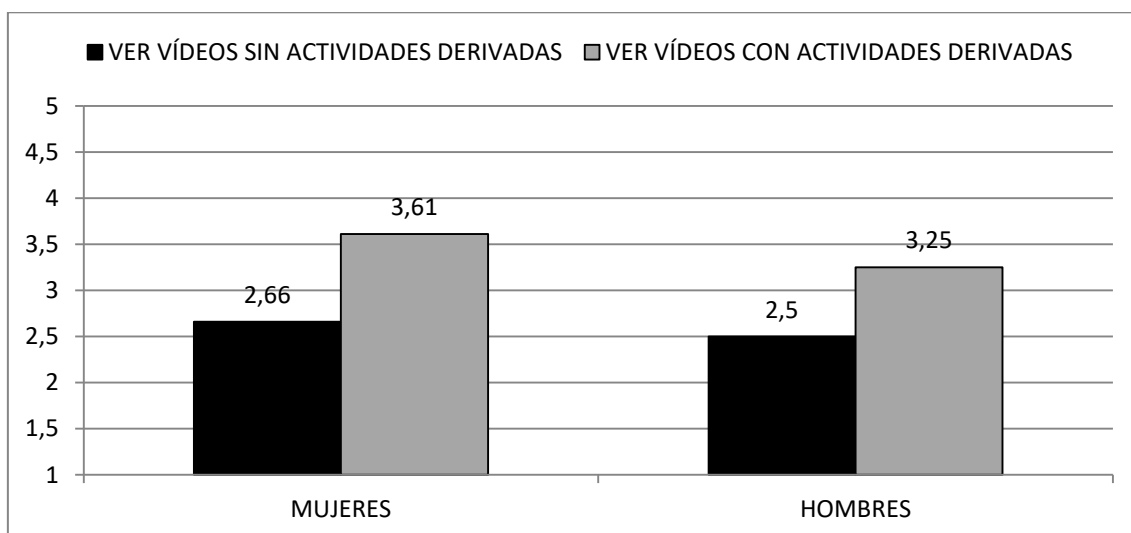


Ilustración 117: Frecuencia del visionado de vídeos realizando y sin realizar actividades derivadas según sexo del profesorado

Las canciones, otro recurso habitual en las aulas de inglés, suponen una actividad de frecuencia algo superior al 3,00 con diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Para las docentes ambas actividades son más frecuentes que para los



hombres de la muestra y, además, apenas hay diferencias entre la frecuencia de ambas actividades, mientras que para el grupo de hombres escuchar y trabajar canciones lingüísticamente es mucho más habitual que cantarlas dentro del aula como podemos ver a continuación:

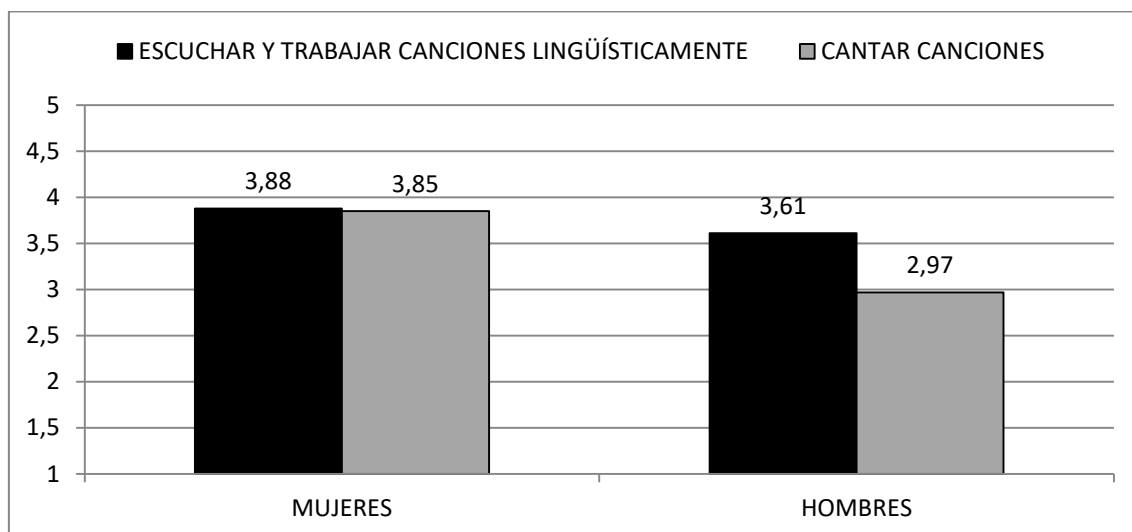


Ilustración 118: Frecuencia de escuchar y trabajar canciones lingüísticamente así como de cantarlas según sexo del profesorado

Otra actividad de frecuencia intermedia son las exposiciones orales que, con una frecuencia intermedia, son de nuevo más habituales entre el grupo de mujeres. En cambio, apenas hay diferencias cuando hablamos de exámenes orales, que ambos grupos dicen realizar con una frecuencia media y sin mayores diferencias entre sí:

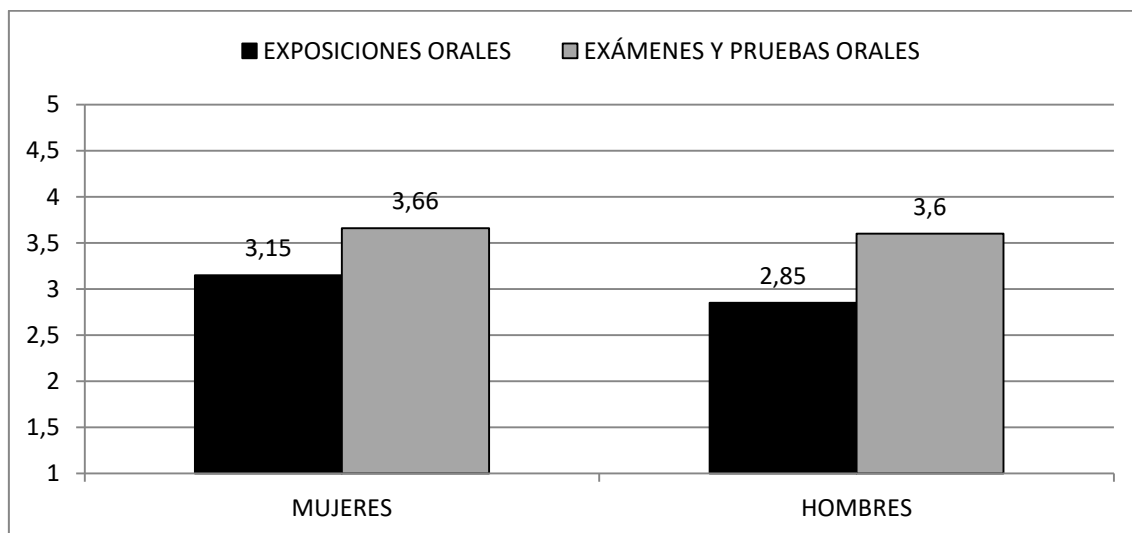


Ilustración 119: Frecuencia de las exposiciones así como de los exámenes y pruebas orales por sexo

Si nos referimos a las actividades de interacción, existen de nuevo diferencias significativas en cuanto a hablar con el alumnado de temas de interés para este, o a la realización de juegos en inglés, que son más cotidianas para las docentes, mientras

que la realización de debates presenta una frecuencia similar en los dos grupos y es bastante menos habitual que las otras dos actividades mencionadas:

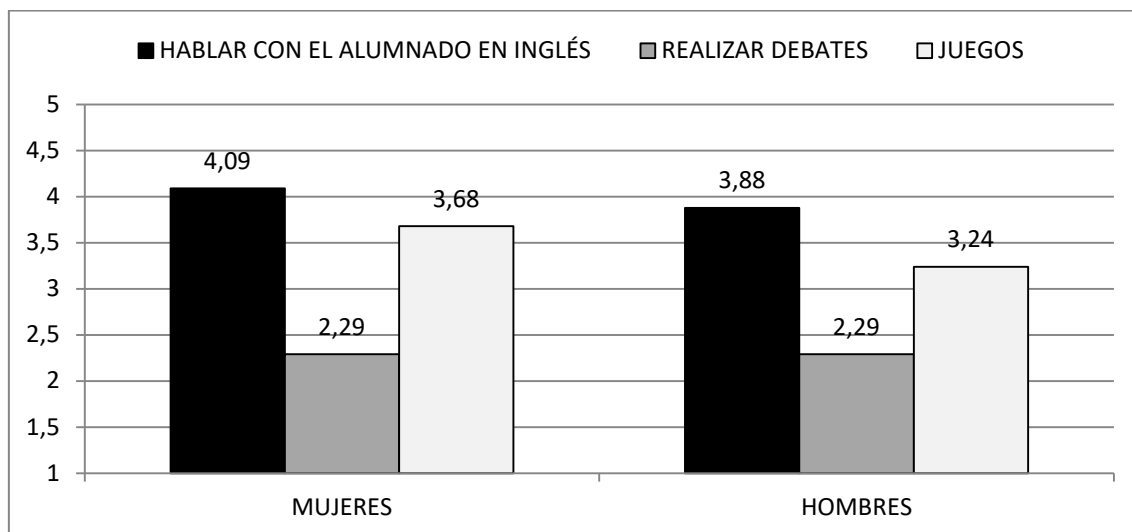


Ilustración 120: Frecuencia de hablar con el alumnado en inglés, realizar debates y juegos según sexo del profesorado

Otras actividades de interacción analizadas incluyen las de tipo *role play*, la búsqueda de información en grupo o las actividades comunicativas que simulan situaciones reales. En todas ellas, que son de una frecuencia intermedia en las clases de inglés, existe una tendencia a que las realicen más habitualmente las mujeres de la muestra, siendo la diferencia estadísticamente significativa en el caso del *role play* de las simulaciones de situaciones reales. Respecto a los intercambios comunicativos con alumnado de otros países, que pueden implicar interacción oral, escrita o ambas dependiendo del caso, nos encontramos con una actividad muy poco frecuente en general pero algo más habitual en las aulas en las que imparten clase mujeres, tal como podemos ver a continuación:

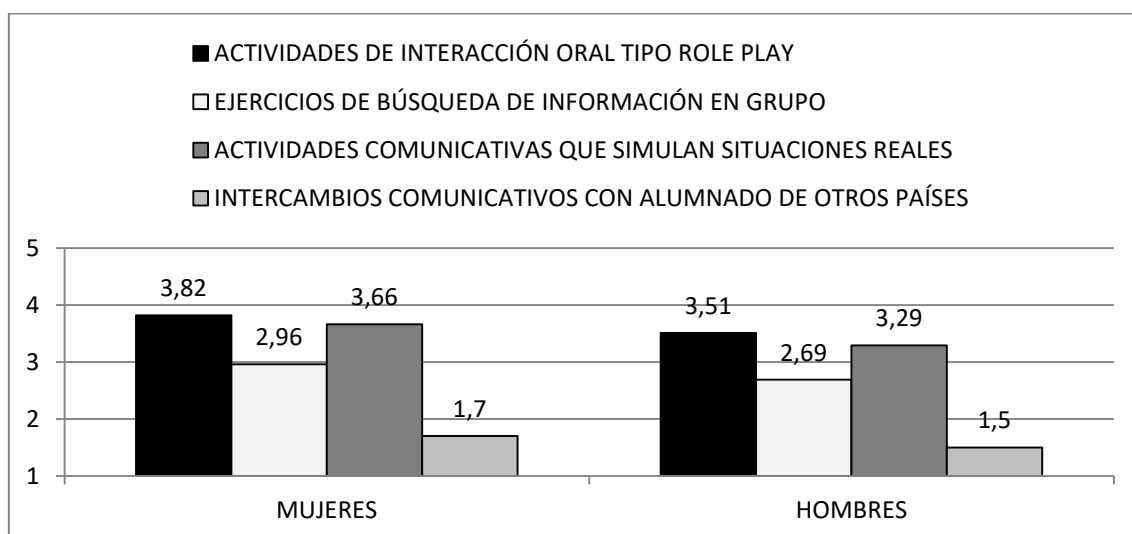


Ilustración 121: Frecuencia de las actividades de interacción oral tipo *role play*, ejercicios de búsqueda de información en grupo, simulaciones de situaciones reales e intercambios comunicativos con alumnado de

otros países según sexo del profesorado

#### 4.3.3.5. Tratamiento de la gramática, vocabulario, traducción y dictados

Al hablar del trabajo de la gramática, vemos que las diferencias entre ambos grupos, aun existiendo, disminuyen y solo vemos que las mujeres de la muestra manifiestan tanto realizar ejercicios de gramática como explicar aspectos gramaticales con una frecuencia ligeramente superior al grupo de hombres:

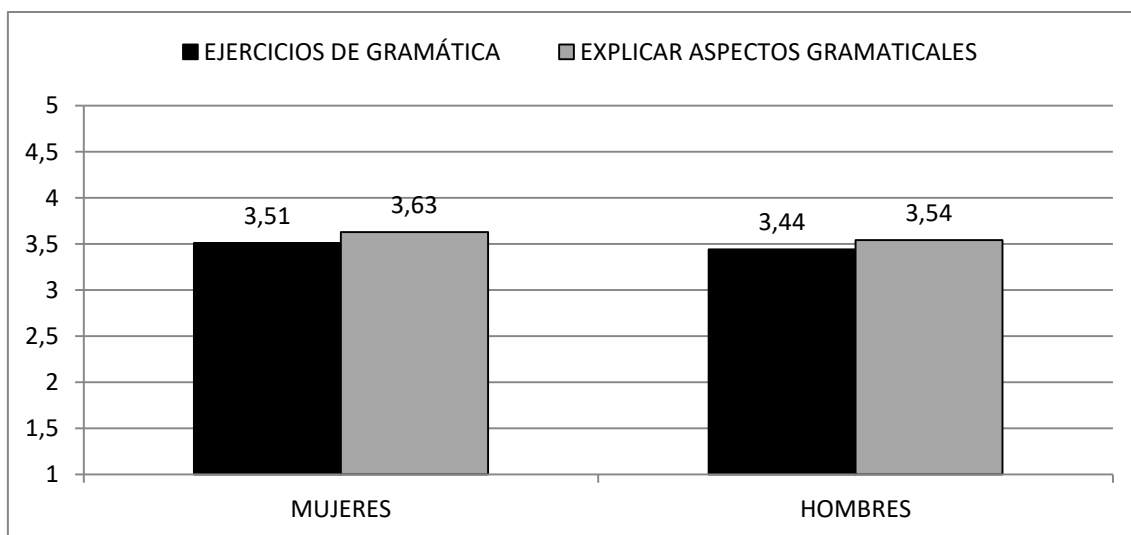


Ilustración 122: Frecuencia de realizar ejercicios de gramática y de explicar aspectos gramaticales según sexo del profesorado

Y si hablamos de vocabulario, tal como muestra el gráfico siguiente, las diferencias entre ambos grupos todavía se hacen más pequeñas a pesar de que se mantiene en ambos grupos la mayor frecuencia de las explicaciones sobre vocabulario por encima de la realización de ejercicios. De hecho, las diferencias entre los grupos en relación con las explicaciones tienen significación estadística:

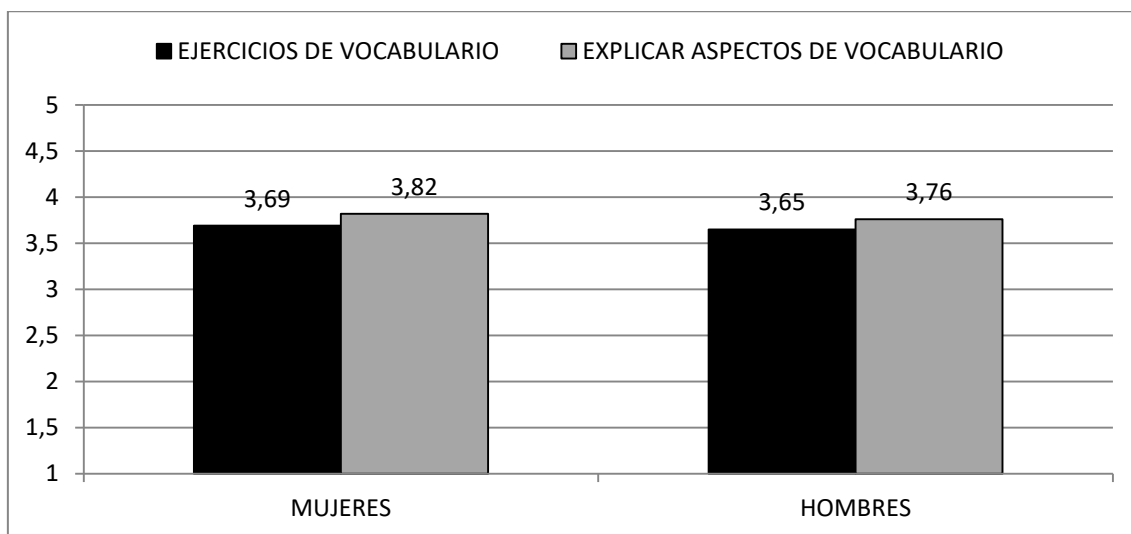


Ilustración 123: Frecuencia de la realización de ejercicios de vocabulario y explicar aspectos sobre vocabulario según sexo del profesorado

En cuanto a la traducción, nos encontramos nuevamente con otra actividad más familiar en las aulas en que imparten clase mujeres. También destacamos que esta diferencia se acentúa en el caso de la traducción de elementos concretos, con una diferencia superior respecto al promedio del grupo de hombres que en el caso de la traducción de frases y textos:

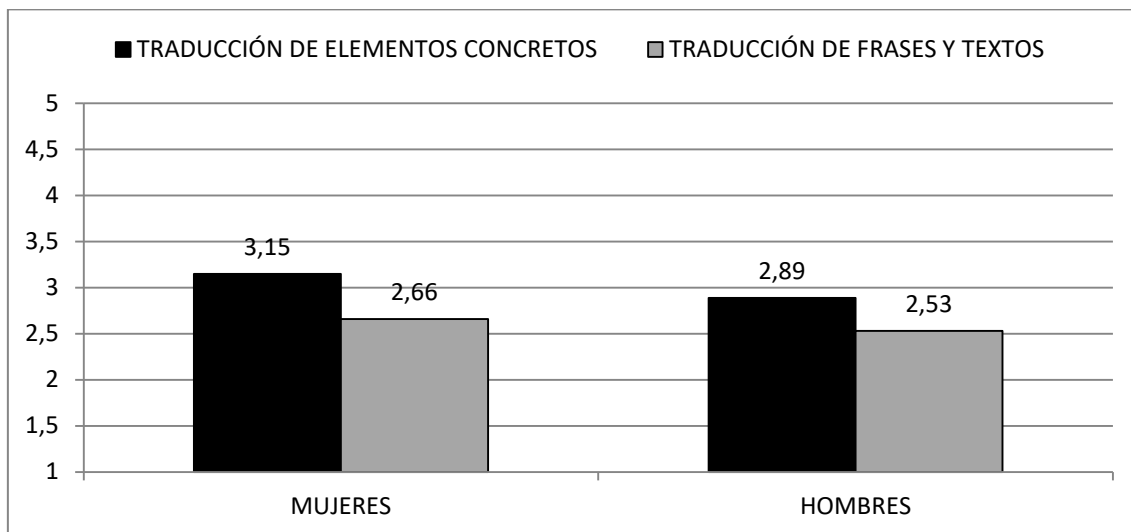


Ilustración 124: Frecuencia de la traducción de elementos concretos así como de frases y textos según sexo del profesorado

Por su parte, los dictados, actividad muy poco frecuente en nuestras aulas, presentan una frecuencia media similar entre hombres, con 1,89, y mujeres, con 1,86, pero con una mayor desviación estándar en el caso del grupo de mujeres.

Además, en lo relativo a los proyectos y trabajos por tareas que utilizan el inglés como lengua vehicular, se aprecia que los proyectos son significativamente más habituales en las clases en que enseñan inglés docentes del sexo femenino, aunque esta diferencia es menor cuando se pregunta por la frecuencia de los trabajos por tareas, tal y como podemos apreciar:

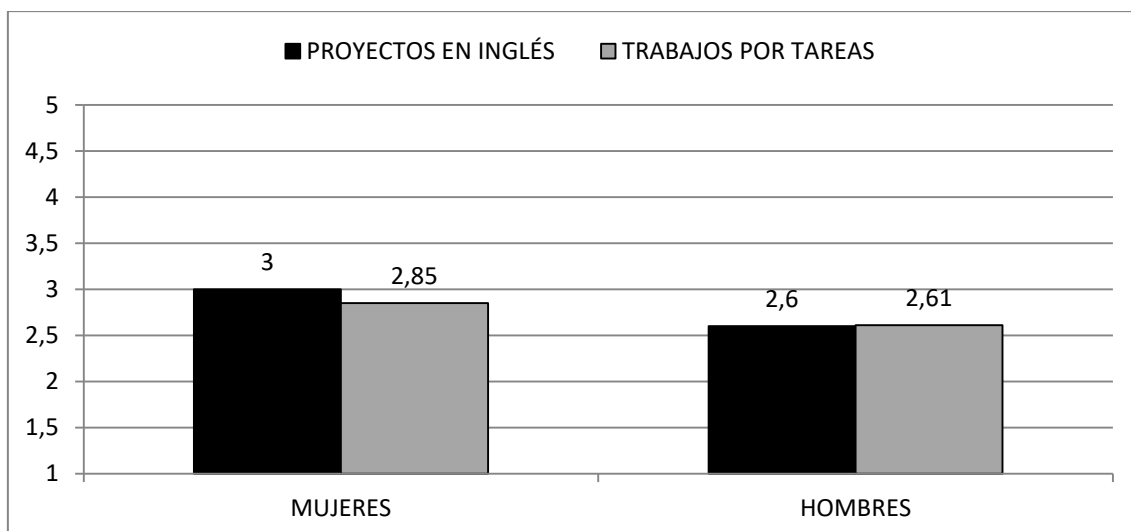


Ilustración 125: Frecuencia de proyectos y trabajos por tareas según sexo del profesorado

Por último dentro de este apartado, a la hora de tratar aspectos culturales vemos una gran diferencia entre la actuación que refiere el grupo de mujeres de la muestra y el de hombres. Las mujeres dicen tratar más frecuentemente tanto aspectos culturales de países anglófonos como aspectos de la cultura propia utilizando la lengua inglesa, tal como nos muestra la siguiente ilustración. A pesar de estas diferencias con relevancia estadística, ambos grupos manifiestan el mismo grado de acuerdo, un 4,58, en que la presencia de un auxiliar de conversación supone una ayuda importante a la hora de tratar aspectos culturales y sociales de la lengua.

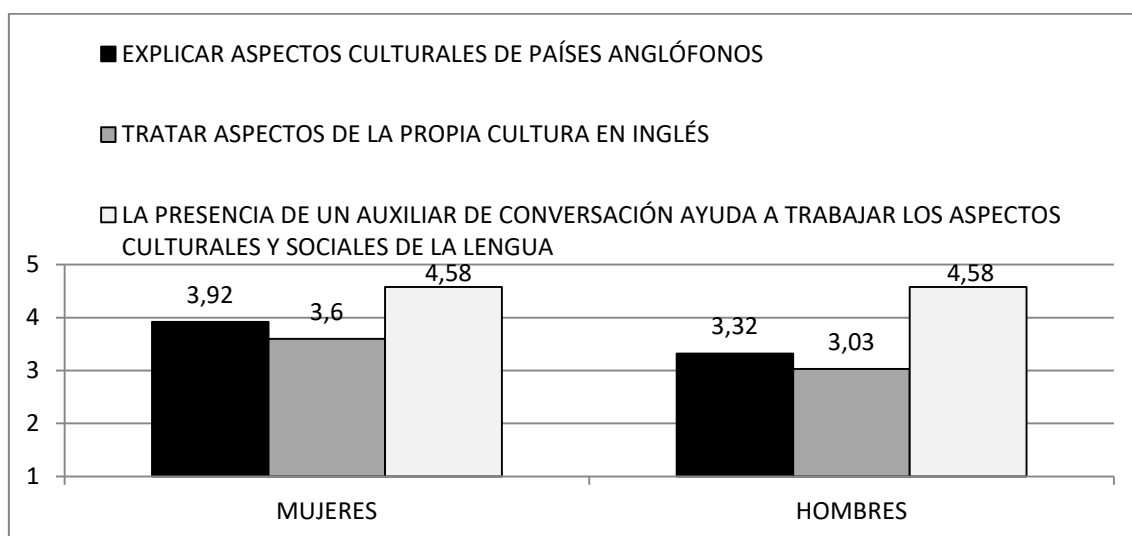


Ilustración 126: Frecuencia de explicar aspectos culturales de países anglófonos, tratar aspectos de la propia cultura en inglés y grado de acuerdo con "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua" según sexo del profesorado

#### 4.3.3.6. Las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje también son tratadas de forma diferente por los dos grupos analizados. A pesar de que ambos tienen una percepción similar de la importancia del tratamiento de las técnicas específicas para organizar el aprendizaje de las lenguas extranjeras dentro del aula y otorgan similar importancia al papel del docente a la hora de proporcionar estrategias que faciliten la transición que permita continuar el aprendizaje del inglés fuera del aula, son las mujeres de la muestra las que refieren una mayor frecuencia del trabajo de las estrategias de aprendizaje en el aula, como se refleja en el gráfico siguiente:

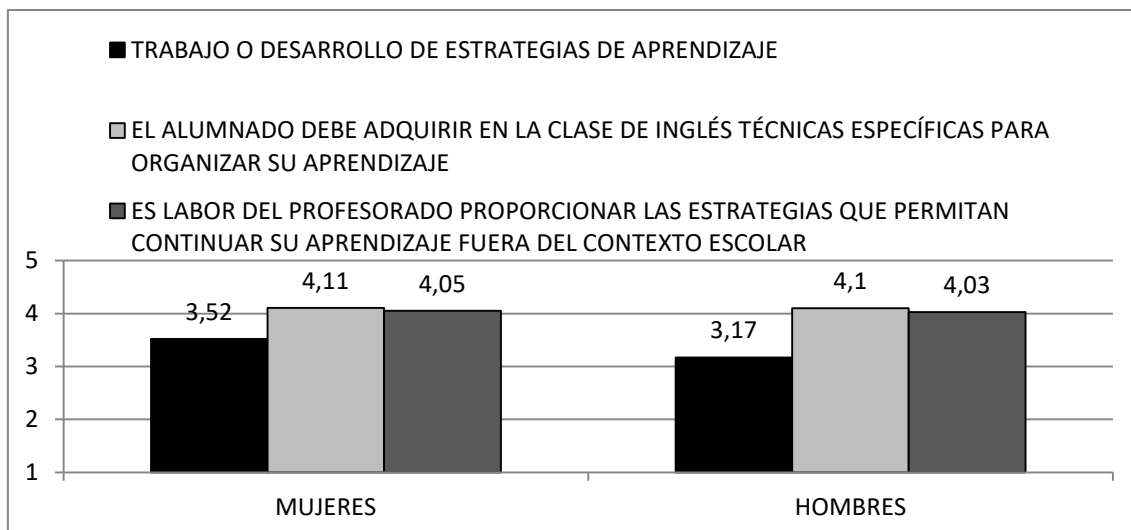


Ilustración 127: Frecuencia del trabajo o desarrollo de estrategias de aprendizaje y grado de acuerdo con "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" y "Es labor del profesorado proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar" según sexo del profesorado

Se preguntó también por otras actividades como la explicación de técnicas específicas de estudio y organización del aprendizaje, el trabajo de estrategias de compensación y la promoción de "aprender a aprender". De ellas la más frecuente y la única en la que existen diferencias significativas entre ambos grupos es la promoción de "aprender a aprender" y la menos habitual, la explicación de las técnicas específicas de estudio y organización del aprendizaje. Sin embargo, las diferencias entre los grupos son similares en todas ellas, siendo actividades más cotidianas para el grupo de mujeres que para el de hombres. Destacamos por ser más acusada la diferencia en el caso de la promoción de "aprender a aprender", que las docentes de la muestra manifiestan realizar con una frecuencia promedio de 3,62, frente al 3,07 que refieren los docentes de sexo masculino, como refleja el gráfico:

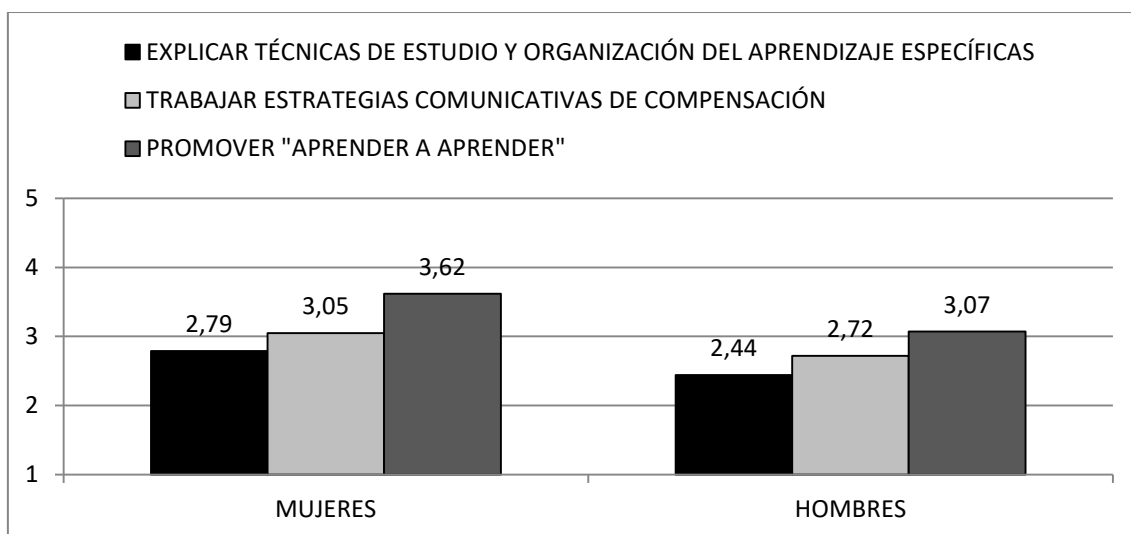


Ilustración 128: Frecuencia de la explicación de técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia, del trabajo de estrategias de compensación para poder establecer

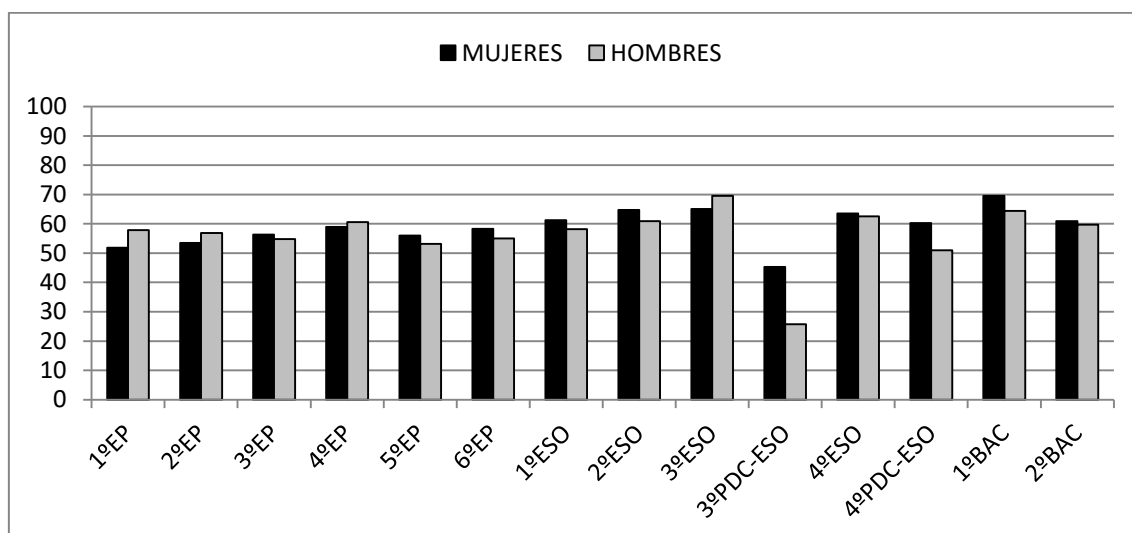
*intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas y de la promoción de "aprender a aprender" según sexo del profesorado*

#### 4.3.3.7. Portfolio

La convocatoria del Portfolio que realiza la Xunta de Galicia entre el profesorado, y a la que globalmente solo se acoge el 6,5 % del profesorado de nuestro estudio, recibe una participación ligeramente mayor en el caso de las mujeres, pues se suman a ella 19, lo que representa el 6,83 %, frente a los 4 hombres que suponen el 5,56 % de su grupo. De forma similar, también la frecuencia con la que los docentes promueven la realización de un dossier entre su alumnado es inferior en el caso de los hombres, con un 2,21, en contraste con la frecuencia media de 2,56 referida por el grupo de mujeres.

#### 4.3.3.8. El input en el aula

En relación con las fuentes de *input* utilizadas en el aula, comenzamos por el análisis del uso del libro de texto, un uso que en la mayor parte de los cursos se sitúa en valores intermedios, siendo más utilizado por el profesorado de sexo masculino en los cursos más bajos de educación primaria, 1º, 2º y 4º de educación primaria, así como en 3º de ESO. En el resto de los niveles la utilización del libro de texto es más alta entre el grupo de mujeres, tal como refleja el gráfico siguiente. Pese a estas diferencias estadísticamente significativas, ambos sexos refieren una utilización del libro de texto ligeramente por encima del 58% del tiempo total de clase.



*Ilustración 129: Porcentaje de uso del libro de texto en cada curso de educación primaria y secundaria según sexo del profesorado*

Al preguntar sobre la importancia de los libros de texto, los hombres de la muestra entienden en mayor medida que las mujeres que, si está bien elaborado, supone la herramienta más importante dentro del aula, aunque ambos grupos muestran un

grado de acuerdo similar respecto a que las editoriales que publican los libros de texto estén imponiendo la forma en que se imparte clase de inglés.

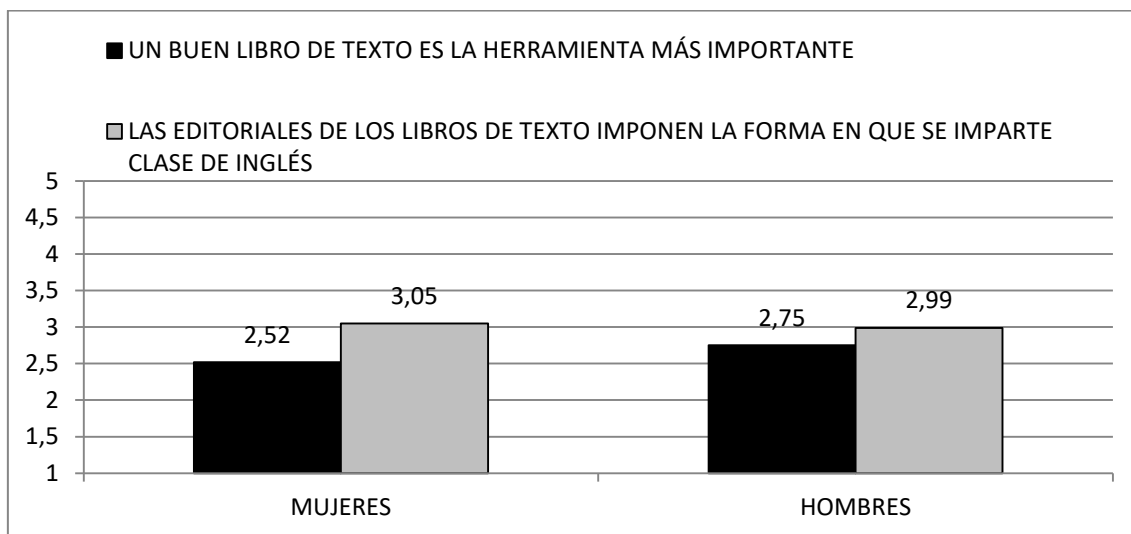


Ilustración 130: Grado de acuerdo con "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" y "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase de inglés" según sexo del profesorado

Los docentes refieren una utilización media de los materiales auténticos aunque estos sean más habituales en las clases del grupo de mujeres, con una frecuencia de 3,03, frente al 2,78 de los hombres. Por su parte, si hablamos de la gradación de los materiales a disposición del alumnado, el grupo de mujeres dice estar más de acuerdo que el de hombres con la idea de que es importante la correcta gradación de los materiales. A pesar de que ambos grupos muestran mayor grado de acuerdo con la afirmación de que los materiales deberían ser del nivel del alumnado, la diferencia entre los grupos de profesorado analizados es superior con respecto a la afirmación de que "El material a disposición del alumnado debe ser de un nivel algo más alto que el actual", tal como refleja la ilustración:

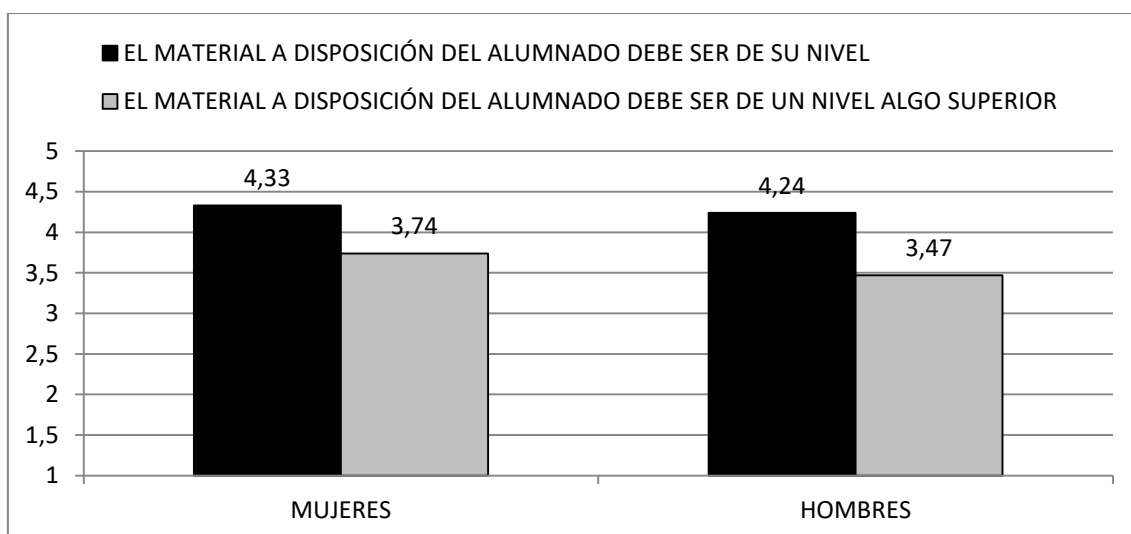
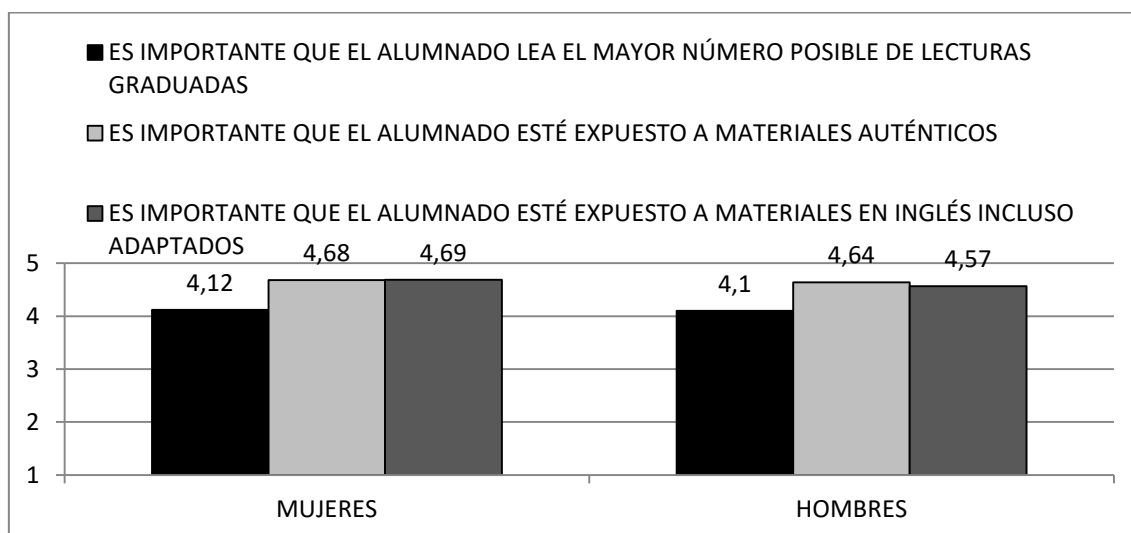


Ilustración 131: Grado de acuerdo con "El material a disposición del alumnado debe ser del nivel del



*alumnado" y "El material a disposición del alumnado deber ser de un nivel algo más alto que el actual" según sexo del profesorado*

Ambos grupos muestran un grado de acuerdo alto y muy similar respecto a la importancia de leer muchos libros graduados y a estar expuesto a materiales auténticos como fuente de *input* en la materia de inglés, aunque son las mujeres las que muestran un grado de acuerdo ligeramente más elevado respecto a la importancia de la exposición a materiales en inglés, incluso si estos son adaptados:



*Ilustración 132: Grado de acuerdo con "Es importante que el alumnado lea el mayor número posible de lecturas graduadas", "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos" y "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés, incluso adaptados" según sexo del profesorado*

No obstante, a pesar de que el profesorado de la muestra considera muy importante esta exposición a *input* en inglés tanto auténtico como adaptado, también reconoce que su alumnado no dispone de muchas oportunidades para utilizar el inglés fuera del aula, algo con lo que están significativamente más de acuerdo las mujeres de la muestra. No observamos, en cambio, diferencias tan acusadas respecto a la concepción de que la promoción de la L2 fuera del aula sea parte del trabajo como docente de lenguas, afirmación que supera el 3,00 en ambos grupos, aunque es más apoyada por el de mujeres. Aparte de esta concepción teórica de que es conveniente promover la L2 fuera del aula, es el profesorado de sexo femenino el que confiesa promoverlo más con su alumnado, tal como refleja la ilustración que sigue:

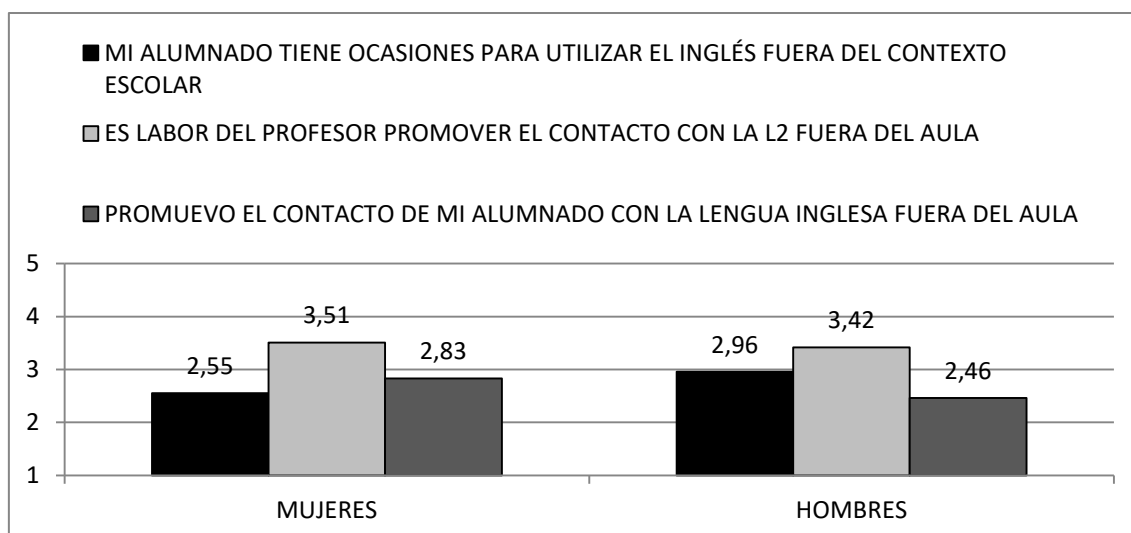


Ilustración 133: Grado de acuerdo con las afirmaciones "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del contexto escolar" y "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" y frecuencia de la promoción del contacto del alumnado con la lengua inglesa fuera del aula según sexo del profesorado

#### 4.3.3.9. La L2 en el aula

Al hablar del tiempo de uso del inglés dentro del aula, apreciamos diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, con oscilaciones según los diferentes niveles. A lo largo de toda la educación primaria se ve un uso creciente del inglés a medida que se sube de nivel, independientemente del sexo del profesorado, pero este uso es siempre más elevado en el caso de las mujeres. En la educación secundaria es ligeramente más elevado el uso del inglés en el caso de los hombres hasta 3º de ESO pero a partir de 4º de ESO es más elevado en el caso de las docentes. Hay que destacar la excepción de los cursos de los programas de diversificación curricular, o PDC, de 3º y 4º de ESO en los que globalmente se utilizaba mucho menos el inglés que en el grupo ordinario al que estaban adscritos y en los que el grupo de mujeres utilizaba<sup>4</sup> mucho menos el inglés que los hombres que impartían en el mismo tipo de grupos. Prescindiendo de los grupos de PDC en educación secundaria se aprecia un incremento del uso del inglés a medida que se sube de nivel, tendencia más acentuada entre el profesorado de sexo femenino que entre el masculino. En el grupo de mujeres también se percibe un leve descenso de uso en 2º de bachillerato, algo que no vemos entre los hombres, como refleja la siguiente ilustración:

<sup>4</sup> Se habla en pasado porque este tipo de grupos desapareció con la implantación de la LOMCE en los cursos 2015-2016 (3º de ESO) y 2016-2017 (4º de ESO).

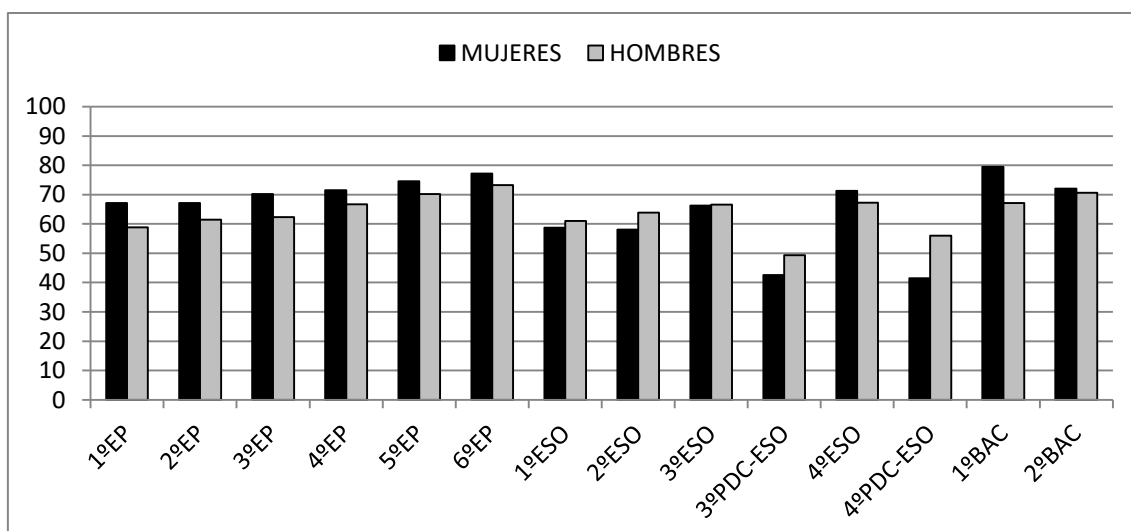


Ilustración 134: Uso de la lengua inglesa en cada curso según sexo del profesorado

La afirmación de que habría que impartir la clase de inglés totalmente en la lengua extranjera cuenta con un amplio respaldo, aunque algo más elevado en el caso de las mujeres, al igual que sucede con la idea de que el profesorado solo debe utilizar el inglés en el aula, que cuenta con menos respaldo en ambos grupos. Por su parte, la afirmación de que el profesorado de inglés debe adaptar su habla utilizando incluso medios no lingüísticos para evitar el uso de la L1 es suscrita en mayor medida por las mujeres, existiendo una relación estadística entre la afirmación y el sexo de docente. En todo caso, en las tres afirmaciones se mantiene un mayor apoyo entre el grupo de mujeres que entre el de hombres:

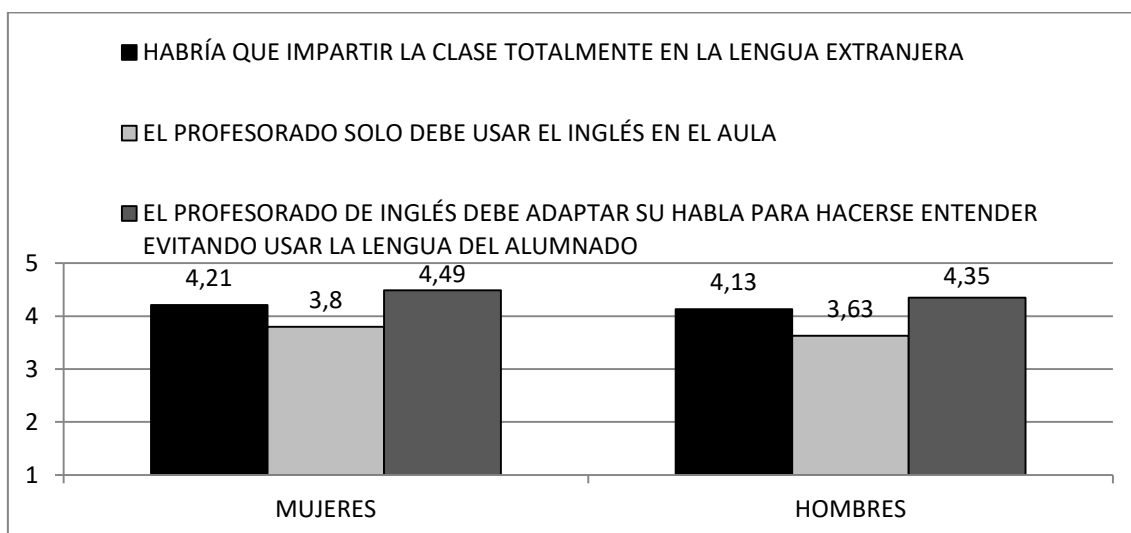


Ilustración 135: Grado de acuerdo con "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera", "El profesor de inglés solo debería utilizar el inglés en el aula" y "El profesorado de inglés debe adaptar su hablar, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando usar la lengua del alumnado" según sexo del profesorado

#### 4.3.3.10. Improvisación en las clases

A la hora de improvisar en las clases, son las mujeres de la muestra las que dicen hacerlo con mayor frecuencia que los hombres, algo que también se relaciona con la visión claramente más positiva que tienen ellas del hecho de apartarse del plan de clase para adaptarse a las necesidades que puedan surgir en el aula:

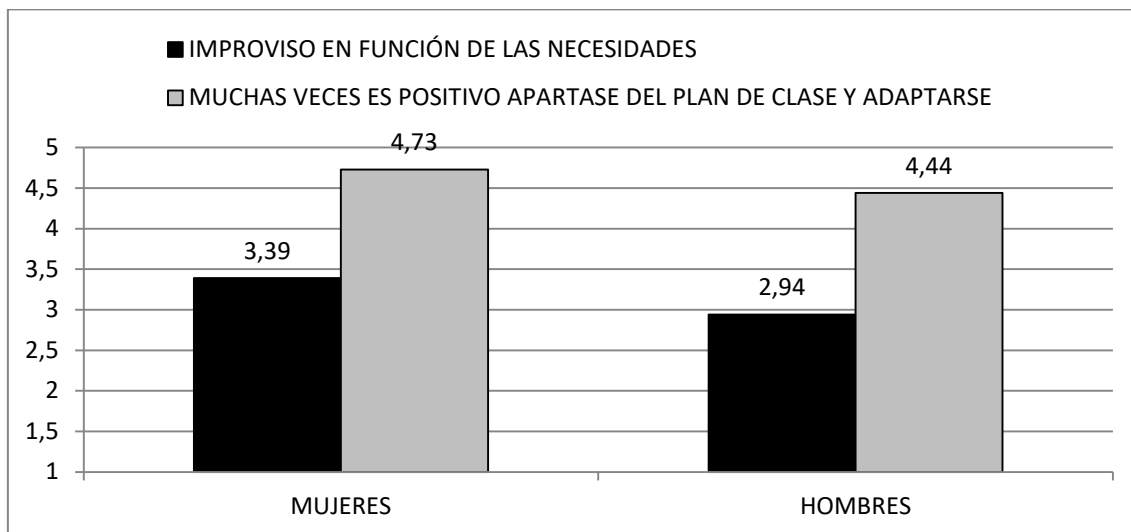
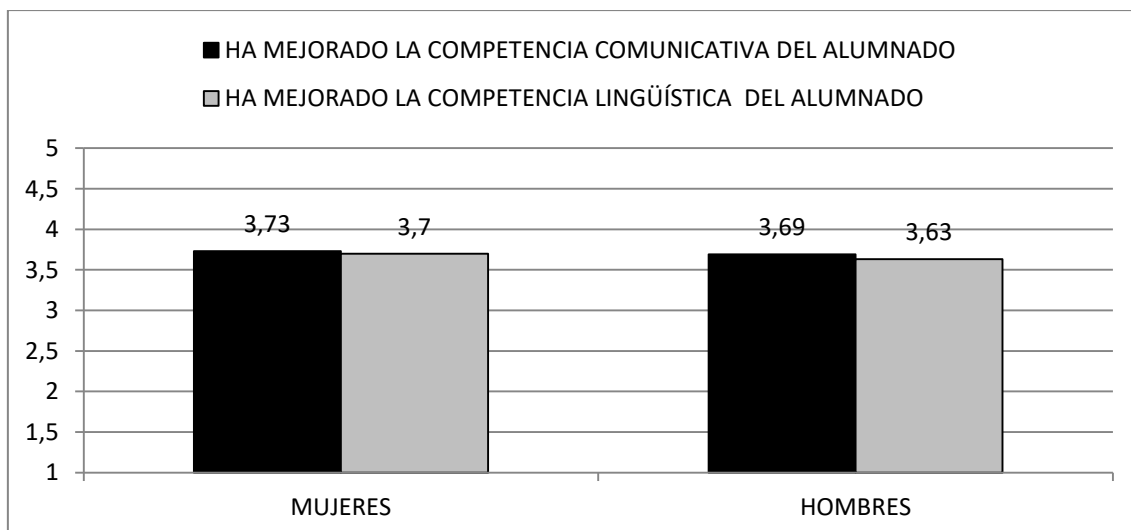


Ilustración 136: Frecuencia de la improvisación en función de las necesidades del aula y grado de acuerdo con "Muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula" según sexo del profesorado

#### 4.3.3.11. Comienzo temprano de la enseñanza de la L2

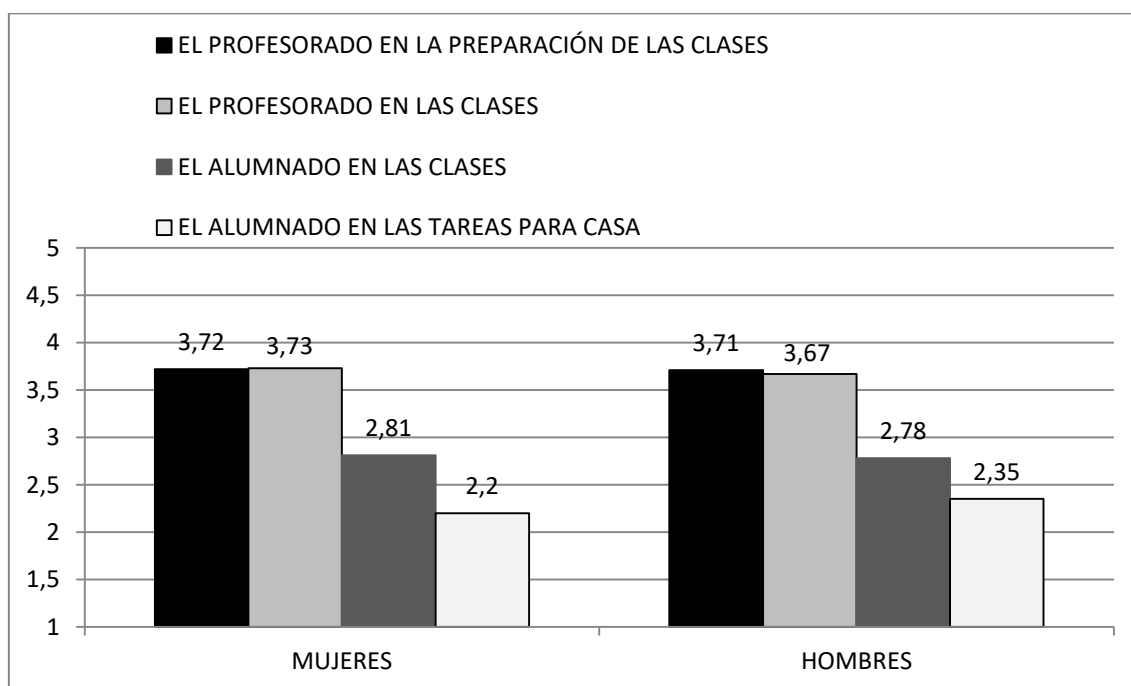
A diferencia de lo que acabamos de ver en apartados anteriores, con importantes diferencias entre las actuaciones o percepciones de hombres y mujeres, a la hora de valorar el comienzo temprano de la enseñanza de la L2 las diferencias que se observan son poco destacadas, aunque con significación estadística, y de nuevo son las mujeres las que ven una ligera mejoría en la competencia lingüística y comunicativa de su alumnado en estos últimos años:



*Ilustración 137: Grado de acuerdo con "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" y "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" según sexo del profesorado*

#### 4.3.3.12. Uso de las TIC

Respecto a la utilización de las TIC en las clases de inglés, vemos que en ambos grupos el uso es superior por parte del profesorado que por parte del alumnado y, en el caso de este último, es superior el uso que se hace en el aula que en las tareas que se realizan en casa. De todos modos, se observa que el uso que se hace de la tecnología en las aulas en que imparten clase mujeres es prácticamente igual o ligerísimamente superior al que tiene lugar en las aulas en que imparten clase hombres tanto por parte del profesorado como del alumnado. En cambio, el alumnado de las clases con docentes del sexo masculino tiende a utilizar más la tecnología en las tareas que realiza en su casa, como refleja el siguiente gráfico:



*Ilustración 138: Grado de uso de las TIC por parte del profesorado en la preparación de las clases y durante las mismas, así como por parte del alumnado en las clases y en las tareas que lleva para casa según sexo del profesorado*

A la hora de utilizar diferentes aplicaciones informáticas, el profesorado de ambos grupos no presenta apenas diferencias, aunque sí a la hora de utilizar internet, una herramienta más frecuente en las aulas con docentes del sexo femenino. De todos modos, tanto en el caso de las aplicaciones informáticas como en el caso de internet, hablamos de herramientas de uso cotidiano en las aulas del profesorado de la muestra:

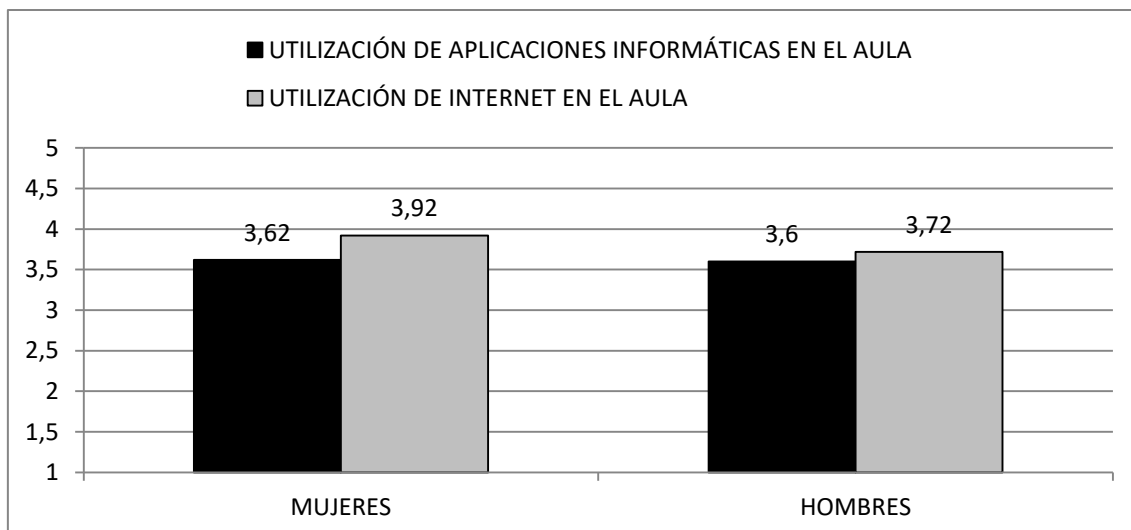


Ilustración 139: Frecuencia de la utilización de aplicaciones informáticas e internet en el aula según sexo del profesorado

Además, las mujeres son significativamente más partidarias que los hombres de utilizar más las TIC en sus clases de inglés, a pesar de que al preguntar por el caso particular de cada docente el grado de acuerdo desciende en la misma proporción en ambos grupos:

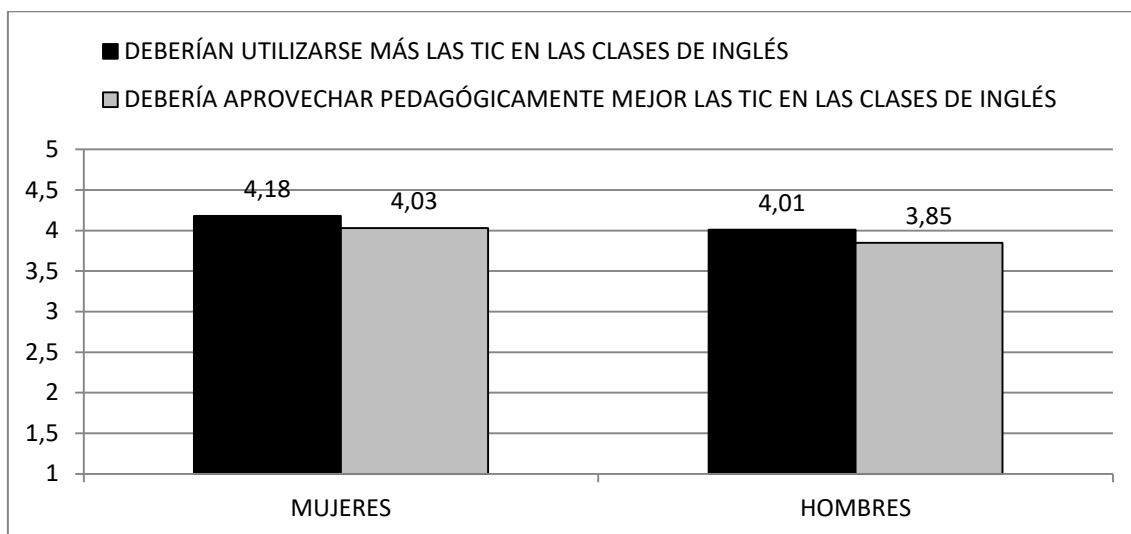


Ilustración 140: Grado de acuerdo con "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" y "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés" según sexo del profesorado

Respecto a qué dotación tecnológica utilizan en sus clases, los porcentajes de docentes que utilizan cada uno de los elementos sobre los que se preguntaba son relativamente similares en los dos grupos en consideración, alcanzando incluso la significación, y cabe destacar solamente que un mayor porcentaje de mujeres dice utilizar los reproductores de cintas, CD o archivos de audio, mientras que es el grupo de hombres el que reconoce utilizar más frecuentemente la pantalla y el proyector conectados al ordenador. En cuanto al resto de elementos sobre los que se preguntó –reproductores

de vídeo, pizarra digital interactiva y laboratorio de idiomas— apenas se aprecian diferencias según el sexo del docente en los datos de nuestra muestra:

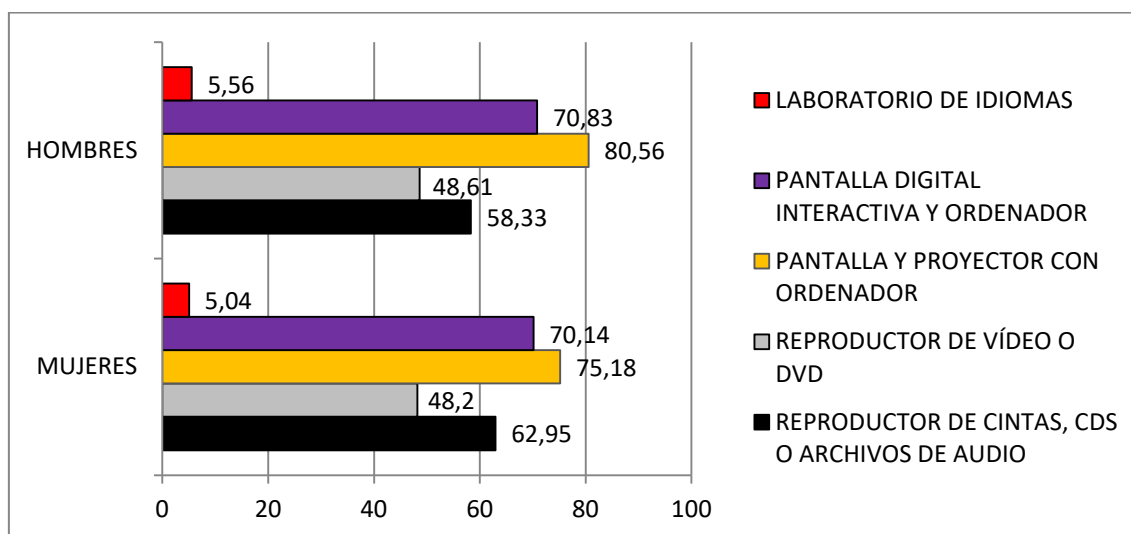


Ilustración 141: Porcentaje de profesorado que utiliza reproductores de audio, de vídeo, pantalla y proyector con ordenador, pizarra digital interactiva y laboratorio de idiomas según sexo del profesorado

En cuanto a las herramientas informáticas utilizadas en las clases, vemos igualmente diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos objeto de este apartado. El porcentaje de hombres que utiliza las herramientas de trabajo colaborativo, las aplicaciones de móvil, y el correo electrónico es ligeramente superior al de mujeres pero en el caso de los diccionarios electrónicos la diferencia aumenta bastante, usándolo un 47,22 % de los hombres, frente al 35,25 % de las mujeres. No obstante, en el caso de las herramientas de autor, entre las que se cita Malted como ejemplo, estas son más populares entre las mujeres. Pese a estas diferencias, ninguna de las herramientas citadas llega a ser usada por la mitad de los docentes del sexo masculino ni del femenino, siendo los diccionarios electrónicos en las aulas de docentes de sexo masculino la más utilizada de todas ellas, tal como vemos en el gráfico:

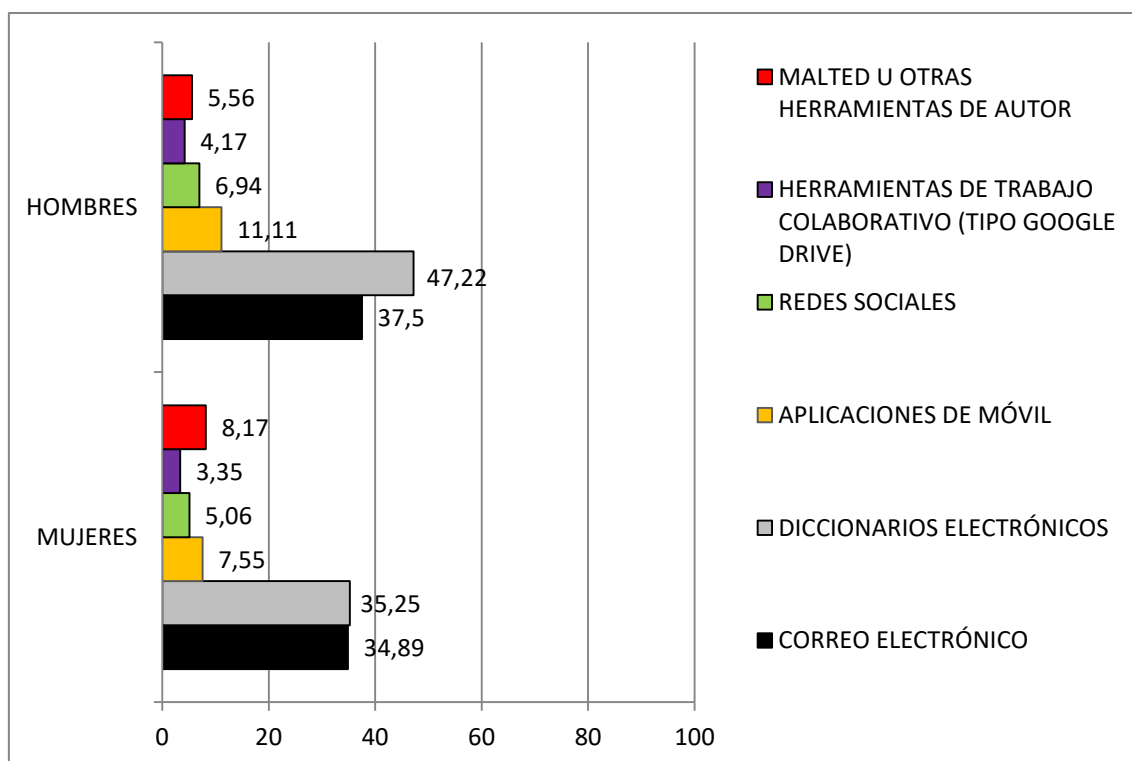


Ilustración 142: Porcentaje de profesorado que usa correo electrónico, diccionarios electrónicos, aplicaciones de móvil, redes sociales, herramientas de trabajo colaborativo (tipo Google Drive) y Malted u otras herramientas de autor según sexo del profesorado

Finalmente, al hablar de los materiales didácticos digitales de elaboración propia, seguimos viendo que un mayor porcentaje de hombres utiliza herramientas como las *webquests* o *miniquests*, duplicando casi al porcentaje de las mujeres de la muestra. En el caso de los materiales digitales de elaboración propia, también se observa un mayor porcentaje de hombres que los produce y utiliza en sus clases. Por el contrario, en el caso de la página web o blog de materia o aula, es superior el porcentaje de mujeres que los administra, aunque la diferencia es reducida. Tanto en el caso de las páginas web o blogs, los materiales digitales propios y las *webquests* y *miniquests* existe una relación entre el uso de cada herramienta y el sexo del docente. No sucede así a pesar de la diferencia relativa entre ambos grupos en el caso de los proyectos colaborativos eTwinning, en los cuales el porcentaje de mujeres que los realiza casi triplica al de hombres de la muestra, aunque conviene notar que es un porcentaje bajo respecto al total de la muestra. De esta forma observamos que el profesorado de cada sexo tiene unas preferencias diferentes en cuanto a la utilización de unos u otros materiales digitales en sus clases, tal como queda reflejado en el siguiente gráfico que resume los datos anteriores:



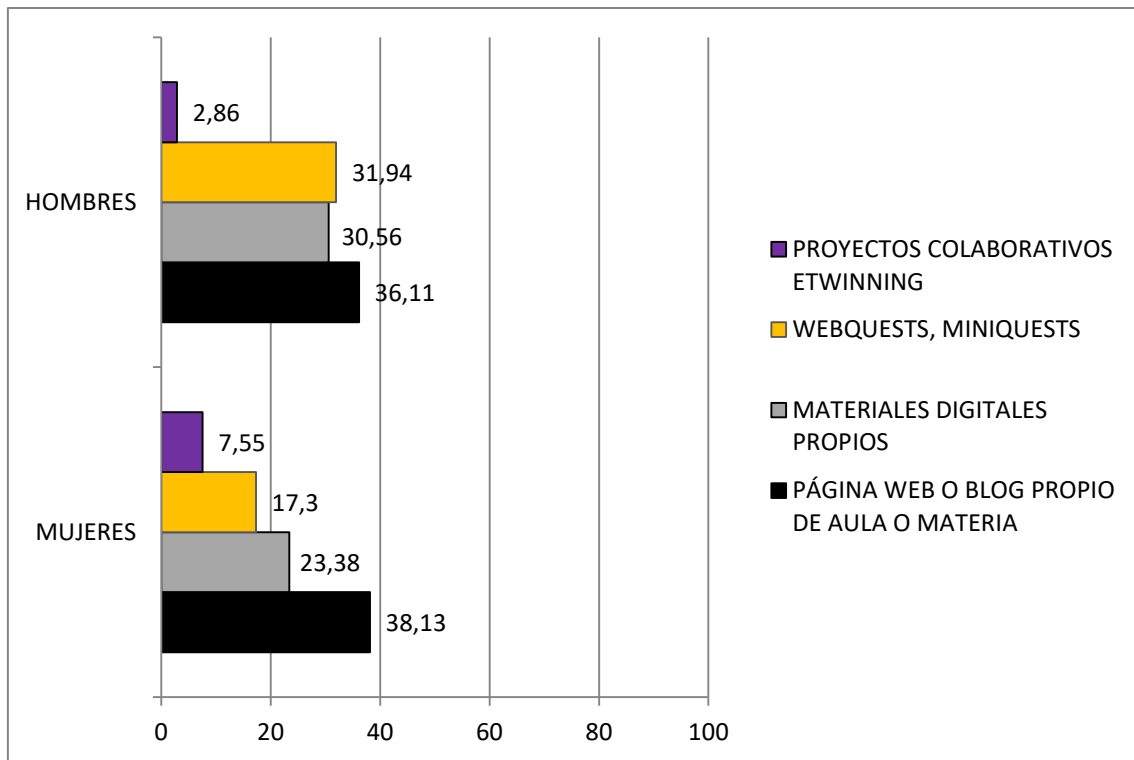


Ilustración 143: Porcentaje de profesorado que utiliza página web o blog propio o de materia, materiales digitales propios, webquests o miniquests y proyectos colaborativos eTwinning según sexo del profesorado

#### 4.3.4. Profesorado de centros públicos y privados

##### 4.3.4.1. Perfil del grupo según el tipo de centro

Teniendo en cuenta esta variable nos encontramos con solo 1 docente en la muestra que imparte clase en un centro privado sin concertar, 3 que lo hacen en centros con niveles concertados y sin concertar además de 30 que trabajan en centros concertados de titularidad privada, 34 centros en total, en comparación con 320 de centros públicos, tal como refleja el siguiente gráfico:

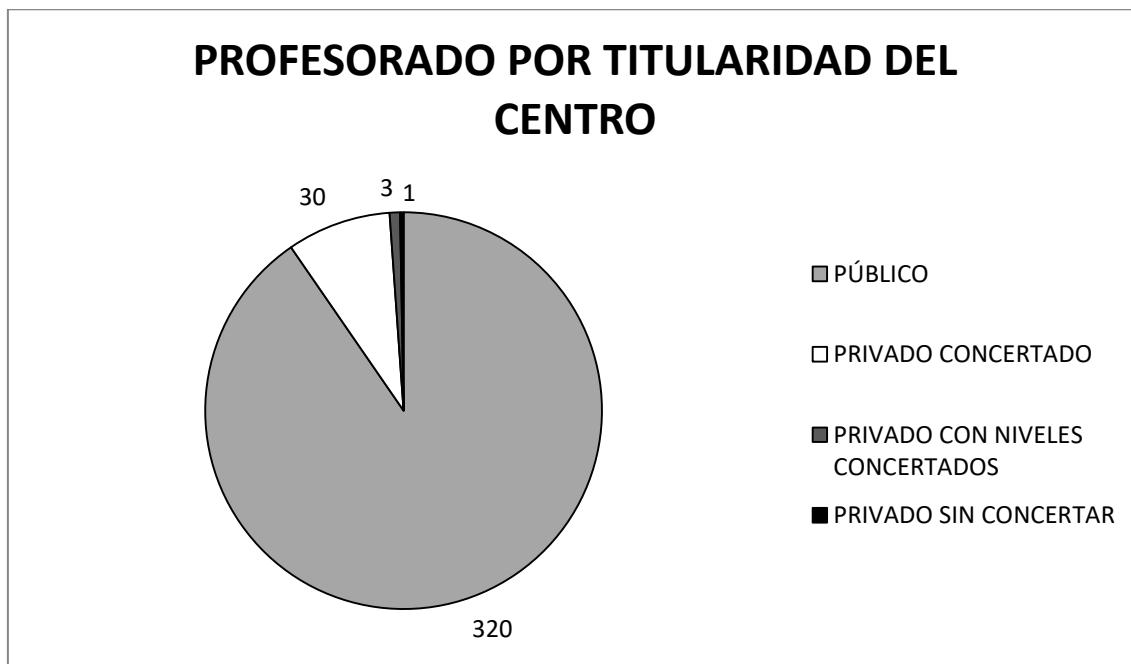


Ilustración 144: Número de docentes por titularidad de su centro educativo

Dado que las respuestas obtenidas desde los centros privados han sido menos numerosas de lo esperado teniendo en cuenta la proporción entre centros públicos y privados de la población objeto de nuestro estudio, la parte de la muestra correspondiente a este sector es más escasa de lo que hubiésemos deseado. Por esta razón, en lo sucesivo se considerará al profesorado de centros privados en un único bloque, independientemente de la forma de financiación de los mismos.

En cuanto a los niveles educativos impartidos en cada tipo de centro se observa que la muestra contiene una proporción significativamente más elevada de profesorado de educación primaria en los centros públicos mientras que en los privados un 50 % de la muestra corresponde a docentes que imparten clase en educación secundaria, frente al otro 50 % que, o bien la imparten en educación primaria, o bien en ambas etapas. Impartir simultáneamente clase en educación primaria y secundaria es mucho más frecuente para el profesorado de centros privados estudiado que para el de centros públicos dado que solo encontramos un caso entre los 320 docentes de centros públicos considerados. Así queda reflejado en el siguiente gráfico:

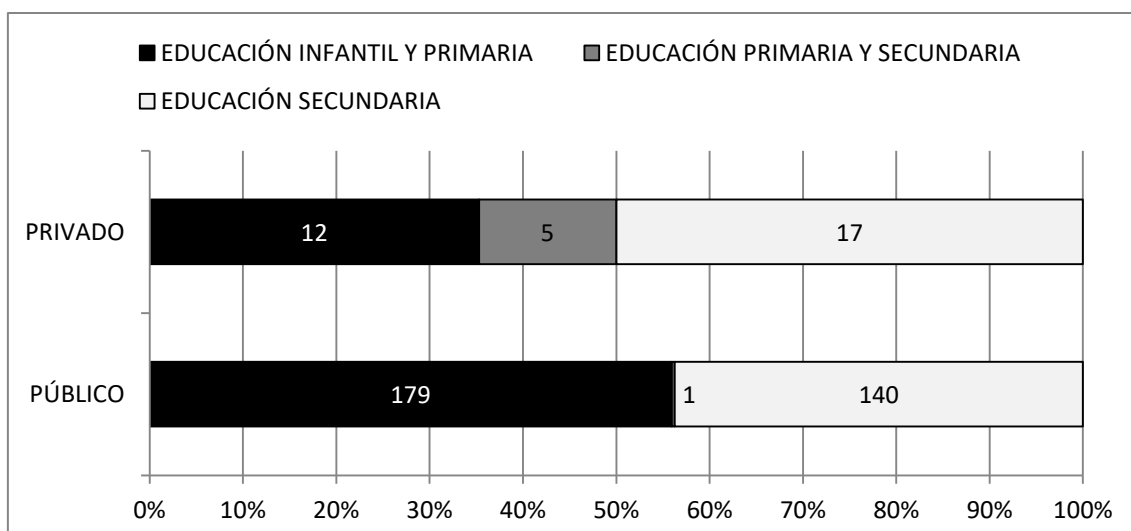


Ilustración 145: Número de docentes que imparte clase en cada nivel por titularidad de su centro educativo

También son reseñables por su significación las diferencias respecto al tipo de localidad en que está radicado el centro escolar en que trabajan los docentes de la muestra, con mayor peso de la zona rural y villas entre el profesorado de centros públicos, estando solo un 24,06 % en centros escolares públicos ubicados en ciudades frente al 79,41 % del profesorado de centros privados, tal como muestra el gráfico:

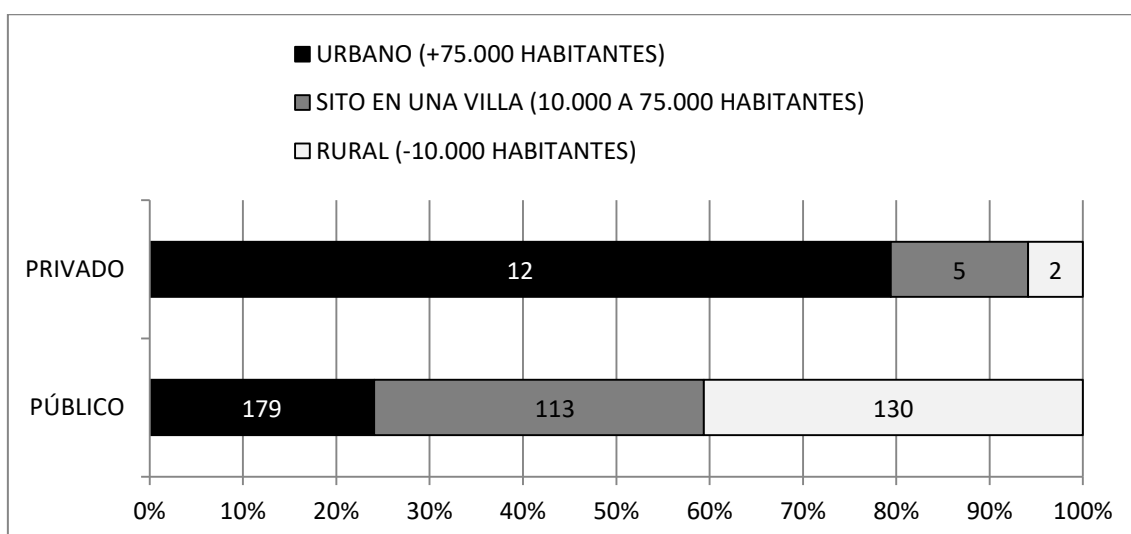


Ilustración 146: Tipo de localidad del centro escolar en que se imparte clase por titularidad del centro educativo

En general, vemos que las clases de los centros privados cuentan con mayor número de alumnado, con una moda de 25-30 alumnos, que las de los centros públicos, con una de 20-25. Esta circunstancia podría estar relacionada con una más frecuente ubicación de los centros públicos en zonas rurales así como con la mayor representación de la enseñanza primaria en este grupo, dado que este nivel de enseñanza cuenta con un límite de ratio más bajo que la educación secundaria:

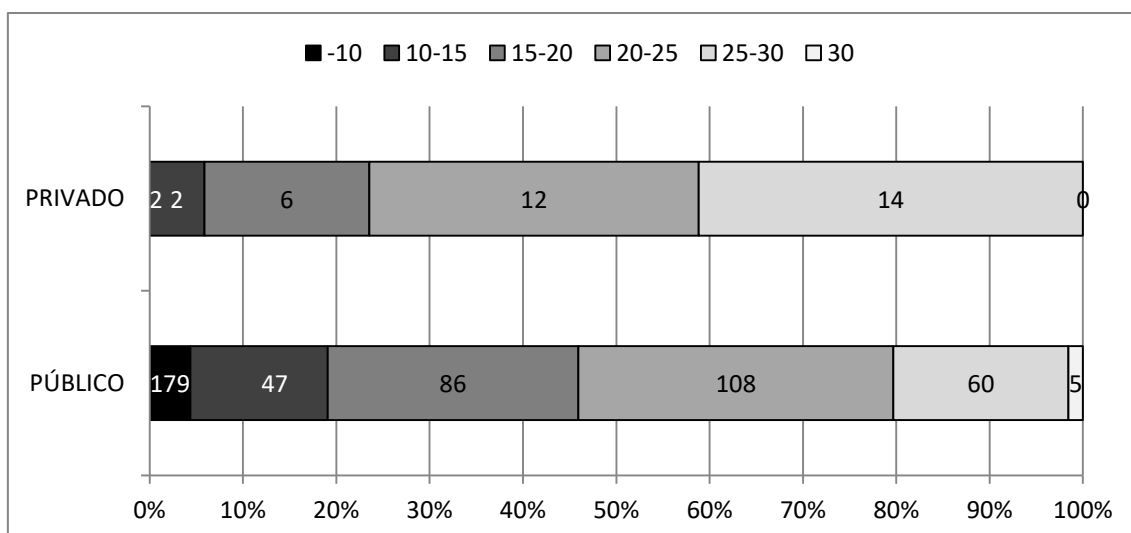


Ilustración 147: Ratio de alumnado por docente por titularidad del centro educativo

En cuanto a la formación inicial de los docentes considerados en función de esta variable, nos encontramos con pequeñas diferencias que solo adquieren significación estadística en el caso de la formación en lengua inglesa, más elevada entre los docentes de centros privados, mientras que es algo más escasa en pedagogía en este tipo de centros:

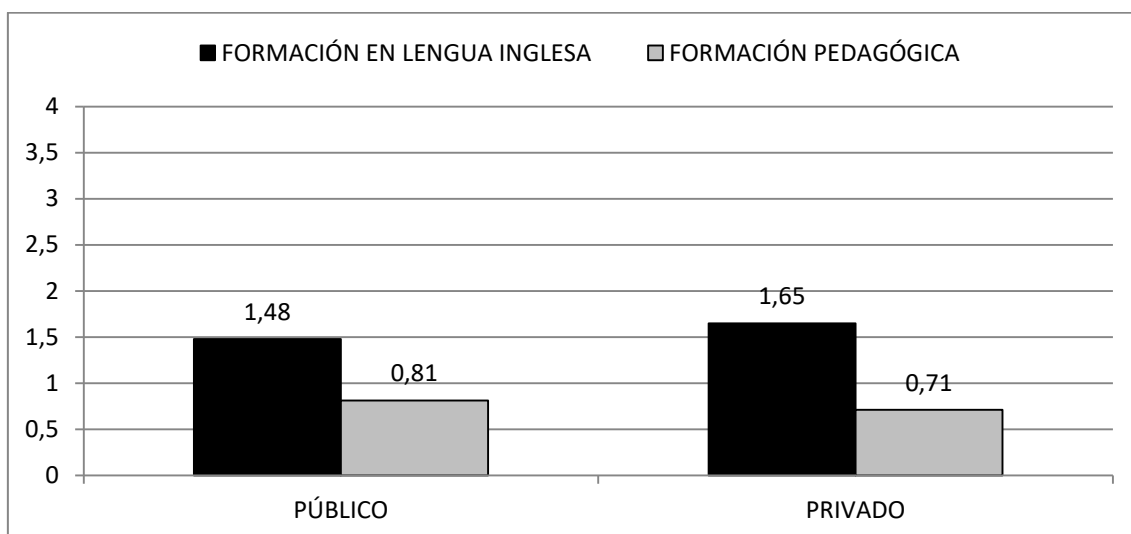


Ilustración 148: Formación en lengua inglesa y pedagogía por titularidad del centro educativo

Las diferencias en cuanto al expediente universitario también son escasas, pues el promedio en ambos grupos ronda el 2,00, un notable, pero este es ligeramente más elevado en los centros privados con un 2,03, frente al 1,97 del profesorado de los centros públicos.

Al analizar las razones por las que se inició la carrera como profesor o profesora de inglés, apreciamos ciertas diferencias. Respecto a las dos principales razones para iniciar la carrera como docente de inglés, el hecho de que gustase enseñar es más frecuente entre los profesores de centros privados, mientras que la razón de que

gustase la lengua inglesa predomina entre los de los centros públicos, superando el 50% de estos. También son razones habituales entre el profesorado de centros públicos que esta carrera tuviese mejor salida laboral, verse obligado a impartir la materia o que fuese la salida más evidente al acabar los estudios. Por el contrario, entre los docentes de los centros privados de la muestra es más frecuente haberse iniciado en la profesión por tener un buen nivel de inglés o que esta sea la lengua nativa del docente.

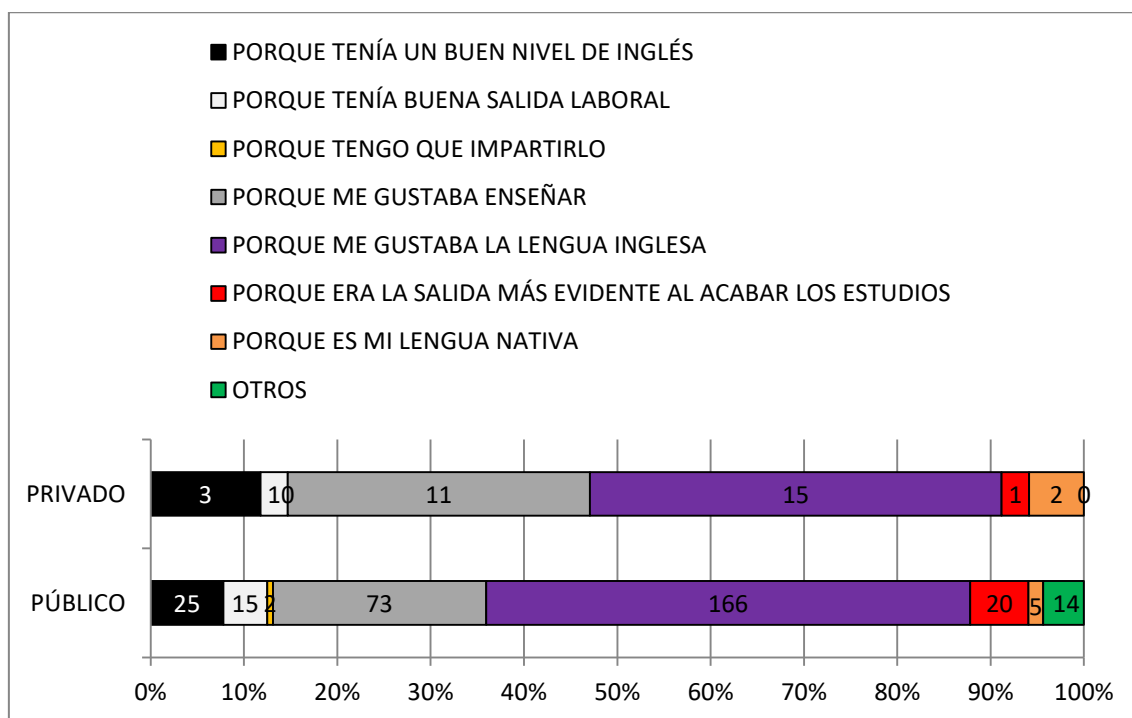


Ilustración 149: Razones para iniciar la carrera como profesor(a) de inglés por titularidad del centro educativo

A pesar de las diferentes razones para iniciar la profesión como profesor de inglés, apenas vemos diferencias respecto al gusto actual por la profesión, que es de un 4,55, en una escala de 1 a 5, para los docentes de centros públicos y de un 4,50 para los de centros privados, bastante alta en ambos casos. Tampoco apreciamos mayores diferencias en cuanto a la proporción de docentes de centros públicos y privados que han disfrutado de estancias prolongadas en el extranjero, un 59,06 % de los de los centros públicos y un 58,82 % de los de los centros privados analizados.

Si hablamos de la valoración que realizan los docentes de su formación actual en inglés oral, esta es superior entre los docentes de centros privados que entre los de los públicos, siendo en ambos casos elevada. Más alta en los dos grupos, aunque también mejor valorada por los docentes de centros privados, es su formación en inglés escrito. Como muestra el siguiente gráfico, en este caso las diferencias entre los docentes de ambos grupos de la muestra son más reducidas que en el caso anterior:

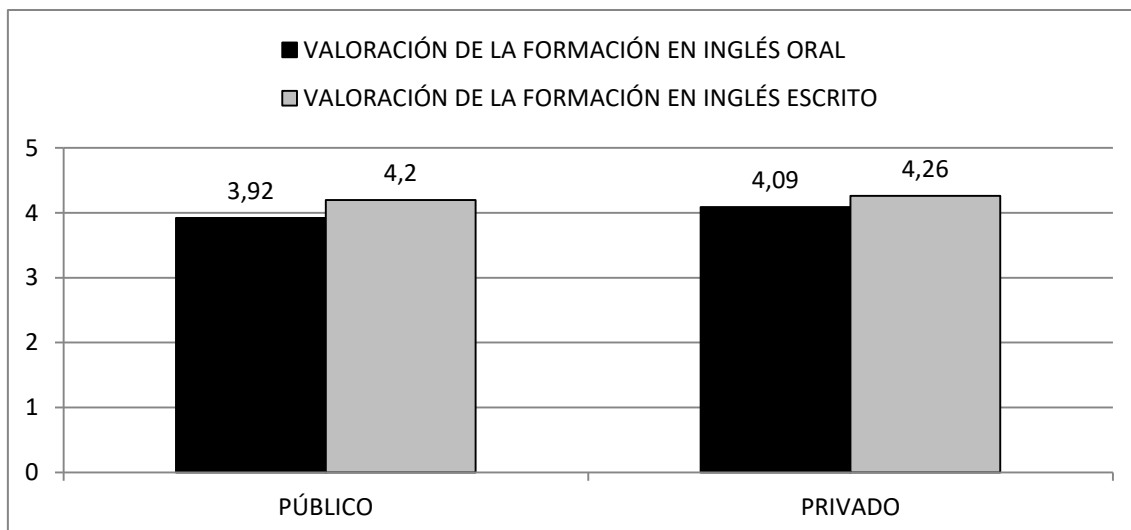


Ilustración 150: Valoración de la formación en inglés oral e inglés escrito por titularidad del centro educativo

Del mismo modo, los docentes de centros privados tienen una mejor percepción de su formación en TIC para la enseñanza de lenguas extranjeras que en el caso de los de centros públicos, aunque estos últimos perciben una mejor formación en la pedagogía para las lenguas extranjeras, aunque en este caso con menor diferencia respecto a los docentes de centros privados.

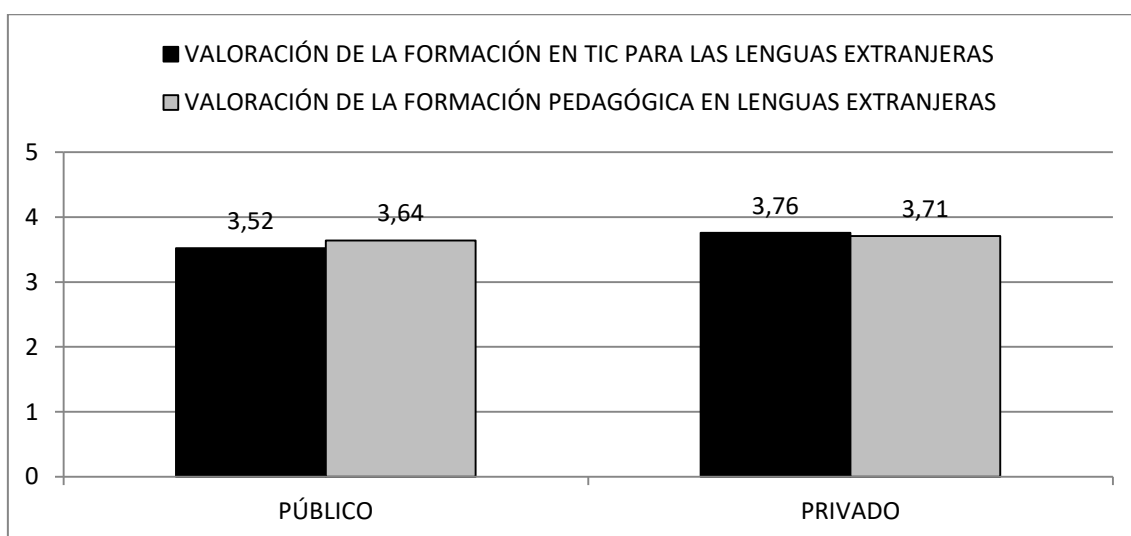
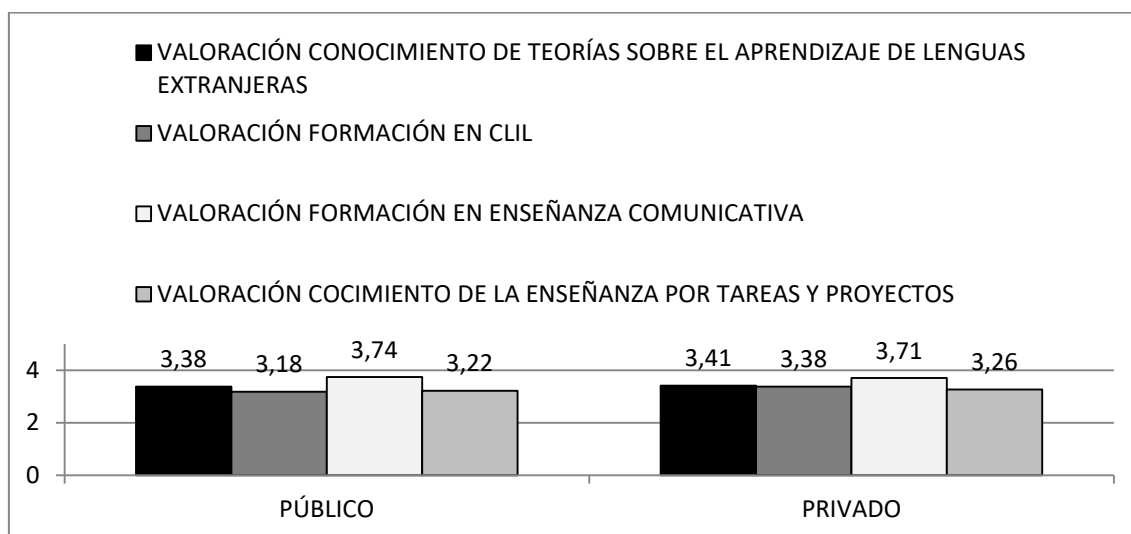


Ilustración 151: Valoración de la formación en TIC y pedagógica para lenguas extranjeras por titularidad del centro educativo

Por último, dentro de este apartado, cuando los docentes valoran su conocimiento general del contexto educativo actual, vemos como los de centros privados muestran un mayor conocimiento de la enseñanza CLIL, un conocimiento ligeramente superior de las teorías sobre aprendizaje de lenguas y de la enseñanza por tareas y proyectos pero, en cambio, un conocimiento ligeramente inferior respecto de la enseñanza comunicativa, único aspecto formativo en el que la relación con el tipo de centro en que trabajan los docentes adquiere el carácter de significativo. En cualquier caso, los

cuatro aspectos sobre los que se pregunta obtienen una valoración algo superior al punto medio de la escala presentada:



*Ilustración 152: Valoración del conocimiento de teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, de la formación en CLIL y en enseñanza comunicativa así como del conocimiento de la enseñanza por tareas y proyectos por titularidad del centro educativo*

#### 4.3.4.2. Retrato docente

En cuanto a la programación didáctica de la materia de inglés, existen ciertas diferencias respecto a la forma de redacción entre los dos grupos considerados. Por un lado, el profesorado de centros públicos declara realizarla en mayor medida de forma individual, ajustándose a su trabajo en el aula o bien realizarla conjuntamente dentro de su departamento didáctico. Es reseñable que solo son docentes pertenecientes a este grupo los que dicen o bien no tener oportunidad de leer la programación que rige su materia o bien no aportar nada en caso de tener ocasión de hacerlo. Por otro lado, los docentes de centros privados de la muestra refieren mayoritariamente seguir la programación facilitada por la editorial de los libros de texto que se prescriben desde el centro para el curso y materia. Este porcentaje llega al 50 % de los docentes de este grupo, frente al 37,5 % de los de centros públicos, tal y como refleja la ilustración que sigue:

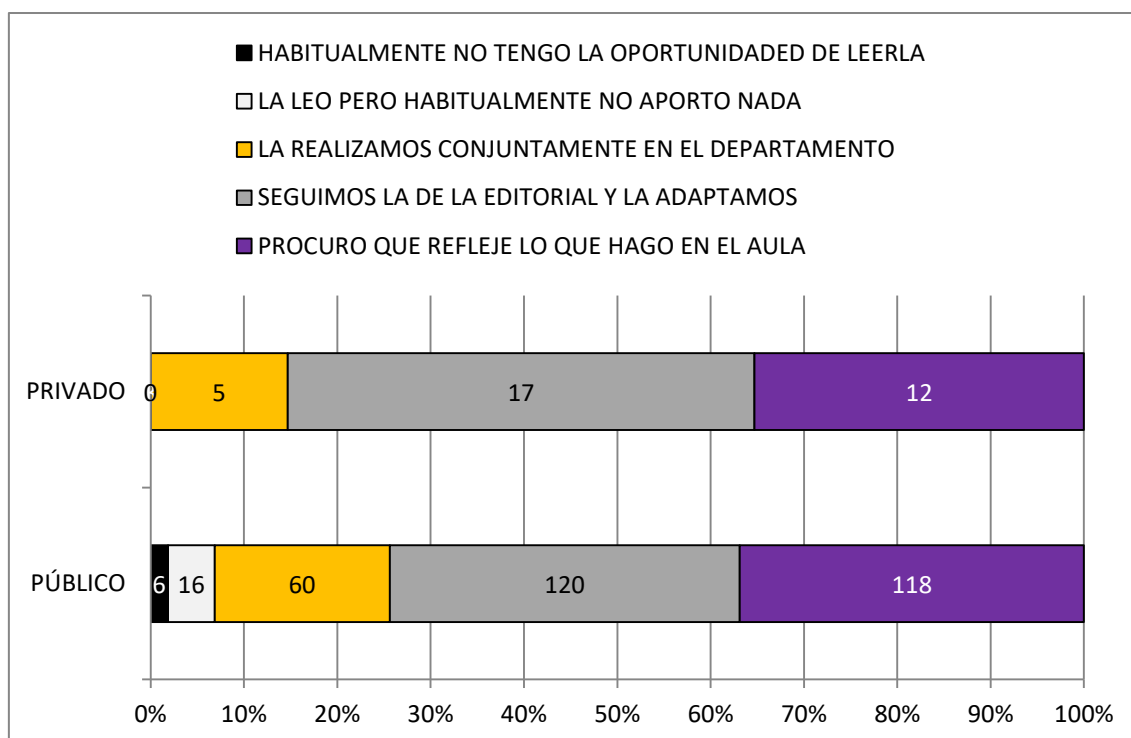


Ilustración 153: Forma de elaboración de la programación didáctica de la materia de inglés por titularidad del centro educativo

En cuanto a la actualización de la formación como docente de inglés, participar en la formación más tradicional que suponen los cursos ofertados por las autoridades educativas, sea a través de los centros de formación y recursos, sea a través de los del mismo Ministerio de Educación, es bastante más habitual entre los docentes de centros públicos. Tanto es así que, después de internet, es la segunda opción formativa más habitual para el profesorado de centros públicos, mientras el resto de opciones formativas presentadas (publicaciones especializadas, internet, libros y encuentros con compañeros) son más habituales para el profesorado de centros privados, ocupando la opción de esta formación oficial más tradicional el quinto puesto lo que, por lo tanto, la convierte en la última opción entre las presentadas para el profesorado de centros privados de la muestra.

Destacamos también que, sin apenas diferencias, internet supone en ambos grupos la forma más habitual para mantenerse actualizado, y que según nuestros datos los encuentros con compañeros parecen ser una opción más habitual entre los docentes de centros privados:



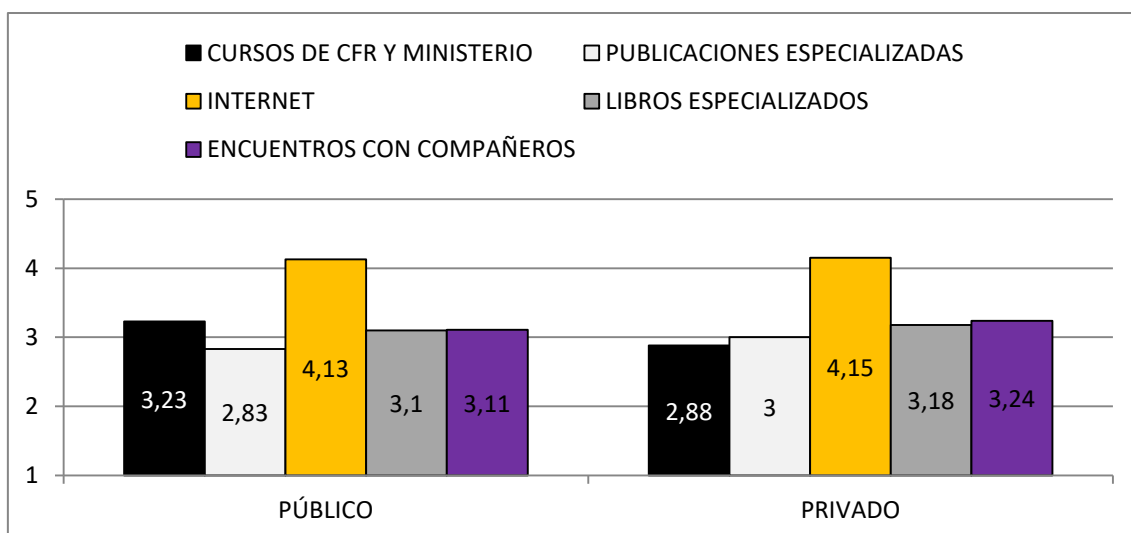


Ilustración 154: Formas de formación permanente por titularidad del centro educativo

Las diferencias vistas hasta ahora entre el profesorado de ambos tipos de centro se relacionan con la diferente valoración que perciben los docentes, mucho más positiva en el caso de los que imparten clase en centros privados, a pesar de que los datos reflejados en el siguiente gráfico muestran que la percepción que tienen de su implicación es muy similar y, en todo caso, ligeramente superior en el caso de los docentes de centros públicos:

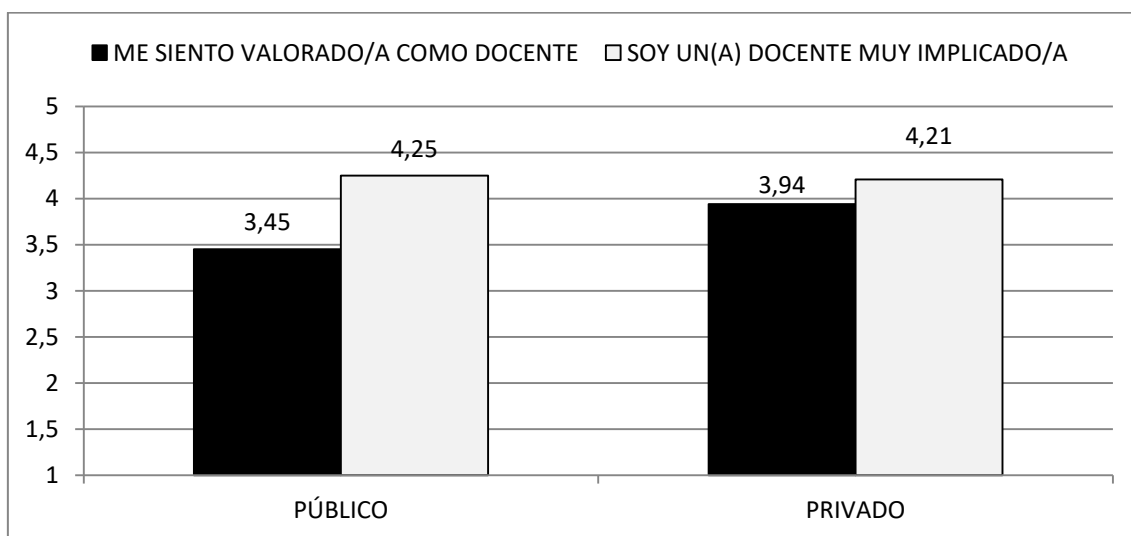


Ilustración 155: Grado de acuerdo con "Me siento valorado/a como docente" y "Soy un(a) docente muy implicado/a" por titularidad del centro educativo

Igualmente se observa que, no habiendo mayores diferencias, el profesorado de los centros públicos de la muestra presenta menor acuerdo con la afirmación de que sus clases sean rutinarias, mientras que son los docentes de centros privados los que, con una pequeña diferencia refieren que les gusta más innovar. De todos modos, ambos grupos dicen concordar en gran medida con esta última afirmación:

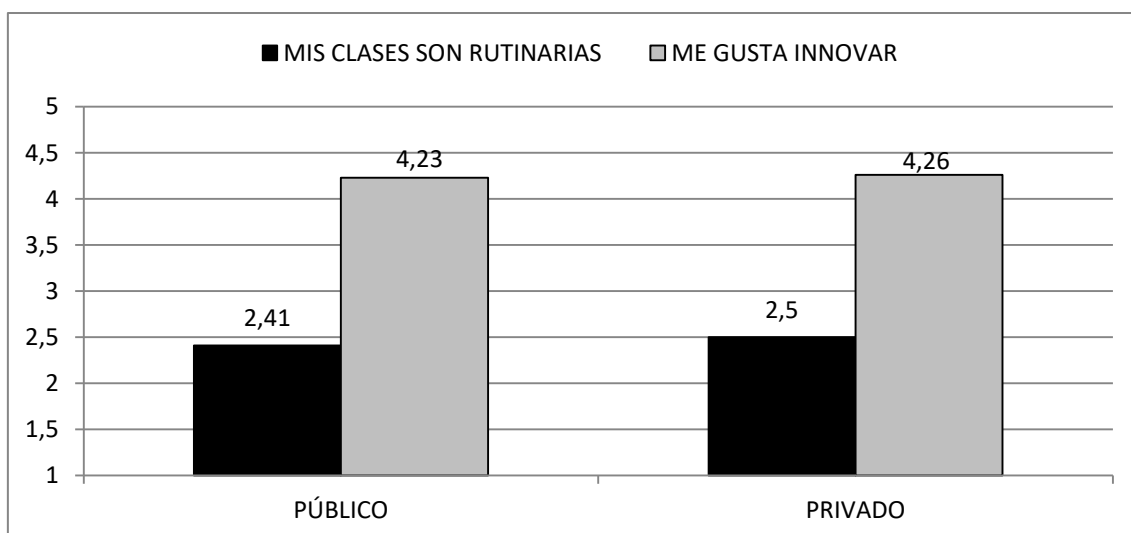


Ilustración 156: Grado de acuerdo con "Mis clases son rutinarias" y "Me gusta innovar" por titularidad del centro educativo

Al valorar la evolución de la enseñanza en su aspecto comunicativo, observamos que el profesorado de centros privados reconoce que su enseñanza ha evolucionado en mayor medida hacia un enfoque más comunicativo. Si hablamos, en cambio, de lo diferentes que son las clases que imparten respecto a aquellas que recibieron los docentes en su etapa de estudiantes, vemos que el profesorado de centros privados dice que son más similares, aunque, como se puede ver en la ilustración que sigue, ambos grupos se distancian bastante de la afirmación "Imparto clase de forma similar a como me enseñaron a mí":

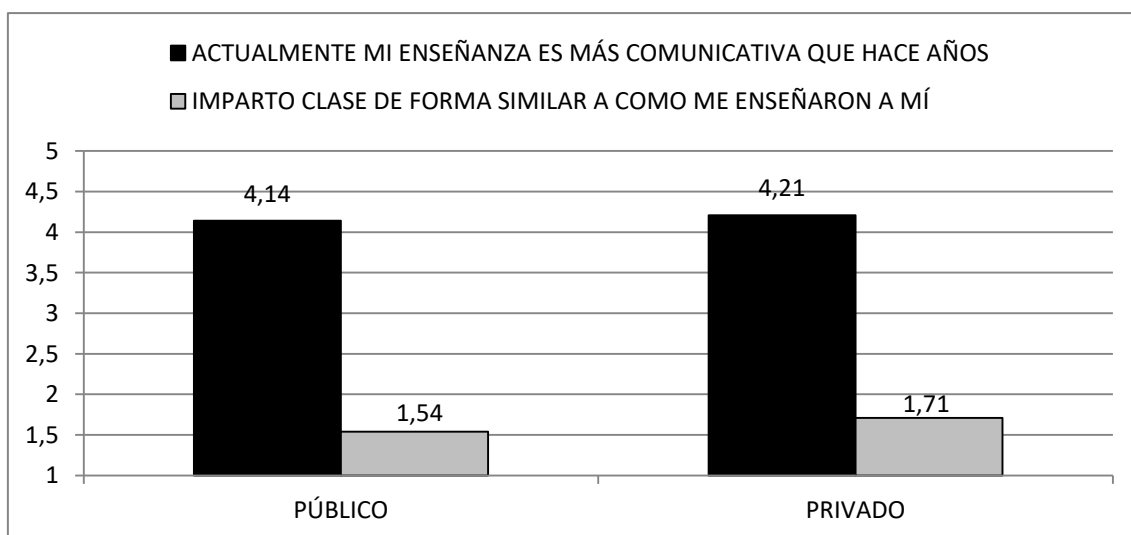
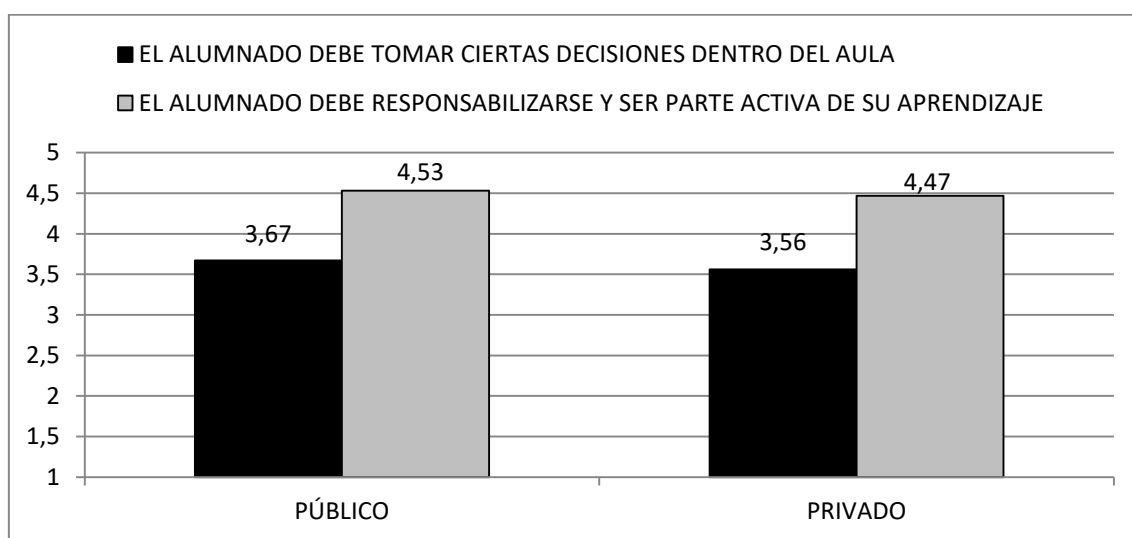


Ilustración 157: Grado de acuerdo con las afirmaciones "Actualmente mi enseñanza es más comunicativa que hace años" e "Imparto clase de forma similar a como me enseñaron a mí" por titularidad del centro educativo

Por otro lado, aunque ambos grupos presentan un nivel de acuerdo que podríamos calificar de intermedio, el profesorado de centros públicos está más de acuerdo con la afirmación de que el único objetivo sea que el alumnado adquiera un buen nivel de

inglés, otorgándole un 2,96 a la afirmación frente al 2,79 del profesorado de centros privados.

Pequeñas diferencias vemos también entre ambos grupos cuando hablamos del papel del alumnado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En general, los dos coinciden en que es importante que el alumnado tome ciertas decisiones dentro del aula, como puede ser la elección materiales, temas de conversación, canciones o formas de enseñar. Pero, sobre todo, entienden que el alumnado debe responsabilizarse de su aprendizaje. En todo caso, respecto a ambas afirmaciones, es el profesorado de centros públicos el que en promedio presenta mayor nivel de acuerdo, a pesar de que la diferencia entre ambos grupos es escasa respecto a ambas afirmaciones.



*Ilustración 158: Grado de acuerdo con "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula (escoger materiales, temas de conversación, canciones o formas de enseñar)" o "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" por titularidad del centro educativo*

#### 4.3.4.3. Conocimiento de las teorías y de la legislación sobre la enseñanza de idiomas

La respuesta obtenida por los grupos de docentes de centros públicos y privados consultados sobre su conocimiento de la legislación en vigor sobre enseñanza de lenguas extranjeras, el MCERL y el Portfolio, refleja leves diferencias entre ambos. Globalmente observamos que el grupo de profesorado de centros privados muestra un conocimiento algo más elevado de la legislación actual sobre la enseñanza de su materia, así como un mejor conocimiento del marco, con diferencias significativas entre los grupos. Por el contrario, el profesorado de centros públicos tiene un conocimiento ligeramente superior del Portfolio, aunque no así de su versión electrónica para alumnado de secundaria, el e-PEL, que en promedio dice conocer mejor el profesorado de centros privados. En todo caso, el conocimiento del Portfolio electrónico es bastante bajo en ambos grupos, tal como refleja el gráfico:

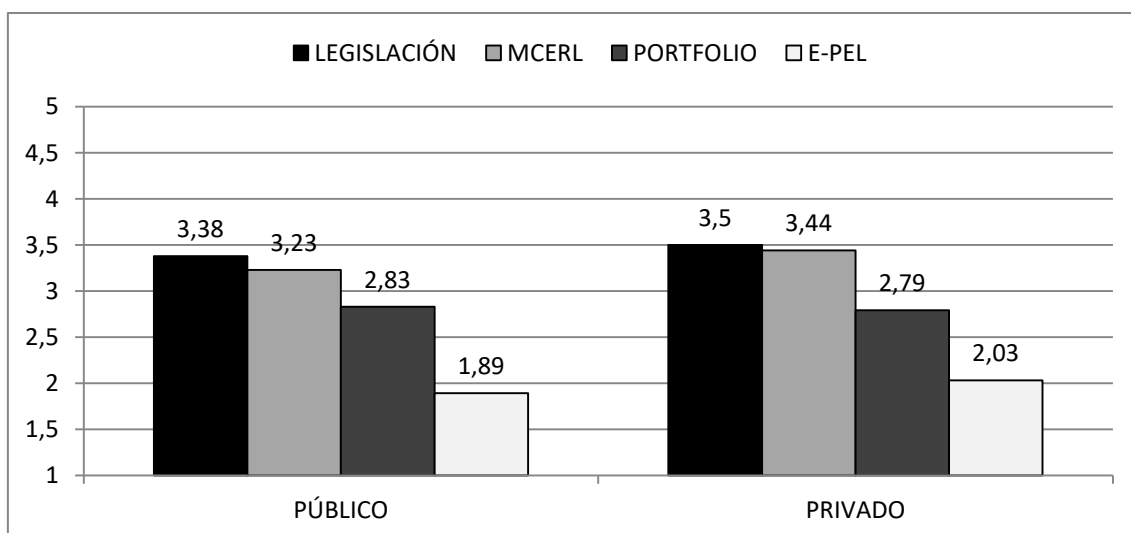


Ilustración 159: Grado de conocimiento de la legislación en vigor, del MCERL, el Portfolio y el e-PEL por titularidad del centro educativo

En cuanto a las diferentes teorías sobre enseñanza de lenguas existen ciertas diferencias entre los dos grupos en consideración. Por un lado, el profesorado de centros públicos parece conocer mejor el concepto de interlengua así como las perspectivas sociocultural e interaccionista, o las teorías conductistas. En cambio, es el profesorado de centros privados el más familiarizado con la enseñanza CLIL, el conexionismo y, sobre todo, con el concepto de gramática universal, aunque este se refiera fundamentalmente a la enseñanza de primeras lenguas. Vemos, por tanto, ciertas diferencias entre los dos grupos, sin que estas permitan concluir un mejor conocimiento de las teorías por parte de uno de ellos:

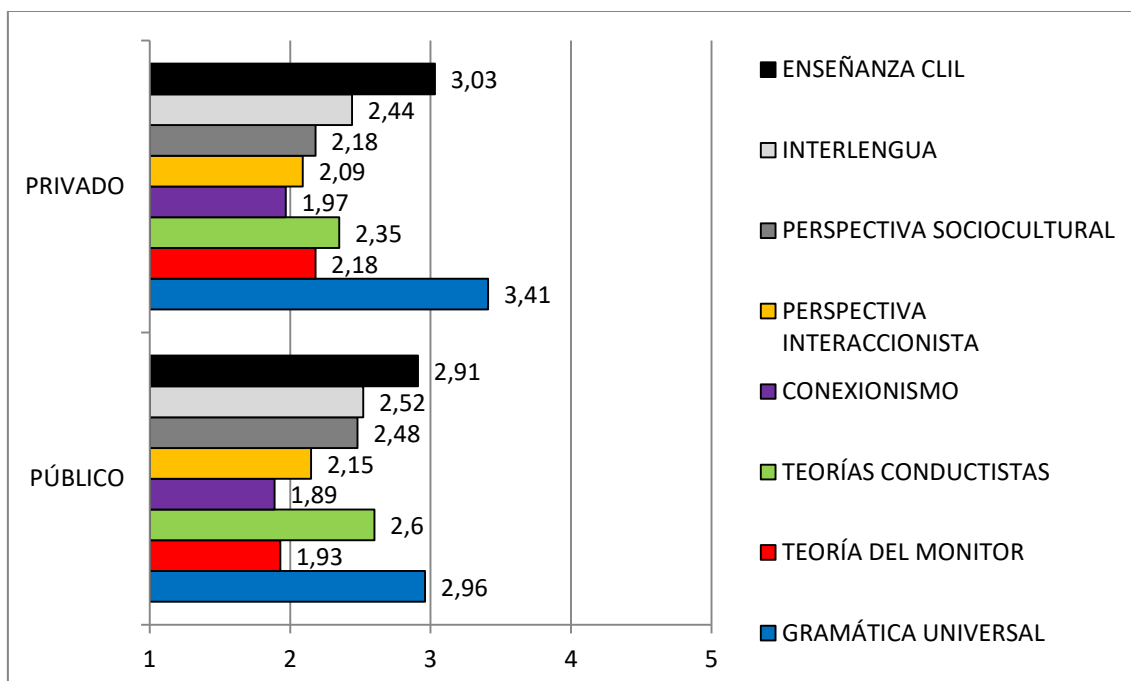
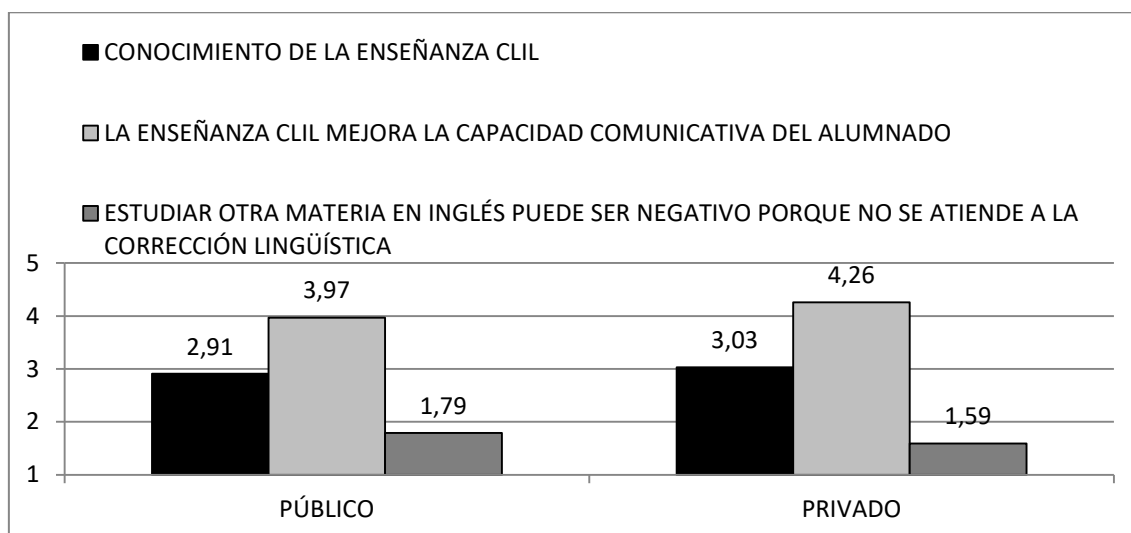


Ilustración 160: Conocimiento de diversas teorías sobre la enseñanza de lenguas por titularidad del centro educativo

De la misma forma que el profesorado de centros privados del presente estudio refiere un mejor conocimiento de la enseñanza CLIL, así también vemos que es este profesorado el que cree en mayor medida que, por un lado, recibir esta enseñanza redonda en una mejoría comunicativa del alumnado y, por otro, que no afecta negativamente al aprendizaje del inglés por no atenderse a la corrección lingüística, como podemos observar en la ilustración siguiente:



*Ilustración 161: Conocimiento de la enseñanza CLIL y grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado" y "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística en inglés" por titularidad del centro educativo*

#### 4.3.4.4. Actividades de clase

Dentro de este apartado de actividades de clase, comenzamos por las centradas en las destrezas escritas. Todas aquellas sobre las que preguntamos son bastante frecuentes en nuestras aulas, si bien con matices, al tener en cuenta la variable de la titularidad del centro escolar. En primer lugar, los ejercicios de comprensión lectora son muy habituales en nuestras aulas, aunque ligeramente más frecuentes en las de los centros privados. En contraste, las redacciones son algo menos cotidianas que los ejercicios de comprensión en ambos grupos, pero más frecuentes en las aulas del profesorado de centros públicos de la muestra. Finalmente, los exámenes escritos se realizan más habitualmente en las aulas de centros privados, de acuerdo con los datos que nos refiere el profesorado analizado y que reflejamos en este gráfico:

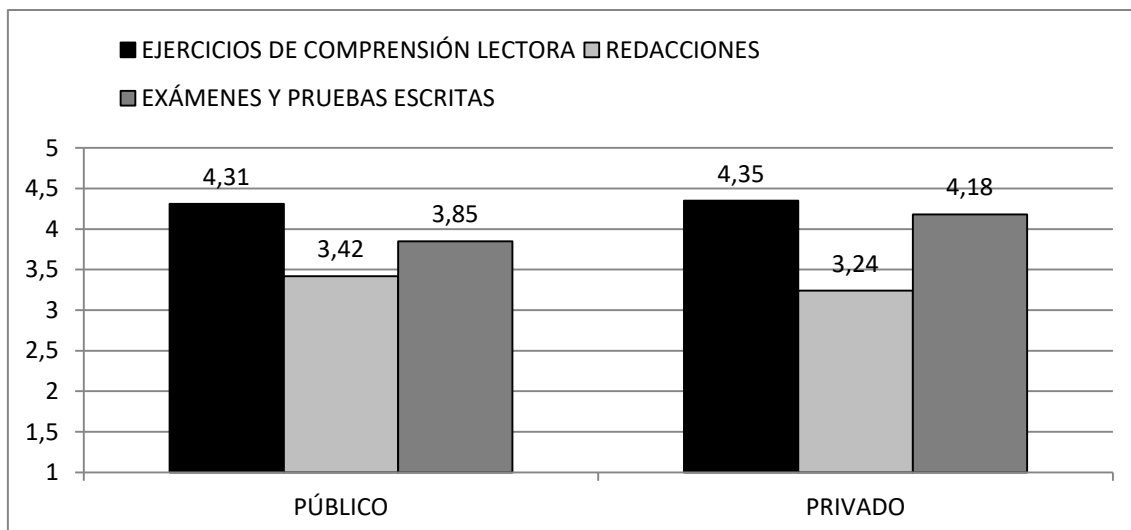


Ilustración 162: Frecuencia de los ejercicios de comprensión lectora o reading comprehension, redacciones y exámenes o pruebas escritas por titularidad del centro educativo

Respecto a la importancia de la comunicación frente a las destrezas escritas, cuando se le consultó al profesorado su nivel de acuerdo con que en 2º de bachillerato haya que centrarse en las destrezas que se exigirán en las PAU, es decir, fundamentalmente las escritas en detrimento de la comunicación, nos encontramos con un nivel de acuerdo superior entre el profesorado de los centros privados, con un 3,21, frente al 2,98 del de los centros públicos.

Por otro lado, las destrezas orales, que también tienen gran presencia en las clases, muestran diferencias entre los dos grupos considerados que no llegan a tener significación estadística. Aunque al preguntar de forma general por la frecuencia de las actividades orales obtenemos una respuesta muy similar, un 4,41 entre el profesorado de centros públicos y 4,38 entre el de los privados, se aprecian mayores diferencias al preguntar por actividades concretas. Por un lado, los docentes de centros públicos dicen trabajar la pronunciación y realizar ejercicios de comprensión oral con mayor frecuencia, mientras que los de centros privados presentan un más frecuente trabajo del Alfabeto Fonético Internacional, actividad esta menos habitual que las otras dos consideradas, como podemos ver en el siguiente gráfico:

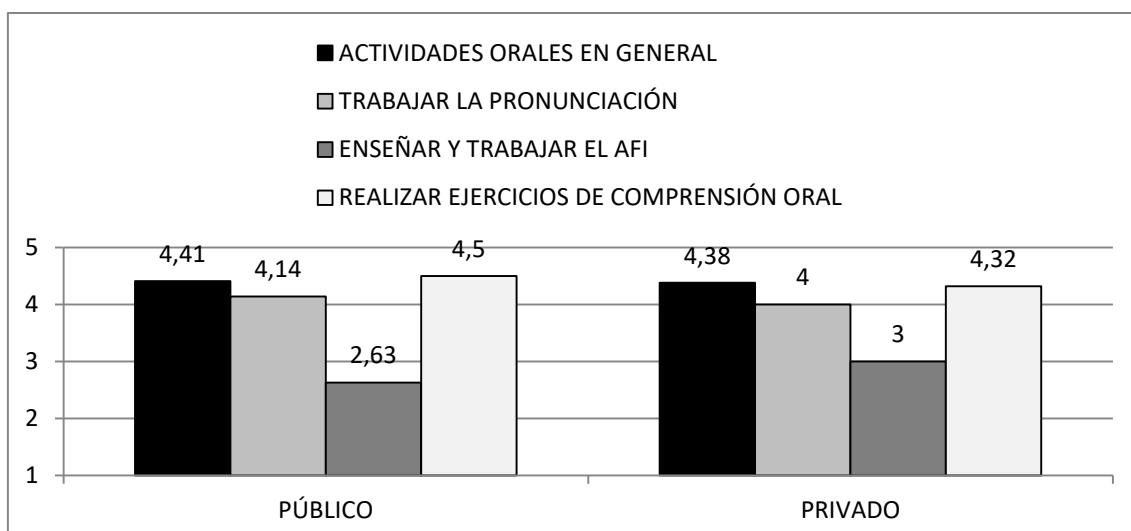


Ilustración 163: Frecuencia de las actividades orales en general, del trabajo de la pronunciación, del AFI y de la realización de ejercicios de comprensión oral por titularidad del centro educativo

El visionado de vídeos es una actividad de frecuencia media, más habitual en las clases de los centros públicos de la muestra que en las de los privados, aunque con matices. La diferencia de frecuencia entre los grupos según la titularidad de su centro es más acentuada en el caso de ver vídeos sin realizar actividades derivadas de ellos. Cuando el visionado va seguido de actividades esta diferencia es menor:

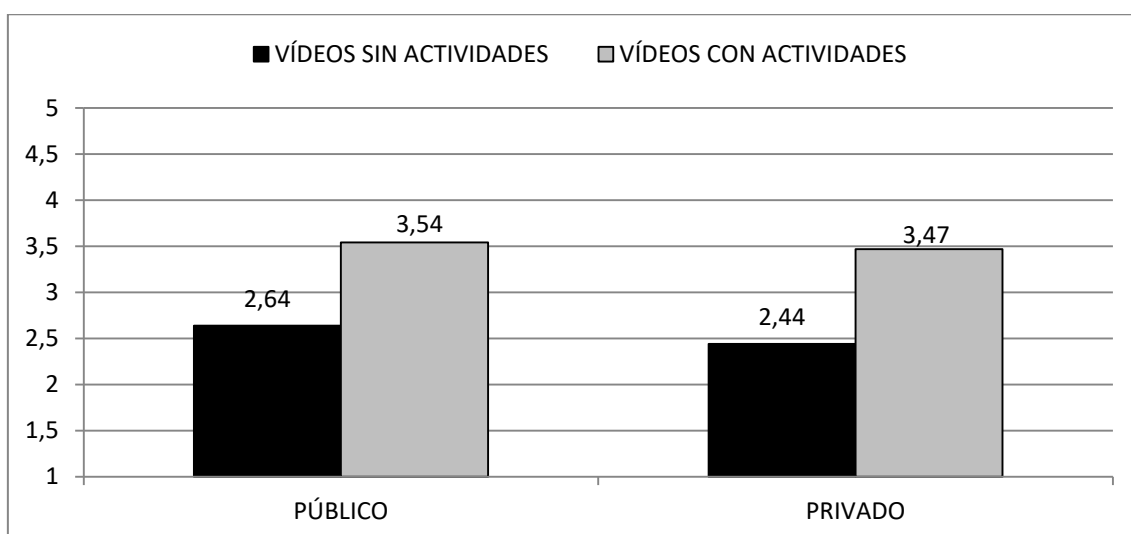


Ilustración 164: Frecuencia de ver vídeos sin realizar actividades derivadas o realizándolas por titularidad del centro educativo

Las canciones, que también son otro recurso cotidiano, presentan diferencias en cuanto a la forma de utilización dentro del aula según la titularidad del centro del docente. Si nos referimos a su trabajo desde el punto de vista lingüístico, se trata de un recurso de frecuencia ligeramente mayor en los centros privados pero, si nos referimos a cantarlas, nos encontramos con una actividad de una presencia mucho mayor en los centros públicos, tal como refleja el gráfico siguiente:

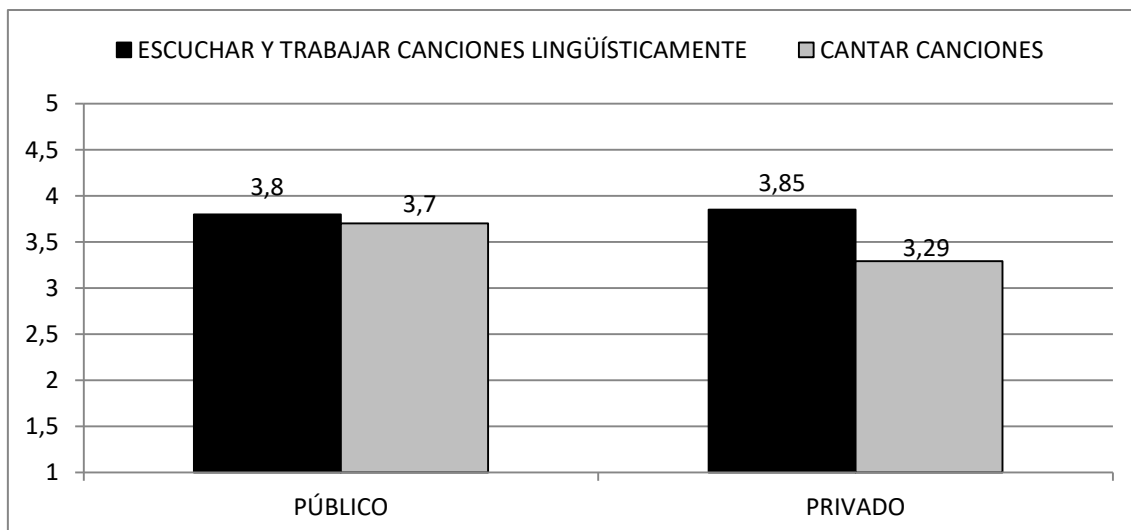


Ilustración 165: Frecuencia de escuchar y trabajar canciones lingüísticamente o cantarlas según la titularidad del centro educativo

En cambio, las presentaciones orales son un recurso de frecuencia media, mucho más habitual en las aulas de los centros privados que en las de los públicos, mientras que las pruebas orales también son más habituales en los centros privados que en los públicos:

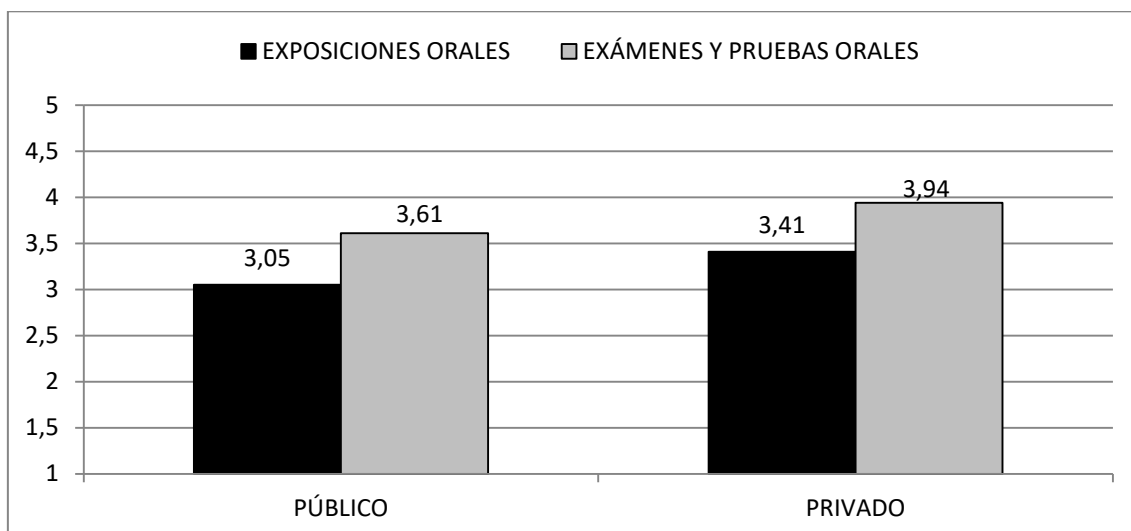
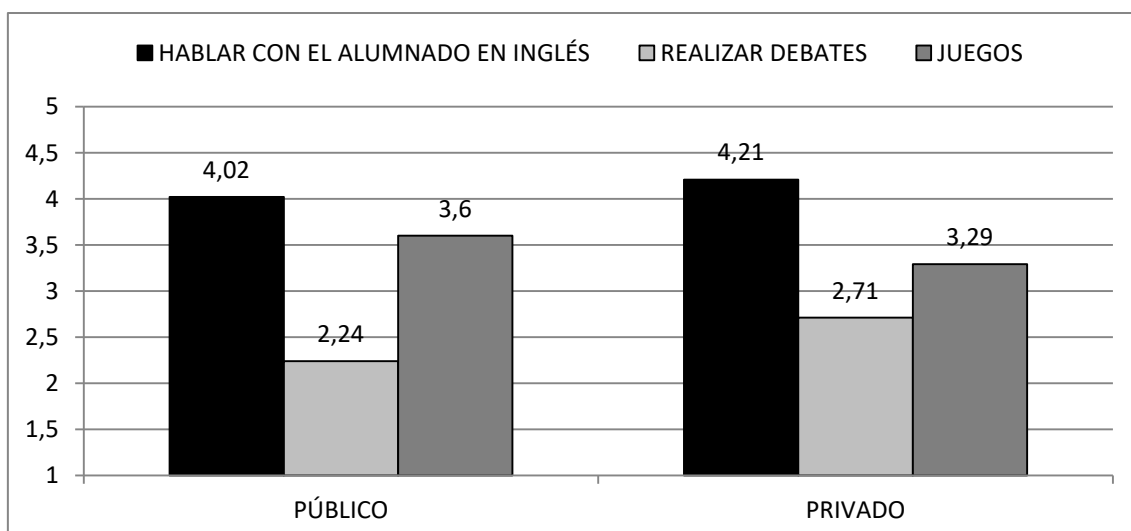


Ilustración 166: Frecuencia de las exposiciones orales y de los exámenes y pruebas orales por titularidad del centro educativo

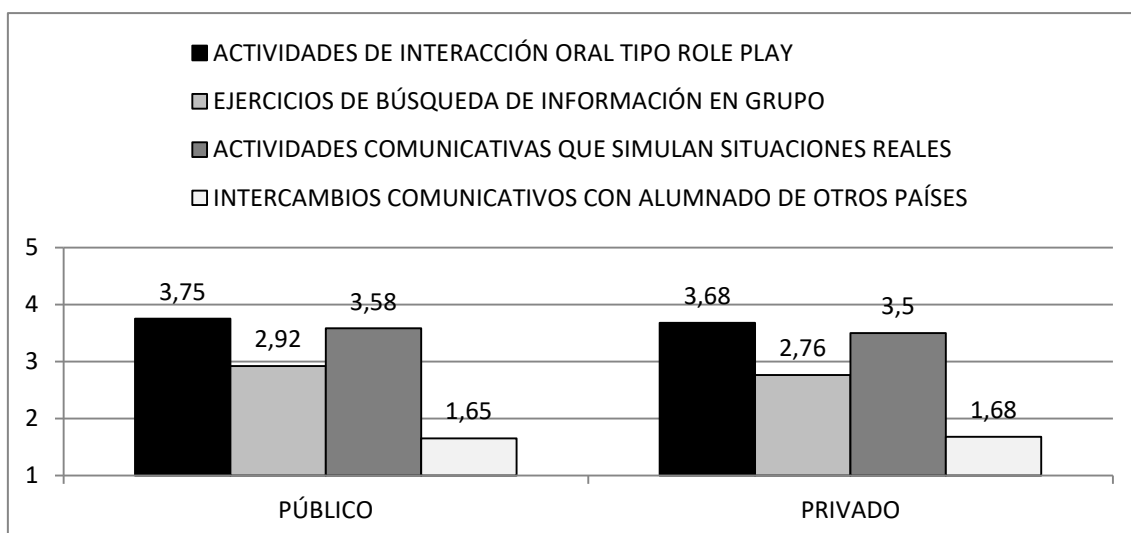
En lo que respecta a las actividades de interacción consideradas en este estudio, apreciamos que la más habitual, hablar con el alumnado en inglés sobre temas de su interés, es más común en las aulas de los centros privados, algo que también sucede con los debates, mucho más habituales en este tipo de centro. En cambio, los juegos parecen ser un recurso mucho más cotidiano en el repertorio del profesorado de los centros públicos estudiados:





*Ilustración 167: Frecuencia de hablar con el alumnado en inglés sobre temas de interés, realizar debates y juegos por titularidad del centro educativo*

A su vez, las actividades de interacción de tipo *role play*, intercambio de información en grupo o simulaciones de situaciones reales son más familiares para el profesorado de centros públicos, siempre dentro de una frecuencia media. En concreto la relación entre la titularidad del centro educativo y las simulaciones de situaciones reales es estadísticamente significativa. En cambio, los intercambios comunicativos con alumnado de otros países, actividad de muy baja frecuencia en ambos grupos, está menos presente en promedio en los centros públicos de la muestra, como podemos observar en la ilustración siguiente:



*Ilustración 168: Frecuencia de actividades de interacción oral tipo role play, ejercicios de búsqueda de información en grupo, actividades comunicativas que simulan situaciones reales e intercambios comunicativos con alumnado de otros países por titularidad del centro educativo*

#### 4.3.4.5. Tratamiento de la gramática, vocabulario, traducción y dictados

Por otro lado, el trabajo de la gramática parece abordarse de forma diferente entre los dos grupos analizados. El profesorado de centros públicos de la muestra manifiesta realizar en menor medida que sus colegas de centros privados ejercicios de gramática en sus clases y, en todo caso, estos son menos habituales que las explicaciones de aspectos gramaticales. Al contrario, en los centros privados, los ejercicios sobre aspectos gramaticales tienen mayor presencia en las clases que las explicaciones sobre estos aspectos, como refleja la ilustración siguiente:

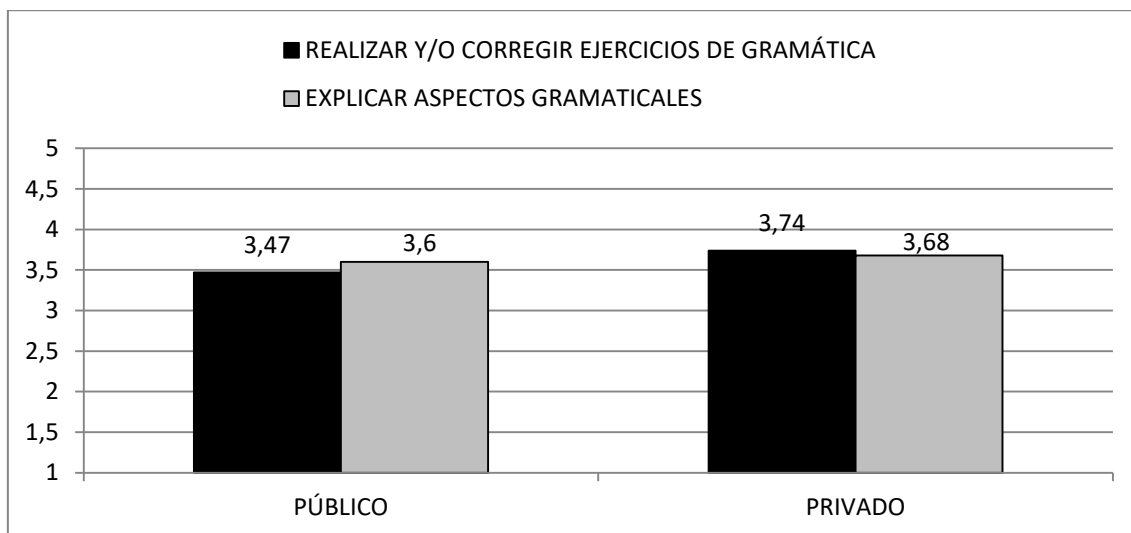


Ilustración 169: Frecuencia de realizar y/o corregir ejercicios de gramática así como de explicar aspectos gramaticales por titularidad del centro educativo

Algo similar sucede en el caso del vocabulario, otro aspecto importante en las clases de inglés. En los centros públicos las explicaciones sobre vocabulario son más frecuentes que la realización de ejercicios, al contrario de lo que sucede en los centros privados, en los que los ejercicios tienen mayor presencia que las explicaciones:

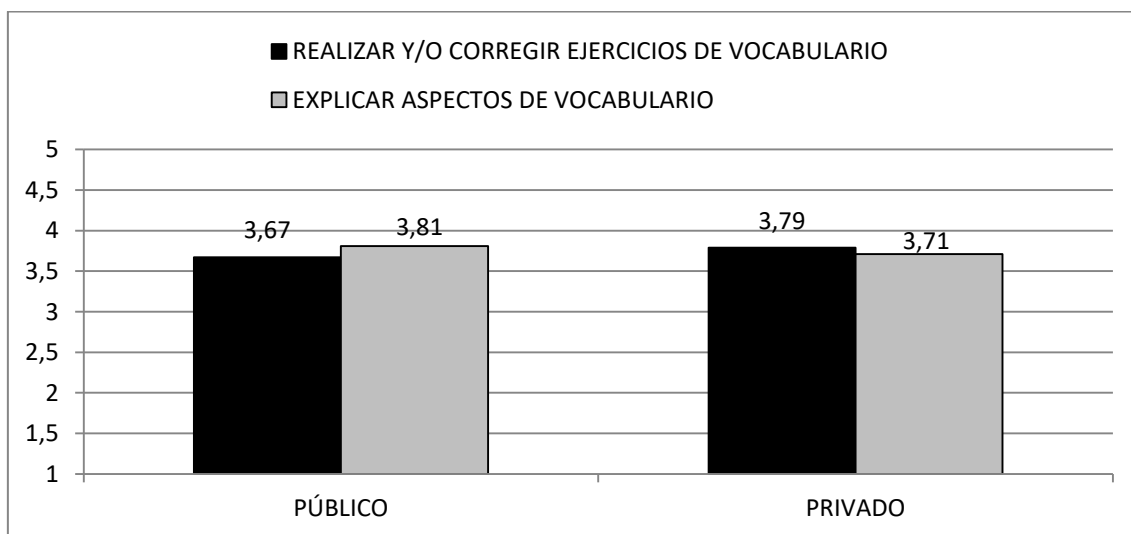
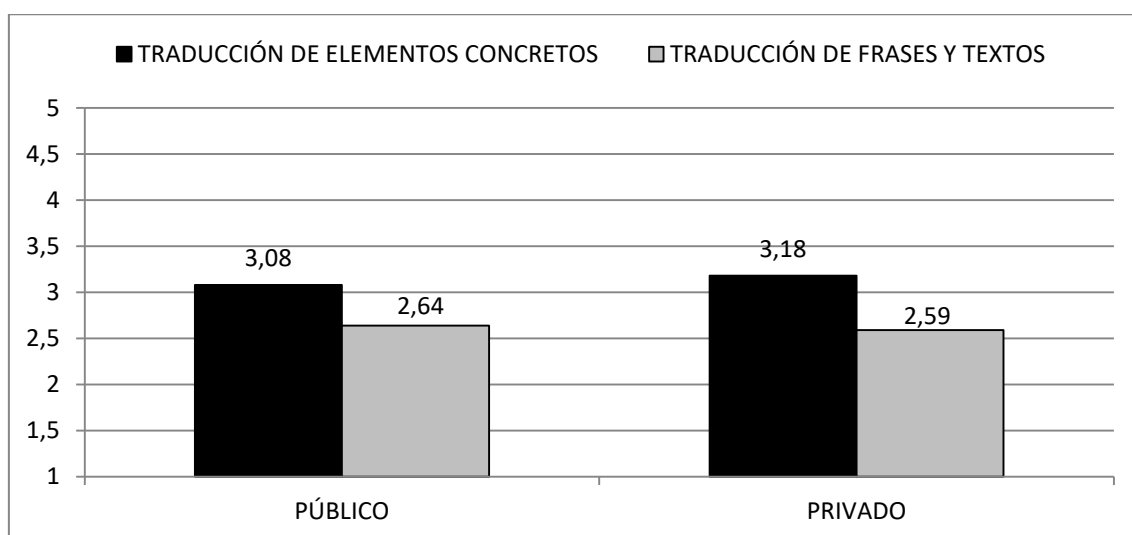


Ilustración 170: Frecuencia de realizar y/o corregir ejercicios de vocabulario así como de explicar aspectos sobre vocabulario por titularidad del centro educativo

Aunque las diferencias entre ambos grupos son de nuevo poco importantes, la forma de abordar la traducción en el aula descubre ciertos contrastes. A pesar de que en ambos grupos es más habitual utilizar la traducción para elementos concretos que se están trabajando que para frases o textos completos, los docentes de centros públicos dicen traducir frases y textos completos en mayor medida que los de los privados, mientras que estos últimos utilizan la traducción de elementos concretos más habitualmente:



*Ilustración 171: Frecuencia de la traducción de elementos concretos así como de frases y textos por titularidad del centro educativo*

Los dictados son una actividad que mantiene una relación significativa con la titularidad del centro educativo. Estos tienen una frecuencia inferior a la media en ambos grupos y son un recurso más habitual en las aulas de los centros privados de nuestra muestra, con una frecuencia media de 1,97, en comparación con el 1,85 de las de los centros públicos.

En cuanto al trabajo por proyectos y tareas apenas se observan diferencias entre ambos grupos, para los que estas actividades tienen una frecuencia ligeramente inferior al punto medio de la escala. Como podemos apreciar en el gráfico, los proyectos son algo más frecuentes en los centros privados que en los públicos, mientras que en los trabajos por tareas sucede lo contrario:

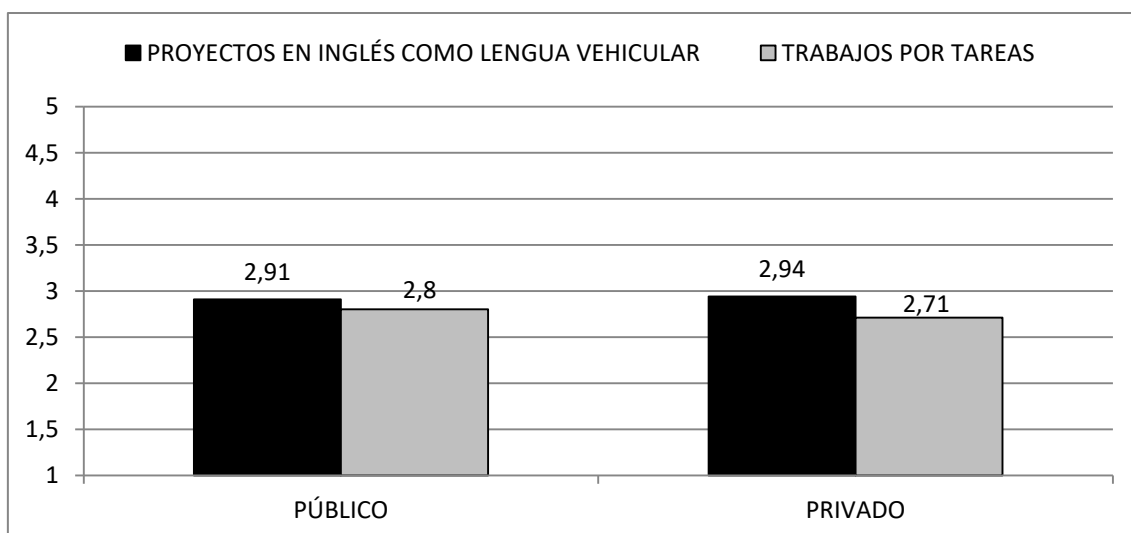


Ilustración 172: Frecuencia de los proyectos y trabajos por tareas en inglés por titularidad del centro educativo

Por último consideramos en este apartado los aspectos culturales. En ambos grupos es más habitual explicar aspectos culturales de los países anglófonos que hablar sobre la cultura propia en el marco de las clases de inglés pero, en ambos casos, son actividades con mayor presencia en las aulas de los centros públicos del profesorado de la muestra:

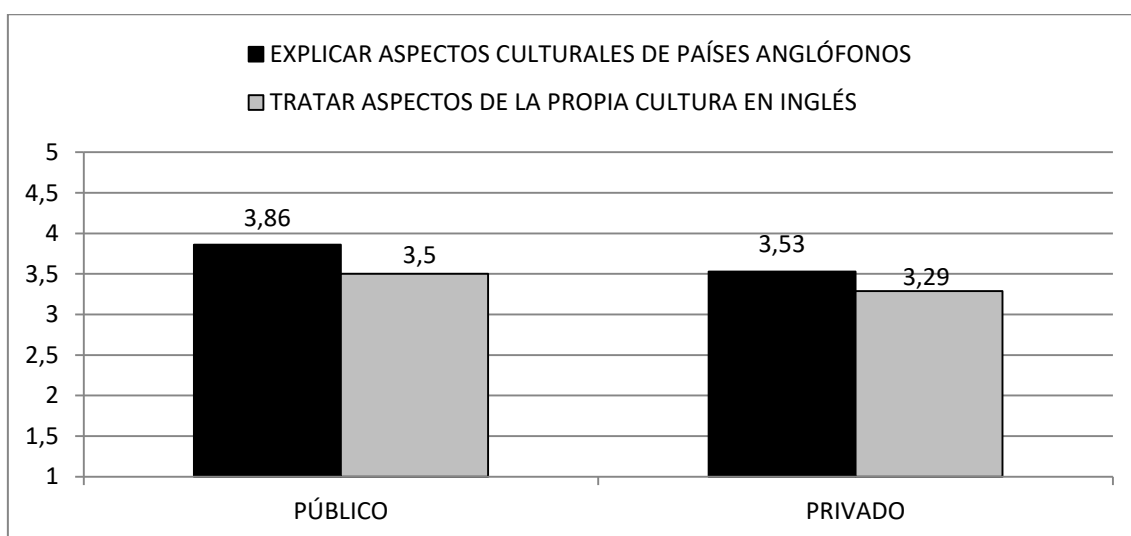
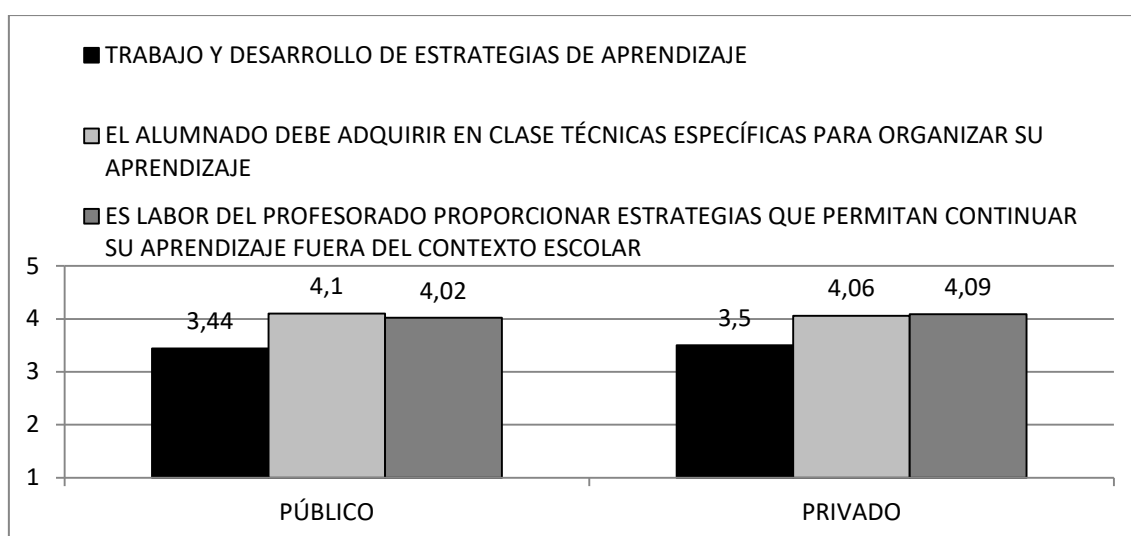


Ilustración 173: Frecuencia de las explicaciones de aspectos culturales de países anglófonos y del tratamiento de aspectos de la propia cultura en inglés según la titularidad del centro educativo

También el profesorado de los centros públicos concuerda de forma significativamente más clara con que la presencia de un auxiliar de conversación contribuye a tratar los aspectos sociales de la lengua, con un 4,59, frente al 4,41 del profesorado de los centros privados.

#### 4.3.4.6. Las estrategias de aprendizaje

En lo referente al desarrollo de estrategias de aprendizaje dentro del aula de inglés, vemos que las diferencias entre ambos grupos son bastante reducidas. Por un lado, el profesorado de centros privados manifiesta trabajar las estrategias de aprendizaje con una frecuencia ligeramente superior y, además, está de acuerdo en mayor medida con la afirmación de que “es labor del profesorado proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar”. En cambio, el profesorado de los centros públicos, también por un margen muy reducido, está más de acuerdo con que “el alumnado debe adquirir en clase técnicas específicas para organizar su aprendizaje”, tal como refleja el gráfico:



*Ilustración 174: Frecuencia del trabajo o desarrollo de estrategias de aprendizaje y grado de acuerdo con que "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" y "Es labor del profesor proporcionar las estrategias que permitan continuar su aprendizaje fuera del contexto escolar" por titularidad del centro educativo*

En cuanto al resto de actividades por las que se consultó al profesorado, observamos que todas ellas presentan una frecuencia que podemos situar en la mitad de la escala. La explicación de técnicas de estudio y aprendizaje específicas para la materia es más habitual entre el profesorado de los centros privados de la muestra, al contrario de lo que sucede con el trabajo de las estrategias comunicativas de compensación, más habituales para el profesorado de centros públicos. Finalmente, la promoción de “aprender a aprender” en general, es la actividad de cuyo trabajo el profesorado de ambos grupos refiere mayor frecuencia, pero algo más elevada en el caso del profesorado de centros privados, tal como vemos en el gráfico:

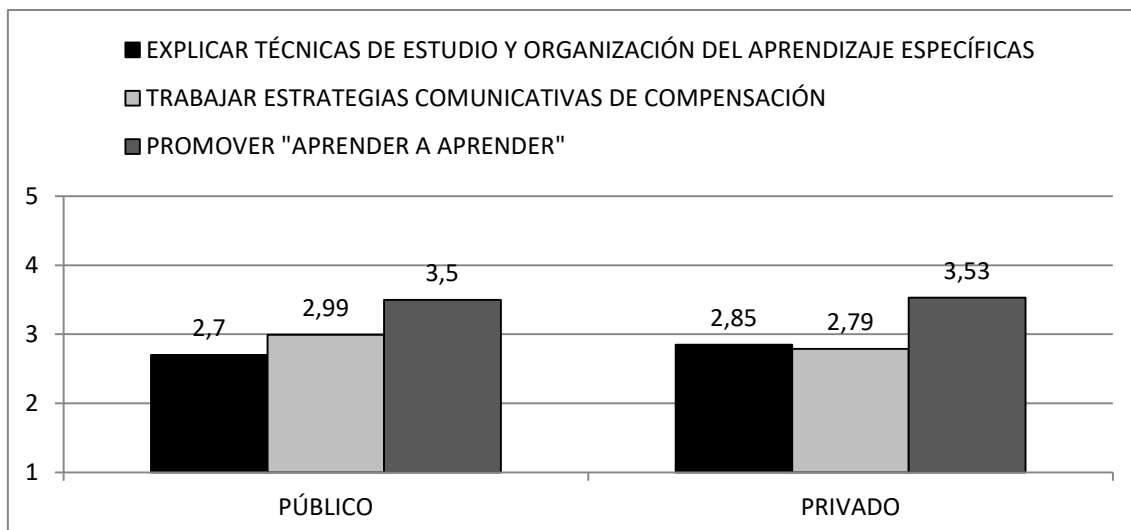


Ilustración 175: Frecuencia de la explicación de técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia, del trabajo de estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas y de la promoción de "aprender a aprender" por titularidad del centro educativo

#### 4.3.4.7. Portfolio

En cuanto a la participación en la convocatoria del Porfolio realizada por la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, que globalmente tiene una participación reducida, tiene mejor acogida entre el profesorado de centros privados, participando un 11,76 % de los centros frente al 5,94 % del de los centros públicos de la muestra:

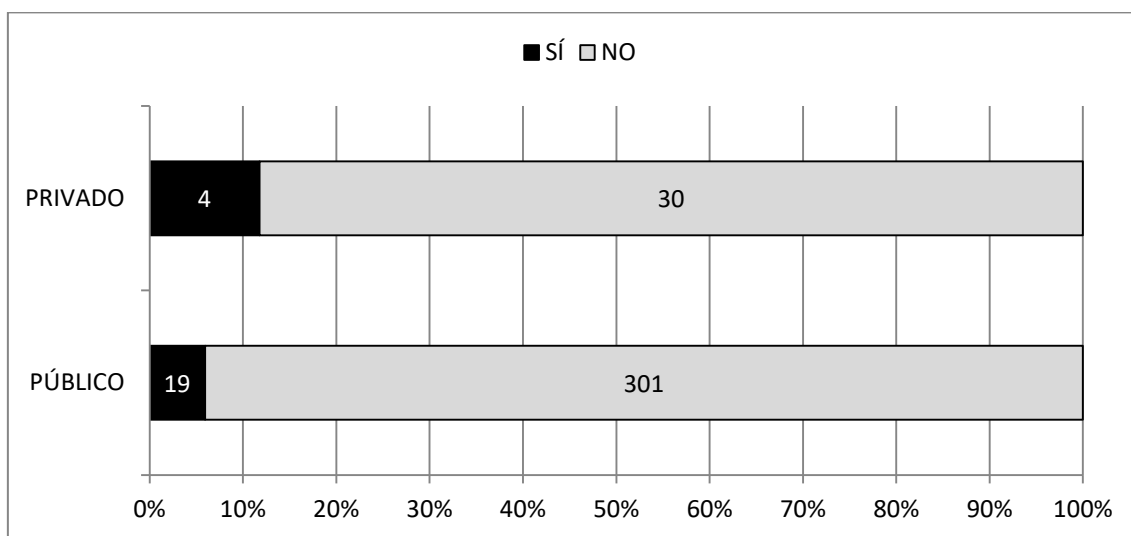
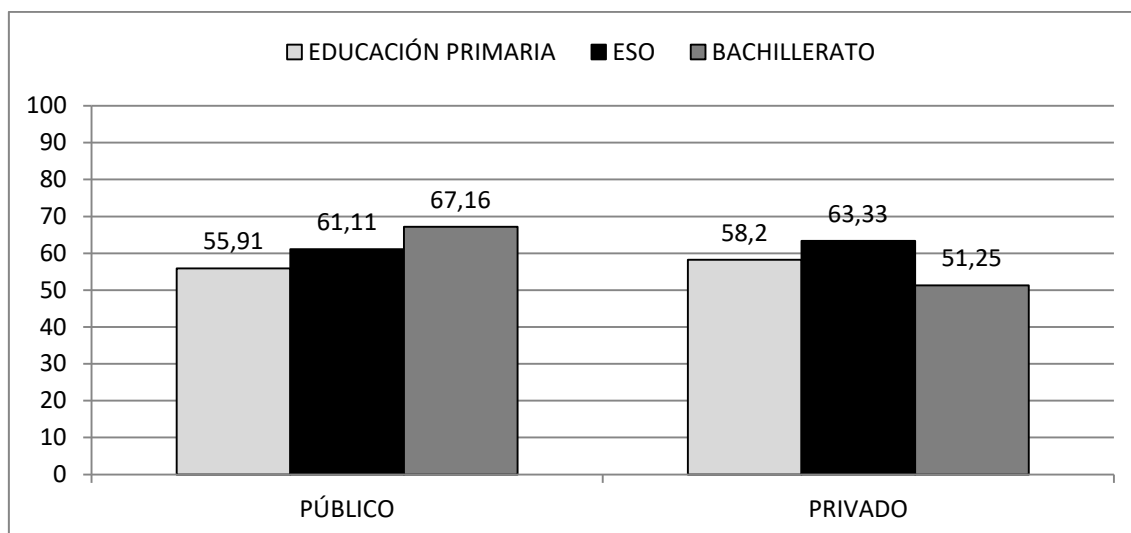


Ilustración 176: Participación en la convocatoria del Porfolio de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria por titularidad del centro educativo

Curiosamente, la promoción del uso del dossier en clase es más habitual entre el profesorado de centros públicos, con una frecuencia de 2,52, en contraste con el 2,12 que le asignan los docentes de centros privados.

#### 4.3.4.8. El *input* en el aula

Como material fundamental de aporte de *input* en lengua inglesa dentro de las clases de inglés analizamos el porcentaje de tiempo de uso del libro de texto en los diferentes niveles de enseñanza teniendo en cuenta la variable de la titularidad del centro escolar. Globalmente apreciamos un incremento del uso del libro de texto a medida que se sube de nivel educativo habiendo ciertos matices. En educación primaria son los docentes de centros privados de la muestra los que más utilizan el libro de texto, algo que también sucede en la educación secundaria obligatoria, nivel en que el profesorado de ambos tipos de centro utiliza más el libro de texto, aunque en este nivel la diferencia es menor. En cambio, en el bachillerato sí observamos una gran diferencia en sentido contrario; son los docentes de centros privados los que menos dicen utilizar el libro de texto mientras que los de centros públicos lo utilizan más en esta etapa, tal como refleja el siguiente gráfico:



*Ilustración 177: Porcentaje de uso del libro de texto en educación primaria, ESO y bachillerato por titularidad del centro educativo*

En consonancia con este mayor uso del libro de texto por parte del profesorado de los centros privados durante las etapas de educación primaria y secundaria obligatoria, que suponen en total 10 de los 12 cursos considerados, el profesorado de estos niveles de la muestra admite, en mayor medida que el de los centros públicos, que el libro de texto es la herramienta más importante dentro del aula así como que, aunque con menor diferencia entre los grupos, son las editoriales de estos libros de texto las que imponen la forma de impartir clase. Así vemos que este mayor porcentaje de uso del libro de texto en los centros privados se corresponde con una mayor importancia otorgada a este elemento dentro del aula y, en consecuencia, tal como podemos ver en el gráfico, con un mayor acuerdo en que las propuestas didácticas en él presentadas acaban condicionando al docente:

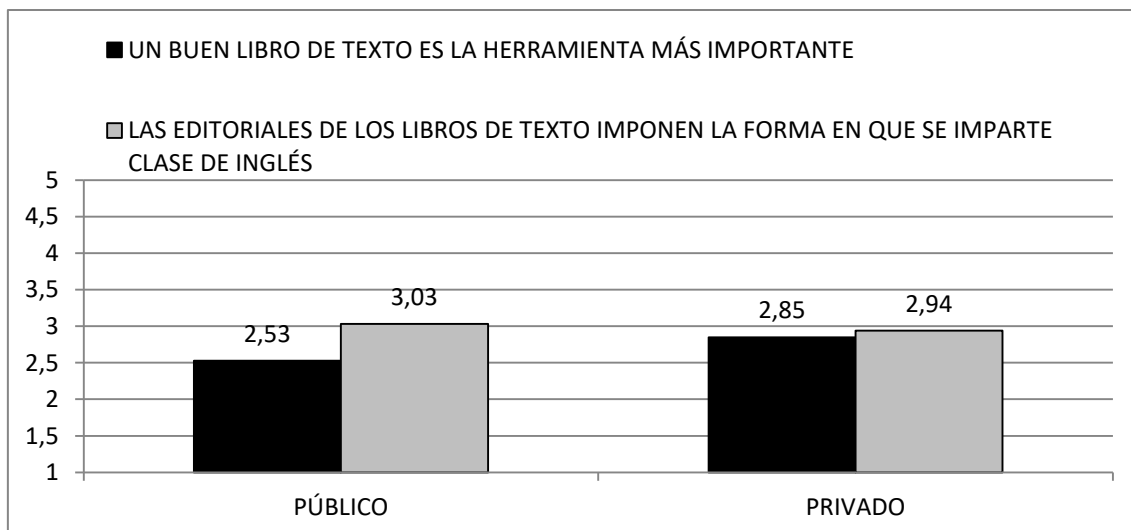


Ilustración 178: Grado de acuerdo con "Un buen libro de texto es la herramienta más importante" y "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase de inglés" por titularidad del centro educativo

A la hora de analizar el tipo de materiales utilizados en el aula, los materiales auténticos se sitúan en un punto intermedio de la escala pero su uso es más elevado en el caso del profesorado de centros públicos. De acuerdo con este dato, el profesorado de los centros privados muestra mayor acuerdo que el de los públicos con que los materiales a disposición del alumnado sean de su nivel, mientras que el de los centros públicos refiere mayor acuerdo que el de los privados con la idea de que los materiales deban estar graduados con un nivel algo superior al actual del alumnado, como refleja el gráfico:

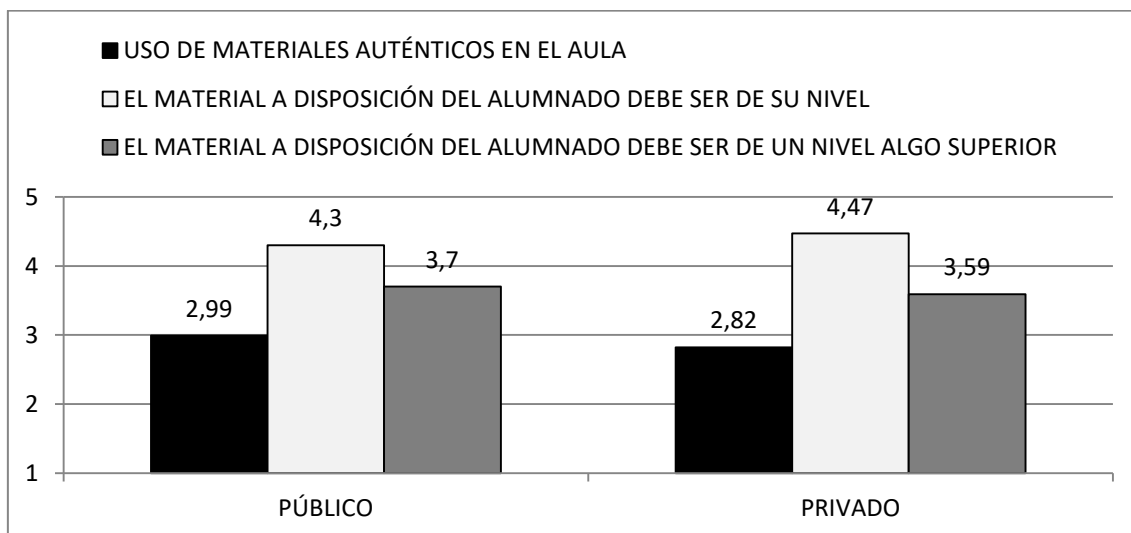
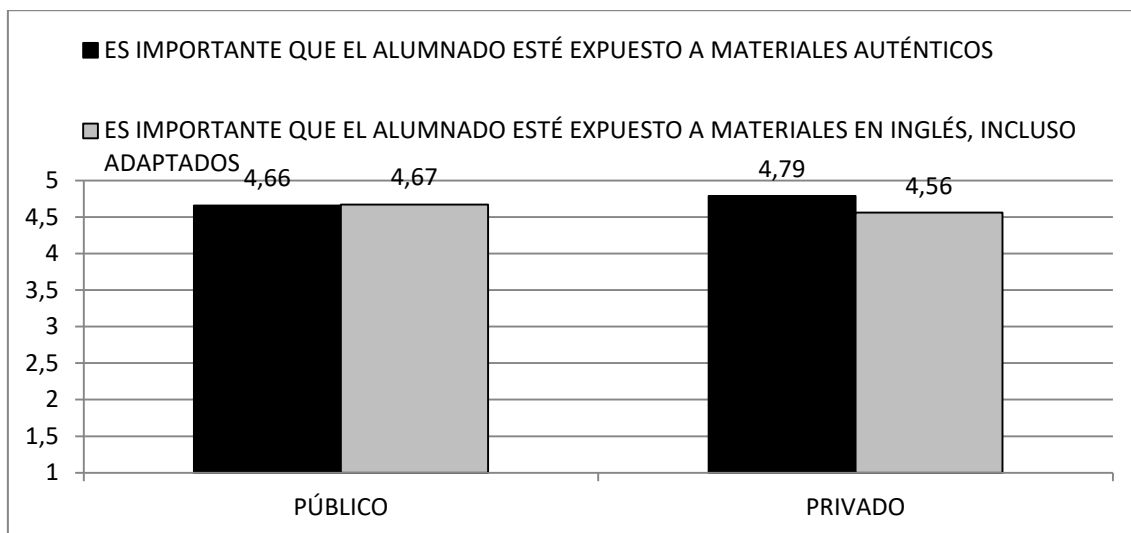


Ilustración 179: Frecuencia de la utilización de materiales auténticos en el aula y grado de acuerdo con "El material a disposición del alumnado debe ser del nivel del alumnado" y "El material a disposición del alumnado debe ser de un nivel algo más alto que el actual" por nivel de enseñanza

Sin embargo, apenas hay diferencias en el grado de acuerdo con que el alumnado deba leer el mayor número posible de lecturas graduadas; ambos grupos le conceden una gran importancia.



Sorprendentemente, a pesar de que tal como hemos visto el profesorado de centros privados reconoce un uso menos habitual de materiales auténticos en sus clases, es este grupo el que suscribe en mayor medida que “es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos”, otorgándole a esta afirmación mayor grado de acuerdo que a la de que “es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés, incluso adaptados”. Por el contrario, el profesorado de centros públicos, que refería una mayor utilización de materiales auténticos en el aula, les da a estas dos afirmaciones prácticamente la misma valoración:



*Ilustración 180: Grado de acuerdo con "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" y "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés aunque sean adaptados" por titularidad del centro educativo*

En lo referente a las oportunidades de las que dispone el alumnado para poder utilizar la lengua inglesa fuera del contexto escolar, es el profesorado de centros privados el que manifiesta que este las tiene en un grado bastante superior al que refiere el profesorado de los centros públicos. Así, a pesar de que el profesorado de centros privados está más de acuerdo con que es su papel como enseñante de lengua inglesa promover el contacto con esta fuera del aula, son los docentes de centros públicos los que más promueven el contacto con la lengua inglesa fuera del aula, algo que podría suponer una medida que compensase las menores oportunidades que este grupo percibe que tiene su alumnado:

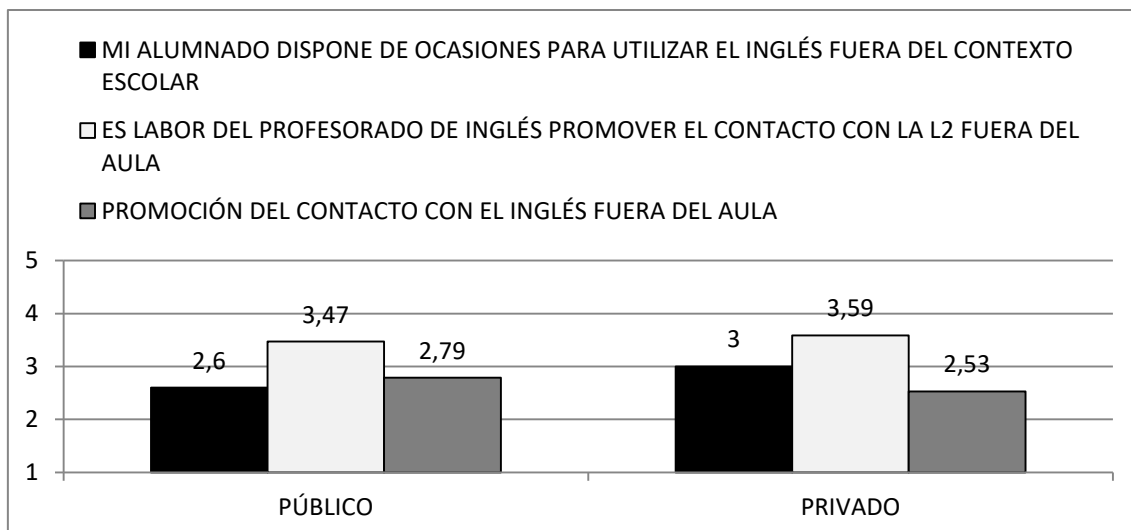


Ilustración 181: Grado de acuerdo con las afirmaciones "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del contexto escolar" y "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" así como frecuencia de promover el contacto de su alumnado con la lengua inglesa fuera del aula por titularidad del centro educativo

#### 4.3.4.9. La L2 en el aula

El uso de la lengua inglesa en el contexto del aula muestra importantes variaciones relativas a los grupos según los datos proporcionados por el profesorado de nuestra muestra. En educación primaria nos encontramos con que el profesorado de centros públicos refiere una utilización superior en un 9 % del tiempo a la de los centros privados analizados mientras en la etapa siguiente se observa una importante diferencia en el sentido contrario. Son los docentes de los centros públicos los que admiten una utilización de la lengua inglesa en un 14,59 % inferior a los de los centros privados. Esta etapa es en la que el profesorado de centros públicos dice utilizar menos el inglés en el aula y, en cambio, es donde más la utiliza el de los centros privados.

Finalmente, la última etapa analizada, el bachillerato, es aquella en la que los docentes de centros públicos utilizan la lengua inglesa durante un mayor porcentaje del tiempo de clase, al contrario de lo que sucede en los centros privados, donde se utiliza menos el inglés que en la etapa inmediatamente anterior, la ESO. Curso por curso, en el bachillerato la utilización del inglés es similar en los centros privados, con un 68,50 % y un 68,75 % del tiempo de clase en 1º y 2º curso, mientras que en los centros públicos este porcentaje es más alto en 1º de bachillerato, con un 77,98 % del tiempo, que en 2º, con un 71,57 %, aunque en ambos cursos la utilización del inglés supera a la de los centros privados. Con todo esta relación entre uso del inglés en el aula y titularidad del centro educativo no llega a ser estadísticamente significativa.

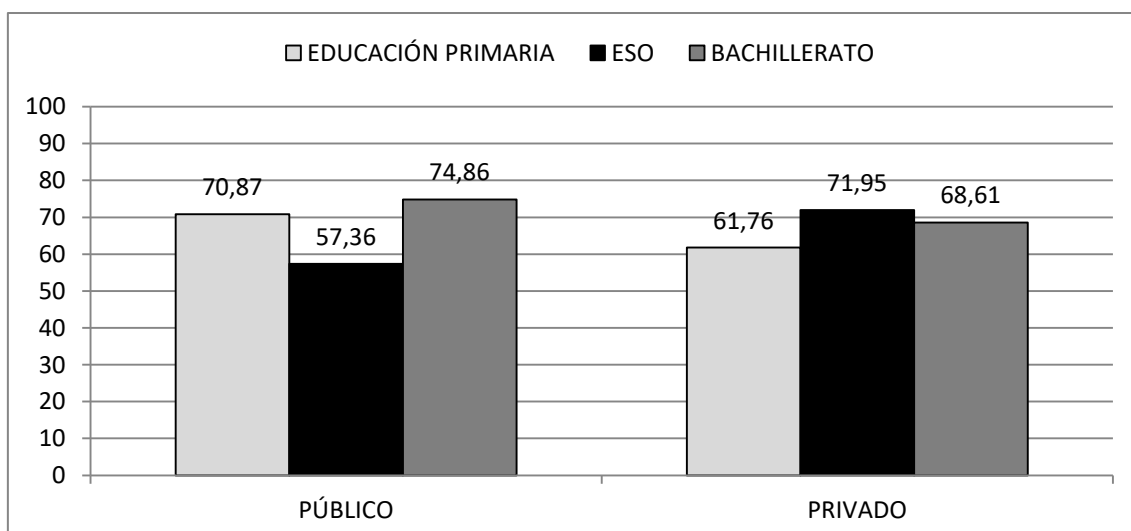


Ilustración 182: Porcentaje de utilización del inglés en educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato por titularidad del centro educativo

En cuanto a la conveniencia de utilizar de forma exclusiva el inglés en el aula, el profesorado de centros privados se muestra más de acuerdo tanto con que las clases sean totalmente en inglés como con que los docentes solo utilicen el inglés en clase, aunque esta afirmación suscita menos apoyos que la anterior. Mayor apoyo, en cambio, recibe la afirmación de que el profesorado debe utilizar todos los medios posibles lingüísticos o extralingüísticos antes de utilizar la L1 del alumnado y aquí apenas se aprecian diferencias entre los grupos:

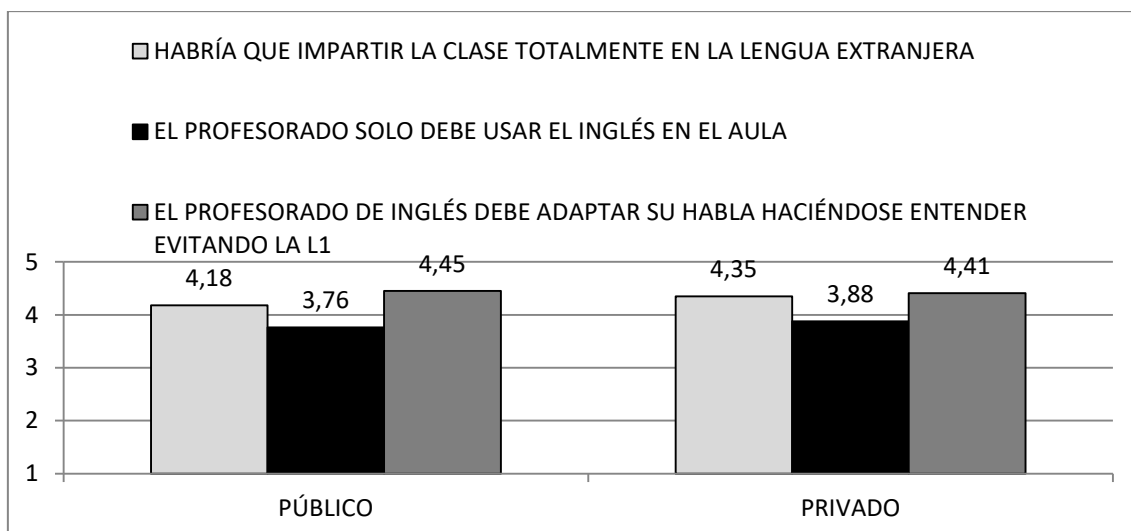


Ilustración 183: Grado de acuerdo con "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera", "El profesor de inglés solo debería utilizar el inglés en el aula" y "El profesorado de inglés debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando usar la lengua del alumnado" por titularidad del centro educativo

#### 4.3.4.10. Improvisación en las clases

Respecto a la improvisación en clase, algo que el profesorado dice realizar con una frecuencia ligeramente superior al punto medio de la escala, nos encontramos con que

existe una pequeña diferencia a favor de una mayor improvisación entre el profesorado de centros públicos, lo que puede obedecer a que son estos los que tienen una percepción significativamente mejor de estos cambios de plan en función de las necesidades puntuales que puedan surgir:

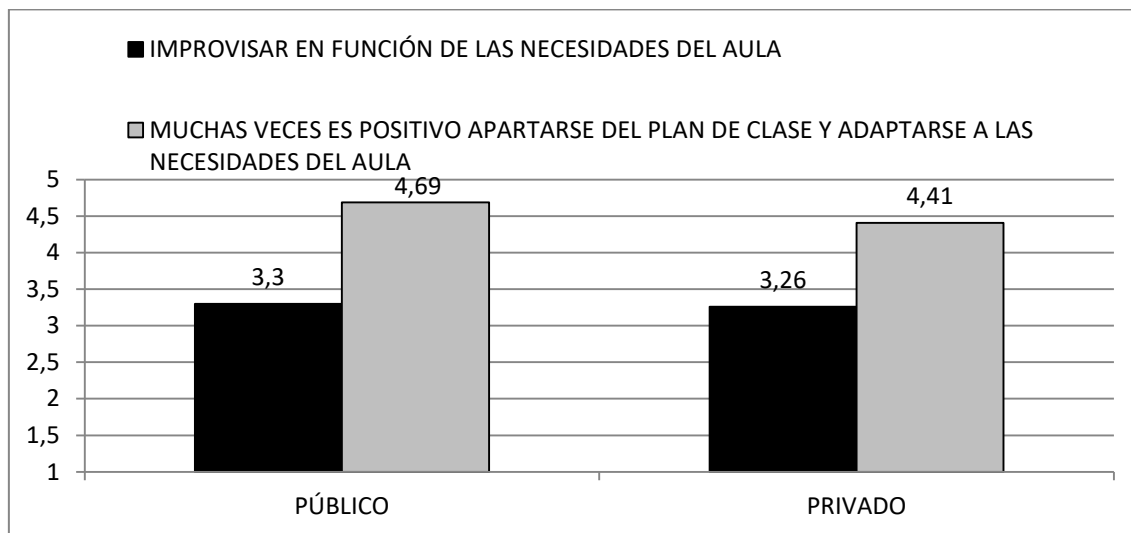
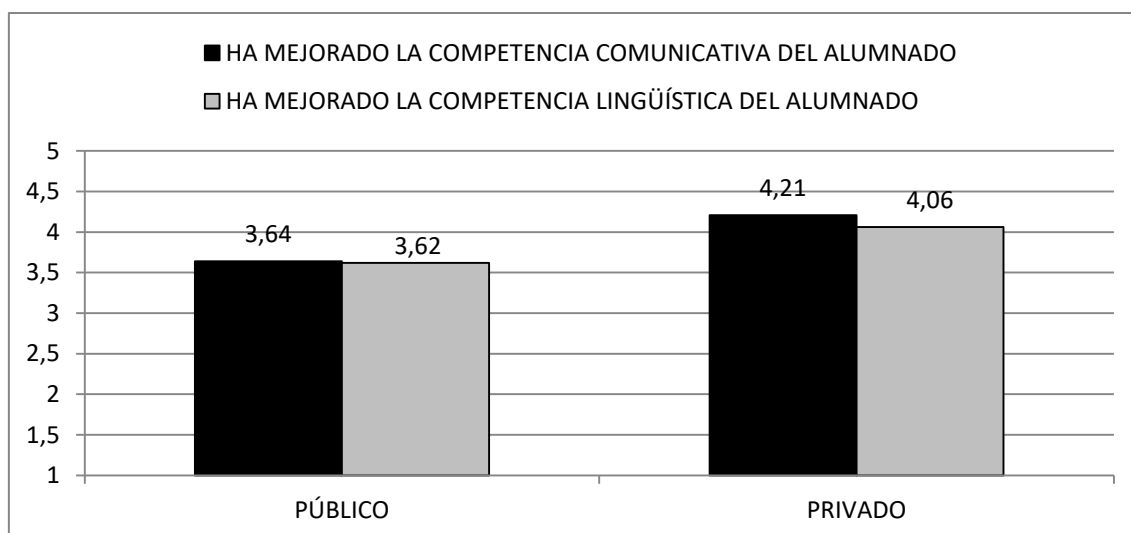


Ilustración 184: Frecuencia de la improvisación en función de la necesidades y grado de acuerdo con "Muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula" por titularidad del centro educativo

#### 4.3.4.11. Comienzo temprano de la enseñanza de la L2

El adelanto de la incorporación de las lenguas extranjeras en el seno del sistema educativo es considerado de forma muy diferente por el profesorado de centros públicos y privados. El de los centros privados tiene una percepción mucho más positiva de la mejora de la competencia lingüística, especialmente, de la comunicativa, obteniendo esta afirmación la valoración de un 4,21, algo que contrasta con el 3,64 otorgado por los docentes de centros públicos de la muestra, diferencia que es estadísticamente significativa. Tanto es así, que el 61,76 % de los docentes de centros privados califica la afirmación de que ha habido una mejora comunicativa con un 5, la calificación máxima posible, mientras que entre los de centros públicos solo le otorga esta calificación el 31,88 % de los docentes de la muestra:



*Ilustración 185: Grado de acuerdo con "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" y "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por titularidad del centro educativo*

#### 4.3.4.12. Uso de las TIC

El uso de las TIC ofrece similitudes y diferencias entre los dos grupos que estamos considerando. Por una parte, el grado de utilización de las TIC que realiza el profesorado de centros públicos y privados tanto en la preparación de sus clases como durante las mismas se sitúa entre 3,71 y 3,76, sin mayores diferencias entre grupos. Pero, por la otra, hay diferencias en cuanto al uso que el alumnado hace de la tecnología. El alumnado de centros privados utiliza más las TIC tanto dentro del aula como en las tareas que lleva para su casa, siendo la diferencia mucho más acusada en este último caso. Destacamos que un 32,81 % de los docentes de centros públicos califican el uso que su alumnado realiza de las TIC en casa con un 3, 4 o 5, mientras que esa misma calificación la otorgan el 50 % de los docentes de centros privados. Estas diferencias tan acentuadas en cuanto al uso de la tecnología del alumnado en clase pueden obedecer, además de a la disposición del profesorado a prescribir tareas que requieran o se puedan realizar con medios tecnológicos, a los medios tecnológicos disponibles para el alumnado de ambos tipos de centro:

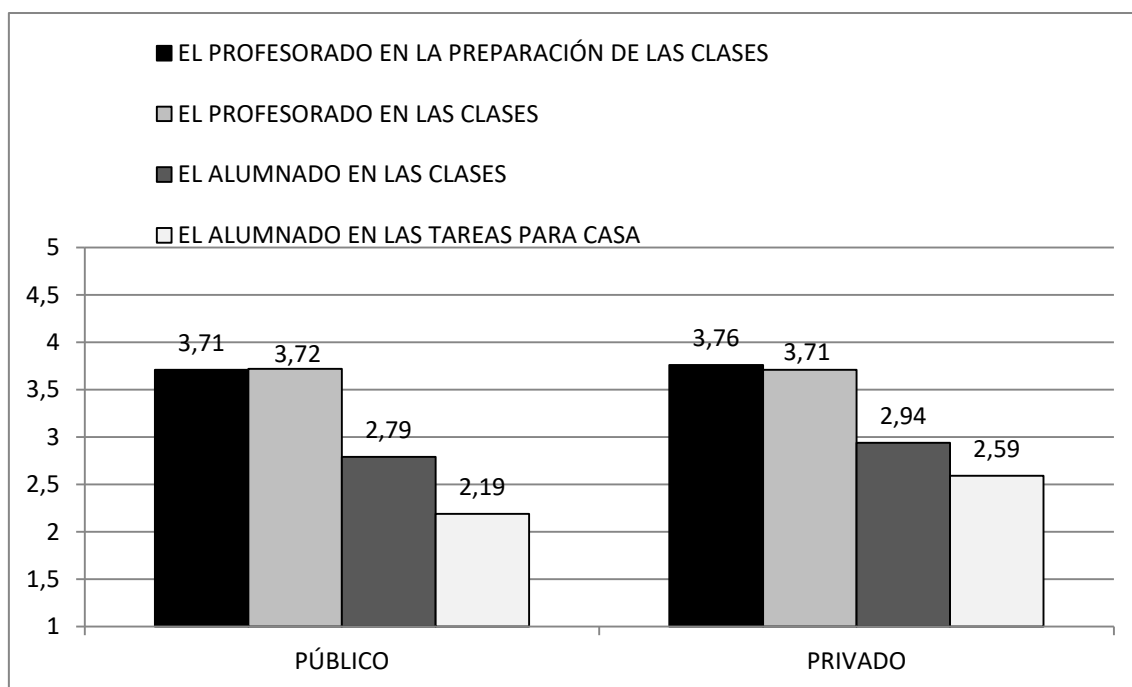


Ilustración 186: Uso de las TIC por parte del profesorado en la preparación de las clases, del profesorado en las clases, del alumnado en las clases y del alumnado en las tareas para casa por titularidad del centro educativo

El uso de aplicaciones informáticas dentro del aula parece más habitual en las aulas de los docentes de centros privados aunque supera el punto medio de nuestra escala en ambos grupos. Sin embargo, en nuestros datos es similar y bastante cotidiana la utilización de internet dentro del aula entre el profesorado tanto de centros públicos como de los privados:

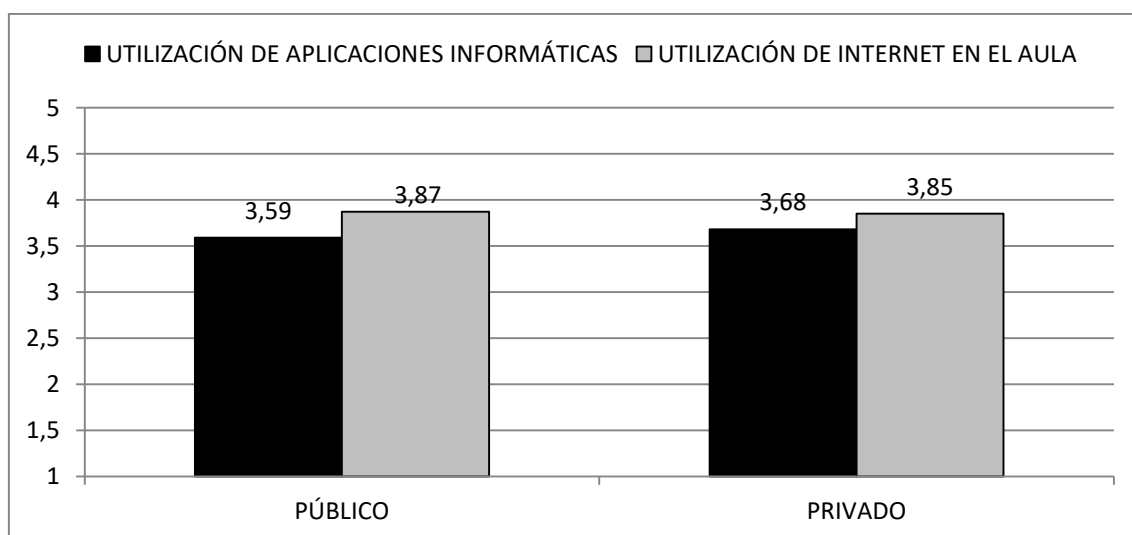
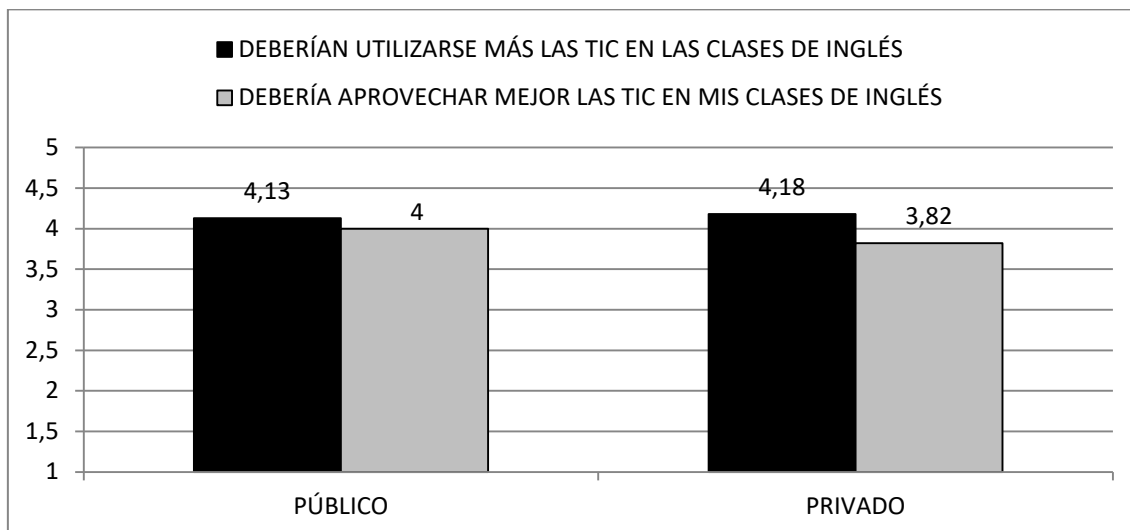


Ilustración 187: Utilización de aplicaciones informáticas y de internet en el aula por titularidad del centro educativo

En cuanto a la aseveración de que se deberían utilizar más las TIC en las clases de inglés, ambos grupos manifiestan un grado de acuerdo similar. Este es alto en ambos casos pero un poco más elevado entre el profesorado de centros privados. Además

observamos en este grupo una desviación estándar más baja, de un 0,63 frente al 0,91 de los docentes de centros privados. En cambio, al consultar el grado de acuerdo con que el docente debería realizar un mejor aprovechamiento pedagógico de las TIC, es el profesorado de centros públicos el que está de acuerdo en mayor medida, aunque la afirmación es suscrita ampliamente por ambos grupos:



*Ilustración 188: Grado de acuerdo con las afirmaciones "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" y "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés" por titularidad del centro educativo*

Respecto a la dotación tecnológica utilizada en las aulas, apreciamos diferencias estadísticamente significativas respecto a todos los elementos que a continuación se comentan. Por una parte, los tradicionales reproductores de audio y vídeo son más habituales en las aulas de los centros públicos, particularmente en el caso de los reproductores de audio. Por su parte, la dotación de ordenador con pantalla, habitual actualmente en nuestras aulas, presenta diferencias en cuanto a sus dos variantes. En los centros privados del profesorado de la muestra es más habitual utilizar una pizarra interactiva, mientras que en los públicos una en la que simplemente se proyecta. Y por último, el laboratorio de idiomas, que es un tipo de equipamiento muy poco habitual, es mucho más cotidiano para el grupo de profesorado de centros privados que para el de los públicos, tal como muestra el gráfico:

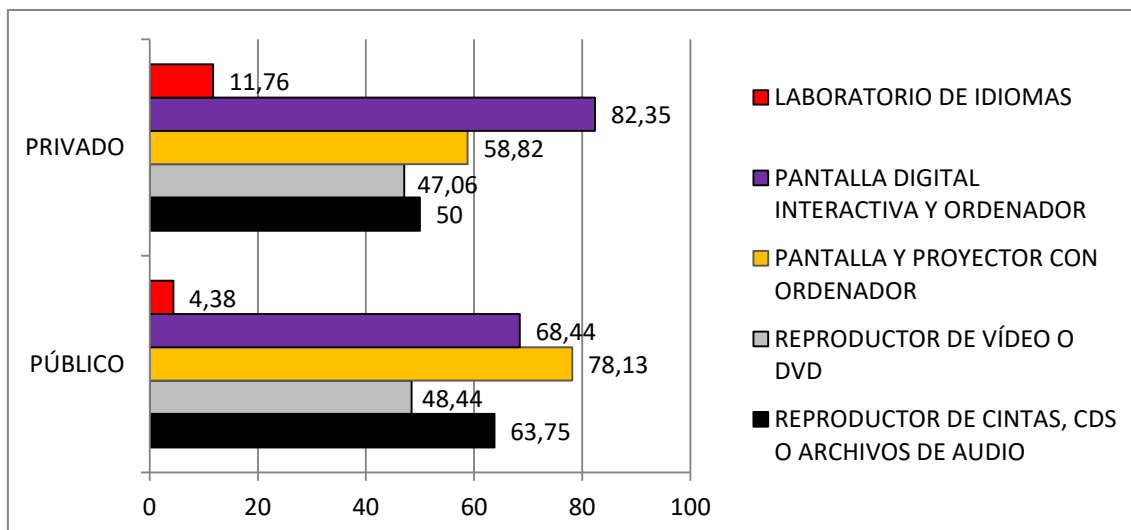


Ilustración 189: Porcentaje de profesorado que utiliza reproductores de audio, de vídeo, pantalla y proyector con ordenador, pizarra digital interactiva y laboratorio de idiomas por titularidad del centro educativo

Sorprendentemente, y a pesar de las importantes diferencias que acabamos de reseñar respecto a los medios tecnológicos utilizados por el profesorado de los dos tipos de centro analizados, en lo que respecta a las herramientas informáticas las diferencias apenas llegan al 2 % entre ambos grupos, siendo mínimas aunque significativas en todos los casos: correo electrónico, diccionarios electrónicos, aplicaciones de móvil, redes sociales, herramientas de trabajo colaborativo o herramientas de autor:

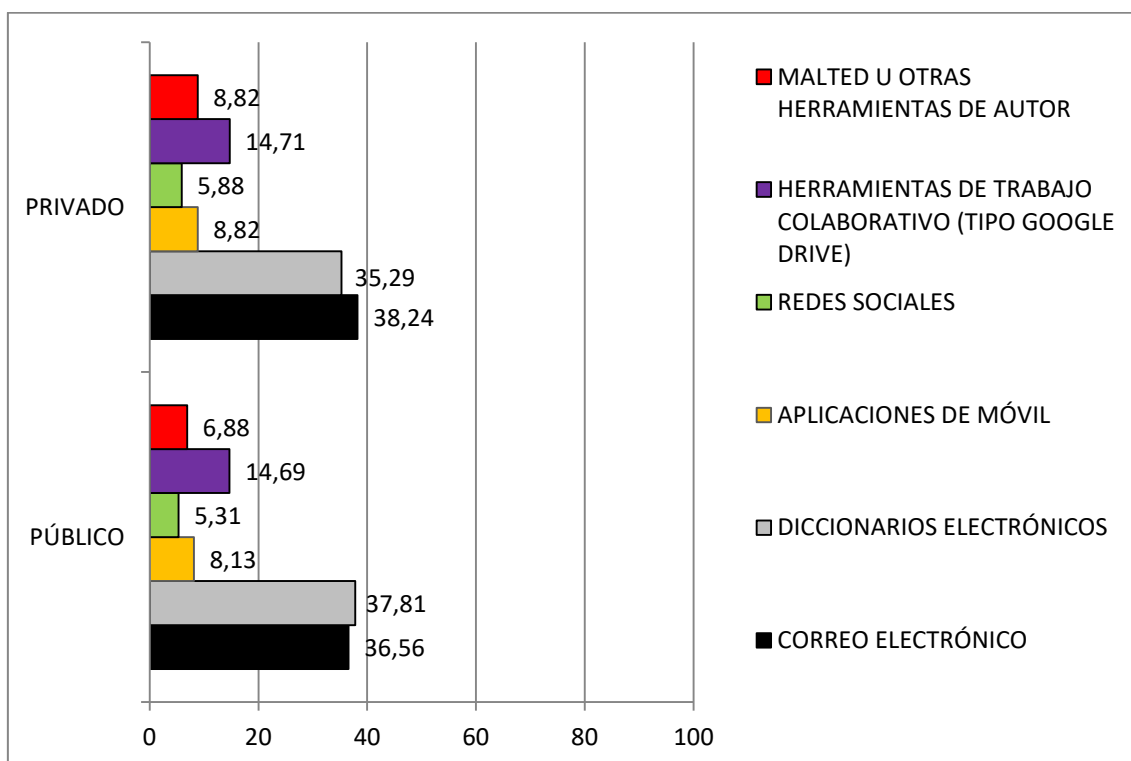
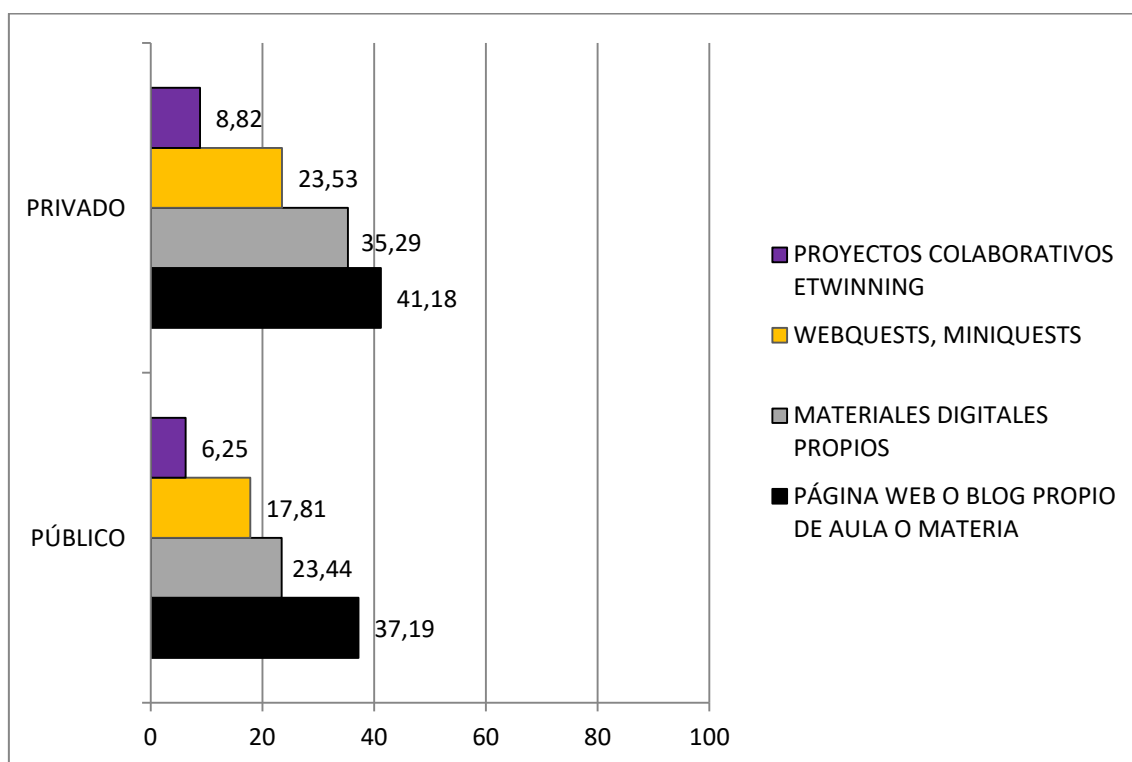


Ilustración 190: Porcentaje de profesorado que usa correo electrónico, diccionarios electrónicos, aplicaciones de móvil, redes sociales, herramientas de trabajo colaborativo (tipo Google Drive) y Malted



*u otras herramientas de autor por titularidad del centro educativo*

Por último, dentro de este apartado dedicado al uso de la tecnología en el aula, analizamos los materiales de elaboración propia y aquí sí que percibimos mayores diferencias también significativas que apuntan hacia una mayor elaboración de este tipo de materiales por parte del profesorado de centros privados. Estas diferencias entre ambos grupos de docentes son notables tanto en lo referente al porcentaje de docentes que llevan a cabo proyectos eTwinning, usan *webquests* o *miniquests*, elaboran sus propios materiales o tienen un blog o página web propio para su aula o materia. Destacamos la diferencia existente en cuanto al profesorado de centros privados que elabora sus propios materiales digitales, un 35,29 %, frente al 23,44 % de los profesores de centros públicos. El resto de las diferencias no son tan destacadas pero el conjunto de elementos analizados revela un diferente uso de la tecnología dentro del aula:



*Ilustración 191: Porcentaje de profesorado que utiliza página web o blog propio o de materia, materiales digitales propios, webquests o miniquests y proyectos colaborativos eTwinning por titularidad del centro educativo*

#### 4.3.5. Número de alumnos por aula

##### 4.3.5.1. Perfil del grupo según el número de alumnos por aula

Esta variable que pasamos a analizar no se centra en una característica del profesorado en sí sino de sus grupos de alumnos. El número medio de alumnos por grupo es un dato que puede variar de curso a curso o de centro a centro según las características y organización del centro de trabajo, por lo que muchos docentes pueden haber impartido clase en centros con muy diferentes ratios según el tipo de localidad en que esté situado o el tipo de agrupamiento o desdobles que se siga en el centro escolar.

En el gráfico siguiente figuran los docentes de la muestra clasificados según el tamaño de su grupo medio de alumnos, en tramos de 5. Tal como se puede ver, la moda se sitúa en clases de 20 a 25 alumnos:

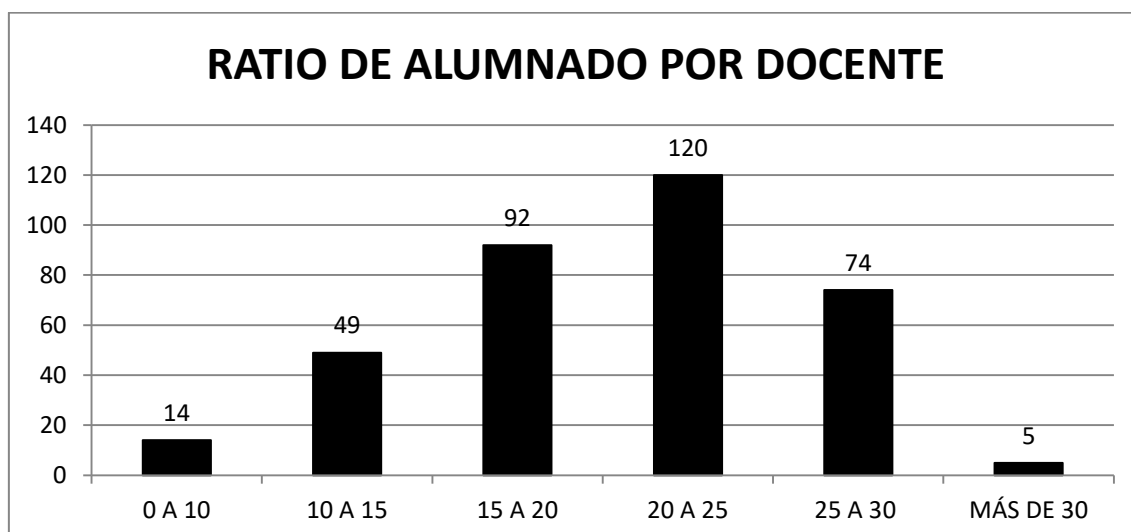


Ilustración 192: Número de docentes por ratio media de alumnado en sus clases

A la hora de calcular promedios de alumnado hemos tomado como referencia el punto intermedio de cada tramo considerado. Así, por ejemplo, se han realizado los cálculos sobre 5 alumnos en el tramo de 0 a 10 alumnos; sobre 12,5 en el tramo entre 10 y 15 y así sucesivamente en cada tramo. En el de más de 30 se han hecho los cálculos con la cifra de 32,5 alumnos.

De esta forma se aprecia en nuestros datos un incremento de la edad de los docentes conforme consideramos grupos más numerosos, algo que podría estar relacionado con la dificultad que tiene el profesorado de centros públicos para obtener destinos en ciudades, habitualmente con clases más numerosas, y que solo se consigue a medida que se adquiere mayor antigüedad en el cuerpo docente al que se pertenezca:

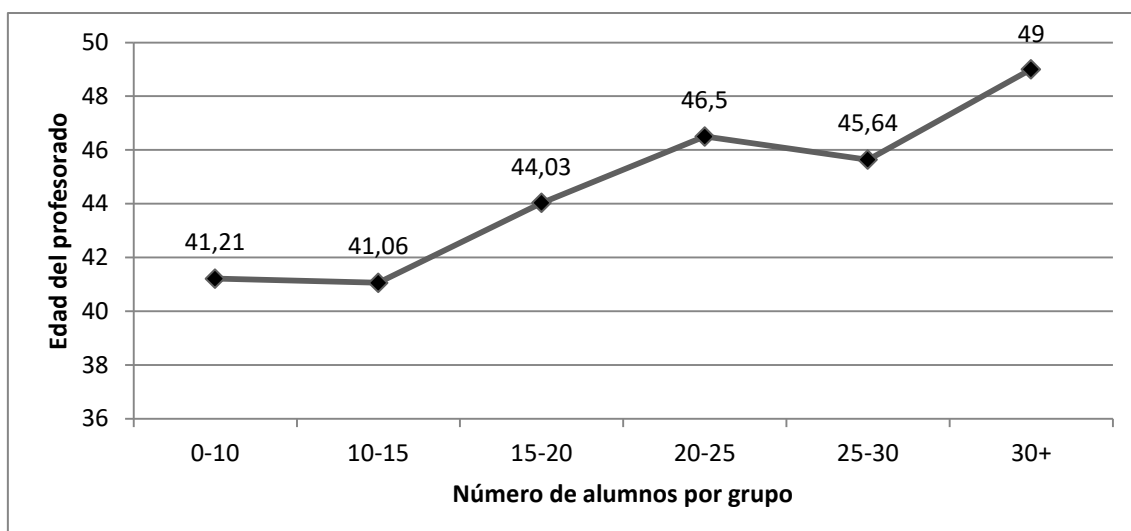


Ilustración 193: Edad del profesorado según el número de alumnos por grupo

Igualmente, la ratio de alumnos por docente varía según la titularidad de su centro escolar, siendo más elevada esta en los centros concertados, algo más baja en los públicos y mucho más baja en las aulas del único docente que imparte clase en un centro privado sin concertar según consta en nuestros datos. Si consideramos todos los centros privados dentro de un único grupo, el promedio de ratio que obtenemos es de 23,09, tres alumnos más por clase que en el promedio de los centros públicos, dato que se relaciona estadísticamente con el hecho de que los centros privados de la muestra están radicados en entornos más urbanos, por lo que tiene mayor presencia en ellos la educación secundaria, etapa en la que la ratio máxima permitida es más elevada.

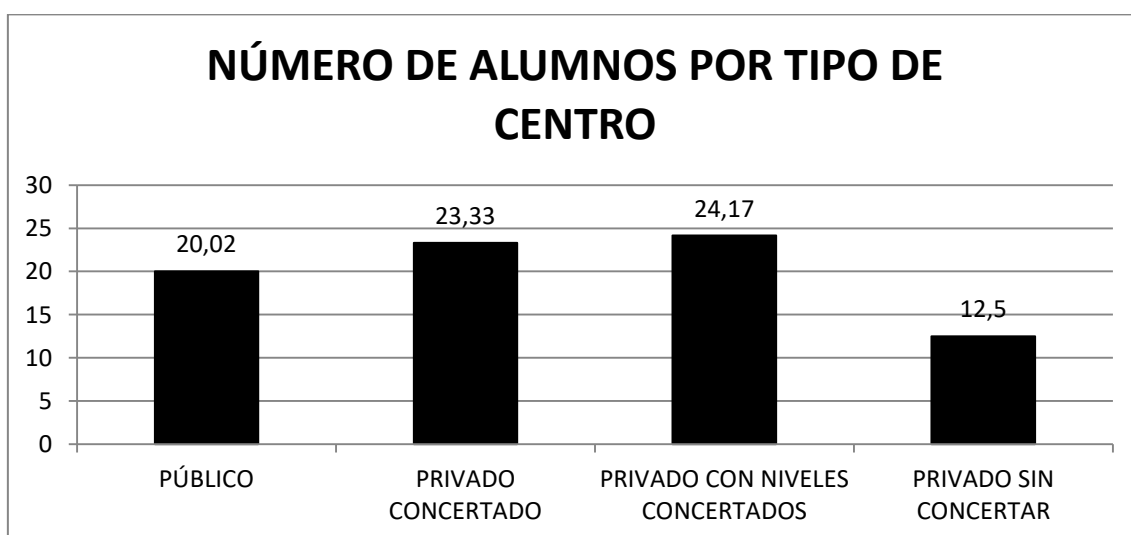


Ilustración 194: Número de alumnos por titularidad del centro educativo

De hecho, la ratio media entre el profesorado que imparte clase en educación primaria y secundaria varía en 4 alumnos, estando aquellos docentes que imparten clase en ambos niveles en un punto intermedio. El promedio de alumnos por docente en

educación primaria es de 18,48 alumnos, mientras que es de 22,48 en educación secundaria.

Tal como hemos mencionado, también es relevante en términos estadísticos el enclave en que se sitúa cada centro escolar. Con 23,58 alumnos, la ratio media de los centros urbanos supera en siete alumnos a la de los rurales, que es de 16,23, estando las villas en un punto intermedio. Observamos, entonces, una relación clara y significativa entre mayor ratio y entornos más urbanos, tal como refleja la siguiente ilustración:

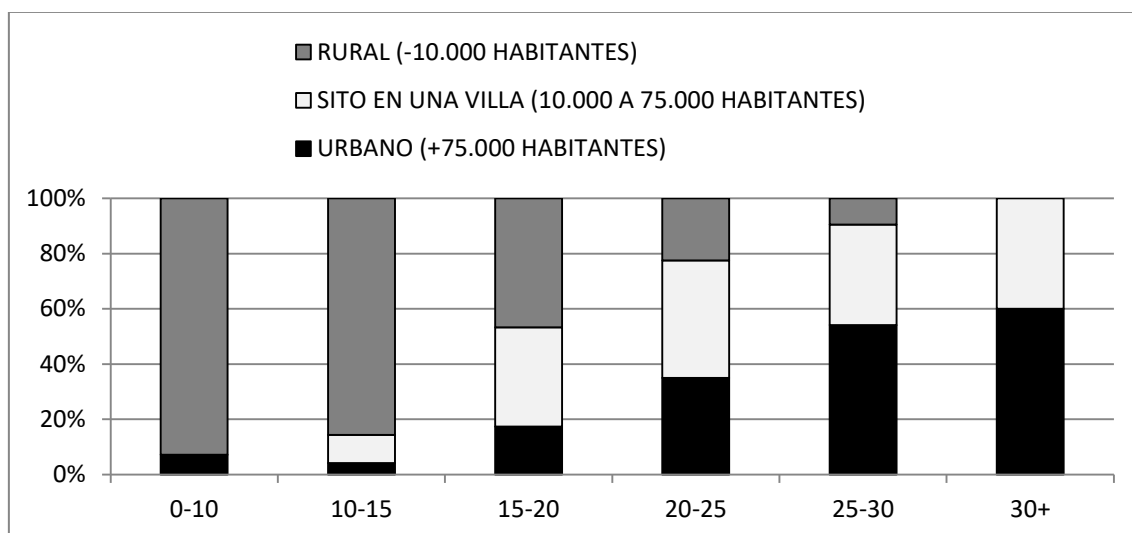


Ilustración 195: Porcentaje de centros rurales, en villas y urbanos por número de alumnos

En cambio, no vemos relación entre el sexo del profesorado y el número de alumnos que tiene en sus grupos. Sí existe esta relación estadística entre la formación pedagógica de los docentes y el número de alumnos que tienen por aula, que es todavía más evidente en el caso de la formación en lengua inglesa, ya que sí se observa una mayor formación entre el profesorado con grupos más numerosos, tal como se puede ver en el gráfico siguiente. Posiblemente esto se deba a que esas ratios de alumnado superan lo habitual en educación primaria, y la formación habitual del profesorado de inglés en educación secundaria suele ser de estudios específicos de grado o licenciatura en filología inglesa.

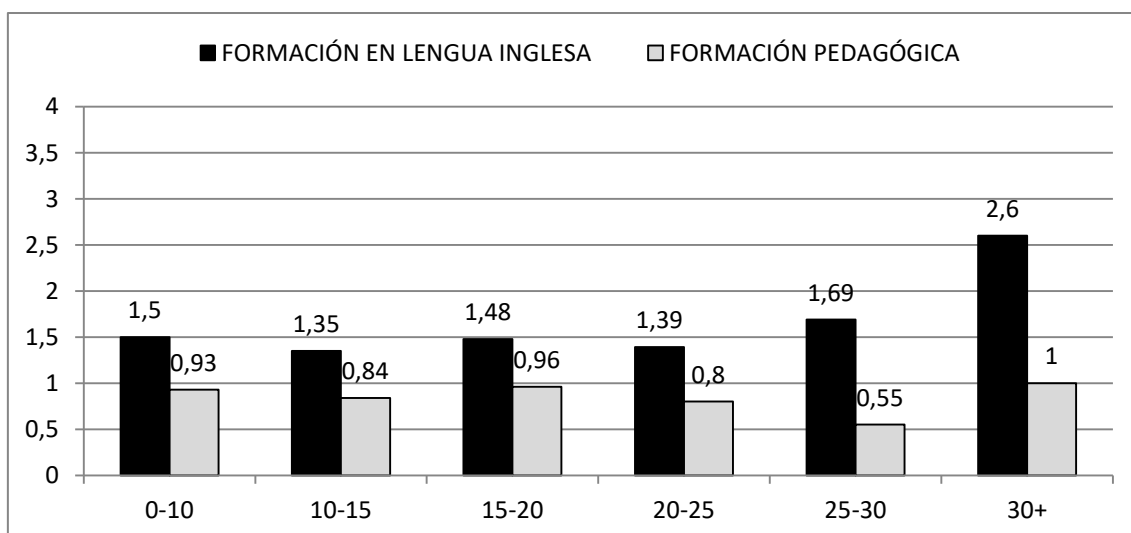


Ilustración 196: Formación en lengua inglesa y pedagógica por número de alumnos

El expediente del profesorado también se relaciona con el número de alumnos por aula. Tiene una nota media de expediente más elevada el profesorado con los grupos más y menos numerosos, siendo aquellos docentes que imparten clase en grupos de tamaño intermedio los que peor expediente refieren tener:

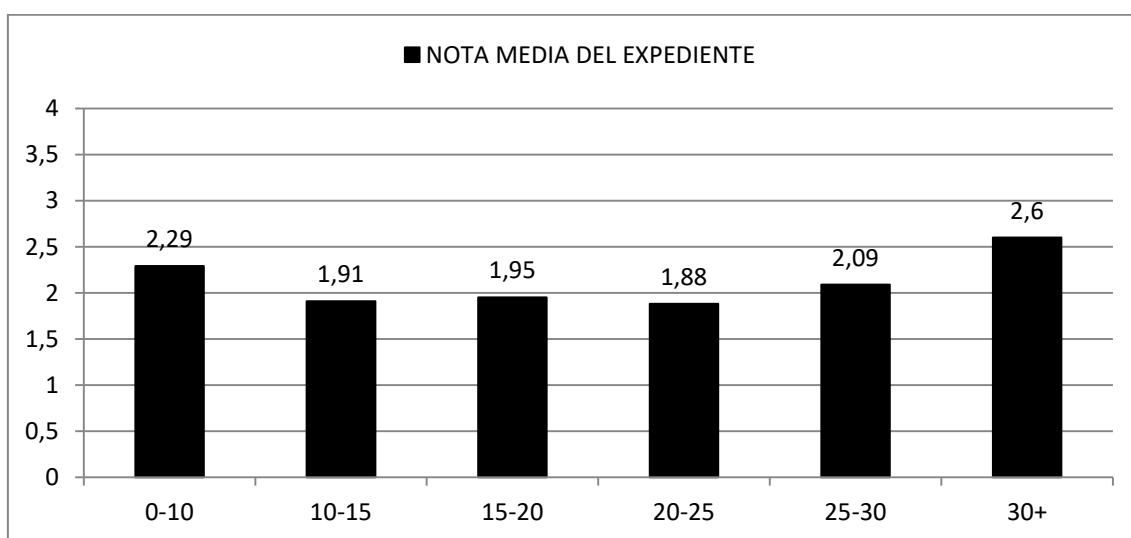


Ilustración 197: Nota media del expediente del profesorado por el número medio de alumnos en sus clases

En cuanto a la razón para dedicarse a la enseñanza de la lengua inglesa observamos en el gráfico siguiente que las justificaciones relacionadas con la salida laboral, “porque era la salida más evidente al acabar los estudios”, “porque tenía buena salida laboral” o “porque tengo que impartirlo” no aparecen entre los docentes de los grupos más ni menos numerosos, al igual que sucede con “porque es mi lengua nativa” u “otros”. “Porque tenía un buen nivel de inglés” es una razón que esgrimen con mayor frecuencia los docentes de grupos más numerosos, mientras que la opción “porque me gustaba la lengua inglesa” se mantiene como la primera razón para la elección de la

profesión en todos los tramos de ratio considerados, seguida de “porque me gustaba enseñar”.

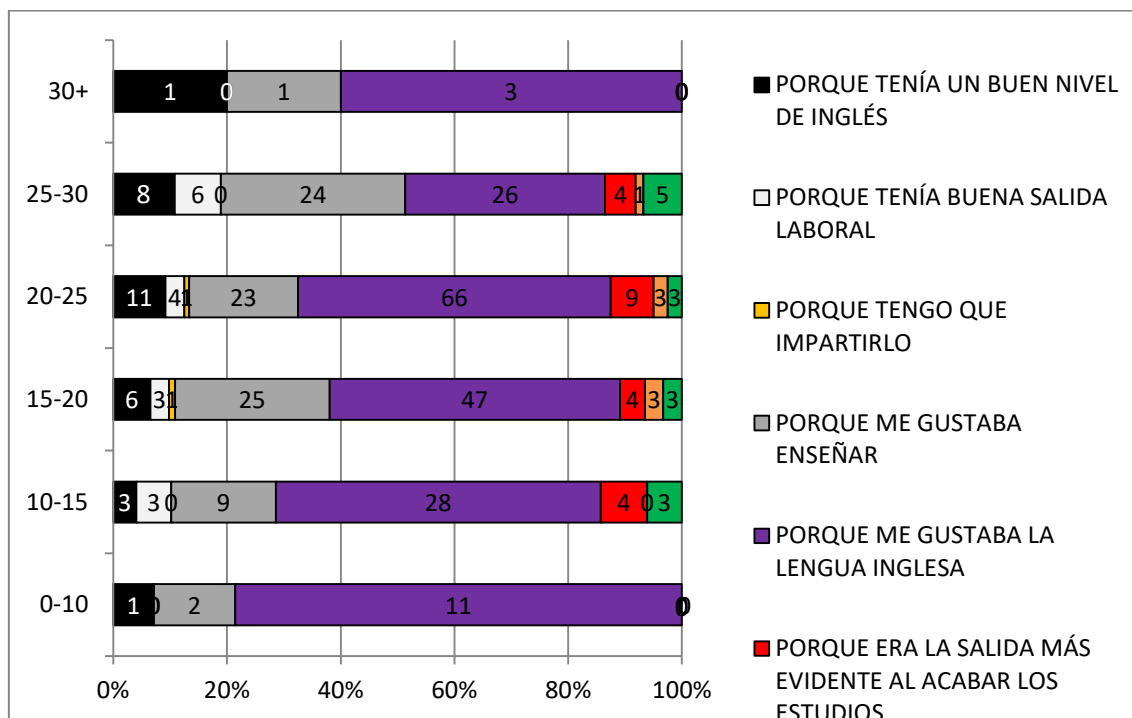


Ilustración 198: Razones para iniciar la carrera de docente de lengua inglesa por número medio de alumnos por aula

Tampoco apreciamos mayores diferencias en cuanto al gusto por la profesión, que se mantiene en todos los grupos con pequeñas diferencias entre el 4,47 y 4,64, salvo el de aquellos que imparten clase a grupos de menos de 10 alumnos, en los cuales, dentro de una escala de 1 a 5, el nivel de gusto es de 4,86.

En lo que sí vemos una tendencia que se relaciona estadísticamente con el número de alumnos es en el hecho de que el profesorado haya realizado estancias prolongadas en algún país de habla inglesa durante su período de formación, estancias que son más frecuentes a medida que aumenta la ratio media, con la única excepción del grupo entre 20 y 25 alumnos:

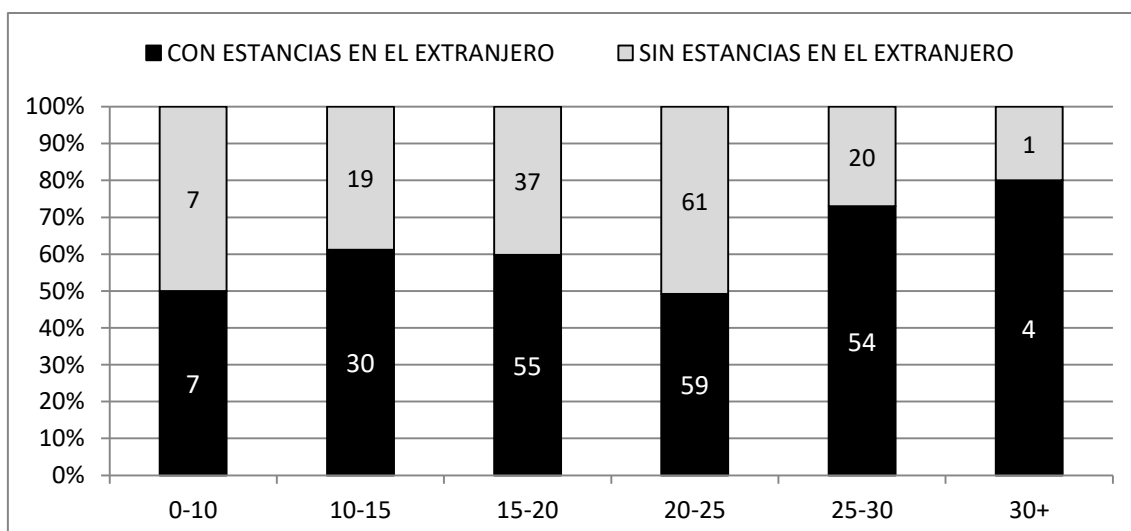


Ilustración 199: Porcentaje y número de docentes que han realizado estancias prolongadas en el extranjero durante su etapa de formación por número de alumnos

La percepción de la formación tanto en inglés oral como en inglés escrito aumenta globalmente a medida que aumenta la ratio de alumnos del docente, con la única excepción de los docentes en aulas con un número de alumnos entre 20 y 25:

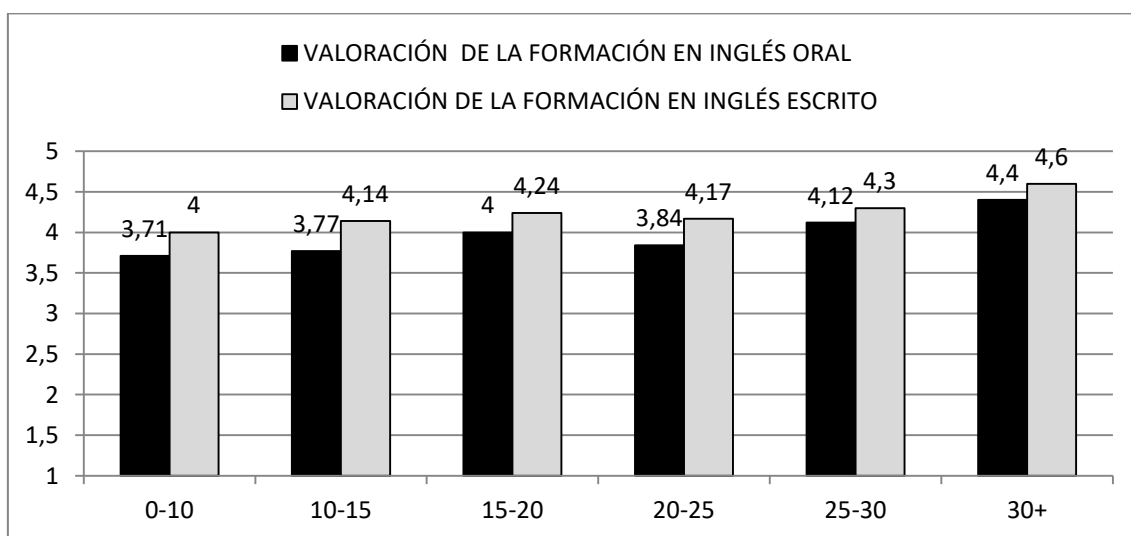


Ilustración 200: Valoración de la formación en inglés oral e inglés escrito por número de alumnos

Por su parte, apenas se perciben diferencias en la valoración que el profesorado de nuestra muestra realiza de su formación en TIC para las lenguas extranjeras, aunque sí que se observa una menor valoración en la formación pedagógica a medida que se incrementa el número de alumnos en el aula.

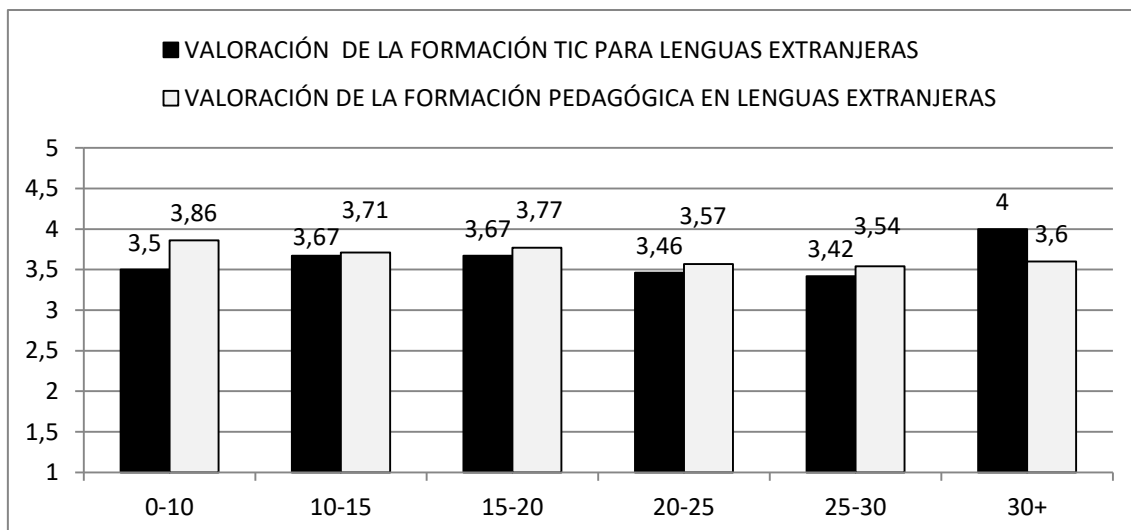


Ilustración 201: Valoración de la formación TIC y en pedagogía para lenguas extranjeras por número de alumnos

De la mano de esta peor valoración de la formación pedagógica específica para las lenguas extranjeras, también nos encontramos con que un mayor número de alumnos en el aula se relaciona en la muestra con una percepción de más bajo conocimiento de las teorías sobre lenguas extranjeras, así como de la formación en enseñanza CLIL y en enseñanza por tareas y proyectos. Curiosamente, la valoración de la formación en enseñanza comunicativa desciende a medida que aumenta la ratio de alumnado, hasta llegar a 20-25 alumnos por aula para ascender de forma importante entre los docentes con grupos más numerosos:

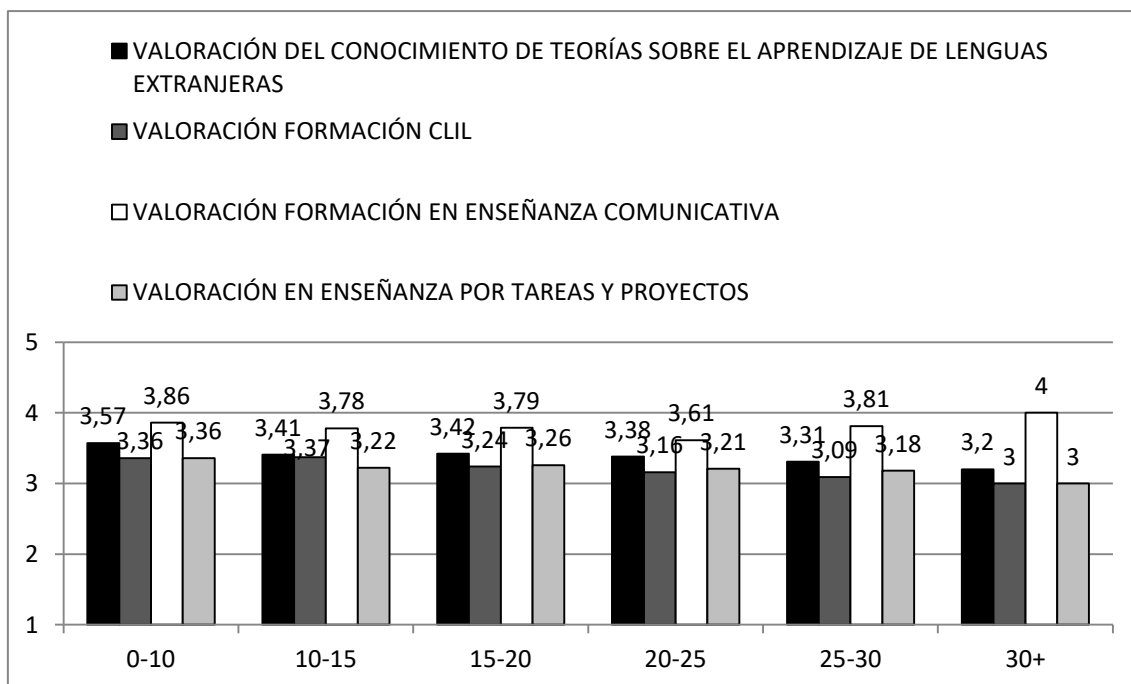


Ilustración 202: Valoración del conocimiento de teorías de aprendizaje de lenguas extranjeras, de la formación en CLIL, en enseñanza comunicativa y en enseñanza por tareas y proyectos según número de alumnos



### 4.3.5.2. Retrato docente

El primer dato que analizamos aquí es la forma de participación del docente en la elaboración de la programación de su materia, aspecto que mantiene una relación estadísticamente significativa con el número de alumnos por grupo. Conviene tener en cuenta que los grupos numerosos suelen pertenecer a centros grandes, de varias líneas por curso, y posiblemente con más de un profesor de inglés, lo que suele requerir una mayor coordinación de los mismos.

En general son los docentes de grupos intermedios, entre 15 y 30 alumnos los que menos dicen no aportar nada a la programación, pero son también los únicos tramos en los que hay docentes que no tienen la oportunidad de leer siquiera la programación por la que se regirán. La opción de elaborarla reflejando lo que uno hace en el aula es más habitual entre los docentes que imparten clase en grupos de 20 o menos alumnos, mientras que la opción de realizarla conjuntamente en el departamento va teniendo mayor peso conforme aumenta el número de alumnos por grupo. Igualmente destacamos que la opción de seguir y adaptar la programación de la editorial es más frecuente entre los docentes con grupos menos numerosos y no la señala ningún docente con más de 30 alumnos en sus clases, a pesar de ser la opción que más docentes eligen como forma de redacción de su programación, tal y como podemos ver en el gráfico:

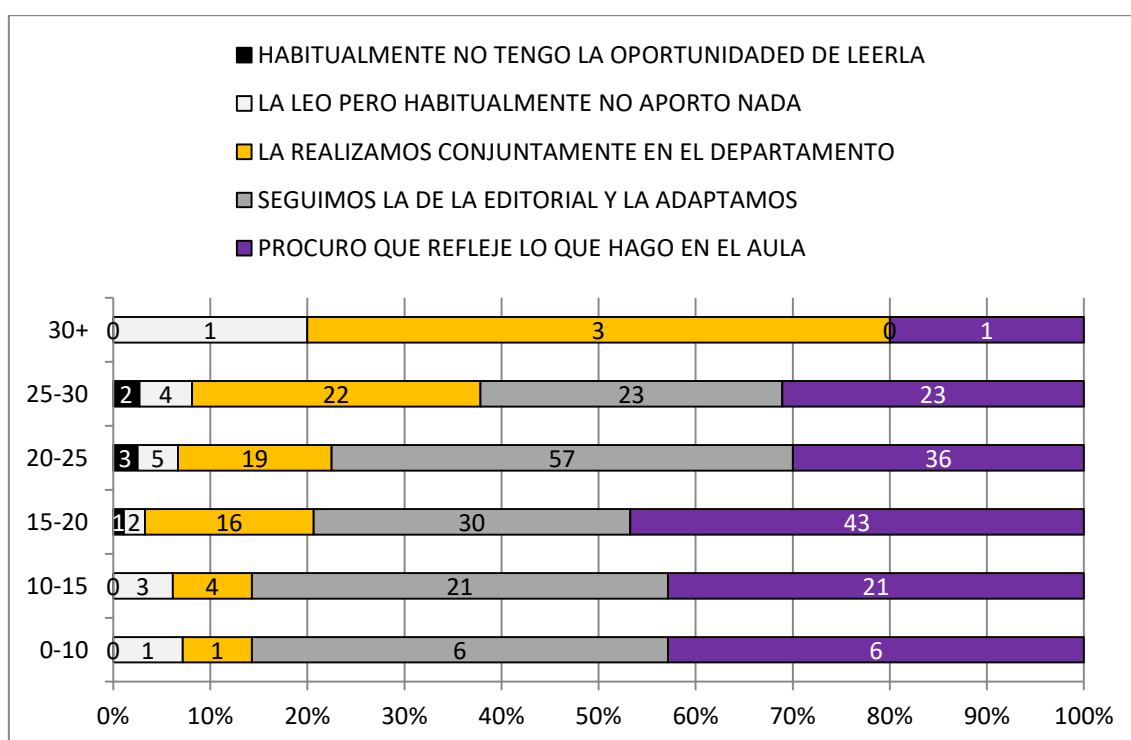


Ilustración 203: Forma de elaboración de la programación didáctica por número de alumnos

Respecto a la formación permanente que realiza el profesorado, vemos que la más tradicional desarrollada por medio de cursos en los centros de recursos y del Ministerio de Educación es más usual entre los docentes con grupos más numerosos.

La forma más habitual de formación en todos los grupos, internet, es más común entre el profesorado con los grupos más y menos numerosos. En cambio, no se aprecia ninguna tendencia en cuanto a la actualización a través de publicaciones especializadas a pesar de que los docentes con menos alumnos son los que más utilizan este medio y el grupo de más de 30 alumnos es el que menos dice acudir a publicaciones especializadas. Algo similar sucede con la actualización a través de libros y encuentros con compañeros respecto a los que no se aprecia ninguna tendencia concreta en la muestra asociada al número de alumnos. En cuanto a los encuentros con compañeros es el profesorado de los grupos con más y menos alumnos el que menos refiere utilizar este medio de actualización, tal como refleja este gráfico:

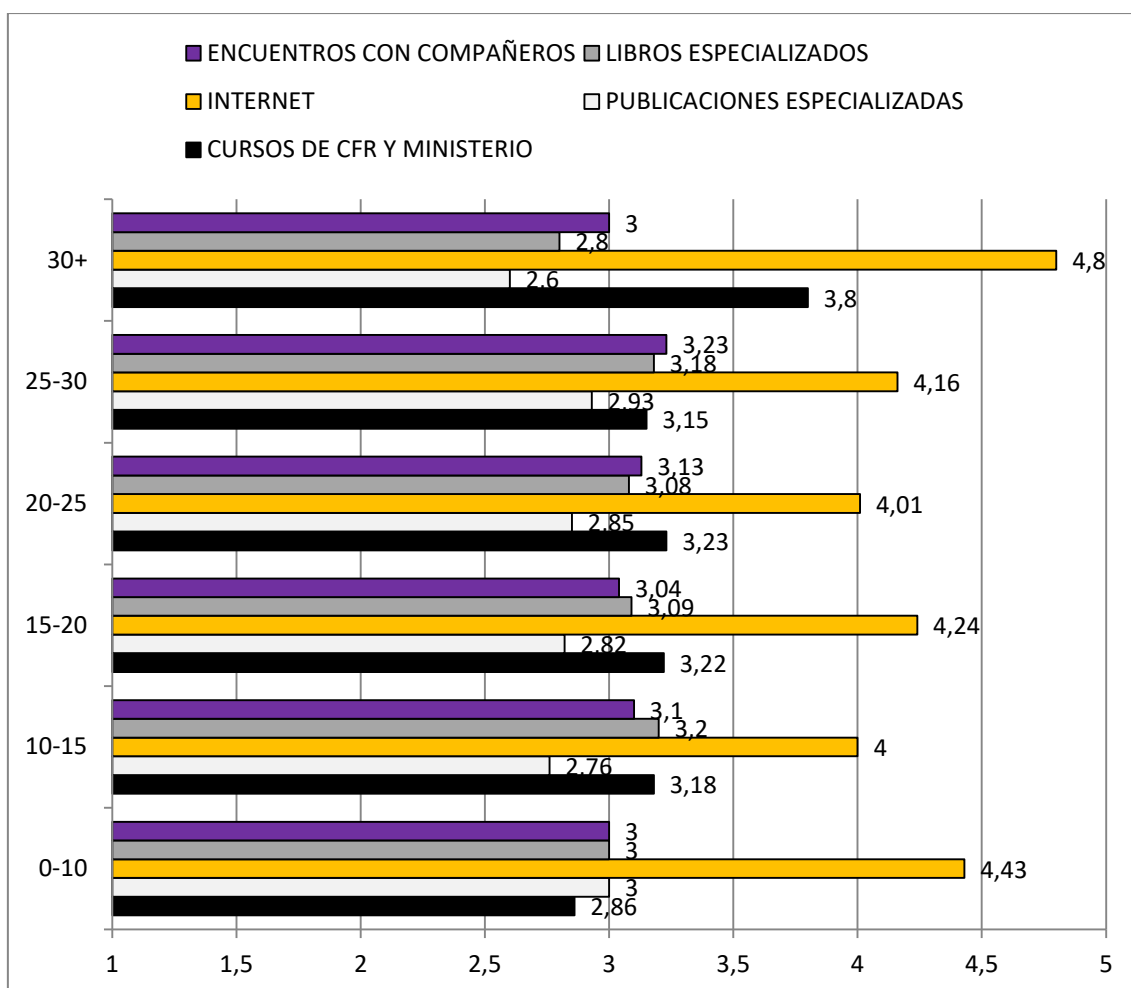


Ilustración 204: Formas de formación permanente por número de alumnos

En lo relativo a cómo se ven valorados los docentes, no existe relación con el número de alumnos por clase, dado que el profesorado que dice sentirse más valorado es aquel que tiene 0-10 y 25-30 alumnos por clase. Algo similar sucede con los docentes que están muy implicados, dado que son aquellos que cuentan con más de 30 alumnos los que más confiesan estarlo, seguidos por el grupo de 0-10 alumnos. En ambos casos son los docentes con grupos intermedios los que muestran menor grado de acuerdo con las afirmaciones presentadas. En concreto, son los docentes con 10-15 alumnos en

sus aulas los que dicen sentirse menos valorados y los que tienen 15-20 los que dicen estar menos implicados. A pesar de todo, el grado de acuerdo con ambas afirmaciones, especialmente la referida a la implicación, es alto, tal como podemos ver:

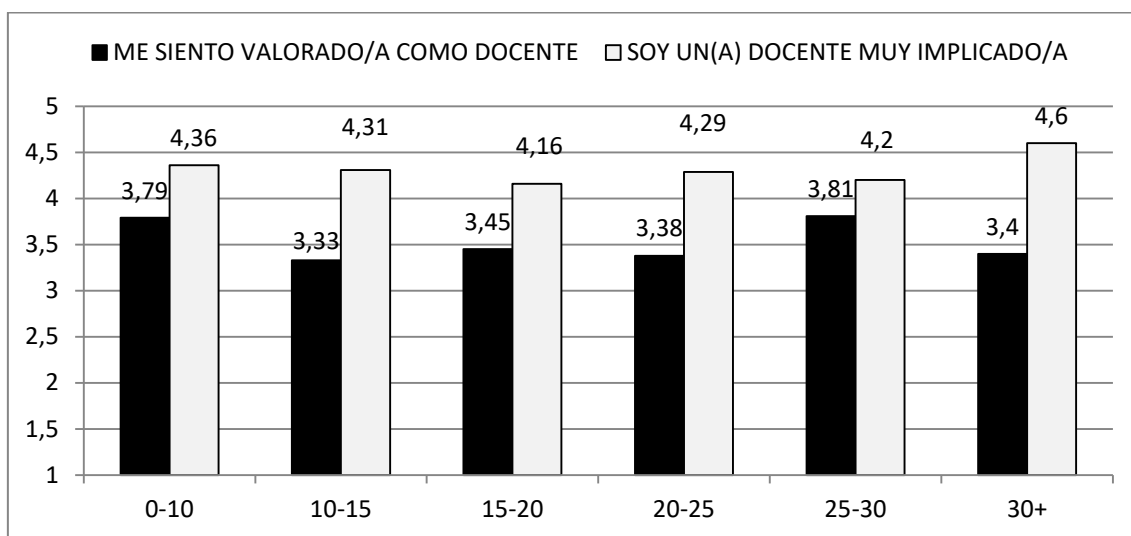


Ilustración 205: Grado de acuerdo con "Me siento valorado/a como docente" y "Soy un(a) docente muy implicado/a" por número de alumnos

Tampoco existen grandes diferencias respecto al acuerdo con la afirmación "me gusta innovar", con pequeñas diferencias entre los grupos, que solo descienden algo en el grupo de 25-30 alumnos, hasta 4,09 desde el 4,31 del grupo con más alta valoración, el de 10-15 alumnos. Vemos, en cambio, una tendencia a que el profesorado perciba como más rutinarias sus clases a medida que aumenta el número de alumnos por grupo, con la excepción de los docentes de clases de más de 30 alumnos, que están menos de acuerdo con la afirmación que aquellos docentes que cuentan con grupos más reducidos:

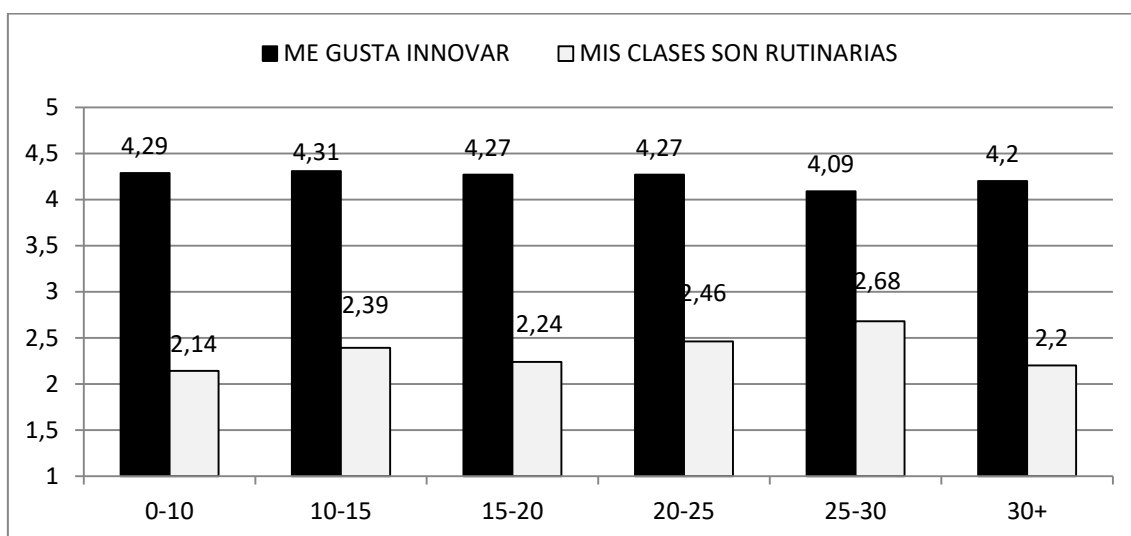


Ilustración 206: Grado de acuerdo con "Me gusta innovar" y "Mis clases son rutinarias" por número de alumnos

Por otro lado, los docentes de la muestra refieren gran nivel de acuerdo en que su enseñanza es actualmente más comunicativa que hace años, dando los distintos grupos una valoración entre 4,11 y 4,22 a “actualmente mi enseñanza es más comunicativa que hace años”, excepto el grupo de docentes entre 0 y 10 alumnos, que refiere una valoración de 3,43, bastante inferior a la del resto de grupos. Además, en lo relativo a la afirmación “imparto clase de inglés de forma similar a como me enseñaron a mí cuando era alumno/a” nos encontramos con que existe significación estadística. Todos los grupos muestran un alto nivel de desacuerdo con la aseveración, siendo los de más de 25 alumnos los que mayor nivel de acuerdo muestran, con 1,73 los que tienen grupos de 25-30 alumnos y con 1,60 los que los tienen de más de 30, frente al resto de grupos que le otorgan entre 1,46 y 1,55 a la afirmación.

En el análisis de las afirmaciones incluidas en la siguiente ilustración vemos también tendencias diferentes. Por un lado, existen diferencias de valoración de la afirmación que señala que el único objetivo de la materia es que el alumnado aprenda inglés, siendo el grupo que más la suscribe el que tiene entre 20-25 alumnos y el que menos, el de 25-30. Por otro lado, que el alumnado deba tomar ciertas decisiones en el aula es respaldado de una forma similar por todos los grupos, subiendo bastante por encima de la media el grado de acuerdo únicamente entre los docentes que tienen más de 30 alumnos en sus clases. Por último dentro de este apartado, la necesidad de que el alumnado se responsabilice de su aprendizaje es respaldada en gran medida por todos los grupos pero destacamos que este nivel de acuerdo es notablemente inferior entre los que tienen menos de 10 alumnos en el aula, tal como muestra la ilustración siguiente:

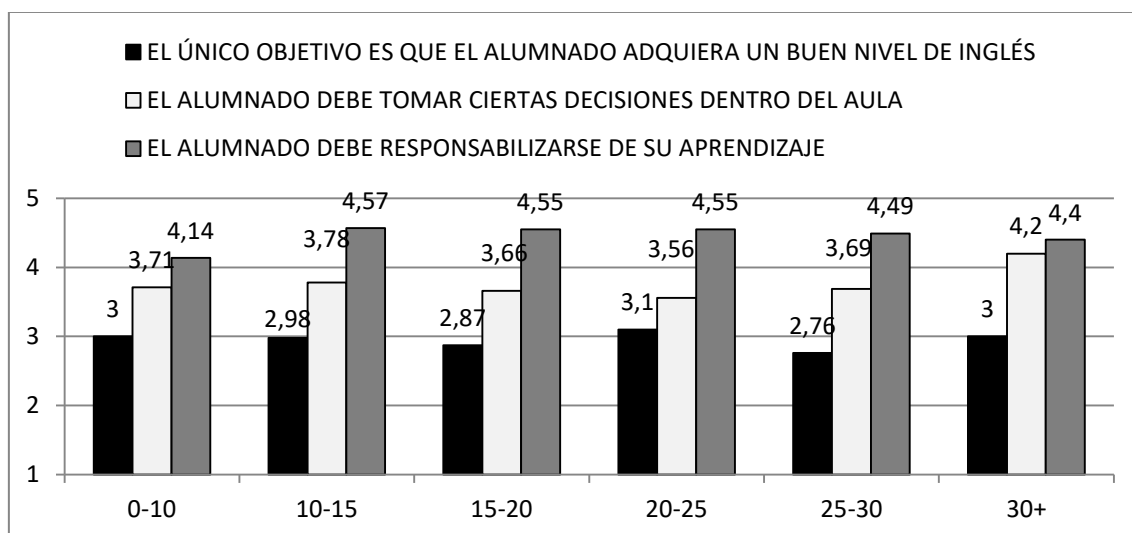


Ilustración 207: Grado de acuerdo con "El único objetivo es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa", "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula (escoger materiales, temas de conversación, canciones o formas de enseñar)" y el alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" por número de alumnos

### 4.3.5.3. Conocimiento de las teorías y de la legislación sobre la enseñanza de idiomas

Comenzamos este apartado por el análisis del conocimiento de la legislación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. En promedio todos los grupos superan el punto medio de la escala sobre el conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en su nivel de enseñanza, sin mayores diferencias entre ellos, aunque con su punto más bajo entre el grupo de docentes con más de 30 alumnos por aula. Tampoco se ven apenas diferencias en cuanto al conocimiento del MCERL, pero conviene destacar que es ligeramente más familiar para los docentes del tramo que tiene más de 30 alumnos por grupo que para el resto de grupos. El Portfolio, junto con su versión electrónica es menos conocido entre el profesorado con grupos de un número intermedio de alumnado, siendo mejor conocido por los docentes con menos de 10 alumnos o más de 30 por clase, en el caso de la versión electrónica las diferencias encontradas tienen significación estadística. Destaca especialmente el mayor conocimiento del e-PEL por parte de los docentes del tramo correspondiente a las clases más numerosas:

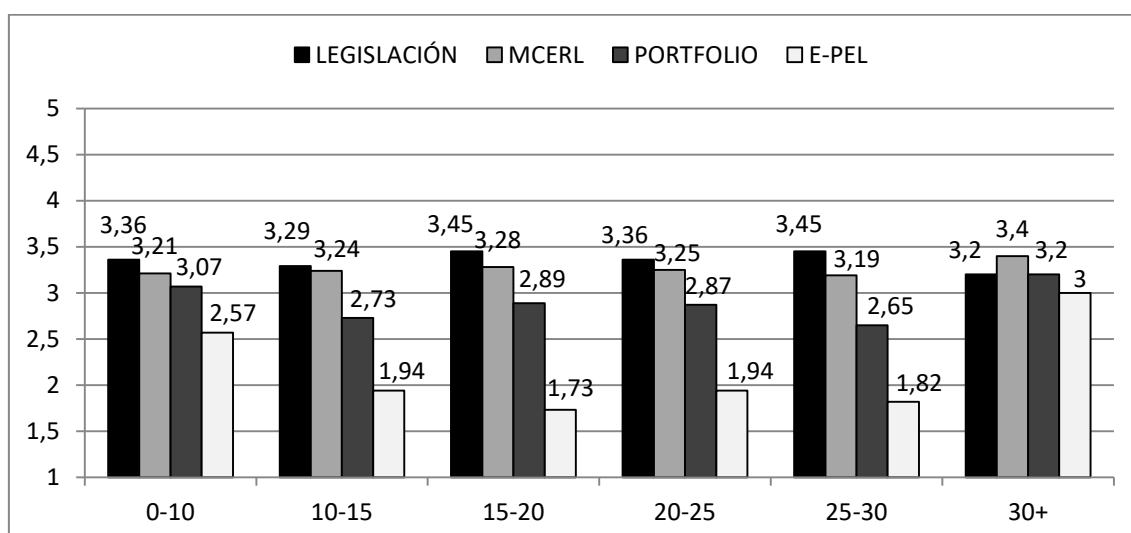


Ilustración 208: Grado de conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas en los niveles en los que se imparte clase, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el Portfolio y el e-PEL por número de alumnos

Las diversas teorías sobre la enseñanza de lenguas extranjeras son conocidas de forma desigual por los grupos considerados. Globalmente, el profesorado refiere un conocimiento medio de ellas, no alcanzando la mayor parte el nivel intermedio, que supone el 3,00 en nuestra escala, y es el tramo de profesorado con clases de más de 30 alumnos el que dice conocerlas mejor, seguido del que cuenta con los grupos más reducidos, entre 0 y 10 alumnos por aula.

De forma más detallada, es el profesorado con grupos entre 20 y 30 alumnos el que dice estar menos familiarizado con la teoría de la Gramática Universal. La teoría del monitor es conocida de forma similar por todos los grupos con excepción de los

docentes con grupos de más de 30 alumnos, que están más familiarizados con ella que el resto, seguidos de los de grupos de menos de 10 alumnos. En cuanto a las teorías conductistas, estas parecen ser menos conocidas por el grupo de docentes que imparte clase a grupos de 25-30 alumnos, no habiendo mayores diferencias entre los otros grupos considerados. El conexionismo, a su vez, parece ser más familiar para los docentes de los grupos más reducidos, algo que también sucede al preguntar por la perspectiva interaccionista, única de las teorías presentadas que se relaciona significativamente con el número de alumnos por aula. Una de las mayores diferencias observadas se refiere a la perspectiva sociocultural, mucho mejor conocida por los docentes de los grupos más numerosos, algo que también, aunque en menor medida, sucede con el concepto de interlengua. Finalmente, la enseñanza CLIL es más familiar para aquellos que imparten clase en grupos de menos de 10 alumnos, tal y como podemos ver en el siguiente gráfico:

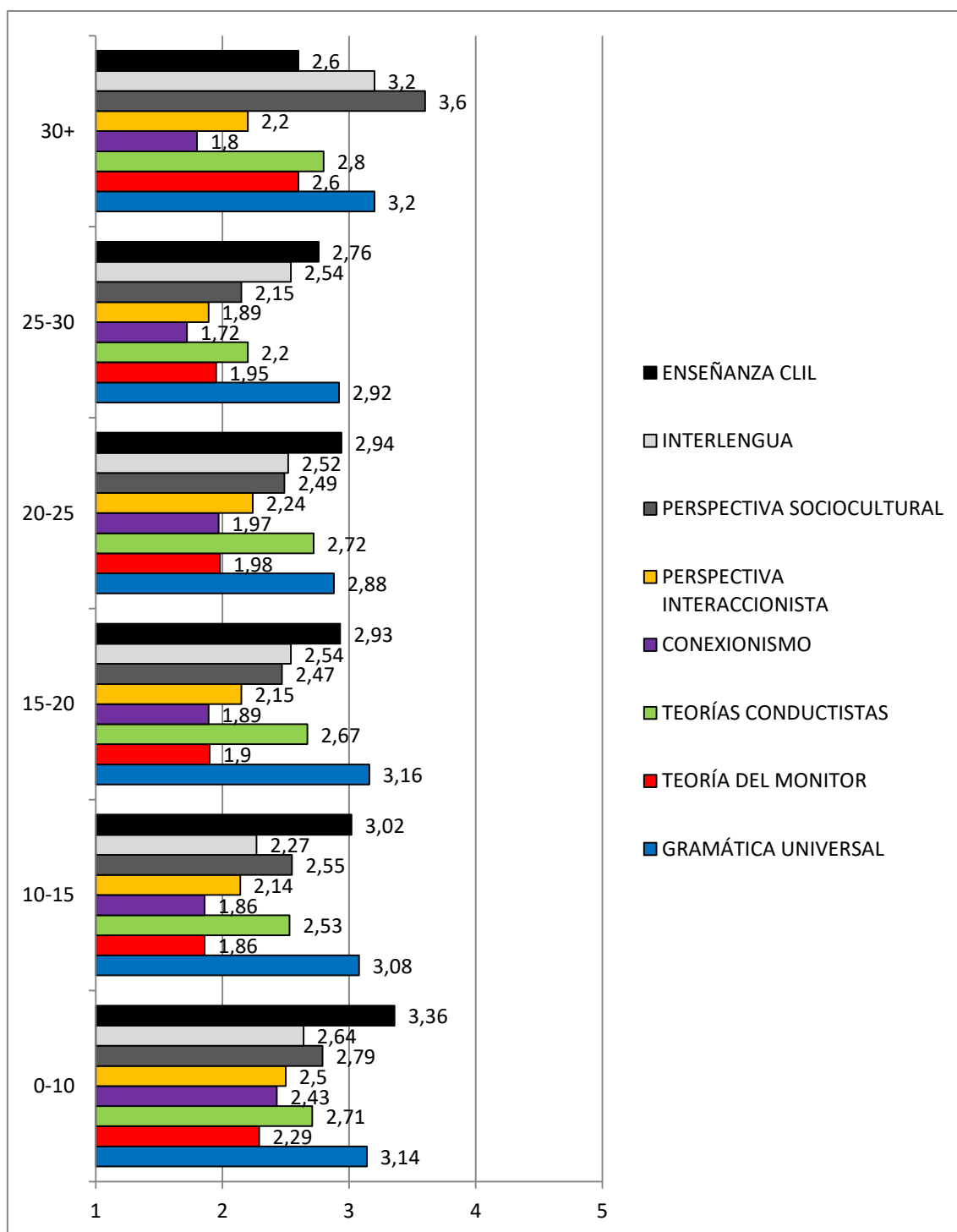


Ilustración 209: Conocimiento de las diversas teorías de enseñanza de lenguas presentadas por número de alumnos

Curiosamente, a pesar de que los docentes de grupos más reducidos refieren mayor conocimiento de la enseñanza CLIL, son ellos los que menos creen que la enseñanza CLIL repercuta positivamente en la capacidad comunicativa del alumnado, mientras que los docentes de grupos de más de 30 alumnos, que decían conocer menos esta teoría, son los que muestran mayor grado de acuerdo en que la enseñanza CLIL mejore esta capacidad en el alumnado. En el mismo sentido, los docentes de grupos menos numerosos son los que en mayor medida entienden que la enseñanza CLIL pueda

repercutir negativamente al aprendizaje de la L2 por falta de atención a la corrección lingüística. Este miedo a los efectos negativos de la enseñanza CLIL y el número de alumnos por aula mantienen una relación estadísticamente significativa. No obstante, entre el resto de los grupos no vemos una tendencia concreta, ya que son los docentes que imparten clase tanto a grupos de 10-15 alumnos, como de más de 30 los que presentan el menor grado de acuerdo con esta afirmación.

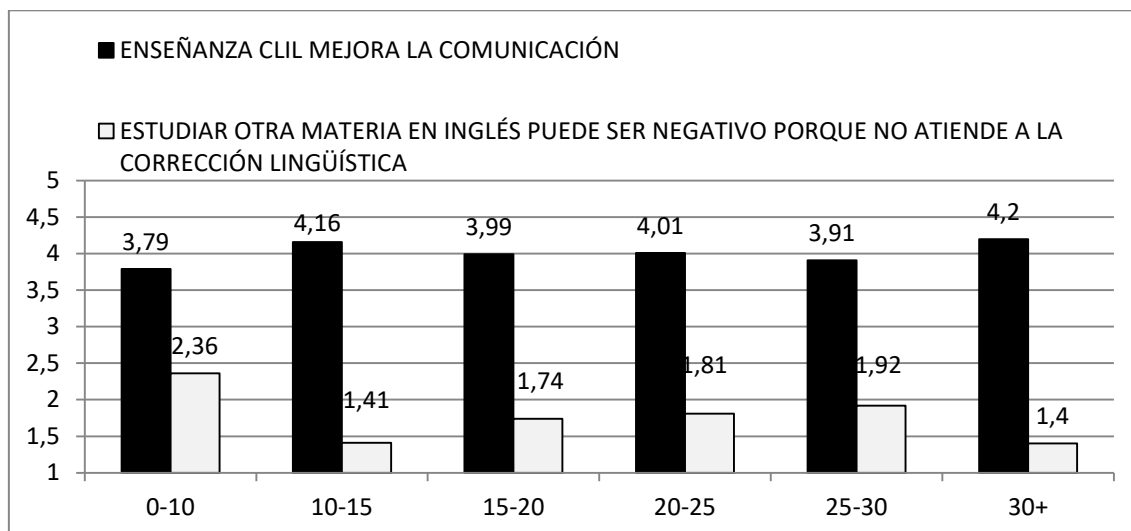


Ilustración 210: Grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado en inglés" y "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" por número de alumnos

#### 4.3.5.4. Actividades de clase

El trabajo de las destrezas escritas varía enormemente dentro de la muestra dependiendo del número de alumnos que tenga el docente en su aula. Cuanto más alumnado tiene el grupo más se realizan las actividades consideradas, ejercicios de comprensión lectora, redacciones y exámenes escritos. Aunque apreciamos esta tendencia respecto a las tres actividades, hay diferencias entre ellas. En el caso de los ejercicios de comprensión lectora, la actividad de mayor frecuencia en todos los grupos de las tres por las que se pregunta, las diferencias son más reducidas, yendo del 4,00 para el profesorado de los grupos menos numerosos al 4,60 de los más grandes. La diferencia es mayor en el caso de las redacciones, que van del 3,00 al 4,60, mientras que los exámenes escritos se encuentran en un punto intermedio, aunque con la misma tendencia a ser más cotidianos para el profesorado de grupos más numerosos:



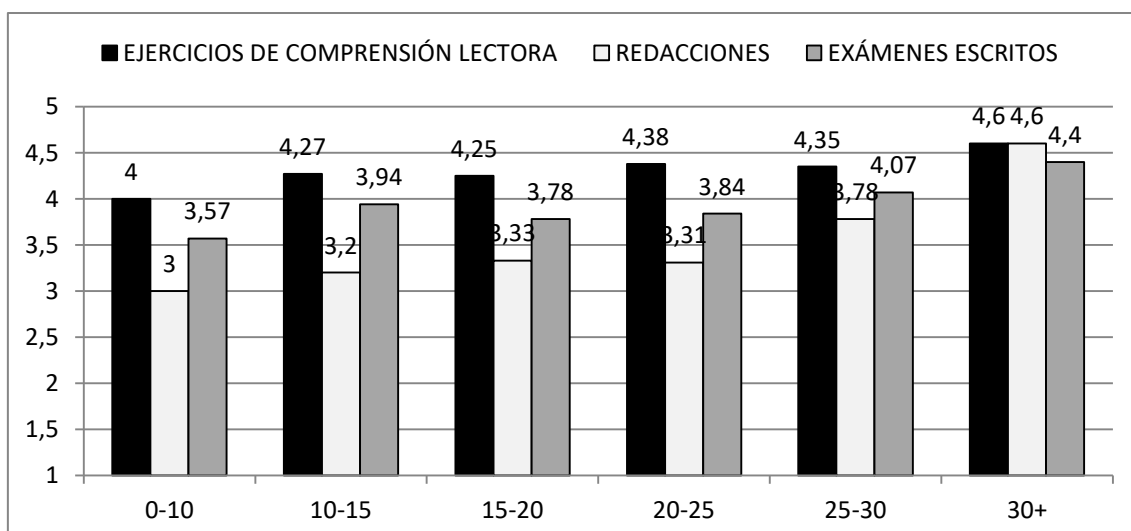


Ilustración 211: Frecuencia de los ejercicios de comprensión lectora (reading comprehension), redacciones y exámenes escritos por número de alumnos

Igualmente nos encontramos con que los docentes que imparten clase en grupos de más de 25 alumnos son los que están significativamente más de acuerdo con que en 2º curso de bachillerato haya que centrarse más en las PAU, aun a costa de trabajar menos la comunicación:

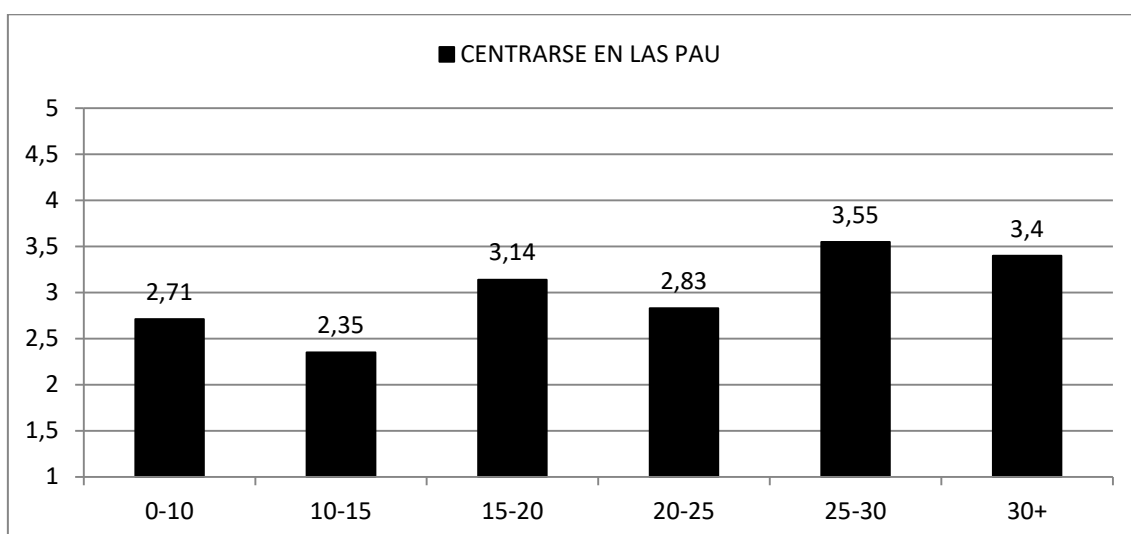


Ilustración 212: Grado de acuerdo con "En 2º de bachillerato hay que centrarse en las destrezas y actividades que se exigirán en las PAU aunque se trabaje menos la comunicación" por número de alumnos

En cuanto a las actividades que trabajan las destrezas orales, no apreciamos una tendencia tan clara. En general vemos que aquellos que imparten clase a los grupos menos numerosos son los que más frecuentemente realizan actividades orales, tendencia que va descendiendo de forma irregular hasta llegar al tramo de clases de más de 30 alumnos. En cambio, el trabajo de la pronunciación, el AFI o los ejercicios de comprensión oral presentan una tendencia irregular, pero destacamos que la

frecuencia de los ejercicios de comprensión oral se mantiene muy elevada en todos los grupos considerados:

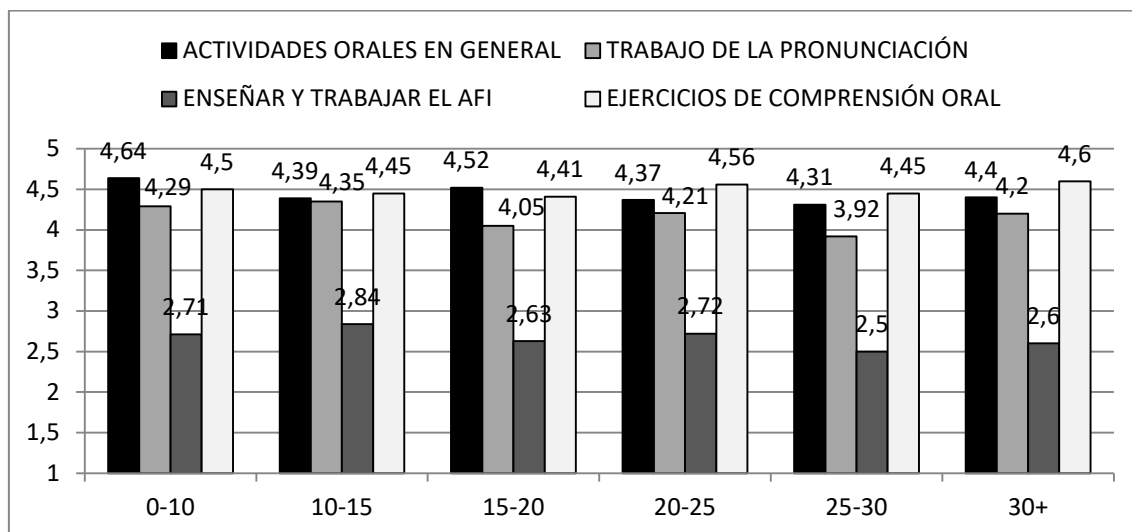


Ilustración 213: Frecuencia de las actividades orales en general, el trabajo de la pronunciación adecuada del alumnado, de enseñar y practicar el uso del Alfabeto Fonético Internacional y de la realización de ejercicios de comprensión oral (listening comprehension) por número de alumnos

El visionado de vídeos es más habitual en las clases con menor número de alumnos si no se realizan actividades derivadas y se entienden como una mera fuente de *input*, mientras su frecuencia disminuye a medida que aumenta el tamaño del grupo. No obstante, si se realizan actividades derivadas, la frecuencia disminuye más levemente conforme aumenta el tamaño del grupo, pero además se rompe la tendencia en el tramo del profesorado con grupos de más de 30 alumnos, que es el que más refiere realizar esta actividad:

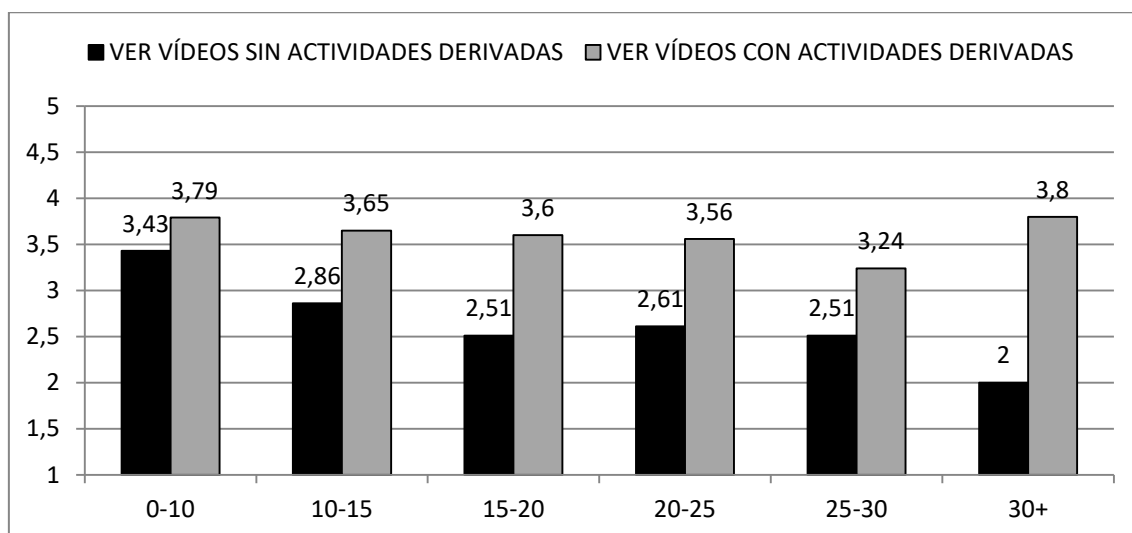


Ilustración 214: Frecuencia del visionado de vídeos realizando y sin realizar actividades derivadas por número de alumnos

Las canciones también parecen ser un recurso más habitual cuanto menos numeroso sea el grupo de alumnos al que imparta clase el profesorado de la muestra, tanto si

nos referimos a su aprovechamiento lingüístico, actividad que cuenta con significación estadística, como a cantarlas, siendo, tal como muestra el gráfico, más acusada la tendencia en esta última actividad:

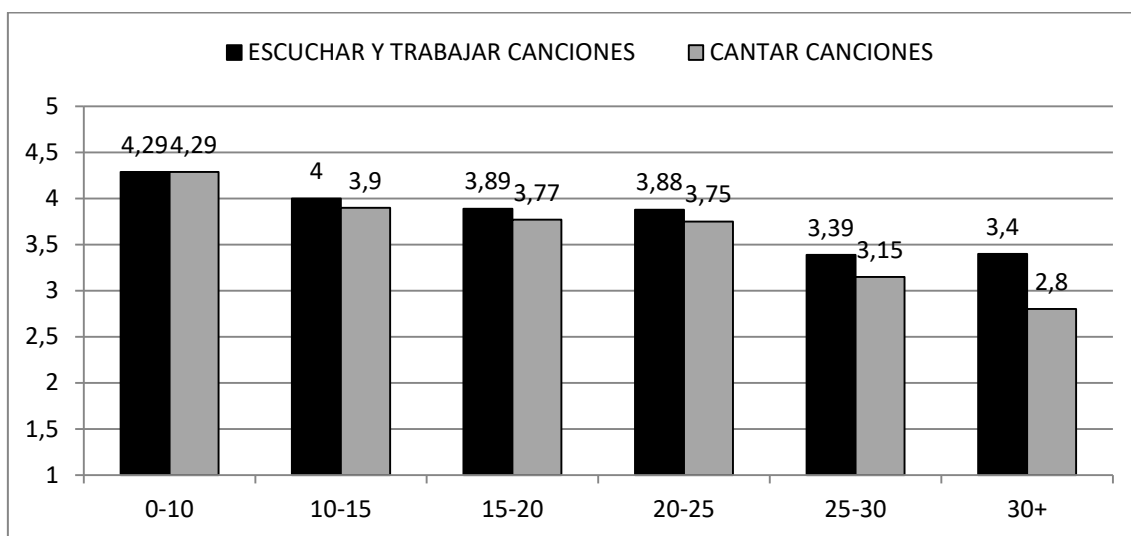


Ilustración 215: Frecuencia de escuchar y trabajar canciones lingüísticamente así como de cantarlas por número de alumnos

Por su parte, las exposiciones orales incrementan su frecuencia al aumentar el número de alumnos a cargo del profesorado, pasando de ser una actividad de frecuencia inferior a la media para el profesorado con grupos más pequeños, a ser bastante cotidiana en las aulas más numerosas. Por el contrario, apenas se aprecian diferencias en la realización de los exámenes orales, de frecuencia similar en los diversos grupos de la muestra:

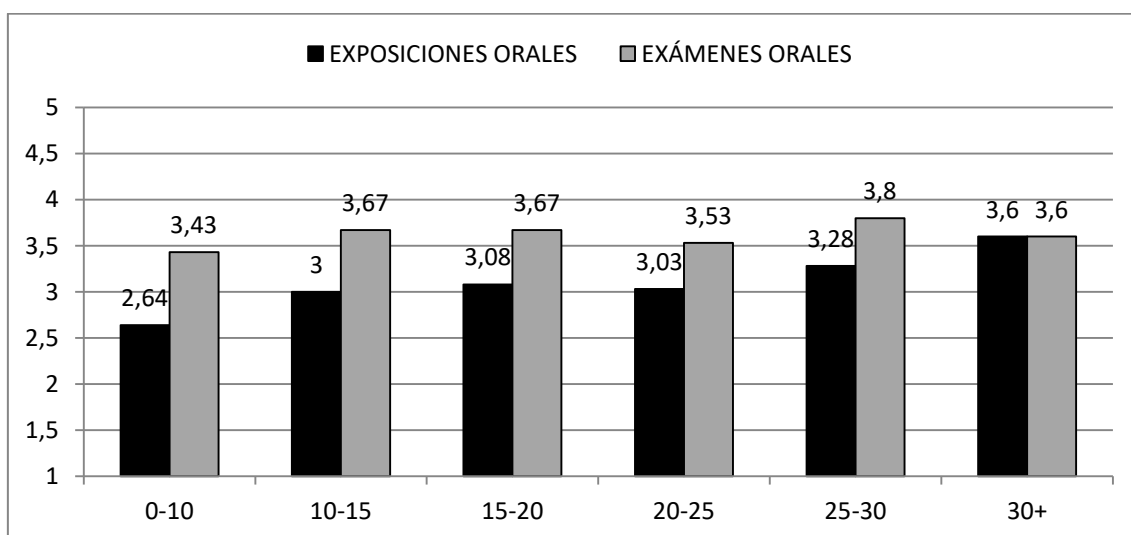


Ilustración 216: Frecuencia de las exposiciones y exámenes orales por número de alumnos

Dentro del conjunto de las actividades centradas en la interacción, hablar sobre aspectos de interés es una actividad frecuente en todos los tramos pero especialmente en los de los grupos más y menos numerosos, descendiendo algo en los grupos de

tamaño intermedio de nuestros datos. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede con hablar sobre aspectos de interés, existe significación estadística entre el número de alumnos por aula y la realización de debates y juegos en clase. Los debates, no muy usuales en los tramos correspondientes a los grupos intermedios y menos numerosos, en todo caso son más habituales en los dos tramos de ratio más alta, especialmente en el de más de 30 alumnos. Al contrario, los juegos son una actividad más habitual cuanto más reducido es el grupo de alumnos, o algo especialmente acentuado en los grupos numerosos, tal como vemos en el gráfico:

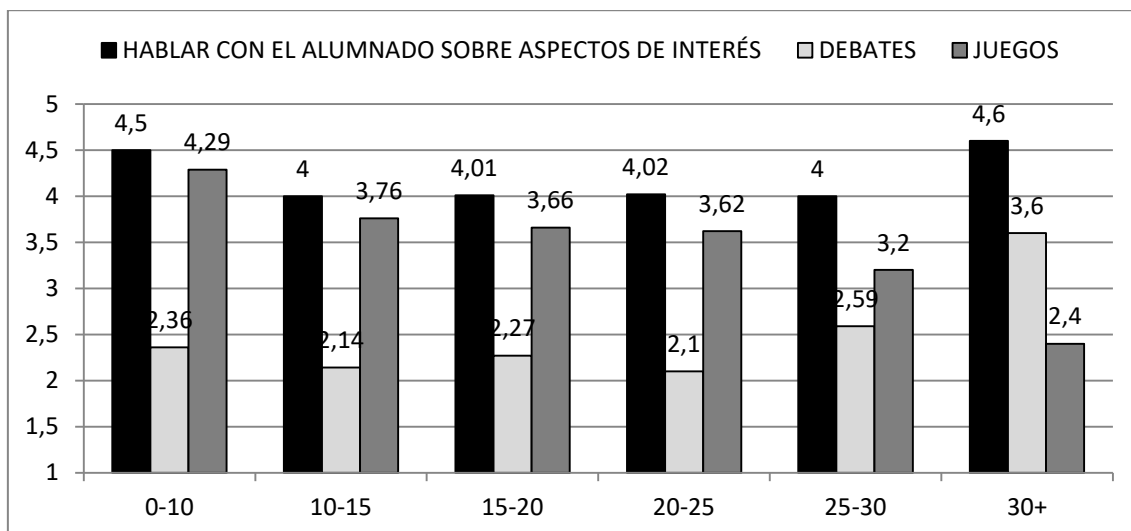


Ilustración 217: Frecuencia de hablar con el alumnado sobre aspectos de interés, realizar debates y juegos por número de alumnos

Otras actividades consideradas son las de tipo *role play*, estadísticamente significativas y con una frecuencia similar en todos los tramos de la muestra excepto en el de más de 30 alumnos, en el que es una actividad mucho menos habitual. No vemos esta diferencia en las actividades de búsqueda de información en grupo, que mantienen su frecuencia con escasas diferencias en los diferentes grupos considerados. Las simulaciones de actividades reales se mantienen en valores similares en los tramos de hasta 20 alumnos para descender en los siguientes a medida que aumenta la ratio de alumnos por docente. Por último, los intercambios comunicativos con alumnado de otros países, actividad de interacción oral o escrita dependiendo del caso, es una actividad con significación estadística que resulta poco usual en los tramos intermedios pero que es más habitual en el tramo de menos de 10 alumnos y, especialmente, en el de más de 30:

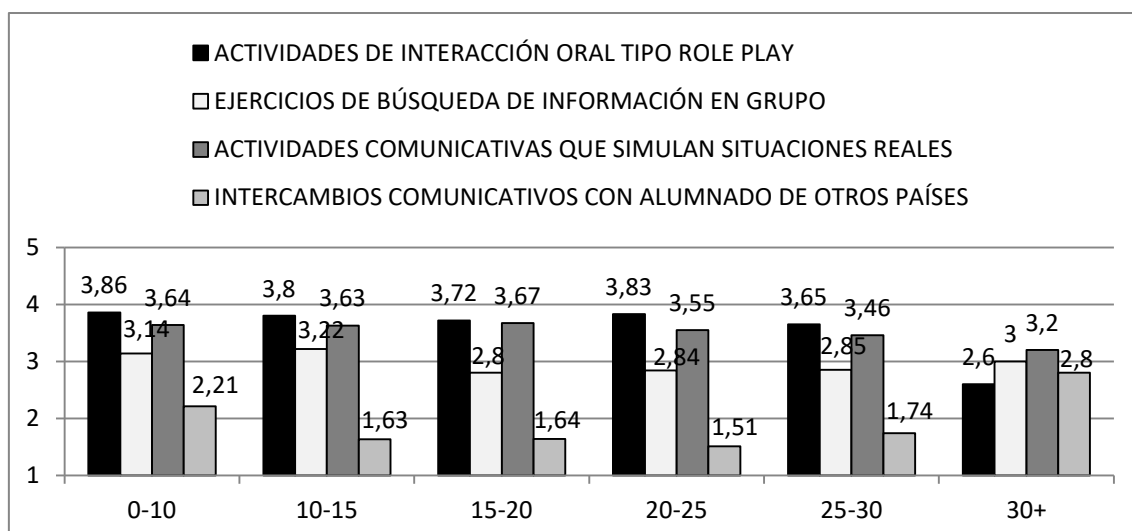


Ilustración 218: Frecuencia de las actividades de interacción oral tipo role play, ejercicios de búsqueda de información en grupo, simulaciones de situaciones reales e intercambios comunicativos con alumnado de otros países por número de alumnos

#### 4.3.5.5. Tratamiento de la gramática, vocabulario, traducción y dictados

En cuanto al tratamiento de la gramática también se aprecian ciertas diferencias que no llegan a ser significativas; cuanto mayor es la ratio de alumnos, mayor es la atención prestada a la gramática, con un incremento especialmente notable en cuanto a las explicaciones de aspectos gramaticales. La realización de ejercicios gramaticales es menor entre los docentes de la muestra con grupos de menos de 10 alumnos tal como vemos en el gráfico siguiente. Aumenta manteniéndose estable en los tramos siguientes de hasta 25 alumnos, asciende notablemente en el grupo correspondiente a 25-30 pero vuelve a descender en el de más de 30:

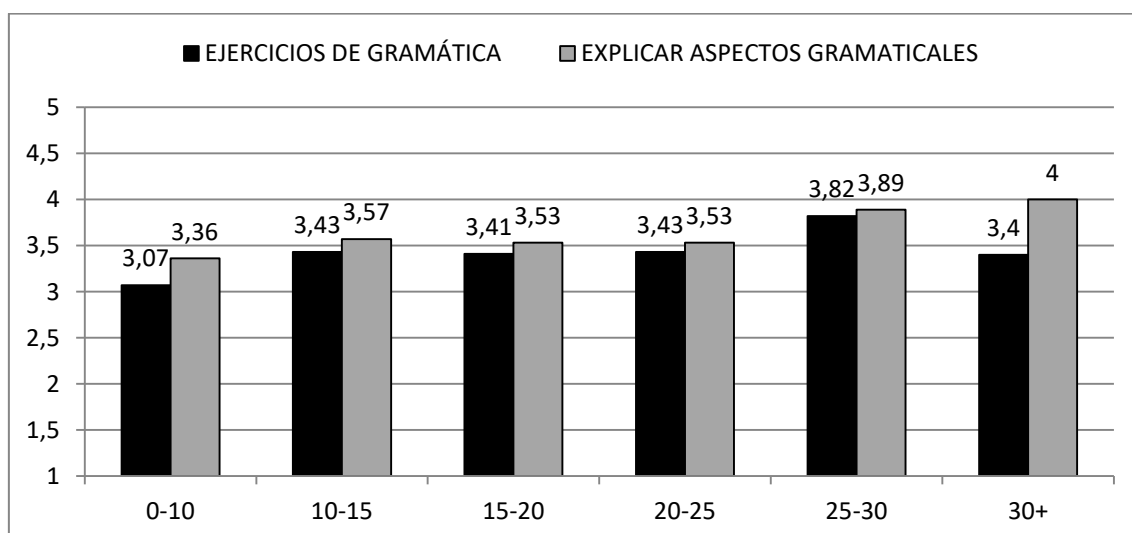


Ilustración 219: Frecuencia de realizar ejercicios de gramática y de explicar aspectos gramaticales por número de alumnos

Así mismo, aunque no tan acusado como en las actividades que acabamos de mencionar, vemos dentro de la muestra un incremento del tratamiento del vocabulario cuanto más numerosos son los grupos de los docentes analizados. Eso sí, los tramos de docentes entre 10 y 25 alumnos se mantienen estables, sin más diferencias que las que apreciamos en los docentes con grupos más pequeños, entre los que el tratamiento que se refiere del vocabulario es menor, y entre los de más de 25 alumnos, grupos en los que este tratamiento es más cotidiano:

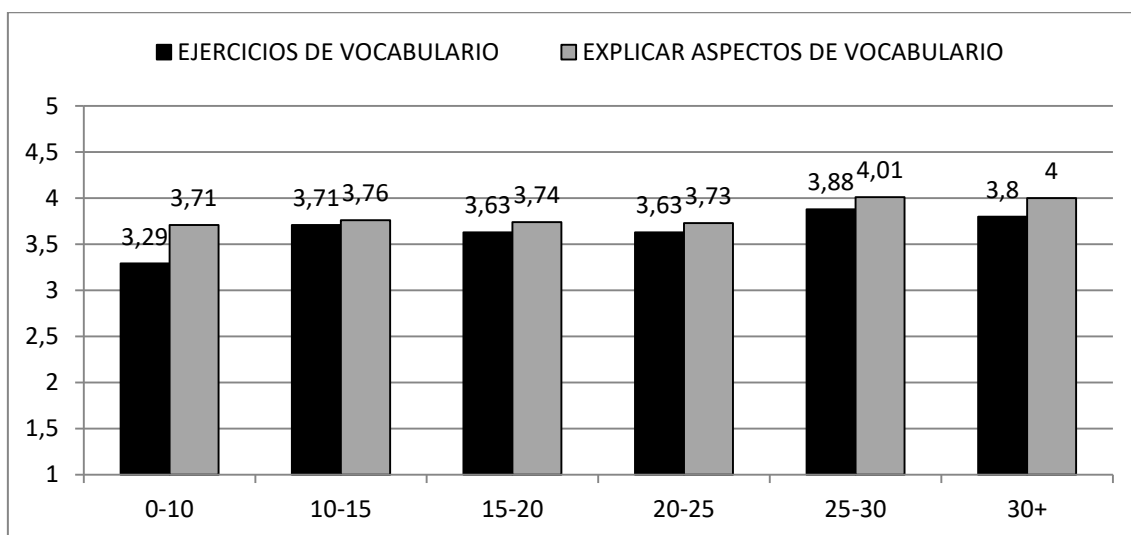


Ilustración 220: Frecuencia de realizar ejercicios y explicar aspectos de vocabulario por número de alumnos

En el caso de la traducción de elementos puntuales, nos encontramos nuevamente con un recurso más habitual en los grupos más y menos numerosos de la muestra, pero si se trata de textos completos, esta frecuencia solo se incrementa en los grupos de más de 30 alumnos, tramo en el que la traducción en las dos variantes sobre las que se pregunta es un recurso más habitual:

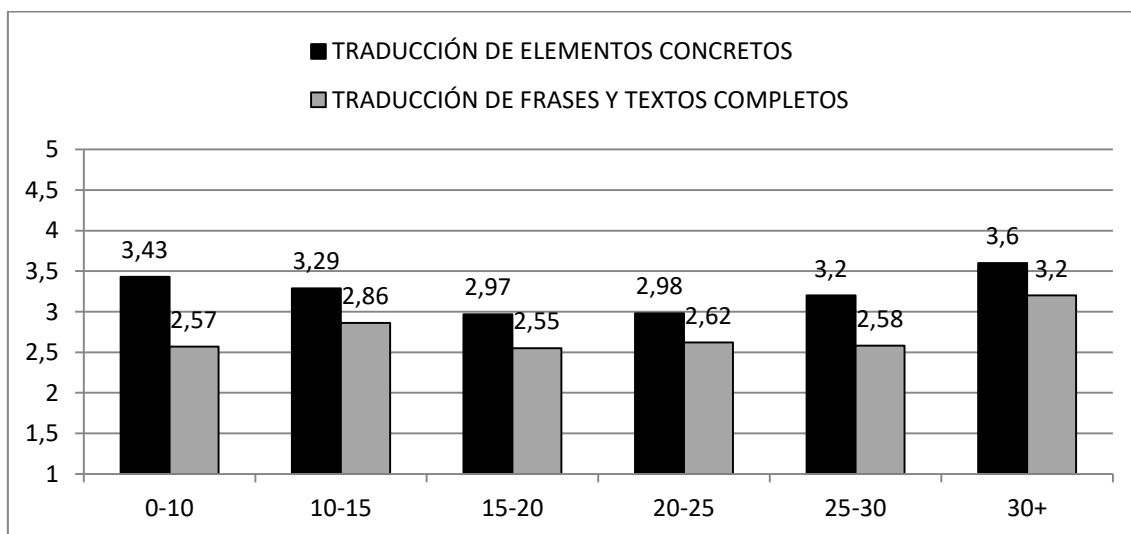


Ilustración 221: Frecuencia de la traducción de elementos concretos así como de frases y textos completos por número de alumnos

Por el contrario, los dictados parecen tener una frecuencia similar en todos los niveles, con pequeñas oscilaciones sin mayor relación con el número de alumnos del grupo. Es una actividad que va desde la frecuencia 1,78 en los docentes con grupos de 20-25 alumnos al 2,00 para aquellos cuyas clases no llegan a 10.

De forma similar a lo que sucedía con la traducción o los dictados, los proyectos también tienen una frecuencia similar en todos los grupos con un pequeño incremento entre los docentes de los tramos con las clases más grandes y más reducidas. Por el contrario, son menos frecuentes en las aulas de los docentes de grupos de 20-15 alumnos. Los trabajos por tareas muestran mayor variabilidad, yendo desde el 2,53 en los grupos de 25-30 alumnos a los 3,40 de los de más de 30 o los de menos de 10. En general, se produce un descenso progresivo a mayor número de alumnos, con la excepción del incremento en el tramo de clases más numerosas.

Los aspectos culturales, en cambio, parecen tratarse menos en las aulas con menos alumnado y más en las más numerosas. Por su parte, el tratamiento de la propia cultura en inglés es más habitual para los docentes a cargo de las clases más numerosas de la muestra, que también son los que más concuerdan con que la presencia de un auxiliar de conversación contribuye al tratamiento de los aspectos sociales y culturales de la lengua. Detectamos así, leves diferencias entre los grupos así como un mayor trabajo de los aspectos culturales entre los docentes de grupos más grandes, lo que se refleja en el siguiente gráfico:

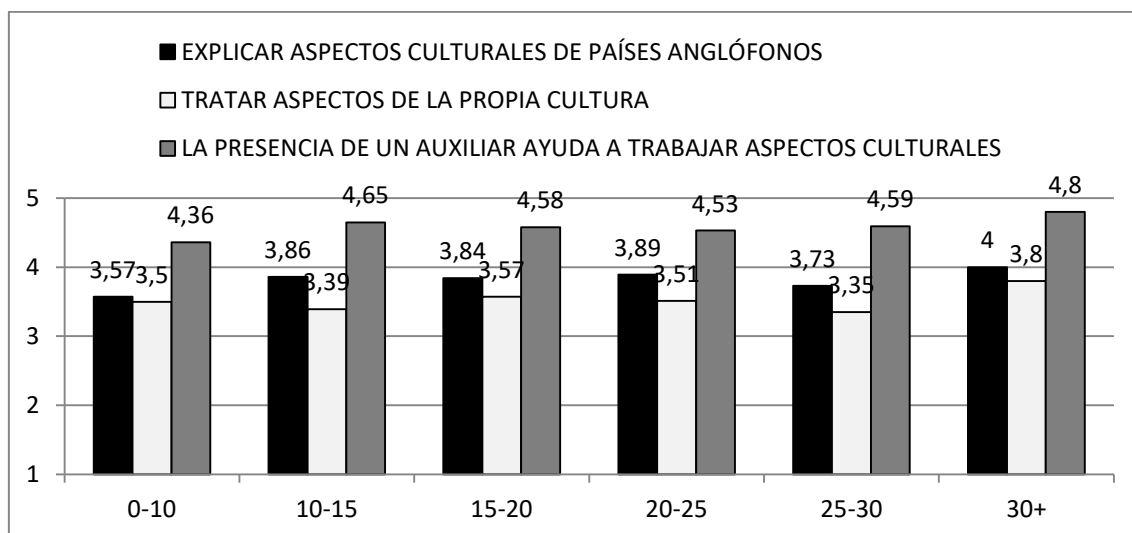


Ilustración 222: Frecuencia de la explicación de aspectos culturales de países anglófonos, del tratamiento de aspectos de la propia cultura en inglés y grado de acuerdo con que "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua" por número de alumnos

#### 4.3.5.6. Las estrategias de aprendizaje

Aunque las diferencias son pequeñas, es el profesorado de los grupos de menos de 10 alumnos el que refiere trabajar más las estrategias de aprendizaje, a pesar de que son los docentes de los grupos más numerosos los que concuerdan más con que es labor

del profesorado proporcionar las estrategias necesarias para que este aprendizaje se prolongue fuera del aula, y también, llegando a la significación estadística, con que es en el aula donde el alumnado debe adquirir técnicas específicas para organizar su aprendizaje en la lengua extranjera:

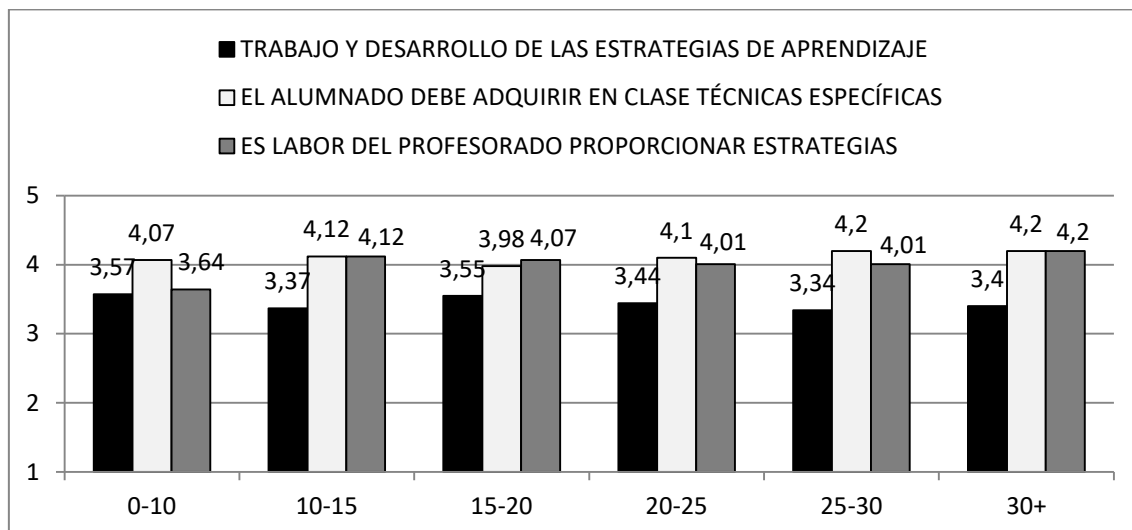
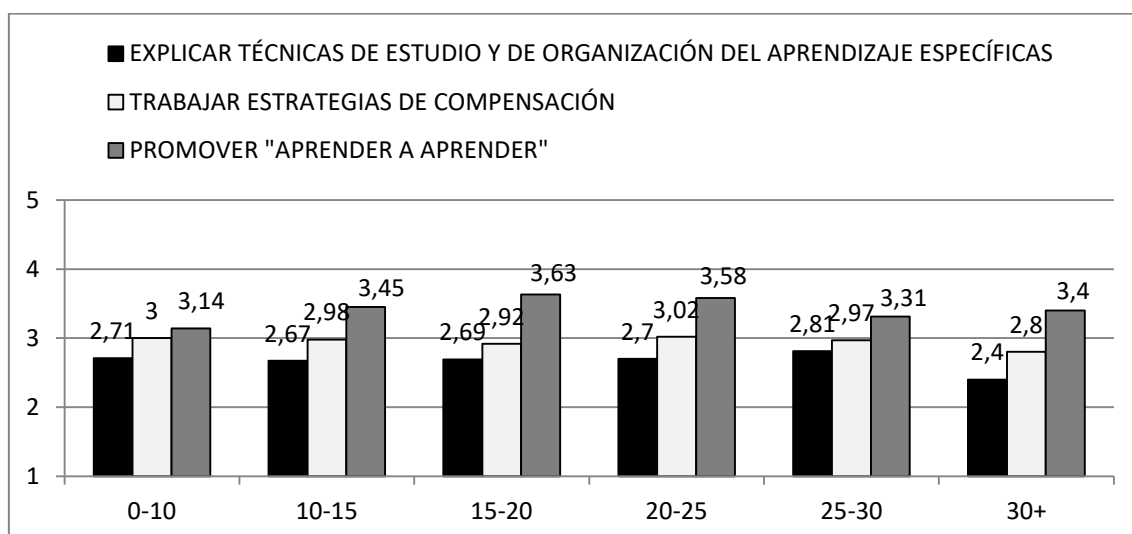


Ilustración 223: Frecuencia del trabajo y desarrollo de las estrategias de aprendizaje y grado de acuerdo con "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" y "Es labor del profesor proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar" por número de alumnos

Sobre la explicación de técnicas de estudio y de organización del aprendizaje específicas, apenas apreciamos diferencias entre los distintos grupos, salvo en el caso del de los docentes a cargo de grupos de más de 30 alumnos, entre los que desciende esta actividad notablemente. Algo menos acusado, pero también en las misma línea, es el descenso en el trabajo de las estrategias de compensación, que se mantienen en valores similares en el resto de grupos. En cambio, en relación con la promoción de "aprender a aprender" vemos un leve incremento en las clases de tamaño mediano respecto a los grupos más grandes y más reducidos:

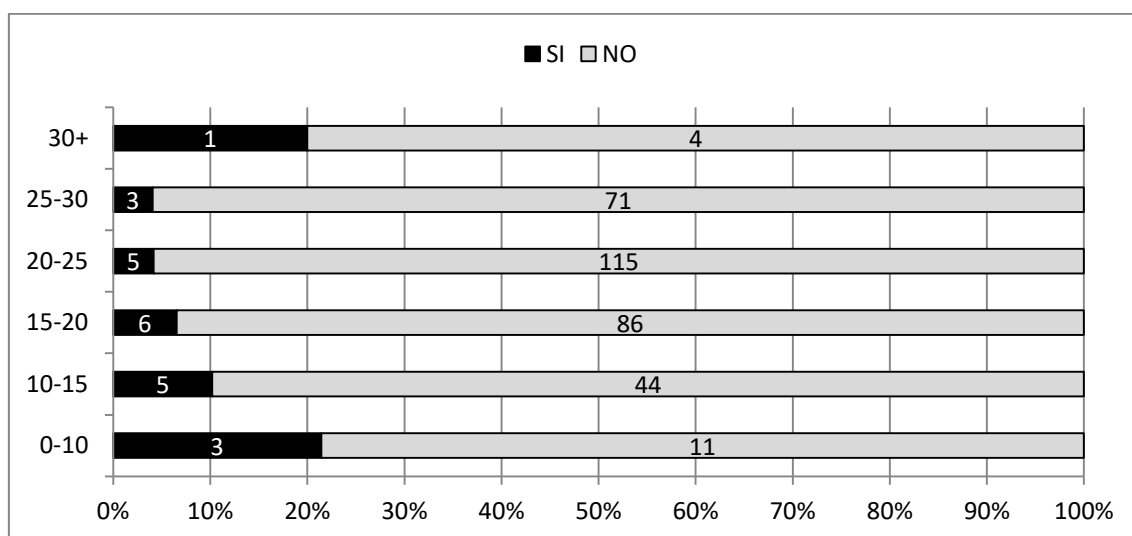




*Ilustración 224: Frecuencia de la explicación de técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia, del trabajo de estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas y de la promoción de “aprender a aprender” por número de alumnos*

#### 4.3.5.7. Portfolio

Tal como muestra el gráfico, la convocatoria oficial del Portfolio tiene mejor acogida en promedio entre los docentes de grupos de mayor y menor tamaño de la muestra:



*Ilustración 225: Participación en la convocatoria oficial del Portfolio por número de alumnos*

Algo similar también sucede con el uso del dossier, cuya utilización tiene mayor presencia en los grupos de la muestra cuanto más reducido es el número de alumnos en el aula, descendiendo desde el 2,86 en las clases de hasta 15 alumnos a 2,16, en las de 25-30. Eso sí, en las de más de 30 se rompe esta tendencia y llega hasta el 2,60.

#### 4.3.5.8. El input en el aula

La utilización del libro de texto varía dependiendo del grupo de profesorado con mayor o menor número de alumnos de la muestra. Así, se ve una tendencia en esta a que haya un mayor uso de esta herramienta en los grupos con mayor número de alumnos, aunque rompen esta tendencia de nuevo los dos grupos de los extremos, que recordamos están conformados por un número bastante reducido de docentes:

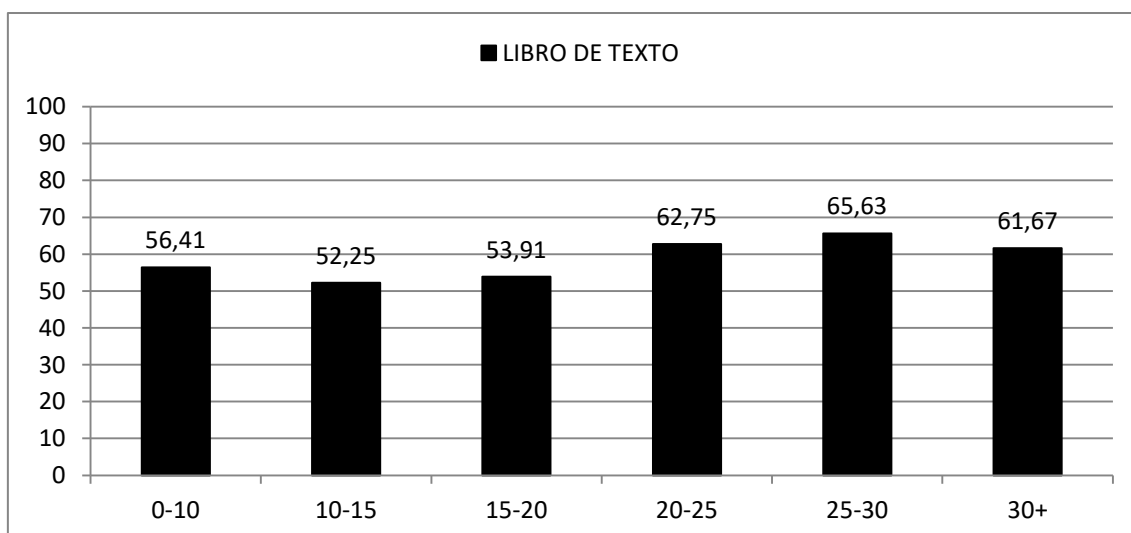


Ilustración 226: Porcentaje de uso del libro de texto respecto al tiempo total de clase por número de alumnos

En consonancia con los porcentajes anteriores, son los docentes con grupos más numerosos los que mayor valor otorgan al libro como herramienta más importante dentro del aula así como los que creen que las editoriales de estos libros de texto acaban imponiendo a través de ellos la forma en que se imparte clase de inglés en las aulas, lo que se refleja en la siguiente ilustración:

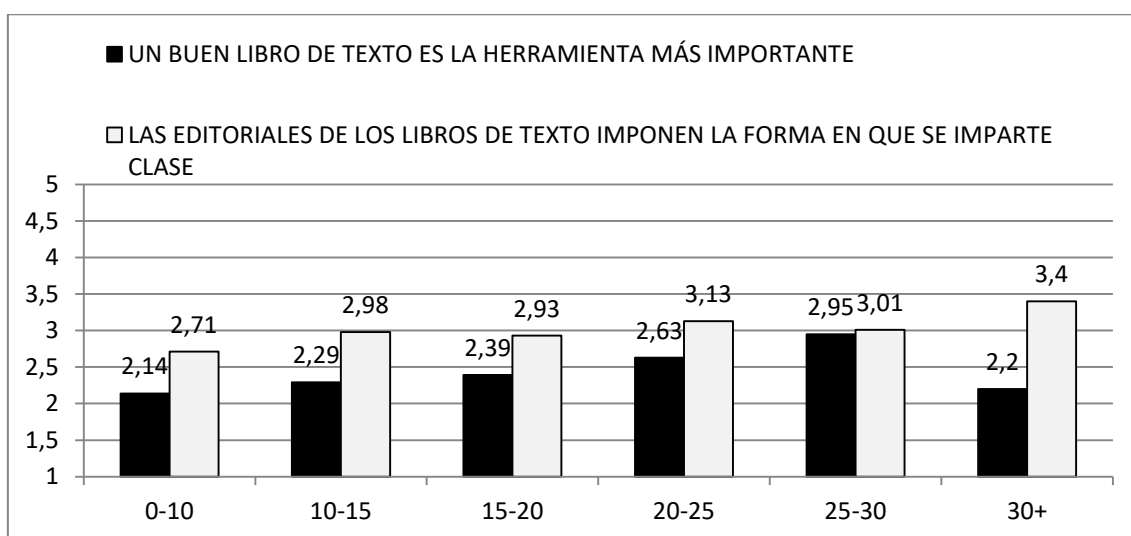
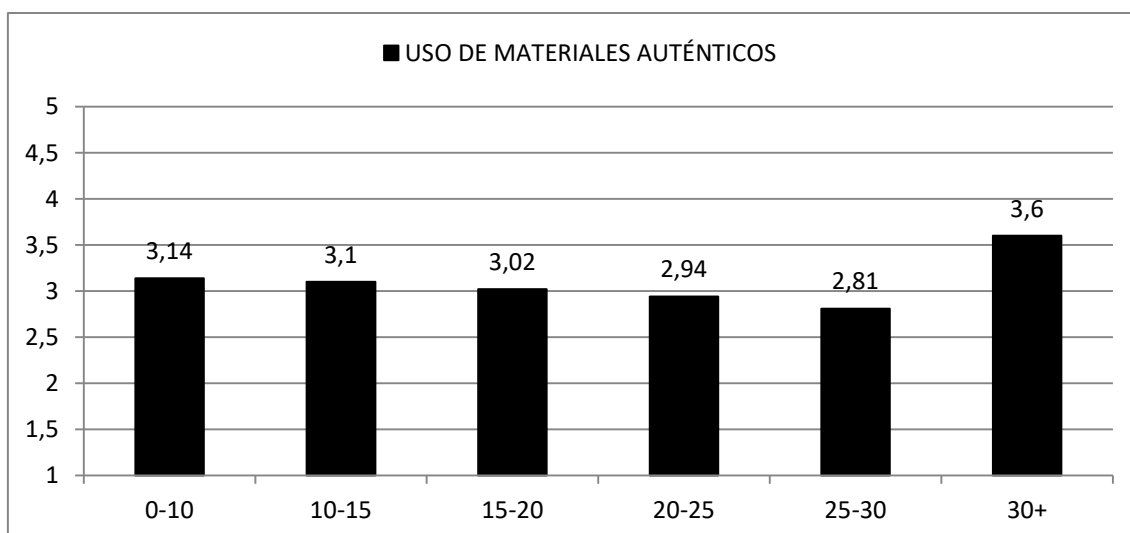


Ilustración 227: Grado de acuerdo con "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" y "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase de inglés" por número de alumnos

De forma inversamente proporcional a este creciente uso del libro de texto en los grupos más numerosos, el profesorado refiere un menor uso de materiales auténticos en las clases con más alumnos a excepción, una vez más, del grupo de más de 30 alumnos, que vuelve a estar al margen de esta tendencia:



*Ilustración 228: Uso de materiales auténticos en el aula (no diseñados para estudiantes de inglés) por número de alumnos*

Respecto a si el profesorado entiende que el material a disposición del alumnado debe ser de su mismo nivel o bien estar graduado a un nivel algo más alto que el que tiene en la actualidad, en general, el profesorado de grupos intermedios, entre 15 y 25 alumnos muestra mayor grado de acuerdo con que los materiales deben estar al mismo nivel del alumnado, mientras que el profesorado a cargo de grupos con más y menos alumnos refiere un menor nivel de acuerdo con la afirmación. Por otro lado, en cuanto al grado de acuerdo con que los materiales deban graduarse a un nivel superior al del alumnado, no detectamos tal relación con el tamaño de la clase, siendo el profesorado de clases entre 10-15 alumnos el que suscribe la afirmación en mayor medida y el de clases entre 20 y 25 el que menos.

Otro punto en el que apenas vemos diferencias que se puedan relacionar con el número de alumnos de la clase es la importancia de leer libros de lectura graduada, aspecto al que todos los grupos analizados atribuyen gran importancia.

Resulta sorprendente que al preguntar por el grado de acuerdo con “es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés”, afirmación que suscita un apoyo general entre todos los grupos, sea el grupo de docentes con clases de menos de 10 alumnos el que muestre un menor grado de acuerdo cuando este es el segundo grupo que más dice utilizar los materiales auténticos en sus clases. En cambio, la afirmación “Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés aunque sean adaptados” no arroja diferencias reseñables entre los diferentes grupos analizados:

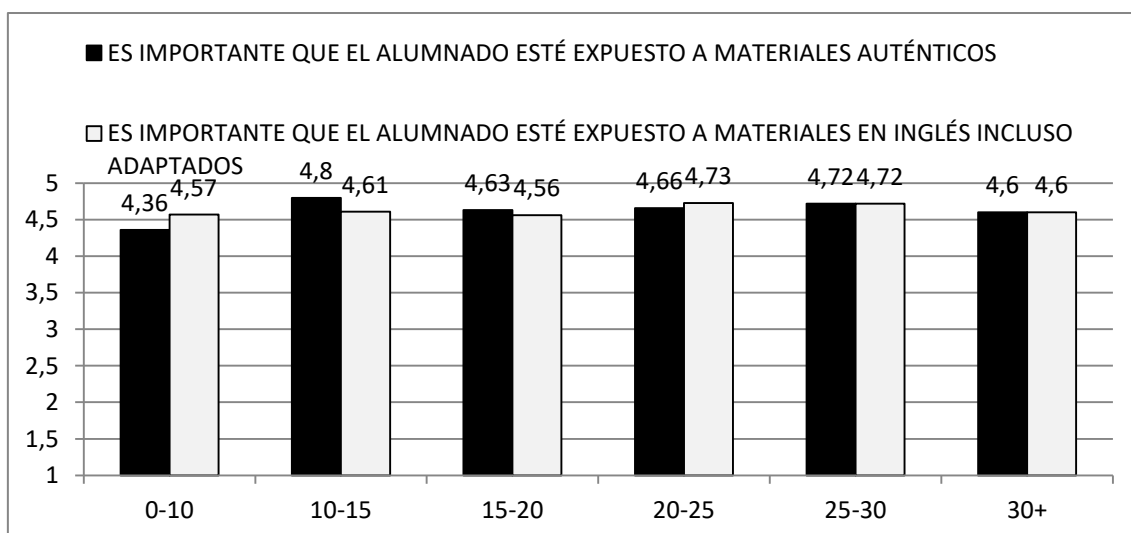


Ilustración 229: Grado de acuerdo con las afirmaciones "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" y "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés aunque sean adaptados" por número de alumnos

A pesar de que la percepción de que el alumnado tiene ocasiones de utilizar el inglés fuera del centro escolar oscila de forma irregular entre los grupos de profesorado establecidos, no apreciamos ninguna tendencia reseñable. De forma similar, en nuestros datos no observamos relación entre promover que el alumnado esté en contacto con el inglés y el número de alumnos que tienen los grupos. No obstante, al preguntar por el grado de acuerdo con que sea labor del profesorado esta promoción del contacto con el inglés fuera del aula, se aprecia que la afirmación suscita mayor apoyo entre los docentes de grupos más numerosos:

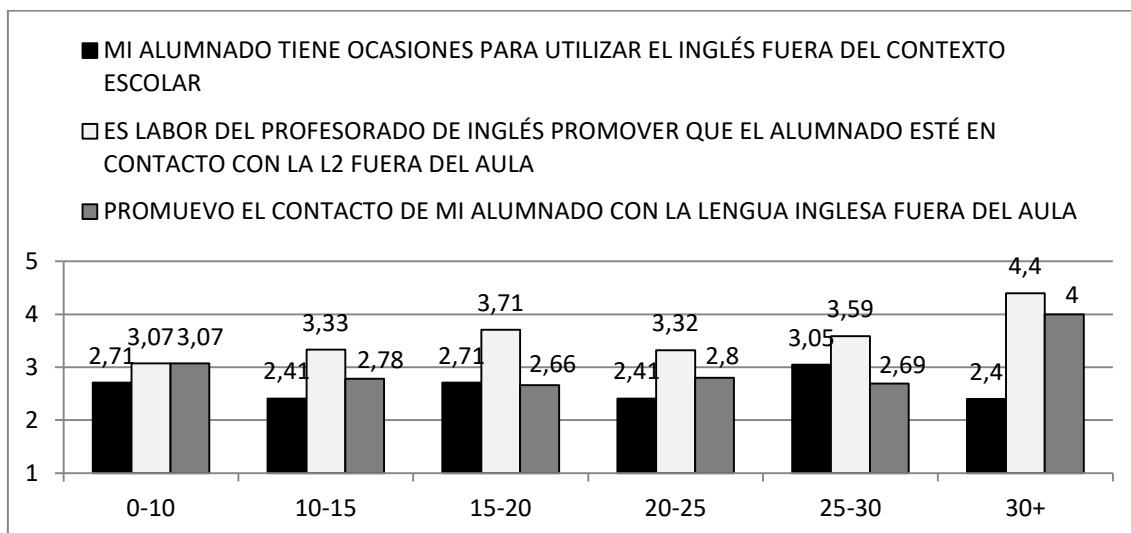


Ilustración 230: Grado de acuerdo con "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del contexto escolar", "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" y frecuencia de promover el contacto con la lengua inglesa fuera del aula por número de alumnos

#### 4.3.5.9. La L2 en el aula

El uso de la lengua inglesa en el aula varía dependiendo de la cantidad de alumnos que tiene la clase. En general apreciamos un mayor uso entre los docentes a cargo de grupos de más de 20 alumnos, habiendo una progresión hacia un mayor uso de la L2 en nuestros datos a medida que aumenta el tamaño de la clase, únicamente con la salvedad de los grupos de menos de 10 alumnos o de más de 30, como se puede ver en el siguiente gráfico:

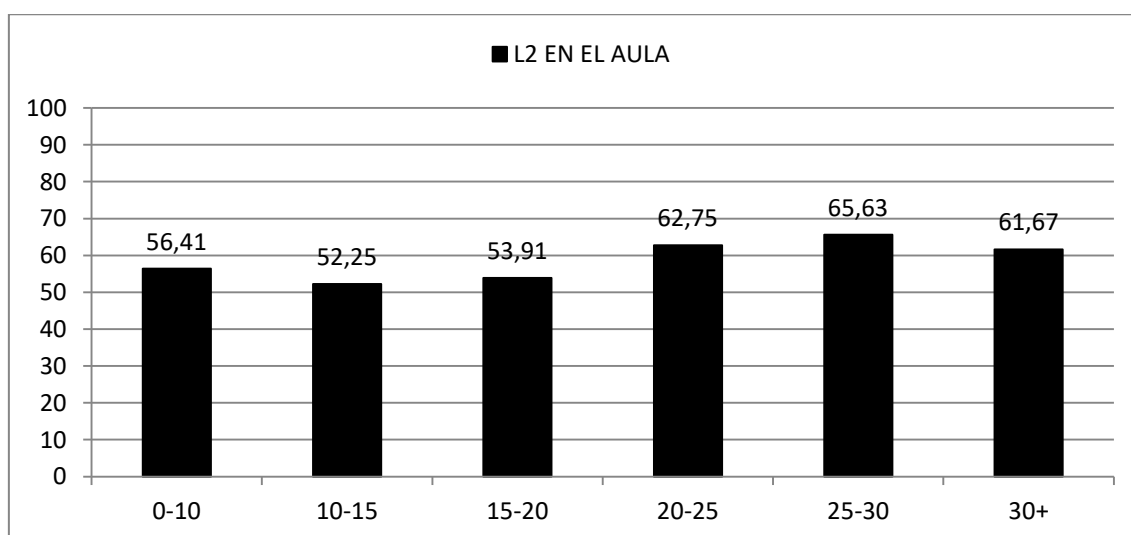


Ilustración 231: Porcentaje de uso de la L2 en el aula por número de alumnos

Respecto a la percepción que tiene el profesorado sobre este uso del inglés en el aula, observamos, con pequeñas diferencias entre los grupos, un mayor acuerdo en que las clases habría que impartirlas totalmente en la L2. En cuanto a que el profesorado debería usar solo el inglés, el grado de acuerdo apenas varía entre los tramos, salvo entre el que cuenta con más de 30 alumnos, en el que aumenta notablemente. Por último, todos los grupos refieren un alto grado de acuerdo con que el profesorado debe adaptar su habla o usar recursos no lingüísticos evitando la L1, bajando algo entre el profesorado con grupos de menos de 10 alumnos y subiendo entre el que tiene grupos de más de 30:

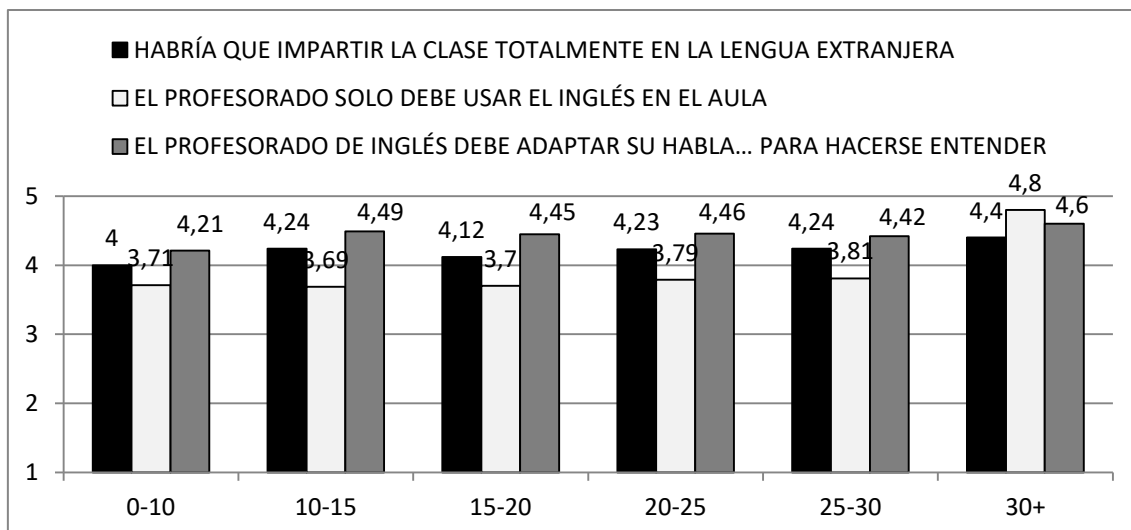


Ilustración 232: Grado de acuerdo con "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera", "El profesorado solo debe usar el inglés en el aula" y "El profesorado de inglés debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando el uso de la lengua del alumnado" por número de alumnos

#### 4.3.5.10. Improvisación en las clases

Se ve una frecuencia promedio con algunos matices entre los grupos, oscilando entre el 3,21 del grupo entre 15-20 alumnos y el 3,40 de los que tienen más de 30 alumnos a su cargo, al igual que sucede con el acuerdo respecto a la afirmación de que "muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a las necesidades puntuales en el aula", con la que el profesorado muestra gran nivel de acuerdo sin que se observe relación con lo numerosa que sea la clase.

#### 4.3.5.11. Comienzo temprano de la enseñanza de la L2

De forma similar tampoco observamos mayor relación entre el número de alumnos que tenga el docente en el aula y su percepción de que se haya producido una mejora lingüística o comunicativa en su alumnado con la introducción del inglés en los cursos más bajos.

#### 4.3.5.12. Uso de las TIC

El análisis de la importancia de la tecnología dentro de las clases en función de la variable del número de alumnos nos indica que apenas existen diferencias en el uso que realiza el profesorado en la preparación de sus clases o durante la impartición de las mismas. Lo que sí observamos es un leve incremento en el uso que de las TIC realiza el alumnado en las clases menos numerosas. Al contrario, en las tareas para casa observamos un uso ligeramente mayor entre el alumnado de grupos de más de 25 alumnos:

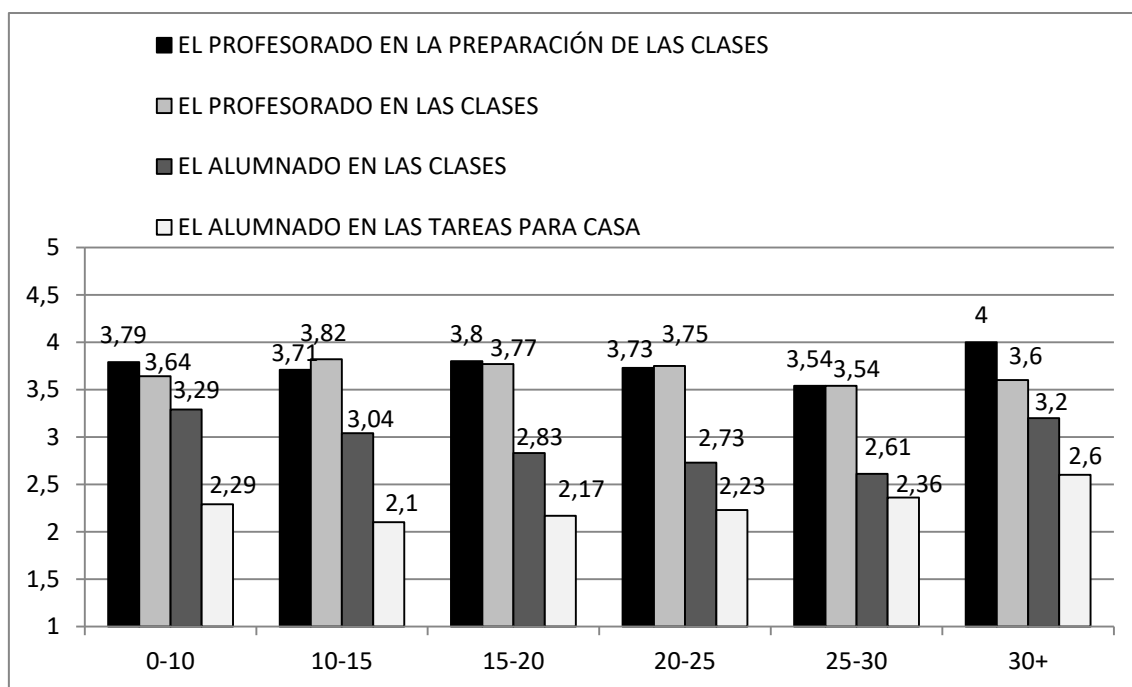


Ilustración 233: Uso de las TIC por parte del profesorado en la preparación de las clases, del profesorado en las clases, del alumnado en las clases y del alumnado en las tareas para casa por número de alumnos

La utilización de aplicaciones informáticas dentro del aula es mayor cuanto más reducidos son los grupos de la muestra mientras que no apreciamos tal relación en el caso del uso de internet, que es similar en todos los grupos con un descenso en las aulas entre 25 y 30 alumnos:

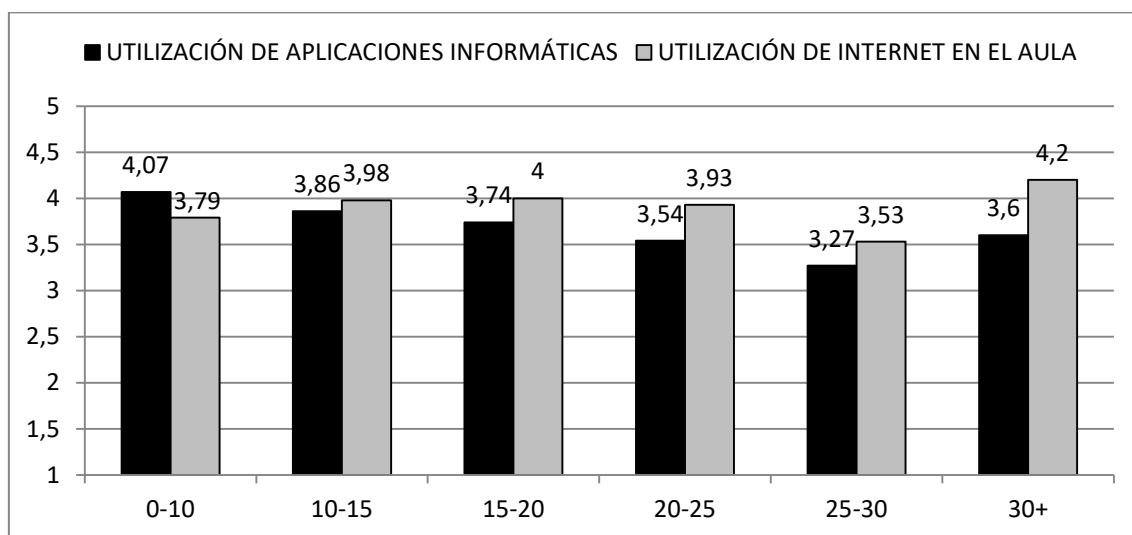


Ilustración 234: Utilización de aplicaciones informáticas y de internet en el aula por número de alumnos

También nos encontramos con que son los docentes de grupos intermedios los que creen en mayor medida que se deberían utilizar más las TIC en las clases de inglés, afirmación que se relaciona significativamente con el número de alumnos. Igualmente son estos docentes los que entienden que ellos personalmente deberían aprovecharlas mejor:

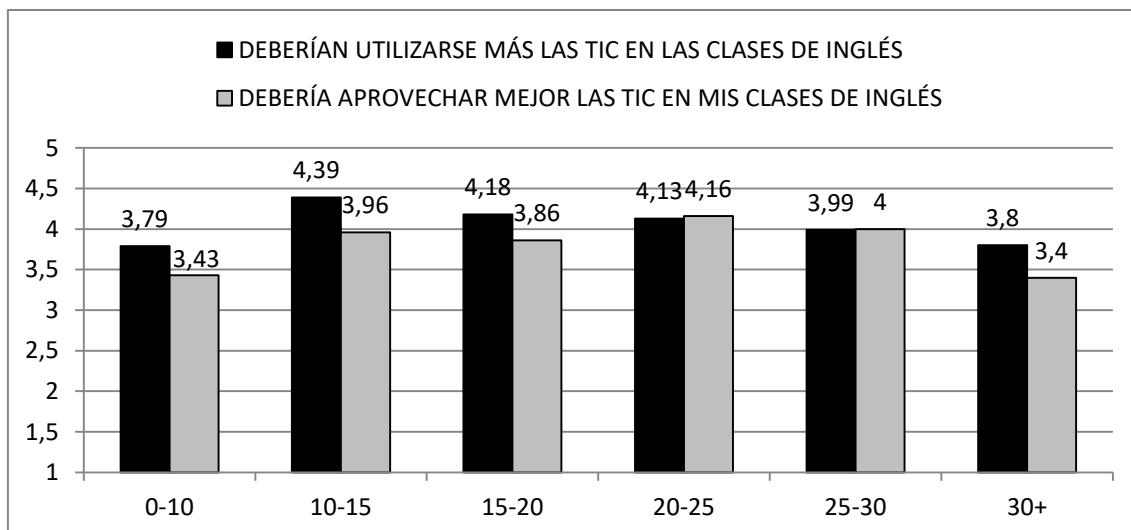


Ilustración 235: Grado de acuerdo con las afirmaciones "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" y "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés" por número de alumnos

En cuanto a la dotación tecnológica utilizada en las clases de inglés, encontramos una relación estadísticamente significativa con el número de alumnos que tenga el docente a su cargo. Así, los reproductores de audio son un elemento que está más presente en las clases menos numerosas, mientras que apenas vemos diferencias respecto a otros elementos como reproductores de vídeo y proyectores con pantalla interactiva o de proyección. Sí que destaca el grupo de docentes con más de 30 alumnos por usar menos todos los elementos por los que se les preguntaba, con excepción de la pantalla con proyector y ordenador, que dicen utilizar todos los docentes que componen este grupo. Por otro lado, el laboratorio de idiomas, que es el elemento menos popular entre los que aparecen en el gráfico siguiente, está más presente en aulas con un número de alumnos más elevado:



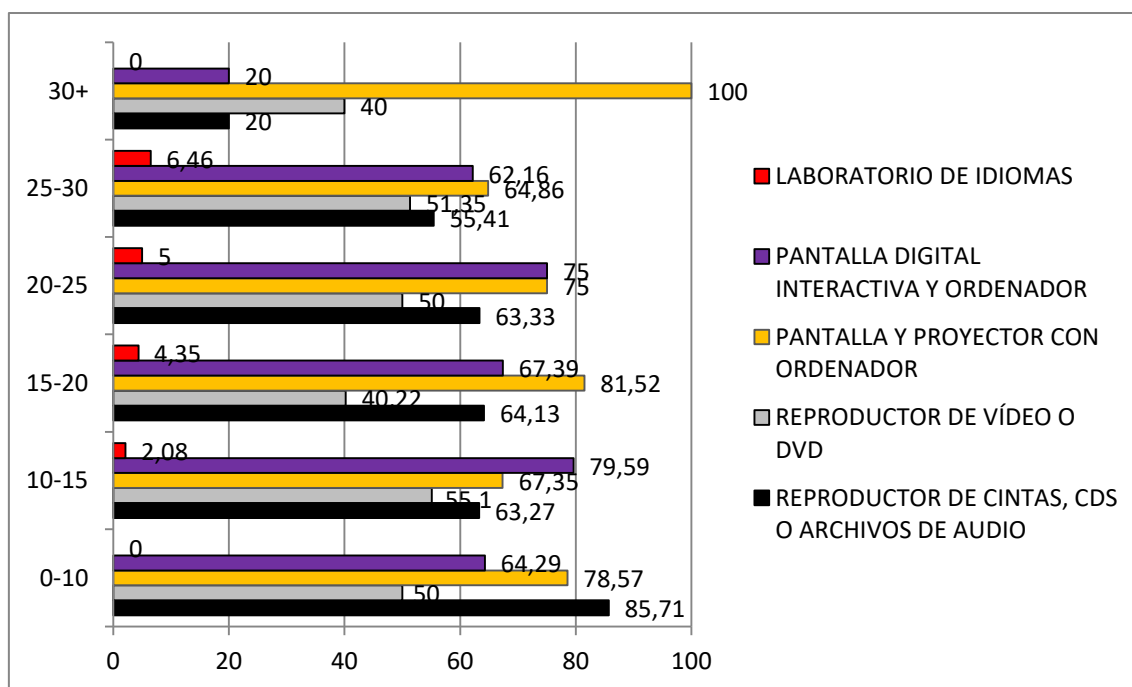


Ilustración 236: Porcentaje de profesorado que utiliza reproductores de audio, de vídeo, pantalla y proyector con ordenador, pizarra digital interactiva y laboratorio de idiomas por número de alumnos

El análisis de las distintas herramientas informáticas analizadas también revela ciertas diferencias. Por un lado, el uso del correo electrónico es ligera aunque significativamente más elevado en las clases con un número más reducido de alumnos, alcanzando el porcentaje de uso más alto en los grupos entre 10 y 20 alumnos, algo parecido a lo que sucede con las herramientas de autor como Malted. Los diccionarios electrónicos, en cambio, parecen ser significativamente más utilizados en grupos algo más numerosos, siendo el grupo de mayor uso el de los docentes a cargo de clases entre 15 y 20 alumnos. Por su parte, las aplicaciones de móvil son más habituales en los grupos pequeños y en el de más de 30 alumnos.

Tal como apreciamos en el siguiente gráfico, y exceptuando el reducido grupo de docentes de clases de más de 30 alumnos, en nuestra muestra las herramientas informáticas tienen mayor presencia en las clases de menos alumnado que en los grupos que superan los 20 alumnos:

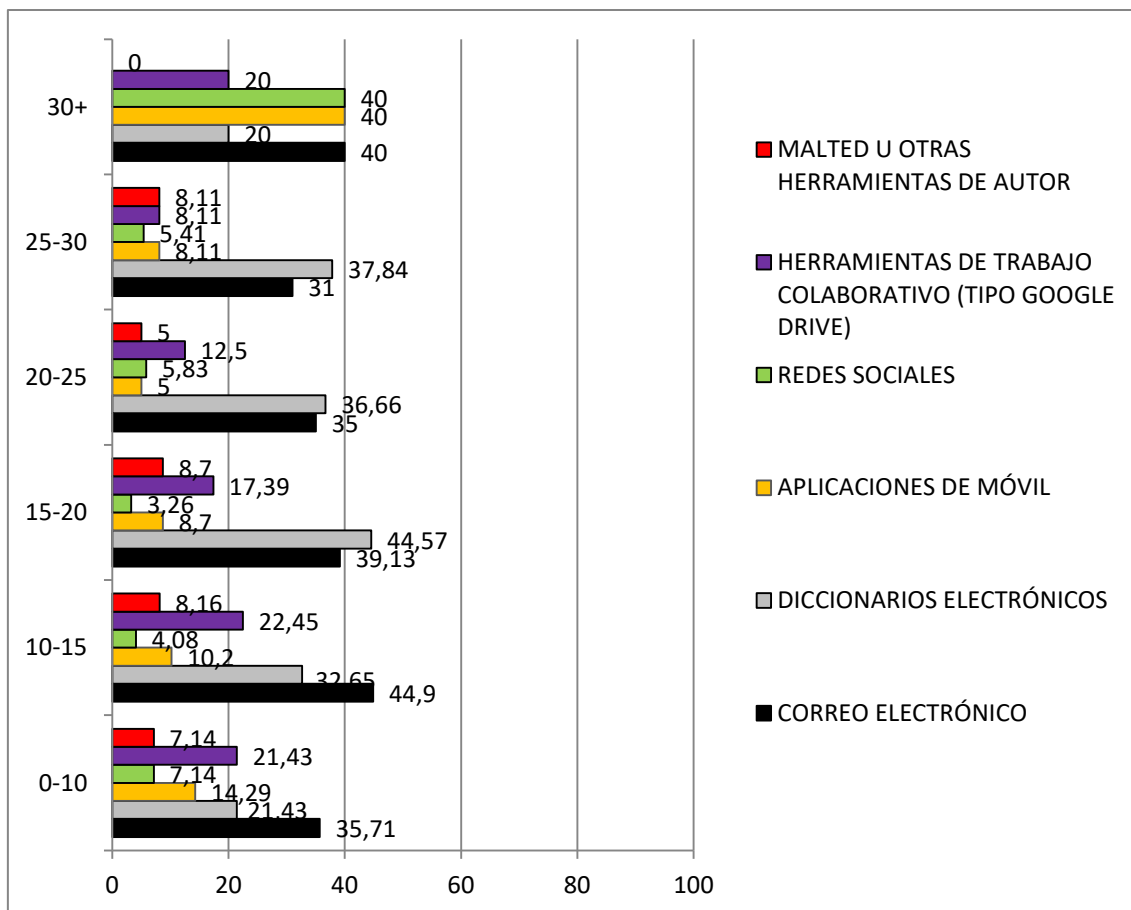


Ilustración 237: Porcentaje de profesorado que usa el correo electrónico, diccionarios electrónicos, aplicaciones de móvil, redes sociales, herramientas de trabajo colaborativo (tipo Google Drive) y Malted u otras herramientas de autor por número de alumnos

Por último, dentro de este apartado, la utilización de una página web o blog de aula o materia, los materiales digitales propios y las *webquests* o *miniquests* mantienen una relación estadísticamente significativa con el número de alumnos que tenga a su cargo el docente en su aula. No así en el caso de los proyectos colaborativos eTwinning. En general, se observa una utilización más habitual de los materiales de elaboración propia entre el grupo de docentes con más de 30 alumnos seguido de los que tienen entre 25 y 30 en sus clases. Sin embargo, el grupo de 20-25 alumnos rompe esta tendencia pues realiza un menor uso de estos materiales que los docentes de grupos de mayor y menor tamaño. El elemento del que apreciamos una tendencia a un mayor uso cuanto menor sea el grupo es la página web o blog propio, algo que no sucede, en cambio, respecto al resto de elementos sobre los que se preguntaba:

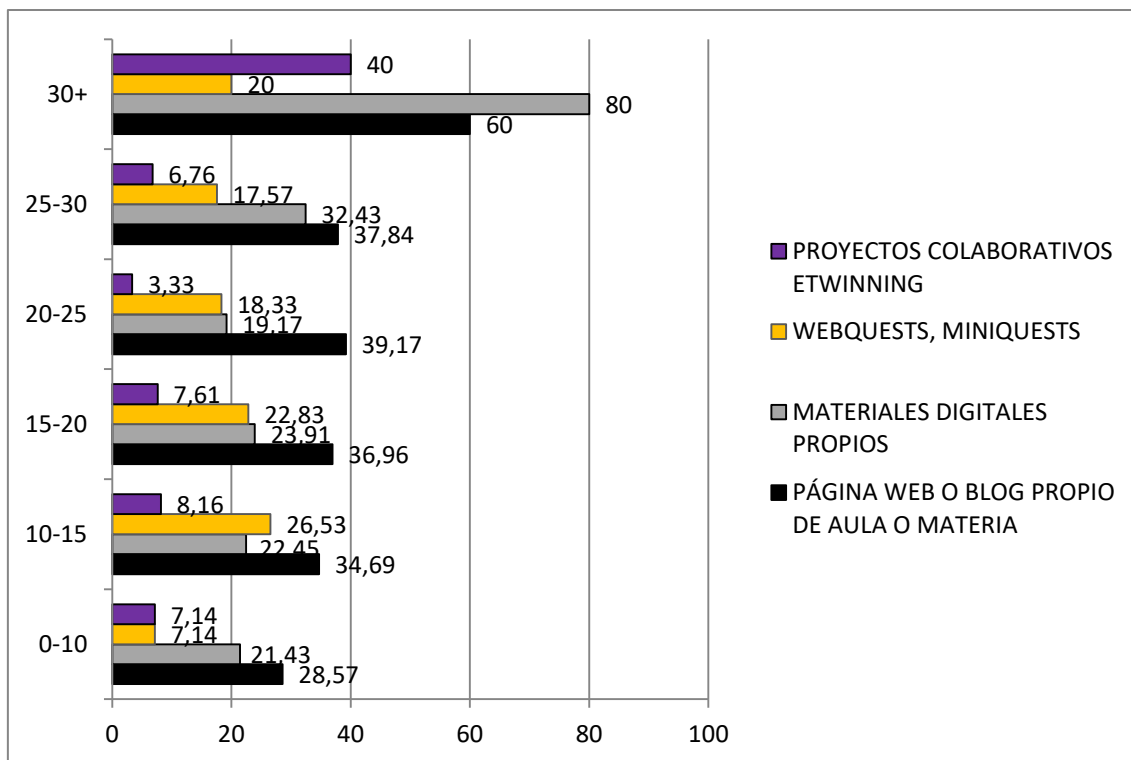


Ilustración 238: Porcentaje de profesorado que utiliza página web o blog propio o de materia, materiales digitales propios, webquests o miniquests y proyectos colaborativos eTwinning por número de alumnos

### 4.3.6. Nota media de expediente

#### 4.3.6.1. Perfil del grupo según la nota media de expediente

La variable de la nota media del expediente del profesorado nos permite dividir nuestra muestra en 4 grupos según su calificación media haya sido de aprobado, notable, sobresaliente o matrícula de honor. Así, cuando cuantifiquemos en lo sucesivo esta variable lo haremos considerando el aprobado como 1, 2 el notable, 3 el sobresaliente y 4 la matrícula de honor. De los cuatro grupos resultantes, el más numeroso en la muestra es el de docentes con expediente de notable, seguido a bastante distancia por los que obtuvieron un aprobado, los de sobresaliente y, finalmente, por los que tienen un expediente de matrícula de honor, siendo el expediente medio de 1,97:

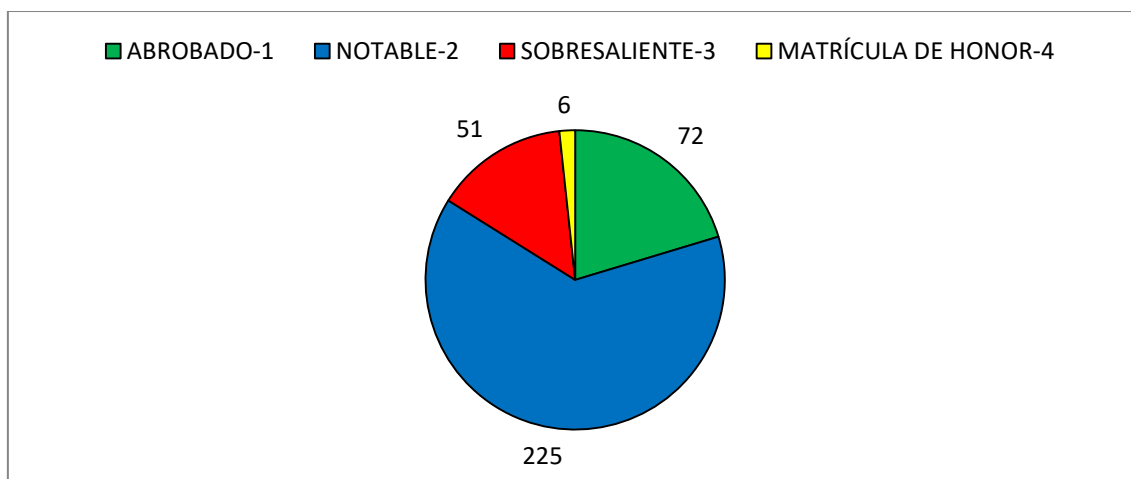


Ilustración 239: Número de docentes por nota media de expediente

Un dato que se relaciona de forma significativa con esta variable es la edad del profesorado, que disminuye a medida que aumenta la calificación media de su expediente:

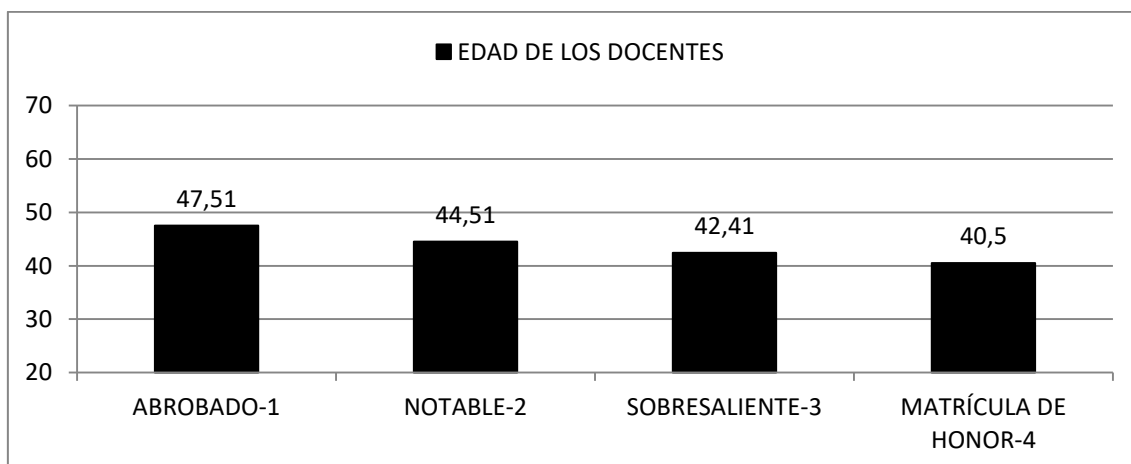


Ilustración 240: Edad media de los docentes por nota media de expediente

La distribución de las calificaciones de los expedientes y el tipo de titularidad del centro en que se imparte clase no muestra mayores diferencias entre centros, dado que el profesorado de centros públicos tiene un expediente medio de 1,97 en comparación de un 2,03 del de los docentes de centros privados concertados o el 2,00 de los que trabajan en centros privados no concertados o parcialmente concertados.

El número de alumnos que tienen los docentes en el aula varía significativamente en función de la nota media del expediente, siendo mejor el expediente tanto de los docentes con menos de 10 alumnos a cargo como el de aquellos que imparten clases de más de 25 alumnos y en especial de más de 30, cuya nota media llega al 2,60, tal y como señalamos en el apartado anterior.

También poseen mejor expediente aquellos que imparten clase en educación primaria, con un 2,04 de nota media, respecto al profesorado de secundaria, cuyo expediente promedio es de 1,90, mientras que los que imparten clase en ambos niveles están en un punto intermedio, en un 2,00. De forma similar, vemos un mejor expediente entre los docentes que trabajan en centros ubicados en ciudades, con un 2,05, frente a los de las villas, con un 1,93 y zonas rurales, con un 1,95.

Respecto al sexo de los docentes, una vez excluidos los 4 que no hicieron figurar este en la encuesta, los hombres refieren un expediente medio de 1,79 frente al 2,02 del de las mujeres participantes en este estudio.

La valoración que realiza el profesorado de su formación tanto en lengua inglesa como en pedagogía se asocia significativamente con su expediente. Salvo en el caso de aquellos docentes con expediente de matrícula de honor, que realizan la mejor valoración de ambos aspectos, la percepción de la formación en lengua inglesa es algo superior entre los docentes con expediente de aprobado, no así en el caso de la formación pedagógica que es percibida como mejor a medida que se incrementa la nota media del expediente del docente:

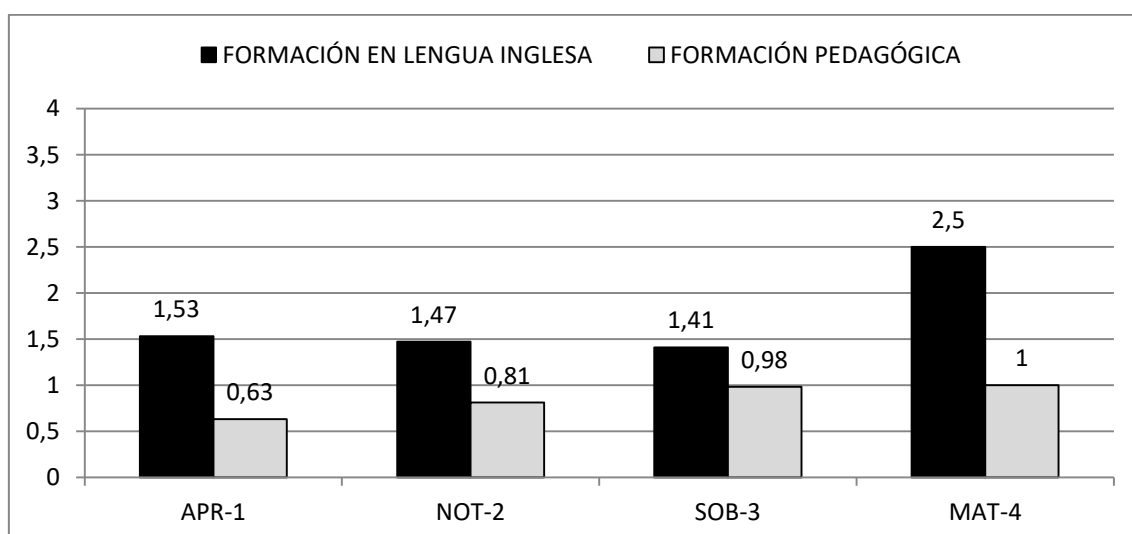


Ilustración 241: Formación en lengua inglesa y pedagógica por nota media de expediente

Respecto a la razón de la elección de la carrera como docente, vemos que “porque me gustaba enseñar” y “porque me gustaba la lengua inglesa” son las mayoritarias en los cuatro grupos considerados. En cambio, “porque me gustaba enseñar” es más frecuente a medida que mejora la nota media del expediente, mientras que “porque me gustaba la lengua inglesa” desciende a medida que mejora la nota del expediente, aunque el tramo de notable elige esta opción en un porcentaje algo menor que el de aprobado. En el caso del profesorado con nota media de matrícula, “porque tenía buena salida laboral” también iguala a la opción “porque me gustaba la lengua inglesa”, con un docente que elige cada opción. Por lo demás, “porque era la salida más evidente al acabar los estudios” y “porque tenía buena salida laboral”, salvo en el caso de este docente con expediente de matrícula de honor ya mencionado, son elegidas por un porcentaje cada vez más bajo de docentes conforme mejora su expediente, como muestra el gráfico:

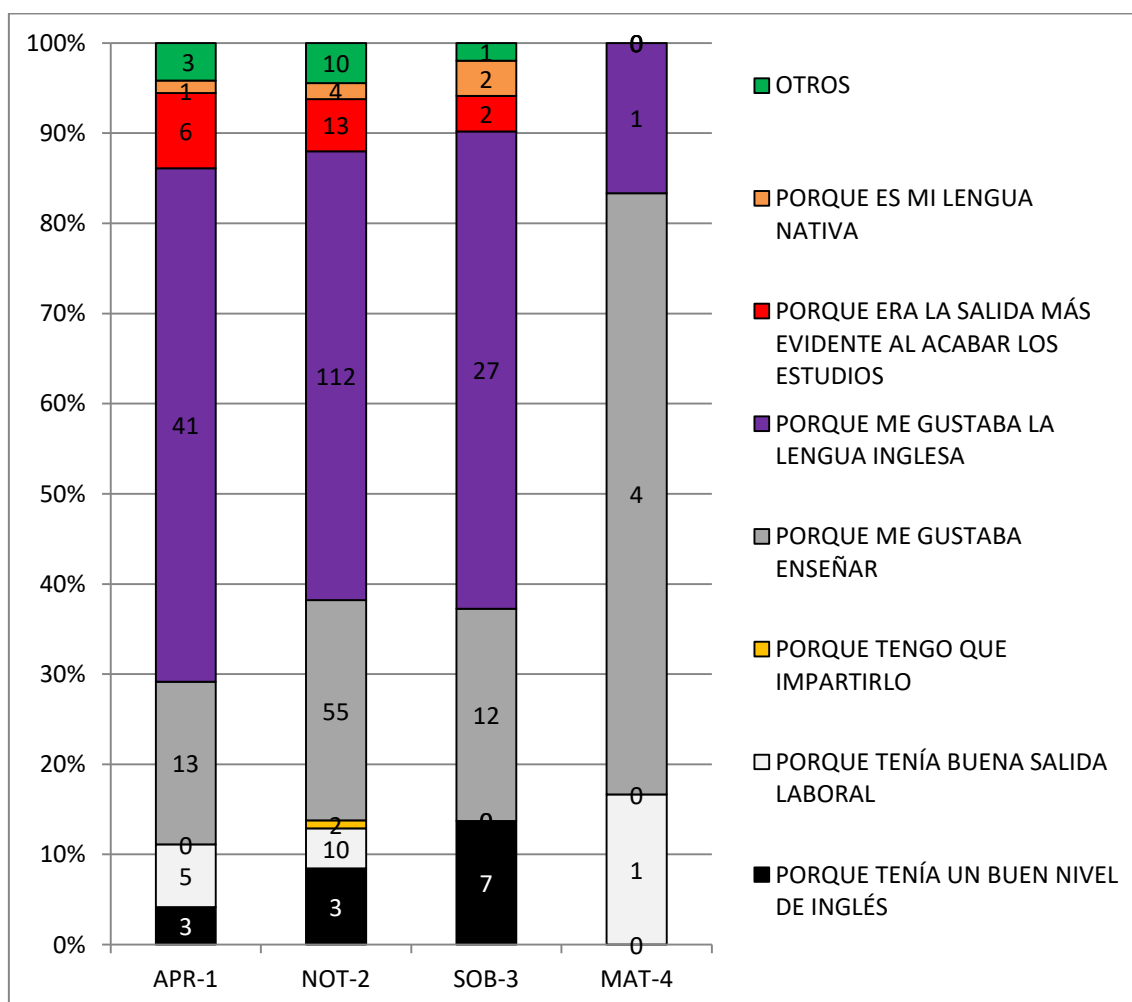


Ilustración 242: Razones para iniciar la carrera como profesor(a) de inglés por nota media de expediente

El gusto por la profesión, tal y como veremos en relación con otros elementos analizados, muestra un ascenso significativo desde un 4,40 para los expedientes de aprobado hasta un 4,73 para los de sobresaliente en paralelo con la mejora de la nota

media, pero desciende rompiendo esta tendencia en el tramo de profesorado con expediente de matrícula de honor, que se queda en el 4,33.

En cambio, las estancias del profesorado en el extranjero durante su etapa formativa aumentan de forma continuada con la mejora del expediente:

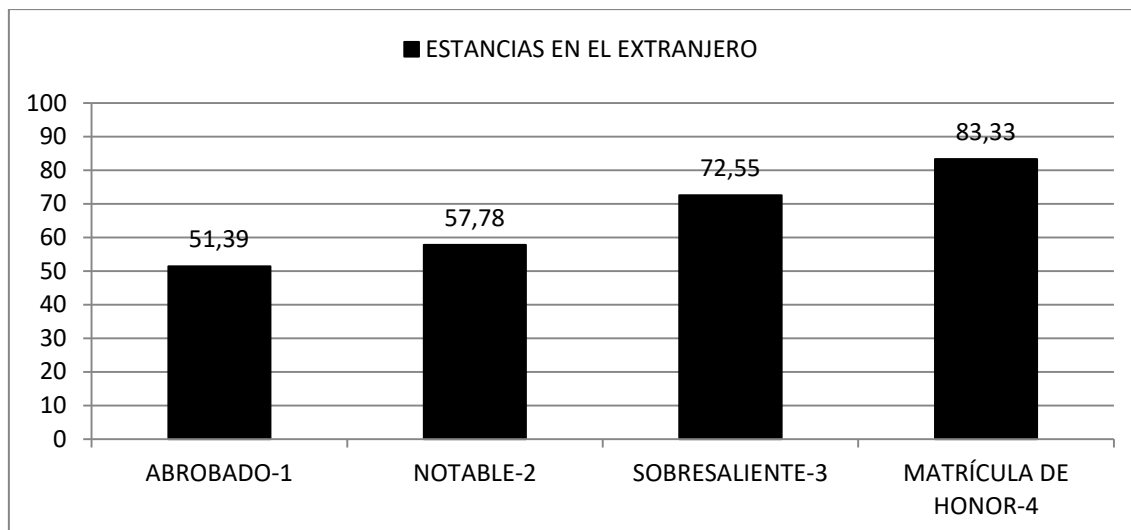


Ilustración 243: Porcentaje de profesorado que realizó estancias en el extranjero durante su etapa formativa

Algo similar, y quizá consecuencia del dato anterior, sucede con respecto a la valoración que realizan los docentes de su formación tanto en inglés oral como escrito, que mejora de forma significativa según sube la nota media del expediente. Destacamos que, tal como nos muestra el siguiente gráfico, esa mejora se percibe entre el profesorado con expediente de aprobado y notable así como entre sobresaliente y matrícula de honor, pero no entre el profesorado con expedientes de notable y sobresaliente:

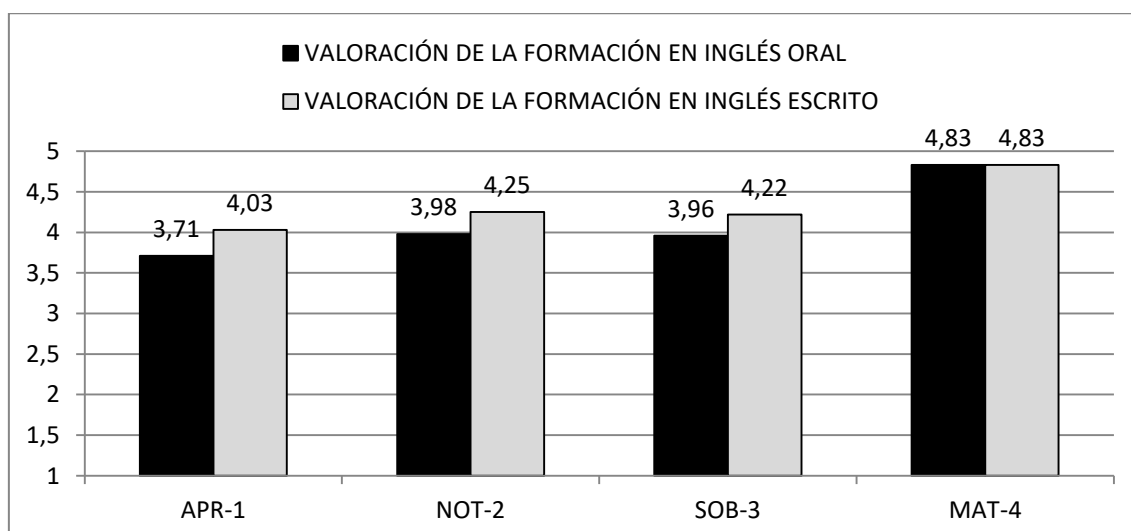


Ilustración 244: Valoración de la formación en inglés oral e inglés escrito por nota media de expediente

Similar progresión, aunque sin significación estadística, la encontramos en la valoración de la formación TIC para la enseñanza de las lenguas extranjeras así como de la formación pedagógica específica de la materia a pesar de que, tal como se ve en el gráfico, la valoración del conocimiento de ambos aspectos es inferior en todos los niveles a la realizada en el caso del inglés oral y escrito.

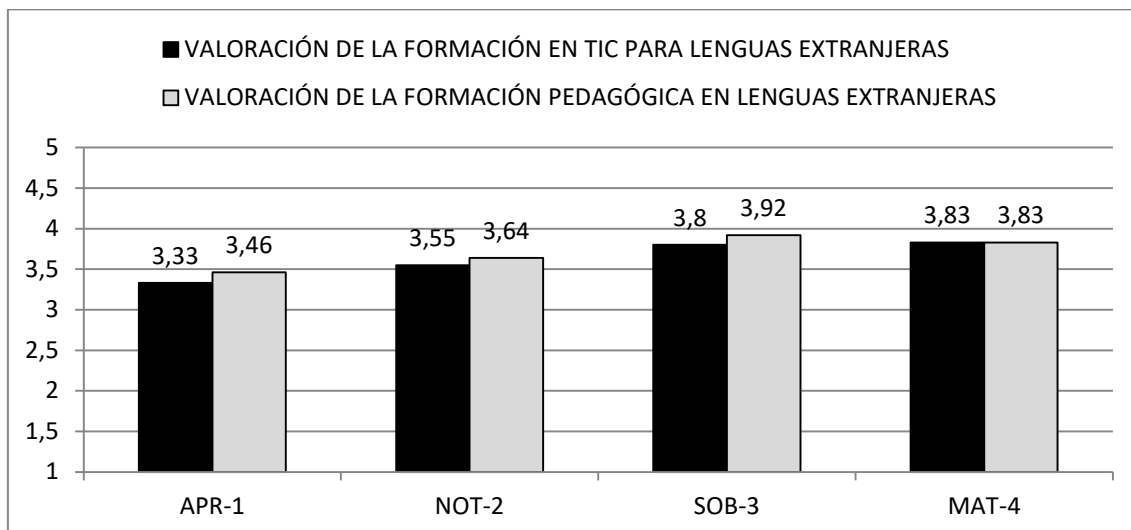
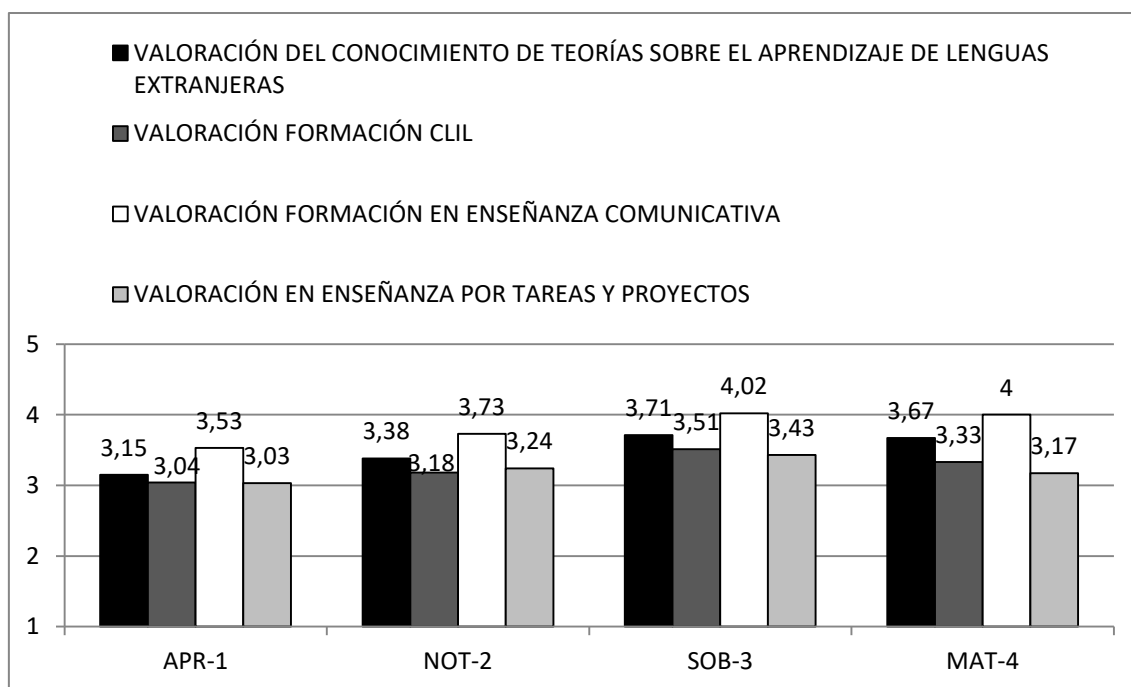


Ilustración 245: Valoración de la formación en TIC y pedagogía para las lenguas extranjeras por nota media de expediente

Finalmente, dentro de este perfil también se realiza el análisis de la valoración que los docentes de la muestra realizan de su conocimiento sobre diversos aspectos como las teorías de enseñanza de las lenguas extranjeras, la enseñanza CLIL, comunicativa o por tareas y proyectos. En todos estos casos se observa un incremento notable de este conocimiento conforme mejora la nota media del expediente, aunque solo adquiere significación estadística en el caso de las teorías sobre la enseñanza de lenguas, la enseñanza comunicativa y por tareas y proyectos. En los cuatro aspectos la tendencia a un mayor conocimiento mencionada se rompe entre el profesorado con calificación de matrícula de honor, grupo en el cual el conocimiento referido respecto a estos aspectos es solamente igual o incluso inferior al referido por los docentes con un expediente de sobresaliente:





*Ilustración 246: Valoración del conocimiento de teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, de la formación CLIL y en enseñanza comunicativa, así como en enseñanza por tareas y proyectos por nota media de expediente*

#### 4.3.6.2. Retrato docente

Aunque la elaboración de la programación no es habitualmente un trabajo individual de cada docente, la forma de participación en la misma puede variar dependiendo del departamento didáctico, de la organización del centro o del mismo docente. En general, a mejor expediente menos elige el profesorado objeto de nuestro análisis la opción de “seguimos la de la editorial y la adaptamos” como forma de elaboración de la programación didáctica. Al contrario, es más frecuente la opción “sí, y procuro que refleje lo que hago en el aula”, aunque esta tendencia se rompe entre el profesorado con expediente de matrícula de honor. La opción de la realización conjunta en el departamento se mantiene a lo largo de las distintas notas de expediente aumentando entre los docentes con matrícula de honor. Por otro lado, sorprende el hecho de que el porcentaje de docentes que no aporta nada a pesar de tener la oportunidad de leerla es más frecuente, aunque en todo caso minoritario, conforme mejora el expediente, a excepción de entre el de matrícula de honor.

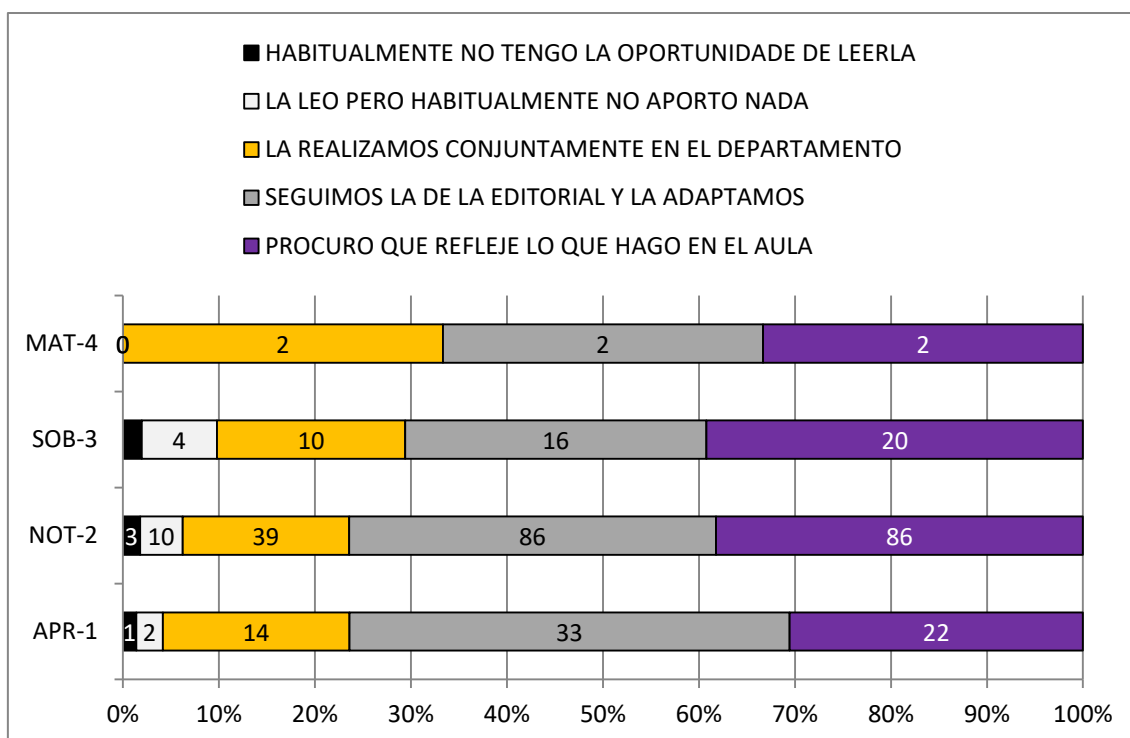


Ilustración 247: Forma de contribución a la programación didáctica de la materia por nota media de expediente

A la hora de realizar formación permanente observamos que esta se relaciona significativamente con el expediente de los docentes aumentando a la par que este con la excepción de los docentes que cuentan con matrícula de honor que, o bien realizan menos formación permanente, o bien la realizan por medios por los que aquí no se ha preguntado, como podrían ser congresos o cursos de universidades. En todo caso realizan menos formación que aquellos docentes con expedientes de notable y sobresaliente y solo superan en ciertas modalidades de formación a los que cuentan con expediente de aprobado.

No vemos en la muestra una tendencia clara en función del expediente universitario y la formación realizada a través de los cursos de centros de formación y recursos o del Ministerio de Educación ni a través de libros especializados, cuya formación es preferida por los docentes con calificación de notable, siendo menos valorada por docentes con mejor y peor expediente. En cuanto a la formación a través de internet destacamos la significativa diferencia entre los docentes con expediente de aprobado y el resto de grupos, entre los que este tipo de formación tiene similar acogida. Por lo demás, y exceptuando a los 6 docentes con expediente de matrícula de honor, a mejor expediente más formación se realiza a través de publicaciones especializadas, y encuentros con compañeros, existiendo también en este caso una relación significativa con la calificación del expediente.

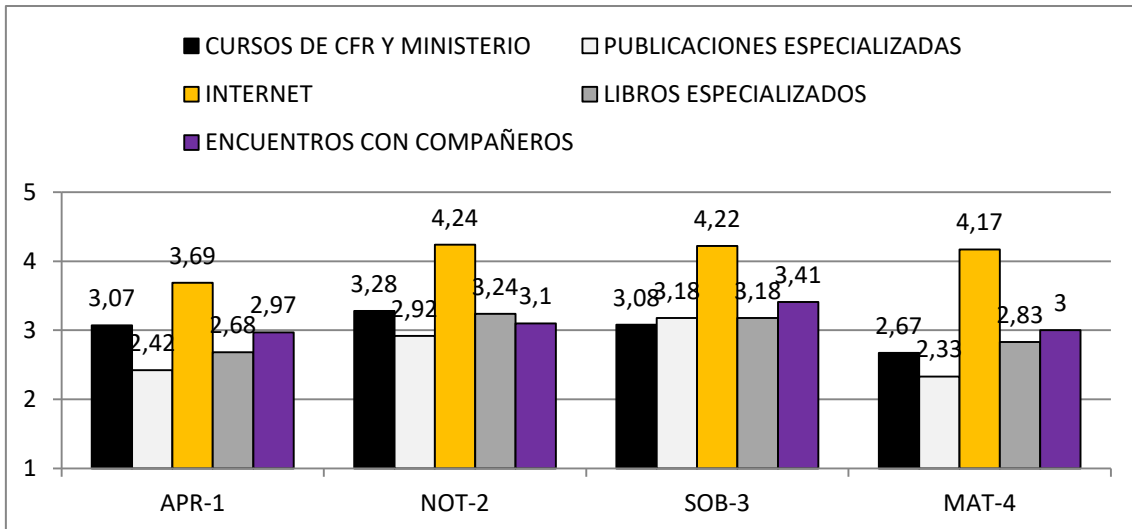


Ilustración 248: Formas de formación permanente por nota media de expediente

La percepción de la valoración del propio trabajo como docente es igual entre aquellos que tienen expediente de aprobado y notable, aumenta en el caso de los que lo tienen de sobresaliente, para descender notablemente entre el profesorado con matrícula de honor. En el caso de la valoración de la propia implicación como docente se produce una relación significativa con el expediente, en la que mejora la valoración cuanto más alta es la nota medida del expediente y respecto al gusto por la innovación, esta también se incrementa en paralelo con la nota del expediente, tal como muestra la ilustración que sigue:

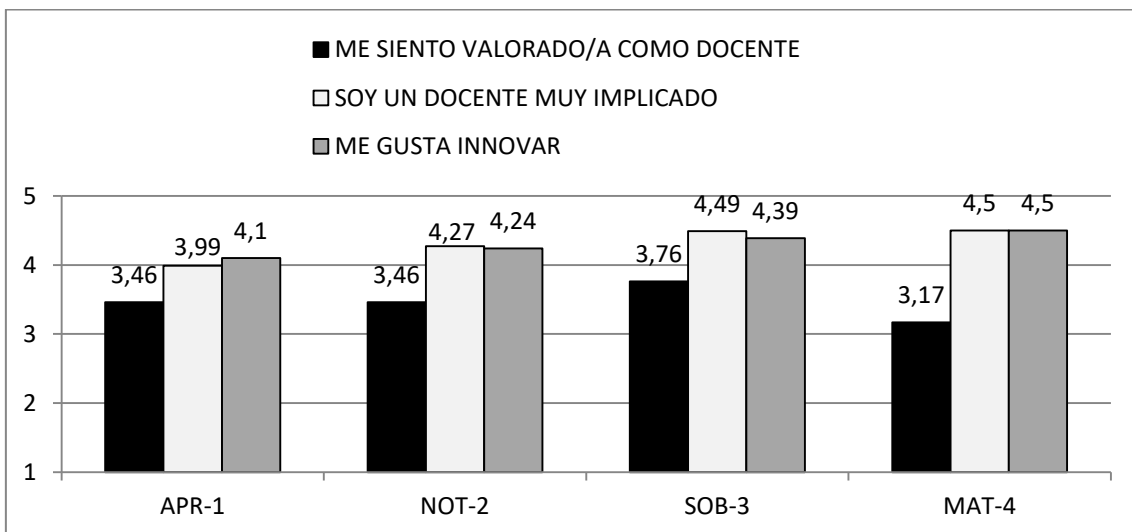


Ilustración 249: Grado de acuerdo con "Mis clases son rutinarias", "Soy un docente muy implicado" y "Me gusta innovar" por nota media de expediente

El grado medio de acuerdo con la afirmación de que el docente enseña actualmente de una forma más comunicativa que hace años es alto pero destacamos una diferencia entre aquel profesorado con expediente de aprobado o notable, que en promedio no supera el 4,17, y aquel otro cuya nota es de sobresaliente o matrícula de honor, que alcanza el 4,33. Igualmente, los docentes de expediente de aprobado y notable

también muestran un acuerdo de 1,55 con que imparten clase de forma similar a como les enseñaron a ellos mismos pero, sorprendentemente, los de expediente de sobresaliente presentan un grado de acuerdo ligeramente más alto pero descendiendo hasta el 1,00 entre los de matrícula de honor.

Con excepción del grupo de seis docentes con expediente de matrícula, quienes muestran un muy bajo grado de acuerdo con que el único objetivo del alumnado sea que alcance un buen nivel de inglés, el resto de grupos presenta un promedio en torno a 3,00 respecto a esta afirmación, sin mayores diferencias entre sí. En cambio, el mejor expediente se asocia a un mayor acuerdo con que el alumnado deba responsabilizarse y ser parte activa de su propio aprendizaje. Respecto a la afirmación de que deba responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje, la progresión se rompe en el tramo de sobresaliente, como podemos observar en la ilustración siguiente:

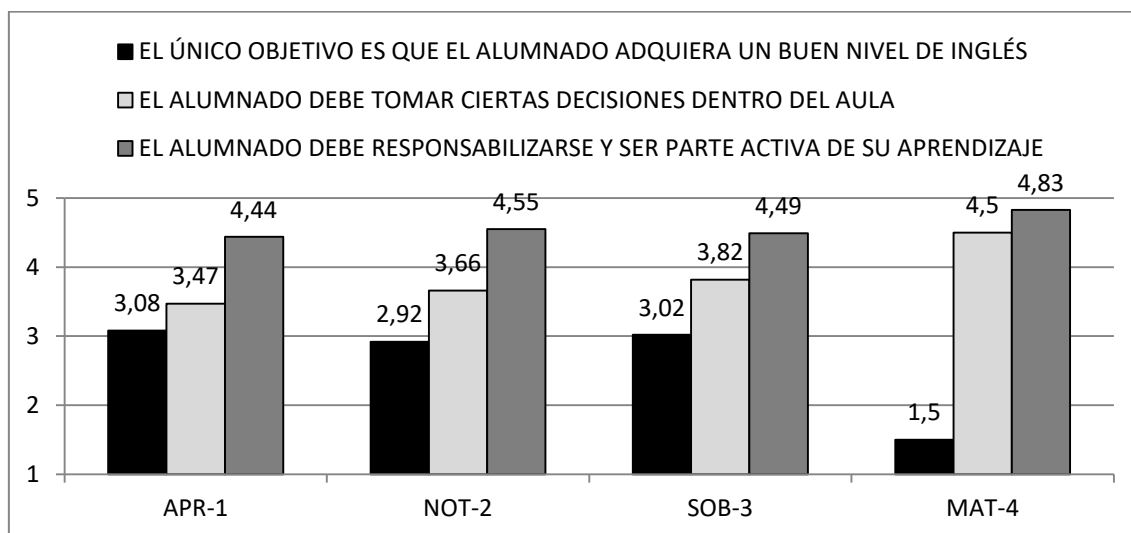


Ilustración 250: Grado de acuerdo con "El único objetivo es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa", "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula (escoger materiales, temas de conversación, canciones o formas de enseñar)" y "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" por nota media de expediente

#### 4.3.6.3. Conocimiento de las teorías y de la legislación sobre la enseñanza de idiomas

El siguiente gráfico muestra que el conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas y el MCERL es superior a medida que mejora el expediente del profesorado, especialmente en el caso de este último que se relaciona de forma estadísticamente significativa con la nota media de expediente. Así mismo, también de forma significativa, el conocimiento del Portfolio y de su versión electrónica aumenta conforme mejora la nota del expediente hasta la calificación de sobresaliente para descender entre los docentes con calificación de matrícula de honor, un poco en el caso del e-PEL y hasta el nivel de los de aprobado en el caso del Portfolio.

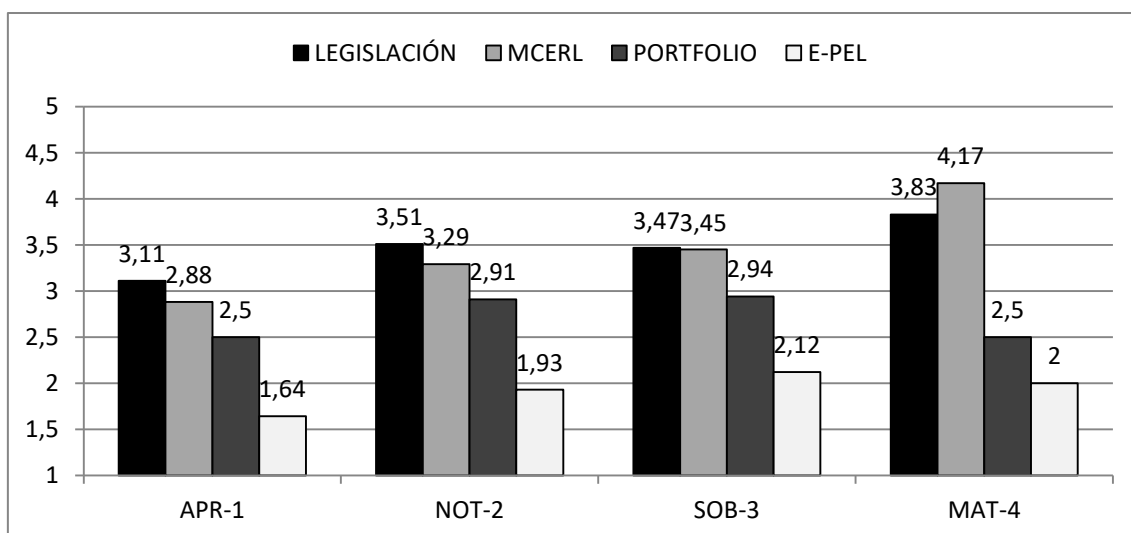


Ilustración 251: Grado de conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas en los niveles en que se imparte clase, el MCERL, el Portfolio y el e-PEL por nota media de expediente

Este mayor grado de conocimiento conforme mejora la nota del expediente entre el profesorado de la muestra se ve desglosado en los datos del siguiente gráfico, que nos confirman esta asociación de mejor expediente con mayor conocimiento de un importante número de teorías sobre enseñanza de idiomas, salvo en los casos de la gramática universal y el conexionismo. Respecto al conexionismo el conocimiento que refiere el grupo de matrícula se sitúa entre el del grupo de aprobado y el de notable. Por su parte, en el caso de la gramática universal esta teoría es peor conocida por el profesorado con calificación de matrícula de honor, aunque conviene destacar que la aplicación de esta teoría al campo de las segundas lenguas o lenguas extranjeras no deja de ser controvertida.

En cuanto al resto de las teorías analizadas, la diferencia que existe entre el conocimiento que refiere el profesorado con calificación de aprobado y el siguiente grupo, el de notable, es superior a la existente entre el resto de los grupos. En todo caso, la relación con la nota media de expediente solo tiene significación estadística en el caso de la perspectiva sociocultural y la enseñanza CLIL.

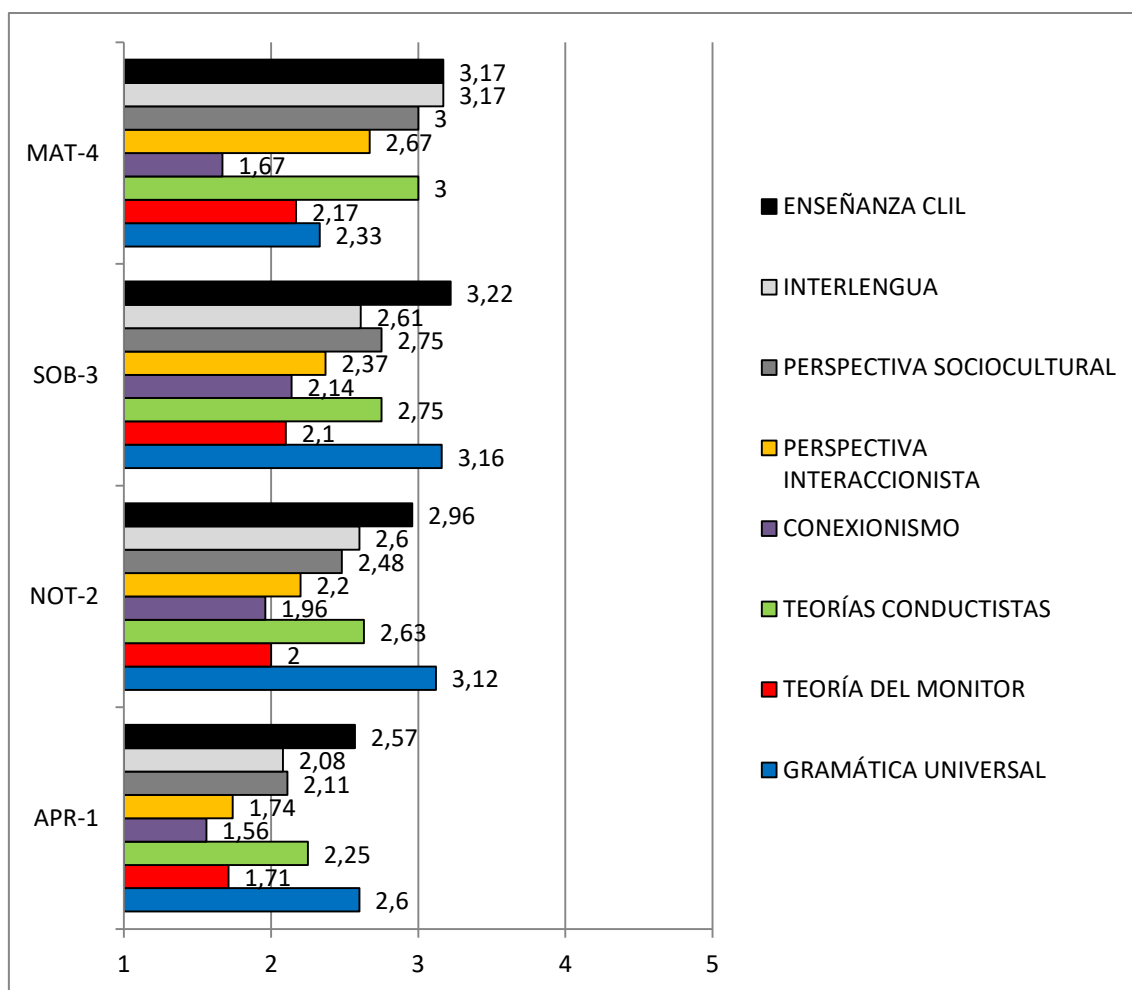


Ilustración 252: Conocimiento de diferentes teorías sobre la enseñanza de lenguas por nota media de expediente

Este mejor conocimiento de la enseñanza CLIL conforme mejora el expediente también tiene reflejo en la mejor impresión que tiene el profesorado con más altas calificaciones respecto a la influencia de este tipo de enseñanza en la capacidad comunicativa del alumnado y, aunque con matices, a un menor temor a que la menor atención a la forma de la lengua pueda tener consecuencias negativas. En este último caso, el profesorado con expedientes de aprobado refiere un menor temor a estos efectos perjudiciales de la enseñanza CLIL que los docentes de mejores expedientes, mientras que en el resto de los grupos se mantiene la tendencia a menor temor según mejora la calificación, tal como muestra el siguiente gráfico:

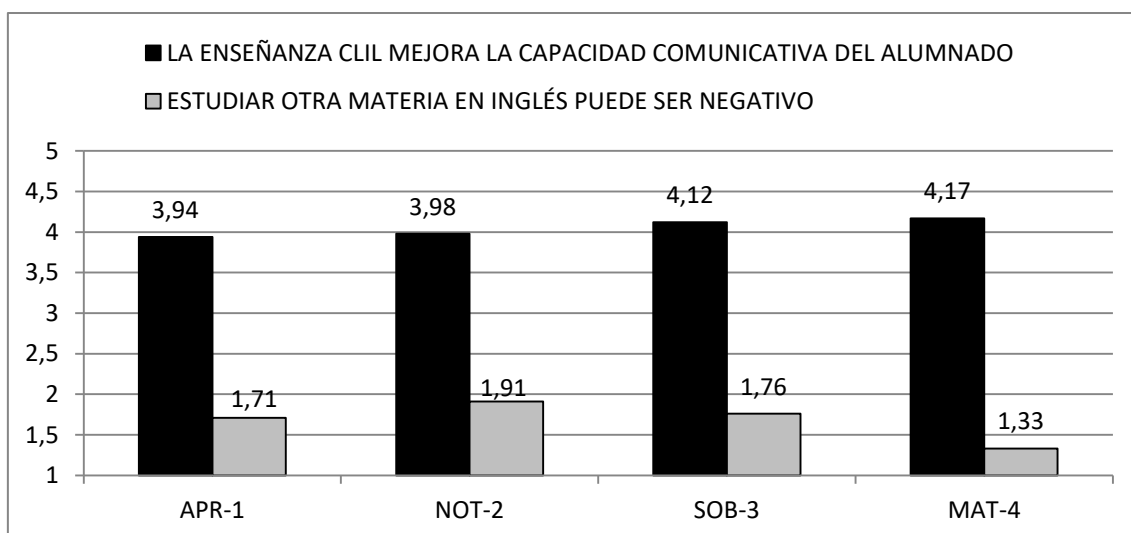


Ilustración 253: Grado de acuerdo con las afirmaciones "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado en inglés" y "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" por nota media de expediente

#### 4.3.6.4. Actividades de clase

Dentro del bloque de actividades centradas en las destrezas escritas no observamos tendencias claras asociadas al expediente del profesorado. Es el profesorado con calificación de notable el que dice realizar más ejercicios de comprensión lectora en contraste con el de aprobado, que es el que menos refiere realizarlos, mientras que las redacciones son más frecuentes en las aulas de docentes con calificación de matrícula sin que exista una tendencia descendente al bajar la calificación media. Por último, apenas vemos diferencias en cuanto a las pruebas escritas, excepto que el profesorado con calificación de aprobado las realiza algo más frecuentemente que el resto de grupos.

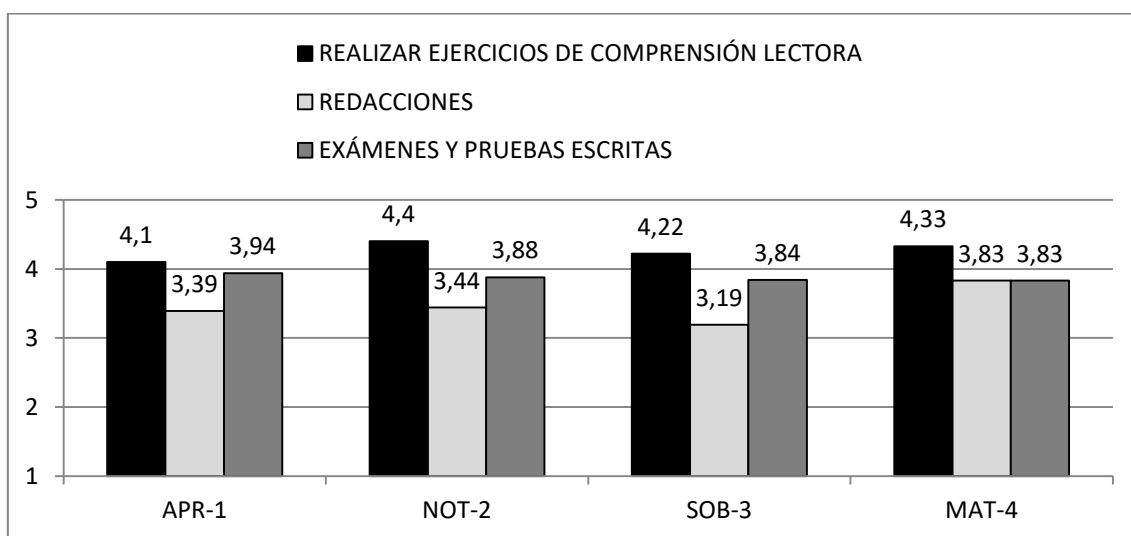


Ilustración 254: Frecuencia de la realización de ejercicios de comprensión lectora, redacciones así como exámenes y pruebas escritas por nota media de expediente

En cuanto a la creencia de que haya que centrarse más en las destrezas escritas en 2º de bachillerato, priorizando las preparación de las pruebas de acceso a la universidad, observamos que el grado de acuerdo disminuye a medida que mejora el expediente, desde un 3,17 entre el profesorado de expediente de aprobado a un 2,67 en el caso del que obtuvo matrícula de honor.

Respecto a las actividades orales por las que se preguntaba al profesorado, no habiendo grandes diferencias entre el resto de grupos, los docentes con calificación de aprobado dicen realizarlas menos que el resto de grupos salvo en el caso del trabajo del Alfabeto Fonético Internacional, que incluso reconocen trabajar menos en el aula los docentes con calificación de sobresaliente. En el resto de los casos, las actividades orales en general, el trabajo de la pronunciación y los ejercicios de comprensión oral, están bastante igualados los diferentes grupos a excepción de los docentes con la calificación más baja, tal como podemos comprobar a continuación:

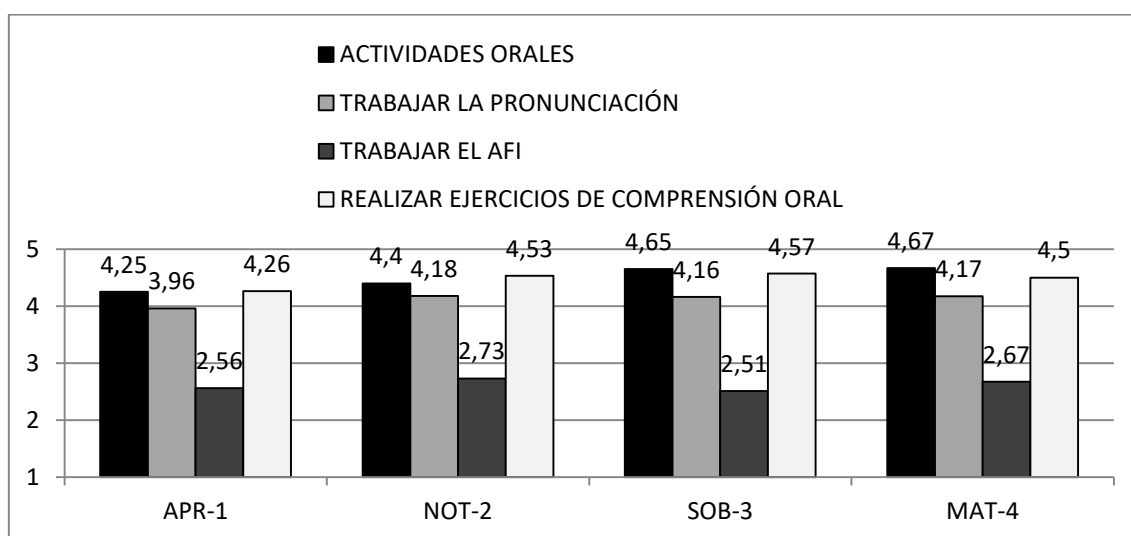


Ilustración 255: Frecuencia de realizar actividades orales en general, trabajar la pronunciación, el AFI y realizar ejercicios de comprensión oral por nota media de expediente

En el caso del visionado de vídeos nos encontramos con una actividad relacionada significativamente con el expediente y que adquiere mayor frecuencia conforme mejora la calificación media de los docentes de la muestra. Sin embargo, apreciamos un descenso en el caso de los 6 docentes con expediente de matrícula de honor, mucho más acentuado en el caso de no realizar actividades derivadas de los vídeos vistos en el aula:



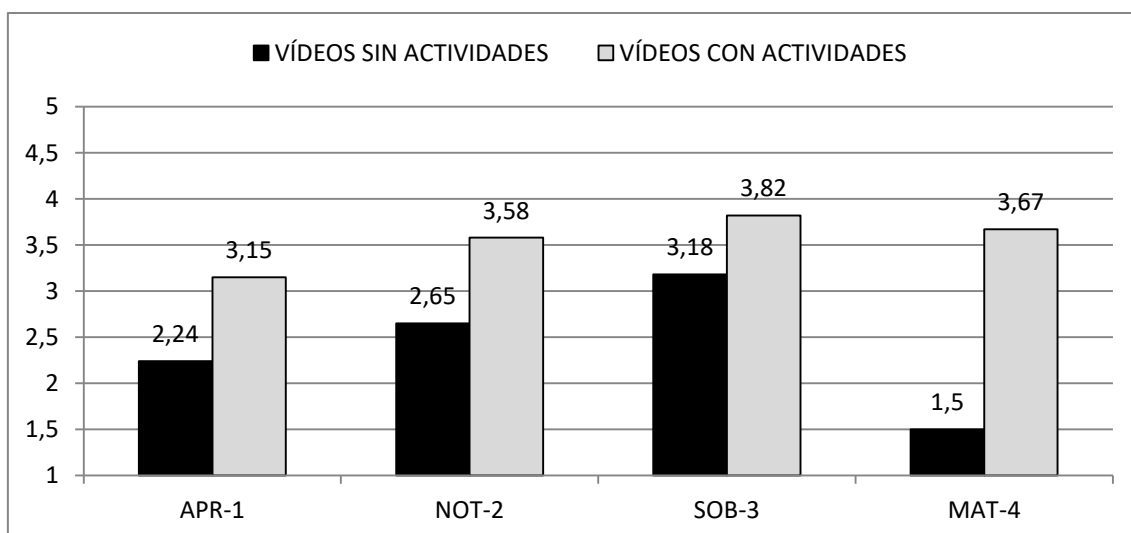


Ilustración 256: Frecuencia del visionado de vídeos realizando y sin realizar actividades derivadas por nota media de expediente

Las canciones igualmente mantienen una relación significativa con el expediente, aunque encontramos un panorama diferente según se trate de escucharlas y aprovecharlas desde el punto de vista lingüístico o bien de cantarlas en el aula. En el primer caso nos encontramos con una actividad que presenta su menor frecuencia en el grupo de aprobado y la mayor en el de notable, para descender en los dos tramos siguientes. Por su parte, si se trata de cantarlas, apreciamos un ascenso desde el grupo de aprobado hasta el de sobresaliente, con un descenso final en el de matrícula de honor. En ambos casos la mayor frecuencia de la actividad se sitúa en los grupos de notable y sobresaliente, mientras que la menor se corresponde con el grupo de aprobado:

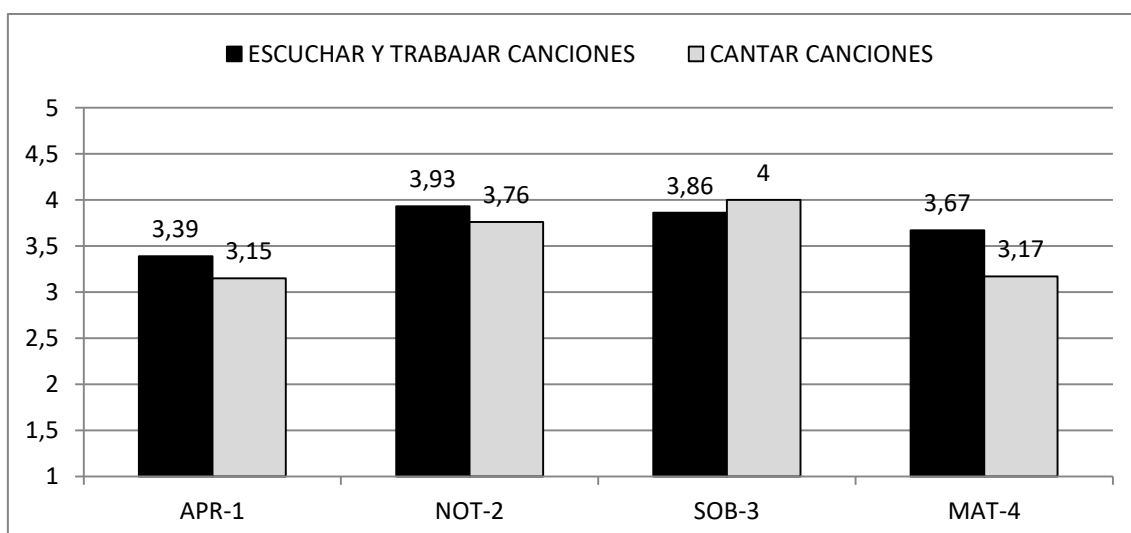


Ilustración 257: Frecuencia de escuchar y trabajar lingüísticamente canciones y de cantarlas por nota media de expediente

En la actividad en la que sí se ve una clara tendencia en nuestros datos además de significación estadística es en las exposiciones orales. De forma clara, un mejor

expediente se asocia con mayor realización de la actividad. Se aprecia un incremento en cada tramo considerado, siendo este especialmente acentuado entre los docentes con calificación de sobresaliente y los de matrícula. En el caso de los exámenes orales el incremento que se produce entre los grupos considerados es suave, habiendo un descenso en el tramo de matrícula, que lo sitúa por debajo del de sobresaliente en cuanto a la frecuencia de la actividad:

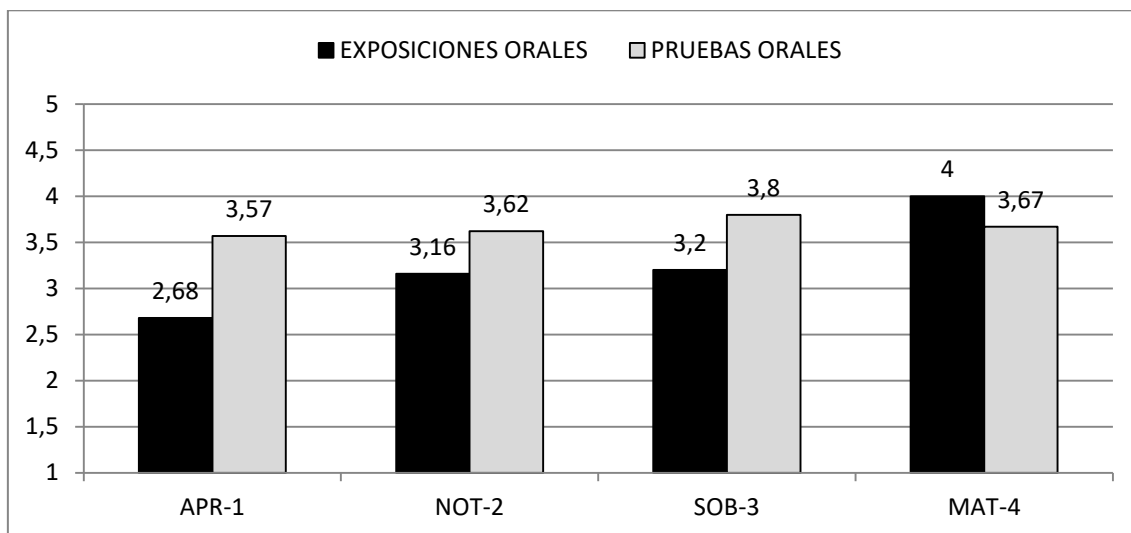


Ilustración 258: Frecuencia de las exposiciones y pruebas orales por nota media de expediente

Respecto a las actividades de interacción oral recogidas en el siguiente gráfico, vemos como tanto en el caso de hablar con el alumnado sobre temas de interés como en el de la realización de debates, la frecuencia se incrementa significativamente asociada con el mejor expediente, mientras que en el caso de los juegos la tendencia es similar con un descenso en el tramo de matrícula de honor, tal como hemos descrito en el caso de otras actividades consideradas anteriormente. En cualquier caso, en estas tres actividades el grupo de aprobado es el que menos refiere realizarlas:

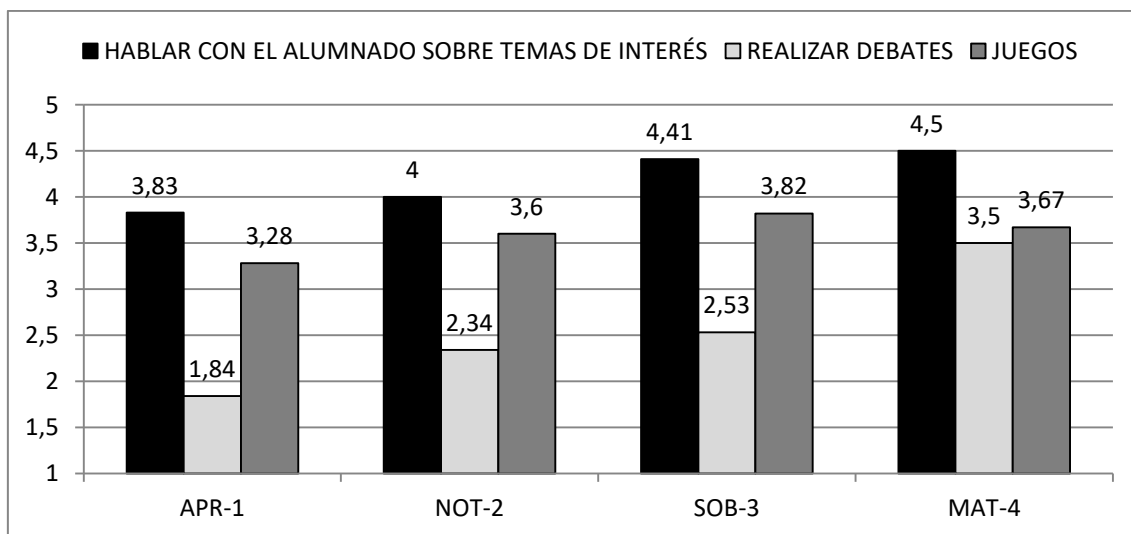
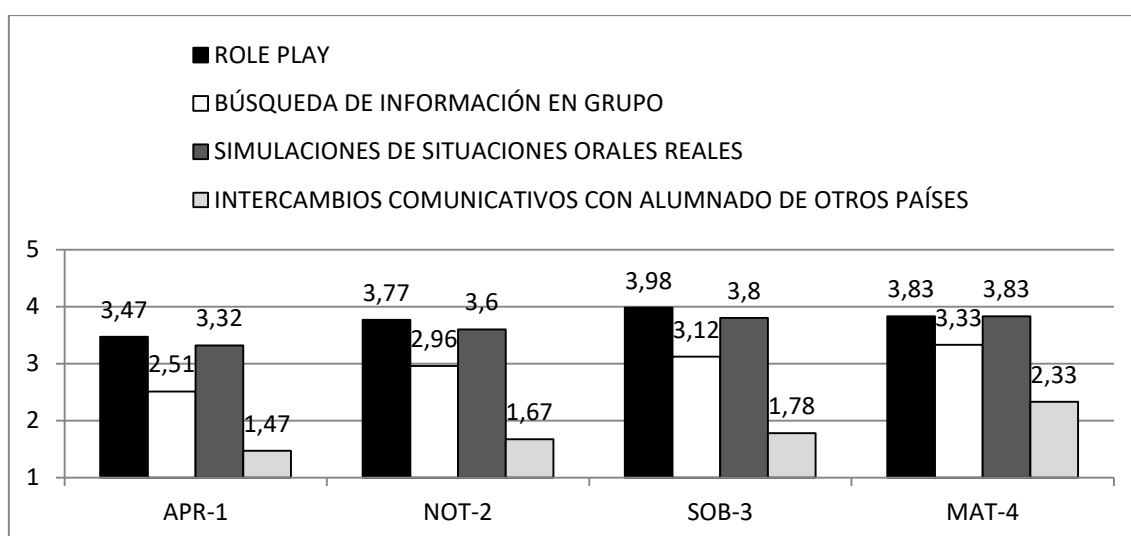


Ilustración 259: Frecuencia de hablar con el alumnado sobre temas de interés, realizar debates y juegos por nota media de expediente

El siguiente bloque de actividades de interacción analizado revela nuevamente que en nuestros datos el mejor expediente se relaciona más frecuentemente con actividades de búsqueda de información en grupo, simulaciones de situaciones orales reales e intercambios comunicativos con alumnado extranjero en inglés, apreciándose un incremento de la frecuencia promedio de todas ellas, tramo a tramo, sin llegar a existir una asociación estadísticamente significativa entre ellas y el expediente. La actividad de *role play*, la más frecuente en todos los grupos considerados de las que aparecen en el siguiente gráfico, se incrementa en los grupos de aprobado a sobresaliente, para sufrir un descenso en el tramo de matrícula de honor:



*Ilustración 260: Frecuencia de actividades de tipo role play, búsqueda de información en grupo, simulaciones de situaciones orales reales e intercambios comunicativos con alumnado de otros países por nota media de expediente*

#### 4.3.6.5. Tratamiento de la gramática, vocabulario, traducción y dictados

El análisis del tratamiento de la gramática en el aula nos revela que, aunque la explicación de los aspectos gramaticales es una actividad con frecuencia similar en los diferentes grupos de expediente, con un leve descenso solamente entre los docentes con expedientes de sobresaliente, en el caso de la realización y corrección de ejercicios que versen sobre aspectos gramaticales, la frecuencia desciende levemente en la muestra conforme mejora el expediente del grupo a considerar:

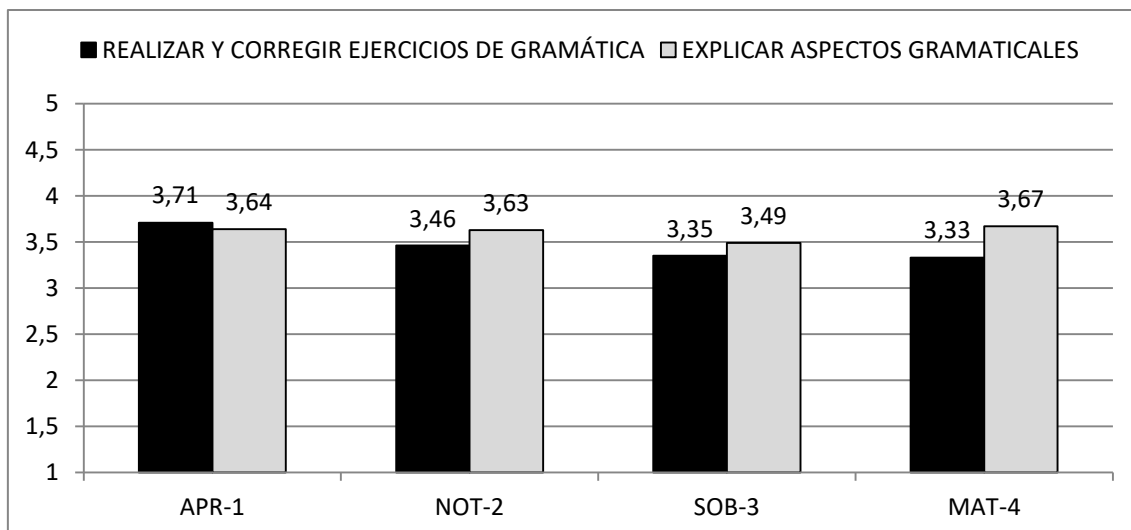


Ilustración 261: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de gramática así como de la explicación de aspectos gramaticales por nota media de expediente

De forma similar, en el caso del vocabulario nos encontramos con que las explicaciones de aspectos relacionados con el mismo se incrementan ligeramente conforme mejora el expediente, mientras que los ejercicios sobre este descienden a medida que aumenta la nota del expediente, con excepción del grupo de matrícula de honor que, una vez más, rompe esta linealidad y se aproxima a los valores medios del grupo de notable:

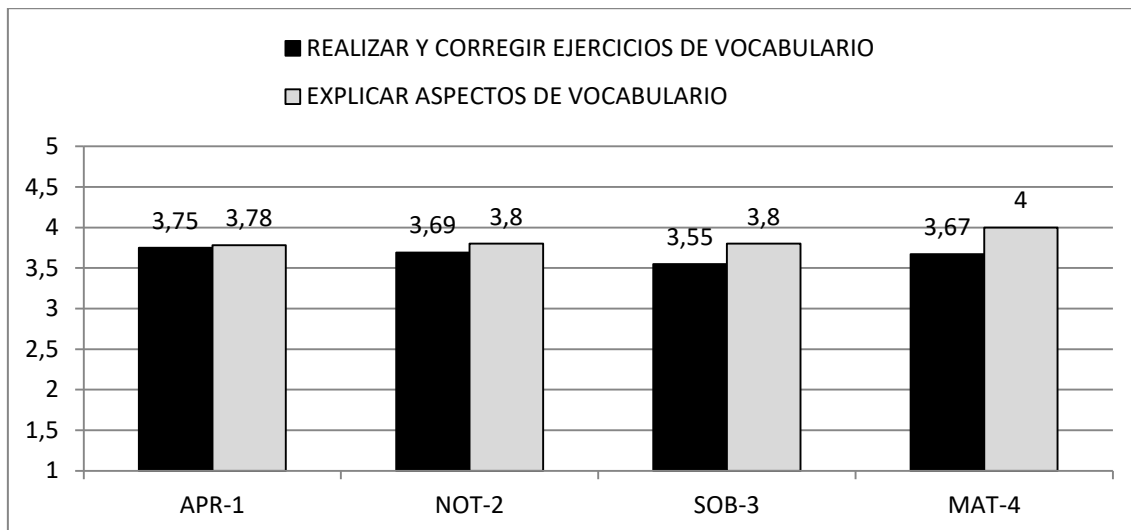


Ilustración 262: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de vocabulario así como de la explicación de aspectos sobre el mismo por nota media de expediente

La traducción nos muestra de nuevo una asociación irregular en nuestros datos entre una mayor frecuencia de la actividad y un mejor expediente, a pesar de que, tanto en el caso de traducir elementos concretos como en el caso de frases o textos enteros, el grupo que tiene expediente de sobresaliente refiere en promedio una menor frecuencia que el grupo de notable, rompiendo la linealidad esperable:

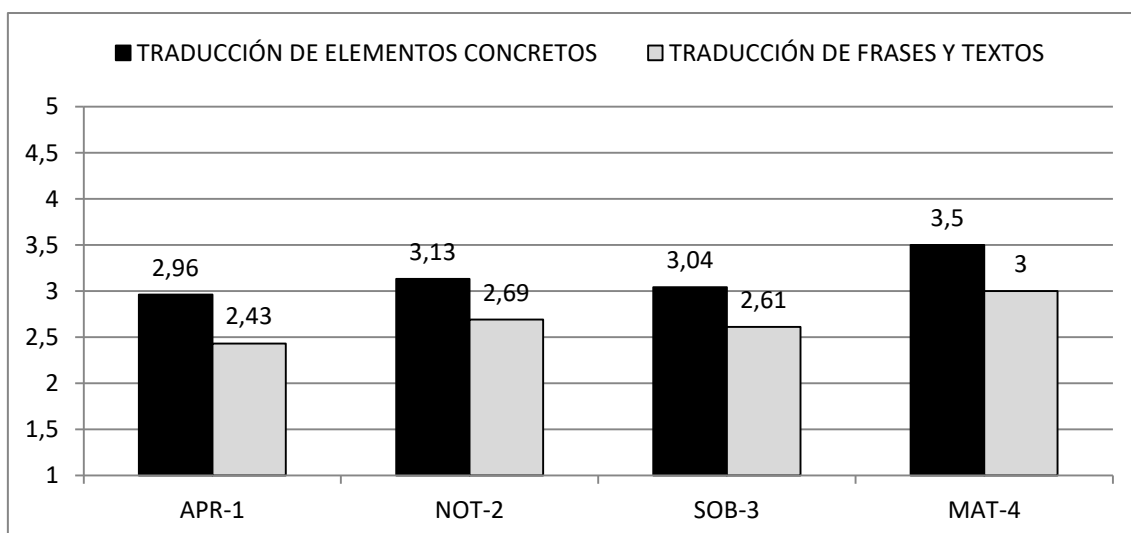


Ilustración 263: Frecuencia de la traducción de elementos concretos así como de frases y textos por nota media de expediente

A su vez, los dictados, que no dejan de ser una actividad poco habitual en las clases de los docentes estudiados, lo son más a medida que mejora este expediente, habiendo un incremento en cada uno de los tramos en consideración:

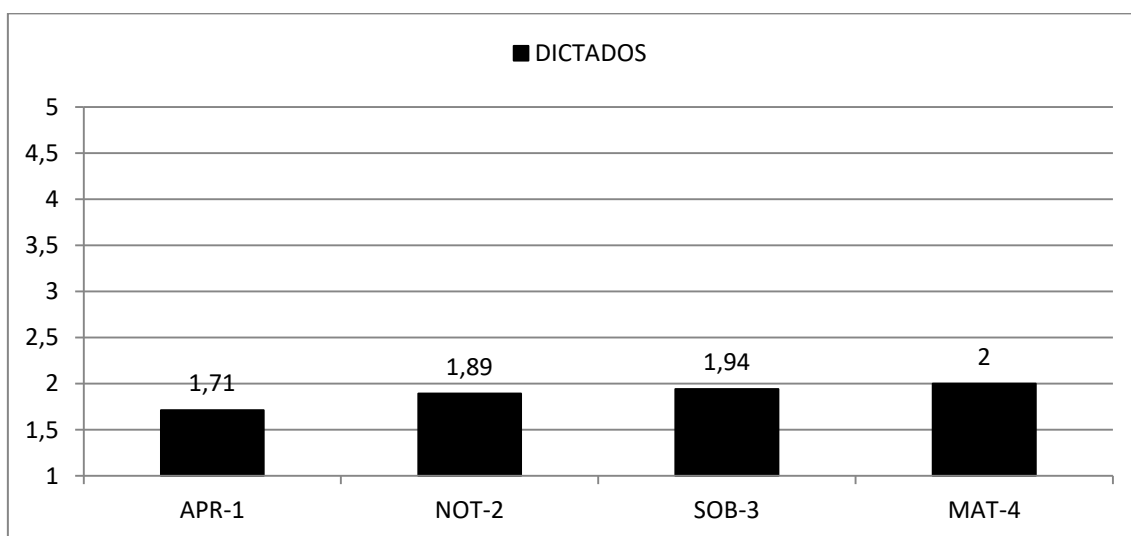


Ilustración 264: Frecuencia de la realización de dictados por nota media de expediente

Uno de los aspectos analizados en los que esta variable revela mayores diferencias es en la realización de proyectos de aula o trabajos por tareas. En concreto, en el caso de los proyectos en inglés, la relación con el expediente es significativa, pasando de una actividad de frecuencia inferior a la media entre los docentes de expediente de aprobado a una de alta frecuencia entre los de matrícula de honor con incrementos en cada tramo. Los trabajos por tareas presentan una tendencia similar pero menos acentuada y sin alcanzar significación estadística siendo una actividad que, en todo caso, solo llega a la frecuencia 3,00 en el caso de los docentes de matrícula de honor:

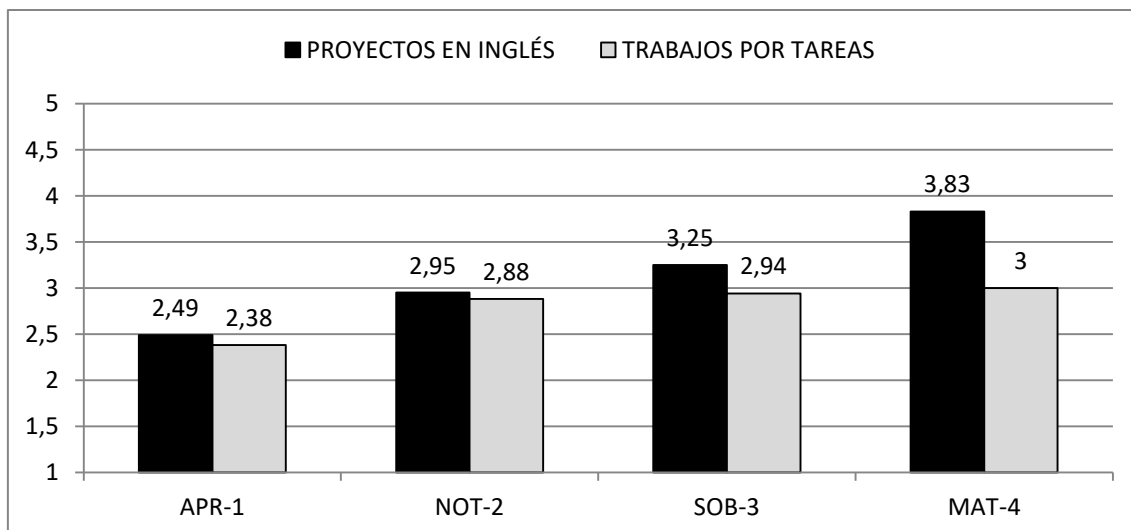


Ilustración 265: Frecuencia de la realización de proyectos usando el inglés como lengua vehicular y de la realización de trabajos por tareas en los que el alumnado realiza una serie de actividades en inglés encaminadas a preparar una tarea o proyecto final por nota media de expediente

Por último dentro de este apartado, nos centramos en los aspectos culturales y percibimos diferencias estadísticamente significativas con un importante incremento del tratamiento tanto de la propia cultura como de la cultura de los países anglófonos a medida que mejora el expediente del grupo en consideración. Este incremento es más notable cuando se trata de la cultura propia, pues la frecuencia de su tratamiento es más baja entre el profesorado de expediente de aprobado pero se sitúa en la misma frecuencia que el tratamiento de la cultura de los países anglófonos entre el de matrícula de honor. Por otro lado, la importancia otorgada al auxiliar de conversación para el tratamiento de los aspectos culturales, siendo muy alta en todos los grupos, disminuye ligeramente conforme mejora el expediente de cada grupo:

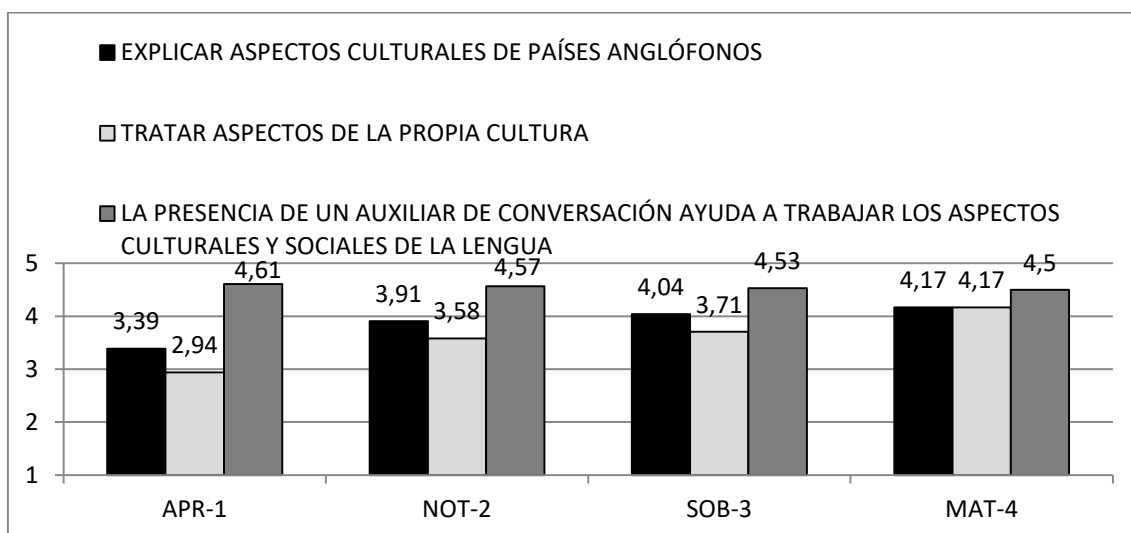
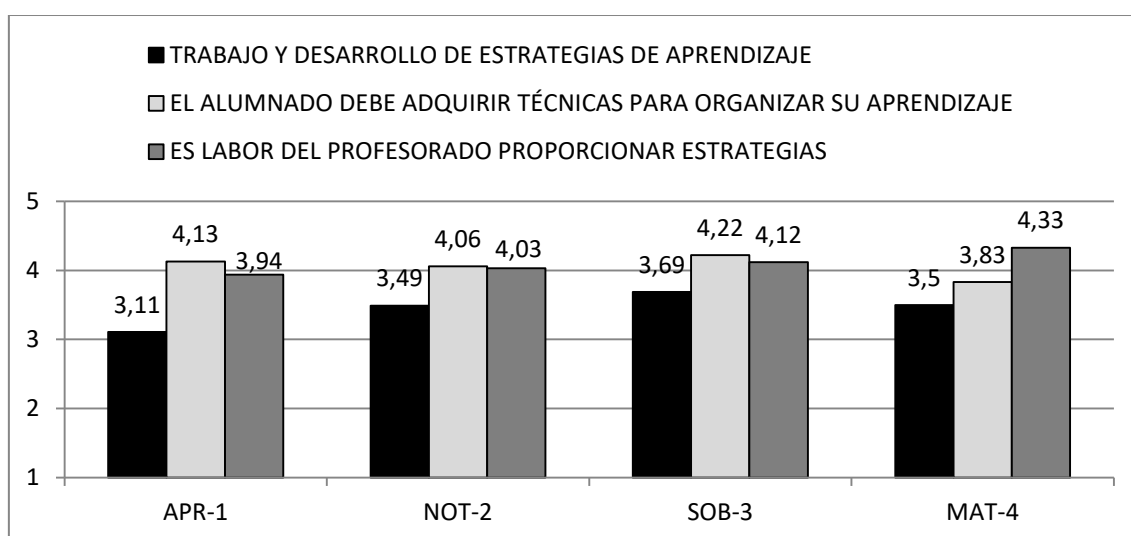


Ilustración 266: Frecuencia de explicar aspectos culturales de países anglófonos y de tratar aspectos de la propia cultura en inglés, así como grado de acuerdo con "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua" por nota media de expediente

#### 4.3.6.6. Las estrategias de aprendizaje

En cuanto a las estrategias de aprendizaje vemos un incremento de su promoción que se relaciona significativamente con la mejor calificación, con un descenso solamente en el caso del profesorado con matrícula de honor. A su vez, respecto a la afirmación de que “El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje” no apreciamos ninguna tendencia asociada a la calificación del expediente aunque es una afirmación que suscita un alto grado de acuerdo entre todos los grupos considerados. En cambio, al presentar la afirmación de que es labor del profesorado proporcionar estas estrategias, tal como vemos en el gráfico que presentamos a continuación, la mejor nota de expediente de cada grupo se corresponde con un más alto grado de acuerdo:



*Ilustración 267: Frecuencia del trabajo o desarrollo de estrategias de aprendizaje y grado de acuerdo con las afirmaciones "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" y "Es labor del profesorado proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar" por nota media de expediente*

Y en la misma línea pero dentro de la significación estadística se sitúa la frecuencia del trabajo de las estrategias de compensación para intercambios comunicativos y de la promoción de “aprender a aprender”, que aumenta en los tramos que van de aprobado a sobresaliente aunque desciende en el caso del profesorado con matrícula de honor. No se observa, en cambio, esta tendencia respecto al trabajo de las técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia de inglés, que tienen su mayor frecuencia entre los docentes con calificación de notable, descendiendo en el resto de tramos:

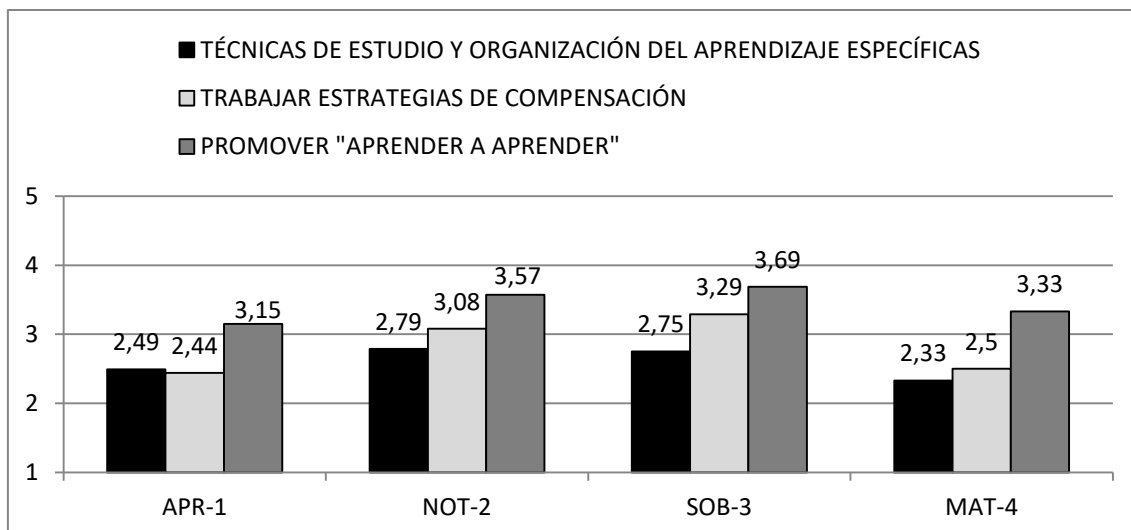


Ilustración 268: Frecuencia de la explicación de técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia, trabajo de estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas y promoción de "aprender a aprender" por nota media de expediente

#### 4.3.6.7. Portfolio

La convocatoria oficial del Portfolio por parte de la Consellería de Educación e O.U. tiene una mejor acogida entre los docentes con más altas calificaciones, yendo desde el 5,56 % de los que cuentan con la de aprobado al 16,67 % de los de matrícula de honor. Igualmente la promoción del dossier entre el alumnado aumenta conforme lo hace el expediente, con la excepción de los docentes con matrícula de honor, entre los que desciende hasta situarse ligeramente por debajo de los profesores con expediente de notable:

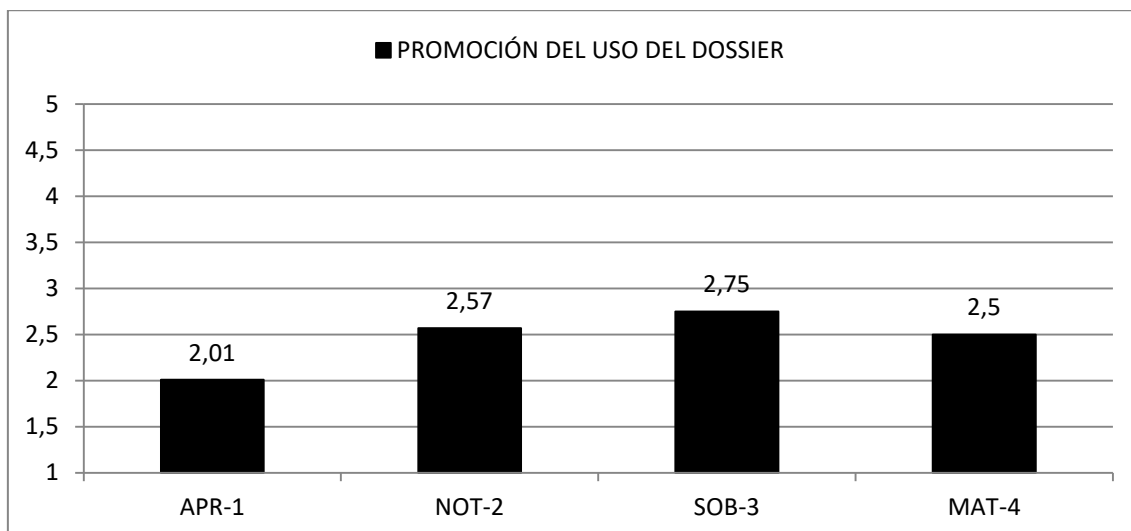
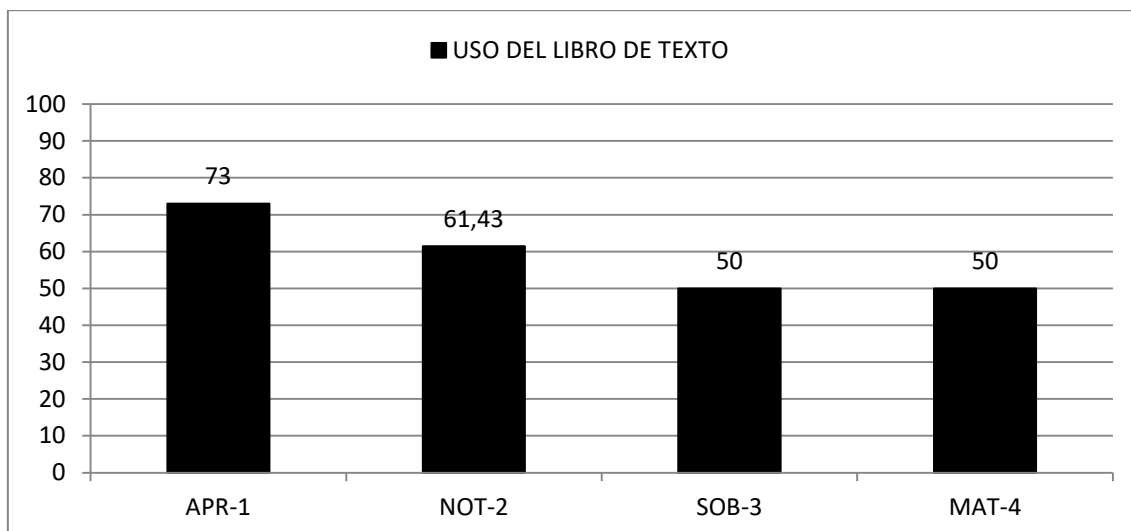


Ilustración 269: Frecuencia de la promoción del uso del dossier por nota media de expediente



#### 4.3.6.8. El *input* en el aula

En cuanto a las fuentes de *input* en el aula, el libro de texto se erige como una de las más importantes, tal como hemos visto, pero no con el mismo peso dentro del tiempo de clase para todos los grupos que estamos considerando. Así, el seguimiento de los libros de texto va decayendo de forma importante en los datos de nuestra muestra a medida que mejora el expediente, desde tres cuartas partes del tiempo de docencia entre los docentes de aprobado, hasta solo la mitad entre los de sobresaliente y matrícula de honor, tal como refleja el gráfico:



*Ilustración 270: Porcentaje de uso del libro de texto respecto al tiempo total de clase por nota media de expediente*

A pesar de estas diferencias, el profesorado de la muestra no presenta una tendencia clara respecto a si el libro de texto es la herramienta más importante en las clases de inglés que se pueda relacionar con su expediente. En cuanto a si las editoriales imponen la forma en que se imparte clase de inglés, nos encontramos con que desde el grupo con expediente de aprobado al de sobresaliente se muestra un creciente acuerdo con la afirmación, progresión que se rompe otra vez en el tramo de matrícula de honor, que es el grupo que muestra menor acuerdo con que el libro de texto sea la herramienta más importante en las clases de inglés, y también el que menos concuerda con que las editoriales de los libros de texto prescriban la forma en que se imparte clase de inglés, como podemos observar en el gráfico:

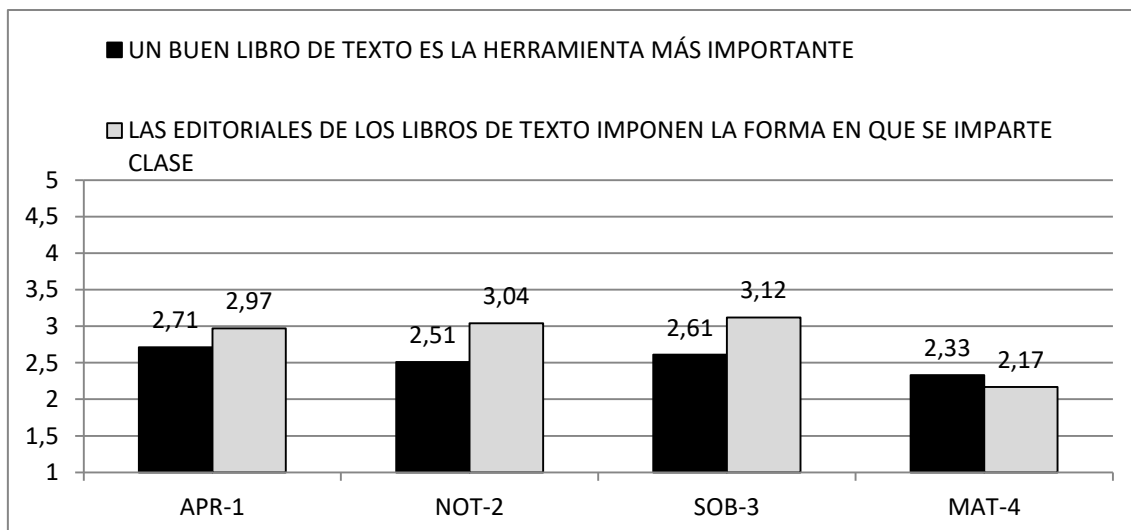


Ilustración 271: Grado de acuerdo con que "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" y "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase de inglés" por nota media de expediente

Encontramos una nueva relación estadísticamente significativa entre la utilización de los materiales auténticos y el expediente de los docentes, aumentando su uso conforme mejora el expediente y, en lo referente a la gradación de los materiales en la L2 a disposición del alumnado, se observa que a medida que mejora su expediente el profesorado entiende en mayor medida que el *input* debería estar graduado a un nivel más elevado que el actual del alumnado y no tanto al mismo nivel que este posee en la actualidad. Tanto es así que entre los docentes de expedientes de aprobado la afirmación de que los materiales deben de estar graduados al mismo nivel del alumnado supera en un punto a la de que deberían estar graduados por encima de su nivel mientras que, tal como muestra el gráfico, entre los de matrícula de honor se invierten los papeles y está última es la que recibe mayor apoyo:

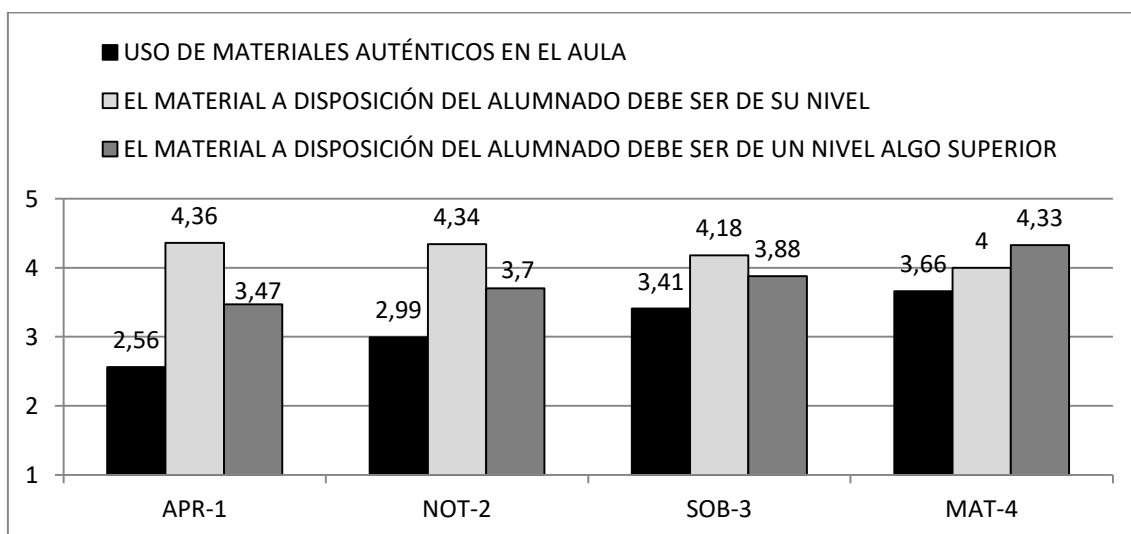
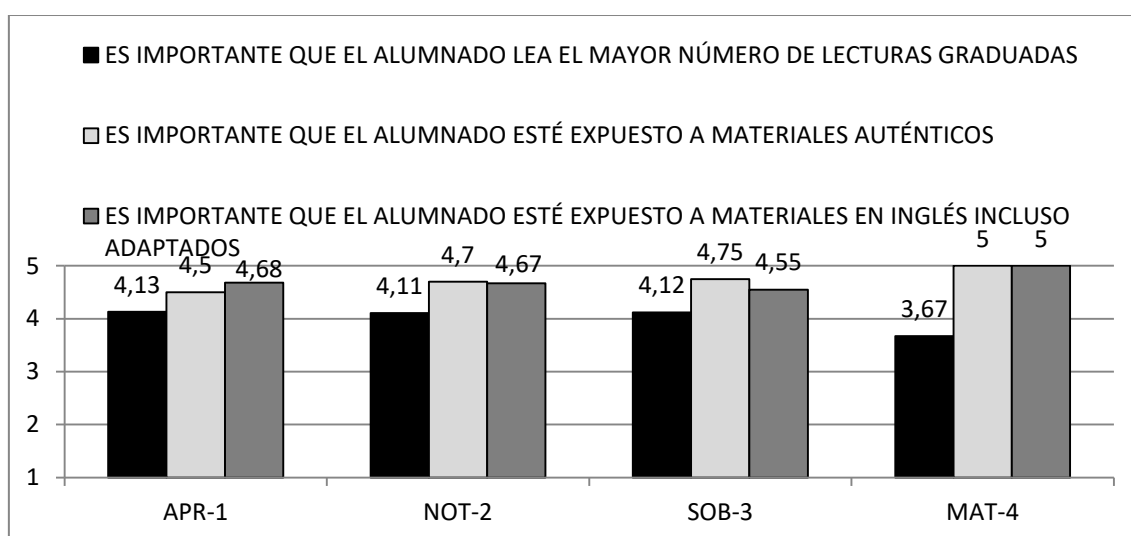


Ilustración 272: Frecuencia de utilizar materiales auténticos en el aula y grado de acuerdo con "El material a disposición del alumnado debe ser del nivel del alumnado" y "El material a disposición del alumnado debe ser de nivel algo más alto que el actual del alumnado" por nota media de expediente

De forma coherente con la relación que hemos señalado antes de que el profesorado con mejor expediente utiliza en mayor medida los materiales auténticos en el aula, también vemos que cuanto más elevada es la calificación, mayor es el apoyo a la afirmación de que esta exposición es importante. Por el contrario, aunque suscita un fuerte apoyo por parte de todos los grupos, la conveniencia de la exposición a materiales en inglés aunque estos no sean auténticos no presenta esa relación con el expediente. En todo caso, ambas afirmaciones obtienen el 5,00 por parte del grupo de docentes con matrícula de honor, lo que indica la importancia que este grupo otorga al *input* en inglés. A su vez, la importancia de las lecturas graduadas recibe un apoyo similar por parte de los grupos de aprobado, notable y sobresaliente, pero algo más bajo en el caso del grupo de docentes con matrícula de honor:



*Ilustración 273: Grado de acuerdo con "Es importante que el alumnado lea el mayor número posible de lecturas graduadas", "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" y "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés aunque sean adaptados" por nota media de expediente*

La percepción de las ocasiones con que cuenta el alumnado para utilizar el inglés fuera del aula mejora de forma estadísticamente significativa a medida que lo hace el expediente, salvo en el caso del profesorado de matrícula de honor, grupo entre el que desciende por debajo del resto de grupos. Igualmente, el profesorado de notable, sobresaliente y matrícula entiende en mayor medida que el de expediente de aprobado que es su labor la promoción del contacto del alumnado con la L2, sin que haya mayores diferencias entre los grupos. En consonancia con esta valoración de la importancia de estar en contacto con el inglés fuera del aula y de que el profesorado debe ejercer este papel de mediador, queda reflejado en el gráfico siguiente que a medida que mejora el expediente, el profesorado reconoce realizar un esfuerzo significativamente mayor para facilitar este contacto:

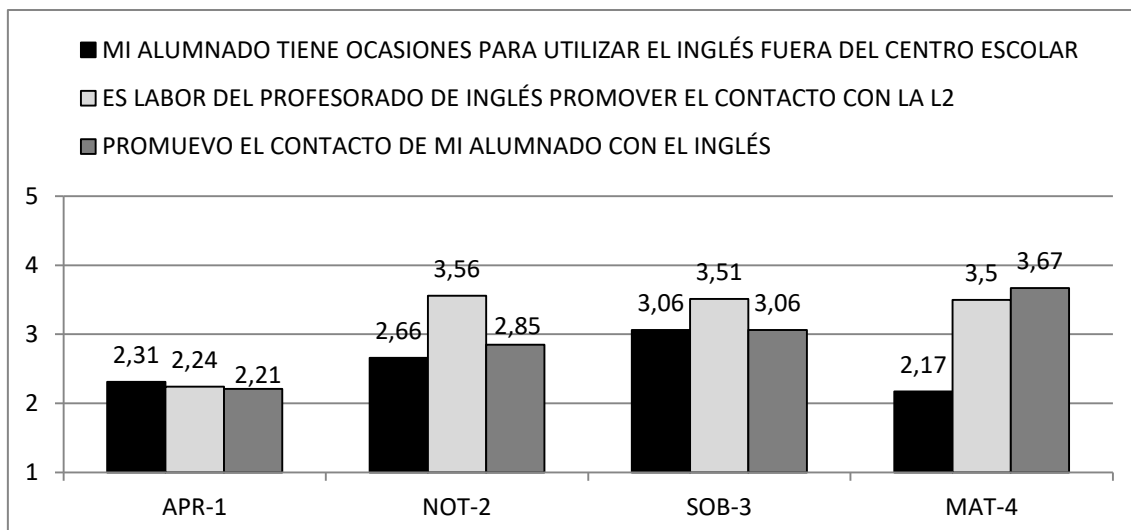


Ilustración 274: Grado de acuerdo con "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del contexto escolar", "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" y frecuencia de la promoción del contacto con la lengua inglesa fuera del aula por nota media de expediente

#### 4.3.6.9. La L2 en el aula

Teniendo en cuenta que acabamos de ver que el profesorado de mejor expediente realiza un mayor esfuerzo para facilitar el contacto de su alumnado con la L2, no sorprende que, en consecuencia, el mejor expediente se vea asociado en nuestros datos a un mayor uso de la L2 en el aula en hasta un 25 % más del tiempo total de clase:

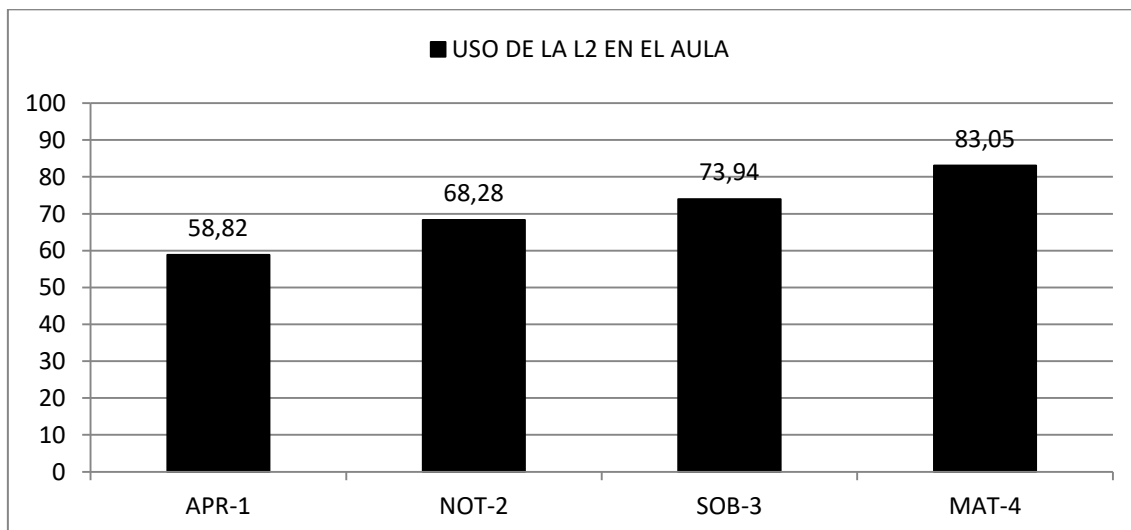


Ilustración 275: Porcentaje de uso del inglés respecto al tiempo de clase por nota media de expediente

Y, a pesar de este dato, no es el profesorado con expediente de matrícula el que cree que habría que impartir las clases de inglés totalmente en la lengua extranjera sino que esta idea va subiendo desde el de aprobado hasta el de sobresaliente, descendiendo entre los docentes con matrícula de honor, lo que revela una relación

significativa entre esta idea y el expediente. Algo parecido, pero sin significación estadística, sucede con la afirmación de que “el profesorado solo debería utilizar el inglés en el aula”, aunque en este caso el acuerdo mostrado por los docentes con aprobado y notable está a un mismo nivel; asciende entre los de sobresaliente y desciende bastante entre los de matrícula. Finalmente, la necesidad de utilizar otros medios lingüísticos y no lingüísticos antes de acudir a la L1 del alumnado recibe un creciente apoyo con el mejor expediente pero, de nuevo, vuelve a recibir su apoyo más bajo entre los docentes con matrícula de honor, tal como refleja el gráfico:

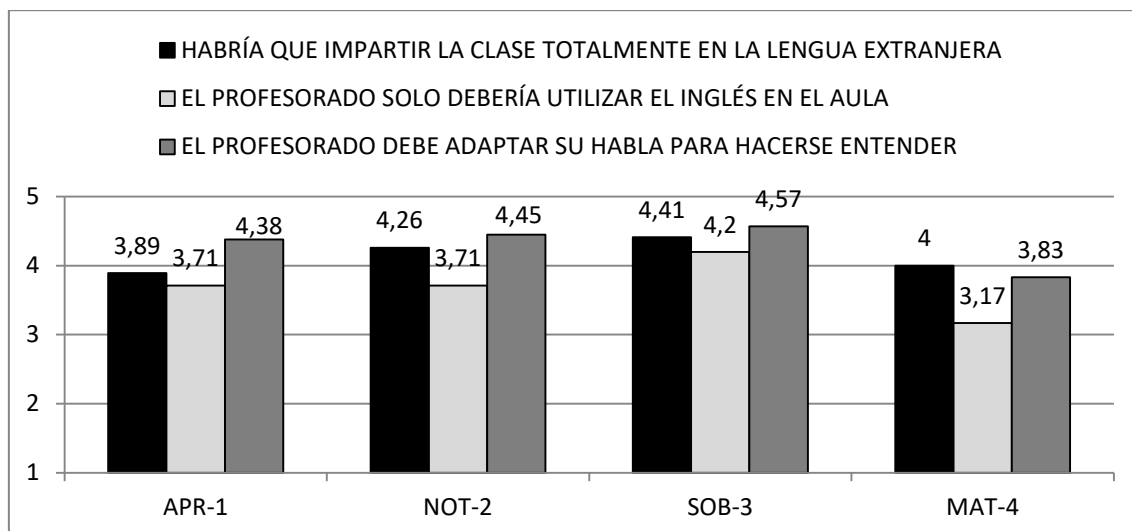


Ilustración 276: Grado de acuerdo con "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera", "El profesor de inglés solo debería utilizar el inglés en el aula" y "El profesorado de inglés debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando usar la lengua del alumnado" por nota media de expediente

Nos encontramos así con que dentro de nuestra muestra el mayor uso del inglés en el aula dicen realizarlo los docentes con mejores expedientes, aunque estos no parecen ser los que ven más necesidad de un uso exclusivo de la L2 del alumnado dentro del aula.

#### 4.3.6.10. Improvisación en las clases

El grado de improvisación que refiere el profesorado es medio y se incrementa en cada grupo a medida que mejora el expediente, a pesar de que la percepción de que la improvisación ocasional sea positiva no sigue esta misma tendencia. Esta empeora desde el grupo de aprobado al de sobresaliente y solo remonta hasta el 5,00 en el grupo de matrícula de honor:

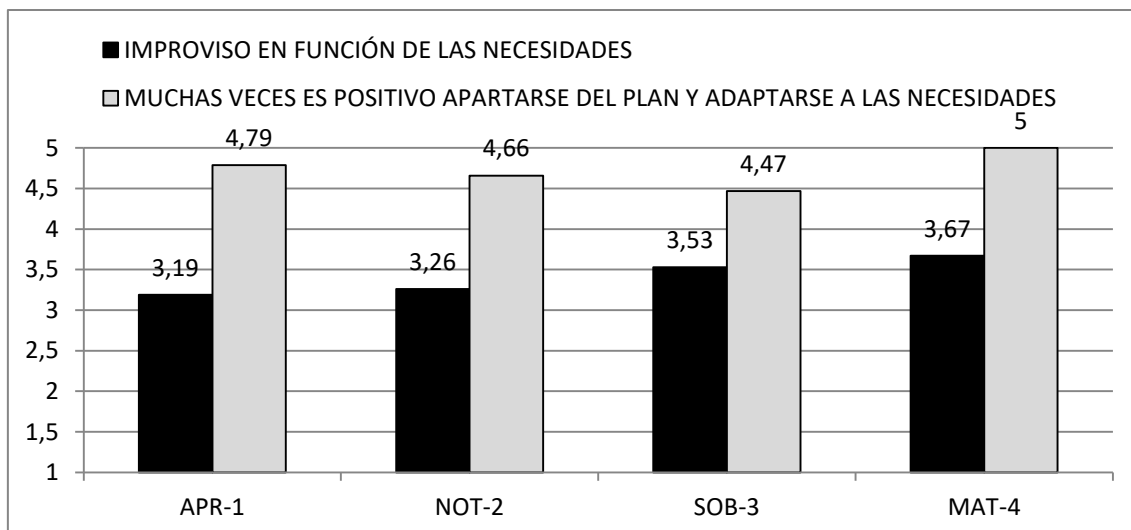


Ilustración 277: Frecuencia de la improvisación en función de las necesidades y grado de acuerdo con "Muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula" por nota media de expediente

#### 4.3.6.11. Comienzo temprano de la enseñanza de la L2

Con la impresión de que ha mejorado tanto la competencia comunicativa como la lingüística del alumnado en los últimos años a raíz de la introducción temprana de la enseñanza del inglés, también sucede algo similar a lo que hemos visto anteriormente: se incrementa la percepción desde los grupos de expediente de aprobado a sobresaliente y desciende a su punto más bajo entre los de matrícula, tal como queda refleja el gráfico:

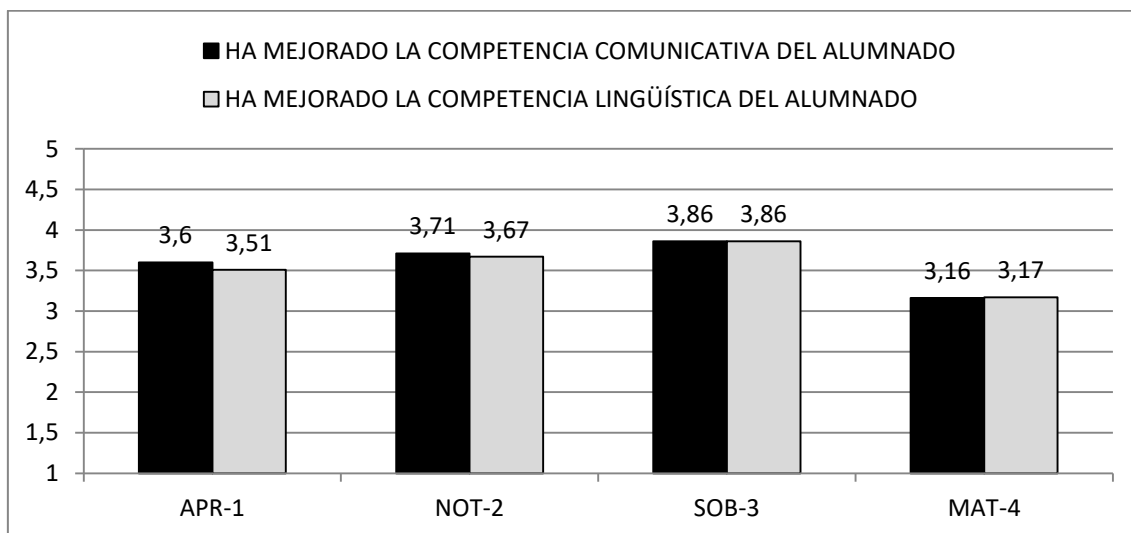


Ilustración 278: Grado de acuerdo con "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" y "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por nota media de expediente

#### 4.3.6.12. Uso de las TIC

Respecto al uso de las TIC por grupos de expediente, observamos un mayor uso por parte del profesorado con mejores calificaciones, tanto por parte suya como de su alumnado, y tanto dentro del aula como durante la preparación de las clases, aunque solo alcance significación estadística en las tareas que el alumnado lleva para casa. En todo caso, las diferencias en el uso de las TIC dentro del aula por parte del alumnado así como del profesorado son menores entre los distintos grupos que en el caso del uso fuera del aula, ambiente en el que estas diferencias entre los grupos con mejor y peor expediente se acentúan más, como podemos ver a continuación:

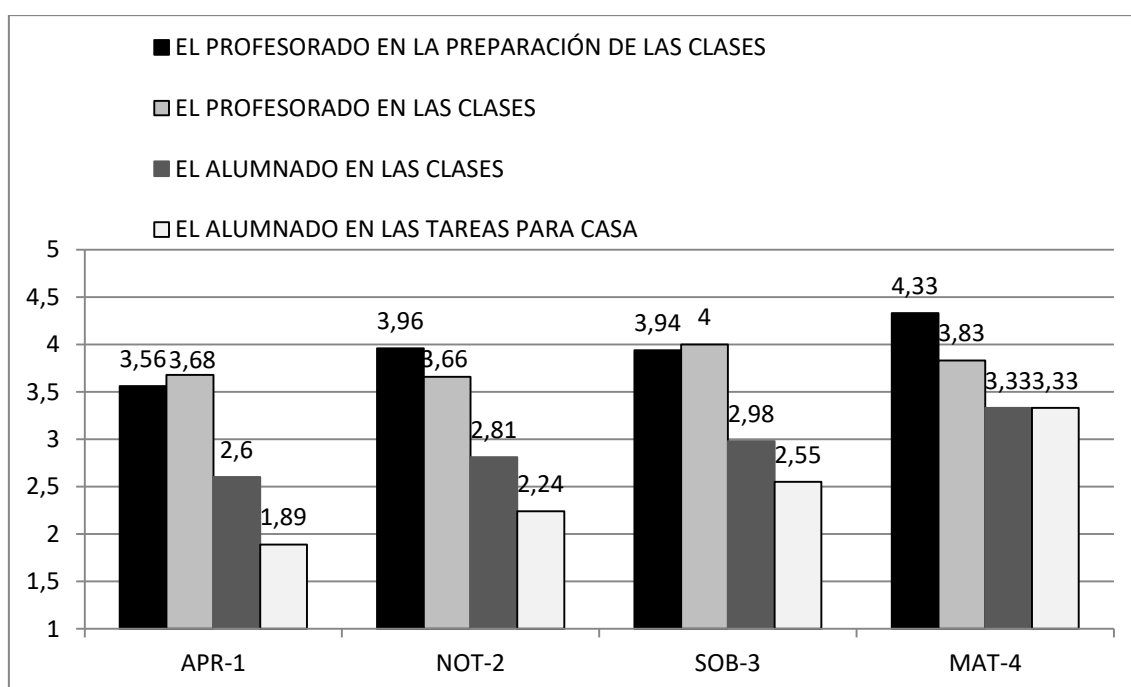


Ilustración 279: Uso de las TIC por parte del profesorado en la preparación de las clases, del profesorado durante las clases, del alumnado en las clases y del alumnado en las tareas para casa por nota media de expediente

Una vez más, la utilización tanto de aplicaciones como de internet dentro del aula va creciendo con el mejor expediente y baja de forma notable en el grupo de matrícula de honor:

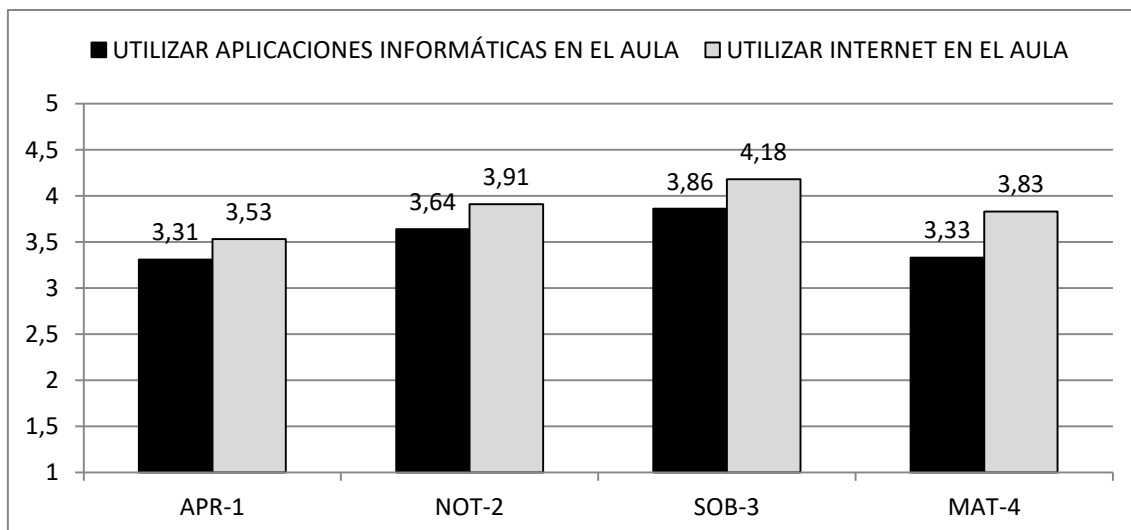


Ilustración 280: Grado de utilización de aplicaciones informáticas e internet en el aula por nota media de expediente

Pero, a pesar de este mayor uso de los medios tecnológicos asociados a un mejor expediente, salvo en el grupo de docentes con matrícula de honor, no apreciamos mayores diferencias en cuanto a la creencia de que se deberían utilizar más las TIC dentro de las clases de inglés, afirmación con la que todos los grupos muestran un alto grado de acuerdo, salvo los docentes con matrícula de honor. De forma similar, tampoco hay mayores diferencias, excepto de nuevo en el grupo de matrícula de honor, respecto a que el propio docente debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en sus propias clases:

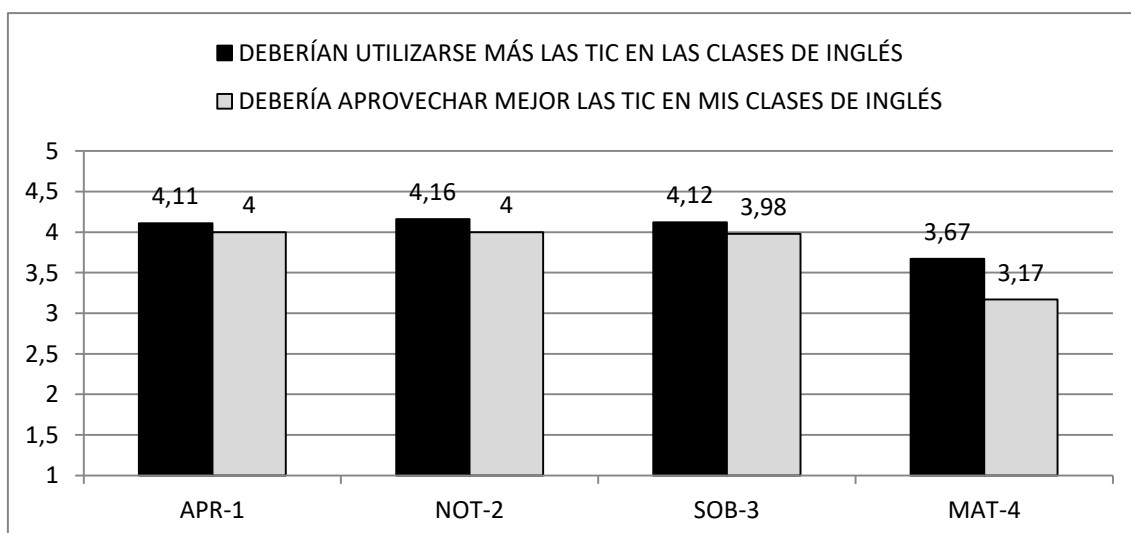


Ilustración 281: Grado de acuerdo con que "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" y "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés" por nota media de expediente

El análisis de la dotación utilizada por los distintos grupos de profesorado considerados en función de esta variable, revela diferencias significativas, aunque no muy acentuadas, en relación con el expediente. Destaca el mayor uso de la pantalla y el proyector con ordenador o incluso de la pizarra digital interactiva, a pesar de que haya



un descenso de utilización entre el grupo con matrícula de honor. Los medios más tradicionales, como reproductores de audio o vídeo, o incluso el laboratorio de idiomas, parecen tener una mejor acogida entre los docentes con expediente de notable y bastante peor entre los que lo tienen de matrícula de honor:

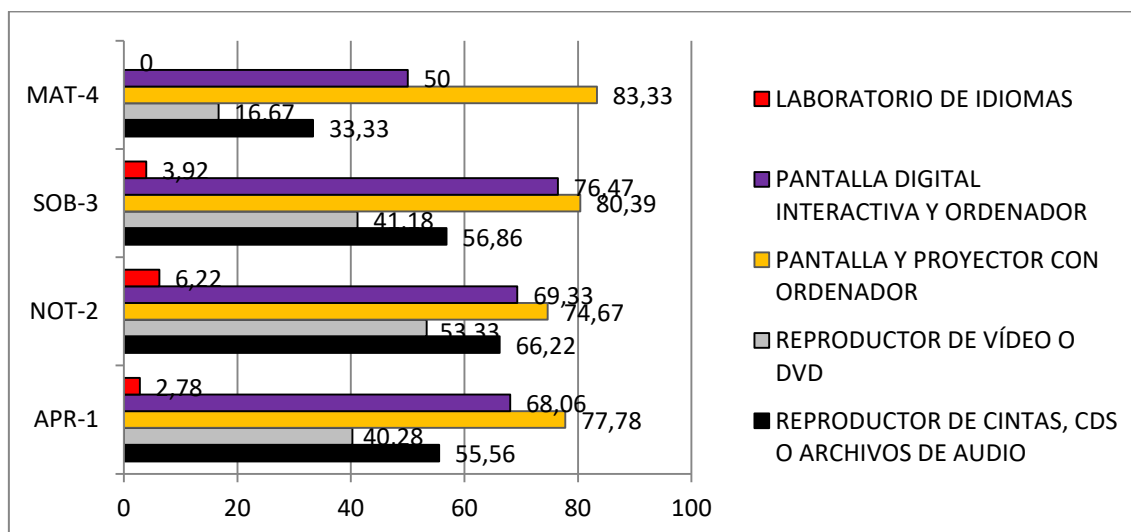


Ilustración 282: Porcentaje de profesorado que utiliza reproductores de audio, de vídeo, pantalla y proyector con ordenador, pizarra digital interactiva y laboratorio de idiomas por nota media de expediente

Independientemente del distinto nivel de uso que tienen las distintas herramientas informáticas por las que preguntamos al profesorado, apreciamos diferencias significativas en cuanto a su uso asociadas a la nota de expediente. Así, herramientas como el correo electrónico, las aplicaciones de móvil o las redes sociales incrementan su uso en cada grupo a medida que mejora el expediente. Otras, como en el caso de los diccionarios electrónicos o las herramientas colaborativas de tipo Google Drive aumentan su uso en los grupos de notable a sobresaliente, presentando una disminución entre los docentes con expedientes de matrícula; y, finalmente el uso de Malted y otras herramientas de autor presenta la tendencia inversa, con un menor uso desde el profesorado de aprobado al de sobresaliente y un fuerte incremento entre el de matrícula de honor. Con todo, observamos un mayor uso global de estas herramientas entre los docentes con mejores expedientes de la muestra:

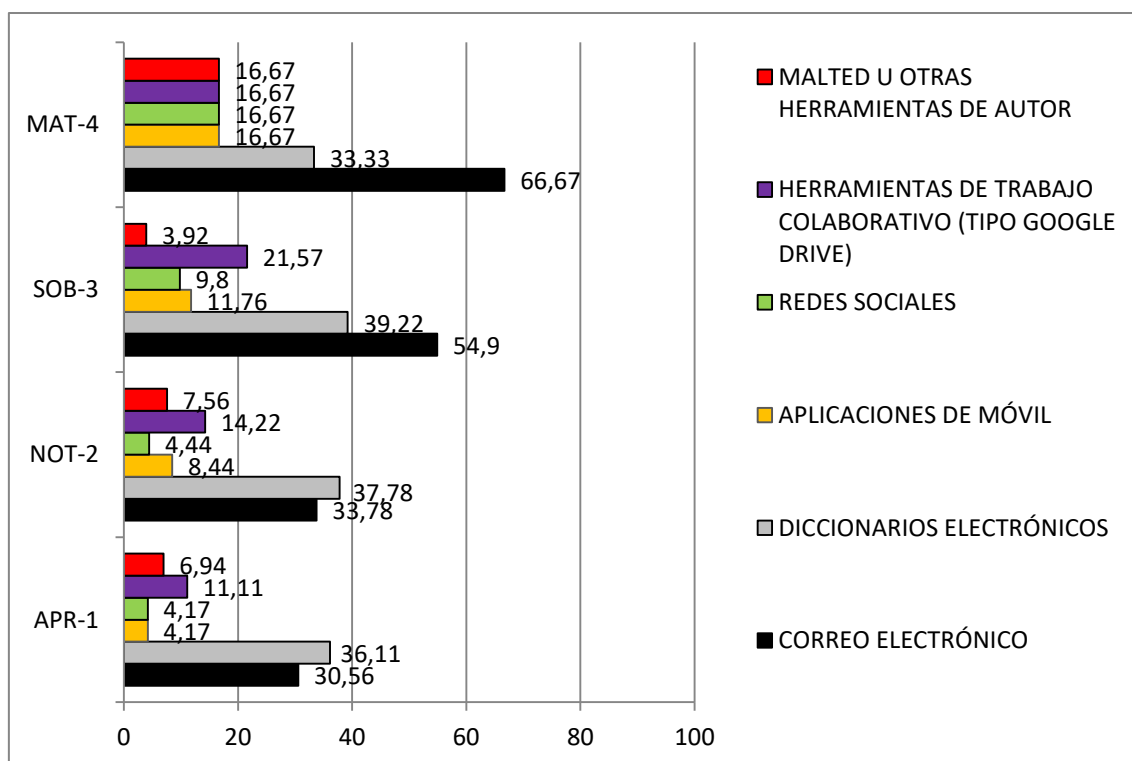


Ilustración 283: Porcentaje de profesorado que usa correo electrónico, diccionarios electrónicos, aplicaciones de móvil, redes sociales, herramientas de trabajo colaborativo (tipo Google Drive) y Malted u otras herramientas de autor por nota media de expediente

Finalmente, en cuanto a los materiales de elaboración propia, volvemos a observar que son los docentes con mejor expediente los que refieren utilizarlos más en sus clases, existiendo otra vez más una relación significativa entre expediente y la utilización de estas herramientas, salvo si nos referimos a los proyectos eTwinning. Esto sucede en el caso de los blogs o páginas web propias que son el elemento más utilizado entre aquellos por los que hemos preguntado así como respecto a los materiales digitales propios. En cambio, el grupo de sobresaliente rompe la tendencia a un mayor uso asociado con un mejor expediente en cuanto al uso de las *webquests* o *miniquests* así como de los proyectos colaborativos eTwinning. De todos modos, y tal como nos muestra el gráfico, en los cuatro elementos por los que se ha preguntado, son los docentes con expedientes de aprobado los que realizan un menor uso y los de matrícula de honor los que realizan el mayor:

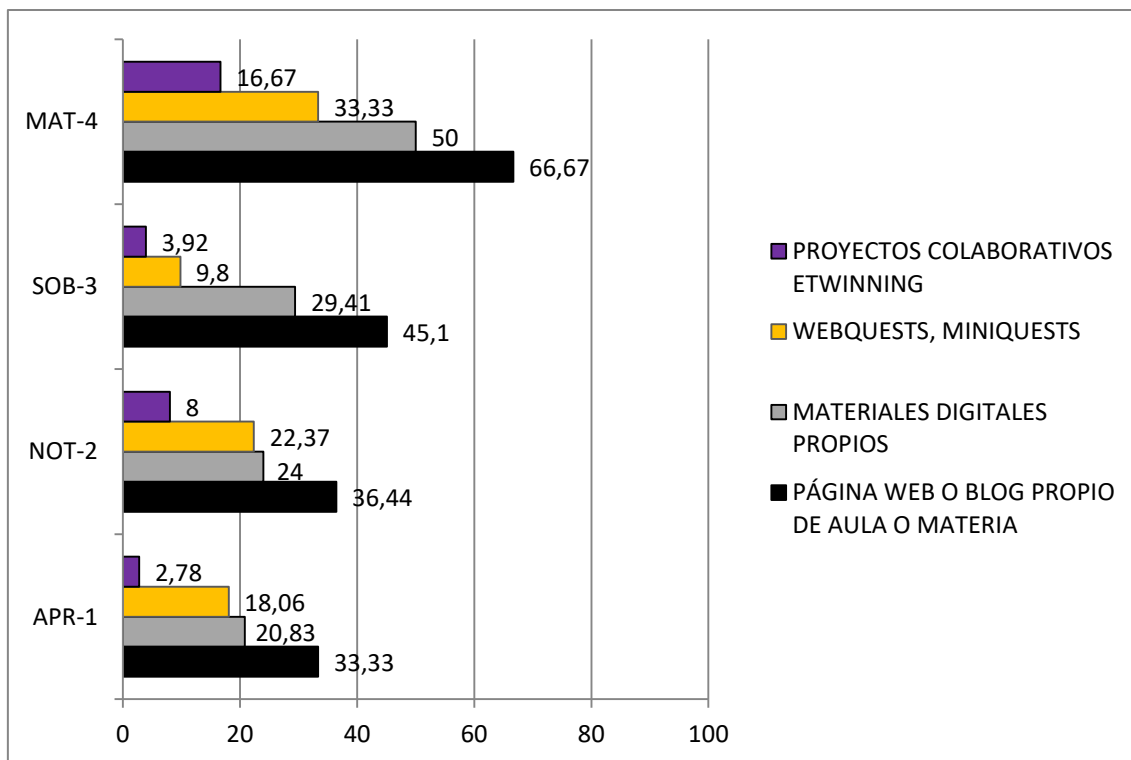


Ilustración 284: Porcentaje de profesorado que utiliza página web o blog propio o de materia, materiales digitales propios, webquests o miniquests y proyectos colaborativos eTwinning por nota media de expediente

#### **4.3.7. Diferencias según la razón de elección de la profesión**

En esta variable hemos partido de las razones que esgrimía el profesorado para haber iniciado su carrera como docente de lengua inglesa. Se presentaban las siguientes opciones entre las que había que elegir la principal:

- a. Porque es mi lengua nativa
- b. Porque, sin ser mi lengua nativa, tenía un buen nivel previo de inglés
- c. Porque me gustaba la lengua inglesa
- d. Porque me gustaba enseñar
- e. Porque tenía buena salida laboral
- f. Porque era la salida más evidente al acabar los estudios universitarios
- g. Otros

Entre ellas, en este apartado hemos separado las dos que suponen una elección vocacional (“porque me gustaba la lengua inglesa” y “porque me gustaba enseñar”) y las hemos considerado de forma independiente del resto de razones que hemos considerado menos vocacionales, dado que fundamentalmente aluden a la salida laboral o a que la capacitación existente conducía a esta profesión de forma habitual.

Nos interesa, por lo tanto, comprobar si existen diferencias entre el profesorado que inició su carrera por motivos principalmente vocacionales frente a aquel que lo hizo por otras razones.

##### **4.3.7.1. Perfil del grupo según la razón de elección de la profesión**

Nos encontramos, entonces, con las siguientes razones para iniciar la carrera como docente de lengua inglesa, que figuran en el gráfico junto con el número de docentes que eligió cada una de ellas:

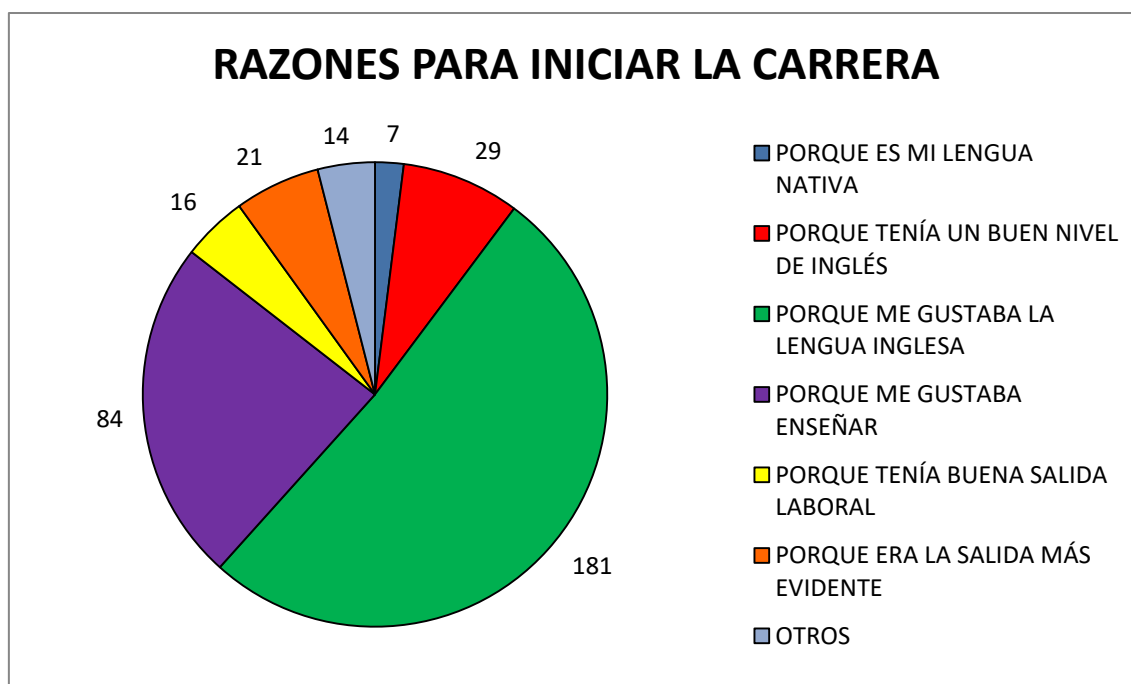


Ilustración 285: Número de docentes según su razón para iniciar la carrera como docente de lengua inglesa

Al agrupar las razones anteriores, hemos reunido a los docentes en dos grupos: uno que agrupa a aquellos que dicen haber iniciado la carrera bien porque les gustaba la lengua inglesa o bien porque les gustaba la enseñanza y cuyo número asciende a 265 docentes, y otro que engloba a los 89 que alegan cualquiera de las demás razones que se les presentaban. Así, en lo sucesivo nos referiremos al primer grupo mencionado como “vocacional” por contraste con el otro, en el cual se reúnen los docentes participantes en el estudio que han aducido cualquiera de las demás razones para iniciarse como docentes de lengua inglesa en enseñanza primaria o secundaria.

Existe una diferencia de edad media estadísticamente significativa de más de tres años entre ambos grupos, siendo de 43,88 años para los docentes que aducían razones vocacionales frente a los 47,10 del grupo que suscribe cualquiera de las otras de razones. También existe una ligera diferencia en cuanto al número medio de alumnos que tienen en clase ambos grupos, de 19,98 en las clases de los docentes del primer grupo, y de 21,29 en las de los del segundo, además de una menor frecuencia de docentes vocacionales que tienen sus centros en entornos urbanos, un 28,30 %, frente al 32,58 % de aquellos englobados en el otro grupo.

En cambio, el porcentaje de profesorado en centros públicos es en ambos casos de un 90 %, sin apenas diferencias, aunque solo docentes del grupo vocacional trabajan en centros privados sin concertar o parcialmente concertados. Igualmente, existen diferencias en cuanto al nivel de enseñanza mayoritario en cada grupo, que es la educación primaria en un 55,47 % de los docentes vocacionales, mientras que no llega al 50% en el caso de los no vocacionales.

Una diferencia significativa reseñable entre ambos grupos es la proporción de docentes de cada sexo, dado que hay un 11 % más de mujeres en el grupo de aquellos docentes vocacionales que en el otro, tal y como refleja el siguiente gráfico:

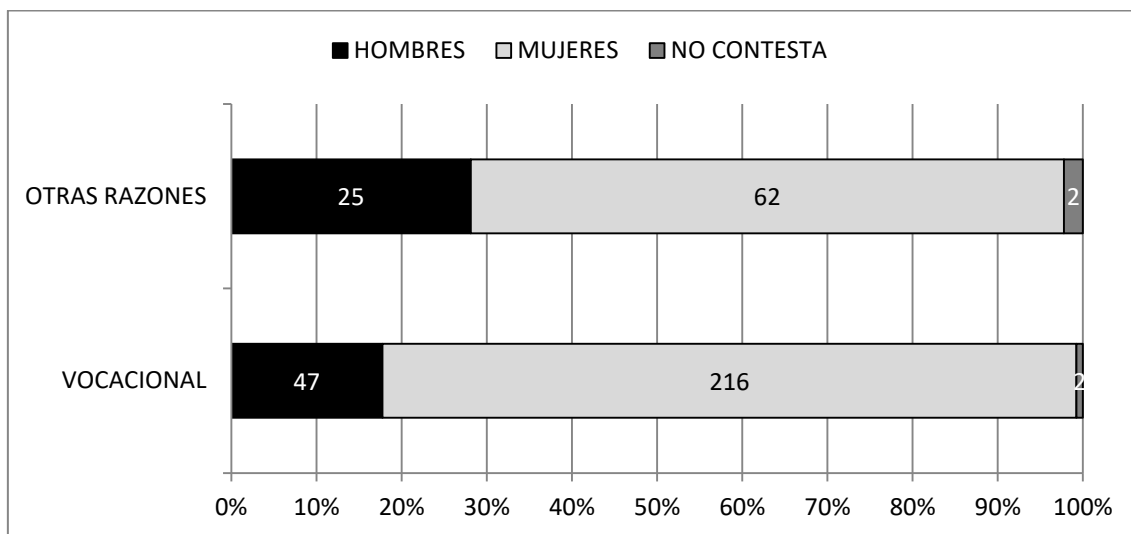


Ilustración 286: Clasificación por sexo de los docentes según su razón para iniciar la carrera docente

Se aprecia una media de formación en lengua inglesa significativamente superior entre los docentes que conforman el grupo vocacional frente al otro, aunque la formación pedagógica de ambos grupos es muy similar:

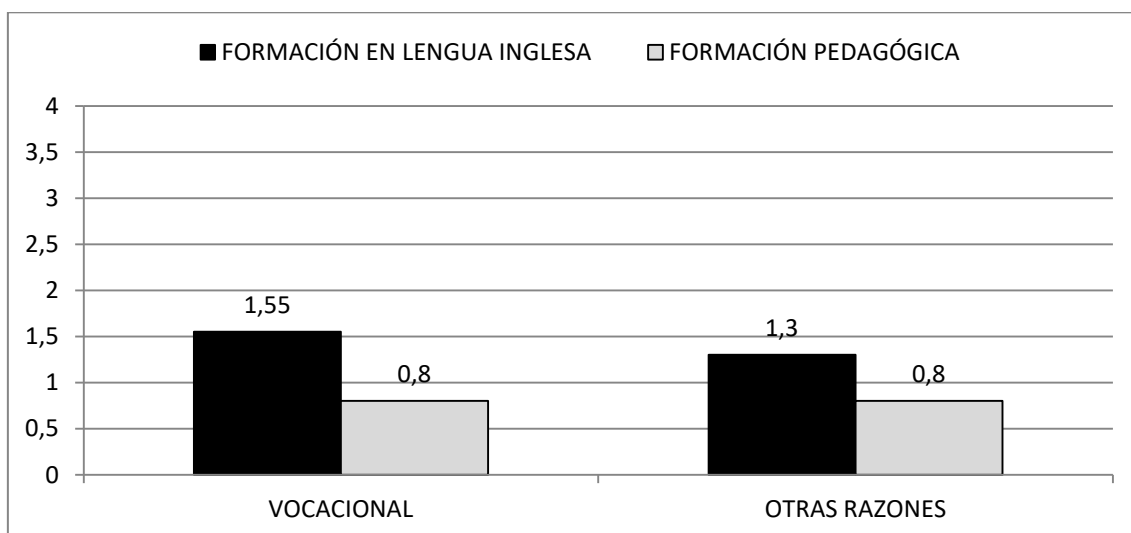


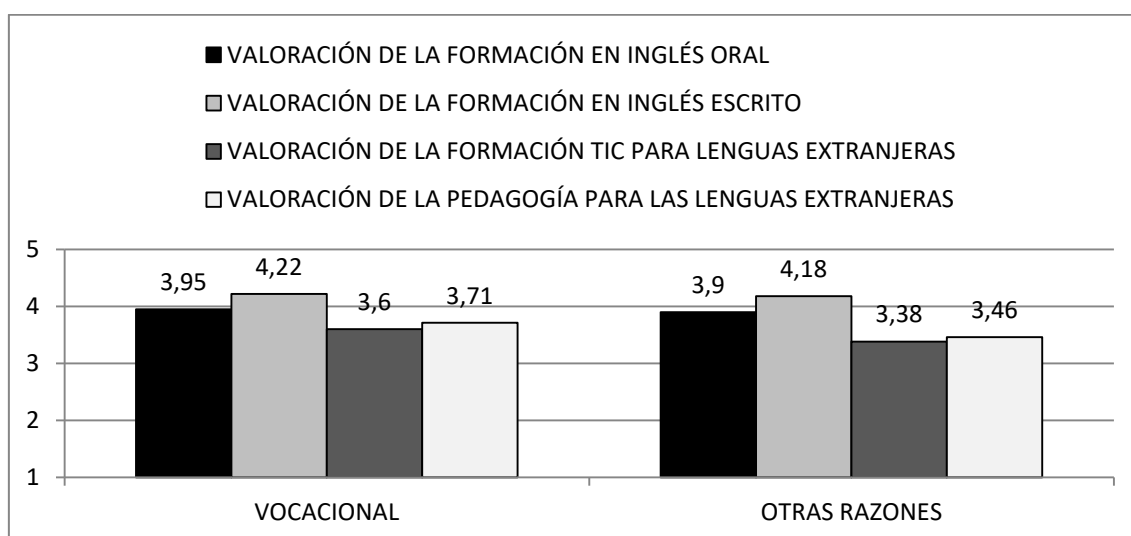
Ilustración 287: Formación en lengua inglesa y pedagógica según la razón para iniciar la carrera docente

También similar es la nota media de expediente, de 1,98 entre el grupo que esgrime razones vocacionales de acceso a la profesión y 1,96 de promedio entre el grupo que aduce otras razones, algo similar a lo que sucede con las estancias en el extranjero durante la etapa de formación, que ambos grupos refieren en un porcentaje similar, en torno al 59 % de los participantes que componen cada grupo.

En cambio, aquellos docentes del grupo vocacional muestran un gusto por la profesión en la actualidad de 4,67, en una escala de 1 a 5, y con una desviación estándar de 0,55,

frente al grupo que aduce otras razones, que refiere un gusto de 4,17 y una desviación estándar de 0,87, habiendo una relación estadísticamente relevante entre este dato y la razón de inicio de la profesión, lo que nos viene a confirmar que la preferencia inicial por la profesión se mantiene en el tiempo.

Respecto a la valoración que ambos grupos realizan de su formación, tal como se muestra en el gráfico siguiente, existe una ligera diferencia respecto a la formación en inglés oral y escrito pero, cuando se trata de las TIC y la pedagogía específicas para las lenguas extranjeras, existe una diferencia importante y estadísticamente significativa entre ambos grupos, refiriendo el grupo vocacional de docentes una mejor valoración de su conocimiento sobre estas áreas:



*Ilustración 288: Valoración de la formación en inglés oral, inglés escrito, TIC para las lenguas extranjeras y pedagogía para las lenguas extranjeras según la razón para iniciar la carrera docente*

Encontramos unas diferencias de valoración similares en lo relativo al conocimiento de teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, formación CLIL, enseñanza comunicativa y enseñanza por tareas y proyectos, que es más elevado entre el grupo de docentes con acceso vocacional a la profesión, aunque solo alcanzan significación estadística en el caso de la formación CLIL:

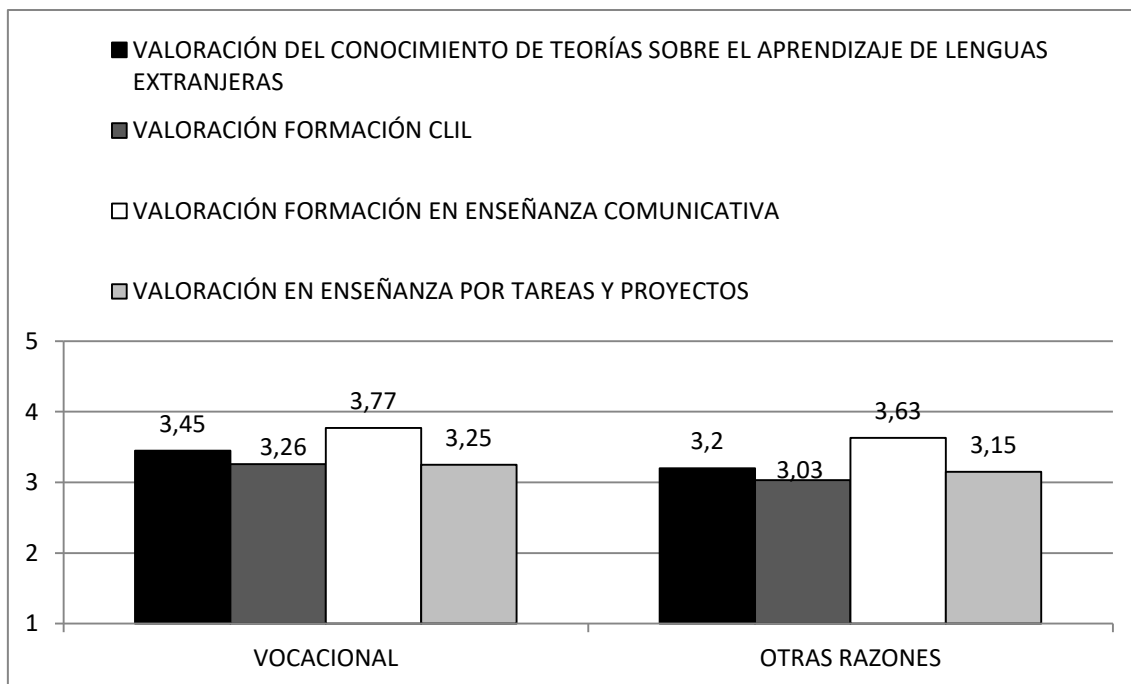


Ilustración 289: Valoración del conocimiento de teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, formación CLIL, en enseñanza comunicativa y en enseñanza por tareas y proyectos según la razón para iniciar la carrera docente

#### 4.3.7.2. Retrato docente

A la hora de elaborar la programación didáctica de la materia y cursos en los que se imparte docencia, el profesorado vocacional refiere una realización conjunta con el departamento mucho más habitual que el otro grupo de docentes que, en cambio, reconoce en un porcentaje muy superior no tener la oportunidad de leer la programación que regirá el desarrollo de la materia a lo largo del curso, no habiendo mayores diferencias en el resto de formas de elaboración de la programación.

La formación permanente también se realiza con ciertas diferencias entre grupos, reflejadas en el gráfico que sigue. En líneas generales se mantienen las preferencias respecto a los tipos de formación permanente, siendo internet el medio más habitual en ambos grupos, pero el grupo no vocacional la realiza con menor asiduidad en todos los casos:



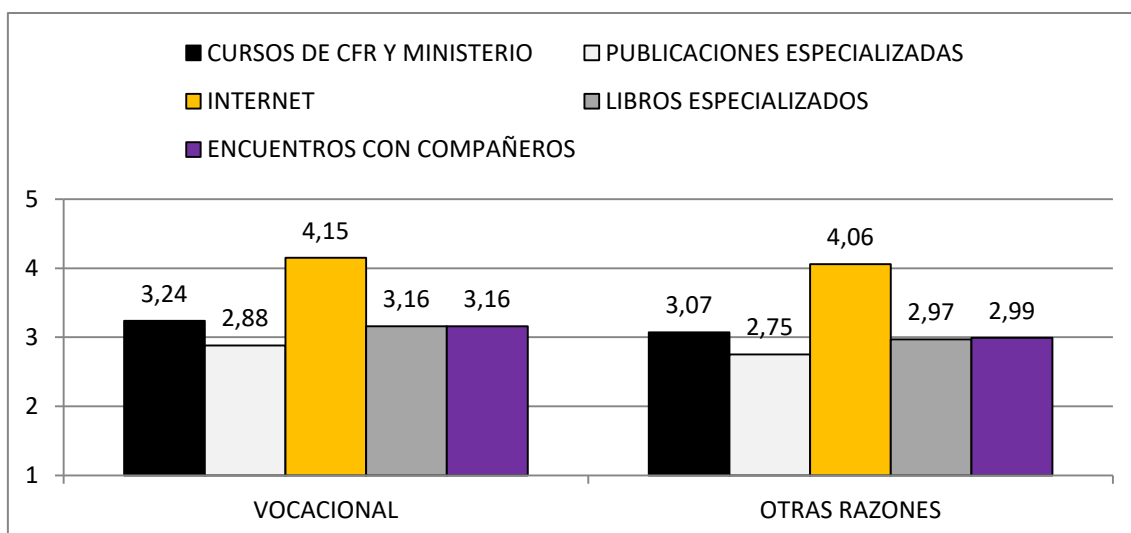


Ilustración 290: Modalidades de formación permanente según la razón para iniciar la carrera docente

También el grupo vocacional de la muestra dice sentirse algo más valorado como docente y estar más implicado de media que el profesorado del otro grupo, siendo significativa la diferencia en este último caso:

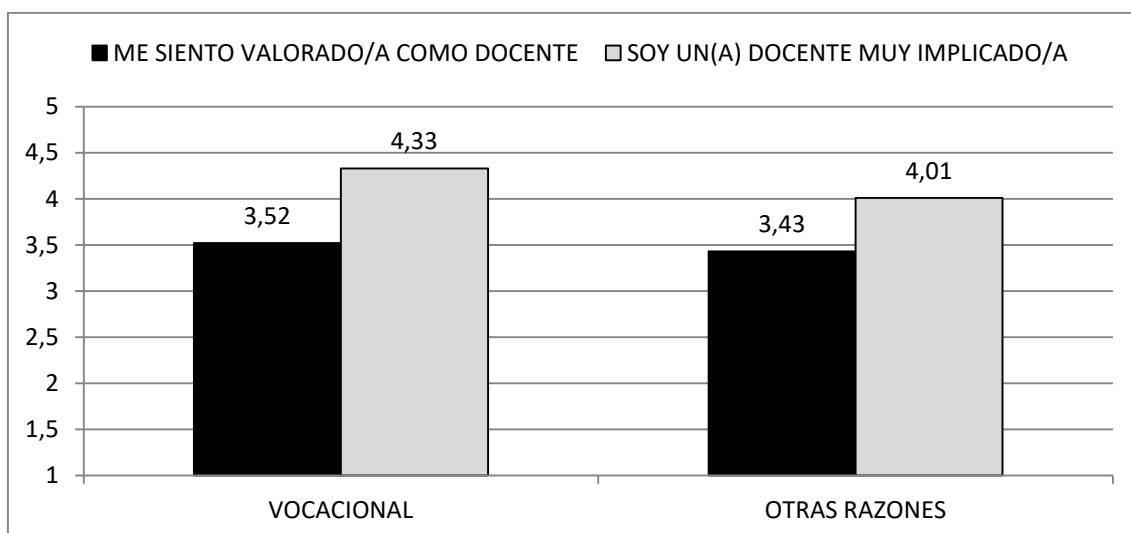


Ilustración 291: Grado de acuerdo con "Me siento valorado/a como docente" y "Soy un profesor o profesora muy implicado/a" según la razón para iniciar la carrera docente

El grupo de profesores vocacionales también refiere que le gusta más innovar en sus clases mientras que el otro grupo reconoce en mayor medida que sus clases son rutinarias, tal como podemos apreciar en el gráfico:

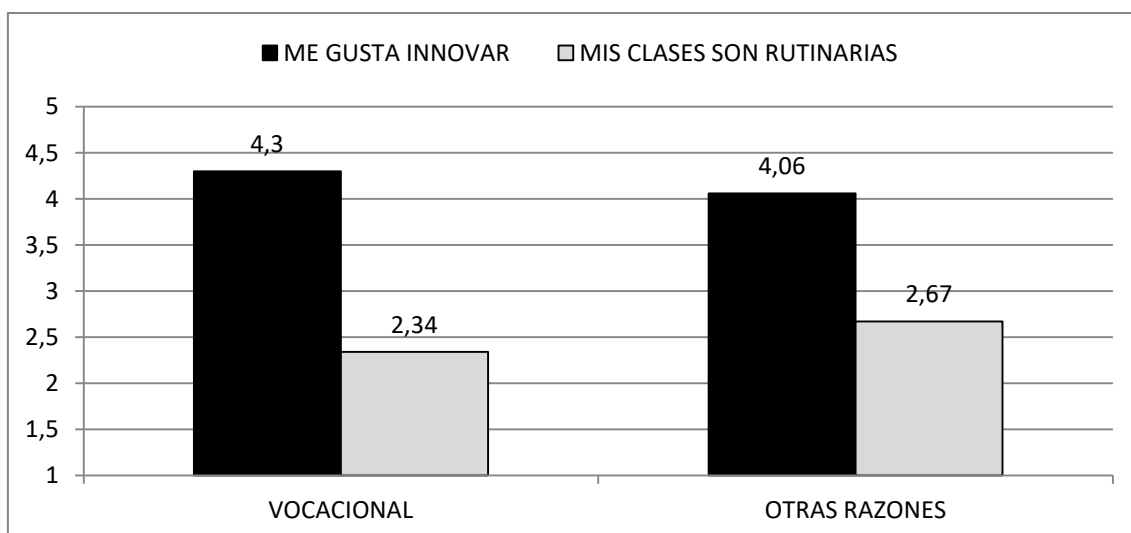


Ilustración 292: Grado de acuerdo con "Me gusta innovar" y "Mis clases son rutinarias" según la razón para iniciar la carrera docente

En la misma línea, el profesorado vocacional entiende en mayor medida que el otro grupo que su enseñanza ha ido evolucionando hacia un enfoque más comunicativo a lo largo de los años. Mayor diferencia entre ambos grupos encontramos en el siguiente gráfico en el grado de acuerdo con "imparto clase de inglés de forma similar a como me enseñaron a mí cuando era alumno/a", afirmación de la que se distancia más el grupo de profesorado más vocacional llegando a la significación estadística:

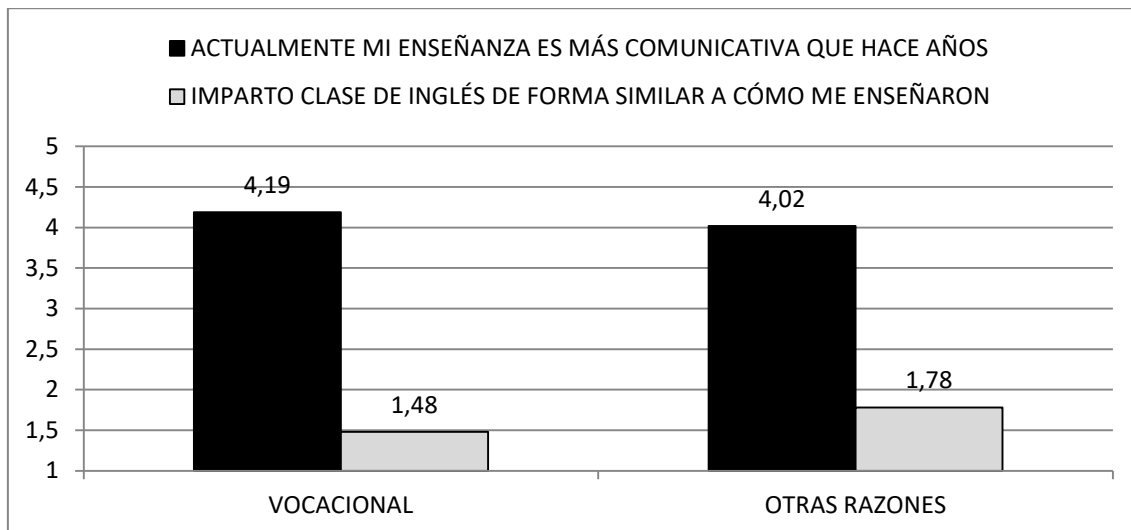


Ilustración 293: Grado de acuerdo con "Actualmente mi enseñanza es más comunicativa que hace años" e "Imparto clase de inglés de forma similar a cómo me enseñaron a mí cuando era alumno/a" según la razón para iniciar la carrera docente

Por último, también el grupo de docentes vocacionales de la muestra presenta menor acuerdo con que un buen nivel de inglés sea el único objetivo de las clases de esta lengua, en cambio, entiende en mayor medida que el otro grupo que el alumnado debe tomar decisiones en el aula así como responsabilizarse y ser parte activa de su propio proceso de aprendizaje:

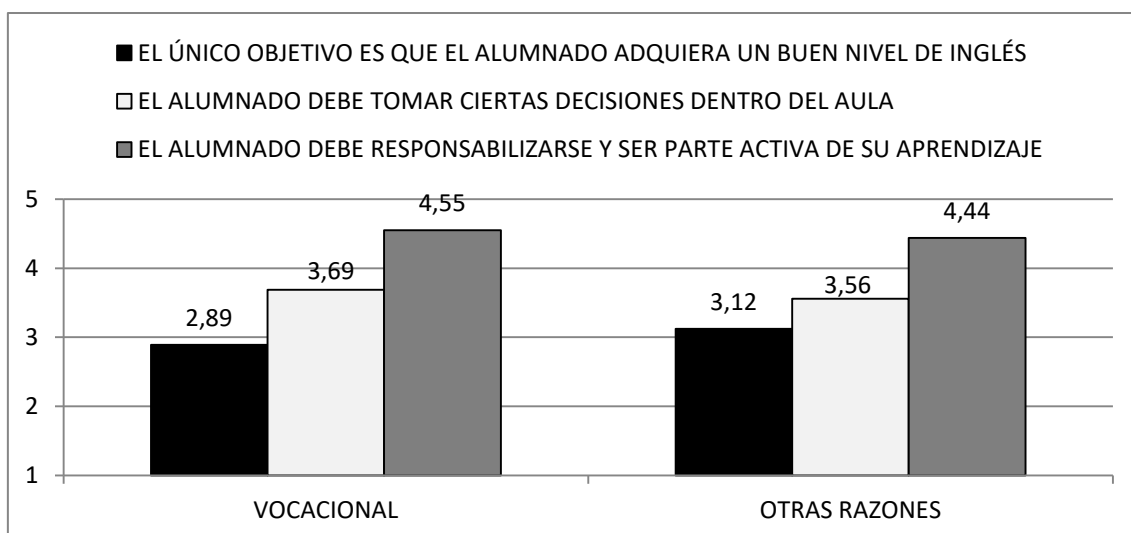


Ilustración 294: Grado de acuerdo con "El único objetivo es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa", "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula" y "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" según la razón para iniciar la carrera docente

#### 4.3.7.3. Conocimiento de las teorías y de la legislación sobre la enseñanza de idiomas

Comenzamos analizando el conocimiento general del marco educativo relacionado con las lenguas extranjeras en que se desenvuelve el profesorado. Respecto a los cuatro aspectos analizados, la legislación en vigor sobre enseñanza de lenguas extranjeras, el MCERL, el Portfolio y la versión electrónica de este, vemos que el grupo de docentes vocacionales refiere un mejor conocimiento de todos ellos, tal como muestra el siguiente gráfico, aunque solo en los dos primeros casos este conocimiento tiene significación estadística:

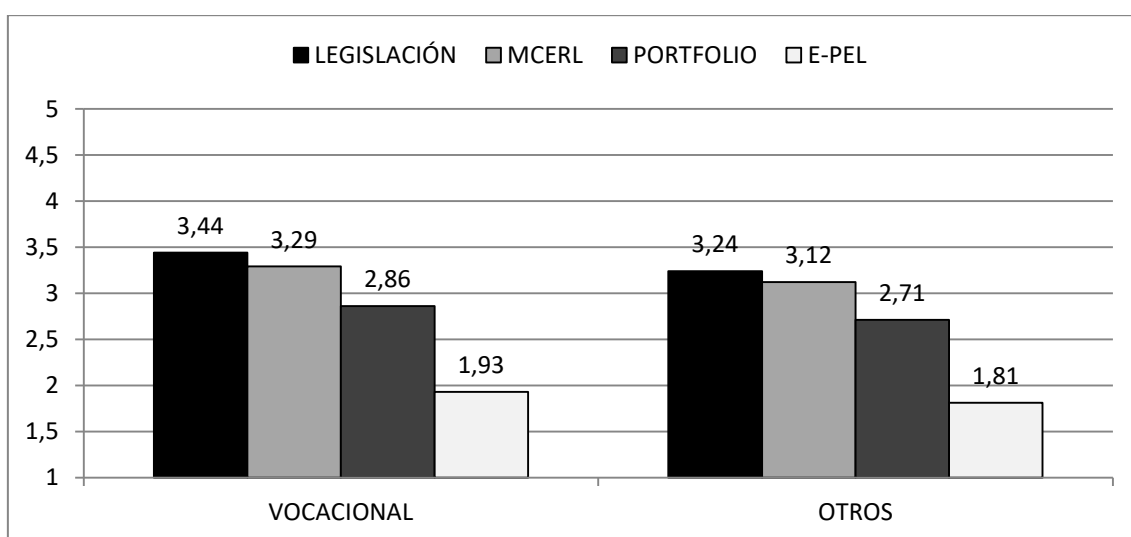
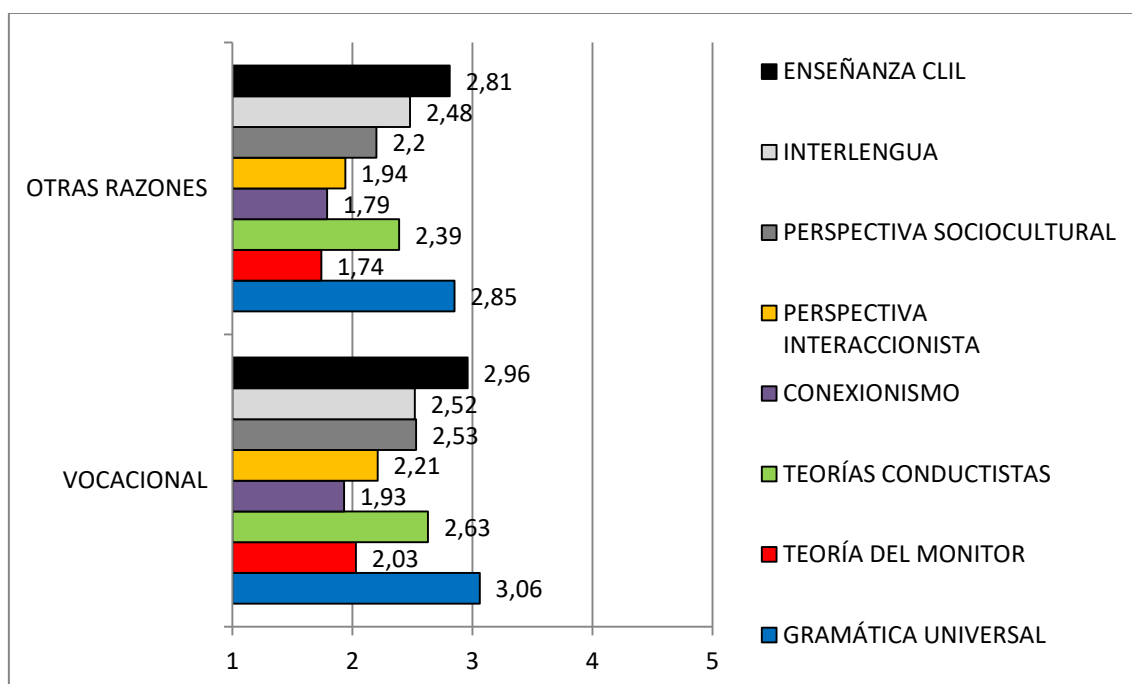


Ilustración 295: Conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas en los niveles en que se imparte clase, el MCERL, el Portfolio y el e-PEL según la razón para iniciar la carrera docente

Por su parte, si nos referimos a una selección de teorías sobre la enseñanza de lenguas y, más concretamente, de segundas lenguas, también observamos una tendencia similar. La gramática universal es la teoría mejor conocida por ambos grupos, seguida por la enseñanza CLIL, mientras que la menos familiar es el conexionismo para el profesorado vocacional de la muestra y la teoría del monitor para el resto. No obstante, todas estas teorías son mejor conocidas por el profesorado que inició la carrera porque le gustaba el inglés o la enseñanza que entre el resto, aunque solo es estadísticamente significativa la relación entre la razón vocacional o no de elección de la profesión y el conocimiento de la teoría del monitor y la perspectiva interaccionista. Tal como refleja la ilustración siguiente, las diferencias entre ambos grupos se sitúan entre el apenas 0,04 de la interlengua al 0,33 de la perspectiva sociocultural:



*Ilustración 296: Conocimiento de diferentes teorías sobre la enseñanza de lenguas según la razón para iniciar la carrera como docente*

Del mismo modo que el conocimiento de la enseñanza CLIL en nuestra muestra es ligeramente superior entre el profesorado vocacional, la percepción de la bondad de este tipo de enseñanza a fin de mejorar la capacidad comunicativa del alumnado es superior entre el profesorado vocacional quien, como podemos ver a continuación, también percibe en menor medida el peligro de esta enseñanza por su menor atención a la corrección lingüística:

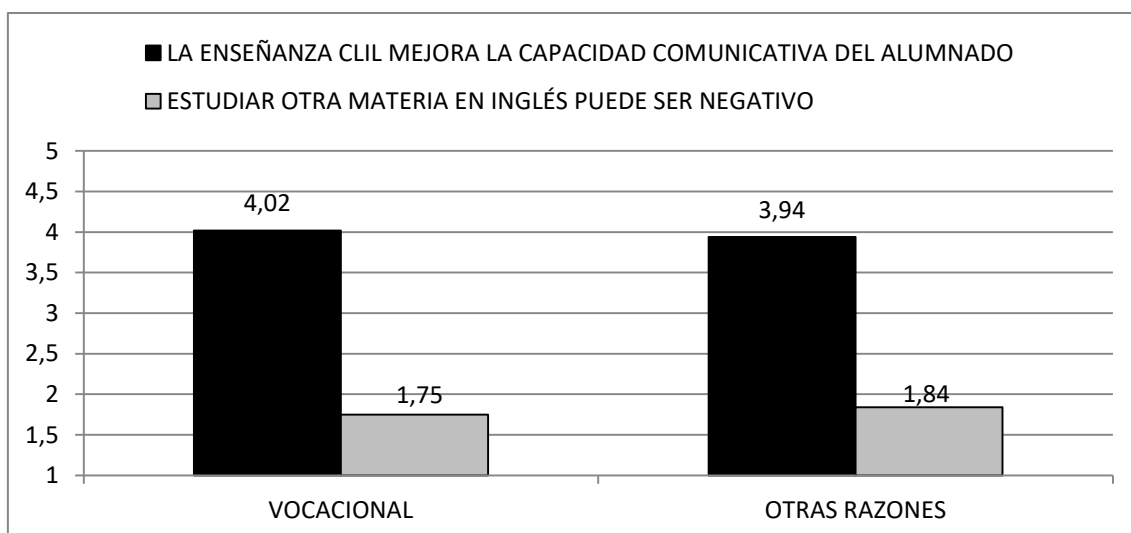


Ilustración 297: Grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado en inglés" y "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" según la razón para iniciar la carrera como docente

#### 4.3.7.4. Actividades de clase

Dentro de las actividades que se centran en las destrezas escritas consideradas en este estudio apreciamos una mayor presencia de los ejercicios de comprensión lectora, diferencia que es significativa, así como de las redacciones, entre el grupo vocacional en comparación con el otro, lo que permite entender que también reconozca realizar exámenes y pruebas escritas de forma más habitual, aunque respecto a esta actividad la diferencia entre ambos grupos es menor:

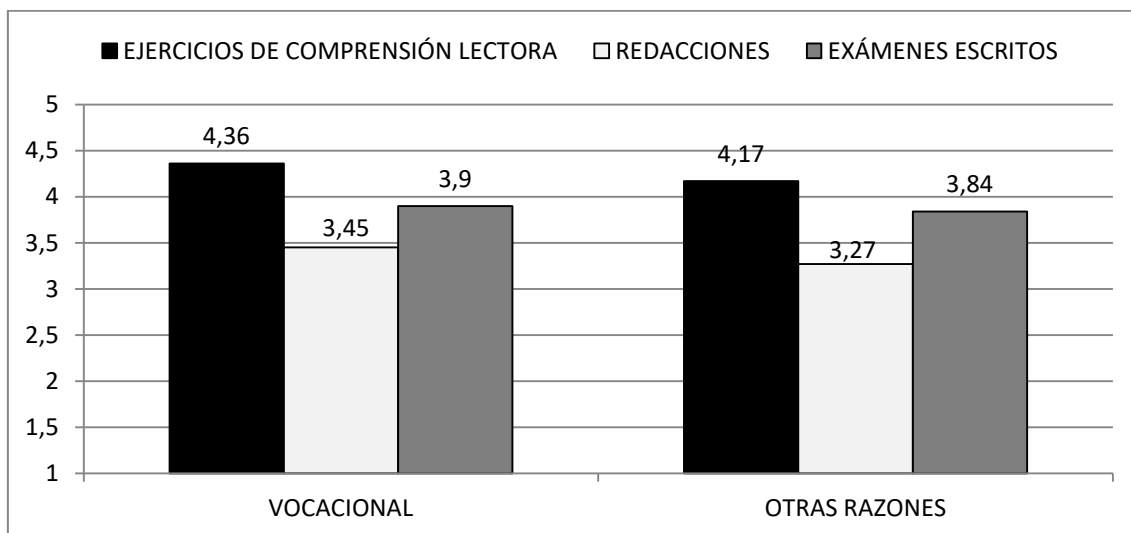


Ilustración 298: Frecuencia de realizar ejercicios de comprensión lectora, redacciones y exámenes escritos según la razón para iniciar la carrera docente

A pesar de este menor énfasis en las actividades escritas, es el grupo que no esgrime razones vocacionales para su acceso a la profesión el que entiende en mayor medida que en 2º de bachillerato el profesorado debe centrarse en las destrezas escritas,

incluso a costa de la comunicación, apoyando esta afirmación con un 3,22 de media, frente al 2,92 del profesorado de la muestra que inició la carrera docente porque le gustaba el inglés o la docencia.

En cuanto a las actividades enfocadas a las destrezas orales estudiadas, observamos que en todas ellas hay un mayor trabajo dentro del grupo vocacional, siendo esta diferencia especialmente notable en los ejercicios de comprensión oral y en el trabajo del AFI, a pesar de ser esta la actividad menos habitual de este bloque:

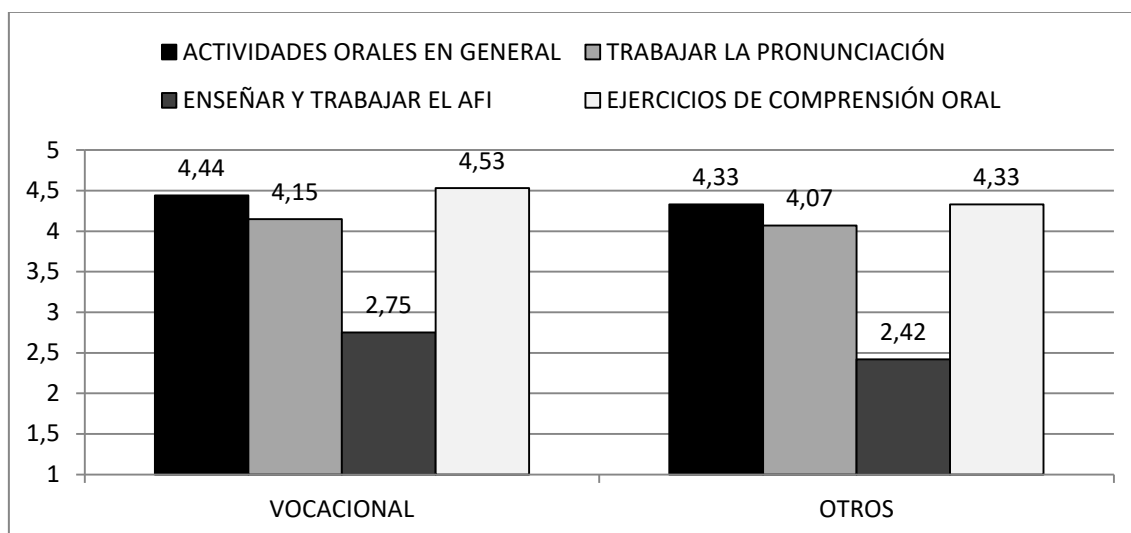
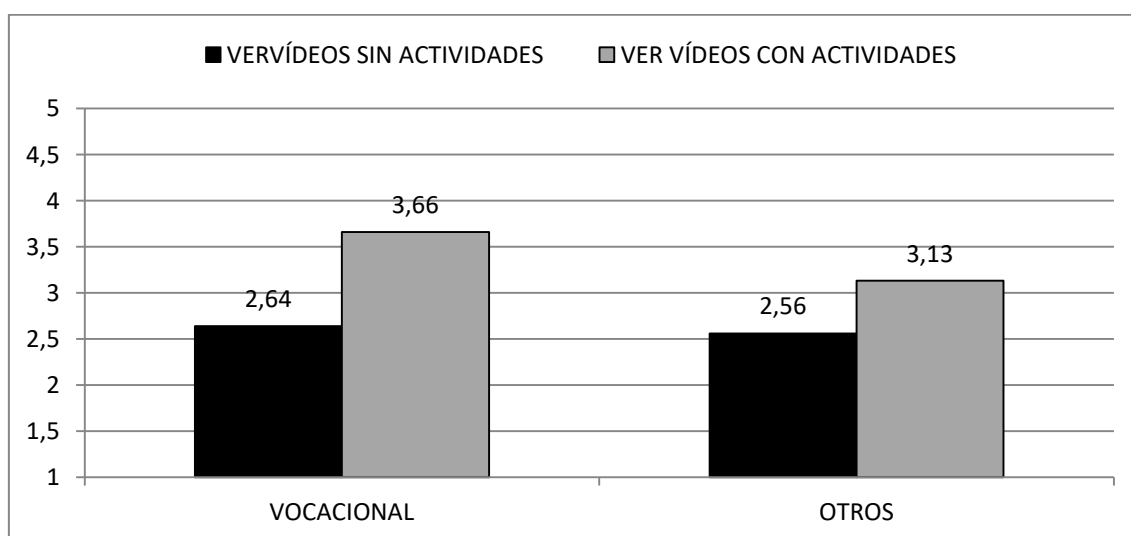


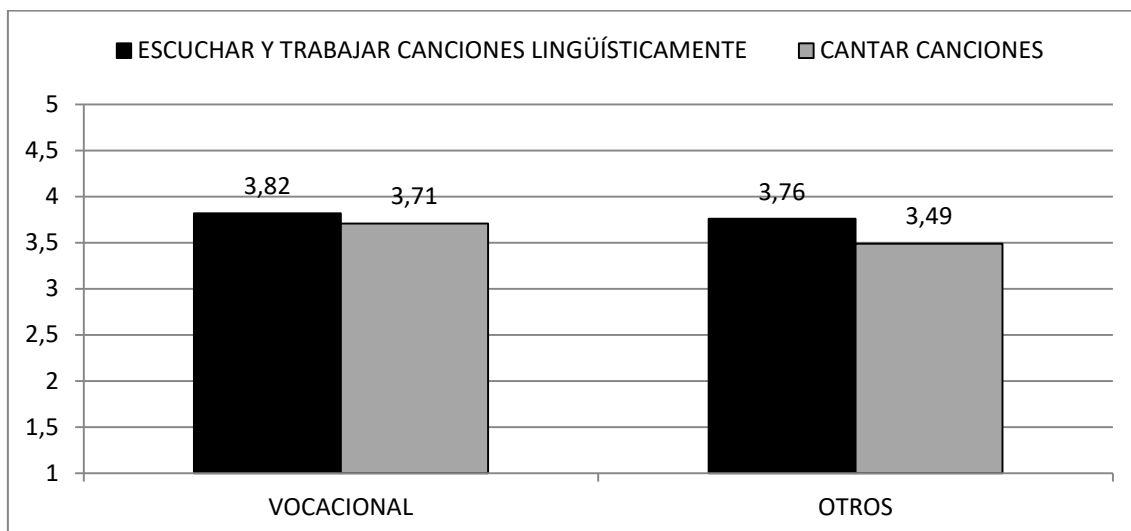
Ilustración 299: Frecuencia de las actividades orales en general, el trabajo de la pronunciación, la enseñanza y práctica del AFI y la realización de ejercicios de comprensión oral según la razón para iniciar la carrera docente

El visionado de vídeos es otra actividad de frecuencia media en nuestras aulas y, aunque la diferencia entre ambos grupos no es estadísticamente significativa en el caso de no realizar actividades a partir de los vídeos, sí lo es en el caso de que existan actividades derivadas. Como muestra el gráfico en referencia a esta actividad, la diferencia en la frecuencia supera el medio punto:



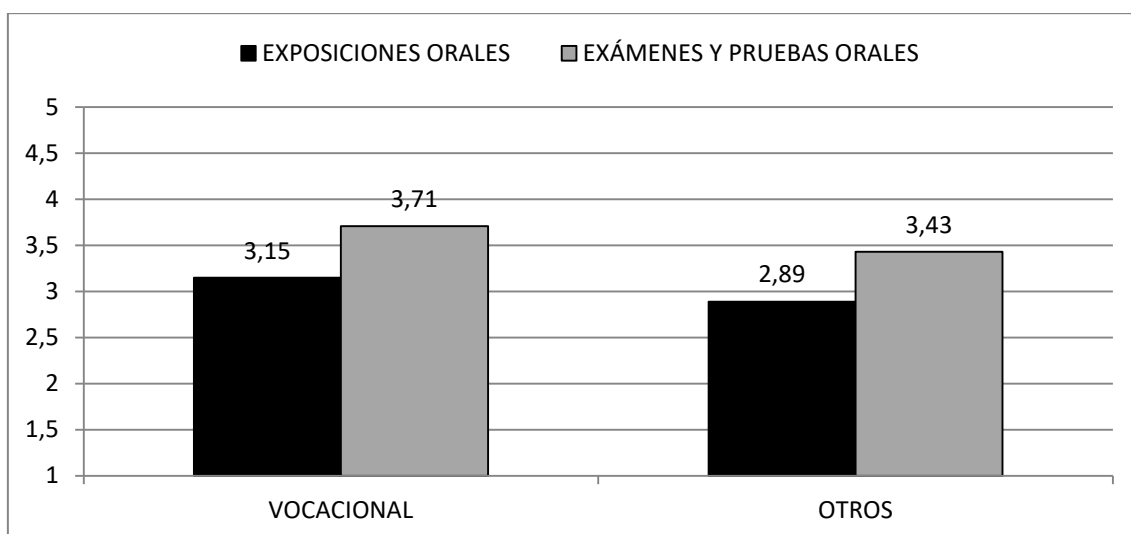
*Ilustración 300: Frecuencia de ver videos sin realizar y realizando actividades derivadas según la razón para iniciar la carrera docente*

De la misma manera, apreciamos como la utilización de las canciones en el aula se incrementa en el profesorado que realizó una elección más vocacional de su profesión. Esta diferencia es poco importante en el caso de escuchar las canciones realizando un aprovechamiento lingüístico y se acentúa en el caso de cantarlas en el aula:



*Ilustración 301: Frecuencia de escuchar y trabajar lingüísticamente canciones así como de cantarlas según la razón para iniciar la carrera docente*

Por último, dentro de las actividades que trabajan las destrezas orales nos encontramos con las exposiciones orales así como con los exámenes y pruebas orales que nuevamente son bastante más habituales entre los docentes que realizaron una elección vocacional de la profesión. Estas diferencias son significativas respecto a las exposiciones así como a los exámenes, lo que parece consecuente con el hecho de que son estos docentes quienes realizan más habitualmente todas las actividades orales consideradas:



*Ilustración 302: Frecuencia de las exposiciones y exámenes orales según la razón para iniciar la carrera*

docente

Respecto al trabajo de la interacción, de nuevo percibimos un mayor empeño por parte del profesorado vocacional. Esto se materializa tanto en la mayor frecuencia de conversaciones en inglés sobre temas de interés para el alumnado como en realizar debates y, sobre todo, en los juegos, mucho más habituales en las aulas del profesorado que eligió la profesión en función de su gusto por el inglés o por la enseñanza:

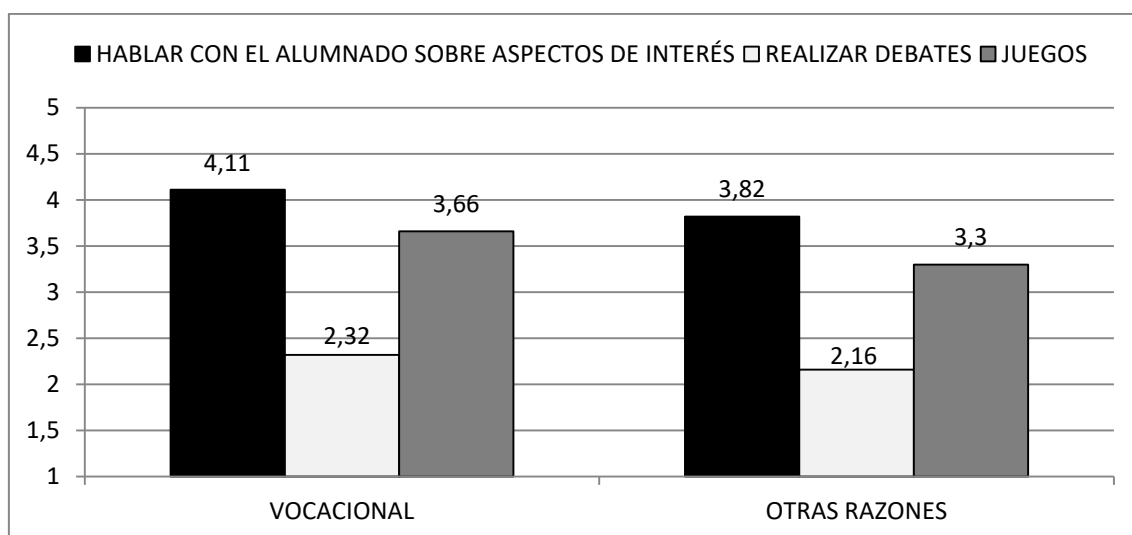


Ilustración 303: Frecuencia de hablar con el alumnado sobre aspectos de interés, realizar debates y juegos según la razón para iniciar la carrera docente

En este bloque de interacción también consideramos otras actividades en las que nuevamente se aprecian importantes diferencias entre ambos grupos. Las más importantes son las actividades de *role play* así como las simulaciones de situaciones reales, actividades ambas con significación estadística y en las que la diferencia entre ambos grupos es de 0,40. Diferencias menos acusadas aunque en el mismo sentido existen en las actividades de búsqueda de información en grupo y en los intercambios comunicativos con alumnado de otros países, aun cuando no son actividades tan populares en ninguno de los dos grupos, en especial en el caso de los intercambios:



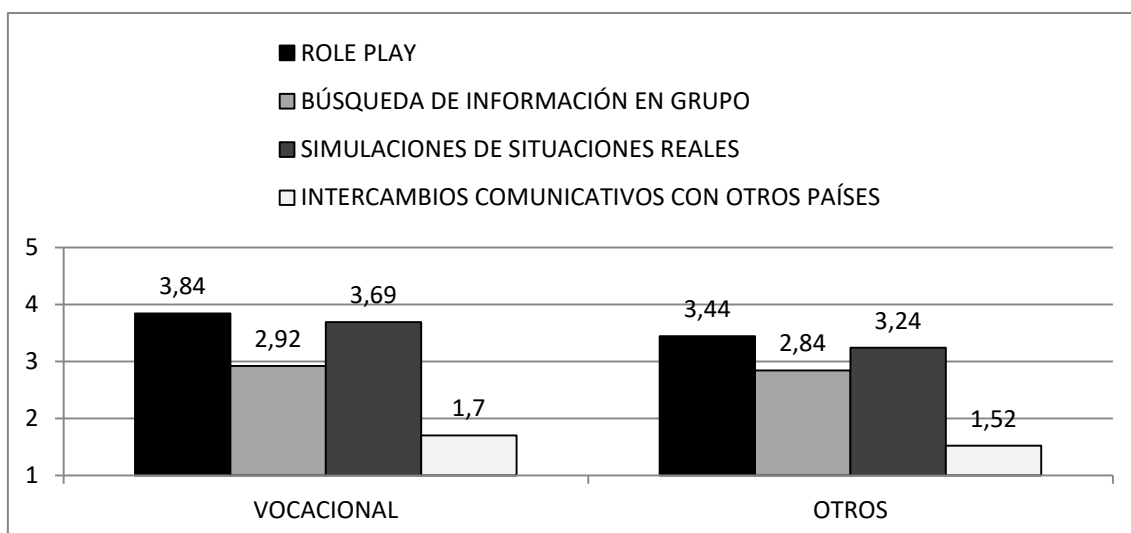


Ilustración 304: Frecuencia de las actividades de interacción oral tipo role play, ejercicios de búsqueda de información en grupo, simulaciones de situaciones reales e intercambios comunicativos con alumnos de otros países según la razón para iniciar la carrera docente

#### 4.3.7.5. Tratamiento de la gramática, vocabulario, traducción y dictados

Al contrario de lo que hemos encontrado hasta el momento, en lo referente a las actividades que se centran en las destrezas escritas, orales e interacción, en el caso de la gramática el grupo de docentes vocacionales reconoce que realiza menos ejercicios y explicaciones de aspectos gramaticales en sus clases, con diferencias significativas en el caso de los ejercicios, tal como queda reflejado en la ilustración siguiente:

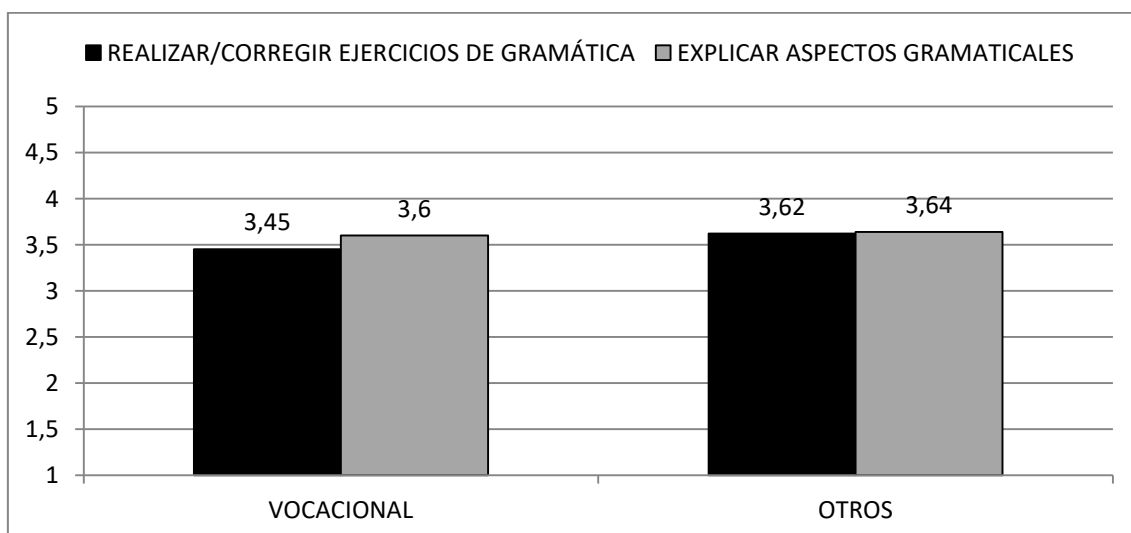


Ilustración 305: Frecuencia de realizar y corregir ejercicios de gramática así como de explicar aspectos gramaticales según la razón para iniciar la carrera docente

Estas diferencias se diluyen al hablar del vocabulario. Siguen existiendo pues el grupo de profesorado vocacional reconoce que no solo realiza más ejercicios, sino que también explica con mayor frecuencia aspectos relacionados con el léxico, pero son muy reducidas en ambos casos.

Por otra parte, la traducción parece ser más habitual entre los docentes que esgrimen razones no vocacionales para iniciar la profesión docente. Existen diferencias tanto cuando se trata de elementos concretos como si son frases y textos completos pero, en este último caso, las distancias entre ambos grupos se acentúan, como podemos ver a continuación:

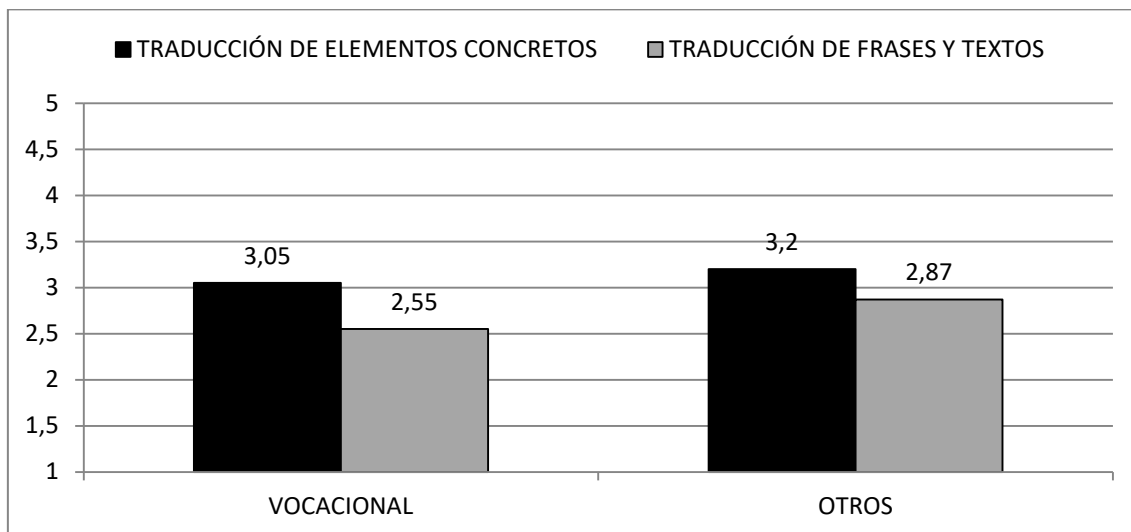


Ilustración 306: Frecuencia de la traducción de elementos concretos así como de frases y textos según la razón para iniciar la carrera docente

En el mismo sentido operan también las diferencias en cuanto a la realización de dictados, que es una actividad poco frecuente en ambos grupos pero algo más habitual, con una frecuencia de 1,90 entre los docentes no vocacionales en comparación con el 1,85 del otro grupo.

En cambio, cuando se trata de realizar proyectos usando el inglés, o incluso más claramente en los trabajos por tareas, volvemos a ver en los datos expresados en el gráfico que el grupo vocacional presenta una frecuencia promedio más elevada:

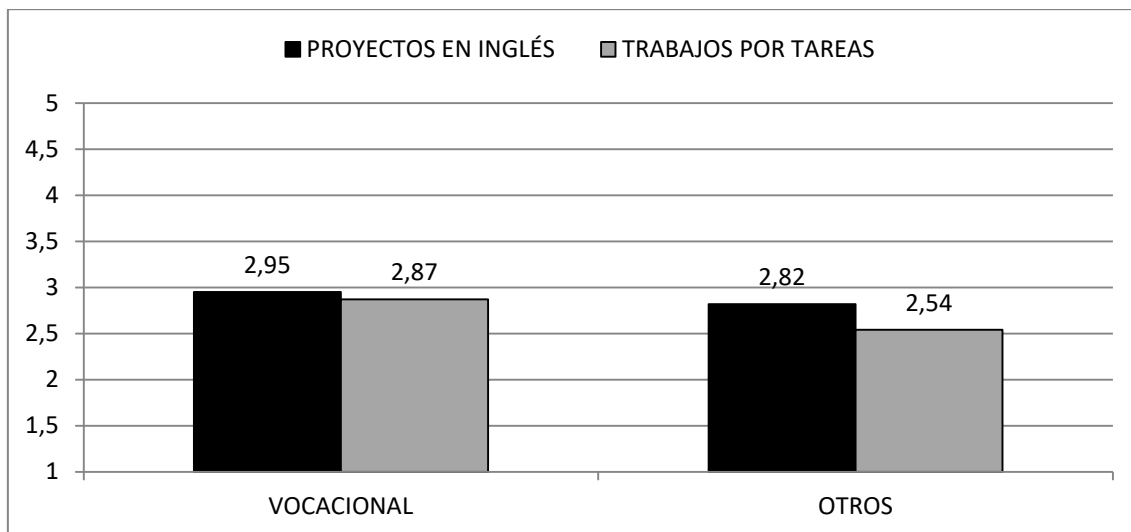
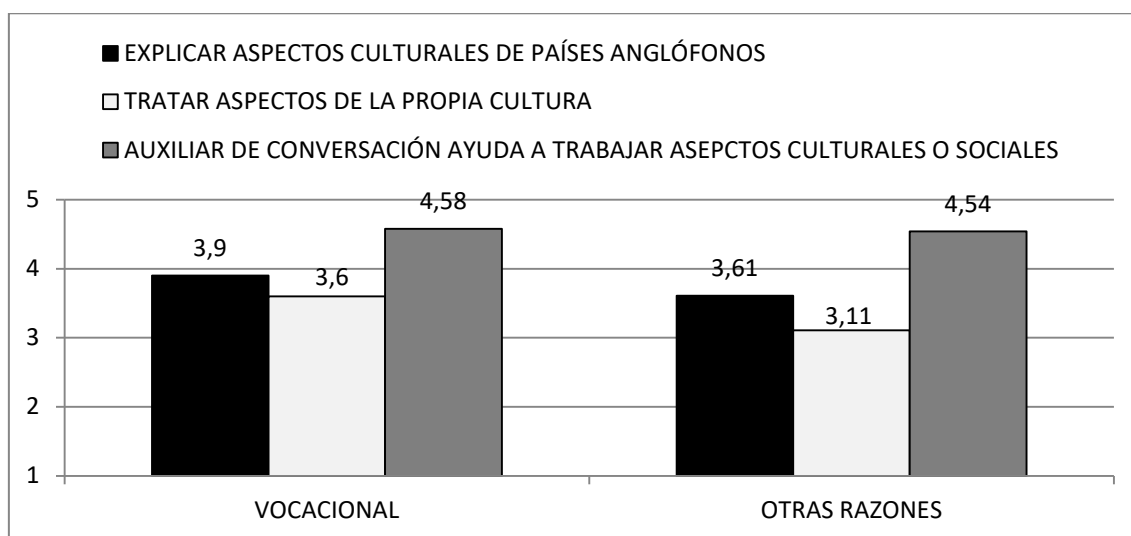


Ilustración 307: Frecuencia de realizar proyectos en los que se utiliza el inglés como lengua vehicular y de

*realizar trabajos por tareas en los que el alumnado realiza una serie de actividades en inglés encaminadas a preparar una tarea o proyecto final según la razón para iniciar la carrera docente*

Para concluir este apartado nos centramos en los aspectos culturales que hemos seleccionado para el estudio, de los que de nuevo observamos un tratamiento más habitual entre el profesorado del grupo vocacional. La diferencia es importante respecto al tratamiento de los aspectos culturales de países anglófonos pero aún lo es más respecto a la propia cultura, como refleja el siguiente gráfico, habiendo en este caso una relación significativa con la razón de la elección de la profesión. En cambio, no se aprecian mayores diferencias respecto a que la presencia de un auxiliar de conversación en el aula contribuya a tratar los aspectos culturales o sociales de la lengua, afirmación con la que ambos grupos manifiestan un muy alto nivel de acuerdo.



*Ilustración 308: Frecuencia de explicar aspectos culturales de países anglófonos y tratar aspectos de la propia cultura, así como grado de acuerdo con "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua" según la razón para iniciar la carrera docente*

#### 4.3.7.6. Las estrategias de aprendizaje

El trabajo de las estrategias de aprendizaje es superior en el grupo de docentes vocacionales de la muestra. Del mismo modo, el grado de acuerdo tanto con que el alumnado tiene que adquirir técnicas que le permitan organizar su aprendizaje como con que el profesor tiene que asumir esta labor entre sus tareas es alto aunque la diferencia entre ambos grupos es inferior a la que vemos en la frecuencia del trabajo de las estrategias.

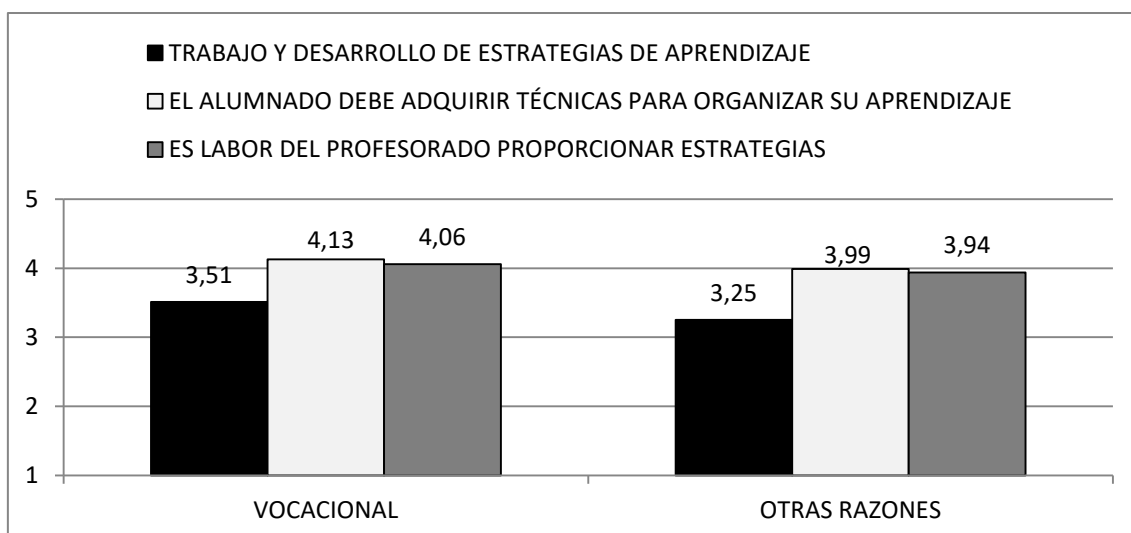


Ilustración 309: Frecuencia del trabajo o desarrollo de estrategias de aprendizaje y grado de acuerdo con "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" y "Es labor del profesor proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar" según la razón para iniciar la carrera docente

De igual forma, el grupo vocacional refiere realizar más frecuentemente el resto de actividades de este bloque, en concreto en el caso de la explicación de técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas así como de la promoción de "aprender a aprender" nos encontramos con diferencias significativas, significación estadística que no se alcanza con el trabajo de las estrategias de compensación. El gráfico siguiente resume este mayor trabajo de los tres aspectos por parte del grupo vocacional de profesorado:

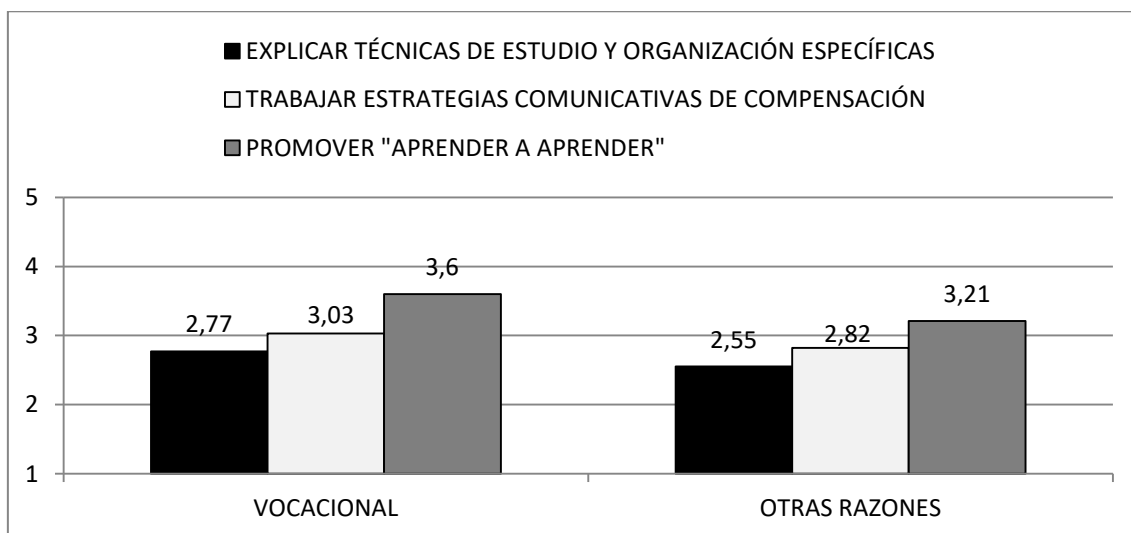


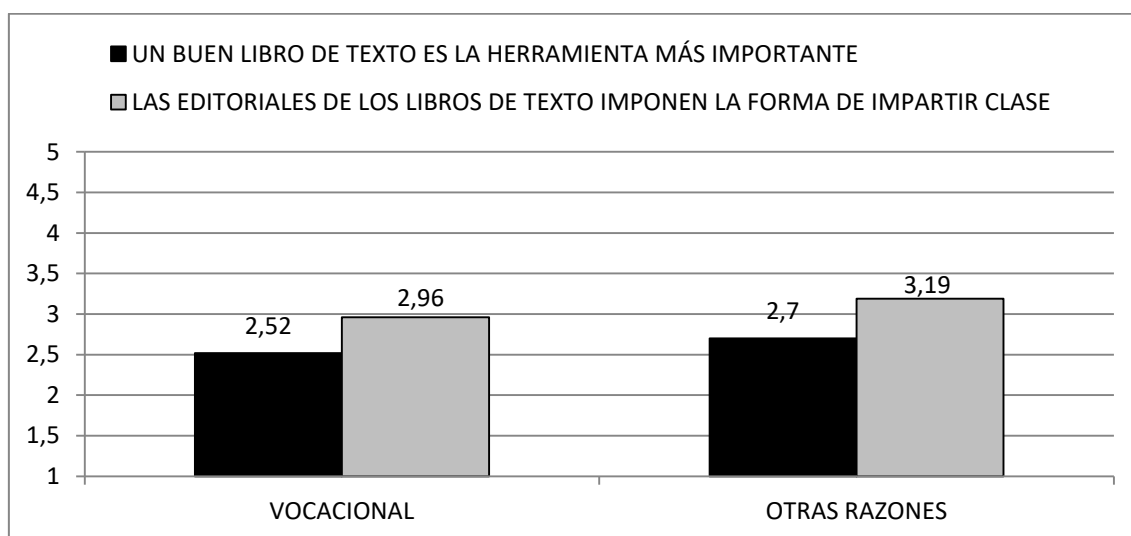
Ilustración 310: Frecuencia de la explicación de técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia, trabajo de estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas y promoción de "aprender a aprender" según la razón para iniciar la carrera docente

#### 4.3.7.7. Portfolio

Respecto a la participación en la convocatoria oficial del Portfolio el porcentaje de profesorado participante es algo superior entre el grupo del profesorado vocacional con un 6,79 %, frente al 5,62 % del otro grupo. Algo similar sucede con la promoción del uso del dossier en el aula, que tiene en ambos grupos una frecuencia media-baja, pero que es también más habitual entre el profesorado vocacional, que refiere una frecuencia del 2,53 superior al 2,34 del otro grupo.

#### 4.3.7.8. El *input* en el aula

La utilización del libro de texto como fuente de *input* es ligeramente inferior entre los docentes con acceso vocacional a la enseñanza, con un 58,19 % del tiempo frente al 59,63 % de los que aducen otras razones para haber accedido a la profesión docente, algo que se puede explicar a la luz de que es este último grupo el que suscribe en mayor medida que “un buen libro de texto es la herramienta más importante dentro del aula” así como que son las editoriales de los libros de texto las que imponen la forma de impartir clase de inglés. En el caso de la primera afirmación existe significación estadística entre esta y la razón de inicio en la carrera docente.



*Ilustración 311: Grado de acuerdo con que "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" y "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase de inglés" según la razón para iniciar la carrera docente*

En cambio, apenas se aprecian diferencias entre ambos grupos respecto a las afirmaciones de que el material a disposición del alumnado debiera estar al mismo nivel o a un nivel algo superior al del alumnado. De forma similar, las diferencias entre ambos grupos respecto a la relevancia que concede el profesorado a que el alumnado lea libros de lectura graduada o bien que esté expuesto a materiales auténticos o adaptados son mínimas. Eso sí, el profesorado del grupo vocacional dice utilizar materiales auténticos en sus clases con mayor frecuencia que el del otro grupo.

En cuanto al contacto con la L2 fuera del aula, nos encontramos nuevamente con que es el profesorado vocacional el que refiere que su alumnado dispone de más ocasiones para utilizar la L2 fuera del aula, así como el que cree en mayor medida que la promoción de este contacto con la L2 es responsabilidad del profesorado. De forma coherente con esta creencia, este grupo manifiesta promover este contacto entre su alumnado de forma más habitual que el grupo que engloba al profesorado que se inició en la carrera docente por razones no vocacionales, tal como muestra la ilustración siguiente:

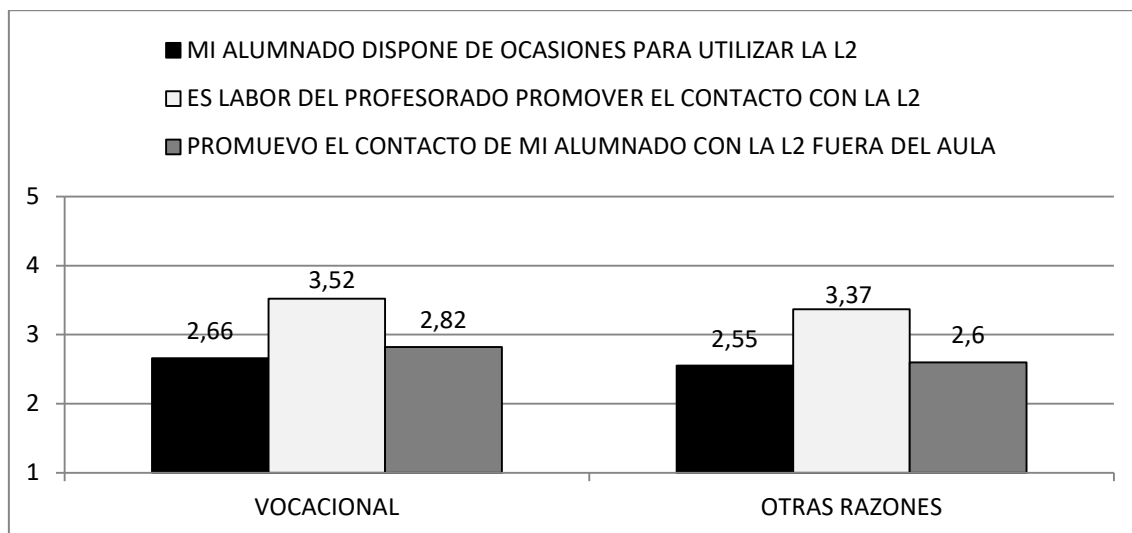
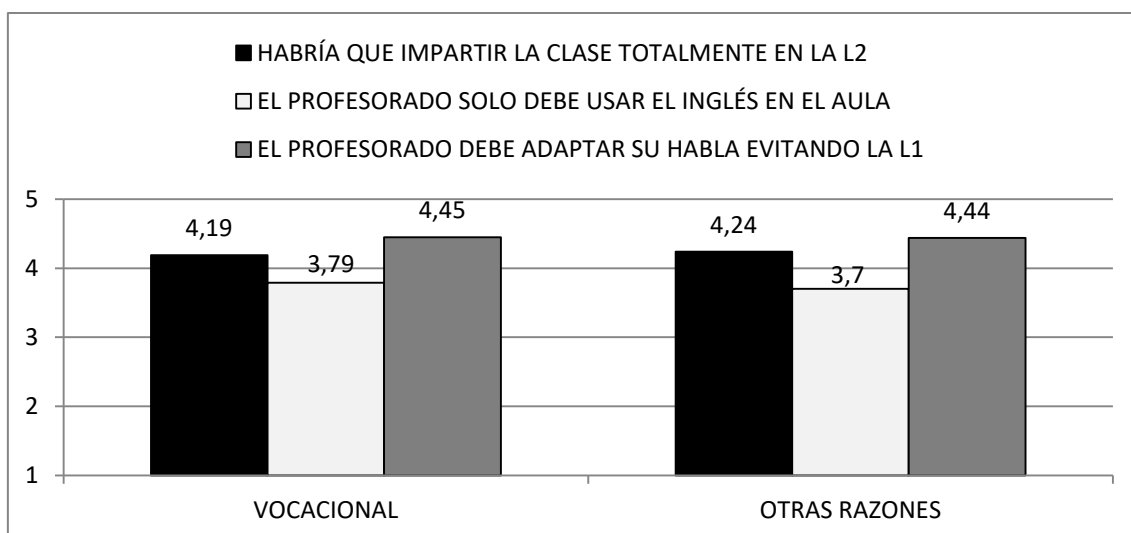


Ilustración 312: Grado de acuerdo con "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del contexto escolar", "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" y frecuencia de la promoción del contacto del alumnado con la lengua inglesa fuera del aula" según la razón para iniciar la carrera docente

#### 4.3.7.9. La L2 en el aula

El porcentaje de tiempo de clase en que se utiliza la L2 es superior entre los docentes vocacionales de acuerdo con los datos de nuestro estudio. Así el grupo vocacional dice utilizarlo en un 68,39 % del tiempo de clase en comparación con el 65,11 % de los docentes iniciados en la profesión por otras razones, algo que contrasta con el hecho de que el grado de acuerdo del grupo vocacional con que haya que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera sea ligeramente inferior al del otro grupo. Sin embargo, y como muestra el siguiente gráfico, el grupo de profesorado al que le gustaba el inglés o la enseñanza muestra un nivel de acuerdo ligeramente superior en que el profesorado solo utilice la L2 en el aula, no habiendo, en cambio, diferencias en cuanto a la afirmación de que el profesorado deba adaptar su habla intentando evitar el uso de la L1 del alumnado:



*Ilustración 313: Grado de acuerdo con "Habría que impartir la clase de inglés totalmente en la lengua extranjera", "El profesor de inglés solo debería utilizar el inglés en el aula" y "El profesorado de inglés debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando usar la lengua del alumnado" según la razón para iniciar la carrera docente.*

#### 4.3.7.10. Improvisación en las clases

La percepción de la improvisación dentro del aula tampoco varía apenas entre los dos grupos, teniendo ambos una percepción similar, de alta aceptación, con escasas diferencias respecto a que pueda ser positivo improvisar dentro del aula para adaptarse a las necesidades que puedan surgir. De forma similar, el grado de improvisación que reconocen realizar ambos grupos apenas presenta diferencias.

#### 4.3.7.11. Comienzo temprano de la enseñanza de la L2

Lo que sí observamos es una percepción mucho más positiva entre el grupo de docentes vocacionales de los beneficios tanto comunicativos como lingüísticos resultantes de la introducción de la lengua inglesa en cursos más bajos durante los últimos años:

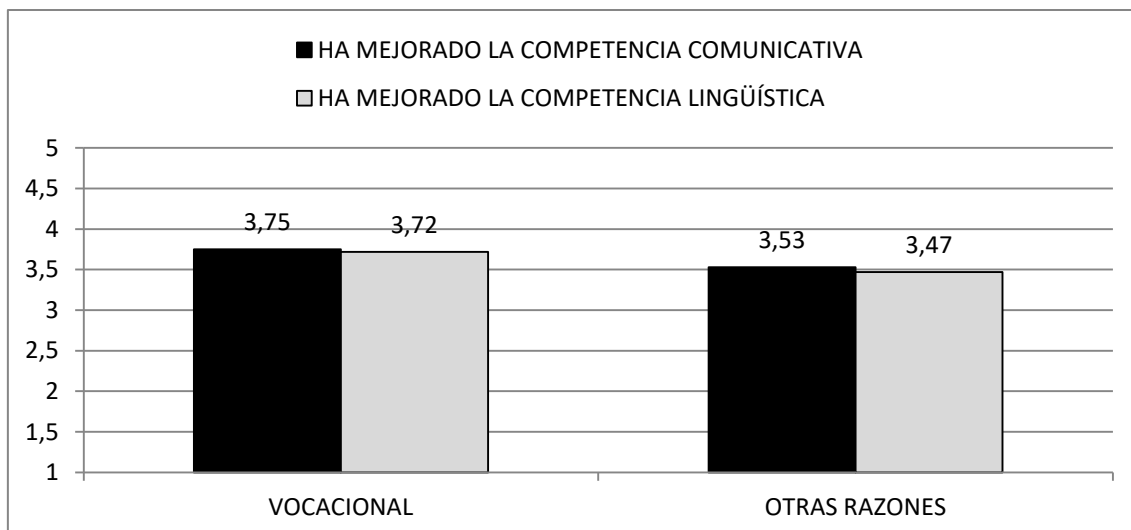


Ilustración 314: Grado de acuerdo con "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" y "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" según la razón para iniciar la carrera docente

#### 4.3.7.12. Uso de las TIC

En general se utilizan más las TIC en las aulas en las que imparten clase docentes del grupo vocacional. Estas diferencias son mínimas en el caso del alumnado, tanto en el marco del aula como en las tareas que lleva para casa, mientras que el profesorado realiza un uso superior en ambos contextos pero las diferencias son mucho más notables y adquieren significación estadística si nos referimos a la preparación de las clases, como podemos ver en el gráfico:

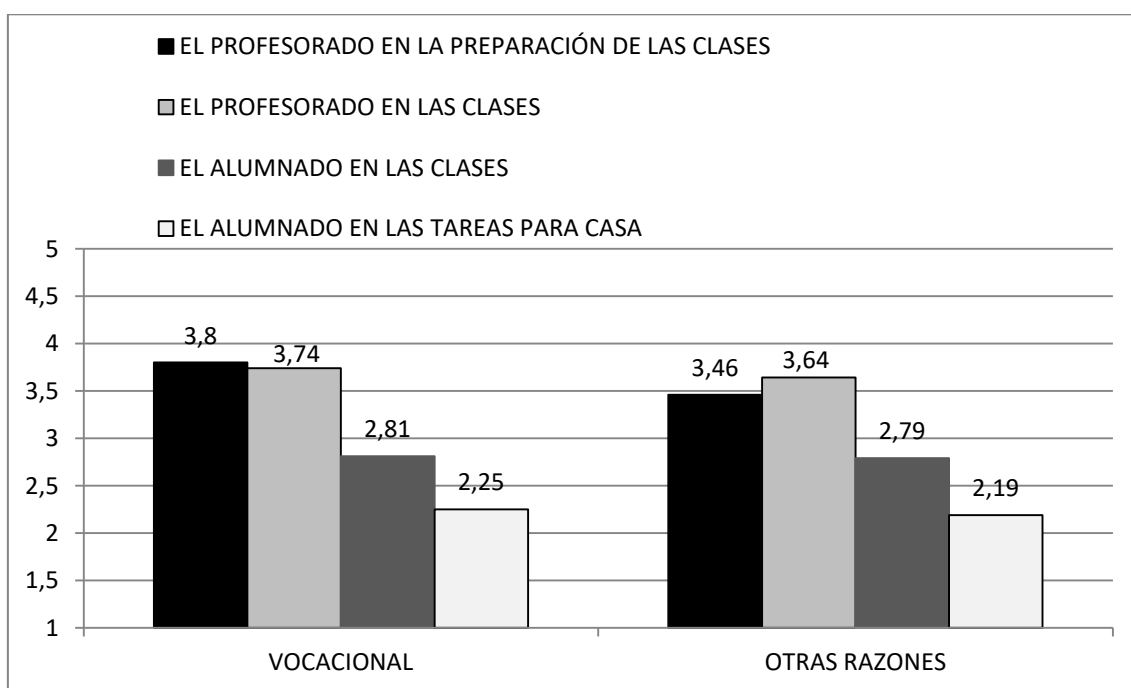
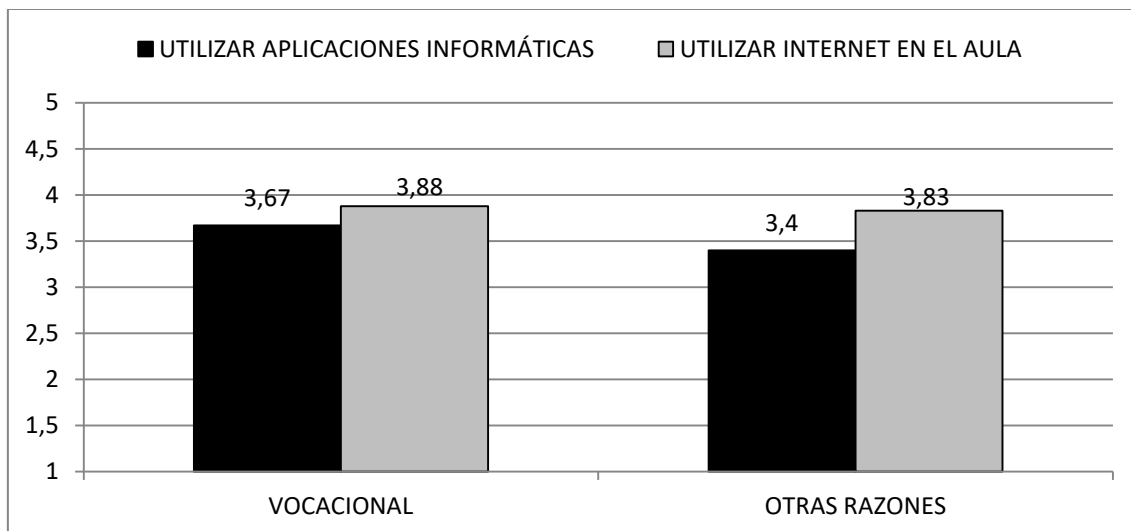


Ilustración 315: Uso de las TIC por parte del profesorado en la preparación de las clases, del profesorado durante las clases, del alumnado en las clases y del alumnado en las tareas para casa según la razón



*para iniciar la carrera docente*

Igualmente, como podemos ver en el siguiente gráfico, la utilización de las aplicaciones informáticas dentro del aula es superior entre el profesorado vocacional aunque esas diferencias disminuyen mucho si hablamos de la utilización de internet en el aula, que es más frecuente que la utilización de aplicaciones informáticas:



*Ilustración 316: Frecuencia de utilizar aplicaciones informáticas e internet en el aula según la razón para iniciar la carrera docente*

Tampoco apreciamos grandes diferencias respecto al acuerdo con que se deberían aprovechar mejor las TIC en las clases de inglés en general o respecto a que cada profesora debería utilizar pedagógicamente mejor las TIC en sus clases. Ambas afirmaciones son suscritas de forma mayoritaria en ambos grupos y las diferencias ambos grupos son mínimas.

En cuanto al equipamiento utilizado en las clases, nos encontramos con diferencias no muy grandes pero estadísticamente significativas respecto a la utilización de los distintos elementos por los que se pregunta. En general, se aprecia un uso más habitual de los elementos que podemos calificar de tradicionales como reproductores de audio o vídeo entre el profesorado que refirió razones no vocacionales de acceso a la profesión. Apenas existen diferencias en el uso de la pantalla para proyectar o de la pizarra digital interactiva, pero se observan diferencias destacadas en el uso de laboratorios de idiomas, tal como muestra el gráfico mucho más frecuente entre el profesorado vocacional, a pesar de ser una dotación muy poco común para todo el profesorado.

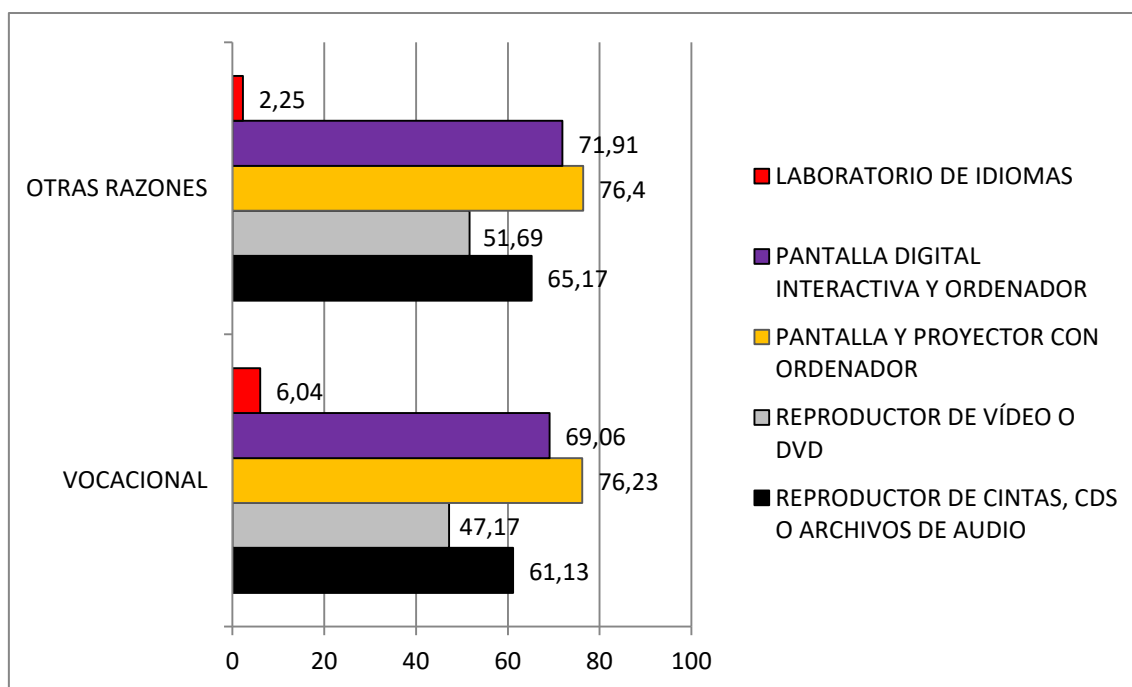


Ilustración 317: Porcentaje de profesorado que utiliza reproductores de audio, de vídeo, pantalla y proyector con ordenador, pizarra digital interactiva y laboratorio de idiomas según la razón para iniciar la carrera docente

En contraste con estas pequeñas diferencias que acabamos de ver, cuando se trata de las herramientas informáticas sobre las que se pregunta en nuestro estudio, las diferencias siguen siendo estadísticamente significativas, pero se acentúan, tal como apreciamos en la ilustración siguiente. Observamos una utilización ligeramente superior del correo electrónico, de los diccionarios electrónicos y de las herramientas de trabajo colaborativo de tipo Google Drive entre el grupo vocacional. De todos modos, si se trata de aplicaciones de móvil o de la utilización de herramientas de autor como Malted, el porcentaje de profesorado vocacional que las utiliza llega a duplicar prácticamente al del otro grupo. Finalmente, el uso de las redes sociales, que alcanza a un 7,17 % del profesorado que refiere un acceso vocacional a la profesión, contrasta con el hecho de que ningún docente del otro grupo haya reconocido utilizarlas en sus clases.

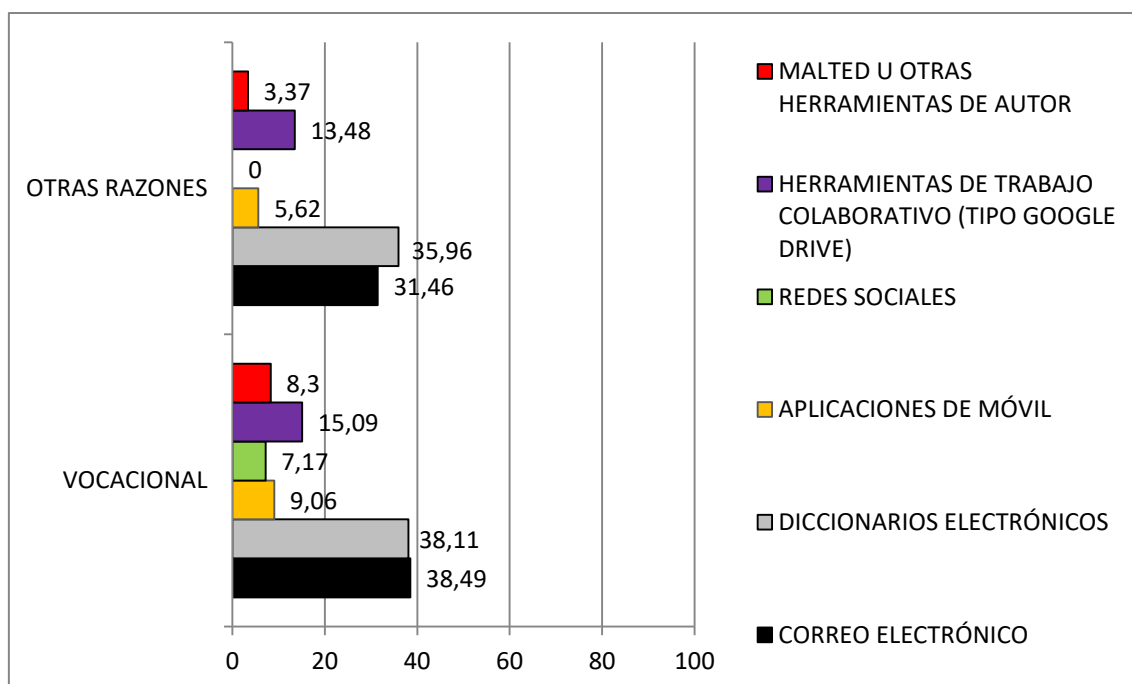


Ilustración 318: Porcentaje de profesorado que usa correo electrónico, diccionarios electrónicos, aplicaciones de móvil, redes sociales, herramientas de trabajo colaborativo (tipo Google Drive) y Malted u otras herramientas de autor según la razón para iniciar la carrera docente

Finalmente, respecto a los materiales elaborados por el propio profesorado no hay apenas diferencias en la utilización de blogs o páginas web propias, pero sí existen respecto a los materiales digitales propios, *webquests* y *miniquests* que son algo más frecuentes entre el profesorado del grupo vocacional de la muestra, mientras que son mucho más acusadas en el caso de los proyectos eTwinning, que triplican su frecuencia entre el profesorado del grupo vocacional, tal como muestra la ilustración siguiente:

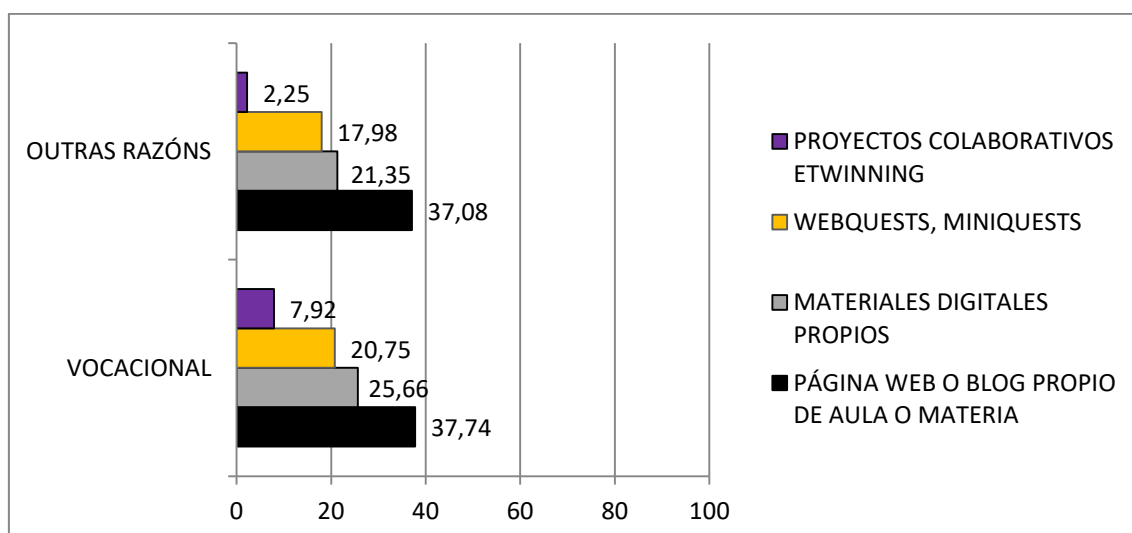


Ilustración 319: Porcentaje de profesorado que utiliza página web o blog propio o de materia, materiales digitales propios, webquests o miniquests y proyectos colaborativos eTwinning según la razón para iniciar la carrera docente

#### 4.3.8. Gusto por la profesión

En este apartado se analiza la variable del gusto por la profesión, en una escala de 1 (nada) a 5 (mucho), clasificando al profesorado en función de la respuesta proporcionada respecto a su gusto actual por la profesión como docente de lengua inglesa.

Afortunadamente ningún docente ha elegido la opción “1” por lo que se ha procedido a clasificar al profesorado en cuatro grupos según su respuesta, de 2 a 5. De hecho, las opciones mayoritarias son aquellas que indican un mayor gusto por la profesión:

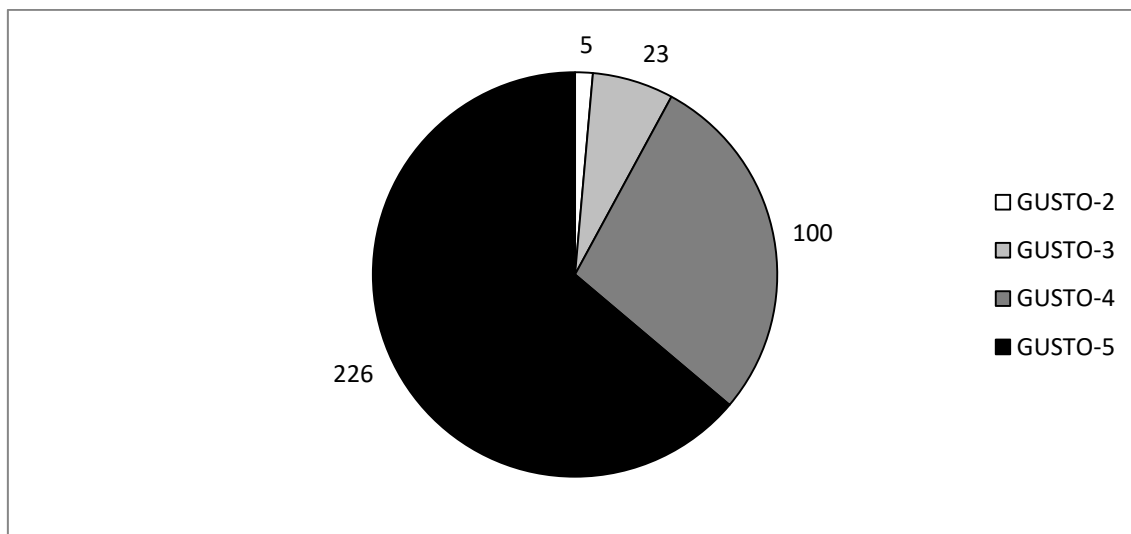
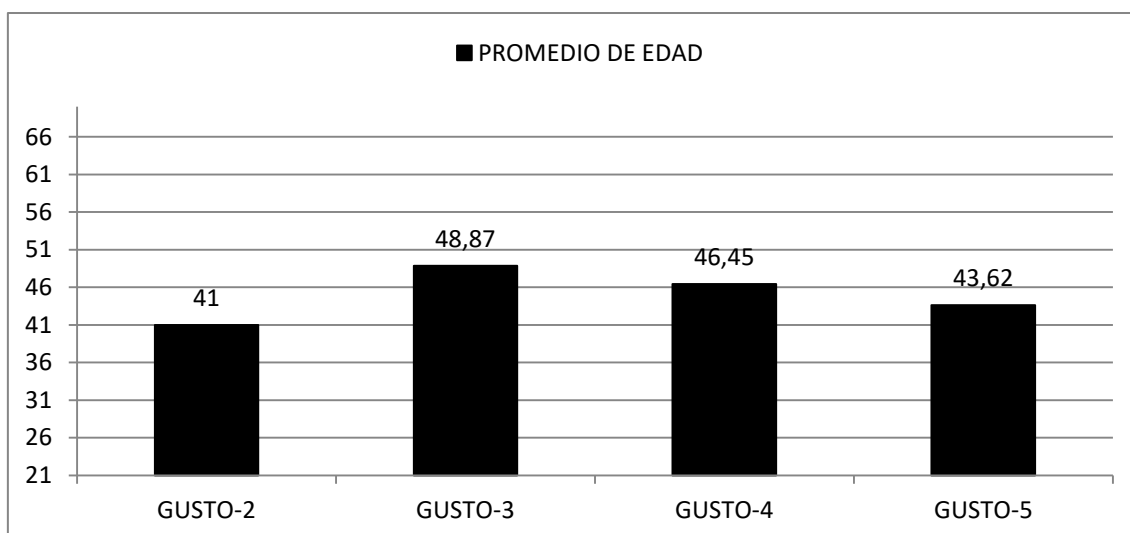


Ilustración 320: Número de docentes según gusto por la profesión

##### 4.3.8.1. Perfil del grupo según el gusto por la profesión

Visto el número de docentes de cada grupo, resulta interesante que, salvo en el caso del reducido grupo de profesorado de nuestra muestra que sitúa su gusto por la profesión en un 2, en el resto de grupos se ve una edad media más baja a medida que se incrementa el gusto por la enseñanza del inglés, habiendo 5 años de diferencia en promedio entre los docentes que eligen el 3 y el 5, tal como podemos ver en el siguiente gráfico:



*Ilustración 321: Edad media del profesorado según gusto por la profesión*

En cuanto al tipo de centro en que trabaja el profesorado, los docentes de centros públicos y privados concertados refieren un gusto por la profesión de 4,55 y 4,57 mientras que los 4 docentes de centros privados sin concertar o con niveles concertados y no concertados se quedan en el 4,00. Por su parte, no vemos una relación entre el número de alumnos y el gusto por la profesión, aunque sea el grupo que mayor gusto medio refiere, con un 4,86, el de docentes con menos de 10 alumnos, pero en el resto de grupos la tendencia es errática moviéndose entre el 4,41 de aquellos con grupos entre 20-25 alumnos y el 4,86 mencionado.

Donde sí se aprecian diferencias notables es entre el profesorado de primaria y secundaria, teniendo el primer grupo un gusto medio de 4,60 frente al 4,47 del profesorado de secundaria de nuestra muestra, aunque este dato no alcanza la significación estadística. Los 6 docentes que imparten clase en ambos niveles se encuentran en un promedio de 4,50, más próximos a los docentes de educación secundaria. También el grupo de docentes que imparte clase en centros situados en el medio rural es el que, con un 4,59, muestra un gusto algo más alto que los que imparten clase en centros situados en villas o ciudades.

Descontando a los 4 docentes de la muestra que no proporcionaron la información de cuál era su sexo, las mujeres tienen significativamente mayor gusto por la profesión que los hombres, tal como se ve en el gráfico siguiente:

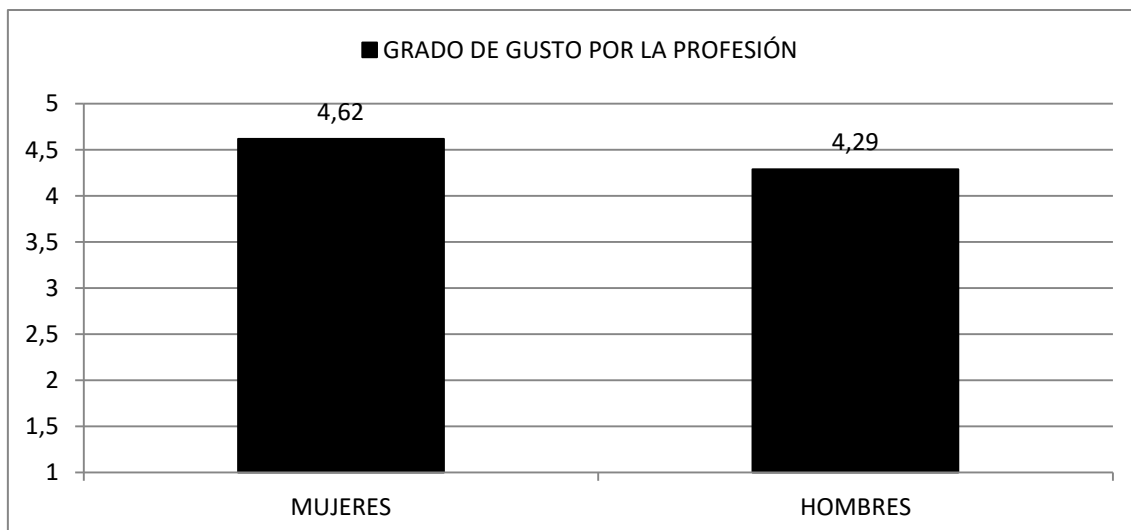


Ilustración 322: Grado de gusto por la profesión según el sexo del profesorado

Respecto a la formación no apreciamos una relación entre el gusto por la profesión y la formación pedagógica o en lengua inglesa, pues aunque el grupo con menos gusto por la profesión, 2,00, es el que menor formación en lengua inglesa y mayor formación pedagógica refiere, no se aprecia una linealidad en los otros grupos considerados partiendo de esta variable. También es el grupo que refiere un 2,00 en el gusto por la profesión el que dice tener un mejor expediente en promedio, con un 2,20, pero tampoco aquí se aprecia una linealidad en el resto de grupos.

Un dato que sí se relaciona clara y significativamente con el gusto por la profesión según nuestros datos es la razón para iniciar la carrera docente. Las razones, “porque tenía un buen nivel de inglés”, “porque tenía buena salida profesional”, “porque era la salida más evidente al acabar los estudios” y “otros” presentan una relación inversamente proporcional al gusto por la profesión. Todas estas son razones que en el apartado anterior hemos considerado agrupadas en el conjunto de razones no vocacionales y, en todos los casos, a medida que aumenta el gusto por la profesión disminuye el porcentaje de profesorado que las suscribe. A su vez, lo contrario sucede con las afirmaciones “porque me gustaba enseñar” o “porque me gustaba la lengua inglesa”, opciones mayoritarias en la muestra y que son suscritas por un porcentaje creciente de profesorado a medida que aumenta el gusto por la profesión.

Se produce, entonces, una relación estadísticamente significativa entre el acceso vocacional a la carrera como docente de lengua inglesa y un mayor gusto por la profesión, como podemos observar en el siguiente gráfico:

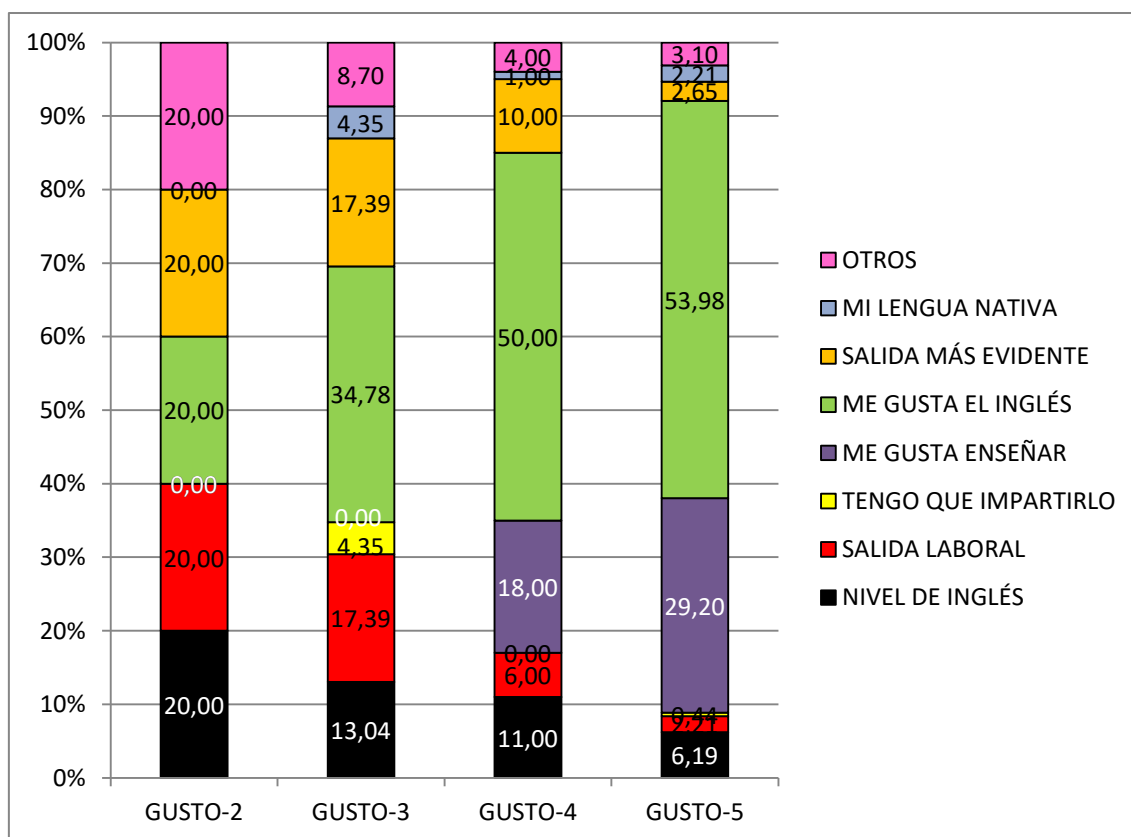


Ilustración 323: Porcentaje de las razones de acceso a la carrera como profesor(a) de inglés según el gusto por la profesión

Las estancias prolongadas en el extranjero durante la etapa formativa rondan el 59 % en todos los grupos considerados, descendiendo levemente solo en el grupo que refiere un gusto 4 y subiendo también ligeramente entre el profesorado que refiere un gusto 5 por la profesión.

En cuanto a la formación en inglés oral y escrito se aprecia una tendencia estadísticamente relevante que apunta a que el profesorado con mayor gusto por la profesión refiera una mejor formación en ambos aspectos. De forma más detallada, las diferencias respecto al inglés oral son mínimas entre los niveles de gusto 2, 3 y 4 pero notables si se comparan con el profesorado con nivel 5 de gusto. En cuanto al inglés escrito observamos una tendencia similar que asocia un mayor gusto por la profesión con una mejor formación en inglés escrito, tendencia que se trunca en el grupo de gusto 4, pues refiere una formación en este aspecto algo inferior al grupo de gusto 3. En definitiva, el profesorado que refiere el más alto nivel de gusto por la profesión es el que mejor valoración otorga a su formación tanto en inglés oral como escrito:

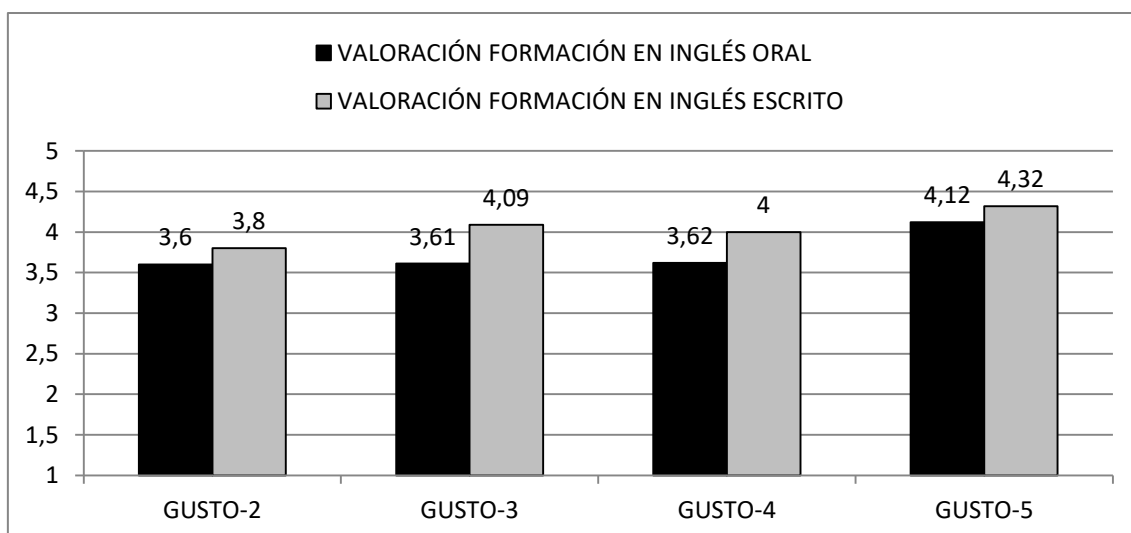


Ilustración 324: Valoración de la formación en inglés oral y escrito según gusto por la profesión

Igualmente, pero todavía con mayores diferencias, de nuevo con relevancia estadística, se encuentra la valoración tanto de la formación en TIC para las lenguas extranjeras como de la pedagogía específica para la enseñanza de las mismas. En ambos casos, pero especialmente en el de la pedagogía de las lenguas extranjeras, a medida que se incrementa el gusto por la profesión el profesorado realiza una valoración más positiva de su formación tal como podemos ver:

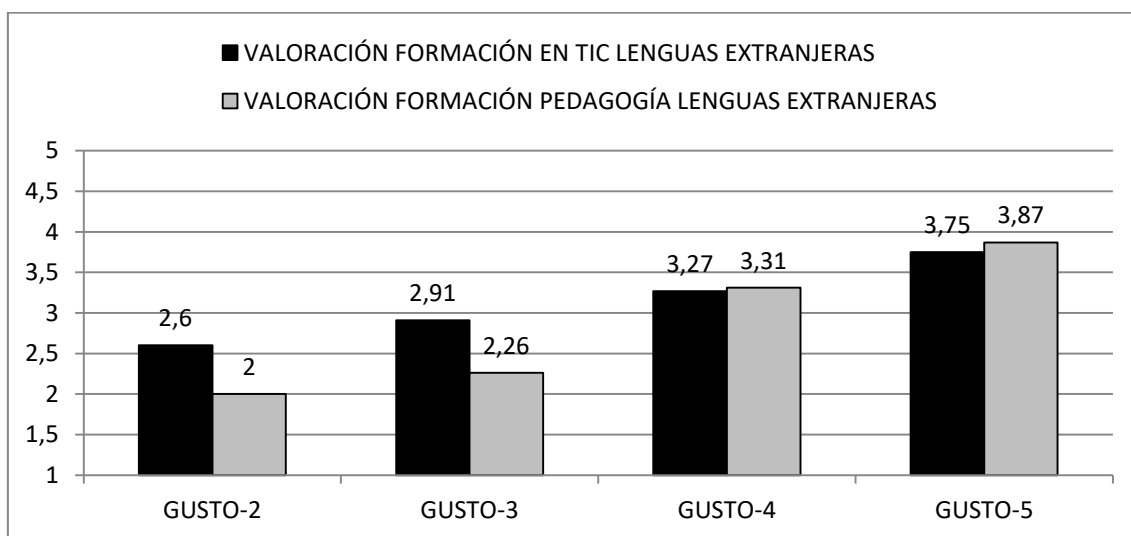


Ilustración 325: Valoración de la formación en TIC y pedagogía específicas para las lenguas extranjeras según gusto por la profesión

Tal como muestra el siguiente gráfico, igualmente acusadas y significativas son las diferencias en lo referente a la valoración que realizan los docentes de la muestra sobre sus conocimientos de las diversas teorías existentes sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre su formación en CLIL, en enseñanza comunicativa y en enseñanza por tareas y proyectos:



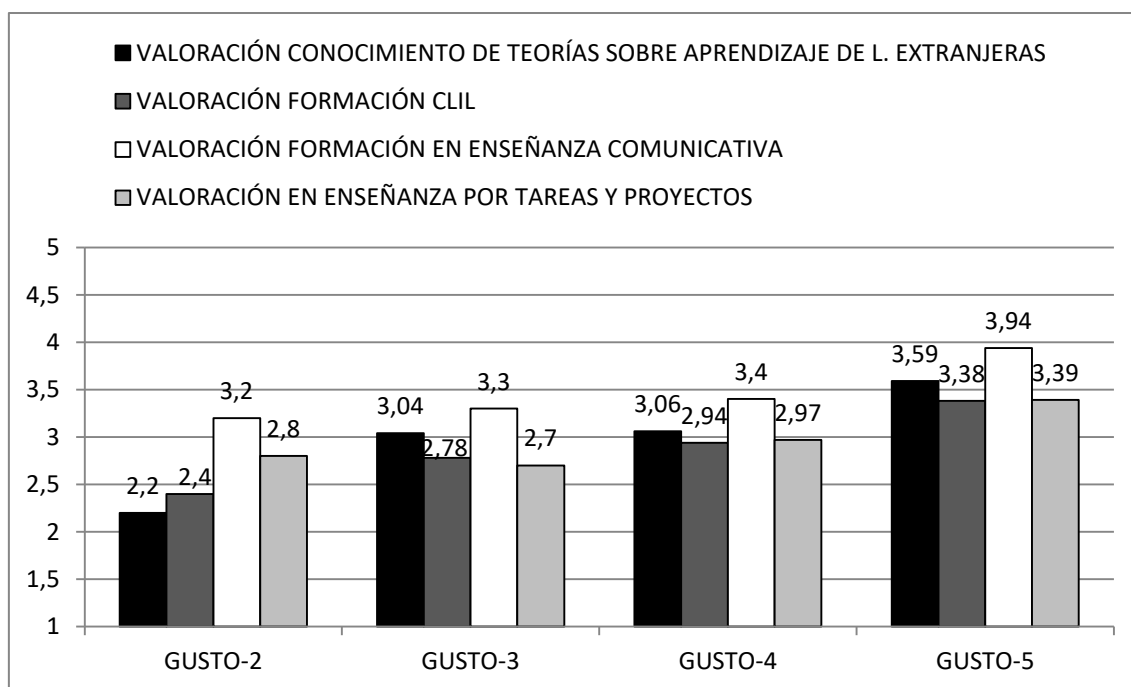


Ilustración 326: Valoración del conocimiento de teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, de la formación CLIL, en enseñanza comunicativa y en enseñanza por tareas y proyectos según gusto por la profesión

En resumen, conforme mejora el gusto que refiere el docente por su profesión, también lo hace la valoración de cada uno de estos aspectos, lo que nos permite relacionar estadísticamente el gusto por la profesión que analizamos en este apartado con la valoración que realiza el docente de su formación en todos los aspectos analizados.

#### 4.3.8.2. Retrato docente

Este apartado pretende retratar el comportamiento del docente dentro de su centro además de la valoración que percibe de sus clases. Destacamos que todos los ítems por los que se pregunta y que a continuación se detallan mantienen una relación estadísticamente significativa con el gusto por la profesión, salvo en el caso de la valoración de la afirmación “el único objetivo es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa”.

A la hora de contribuir a la programación didáctica que rige sus clases de inglés, el mayor porcentaje de los que dicen no tener posibilidad de leer la programación como de los que dicen adaptar la proporcionada por la editorial se encuentra entre los docentes con menor gusto por la profesión. En cambio, el porcentaje de aquellos que dicen contribuir a la programación procurando que esta refleje lo que hacen en el aula se incrementa conforme aumenta el gusto por la profesión. Otra opción mayoritaria, la de adaptar la programación de la editorial, disminuye a medida que aumenta el gusto

por la profesión. Por su parte, la realización conjunta en el departamento muestra mayor frecuencia entre el grupo de gusto-3, tal como vemos en la siguiente ilustración:

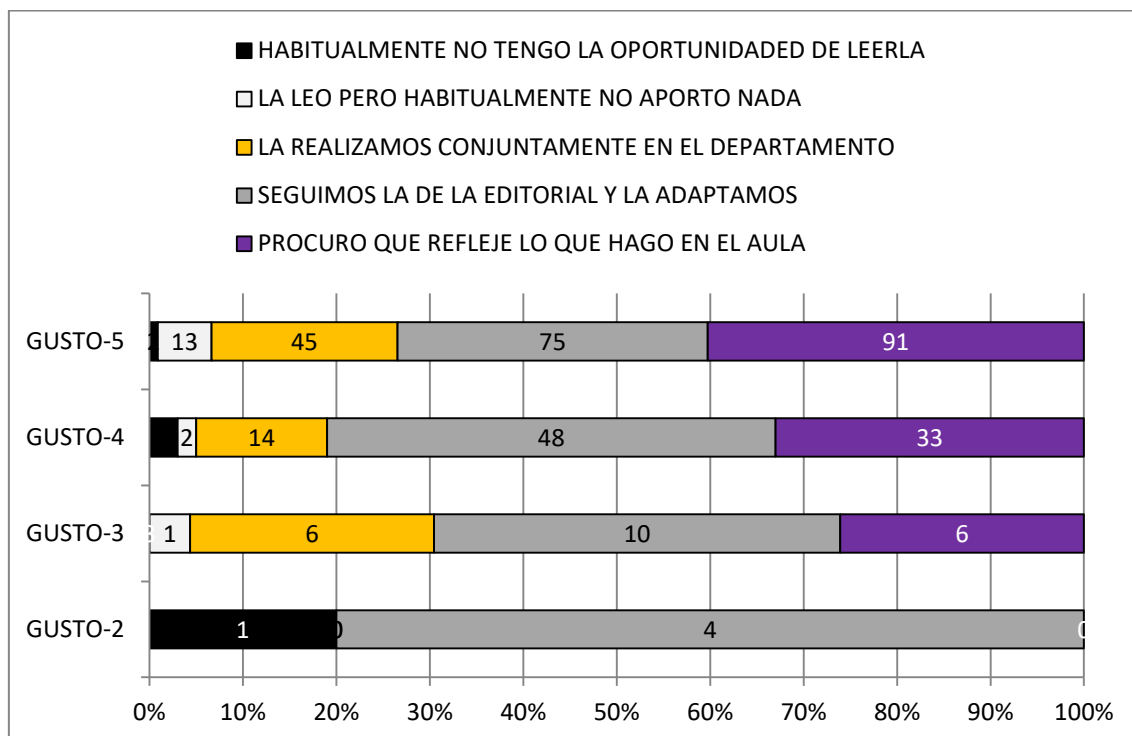


Ilustración 327: Forma de contribución a la programación didáctica de la materia según gusto por la profesión

Respecto a la forma en que el profesorado realiza su formación permanente vemos que, a excepción de la formación a través de internet, que es la más frecuente en todos los grupos considerados y particularmente en los grupos de gusto 2 y 5, la frecuencia del resto de las formas de actualización se relaciona con un mayor gusto por la profesión, siendo el grupo de gusto 2 el que con menor frecuencia se actualiza por los medios por los que se pregunta, salvo internet, y el de gusto 5 el que más refiere utilizarlos todos tal como muestra el gráfico:

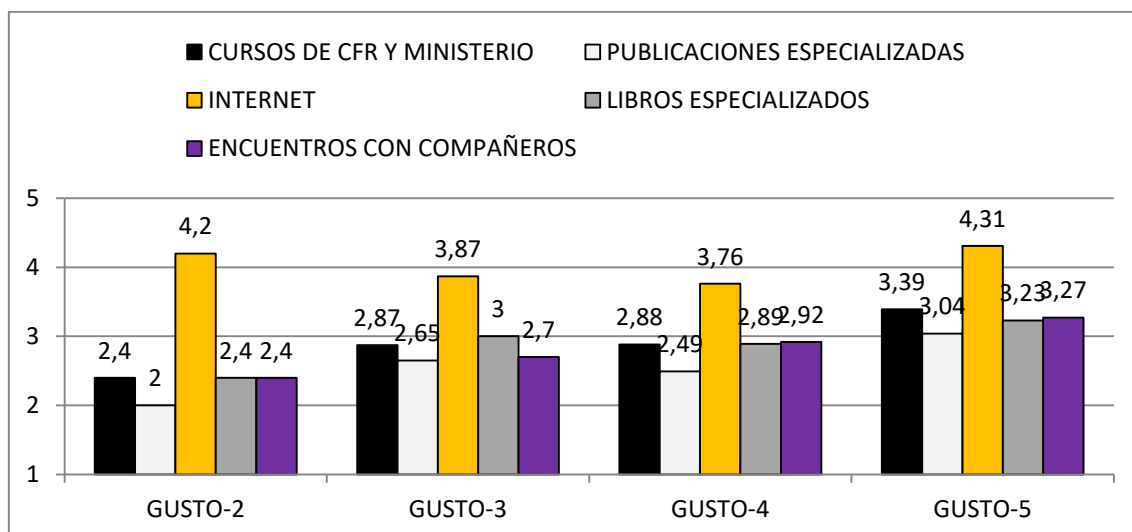


Ilustración 328: Formas de formación permanente según gusto por la profesión

La valoración que percibe el profesorado por su labor como docente así como el grado de implicación que cree tener se incrementa claramente conforme lo hace el mayor gusto por la profesión, tal como podemos ver en el gráfico:

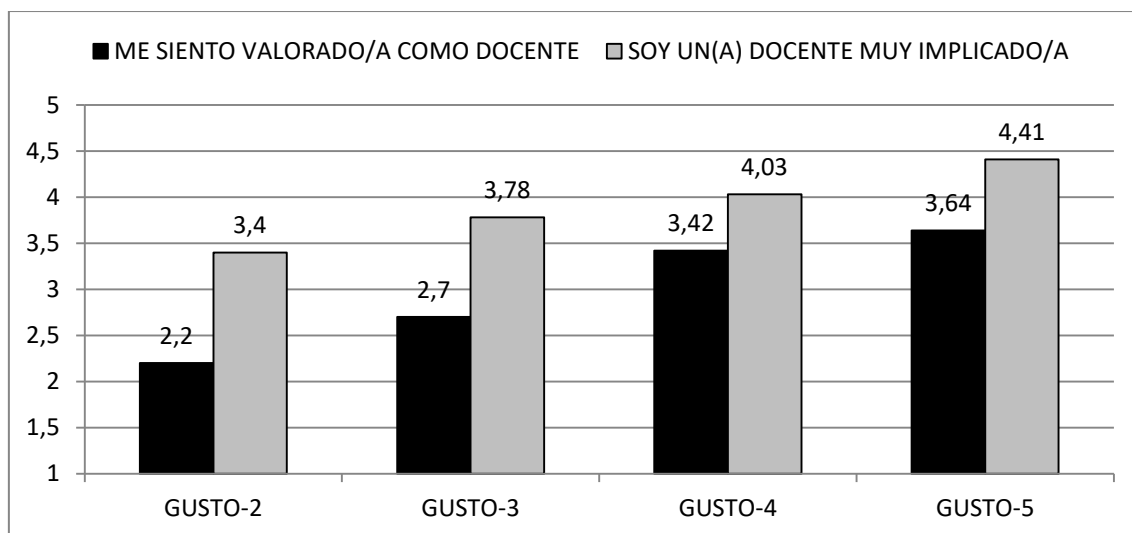


Ilustración 329: Grado de acuerdo con "Me siento valorado/a como docente" y "Soy un(a) docente muy implicado/a" según el gusto por la profesión

De igual forma, un gusto más elevado por la profesión se relaciona con el mayor gusto por innovar en el aula y con unas clases menos rutinarias:

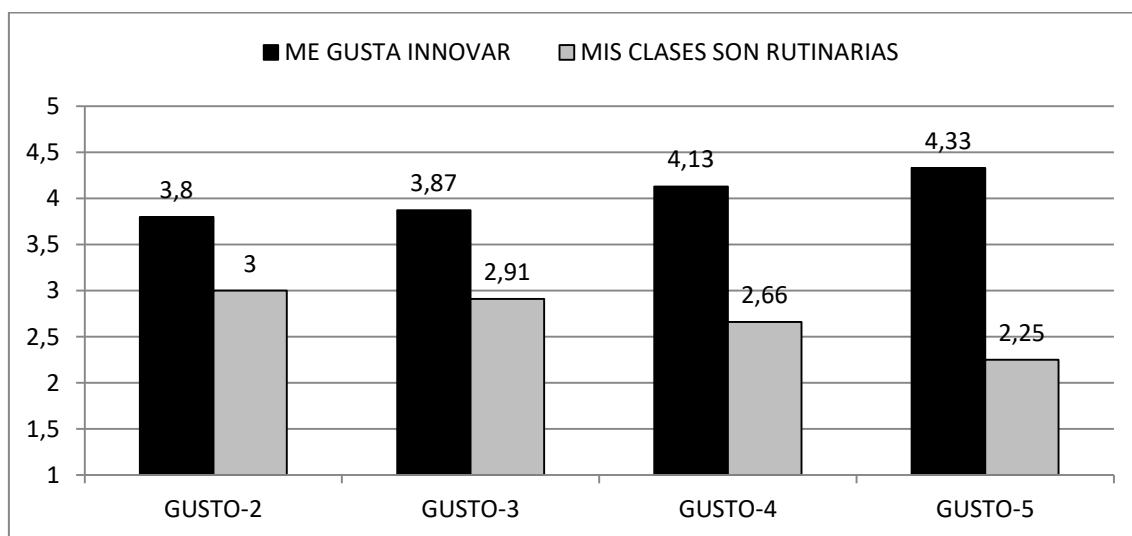


Ilustración 330: Grado de acuerdo con "Me gusta innovar" y "Mis clases son rutinarias" según gusto por la profesión

También existe relación significativa entre la percepción que tiene el profesorado respecto a que su enseñanza es más comunicativa que hace años y el mayor gusto por la profesión, aunque en este caso el grupo que refiere que su enseñanza es más comunicativa es el que señala un nivel 4 de gusto por la profesión. Esta evolución de la enseñanza se observa todavía más claramente al valorar la afirmación de si se imparte clase de forma similar a la enseñanza recibida. En este caso la diferencia entre cada

uno de los grupos es notable, habiendo casi dos puntos de diferencia entre los grupos de gusto 2 y 5, al mostrar este último grupo una gran distancia metodológica respecto a la enseñanza recibida:

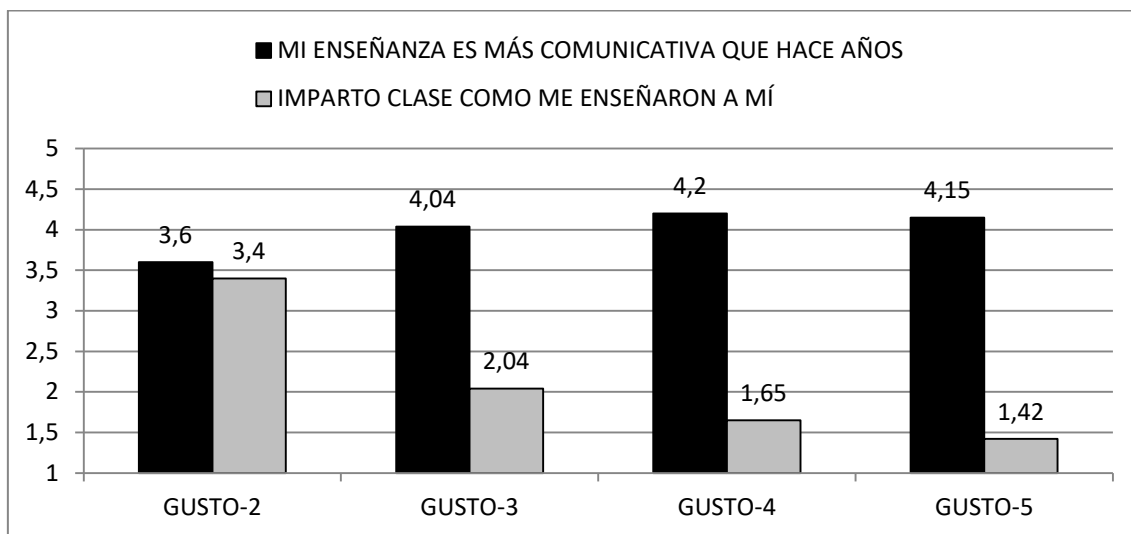
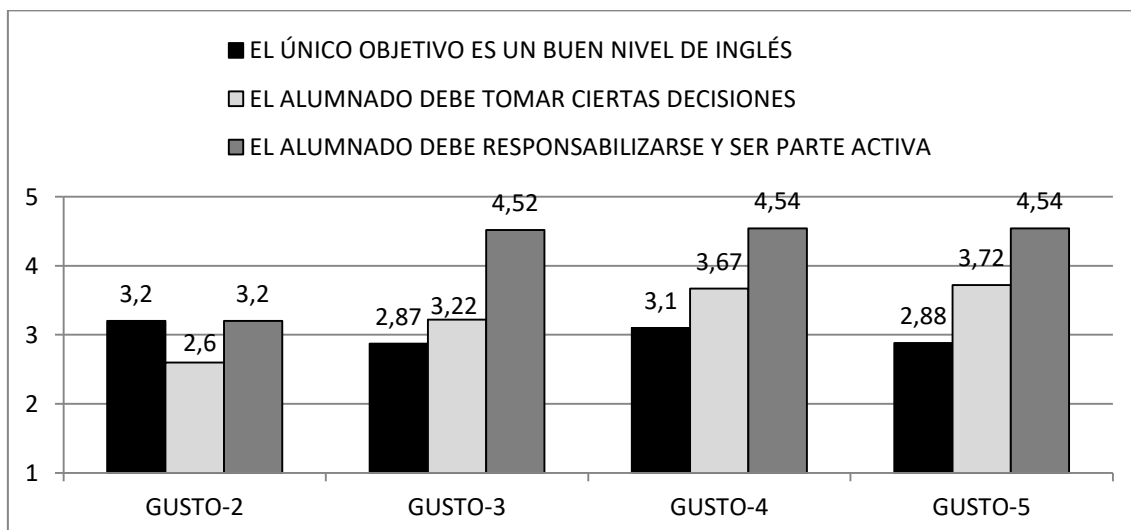


Ilustración 331: Grado de acuerdo con "Actualmente mi enseñanza es más comunicativa que hace años" e "Imparto clase de forma similar a como me enseñaron a mí" según gusto por la profesión

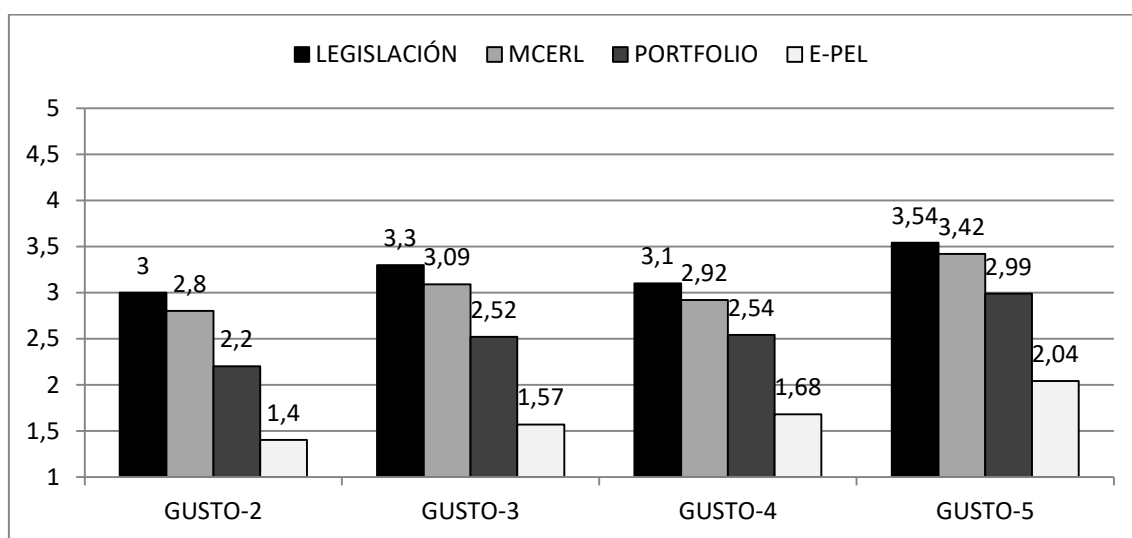
Por último, dentro de este apartado, no se aprecian mayores diferencias según el gusto por la profesión respecto a que el único objetivo del alumnado sea adquirir un buen nivel de inglés. En cambio sí se percibe una tendencia significativa en la que el mayor gusto por la profesión se asocia a una mayor creencia de que el alumnado tiene que tomar ciertas decisiones dentro del aula como puede ser elegir materiales, temas de conversación, canciones o metodología. Por último, la afirmación de que "el alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" también se relaciona con el gusto por la profesión, siendo suscrita mayoritariamente y en la misma medida por los grupos que refieren un grado de gusto 3, 4 y 5. En cambio, el grupo de gusto 2 refiere un grado de acuerdo muy inferior tal como se observa en el gráfico siguiente:



*Ilustración 332: Grado de acuerdo con "El único objetivo es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa", "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula" y "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" según gusto por la profesión*

#### 4.3.8.3. Conocimiento de las teorías y de la legislación sobre la enseñanza de idiomas

Otro aspecto en el que nuestros datos revelan diferencias significativas entre los distintos grupos establecidos es el conocimiento del marco legislativo, del MCERL y del Portfolio. En todos estos casos el grupo que refiere un grado 2 de gusto es el que peor dice conocer todos estos aspectos, frente al grupo de grado 5, que es el que mejor dice conocerlos, habiendo una importante diferencia entre el conocimiento referido por este grupo y el de gusto 4. En cambio, en los grupos intermedios se rompe esta linealidad esperable, dado que el grupo de gusto 4 dice conocer peor tanto la legislación en vigor sobre enseñanza de lenguas extranjeras y el MCERL que el grupo de gusto 3, algo que no sucede en el caso del Portfolio y su versión electrónica, aspectos ambos en los que se mantiene la linealidad, tal como apreciamos en el gráfico siguiente. De todos modos en el caso de la versión electrónica del Portfolio no se alcanza la significación estadística según nuestros datos.



*Ilustración 333: Grado de conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas en los niveles en que se imparte clase, el MCERL, el Portfolio y el e-PEL según gusto por la profesión*

Respecto a las diferentes teorías sobre enseñanza de lenguas analizadas, la gramática universal es la mejor conocida por todos los grupos sin que se observen diferencias relacionadas con el gusto por la profesión. De hecho no existe una relación estadística entre el gusto por la profesión y el conocimiento referido de la gramática universal o del concepto de interlengua, a diferencia de lo que sucede con el resto de teorías de enseñanza de lenguas que pasamos a comentar.

La teoría del monitor, en cambio, es mejor conocida por el grupo de gusto 5, seguido por el grupo de gusto 2, refiriendo los dos grupos intermedios un conocimiento muy

inferior de la misma. No obstante, respecto al resto de teorías se observa que el grupo de gusto 5 es el que mejor las conoce en comparación con el de gusto 2, que es el que peor lo hace. Por su parte, los grupos intermedios mantienen la linealidad en el caso de la enseñanza CLIL, la perspectiva interaccionista y el conexionismo, mientras que, tal como refleja el gráfico, en el caso del concepto de interlengua, la perspectiva sociocultural y las teorías conductistas el grupo de gusto 3 supera en su conocimiento al grupo de gusto 4:

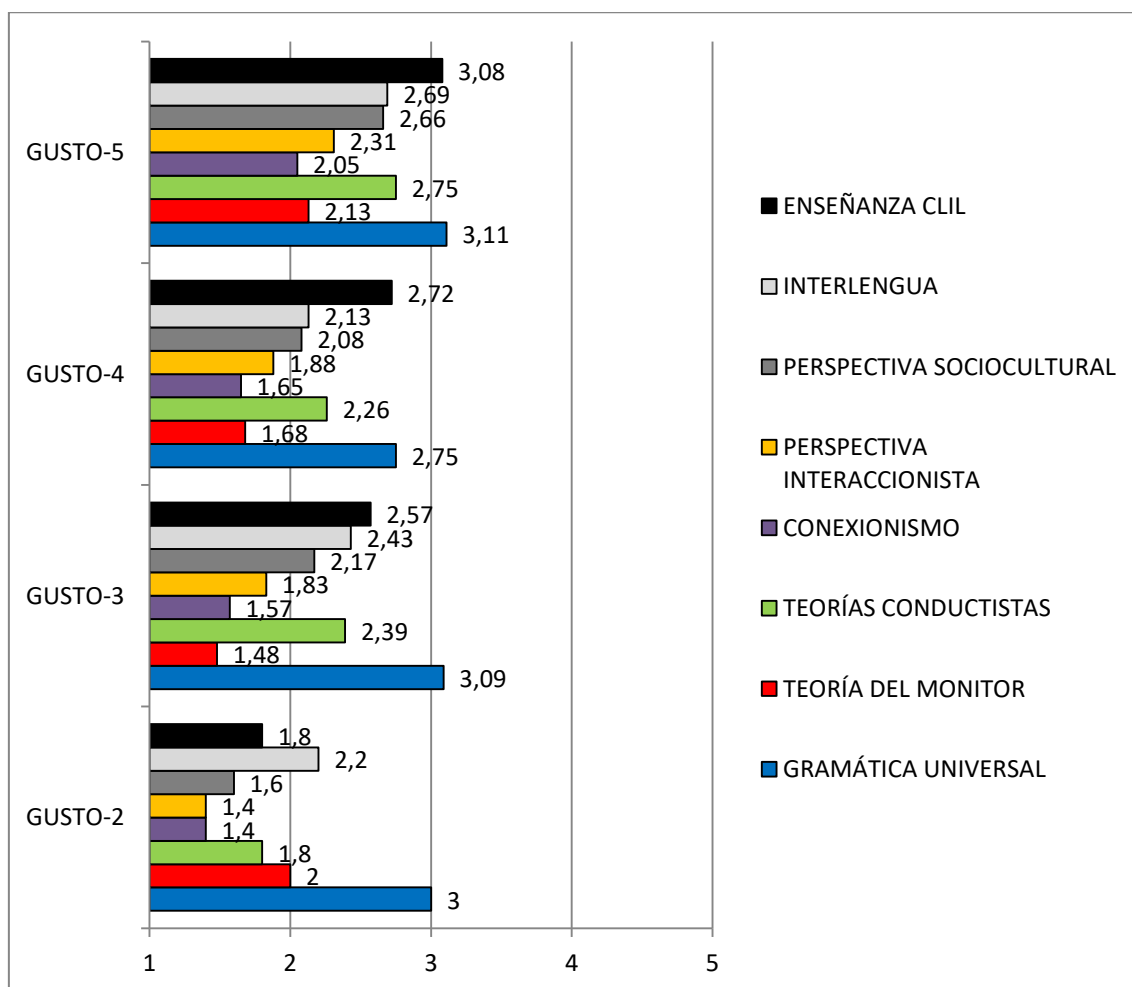


Ilustración 334: Conocimiento de diferentes teorías sobre la enseñanza de lenguas según gusto por la profesión

Este mejor conocimiento de la enseñanza CLIL que se relaciona en la muestra con un mayor gusto por la profesión se asocia estadísticamente, a su vez, con un más alto grado de acuerdo con que “la enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado en inglés”, siendo esta diferencia especialmente notable entre los grupos de gusto 2 y 3. Las diferencias entre los grupos de gusto 3, 4 y 5 son ya menos acusadas. No obstante, no se ve que el mayor gusto por la profesión esté asociado en nuestros datos con el miedo a que estudiar materias CLIL pueda ser negativo por la falta de atención a la corrección lingüística:

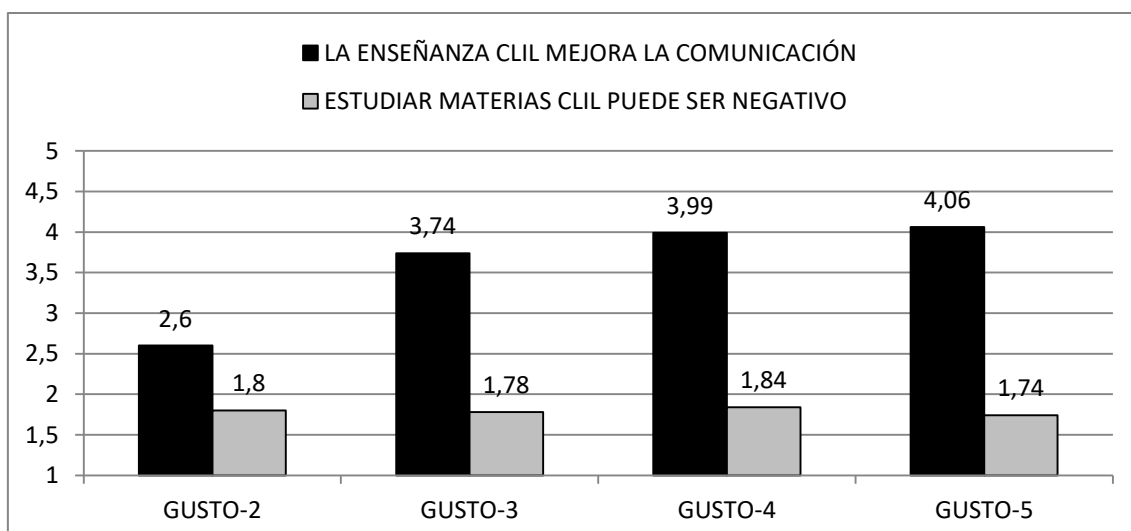


Ilustración 335: Grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado" y "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" según gusto por la profesión

#### 4.3.8.4. Actividades de clase

Dentro del grupo de actividades analizadas centradas en las destrezas escritas, podemos ver en el gráfico siguiente que el grupo de gusto 2 es el que en menor medida realiza todas las actividades analizadas, ejercicios de comprensión lectora, redacciones y exámenes escritos. Menores son las diferencias entre el resto de grupos, siendo el grupo de gusto 3 de la muestra el que dice realizar más redacciones y exámenes escritos en sus clases, mientras que los ejercicios de comprensión lectora son más habituales en las clases del profesorado de gusto 5 de la muestra. En todo caso, estas tendencias son significativas solamente en el caso de los ejercicios de comprensión lectora.

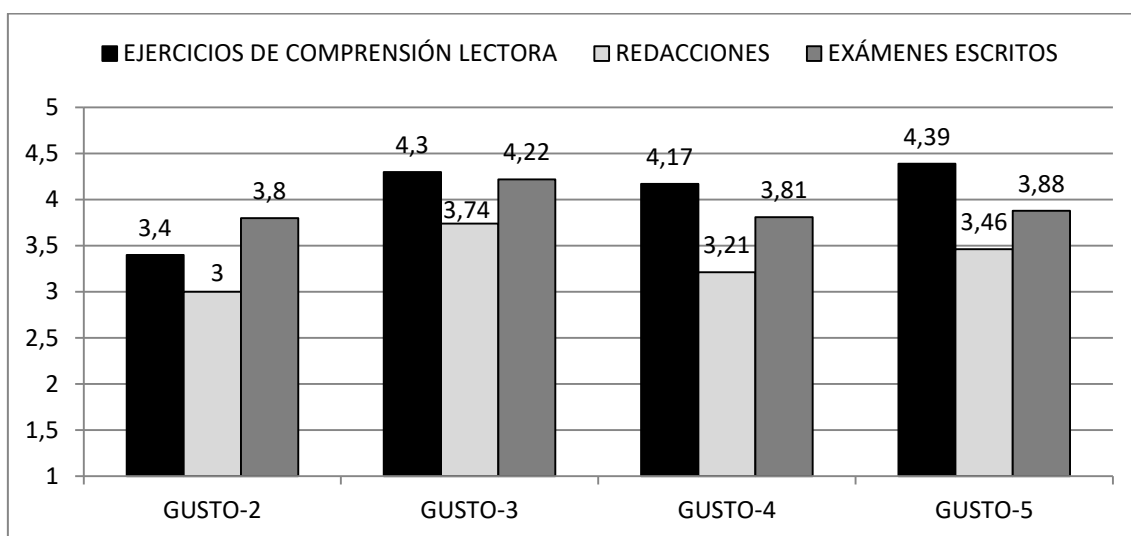


Ilustración 336: Frecuencia de los ejercicios de comprensión lectora, redacciones y exámenes escritos según el gusto por la profesión

En general, a medida que se incrementa el gusto por la profesión el profesorado muestra significativamente menor acuerdo con que en 2º de bachillerato haya que priorizar las destrezas requeridas por las pruebas de acceso a la universidad, desde un 3,60 en el caso del grupo de gusto 2 al 2,91 en el caso del de gusto 5.

Si nos centramos, en cambio, en las actividades encaminadas a trabajar la oralidad incluidas en este estudio, se observa que todas ellas se realizan menos en las aulas del profesorado del grupo de gusto 2 de la muestra y más en las aulas del profesorado del grupo de gusto 5. No obstante, la tendencia a que un mayor gusto por la profesión se asocie con un incremento en la realización de estas actividades se rompe respecto al trabajo de la pronunciación adecuada y del AFI en el grupo de gusto 4, en el que el profesorado de la muestra refiere una realización menos habitual que en el grupo de gusto 3. Se mantiene, en cambio, la tendencia a que un mayor gusto por la profesión se asocie con una tratamiento más habitual de las actividades orales en general así como de los ejercicios de comprensión oral, dándose en ambos casos una mayor frecuencia de realización en cada grupo a medida que se incrementa el gusto por la profesión. Destaca especialmente el caso de los ejercicios de comprensión oral, la actividad más habitual de aquellas por las que se preguntó entre el profesorado de grupo 5 aunque, tal como observamos en el gráfico siguiente, es la segunda menos habitual entre el profesorado de los grupos de gusto 2 y 3. También destacamos que de estas cuatro actividades reflejadas en el gráfico solo carece de significación estadística enseñar y trabajar el AFI.

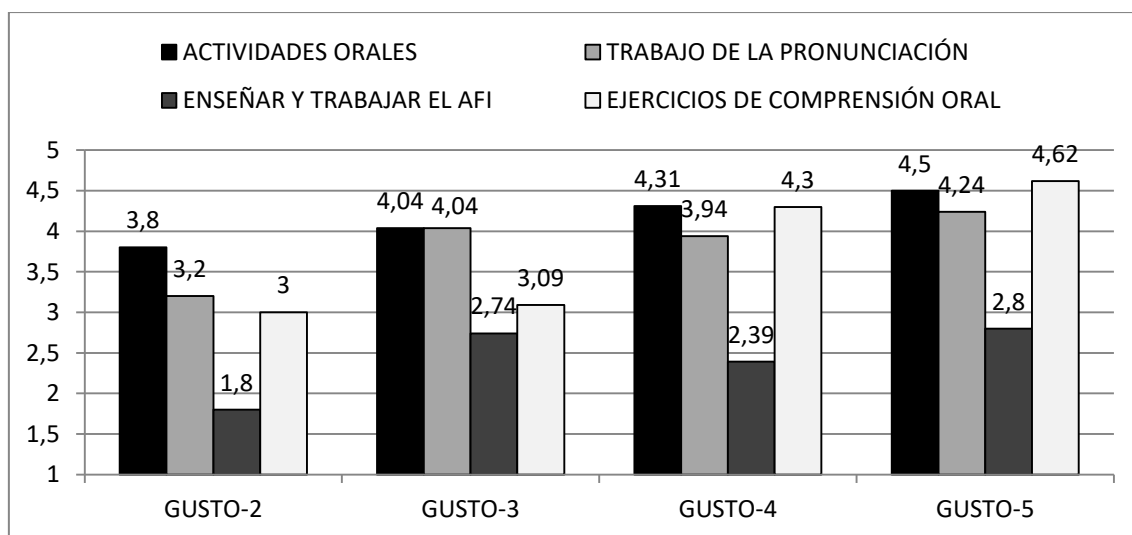
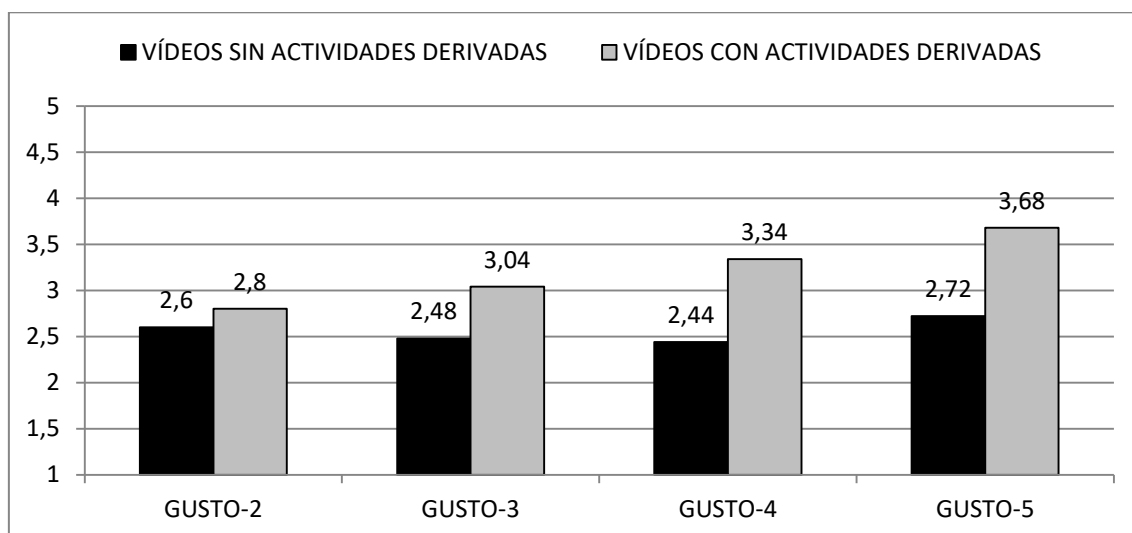


Ilustración 337: Frecuencia de las actividades orales en general, el trabajo de la pronunciación adecuada del alumnado, enseñar y practicar el uso del Alfabeto Fonético Internacional y realizar ejercicios de comprensión oral (listening comprehension), según gusto por la profesión

En cuanto al visionado de vídeos dentro del aula, tanto si se realizan actividades derivadas a partir de los mismos como si no es así, es el grupo de gusto 5 el que dice utilizarlos con mayor frecuencia en sus clases. Sin embargo, el análisis de los datos nos muestra que en el caso de no realizarse actividades derivadas no se aprecia una



tendencia estadísticamente significativa asociada con el gusto por la profesión, siendo el grupo que refiere menor gusto por la enseñanza del inglés el segundo por frecuencia en llevarlos a sus clases. En cambio, si se realizan actividades a partir de los vídeos sí se aprecia una tendencia significativa en nuestros datos que asocia el mayor gusto por la profesión con una más alta frecuencia de la actividad, tal como vemos en la ilustración siguiente:



*Ilustración 338: Frecuencia del visionado de vídeos sin realizar y realizando actividades derivadas según gusto por la profesión*

En cuanto a la utilización de las canciones en el aula, de nuevo volvemos a ver como es el grupo de gusto 5 el que con mayor frecuencia las utiliza, tanto si son trabajadas desde el punto de vista lingüístico como en el caso de cantarlas, existiendo una relación estadística en este último tipo de actividad. No obstante, tal como se ve reflejado en el gráfico que sigue, en ninguno de los dos tipos de actividades analizadas se aprecia una tendencia lineal que se mantenga a lo largo de los cuatro grupos dado que en el caso del trabajo lingüístico el grupo de gusto 4 refiere una frecuencia menor que el grupo de gusto 3, mientras que si se trata de cantar las canciones en el aula es el grupo de gusto 3 el que menos frecuentemente dice realizar la actividad:

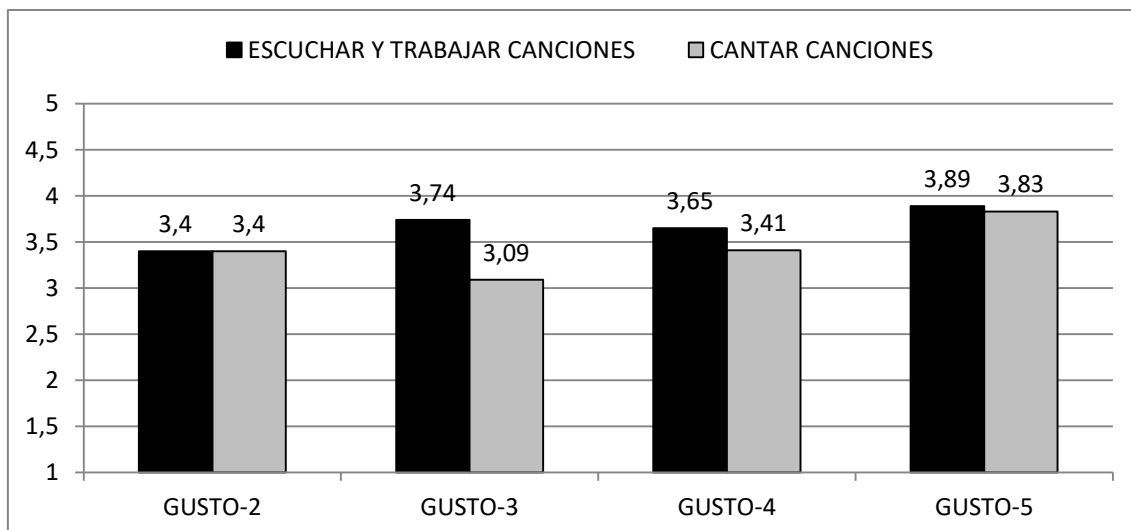


Ilustración 339: Frecuencia de escuchar y trabajar lingüísticamente canciones así como de cantar canciones según gusto por la profesión

Por último, dentro de este bloque de actividades orales, las exposiciones orales en el aula son más habituales en nuestros datos conforme mayor es el gusto por la profesión, mientras que los exámenes orales se realizan menos en el grupo de gusto 2 y más en el de gusto 3, estando los otros dos grupos en un punto intermedio:

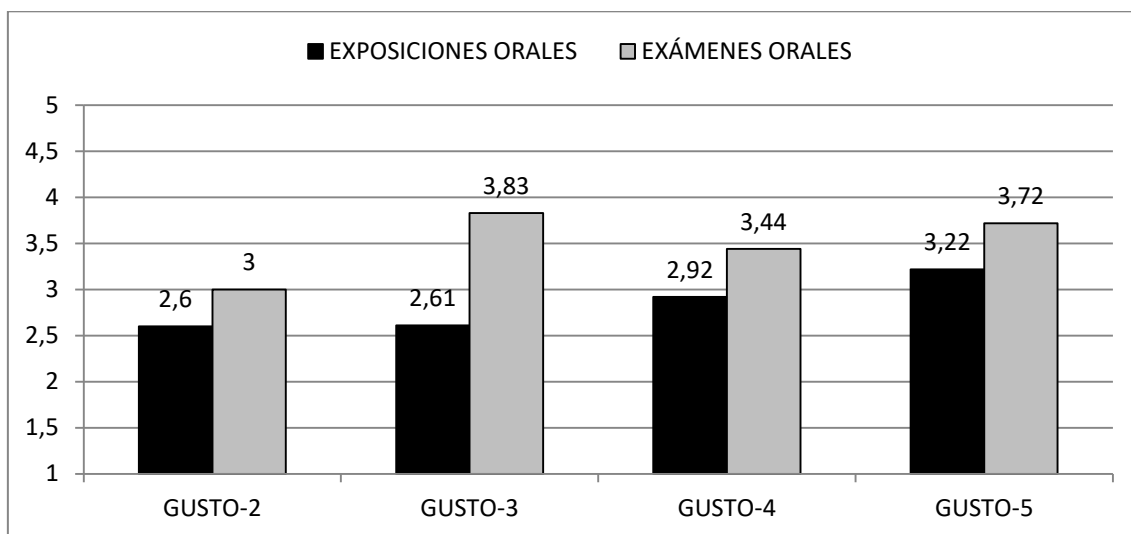


Ilustración 340: Frecuencia de las exposiciones y exámenes orales según gusto por la profesión

Dentro ya de las actividades de interacción, el gráfico siguiente muestra que los debates, que no dejan de ser una actividad de baja frecuencia, son más habituales en las clases de docentes conforme se incrementa el gusto por la profesión, algo similar a lo que sucede si se trata de hablar con el alumnado sobre aspectos de interés, aunque en este caso el grupo de gusto 4 dice realizar la actividad con una frecuencia algo inferior al grupo de gusto 3. Ambas actividades se relacionan significativamente con el gusto del profesorado por su profesión. En cambio, el profesorado de gusto 2 de la muestra es el que dice realizar juegos con mayor frecuencia, habiendo una tendencia

ascendente en el resto de grupos desde el de gusto 3 al de gusto 5, pero sin alcanzar significación estadística:

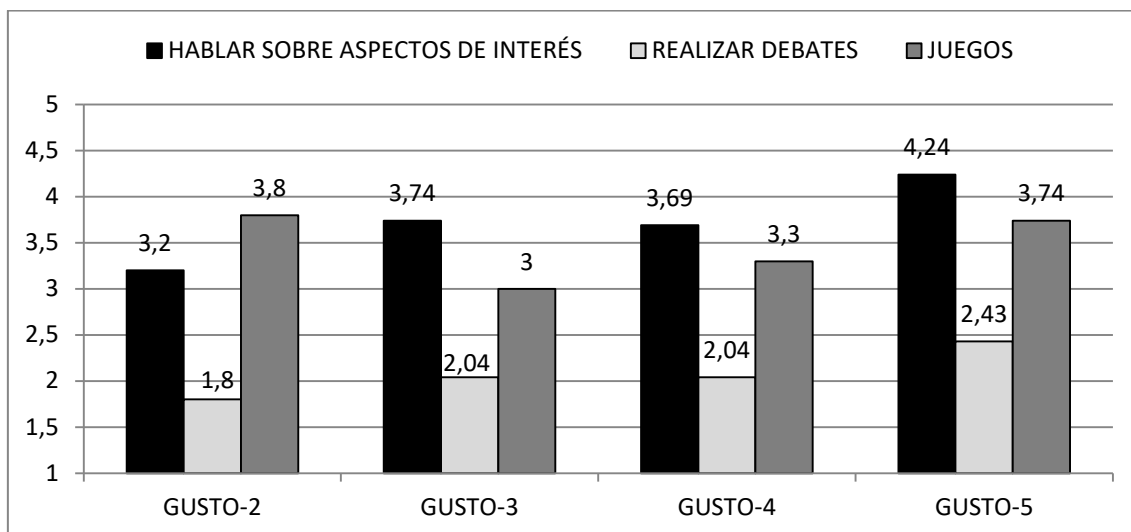


Ilustración 341: Frecuencia de hablar sobre aspectos de interés para el alumnado, realización de debates y juegos según gusto por la profesión

En cuanto al último bloque de actividades de interacción analizadas, tanto las de *role play* como las simulaciones de situaciones reales mantienen una asociación estadísticamente significativa con el gusto por la profesión. Tanto estas actividades como los intercambios comunicativos con alumnado de otros países en inglés presentan una tendencia a mayor realización asociada con el mayor gusto por la profesión, mientras que solo en el caso de las actividades de búsqueda de información en grupo la tendencia que observamos en la ilustración inferior es más irregular, con mayor frecuencia entre el profesorado de los grupos de gusto 2 y 5:

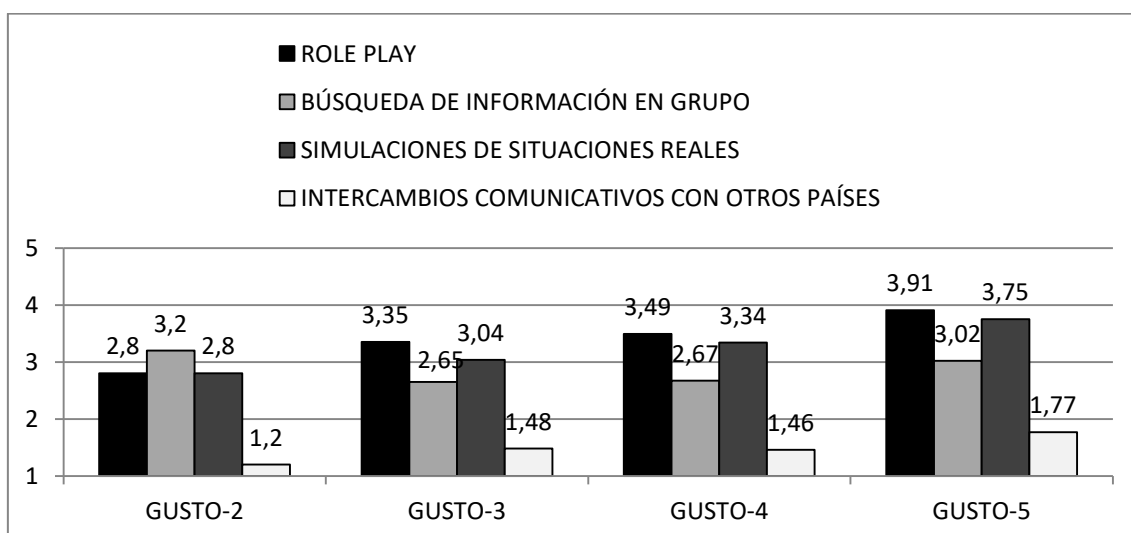


Ilustración 342: Frecuencia de actividades de role play, búsqueda de información en grupo, simulaciones de situaciones reales e intercambios comunicativos con alumnado de otros países según gusto por la profesión

#### 4.3.8.5. Tratamiento de la gramática, vocabulario, traducción y dictados

El tratamiento de la gramática es más habitual entre el profesorado del grupo de gusto 3, mientras que el de gusto 2 es el que menos refiere tanto realizar ejercicios como explicaciones gramaticales en sus clases. Los otros dos grupos que refieren un gusto 4 y 5 por la profesión se sitúan en un punto intermedio con valores muy similares en ambos aspectos, como se puede apreciar en el gráfico:

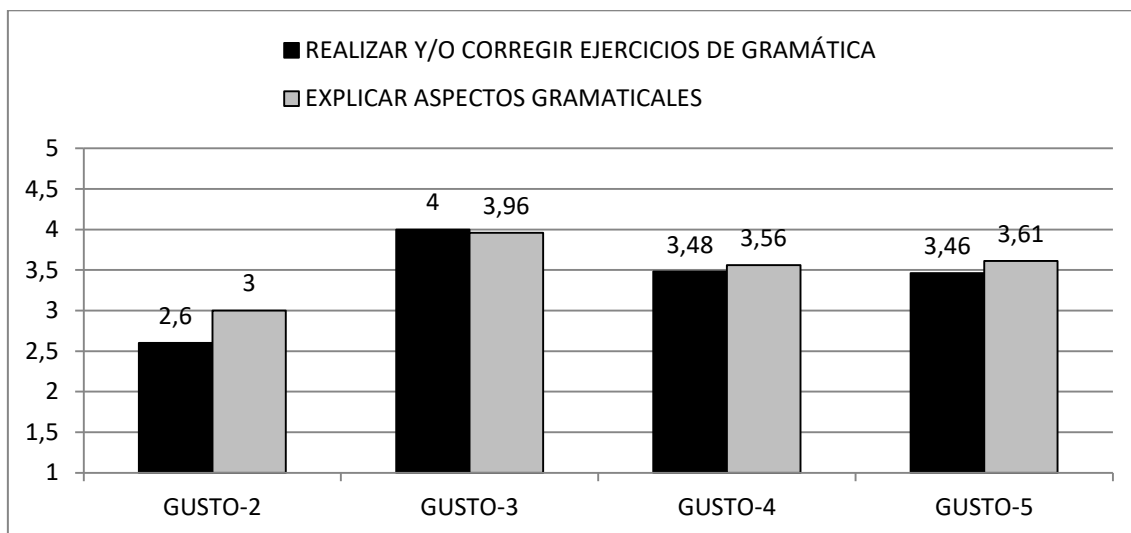


Ilustración 343: Frecuencia de realización y/o corrección de ejercicios de gramática y de explicar aspectos gramaticales según gusto por la profesión

Algo similar sucede con el tratamiento del vocabulario: los ejercicios sobre vocabulario son mucho menos habituales en el grupo de gusto 2, tienen en el de gusto 3 el punto de mayor frecuencia y los otros dos grupos se encuentran en un punto intermedio pero más próximos al grupo de gusto 3. Por otro lado, las explicaciones sobre aspectos léxicos presentan ligeras diferencias entre los grupos pero también tienen en el grupo de gusto 3 su mayor frecuencia, tal como corrobora el siguiente gráfico:

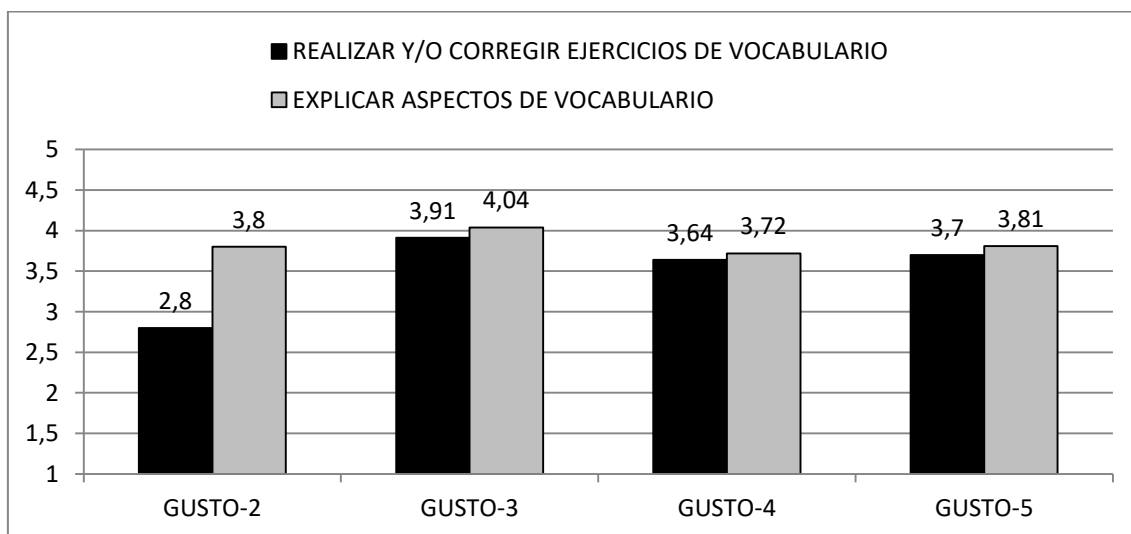
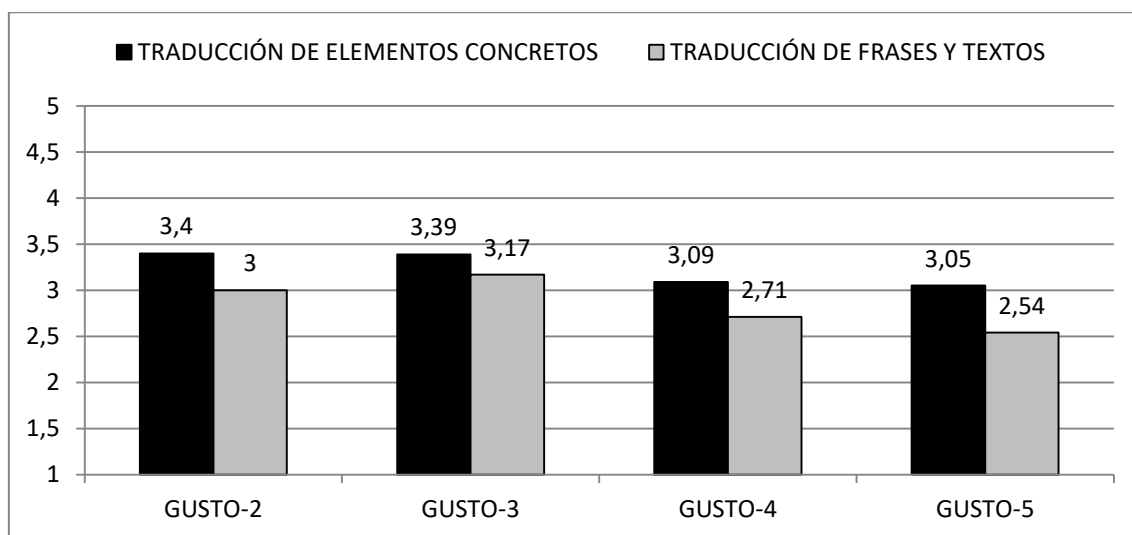


Ilustración 344: Frecuencia de realización y/o corrección de ejercicios de vocabulario así como de explicar aspectos de vocabulario según gusto por la profesión

Por su parte, la traducción es más frecuente en los grupos de gusto 2 y 3, descendiendo en el de gusto 4 y más aún en el de gusto 5. Esta tendencia descendente es clara aunque no significativa en la traducción de elementos concretos mientras que en el caso de la traducción de frases y textos esta linealidad la rompe la mayor frecuencia que se produce en el grupo de gusto 3 de la muestra, que supera al de gusto 2. Eso sí, en los grupos siguientes tiene lugar una tendencia hacia una menor frecuencia, tal como podemos ver en la ilustración siguiente:



*Ilustración 345: Frecuencia de la traducción de elementos concretos así como de frases y textos según gusto por la profesión*

Respecto a los dictados apenas vemos diferencias entre los diferentes grupos pues solo el grupo de gusto 3, con una frecuencia de 2,17 supera el 1,80-1,85 del resto de grupos.

Como vemos en el gráfico que sigue, los trabajos por tareas muestran también una progresión ascendente y significativa a medida que aumenta el gusto por la profesión. En el caso de los proyectos esta tendencia tiene como excepción al grupo de gusto 2 que dice realizarlas con mayor frecuencia que los grupos de gusto 3 y 4. Eso sí, en ambos casos el grupo de gusto 5 es el que realiza ambos tipos de actividades con mayor frecuencia dentro de la muestra.

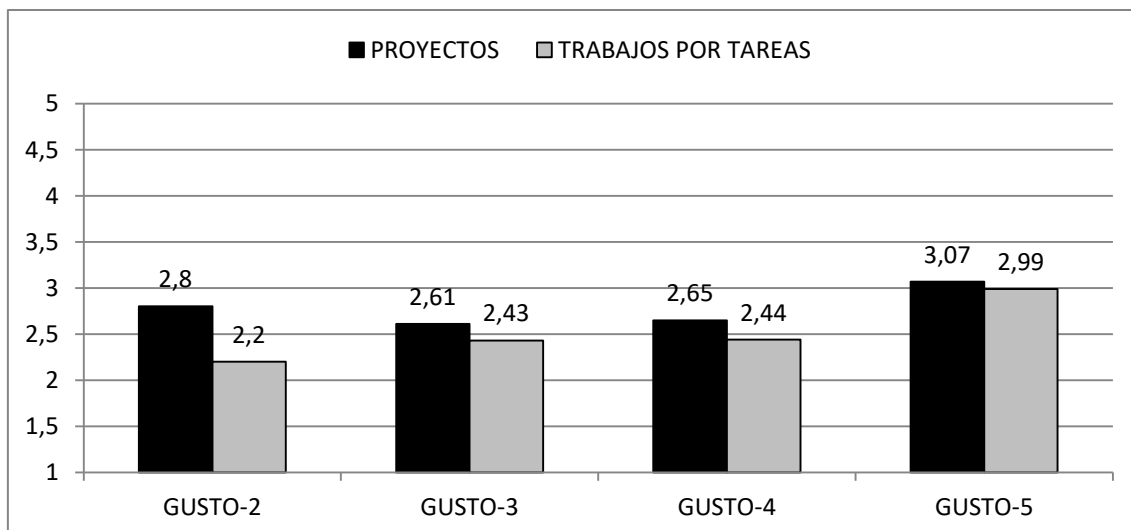


Ilustración 346: Frecuencia de los proyectos y trabajos por tareas en inglés según gusto por la profesión

Por último, dentro de este apartado observamos como el tratamiento de los aspectos culturales de países anglófonos tiene su máxima frecuencia dentro del grupo de gusto 2 de la muestra. A partir de ahí los datos nos muestran como desde el grupo de gusto 3, conforme aumenta el gusto de cada grupo, también se incrementa la frecuencia del tratamiento de estos aspectos culturales anglófonos aunque sin que el grupo de gusto 5 llegue al nivel de gusto del grupo 2. En cambio, el tratamiento de aspectos de la propia cultura tiene su menor frecuencia de realización en el grupo de gusto 2, ascendiendo a partir de ahí hasta llegar al 3,71 del grupo 5. Con todo, ninguno de los grupos alcanza la frecuencia del tratamiento de la cultura de países anglófonos, aunque ambas afirmaciones se relacionan estadísticamente con el gusto por la profesión.

Además, todos los grupos manifiestan un alto grado de acuerdo con que la presencia de un auxiliar de conversación contribuye al tratamiento de todos los aspectos sociales y culturales de la lengua. En este caso, al igual que sucede con el tratamiento de los aspectos culturales de países anglófonos, el grupo de gusto 2 muestra un mayor grado de acuerdo que el grupo siguiente aunque inferior al de los grupos de gusto 4 y 5, en los que va subiendo el grado de acuerdo con la afirmación, como podemos ver en la ilustración siguiente:

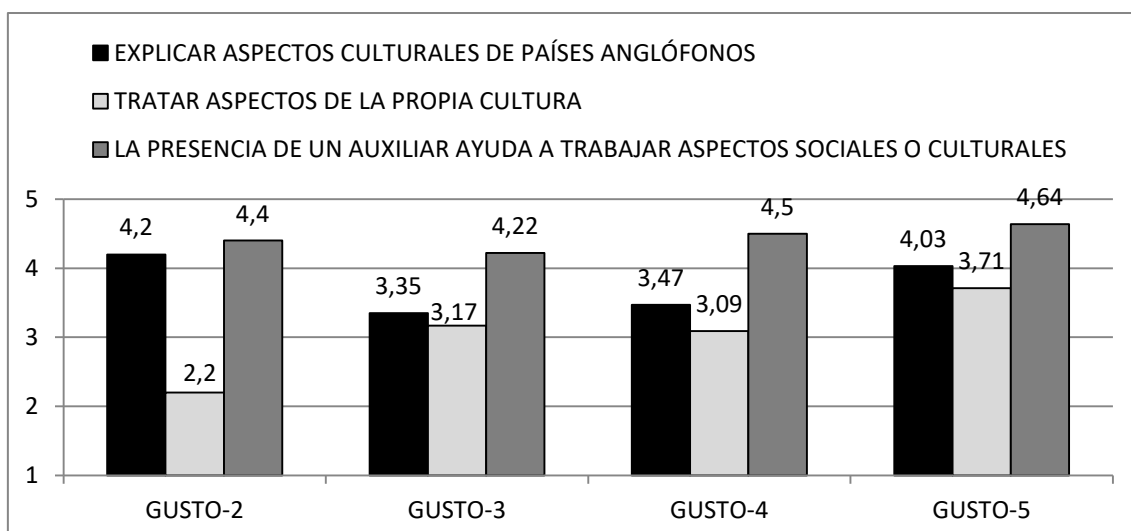


Ilustración 347: Frecuencia de explicar aspectos culturales de países anglófonos, tratar aspectos de la propia cultura y grado de acuerdo con "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua" según el gusto por la profesión

#### 4.3.8.6. Las estrategias de aprendizaje

Según los datos incluidos en el gráfico siguiente, el trabajo y desarrollo de las estrategias de aprendizaje es significativamente más habitual cuanto mayor es el gusto por la profesión del docente que imparte clase en el aula. También observamos como este mayor gusto por la profesión como docente de lengua inglesa se relaciona en nuestros datos con un mayor grado de acuerdo por parte del profesorado con que el alumnado debe adquirir dentro del aula las técnicas que le permitan continuar su aprendizaje fuera de ella, así como con que el profesorado debe ser quien proporcione estas estrategias. Solo en el caso de esta última afirmación el grupo de gusto 4 presenta un grado de acuerdo algo inferior al grupo de gusto 3.

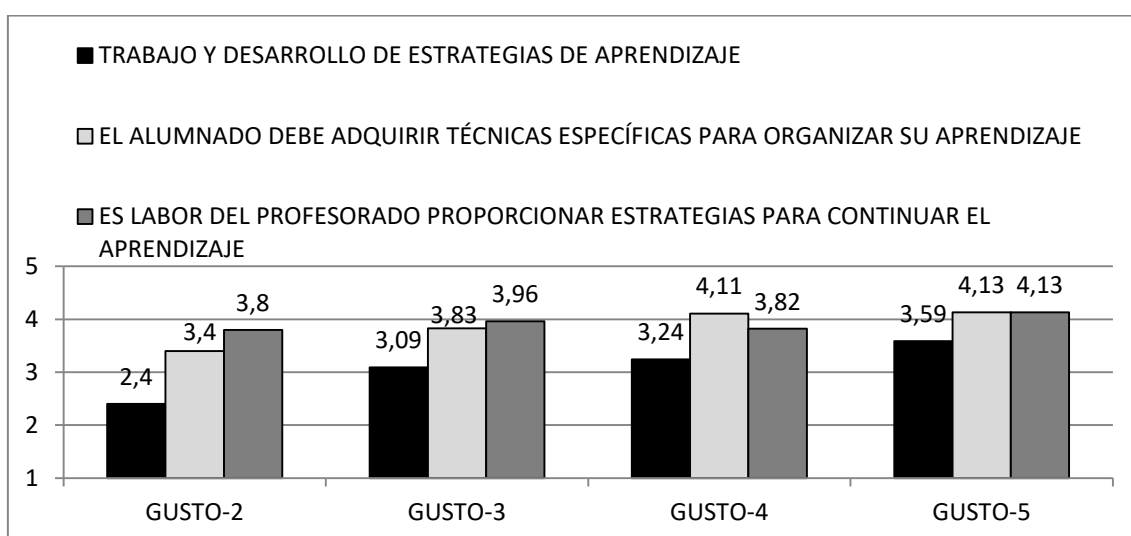


Ilustración 348: Frecuencia del trabajo o desarrollo de estrategias de aprendizaje y grado de acuerdo con "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" y "Es labor del profesorado proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del

contexto escolar" según gusto por la profesión

También se aprecia que la frecuencia con que el profesorado explica técnicas de estudio u organización del aprendizaje específicas para la lengua inglesa y trabaja las estrategias de compensación que permiten que el alumnado pueda comunicarse superando sus deficiencias lingüísticas tiene su punto más bajo entre el grupo de docentes que muestran un menor gusto por la profesión y el más alto entre los que manifiestan mayor gusto. En ambos casos, el grupo de gusto 3 supera en nuestros datos al de gusto 4 y ambas actividades se relacionan significativamente con el gusto por la profesión.

No sucede esto con la promoción de "aprender a aprender" respecto a la cual cuanto mayor es el gusto por la profesión, significativamente mayor es la frecuencia con que el profesorado dice trabajar este aspecto en el aula. No hay en este caso ningún grupo que rompa la linealidad de la tendencia, tal como podemos ver en la ilustración siguiente:

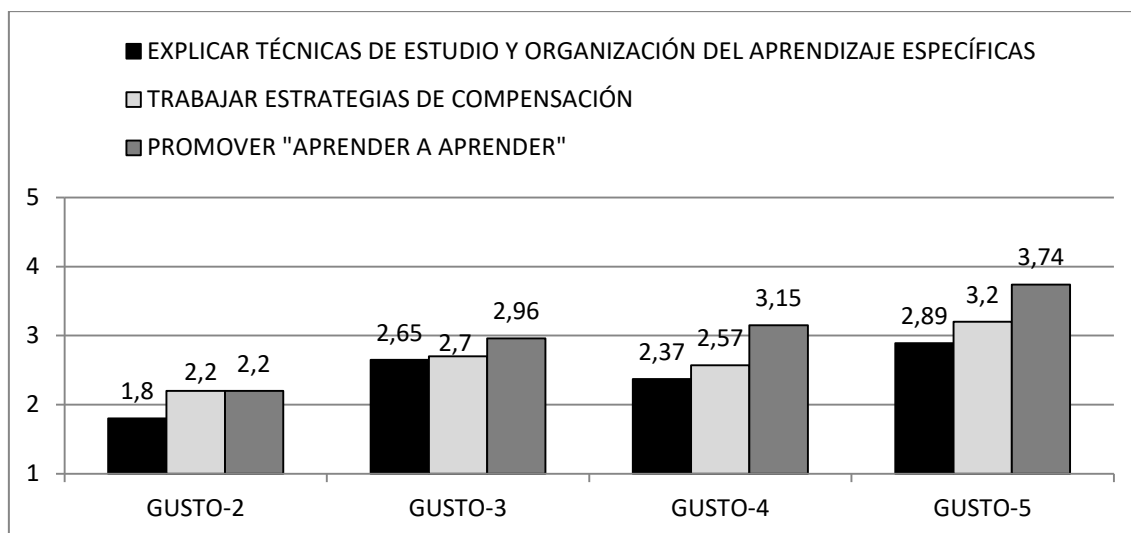


Ilustración 349: Frecuencia de explicar técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia, trabajar estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas y promoción de "aprender a aprender" según gusto por la profesión

#### 4.3.8.7. Portfolio

Aunque como hemos visto en el análisis de variables anteriores, la participación en esta convocatoria oficial es muy minoritaria entre el profesorado objeto de nuestro estudio, hay un notable incremento al aumentar el gusto por la profesión. No hay profesorado que participe en la convocatoria de la Consellería en los grupos de gusto 2 y 3, aumentando hasta el 4 % en el grupo 4 y hasta el 9,18 % entre los de gusto 5.

También la promoción de dossieres dentro del aula se incrementa, llegando a alcanzar significación estadística conforme aumenta el gusto por la profesión, con la única excepción, como sucedía anteriormente con otros aspectos, de los grupos de gusto 3 y 4:



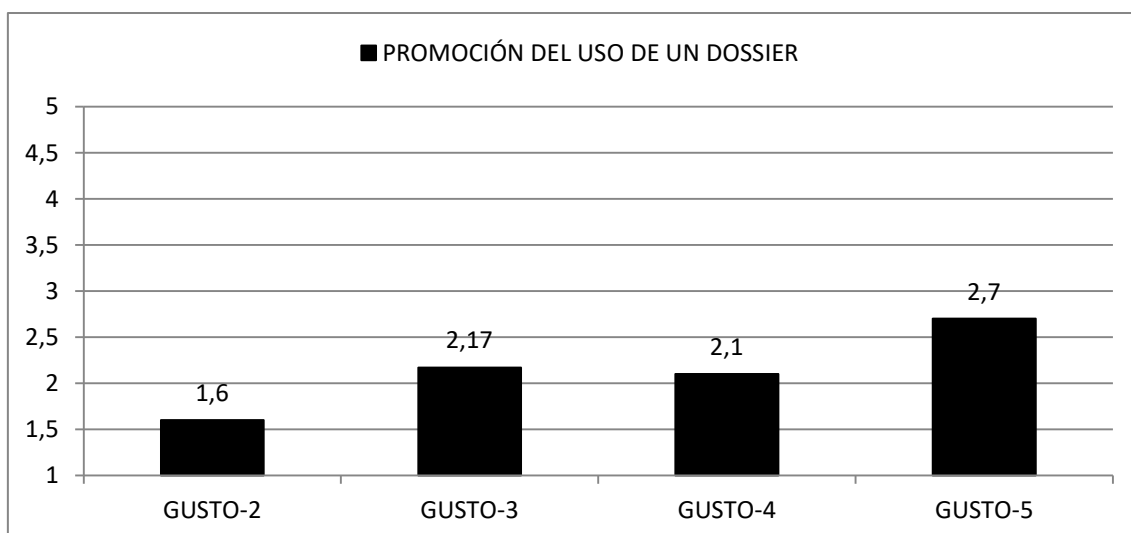


Ilustración 350: Frecuencia de la promoción del uso de un dossier según gusto por la profesión

#### 4.3.8.8. El *input* en el aula

Comenzamos en este apartado por el análisis del porcentaje del tiempo de clase en el que el profesorado de cada grupo utiliza el libro de texto. El gráfico inferior nos muestra que es el profesorado de los grupos de gusto intermedio el que más porcentaje del tiempo de clase dice seguir las actividades propuestas por el libro de texto, mientras que el grupo que refiere un gusto 5 es el que menos lo utiliza, existiendo una relación significativa entre el gusto por la profesión y la utilización del libro de texto.

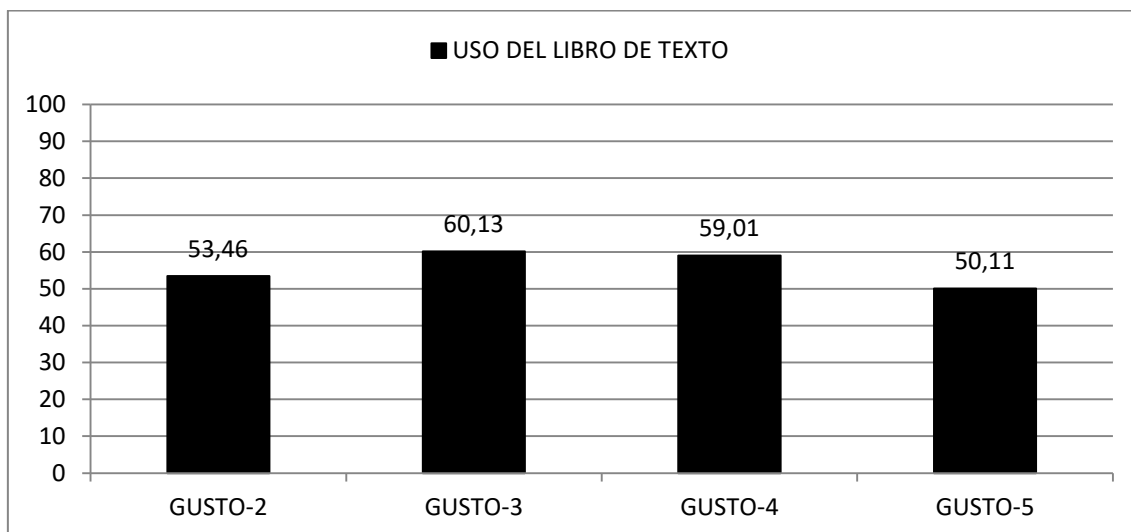


Ilustración 351: Porcentaje de uso del libro de texto respecto al tiempo total de clase según gusto por la profesión

Este menor uso del libro de texto en el aula por parte del profesorado que refiere un gusto 5 por la profesión se relaciona con la información que contiene el siguiente gráfico, en el cual apreciamos que es este mismo grupo el que muestra menor grado de acuerdo con que el libro de texto sea la herramienta más importante en el aula y

que, en consonancia, sean las editoriales que los publican quienes acaban imponiendo la forma en que se imparte clase de inglés. Aunque esta tendencia no sea completamente lineal, los grupos que refieren menor gusto por la profesión muestran, en cambio, mayor grado de acuerdo con ambas afirmaciones, alcanzando la significación estadística solamente en el caso de la primera de ellas:

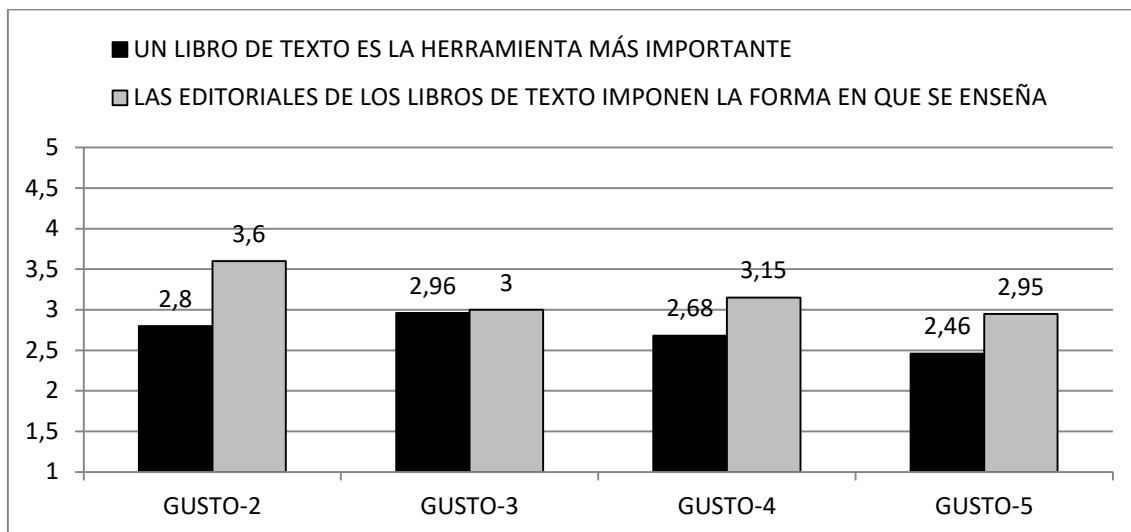


Ilustración 352: Grado de acuerdo con "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" y "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en la que se imparte clase de inglés" según gusto por la profesión

Pero el libro de texto no es la única fuente de *input* de que dispone el profesorado. Los materiales auténticos también lo son y su uso varía entre los diferentes grupos. Hay una progresión estadísticamente significativa hacia una mayor utilización de los mismos entre el profesorado al que gusta más su profesión, y solo en el caso del profesorado de gusto 5 se supera el punto medio de la escala presentada:

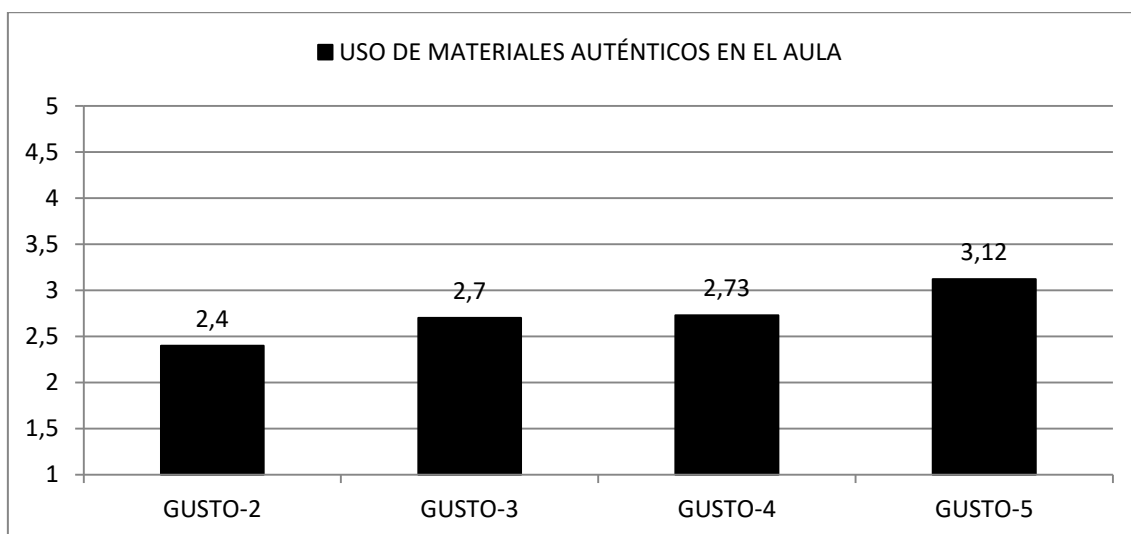
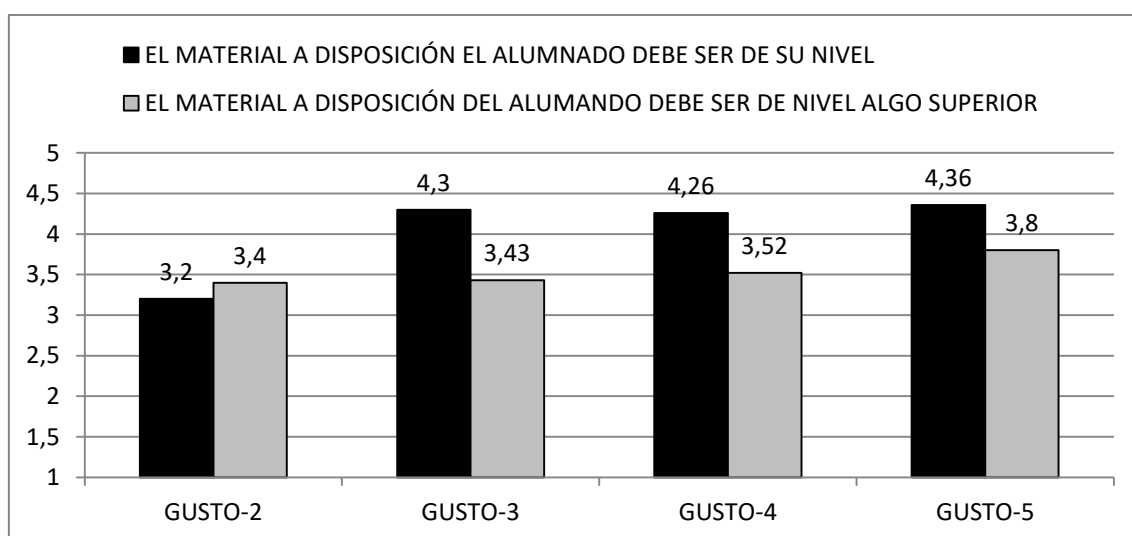


Ilustración 353: Frecuencia de utilizar materiales auténticos en el aula (no diseñados para estudiantes de inglés) según gusto por la profesión

Vemos, pues, como conforme se incrementa el gusto por la profesión, el profesorado de la muestra hace un menor uso del libro de texto, posiblemente en favor de materiales de otro tipo, como los auténticos, tal como hemos visto. También es el profesorado con menor gusto por la profesión el que menos está de acuerdo con que haya que graduar los materiales a disposición del alumnado tanto al mismo nivel de este como a nivel algo superior al actual. Al contrario, el grupo de más gusto por la profesión es el que en mayor medida entiende que los materiales de que disponga el alumnado deben estar graduados bien a su nivel o a un nivel algo superior. Destacamos este último caso pues el profesorado de gusto 5 se distancia bastante del resto de grupos considerados, entre los que las diferencias son reducidas. De todos modos, solo existe significación estadística en el caso de la afirmación de que el material a disposición del alumnado debe ser de su nivel:



*Ilustración 354: Grado de acuerdo con "El material a disposición del alumnado debe ser del nivel del alumnado" y "El material a disposición del alumnado debe ser de un nivel algo más alto que el actual" según gusto por la profesión*

El gráfico siguiente nos muestra el grado de acuerdo con la exposición a diferentes tipos de materiales. En el caso de las lecturas graduadas todos los grupos rondan el grado de acuerdo 4, teniendo su mayor nivel de acuerdo en los grupos de gusto 2 y 5. Vemos igualmente que desde el grupo de gusto 3 a 5 aumenta el grado de acuerdo con la importancia de la exposición a materiales auténticos y destacamos que el grupo de gusto 2, otorgue un 5,00 a esta afirmación, lo que puede sorprender teniendo en cuenta que es este grupo el que menos refiere utilizar este tipo de materiales en sus clases de inglés.

Finalmente, a la hora de valorar la importancia de la exposición a materiales en inglés, independientemente de si son auténticos o adaptados, se observa que el grupo de gusto 2 de la muestra suscribe en menor medida que el resto de grupos que sea importante, siendo poco apreciables las diferencias entre el resto de grupos, aunque solo en el caso de la afirmación "es importante que el alumnado esté expuesto a

materiales en inglés aunque sean adaptados” nuestros datos alcanzan significación estadística.

Conviene tener en cuenta que las tres afirmaciones reflejadas en el gráfico incluido más abajo cuentan con gran apoyo entre el profesorado, aunque este, como podría parecer lógico, no siempre refiera llevar a cabo este tipo de exposición a materiales diversos en sus clases tal como podríamos esperar.

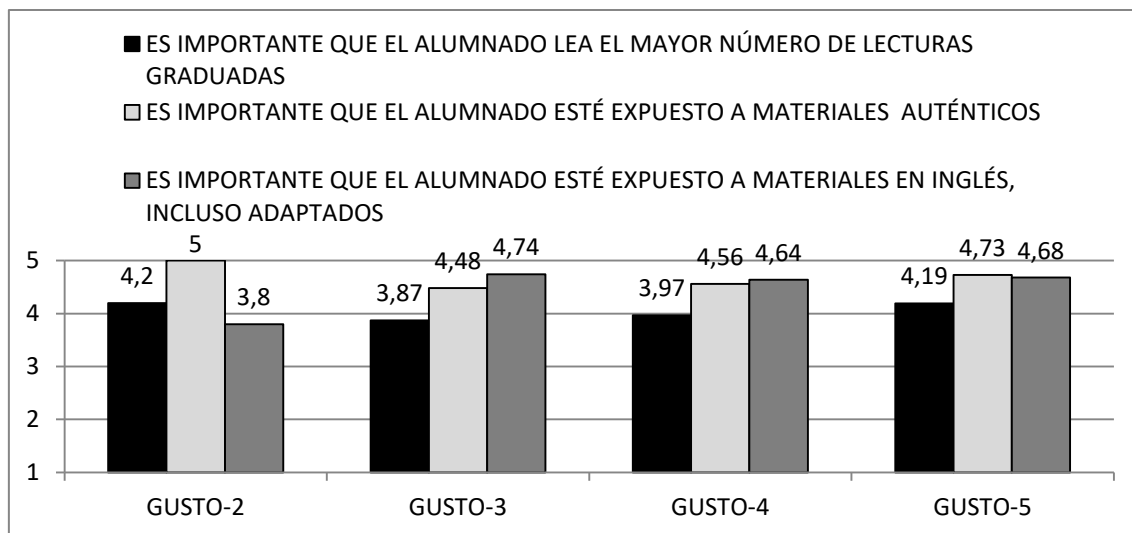


Ilustración 355: Grado de acuerdo con "Es importante que el alumnado lea el mayor número posible de lecturas graduadas", "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" y "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés aunque sean adaptados" según gusto por la profesión

Respecto a la cuestión de si el alumnado tiene ocasiones para poder utilizar la L2 fuera del aula observamos que el grupo de gusto 2 tiene la percepción de que su alumnado tiene escasas ocasiones de contacto, mientras que los otros tres grupos se aproximan al 3,00, existiendo una relación significativa entre este dato y el gusto por la profesión. A pesar de ello, el grupo 2 es el que menos entiende que este contacto fuera del aula sea responsabilidad del profesorado y el que menos dice realizar esta promoción. Por el contrario, es el grupo de gusto 5 el que por un lado entiende en mayor medida que este contacto es labor del profesorado y, sobre todo, el que más se distancia del resto de grupos en la promoción que dice realizar de este contacto con el inglés, tal como muestra el gráfico siguiente:

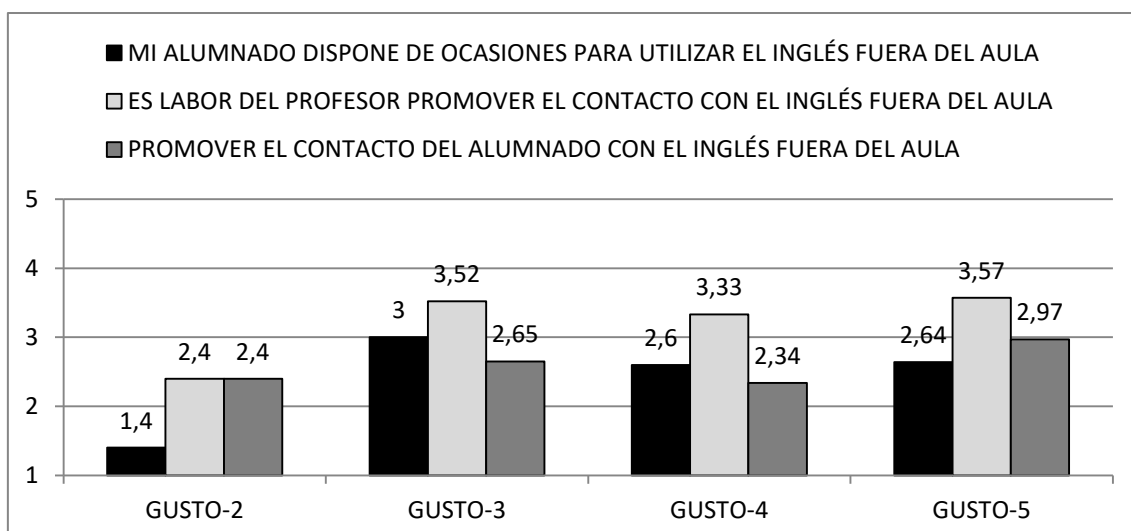


Ilustración 356: Grado de acuerdo con "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del contexto escolar", "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" y frecuencia de promover el contacto del alumnado con la lengua inglesa fuera del aula según gusto por la profesión

#### 4.3.8.9. La L2 en el aula

Una importante fuente de *input* es también el mismo profesorado, razón por la que es relevante el porcentaje de tiempo de clase en que se utiliza el inglés en el aula. Tal como vemos en el gráfico inferior existe en los datos de la muestra una correlación estadística entre el gusto del profesorado por su profesión y el porcentaje de tiempo de clase en que se utiliza el inglés. A mayor gusto por la profesión el profesorado refiere una mayor utilización del inglés:

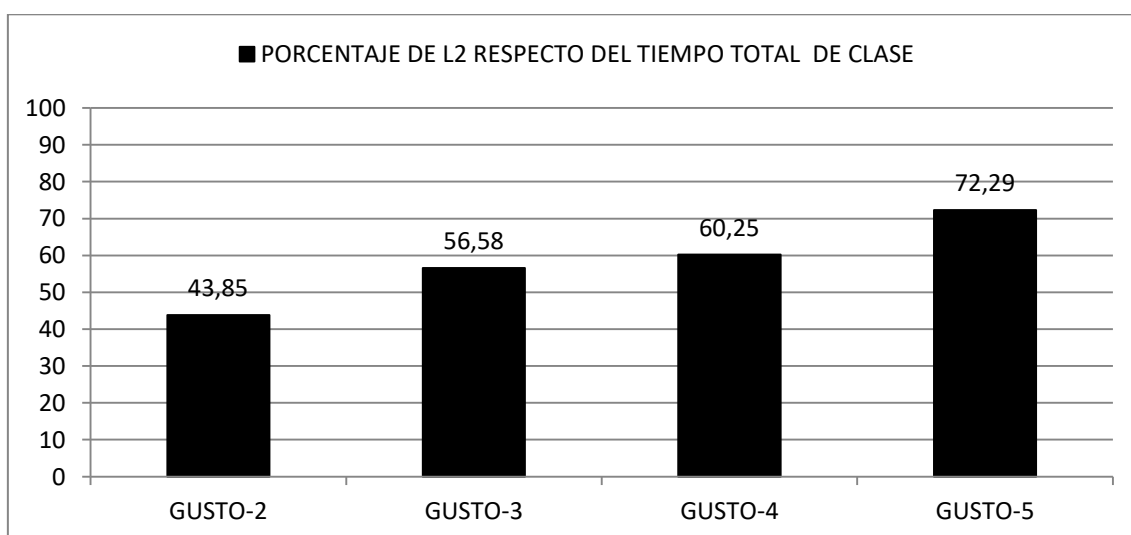


Ilustración 357: Porcentaje de uso del inglés respecto al tiempo total de clase según gusto por la profesión

No obstante, a pesar de estas importantes diferencias de uso de la L2 en el aula, observamos que las diferencias de percepción sobre si habría que impartir la clase

exclusivamente en inglés, o si el profesorado debe de limitarse a utilizar la L2, incluso haciendo uso de recursos extralingüísticos, no son tan acusadas.

Respecto a las afirmaciones en este sentido consideradas en el gráfico que aparece a continuación, observamos una progresión hacia un mayor acuerdo en los grupos que van desde el gusto 3 al 5, teniendo este último grupo el más alto grado de acuerdo entre todos los considerados con que se utilice solo el inglés en el aula intentando evitar la L1 del alumnado. Destacamos que el grupo de gusto 2 no se sitúa, como podría intuirse por su menor uso del inglés en el aula, en el menor grado de acuerdo con estas afirmaciones sino solamente por detrás del grupo de gusto 5. De las tres afirmaciones anteriores incluidas en la ilustración siguiente, solo “el profesorado de inglés debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando usar la lengua del alumnado” tiene significación estadística.

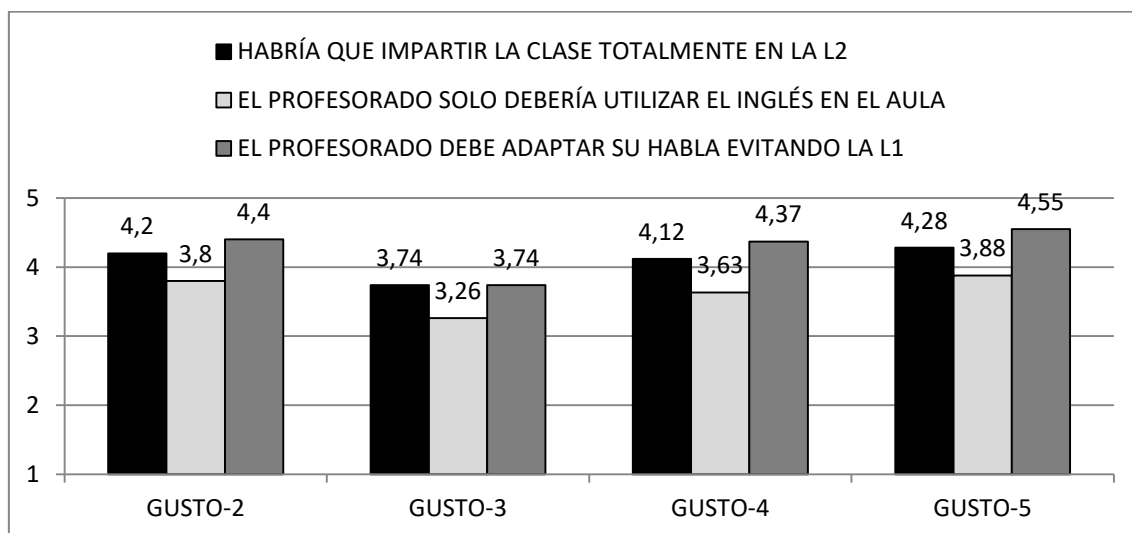


Ilustración 358: Grado de acuerdo con "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera", "El profesor de inglés solo debería utilizar el inglés en el aula" y "El profesorado de inglés debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando usar la lengua del alumnado" según gusto por la profesión

#### 4.3.8.10. Improvisación en las clases

La improvisación es un aspecto del que el profesorado con mayor gusto por la profesión tiene una mejor percepción como forma para adaptarse a las necesidades puntuales del aula, siendo estas diferencias significativas. Sin embargo, y tal como muestra la ilustración siguiente, a pesar de ello no apreciamos mayores diferencias en cuanto a la frecuencia con la que el profesorado dice improvisar en sus clases:

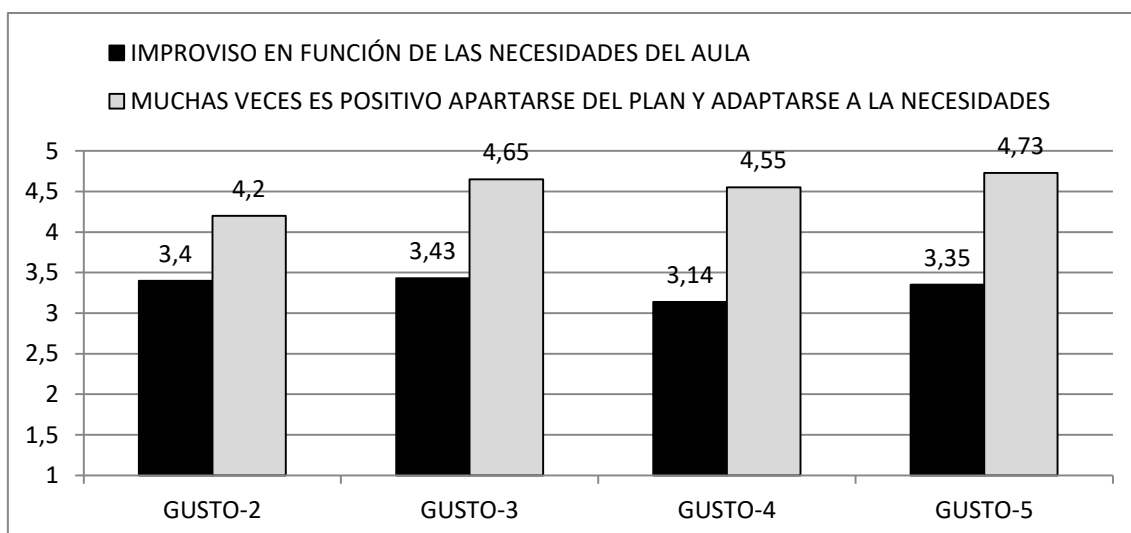


Ilustración 359: Frecuencia de la improvisación en función de las necesidades y grado de acuerdo con "Muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula" según el gusto por la profesión

#### 4.3.8.11. Comienzo temprano de la enseñanza de la L2

A la hora de valorar la repercusión que ha tenido en el alumnado el adelanto del inicio de la enseñanza del inglés a cursos cada vez más bajos a lo largo de los últimos años, apreciamos, tal como se ve reflejado más abajo, que el profesorado de los grupos de gusto 2 y 3 tiene una percepción mucho más negativa de este adelanto que el profesorado que refiere un gusto 4 y 5 por la profesión, diferencias estas de carácter estadísticamente significativo. Globalmente se observa la tendencia hacia una percepción de mejora lingüística, y especialmente comunicativa, conforme es más elevado el gusto por la profesión:

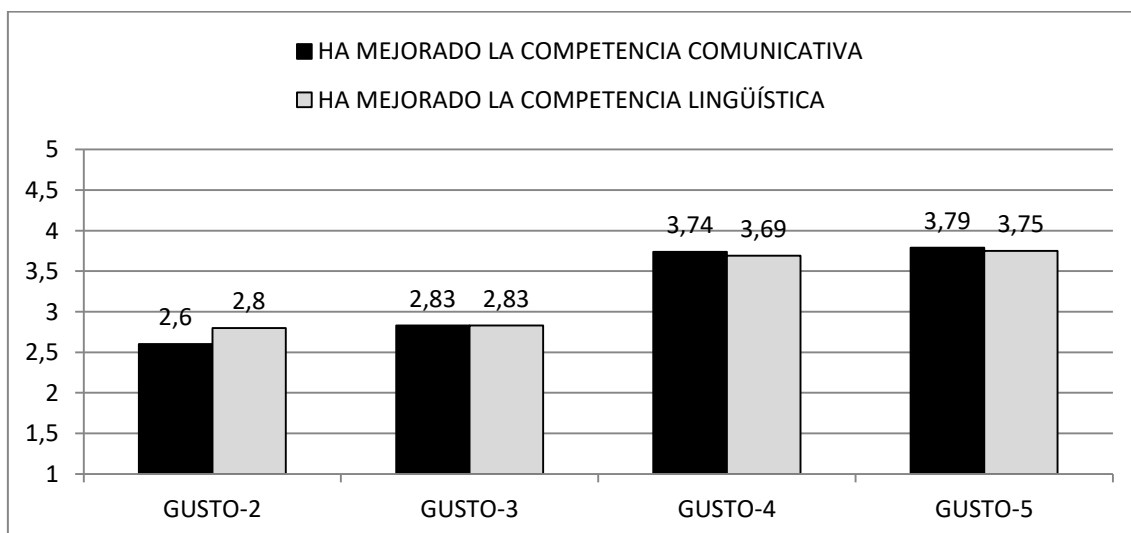


Ilustración 360: Grado de acuerdo con "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" y "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística en esta lengua extranjera" según gusto por la profesión

#### 4.3.8.12. Uso de las TIC

El uso que de las TIC realiza tanto el alumnado como el profesorado en sus clases de inglés se correlaciona en gran medida con el gusto por la profesión, pues el profesorado más satisfecho con esta realiza un mayor uso de la tecnología tanto en las clases como en la preparación de las mismas, además de promover entre el alumnado un mayor uso de la misma. Esta más frecuente utilización de la tecnología solo adquiere significación en el caso del uso que realiza el profesorado de la misma, no así en el del alumnado.

Rompe esta tendencia mencionada el grupo de docentes de gusto 2 pues dicen realizar un uso de la tecnología en la preparación de sus clases que incluso supera al grupo de docentes de gusto 4. En el resto de los grupos y aspectos representados en el gráfico siguiente se observa la tendencia mencionada:

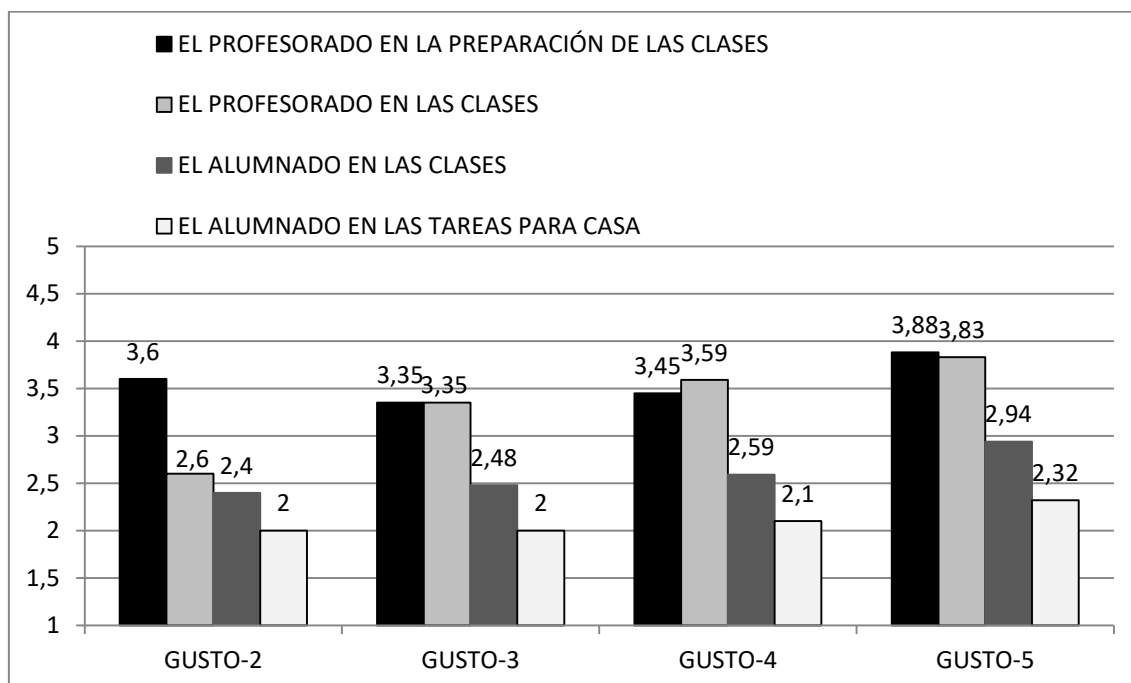


Ilustración 361: Uso de las TIC por parte del profesorado en la preparación de las clases, del profesorado durante las clases, del alumnado en las clases y del alumnado en las tareas para casa según gusto por la profesión

En consecuencia, también la utilización tanto de aplicaciones informáticas como de internet en el aula se incrementa paralelamente al gusto por la profesión, aunque en el caso de internet se ve cierto retroceso en el grupo de gusto 4 frente al de gusto 3. De cualquier modo, en ambos aspectos es el grupo de gusto 2 el que menor uso refiere tanto de las aplicaciones como de internet en sus clases mientras que, al contrario, el de gusto 5 es el que mayor uso refiere de ambas, con una diferencia reseñable respecto al grupo anterior en el caso de las aplicaciones informáticas:



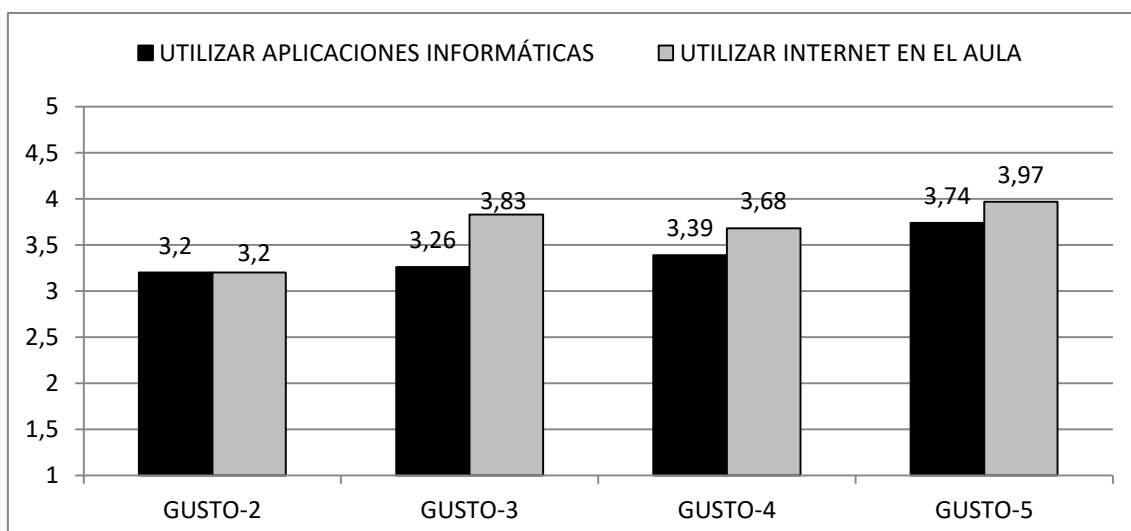


Ilustración 362: Frecuencia de la utilización de aplicaciones informáticas e internet en el aula según gusto por la profesión

Parece entonces consecuente que cuanto mayor es el gusto por la profesión se exprese significativamente mayor grado de acuerdo con que habría que utilizar más las TIC en las clases de inglés. A pesar de ello, al hablar del caso personal de cada docente el mayor gusto se relaciona con un menor grado de acuerdo con “Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés”, lo que se podría relacionar con que los grupos de menor gusto podrían entender que no están aprovechando todas las posibilidades pedagógicas que las TIC les brindan:

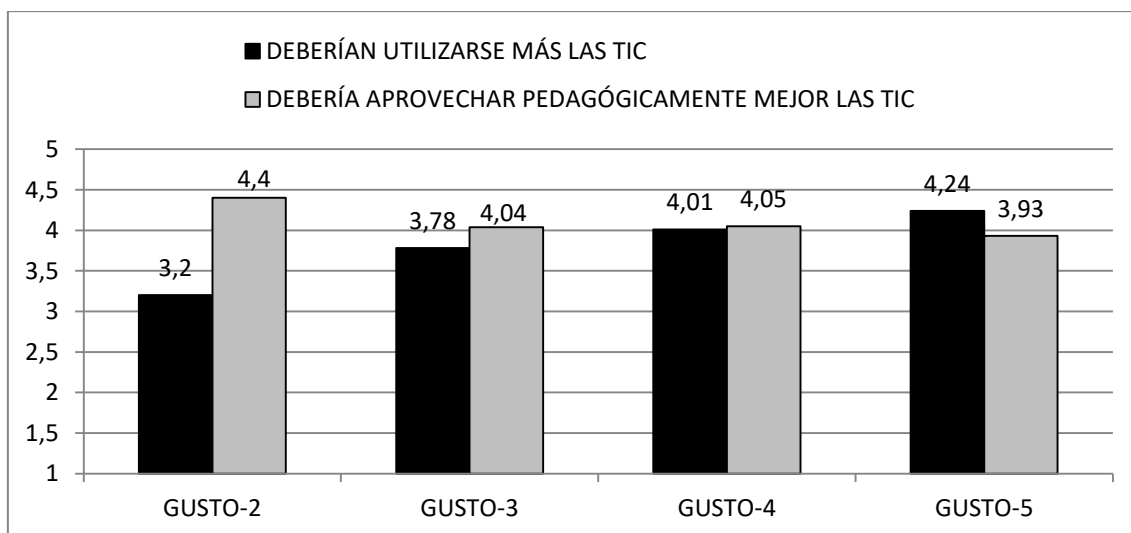


Ilustración 363: Grado de acuerdo con "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" y "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés" según gusto por la profesión

No se ven grandes diferencias entre los distintos grupos de profesorado que estamos considerando respecto a la dotación que utilizan en clase, aunque estas pequeñas diferencias alcanzan significación estadística. El gráfico inferior muestra los datos de uso de las diferentes dotaciones incluidas en el estudio, entre las que destacamos el mayor uso de la pizarra digital interactiva de los grupos de gusto 4 y 5:

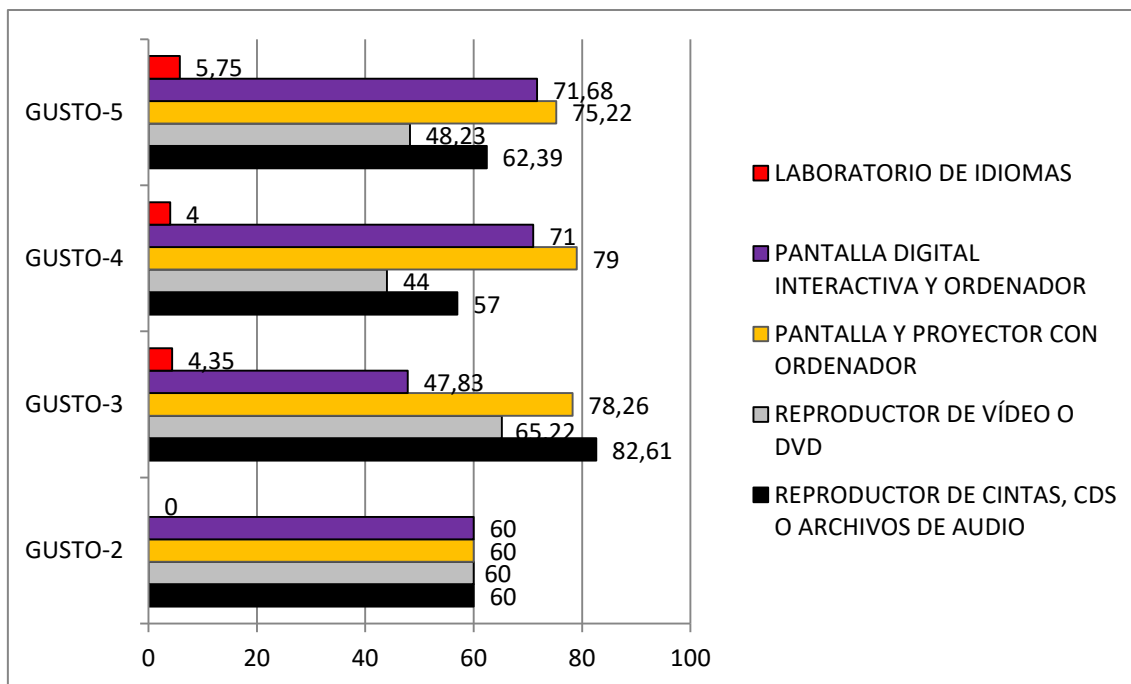
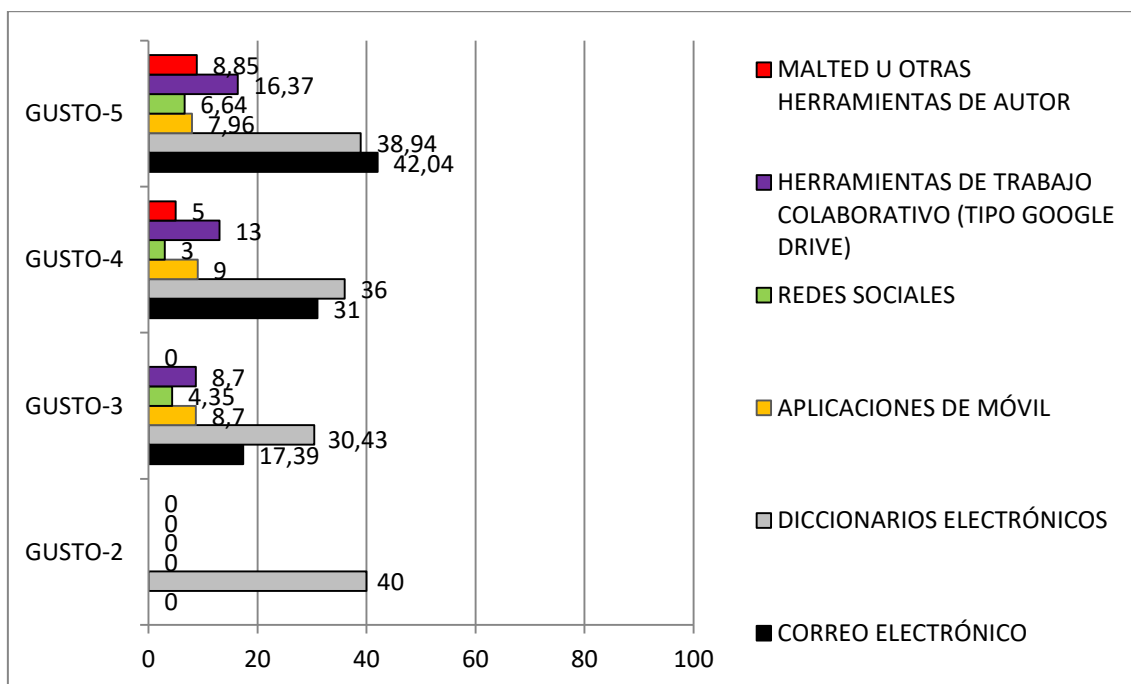


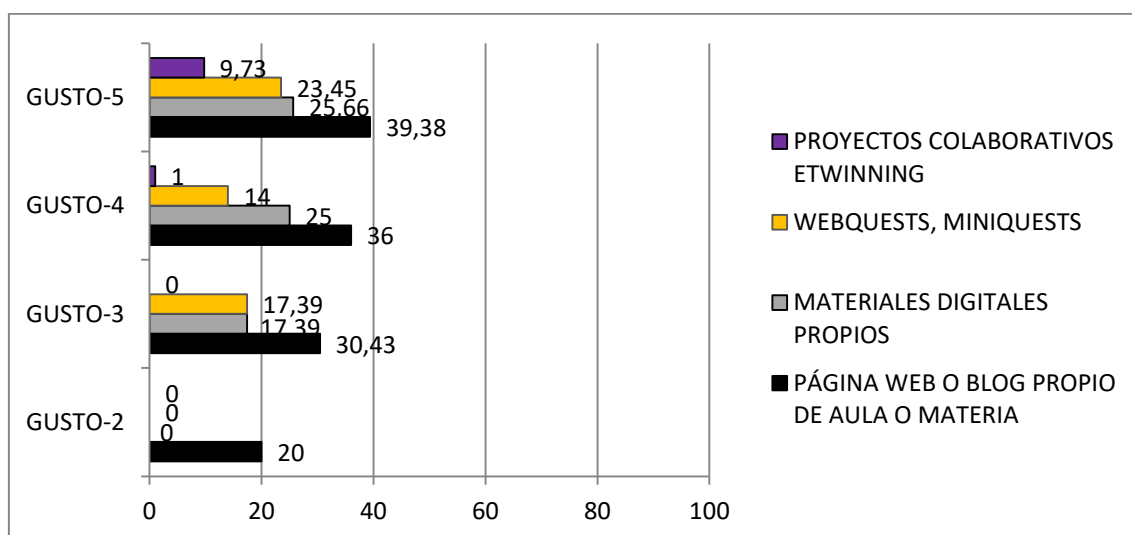
Ilustración 364: Porcentaje de profesorado que utiliza reproductores de audio, de vídeo, pantalla y proyector con ordenador, pizarra digital interactiva y laboratorio de idiomas según gusto por la profesión

En cuanto al uso de las diferentes herramientas informáticas que refleja el gráfico siguiente, se puede apreciar que varias de ellas tienen mayor presencia en las clases de docentes a los que les gusta más su profesión, siendo de nuevo significativas estas diferencias. Así sucede con el correo electrónico, con los diccionarios electrónicos –si exceptuamos el reducido grupo de docentes de gusto 2–, las herramientas de trabajo colaborativo de tipo Google Drive, las redes sociales o las herramientas de autor, a pesar de la escasa presencia de muchas de ellas en todos los grupos.



*Ilustración 365: Porcentaje de profesorado que usa correo electrónico, diccionarios electrónicos, aplicaciones de móvil, redes sociales, herramientas de trabajo colaborativo (tipo Google Drive) y Malted u otras herramientas de autor según gusto por la profesión*

Por último, en lo que sí se hace patente un uso mayor de la tecnología a medida que aumenta el gusto por la profesión del profesorado es en lo relativo a los materiales de elaboración propia. El gráfico inferior muestra que el uso de las páginas web y blogs del docente así como de los materiales propios se incrementa con este mayor gusto. La tendencia es similar en el caso de las *webquests* y *miniquests* aunque estas son más frecuentes entre el profesorado del grupo de gusto 3 que en el de 4. Finalmente, los proyectos colaborativos internacionales eTwinning parecen llevarlos a cabo casi de forma exclusiva los docentes incluidos en el grupo de gusto 5 de la muestra, a pesar de que la relación de este tipo de proyectos con el gusto por la profesión sea la única de las recogidas en el gráfico que no alcanza significación estadística:



*Ilustración 366: Porcentaje de profesorado que utiliza página web o blog propio o de materia, materiales digitales propios, webquests o miniquests y proyectos colaborativos eTwinning según gusto por la profesión*

#### 4.3.9. Formación en lengua inglesa

En este apartado procedemos a analizar los datos obtenidos teniendo en cuenta la variable de la formación en lengua inglesa con que cuenta el profesorado. A tal efecto se ha clasificado la formación alegada por el profesorado con una escala que va de 0, cuando no hay ninguna formación, a 4, en el caso de la máxima formación posible:

- 0: ninguna formación específica en lengua inglesa
- 1: formación de diplomado o graduado en magisterio o profesorado de primaria con la especialidad de inglés, filología o lenguas extranjeras
- 2: formación de licenciado o graduado en inglés, estudios ingleses, filología inglesa, filología germánica con especialidad en inglés o equivalente
- 3: formación de máster en filología inglesa o equivalente
- 4: formación de doctorado en filología inglesa o equivalente

La misma escala se ha utilizado también para considerar la formación pedagógica con que puede contar el profesorado de forma simultánea a la lingüística y que se analizará en el siguiente apartado.

##### 4.3.9.1. Perfil del grupo según la formación en lengua inglesa

Utilizando esta variable se ha dividido al profesorado de la muestra en cinco grupos que se corresponden, tal como se ha explicado, con su diferente nivel de formación en lengua inglesa. La formación más habitual en la muestra es la que se corresponde con los niveles 1 y 2 que, *grosso modo*, se corresponden con la formación en lengua inglesa requerida habitualmente para acceder a los cuerpos de maestros y profesores de educación secundaria, siendo el resto de niveles formativos minoritarios:

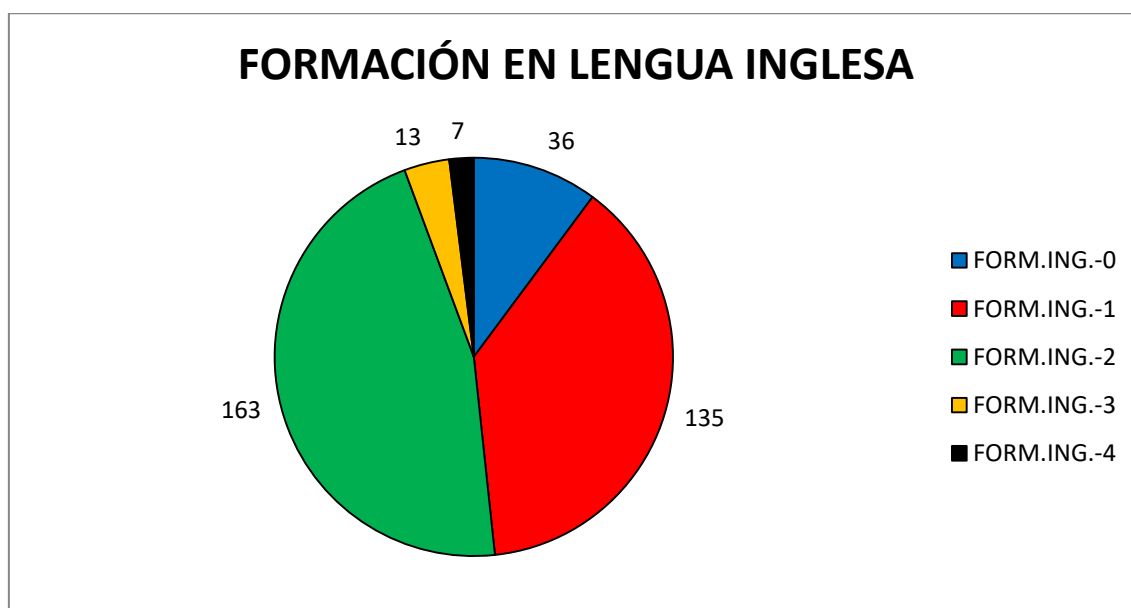
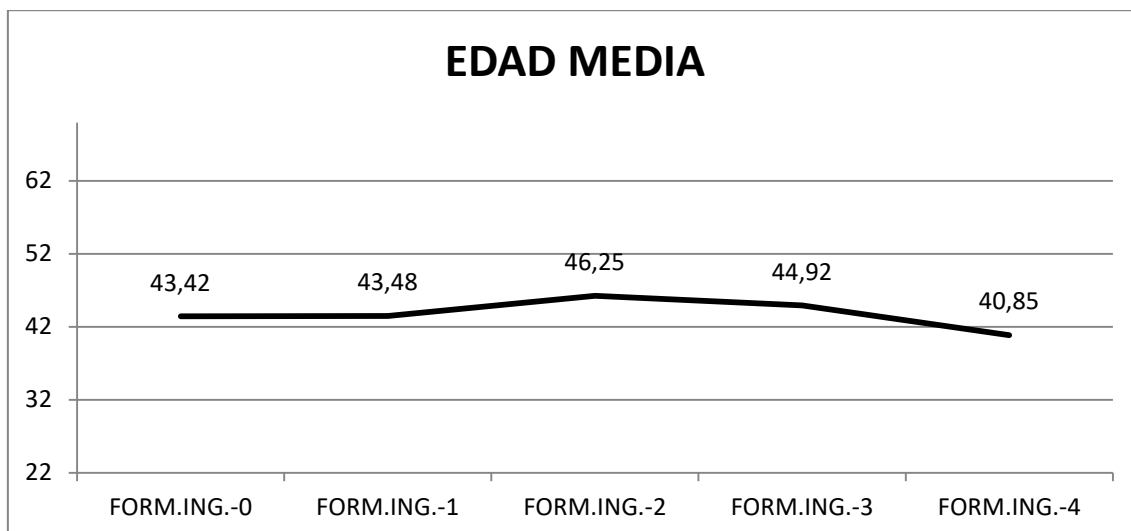


Ilustración 367: Número de docentes según su nivel formativo en lengua inglesa

La edad de los diferentes grupos oscila entre los 40,85 años del nivel formativo 4 y los 46,25 del grupo de nivel formativo 2. Así, el gráfico inferior muestra que tanto el nivel 0 –que indica la ausencia de formación universitaria en lengua inglesa– como el nivel 1 –típico de la formación de maestro especialista en inglés–, tienen una edad ligeramente inferior a la media de la muestra, a diferencia del grupo 2 que es el que la tiene superior. Destacamos que el grupo con el más alto nivel de formación, la que se corresponde con el doctorado específico en filología inglesa, es el que tiene una edad media más baja de los grupos considerados:



*Ilustración 368: Edad media de los grupos según su formación en lengua inglesa*

En cambio, a diferencia de lo que sucede con la edad, en nuestros datos apenas se observan diferencias de nivel formativo relacionadas con el sexo.

Respecto a la titularidad de los centros en que se imparte clase sí que existen diferencias estadísticamente significativas en relación con la formación en lengua inglesa. Dado el número de docentes de cada perfil formativo que imparte clase en centros públicos y privados, tal como muestra el gráfico que sigue, el promedio de formación en lengua inglesa entre los docentes que imparten clase en centros públicos es de 1,48 mientras que el de los que lo hacen en centros privados es de 1,65.

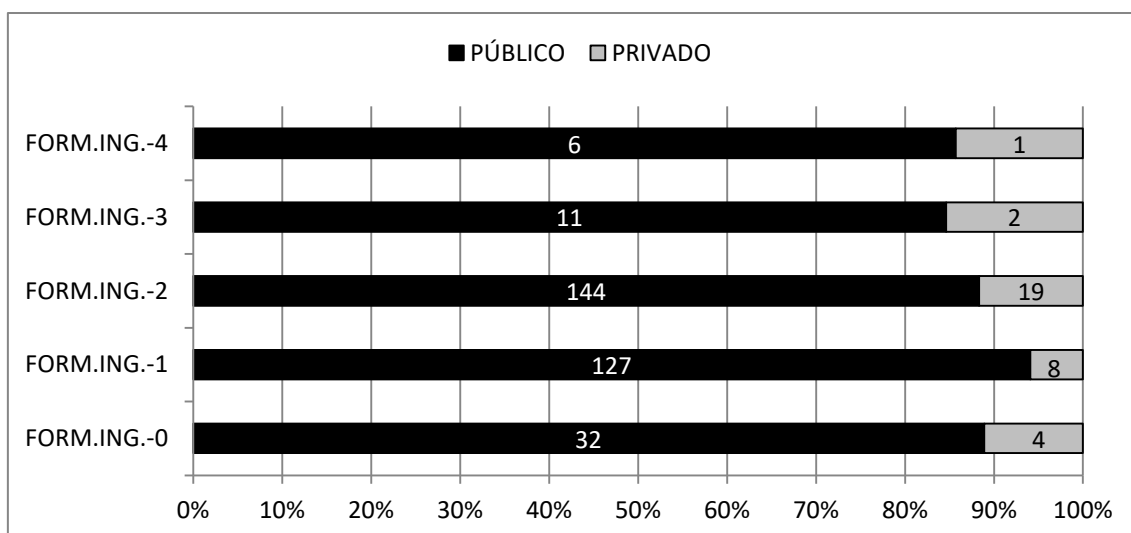


Ilustración 369: Proporción de docentes en centros públicos y privados según su formación en lengua inglesa

La diferencia en número de alumnos según la formación en inglés oscila entre 18 y 22, existiendo una relación significativa entre ambos datos. El grupo que tiene en sus aulas un número más reducido de alumnos es el perfil de formación 1, que es el habitual entre los maestros, cuyos grupos de primaria tienen un límite de ratio inferior al de los de secundaria.

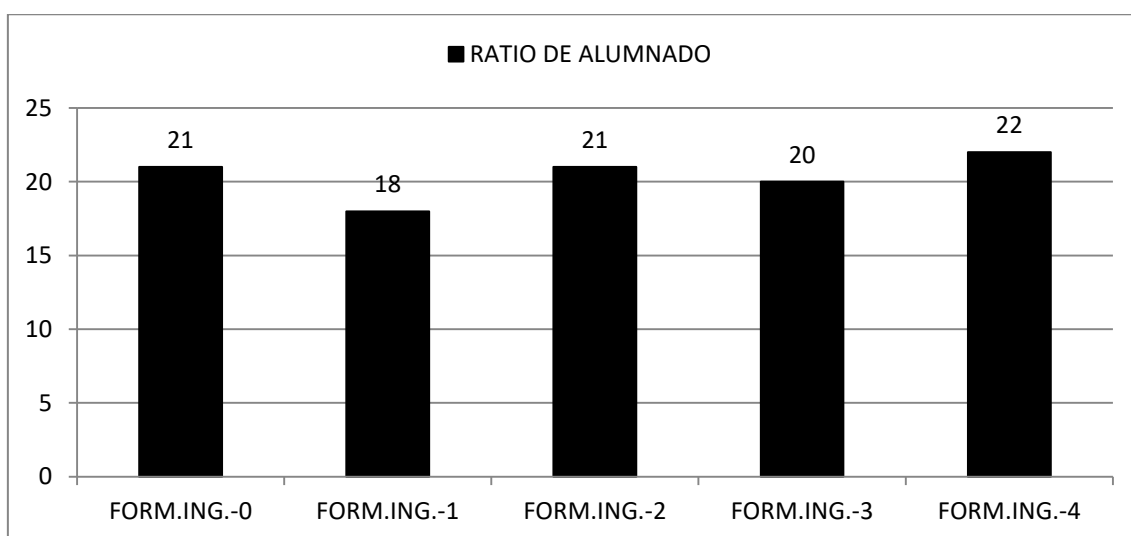


Ilustración 370: Ratio de alumnado según formación en lengua inglesa

Como resulta lógico dados los requisitos de acceso a la profesión docente en cada nivel, el profesorado de educación primaria tiene un nivel formativo en lengua inglesa significativamente inferior en nuestra escala al del profesorado de educación secundaria. No obstante, hay que mencionar que el grupo que tiene un más alto nivel formativo en lengua inglesa es el de docentes que imparten clase tanto en educación primaria como en secundaria, superando en buena medida a los que solo imparten clase en educación secundaria, tal como muestra la siguiente ilustración:

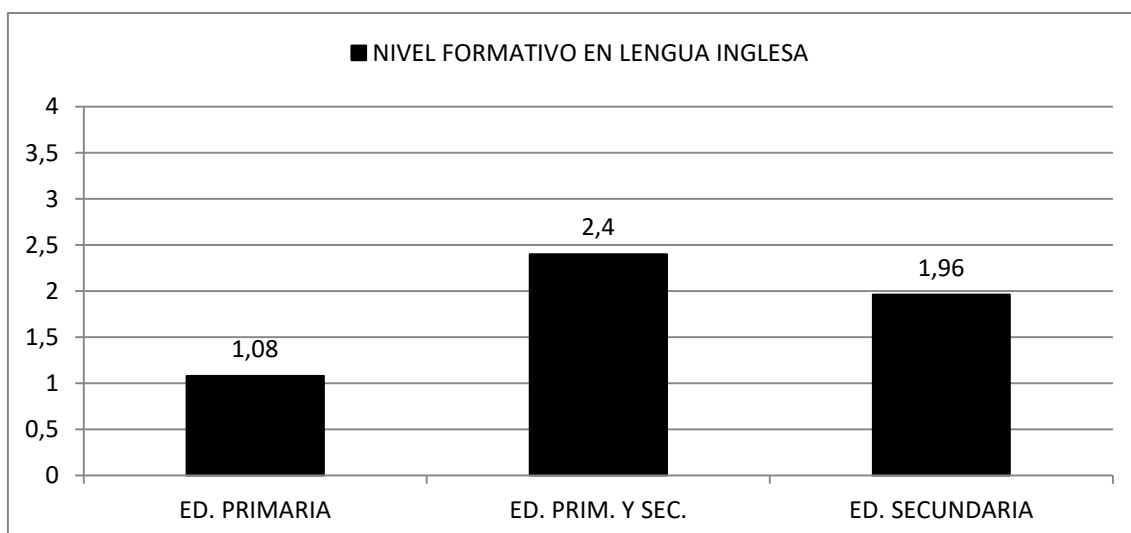


Ilustración 371: Nivel formativo en lengua inglesa del profesorado que imparte clase en niveles de educación primaria y/o secundaria

También observamos como los niveles formativos 0 y 4 se corresponden con centros escolares más urbanos mientras que el nivel formativo 1 es el que tiene sus centros en entornos más rurales.

En cuanto a la formación pedagógica se observa que los niveles formativos 0 y 1 en lengua inglesa se correlacionan estadísticamente con niveles formativos en pedagogía ligeramente superiores al 1, mientras que los niveles formativos 2 y 4 en lengua inglesa no llegan al 0,60 en pedagogía. La excepción la encontramos en el nivel 3 en lengua inglesa que alcanza el 0,92 en pedagogía:

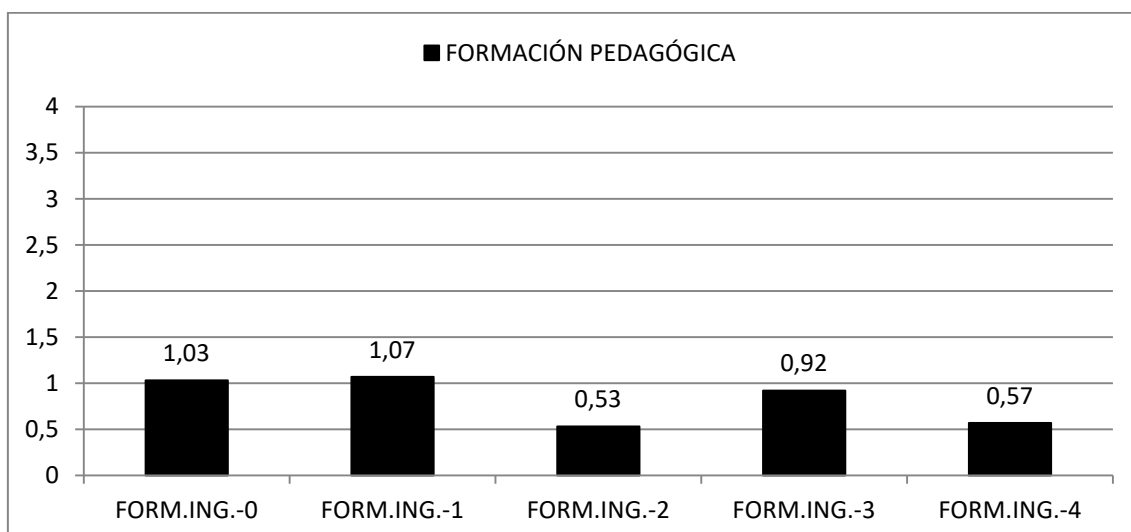


Ilustración 372: Formación pedagógica del profesorado según su formación en lengua inglesa

Si hablamos del expediente observamos que los dos grupos de menor formación en lengua inglesa rondan el notable, desciende la nota de expediente un poco entre los docentes con formación 2 en lengua inglesa para subir bastante en los dos niveles superiores, algo comprensible dado que estos niveles no son requisito para acceder a

la carrera docente en los niveles de educación primaria o secundaria y además el acceso a ellos puede requerir una determinada calificación mínima.

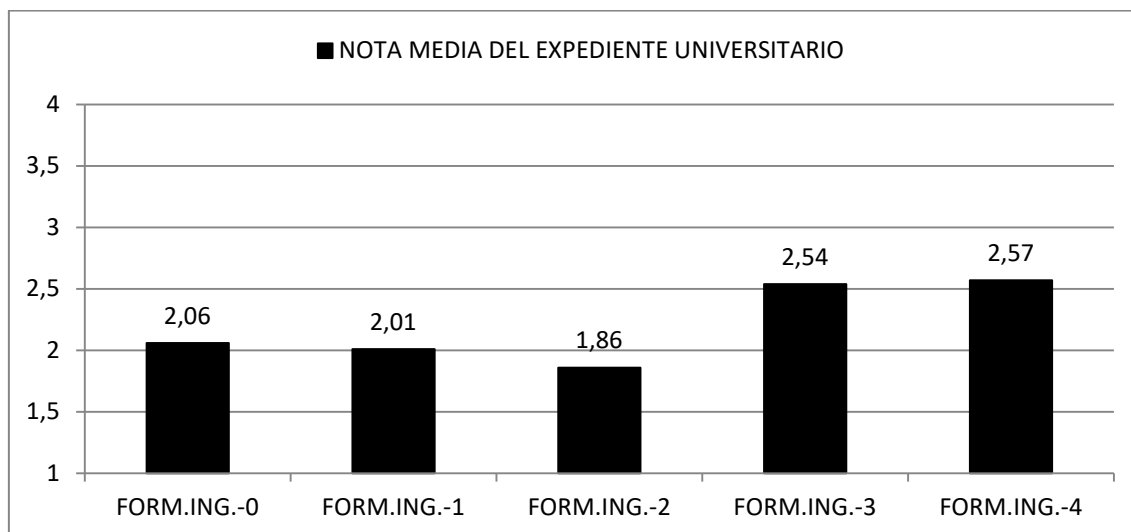


Ilustración 373: Nota media de expediente universitario según su formación en lengua inglesa

Respecto a la razón para comenzar la carrera docente existe nuevamente significación estadística. La razón “porque tenía un buen nivel de inglés” tiene su punto más alto en la formación 0 en lengua inglesa y desciende a medida que se incrementa la formación académica en inglés, no habiendo ningún docente que la suscriba en los grupos formativos 3 y 4. En cambio “porque me gustaba enseñar” aumenta su porcentaje al elevarse el nivel formativo en lengua inglesa.

En lo referente al gusto por la profesión, no se ve una tendencia lineal pero, siendo elevado en todos los grupos, el mayor gusto por la profesión lo encontramos entre los docentes con mayor nivel formativo en lengua inglesa, con un 4,71, mientras que el más bajo lo muestra el grupo de docentes de nivel 0, que se quedan en un 4,39.

Sí que observamos, en cambio, una clara correlación entre la formación académica en lengua inglesa y las estancias prolongadas en el extranjero durante la etapa formativa, tal como se puede apreciar en el siguiente gráfico. A mayor formación académica en lengua inglesa mayor porcentaje de profesorado que ha participado en estancias formativas en el extranjero:



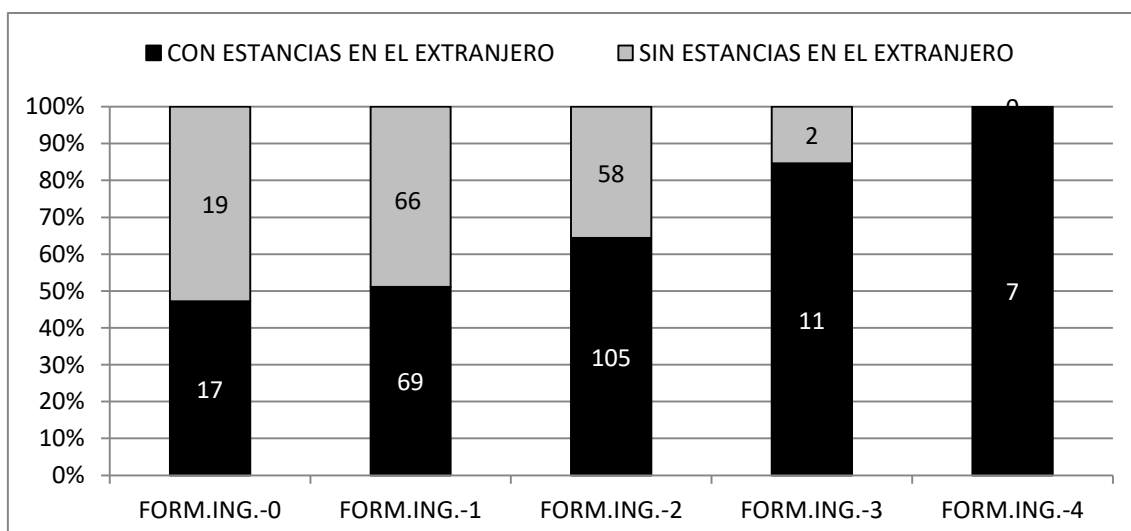


Ilustración 374: Frecuencia de las estancias prolongadas en el extranjero durante la etapa formativa según formación en lengua inglesa

A medida que se incrementa la formación académica en lengua inglesa el profesorado de la muestra valora más positivamente su formación tanto en inglés oral como escrito, salvo en el grupo de formación de nivel 4 en el que esta valoración desciende ligeramente. Destacamos que solo en el nivel de formación 4 la valoración del profesorado en inglés oral y escrito se iguala, mientras que en el resto de grupos la valoración en inglés escrito supera a la de inglés oral, habiendo en ambos aspectos una correlación estadísticamente significativa que muestra el gráfico inferior:

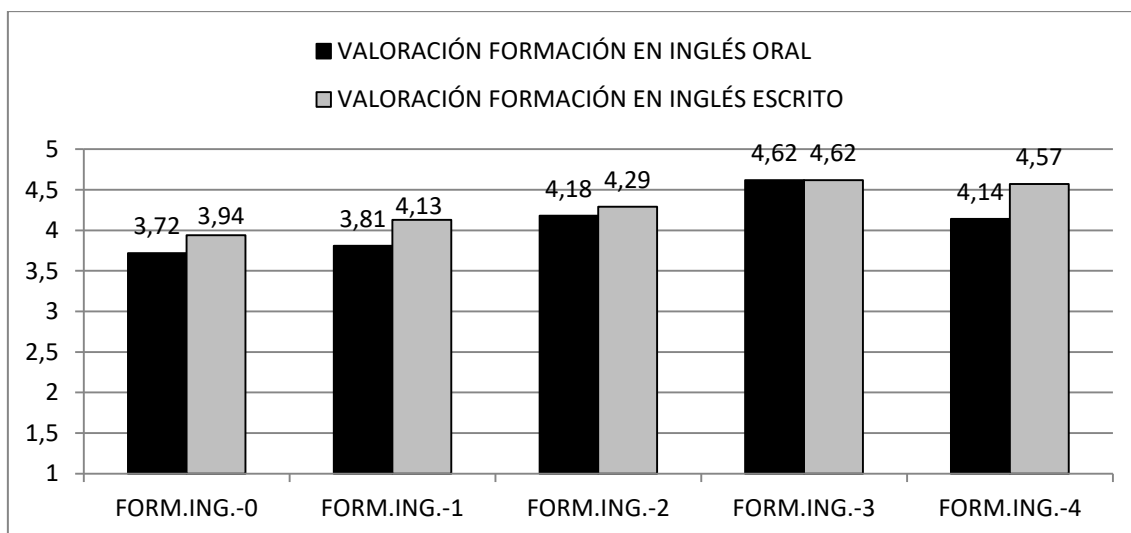


Ilustración 375: Valoración de la formación en inglés oral y escrito según formación en lengua inglesa

Una tendencia similar aunque menos acusada y sin significación estadística se puede observar también en el caso de la formación en TIC para la enseñanza de las lenguas extranjeras y de la pedagogía específica para enseñar esta materia. Es el tramo de ausencia de formación en lengua inglesa aquel en el que el profesorado valora de forma más pobre su formación en TIC para la enseñanza de las lenguas extranjeras, mejorando a partir de ahí la valoración en cada tramo considerado. En cambio, en el

caso de la pedagogía específica para la enseñanza de lenguas extranjeras la tendencia no es tan evidente aunque el profesorado del tramo de formación 0 en lengua inglesa es el que peor valora su formación pedagógica, frente al de los tramos 3 y 4 que es el que mejor la considera, independientemente de la formación pedagógica formal recibida que hemos analizado antes:

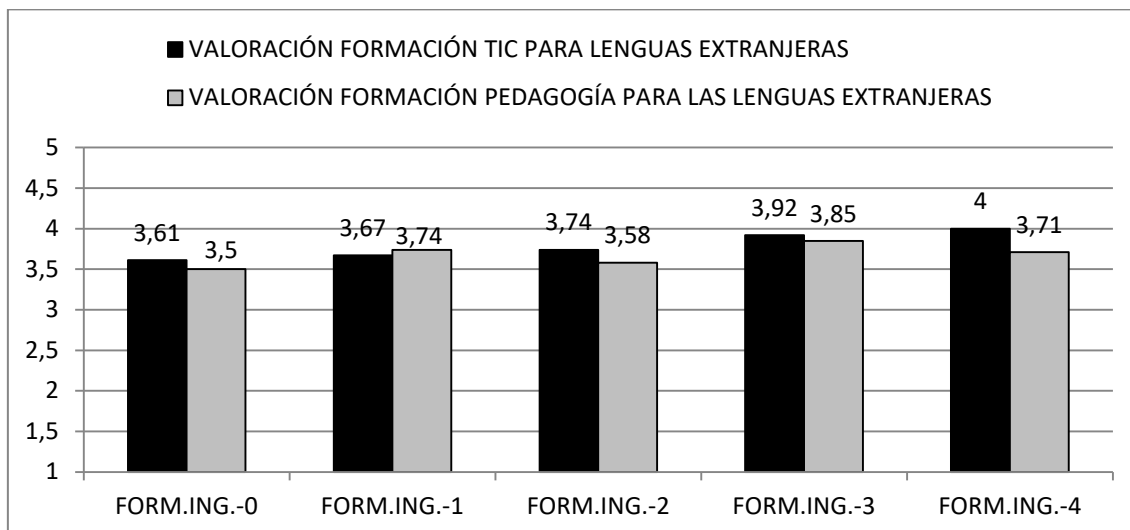


Ilustración 376: Valoración de la formación en TIC y en pedagogía específicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras según la formación en lengua inglesa

Otros aspectos considerados incluyen la valoración del conocimiento de las diversas teorías existentes sobre el aprendizaje de lenguas que son más familiares para los grupos de formación 3 y 4, y menos para los docentes del grupo de formación 2 en lengua inglesa. Recordamos que este grupo es el que refiere una menor formación académica en pedagogía según los datos que se han comentado anteriormente.

La valoración de la formación CLIL presenta, en cambio, una tendencia más irregular pues tiene su punto de conocimiento más bajo en el grupo de formación 1 y el más alto en el grupo 3, seguido del 0.

Por su parte, la valoración de la enseñanza comunicativa mejora conforme lo hace también la formación académica en lengua inglesa a pesar de que se produce un descenso en el grupo 2, que se encuentra al nivel del grupo 0. Encontramos una tendencia similar respecto a la valoración que realiza el profesorado de la formación que tiene respecto a proyectos y trabajo por tareas. Ascende a medida que mejora la formación en lengua inglesa pero esta tendencia se rompe en el grupo de formación 2 en lengua inglesa llegando a niveles similares a los del grupo 0, tal y como nos muestra el gráfico:

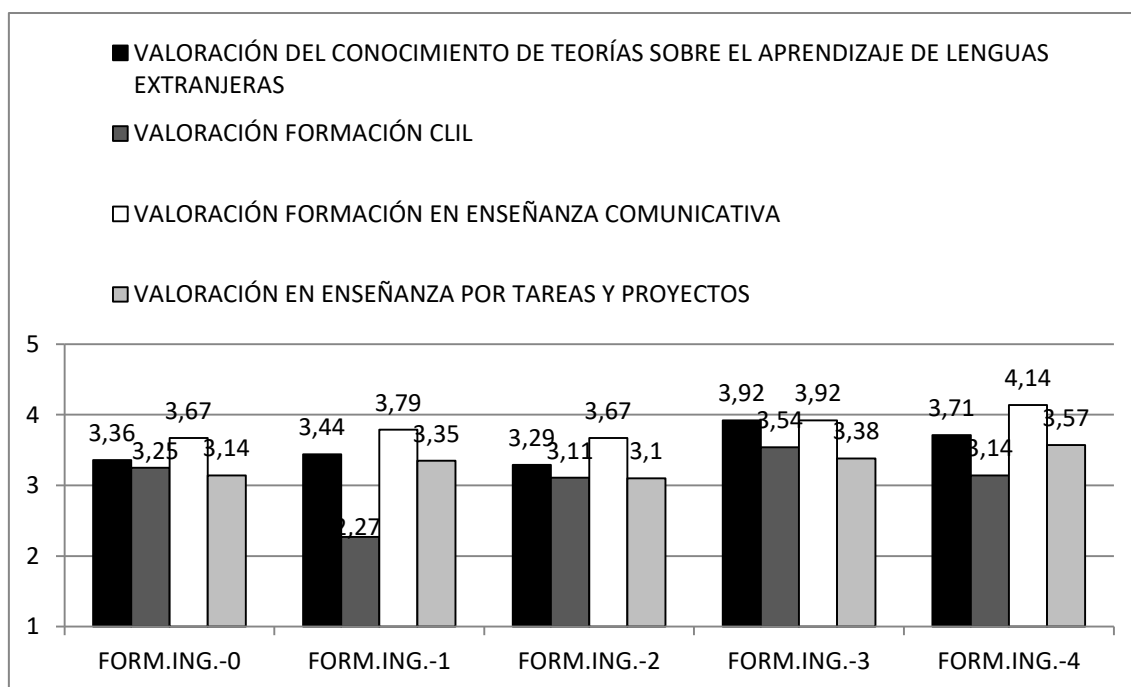


Ilustración 377: Valoración del conocimiento de teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, de la formación en CLIL, en enseñanza comunicativa y en enseñanza por tareas y proyectos según formación en lengua inglesa

#### 4.3.9.2. Retrato docente

Respecto a la forma de elaboración de la programación didáctica de la materia, observamos que cuanto mayor es la formación en lengua inglesa, más se incrementa significativamente la realización conjunta de la programación didáctica así como la elaboración de la misma intentando reflejar lo que se hace en el aula. En este caso vemos un descenso en el grupo 2 de formación respecto al grupo 1. Al contrario, el seguimiento y adaptación de la programación proporcionada por la editorial de los libros de texto que se están utilizando para ese curso es una opción que desciende en frecuencia a medida que se incrementa la formación en lengua inglesa. La opción minoritaria de leer la programación sin aportar nada es porcentualmente más habitual en los grupos 3 y 4, grupos en los que ningún docente refiere no tener la posibilidad de leer la programación de su material, algo que sí sucede en el resto de grupos:

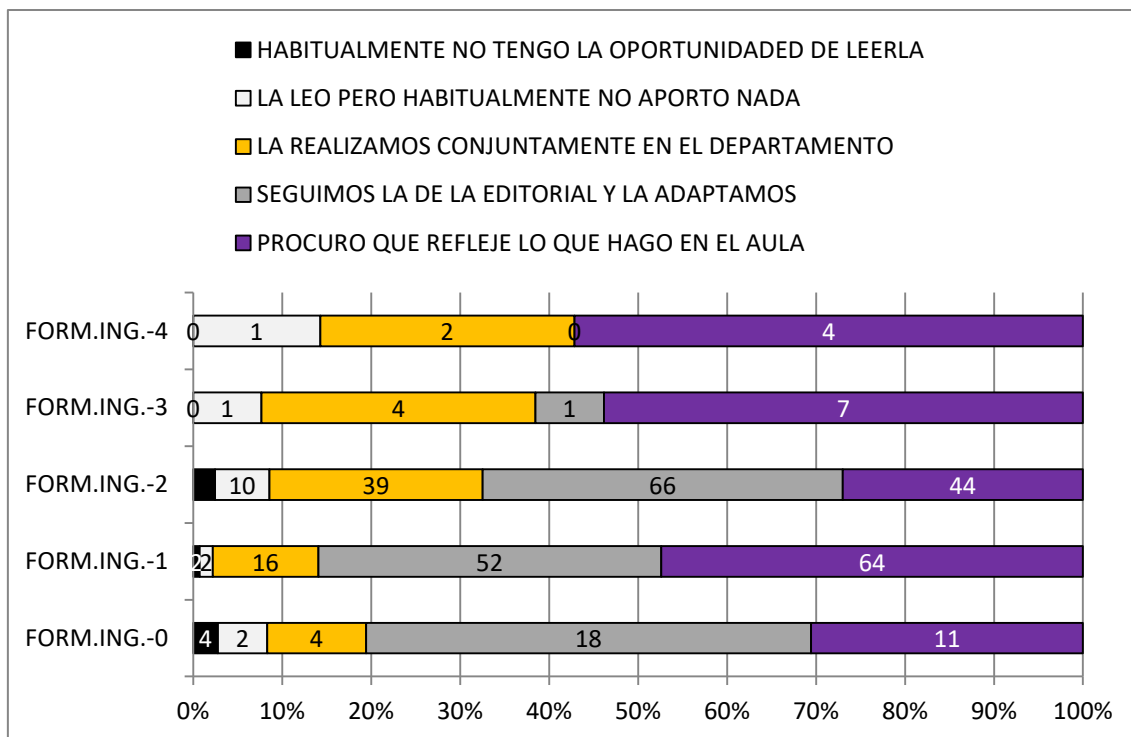


Ilustración 378: Forma de elaboración de la programación didáctica de la materia según formación en lengua inglesa

La realización de formación que permita una actualización de conocimientos revela una correlación que no alcanza significación estadística con la formación que tiene el profesorado en lengua inglesa. En los datos de la muestra, a mayor formación del profesorado más frecuencia de actualización refiere el profesorado de la muestra a través de cursos de CFR y Ministerio, publicaciones especializadas, internet, libros y encuentros con compañeros. Eso sí, tal como se observa en el gráfico siguiente, excepto en el caso de los cursos realizados a través de los centros de formación del profesorado y Ministerio de Educación, el grupo 2 refiere menor frecuencia en estas formas de actualización que el grupo 1:

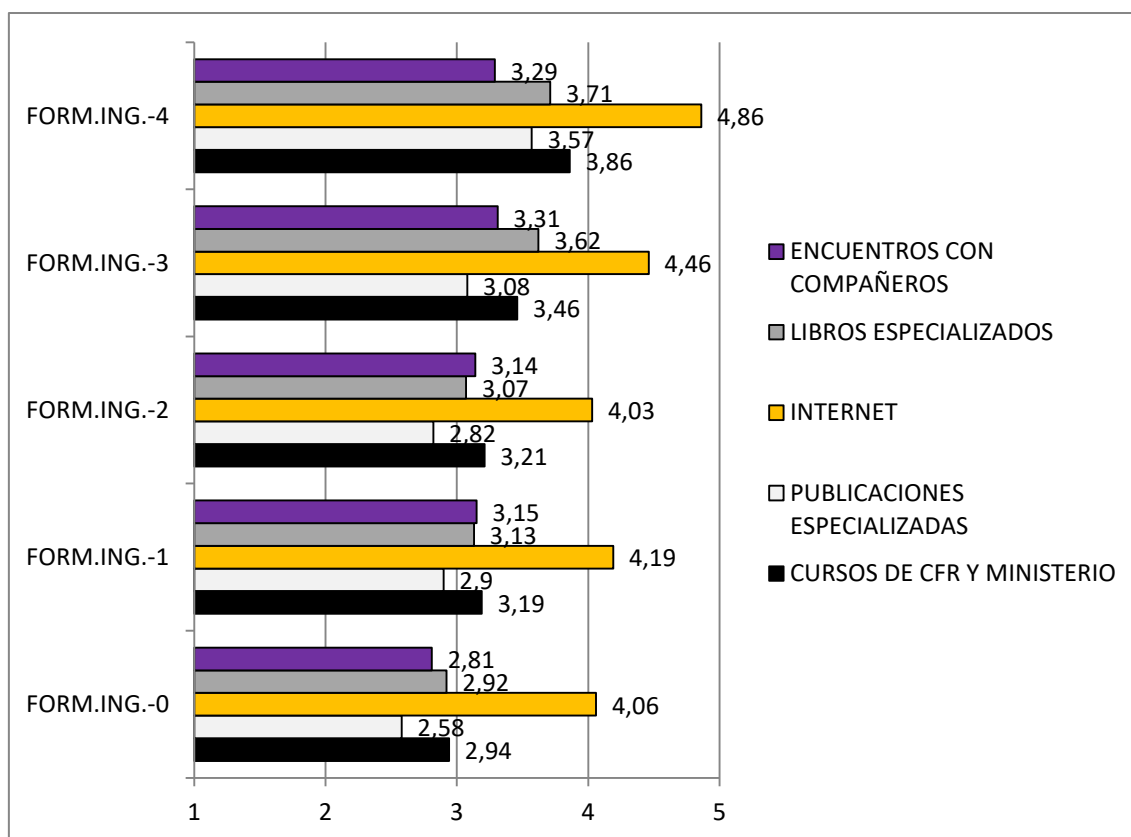


Ilustración 379: Modalidades de formación permanente según formación en lengua inglesa

Sorprende ver que cuando se trata de la percepción que tiene el profesorado sobre cómo se ve valorado obtenemos unos valores relativamente similares entre los grupos de formación 0 y 1, un descenso en los grupos 2 y 3, para subir hasta su punto más alto en el grupo formativo 4. En cambio, cuando se trata de la implicación personal de cada docente, el gráfico siguiente refleja unos valores bastante similares en todos los grupos, con excepción del 3, que se considera más implicado que el resto de grupos. Así nos encontramos con que el grupo formativo 3 casi iguala la valoración más baja, que es la que percibe el profesorado del grupo formativo 2, aun cuando es el que manifiesta la implicación media más alta de los grupos considerados.

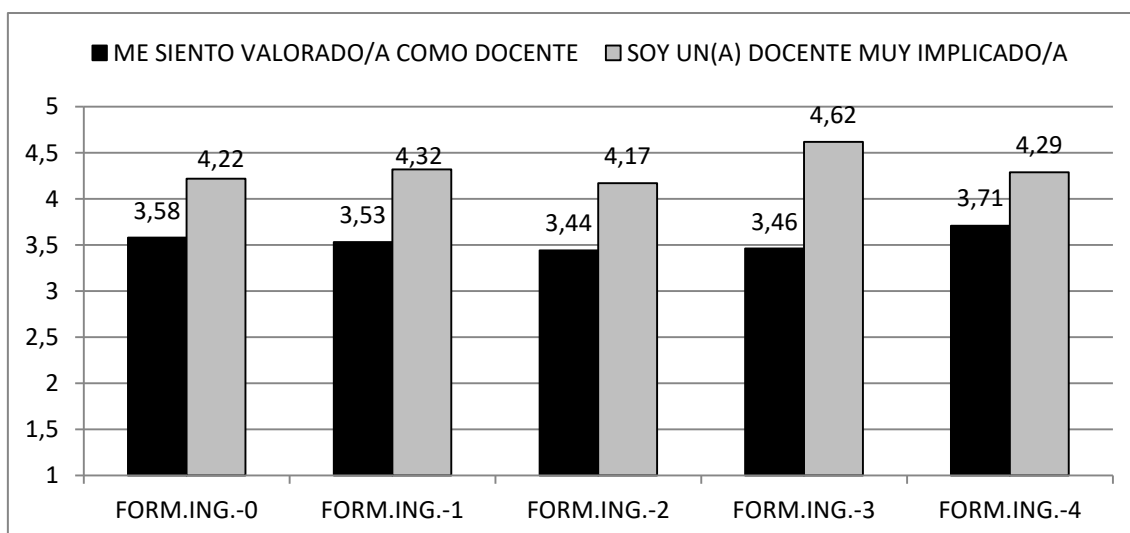


Ilustración 380: Grado de acuerdo con "Me siento valorado/a como docente" y "Soy un(a) docente muy implicado/a" según formación en lengua inglesa

El gusto por innovar es un dato que se relaciona significativamente con la formación en lengua inglesa del profesorado. Los grupos formativos 1 y 3, que son los que refieren mayor gusto por la innovación en sus clases, también son quienes dicen que sus clases son menos rutinarias. Por el contrario, tal como se observa en el gráfico inferior, el grupo 0 de formación en lengua inglesa es el que muestra menos gusto por la innovación y muestra el más alto grado de acuerdo con que sus clases son rutinarias, con una importante diferencia respecto al resto de grupos.

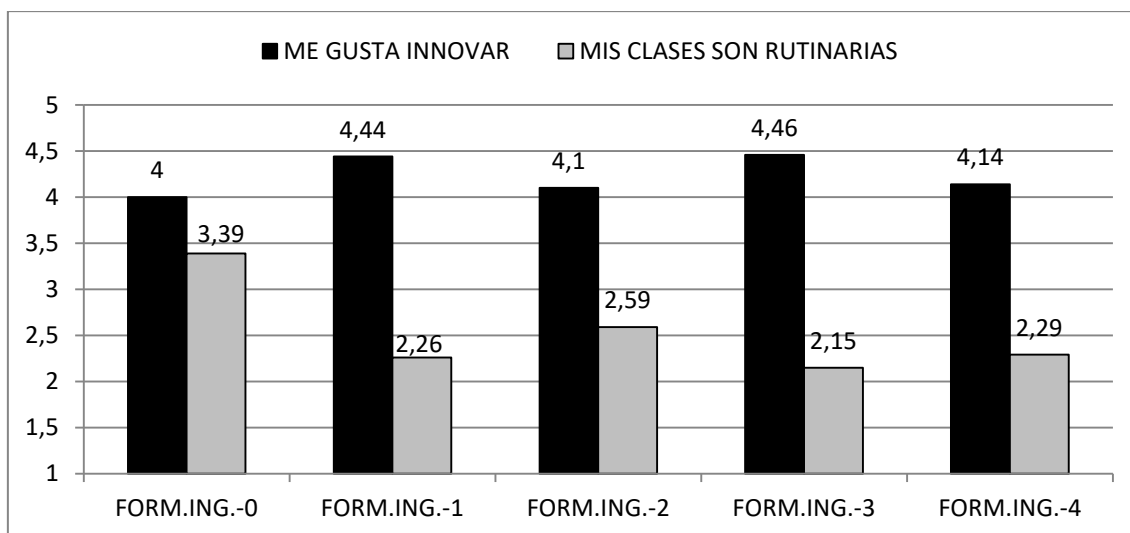
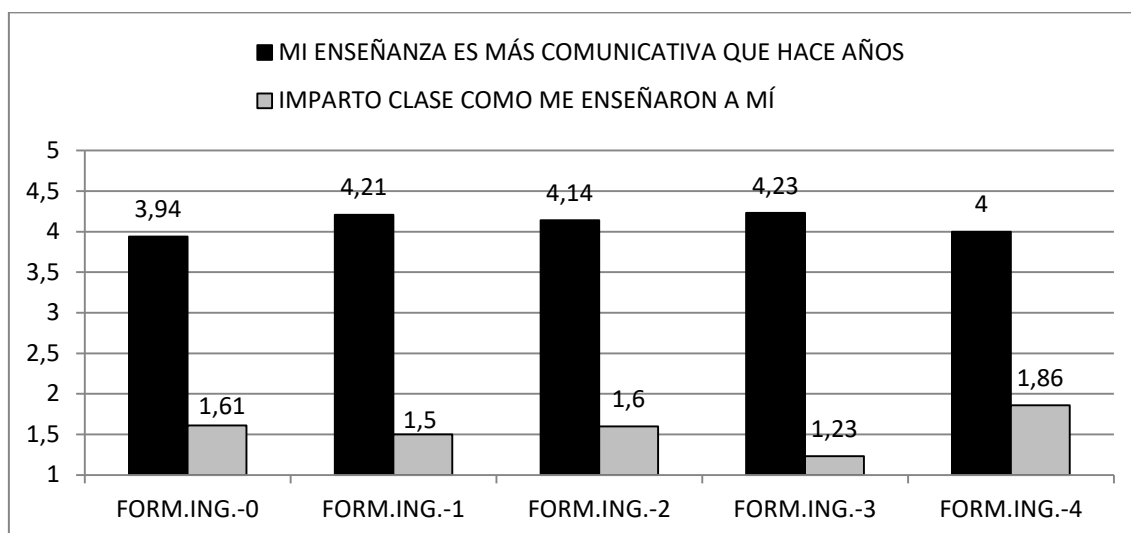


Ilustración 381: Grado de acuerdo con "Me gusta innovar" y "Mis clases son rutinarias" según formación en lengua inglesa

A la hora de intentar valorar la enseñanza impartida actualmente en comparación con la impartida hace años o bien con la recibida como estudiante, observamos que ambos datos se correlacionan significativamente: cuanto mayor es la percepción de que la enseñanza actual es más comunicativa que la de hace años, menos dice el profesorado que esta se parece a la que recibió como estudiante, siendo el grupo formativo 3 el

que destaca en ambas percepciones. Por el contrario, el grupo formativo 0, que presenta un menor grado de acuerdo respecto a que su enseñanza haya evolucionado en los últimos años hacia una mayor comunicación, obtiene el segundo grado de acuerdo más alto con la idea de que imparte clase tal como cómo se le enseñó en su época de estudiante:



*Ilustración 382: Grado de acuerdo con "Actualmente mi enseñanza es más comunicativa que hace años" e "Imparto clase de inglés de forma similar a cómo me enseñaron a mí cuando era alumno/a" según formación en lengua inglesa*

Por último, dentro de este apartado, a excepción del nivel formativo 0 en lengua inglesa, en el resto de los grupos se asocia mayor formación con menor grado de acuerdo en que el único objetivo a conseguir en el aula sea un buen nivel en inglés. No apreciamos, en cambio, relación estadística entre la formación del profesorado en lengua inglesa y que este suscriba la idea de que el alumnado deba tomar ciertas decisiones dentro del aula, dado que apenas se observan diferencias entre los niveles 0, 1 y 2, baja el apoyo a la afirmación en el 3 pero sube en el 4. Por su parte, en general y salvo en el nivel formativo 4, conforme más alta es la formación, en mayor medida sostiene el profesorado de la muestra que su alumnado deba responsabilizarse de su aprendizaje siendo parte activa del mismo, tal como podemos ver a continuación:

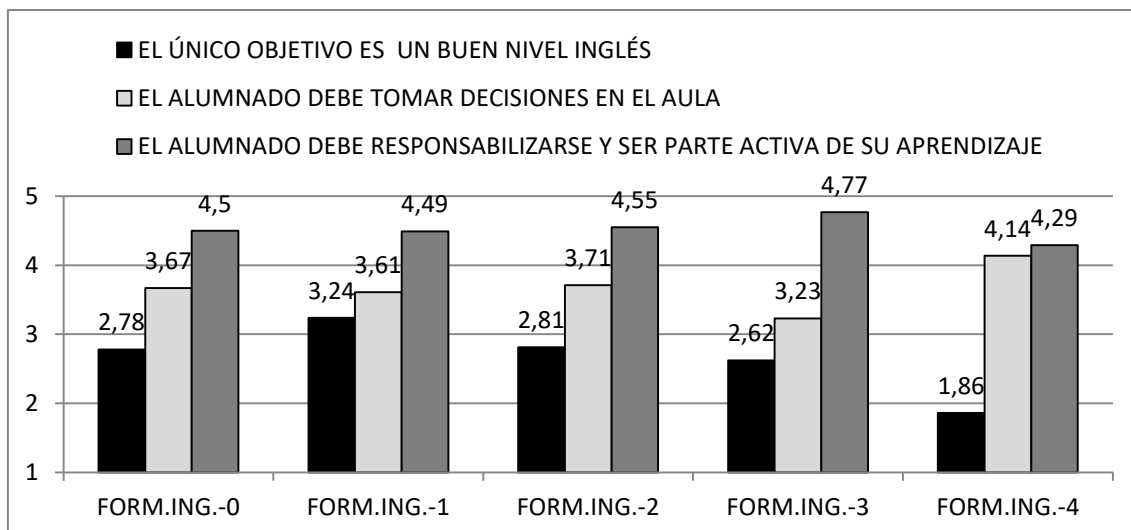


Ilustración 383: Grado de acuerdo con "El único objetivo es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa", "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula (escoger materiales, temas de conversación, canciones o formas de enseñar)" y "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" según formación en lengua inglesa

#### 4.3.9.3. Conocimiento de las teorías y de la legislación sobre la enseñanza de idiomas

El conocimiento de la legislación del ámbito en el que se desenvuelve actualmente el profesorado varía según su nivel formativo y, en lo relativo a la legislación general, MCERL, Portfolio e e-PEL, el gráfico inferior nos muestra que el profesorado del grupo formativo 2 en lengua inglesa presenta un conocimiento inferior al resto de grupos, mientras que son los grupos 3 y 4 los que refieren mayor conocimiento de los aspectos presentados. Destacamos que en el grupo 4 el profesorado refiere un conocimiento de todos estos aspectos igual o superior al 3,00. De estos cuatro aspectos solo el conocimiento del MCERL no alcanza significación estadística.

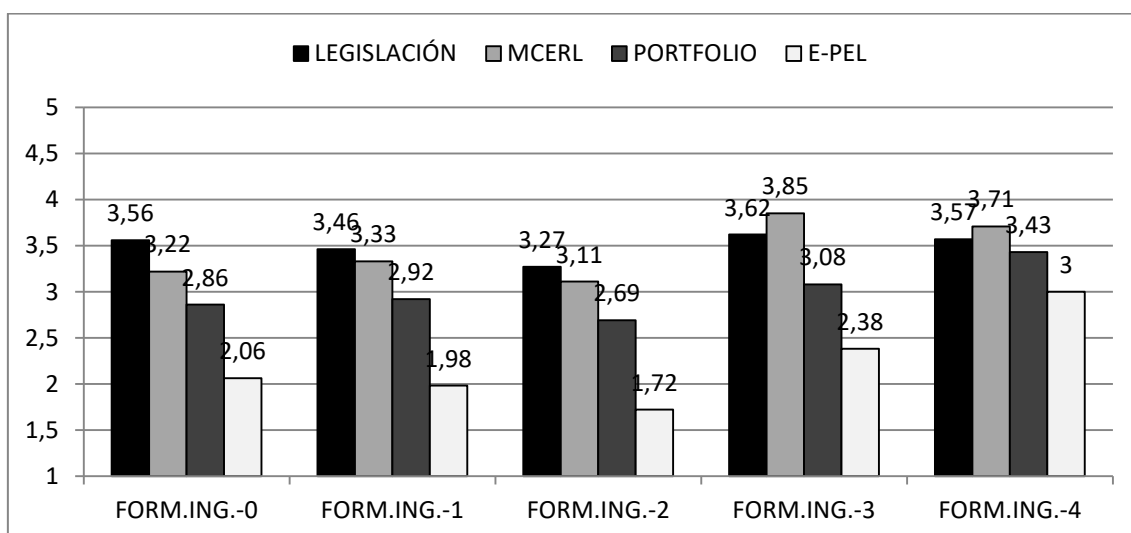


Ilustración 384: Conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas en los niveles en que se imparte clase, el MCERL, el Portfolio y el e-PEL según formación en lengua inglesa



En lo referente a las diversas teorías sobre enseñanza de lenguas por las que se ha preguntado observamos que desde el grupo de formación 0 al 2 desciende ligeramente el conocimiento global de estas teorías, siendo el grupo 2 el que muestra un menor conocimiento del conjunto de estas, mientras que los grupos 3 y 4 son los que manifiestan el mayor. El gráfico inferior permite apreciar que, a pesar de esta situación, el grupo 4 es el que refiere un conocimiento inferior de la enseñanza CLIL pero mejor del resto de teorías. La relación entre la formación en lengua inglesa y las teorías por las que se ha preguntado es estadísticamente significativa salvo en el caso de la gramática universal, la perspectiva sociocultural y la enseñanza CLIL.

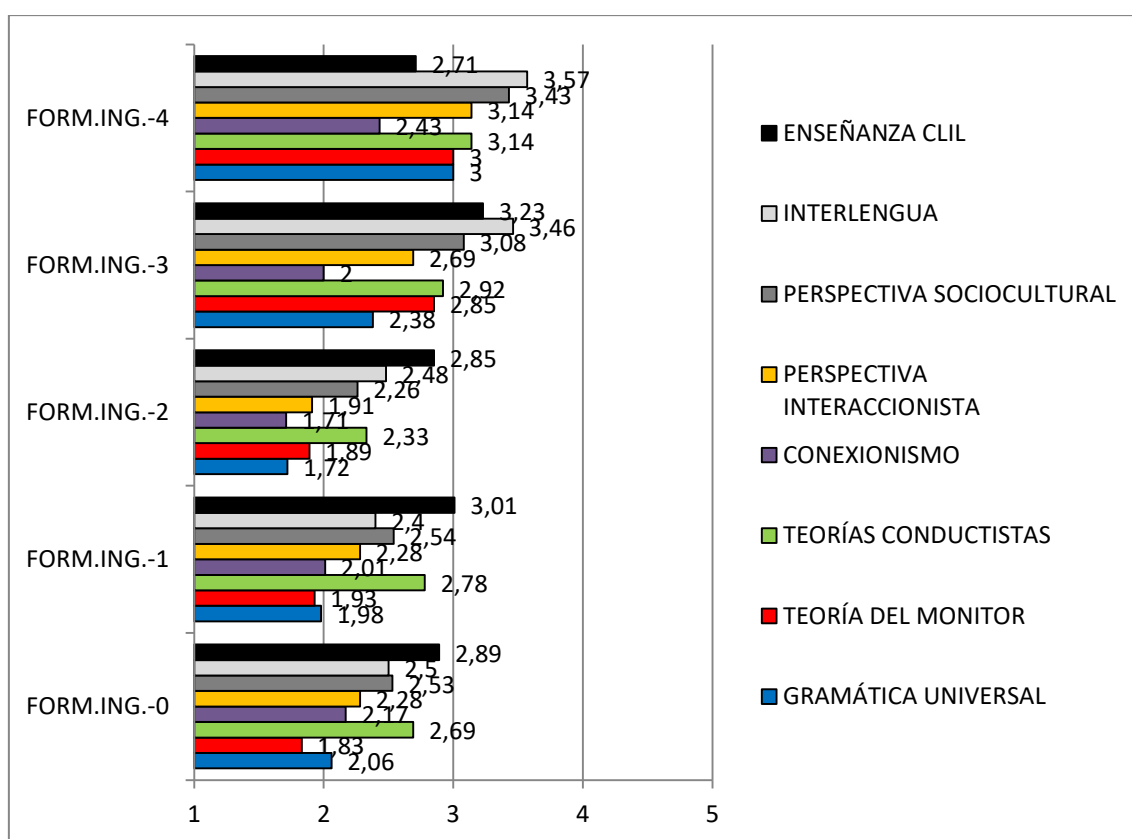


Ilustración 385: Conocimiento de diferentes teorías sobre la enseñanza de lenguas según formación en lengua inglesa

Por su parte, respecto a la enseñanza CLIL encontramos en los datos de la muestra reflejados en la ilustración inferior que el grupo 3 es el que suscribe en mayor medida que la enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado así como el que tiene una menor percepción de que estudiar materias CLIL pueda ser negativo por no atender a la corrección lingüística:

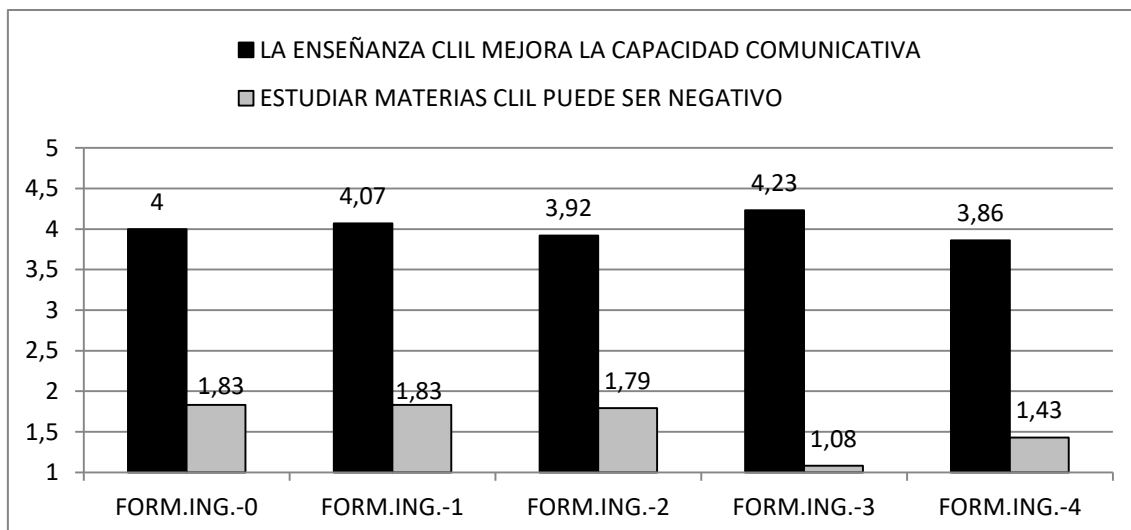


Ilustración 386: Grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado en inglés" y "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" según formación en lengua inglesa

#### 4.3.9.4. Actividades de clase

En cuanto a las actividades centradas en las destrezas escritas analizadas, vemos que los ejercicios de comprensión lectora son muy frecuentes en todos los grupos pero especialmente entre los docentes con formación 3. En cambio, las redacciones, que se relacionan significativamente con la formación en lengua inglesa, apenas llegan al 3,00 en los grupos formativos 0 y 1, ascendiendo en los grupos 2 y 3 para descender levemente en el 4. Igualmente, los exámenes escritos presentan su mayor frecuencia entre el profesorado con formación 3, que es el grupo de la muestra que más manifiesta trabajar en el aula las destrezas escritas a través de las actividades analizadas:

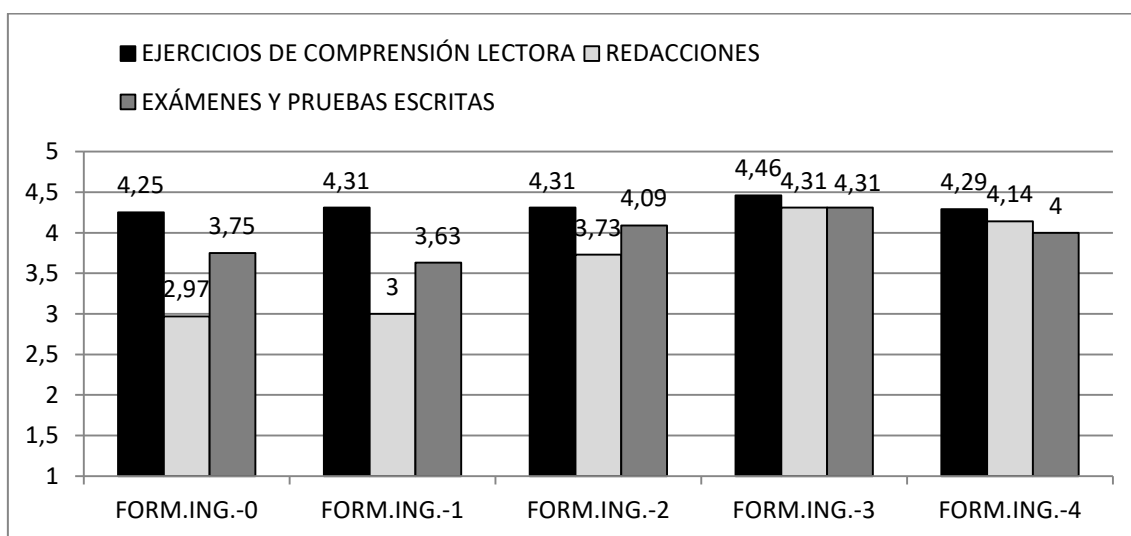
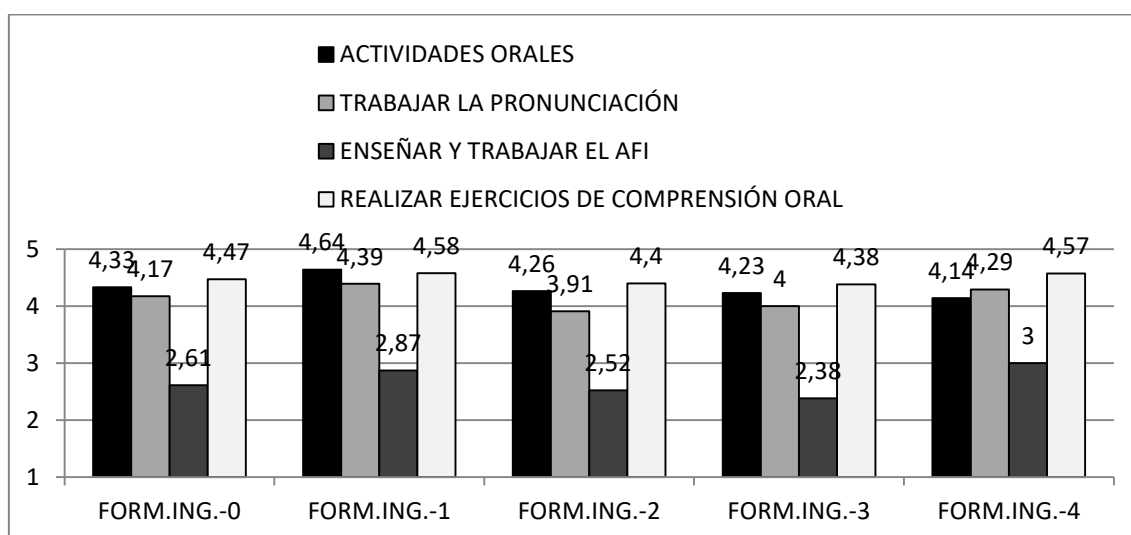


Ilustración 387: Frecuencia de los ejercicios de comprensión lectora, redacciones así como exámenes y pruebas escritas por formación en lengua inglesa

Sin embargo, la afirmación de que “en 2º de bachillerato hay que centrarse en las destrezas y actividades que se exigirán en las PAU aunque se trabaje menos la comunicación” también mantiene una relación estadística con la formación en inglés y es suscrita en mayor medida por el grupo de formación 4, con un 3,71, seguido del grupo 2 con un 3,36. En el otro extremo respecto a esta afirmación se encuentra el grupo de formación 1, en el que con un 2,49 recibe un apoyo mucho menor.

En el marco de las actividades orales que se consideran en este estudio y que están reflejadas en el gráfico siguiente, se observa que el grupo formativo 1 es el que más dice realizar actividades orales en general, trabajar la pronunciación y realizar ejercicios de comprensión oral, aunque es el grupo 4 el que dice trabajar en mayor medida el AFI. Por el contrario, salvo en el caso del trabajo de la pronunciación, es el grupo formativo 3 el que reconoce llevar al aula actividades centradas en la oralidad con menor frecuencia. Tanto la realización de actividades orales en general como el trabajo de la pronunciación son estadísticamente significativos en su relación con la formación en lengua inglesa.



*Ilustración 388: Frecuencia de las actividades orales en general, el trabajo de la pronunciación, la enseñanza y trabajo del AFI así como de la realización de ejercicios de comprensión oral según formación en lengua inglesa*

Por su parte, el aprovechamiento de vídeos en el aula de inglés es diferente en los distintos grupos en función de si se realizan actividades derivadas o no. En el caso de no realizarlas son los grupos formativos 0 y 1 los que con mayor frecuencia llevan vídeos a sus clases y el dato no es significativo. En cambio, si se realizan actividades derivadas de su visionado es el grupo 4, seguido del 1, el que más habitualmente utiliza los vídeos en el aula y el dato alcanza la significación estadística. En ambos casos el grupo formativo 2 es el que menos utiliza los vídeos en sus clases, tal como indican los datos de nuestra muestra reflejados en la ilustración siguiente:

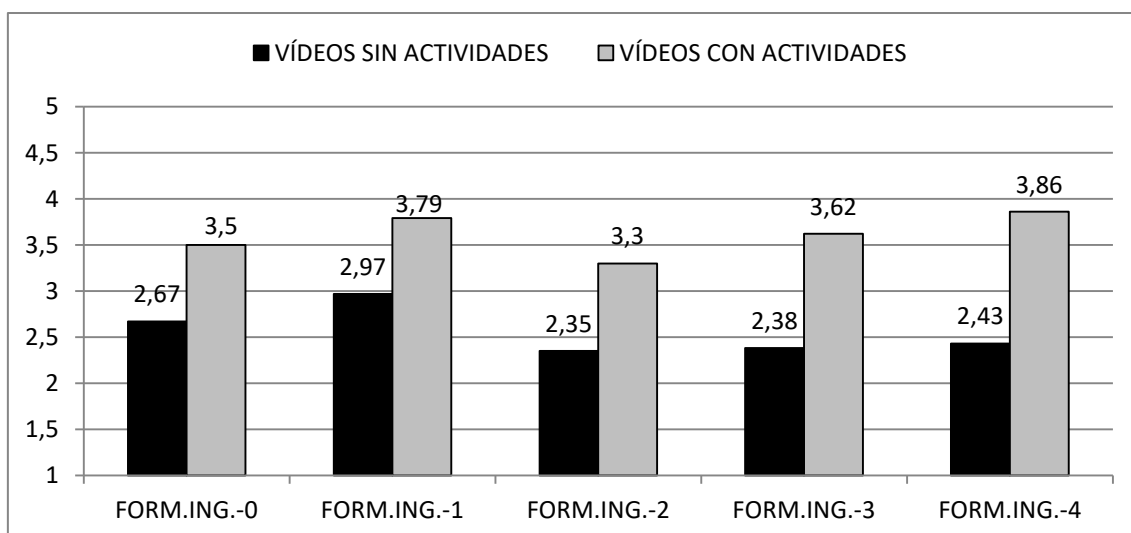


Ilustración 389: Frecuencia de ver vídeos realizando y sin realizar actividades derivadas según formación en lengua inglesa

La utilización de las canciones, en cambio, es más habitual en las clases del profesorado de los grupos de formación 0 y 1, especialmente de este último, mientras que son un recurso más ocasional entre los grupos de formación 2 y 3. El gráfico nos muestra también que, a pesar de que existen diferencias significativas entre los grupos tanto a la hora de trabajar las canciones lingüísticamente como a la de cantarlas, estas diferencias son más acusadas en el caso de cantarlas:

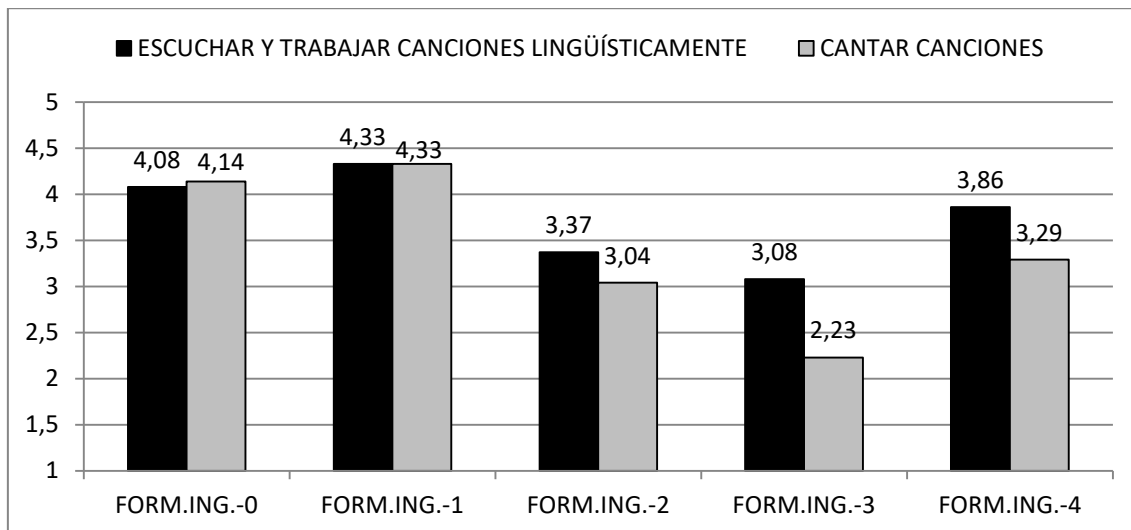


Ilustración 390: Frecuencia de escuchar y trabajar canciones lingüísticamente así como de cantarlas según la formación en lengua inglesa

Dos actividades en las que de nuevo se observan diferencias medias de frecuencia entre los diferentes niveles formativos en lengua inglesa son las exposiciones y exámenes orales. Ambas son más habituales entre los niveles formativos superiores, especialmente en el 3:

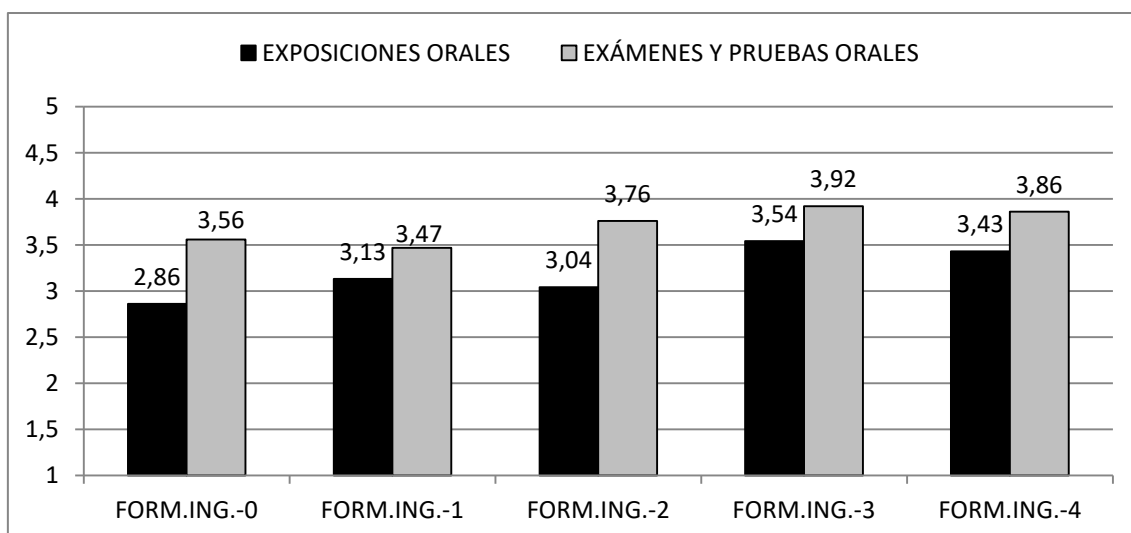


Ilustración 391: Frecuencia de las exposiciones y exámenes orales según la formación en lengua inglesa

De las actividades enfocadas a la interacción estudiadas, apenas se distinguen diferencias entre los distintos grupos formativos en cuanto a hablar en inglés sobre aspectos de interés. Por su parte, los debates son más frecuentes dentro de los grupos 3 y 4 de la muestra, al contrario de los que sucede con los juegos, más habituales dentro del grupo formativo 1, y menos habituales en las aulas de los docentes de los grupos 2 y 3 de la muestra, llegando a la significación estadística, tal como recoge la ilustración siguiente:

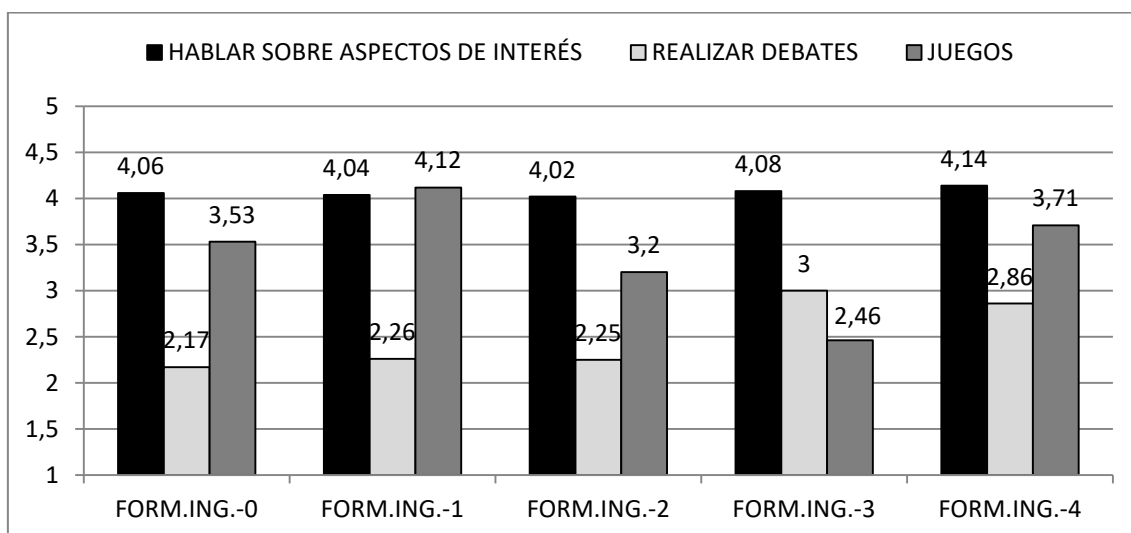


Ilustración 392: Frecuencia de hablar en inglés sobre aspectos de interés, realizar debates y juegos según la formación en lengua inglesa

Respecto al último bloque de actividades de interacción que consideramos en este apartado y que queda recogido en la ilustración inferior, observamos que las actividades de *role play*, búsqueda de interacción en grupo así como las simulaciones de situaciones reales tienen como grupo de mayor realización al de formación 1 en lengua inglesa, seguido del de formación 3 y, en último lugar al grupo de formación 4. No obstante, los intercambios comunicativos con alumnado de países extranjeros se

incrementan conforme lo hace la formación en lengua inglesa del profesorado y, especialmente, en los grupos formativos 3 y 4. Tanto los ejercicios de búsqueda de información en grupo como los intercambios comunicativos mantienen una relación significativa con la formación del profesorado en lengua inglesa.

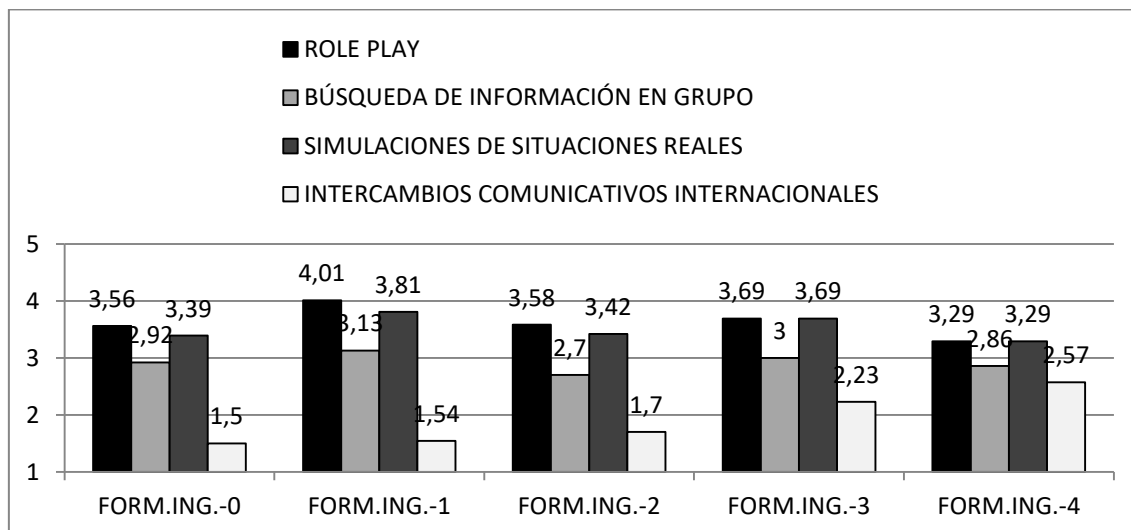


Ilustración 393: Frecuencia de las actividades de interacción tipo role play, de búsqueda de información en grupo, simulaciones de situaciones reales e intercambios comunicativos con alumnado de otros países según formación en lengua inglesa

#### 4.3.9.5. Tratamiento de la gramática, vocabulario, traducción y dictados

De los aspectos incluidos en este apartado, el tratamiento de la gramática, vocabulario, traducción, dictados, trabajo por tareas y proyectos así como aspectos culturales, solamente en el caso de la gramática los datos expuestos mantienen una relación estadísticamente significativa con la formación en lengua inglesa del profesorado. En el gráfico inferior vemos reflejada la mayor presencia de la gramática en las aulas del profesorado con mayor formación en lengua inglesa. Se rompe esta tendencia ascendente en el caso del grupo de formación 1 respecto al grupo 0 pero, en general, dentro de nuestra muestra una mayor formación lingüística se relaciona con mayor presencia de ejercicios y explicaciones gramaticales. Conviene señalar también que los ejercicios gramaticales tienen una menor presencia en las aulas de los docentes del grupo formativo 3 que en las del grupo 2, descenso que no se repite en lo relativo a las explicaciones.

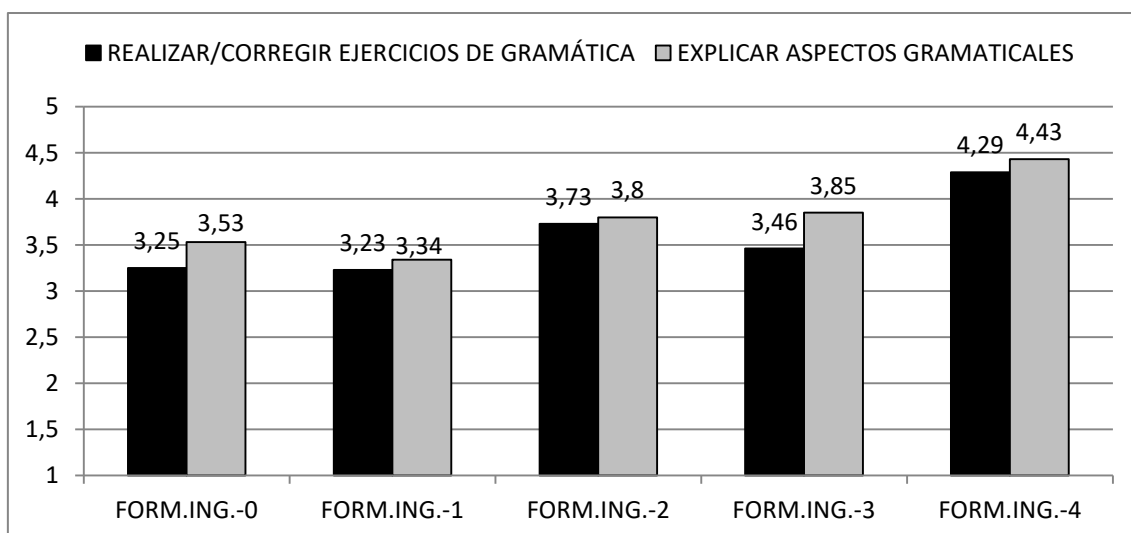


Ilustración 394: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de gramática así como de explicar aspectos gramaticales según formación en lengua inglesa

Algo similar sucede en el caso del trabajo del vocabulario; aumentan en la muestra tanto las explicaciones como la realización de ejercicios a medida que lo hace la formación del profesorado en lengua inglesa, con la única excepción del grupo 3 que, tal como vemos en el gráfico, presenta la menor frecuencia del trabajo del vocabulario tanto en forma de ejercicios como de explicaciones de la muestra:

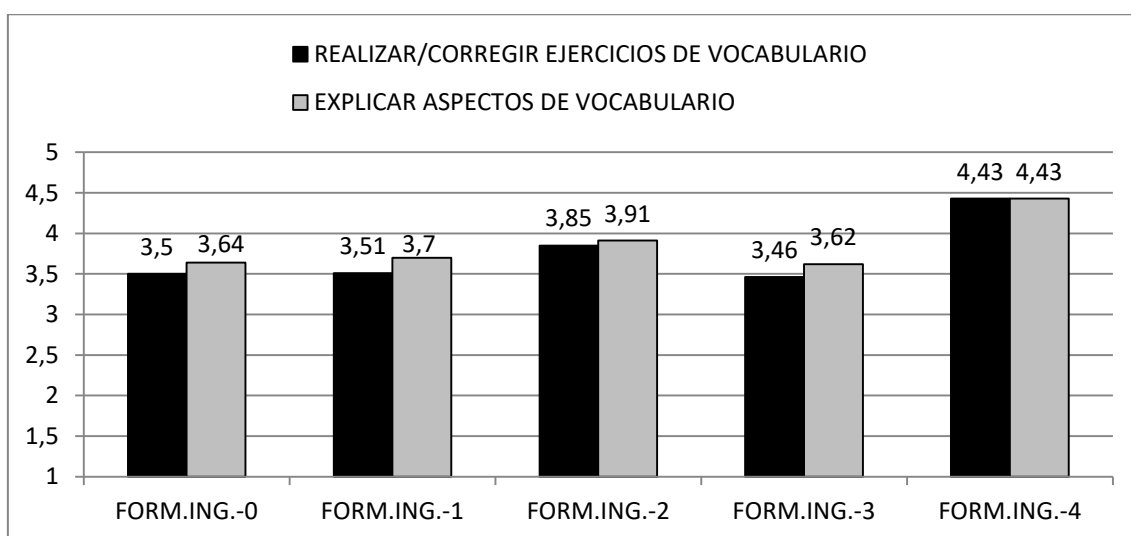


Ilustración 395: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de vocabulario así como de explicaciones sobre aspectos de vocabulario según formación en lengua inglesa

En lo relativo a la traducción, las diferencias entre grupos son mínimas, tanto en el caso de que se traduzcan elementos concretos como párrafos más extensos. Aun así, es el grupo de formación 3 en lengua inglesa el que dice realizar más frecuentemente traducciones en sus clases.

Una situación diferente es la que encontramos respecto a los dictados. También con pequeñas diferencias entre los grupos, aquellos que refieren mayor frecuencia de

realización son los grupos formativos 2 y 4 con una frecuencia 2,00, que contrasta con el 1,69 del grupo 3, estando los otros dos grupos en un punto intermedio.

La presencia de proyectos y trabajos por tareas tiene una frecuencia bastante similar en cada uno de los grupos, a excepción del grupo 3, en el que los trabajos por tareas parecen tener mayor peso que los proyectos. No se observa linealidad en cuanto a la frecuencia de ambas, pues es el grupo 4, seguido del 1, el que realiza estas actividades con mayor frecuencia, pero es el grupo formativo 3 en el caso de los proyectos y el 2 en el caso de los trabajos por tareas, los que dicen realizar este tipo de actividad menos habitualmente, tal como atestigua el gráfico siguiente:

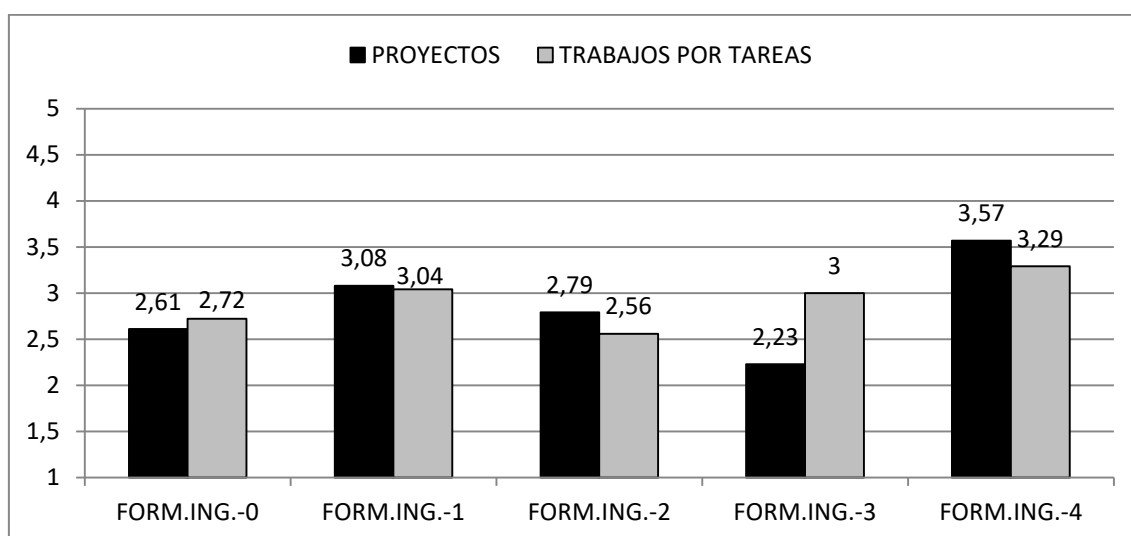


Ilustración 396: Frecuencia de proyectos y trabajos por tareas según la formación en lengua inglesa

El tratamiento de los aspectos culturales no presenta tampoco diferencias relevantes entre los grupos considerados en este apartado. A pesar de ello no podemos dejar de notar que son los grupos formativos 0 y 2 los que presentan las frecuencias más bajas tanto del tratamiento de los aspectos culturales sobre países anglófonos como de su propia cultura, así como los grupos en los que el grado de acuerdo con que “la presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua” es más bajo, dentro del alto grado de acuerdo con dicha afirmación que apreciamos en todos los grupos:



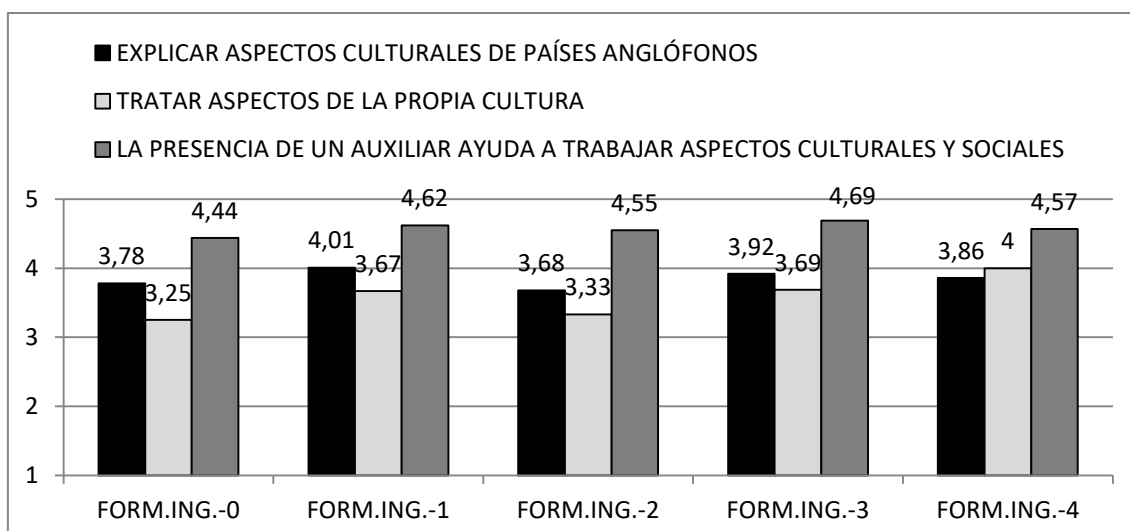


Ilustración 397: Frecuencia de explicar aspectos culturales de países anglófonos, tratar aspectos de la propia cultura en inglés y grado de acuerdo con "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua" según formación en lengua inglesa

#### 4.3.9.6. Las estrategias de aprendizaje

Los datos procedentes de nuestra muestra y reflejados en el gráfico inferior muestran ciertas diferencias entre grupos aunque no se ve una progresión lineal asociada a una mayor o menor formación en lengua inglesa y no existe significación estadística asociada a la formación en lengua inglesa. Los grupos que refieren un mayor trabajo de las estrategias son los grupos formativos 3 y 4, seguidos del grupo 1. También es el grupo formativo 3 el que muestra mayor grado de acuerdo con que el alumnado deba adquirir dentro del aula estrategias específicas para la organización de su aprendizaje. Por su parte, el grupo 4 es el que muestra mayor acuerdo con la idea de que sea labor del profesorado proporcionar las estrategias que se necesitarán al usar la L2 fuera del aula:

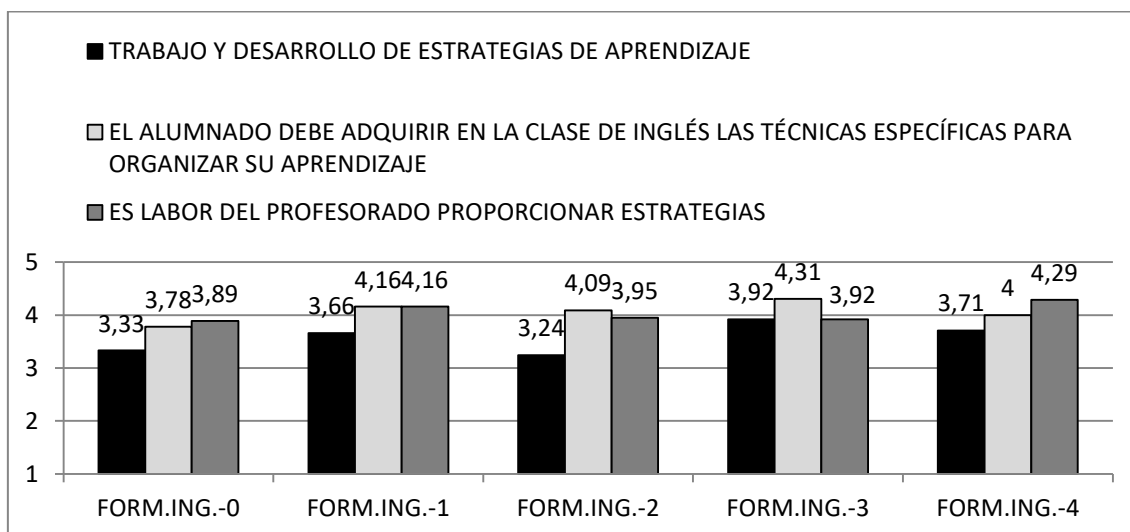


Ilustración 398: Frecuencia del trabajo o desarrollo de estrategias de aprendizaje y grado de acuerdo con "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" y "Es

labor del profesor proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar”, según formación en lengua inglesa

Las diferencias entre grupos respecto a la frecuencia del trabajo de técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para las lenguas extranjeras muestran la tendencia hacia una mayor frecuencia de la actividad, excepto en el caso del grupo 2, en el que se produce un leve descenso respecto al grupo 1. En el caso de las estrategias comunicativas de compensación las diferencias entre grupos son leves, pero la mayor frecuencia se produce en el grupo 1, la menor en el 2, mientras que el resto de grupos refieren trabajarlas en igual medida. Por último, dentro de este apartado, dicen promover más “aprender a aprender” los docentes del grupo formativo 3, seguido de los grupos 1 y 0, tal como vemos en el gráfico inferior:

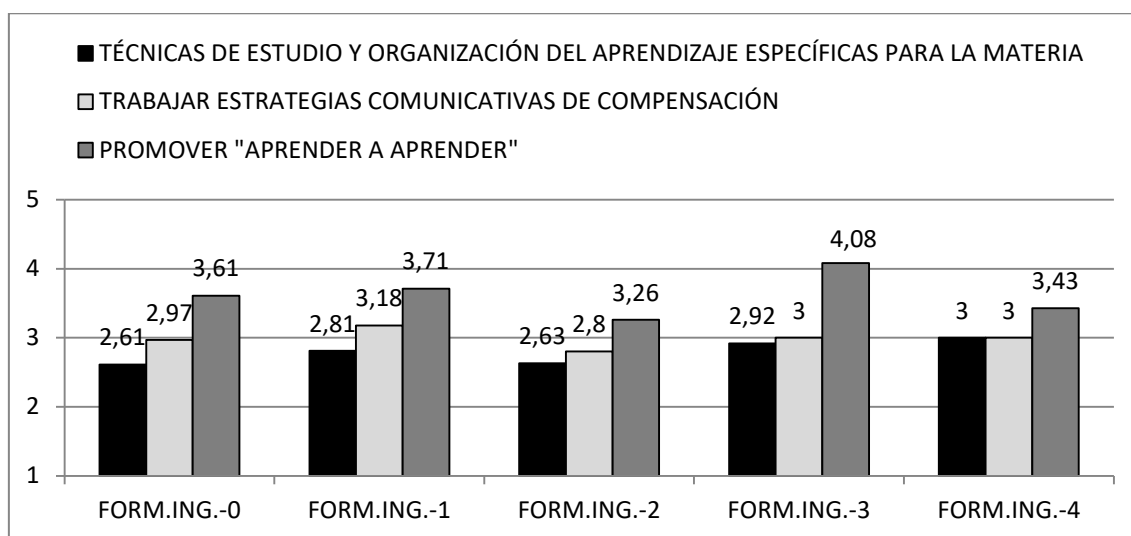


Ilustración 399: Frecuencia de explicar técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia, del trabajo de estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas y promoción de "aprender a aprender", según formación en lengua inglesa

#### 4.3.9.7. Portfolio

La participación en la convocatoria oficial del Portfolio por parte de la Consellería de Educación e O.U. es más habitual, aun siendo minoritaria entre el conjunto del profesorado, entre los docentes del grupo formativo 3, con un 23,08 % de los docentes, seguido de los grupos 4 y 1, siendo esta relación con la formación en lengua inglesa significativa. La promoción del uso de un dossier, en cambio, muestra ciertas diferencias con los datos anteriores pues es el grupo 4 aquel en el que es más frecuente, seguido de los grupos 0 y 1. En todo caso, tanto los dossiers como la participación en la convocatoria del Portfolio tienen en el grupo 2 de formación en lengua inglesa al profesorado que refiere una menor frecuencia de realización.

#### 4.3.9.8. El *input* en el aula

Entre el conjunto de las fuentes de *input* al alcance del profesorado dentro del aula, el libro de texto desempeña un papel preferente que justifica que todos los grupos considerados lo utilicen durante más de la mitad del tiempo de docencia. De todos modos, existen ciertas diferencias entre grupos y el gráfico siguiente nos muestra como la mayor utilización del libro de texto se produce entre el grupo formativo 2, descendiendo en los grupos a medida que aumenta o disminuye la formación en lengua inglesa:

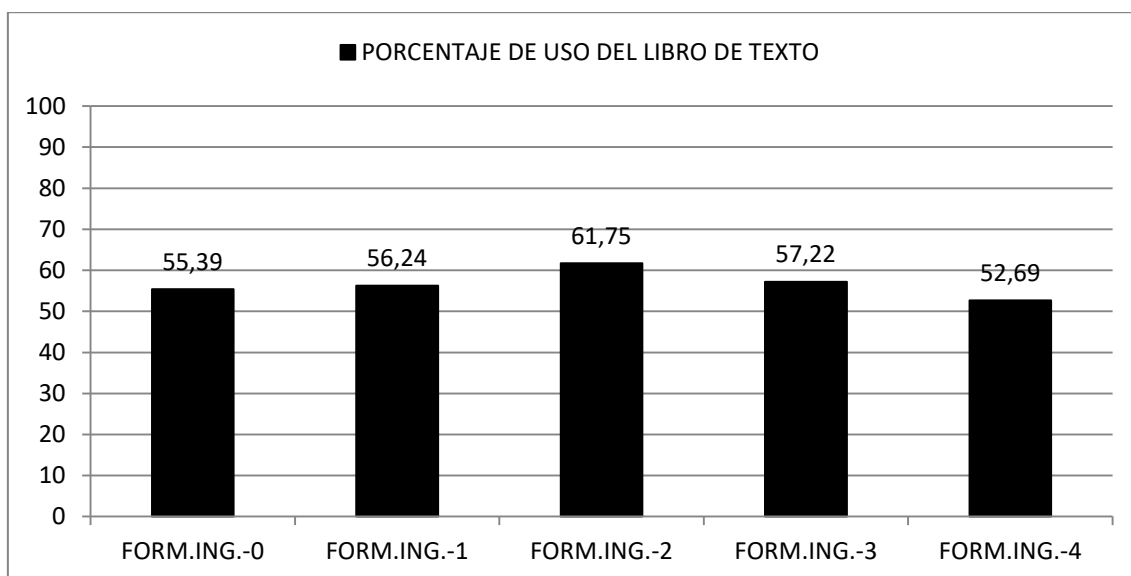


Ilustración 400: Porcentaje de uso del libro de texto según formación en lengua inglesa

Los datos anteriores sobre uso del libro de texto por parte del profesorado de cada uno de los grupos tienen su reflejo en la creencia, reflejada en el siguiente gráfico, de que un buen libro de texto es la herramienta más importante. Así, el grupo 2 de formación es el que más cree que sea así, descendiendo este acuerdo en los grupos con mayor o menor formación, llegando a su punto más bajo en el grupo 4. Curiosamente, la creencia de que son las editoriales de los libros de texto las que marcan la pauta sobre cómo enseñar inglés no se corresponde con la afirmación anterior. En este caso la mayor formación se relaciona con un menor acuerdo con la aseveración, desde el 3,25 en el grupo 0 al 2,23 en el 3. Se escapa de esta tendencia el grupo 4, que presenta un 3,29, el grado de acuerdo más alto de todos los grupos considerados.

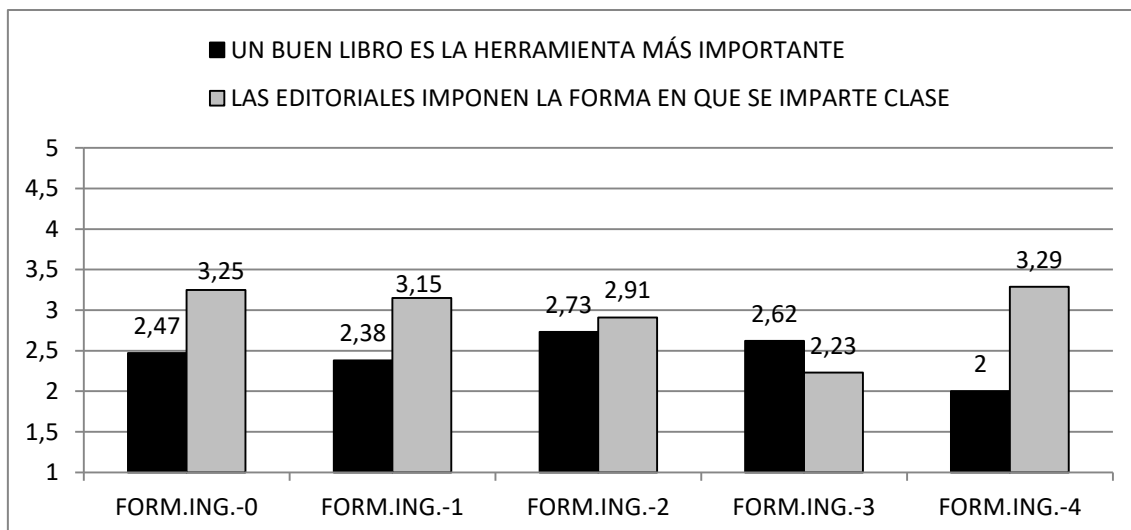


Ilustración 401: Grado de acuerdo con que "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" y "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en la que se imparte clase de inglés" según formación en lengua inglesa

La forma de gradación de los materiales a disposición del alumnado muestra diferencias entre los grupos en consideración, existiendo una brecha importante entre los grupos de formación 0, 1 y 2 en lengua inglesa y los grupos 3 y 4, que refieren utilizar con mucha mayor frecuencia los materiales auténticos. También se observan diferencias respecto a la graduación de los materiales. Los grupos 0, 1 y 2 entienden que los materiales deben ser del nivel del alumnado mejor que de un nivel superior, tendencia que se invierte en los niveles 3 y 4, en los que el profesorado se decanta en mayor medida por la idea de que los materiales deberían estar graduados a un nivel algo superior al actual del alumnado, como podemos ver en la ilustración inferior. En todo caso, solo se relaciona estadísticamente con la formación en lengua inglesa del profesorado la afirmación de que los materiales deberían ser del mismo nivel del alumnado.

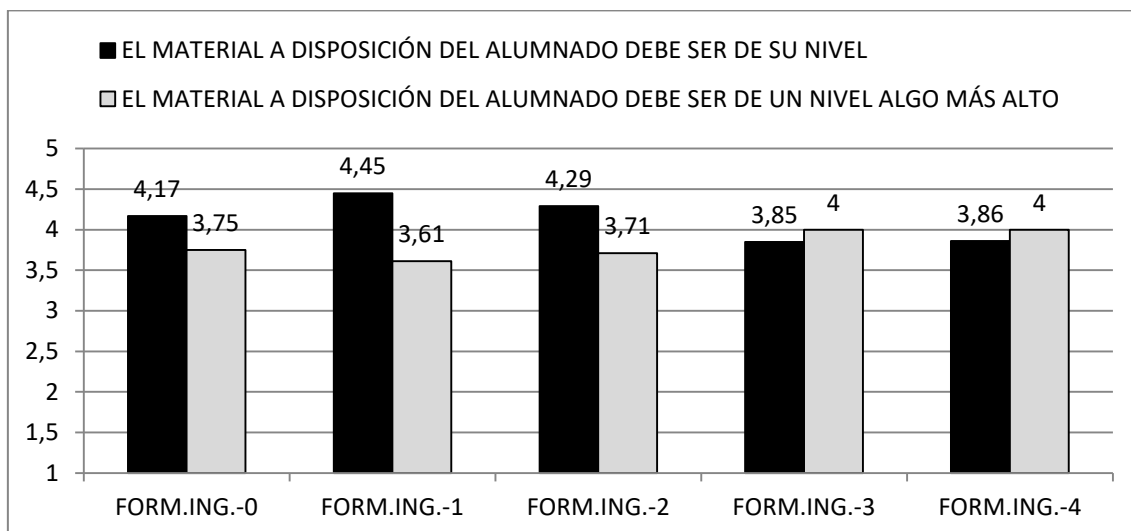
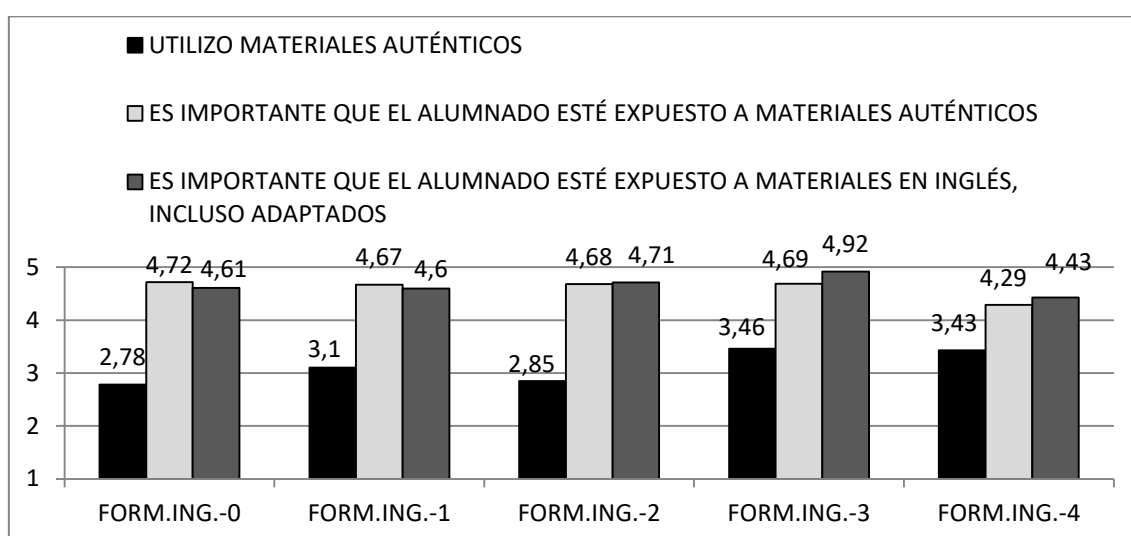


Ilustración 402: Grado de acuerdo con "El material a disposición del alumnado debe ser de su nivel" y "El material a disposición del alumnado debe ser de un nivel algo más alto que el actual" según formación

*en lengua inglesa*

La conveniencia de leer el mayor número posible lecturas graduadas como fuente de *input* es suscrita por los grupos 0 a 3 con una valoración que supera el 4, pero el apoyo desciende en el grupo 4, que se queda en un 3,71.

Resulta sorprendente ver, tal como queda reflejado en la ilustración siguiente, que el profesorado entiende mayoritariamente que es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos, bajando ligeramente el apoyo a esta afirmación en el nivel formativo 4, a pesar de que este grupo, así como el de formación 3, son los que más refieren utilizar este tipo de materiales en sus clases. En cuanto al uso de materiales –incluso si son adaptados–, los grupos 2 y, especialmente el 3, muestran un nivel de acuerdo significativamente superior al resto de grupos:



*Ilustración 403: Frecuencia de la utilización de materiales auténticos en el aula y grado de acuerdo con "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" y "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales inglés aunque estén adaptados" según formación en lengua inglesa*

La percepción de las ocasiones que tiene el alumnado para utilizar el inglés fuera de su centro escolar varía entre los grupos de profesorado estudiados. Los grupos 0, 1 y 2 muestran un grado de acuerdo similar, en torno a 2,65, pero en los grupos 3 y 4 esta percepción desciende hasta el 2,45, siendo más negativos en la visión de estas oportunidades.

Por otro lado, aunque observamos que el grado de acuerdo se incrementa significativamente conforme aumenta la formación en lengua inglesa respecto a que es labor del docente promover el contacto del alumnado con la L2, con la única excepción del grupo 3 en el que desciende el acuerdo con esta idea, curiosamente la promoción de este contacto parece ser similar en los grupos 0, 1 y 2 para ascender notablemente en el grupo 3 y descender en el grupo 4, como queda reflejado en la ilustración siguiente:

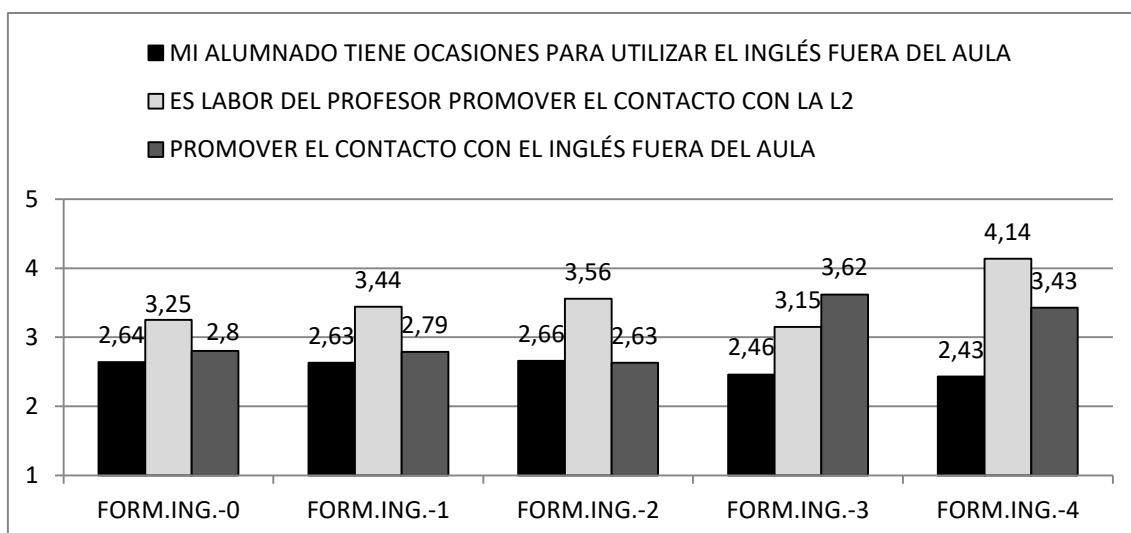


Ilustración 404: Grado de acuerdo con "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del contexto escolar" y "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula", así como frecuencia de la promoción del contacto del alumnado con la lengua inglesa fuera del aula, según formación en lengua inglesa

#### 4.3.9.9. La L2 en el aula

El tiempo de clase en que se utiliza el inglés como lengua vehicular varía con el nivel formativo en lengua inglesa, siendo los grupos formativos 1 y 2 los que menos refieren utilizar el inglés en clase frente a los grupos 3 y 4, que son los que en mayor porcentaje del tiempo de clase utilizan la lengua inglesa, tal como refleja el gráfico:

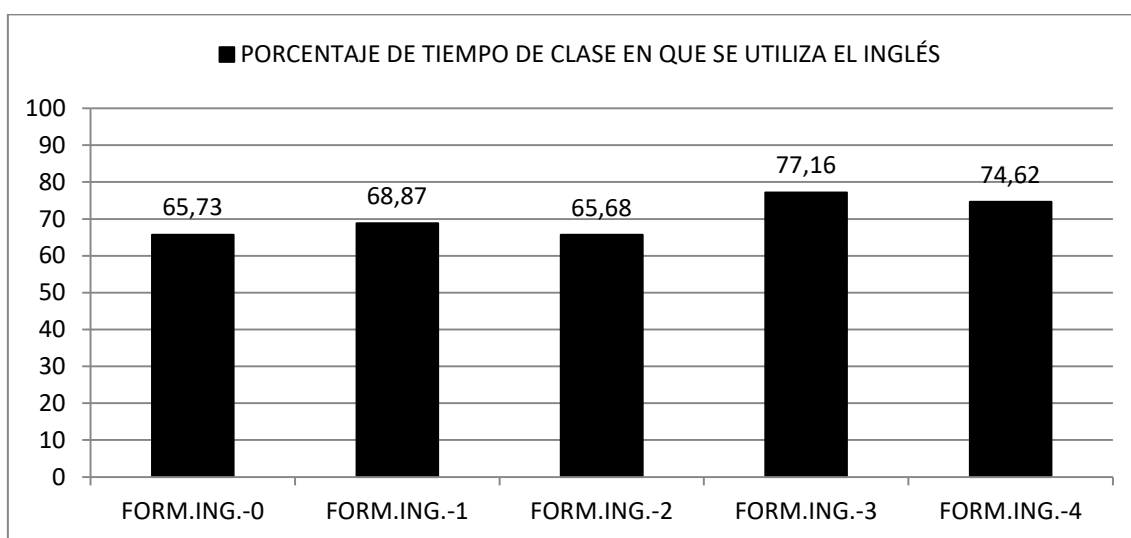


Ilustración 405: Porcentaje de uso del inglés respecto al tiempo total de clase según formación en lengua inglesa

Paradójicamente, aunque son los grupos 3 y 4 de formación en lengua inglesa los que refieren un mayor uso del inglés en sus clases, son estos los que menos suscriben la idea de que haya que impartir las clases totalmente en lengua inglesa, tal como se refleja en los datos del gráfico inferior. Así mismo, también muestran mayor desacuerdo con que el profesorado deba utilizar exclusivamente la lengua inglesa en el

aula y el grupo 4 es el que más se distancia de la idea de que el profesorado tenga que utilizar otros medios, como adaptar el habla o hacer mímica para evitar el uso de la L1.

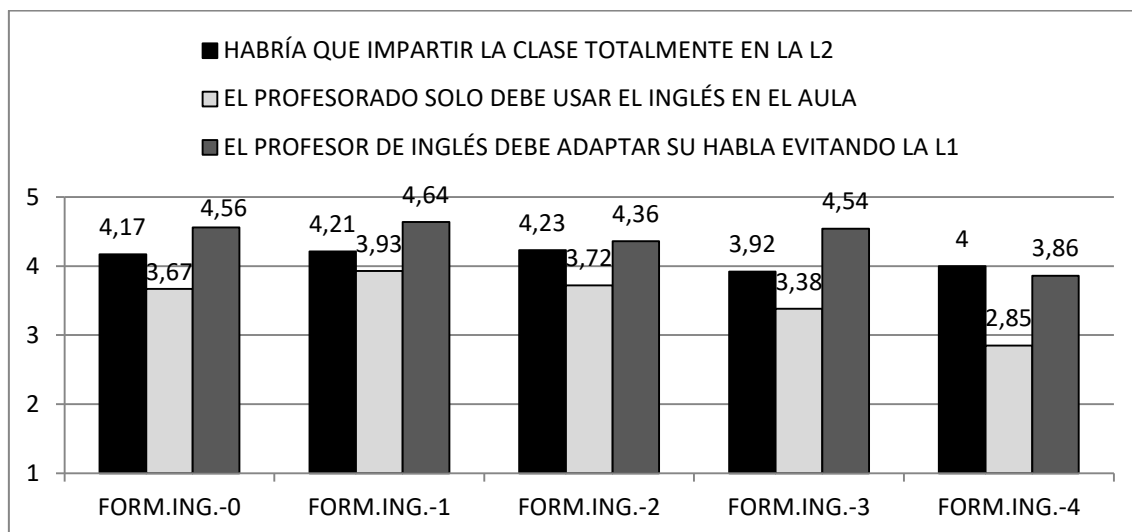


Ilustración 406: Grado de acuerdo con "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera", "El profesor de inglés solo debería utilizar el inglés en el aula" y "El profesorado de inglés debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando usar la lengua del alumnado", según formación en lengua inglesa

#### 4.3.9.10. Improvisación en las clases

La improvisación dentro del aula como recurso para adaptarse a las necesidades que puedan surgir es más frecuente en el grupo 1, descendiendo tanto en el grupo 0 como en los de mayor formación a medida que esta se incrementa. De hecho, es este grupo 1 el que más refiere improvisar y el que tiene una visión más positiva de esta adaptación a las necesidades. Sin embargo, tal como se refleja en el gráfico inferior, la visión de la improvisación como un recurso para el aula, es más positiva en el grupo 1 según nuestros datos, y más negativa entre los docentes de los grupos formativos 2 y 3, siendo esta visión estadísticamente significativa:

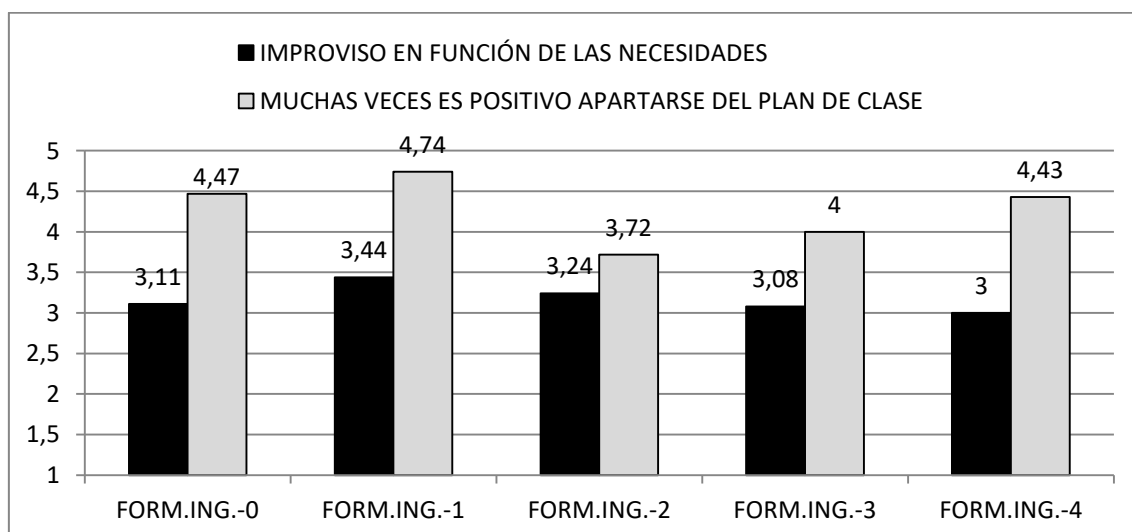


Ilustración 407: Frecuencia de la improvisación en función de las necesidades y grado de acuerdo con "Muchas veces es positivo adaptarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula", según la formación en lengua inglesa

#### 4.3.9.11. Comienzo temprano de la enseñanza de la L2

Tal como refleja el gráfico siguiente, se considera más positivamente la introducción del inglés en cursos más bajos a lo largo de los últimos años en los grupos formativos 1 y 0, descendiendo a partir del grupo de formación 1 conforme se incrementa la formación en lengua inglesa. Sin embargo, solo se alcanza significación estadística en el caso de la mejora de la competencia comunicativa, no así en el de la lingüística en general.

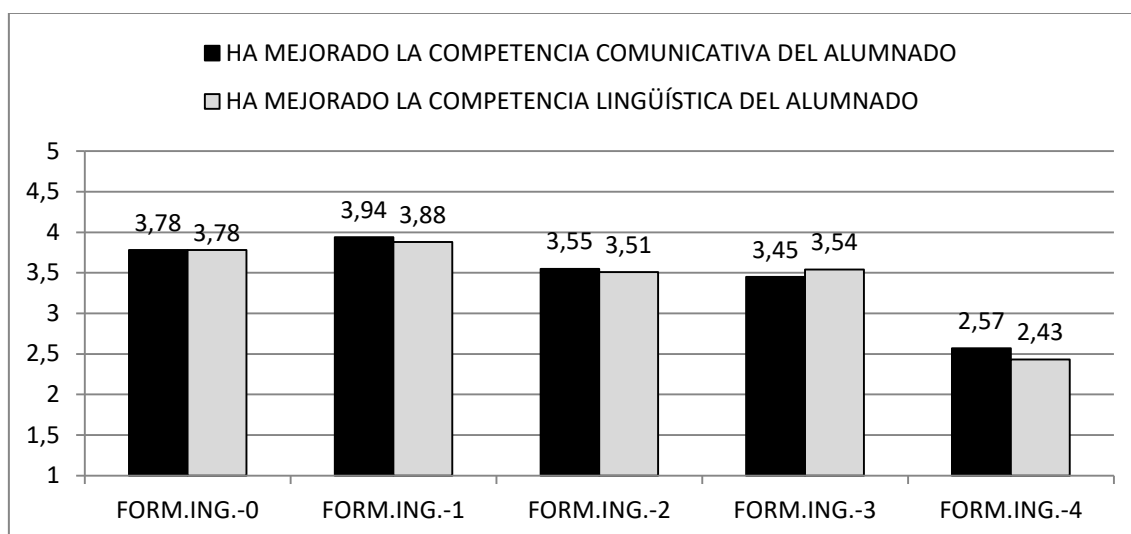


Ilustración 408: Grado de acuerdo con "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" y "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera", según formación en lengua inglesa

#### 4.3.9.12. Uso de las TIC

La gráfica siguiente, que recoge los datos de uso de las TIC por parte de los diferentes grupos de profesorado en consideración, presenta diferencias entre los distintos grupos. Globalmente, el profesorado que menor uso realiza de la tecnología según nuestros datos es el del grupo formativo 2, con un menor uso de las TIC en el aula que los otros grupos, tanto por su parte como por parte de su alumnado. Respecto al uso de estas en casa, en el grupo 0 el profesorado utiliza menos las TIC para la preparación de las clases y el grupo 1 tiene un alumnado que realiza un menor uso de la misma dentro del aula, aunque conviene recordar que normalmente imparte clase a un alumnado más joven, al corresponderse este perfil con el de maestro especialista en inglés.

Destacamos por su mayor utilización de la tecnología a los grupos 3 y 4, que superan en los cuatro ítems considerados a los demás grupos, con unas diferencias



estadísticamente significativas en el caso del alumnado, tanto si nos referimos al contexto del aula como a las tareas que lleva para casa.

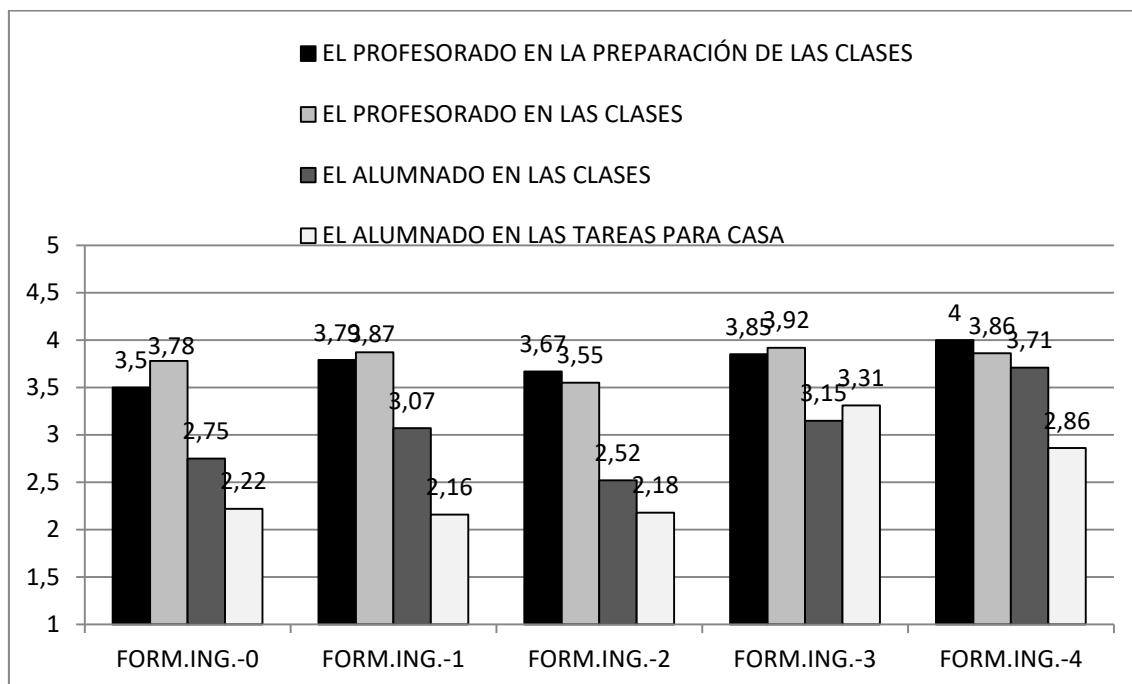


Ilustración 409: Uso de las TIC por parte del profesorado en la preparación de las clases, del profesorado durante las clases, del alumnado en las clases y del alumnado en las tareas para casa, según formación en lengua inglesa

No obstante, las diferencias anteriores no se trasladan al uso de aplicaciones informáticas o de internet en el aula, pues los grupos 3 y 4 no se diferencian especialmente de los de menor nivel formativo en este aspecto. Aun así, es el grupo 2 el que reconoce utilizar menos que los demás grupos tanto aplicaciones informáticas como internet en sus clases:

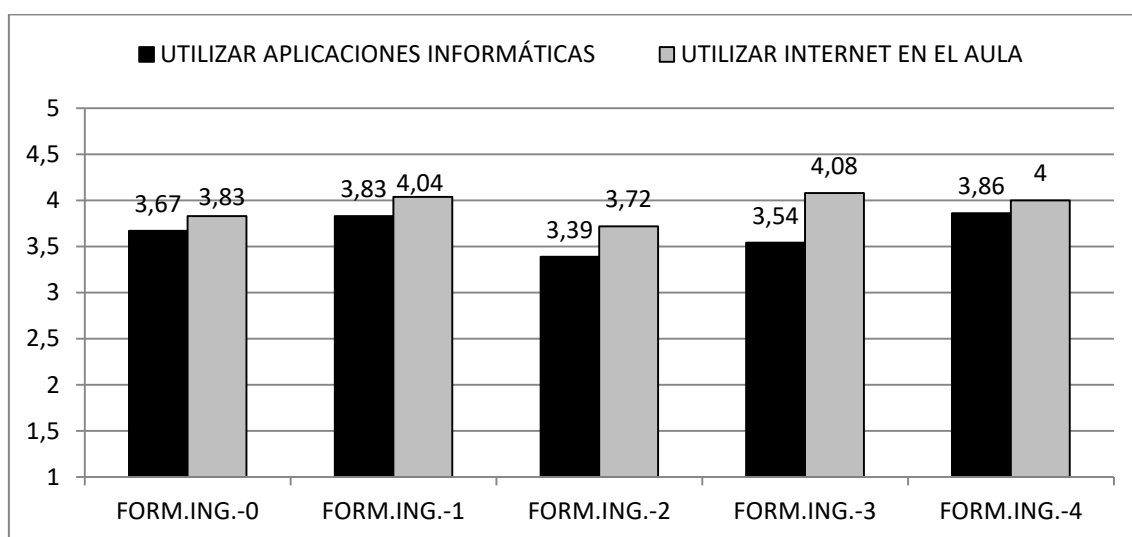


Ilustración 410: Frecuencia de la utilización de aplicaciones informáticas e internet en el aula, según formación en lengua inglesa

Respecto al uso que se realiza de las TIC en el aula, sobresalen los dos perfiles de menor formación por ser más críticos dado que creen significativamente en mayor medida que el resto de perfiles que deberían utilizarse más. Ya a título personal, volvemos a apreciar que el profesorado de los perfiles 0, 1 y 2 es el más autocrítico respecto al uso pedagógico que hace de las TIC. Entiende que debería aprovecharlas mejor pedagógicamente más que los otros dos grupos en los que esta percepción desciende bastante, según los datos de la muestra que se reflejan en este gráfico:

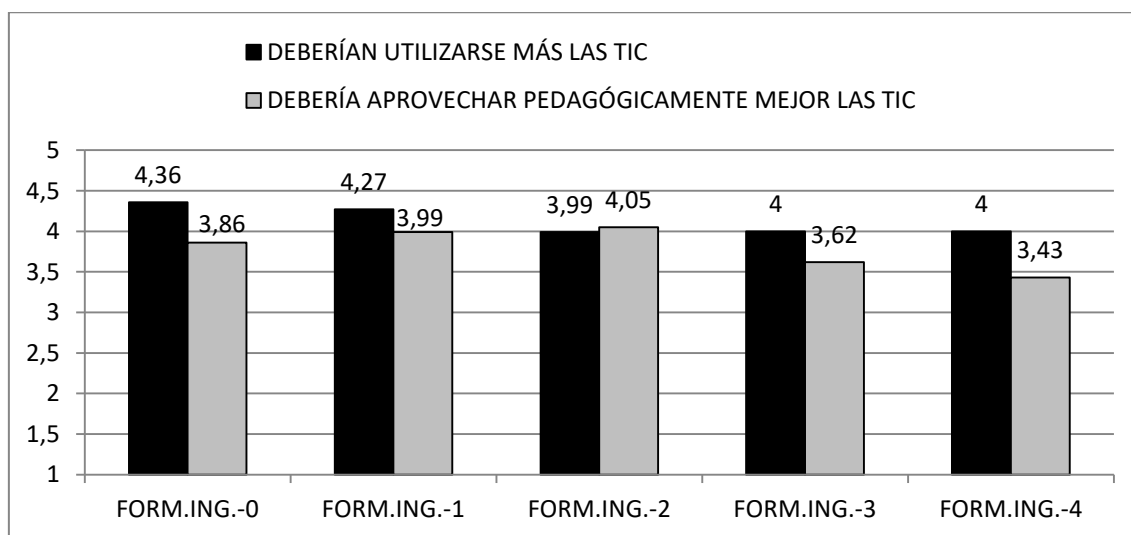


Ilustración 411: Grado de acuerdo con "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" y "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés", según formación en lengua inglesa

Estas diferencias que observamos en los datos de nuestra muestra pueden relacionarse con el diferente uso que hace el profesorado de los distintos grupos formativos de los medios tecnológicos a su alcance. Vemos así una distribución irregular, que no parece asociada a la mayor o menor formación del uso de elementos más tradicionales como son los reproductores de audio o vídeo. En cambio, mientras el uso de la pizarra digital interactiva aumenta conforme desciende la formación en lengua inglesa, con un ligero descenso en el grupo 0 respecto al 1, el uso de la pantalla con proyector se incrementa con la mayor formación. La poco habitual dotación del laboratorio de idiomas es algo más frecuente, en cambio, en las aulas de los docentes de los grupos formativos 3 y 4:

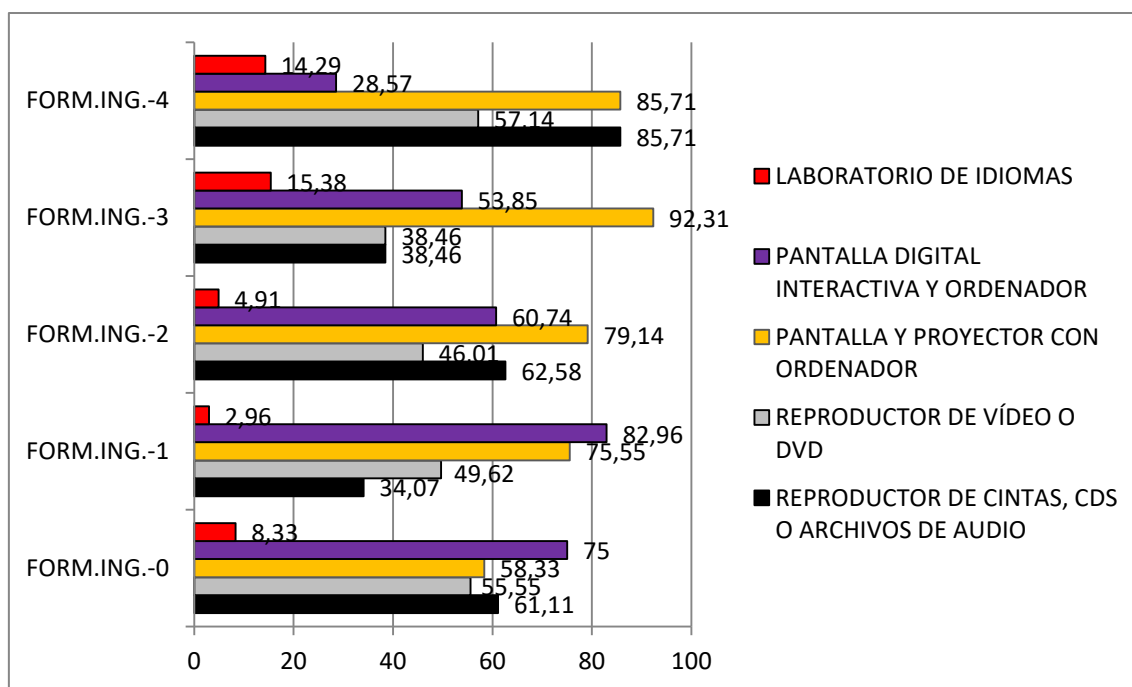


Ilustración 412: Porcentaje de utilización de diversas dotaciones: reproductor de cintas, CD y archivos de audio, reproductor de vídeo o DVD, pantalla y proyector con ordenador, pizarra digital interactiva y laboratorio de idiomas, según formación en lengua inglesa

Al analizar las aplicaciones por las que se ha preguntado, se perciben de nuevo diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos formativos. Por un lado, el correo electrónico y los diccionarios electrónicos, los elementos más frecuentes de los que estamos considerando ahora, destacan por encima del resto de entre los docentes de todos los grupos pero especialmente en los de formación 0, 1 y 2 en inglés. Por otro, las aplicaciones de móvil, redes sociales, herramientas de trabajo colaborativo y las herramientas de autor, tienen poco uso en las clases del profesorado de estos grupos pero son bastante más habituales entre los grupos 3 y 4. Por ejemplo, y tal como muestra el gráfico inferior, las herramientas colaborativas, que en el conjunto de la muestra solo son usadas por un 14,69 % de los docentes, alcanzan el 53,85 % de los del grupo 3, y las redes sociales, que globalmente solo utilizan con propósitos educativos en sus clases el 5,37 %, tienen presencia en el 42,86 % de las aulas del profesorado del grupo 4. Algo similar vemos en el caso de las herramientas de autor, que superan el 28 % en estos dos grupos en contraste con el resto de grupos en los que se quedan en valores muy inferiores.

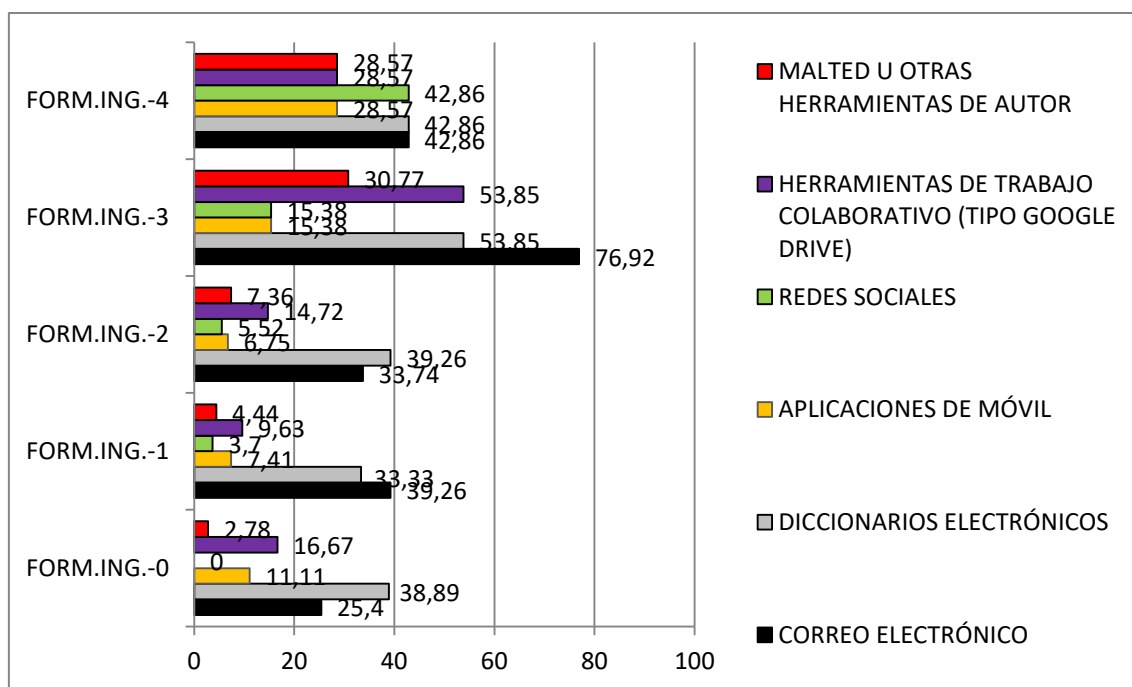


Ilustración 413: Porcentaje de utilización de las siguientes herramientas informáticas: correo electrónico, diccionarios electrónicos, aplicaciones de teléfono móvil, redes sociales, herramientas de tipo colaborativo y herramientas de autor específicas para lenguas extranjeras, según formación en lengua inglesa

Similar situación, y nuevamente con significación estadística salvo en el caso de los proyectos eTwinning, encontramos en el caso de los materiales propios. La página web o blog de materia o aula supera el 60 % en las aulas del profesorado de los grupos 3 y 4, no llegando al 40 % en los restantes grupos. Mayor contraste se observa en el caso de los materiales digitales elaborados por el docente o respecto a los proyectos colaborativos eTwinning, mucho más habituales también entre el profesorado de los grupos 3 y 4, no así en el caso de las *webquests* o *miniquests*, en las que solo el grupo 4 muestra diferencias importantes respecto al resto de grupos.

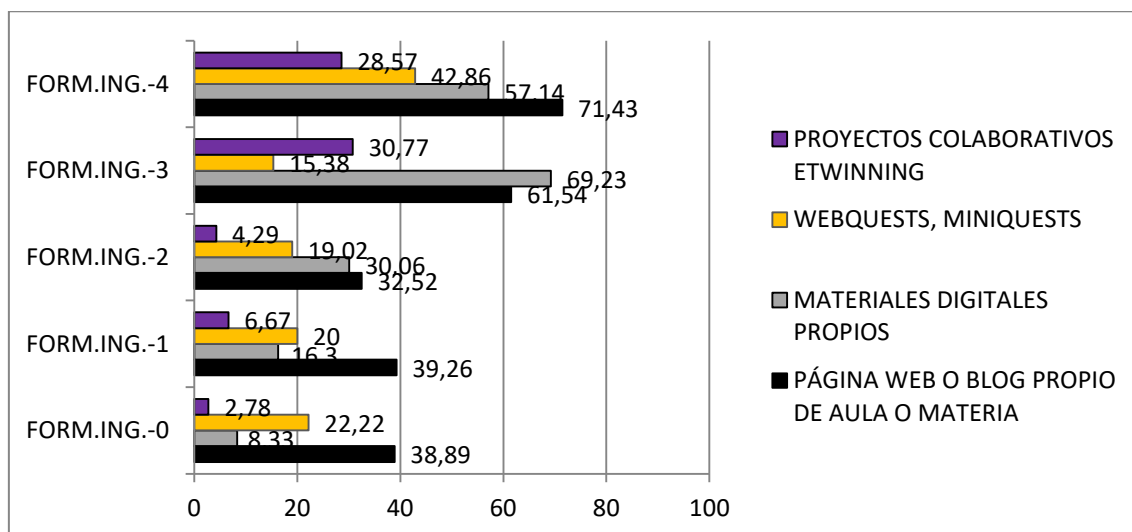


Ilustración 414: Porcentaje de utilización de página web o blog propio, materiales digitales propios, webquests o miniquests y proyectos colaborativos eTwinning, según formación en lengua inglesa

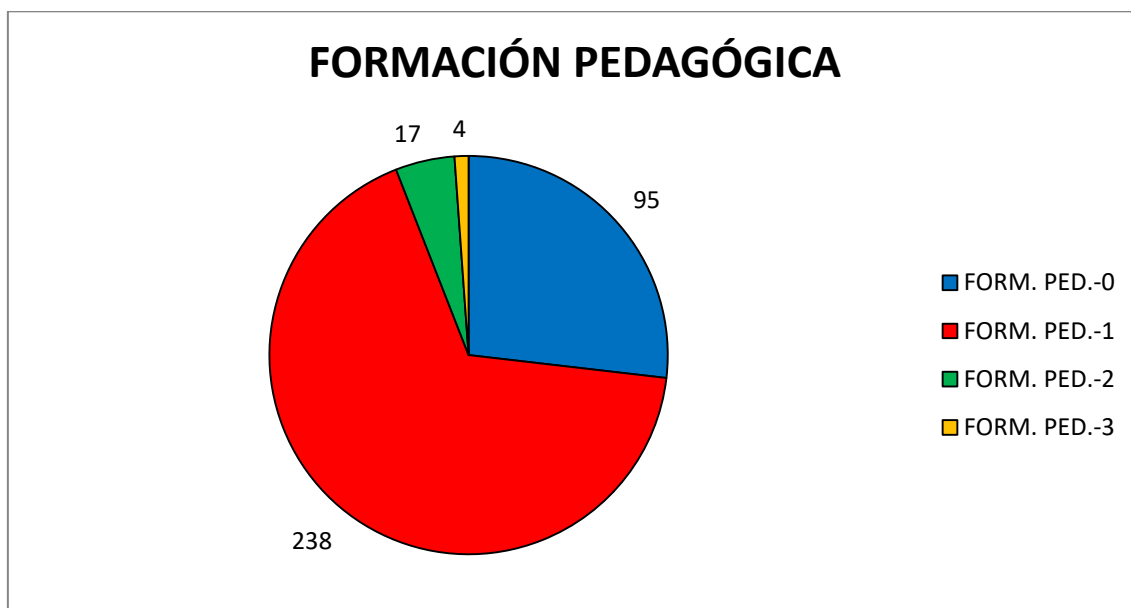
#### 4.3.10. Formación pedagógica

Siguiendo el mismo criterio adoptado en el apartado anterior respecto a la formación en lengua inglesa, se ha clasificado la formación pedagógica referida por el profesorado teniendo en cuenta el siguiente baremo:

- 0: ninguna formación específica en pedagogía
- 1: formación de diplomado o graduado en magisterio en cualquier especialidad, así como la formación proporcionada por el CAP.
- 2: formación de licenciado o graduado pedagogía.
- 3: formación de máster o DEA en pedagogía o máster del profesorado.
- 4: formación de doctorado en pedagogía.

A diferencia de la variable tratada en el apartado anterior, no hay en nuestra muestra profesorado de inglés que tenga formación de doctorado en pedagogía, siendo la formación superior existente en la muestra la de máster.

Por ello, la aplicación de este criterio a nuestra muestra devuelve los siguientes grupos formativos:



*Ilustración 415: Número de docentes según su nivel de formación pedagógica*

Observamos en el gráfico que la formación mayoritaria en la muestra es la que corresponde a los estudios de magisterio o los proporcionados por el CAP, seguido por la ausencia de formación pedagógica. Los estudios de licenciatura, grado o máster específicos no alcanzan el 6 % de la muestra. Vemos, por lo tanto, que utilizando estos criterios la formación pedagógica formal del profesorado es inferior a la formación en lengua inglesa.

#### 4.3.10.1. Perfil del grupo según la formación pedagógica

De acuerdo con su formación pedagógica, y según queda plasmado en el gráfico siguiente, el profesorado de los diferentes grupos tiene un promedio de edad que varía en hasta 4 años:

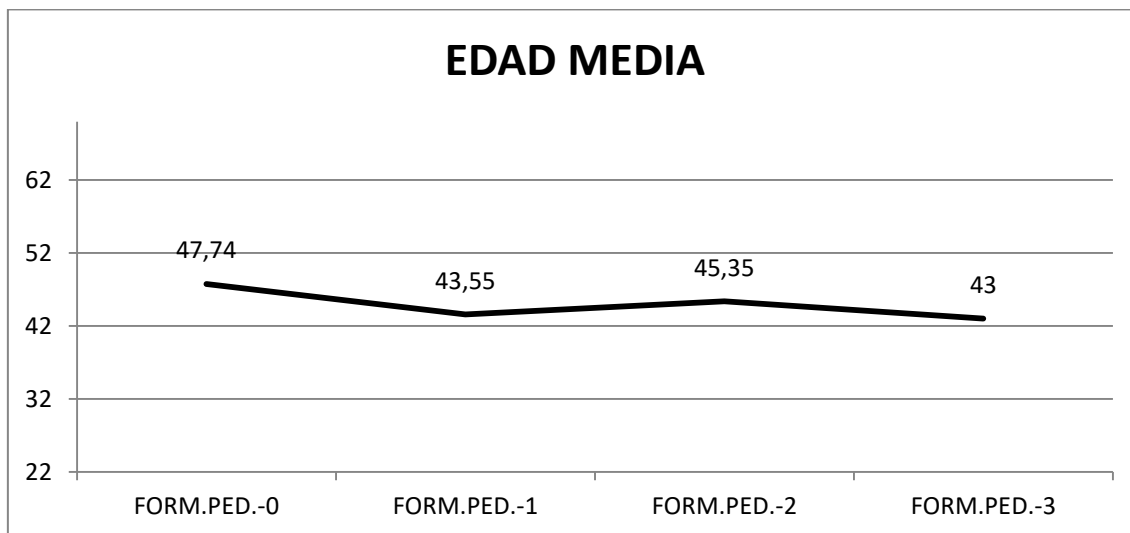


Ilustración 416: Edad media del profesorado según su formación pedagógica

De este modo, el grupo con la formación pedagógica correspondiente al título de maestro así como el que cuenta con la formación proporcionada por el DEA o máster es el que tiene un promedio de edad significativamente más bajo, mientras que la ausencia de formación pedagógica se corresponde con un profesorado de más edad, posiblemente porque la legislación de los últimos años ha ido dificultando la incorporación de docentes sin formación pedagógica tanto a centros públicos como privados.

También la diferente titularidad de los centros educativos se corresponde con diferencias respecto a la formación pedagógica del profesorado. El de centros privados, que representa un 9,60 % de la muestra, tiene una representación superior a este porcentaje en los grupos formativos 0 y 3, pero inferior en el 1 y sin ningún docente en el grupo 2, como queda reflejado en la ilustración siguiente. Así, la formación pedagógica media del profesorado de centros públicos es de 0,81 frente al 0,71 que alcanza el de centros privados.

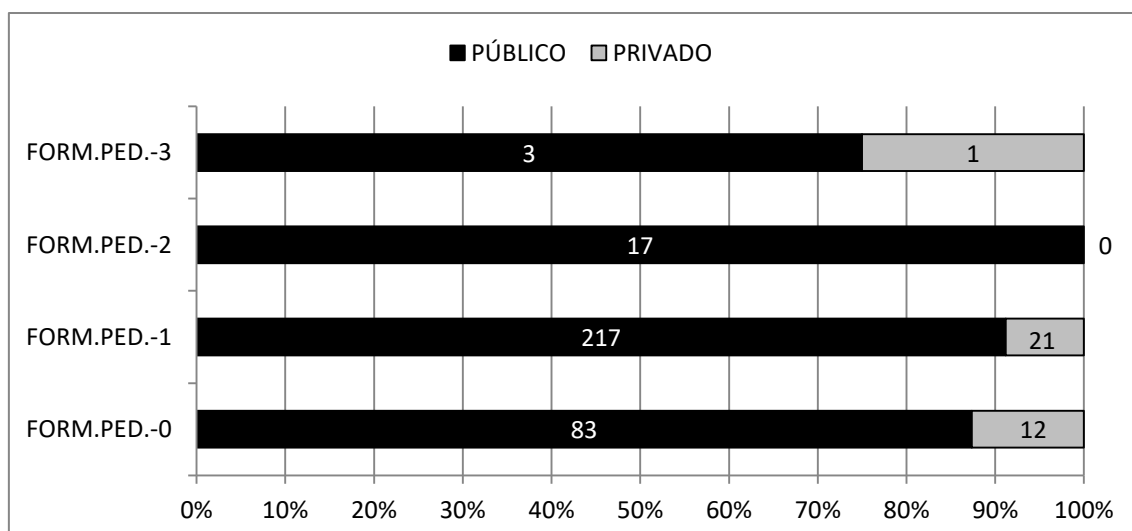


Ilustración 417: Proporción de docentes en centros públicos y privados según su formación pedagógica

La media de alumnos por aula se sitúa en 22 entre el profesorado con formación pedagógica 0 y 2, pero baja a 21 en el grupo 3 y hasta 19 en el grupo 1, que se corresponde, entre otras, con la formación habitual del profesorado de educación primaria, que cuenta con ratios de alumnado más bajas que el de educación secundaria.

Clara y significativa es la diferencia formativa si nos centramos en los niveles en que se imparte clase. Mientras la ausencia de formación pedagógica formal, que se corresponde con el nivel 0, solo se da en un 5,26 % del profesorado que imparte clase en educación primaria, esta alcanza el 50 % entre los docentes con alumnado de primaria y secundaria y el 55,41 % de aquellos que solo imparten clase en educación secundaria. De esta forma se puede comprender el diferente nivel de formación pedagógica que vemos entre estos grupos y que queda plasmado en la ilustración siguiente:

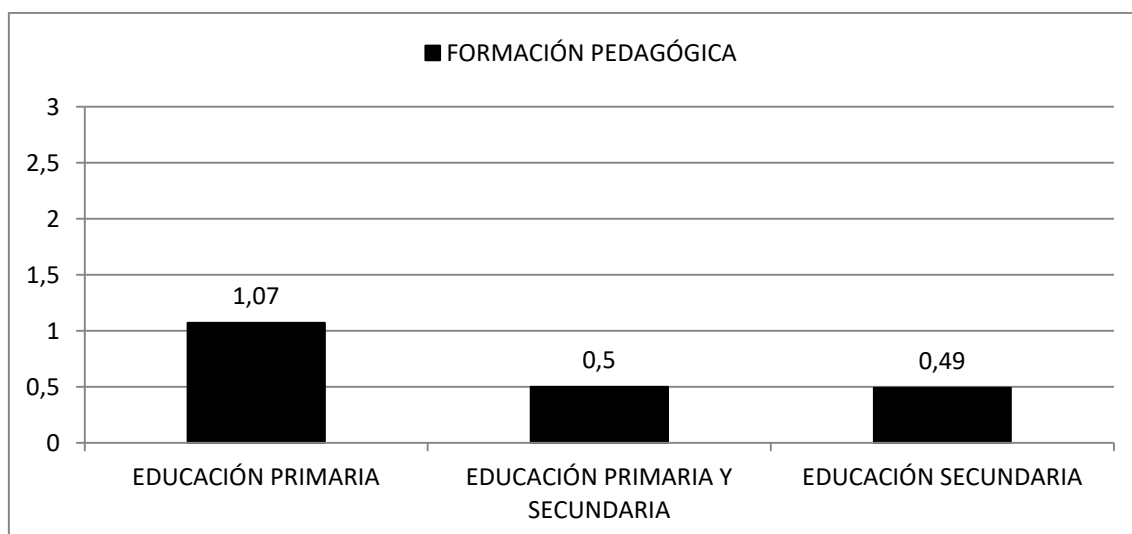


Ilustración 418: Formación pedagógica según los niveles en que se imparte clase

Vemos igualmente una correspondencia estadística entre la formación pedagógica y el entorno más rural o urbano en que se encuentra el centro educativo del docente, algo que puede relacionarse con el dato anterior, pues son los centros de educación primaria los que suelen estar ubicados en enclaves más rurales. Así observamos a continuación que cuanto menor es la formación pedagógica mayor es el porcentaje de centros situados en zonas rurales y, a la inversa, cuanto mayor es esta formación, mayor es también el porcentaje de docentes que tienen sus centros en zonas rurales:

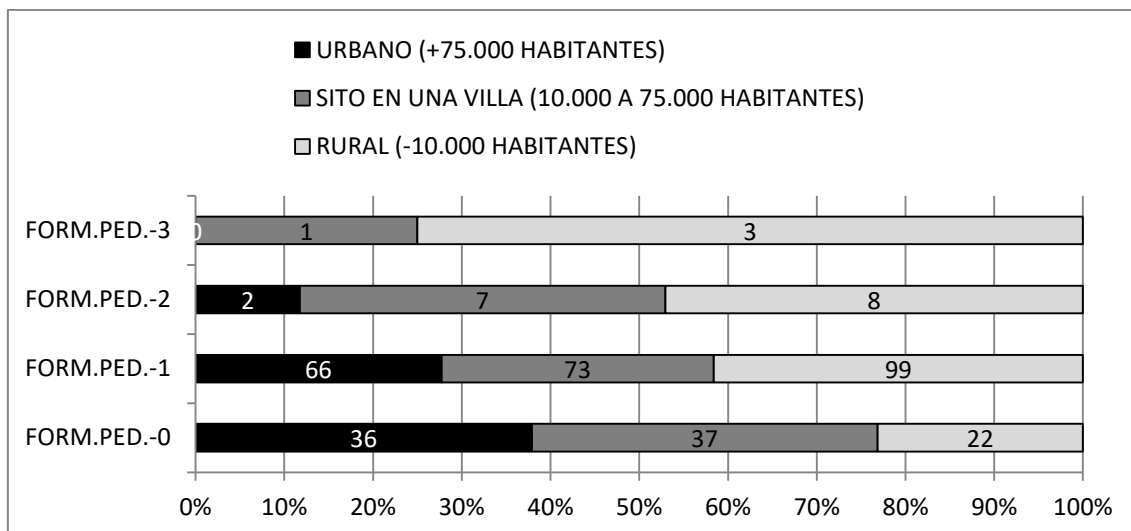


Ilustración 419: Distribución del profesorado en centros urbanos, de villas y rurales según su formación pedagógica

Respecto al sexo, observamos como el grupo de mujeres de la muestra tiene una formación más alta, de 0,83, frente al 0,65 de los hombres, estando ambos datos relacionados estadísticamente.

En cuanto a la formación en inglés que se corresponde con la formación pedagógica, vemos que salvo en el grupo 3 de formación pedagógica, en el que aumenta también la formación en lengua inglesa, la menor formación pedagógica se corresponde con una mayor formación en lengua inglesa:



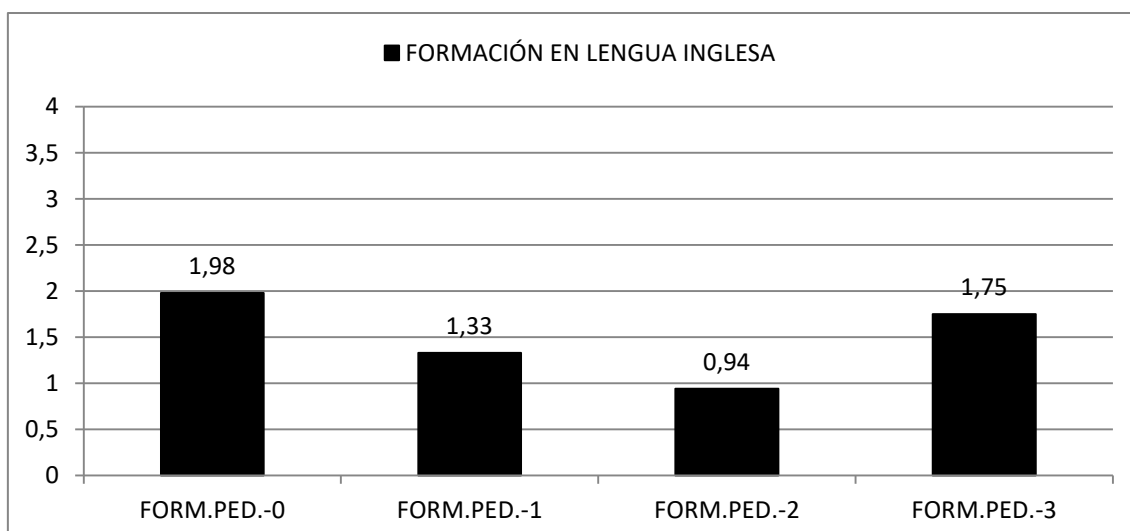


Ilustración 420: Formación en lengua inglesa del profesorado según su formación pedagógica

El grupo 3 rompe de nuevo la tendencia que se observa en los otros grupos cuando se trata de su nota media de expediente. En general, cuanto mayor es la formación pedagógica, mayor es también la nota media que se refiere, aunque el grupo 3, el de mayor formación pedagógica de la muestra, rompe la tendencia mostrando la nota media más baja de los cuatro grupos:

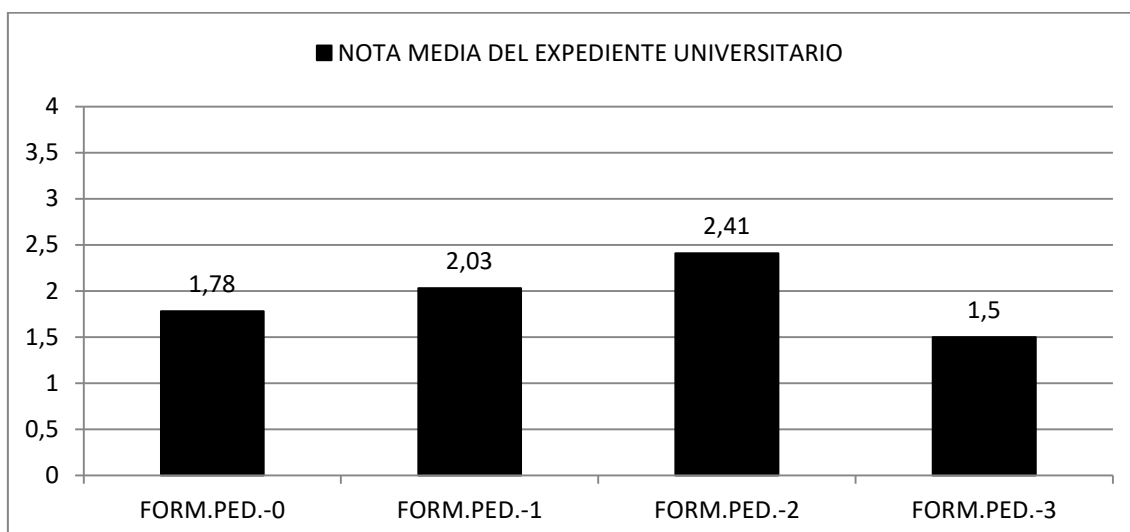


Ilustración 421: Nota media de expediente universitario según formación pedagógica

Las diferencias en las razones para iniciar la carrera docente entre los distintos grupos son escasas, destacando el hecho de que “porque tenía un buen nivel de inglés” tiene mayor presencia en los grupos con menor formación pedagógica, mientras que el gusto por enseñar es más habitual en el grupo de mayor formación. Por lo demás, las diferencias entre grupos no muestran una clara tendencia asociada a la mayor o menor formación pedagógica.

Eso sí, independientemente de la razón para haber iniciado la profesión, el gusto por ella en la actualidad aumenta ligeramente conforme se incrementa la formación

pedagógica aunque este gusto es alto en todos los grupos formativos, tal como podemos ver:

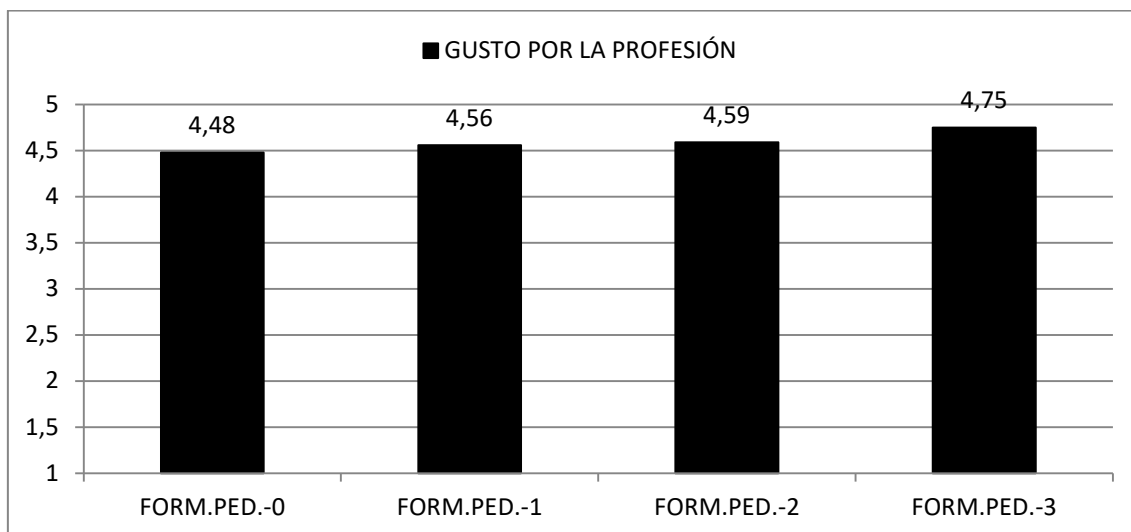


Ilustración 422: Gusto por la profesión según formación pedagógica

A diferencia de lo que sucedía en el apartado anterior sobre formación en lengua inglesa, no apreciamos sino una ligera diferencia entre los grupos respecto a las estancias prolongadas en el extranjero. En general, los grupos 0 y 1 de formación pedagógica las realizaron en un 60 % de los casos, que desciende en los grupos formativos siguientes, llegando en el caso del grupo 3 de formación al 50 %.

Respecto a la formación en inglés oral y escrito, el gráfico inferior muestra como esta formación va descendiendo conforme aumenta la formación pedagógica llegando a su punto más bajo en la formación 2, pero subiendo notablemente en el caso del grupo formativo 3. En todos los grupos la formación en inglés escrito es algo más alta que la formación en inglés oral en una proporción similar:

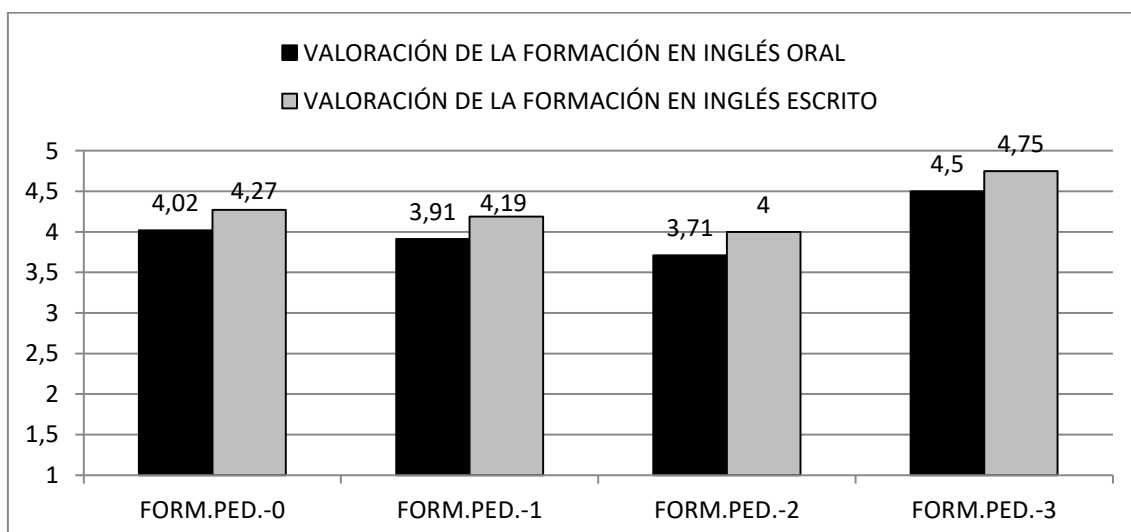


Ilustración 423: Valoración de la formación en inglés escrito e inglés oral según la formación pedagógica

Algo distinta es la tendencia referida a la valoración de la formación en TIC así como en pedagogía específica para las lenguas extranjeras. En estos casos la tendencia es más irregular. El grupo formativo 0 presenta la valoración más baja y el grupo 3 la más alta pero el grupo 1 supera levemente al grupo 2 en la valoración que realiza de la formación en ambas facetas:

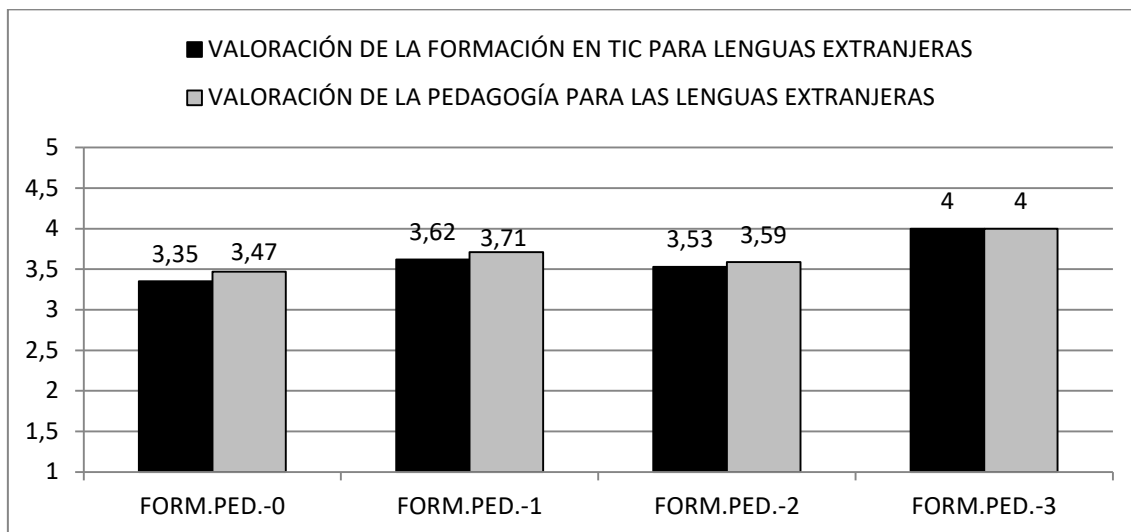


Ilustración 424: Valoración de la formación en TIC y pedagogía específicas para las lenguas extranjeras según formación pedagógica

En lo referente a la valoración de los conocimientos de los docentes sobre las diferentes teorías sobre aprendizaje de lenguas, formación en CLIL, enseñanza comunicativa y enseñanza por tareas y proyectos, el grupo que carece de formación pedagógica es el que peor valora sus conocimientos, salvo en el caso de la formación en CLIL que es peor valorada por el grupo 2. Este grupo 2 también refiere un conocimiento inferior al grupo 1 en enseñanza comunicativa. En todo caso, el grupo de mayor formación pedagógica es el que dice contar con el mejor conocimiento en todos los aspectos sobre los que se ha consultado, y de los cuales la formación en enseñanza CLIL es el único aspecto que alcanza la significación estadística.

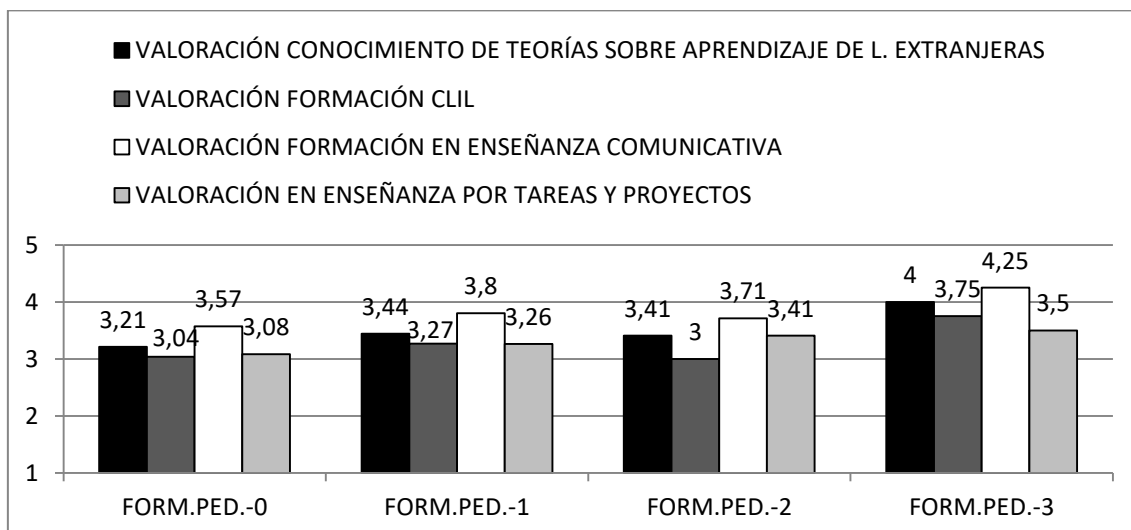


Ilustración 425: Valoración del conocimiento de teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, de la formación CLIL, en enseñanza comunicativa y en enseñanza por tareas y proyectos según formación pedagógica

#### 4.3.10.2. Retrato docente

La forma de elaboración de la programación establece ciertas diferencias entre los grupos considerados. Por un lado las opciones de no tener la oportunidad de leerla o, de tenerla, y no aportar nada, son minoritarias pero solo afloran en los grupos de menor formación y, en particular, en el grupo sin formación pedagógica formal. La realización conjunta es más habitual cuanto menos formación en pedagogía tiene el profesorado a excepción del grupo 3, que es el que en mayor porcentaje elige esta opción. La opción de la adaptación de la programación proporcionada por la editorial de los libros de texto disminuye bastante entre el grupo con mayor formación. Por otro lado, la redacción de la programación en consonancia con lo que se realiza en el aula va aumentando con la mayor formación pedagógica, y solo se produce una ligera disminución en el grupo de formación 3, tal y como muestra la ilustración siguiente:

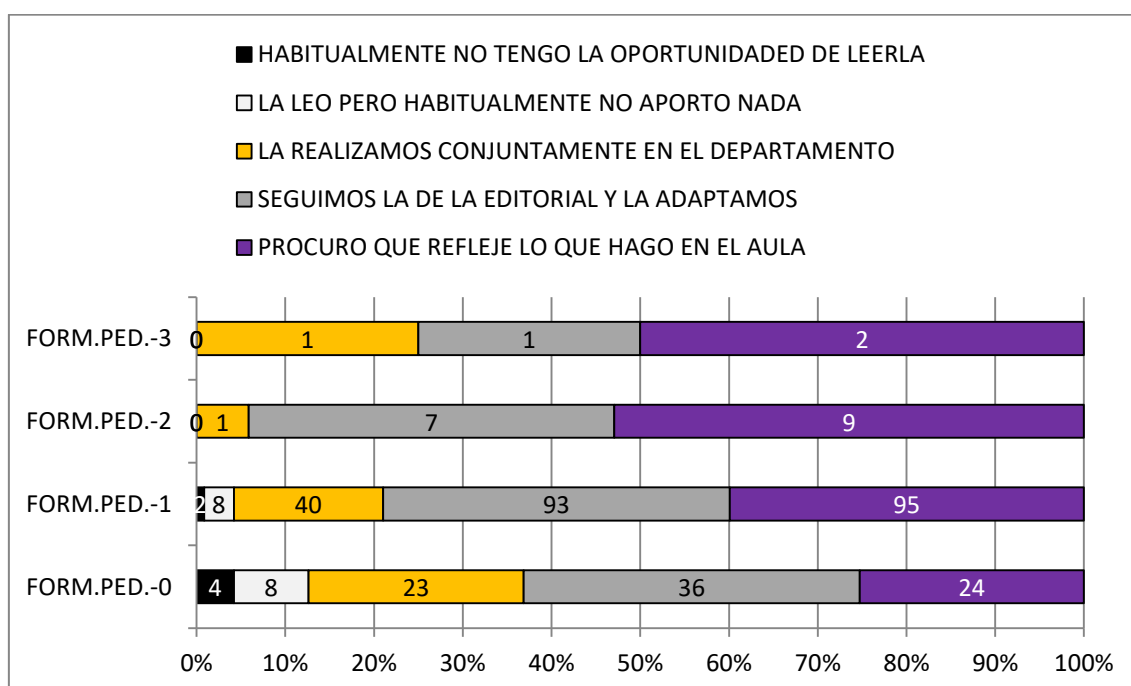


Ilustración 426: Forma de elaboración de la programación didáctica según la formación pedagógica

Al preguntar en qué medida el profesorado realiza diversos tipos de formación permanente, nuestros datos indican que el grupo de formación 3 en pedagogía es el que mayor formación realiza por todos los medios por los que se ha preguntado: encuentros con compañeros, libros especializados, internet, publicaciones especializadas y cursos de los centros de formación y recursos y Ministerio de Educación. En los grupos de formación 0 y 1 también se aprecia la tendencia a que menor formación formal (posiblemente inicial) se asocie a menor actualización por los medios por los que se pregunta. Sin embargo, el grupo formativo 2 rompe la linealidad

en lo referente a formación a través de libros y otras publicaciones especializadas así como a través de internet. En estos tres casos el grupo 2 es el que menor formación realiza por estos medios entre todos los grupos de la muestra, mientras que en el caso de los cursos oficiales de formación permanente y encuentros con compañeros se mantiene la linealidad de una mayor formación formal asociada a mayor frecuencia de actualización por estos medios, como podemos ver en el gráfico:

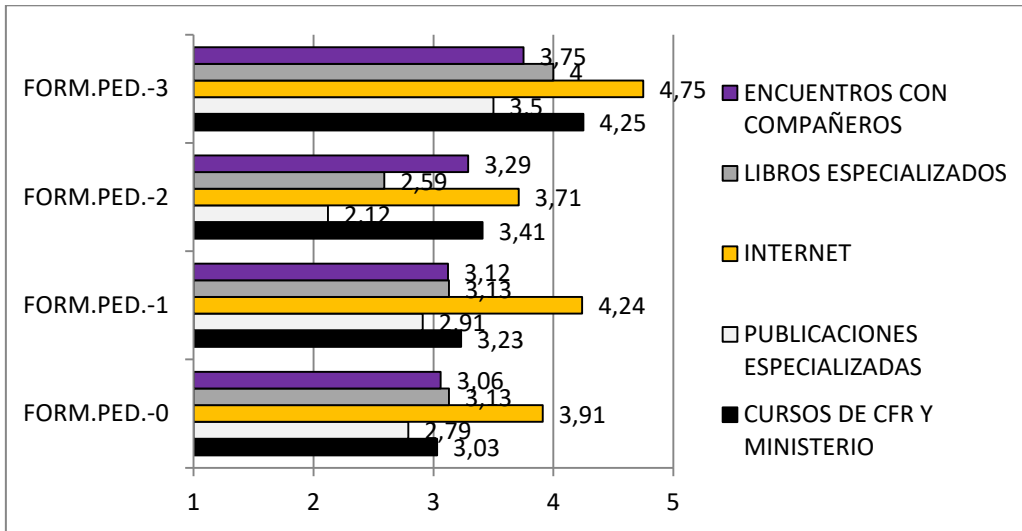


Ilustración 427: Forma de actualización del profesorado según su formación pedagógica

A su vez, los docentes que más valorados se sienten son los de mayor formación pedagógica, siendo la diferencia entre el resto de grupos muy pequeña. El análisis de la percepción que tiene el profesorado de sí mismo como docente implicado es mayor en los grupos de formación 1, seguido del 3 siendo, tal como podemos ver en el gráfico, las diferencias entre grupos bastante reducidas:

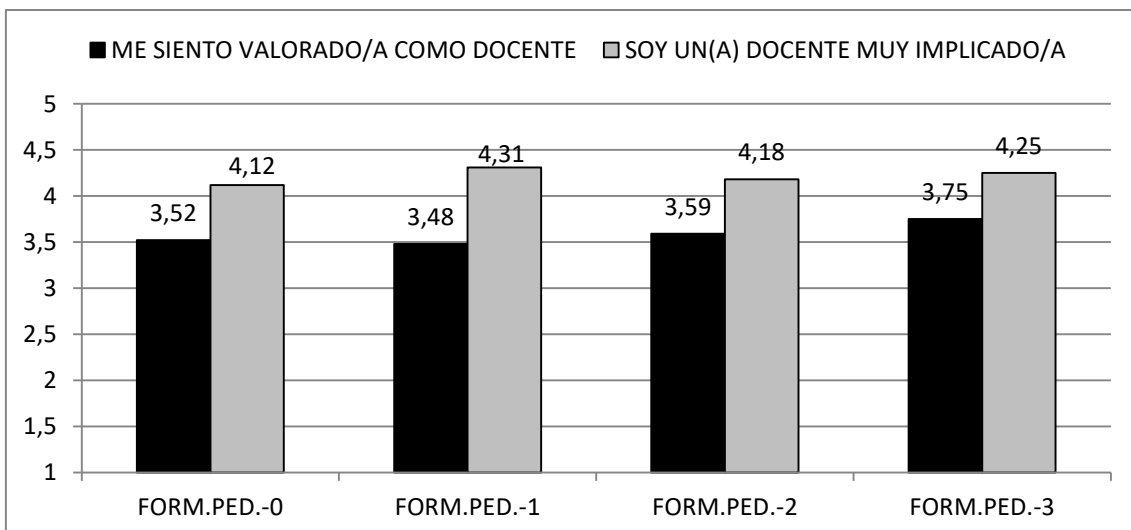


Ilustración 428: Grado de acuerdo con "Me siento valorado/a como docente" y "Soy un profesor(a) muy implicado/a" según formación pedagógica

También vemos que el gusto por innovar aumenta conforme lo hace la formación pedagógica, siendo el grupo 2 el único que rompe esta tendencia y, al contrario, la sensación de que las clases son rutinarias es significativamente más habitual cuanto menor es esta formación. En este caso el gráfico siguiente muestra que las diferencias entre los grupos 0 y 1 así como 2 y 3 son bastante importantes, pero muy escasas entre los grupos 1 y 2:

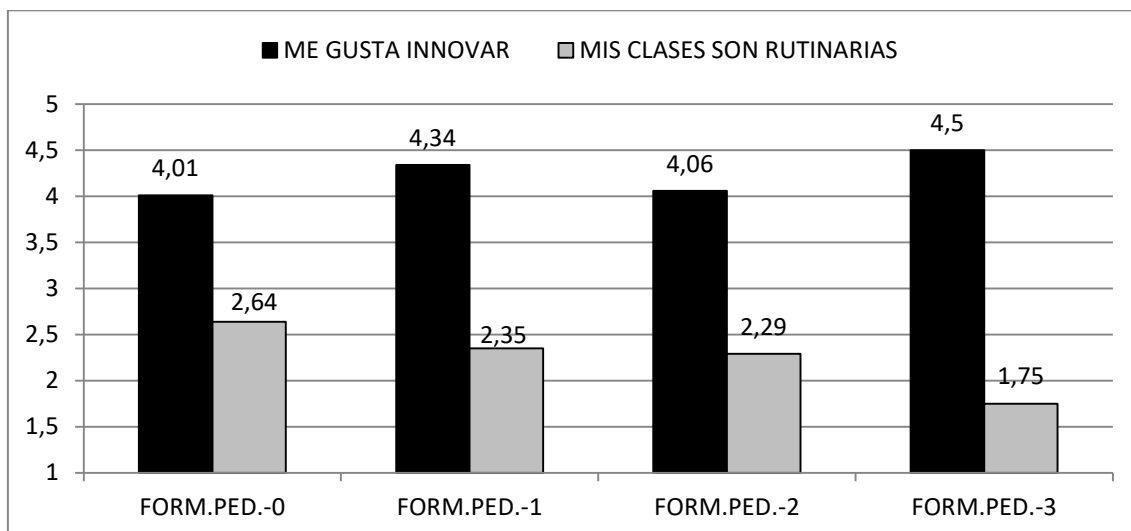
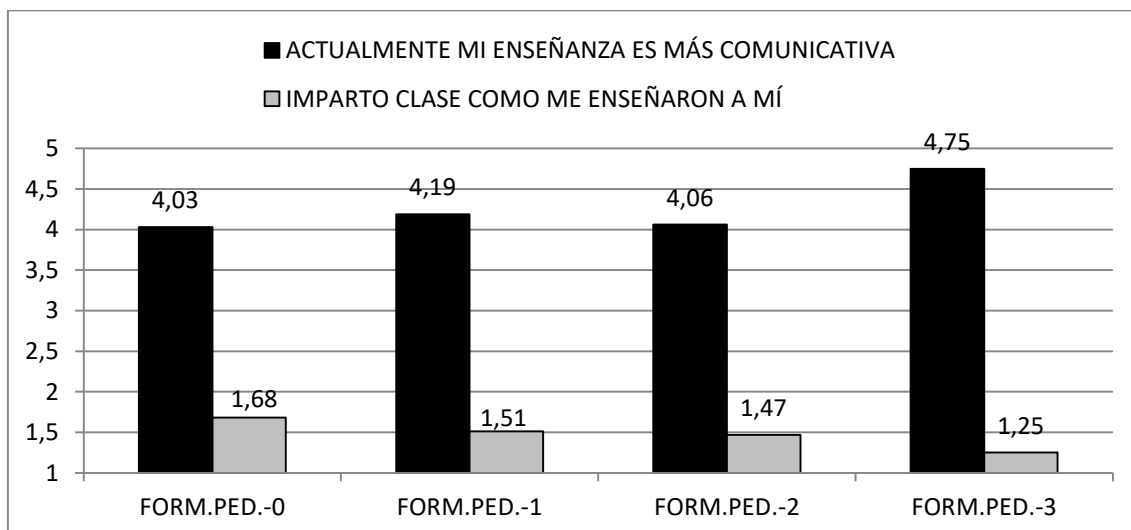


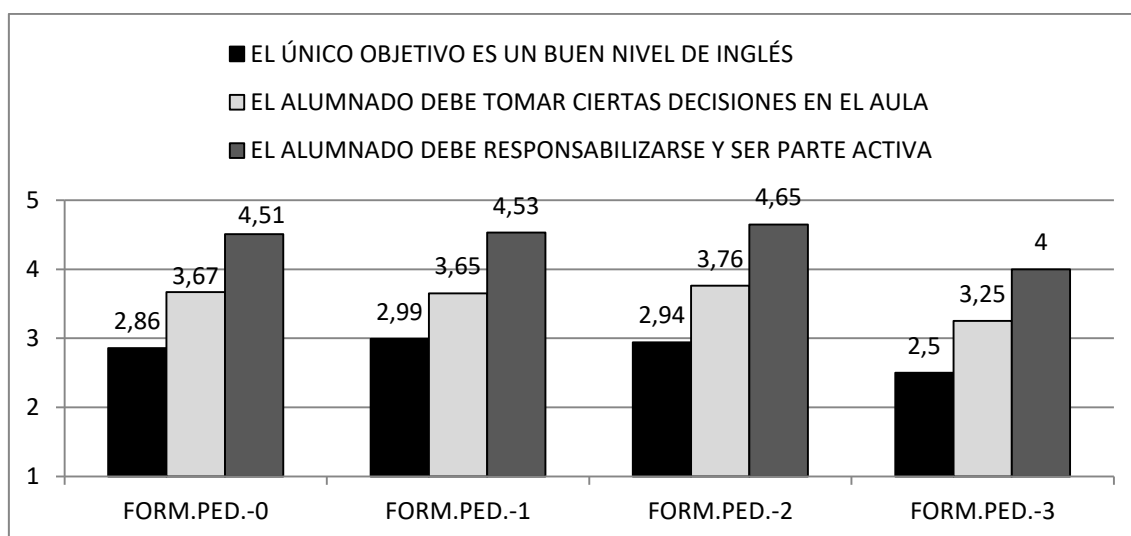
Ilustración 429: Grado de acuerdo con "Me gusta innovar" y "Mis clases son rutinarias" según formación pedagógica

Por otro lado, apenas encontramos diferencias entre los grupos 0 y 2 respecto a la afirmación "actualmente mi enseñanza es más comunicativa que hace años". Ambos superan el 4,00, pero la valoración de la afirmación sube en el grupo 1, y en el 3 llega al 4,75. Vemos de nuevo que el grupo 2 rompe la tendencia ascendente observada en el resto de grupos. No sucede esto con el acuerdo con "imparto clase de forma similar a como me enseñaron a mí cuando era alumno/a", respecto a la que vemos un creciente desacuerdo a medida que se incrementa la formación pedagógica, como muestra el gráfico:



*Ilustración 430: Grado de acuerdo con "Actualmente mi enseñanza es más comunicativa que hace años" e "Imparto clase de inglés de forma similar a cómo me enseñaron a mí cuando era alumno/a" según formación pedagógica*

Finalmente dentro de este apartado, el gráfico siguiente recoge el grado de acuerdo con una serie de afirmaciones sobre las que los distintos grupos muestran pequeñas diferencias y solo el grupo formativo 3 se distancia de los otros con un menor grado de acuerdo. Esto sucede con la afirmación de que el único objetivo sea que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa y con que el alumnado deba tomar ciertas decisiones o responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje, afirmación esta que se relaciona significativamente con la formación pedagógica de los docentes.



*Ilustración 431: Grado de acuerdo con "El único objetivo es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa", "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula" y "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" según formación pedagógica*

#### 4.3.10.3. Conocimiento de las teorías y de la legislación sobre la enseñanza de idiomas

Similar tendencia a la observada en el apartado anterior es la que se observa respecto al conocimiento de la legislación en vigor, el MCERL y el Portfolio. Es estadísticamente significativa la relación entre la formación pedagógica y el conocimiento de la legislación, así como el Portfolio. El grupo sin formación pedagógica es el que reconoce conocer peor estos elementos, en contraste con el grupo de formación 3, que es el que está más familiarizado con ellos. En cambio, las diferencias entre los grupos intermedios, con formación 1 y 2, son pequeñas, conociendo el grupo 1 mejor el MCERL, mientras que el 2 dice estar más familiarizado con el Portfolio:

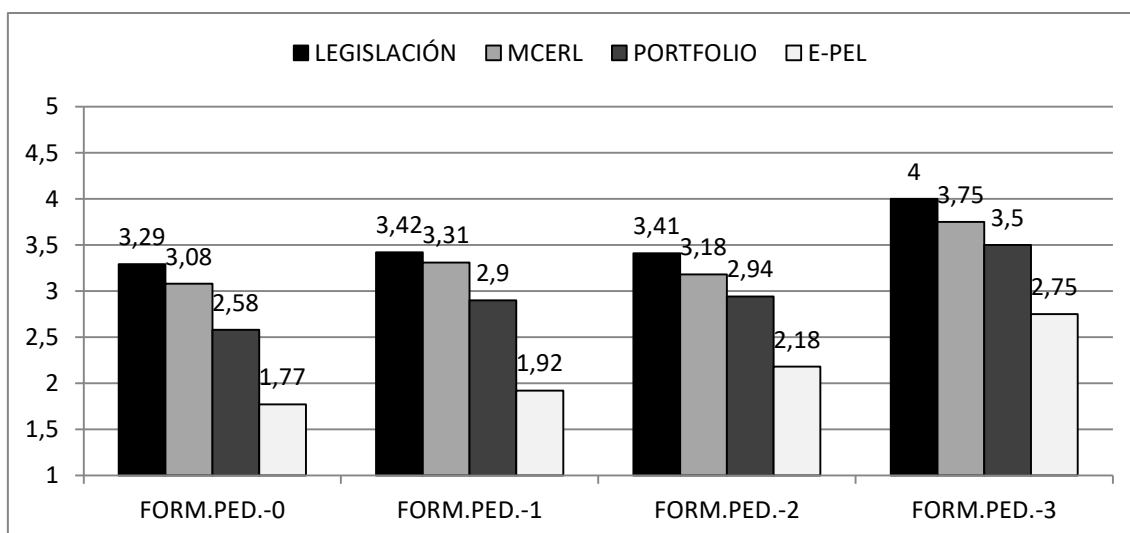


Ilustración 432: Conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas en los niveles en que se imparte clase, el MCERL, el Portfolio y el e-PEL según formación pedagógica

El conocimiento de las distintas teorías de enseñanza de lenguas por las que se ha preguntado presenta diversas tendencias en función de la formación pedagógica del profesorado. Por un lado, tenemos el caso del concepto de interlengua o la perspectiva interaccionista, que son más conocidas cuanto mejor es la formación de los docentes. Por otro, tenemos también las teorías conductistas, el conexionismo o la perspectiva sociocultural, todas ellas teorías mejor conocidas a medida que aumenta la formación del profesorado, desde la formación 0 a la 2, y desciende después levemente en el grupo formativo 3. Además, tenemos el caso de la enseñanza CLIL y de la teoría del monitor, ambas más familiares según aumenta la formación, pero con un descenso en el grupo formativo 2 respecto al 1. Finalmente, tenemos el caso de la gramática universal, teoría sobre la enseñanza de lenguas que presenta el mismo promedio, 3,00, entre el profesorado de los grupos 0, 1 y 2 para aumentar en el grupo 3, tal como queda reflejado en la ilustración que sigue.

En todo caso, solo el conocimiento de las teorías conductistas, el conexionismo, la perspectiva interaccionista y la enseñanza CLIL mantienen una relación de significación estadística en relación con la formación pedagógica.



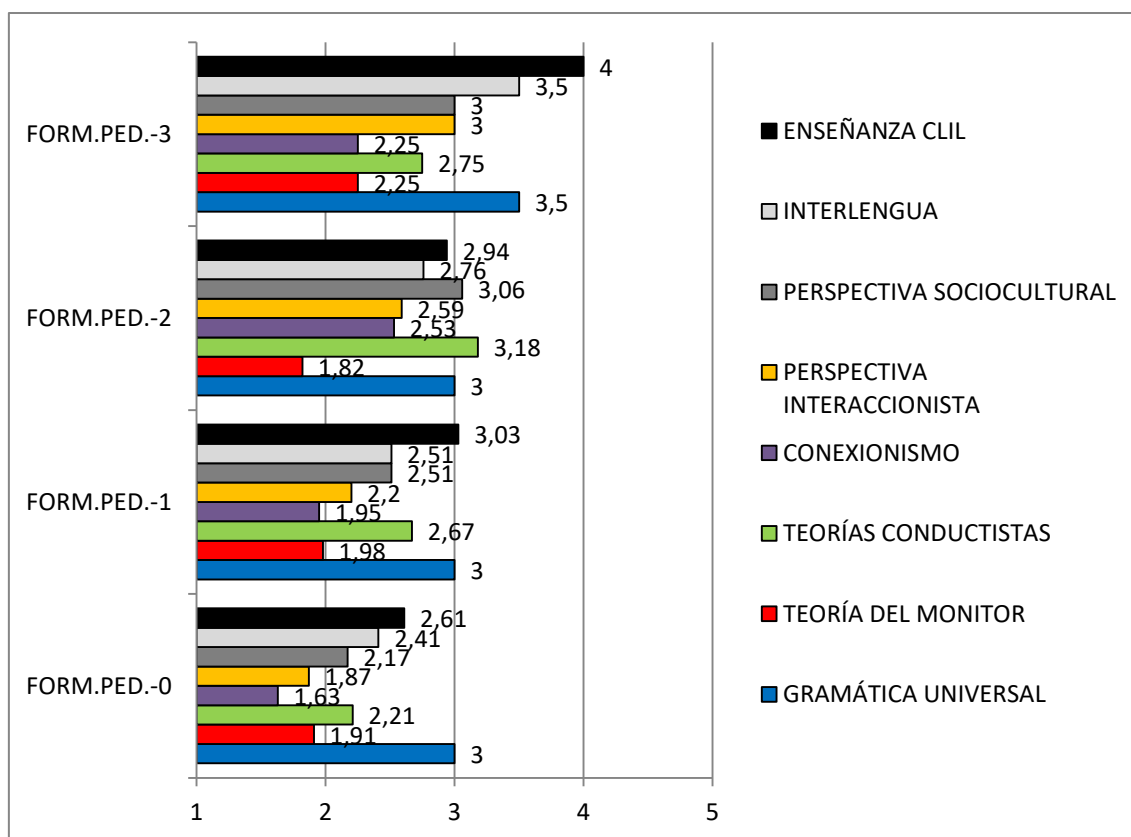


Ilustración 433: Conocimiento de diferentes teorías sobre la enseñanza de lenguas según formación en lengua inglesa

Sumando los valores promedio del conocimiento de todas las teorías presentadas al profesorado observamos que el conocimiento promedio de estas teorías se incrementa de forma similar en cada tramo desde la formación 0 a la 3, apreciándose una relación global entre la mayor formación y el mejor conocimiento de estas teorías pedagógicas para la enseñanza de lenguas.

Por último, la valoración de la enseñanza CLIL como metodología que contribuye a mejorar la capacidad comunicativa del alumnado tiene una evolución paralela al propio conocimiento de la metodología, que aparece reflejado en la ilustración 433. El grupo 0 de formación pedagógica es el que peor conoce la teoría sobre enseñanza CLIL así como el que menor acuerdo muestra con que este tipo de enseñanza mejore la capacidad comunicativa del alumnado, el grupo 3 es el que la conoce mejor y el que en mayor medida entiende que es una metodología positiva para la capacidad comunicativa en la L2 y, a su vez, dentro de un punto intermedio, el grupo 2 tiene un menor conocimiento de la teoría y está menos de acuerdo con que pueda contribuir a la mejora comunicativa.

De forma consecuente con esto, la menor formación se corresponde con un mayor recelo a que este tipo de enseñanza pueda tener repercusiones negativas por su menor atención a la corrección lingüística. El grupo 0 manifiesta menos recelo sobre

este aspecto que el grupo 1, pero hay una importante diferencia entre los grupos 0 o 1 y los grupos 2 y 3, como se aprecia en el gráfico:

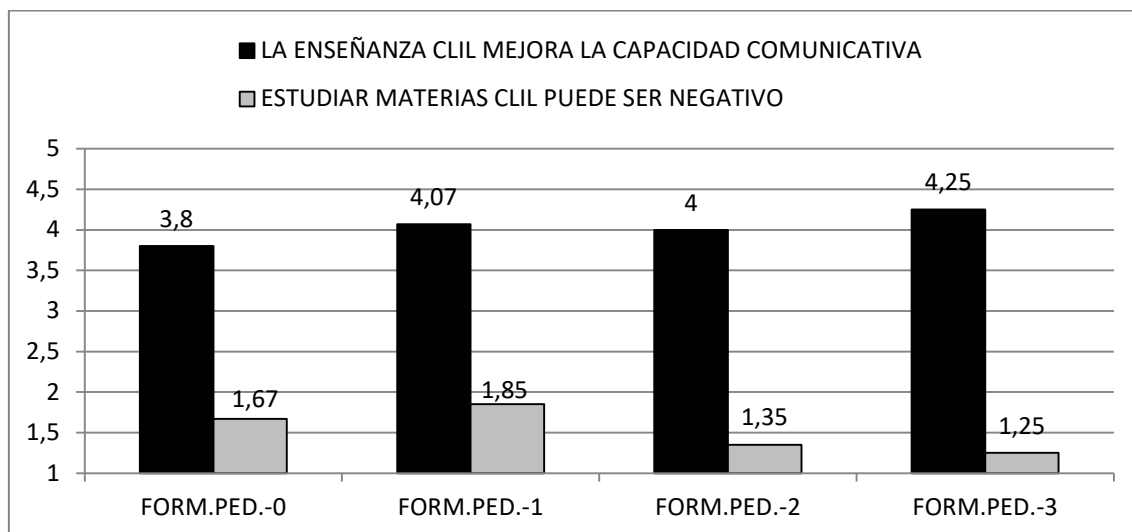
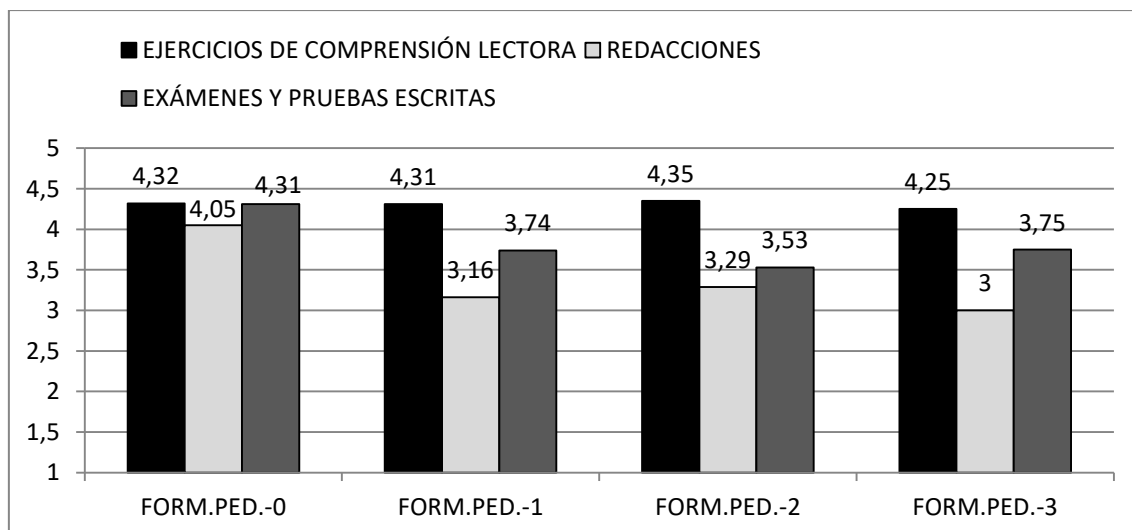


Ilustración 434: Grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado en inglés" y "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" según formación pedagógica

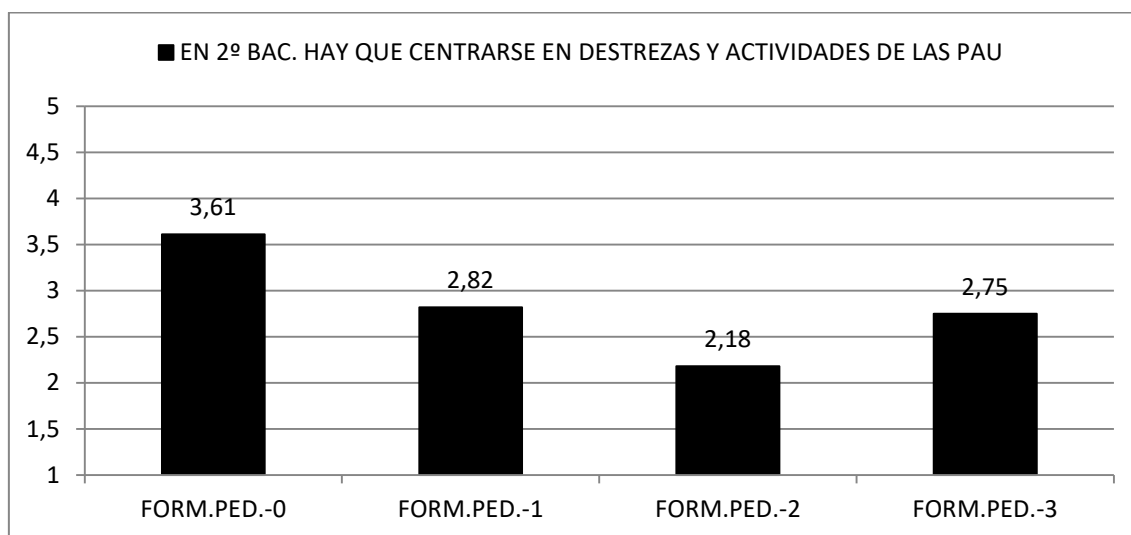
#### 4.3.10.4. Actividades de clase

El gráfico que sigue nos permite ver que las actividades centradas en las destrezas escritas, aunque con diferencias, son más habituales en el grupo sin formación pedagógica de la muestra y menos en el de más alta formación en este aspecto. Los ejercicios de comprensión lectora –de todas ellas la actividad más habitual en todos los grupos considerados–, es la que menores diferencias devuelve dentro de los grupos de la muestra, con un leve descenso en el grupo de formación 3. En cambio, las redacciones y los exámenes o pruebas escritas son más habituales en el grupo de formación 0 que en el resto, además de presentar ambas actividades una relación estadísticamente significativa con la formación pedagógica del profesorado:



*Ilustración 435: Frecuencia de los ejercicios de comprensión lectora, redacciones y exámenes y pruebas escritas según formación pedagógica*

La creencia de que en 2º curso de bachillerato hay que centrarse en las destrezas que se pedirán en las PAU, destrezas escritas fundamentalmente, incluso a costa de la comunicación, es significativamente menor conforme aumenta la formación pedagógica, excepto en el grupo formativo 3, en el que el grado de acuerdo con la afirmación aumenta por encima del grupo 2, tal como refleja el gráfico:



*Ilustración 436: Grado de acuerdo con "En 2º de bachillerato hay que centrarse en las destrezas y actividades que se exigirán en las PAU aunque se trabaje menos la comunicación" según formación pedagógica*

En cuanto a las actividades encaminadas a trabajar las destrezas orales se observa que tanto el grupo que carece de formación pedagógica como el que la tiene de nivel 3 o máster son los que menos dicen realizarlas en sus clases en comparación con el resto de grupos, con unas diferencias que son estadísticamente significativas. Similar tendencia, aunque sin alcanzar significación, la encontramos en el caso del trabajo de la pronunciación o de la realización de ejercicios de comprensión oral, que aumentan con la formación descendiendo en el grupo 3. El trabajo del AFI, a su vez, es una actividad que se vuelve más frecuente en cada grupo conforme aumenta la formación, a pesar de ser la actividad menos cotidiana de las incluidas en este bloque:

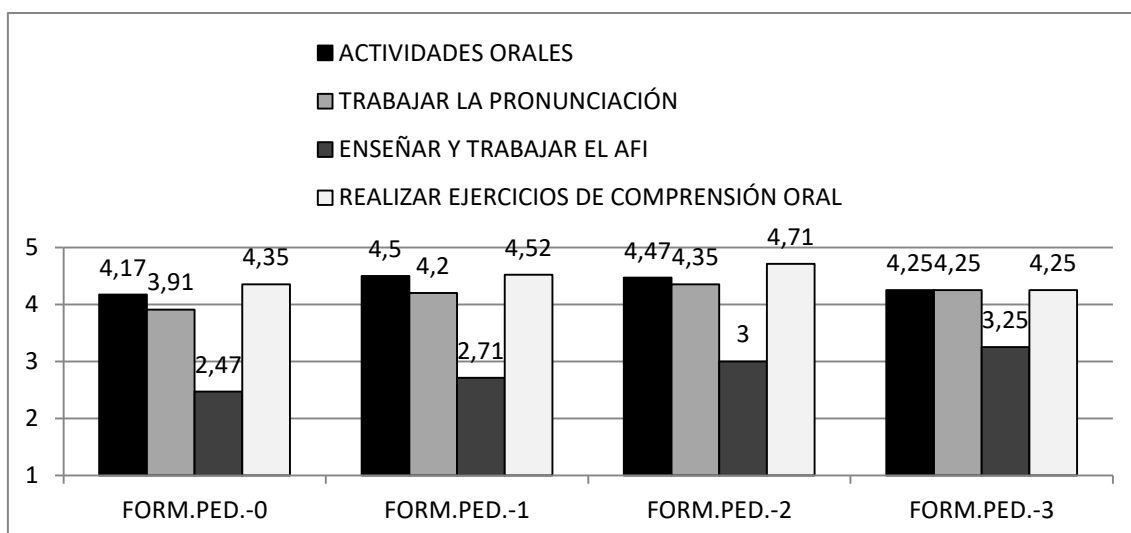


Ilustración 437: Frecuencia de las actividades orales en general, del trabajo de la pronunciación adecuada del alumnado, de la enseñanza y práctica del Alfabeto Fonético Internacional así como de la realización de ejercicios de comprensión oral (listening comprehension) según formación pedagógica

El visionado de vídeos realizando o sin realizar tareas derivadas es una actividad que aumenta su frecuencia desde el grupo 0 al grupo 2, descendiendo en el grupo 3, tal como queda reflejado en el gráfico que sigue y hemos visto con otras actividades anteriormente. Sin embargo, la relación de estas actividades con la formación pedagógica solo es relevante si se realizan actividades derivadas del visionado de vídeos.

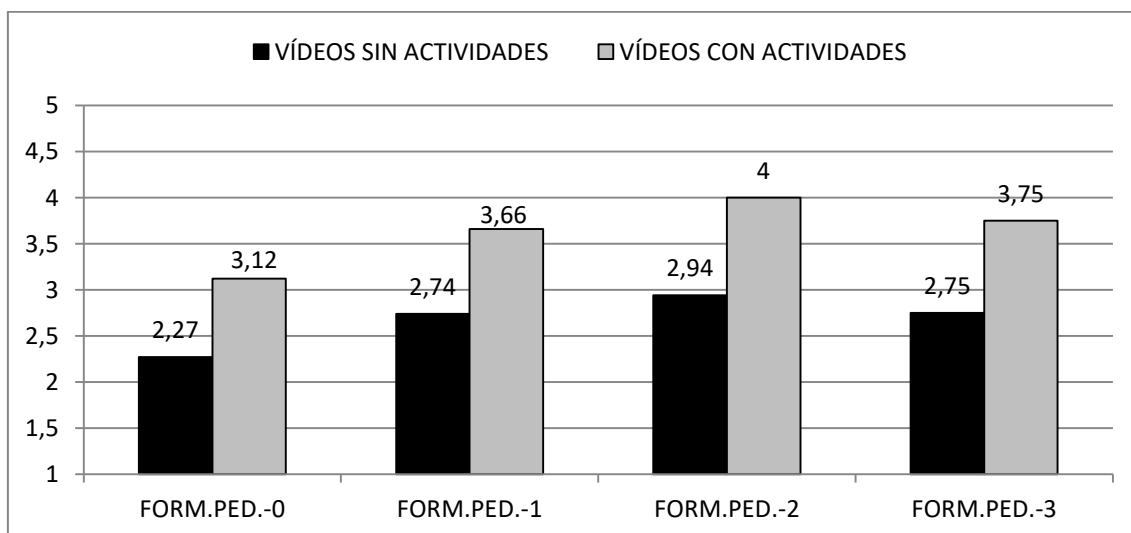


Ilustración 438: Frecuencia del visionado de vídeos sin realizar y realizando actividades derivadas según formación pedagógica

Las canciones, tanto si se explotan desde el punto de vista lingüístico como si se cantan, se relacionan estadísticamente con la formación pedagógica. En ambos casos son menos habituales en el grupo sin formación pedagógica, seguido del grupo formativo 3. En cambio, los grupos 1 y 2 presentan unas frecuencias similares de aprovechamiento de este recurso en sus clases, en torno al 4,00:

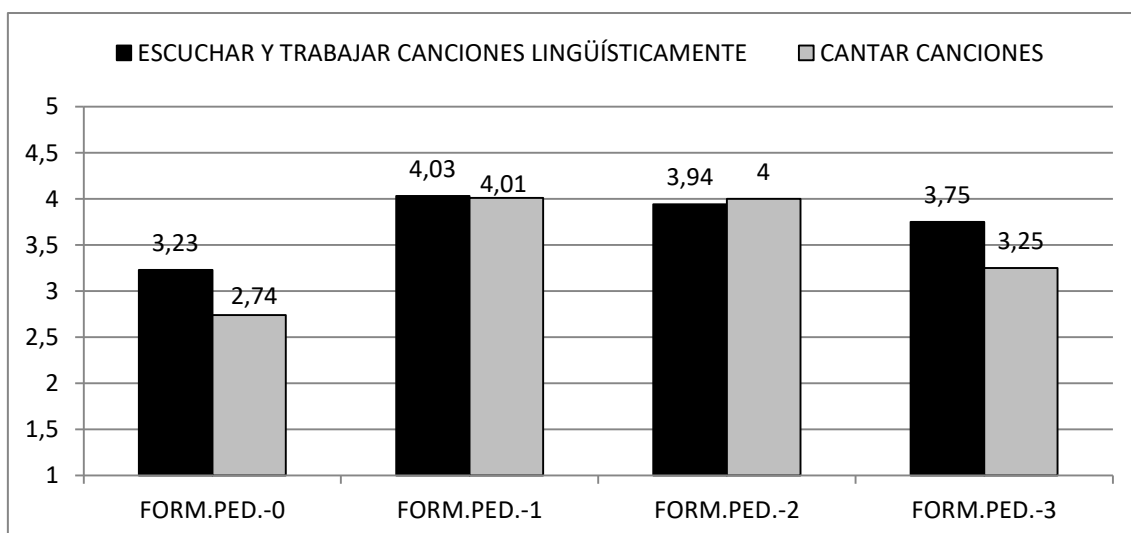


Ilustración 439: Frecuencia de escuchar trabajando canciones lingüísticamente y de cantarlas según formación pedagógica

Por último, dentro del bloque de actividades orales, analizamos las exposiciones y exámenes orales. En lo relativo a las exposiciones orales las diferencias entre grupos no son muy importantes pero hay un ligero incremento de la frecuencia entre los grupos 0 a 2 y manteniéndose en el 3. En cambio, en el caso de los exámenes orales nos encontramos con una actividad más habitual en el grupo de profesores sin formación pedagógica y menos en las aulas de los de mayor formación, estando los otros dos grupos en un punto intermedio, algo que no sucede con el resto de actividades orales analizadas anteriormente:

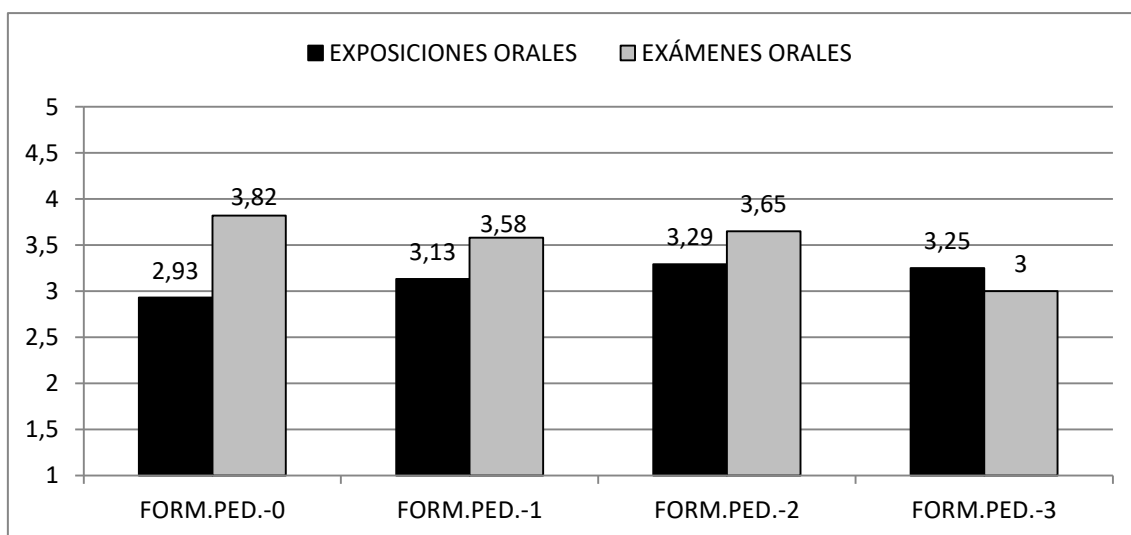


Ilustración 440: Frecuencia de las exposiciones y exámenes orales según la formación pedagógica

Ya dentro de las actividades centradas en la interacción, no observamos una relación con la formación pedagógica en lo relativo a hablar con el alumnado sobre aspectos de interés pues, como se observa en el gráfico, los diferentes promedios de frecuencia son irregulares, pero sí que existe esta relación estadísticamente significativa entre los debates y la formación pedagógica, siendo los debates más habituales entre el

profesorado con formación 2 y 3. No sucede así con los juegos, más habituales en las clases del profesorado con formación 1 y 2 que en los que la tienen de nivel 0 o 3, aunque también en este caso la actividad se relaciona significativamente con la formación pedagógica de los docentes:

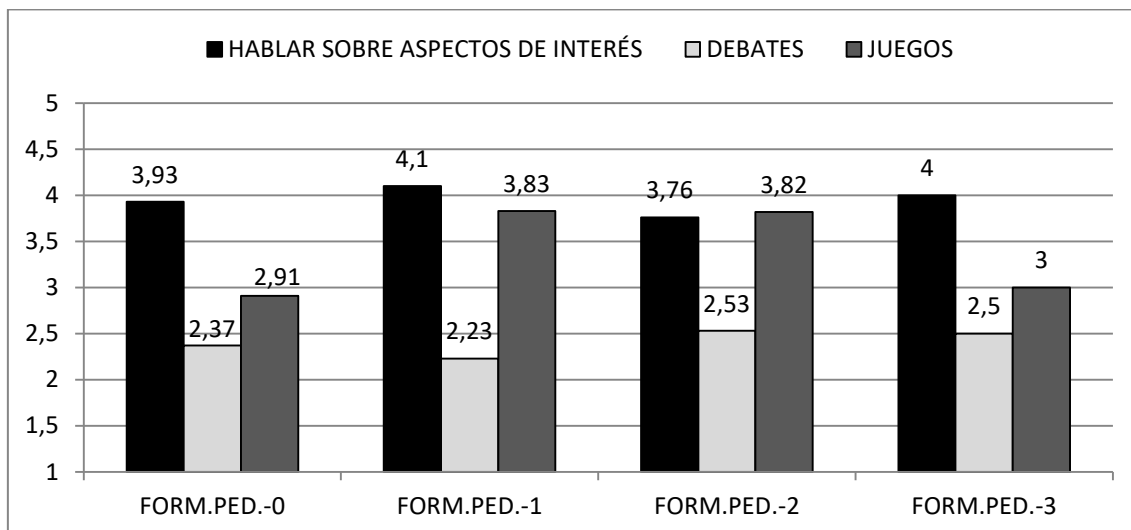


Ilustración 441: Frecuencia de hablar con el alumnado sobre aspectos de interés, realizar debates y juegos según formación pedagógica

Finalmente, observamos como las actividades de *role play*, búsqueda de información en grupo y simulaciones de situaciones reales dentro del aula son más habituales entre los grupos formativos 1 y 2, a diferencia de los intercambios comunicativos internacionales que son más habituales en el grupo 3, seguido del grupo 0, en una tendencia inversa a la vista en las actividades anteriores. En todo caso estas actividades no se relacionan significativamente con la formación pedagógica del profesorado:

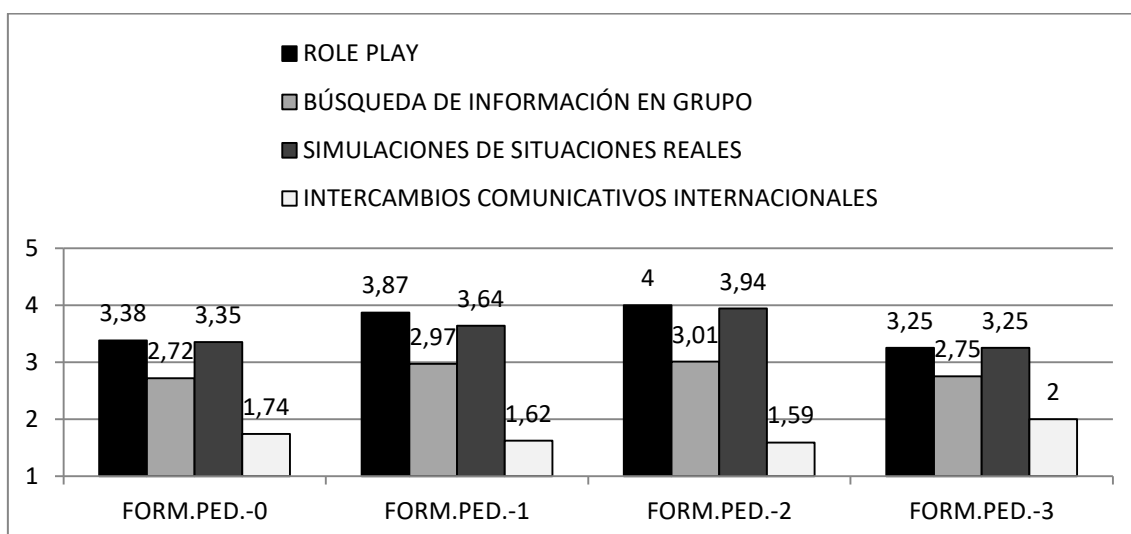
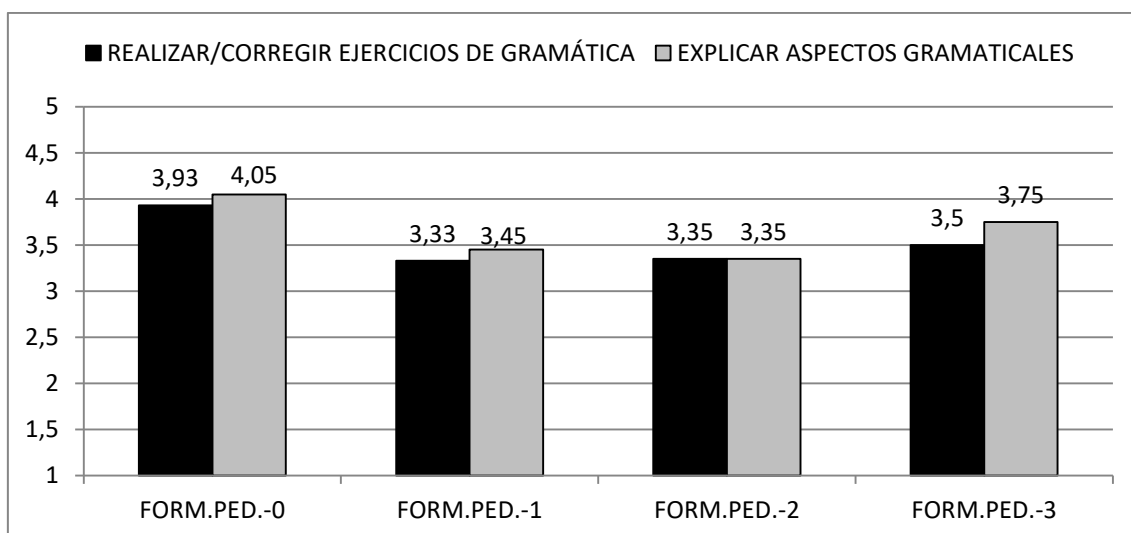


Ilustración 442: Frecuencia de realizar actividades de interacción oral tipo role play, ejercicios de búsqueda de información en grupo, actividades comunicativas que simulan situaciones reales e intercambios comunicativos del alumnado con alumnado de otros países en inglés según formación

*pedagógica*

#### 4.3.10.5. Tratamiento de la gramática, vocabulario, traducción y dictados

La presencia de la gramática, tanto en forma de ejercicios como de explicaciones, es significativamente más habitual en las clases del profesorado sin formación pedagógica, similar en las aulas de los docentes con formación 1 y 2, y algo más habitual, pero menos que en el grupo 0, en el grupo 3, tal como podemos ver en esta ilustración:



*Ilustración 443: Frecuencia de realizar/corregir ejercicios de gramática o explicar aspectos gramaticales según formación pedagógica*

Algo similar sucede en el caso del vocabulario, pues, tal como vemos en el gráfico siguiente, la tendencia es similar, aunque con diferencias más tenues, pues en los grupos 1 y 2 el trabajo del vocabulario no desciende tanto en comparación con el resto de grupos. Eso sí, nuestros datos solo alcanzan la significación estadística respecto a la explicación de elementos de vocabulario:

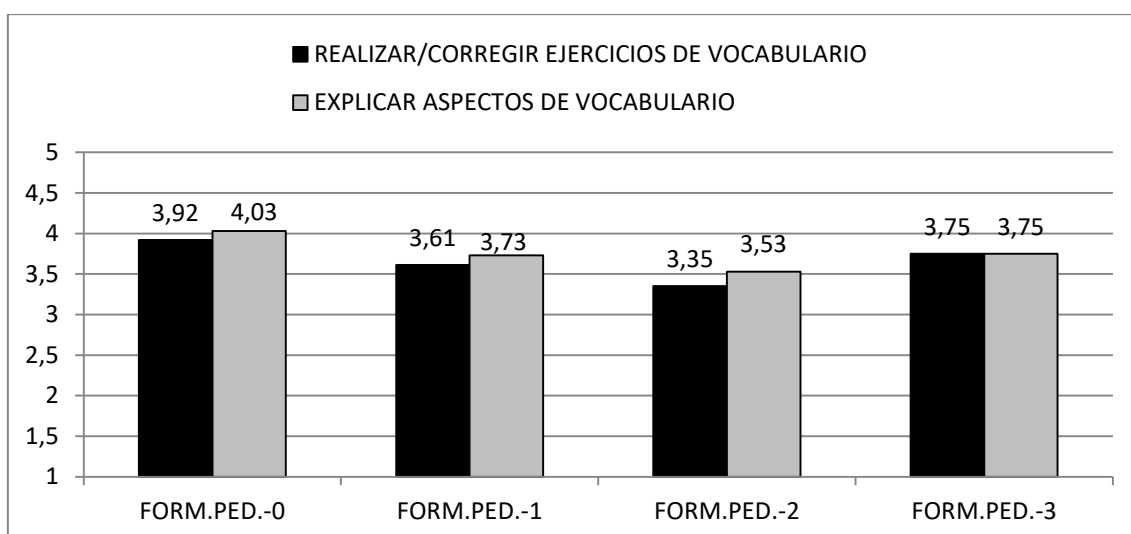


Ilustración 444: Frecuencia de realizar/corregir ejercicios de gramática o explicar aspectos de vocabulario según formación pedagógica

En el caso de la traducción, en los grupos formativos 0, 1 y 2 es más habitual la traducción de elementos concretos, mientras que en el caso del grupo de formación 3 la traducción de frases y textos supera en nuestros datos a la traducción de elementos concretos. Vemos por ello en la traducción de frases y textos mayores diferencias entre grupos, particularmente entre el grupo formativo 1 y el grupo 3, como muestra el gráfico que sigue. Además, la relación de las dos modalidades de traducción por las que se ha preguntado con la formación pedagógica es de nuevo estadísticamente significativa:

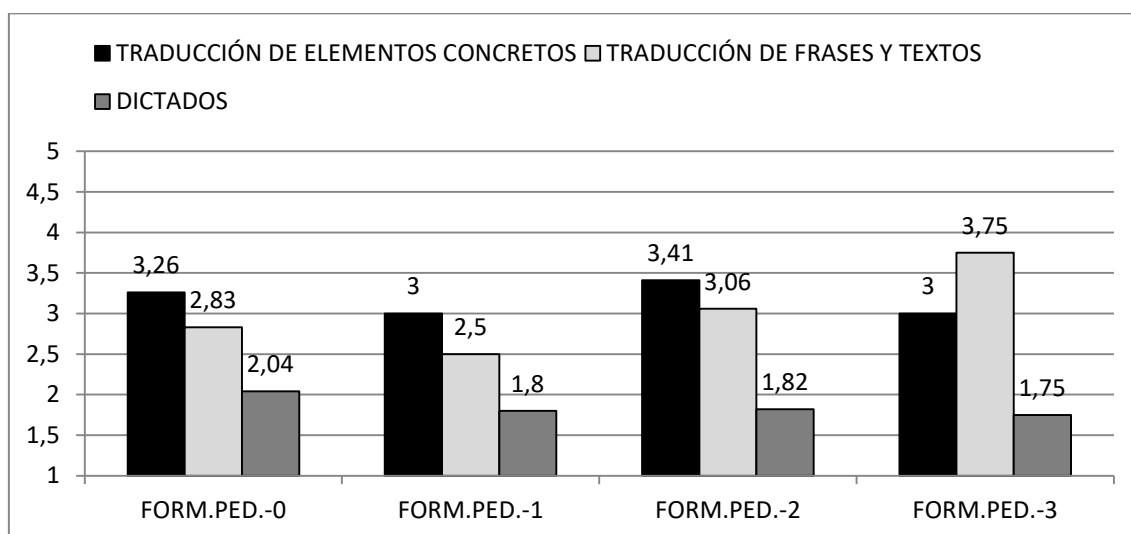


Ilustración 445: Frecuencia de la traducción de elementos concretos así como de frases y textos según formación pedagógica

En el caso de los dictados, actividad de frecuencia muy inferior a la traducción en las aulas de los docentes de la muestra, se percibe una tendencia descendente conforme se incrementa la formación pedagógica. Así, solo el grupo de docentes sin formación pedagógica llegan al 2,00 siendo inferior, aunque sin mayores diferencias, en el resto de grupos.

En el caso de los proyectos vemos una tendencia inversa a la de los dictados. El grupo sin formación los realiza con una frecuencia de 2,72, mientras el resto de grupos se sitúan en torno al 3,00. No obstante, en el caso de los trabajos por tareas también detectamos una frecuencia bastante inferior a la del resto de grupos entre los docentes sin formación pedagógica, mientras que el grupo 3 realiza este tipo de actividad con una frecuencia superior a la de los grupos 1 y 2, teniendo en este caso las diferencias significación estadística. El gráfico siguiente refleja que la diferencia asociada a la formación pedagógica es superior en los trabajos por tareas que en los proyectos de aula:



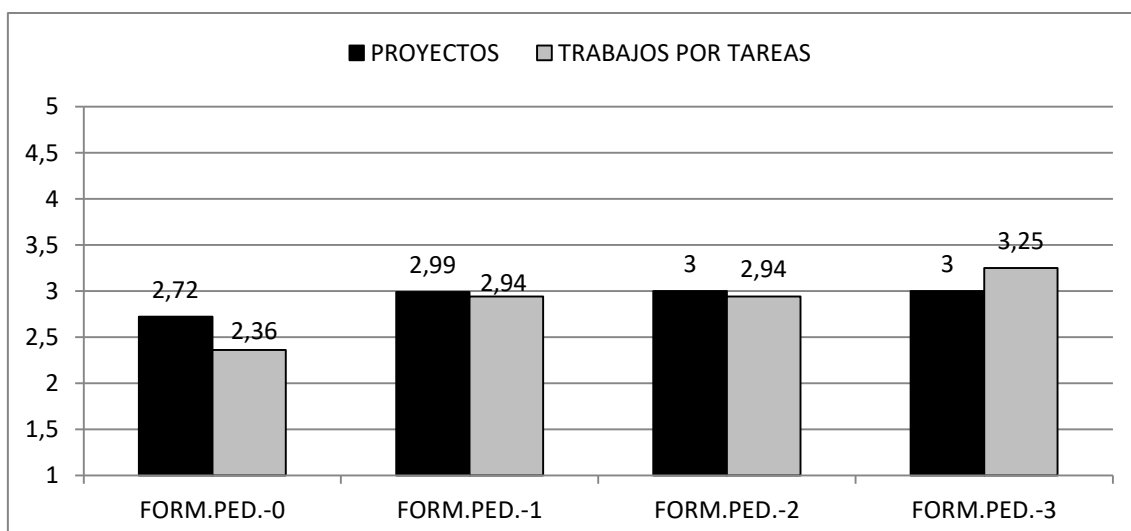


Ilustración 446: Frecuencia de proyectos y trabajos por tareas según formación pedagógica

Aunque con matices, se aprecia la tendencia a que la cultura tenga mayor presencia en las clases de docentes con mayor formación pedagógica de la muestra. Al aumentar esta, también se produce un incremento del tratamiento de la cultura de los países anglófonos y de la propia, aunque en el primer caso esta tendencia se rompa en el grupo de formación 3. También, y a pesar de que todos los grupos valoran en gran medida la presencia de auxiliares nativos de conversación por su contribución al trabajo de los aspectos sociales y culturales de la lengua, las diferencias entre grupos son leves pero tendentes a un mayor acuerdo asociado a la mayor formación, con un claro incremento en el grupo formativo 3:

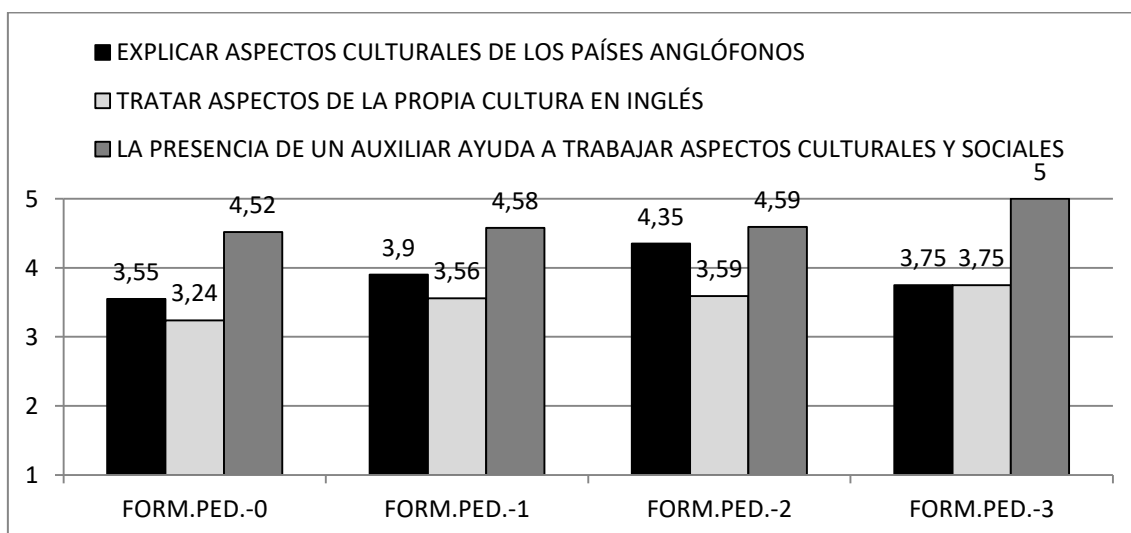


Ilustración 447: Frecuencia de explicar aspectos culturales de países anglófonos y tratar aspectos de la propia cultura en inglés, así como grado de acuerdo con "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua" según formación pedagógica

#### 4.3.10.6. Las estrategias de aprendizaje

En cuanto al desarrollo de las estrategias de aprendizaje vemos que los grupos formativos 1 y 3 son los que refieren trabajarlas más en sus clases, siendo el grupo sin formación pedagógica el que dice trabajarlas menos. En cambio, apenas se observan diferencias entre los grupos respecto al grado de acuerdo con que el alumnado debería adquirir técnicas de organización de su propio aprendizaje en la misma clase de inglés, siendo alto en todos los grupos. Las diferencias entre los grupos respecto a la afirmación de que "Es labor del profesorado proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar" son escasas y, en todo caso, solo desciende ligeramente el acuerdo con la afirmación en el grupo sin formación que, como hemos visto, y de forma coherente, también es el que dice realizar menos frecuentemente este tipo de actividad en sus clases:

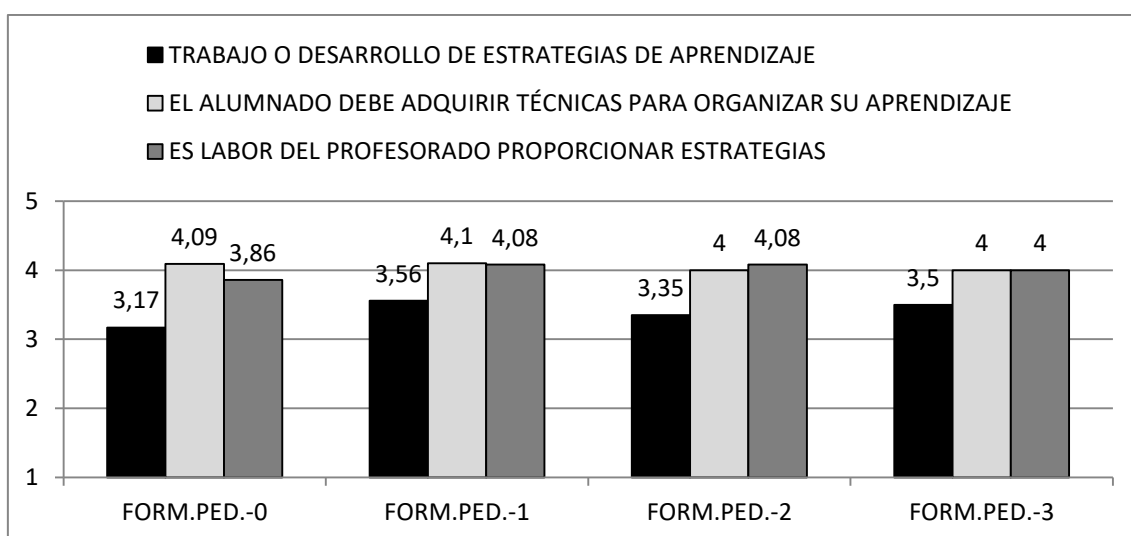


Ilustración 448: Frecuencia del trabajo o desarrollo de las estrategias de aprendizaje y grado de acuerdo con "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" y "Es labor del profesor proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar" según formación pedagógica

Por último, dentro de las estrategias de aprendizaje que se incluyen en el gráfico inferior, se puede ver que el trabajo de las técnicas de estudio desciende desde el grupo 0 al 2 para aumentar notablemente en el 3, mientras que la presencia de las estrategias comunicativas de compensación para facilitar la comunicación parece incrementarse conforme lo hace la formación pedagógica del docente, algo que también sucede en el caso de la promoción de "aprender a aprender", aunque en esta actividad se produce un leve descenso en la frecuencia del grupo 2 respecto al 1.

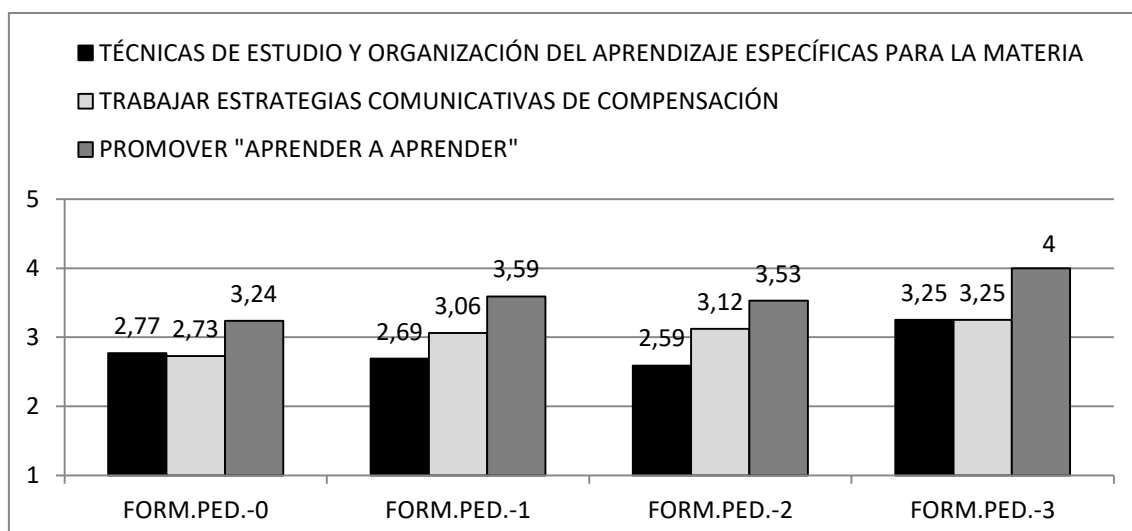


Ilustración 449: Frecuencia de la explicación de técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia, del trabajo de estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas y promoción de "aprender a aprender" según formación pedagógica

#### 4.3.10.7. Portfolio

La participación en la convocatoria oficial del Portfolio, que es muy reducida en toda la muestra, se incrementa desde el grupo sin formación, con un 5,26 %, al grupo 2, con un 11,76 %, no habiendo ningún docente que participe en el grupo 3, algo comprensible si se tiene en cuenta que la participación es muy reducida en todos los grupos y este solo está formado por 4 docentes.

Encontramos una situación similar en el caso del uso del dossier en el aula. Su presencia se incrementa desde el grupo 0 al 2, para descender en el 3, tal como queda reflejado en la ilustración siguiente:

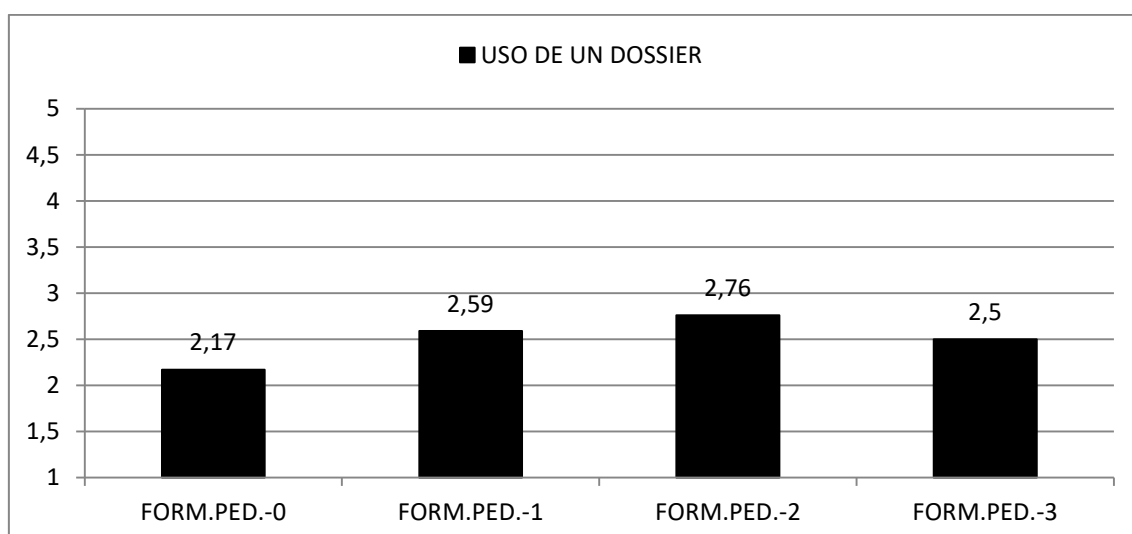


Ilustración 450: Frecuencia del uso de un dossier según formación pedagógica

#### 4.3.10.8. El *input* en el aula

Dentro de los materiales que proporcionan *input* en inglés en el marco del aula, el libro de texto es posiblemente el que tiene mayor presencia y que, según los datos de nuestra muestra, tiende a utilizarse más cuanto menor es la formación pedagógica del docente, existiendo una importante diferencia entre el grupo sin formación y el grupo 3:

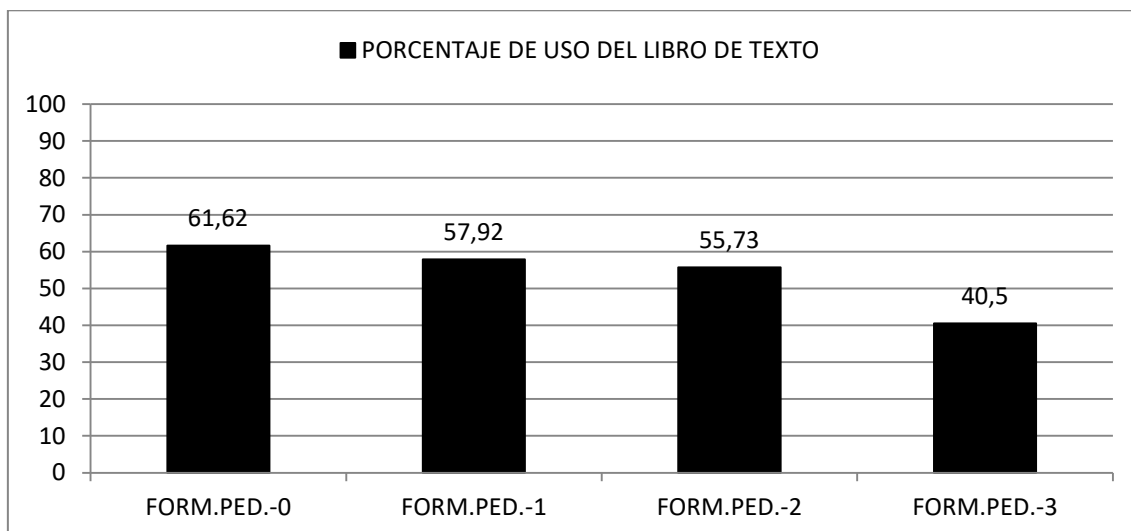
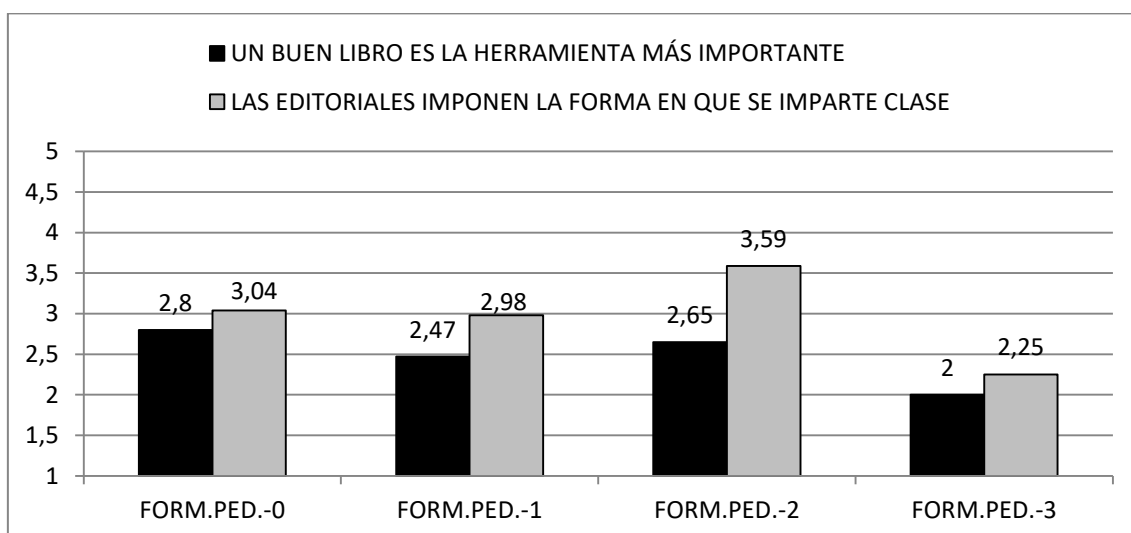


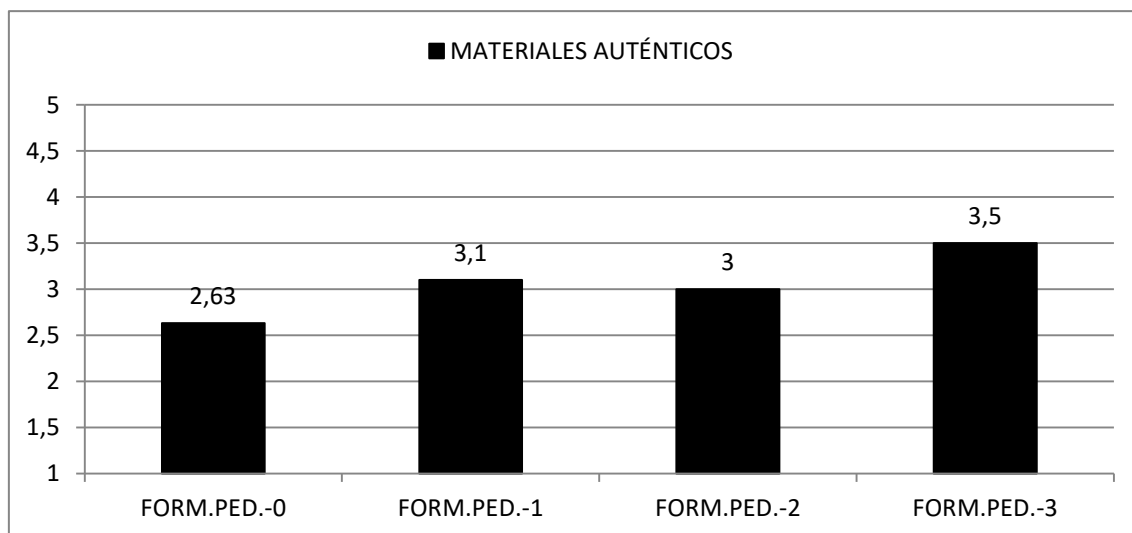
Ilustración 451: Porcentaje de uso del libro de texto respecto al tiempo total de clase según formación pedagógica

Así no sorprende que sea el grupo sin formación pedagógica el que mayor uso refiere del libro de texto así como el que en mayor medida considera que un buen libro es la herramienta más importante dentro del aula de inglés, descendiendo este uso en los grupos de mayor formación, excepto en el 2. También es el grupo 2 el que rompe la tendencia descendente en cuanto al grado de acuerdo con la idea de que son las editoriales de los libros de texto utilizados en clase las que acaban imponiendo la forma de enseñar, idea con la que, de nuevo, el grupo de formación 3 es el que menor acuerdo muestra:



*Ilustración 452: Grado de acuerdo con "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" y "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase" según formación pedagógica*

Con una tendencia inversa a la descrita para los libros de texto, la utilización de materiales auténticos en el aula se incrementa de forma estadísticamente significativa conforme lo hace la formación pedagógica de los docentes, salvando nuevamente un leve descenso en el grupo 2:



*Ilustración 453: Frecuencia de la utilización de materiales auténticos en el aula (no diseñados para estudiantes de inglés) según formación pedagógica*

La gradación de los materiales a disposición del alumnado revela creencias ligeramente diferentes entre los grupos de la muestra. Los grupos formativos 2 y 3 son los que mayor acuerdo presentan con que estos sean del nivel actual del alumnado, mientras los grupos 0 y 1, y especialmente este último, aunque con pequeñas diferencias, son los que más están de acuerdo con que estos deban ser de un nivel algo superior al actual. Con todo, en todos los grupos la opción del material graduado al mismo nivel del alumnado es la preferida, por lo que la diferencia entre las dos afirmaciones presentadas es más acentuada en los grupos 2 y 3, como podemos ver:

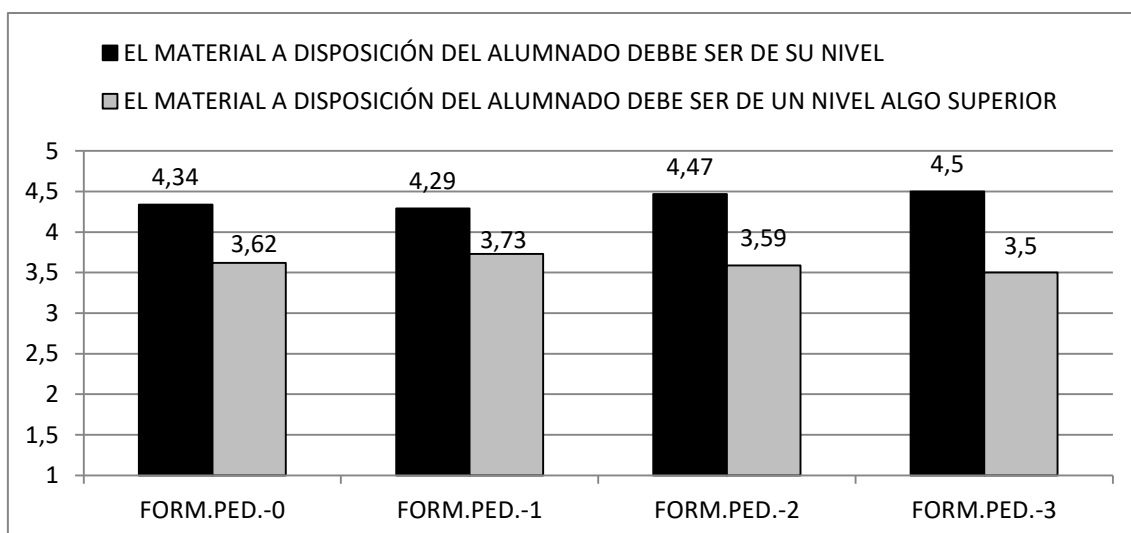


Ilustración 454: Grado de acuerdo con "El material a disposición del alumnado debe ser del nivel del alumnado" y "El material a disposición del alumnado debe ser de un nivel algo más alto que el actual" según formación pedagógica

Respecto a la importancia de la lectura de libros graduados, desde el grupo 0 con 4,14 descendiende levemente la creencia de que sea importante que se lea el mayor número posible hasta llegar al 4,00 en el grupo 2, para ascender hasta un 4,5 en el grupo 3.

Al contrario, los datos de que disponemos sobre la exposición a materiales auténticos muestran que los grupos 0, 1 y 2 tienen unos valores bastante similares pero descendiende el grado de acuerdo con la importancia de la exposición a los mismos en el grupo 3, algo similar a lo que sucede con los materiales adaptados. En este último caso, el dato contrasta con los referidos anteriormente a las lecturas adaptadas, que podrían incluirse en es este apartado, pero que reciben una valoración diferente:

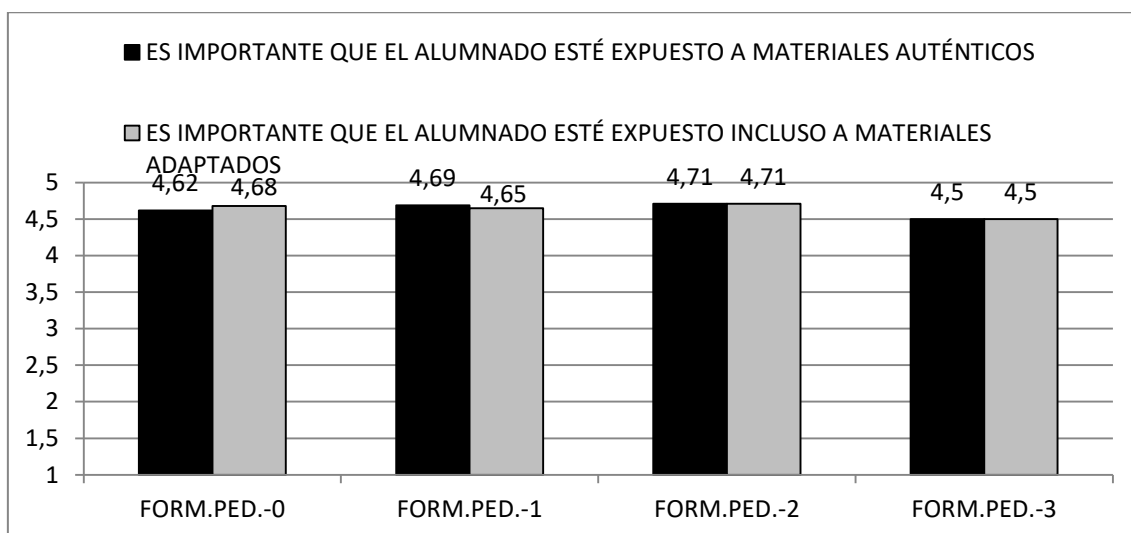


Ilustración 455: Grado de acuerdo con que "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" y "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés aunque sean adaptados" según formación pedagógica

En cuanto al contacto con la lengua inglesa fuera del aula, los datos de la muestra indican que las diferencias entre los diferentes grupos son reducidas, tanto al preguntar si el alumnado de cada docente dispone de ocasiones para utilizar la L2 fuera del aula como al valorar si es trabajo de los docentes promover el contacto con el inglés fuera del aula o si se promueve este contacto a nivel personal. Destacamos únicamente que los valores suben en el grupo 3, que dice que su alumnado tiene más oportunidades de establecer contacto con la L2 y que, personalmente, promueve más habitualmente este contacto.

Por su parte, el profesorado dice promover más habitualmente el contacto de su alumnado con la lengua inglesa fuera del contexto escolar cuanto mayor es su formación pedagógica, aunque esta tendencia no llegue a ser estadísticamente relevante.

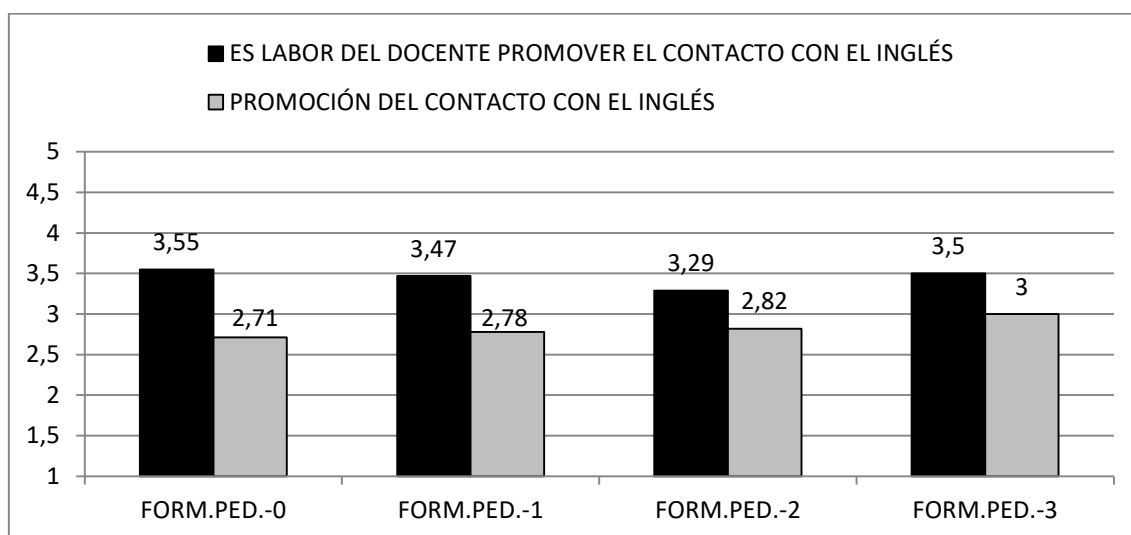


Ilustración 456: Grado de acuerdo con "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula", así como frecuencia de la promoción del contacto con el inglés fuera del aula

#### 4.3.10.9. La L2 en el aula

El uso de la L2 en el aula respecto al tiempo total de clase muestra una tendencia irregular respecto a la formación pedagógica, pues el grupo que mayor porcentaje del tiempo dice utilizarlo es el 3, seguido del 1, tal como muestra el gráfico siguiente:

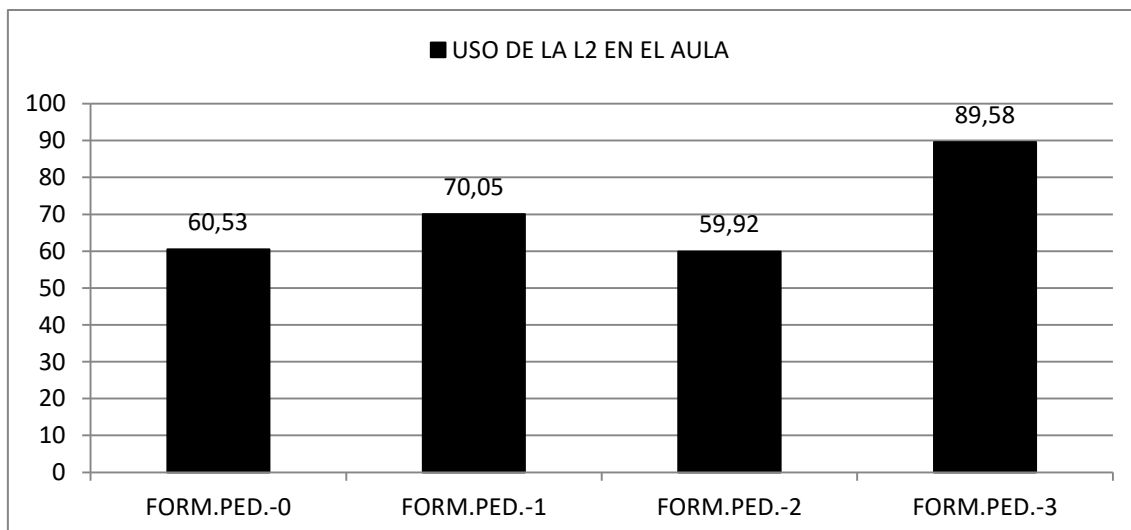


Ilustración 457: Porcentaje de uso de la L2 en el aula respecto al tiempo total de clase según formación pedagógica

Respecto a la conveniencia de utilizar la L2 en el aula, el gráfico siguiente muestra que desde el grupo formativo 0 al 2 existe un aumento del acuerdo con que se imparta la clase totalmente en la L2, con que el profesor solo utilice esta en la clase y con que se adapte el habla o se utilicen medios extralingüísticos para hacerse entender evitando la L1. En todo caso esta tendencia ascendente se rompe en el grupo 3, que refiere un menor acuerdo con estas ideas, tal y como sucede con los porcentajes de uso de la L2 en el aula. Además esta tendencia solamente es significativa respecto a la afirmación relativa a la utilización de mímica o adecuación del habla para evitar el uso de la L1 en el aula. Curiosamente es el grupo 2 el que mayor acuerdo refiere con poner todos los medios para evitar el uso de la L1 en el aula cuando, como hemos visto en el gráfico anterior, es el grupo que menor uso dice hacer de la L2 en sus clases.

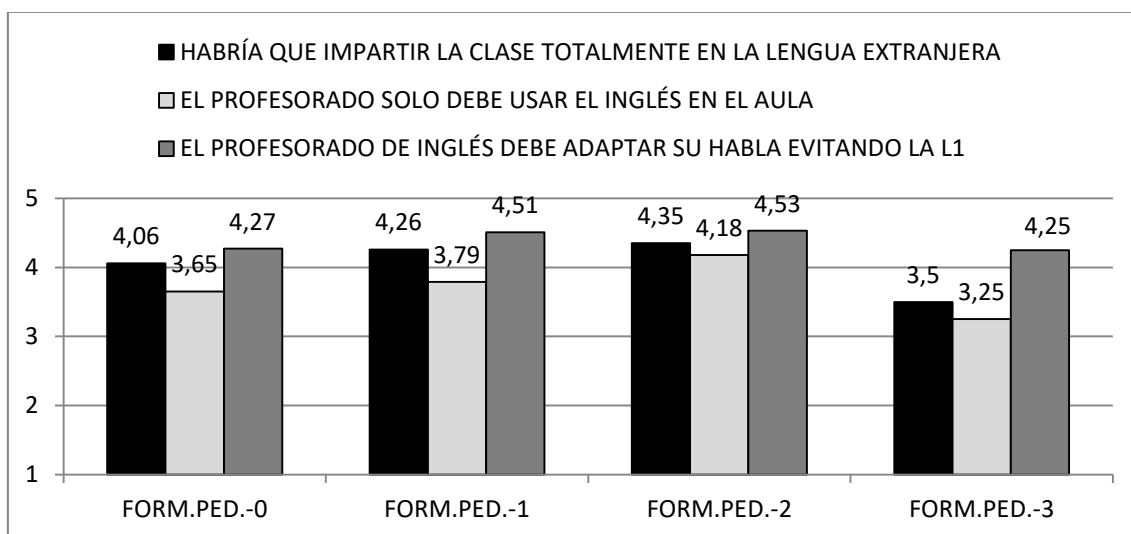
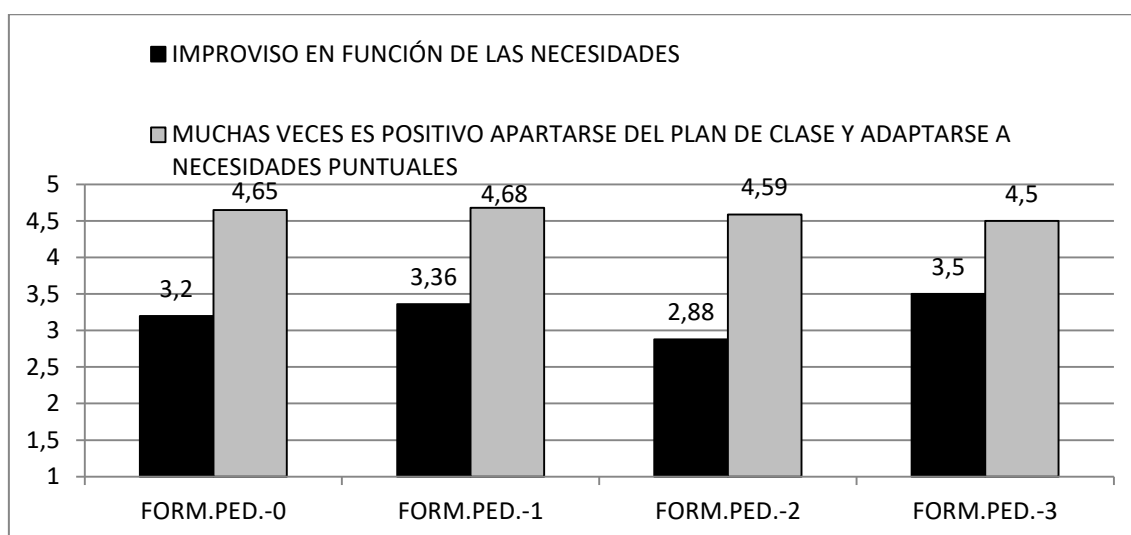


Ilustración 458: Grado de acuerdo con "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera", "El profesor de inglés solo debería utilizar el inglés en el aula" y "El profesor de inglés debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando usar la lengua del alumnado" según formación pedagógica



#### 4.3.10.10. Improvisación en las clases

Aunque el gráfico siguiente muestra que el profesorado de la muestra entiende que improvisar para adaptarse a necesidades puntuales en el aula puede ser una medida positiva, con un leve descenso de este grado de acuerdo en los grupos 2 y 3, el nivel de improvisación que refieren los docentes es medio, aunque destacamos que el grupo formativo 2 de la muestra refiere un grado de improvisación bastante inferior al resto de grupos:



*Ilustración 459: Frecuencia de la improvisación en función de las necesidades y grado de acuerdo con "Muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula" según formación pedagógica*

#### 4.3.10.11. Comienzo temprano de la enseñanza de la L2

En lo que sí se observa una ligera tendencia ascendente, que no llega a ser estadísticamente significativa, asociada con la mayor formación pedagógica es en la percepción de que ha habido una mejora de la competencia tanto comunicativa como lingüística de nuestro alumnado gracias a la introducción del inglés en cursos más bajos durante los últimos años, tal como refleja la ilustración:

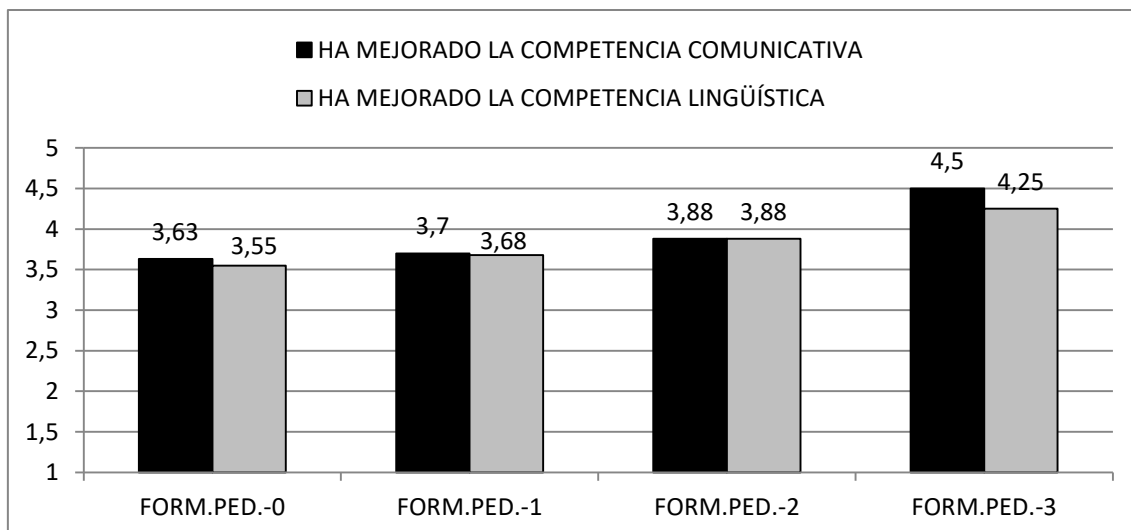


Ilustración 460: Grado de acuerdo con "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" y "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" según formación pedagógica

#### 4.3.10.12. Uso de las TIC

Al tener en cuenta esta variable del profesorado no se percibe que la mayor formación pedagógica redunde en un uso más o menos intenso de la tecnología por parte de profesorado y alumnado sino, más bien, en un uso diferente de la misma, siendo estadísticamente significativos únicamente los datos referidos al uso de la tecnología que realiza el profesorado en la preparación de sus clases.

Es el profesorado del grupo 1 el que dice utilizar más la tecnología en la preparación de las clases, descendiendo este uso tanto en el grupo sin formación como en los grupos 2 y 3. En cambio, la utilización de las TIC dentro del aula por parte del profesorado es similar en los grupos 1, 2 y 3 pero más baja en el grupo sin formación, por lo que es el profesorado del grupo 1 el que utiliza más las TIC si tenemos en cuenta tanto el uso que se realiza dentro como fuera del aula.

A su vez, el alumnado aumenta su uso de las TIC en el aula conforme mayor es la formación pedagógica con que cuenta el docente a cargo de su clase, algo que también sucede respecto a las tareas que el alumnado lleva para casa, salvo en el caso del grupo formativo 3, en el que el peso de las TIC en los deberes escolares desciende notablemente, tal como muestra el gráfico siguiente:

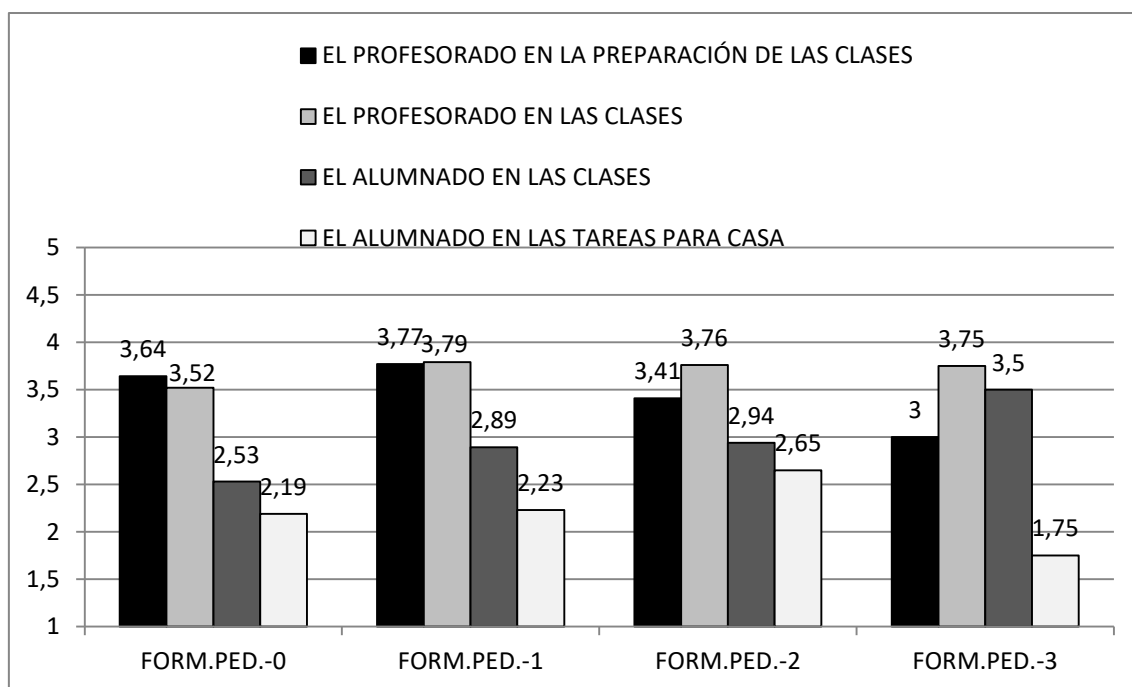


Ilustración 461: Uso de las TIC por parte del profesorado en la preparación de las clases, del profesorado durante las clases, del alumnado en las clases y del alumnado en las tareas para casa según formación pedagógica

La utilización de aplicaciones informáticas en el aula tiene su punto máximo en el grupo 1, descendiendo a partir de ahí, pero con la frecuencia más baja en el grupo sin formación. Algo similar sucede con la utilización de internet en el aula, siendo en este caso menores las diferencias, aunque igualmente significativas:

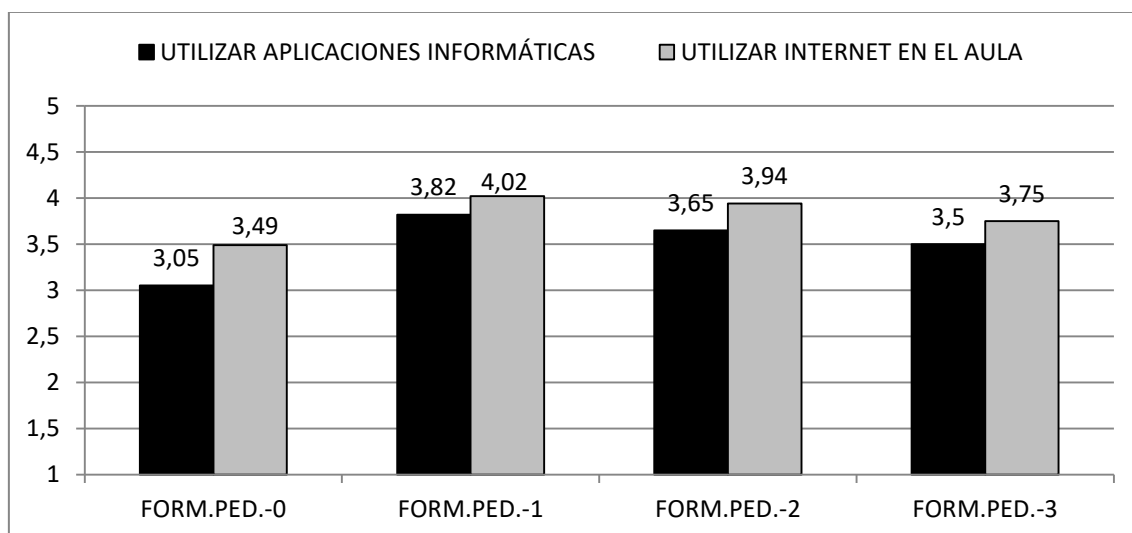


Ilustración 462: Frecuencia de la utilización de aplicaciones informáticas e internet en el aula según formación pedagógica

Las diferencias entre los grupos de formación 0, 1 y 2 respecto a las afirmaciones de que “deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés” y “debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés” son reducidas, pero disminuye el acuerdo con ambas afirmaciones en el grupo formativo 3. De cualquier modo, solo

existe una relación estadísticamente significativa en el caso de la primera de las informaciones incluidas en este gráfico:

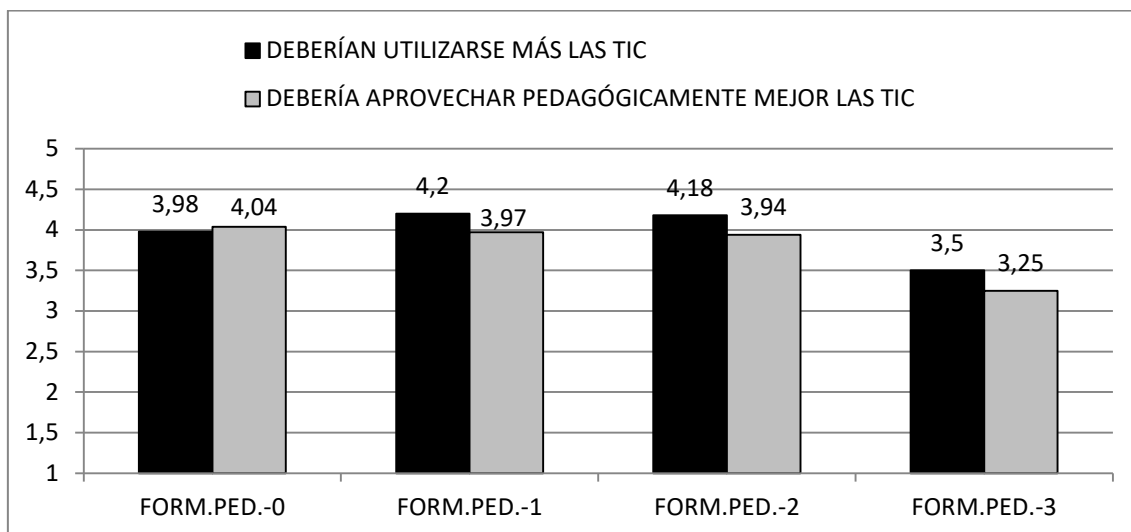


Ilustración 463: Grado de acuerdo con "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" y "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés" según formación pedagógica

En cuanto a qué dotación utilizan los docentes de los diferentes grupos formativos en consideración se observan varias diferencias, todas ellas estadísticamente significativas. El grupo sin formación refiere un menor uso de los elementos tecnológicos de los que se dispone salvo en el caso del laboratorio de idiomas, dotación poco frecuente en la muestra. Las dotaciones más tradicionales en las aulas de idiomas, los reproductores de audio o vídeo, aunque con una tendencia no completamente lineal, parecen tener mayor presencia en las aulas de docentes con mejor formación pedagógica. En el caso del ordenador con proyector y pantalla, interactiva o no, el menor uso se realiza en las aulas del profesorado sin formación y el mayor en las del que tiene la formación más elevada. Por último, el gráfico muestra que el grupo 2 refiere una utilización menor que el grupo 1:

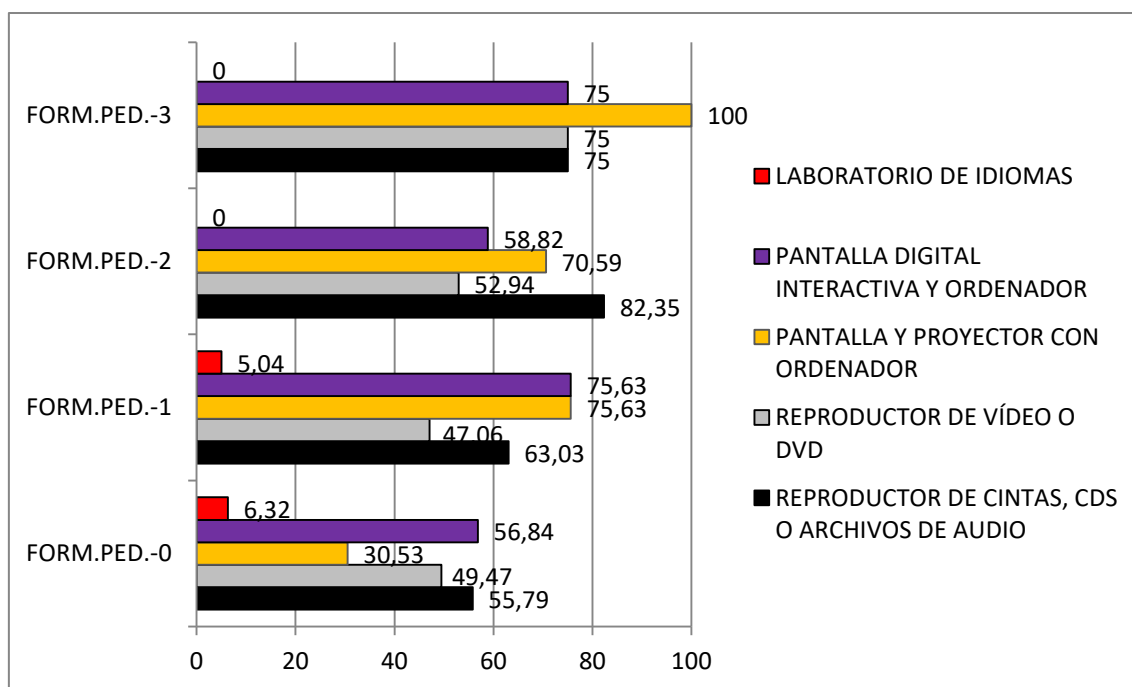


Ilustración 464: Porcentaje de utilización de diversas dotaciones: reproductor de cintas, CD y archivos de audio, reproductor de vídeo o DVD, pantalla y proyector con ordenador, pizarra digital interactiva y laboratorio de idiomas según formación pedagógica

El análisis de los datos incluidos en el siguiente gráfico revela que la utilización de herramientas como el correo electrónico o las redes sociales presenta una tendencia irregular aunque significativa respecto a la formación pedagógica. La tendencia más clara se produce en el uso las aplicaciones de móvil, que se incrementa conforme lo hace la formación pedagógica.

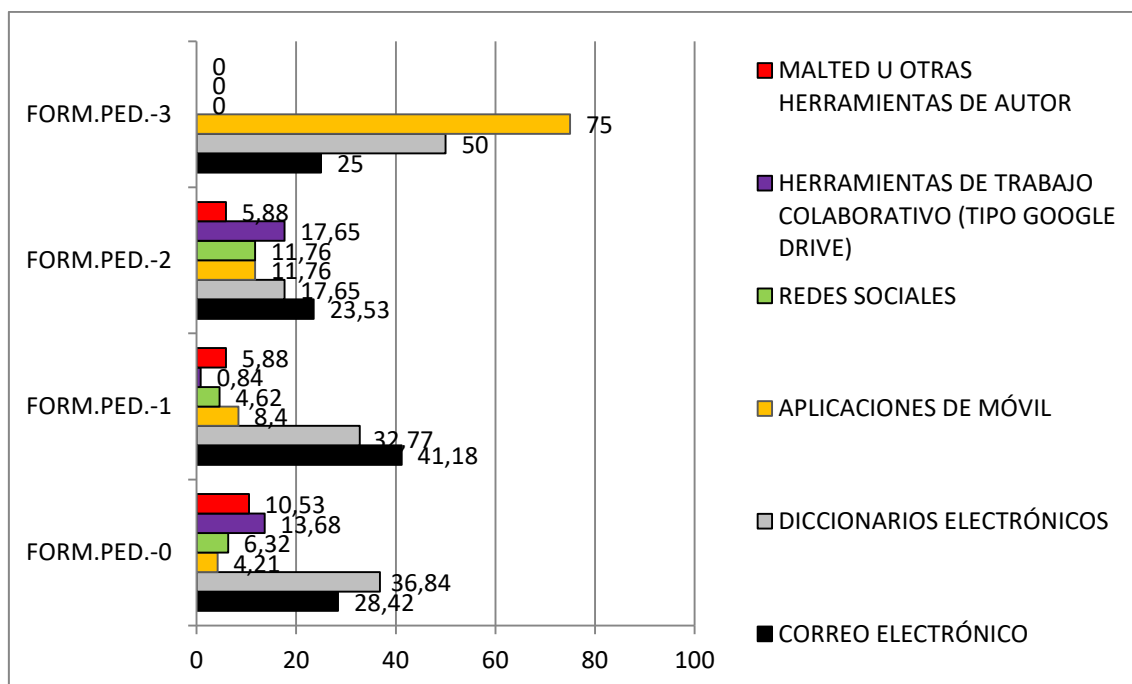


Ilustración 465: Porcentaje de utilización de las siguientes herramientas informáticas: correo electrónico, diccionarios electrónicos, aplicaciones de teléfono móvil, redes sociales, herramientas de tipo

colaborativo y herramientas de autor específicas para lenguas extranjeras según formación pedagógica

Finalmente, en el caso de los materiales elaborados por el propio profesorado, vemos que tanto la página web o blog propio de aula o materia como los proyectos colaborativos eTwinning tienen mayor presencia cuanto mayor es la formación pedagógica de los docentes, mientras que el grupo formativo 2 es en el que mayor porcentaje de profesorado refiere utilizar materiales digitales propios, y el grupo 1 el que tiene mayor porcentaje de docentes que utilizan webquests o miniquests en sus clases. Tal como sucedía en el caso de variables anteriores, de los elementos presentes en el gráfico siguiente, solo los proyectos eTwinning, con escasa presencia entre el conjunto del profesorado, no presentan datos con relevancia estadística:

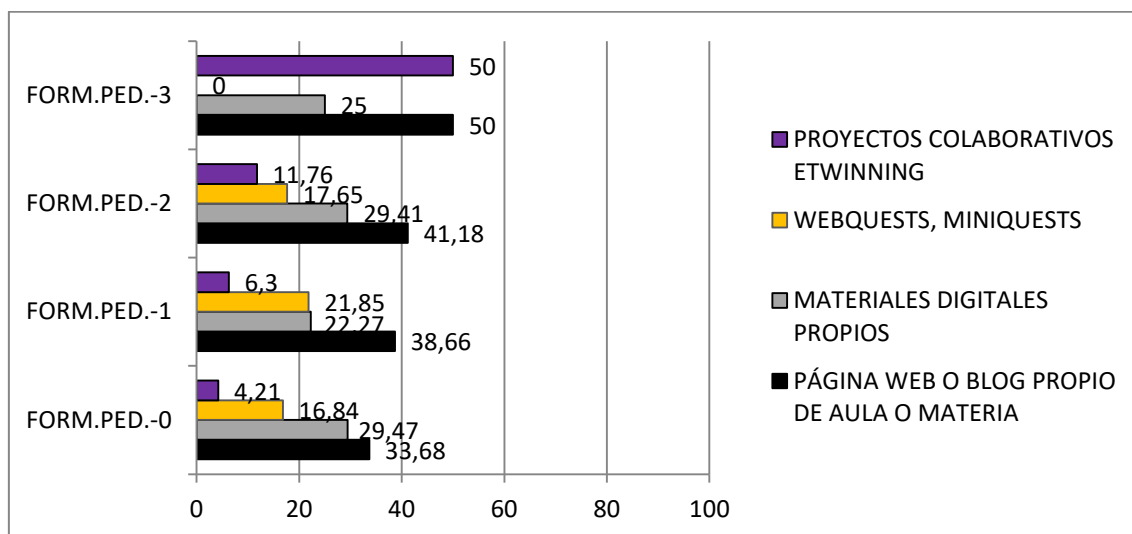


Ilustración 466: Porcentaje de utilización de página web o blog propio, materiales digitales propios, webquests o miniquests y proyectos colaborativos eTwinning según formación pedagógica

#### 4.3.11. Sugerencias realizadas por el profesorado

Como última pregunta en nuestro cuestionario, se le ofreció al profesorado la oportunidad de que realizase propuestas de mejora de la enseñanza del inglés en su centro escolar. No era esta una pregunta obligatoria para poder enviar el cuestionario cubierto, por lo que solo 172 de los 354 docentes participantes en nuestro estudio realizaron propuestas. Nuestro objetivo era ver qué problemas concretos detectaba el profesorado desde su perspectiva individual teniendo en cuenta su realidad personal. En ciertos casos las respuestas se referían a algún elemento concreto (tener menos alumnado, tener aula específica, más sesiones, etc.) pero en otros casos nos encontramos con reflexiones profundas que tocan elementos muy diversos y que podrían ser un buen resumen de la problemática de nuestros centros. En todo caso varias de las propuestas presentan grandes coincidencias, lo que nos puede indicar que hay margen de intervención para la mejora.

Así, se ha contabilizado el número de propuestas en torno a cada uno de los temas. El número inicial indica cuántos docentes han realizado cada propuesta:

39 – **Más horas de clase por grupo cada semana.** Actualmente el horario es de una hora semanal dividida en al menos dos períodos en educación infantil, de 2 horas en 1º y 2º de primaria, y de 3 horas los diez cursos siguientes desde 3º de primaria a 2º curso de bachillerato, pero hasta el curso 1998-1999, mientras la ESO no sustituyó a los antiguos 1º y 2º de BUP, en estos niveles se impartían 4 horas semanales.

37 – **Menos alumnado por grupo.** Con frecuencia se menciona este factor como facilitador a la hora de trabajar la oralidad. Conviene tener en cuenta que otros 13 docentes mencionan la posibilidad de realizar desdobles que, aunque no reduciría el número de alumnos por grupo, para el profesorado y alumnado afectado tendría un efecto similar.

32 – **La presencia de un auxiliar de conversación,** servicio que es concedido prioritariamente a los centros plurilingües o bien con secciones bilingües.

20 – **Mejor dotación en TIC.** Ciertos docentes mencionan elementos concretos que echan en falta y otros lo mencionan de forma más general.

18 – **La existencia de un aula de idiomas específica.** Salvo algunos centros con aulas organizadas en función de aula-materia, la mayoría de los centros cuentan con la organización aula-grupo que habitualmente solo permite la existencia de un aula de idiomas en el caso de haber locales sobrantes y, en ese caso, de haber diversas clases de inglés en un mismo horario, tampoco garantiza su utilización en todo el horario del grupo o profesorado.

17 – **Formación específica** del profesorado (bien en inglés, pedagogía, etc.).

17 – **Mayor presencia del inglés fuera del aula / mayor exposición al inglés** (en varios casos se mencionan series y películas subtituladas o mayores oportunidades de usarlo). Es una sugerencia interesante pues se solicitaban propuestas para “su centro escolar” y esta, en la que coinciden numerosos docentes, se sale de lo esperable.

13 – **Existencia de desdobles**, que no se contemplan en todos los niveles y, en aquellos en los que sí están contemplados, dependen de la disponibilidad de profesorado que tenga el centro. En ciertos casos se comenta que facilitaría el trabajo oral con el alumnado.

13 – **La incorporación del trabajo por proyectos o tareas**. Esta opción metodológica depende de las decisiones de los órganos de coordinación pedagógica y no siempre están en la mano del docente de forma individual.

13 – **Clases más dinámicas y /o centradas en la comunicación y expresión oral**, lo cual nos da a entender que el profesorado es crítico con la presencia de la oralidad en sus clases o en las de sus compañeros de centro.

12 – **Un mayor uso de las TIC**. Además del problema de falta de dotación tecnológica, también se da el caso de que el uso de aquellas de las que se dispone no es considerado suficiente por el profesorado.

11 – **Utilización de materiales nuevos o diferentes del libro de texto**. En algún caso se habla de materiales complementarios y, en otros, se intuye que se pretende su sustitución por otro tipo de materiales.

11 – **Mayor coordinación del profesorado**. En algún caso no nos queda claro si se refiere al profesorado de inglés entre sí, o a este con el de otras materias como podría ser el de otras lenguas, primeras o segundas o, de forma más general, a todo el profesorado del centro escolar.

10 – **Menor carga lectiva para el profesorado**. Conviene recordar que estos últimos cursos han visto un incremento de la carga lectiva del profesorado de 21 a 25 horas lectivas, en el caso del profesorado de primaria de la enseñanza pública, mientras que en el caso de los maestros de centros privados es de 24 horas. En la educación secundaria la legislación permitía cierta flexibilidad, entre 18 y 20 horas, pero, de hecho, hace años no se solía alcanzar el límite de las 20 horas que actualmente es el horario lectivo habitual del profesorado de los centros públicos, mientras que es de 25 en el caso de los centros privados de educación secundaria.

10 – **Bilingüismo: adscripción a programas bilingües o plurilingües**. Estos programas pueden ser impartidos en primaria por el profesorado de la especialidad de inglés, pero también por otro profesorado siempre que cumpla los requisitos de la convocatoria (órdenes publicadas en el DOG de 20 de mayo de 2011 tanto para las secciones bilingües como para los centros plurilingües). Sin embargo, en educación



secundaria depende de que el profesorado de otras materias no lingüísticas cumpla los requisitos y acepte este compromiso y trabaje en coordinación con el profesorado de lengua extranjera. Además, tiene que existir suficiente alumnado participante, haberse elaborado un proyecto de participación, recibir la aprobación del consejo escolar una vez oído el claustro y, finalmente, recibir el informe favorable de la inspección educativa. Por todo ello, no es suficiente con que el profesorado de idiomas esté interesado en la implantación de este tipo de programas para que se hagan efectivos en un centro escolar.

**9 – Separar el alumnado por cursos (primaria) o niveles en la materia (secundaria).**

En educación infantil y primaria, en el caso de centros con baja matrícula es habitual agrupar niveles diferentes en un único grupo siempre que este no supere los 20 alumnos, lo cual supone una dificultad añadida para el profesorado, que sigue teniendo programaciones diferenciadas para alumnado reunido en un único grupo. En secundaria la propuesta de separación por niveles no suele ser la división habitual entre grupos.

8 – Mejor conexión a internet en el centro escolar.

7 – **Otorgarle mayor importancia a la oralidad**, que se puede unir a la propuesta que se incluye a continuación pues quizás podrían considerarse causa y efecto.

7 – **Mayor implicación de las familias**, algo sin duda deseable y beneficioso en todo el proceso educativo.

6 – Más tiempo dedicado a la oralidad.

6 – **Más tiempo de preparación de clases y / o materiales** (con frecuencia combinada con menor horario de clase). Dado que el horario de permanencia en el centro escolar se mantiene en 30 horas tanto en educación primaria como secundaria en los centros públicos, el incremento de horario lectivo de los últimos años ha reducido el tiempo disponible para que el profesorado prepare sus clases y/o materiales dentro del horario total de permanencia, a la vez que las necesidades de preparación han aumentado con el mayor número de clases semanales.

6 – **Más profesorado**. La propuesta aparece así de forma general y da a entender que la falta de profesorado ocasiona problemas que podrían ser de agrupación de niveles en primaria, falta de desdobles, a pesar de cumplir los requisitos, horarios al límite o superando el límite de horas lectivas posibles, etc.

6 – **Actividades en inglés para el alumnado (fuera de clase)**. Tampoco estas actividades dependen siempre del centro aunque, sobre todo en el caso de centros de educación infantil y primaria, podrían organizarse fuera del horario lectivo del alumnado como actividades complementarias.

6 – **Más uso del inglés en el aula.** Algo que en principio depende del propio profesorado, si bien pueden intervenir otros factores, como la experiencia que tenga el alumnado respecto a cursos anteriores, las decisiones tomadas en el departamento didáctico, etc.

6 – **Menor carga curricular.** Resulta difícil delimitar algo tan genérico, pero puede referirse al aumento del currículo gramatical que ha tenido lugar con la incorporación de la LOMCE, sin que haya mayor horario lectivo, lo que puede ocasionar desequilibrios o que otros aspectos, como podría ser la oralidad, puedan no trabajarse adecuadamente.

6 – **Mayor inversión/medios.** Aparece así de forma genérica y no queda claro si se refiere a medios humanos, materiales, espacios, etc.

5 – **Encerado digital.** Esta propuesta podría sumarse a la de mejor dotación TIC, pero es muy específica respecto al tipo de dotación.

5 – **Laboratorio de idiomas.** Sucede lo mismo que en el caso anterior.

5 – **Apoyos y/o refuerzos en lengua inglesa.** Los apoyos se proporcionan habitualmente en materias instrumentales y el profesorado de apoyo (en educación primaria y ESO) no tiene por qué ser especialista en lenguas extranjeras.

5 – **Intercambios/programas internacionales,** que dependen de la voluntariedad del profesorado y del centro.

5 – **Evaluar competencias.** Aunque habría que evaluar por competencias, en muchos casos prosiguen las inercias de sistemas de evaluación anteriores quedándose la evaluación por competencias en algo limitado a los documentos, si es que aquí se contempla.

4 – **Profesorado especialista en inglés fijo en el centro escolar.** La no existencia de profesorado de una determinada materia con destino definitivo puede provocar que no haya continuidad en la línea metodológica seguida. Esto tiene menos relevancia en centros con varios profesores de la materia, sin embargo, centros pequeños de una sola línea de educación infantil y/o primaria, pueden encontrarse durante varios años con que la única plaza de la especialidad es cubierta con profesorado provisional, afectando a la consecución de objetivos en la materia.

4 – **Menos vocabulario y/o gramática** (en el currículo), posiblemente para priorizar enfoques más comunicativos y menos tradicionales.

3 – **Menos secciones bilingües y más énfasis en la materia de inglés.** Las últimas dos décadas han visto la emergencia de las antiguas secciones europeas en Galicia (creadas de forma experimental en el curso 2002-2003 y reguladas por la orden del 18 de abril de 2002 publicada en el DOG el 30 de abril de 2002), y denominadas secciones

bilingües a partir del curso 2007-2008 (orden del 18 de abril de 2007, DOG de 7 de mayo de 2007), y posteriormente modificadas en 2011 con una nueva orden regulatoria (de 12 de mayo de 2011, publicada en DOG el 20 de mayo de 2011), además de la creación experimental de centros plurilingües en el curso 2010-2011 (orden de 30 de junio de 2010, publicada en DOG el 6 de julio de 2010) y actualmente reguladas por una orden aprobada un año más tarde (publicada en DOG el 20 de mayo de 2011). Esto ha provocado que se hayan centrado muchos esfuerzos económicos y dotacionales (formación, cursos en el extranjero, auxiliares de conversación) en este tipo de secciones y centros más que en el material de lengua inglesa.

3 – **Espacios adecuados.** Quizás este punto se podría sumar a la petición de un aula específica de inglés, aunque resulta más general.

3 – **Apoyo del sistema educativo para proyectos y planes de formación.** Entendemos que se refiere para el profesorado de idiomas.

3 – **Menor condicionamiento de los exámenes PAU.** Aunque el currículo de bachillerato prescinde de la alusión a estas pruebas, la realidad es que el profesorado que imparte clase en bachillerato, y más específicamente en el 2º curso, se ve muy condicionado por las mismas, siendo los resultados obtenidos en las pruebas una evaluación del alumnado pero también del profesorado e, incluso, del centro escolar.

3 – **Menos tareas no docentes.** En muchos casos el profesorado realiza tareas no docentes que computan como tiempo complementario en su horario por no haber profesionales específicos dentro de los centros educativos. Estas tareas pueden ser: la responsabilidad de un comedor escolar, la atención a la biblioteca del centro, tareas administrativas en centros muy pequeños sin personal administrativo, guardias de transporte escolar, etc. además de, ya dentro de las tareas del profesorado, la creciente burocracia de los últimos años.

3 – **Materiales específicos.** Se entiende que se refiere a otros materiales específicos distintos del libro de texto.

3 – **Mejorar la disciplina/respeto.** Aunque este aspecto no es específico de la materia de inglés, sí que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje, enrareciendo el ambiente del aula y llegando a perjudicar a todo el grupo de alumnos afectado.

3 – **Aumentar la motivación del alumnado.** Sin duda una cuestión compleja pero fundamental, pues “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” (Chomsky 1988: 181).

2 – **Mayor implicación de la comunidad educativa.** Respecto a la mayor implicación de las familias, aquí se incluye además al profesorado, alumnado y demás personal del centro.

2 – **Aprovechar mejor al auxiliar de conversación.** Actualmente los auxiliares de conversación se envían a los centros que cuentan con secciones bilingües o son centros plurilingües, sin que haya una solicitud previa o una formación para su mejor aprovechamiento. Simplemente se realiza una sesión de presentación del auxiliar en Santiago de Compostela a comienzos de octubre, más centrada en aspectos burocráticos que en aspectos pedagógicos.

2 – **Con una metodología CLIL real.** El hecho de que haya materias impartidas en la L2 dentro de los centros plurilingües o centros con secciones bilingües no necesariamente supone la aplicación de una metodología concreta y esto depende de la voluntariedad del profesorado participante, al que no se le exige más formación específica que un certificado B2 en el idioma de la sección bilingüe.

2 – **Atención individualizada.** Esta solo se puede proporcionar con suficiente profesorado o si este tiene una carga horaria que permita atender casos con dificultades específicas.

1 – **Proyecto educativo coherente.** Este es un problema que afecta a todo el claustro de profesores e, incluso, a toda la comunidad educativa representada en su consejo escolar. La actuación de cada docente y departamento didáctico debería encuadrarse dentro de un proyecto educativo que le diese sentido.

1 – **Impartir solamente inglés.** Tanto en educación primaria como en secundaria en centros públicos o privados, las necesidades organizativas pueden obligar al profesorado a impartir las materias más diversas, lo que puede redundar en falta de tiempo para la propia materia de la que se es especialista.

1 – **Clases más largas (a fin de poder trabajar por proyectos sin presión).** En principio los períodos lectivos en educación primaria y secundaria son de una sesión –habitualmente de 45 a 60 minutos–, lo que puede dificultar la adopción de ciertas metodologías o el uso de algunas dotaciones.

1 – **No obligar a impartir clase en educación infantil.** El profesorado de primaria con la especialidad de inglés se ve forzado a impartir clase en educación infantil al no existir profesorado especialista en inglés para educación infantil, a pesar de estar generalizada la lengua extranjera en este nivel educativo.

1 – Mejorar la metodología en la enseñanza del inglés.

1 – **Mayor control de la administración respecto a qué se está haciendo/impartiendo en clase.** En la actualidad no existe una forma de control específica sobre lo que se

realiza dentro de las aulas, salvo a través de las pruebas objetivas como las PAU –actualmente EBAU– y las evaluaciones diagnósticas en educación primaria o en ESO. En todo caso, suponen una evaluación del alumnado pero no directamente del profesorado y, menos aún, del proceso de enseñanza y aprendizaje.

1 – Mayor presencia de la creatividad y atención a la inteligencia emocional.

1 – **Formación en el extranjero para el profesorado.** En el caso del profesorado funcionario de centros públicos, esta formación está canalizada a través del Programa integral de aprendizaxe de linguas estranxeiras, PIALE, que busca ofertar “itinerarios intensivos que revitalicen e potencien contidos e aspectos lingüísticos xa adquiridos, que promovan o avance na consolidación e adquisición de niveis de competencia lingüística superior e se teña a ocasión de aplicar no propio contexto todo o adquirido, fomentando o carácter cooperativo entre as persoas participantes.” (Orden de 24 de abril de 2017, publicada en DOG de 3 de mayo de 2016). En su convocatoria para el curso 2017-2018 el número de plazas para profesorado de inglés como lengua extranjera era inferior al convocado para profesorado CLIL.

1 – **Tutorías.** Las tutorías presenciales con el alumnado de ESO están contempladas en el horario lectivo del profesor-tutor así como en el horario de clase de los estudiantes, pero esto no es así en educación primaria y bachillerato, niveles en los que hay un tutor asignado que no dispone de una hora presencial específica de dedicación a su grupo de alumnos.

1 – **Horarios breves en educación infantil.** Resulta difícil saber a qué exactamente se refiere esta propuesta, pero la legislación dice que el horario de la materia de inglés en educación infantil tiene que ser de una hora semanal dividida en, por lo menos, dos períodos lectivos.

1 – **Mayor formación TIC.** Aunque se mencionaba antes la necesidad de mayor formación, este docente fue muy específico respecto al tipo de formación necesaria.

1 – **Destinos más próximos al domicilio.** A pesar de que el profesorado de centros privados suele ser contratado para trabajar en un centro concreto, el de centros públicos, bien sea profesorado funcionario, bien esté trabajando como profesorado sustituto o interino, accede a un centro u otro por mérito, según una serie de criterios objetivos, siendo frecuente que, especialmente en los primeros años de acceso a la docencia, obtenga plaza en destinos muy alejados entre sí, que pueden hacer muy difícil la conciliación familiar.

1 – **Mejorar la situación laboral del profesorado,** deterioradas a raíz de las medidas tomadas a raíz de la crisis económica y que no solo se refieren a recortes en las remuneraciones, sino también a aumento de horario lectivo en el profesorado de

centros públicos, desaparición de diversas ayudas, como puede ser para realizar estudios universitarios, etc.

**1 – Recuperar las remuneraciones** (de antes de los recortes ocasionados por la crisis). Este comentario podría sumarse al anterior, aunque sea más específico.

1 – Seleccionar bien los materiales.

1 – Aprendizaje colaborativo.

1 – Aumentar el prestigio del profesorado.

1 – Evaluar competencias en las PAU.

1 – Clima de diálogo.

1 – Internet en casa para el alumnado.

1 – Alumnado activo.

1 – Integración de las lenguas extranjeras.

## 5. DISCUSIÓN

### 5.1. Edad del profesorado

En el marco teórico de este estudio hemos visto que el profesorado español tiene un promedio de edad superior a la media de la OCDE (OECD 2014) y, en concreto, hay pocos docentes de menos de 30 años. Además, en el caso gallego esta tendencia es todavía más acentuada al contar con un porcentaje más alto de docentes que superan los 40 años que el conjunto de España y con un menor porcentaje por debajo de esta edad tanto en educación primaria como en secundaria (Consejo Escolar del Estado 2013). Esta elevada presencia de profesorado mayor en nuestras aulas no sería relevante si no hubiese mayores diferencias entre la metodología empleada por el profesorado de diferentes edades. Sin embargo, tal y como hemos visto, hay estudios (Madrid 2005; Richards y Farrel 2005; García Laborda y Fernández Álvarez 2010; Paran 2011; Rodríguez-Pérez 2012; Hall y Cook 2013; Hiver y Dörnyei 2015) que indican que la edad es un factor que redundo en una diferente forma de enseñanza, con diferencias metodológicas, actitudinales, de conexión con el alumnado y de relación con la tecnología en el aula.

Nuestros datos señalan que las diferencias entre el profesorado de diferentes edades parten ya desde la propia formación inicial de los docentes. La menor edad del profesorado de la muestra se asocia significativamente tanto con un mejor expediente como con un acceso más habitual a la profesión por motivos vocacionales, pero no con un profesorado que se siente más innovador, a diferencia de lo que percibía Rodríguez-Pérez (2012) en su estudio del profesorado de idiomas de Asturias.

Aunque sin llegar a ser significativo en nuestros datos, hemos visto que las clases del profesorado que supera los 60 años son percibidas por los mismos docentes como más rutinarias, algo que se correspondería con la evitación del riesgo y de las metodologías innovadoras que suele realizar el profesorado mayor a medida que va desarrollando inmunidad por falta de adaptación a las nuevas exigencias de la profesión, tal como lo describen Hiver y Dörnyei (2015). En esta misma línea se situaba el estudio de Madrid (2005), que describía al profesorado mayor como más monótono, rutinario y con peor conexión con el alumnado de 2º de ESO participante en el estudio. Aun cuando no examinamos las percepciones del alumnado sobre las clases, sino las del profesorado, nuestros datos indican que cuanto más joven es el profesorado más suscribe la idea de que el alumnado debe tener protagonismo dentro del aula, tomando decisiones como elegir materiales, temas de conversación, canciones o incluso formas de enseñar.

Cuanto mayor es el profesorado más probable es que su formación como alumno o docente de lengua inglesa haya seguido metodologías más tradicionales, más próximas al método gramática-traducción y, como señalan Richards y Farrel (2005), sus conocimientos y destrezas pueden irse quedando obsoletos hasta dejar de responder a

las necesidades de sus centros escolares. Así, esta menor actualización de sus conocimientos didácticos podría tener como consecuencia una enseñanza regida por una metodología más tradicional. De hecho, aunque nuestros datos no apuntan diferencias estadísticamente significativas en el tratamiento de aspectos como la gramática, vocabulario, traducción, dictados, proyectos, trabajos por tareas o estrategias de aprendizaje en función de la edad de los docentes, sí se relaciona significativamente la mayor presencia de actividades orales (como los ejercicios de comprensión oral, los vídeos o las canciones) o de interacción (como los juegos o la búsqueda de información en grupo) con la menor edad de los docentes. Por otro lado, elementos muy tradicionales como los exámenes escritos e incluso, aunque en menor medida, los orales, se relacionan con el profesorado de mayor edad.

El estudio realizado por Vystavělová (2009) entre docentes de la República Checa concluía que la enseñanza por tareas era un tipo de actividad prácticamente inexistente en las aulas de docentes de más de 46 años. Sin ser nuestros datos estadísticamente significativos al respecto, sí percibimos en nuestra muestra una menor presencia tanto de trabajos por tareas como de proyectos en las aulas de los docentes de más de 40 años.

Otro aspecto que Hall y Cook (2013) relacionan con el profesorado de más edad es el mayor uso de la L1 durante las clases de inglés, porque en su propia formación se siguió una metodología próxima al método gramática-traducción, que se podría desarrollar en gran medida a través de la L1, bien porque el tiempo haya ido diluyendo el énfasis en el uso de la L2 dentro del aula o bien, como sugieren García Laborda y Fernández Álvarez (2010), por falta de formación para poder utilizar el inglés en contextos como el manejo de una clase. Nuestros datos coinciden con un mayor uso del inglés por parte del profesorado de menor edad. Los porcentajes de uso de la L1 referidos por el profesorado de la muestra van desde menos de un 40 % del tiempo de clase entre los docentes de menos de 30 años al 60 % entre aquellos que superan los 60, habiendo un incremento claro cuanto mayor es el profesorado, si bien sin alcanzar significación estadística. Conviene tener en cuenta que los datos de los que disponemos son proporcionados por los propios docentes, que no siempre son objetivos en la percepción que tienen de su uso de la L1, ya que pueden entender que la usan menos de lo que realmente lo hacen (Mysliwiec 2015).

Por último, el uso de las TIC, posiblemente ausentes de la formación inicial del profesorado de mayor edad, revela que hay diferencias de uso entre los distintos elementos disponibles para el profesorado si tenemos en cuenta la edad pero, salvo en el caso de elementos concretos, como pueden ser las pantallas de proyección o interactivas, o bien el correo electrónico, más usados todos ellos por el profesorado más joven, no se ven diferencias significativas destacables asociadas a la edad. Hernández Martín y Martín de Arriba (2017) apuntan incluso que son los docentes más experimentados los que más familiarizados están con las herramientas TIC que



favorecen el aprendizaje colaborativo. Sin embargo nosotros hemos visto que el uso de las páginas web o blogs de clase o aula administrados por el docente es significativamente más habitual entre los docentes de menos de 40 años que entre los que superan esta edad.

## **5.2. Profesorado de educación primaria y secundaria**

Tal como figuraba en el marco teórico de este estudio, el profesorado gallego de inglés tanto de enseñanza primaria como de secundaria puede contar, y de hecho cuenta en general, con unas características personales y formativas significativamente diferentes según el nivel en que imparte clase. Así, según nuestros datos, en comparación con el de educación secundaria, el profesorado de inglés de educación primaria es casi 4,5 años más joven en promedio, está compuesto por un mayor porcentaje de mujeres, trabaja en entornos más rurales y en mayor medida en centros públicos, teniendo a su cargo clases más numerosas. Existen, así mismo, diferencias formativas estadísticamente relevantes. En educación primaria los docentes cuentan con una mayor formación pedagógica formal aunque menor en lengua inglesa, formación esta última que algunos autores consideran que debería mejorarse (Madrid 2001; Cortina Pérez 2011; Cajide Val y Vez Jeremías 2012; Amengual Pizarro 2013; Urbano Marchi y González Las 2013). En todo caso, la calificación obtenida por los docentes de educación primaria en su expediente universitario es ligeramente más elevada y, a la vez que creen que su formación en inglés escrito es inferior a la del profesorado de secundaria, sucede lo contrario con su formación TIC para la enseñanza de las lenguas extranjeras o con su conocimiento de muchas de las formulaciones teóricas sobre enseñanza de lenguas. Además, es el profesorado más joven y de educación primaria el que es más innovador y cuenta con mayor motivación (Rodríguez-Pérez 2012).

Nos encontramos, por lo tanto, ante dos colectivos que, sin estar completamente separados entre sí, cuentan con diferentes características, lo que podría dar lugar a un dispar comportamiento dentro del aula. Efectivamente, nuestros datos corroboran que los docentes de educación primaria muestran mayor gusto por innovar en sus clases y perciben que su práctica docente se aparta más del tipo de enseñanza que recibieron como alumnos, en ambos casos con diferencias estadísticamente significativas. Esto tiene su relevancia una vez que la Comisión Europea (2001) anima a los docentes a incorporar métodos innovadores en la enseñanza de lenguas. Además, tal como señala Álvarez (2003), actividades como el énfasis en la lengua oral pueden considerarse innovadoras dado que requieren atención e interés por parte del docente para una incorporación exitosa en sus clases.

Conviene recordar, no obstante, que las exigencias de los diferentes niveles de enseñanza en que estos dos colectivos enseñan son muy diferentes. En el caso de los docentes que imparten clase en educación primaria, el alumnado está todavía desarrollando su competencia lingüística oral y, especialmente, escrita en la primera o primeras lenguas, por lo que las orientaciones metodológicas del currículo recomiendan partir de la lengua oral, mientras que en educación secundaria el currículo propone un equilibrio entre destrezas orales y escritas. Así mismo, el alumnado de educación secundaria suele haber alcanzado ya un desarrollo cognitivo que permite la utilización de abstracciones, como pueden ser los conceptos

gramaticales, la utilización de analogías entre lenguas, símbolos fonéticos, etc. lo que posibilita el uso de una metodología que no sería útil en niveles inferiores. Por ello no resulta sorprendente que el nivel de enseñanza en el cual imparte clase el profesorado se relacione con importantes diferencias en cuanto a la frecuencia de muchas de las actividades habituales en las clases de inglés. Así, vemos que, salvo en el caso de los ejercicios de comprensión oral o lectora y de las exposiciones orales, el profesorado de secundaria tiende a realizar más actividades escritas y menos orales en sus clases que el de primaria. En el caso de la interacción oral, las actividades que suponen recrear situaciones ficticias en el aula, como pueden ser las de *role play*, búsqueda de información en grupo, simulaciones de situaciones reales o incluso los juegos, tienen una presencia notablemente superior en las aulas de educación primaria, posiblemente porque el propio profesorado cree en la importancia de seguir el método comunicativo (Roothoof 2017). Por su parte, el tratamiento explícito tanto del vocabulario como de la gramática, así como los dictados, es más habitual en las aulas de educación secundaria.

También es en las aulas de primaria donde se realizan con mayor frecuencia trabajos organizados por tareas y se tratan los aspectos culturales, tanto referidos a nuestra cultura como a aquella de los países anglófonos. Lo mismo sucede con el trabajo de las estrategias compensatorias, con la promoción de “aprender a aprender” y con el uso del dossier, todas ellas actividades significativamente más habituales en las aulas de educación primaria.

Respecto a las fuentes de *input*, el profesorado de primaria refiere utilizar más los materiales auténticos que el de secundaria mientras que, al contrario, son los docentes de educación secundaria los que en mayor medida entienden que un buen libro de texto es la herramienta más importante. A pesar de este mayor énfasis en la oralidad de la lengua extranjera, tal como hemos visto diversos autores señalan las carencias formativas en lengua inglesa del colectivo de maestros, que conforma el grueso del profesorado de inglés de educación primaria.

Aunque, sin duda, hay que tener en cuenta la diferente edad del alumnado de cada etapa educativa, los datos anteriores muestran que el profesorado de educación secundaria imparte una enseñanza más cercana al enfoque tradicional de gramática-traducción y con mayor atención a los aspectos formales de la lengua, en especial a las destrezas escritas. Se comprende así el énfasis puesto por diversos investigadores (Bonnet 2002; Vez y Martínez Piñeiro 2004; Rubio Alcalá y Martínez Lirola 2008; Corpas y Madrid 2009; Ortega Martín y Madrid 2009; Cajide Val y Vez Jeremías 2012; Morata y Coyle 2012; Rubio y Tamayo Rodríguez 2012; Calvo Benzie 2013b; Hornero, Mur-Dueñas y Plo 2013; Plo, Hornero y Mur-Dueñas 2013; Vez, Martínez Piñeiro y Lorenzo Rodríguez 2013) en la necesidad de concederles más importancia a las destrezas orales a lo largo de toda la enseñanza secundaria, ya que parecen quedar relegadas a una posición muy secundaria del currículo.

Las diferencias entre estos dos grupos de profesorado se extienden también a la percepción de que a lo largo de los últimos años, a raíz de la introducción de la materia de inglés en cursos cada vez más bajos, ha mejorado tanto la competencia lingüística general como la comunicativa en lengua inglesa. En ambos casos la percepción del profesorado que imparte clase en educación primaria es significativamente más positiva que la del de secundaria.

Por último, la utilización de los recursos tecnológicos es diferente en ambos niveles. En educación primaria el alumnado tiende a utilizar más las TIC dentro del aula pero no existen diferencias relevantes respecto al uso de la tecnología que realiza el alumnado en sus tareas para casa o respecto al que hace el profesorado tanto dentro del aula como en la preparación de las clases. Esto podría deberse a la diferente dotación con que cuenta el alumnado en sus centros educativos más que a la voluntad del propio profesorado. Por su parte, las herramientas informáticas utilizadas en cada nivel varían significativamente, con mayor presencia de aplicaciones informáticas, internet, pantallas digitales interactivas y página web o blog propio entre el profesorado de primaria, mientras que el de secundaria hace más uso de laboratorios de idiomas, pantallas no interactivas con proyector, redes sociales, herramientas colaborativas, diccionarios electrónicos o materiales digitales propios.

### 5.3. Sexo del profesorado

Hemos visto que el profesorado de educación primaria y secundaria en Galicia tiene un carácter fundamentalmente femenino, con una mayor presencia de docentes mujeres en educación primaria que en secundaria, en línea con lo que sucede a nivel estatal, aunque con matices. El porcentaje de mujeres es ligeramente más elevado entre las maestras en Galicia que en el resto del estado pero es algo más bajo entre los docentes del cuerpo de educación secundaria y, especialmente, en el de catedráticos. Aunque no disponemos de datos oficiales específicos para el profesorado de lengua inglesa, los datos obtenidos en este estudio indican claramente que la presencia femenina es mayoritaria en los niveles estudiados, representando las mujeres el 82,72 % de los docentes de educación primaria y el 74,68 % de los de secundaria, aunque con porcentajes más bajos en los centros privados que en los públicos.

Que el sexo del docente afecte a la enseñanza que imparte es algo que ha sido estudiado con resultados dispares. Así, Rodríguez-Pérez (2012) entiende que las mujeres son docentes más motivadas y que su enseñanza, especialmente la de las profesoras noveles, es más innovadora; García Laborda y Fernández Álvarez (2010), en cambio, no detectan que el sexo del profesorado repercuta significativamente en la interacción en la L1 o L2 en las clases de inglés. Nuestros datos muestran ciertas diferencias, aunque no tan acusadas como en el caso de otras variables estudiadas.

Las docentes de sexo femenino de nuestro estudio tienen una media de 3 años menos que los hombres, mayor formación pedagógica y mejor conocimiento del marco legislativo en el que se desenvuelven. También su razón de inicio en la profesión es significativamente más vocacional, lo que se podría relacionar con que actualmente su gusto por esta sea superior, y perciben que su enseñanza es actualmente más comunicativa que hace años de forma significativamente superior a sus compañeros de sexo masculino.

En cuanto a la práctica docente diaria no se perciben diferencias respecto a las actividades centradas en las destrezas escritas, pero sí respecto a muchas de las orales y de interacción sobre las que se ha preguntado, como pueden ser los ejercicios de comprensión oral (*listening comprehension*), el trabajo de la pronunciación, el uso de canciones en el aula, la conversación con el alumnado, los juegos, actividades de *role play* o las simulaciones de situaciones reales en el aula. Todas ellas son actividades significativamente más habituales en las aulas en que imparten clase profesoras. En cambio, apenas se aprecian diferencias en cuanto al tratamiento de la gramática, los ejercicios de vocabulario, la traducción o los dictados. Solamente en el caso de las explicaciones de aspectos sobre vocabulario, más frecuentes en las clases en que imparten clase mujeres, las diferencias en este aspecto alcanzan la significación estadística.

La utilización de los proyectos en el aula es otro aspecto mucho más característico en las clases de docentes de sexo femenino, algo que también sucede con el tratamiento de los aspectos culturales y, aunque el trabajo de las estrategias de aprendizaje no presenta diferencias notables entre los dos grupos objeto de este estudio, son las mujeres quienes entienden en mayor medida que es su responsabilidad como docentes proporcionarle al alumnado estrategias para extender el aprendizaje de la L2 fuera del ámbito escolar. Además, son ellas quienes más refieren promover “aprender a aprender” entre sus alumnos, algo que podría estar relacionado con que, a su vez, sean los docentes de sexo masculino quienes creen que sus alumnos cuentan con más oportunidades de utilizar el inglés fuera del contexto escolar.

En cuanto a la utilización del libro de texto como material de clase, las diferencias entre hombres y mujeres son significativas pero varían según el nivel educativo de que se trate. De esta forma, desde 1º hasta 4º curso de educación primaria los hombres refieren utilizar más el libro de texto. En cambio, desde 5º de educación primaria hasta 2º de bachillerato, con la única excepción de 3º de ESO, son las mujeres quienes más dicen utilizarlos. Diferencias por niveles educativos también las encontramos en la utilización de la lengua inglesa en el aula. Según nuestros datos las mujeres utilizan más la L2 en el aula durante toda la educación primaria y, en la secundaria, desde 4º de ESO hasta 2º de bachillerato, mientras que desde 1º a 3º de ESO y en los grupos de 4º de PDC de ESO son los hombres quienes dicen utilizarlo más. Dado que estos últimos cursos son aquellos en los que se utiliza la L2 en menor porcentaje del tiempo de clase, observamos una mayor disparidad entre las mujeres de las medias de uso de la L2 según el curso en que impartan clase. Como la mayor parte de los docentes que imparten clase en educación secundaria lo hacen en varios niveles que, con frecuencia, incluyen cursos de ESO y bachillerato, nuestros datos sugieren una mayor adaptación a las necesidades concretas de los distintos cursos y niveles por parte de las mujeres, en línea con lo que percibe el alumnado en las docentes femeninas (Madrid y Hughes 2010). De hecho, también encontramos diferencias estadísticamente significativas que indican que las mujeres creen en mayor medida que los hombres que deben utilizar recursos extralingüísticos para evitar el uso de la L1 así como que la improvisación para adaptarse a las necesidades concretas de la clase es con frecuencia positiva.

Finalmente, no se aprecian diferencias significativas respecto a la utilización de la tecnología en casa o dentro del aula, tanto por parte de los propios docentes como de su alumnado, aunque las mujeres creen que se deberían utilizar más las TIC en las clases de inglés. Eso sí, los hombres refieren decantarse más claramente que las mujeres por casi todos los diferentes recursos tecnológicos a su disposición en el aula y en la red, excepto en el caso de los proyectos colaborativos eTwinning, aunque en este caso las diferencias no llegan a ser significativas, y en la página web o blog propios, más utilizados por las profesoras.

En resumen, nuestros datos revelan diferencias que en la mayor parte de los aspectos considerados son leves, salvo las referidas a la mayor atención a la oralidad e interacción por parte de las mujeres. Este aspecto sí podría tener una repercusión en la formación del alumnado puesto que una de sus carencias formativas es la escasa atención a la lengua oral y a la interacción (Bonnet 2002; Corpas y Madrid 2009; Consejo Escolar del Estado 2013; Plo, Hornero y Mur-Deñás 2013). Quizá porque las clases con mayor atención a la oralidad resultan más atractivas (Espinar Redondo y Ortega Martín 2015) y porque las docentes de sexo femenino, además de atender mejor a la faceta oral y de interacción de la lengua, parecen adaptarse más a las circunstancias del alumnado, improvisando o variando más su nivel de uso de la L2, las profesoras proporcionen mejor ese apoyo extra que percibe el alumnado de forma positiva (Madrid y Hughes 2010).

#### **5.4. Profesorado de centros públicos y privados**

En el análisis de la variable de la titularidad del centro educativo se ha considerado en un único grupo tanto a los docentes de centros privados concertados como a los de los no concertados ya que algunos de ellos imparten clase en un mismo centro con niveles de ambos tipos y su número respecto al conjunto de la muestra es muy reducido, particularmente en el caso de profesorado de centros no concertados. Recordamos, así mismo, las dificultades que hemos tenido a la hora de obtener respuesta por parte de los docentes de ambos tipos de centros privados. Según los datos provisionales ofrecidos por la Consellería de Educación para el curso 2015-2016 (Xunta de Galicia 2016), de los 256.823 alumnos gallegos matriculados en los niveles desde 1º de educación primaria a 2º curso de bachillerato, el 71,99 % estudiaba en centros públicos, el 3,69 % lo hacía en centros privados no concertados y el 24,32 % en centros concertados, a pesar de lo cual tan solo un 9,6 % de los docentes de la muestra proceden de centros privados, tanto concertados como sin concertar. Por ello, aun cuando muchos centros rurales, habitualmente de titularidad pública, tienen poco alumnado por grupo, es altamente probable que este sector del profesorado esté infrarrepresentado en la muestra. Similares dificultades se han encontrado anteriormente (Arias Castro 2013) también en el ámbito de Galicia, lo que, sin duda, dificulta y limita la interpretación de los resultados obtenidos.

Otros estudios coinciden en no hallar diferencias significativas entre la enseñanza impartida por el profesorado de inglés de centros públicos y privados (Urquizu Sancho 2008; García Laborda y Fernández Álvarez 2010), o bien han encontrado diferencias achacables a otros aspectos, como puede ser el número de habitantes de la localidad donde está radicado el centro escolar (Vez y Martínez Piñeiro 2004).

Nuestro estudio ha encontrado pequeñas diferencias entre los dos grupos en consideración. En lo referente a cómo se mantienen actualizados, los docentes de centros privados suelen realizar actividades formativas con mayor frecuencia que los de los públicos a través de libros especializados o encuentros con compañeros y están, además, más familiarizados con el MCERL.

En cuanto a su práctica diaria en el aula, no se aprecian apenas diferencias en el tratamiento de las destrezas orales o escritas, la interacción, gramática, vocabulario, traducción o estrategias de aprendizaje. En cambio, la frecuencia de los dictados es significativamente más alta en las clases de los centros privados. Dada la ausencia de diferencias estadísticamente relevantes en cuanto al trabajo de la oralidad, los mejores resultados en la competencia comunicativa oral obtenidos por el alumnado de centros privados habría que achacarlos a otros factores, entre los que figuraría la pertenencia al medio rural, tal como apuntan Vez y Martínez Piñeiro (2004).

Otras diferencias significativas encontradas son la visión más positiva del profesorado de centros públicos respecto a que un auxiliar de conversación nativo contribuya al



trabajo de aspectos culturales y sociales de la lengua, o a que sea positivo apartarse a veces del plan de clase para adaptarse a situaciones concretas del aula, mientras que es el profesorado de centros privados el que muestra mayor grado de acuerdo con que la introducción del inglés en cursos más bajos haya redundado en una mejora de la competencia comunicativa del alumnado.

No se observan diferencias relevantes respecto al aprovechamiento que el profesorado hace de las TIC dentro o fuera del aula, pero sí en cuanto a qué elementos tecnológicos utiliza más en las clases. En los centros privados se utiliza significativamente más el laboratorio de idiomas o la pizarra digital interactiva, mientras en los públicos prevalece la pantalla para proyectar con ordenador y los reproductores de cintas o archivos de audio. Estas diferencias pueden deberse, además de a la voluntad de los docentes, a la diferente dotación de los centros. De hecho, el MECD (2015) cifra en 2,7 el número de alumnos por ordenador en los centros públicos frente a 4,0 en los centros privados en el conjunto de España durante el curso 2015-2016. Por el contrario, el acceso a la banda ancha es una dotación con la que cuenta el 95.3 % de los centros públicos, frente al 98.4 % de los privados. Lógicamente habrá que interpretar estos datos en función de la ratio que tengan las aulas del centro o la ubicación en contextos más o menos urbanos de cada centro escolar. Sin embargo, hay que destacar la mayor frecuencia de elaboración de materiales propios en el caso de los docentes de centros privados, tanto en el caso de la página web o blog propio, materiales digitales, *webquests* o *miniquests*.

### 5.5. Número de alumnos por aula

Al igual que la anterior variable analizada, esta tampoco depende de la voluntad del docente sino de las circunstancias y organización del centro escolar en el que trabaja. En general, los centros con mayor matrícula tienden a tener todas las líneas de cada nivel con el número máximo de alumnos permitido por la legislación o próximo a este, aunque siempre pueden existir desdobles en todas o algunas de las sesiones de la materia según la disponibilidad del profesorado o bien por decisión de la dirección del centro o de las autoridades educativas.

A pesar de que no está claro que los grupos de menor número de alumnos redunden en unos mejores resultados por parte del alumnado (OECD 2012b), especialmente con alumnado que supere los 15 años, la mayor dificultad para controlar la clase puede hacer que el docente adopte diferentes estrategias a la hora de enfrentarse a ella.

El hecho de que la ratio máxima por grupo vaya aumentando progresivamente a medida que lo hace la edad del alumnado explica que nuestros datos detecten una relación entre el nivel de enseñanza, primaria o secundaria, y el número de alumnos con que se enfrenta el profesorado, 4 más de media en las aulas de secundaria. Este aumento de la ratio en educación secundaria, habitual en nuestro país, solo se produce en 5 de los 33 países incluidos en el estudio de Eurydice (2012a). Otro factor a tener en cuenta es que los ambientes más rurales se corresponden habitualmente con aulas menos numerosas.

Nuestros datos también revelan que los docentes de clases más numerosas son los que mayor acuerdo muestran con que en 2º curso de bachillerato haya que sacrificar la comunicación en aras de centrarse en aquellas actividades que le serán exigidas a nuestro alumnado en las pruebas de acceso a la universidad. Posiblemente los grupos numerosos supongan para estos docentes un baño de realidad.

De hecho, las diferencias en numerosos aspectos, como son el tratamiento de las destrezas escritas, casi todas las actividades referidas a las destrezas orales así como el tratamiento de la gramática, vocabulario, traducción, dictados, proyectos, trabajo por tareas y tratamiento de los aspectos culturales, son pequeñas y, en todo caso, no llegan a ser significativas. Solo se aprecian diferencias significativas en la actividad oral de escuchar y trabajar canciones, así como en la realización de debates, juegos, actividades tipo *role play* e intercambios comunicativos con alumnado de otros países, es decir, actividades de interacción oral. Salvo en el caso de los debates, el resto de actividades son más habituales cuanto más reducido es el grupo de alumnos. Dado que el debate es un tipo de actividad muy controlado aunque con poca oportunidad de intervención para el alumnado si la clase es muy numerosa, posiblemente sea más fácil de organizar y desarrollar en clases con mucho alumnado. Pese a que el informe PISA (OECD 2012d) entiende que no está clara la relación entre ratio y rendimiento, globalmente sí existe una relación con la frecuencia de las actividades de interacción

así como con el tipo de actividad concreta de este tipo que se desarrolla. Hay que tener en cuenta que actividades como los juegos o el *role play* con frecuencia requieren que el alumnado se mueva dentro del aula, que se desplace el mobiliario o que dentro de cada grupo se mantengan conversaciones independientes de forma simultánea, lo que puede llevar a que se eleve el volumen por encima de lo habitual si el grupo es muy numeroso, lo que podría llegar a molestar en las aulas contiguas. Álvarez (2003) en su estudio comparativo del trabajo de la oralidad en diversos países europeos ya apuntaba al número de alumnos por aula como uno de los condicionantes a la hora de trabajar la oralidad, al igual que sugiere Liu (2004) en su informe comparativo sobre métodos de enseñanza, que relaciona significativamente el seguimiento del método de gramática-traducción, con escasa presencia de la oralidad, con los grupos más numerosos.

Coincidimos entonces con Sanz Muñoz (2010) en su queja respecto a los grupos numerosos, de hasta 30 alumnos en la ESO además de los repetidores, en las clases de lenguas extranjeras. Estas altas ratios no parecen afectar a otro tipo de actividades, pero sí son una limitación a la hora de trabajar la interacción oral con normalidad. Aun cuando Galicia presenta unas ratios bajas dentro del conjunto de España (MECD 2015), en este estudio encontramos a muchos docentes a cargo de grupos numerosos, especialmente en el caso de los que trabajan en centros ubicados en villas y ciudades.

Según Liu (2004) la consecuencia de estos grupos numerosos acaba siendo la utilización de una metodología con tintes más tradicionales, más próxima al método gramática-traducción, incluso si el docente entiende que no es la más adecuada. Nuestros datos no confirman esta afirmación, con excepción del menor trabajo de la interacción oral aunque, quizás de forma compensatoria, como resultado del elevado número de alumnos en sus grupos así como de las dificultades para realizar ciertas actividades dentro del marco del aula, son los docentes a cargo de clases de más de 30 alumnos los que dicen promover en mayor medida el contacto del alumnado con la lengua inglesa fuera del aula.

Por último, aunque Martínez Rico (2006) entiende que el profesorado cree que estar a cargo de grupos numerosos es una traba a la hora de utilizar la tecnología en el aula, nuestros datos no avalan esta idea y no se aprecian diferencias significativas en cuanto al grado de uso de la tecnología por parte del profesorado ni del alumnado dentro o fuera del aula. Eso sí, los docentes de los grupos más y menos numerosos son los que entienden que se deberían utilizar más las TIC en las clases de lenguas extranjeras. Al desgranar los diferentes elementos tecnológicos utilizados en el aula, observamos que cuanto menos numerosa es la clase más se utilizan en ella los reproductores de cintas, CD o archivos de audios, mientras que cuanto menos numerosa es, más se incrementa la utilización de la página web o blog del docente, así como la elaboración de materiales digitales propios.

No sorprende entonces que entre las aportaciones voluntarias para mejorar la enseñanza en su centro escolar, 37 de los 172 docentes de nuestra muestra que realizaron propuestas de mejora para sus centros recomendasen reducir el número de alumnos por grupo, especificando en muchos casos que sería con el propósito de poder incidir más en la oralidad, lo que revela que el propio profesorado es consciente de que las altas ratios repercuten en un menor trabajo de las actividades orales. En realidad, ningún docente de los que postulan rebajar el número de alumnos en sus clases expone otras razones diferentes a esta.

### 5.6. Nota media de expediente

Tendremos en cuenta en apartados posteriores las variables del nivel formativo alcanzado tanto en lengua inglesa como en aspectos pedagógicos, mientras que en el actual apartado nos centramos en el rendimiento obtenido por los docentes en su formación universitaria inicial, independientemente de qué estudios hubiesen realizado. El grado de aprovechamiento reflejado en el expediente personal es un indicador de la calidad del profesorado a analizar y nuestro estudio ha intentado dilucidar en qué medida repercute en la práctica docente. En realidad, tal como refiere Hanushek (2011), ningún otro aspecto tiene tanta repercusión en el rendimiento del alumnado como la calidad del profesorado por lo que debería ser una prioridad para cualquier sistema educativo esforzarse por conseguir los docentes más y mejor cualificados (Barber y Mourshed 2007) así como retenerlos posteriormente (Hiver y Dörnyei 2015). El nuestro intenta captar a los docentes más capacitados a través del análisis de los currículums de los candidatos que realizan los centros privados y a través del baremo de méritos incluido en los procesos de concurso-oposición para seleccionar docentes en el caso del sistema público gestionado por las comunidades autónomas.

Los datos obtenidos nos han revelado que, afortunadamente para el sistema educativo, cuanto mejor es la calificación media del expediente, más bajo es el promedio de edad de los docentes, lo que revela la tendencia actual a captar docentes más capacitados que décadas atrás. También existe una asociación significativa entre el mejor expediente y el sexo femenino, la formación en lengua inglesa, la valoración de la propia formación en inglés oral e inglés escrito, en enseñanza comunicativa y en tareas o proyectos, así como en las diferentes teorías sobre aprendizaje de lenguas extranjeras –especialmente la perspectiva sociocultural y la enseñanza CLIL–, la legislación en vigor sobre enseñanza de lenguas, MCERL y el Portfolio. No es solo que el profesorado haya obtenido un mejor aprovechamiento de los estudios en su momento, sino que además actualmente refiere contar con una mejor formación en muchos aspectos relevantes para su práctica docente. A esto se suma que la mejor calificación en el expediente se correlaciona con el mayor grado de implicación de los docentes en su trabajo. Según diversos estudios una formación más amplia tiene un efecto positivo en aspectos como la improvisación en clase (Roca de Larios 1998), la utilización de metodologías innovadoras (Liu 2004) o variadas, como puede ser el trabajo por tareas (Vystavělová 2009).

Además, el mejor expediente se asocia con la realización de más actividades de formación permanente, lo cual permitirá que los docentes con mejor formación inicial la mantengan y complementen a lo largo del tiempo, algo que Hughes (2007) considera un indicador del entusiasmo del docente, a su vez relacionado, como hemos visto en nuestros datos, con una mayor implicación personal.

A pesar de que esta formación más completa no tiene consecuencias pedagógicas en el tratamiento de las destrezas escritas y aspectos como la gramática, vocabulario, traducción o dictados, sí afecta, en cambio, a otros aspectos considerados en este estudio. La frecuencia de actividades orales como la utilización de vídeos y canciones, o bien de la realización de exposiciones orales en clase, se incrementa conforme mejora la calificación del docente, quizás porque la falta de técnicas o incluso de nivel de inglés lastran la realización de este tipo de actividades (Álvarez 2003; Gilbert 2010; Rubio y Schwarzer 2011; Murphy 2014). Algo similar sucede con algunas de las actividades de interacción incluidas en el estudio, así como con el tratamiento de los aspectos culturales. Hablar con el alumnado en inglés, realizar debates o búsquedas de información en grupo se relaciona con los docentes de mejores expedientes, al igual que ocurre con los aspectos culturales, cuyo tratamiento es más habitual en las aulas cuanto mejor es la nota de expediente del docente, tanto si son referidos a la cultura propia como a aquella relativa a los países anglófonos. Liu (2004) señala que la mejor formación redundaría en una mayor adaptabilidad a las diferentes necesidades que puedan surgir en el contexto del aula por medio de un más amplio abanico de técnicas con las que el docente se siente seguro.

Dentro del trabajo de las estrategias de aprendizaje, no se aprecian diferencias estadísticas asociadas al expediente respecto a la idea de que el alumnado las necesita para organizar su aprendizaje ni respecto a que es labor del docente proporcionárselas a su alumnado. En ambos casos el grado de acuerdo de todos los grupos es alto. Sin embargo, a la hora de llevar este parecer a la práctica, el mejor expediente está asociado a un mayor énfasis tanto por el trabajo y desarrollo de las estrategias de aprendizaje, de las de compensación y de la promoción de “aprender a aprender”. Una situación similar es la que se produce en el caso de la utilización de los materiales auténticos. No habiendo apenas diferencias en la importancia que se les concede en función del expediente de los docentes, la presencia de los mismos aumenta conforme mejora el expediente. Vemos, por tanto, en el profesorado con mejores calificaciones una mayor coherencia entre sus creencias y las decisiones tomadas respecto al proceso de enseñanza de la lengua inglesa.

Otros aspectos asociados con las mejores calificaciones son el esfuerzo realizado para que el alumnado mantenga contacto con la lengua inglesa fuera del contexto escolar o la creencia de que habría que impartir la clase totalmente en la lengua inglesa.

No se aprecian diferencias asociadas al expediente respecto a la consideración que el profesorado tiene de la improvisación durante la clase ni tampoco respecto a su frecuencia, aunque según diversos autores (Roca de Larios 1998; Kumaravadivelu 2003; Liu 2004; Hobbs 2011) apartarse del plan inicial requiere una formación que permita tomar decisiones informadas y cuidadosas acordes con las necesidades que puedan aflorar dentro del aula. De no producirse decisiones bien fundamentadas se corre el riesgo de que estas sean anárquicas y no respondan a las necesidades reales

(Spolsky 1989), tal y como Rubio Alcalá y Martínez Lirola (2008) han constatado que sucede en nuestras aulas.

Por último, el grado de utilización de la tecnología en clase no se vincula con el expediente que han obtenido los docentes en su etapa como estudiantes, salvo en el caso del uso que de ella hace el alumnado en las tareas encomendadas para casa. En este aspecto sí que percibimos una correlación con el mejor expediente. Además, los elementos tecnológicos utilizados por los docentes varían en función de esta variable. Las mejores calificaciones se asocian con mayor uso del correo electrónico, aplicaciones de móvil, redes sociales y página web o blog del docente, algo que no sorprende ya que la propia OCDE recuerda que son los docentes más preparados los que tienen más probabilidades de desarrollar proyectos o de utilizar las TIC en sus clases (OECD 2014).

### **5.7. Razón de elección de la profesión**

Tal y como ya se ha explicado en el análisis de datos, al definir esta variable se han agrupado las diferentes razones esgrimidas por el profesorado para acceder a la carrera de profesor o profesora de inglés en dos grandes grupos, el de motivos vocacionales, que engloba a aquellos que realizaron su elección porque les gustaba la lengua inglesa o la enseñanza, y el de los no vocacionales, grupo en el que se reúnen todos los docentes que esgrimen otras razones, como tener un buen nivel de inglés o ser nativo, que fuese la mejor salida laboral o la más evidente. En todo caso, tres cuartas partes de los docentes aducen razones vocacionales, además de tener este grupo una media de edad inferior en tres años, lo que nos lleva a pensar que las razones utilitarias no han tenido tanto peso entre el profesorado en los últimos años en comparación con lo que parece haber sucedido en décadas anteriores, lo cual no deja de ser un dato positivo para el futuro.

A pesar de que no hay diferencias notables en cuanto a la formación pedagógica formal entre los dos grupos aquí considerados, los docentes vocacionales valoran más positivamente su formación pedagógica específica para las lenguas extranjeras, así como la referida a la formación TIC específica para la materia de inglés, o su formación en CLIL. En cambio, aun cuando el grupo vocacional tiene una mejor formación media en lengua inglesa, no hay diferencias significativas respecto a la valoración que realizan de su formación actual en inglés oral o escrito. Eso sí, el acceso más vocacional a la profesión se vincula con un mayor gusto por ella en la actualidad y una mayor implicación como docente.

También, y aunque la formación pedagógica universitaria de ambos grupos es equivalente, el conocimiento medio de la legislación en que se desenvuelven, el MCERL, la teoría del monitor y la perspectiva interaccionista referido por los docentes del grupo vocacional es más elevado.

En cuanto al trabajo de las destrezas en el aula no se aprecian grandes diferencias entre los dos grupos, ya que las que apuntan a una mayor realización por parte de los docentes vocacionales solo se refieren a los ejercicios de comprensión lectora, visionado de vídeos con actividades asociadas, exposiciones orales, actividades de *role play* y simulaciones de situaciones reales. Hay que puntualizar que algunas de estas actividades son muy habituales para el conjunto de los docentes de la muestra.

No se observan tampoco diferencias significativas en el tratamiento del vocabulario, traducción, dictados ni en el trabajo por tareas o proyectos, aunque sí respecto a los ejercicios gramaticales, más habituales en las aulas de los docentes no vocacionales. Por su parte, dentro del trabajo de los aspectos culturales, existen diferencias a la hora de centrarse en aspectos de la cultura del alumnado utilizando la lengua inglesa, actividad que prefieren los docentes vocacionales.



Mientras que las diferencias encontradas en los aspectos anteriores son puntuales, en lo referente a las estrategias de aprendizaje son significativas en dos de los tres aspectos analizados, reflejando una mayor presencia de este tipo de actividad en las aulas de los docentes vocacionales.

La utilización de las TIC revela ciertas diferencias entre los grupos que alcanzan la significación estadística. Señalamos el hecho de que los docentes vocacionales refieren utilizar más las herramientas por las que se les ha preguntado entre las que destacamos el uso de herramientas de autor, redes sociales (que no utiliza ningún docente no vocacional), aplicaciones de móvil o proyectos colaborativos. Se comprende este mayor uso dado que son estos docentes los que, como hemos visto, mejor valoran su formación en TIC para la enseñanza de idiomas. A falta de conocer su formación formal en esta área, sí observamos mayor uso de las diferentes herramientas disponibles dentro del aula de idiomas, posiblemente adquirido a través de formación continua, algo que tiende a realizar más el profesorado más entusiasta (Hughes 2007), pero que no debería depender de esta pasión personal de cada docente (Stanley 2013).

### **5.8. Gusto por la profesión**

Relacionado con el punto anterior, la razón que motivó la decisión de convertirse en profesor de la materia de inglés en educación primaria o secundaria, está el gusto actual por la profesión de cada docente. Tal y como hemos visto en el análisis de datos, el perfil medio de los docentes con más gusto por la enseñanza del inglés se corresponde con mujeres que iniciaron la carrera por razones vocacionales, con buen expediente y que valoran muy positivamente su formación en inglés oral, escrito, TIC y pedagogía específica, conocimiento de teorías de enseñanza de lenguas, CLIL, enseñanza comunicativa así como en tareas y proyectos. Es decir, valoran de forma significativamente más positiva sus conocimientos sobre estos aspectos a pesar de que su enseñanza formal universitaria en lengua inglesa o pedagogía no presenta diferencias respecto a la de compañeros a los que les gusta menos. Igualmente, su conocimiento de las diversas teorías de enseñanza de lenguas es superior a la de aquellos que refieren un menor gusto por ella. No coincide, por lo tanto, nuestro perfil de profesor con más gusto por la profesión con el de Rodríguez-Pérez (2012) para quien el docente más motivado es mujer, de primaria y novel, ya que nuestros datos no son significativos en cuanto al nivel de enseñanza o la edad.

Estas diferencias de gusto por la profesión y de valoración de los propios conocimientos se traducen también en una diferente actuación en el marco del aula y del departamento docente, así como en la formación permanente realizada; en este sentido encontramos mayor implicación y elaboración personal de la programación didáctica, mejor autovaloración e implicación, más gusto por innovar, clases menos rutinarias y que han ido evolucionando con el tiempo hacia un mayor peso de la comunicación, además de buscar una mayor implicación del alumnado en las decisiones de aula así como en su propio proceso de aprendizaje. También se ha visto que el menor gusto por la profesión se vincula con un menor reciclaje, que podría estar detrás de la falta de incorporación de metodologías centradas en la comunicación, que acaban redundando en una baja competencia comunicativa del alumnado (García Mata 2008).

Lógicamente, todas estas diferencias no tendrían mayor repercusión si no se tradujesen en un distinto comportamiento dentro del aula, pero sí hay diferencias significativas. Estas no afectan al tratamiento de la gramática, vocabulario, traducción o dictados, pero sí al de las destrezas escritas y orales, la interacción, el trabajo por tareas, el tratamiento de aspectos culturales y las estrategias de aprendizaje, todas ellas actividades que tienen una presencia significativamente superior en las aulas de los docentes que manifiestan mayor gusto por su trabajo. Destacamos especialmente el hecho de que la realización de ejercicios de comprensión oral y escrita se asocia con este mayor gusto. Diversos autores (MacDonald 2002; García Mata 2008; Darcy, Ewert y Lidster 2012; Murphy 2014) han señalado la importancia de la motivación e implicación del docente con vistas a la adaptación e incorporación de los materiales

orales, así como para el trabajo de la pronunciación en el aula, pues la falta de confianza conduciría al profesorado no nativo a relegar este aspecto en su enseñanza. Harmer (2007) llega a asociar a los buenos docentes con la disposición a adoptar nuevas ideas y metodologías. El trabajo de las estrategias de aprendizaje también se revela ligado a esta variable, aun teniendo en cuenta que hay un amplio consenso sobre la importancia de que el alumnado las adquiera y sobre que este aspecto sea labor del docente. Señala Navarro Coy (2003) que el profesorado no siempre es coherente con sus ideas respecto a la competencia de “aprender a aprender” por lo que no la trabaja suficientemente, algo que en este estudio queda especialmente patente en el caso de los docentes con menor gusto por su profesión.

Otro aspecto sobre el que el análisis de esta variable ha mostrado variaciones entre los distintos grupos es el de la utilización de las fuentes de *input* en la L2 dentro del aula. El material fundamental presente en casi todas las clases es el libro de texto. El mayor gusto por la profesión se asocia con una menor utilización del mismo, así como con una menor creencia de que es la herramienta más importante o de que las editoriales que los publican imponen la metodología a seguir. Al igual que sucedía con el trabajo de las estrategias de aprendizaje, la utilización de los materiales auténticos revela ciertas incoherencias por parte de los docentes menos satisfechos con su trabajo; por un lado creen que es importante que su alumnado esté expuesto a ellos y, al mismo tiempo, son los que menos los llevan a sus clases.

Algo similar vuelve a suceder con la utilización del inglés como lengua vehicular en las clases. Su uso aumenta conforme lo hace el gusto por la profesión, a pesar de que no hay diferencias significativas en la creencia de que la clase debería conducirse totalmente en inglés. El profesorado con más gusto por su profesión parece ser más consecuente con sus creencias respecto a la conveniencia de maximizar el tiempo de uso de la L2. Esta falta de uso que nuestro estudio asocia con el menor gusto por la profesión ya ha sido detectado en estudios anteriores en España (Rubio y Schwarzer 2011; Morata y Coyle 2012) y en otros países de nuestro entorno (Eurydice 2012a; Hall y Cook 2013; Mysliwiec 2015).

En cuanto a la frecuencia de la improvisación en función de las necesidades del aula, no existen diferencias en función de esta variable pero sí en cuanto a su percepción. Los docentes más satisfechos con su profesión son los que ven más positivamente que se opte por desviarse del plan inicial de la sesión para adaptarse a las circunstancias concretas que puedan surgir en el transcurso de la clase, así como de la evolución de la competencia comunicativa y lingüística del alumnado en los últimos años desde que se ha comenzado a impartir clase de inglés en niveles inferiores.

Por último, el profesorado con mayor gusto por la profesión se asocia con un mayor uso de la tecnología dentro y fuera del aula, pero esta circunstancia no afecta significativamente, en cambio, a su alumnado. También son estos docentes los que

más utilizan herramientas como las de autor, los diccionarios electrónicos, redes sociales, herramientas de trabajo colaborativo o de autor y una página web o blog propio aunque, curiosamente, son más críticos con el aprovechamiento pedagógico de la tecnología en sus clases, algo que ya han expresado diversos autores (Martín-Laborda 2005; Elaziz 2008; Hernández Polanco 2009; Area Moreira 2015; Olmos y Campos 2015) que entienden que lo idóneo es un buen modelo pedagógico de uso de las TIC más que su introducción no fundamentada.

### 5.9. Formación en lengua inglesa

Sin duda, uno de los aspectos fundamentales para el éxito de cualquier sistema de enseñanza es la calidad de sus docentes, que se fundamenta en contar con los profesionales mejor formados. Tal como coinciden en señalar diversos autores (Madrid 2001; Kelly, Grenfell, Allan, Kriza y McEvoy 2004; Roca de Larios y Manchón Ruiz 2006; Morales Gálvez 2009; Urbano Marchi y González Las 2013; Manso Ayuso y Martín Ortega 2014; Vinuesa Benítez 2016) esta formación debería sustentarse en dos patas fundamentales: la formación en la materia a enseñar, el inglés, y la formación pedagógica adecuada al perfil del alumnado con el que vaya a enfrentarse el docente. Para Vez y Viña Rouco (2005) sustituir a docentes sin formación lingüística por otros con ella no tendría por qué suponer una gran diferencia en sus clases, pero es necesario un adecuado conocimiento de la L2 y así lo requiere tanto el actual sistema de acceso del profesorado a plazas en centros públicos como el de habilitaciones para los privados. La preocupación por la deficiente formación lingüística en los estudios que habilitan para la enseñanza de la lengua inglesa en España, especialmente en la educación primaria (Madrid 2001; Cortina Pérez 2011; Rubio y Schwarzer 2011; Cajide Val y Vez Jeremías 2012; Amengual Pizarro 2013; Urbano Marchi y González Las 2013; González Villarón 2015; Martínez Agudo 2017) parece ser un tema recurrente en diversos estudios. Amengual Pizarro (2013) afirma incluso que actualmente se está relegando la formación en inglés de los maestros al entenderse que ya es suficiente la incluida en la formación estándar del docente no especialista. El conocimiento de la L2 no solo debería ser como hablante sino también declarativo (Dörnyei 2009), lo cual requiere una formación lingüística específica. A pesar de que un conocimiento lingüístico superior pueda no traducirse en una diferencia en las clases en sí (Vez y Viña Rouco 2005), el profesorado suele ser una fuente fundamental de *input* en la L2 por lo que debería priorizar la utilización de esta lengua en detrimento de la del alumnado (Eurydice 2012a; Ellis 2014), algo para lo que se requiere la competencia suficiente para poder utilizarla con seguridad. Además, el alumnado valora positivamente este conocimiento lingüístico y prefiere a los docentes con un buen dominio de la lengua (Espinosa Redondo y Ortega Martín 2015).

El análisis de la variable de la formación en lengua inglesa revela que esta se relaciona con el expediente, la razón para iniciarse como docente de la materia, las estancias en el extranjero y la formación en inglés oral y escrito. Mayor formación en lengua inglesa se relaciona con más estancias largas en el extranjero además de con una mejor valoración de la formación en inglés oral y escrito. En el caso del expediente, la formación equivalente a graduado o licenciado en lengua inglesa, la más frecuente entre el profesorado de educación secundaria, se relaciona con los expedientes de peor nota, mientras que los mejores se asocian con aquellos docentes que cuentan con una formación en lengua inglesa superior a la requerida para enseñar en cualquiera de los niveles considerados en este estudio. Otro aspecto vinculado con la formación lingüística es la forma en que se contribuye a la programación didáctica que

rige las clases. Cuanta mejor formación en lengua inglesa tiene el profesorado, la contribución tiende a realizarse en mayor medida por medio de la realización conjunta en el departamento y menos mediante una reelaboración de la proporcionada por la editorial. Esta mayor formación le permite tomar decisiones curriculares desde la misma planificación previa de la materia, que posteriormente tendrán trascendencia en el día a día con cada grupo de alumnos.

Por otro lado, el conocimiento de la legislación y de las teorías lingüísticas presentadas guarda una relación, significativa en la mayor parte de los casos, con la formación en lengua inglesa, pero no de forma totalmente lineal. La mayor formación se corresponde con mayor conocimiento de muchos de estos aspectos, salvo en el caso de la formación 2, la de la licenciatura o grado en filología o estudios ingleses, que es la formación que se relaciona con el menor conocimiento medio referido por estos en comparación con el resto de grupos.

De nuevo el trabajo de las destrezas orales y escritas muestra relación con la formación lingüística, pero solo en algunas de las actividades por las que se ha preguntado en el cuestionario. Este es el caso de las redacciones, que son más habituales cuanto mayor es la formación en lengua inglesa, o de la utilización de canciones, con las que sucede lo contrario. Cantar o aprovechar lingüísticamente canciones son actividades menos frecuentes cuanto mayor es esta formación algo que también sucede, aunque con una subida en los niveles formativos más altos, con el visionado de vídeo realizando actividades derivadas. En cuanto a la interacción, la formación solo repercute en la realización de juegos, menos frecuentes cuanto más alta es esta, y en los intercambios comunicativos que, al contrario, son más habituales entre el profesorado con mayor formación lingüística. Aunque algunos autores han manifestado su preocupación por la insuficiente formación oral de los maestros (Álvarez 2003; Cortina Pérez 2011; Rubio y Schwarzer 2011; González Villarón 2015; Martínez Agudo 2017), esta circunstancia no parece afectar negativamente al trabajo de la oralidad en sus clases y, al contrario, la mayor formación en inglés oral del profesorado no parece aumentar de forma significativa la frecuencia de las actividades orales.

Actividades a las que no parece afectarles la formación lingüística es a aquellas relacionadas con el vocabulario, traducción, dictado, trabajos por tareas o proyectos, aspectos culturales o estrategias de aprendizaje. Por el contrario, esta variable sí repercute en el tratamiento de la gramática en las clases. Conforme mayor es la formación lingüística, más habituales son tanto la realización y corrección de ejercicios como la explicación de aspectos gramaticales, un exceso de tratamiento del que tanto docentes como alumnos son conscientes (Plo, Hornero y Mur-Dueñas 2013; Tragant et al. 2014).

Los datos obtenidos no devuelven resultados que indiquen una tendencia lineal en relación con la exposición del alumnado a la L2. En general, el profesorado con mayor formación es el que más importancia le otorga a la correcta graduación de los materiales en inglés incluso si son adaptados, además de mostrar mayor grado de acuerdo con que es misión del propio docente promover este contacto incluso fuera del centro escolar, aspecto este de gran importancia dado que el tiempo total de exposición a la L2 es uno de los factores fundamentales para el aprendizaje de la L2 (De la Rica y González de San Román 2012; Ellis 2014). En cambio, la mayor formación universitaria en lengua inglesa se asocia con un menor grado de acuerdo con que el docente deba utilizar únicamente la lengua inglesa en sus clases o que haya mejorado la competencia comunicativa del alumnado en los últimos años, aun cuando son los docentes con mayor formación de nuestro estudio los que mayor porcentaje del tiempo de clase refieren utilizar el inglés, sin que este dato llegue a ser estadísticamente significativo.

La utilización de la tecnología también se relaciona con la formación en lengua inglesa con que cuentan los docentes. A pesar de que nuestros datos no muestran que afecte a la intensidad con que la utilizan los docentes, sí repercute en el uso que de ella hacen los alumnos dependiendo del tipo de formación que haya tenido el profesor a cargo de la clase. Cuanto más formados están los docentes, más utiliza su alumnado la tecnología en el aula y, quizás por ello, se muestran menos de acuerdo con que haya que utilizar más tecnología en las clases. Respecto a las herramientas concretas utilizadas, la mayor formación en lengua inglesa se correlaciona con un uso más intenso de la pantalla de proyección y ordenador, redes sociales, materiales digitales propios y de la página web o blog propio. Con una tendencia menos lineal pero también estadísticamente significativa está la relación de este tipo de formación con las aplicaciones de móvil y el correo electrónico. En general, los tramos formativos que superan la formación requerida para la enseñanza de la lengua inglesa en educación primaria y secundaria muestran una utilización mucho más intensa de la práctica totalidad de las herramientas tecnológicas presentadas, en línea con la idea expresada por la OCDE (OECD 2014) de que son los docentes más preparados los que son más proclives a introducir las TIC en sus clases.

### **5.10. Formación pedagógica**

Además de los conocimientos sobre la materia a enseñar, la otra pata de la formación de cualquier docente es la formación pedagógica específica para poder impartir la materia de la que se es especialista, el inglés en nuestro caso. De forma global, la formación universitaria media del conjunto de la muestra es superior en lengua inglesa que en pedagogía y el porcentaje de docentes que no cuentan con ninguna es del 26,84 % en el conjunto de la muestra, pero en educación secundaria llega a ser del 55,41 %. Por ello, con cierta frecuencia se señala la falta de formación pedagógica adecuada entre nuestro profesorado (Vera Batista 1997; Comisión Europea-Eurydice 2001; Ping 2013). Aun así, resulta esperanzador que el profesorado sin ningún tipo de formación pedagógica tenga una media de edad superior a la del resto de grupos, mientras que el grupo que cuenta con una formación superior a la requerida para impartir clase en educación primaria y secundaria es el más joven, lo que supone que la formación en pedagogía se está incrementando progresivamente. De todos modos, el propio profesorado es consciente de sus limitaciones formativas, pues entre las sugerencias más habituales aportadas por los docentes en su respuesta al cuestionario está la de mejorar la formación o introducir cambios metodológicos, como conceder más peso a la oralidad, trabajar por tareas o evaluar competencias.

La mejor formación pedagógica se relaciona con docentes de centros rurales, con menor formación en lengua inglesa, mejor expediente universitario y de sexo femenino. Lógicamente a medida que mejora la formación de los docentes, mayor es su conocimiento de la legislación educativa, el Portfolio y muchas de las teorías de enseñanza de lenguas que se incluían en el cuestionario.

Respecto a la repercusión de esta variable en las actividades realizadas en clase, apreciamos que conforme mejora la formación pedagógica disminuye el peso de redacciones y exámenes escritos en sus clases y, en cambio, aumenta el aprovechamiento de las canciones así como de los vídeos, cuando se realizan actividades derivadas. De las actividades de interacción se incrementa la presencia de debates y juegos. En casi todas estas actividades la mayor diferencia está entre el grupo sin formación pedagógica y el resto de docentes, más que entre los otros niveles formativos considerados.

Por el contrario, otros aspectos como son el tratamiento de la gramática y las explicaciones de vocabulario son más habituales entre los docentes sin ningún tipo de formación pedagógica que entre los docentes del resto de grupos, entre los que desciende su presencia, quizá porque la metodología comunicativa no es seguida mayoritariamente por los libros de texto utilizados (Cerezo García 2009), lo que hace que sean los docentes con mayor formación pedagógica los que cuentan con más herramientas para poder realizar modificaciones a las actividades propuestas por el libro de texto o incluidas en un currículo estructurado gramaticalmente (Littlewood 1992; McGrath 2002; Derwing, Diepenbroek y Foote 2012). Más lineal es el incremento



de la utilización de los materiales auténticos o de los trabajos por tareas en el aula a medida que se incrementa la formación del docente. Señala Vystavělová (2009) que existe una relación entre la formación más elevada y la variedad de métodos utilizados, especialmente en el caso del trabajo por tareas, algo que también apunta la OCDE (OECD 2014). En cambio, esta variable no afecta en nuestros datos al tratamiento de aspectos culturales, estrategias de aprendizaje, utilización del libro de texto en el aula o improvisación en las clases.

La intensidad con que profesores y alumnos utilizan las TIC dentro del aula no está determinada de forma global por la formación pedagógica del docente pero sí qué elementos tecnológicos concretos se incorporan a las rutinas del aula. Los docentes sin ninguna formación pedagógica universitaria tienden a incorporar significativamente menos las aplicaciones informáticas e internet a sus clases y utilizan menos los laboratorios de idiomas y, sin embargo, hacen un mayor uso de las pantallas con proyector, reproductores de audio y vídeo, página web o blog propio y proyectos colaborativos eTwinning, aunque este último dato no es estadísticamente significativo en nuestro estudio. Conviene recordar que no es tanto el mayor o menor uso que se pueda hacer de los elementos tecnológicos como su adecuado aprovechamiento pedagógico lo que proporciona un valor añadido y, en muchos casos este es un aspecto que no contemplan suficientemente los currículos de los futuros docentes (Fernández 2006; Hernández Polanco 2009; Dudeney y Hockly 2011; Area Moreira 2015; Leow 2015).

## **6. CONCLUSIONES**

### **6.1. Grado de cumplimiento de los objetivos**

Partiendo de los datos desgranados en los apartados anteriores analizamos el grado de cumplimiento de los objetivos planteados al comienzo de este estudio.

Manifestábamos en la introducción que nuestro primer objetivo era realizar un retrato completo del profesorado de inglés en educación primaria y secundaria en Galicia. Entendemos que los capítulos precedentes de análisis de datos y discusión han materializado este objetivo, pues en ellos se encuentra descrito el perfil profesional de los docentes de inglés como lengua extranjera desde un punto de vista personal, formativo y profesional. En conjunto, hemos encontrado un profesorado heterogéneo en cuanto a edad, formación, tipo de centro o intereses, mayoritariamente de sexo femenino, con una edad media elevada en comparación con el de los países de nuestro entorno y una formación inicial que en general se ajusta a las exigencias de la legislación actual de acceso a la profesión, con algunos matices, ya que existen ciertas deficiencias en algunos casos, tanto en pedagogía como en la formación lingüística en la L2. La nota media de expediente del docente medio se sitúa en el notable. En cuanto a la razón para elegir, en su momento, esta profesión subyacían motivos vocacionales en la mayor parte de los casos. En la actualidad dicen mantener un elevado gusto por su profesión de docentes de inglés como lengua extranjera.

El capítulo quinto ha intentado responder al segundo objetivo apuntado en la introducción, el establecimiento y descripción de las diferentes variables consideradas, contrastando los datos obtenidos de la encuesta con la literatura existente al respecto. Así, hemos podido comprobar que casi todas las variables consideradas se relacionan con diferencias significativas en la metodología empleada por el profesorado en sus clases. Solo en el caso de la variable de la titularidad del centro escolar podemos decir que las diferencias entre los distintos grupos de docentes considerados, de centros públicos y privados, son mínimas. En el resto de los casos existen diferencias significativas en diversos aspectos. En el polo opuesto a la titularidad del centro escolar tenemos la variable del nivel de enseñanza, que se corresponde con las diferencias más acusadas en buena parte de los ítems analizados, conocimientos, tratamiento de las destrezas, vocabulario, gramática o uso de las TIC, por mencionar solo algunos. En un punto intermedio, con importantes diferencias en algunos de los aspectos analizados, se sitúa el resto de variables: edad, sexo, número de alumnos, nota media de expediente, razón para la elección de la profesión y formación en lengua inglesa o pedagogía. En función de cada una de ellas, el profesorado muestra una diferente actuación dentro del aula.

Algunas de nuestras variables, como el sexo o la edad de los docentes, no son modificables, aunque sería interesante comprender por qué tienen repercusión en la

diferente metodología seguida por los docentes. En el caso del nivel de enseñanza, primaria o secundaria, encontramos importantes diferencias entre la metodología seguida por los docentes de cada nivel. Algunas de ellas se corresponden con las diferentes características del alumnado de cada etapa aunque en el caso de otras no parece ser esta la razón que justifique las diferencias detectadas entre el profesorado de ambos niveles educativos. Por último, otras se corresponden con circunstancias sobre las que es posible incidir pues, o bien dependen de las autoridades educativas, como es el caso del número de alumnos con que se enfrenta el docente en el aula o el de la formación inicial requerida para incorporarse a la profesión docente, o bien dependen de los propios docentes, como sucede con su expediente universitario, la razón por la que se eligió la profesión o el gusto actual por la misma.

El tercer objetivo planteado inicialmente era el de recoger y analizar las percepciones y aportaciones realizadas de forma voluntaria por los propios docentes que participaron en el estudio, algo que se ha realizado en el apartado 4.3.11. dedicado al análisis de los datos y que también ha tenido su eco en algunos de los aspectos tratados en el apartado de discusión, en el capítulo quinto.

Sin duda, el panorama presentado es complejo, lo que nos lleva a pensar que cualquier intento de modificar la metodología actual del profesorado de inglés requiere un abordaje desde múltiples flancos y cuyo detalle, que se presentará en el apartado 6.3. de este estudio, constituye nuestro cuarto objetivo.

## **6.2. Conclusiones generales**

El análisis de los datos obtenidos del cuestionario base de este estudio y sopesados en la sección de discusión nos ha llevado a las siguientes conclusiones en relación con las variables objeto de estudio:

6.2.1. Tal y como ya apuntaban estudios anteriores, el profesorado más joven se relaciona con un trabajo más intenso del aspecto oral de la lengua en el aula frente al mayor peso de las destrezas escritas que se encuentra en las clases del profesorado de más edad. La mayor utilización de la lengua inglesa en el aula también se asocia con el profesorado más joven, pues el porcentaje de tiempo de clase en que se utiliza disminuye conforme aumenta la edad de los docentes. Dado que la media de edad de los docentes españoles, y más aún de los gallegos, supera la de los docentes de la OCDE es posible que se esté haciendo menos énfasis de lo que sería deseable en las destrezas orales de la lengua extranjera, en la interacción y en el uso del inglés como lengua vehicular en el aula. En cambio, la edad no se relaciona tanto con un mayor o menor uso de las TIC en las clases, sino con el uso de diferentes elementos tecnológicos.

6.2.2. Otro aspecto que repercute en el trabajo de la oralidad en el aula es el nivel en que se imparte clase. Los docentes que trabajan en educación primaria inciden más en la lengua oral que los de secundaria, algo que se explica por la propia naturaleza de la etapa además de por las prescripciones del currículo de educación primaria, que recomienda introducir la L2 partiendo de la oralidad de la lengua para ir, posteriormente, incorporando las destrezas escritas. Sin embargo, en secundaria el descenso es tan relevante que lleva a entender que no se produce un equilibrio entre las diferentes destrezas de la lengua, en beneficio de la lengua escrita. Por otro lado, y de forma sorprendente, se produce un mayor uso de los materiales auténticos en las aulas de primaria, cuando el nivel y los intereses del alumnado de secundaria podrían dar a entender que está más preparado para utilizar este tipo de materiales y no simplemente otros adaptados.

6.2.3. El profesorado de sexo femenino muestra mayor atención a la oralidad de la lengua, a aprender a aprender y al desarrollo de proyectos de aula. Asimismo, son las mujeres las que muestran mayor adaptación en su uso de la L2 a las circunstancias lingüísticas de su alumnado. Utilizan más que los hombres la L1 cuando el nivel en la L2 de su alumnado es más bajo mientras que con los grupos de mayor nivel lingüístico emplean más la L2 que sus compañeros varones.

- 6.2.4. No habiendo apenas diferencias entre las actividades y las opiniones de los docentes de centros públicos y privados, sí existe una mayor elaboración de materiales digitales y del uso del blog o página web propio entre los docentes de centros privados.
- 6.2.5. En las clases con mayor número de alumnos se trabajan menos la interacción oral y algunas actividades orales, especialmente aquellas que pueden requerir cambios de mobiliario. De hecho, una de las propuestas realizadas por los docentes participantes en el estudio es la disminución de las ratios a fin de facilitar el trabajo de los aspectos orales de la lengua.
- 6.2.6. El mejor expediente del docente se relaciona con un mayor tratamiento de ciertas actividades orales (vídeos, canciones, exposiciones orales culturales y de interacción (conversación, debate, búsqueda de información), algo que quizá podría deberse a que un mejor nivel tanto en lengua inglesa como en pedagogía proporciona mayor seguridad a la hora de realizarlas. Otras actividades que también están asociadas con una mejor nota de expediente son el trabajo de las estrategias, la utilización de los materiales auténticos en el aula y el uso de las TIC más actuales, que son las que pueden aportar mayor valor añadido a las clases, como en el caso de las aplicaciones de móvil, redes sociales o la página web o blog propio.
- 6.2.7. La razón para la elección de la profesión repercute en diversos aspectos de la enseñanza del docente. Cuando esta es vocacional, su enseñanza es menos tradicional, con más peso de las actividades orales, del tratamiento de las estrategias y de la tecnología en el aula pero con menos énfasis en la gramática. Además, las clases de los docentes vocacionales son más innovadoras y han evolucionado más hacia una enseñanza comunicativa, y, a la vez, el propio docente participa más en las decisiones que se toman en su departamento didáctico y se recicla más.
- 6.2.8. Algo similar sucede con los docentes que muestran mayor gusto por su profesión en la actualidad. Centran su enseñanza más en las destrezas escritas y orales, la interacción, las estrategias, y el trabajo por tareas además de utilizar en mayor medida la tecnología en el aula. También suelen conceder más relevancia al uso de los materiales auténticos, en lugar de los específicos adaptados como el libro de texto, lo que requiere un mayor trabajo de elaboración personal.
- 6.2.9. Una formación lingüística universitaria más elevada se materializa en un mayor peso de la gramática en las clases y de la promoción de la L2 fuera del marco del centro escolar aunque, cuanto más elevados son este tipo de estudios, mejor valoran los docentes que se pueda utilizar

ocasionalmente la L1. Este tipo de formación también se asocia con una utilización más intensa de las TIC por parte del alumnado y con un uso más cotidiano de los elementos tecnológicos presentados.

6.2.10. Actualmente un 26.84% de los docentes carece de cualquier tipo de formación pedagógica, si bien este porcentaje tiende a disminuir. Este grupo formativo es el que presenta mayores diferencias con el resto de grupos de formación pedagógica establecidos y tiende a una enseñanza más tradicional: con más presencia de gramática y vocabulario pero menos de ciertas actividades centradas en las destrezas orales, escritas o en la interacción. Por el contrario, la mayor formación pedagógica se asocia con más presencia de los materiales auténticos y de los trabajos por tareas en las clases.

6.2.11. Respecto a la evolución del profesorado esperable de cara al futuro, nuestros datos indican que la edad media de los docentes, especialmente los de secundaria, es bastante elevada por lo que es previsible una importante renovación de plantillas a medida que se vayan jubilando muchos docentes actualmente en ejercicio. Asimismo, el profesorado más joven es el que tiene mejores expedientes, razones más vocacionales para dedicarse a la enseñanza del inglés y mayor formación pedagógica, lo que nos lleva a pensar que a medida que se vaya produciendo una renovación del profesorado, este optará por convertirse en enseñante de la lengua inglesa movido por razones más vocacionales y contará con mayor formación pedagógica, así como con un mejor expediente.

### 6.3. Propuestas de mejora

Teniendo en cuenta las conclusiones anteriores, realizamos las siguientes propuestas con vistas a mejorar la enseñanza de la lengua inglesa en educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato en Galicia:

- 6.3.1. Sería conveniente realizar una renovación del profesorado que permitiese que en cada cuerpo docente y en centros de todo tipo de titularidad el porcentaje de docentes de las diferentes edades estuviese equilibrado y no se concentrase de forma desigual en ciertos tramos, tal como podemos ver en este estudio, con un cuarto del profesorado concentrado en el tramo de 46-50 años y con una media de 47,23 años en el caso de los docentes de educación secundaria.
- 6.3.2. Dado que un porcentaje relativamente importante del profesorado accedió a esta profesión sin contar con la formación requerida en la actualidad, bien en lengua inglesa bien en pedagogía, debería diseñarse una formación permanente que pudiese suplir estas deficiencias en la medida de lo posible. Por otro lado, también debería existir formación permanente específica en lengua inglesa a fin de que los docentes que cuentan con carencias en la lengua que están enseñando pudiesen superarlas, mientras que aquellos con mejor formación lingüística tuviesen la posibilidad de mantenerla en el tiempo, especialmente en su faceta oral, a fin de aumentar su confianza para desenvolverse en lengua inglesa en ambos grupos. Tal como propone Fraga-Cañadas (2010: 413), esta actualización podría realizarse por medio de mesas redondas, clubs de lectura en inglés, encuentros periódicos con hablantes nativos, o sesiones puntuales que proporcionen experiencias lingüísticas a los docentes. En general, la formación necesaria para suplir las deficiencias formativas no debería estar sujeta a la voluntariedad de los docentes si se pretende contar con un profesorado bien formado y capacitado para afrontar los retos actuales de la enseñanza de idiomas.
- 6.3.3. Para una parte del profesorado el trabajo de las destrezas orales ocupa una posición secundaria respecto al de las escritas, gramática y vocabulario, en una metodología que difícilmente se podría considerar comunicativa. Esto sucede de forma más acentuada en la enseñanza secundaria obligatoria y en el bachillerato, por lo que hay que poner los medios para que la oralidad y la metodología comunicativa adquieran realmente la importancia que se les concede en los currículos oficiales. Para ello es necesaria formación específica en metodología comunicativa y atención a las destrezas orales en las pruebas de evaluación externas, tanto al terminar la educación primaria, al final de la ESO como en la EBAU.

- 6.3.4. A fin de potenciar la elaboración de materiales por parte del profesorado, la creación de foros o entornos de colaboración entre docentes de un mismo o de diferente centro escolar podría ser una buena fórmula para el aprovechamiento del trabajo realizado por docentes para alumnado de características similares. La creación y la adaptación de materiales específicos es un arduo trabajo que podría beneficiarse de la cooperación con otros docentes para maximizar la rentabilidad de los materiales elaborados. Este tipo de actividades podrían coordinarse, bien desde los propios centros educativos, bien desde los centros locales de formación y recursos.
- 6.3.5. Las ratios máximas de los grupos deberían tener en cuenta en todos los niveles educativos que el adecuado trabajo de la lengua oral requiere un número reducido de alumnado y, en muchos casos, una organización del mobiliario diferente a la clásica en la que el profesor se sitúa frente a las filas de alumnos sentados en pupitres individuales. Esto no implica necesariamente el desdoblamiento de los grupos en todas las sesiones de clase semanales sino, al menos, en aquellas en las que se vayan a desarrollar actividades orales. Esta propuesta es una de las más repetidas por el profesorado, que ve en los grupos numerosos una limitación a la hora de promover la oralidad e interacción del alumnado en sus clases. De forma ideal, estas ratios reducidas, o desdobles en parte del horario, deberían estar contempladas en la legislación que regula y desarrolla la aplicación de las diversas enseñanzas que se imparten en colegios e institutos, facilitando así la aplicación real de una enseñanza comunicativa que persiga un equilibrio de las diferentes destrezas.
- 6.3.6. Dado que el expediente de los docentes es una de las variables que se relaciona con mayor promoción de la oralidad, proyectos, aspectos culturales, estrategias de aprendizaje y utilización de las TIC en el aula, sería beneficioso que fuese más valorado en los procesos de selección de profesorado, tanto para acceder a centros públicos como privados, intentando atraer al ejercicio de la docencia a aquellos estudiantes que han demostrado un mejor aprovechamiento de sus estudios universitarios. Respecto al uso de las TIC, son estos docentes los que más utilizan en sus clases aquellos elementos tecnológicos que pueden proporcionar mayor valor añadido al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 6.3.7. Resulta complicado influir en la razón, vocacional o no, que subyace en la elección de la profesión docente y, posiblemente, la alta demanda de profesorado de inglés de décadas pasadas haya provocado que iniciasen esta carrera personas que no hubiesen optado por ella de haber tenido una buena perspectiva laboral en otros campos profesionales. No



obstante, habría que procurar que los docentes se mantuviesen motivados e ilusionados a lo largo de su carrera proporcionándoles los apoyos e incentivos necesarios, pues esto redundaría en aspectos como el equilibrio en el trabajo de las destrezas o en un mayor uso de la L2 como lengua vehicular en el aula. La coordinación del profesorado dentro del departamento y fuera de este dentro del propio centro, la elaboración conjunta de materiales, la orientación y seguimiento en la incorporación de metodologías innovadoras –entre las que podemos señalar los proyectos, trabajo por tareas, o la misma enseñanza comunicativa–, la incorporación de elementos TIC que aportan valor añadido a la enseñanza de idiomas, la disponibilidad de auxiliares de conversación –independientemente de que el centro cuente o no con programas bilingües–, además del aumento del tiempo de preparación de clase y coordinación, son aspectos que contribuirían a que los docentes mantuviesen el gusto por su quehacer con el paso de los años, redundando así en unas clases más atractivas y eficaces de cara a que el alumnado alcance una competencia comunicativa real.

- 6.3.8. Por último, pero no por ello menos importante, habría que procurar que la formación inicial de todo docente dedicado a la enseñanza del inglés, tuviese bien asentadas las dos patas de la formación, tanto en la lengua meta como en la pedagogía necesaria para impartirla. Una buena base en la L2 habría que garantizarla durante el período formativo universitario, procurando que los planes de estudios, tanto de futuros maestros como de estudios conducentes al perfil de profesorado de secundaria, tengan la suficiente dedicación a la enseñanza de la lengua inglesa para que los futuros docentes se sientan seguros en el manejo de la misma. Dado que los docentes con mayor formación en inglés tienden a otorgar más relevancia a la gramática y menos a actividades lúdicas como los juegos o canciones, sería adecuado trabajar la didáctica de la enseñanza de lenguas desde los propios estudios de grado e, incluso, a través de la propia metodología utilizada en la enseñanza de lenguas en la universidad. Por otro lado, hemos visto mayores déficits en la formación pedagógica, de la cual carece totalmente un importante porcentaje del profesorado, y que repercute en mayor medida en las actividades que realizan los docentes en sus clases, que tienden a presentar un formato más tradicional y menos comunicativo. Una vez que los perfiles sin formación pedagógica se extingan en nuestro sistema educativo, el reto se encuentra en que la formación recibida sea de calidad y prepare a los futuros docentes para los retos presentes y futuros en la enseñanza de idiomas. Por ello, la propuesta que realizamos es la correcta evaluación de los estudios conducentes al perfil de profesor de idiomas teniendo en cuenta las

necesidades actuales y previendo las que se puedan presentar en un futuro.

#### **6.4. Limitaciones del estudio y nuevas propuestas de investigación**

Este estudio ha tenido diversas limitaciones entre las que destacamos las siguientes:

1. La escasa participación del grupo de docentes procedentes de centros privados ha repercutido en que este grupo haya estado subrepresentado en nuestro estudio. No se ha podido acceder con normalidad a este profesorado utilizando los mismos medios con los que se ha conseguido contactar con el de centros públicos, aunque nuestros datos no han revelado diferencias notables entre la actuación docente del profesorado de ambos grupos. Aun cuando se ha procurado obtener una muestra aleatoria dentro de los medios disponibles, la falta de respuesta de un porcentaje importante del profesorado, especialmente el de los centros privados, ha supuesto una limitación en cuanto al carácter aleatorio de la muestra con consecuencias para la representación de este grupo. Además, de haber contado con mayor participación de este grupo hubiera sido posible dividir a este profesorado entre el de centros concertados y no concertados, estableciendo así tres grupos independientes y no simplemente dos.
2. La transición entre leyes educativas, con la incorporación de la LOMCE que sustituyó a la LOE, coincidió con el momento de envío del cuestionario, por lo que coexistían en ese momento niveles regidos por la LOE y otros por la LOMCE. Así, el cuestionario contemplaba los grupos de 3º y 4º de ESO de los Programas de Diversificación Curricular de forma separada al de los cursos ordinarios de 3º y 4º de ESO, pues existían todavía al amparo de la LOE, aunque en la actualidad hayan desaparecido de nuestros centros. Por ello, no se ha podido estudiar el comportamiento metodológico del profesorado en los actuales 3º y 4º de ESO, que incorporan al alumnado que anteriormente formaba parte de los grupos de diversificación curricular y que se organizan siguiendo la estructura y currículo de la LOMCE. También resulta difícil atribuir los resultados a una u otra ley, dado que ambas convivían y el profesorado impartía clases en muchos casos en niveles regidos por ambas leyes de forma simultánea.
3. Otra limitación es la derivada de la permeabilidad del profesorado entre niveles. En algunos casos el mismo docente imparte clase en niveles que no se han considerado en el estudio: educación infantil, ciclos formativos o niveles de escuelas oficiales de idiomas. No se ha considerado la información proporcionada por docentes que no impartiesen clase en las etapas de educación primaria, ESO o bachillerato. Aun así una parte importante del

profesorado participante impartía clase simultáneamente en etapas consideradas y en otras no incluidas, como puede ser educación primaria e infantil, o bien en educación secundaria, ESO o bachillerato, además de ciclos formativos de formación profesional. Aunque los datos de los docentes que no impartían clase en ninguno de los niveles considerados se han despreciado, los de los docentes que compaginaban niveles estudiados con otros no analizados se han incluido en la medida en que se referían a educación primaria, ESO o bachillerato. Aun así, ha habido aportaciones realizadas por el profesorado que aludían a niveles no incluidos en este estudio y que se ha optado por incluir en el apartado 4.3.11. centrado en las sugerencias de los docentes, dado que no afectan a los datos del estudio cuantitativo.

4. Finalmente, aunque se ha obtenido una visión de qué está pasando en nuestras aulas de inglés, y en qué medida están relacionadas ciertas diferencias metodológicas con las variables consideradas, no se ha realizado un estudio cualitativo que pudiese completar los resultados estableciendo relaciones de causa-efecto con las variables o que aportase la visión personal que explicase el porqué de ciertas actuaciones. Tampoco se ha podido realizar un análisis presencial de la actuación de los docentes en sus clases, por lo que se ha confiado en el autoanálisis realizado por el propio docente, quien podría no haber sido suficientemente objetivo o buscar acomodarse a la respuesta que se percibe como más adecuada, aun sabiendo que se trataba de un cuestionario anónimo.

Por todo ello, señalamos como posibles líneas de investigación futura las siguientes:

1. Realizar un estudio que garantice la participación suficiente de los diferentes grupos considerados en cada una de las variables. Para ello posiblemente habría que contactar con los docentes de forma personal, especialmente en el caso de los de centros privados, con los cuales ha resultado complicado el contacto a través del centro.
2. Indagar cuáles son las razones que pueden explicar que el porcentaje de docentes de sexo femenino sea superior en los centros públicos que en los privados, lo que podría relacionarse con la diferente forma de selección del personal, a través de baremos abiertos y procesos de concurso-oposición en los centros públicos, y de contratación directa en los privados.
3. Ampliar el estudio a todos los niveles educativos no universitarios, incorporando los niveles no obligatorios de educación infantil, ciclos formativos de formación profesional y/o escuelas oficiales de idiomas. La inclusión de docentes de todo este abanico de centros proporcionaría un panorama mucho más completo de la docencia de la lengua inglesa en nuestra comunidad autónoma.

4. Incluir la enseñanza de otras lenguas extranjeras a fin de detectar similitudes y diferencias metodológicas entre la enseñanza de unas y otras. Esta ampliación podría referirse a lenguas como el francés, alemán o portugués, impartidas en la actualidad en numerosos centros escolares, especialmente de secundaria, en la comunidad gallega. En el caso de que el estudio se realizase en el marco de las escuelas oficiales de idiomas, el abanico de lenguas podría ampliarse de forma notable.
5. Otra posible área de ampliación de este estudio sería la comparación con otras comunidades autónomas e, incluso, otros países a fin de poder realizar un análisis comparativo que dilucidase si la influencia de las variables que hemos detectado es similar en otros contextos educativos.
6. Finalmente, la realización de un estudio cualitativo que complemente los datos aquí aportados proporcionaría la posibilidad de comprender ciertas actuaciones así como de establecer relaciones de causa efecto entre variables, lo que enriquecería enormemente la comprensión del comportamiento metodológico de los docentes.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

### 7.1. Legislación educativa publicada en BOE

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Publicado en BOE, núm. 238, de 4 de octubre de 1990. Recuperado de [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172)

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicado en BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

REAL DECRETO 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. Publicado en BOE núm. 53 de 2 de marzo de 2007. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-4372>

REAL DECRETO 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. Publicado en BOE núm. 287, viernes 28 noviembre 2008, p. 47.589. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2008/11/28/pdfs/A47586-47591.pdf>

REAL DECRETO 860/2010, de 2 de julio, por el que se regulan las condiciones de formación inicial del profesorado de los centros privados para ejercer la docencia en las enseñanzas de educación secundaria obligatoria o de bachillerato. Publicado en BOE núm. 173, 17 de julio de 2010 (Referencia BPE-A-2010-11426). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2010/BOE-A-2010-11426-consolidado.pdf>

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicado en BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

## **7.2. Legislación educativa publicada en DOG**

DECRETO 275/1994, do 29 de xullo, polo que se establece o currículo do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. Publicado en DOG núm. 168, miércoles 31 de agosto de 1994, p. 5722. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1994/19940831/Anuncio11896\\_gl.pdf](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1994/19940831/Anuncio11896_gl.pdf)

ORDE do 15 de maio de 1996 pola que se regula o proceso de adscrición dos funcionarios do corpo de mestres afectados pola implantación da educación primaria e do primeiro ciclo da educación secundaria obrigatoria. Publicado en DOG núm. 105, miércoles 29 de mayo de 1996, p. 5.059. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1996/19960529/Anuncio6C1E\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1996/19960529/Anuncio6C1E_gl.html)

ORDE do 18 de abril de 2002 pola que se establece o Plan Experimental de Creación de Seccións Europeas destinadas a potencia-la aprendizaxe de linguas estranxeiras nos institutos de educación secundaria e centros públicos integrados. Publicado en DOG núm. 83, martes 30 de abril de 2002, p. 6006. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2002/20020430/Anuncio7EE2\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2002/20020430/Anuncio7EE2_gl.html)

ORDE do 18 de abril de 2007 pola que se crea e regula a convocatoria do Plan de seccións bilingües en centros sostidos con fondos públicos de ensino non universitario. Publicado en DOG núm. 87, lunes 7 de mayo de 2007, p. 7148. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2007/20070507/Anuncio1162A\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2007/20070507/Anuncio1162A_gl.html)

DECRETO 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia. Publicado en DOG núm. 136, viernes 13 de julio de 2007. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2007/20070713/Anuncio25E92\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2007/20070713/Anuncio25E92_gl.html)

ORDE do 6 de setembro de 2007 pola que se desenvolve a implantación da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia. Publicado en DOG núm. 177, miércoles 12 de septiembre de 2007, p. 15.037. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2007/20070912/Anuncio3567E\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2007/20070912/Anuncio3567E_gl.html)

ORDE do 24 de xuño de 2008 pola que se desenvolve a organización e o currículo das ensinanzas de bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. Publicado en DOG núm. 124, viernes 27 de junio de 2008. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2008/20080627/Anuncio2A332\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2008/20080627/Anuncio2A332_gl.html)

DECRETO 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia. Publicado en DOG núm. 121, martes 23 de junio de 2009, p. 10.773. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2009/20090623/Anuncio24C76\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2009/20090623/Anuncio24C76_gl.html)

ORDE do 30 de xuño de 2010 pola que se regulan, con carácter experimental, os centros plurilingües na Comunidade Autónoma de Galicia, para o curso 2010/2011. Publicado en DOG núm. 127, martes 6 de julio de 2010, p. 12.309. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2010/20100706/Anuncio25372\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2010/20100706/Anuncio25372_gl.html)

DECRETO 114/2010, do 1 de xullo, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional do sistema educativo de Galicia. Publicado en DOG núm. 131,

lunes 12 de julio de 2010, p. 12.636. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2010/20100712/Anuncio26F6E\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2010/20100712/Anuncio26F6E_gl.html)

ORDE do 12 de maio de 2011 pola que se regulan as seccións bilingües en centros sostidos con fondos públicos de ensino non universitario. Publicado en DOG núm. 97, viernes 20 de mayo de 2011, p. 10.348. Publicado en [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2011/20110520/AnuncioC3F1-160511-1754\\_gl.pdf](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2011/20110520/AnuncioC3F1-160511-1754_gl.pdf)

ORDE do 12 de maio de 2011 pola que se regulan os centros plurilingües na Comunidade Autónoma de Galicia e se establece o procedemento de incorporación de novos centros á Rede de Centros Plurilingües de Galicia. Publicado en DOG núm. 97, viernes 20 de mayo de 2011, p. 10.368. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2011/20110520/AnuncioC3F1-160511-1748\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2011/20110520/AnuncioC3F1-160511-1748_gl.html)

ORDE do 3 de xuño de 2011 pola que se desenvolve a normativa para o exercicio da docencia nos centros privados nas ensinanzas de educación infantil, primaria, secundaria obrigatoria, bacharelato e formación profesional e se establece o procedemento de habilitación. Publicado en el DOG núm. 112, lunes 13 de junio de 2011, p. 14.338. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2011/20110613/AnuncioC3F1-070611-2717\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2011/20110613/AnuncioC3F1-070611-2717_gl.html)

DECRETO 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. Publicado en el DOG núm. 242, miércoles 21 de diciembre de 2011, p. 37.487. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2011/20111221/AnuncioC3F1-151211-9847\\_gl.pdf](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2011/20111221/AnuncioC3F1-151211-9847_gl.pdf)

DECRETO 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. Publicado en el DOG núm. 171, martes 9 de septiembre de 2014, p. 37.406. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2014/20140909/AnuncioG0164-050914-0005\\_gl.pdf](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2014/20140909/AnuncioG0164-050914-0005_gl.pdf)

DECRETO 86/2015, do 25 de xuño, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. Publicado en el DOG número 120, lunes 29 de junio de 2015, p. 25.434. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002\\_gl.pdf](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002_gl.pdf)

ORDE do 3 de xullo de 2015 pola que se complementa a Orde do 3 de xuño de 2011, modificada pola Orde do 23 de xuño de 2014, pola que se desenvolve a normativa para o exercicio da docencia nos centros privados nas ensinanzas de educación infantil, primaria, secundaria obrigatoria, bacharelato e formación profesional e se establece o procedemento de habilitación. Publicado en DOG núm. 130, lunes 13 de julio de 2015, p. 28.978. Recuperado de

[https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150713/AnuncioG0164-080715-0004\\_gl.pdf](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150713/AnuncioG0164-080715-0004_gl.pdf)

ORDE do 13 de xullo de 2015 pola que se regulan as ensinanzas de formación profesional básica na Comunidade Autónoma de Galicia, así como o acceso e a admisión nestas ensinanzas. Publicado en DOG núm. 137, miércoles 22 de julio de 2015, p. 30.536. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150722/AnuncioG0164-150715-0001\\_gl.pdf](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150722/AnuncioG0164-150715-0001_gl.pdf)

ORDE do 15 de marzo de 2016 pola que se convocan prazas destinadas ao profesorado para a realización de itinerarios formativos para a mellora da súa competencia lingüística e comunicativa, relativos ao Programa integral de aprendizaxe de linguas estranxeiras (PIALE) para o ano 2016. Publicado en DOG núm. 59, martes 29 de marzo de 2016, p. 11.142. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2016/20160329/AnuncioG0164-170316-0004\\_gl.pdf](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2016/20160329/AnuncioG0164-170316-0004_gl.pdf)

ORDE do 4 de abril de 2016 pola que se convocan procedementos selectivos de ingreso e acceso ao corpo de inspectores de Educación, ao corpo de profesores de ensino secundario, ao corpo de profesores técnicos de formación profesional, ao corpo de mestres e procedemento de adquisición de novas especialidades polo persoal funcionario de carreira dos corpos de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional e mestres da Comunidade Autónoma de Galicia. Publicado en DOG núm. 74, martes 19 de abril de 2016 p. 14.180. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2016/20160419/AnuncioG0164-070416-0001\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2016/20160419/AnuncioG0164-070416-0001_gl.html)

ORDE do 27 de abril de 2016 pola que se regula a participación no fondo solidario de libros de texto e se convocan axudas para adquirir libros de texto e material escolar destinadas ao alumnado matriculado en educación primaria, educación secundaria obrigatoria e educación especial en centros docentes sostidos con fondos públicos para o curso escolar 2016/17. Publicado en DOG núm. 92, lunes 16 de mayo de 2016, p. 18.918. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2016/20160516/AnuncioG0164-040516-0005\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2016/20160516/AnuncioG0164-040516-0005_gl.html)

ORDE do 27 de decembro de 2016 pola que se amplían os importes para o financiamento das axudas para a adquisición de material escolar destinadas ao alumnado matriculado en educación primaria, educación secundaria obrigatoria e educación especial en centros docentes sostidos con fondos públicos, para o curso escolar 2016/17. Publicado en DOG núm. 249, viernes 30 de diciembre de 2016, p. 56.789. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2016/20161230/AnuncioG0164-281216-0002\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2016/20161230/AnuncioG0164-281216-0002_gl.html)

ORDE do 7 de abril de 2017 pola que se convocan procedementos selectivos de ingreso e acceso ao corpo de profesores de ensino secundario, de acceso ao corpo de profesores de música e artes escénicas, e de ingreso ao corpo de profesores técnicos de formación profesional, ao corpo de mestres e procedemento de adquisición de novas



especialidades polo persoal funcionario de carreira dos corpos de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional e mestres da Comunidade Autónoma de Galicia. Publicado en DOG núm. 73, lunes 17 de abril de 2017, p. 17.845. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2017/20170417/AnuncioG0164-100417-0002\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2017/20170417/AnuncioG0164-100417-0002_gl.html)

ORDE do 24 de abril de 2017 pola que se convocan prazas destinadas ao profesorado para a realización de itinerarios formativos para a mellora da súa competencia lingüística e comunicativa, relativos ao Programa integral de aprendizaxe de linguas estranxeiras (PIALE) para o ano 2017. Publicado en DOG núm. 84, miércoles 3 de mayo de 2017, p. 21.755. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2017/20170503/AnuncioG0164-240417-0006\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2017/20170503/AnuncioG0164-240417-0006_gl.html)

ORDE do 14 de marzo de 2018 pola que se convocan procedementos selectivos de ingreso e acceso ao corpo de profesores de ensino secundario, de acceso ao corpo de profesores de escolas oficiais de idiomas e de ingreso ao corpo de profesores técnicos de formación profesional, ao corpo de mestres, e procedemento de adquisición de novas especialidades polo persoal funcionario de carreira dos corpos de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional e mestres da Comunidade Autónoma de Galicia (código de procedemento ED001A). Publicado en DOG núm. 57, miércoles 21 de marzo de 2018, p. 16.496. Recuperado de [http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/20180321\\_oposicions.pdf](http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/20180321_oposicions.pdf)

### 7.3. Referencias bibliográficas

- Aceituno Bravo, L.; Amate Paredes, M. y Campos Moratilla, R. (2012). Análisis de la organización del aula y metodologías usadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 7 (2), 78-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202615>
- Adams, R. (2007). Do second language learners benefit from interacting with each other? En A. Mackley (ed.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition* (pp. 29-51). Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- Agustín Llach, M. P. (2011). *Lexical Errors and Accuracy in Foreign Language Writing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Alcaraz Mármol, G. (2011). Vocabulary Input in Classroom Materials: Two EFL Coursebooks Used in Spanish Schools. *RESLA*, 24, 9-28. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3885964.pdf>
- Alcón, E. (2004). Research on Language and Learning: Implications for Language Teaching. *International Journal of English Studies*, 4 (1), 173-196. Recuperado de <http://revistas.um.es/ijes/article/view/48241/46211>
- Álvarez, M. (2003). *La oralidad en el aula: situación de la lengua oral en los sistemas educativos europeos* [página web]. Recuperado de <http://amaraberri.org/topics/diadia/arín/oralau>
- Amengual Pizarro, M. (2013). Primary education degrees in Spain: do they fulfil the linguistic and pedagogic needs of future teachers? *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 10-2013, 9-27. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/vialjournal/pdf/Vial-2013-Article1.pdf>
- Anderson, J.R. (1995). *Learning and Memory. An Integrated Approach*. New York: John Wiley and Sons.
- Area Moreira, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, 64, 5-18.
- Area Moreira, M. (2015). Reinventar la escuela en la sociedad digital. Del aprender repitiendo al aprender creando. En M. Poggi (ed.), *Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria. Políticas y actores* (pp. 167-194). Buenos Aires: IIP-UNESCO.
- Arias Castro, Ana (2013). *Estudio de la metodología empleada en la enseñanza del inglés en educación secundaria en la provincia de Lugo* [trabajo de fin de máster]. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/295918686\\_Estudio\\_de\\_la\\_metodologia\\_empleada\\_en\\_la\\_ensenanza\\_del\\_ingles\\_en\\_educacion\\_secundaria\\_en\\_la\\_provincia\\_de\\_Lugo](https://www.researchgate.net/publication/295918686_Estudio_de_la_metodologia_empleada_en_la_ensenanza_del_ingles_en_educacion_secundaria_en_la_provincia_de_Lugo)

Arroyo Pérez, J., Vázquez Aguilar, E., Rodríguez Gómez, F., Arias Bejarano, R., Vale Vasconcelos, P. y Coronado Marín, A. (2015). *La enseñanza de las lenguas en el sistema educativo español. Curso escolar 2012/2013*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-ensenanza-de-las-lenguas-extranjeras-en-el-sistema-educativo-espanol-curso-escolar-201213/ensenanza-lenguas/20405>

Asensio Arjona, V. (2017). Enseñanza-Aprendizaje del Inglés a través del Trabajo por Proyectos. Proyecto Piloto de Innovación docente en el centro escolar de Educación Infantil y Primaria Pompeu Fabra, Vallirana, Barcelona. Investigación en Acción. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24, 307-322. Recuperado de <http://reugra.es/index.php/reugra/article/view/98>

Atkinson, D. (1993). *Teaching Monolingual Classes*. London: Longman.

Ávila Molero, M. I. (2015). *Mejora de la comprensión auditiva del inglés como segunda lengua mediante material audiovisual subtulado* [tesis doctoral]. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

Bailey, K. M. (1996). The best laid plans. En K.M. Bailey y D. Nunan (eds.), *Voices From the Language Classroom* (pp. 15-40). Cambridge: Cambridge University Press.

Balboni, P. E. (2017). Translation in language learning: a “What for” approach. *EntreLínguas*, 3 (2), 276-299. DOI: 10.29051/rel.v3.n2.2017.9546

Baneke, A. (2016). Authentic materials as a platform for motivation and spontaneity: an investigation into French speaking skills in an all-girls year 8 class. *Journal of Trainee Teacher Education Research*, 8, 195-228.

Bangs, P. y Cantos, P. (2004). What can Computer Assisted Learning Contribute to Foreign Language Pedagogy? *International Journal of English Studies*, 4 (1), 221-239. DOI: 10.6018/ijes/4/1/48161

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* [página web] Recuperado de [http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Como\\_hicieron\\_los\\_sistemas\\_educativos.pdf](http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf)

Barcroft, J. (2013). Input-based incremental vocabulary instruction for the L2 classroom. En J. W. Schwieter (ed.), *Innovative Research and Practices in Second Language Acquisition and Bilingualism* (pp. 107-137). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Barrera Benítez, I. (2009). La importancia de enseñar fonética en el aula de inglés. *Innovación y Experiencias Educativas*, 23, 1-8.

Bascón, J. y Calle, B. (2011). Effective Grammar Teaching. En S. House (ed.), *Didáctica del inglés. Classroom Practice*. Vol. II (pp. 135-148). Barcelona: Ministerio de Educación y Graó.

Bell, D. (2003). Method and Postmethod: Are They Really So Incompatible? *TESOL Quarterly*, 37 (2), 325-336.

Benzitouni, A. O. (2017). *The Effect of Using Monolingual English Learners' Dictionaries on EFL Students' In-depth Vocabulary Knowledge* [tesis doctoral]. Universidad de Jijel. Recuperado de <http://archives.umc.edu.dz/handle/123456789/133177>

Bernaus, M. y Wilson, A. (2009). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12, 25-36. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero12/2%20Mercede%20Bernaus.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero12/2%20Mercede%20Bernaus.pdf)

Berrocal de Montestruque, L. (2006). *Glosario básico de términos estadísticos*. Lima: INEI. Recuperado de: [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib0900/Libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib0900/Libro.pdf)

Bilsborough, K. (2013). *TBL and PBL: Two learner-centred approaches*. London: British Council. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/article/tbl-pbl-two-learner-centred-approaches>

Blake, R. 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). Nueva York: The Modern Language Association of America.

Blake, R. J. (2008). *Brave New Digital Classroom Technology and Foreign Language Learning*. Washington D. C.: Georgetown University Press.

Blanche, P. (2004). Using dictation to teach pronunciation. *Linguagem & Ensino*, 7 (1), 175-191.

Blaxton, T. A. (1989). Investigating Dissociations among Memory Measures: Support for a Transfer-Appropriate Processing Network. *Journal of Experimental Psychology-learning Memory and Cognition*, 15 (4), 657-668.

Bohlke, D. (2014). Fluency-Oriented Second Language Teaching. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton y M. A. Snow (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp.72-89). Boston: National Geographic Learning.

Bonnet, G. (ed.) (2002). *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries. 2002. A European project. 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>

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (2), 81-109.

Breen, M. P. y Candlin, C. N. (2001). The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. En D. R. Hall y A. Hewins (eds.), *Innovation in English Language Teaching. A Reader* (pp. 9-26). London: Routledge.

- Bret Blasco, A. (2017). A Two-Year Longitudinal Study of Three EFL Young Learners' Oral Out-put: The Development of Syntactic Complexity and Accuracy. En M. P. García Mayo (ed.), *Learning Foreign Languages in Primary School. Research Insights* (pp. 176-192). Bristol: Multilingual Matters.
- Brighthouse, T. y Woods, D. (1999). *How to Improve your School*. London: Routledge.
- Brinton, D. M. (2014). Tools and Techniques of Effective Second/Foreign Language Teaching. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton y M. A. Snow, (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 340-361). Boston: National Geographic Learning.
- 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* (pp. 9-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson.
- Brumfit, C. (1983). *Communicative Methodology in Language Teaching. The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bullough, R. V. Jr. (1989). *First-Year Teacher. A Case Study*. New York: Teachers College Press.
- Bullough, R. V. Jr. (2008). The Writing of Teachers' Lives -Where Personal Troubles and Social Issues Meet. *Teacher Education Quarterly*, 35 (4), 6-26. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ838698.pdf>
- Burbat, R. (2015). El aprendizaje autónomo y las TIC en la enseñanza de una lengua extranjera: ¿Progreso o retroceso? *Porta Linguarum*, 26, 37-51.
- Bussmann, H. (1996). *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. London: Routledge.
- Byrd, P. y Schuemann, C. (2014). English as a Second/Foreign Language Textbooks: How to Choose Them-How to Use Them. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton y M. A. Snow (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 380-393). Boston: National Geographic Learning.
- Cajide Val, J. y Vez Jeremías, J. M. (coord.) (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: Xunta de Galicia. Recuperado de [http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protected/content\\_type/file/2013/01/10/informe\\_2010-2011.pdf](http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protected/content_type/file/2013/01/10/informe_2010-2011.pdf)
- Calvo Benzies, Y. J. (2013a). La enseñanza de la pronunciación del inglés en Galicia: una asignatura pendiente. En A. Cabedo Nebot, J. M. Aguilar Ruiz y E. López-Navarro Vidal (eds.), *Estudios de lingüística: investigaciones, propuestas y aplicaciones* (pp. 13-20). Valencia: Universidad de Valencia.

Calvo Benzies, Y. J. (2013b). Not enough time is devoted to pronunciation, I would like my textbook to include other types of pronunciation activities. The views and perspectives of EFL fourth year secondary-school students on the teaching and learning of pronunciation. A survey-based study. En *On-line Proceedings of the Third International Conference on English Pronunciation: Issues and Practices* (pp. 10-13). Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/270578694>

Calvo Benzies, Y. J. (2015a). *The Teaching and Learning of English Pronunciation in Spain. An Analysis and Appraisal of Students' and Teachers' Views and Teaching Materials* [tesis doctoral]. Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/35688>

Calvo Benzies, Y. J. (2015b). *Using Traditional Board Games in EFL Classes to Focus on Pronunciation*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/271965514\\_Using\\_Traditional\\_Board\\_Games\\_in\\_EFL\\_Classes\\_to\\_Focus\\_on\\_Pronunciation](https://www.researchgate.net/publication/271965514_Using_Traditional_Board_Games_in_EFL_Classes_to_Focus_on_Pronunciation)

Calvo Benzies, Y. J. (2017). Contributions of the new technologies to the teaching of English pronunciation. *Language Value*, 9 (1), 1-35. Recuperado de <http://www.languagevalue.uji.es/index.php/languagevalue/article/viewFile/124/109>

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.), *Language and Communication* (pp. 2-28). London: Longman.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. DOI: [10.1093/applin/1.1.1](https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1)

Cantos Gómez, P. (2013). *Statistical Methods in Language and Linguistic Research*. Sheffield: Equinox.

Caperucci, D. (2017). English Language Teaching and Learning in Primary School. Theoretical and Methodological Perspectives. *Studi sulla Formazione*, 20 (2), 203-217. DOI: 10.13128/Studi\_Formaz-22181

Carrillo López, M. J. (2014). Opinión del profesorado de Lengua Extranjera en torno a la integración del componente cultural en el aula de idiomas. *Porta Linguarum*, 21, 265-279. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero21/17%20%20Maria%20Jose.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/17%20%20Maria%20Jose.pdf)

Castrillo, M. D. y Martín Monje, E. (2016). Students' Engagement in Online Language Learning Through Short Video Lessons. *Porta Linguarum*, 26, 177-186. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/309721907>

Centro Virtual Cervantes (2018). *Diccionario de términos clave de ELE: Nivel Umbral*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/nivelumbral.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/nivelumbral.htm)

Cerdá Vallés, C. y Querol Julián, M. (2014). Aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa en el aula de primaria. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 23, 16-29. Recuperado de <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/21551>

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 doctoral]. Universidad de Murcia. Recuperado de <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/3043/1/CerezoGarcia.pdf>

Chapelle, C. A. (2003). *English Language Learning and Technology*. Amsterdam: John Benjamins.

Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chela Flores, B. (2008). Hacia la optimización de la enseñanza de la pronunciación de un segundo idioma. En R. Monroy y A. Sánchez-Pérez (eds.), *25 años de Lingüística en España. Hitos y retos* (pp. 285-293). Murcia: Editum, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

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 <https://chomsky.info/mind01/>

CIDEAC (2018). *Enseñanzas regladas de idiomas*. [página web] Recuperado de [http://www.cidead.es/ed\\_reglada/eduidioma.htm](http://www.cidead.es/ed_reglada/eduidioma.htm)

Cisco (2009). *Preparar a cada alumno para el siglo XXI: un informe. Latin American Spanish Version*. Recuperado de [https://www.cisco.com/c/dam/en\\_us/about/citizenship/socio-economic/docs/GlobalEdWPLatAm.pdf](https://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/citizenship/socio-economic/docs/GlobalEdWPLatAm.pdf)

Clarens Blanco, I. (2015). *La enseñanza de la lengua inglesa oral en ciclo superior de educación primaria* [tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.

Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. En J. Coady y T. Huckin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 225-237). Cambridge: Cambridge University Press.

Comisión Europea. Eurydice (2001). *La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el Contexto Escolar Europeo*. Bruselas: Eurydice. Recuperado de [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice///foreign\\_language\\_teaching\\_EN\\_2\\_001.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///foreign_language_teaching_EN_2_001.pdf)

Comisión Europea. Eurydice (2008). *La autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa*. Bruselas: Eurydice.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Consejo Escolar del Estado (2013). *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Consejo Escolar del Estado. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/informe2013/i20132-introduccion.pdf?documentId=0901e72b8177cddc>

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (2009). *Lexislación da Educación Infantil en Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Recuperado de [http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protected/content\\_type/file/2010/05/26/lexislacion\\_da\\_educacion\\_infantil\\_en\\_galicia.pdf](http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protected/content_type/file/2010/05/26/lexislacion_da_educacion_infantil_en_galicia.pdf)

Consello de Europa (2005). *Marco europeo común de referencia para as linguas: aprendizaxe, ensino, avaliación*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Recuperado de <http://www.edu.xunta.es/portal/index.jsp>

Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. New York: Routledge.

Cook, V. (2014a). How Do Different Languages Connect in Our Minds? En V. Cook y D. Singleton (eds.), *Key Topics in Second Language Acquisition* (pp. 17-36). Bristol: Multilingual Matters.

Cook, V. (2014b). How Important is Grammar in Acquiring and Using a Second Language? En V. Cook y D. Singleton (eds.), *Key Topics in Second Language Acquisition* (pp. 55-72). Bristol: Multilingual Matters.

Cook, V. (2014c). What are the Goals of Language Teaching? En V. Cook y D. Singleton (eds.), *Key Topics in Second Language Acquisition* (pp. 125-144). Bristol: Multilingual Matters.

Corpas Arellano, M. D. (2007). *Evaluación del nivel de inglés que consigue el alumnado al final de la educación secundaria obligatoria (ESO)* [tesis doctoral]. Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/1529#.WlUGqajibiU>

Corpas Arellano, M. D. (2014). Buenas prácticas educativas para el aprendizaje del inglés en la enseñanza no formal. *Revista de lenguas modernas*, 20, 197-211. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/viewFile/14974/14232>

Corpas, M. D. y Madrid, D. (2009). Desarrollo de la comprensión oral en inglés como LE al término de la Educación Secundaria Obligatoria española. *Porta Linguarum* 11, 129-145. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero11/8%20M%20D%20Corpas\\_D%20Madrid.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/8%20M%20D%20Corpas_D%20Madrid.pdf)

Cortina Pérez, B. (2011). La expresión oral en lengua inglesa de los futuros maestros: un reto para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Porta Linguarum*, 16, 155-177.



Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero16/BEATRIZ%20CORTINA.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero16/BEATRIZ%20CORTINA.pdf)

Corvo Sánchez, M. J. (2013). Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (X): Siglos XX y XXI, desde el pasado más reciente hasta la actualidad. *BABEL-AFIAL*, 22, 195-224. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/babelafial/revistas/babel22.pdf>

Cots, J.M., Ibararán, A., Irún, M., Lasagabaster, D., Llurdá, E. y Sierra, J.M. (2010). *Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: ICE-Horsori.

Council of Europe (1982). *Recommendation n.º R (82) 18 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de <https://rm.coe.int/16804fc569>

Council of Europe (1998). *Recommendation n.º R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de <https://rm.coe.int/16804fc569>

Coyle, Y. (2005). El Papel de la Gramática en la Enseñanza-Aprendizaje Inicial de la Lengua Extranjera. *Porta Linguarum*, 3, 147-159. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1153789.pdf>

Crandall, J. y Miller, S. F. (2014). Effective Professional Development for Language Teachers. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton y M. A. Snow (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp.630-648). Boston: National Geographic Learning.

Criado, R. y Sánchez, A. (2009). English Language Teaching in Spain: Do Textbooks Comply with the Official Methodological Regulations? A Sample Analysis. *International Journal of English Studies*, 9 (1), 1-28. Recuperado de <http://revistas.um.es/ijes/article/view/90611>

Dabic, S. (2010). *To Teach or not to Teach: Pronunciation Challenge in ESL*. DOI: 10.13140/2.1.2936.8649. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Snezana\\_Dabic/publication/271273589\\_To\\_Teach\\_or\\_not\\_to\\_Teach\\_Pronunciation\\_Challenge\\_in\\_ESL/links/54c478340cf256ed5a94b6fe.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Snezana_Dabic/publication/271273589_To_Teach_or_not_to_Teach_Pronunciation_Challenge_in_ESL/links/54c478340cf256ed5a94b6fe.pdf)

Darcy, I., Ewert, D. y Lidster, R. (2012). Bringing pronunciation instruction back into the classroom: An ESL teachers' pronunciation "toolbox". En J. Levis y K. LeVelle (eds.), *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 93-108). Ames, IA: Iowa State University.

Davies, C. (2007). What can technology do for/to English? En A. Adams y S. Brindley (eds.), *Teaching Secondary English with ICT*. Maidenhead: Open University Press.

Davis, P y Rinvolucrí, M. (1988). *Dictation. New Methods, New Possibilities*. Cambridge: Cambridge University Press.

De la Rica, S. y González de San Román, A. (2012). Determinantes del rendimiento académico en competencia inglesa en España. Claves para la mejora. En Instituto

Nacional de Evaluación Educativa (ed.), *Estudio europeo de competencia lingüística EECL. Volumen II. Análisis de expertos* (pp. 12-29). Madrid: Secretaría General Técnica-Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de [http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/spain-national-report-eslc-vol-2\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/spain-national-report-eslc-vol-2_es.pdf)

DeCarrico, J. y Larsen-Freeman, D. (2002). Grammar. En N. Schmitt (ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 19-34). London: Arnold.

Dekeyser, R. (2007a). *Practice in a Second Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dekeyser, R. (2007b). Skill Acquisition Theory. En B. VanPatten y J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 97-113). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Dekeyser, R. y Prieto Botana, G. (2014). The Effectiveness of Processing Instruction in L2 Grammar Acquisition: A Narrative Review. *Applied Linguistics*, 36 (3), 290-305.

Delgado Costa, M. J. (2015). *Estrategias de aprendizaje: creencias de los profesores sobre su uso en las aulas de inglés como lengua extranjera en educación primaria* [tesis doctoral]. Universitat de Barcelona. Recuperada de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/102181/1/MJDC\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/102181/1/MJDC_TESIS.pdf)

Derwing, T. M., Diepenbroek, L. G. y Foote, J. A. (2012). How well do general-skills ESL textbooks address pronunciation? *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 30 (1), 22-44. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/303259897>

Díaz Larenas, C., Alarcón Hernández, P. y Ortiz Navarrete, M. (2014). A Case Study on EFL Teachers' Beliefs About the Teaching and Learning of English in Public Education. *Porta Linguarum*, 23, 171-186. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5189017.pdf>

Díez Gutiérrez, E. J., Martínez Cocó, B. y Díaz Nafría, J. M. (2014). Alumnado y profesorado: amigos o enemigos en las redes sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, 440, 54-57.

Dörnyei, Z. y Scott, M. L. (1997). Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning*, 47 (1), 173-210.

Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Downie, M. (2011). Choosing and Developing Classroom Material. En S. House (ed.) *Didáctica del inglés. Classroom Practice. Vol. II* (pp. 11-29). Barcelona: Ministerio de Educación & Graó.

Dudeny, G. y Hockly, N. (2007). *How to Teach English with Technology*. Harlow: Pearson.

Dudeny, G. y Hockly, N. (2011). Digital Literacies and the Language Classroom. En S. House (ed.), *Didáctica del inglés. Classroom Practice. Vol. II* (pp. 51-76). Barcelona: Ministerio de Educación & Graó.

Dueñas, M. (2004). The Whats, Whys, Hows and Whos of Content-Based Instruction in Second/Foreign Language Education. *International Journal of English Studies*, 4 (1), 73-96. Recuperado de <http://revistas.um.es/ijes/article/download/48061/46041>

Duff, P. A. (2014). Communicative Language Teaching. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton y M. A. Snow (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 15-30). Boston: National Geographic Learning.

Duff, P. A. y Surtees, V. (2017). *Social Interaction and Second Language Learning*. Recuperado de [https://www.academia.edu/19599735/Learning\\_through\\_social\\_interaction\\_-\\_2017](https://www.academia.edu/19599735/Learning_through_social_interaction_-_2017)

Dunn, O. (2012). *Introducing English to Young Children: Spoken Language*. London: Collins.

Dunn, O. (2014). *Introducing English to Young Children: Reading and Writing*. London: Collins.

Durán Martínez, R. y Beltrán Llavador, F. (2013) Nuevos modelos de formación del profesorado de inglés: el caso de Castilla León. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), 307-323. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173COL7.pdf>

Durán, R. (2011). Developing productive and receptive skills in the EFL classroom. En S. House (ed.), *Didáctica del inglés. Classroom Practice. Vol. II* (pp. 77-90). Barcelona: Ministerio de Educación & Graó.

Elaziz, M. F. (2008). *Student and Teacher Attitudes to Interactive Whiteboards in EFL Class*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.

Ellis, R. (1992). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2014). Principles of Instructed Second Language Learning. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton y M. A. Snow (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 31-45). Boston: National Geographic Learning.

Enever, J. (2014). *What can we expect of an early start to foreign language learning in Europe today? A Korai Idegennyelvi Fejlesztés Elmélete és Gyakorlata (Early Language*

*Development Theory and Practice*), Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/275020708>

Enever, J. y Lindgren, E. (2016). Early language learning in instructed contexts – Editorial introduction. *Education Inquiry*, 7, (1), 1-8. DOI: 10.3402/edui.v7.30954

Erasmus, G. y Houston, H. (2017). *Creative Output. Activities for Teaching Speaking and Writing*. Gerhard Erasmus & Hall Houston.

Eratalay, N. (2006). L'interculturalité à travers la didactique des langues étrangères. En *VII Congrès de linguística general*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Escobar Urmeneta, C. (2014). Conversar más y mejor en la clase de inglés. Para aprender mejor y llegar más lejos. *Aula de Innovación Educativa*, 237, 12-17.

Espinar Redondo, R. y Ortega Martín, J. L. (2015). Motivation: The Road to Successful Learning. *Profile*, 17, 2, Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.50563>

Eurobarometer (2013). *386 (2012). Europeans and their Languages. Report. 386*. European Commission.

European Commission (2012). *First European Survey on Language Competences*. Recuperado de [http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/final-report-escl\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/final-report-escl_en.pdf)

European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/06/KDL\\_2017\\_interne\\_t.pdf](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/06/KDL_2017_interne_t.pdf)

Eurydice (2012a). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa* (Informe completo). Recuperado de [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/143ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143ES.pdf)

Eurydice (2012b). *Cifras clave en la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa* (Resumen). Recuperado de [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/143ES\\_Hl.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143ES_Hl.pdf)

Farrel, T. S. C. (2015). *Promoting Teacher Reflection in Second Language Education. A Framework for TESOL Professionals*. New York: Routledge.

Fernández Carril, R. (2009). *English Vocabulary Teaching and Learning in the Galician EFL Context. The Role and Importance of Vocabulary Learning Strategies*. [tesis doctoral]. Universidade de Santiago de Compostela. Recuperado de [https://dspace.usc.es/bitstream/10347/2806/1/9788498873771\\_content.pdf](https://dspace.usc.es/bitstream/10347/2806/1/9788498873771_content.pdf)

Fernández Orío, S. (2014). Vocabulary knowledge dimensions in EFL textbooks. *Encuentro* 23, 30-37.

Fernández Serón, C. G. (2009). Dificultades en la enseñanza de la pronunciación inglesa. Propuestas de mejora. Consideraciones pedagógicas. *Innovación y experiencias educativas*, 19, 1-11.

Fernández, M. V. (2006). Las TIC en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (ILE): una herramienta online y una off-line. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 409-416. Recuperado de [http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario\\_5\\_2.htm](http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm)

Fleta Guillén, M. T. (2014). Enhancing oracy in the pre-primary English classroom. *Encuentro*, 23, 38-46.

Folse, K. S. (2006). *The Art of Teaching Speaking*. Michigan: The University of Michigan Press.

Fombellida, S. (2014). *Comparación de leyes educativas de la Ley General de Educación de 1970 a la LOMCE*. Palencia: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6934/1/TFG-L743.pdf>

Forster, E. (2006). The Value of Songs and Chants for Young Learners. *Encuentro*, 16, 63-68.

Fouz, J. y Mompeán, J. A. (2012). *Twitter and English Pronunciation Teaching*. In *Proceedings of the 5th ICT for Language Learning Conference*. Florencia: Librería universitaria. Recuperado de [http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2012/common/download/Paper\\_pdf/118-IBT24-FP-Fouz-ICT2012.pdf](http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/118-IBT24-FP-Fouz-ICT2012.pdf)

Fraga-Cañadas, C. P. (2010). Beyond the Classroom: Maintaining and Improving Teachers' Language Proficiency. *Foreign Language Annals*, 43 (3). 395-421. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1944-9720.2010.01090.x>

Fried-Booth, D. L. (2002). *Project Work* (2ª edición). Oxford: Oxford University Press.

Friedrich, P. (2012). ELF, Intercultural Communication and the Strategic Aspect of Communicative Competence. En A. Matsuda (ed.), *Principles and Practices of Teaching English as an International Language* (pp. 44-54). Bristol: Multilingual Matters.

García Doval, F. y Sánchez Rial, M. (2002). EFL Initial Teacher Education for Primary and Secondary Schools in Spain. *CAUCE: Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 281-298.

García Doval, F., Guillén, C., González Piñeiro, M., González Porto, J., Serna, I., Vez, J. M. (2004). Marco y Portafolio: Porta Linguarum para los europeos. *Porta Linguarum*, 2, 69-92. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero2/4%20Marco%20y%20portafolio-F%20G%20Doval%20et%20al.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero2/4%20Marco%20y%20portafolio-F%20G%20Doval%20et%20al.pdf)

García Laborda, J. y Fernández Álvarez, M. (2010). Las variables sexo, edad y lugar de trabajo en las actitudes de los profesores hacia la interacción oral en L1 y L2 en la clase de inglés de segundo de Bachillerato. *Porta Linguarum*, 14, 91-103. Recuperado

de

[http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero14/6%20Las%20variables%20sexo%20edad%20y%20lugar%20de%20trabajo\\_JG%20Laborda\\_M%20Fernandez.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero14/6%20Las%20variables%20sexo%20edad%20y%20lugar%20de%20trabajo_JG%20Laborda_M%20Fernandez.pdf)

García Mata, J. (2008). Algunas causas de la mala práctica docente en lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 10, 101-114. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero10/8%20Jorge%20Garcia.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero10/8%20Jorge%20Garcia.pdf)

Gardner, R.C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/31616/1/Gardner.pdf>

Gilakjani, A. P. (2016). English Pronunciation Instruction: A Literature Review. *Internation Journal of Research in English Education*, 1 (1), Recuperado de [http://www.ijreeonline.com/browse.php?a\\_id=21&sid=1&slc\\_lang=en](http://www.ijreeonline.com/browse.php?a_id=21&sid=1&slc_lang=en)

Gilbert, J. (2010). Pronunciation as Orphan: What Can Be Done?. *Speak Out!*, 43, 3-6.

Goh, C. C. M. (2014). Second Language Listening Comprehension: Process and Pedagogy. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton y M. A. Snow (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp.72-89). Boston: National Geographic Learning.

Goldstein, B. y Driver, P. (2015). *Language Learning with Digital Video*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gómez Rodríguez, L. F. (2010). English Textbooks for Teaching and Learning English as a Foreign Language: Do They Really Help to Develop Communicative Competence? *Educación y Educadores*, 13 (3), 327-346. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1728>

González Fernández, P. (2004). Linguistic imperialism in the ELT profession? *VIAL*, 4, 113-150. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/vialjournal/pdf/Vial-2004-Article5.pdf>

González Otero, R. (2016). *Innovative resources based on ICTs and authentic materials to improve EFL students' communicative needs*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2016.tislid2014.9781908416353>

González Piñeiro, M., Guillén Díaz, C. y Vez, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.

González Villarón, M. (2015). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España y Holanda. Un estudio comparado* [tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/30998/1/T36193.pdf>

Guerrettaz, A. M. y Johnston, B. (2013). Materials in the Classroom Ecology. *The Modern Language Journal*, 97 (3). 779-796. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2013.12027.x

Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching. Language in Action*. London: Routledge.

Hall, G. y Cook, G. (2013). *Own-language use in ELT: exploring global practices and attitudes*. London: British Council.

[https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C448%20Own%20Language%20use%20in%20ELT\\_A4\\_FINAL\\_WEB%20ONLY\\_0.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C448%20Own%20Language%20use%20in%20ELT_A4_FINAL_WEB%20ONLY_0.pdf)

Hanushek, E. A. (2010). *The Economic Value of Higher Teacher Quality. Working Paper 56*. Washington D. C.: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research. Recuperado de <http://www.urban.org/uploadedpdf/1001507-Higher-Teacher-Quality.pdf>

Hanushek, E. A. (2011). *Valuing Teachers*. Recuperado de <http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202011%20EdNext%2011%283%29.pdf>

Hanushek, E. A., Jamison, D. T., Jamison, E. A. y Woessmann, L. (2008). Education and economic growth: It's not just going to school, but learning something while there that matters. *Education Next*, 8 (2), 62-70. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/279603863>

Harmer, J. (1998). *How to Teach English: an Introduction to the Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.

Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Harlow: Pearson Education Limited.

Harmer, J. (2008). *The Practice of English Language Teaching* (4ª edición). Harlow: Pearson.

Harmer, J. (2012). *Teacher Knowledge. Core Concepts in English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. New York: Routledge.

Hayes, D. (2014a). *Factors influencing success in teaching English in state primary schools*. London: British Council. Recuperado de [http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/E324\\_Factors\\_influencing\\_success\\_in\\_teaching\\_English\\_in\\_state\\_primary\\_schools\\_FINAL%20v3\\_WEB.pdf](http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/E324_Factors_influencing_success_in_teaching_English_in_state_primary_schools_FINAL%20v3_WEB.pdf)

Hayes, D. (2014b). *Innovations in the continuing professional development of English language teachers*. London: British Council. Recuperado de [http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/E168%20Innovations%20in%20CPD\\_FINAL%20V2%20web.pdf](http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/E168%20Innovations%20in%20CPD_FINAL%20V2%20web.pdf)

Hedge, T. (1988). *Writing. Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Hernández Martín, A. y Martín de Arriba, J. (2017). Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC. *Educación XXI*, 20 (1), 185-208.

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]. Universidad Nacional de educación a Distancia. Recuperado de <http://www.atriumlinguarum.org/contenido/Documento.pdf>

Heyworth, F. (2003). *The Organisation of Innovation in Language Education. A Set of Studies*. Graz: Council of Europe Publishing.

Heyworth, F. (2004). Why the CEF is important. En K. Morrow (ed.), *Insights from the Common European Framework* (pp. 12-21). Oxford: Oxford University Press.

Hismanoglu, M., Hismanoglu, S. (2010). Language teachers' preferences of pronunciation teaching techniques: traditional or modern? *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 2, 983-989.

Hiver, P. y Dörnyei, Z. (2015). Language Teacher Immunity: A Double-Edged Sword. *Applied Linguistics*, 38 (3), 405-423. DOI: 10.1093/applin/amv034

Hobbs, V. (2011). Reflective practice: assessing ourselves as teachers. En S. House (ed.), *Inglés. Investigación, innovación y buenas prácticas. Vol. III* (pp. 29-42). Barcelona: Ministerio de Educación y Graó.

Hockly, N. (2013). Digital technology in low-resource ELT contexts. *ELT Journal*, 68 (1), 79-84. DOI:10.1093/elt/cct063

Hornero, A. M., Mur-Dueñas y P. Plo, R. (2013). Oral skills in the spotlight: EFL in secondary education in a Spanish local context. *Synergy*, 9 (2), 111-124.

House, S. (2011). *Didáctica del inglés. Classroom Practice. Vol. II*. Barcelona: Ministerio de Educación y Graó.

House, S. (2011). Understanding the curriculum. En S. House (ed.), *Inglés. Complementos de formación disciplinar. Theory and Practice in English Language Teaching. Vol. I*. (pp. 67-84). Barcelona: Ministerio de Educación y Graó.

Howard, J. M. y Scott, A. (2017). Any Time, Any Place, Flexible Pace: Technology-Enhanced Language Learning in a Teacher Education Programme. *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (6), 51-68. Recuperado de <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol42/iss6/4>

Howatt, A. P. R. y Smith, R. (2014). The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective. *Language & History*, 57 (1), 75-95. DOI: 10.1179/1759753614Z.00000000028

Hughes, R. y Reed, B. S. (2017). *Teaching and Researching Speaking* (3ª edición). New York: Routledge.

Hughes, S. P. (2007). *The Identification of Quality Indicators in English Language Teaching: a Study in Compulsory Secondary Level Language Education in the Province of Granada* [tesis doctoral]. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/46590417>

Instituto Cervantes (2018). *Diccionario de términos clave de ELE* [página web]. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/resolucionc\\_errada.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/resolucionc_errada.htm)



Instituto Nacional de Estadística (2018). *Cifras de población. Series detalladas desde 2002* [página web]. Recuperado de <http://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=1894&capsel=1895>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística EECL. Volumen I. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de: [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=15404](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=15404)

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). *Talis 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/boletin-talis-informe-espanol-v4.pdf?documentId=0901e72b819e2b28>

Janczukowicz, K. (2014). *Teaching English Pronunciation at the Secondary School Level*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Jiménez Catalán, R. y Mancebo Francisco, R. (2008). Vocabulary Input in EFL Textbooks. *RESLA*, 21, 147-165. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2926029.pdf>

Jiménez Lopesino, G. (2010). English teaching in Spain: The Reality of the Communicative Approach [trabajo de fin de máster]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://www.temoa.info/es/node/678416>

Johnson, K. (1979). Communicative approaches and communicative processes. En C. J. Brumfit y K. Johnson (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching* (pp. 192-205). Oxford: Oxford University Press.

Johnson, K. (2001). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow: Pearson Education.

Johnson, K. y Morrow, K. (1981). *Communication in the Classroom*. Harlow: Longman.

Johnstone, R. (2002). *Addressing 'The Age Factor': Some Implications for Languages Policy*. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.

Joma, M. A. R., Al-Abed, S. F. M. y Nafi, J. S. I. (2016). The Effect of "Role-playing" on Students' Achievement and Motivation in the Governmental Schools of Bethlehem District in Palestine. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 18 (3), 1-25. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/309152898>

Kamhi-Stein, L. D. (2014). Non-Native English-Speaking Teachers in the Profession. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton y M. A. Snow (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 568-600). Boston: National Geographic Learning.

Kanellou, V. (2011). *The Place and Practice of Pronunciation Teaching in the context of the EFL Classroom in Thessaloniki, Greece* [tesis doctoral]. Cardiff University. Recuperado de <http://orca.cf.ac.uk/28787/1/FINAL%20VERSION%20THESIS%20-%20VASILIKI%20KANELLOU.pdf>

Katz, A. (1996). Teaching style: a way to understand instruction in language classroom. En K.M. Bailey and D. Nunan (eds.), *Voices From the Language Classroom* (pp. 57-87). Cambridge: Cambridge University Press.

Keller, G. H. (2016). *Code Switching in Teaching English to Speakers of Other Languages* [trabajo de fin de máster]. Recuperado de <http://repository.usfca.edu/capstone/480>

Kellermann, M. (1981). *The Forgotten Third Skill. Reading a Foreign Language*. Oxford: Pergamon Press.

Kelly, G. (2000). *How to Teach Pronunciation*. Harlow: Pearson Longman Limited.

Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. y McEvoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education-A Frame of Reference. Final Report. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture*. Brussels: European Commission.

Ketteman, A. (2009). Implementing Innovation in European Language Education. An Analysis of the Projects of the 2nd Medium-Term Programme of the ECML. Graz: Universität Graz. Recuperado de <http://www.ecml.at/Portals/1/documents/related-research/Diplomarbeit-Andrea-Ketteman.pdf?ver=2010-10-21-090222-003>

Kiany G. R. y Shiramiry, E. (2002). The Effect of Frequent Dictation on the Listening Comprehension Ability of Elementary EFL Learners. *TESL Canada*, 1, 57-63.

Klippel, F. (1983). *Keep Talking. Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kohonen, V. y Westhoff, G. (1999). Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/studies\\_kohonen\\_westhoff\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/studies_kohonen_westhoff_EN.pdf)

Kourieos, S. (2012). The impact of mentoring on primary Language teacher development during the Practicum, *ELTED*, 15, 57-64. Recuperado de <http://www.elted.net/issues/volume-15/7.%20Stella%2013.pdf>

Kourieos, S. (2014). The Knowledge Base of Primary EFL Teachers - Pre-service and In-service Teachers' Perceptions. *Journal of Language Teaching and Research*, 5 (2), 291-300. DOI:10.4304/jltr.5.2.291-300

Krashen, S. D. (1982/2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California. Recuperado de [http://www.sdkrashen.com/Principles\\_and\\_Practice/Principles\\_and\\_Practice.pdf](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](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>

Labov, W. (2010). *Principles of Linguistic Change, Cognitive and Cultural Factors*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Laguna, C. (2014). *Introducción a la estadística*. Aragón: Instituto Aragonés de Ciencias de la Salud. Recuperado de: <http://www.ics-aragon.com/cursos/salud-publica/2014/pdf/M2T01.pdf>

Lamy, M. y Mangenot, F. (2013). Social Media\_Based Language Learning: Insights from Research and Practice. En M. Lamy y K. Zourou (eds.), *Social Networking for Language Education* (pp. 197-213). Basingstoke: Palgrave.

Lantolf, J. P. y Thorne, S.L. (2007). Sociocultural Theory and Second Language Learning. En B. VanPatten y J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 201-224). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Lardouse, G. P. (1987). *Role Play*. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. (2014). Teaching Grammar. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton y M. A. Snow (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 256-270). Boston: National Geographic Learning.

Lazaraton, A. (2014). Second Language Speaking. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton y M. A. Snow (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 106-120). Boston: National Geographic Learning.

Lázaro Ibarrola, A. e Hidalgo Gordo, M. A. (2015). Should EFL Teachers Present Vocabulary in Semantically Related Sets? *Porta Linguarum*, 23, 25-40. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero23/2%20%20Amparo%20Lazaro.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero23/2%20%20Amparo%20Lazaro.pdf)

Leow, R. (2015). *Explicit Learning in the L2 Classroom. A Student-Centered Approach*. New York: Routledge.

Leow, R. P. (2007). Input in the L2 classroom: An attentional perspective on receptive practice. En R. M. DeKeyser (ed.), *Practice in a Second Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* (pp. 21-50). Cambridge: Cambridge University Press.

Levis, J. M. (1999). Future Directions for Pronunciation Teaching: Intelligibility, Content, and Oral Communication. *PASAA*, 29, 67-75.

Li, P. (2013). Successive language acquisition. En F. Grosjean, y P. Li (eds.), *The Psycholinguistics of Bilingualism* (pp. 145-167). Malden: Wiley-Blackwell.

Liddicoat, A. J. (2004). Language Policy and Methodology. *International Journal of English Studies*, 4 (1), 153-171. Recuperado de <http://revistas.um.es/ijes/article/download/48221/46191>

- Lightbrown, P. M. y Spada, N. (2006) *How Languages are Learned* (3ª edición). Oxford: Oxford University Press.
- Lin, M. (2011). Teaching thinking skills in foreign language learning. En S. House (ed.), *Inglés. Investigación, innovación y buenas prácticas. Vol. III* (pp. 79-98). Barcelona: Ministerio de Educación y Graó.
- Little, D. (2009). *The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet*. Language Policy Division. Graz: Council of Europe. Recuperado de [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP\\_pedagogy\\_assessment\\_Little\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP_pedagogy_assessment_Little_EN.pdf)
- Littlewood, W. (1992). *Teaching Oral Communication*. Oxford: Blackwell.
- Liu, J. (2004). Methods in the post-methods era. Report on an international survey on language teaching methods. *International Journal of English Studies*, 4 (1), 137-152. Recuperado de <http://revistas.um.es/ijes/article/view/48161/46141>
- Llanes, À. y Muñoz, C. (2009). A short stay abroad: Does it make a difference? *System*, 37 (3), 353-365. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X09000529>
- Llurda Giménez, E. (2000). Are first and second language acquisition comparable processes? Arguments for the non-equivalence of L1 and L2 learning. *RESLA*, 14, 259-270. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/871305.pdf>
- Lo, S. W. (2016). *Using Translation in L2 Classrooms: an Empirical Study on Non-language Major Students' Engagement in Class Discussions and Improvement in Language Usage* [tesis doctoral]. Leicester: School of Modern Languages-University of Leicester.
- Loewen, S. (2015). *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Lomas, C. (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- Long, M. H. (1983). Native speaker / non-speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, (2), 136-141.
- Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. En S. M. Gass y C. G. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 377-393). Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Long, M. H. (1996). The role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. En W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of Language Acquisition. Vol. 2. Second Language Acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- López-Jiménez, M. D. (2009). The Treatment of Vocabulary in EFL Textbooks. *ELIA*, 9, 59-81.

Lorduy, D., Lambraño, E., Garcés, G. y Bejarano, N. (2009). In-service English teacher's beliefs about culture and language methodology. An exploratory research in Montería. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 11. Recuperado de [http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/zona\\_proxima/11/3\\_CREENCIAS%20DE%20LOS%20PROFESORES.pdf](http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/zona_proxima/11/3_CREENCIAS%20DE%20LOS%20PROFESORES.pdf)

MacDonald, S. (2002). Pronunciation – views and practices of reluctant teachers. *Prospect*, 17, 3-18.

Mackey, A. (2007). Interaction as Practice. En R. M. DeKeyser (ed.), *Practice in a Second Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* (pp. 85-110). Cambridge: Cambridge University Press.

Mackey, A. y Goo, J. (2009). Interaction research in SLA: a meta-analysis and research synthesis. En A. Mackley (ed.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition* (pp. 407-453). Oxford: Oxford University Press.

Madrid, D. (2001). Problemática de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España. En R. Gómez-Camínero, (ed.), *La enseñanza de lenguas en el nuevo milenio* (pp. 11-46). Granada: Grupo Editorial Universitario, Recuperado de: [www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Problematica%20FL-UGT.pdf](http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Problematica%20FL-UGT.pdf)

Madrid, D. (2005). La edad del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. En J. L. Martínez Dueñas, C. Pérez Basanta, N. McLaren y L. Quereda (eds.), *Towards an understanding of the English Language: Past, Present and Future. Studies in Honour of Fernando Serrano* (pp. 519-530). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Madrid, D. y Hughes, S. P. (2010). Speaking the Same Language? Gender-Based Teacher Performance in EFL Class. *The Open Applied Linguistics Journal*, 3, 1-9. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/250144147>

Mahboob, A., Tilakaratna, N. (2012). *A Principles-Based Approach for English Language Teaching Policies and Practices. A TESOL White Paper*. Alexandria: TESOL. Recuperado de <http://www.tesol.org/docs/pdf/a-principles-based-approach-for-english-language-teaching-policies-and-practices-.pdf?sfvrsn=0>

Maneshi, N. (2017). *Incidental Vocabulary Learning through Listening to Songs* [tesis de máster]. University of Western Ontario. Recuperado de <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.es/&httpsredir=1&article=6701&context=etd>

Manso Ayuso, J. y Martín Ortega, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 230-265. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258 Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos364/re36406.pdf?documentId=0901e72b8194a59a>

Markee, N. (1997). *Managing Curricular Innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marks, J. y BOWEN, T. (2012). *The Book or Pronunciation. Proposals for a Practical Pedagogy*. Surrey: Delta Publishing.

Martel Robaina, A. (2016). Uso de los textos musicales (canciones) en la enseñanza del inglés. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 25, 32-51.

Martínez Agudo, J. D. (2017). What EFL Student Teachers Think about their Professional Preparation: Evaluation of an English Language Teacher Education Programme in Spain. *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (8), 62-76. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n8.5>

Martínez Lirola, M., Leal, E. J. y. Reus i Reig, P. (2012). Propuesta de actividades comunicativas reales en Filología Inglesa. En *X Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària. La participació i el compromís de la comunitat universitària* (pp. 644-654). Alacant: Universitat d'Alacant.

Martínez Montes, G. T., López Villalva, M. A., Gracida Juárez, Y. (2015). El enfoque comunicativo. En C. Lomas (ed.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 75-94). Barcelona: Graó.

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.

Martín-Laborda, R. (2005). *Las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Fundación Auna. Recuperado de [http://www.telecentros.info/pdfs/05\\_06\\_05\\_tec\\_edu.pdf](http://www.telecentros.info/pdfs/05_06_05_tec_edu.pdf)

Martín-Párraga, J. (2013). Podcasting and its application in the acquisition of English. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 2, 61-70. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B5Sju9aeFZ8AZlI3ZFhNFh0UzQ/edit>

Matsui, Emiko (2016). Issues in the Effectiveness of Early Exposure to Learning English in an EFL Environment. *Accents Asia*, 8 (2), 9-24. Recuperado de <http://accentsasia.org/8-2/matsui.pdf>

McDonough, J., Shaw, C., y Maushara, H. (2013). *Materials and Methods in EFL. A Teacher's Guide* (3rd Edition). Malden: Wiley-Blackwell.

McGrath, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

McLaren, N. y Madrid, D. (2005). The FL Teacher and Class Management. En N. McLaren, A. Bueno, y D. Madrid (eds.), *TELF in Secondary Education* (pp. 211-240). Granada: Universidad de Granada.

McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second-language Learning*. London: Edward Arnold.

MECD (2015). *Datos y cifras. Curso escolar 2015/2016*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al->

[ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516esp.pdf](http://ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516esp.pdf)

MECD (2018a). *Bachillerato* [página web]. <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/bachillerato.html>

MECD (2018b). *Educación Infantil* [página web]. <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-infantil.html>

MECD (2018c). *Educación Primaria* [página web]. <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-primaria.html>

Méndez García, M. C. (2000). *La competencia cultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: supuestos teóricos, análisis de su tratamiento en una muestra de libros de texto de inglés de bachillerato y propuesta de un currículum sociocultural* [tesis doctoral]. Universidad de Jaén.

Mishan, F y Timmis, I. (2015). *Materials Development for TESOL*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Mobbs, A. y Cuyul, M. (2018). Listen to the music: Using songs in listening and speaking classes. *English Teaching Forum*, 56 (1). 22-29. Recuperado de [https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/etf\\_56\\_1\\_pg22-29.pdf](https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/etf_56_1_pg22-29.pdf)

Mompeán, J. A. (2005). Taking Advantage of Phonetic Symbols in the Foreign Language Classroom. En *PTLC2005: Proceedings of the Phonetics Teaching and Learning Conference*. London: UCL Dept. of Phonetics and Linguistics. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/259821007\\_Taking\\_Advantage\\_of\\_Phonetic\\_Symbols\\_in\\_the\\_Foreign\\_Language\\_Classroom](https://www.researchgate.net/publication/259821007_Taking_Advantage_of_Phonetic_Symbols_in_the_Foreign_Language_Classroom)

Montijano Cabrera, M. P. (2004). The challenge of learning EFL teaching. *BABEL-AFIAL*, 13, 55-76. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/babelafial/revistas/babel13.pdf>

Montijano Cabrera, M. P. (2014). Textbook use training in EFL teacher education. *Utrecht Studies in Language and Communication*, 01, 27. Recuperado de <http://search.proquest.com.ezproxy.uned.es/docview/1521944766/fulltextPDF/B8200DF901E74CA3PQ/1?accountid=14609>

Moñino Á. P. (2016). Lecturas graduadas para la enseñanza de la lengua inglesa: análisis comparativo de los diferentes sistemas y clasificaciones para su integración en el aula. *Revista Docencia e Investigación*, 26, 9-30. Recuperado de <https://revista.uclm.es/index.php/rdi/article/view/827>

Mora Plaza, Í. (2016). *The „Cinderella“ of foreign Language Teaching. An Insight to the Integration of Pronunciation in EFL Contexts*. Barcelona: Universitat de Barcelona. [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/107295/1/TFG\\_Ingrid\\_Mora.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/107295/1/TFG_Ingrid_Mora.pdf)

Morales Gálvez, C. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en España. *Educación y Futuro*, 20, 17-30. Recuperado de [http://www.eeooii.info/dokuwiki/lib/exe/fetch.php?media=documentos:la\\_ensenanza\\_de\\_lenguas\\_extranjeras\\_en\\_espana.pdf](http://www.eeooii.info/dokuwiki/lib/exe/fetch.php?media=documentos:la_ensenanza_de_lenguas_extranjeras_en_espana.pdf)

Morales Gálvez, C., Arrimadas Gómez, I., Ramírez Nueda, E., López Gayarre, A. y Ocaña Villuendas, L. (2000). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en la Unión Europea*. Madrid: MEC-D-CIDE. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3233750.pdf>

Morata, M. y Coyle, Y. (2012). Teaching English Through Spanish: A Secondary School EFL Teachers's Language Choices in the Foreign Language Classroom. *Porta Linguarum*, 17, 133-152. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero17/8%20MARISA%20MORATA.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero17/8%20MARISA%20MORATA.pdf)

Morell, T., Alesón, M. y Tabuenca, M. (2010). Research on Teaching English: Secondary and Higher Education. Where Have We Been and Where Are We Going? *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 23, 5-15. Recuperado de [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/17420/1/RAEI\\_23\\_01.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/17420/1/RAEI_23_01.pdf)

Morgan, J. y Rinvolucrí, M. (1986). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Morley, J. (1991). The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages. *Tesol Quarterly*, 25 (3), 481-520.

Morrow, K. (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.

Motteram, G. (2013). *Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching*. London: British Council. Recuperado de [www.britishcouncil.org/uk](http://www.britishcouncil.org/uk)

Muñoz Mallén, A. M. (2014). El tratamiento de la pronunciación en los libros de texto de nivel B1 y su valoración de acuerdo con los principios establecidos por el MCERL. *Encuentro*, 23, 102-114. Recuperado de <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/21596>

Muñoz Mallén, A. M. (2017). La instrucción formal como contribución a la mejora de los procesos de percepción del inglés como LE. En *The Grove. Working Papers on English Studies*, 24, 39-74. DOI: 10.17561/grove.v24.a3

Muñoz Zayas, R. (2013). El aprendizaje de las lenguas extranjeras en España, en *eXtoikos*, 9, 63-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4690854.pdf>

Muranoi, H. (2007). Input in the L2 classroom: An attentional perspective on receptive practice. En R. M. DeKeyser (ed.), *Practice in a Second Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* (pp. 51-84). Cambridge: Cambridge University Press.

Murphy, J. (2014). Teacher training programs provide adequate preparation in how to teach pronunciation. En L. Grant (ed.), *Pronunciation myths. Applying Second Language Research to Classroom Teaching* (pp. 188-234). Michigan: University of Michigan.

Murphy, T. (1992). *Music and Song*. Oxford: Oxford University Press.



- Mysliwiec, J. (2015). *The use of the first language in the Dutch EFL classroom: An analysis of teachers' beliefs and practices* [trabajo de fin de máster]. Universidad de Leicester. Recuperado de [https://www.academia.edu/29682693/The\\_use\\_of\\_the\\_first\\_language\\_in\\_the\\_Dutch\\_EFL\\_classroom\\_An\\_analysis\\_of\\_teachers\\_beliefs\\_and\\_practices](https://www.academia.edu/29682693/The_use_of_the_first_language_in_the_Dutch_EFL_classroom_An_analysis_of_teachers_beliefs_and_practices)
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2009). New Roles for L2 Vocabulary? En V. Cook y L. Wei (eds.), *Contemporary Applied Linguistics. Language Teaching and Learning. Volume 1* (pp. 99-116). London: Continuum.
- Nation, P. y Coady, J. (1988). Vocabulary and reading. En R. Carter y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary and Language Teaching* (pp. 97-110). London: Longman.
- Nation, P. y Newton, J. (1997). Teaching vocabulary. En J. Coady y T. Huckin (eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 238-254). Cambridge: Cambridge University Press.
- Navarro Coy, M. (2003). Aprender a aprender lenguas en la L.O.G.S.E. *RESLA*, 16, 165-194. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1325350.pdf>
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A. B., Jones, B., Komorowska, H. y Soghirkyan, K. (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*. Graz: Consejo de Europa.
- Newmark, L. (1979). How not to interfere with language learning. En C. J. Brumfit y K. Johnson (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching* (pp.160-166). Oxford: Oxford University Press.
- Novelo Covián, B. E., Vermont Ricalde, M. I. y Suárez Baeza, F. R. (2016). El juego: una experiencia didáctica para el aprendizaje de lenguas. En M. D. Perales Escudero y E. Hernández Méndez (eds.), *Lenguas modernas. Investigación y praxis*. Quintana Roo, México: Universidad de Quintana Roo.
- Nowicka, A. y Wilczyńska, W. (2011). Authenticity in Oral Communication of Instructed L2 Learners. En M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak y J. Majer (eds.), *Speaking and Instructed Foreign Language Acquisition* (pp. 24-41). Bristol: Multilingual Matters.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2011). *La enseñanza de lenguas basada en tareas*. Madrid: Edinumen.
- Nunan, D. (2014). Task-Based Teaching and Learning. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton y M. A. Snow (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 455-470). Boston: National Geographic Learning.
- Nunan, D. y Lamb, C. (1996). *The Self-Directed Teacher. Managing the language process*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. y Lamb, C. (2001). Managing the Learning Process. En D. R. Hall y A. Hewins (eds.), *Innovation in English Language Teaching. A Reader* (pp. 27-45). London: Routledge.

Nunes Martins, C. S. y Marques Cardoso, M. N. (2015). *Let's talk, shall we? – a oralidade no ensino do inglês em Portugal*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/290648978>

Nuttall, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann.

OCDE (2002a). *Los Desafíos de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Educación*. Madrid: Secretaría general Técnica-Subdirección General de Información y Publicaciones.

OCDE (2012b). *¿Cómo varía el tamaño de la clase en el mundo? Education Indicators in Focus*, Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicador-in-focus/edif-2012--n9-esp.pdf?documentId=0901e72b814703c2>

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>

OCDE (2012d). *Informe PISA 2009: ¿Qué hace que un centro escolar tenga éxito?: Recursos, políticas y prácticas (Volumen IV)*, España. DOI: 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](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/informe-pisa-2009-que-hace-que-un-centro-escolar-tenga-exito_9789264177536-es)

OCDE (2012e). *¿Cómo varía el tamaño de la clase en el mundo? Education Indicators in Focus*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicador-in-focus/edif-2012--n9-esp.pdf?documentId=0901e72b814703c2>

OECD (2012a). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. París: OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>

OECD (2012b). *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile*. París: OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264175006-en>

OECD (2013a). How do early childhood education and care (ECEC) policies, systems and quality vary across OECD countries? *Education Indicators in Focus*, 11. París: OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/5k49czkz4bq2-en>

OECD (2013b). *PISA 2012 Results. What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. París: Pisa, OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>

OECD (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. París: OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. París: PISA, OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>

Oliver, R. y Philp, J. (2014). *Focus on Interaction*. Oxford: Oxford University Press.

Olmos, J. y Campos, V. (2015). No es la tecnología, es lo que se puede lograr con ella. *Cuadernos de Pedagogía*, 462, 95-97.

Ortega Martín, J. L. y Madrid, D. (2009). ¿Qué técnicas de comunicación oral valoran más los profesores y alumnos en la clase de inglés? *Porta Linguarum*, 12, 183-204, Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero12/12%20JL%20Ortega-D%20Madrid.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero12/12%20JL%20Ortega-D%20Madrid.pdf)

Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.

Oxford University Press (2018). *English. Oxford Living Dictionaries* [página web]. Recuperado de <https://en.oxforddictionaries.com/definition/grammar>

Palacios Martínez, I. M. (1994). *La enseñanza del inglés en España a debate*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Palacios Martínez, I. M. (1999). El desarrollo de la competencia comunicativa a través de la enseñanza de la gramática. En M. S. Salaberri Ramiro (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 479-530). Almería: Universidad de Almería.

Palacios Martínez, I. M. (2005). La autonomía del alumno en el aprendizaje de una lengua extranjera. Técnicas y actividades. En J. M. Oro, J. Varela Zapata y J. Anderson (eds.), *Lingüística Aplicada al Aprendizaje de Lenguas* (pp. 185-196). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Palacios Martínez, I. M. (2006). *Aprendiendo a aprender en el aula de lenguas extranjeras*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://www.spertus.es/Publications/Ignacio/CAP%C3%8DTULO%20APRENDIENDO%20A%20APRENDER.pdf>

Palacios, I. (2014). La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Qué podemos hacer con alumnos desmotivados? *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 32, 20-28.

Palacios, I. M. (2007). The teaching of grammar revisited. Listening to the learners' voice. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 4, 135-159. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/vialjournal/pdf/Vial-2007-Article7.pdf>

Paran, A. (2011). Maintaining and Developing Professional Skills. En S. House (ed.), *Inglés. Complementos de formación disciplinar. Theory and Practice in English Language Teaching. Vol. I* (pp. 9-22). Barcelona: Ministerio de Educación & Graó.

Paricio Tato, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, *Porta Linguarum*, 21, 215-226. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero21/14%20%20Silvina.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf)

- Paterson, A. y Willis, J. (2008). *English Through Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Paulston, C. B. (1992). *Linguistic and Communicative Competence: Topics in ESL*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pérez Basanta, C. (1999). La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica. En M. S. Salaberry Ramiro, (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas extranjeras* (pp. 262-306). Almería: Universidad de Almería.
- Pérez Juste, R. (2009). *Estadística Aplicada a la Educación*. Madrid: Pearson.
- Pérez Torres, M. I. (2004). *Diseño de webquests para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera: Aplicaciones en la adquisición de vocabulario y la destreza lectora* [tesis doctoral]. Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1034/16171123.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ping, Z. (2013). Preschool English Education in the Spanish Curriculum. Analysis of the Region of Murcia. *Porta Linguarum*, 20, 117-133. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero20/8%20%20Zhou.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero20/8%20%20Zhou.pdf)
- Piquer Vives, I. (2006). Aprender inglés en la escuela desde los tres años. *Porta Linguarum*, 6, 115-128. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2371611.pdf>
- Plo, R., Hornero, A. y Mur-Dueñas, P. (2013). Implementing the teaching/learning of oral skills in secondary education in Aragón: Gauging teachers' attitudes, beliefs and expectations. *IJES*, 14 (1), 55-77.
- Plunkett, K. (1998). *Language Acquisition and Connectionism*. Hove, UK: Psychology Press.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prabhu, N. S. (1990). There Is No Best Method-Why? *TESOL Quarterly*, 24 (2), 161-176. Recuperado de <http://links.jstor.org/sici?sici=0039-8322%2819902%2924%3A2%3C161%3ATINBM%3E2.0.CO%3B2-M>
- Purgason, K. B. (2014). Lesson Planning in Second/Foreign Language Teaching. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton y M. A. Snow, *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 362-379). Boston: National Geographic Learning.
- Quidel Cumilaf, D., Del Valle Rojas, J., Arévalo López, L., Nancucheo Chihuaicura, C. y Ortiz Neira, R. (2014). La enseñanza del idioma inglés a temprana edad: su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de escuelas públicas. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 129, 34-56.
- Raigón Rodríguez, A. R. y Larrea Espinar, A. M. (2012). Análisis y percepción por parte del alumnado del requisito lingüístico en el acceso al Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. *Porta Linguarum* 20, 63-75. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero20/4%20%20Antonio%20R.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero20/4%20%20Antonio%20R.pdf)

Ramos García, A. M. (2010). El reto de enseñar una lengua extranjera sin recursos. *Porta Linguarum*, 14, 79-89. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero14/5%20El%20reto%20de%20enseñar%20una%20lengua%20extranjera\\_A%20Ramos.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero14/5%20El%20reto%20de%20enseñar%20una%20lengua%20extranjera_A%20Ramos.pdf)

Renau, M. L. y Pesudo, M. (2016). Analysis of the implementation of a WebQuest for learning English in a secondary school in Spain. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 12 (2), 26-49. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/163875/73563.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Revell, J. (1979). *Teaching Techniques for Communicative English*. London and Basingstoke: The Macmillan Press Limited.

Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. y Farrel, T. S. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers. Strategies for Teacher Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. y Rogers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. y Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. (4ª edición). Harlow: Longman.

Rico Martín, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum*, 3, 79-94. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero3/rico.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/rico.pdf)

Ringstaff, C., Yocam, K. y Marsh, J. (1996). *Integrating Technology into Classroom Instruction: An Assessment of the Impact of the ACOT Teacher Development Center Project*. Cupertino, CA: ACOT. Recuperado de <http://www.apple.com/euro/pdfs/acotlibrary/rpt22.pdf>

Rixon, S. (2013). *British Council Survey of Policy and Practice in Primary English Language Teaching Worldwide*. London: British Council. Recuperado de [http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D120%20Survey%20of%20Teachers%20to%20Y1s\\_FINAL\\_Med\\_res\\_online.pdf](http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D120%20Survey%20of%20Teachers%20to%20Y1s_FINAL_Med_res_online.pdf)

Roberts, J. (2009). The Communicative Approach to Language Teaching: The King is Dead! Long Live the King! *International Journal Of English Studies*, 4 (1), 1-37. doi:10.6018/ijes/4/1/48031 Recuperado de <http://revistas.um.es/ijes/article/view/48031/46011>

Roca de Larios, J. (1998). Classroom Research: a Source of Methodological Principles for EFL Teaching. En E. Alcón y V. Codina (eds.), *Current Issues in English Language Methodology* (pp. 175-196). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Roca de Larios, J. y Manchón Ruiz, R. M. (2006). Algunas consideraciones sobre el factor edad en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela. *Porta Linguarum*, 5, 63-76. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero5/roca.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero5/roca.pdf)

Rodríguez Juárez, C. y Oxbrow, G. (2008). L1 in the EFL classroom: more a help than a hindrance? *Porta Linguarum*, 9, 93-109. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero9/7%20Carolina.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero9/7%20Carolina.pdf)

Rodríguez Tuñas, R. y Morales Urgel, G. (1998). *El trabajo en grupo*. Oxford: Oxford University Press.

Rodríguez-Pérez, N. (2012). La motivación del profesor. Un factor fundamental para la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. *Encuentro*, 21, pp. 126-142.

Rogerson-Revell, P. (2011). *English Phonology and Pronunciation Teaching*. London-New York: Continuum.

Roldán Tapia, A. R. (1997). Argumentos a favor de un uso razonado de la lengua materna en la clase de la lengua extranjera. *Aula Abierta*, 69, 43-52. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/45407.pdf>

Roldán Tapia, A. R., Lucena Serrano, D., Mesenger Coca, L., Roldán Ruiz, L. E. y Sánchez Carmona, M. (2009). Adecuación de los libros de texto al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). *Porta Linguarum*, 11, 189-206. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero11/12%20A%20Roldan%20et%20ali.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/12%20A%20Roldan%20et%20ali.pdf)

Roothoof, H. (2017). Primary teachers' beliefs about teaching English to young learners. *Pulso. Revista de Educación*, 40, 211-225.

Rossiter, M. J., Derwing, T. M, Manimtim, L. G. y Thomson, R. I. (2010). Oral Fluency: The Neglected Component in the Communicative Language Classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 66 (4), 583-606.

Rubio Alcalá, F. D. y Martínez Lirola, M. (2008). La comunicación oral en inglés en España: Influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, 51-63. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/32/05.pdf>

Rubio, F. D. y Tamayo Rodríguez, L. (2012). Estudio sobre prácticas docentes en evaluación de la lengua inglesa en la ESO. *Profesorado*, 16 (1), 295-316. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161COL5.pdf>

Rubio, F. y Schwarzer, D. (2011). Teaching Practices in Order to Promote Verbal Interaction: Pre-Service Teachers Reflections: A Preliminary Survey Study. *BRICS Journal of Educational Research*. 1 (2). 67-73.

Sánchez Quero, M., Cherro Samper, M., Botella Tejera, C., Díez Fuentes, F., Juan Rubio, A. D. y García Conesa, I. M. (2012). Nuevas tecnologías en la didáctica de la lengua inglesa: el aula con nativos digitales. En *X Jornades de xarxes d'investigació en*

*docència universitària. La participació i el compromís de la comunitat universitària* (pp. 3149-3158). Alacant: Universitat d'Alacant.

Sánchez, A. (2009). The Task-based Approach in Language Teaching. *International Journal of English Studies*, 4 (1), 39-71. DOI:10.6018/ijes/4/1/48051. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/919479.pdf>

Sánchez-Reyes, S. (2011). The history of English language teaching methodology. En S. House (ed.), *Inglés. Complementos de formación disciplinar. Theory and Practice in English Language Teaching. Vol. I* (pp. 29-45). Barcelona: Ministerio de Educación y Graó.

Sandhotz, J. H., Ringstaff, C. y Dwyer, D. C. (1990). *Teaching in High-Tech Environments: Classroom Management Revisited. First-Fourth Year Findings. Report Number 10*. Cupertino, CA: ACOT. Recuperado de <http://images.apple.com/euro/pdfs/acotlibrary/rpt10.pdf>

Sanmartí, N. (2016). Trabajo por proyectos: ¿filosofía o metodología? *Cuadernos de Pedagogía*, 472, 44-47.

Sanz Muñoz, S. (2010). *Aspectos regresivos en la retención de la competencia comunicativa oral en inglés en la educación obligatoria* [tesis doctoral]. Facultade de Ciencias da Educación. Recuperado de [http://dspace.usc.es/bitstream/10347/3113/1/9788498876116\\_content.pdf](http://dspace.usc.es/bitstream/10347/3113/1/9788498876116_content.pdf)

Savignon, S. J. (2005). Communicative Language Teaching: Strategies and Goals. En E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 635-651). New York: Routledge.

Schmenk, B. (2017). Myths of Origin and the Communicative Turn. *Critical Multilingualism Studies*, 5 (1), 7-36.

Schmidt, R. (1993). Awareness and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226. Recuperado de <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf>

Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on attention and awareness in learning. En R. Schmidt, (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). Honolulu, HI: University of Hawaii: National Foreign Language Resource Center. Recuperado de <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20A%20tutorial%20on%20the%20role%20of%20attention%20and%20awareness%20in%20learning.pdf>

Schmidt, R. (2001). Attention. En P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20attention.pdf>

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schmitt, N. y Carter, R. (2000). The Lexical Advantages of Narrow Reading for Second Language Learners. *TESOL Journal*, 9 (1), 4-9.
- Schmitt, N. y Celce-Murcia, M. (2002). An Overview of Applied Linguistics. En Norbert Schmitt (ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 1-18). London: Hodder.
- Scott, K. (2011). Transforming the Curriculum into Activities that Work for the Classroom. En S. House (ed.) *Didáctica del inglés. Classroom Practice. Vol. II.* (pp. 11-29). Barcelona: Ministerio de Educación y Graó.
- Scovel, T. (2006). Age in L2 acquisition and teaching. En C. Abello-Contesse, R. Chacón-Beltrán, M. D. López-Jiménez, (eds.), *Age in L2 Acquisition and Teaching* (pp. 31-48). Bern: Peter Lang.
- Seligson, P. (2011a). Classroom management. En S. House (ed.), *Didáctica del inglés. Classroom Practice. Vol. II* (pp. 149-171). Barcelona: Ministerio de Educación y Graó.
- Seligson, P. (2011b). Getting Students Interested in Pronunciation: an Interview with Paul Seligson. En S. House (ed.), *Didáctica del inglés. Classroom Practice. Vol. II* (pp. 109-134). Barcelona: Ministerio de Educación & Graó.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Sevillano García, M. L. y Llanas Samper, C. (2011). Profesorado de primaria y aplicación de tecnologías: un estudio de caso. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 38, 63-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36816200005>
- Shin, J. K. (2014). Teaching Young Learners in English as a Second/Foreign Language Settings. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton y M. A. Snow (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 550-567). Boston: National Geographic Learning.
- Silveira, R. (2002). Pronunciation instruction. Classroom practice and empirical research. *Linguagem & Ensino*, 5 (1), pp. 93-126.
- Singleton, D. (2001). Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 77-89.
- Singleton, D. (2014a). How Do People Acquire the Words of a Second Language? En V. Cook y D. Singleton (eds.), *Key Topics in Second Language Acquisition* (pp. 37-54). Bristol: Multilingual Matters.
- Singleton, D. (2014b). How Useful is Second Language Acquisition Research for Language Teaching? En V. Cook y D. Singleton (eds.), *Key Topics in Second Language Acquisition* (pp. 109-124). Bristol: Multilingual Matters.
- Sokolik, M. (2014). Digital Technology in Language Teaching. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton y M. A. Snow (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 409-421). Boston: National Geographic Learning.
- Solano, T. (2015). Se prohíbe hablar. *Aula de Secundaria*, 12, 15-18.



- Spada, N. y Lightbrown, P. M. (2002). Second Language Acquisition. En N. Schmitt (ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 115-132). London: Edward Norton.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stanley, G. (2013). Integrating technology into secondary English language teaching. En G. Motteram, (ed.), *Innovation in learning technologies for English language teaching* (pp. 43-66). London: British Council. Recuperado de <http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/British%20Council%20Innovations%20in%20Learning%20Technologies%20for%20ELT.pdf>
- Stanley, G. y Mawer, K. (2008). Language Learners & Computer Games: From Space Invaders to Second Life. *TESL-EJ*, 11 (4), 1-12.
- Summers, D. (1988). The role of dictionaries in language learning. En R. Carter y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary and Language Teaching* (pp. 111-125). London: Longman.
- Sykes, J. M. y Reinhardt, J. (2013). *Language at Play. Digital Games in Second and Foreign Language Teaching and Learning*. New Jersey: Pearson.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2015). *Pronunciation in EFL Instruction*. Bristol: Multilingual Matters.
- Tabuenca Cuevas, M., López Medina, J., Cirauqui Ribes, I., Díez Mediavilla, A., Rovia Collado, J., Pardo Cordeiro, D. y Davis, R. (2012). ¿Qué es importante para un profesor de idiomas? En *X Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària. La participació i el compromís de la comunitat universitària* (pp. 711-724). Universitat d'Alacant.
- Taie, M. (2014). Skill Acquisition Theory and Its Important Concepts. *SLA, in Theory and Practice in Language Studies*, 4, (9), 1971-1976. DOI:10.4304/tpis.4.9.1971-1976
- Takač, V. P. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Talaván, N. (2007). Learning vocabulary through authentic video and subtitles. *TESOL-SPAIN Newsletter*, 31, 5-8. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/235557228>
- Tan, D. (2016). Trends in Second/Foreign Language Teaching and learning: The Position Assigned to the Learning of Lexis over the Years. *Advances in Language and Literary Studies*, 7 (6), 84-90. DOI: 10.7575/aiac.all.v.7n.6p.84
- Tarone, E. (1991). *Focus on the Language Learner: Approaches to Identifying and Meeting the Needs of Second Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Tarone, E. (2015). Second Language Acquisition in Applied Linguistics: 1925-2015 and beyond. *Applied Linguistics*, 36 (4), 444-453. <https://doi.org/10.1093/applin/amv035>
- Tergujeff, E. (2015). Good Servants but Poor Masters: On the Important Role of Textbooks in Teaching English Pronunciation. En E. Waniek-Klimczak y M. Pawlak

(eds.), *Teaching and Researching the Pronunciation of English* (pp. 107-117). Switzerland: Springer.

Thir, V. (2016). Rethinking pronunciation teaching in teacher education from an EFL perspective. *Vienna English Working Papers (VIEWS)*, 25, 1-29 Recuperado de <http://anglistik.univie.ac.at/VIEWS/>

Thornbury, S. (2000). A Dogma for EFL. Scott Thornbury takes a vow of EFL chastity. *IATEFL Issues*, 153, 2. Recuperado de <http://nebula.wsimg.com/fa3dc70521483b645f4b932209f9db17?AccessKeyId=186A535D1BA4FC995A73&disposition=0&alloworigin=1>

Tierney, R. J., Kieffer, R., Stowell, L., Desai, L. E., Whalin, K. y Moss, A. G. (1992). *Computer Acquisition: A Longitudinal Study of the Influence of High Computer Access on Students' Thinking, Learning, and Interactions*. ACOT Report #16. Recuperado de <http://images.apple.com/euro/pdfs/acotlibrary/rpt16.pdf>

Tirado-Morueta, R. y Aguaded-Gómez, I. (2014). Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, 363, 230-255. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-179. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36310.pdf?documentId=0901e72b817cfb8>

Tocalli-Beller, A. y Swain, M. (2009). Riddles and puns in the ESL classroom: adults talk to learn. En Mackley, A. (ed.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Tomlinson, B. (2005). English as a Foreign Language: Matching Procedures to the Context of Learning. En E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 137-153). New York: Routledge

Topping, K., Duran, D. y Van Keer, H. (2016). *Using Peer Tutoring to Improve Reading Skills*. London & New York: Routledge.

Tragant, E. y Muñoz, C. (2004). Second Language Acquisition and Language Teaching. *International Journal of English Studies*, 4 (1), 197-219. DOI:10.6018/ijes/4/1/48261 Recuperado de <http://revistas.um.es/ijes/article/view/48261/46231>

Tragant, E., Miralpeix, I., Serrano, R., Pahissa, I., Navés, T., Gilabert, R. y Serra, N. (2014). Cómo se enseña inglés en un grupo de institutos donde se obtienen resultados destacables en la prueba de lengua inglesa en las PAU. *Revista de Educación*, 363, 60-82. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-170

UNESCO (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>

Ur, P. (1981). *Discussions that Work*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ur, P. (1988). *Grammar Practice Activities. A Practical Guide for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching* (2ª edición). Cambridge: Cambridge University Press.

Ur, P. (2015). *Discussions and More. Oral Fluency and Practice in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ur, P. (2017). *Enhancing language learning*. Recuperado de [http://www.etai.org.il/documents/ETAI-Forum-Vol.-XXVIII-No.1\\_2-Penny-Ur-plenary.pdf](http://www.etai.org.il/documents/ETAI-Forum-Vol.-XXVIII-No.1_2-Penny-Ur-plenary.pdf)

Urbano Marchi, B. y González Las, C. (2013). La enseñanza-aprendizaje de lenguas en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Porta Linguarum*, 20, 223-237. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero20/14%20%20Brigitte.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero20/14%20%20Brigitte.pdf)

Urquizu Sancho, I. (2008). La selección de la escuela en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 1 (2), 70-89. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2793282.pdf>

Valero Garcés, C. (1998-1999). Some Pedagogical and Practical Implications of Contrastive Studies in ELT. *RESLA*, 13, 27-36. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/871305.pdf>

Vera Batista, J. L. (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.k.ull.es/ccssyhum/cs59.pdf>

Vez Jeremías, J. M. (1999). As aprendizaxes de linguas estranxeiras. Avances da investigación no marco dunha dimensión europea. *Revista Galega do Ensino*, 23, 115-145.

Vez, J. M. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Vez, J. M. (2002). Introducing a European Dimension into EFL Teacher Education. *Cauce*, 25, 147-162.

Vez, J. M. (2004). La DLE: de hoy para mañana. *Porta Linguarum*, 1, 5-30. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1129973.pdf>

Vez, J. M. y Martínez Piñeiro, E. (2004). Deficiente competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras al finalizar la ESO. Estudio de caso. *Revista de Educación*, 333, 385-408.

Vez, J. M., Martínez Piñeiro, E. y Lorenzo Rodríguez, A. (2012). La exposición y uso no ambiental de la lengua extranjera en contextos no formales mejora su comprensión oral. En Instituto Nacional de Evaluación Educativa (ed.), *Estudio europeo de competencia lingüística EECL. Volumen II. Análisis de expertos* (pp. 30-52). Madrid: Secretaría General Técnica-Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Recuperado de [http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/spain-national-report-eslc-vol-2\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/spain-national-report-eslc-vol-2_es.pdf)

Vez, J. M., Martínez Piñeiro, E. y Lorenzo Rodríguez, A. (2013). Determining Factors of the Academic Performance on 'Listening' of Spanish Students of EFL. Results from the ESLC. *Porta Linguarum*, 20, 9-29, Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero20/1%20Jose%20Manuel%20Vez.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero20/1%20Jose%20Manuel%20Vez.pdf)

Vez, J. M., y Viña Rouco, M. (2005). Concepts of Language Linguistic theory and Language Teaching. En N. McLaren, A. Bueno, y D. Madrid (eds.), *TELF in Secondary Education* (pp. 44-78). Granada: Universidad de Granada.

Vidal, K. (2011). Vocabulary Instruction in Secondary Schools. En S. House (ed.), *Didáctica del inglés. Classroom Practice. Vol. II* (pp. 91-108). Barcelona: Ministerio de Educación y Graó.

Villalobos Ulate, N. (2008). Using Songs to Improve EFL Students' Pronunciation. *Letras*, 44, 93-108.

Vinuesa Benítez, V. (2016). *Aprendizaje de lenguas extranjeras: evolución metodológica y apuestas de futuro* [tesis doctoral]. Universidad Rey Juan Carlos. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10115/13881>

Vogt, K y Tsagari, D. (2014). Assessment Literacy of Foreign Language Teachers: Findings of a European study. *Language Assessment Quarterly*, 11, 374-402, Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>

Vold, E. T. (2017). Qualifying foreign language teachers: Is teacher training enough? *International Journal of Educational Research*, 82, 40-53. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.12.002>

Vystavélová, 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/pedf\\_b/Common\\_EFL\\_methods\\_applied\\_at\\_language\\_schools\\_in\\_the\\_Czech\\_Republic\\_PPP\\_or\\_TBL.pdf](http://is.muni.cz/th/153051/pedf_b/Common_EFL_methods_applied_at_language_schools_in_the_Czech_Republic_PPP_or_TBL.pdf)

Walker, A. y White, G. (2013). *Technology Enhanced Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Walqui, A. (2007). Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework. En O. García y C. Baker (eds.), *Bilingual Education: An Introductory Reader* (pp. 202-218). Clevedon: Multilingual Matters.

Weigle, S. C. (2014). Considerations for Teaching Second Language Writing. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton y M. A. Snow (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp.222-237). Boston: National Geographic Learning.

Wells, J. (1996). Why Phonetic Transcription is Important. *Malsori Journal of the Phonetic Society of Korea*, 311/32, 239-242. Recuperado de <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells/whytranscription.htm>

Wesche, M. B. (1994). Input and Second Language Acquisition. En C. Gallaway y B. J. Richards (eds.), *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

West, M. & West, M. P. (eds.). (1953). *A general service list of English words: with semantic frequencies and a supplementary word-list for the writing of popular science and technology*. Addison-Wesley Longman Limited.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press

Wilhelmsson, G. (2017). *To what extent does eTwinning promote intercultural competence? The case of: "The Universe is made of Tiny Stories"* [Master's Thesis]. Recuperado de <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2448878>

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.

Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Williams, T. A. (2013). The Link Between a New Language Teaching Technique and Learners' Traditional Beliefs. *Porta Linguarum*, 19, 41-58, Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero19/3%20%20Thomas%20A%20%20Williams.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero19/3%20%20Thomas%20A%20%20Williams.pdf)

Willis, J. (1996). *A Framework for Task Based learning*. Harlow: Longman.

Wong, R. M. H. (2010). The Effectiveness of Using English as the Sole Medium of Instruction in English Classes: Student Responses and Improved English Proficiency. *Porta Linguarum*, 13, 119-130. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero13/8.%20Ruth%20M..pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero13/8.%20Ruth%20M..pdf)

Wong-Fillmore, L. (1985). When does teacher talk work as input. En S. M. Gass y C. G. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 17-50). Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.

Xunta de Galicia (2009). *Lexislación da Educación Infantil en Galicia*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Recuperado de [http://www.waece.org/contenido/lexislacion\\_da\\_educacion\\_infantil\\_en\\_galicia.pdf](http://www.waece.org/contenido/lexislacion_da_educacion_infantil_en_galicia.pdf)

Xunta de Galicia (2010). *Integración das TIC na práctica educativa en Galicia* [página web]. Recuperado de [https://amtega.xunta.gal/sites/default/files/presentacion\\_abalar.pdf](https://amtega.xunta.gal/sites/default/files/presentacion_abalar.pdf)

Xunta de Galicia (2016). *Datos e cifras do ensino non universitario*. Santiago: Xunta de Galicia [página web]. Recuperado de [http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/datos\\_e\\_cifras\\_2016.pdf](http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/datos_e_cifras_2016.pdf)

Xunta de Galicia (2018). *Información do proxecto Abalar. Equipamento e infraestruturas* [página web]. Recuperado de <https://www.edu.xunta.es/espazoAbalar/espazo/proxecto-abalar/equipamento-e-infraestruturas>

Zaro, J. J. (1999). La traducción, estrategia y objeto de aprendizaje. En M. S. Salaberri Ramiro (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 531-555). Almería: Universidad de Almería.

Zimmerman, C. B. (2014). Teaching and Learning Vocabulary for Second Language Learners. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton y M. A. Snow (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 288-302). Boston: National Geographic Learning.

## 8. ANEXOS

### 8.1. Cuestionario enviado al profesorado

Bos días:

Son una profesora de inglés de secundaria que estou realizando una investigación sobre a metodoloxía do profesorado de lingua inglesa (tanto en educación infantil, primaria, secundaria e bacharelato) de Galicia dentro do programa de doutoramento que estou cursando na UNED baixo a titoría da profesora Dra. María Beatriz Pérez Cabello de Alba.

Póño-me en contacto contigo para pedirche a túa colaboración cubrindo o seguinte cuestionario sobre o teu perfil como profesor(a), as actividades de clase que realizas así como as túas impresións sobre a ensinanza de linguas estranxeiras.

Dado que estou enviando este correo tanto aos centros educativos como ao profesorado co que teño contacto, é posible que che chegue este correo por máis dunha vía, caso no que che pido que só o cubras unha vez.

Agradeceríache que leas as preguntas con atención e que intentes que as respostas se axusten á verdade, pois en caso contrario os resultados non terían maior valor de estudo. As túas respostas serán anónimas en todo momento e só me interesan os resultados globais do profesorado ou ben distribuídos en grupos por idade, formación, etc. A inmensa maioría das preguntas son breves, habendo algunha na que podes aportar a túa opinión ou impresión se así o desexas. Tamén che ofrecerei ao final a posibilidade de que me facilites o teu correo no caso de que non che importe que che realice unha entrevista finalmente para completar os datos ou se desexas que che envíe os resultados cando remate a miña tese. Porén, ese correo só o utilizarei con ese obxectivo e, en ningún caso, llelo facilitarei a terceiras persoas.

Podes consultarme calquera dúbida que che poida xurdir e recorda que non queda cuberta a enquisa ata que se pulsa en enviar na última folla.

Moitas grazas pola túa axuda,

Ana Arias Castro

### PERFIL DOCENTE

Nesta parte do cuestionario pregúntaseche por datos xerais para establecer o teu perfil como docente

1. En que niveis impartes clase de inglés: (podes marcar varias respostas)
  - a. Educación infantil

- b. Educación primaria
  - c. 1º e 2º de ESO
  - d. 3º e 4º de ESO
  - e. Bacharelato
2. En que tipo de centro impartes clase:
  - a. Público
  - b. Privado concertado
  - c. Privado sen concertar
  - d. Privado con niveis concertados e sen concertar
3. En que tipo de localidade está o teu centro (no caso de que compartas centro, pensa no teu centro base):
  - a. Cidade – máis de 75.000 habitantes
  - b. Vila – entre 10.000 e 75.000 habitantes
  - c. Rural – menos de 10.000 habitantes
4. Cal é o tamaño medio dos teus grupos (contando cada grupo de desdobres independentemente se os tes desdoblados en todo o horario):
  - a. Máis de 30 alumnos/as
  - b. De 25 a 30 alumnos/as
  - c. De 20 a 25 alumnos/as
  - d. De 15 a 20 alumnos/as
  - e. De 10 a 15 alumnos/as
  - f. Menos de 10 alumnos/as
5. O teu sexo é
  - a. Feminino
  - b. Masculino
6. A túa idade atópase entre:
  - a. 20-25 anos
  - b. 26-30 anos
  - c. 31-35 anos
  - d. 36-40 anos
  - e. 41-45 anos
  - f. 46-50 anos
  - g. 51-55 anos
  - h. 56-60 anos
  - i. 61-65 anos
  - j. 66-70 anos
7. Que estudos universitarios realizaches (podes marcar varias respostas se contas con varios dos seguintes estudos):
  - a. Diplomatura/grao en maxisterio especialidade filoloxía, linguas estranxeiras ou inglés
  - b. Diplomatura/grao en maxisterio pero noutra especialidade non centrada na lingua inglesa



- c. Licenciatura/grao en filoloxía xermánica, inglesa ou equivalente
  - d. Licenciatura/grao/diplomatura/enxeñería noutra especialidade diferente, non centrada na lingua inglesa
  - e. Curso de Adaptación Pedagóxica (CAP)
  - f. Máster do profesorado
  - g. Licenciatura/grao en pedagogía
  - h. Estudos de máster en filoloxía inglesa
  - i. Outros estudos de máster
  - j. Estudos de doutoramento
8. Cal é a nota media do teu expediente universitario (no caso de varios estudos, interesa a nota que che deu acceso ao ensino)
- a. Aprobado
  - b. Notable
  - c. Sobresaliente
  - d. Matrícula de honra
9. Cal é o teu nivel de inglés:
- a. A1/A2 (1º e 2º da EOI)
  - b. B1 (4º EOI)
  - c. B2 (6º EOI/First Certificate-Univ. Cambridge)
  - d. C1
  - e. C2 (Proficiency-Univ. Cambridge)
  - f. Non o sei
10. Por que iniciaches a carreira como docente de lingua inglesa
- a. Porque é a miña lingua nativa
  - b. Porque, sen ser a miña lingua nativa, tiña un bo nivel previo de inglés
  - c. Porque me gustaba a lingua inglesa
  - d. Porque me gusta ensinar
  - e. Porque tiña boa saída laboral
  - f. Porque era a saída máis evidente ao rematar os estudos universitarios
  - g. Outros (especificar)
11. Gústache a túa profesión como docente de lingua inglesa
- a. Moito (5)
  - b. Bastante (4)
  - c. Aceptable (3)
  - d. Pouco (2)
  - e. Nada (1)
12. Na túa etapa de formación realizaches estudos ou estancias prolongadas nalgún país de fala inglesa (Erasmus, cursos de idiomas, etc.)
- a. Si
  - b. Non
13. Como valorarías a túa formación actual en (1 significa mala e 5 moi boa):
- a. Inglés oral

- b. Inglés escrito
  - c. TIC para a ensinanza de linguas estranxeiras
  - d. Pedagogía específica para linguas estranxeiras
  - e. Teorías sobre aprendizaxe de linguas estranxeiras
  - f. Ensinanza CLIL
  - g. Ensinanza comunicativa
  - h. Ensinanza por tarefas e proxectos
14. Contribúes ti á redacción da programación didáctica seguida nas túas clases?
- a. Habitualmente non teño oportunidade de lela
  - b. Léoa, pero habitualmente non aporto nada
  - c. Seguimos a da editorial dos libros de texto e adaptamos aspectos concretos como a información sobre o centro escolar, a avaliación, cualificación, promoción...
  - d. Realizámola conxuntamente no departamento
  - e. Si, e procuro que reflecta o que fago na aula.
15. ¿Participas na convocatoria da Consellería do Portfolio (en carpetas ou e-PEL)?
16. Principalmente por que medios te mantés ao día sobre novidades no campo da ensinanza de linguas estranxeiras? (unha escala de 1 a 5, na que 1 significa nunca e 5 significa habitualmente)
- a. Cursos dos CFR ou Ministerio de Educación
  - b. Cursos e estudos da Universidade
  - c. Revistas especializadas
  - d. Internet
  - e. Libros especializados
  - f. Encontros con compañeiros
  - g. Outros
17. Que formación realizaches **no último ano**:
- a. Sobre a miña materia
  - b. Sobre pedagogía
  - c. Sobre titoría e organización escolar
  - d. Sobre TIC
  - e. Sobre outros aspectos

### **ACTIVIDADES NA CLASE DE INGLÉS**

Neste apartado interesa que aproximes a frecuencia ou o grao no que realizas as seguintes accións e/ou actividades:

18. Porcentaxe de uso da lingua inglesa na clase respecto ao tempo total (marca só os niveis nos que impartes clase este curso) : 0 %, 0-10 %, 10-30 %, 30-50 %, 50-70 %, 70-90 %, 90-100 %, 100 %)
- a. 3 anos
  - b. 4 anos
  - c. 5 anos
  - d. 1º EP

- e. 2º EP
- f. 3º EP
- g. 4º EP
- h. 5º EP
- i. 6ºEP
- j. 1º ESO
- k. 2ºESO
- l. 3ºESO
- m. 3ºESO-PDC
- n. 4º ESO
- o. 4ºESO-PDC
- p. 1ºBAC
- q. 2ºBAC

19. En que porcentaxe do tempo de clase utilizas o libro de texto e as súas propostas: 0 %, 0-10 %, 10-30 %, 30-50 %, 50-70 %,70-90 %, 90-100 %, 100 %  
(Marca só os cursos nos que impartes clase este ano)

- a. 3 anos
- b. 4 anos
- c. 5 anos
- d. 1º EP
- e. 2º EP
- f. 3º EP
- g. 4º EP
- h. 5º EP
- i. 6ºEP
- j. 1º ESO
- k. 2ºESO
- l. 3ºESO
- m. 3ºESO-PDC
- n. 4º ESO
- o. 4ºESO-PDC
- p. 1ºBAC
- q. 2ºBAC

20. En que medida realizas as seguintes accións nunha escala de 1 a 5, na que 1 significa nunca e 5 significa sempre:
- a. Utilizo materiais auténticos na aula (non deseñados para estudantes de inglés)
  - b. Promovo o contacto do meu alumnado coa lingua inglesa fóra da aula
  - c. Improviso en función das necesidades
  - d. O meu alumnado realiza proxectos nos que se utiliza o inglés como lingua vehicular
  - e. Traballo o desenvolvemento de estratexias de aprendizaxe
  - f. O meu alumnado utiliza as TIC durante as miñas clases
21. Respecto ás seguintes actividades de clase, indica a frecuencia con que as realizas nunha escala de 1 a 5, na que 1 significa nunca e 5 significa moi habitualmente:
- a. Realizar ditados
  - b. Realizar e/ou corrixir exercicios de gramática
  - c. Realizar e/ou corrixir exercicios de vocabulario
  - d. Traballar a pronunciación axeitada do alumnado
  - e. Ensinar e practicar o uso do Alfabeto Fonético Internacional
  - f. Redaccións
  - g. Actividades orais en xeral
  - h. Explicar aspectos gramaticais
  - i. Explicar aspectos de vocabulario
  - j. Falar co alumnado en inglés (sobre aspectos de interese)
  - k. Realizar debates
  - l. escoitar e traballar lingüisticamente cancións
  - m. Cantar cancións
  - n. Realizar exercicios de comprensión oral (*listening comprehension*)
  - o. Realizar exercicios de comprensión lectora (*reading comprehension*)
  - p. Realizar actividades de interacción oral tipo *role play*
  - q. Xogos
  - r. Realizar exercicios de busca de información en grupo (cada alumno/a ten certa información e ten que obter a que teñen os compañeiros/as por medio da interacción)
  - s. Tradución de elementos concretos para aclarar matices ou significados.
  - t. Tradución de frases ou textos de forma directa ou inversa
  - u. Exposicións orais
  - v. Actividades comunicativas que simulan situacións reais
  - w. Explicar técnicas de estudo e organización da aprendizaxe específicas para a materia
  - x. Promover o uso dun dossier en calquera formato para os traballos do alumnado
  - y. Ver vídeos en inglés sen realizar actividades a partir deles

- z. Ver vídeos en inglés e realizar actividades a partir deles
  - aa. Improvisar actividades partindo das necesidades ou circunstancias particulares do momento
  - bb. Intercambios comunicativos do alumnado con alumnado doutros países en inglés
  - cc. Explicar aspectos culturais de países anglófonos (festas, acontecementos históricos, personaxes...)
  - dd. Realizar traballos por tarefas, nos que o alumnado realiza unha serie de actividades en inglés encamiñadas a preparar unha tarefa ou proxecto final
  - ee. Tratar aspectos da propia cultura en inglés
  - ff. Utilizar aplicacións informáticas na aula
  - gg. Utilizar internet na aula
  - hh. Traballar estratexias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar das deficiencias lingüísticas.
  - ii. Promover “aprender a aprender”
  - jj. Exames escritos
  - kk. Probas orais
22. Cal é o grao de utilización das TIC (de 1, nada, a 5, totalmente) nos seguintes contextos:
- a. Na preparación das túas clases
  - b. Nas clases en si pola túa parte
  - c. Nas clases en si por parte do alumnado
  - d. Por parte do alumnado no traballo que leva para casa
23. Que elementos tecnolóxicos empregas ti ou o teu alumnado habitualmente nas túas clases? Non menciones os que utilizas ti fóra da aula para preparar as clases:
- a. Páxina web ou blog propio de aula ou materia
  - b. Pantalla dixital interactiva e ordenador
  - c. Pantalla e proxector con ordenador
  - d. Reprodutor de vídeo, DVD...
  - e. Reprodutor de cintas, CD ou arquivos de audio
  - f. Materiais dixitais propios
  - g. Correo electrónico
  - h. Dicionarios electrónicos
  - i. Aplicacións de móvil
  - j. Redes sociais
  - k. Ferramentas de traballo colaborativo (Google Drive...)
  - l. Webquests, miniquests...
  - m. Malted ou outras ferramentas de autor específicas para linguas estranxeiras
  - n. Laboratorio de idiomas

- o. Proxectos colaborativos eTwinning

## **IDEAS SOBRE A ENSINANZA DE LINGUAS ESTRANXEIRAS**

24. Como cualificarías o teu grao de coñecemento sobre os seguintes aspectos e/ou teorías:
- a. A lexislación en vigor sobre a ensinanza de linguas nos niveis nos que impartes clase.
  - b. O Marco Común Europeo de Referencia para as Linguas
  - c. O Portfolio
  - d. E-PEL
  - e. Gramática Universal
  - f. Teoría do monitor
  - g. Teorías condutistas
  - h. Conexionismo
  - i. Perspectiva interaccionista
  - j. Perspectiva sociocultural
  - k. Ensinanza CLIL
  - l. Concepto de Interlingua
25. En que medida estás de acordo coas seguintes afirmacións sobre a ensinanza de linguas estranxeiras nunha situación ideal (nunha escala de 1 a 5, na que 1 indica total desacordo e 5 que se subscribe totalmente a afirmación):
- a. Habería que impartir a clase totalmente na lingua estranxeira
  - b. O material a disposición do alumnado (textos, audios, vídeos...) debe ser do nivel do alumnado.
  - c. É importante que o alumnado lea o maior número posible de lecturas graduadas.
  - d. É importante que o alumnado estea exposto a materiais auténticos en inglés
  - e. É importante que o alumnado estea exposto a materiais en inglés aínda que sexan adaptados.
  - f. O profesor de inglés só debería utilizar o inglés na aula.
  - g. Moitas veces é positivo apartarse do plan de clase para adaptarse a necesidades puntuais na aula.
  - h. O material a disposición do alumnado (textos, audios, vídeos...) debe ser dun nivel algo máis alto ca o actual do alumnado.
  - i. Síntome valorada/o como docente
  - j. O meu alumnado ten ocasións para utilizar o inglés fóra do contexto escolar.
  - k. O profesorado de inglés debe adaptar a súa fala, facer mímica, etc. para facerse entender evitando usar a lingua do alumnado.

- l. A ensinanza CLIL mellora a capacidade comunicativa do alumnado en inglés.
  - m. Deberían empregarse máis as TIC nas clases de inglés.
  - n. A comunicación boa e efectiva en inglés é único o fin da clase de inglés.
  - o. Son un profesor ou profesora moi implicado.
  - p. Un bo libro de texto é a ferramenta máis importante na clase de inglés.
  - q. O alumnado debe adquirir na clase de inglés técnicas específicas para organizar a súa aprendizaxe.
  - r. Coa introdución do inglés en cursos máis baixos mellorou a competencia comunicativa do noso alumnado nesta lingua estranxeira.
  - s. Gústame innovar
  - t. As miñas clases son rutinarias
  - u. É labor do profesor proporcionar as estratexias que permitan continuar a aprendizaxe fóra do contexto escolar.
  - v. Actualmente a miña ensinanza é máis comunicativa ca hai antes.
  - w. Deberían aproveitarse pedagoxicamente mellor as TIC nas clases de inglés
  - x. As editoriais dos libros de texto imponen a forma na que se imparte clase de inglés.
  - y. O único obxectivo é que o alumnado adquira un bo nivel de inglés ao remate de cada etapa.
  - z. Imparto clase de inglés de forma similar a como me ensinaron a min cando era alumna/o.
  - aa. A presenza dun auxiliar de conversa axuda a traballar os aspectos culturais e sociais da lingua.
  - bb. É labor do profesorado de inglés promover que o alumnado estea en contacto coa lingua estranxeira fóra da aula.
  - cc. En 2º de bacharelato hai que centrarse nas destrezas e actividades que se esixirán nas PAU aínda que se traballe menos a comunicación.
  - dd. O alumnado debe tomar certas decisións dentro da aula (escoller materiais, temas de conversa, cancións ou formas de ensinar).
  - ee. O alumnado debe responsabilizarse e ser parte activa da súa aprendizaxe.
  - ff. Estudar outra materia en inglés pode ser negativo porque non se atende á corrección lingüística.
26. Como cres que se podería mellorar a ensinanza do inglés no teu centro? Podes especificar os aspectos que consideres máis relevantes.
27. Se estás disposta/o a que che faga algunha pregunta máis dentro duns meses, facilítame un correo ao que escribirche.
28. Se queres que che envíe os datos obtidos ao remate deste estudo (que pode levarme varios cursos), proporcióname o teu correo aquí ou escíbeme a [arias@edu.xunta.es](mailto:arias@edu.xunta.es) e así non poderei asociar as túas respostas co teu correo.

Moitas grazas pola túa colaboración e mais polo teu tempo



## 8.2. Tablas de datos

### 8.2.1. DATOS SOBRE LA VARIABLE DE LA EDAD DEL PROFESORADO

NÚMERO DE PROFESORES POR TRAMOS DE EDAD	
21-25	3
26-30	18
31-35	39
36-40	50
41-45	59
46-50	87
51-55	68
56-60	26
61-65	3
66-70	1
<b>MEDIA DE EDAD</b>	44,75 AÑOS
<b>MODA DE EDAD</b>	46-50 AÑOS

Tabla 6: Edad del profesorado de inglés de la muestra por tramos

NIVELES	PRIMARIA	PRIMARIA Y SECUNDARIA	SECUNDARIA
21-25	3	0	0
26-30	17	1	0
31-35	28	0	11
36-40	31	2	17
41-45	33	1	25
46-50	35	1	51
51-55	31	0	37
56-60	13	1	12
61-65	0	0	3
<b>MEDIA DE EDAD</b>	42,62	42,17	47,23
<b>MODA DE EDAD</b>	46-50	36-40	46-50

Tabla 7: Niveles de enseñanza por tramo de edad del profesorado

TIPO DE LOCALIDAD	URBANO (+75.000 HABITANTES)	SITO EN UNA VILLA (10.000 A 75.000 HABITANTES)	RURAL (-10.000 HABITANTES)
21-25	0	1	2
26-30	5	6	7
31-35	9	13	17
36-40	15	17	18
41-45	16	18	25
46-50	24	25	38
51-55	22	28	18
56-60	11	8	7
61-65	1	2	0
66-70	1	0	0
<b>MEDIA DE EDAD</b>	45,98	45,03	43,53
<b>MODA DE EDAD</b>	46-50	51-55	46-50

Tabla 8: Tipo de localidad por tramo de edad del profesorado

NÚMERO DE ALUMNOS/AS EN EL AULA	- 10	10-15	15-20	20-25	25-30	+30
21-25	0	1	1	0	1	0
26-30	2	5	4	5	2	0
31-35	3	10	7	9	10	0
36-40	1	8	16	17	8	0
41-45	3	7	20	20	7	2
46-50	3	10	25	27	21	1
51-55	1	6	17	23	20	1
56-60	1	2	2	16	4	1
61-65	0	0	0	2	1	0
66-70	0	0	0	1	0	0

Tabla 9: Ratio de alumnos/grupo por tramo de edad

SEXO PROFESORADO DEL	MUJERES	HOMBRES	NO QUIERO CONTESTAR
21-25	3	0	0
26-30	14	4	0
31-35	37	2	0
36-40	36	14	0
41-45	51	8	0
46-50	72	14	1
51-55	49	18	1
56-60	14	10	2
61-65	2	1	0
66-70	0	1	0
<b>MEDIA DE EDAD</b>	44,01	47,01	54,25
<b>MODA DE EDAD</b>	46-50	51-55	56-60

Tabla 10: Sexo del profesorado por tramo de edad

FORMACIÓN EN LENGUA INGLESA	4	3	2	1	0	MODA	MEDIA
21-25	0	0	0	3	0	1	1
26-30	0	0	2	12	4	1	0,89
31-35	1	0	14	18	6	1	1,28
36-40	2	4	22	19	3	2	1,66
41-45	3	3	29	17	7	2	1,63
46-50	1	4	49	27	6	2	1,62
51-55	0	1	33	28	6	2	1,43
56-60	0	1	10	11	4	1	1,31
61-65	0	0	3	0	0	2	2
66-70	0	0	1	0	0	2	2

Tabla 11: Formación en lengua inglesa por tramo de edad

FORMACIÓN	4	3	2	1	0	MODA	MEDIA
-----------	---	---	---	---	---	------	-------

PEDAGÓGICA							
21-25	0	0	0	3	0	1	1
26-30	0	0	0	17	1	1	0,94
31-35	0	0	4	29	6	1	0,95
36-40	0	0	1	40	9	1	0,84
41-45	0	4	2	39	14	1	0,93
46-50	0	0	4	51	32	1	0,68
51-55	0	0	5	41	22	1	0,75
56-60	0	0	1	18	4	1	0,77
61-65	0	0	0	0	3	0	0
66-70	0	0	0	0	1	0	0

Tabla 12: Formación pedagógica por tramo de edad

NOTA MEDIA EXPEDIENTE UNIVERSITARIO	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	0	0	1	1	1
26-30	0	6	11	1	2	2,28
31-35	3	9	22	5	2	2,26
36-40	0	7	35	8	2	1,98
41-45	2	9	36	12	2	2,02
46-50	0	8	61	18	2	1,89
51-55	0	7	42	19	2	1,82
56-60	1	5	13	7	2	2
61-65	0	0	2	1	2	1,67
66-70	0	0	0	1	1	1

Tabla 13: Nota media del expediente universitario por tramo de edad

RAZÓN PARA INICIAR LA CARRERA COMO PROFESOR(A) DE INGLÉS	PORQUE TENÍA UN BUEN NIVEL DE INGLÉS	PORQUE TENÍA BUENA SALIDA LABORAL	PORQUE TENGO QUE IMPARTIRLO	PORQUE ME GUSTABA ENSEÑAR	PORQUE ME GUSTABA LA LENGUA INGLESA	PORQUE ERA LA SALIDA MÁS EVIDENTE AL ACABAR LOS ESTUDIOS	PORQUE ES MI LENGUA NATIVA	OTROS
21-25	0	0	0	0	3	0	0	0
26-30	1	0	1	4	12	0	0	0
31-35	4	2	0	12	16	0	2	3
36-40	2	1	0	14	30	0	1	2
41-45	7	1	0	16	25	5	1	2
46-50	6	4	0	20	50	3	2	2
51-55	7	6	1	13	31	7	0	3
56-60	2	1	0	7	8	5	1	2
61-65	0	1	0	0	2	0	0	0
66-70	0	0	0	0	0	1	0	0

Tabla 14: Razón para iniciar la carrera como profesor(a) de inglés por tramo de edad

RAZÓN PARA	PORQUE TENÍA	PORQUE TENÍA	PORQUE TENGO	PORQUE ME	PORQUE ME	PORQUE ERA LA	PORQUE ES MI	OTROS
------------	--------------	--------------	--------------	-----------	-----------	---------------	--------------	-------

INICIAR LA CARRERA COMO PROFESOR(A) DE INGLÉS	UN BUEN NIVEL DE INGLÉS	BUENA SALIDA LABORAL	QUE IMPARTIRLO	GUSTABA ENSEÑAR	GUSTABA LA LENGUA INGLESA	SALIDA MÁS EVIDENTE AL ACABAR LOS ESTUDIOS	LENGUA NATIVA	
21-25	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
26-30	5,56%	0%	5,56%	22,22%	66,67%	0%	0%	0%
31-35	10,26%	5,13%	0%	30,77%	41,03%	0%	5,13%	7,69%
36-40	4%	2%	0%	28%	60%	0%	2%	4%
41-45	11,86%	1,69%	0%	27,12%	42,37%	8,47%	1,69%	3,39%
46-50	6,90%	4,60%	0%	22,99%	57,47%	5,08%	2,30%	2,30%
51-55	10,29%	8,82%	1,47%	19,12%	45,59%	10,29%	0%	4,41%
56-60	7,69%	3,85%	0%	26,92%	30,77%	19,23%	3,85%	7,69%
61-65	0%	33,33%	0%	0%	66,67%	0%	0%	0%
66-70	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%

Tabla 15: Razón para iniciar la carrera como profesor(a) de inglés en porcentaje por tramo de edad

GUSTO POR LA PROFESIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	2	1	0	0	0	5	4,67
26-30	13	3	1	1	0	5	4,56
31-35	27	10	1	1	0	5	4,62
36-40	40	9	1	0	0	5	4,78
41-45	41	14	3	1	0	5	4,61
46-50	52	28	6	1	0	5	4,51
51-55	36	24	7	1	0	5	4,40
56-60	13	10	3	0	0	5	4,38
61-65	2	0	1	0	0	5	4,33
66-70	0	1	0	0	0	4	4

Tabla 16: Gusto por la profesión por tramo de edad

ESTANCIAS EN EL EXTRANJERO	SI	NO
21-25	2	1
26-30	9	9
31-35	25	14
36-40	31	19
41-45	38	21
46-50	46	41
51-55	39	29
56-60	16	10
61-65	2	1
66-70	1	0

Tabla 17: Estancias prolongadas en el extranjero durante la etapa de formación por tramo de edad

VALORACIÓN FORMACIÓN EN INGLÉS ORAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	4	0	0	0	4	4

26-30	5	12	1	0	0	4	4,22
31-35	10	23	4	2	0	4	4,05
36-40	20	24	5	1	0	4	4,26
41-45	14	28	16	1	0	4	3,93
46-50	20	44	22	1	0	4	3,95
51-55	10	30	26	1	1	4	3,69
56-60	4	10	10	2	0	4	3,62
61-65	0	2	1	0	0	4	3,67
66-70	0	0	0	1	0	2	2

Tabla 18: Valoración de la formación en inglés oral por tramo de edad

VALORACIÓN FORMACIÓN EN INGLÉS ESCRITO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	3	0	0	0	4	4
26-30	8	6	4	0	0	5	4,22
31-35	12	25	2	0	0	4	4,26
36-40	22	25	3	0	0	4	4,38
41-45	21	31	7	0	0	4	4,24
46-50	27	51	9	0	0	4	4,21
51-55	5	34	14	0	0	4	4,09
56-60	7	16	3	0	0	4	4,15
61-65	0	3	0	0	0	4	4
66-70	0	0	1	0	0	3	3

Tabla 19: Valoración de la formación en inglés escrito por tramo de edad

FORMACIÓN TIC EN LENGUAS EXTRANJERAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	1	0	2	0	0	3	3,67
26-30	4	7	7	0	0	3,5	3,83
31-35	5	23	9	2	0	4	3,79
36-40	9	21	15	5	0	4	3,68
41-45	6	27	20	6	0	4	3,56
46-50	9	33	37	7	1	4	3,48
51-55	5	25	28	10	0	3	3,37
56-60	0	12	13	1	0	3	3,42
61-65	0	1	1	1	0	3	3
66-70	0	0	1	0	0	3	3

Tabla 20: Valoración de la formación TIC en lenguas extranjeras por tramo de edad

FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LENGUAS EXTRANJERAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	1	2	0	0	3	3,33
26-30	3	10	4	1	0	4	3,83
31-35	3	22	12	2	0	4	3,67
36-40	9	27	9	5	0	4	3,8
41-45	6	27	20	6	0	4	3,63

46-50	10	42	33	2	0	4	3,69
51-55	5	29	29	4	1	3,5	3,49
56-60	3	12	8	3	0	4	3,58
61-65	0	2	1	0	0	4	3,67
66-70	0	0	3	0	0	3	3

Tabla 21: Valoración de la formación pedagógica en lenguas extranjeras por tramo de edad

CONOCIMIENTO DE TEORÍAS LENGUAS EXTRANJERAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	0	3	0	0	3	3
26-30	2	6	9	1	0	3	3,5
31-35	2	16	18	3	0	3	3,44
36-40	4	25	15	5	1	4	3,52
41-45	5	21	27	6	0	3	3,42
46-50	5	38	32	10	2	4	3,39
51-55	3	22	30	11	2	3	3,19
56-60	4	7	11	4	0	3	3,42
61-65	0	1	2	0	0	3	3,33
66-70	0	0	1	0	0	3	3

Tabla 22: Valoración del conocimiento de teorías sobre lenguas extranjeras por tramo de edad

FORMACIÓN EN CLIL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	1	0	1	1	4/2/1	2,33
26-30	4	7	5	1	1	4	3,67
31-35	2	11	14	11	1	3	3,05
36-40	3	23	14	6	4	4	3,3
41-45	5	24	19	10	1	4	3,37
46-50	4	28	36	12	7	3	3,11
51-55	1	21	29	15	2	3	3,06
56-60	4	5	11	6	0	3	3,27
61-65	0	2	1	0	0	4	3,67
66-70	0	0	0	1	0	2	2

Tabla 23: Valoración de la formación en CLIL por tramo de edad

VALORACIÓN ENSEÑANZA COMUNICATIVA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	2	1	0	0	4	3,67
26-30	3	13	2	0	0	4	4,06
31-35	5	23	10	1	0	4	3,82
36-40	9	30	5	6	0	4	3,84
41-45	8	32	14	4	1	4	3,71
46-50	10	47	28	2	0	4	3,75
51-55	7	32	24	5	0	4	3,60
56-60	4	9	12	1	0	3	3,62
61-65	0	2	1	0	0	4	3,67
66-70	0	0	1	0	0	3	3

Tabla 24: Valoración de la formación en enseñanza comunicativa por tramo de edad

VALORACIÓN CONOCIMIENTO ENSEÑANZA POR TAREAS Y PROYECTOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	2	1	0	0	4	3,67
26-30	6	5	6	1	0	4	3,89
31-35	6	10	15	7	1	3	3,33
36-40	2	18	19	9	2	3	3,18
41-45	4	17	26	11	1	3	3,20
46-50	4	29	37	14	3	3	3,20
51-55	2	19	28	17	2	3	3,03
56-60	3	5	13	5	0	3	3,23
61-65	0	1	2	0	0	3	3,33
66-70	0	0	1	0	0	3	3

Tabla 25: Valoración del conocimiento en enseñanza por tareas y proyectos por tramo de edad

CONTRIBUCIÓN A LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DEL DEPARTAMENTO	HABITUALMENTE NO TENGO LA OPORTUNIDAD DE LEERLA	LA LEO PERO HABITUALMENTE NO APORTO NADA	LA REALIZAMOS CONJUNTAMENTE EN EL DEPARTAMENTO	SEGUIMOS LA DE LA EDITORIAL Y LA ADAPTAMOS	SÍ, Y PROCURO QUE REFLEJE LO QUE HAGO EN EL AULA
21-25	0	0	1	0	2
26-30	0	0	2	8	8
31-35	2	3	4	15	15
36-40	1	9	10	14	16
41-45	2	0	10	27	20
46-50	0	2	20	37	28
51-55	1	1	10	25	31
56-60	0	1	5	10	10
61-65	0	0	3	0	0
66-70	0	0	0	1	0

Tabla 26: Contribución a la elaboración de la programación didáctica del departamento por tramo de edad

ACTUALIZACIÓN CURSOS CFR Y MINISTERIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	1	1	1	0	0	4	4
26-30	2	7	4	4	1	4	3,28
31-35	4	12	10	8	5	4	3,05
36-40	9	17	12	8	4	4	3,38
41-45	11	11	24	8	5	3	3,25
46-50	8	22	31	21	5	3	3,08
51-55	8	24	23	10	3	4	3,35
56-60	1	8	7	8	2	4/2	2,92
61-65	0	0	0	3	0	2	2
66-70	0	0	1	0	0	3	3

Tabla 27: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de cursos del centros de formación y recursos o Ministerio de Educación por tramo de edad

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE PUBLICACIONES ESPECIALIZADAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	0	2	1	0	3	2,67
26-30	2	3	6	6	1	2,5	2,94
31-35	1	11	15	4	7	3	2,82
36-40	9	7	15	11	8	3	2,96
41-45	6	8	21	18	6	3	2,83
46-50	8	15	35	18	11	3	2,90
51-55	3	11	27	19	8	3	2,74
56-60	1	3	13	9	0	3	2,85
61-65	0	1	0	2	0	2	2,67
66-70	0	0	0	1	0	2	2

Tabla 28: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de revistas especializadas por tramo de edad

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE INTERNET	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	2	1	0	0	0	5	4,67
26-30	8	8	2	0	0	4,5	4,33
31-35	19	13	5	1	1	5	4,23
36-40	29	15	5	1	0	5	4,44
41-45	27	20	7	4	1	5	4,15
46-50	42	21	16	6	2	5	4,09
51-55	25	19	16	8	0	5	3,90
56-60	6	13	7	0	0	4	3,96
61-65	0	1	2	0	0	3	3,33
66-70	0	0	1	0	0	3	3

Tabla 29: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de internet por tramo de edad

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE LIBROS ESPECIALIZADOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	1	1	1	0	3	3
26-30	2	5	6	4	1	3	3,17
31-35	6	9	15	6	3	3	3,23
36-40	7	13	16	8	6	3	3,14
41-45	8	14	23	7	7	3	3,15
46-50	10	24	25	19	9	3	3,08
51-55	5	18	25	17	3	3	3,07
56-60	2	4	12	8	0	3	3
61-65	0	0	2	1	0	3	2,67
66-70	0	0	1	0	0	3	3

Tabla 30: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de libros especializados por tramo de edad



ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE ENCUENTROS COMPAÑEROS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	0	3	0	0	3	3
26-30	2	8	8	0	0	3,5	3,67
31-35	3	13	14	6	3	3	3,18
36-40	4	13	22	8	3	3	3,14
41-45	5	15	22	11	6	3	3,03
46-50	8	22	34	15	8	3	3,08
51-55	3	24	23	13	5	4	3,10
56-60	1	6	12	6	1	3	3
61-65	0	2	1	0	0	3	3,33
66-70	0	0	0	1	0		

Tabla 31: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de libros especializados por tramo de edad

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE ENCUENTROS COMPAÑEROS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	0	3	0	0	3	3
26-30	2	8	8	0	0	3,5	3,67
31-35	3	13	14	6	3	3	3,18
36-40	4	13	22	8	3	3	3,14
41-45	5	15	22	11	6	3	3,03
46-50	8	22	34	15	8	3	3,08
51-55	3	24	23	13	5	4	3,10
56-60	1	6	12	6	1	3	3
61-65	0	2	1	0	0	3	3,33
66-70	0	0	0	1	0	2	2

Tabla 32: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de encuentros con compañeros por tramo de edad

ME SIENTO VALORADO/A	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	3	0	0	0	4	4,00
26-30	4	9	3	1	1	4	3,78
31-35	4	14	9	11	1	4	3,23
36-40	12	22	5	4	7	4	3,56
41-45	10	26	9	10	4	4	3,47
46-50	13	39	16	17	2	4	3,51
51-55	12	32	11	7	6	4	3,54
56-60	4	9	7	6	0	4	3,42
61-65	0	2	0	1	0	4	3,33
66-70	0	1	0	0	0	4	4,00

Tabla 33: Grado de acuerdo con "Me siento valorado/a como docente" por tramo de edad

SOY UN(A) DOCENTE IMPLICADO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA

21-25	2	1	0	0	0	5	4,67
26-30	7	11	0	0	0	4	4,39
31-35	15	18	4	1	1	4	4,15
36-40	26	22	2	0	0	5	4,48
41-45	19	31	7	2	0	4	4,14
46-50	37	39	9	2	0	4	4,28
51-55	27	27	12	2	0	4,5	4,16
56-60	10	14	1	1	0	4	4,27
61-65	0	3	0	0	0	4	4,00
66-70	0	0	1	0	0	3	3,00

Tabla 34: Grado de acuerdo con "Soy un profesor o profesora muy implicado/a" por tramo de edad

ME GUSTA INNOVAR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	3	0	0	0	0	5	5,00
26-30	9	7	2	0	0	5	3,39
31-35	19	16	2	1	1	5	4,31
36-40	23	24	3	0	0	4	4,40
41-45	21	27	8	2	1	4	4,10
46-50	40	36	9	2	0	5	4,31
51-55	23	32	13	0	0	4	4,15
56-60	6	14	5	0	1	4	3,92
61-65	1	2	0	0	0	4	4,33
66-70	0	1	0	0	0	4	4,00

Tabla 35: Grado de acuerdo con "Me gusta innovar" por tramo de edad

MIS CLASES SON RUTINARIAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	1	0	1	1	4/2/1	2,33
26-30	1	5	3	4	5	4/1	2,61
31-35	0	5	2	20	12	2	2,00
36-40	2	10	9	17	12	2	2,46
41-45	1	9	12	27	10	2	2,39
46-50	1	17	18	35	16	2	2,45
51-55	4	13	15	20	16	2	2,54
56-60	1	4	3	14	4	2	2,38
61-65	0	2	0	1	0	4	3,33
66-70	0	0	1	0	0	3	3,00

Tabla 36: Grado de acuerdo con "Mis clases son rutinarias" por tramo de edad

MI ENSEÑANZA ES MÁS COMUNICATIVA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	3	0	0	0	0	5	5,00
26-30	4	6	5	3	0	4	3,61
31-35	17	10	10	1	1	5	4,05
36-40	22	16	7	3	2	5	4,06
41-45	30	17	4	4	4	5	4,10
46-50	41	30	7	8	1	5	4,17
51-55	36	26	5	1	0	5	4,43
56-60	12	10	0	2	2	5	4,08

<b>61-65</b>	1	2	0	0	0	5	4,33
<b>66-70</b>	0	0	1	0	0	3	3,00

Tabla 37: Grado de acuerdo con "Actualmente mi enseñanza es más comunicativa que hace años" por tramo de edad

ENSEÑO COMO ME ENSEÑARON	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>21-25</b>	0	0	0	0	3	1	1,00
<b>26-30</b>	1	3	1	5	8	1	2,11
<b>31-35</b>	0	1	3	10	25	1	1,49
<b>36-40</b>	0	5	2	8	35	1	1,54
<b>41-45</b>	1	5	2	9	42	1	1,54
<b>46-50</b>	1	5	1	17	63	1	1,44
<b>51-55</b>	4	5	1	9	49	1	1,62
<b>56-60</b>	0	1	1	9	15	1	1,54
<b>61-65</b>	0	1	0	0	2	1	2,00
<b>66-70</b>	0	0	0	1	0	2	2,00

Tabla 38: Grado de acuerdo con "Imparto clase de inglés de forma similar a cómo me enseñaron a mí cuando era alumno/a" por tramo de edad

OBJETIVO ÚNICO NIVEL DE INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>21-25</b>	1	1	1	0	0	4	4,00
<b>26-30</b>	2	3	5	6	2	2	2,83
<b>31-35</b>	2	14	7	7	9	4	2,82
<b>36-40</b>	3	13	5	15	14	2	2,52
<b>41-45</b>	2	17	12	16	12	4	2,68
<b>46-50</b>	11	28	10	26	12	4	3,00
<b>51-55</b>	13	29	8	11	7	4	3,44
<b>56-60</b>	3	9	3	6	5	4	2,92
<b>61-65</b>	0	2	1	0	0	4	3,67
<b>66-70</b>	0	1	0	0	0	4	4,00

Tabla 39: Grado de acuerdo con "El único objetivo es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa" por tramo de edad

ALUMNADO DEBE DECIDIR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>21-25</b>	2	0	1	0	0	5	4,33
<b>26-30</b>	7	7	2	1	1	4,5	4,00
<b>31-35</b>	5	21	11	2	0	4	3,74
<b>36-40</b>	14	26	2	5	3	4	3,86
<b>41-45</b>	9	29	12	7	2	4	3,61
<b>46-50</b>	11	48	8	16	4	4	3,53
<b>51-55</b>	12	32	17	6	1	4	3,71
<b>56-60</b>	2	9	10	4	1	3	3,27
<b>61-65</b>	0	2	0	1	0	4	3,33
<b>66-70</b>	0	1	0	0	0	4	4,00

Tabla 40: Grado de acuerdo "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula (escoger materiales, temas de conversación, canciones o formas de enseñar" por tramo de edad

ALUMNADO DEBE RESPONSABILIZARSE DE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
------------------------------------	---	---	---	---	---	------	-------

SU APRENDIZAJE							
21-25	3	0	0	0	0	5	5,00
26-30	13	5	0	0	0	5	4,72
31-35	28	10	1	0	0	5	4,69
36-40	35	13	2	0	0	5	4,66
41-45	34	16	4	4	1	5	4,32
46-50	51	34	2	0	0	5	4,56
51-55	44	19	4	0	1	5	4,54
56-60	10	10	4	1	1	4,5	4,04
61-65	2	1	0	0	0	5	4,67
66-70	1	0	0	0	0	5	5,00

Tabla 41: Grado de acuerdo con "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" por tramo de edad

CONOCIMIENTO LEGISLACIÓN L2	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	1	1	1	0	3	3,00
26-30	2	10	5	1	0	4	3,72
31-35	2	17	16	4	0	4	3,44
36-40	5	22	18	4	1	4	3,52
41-45	5	25	17	11	1	4	3,37
46-50	5	35	34	12	1	4	3,36
51-55	3	31	21	12	1	4	3,34
56-60	3	8	9	5	1	3	3,23
61-65	0	2	0	1	0	4	3,33
66-70	0	0	0	1	0	2	2,00

Tabla 42: Grado de conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas en los niveles en los que se imparte clase por tramo de edad

CONOCIMIENTO DEL MCERL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	0	2	1	0	3	2,67
26-30	2	10	6	0	0	4	3,78
31-35	4	18	11	6	0	4	3,51
36-40	6	19	15	9	1	4	3,40
41-45	3	20	21	13	2	3	3,15
46-50	3	27	42	14	1	3	3,20
51-55	1	28	22	16	1	4	3,18
56-60	2	6	8	9	1	2	2,96
61-65	0	0	1	1	1	2	2,00
66-70	0	0	1	0	0	3	3,00

Tabla 43: Grado de conocimiento del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas por tramo de edad

CONOCIMIENTO DEL PORTFOLIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	0	2	1	0	3	2,67
26-30	1	5	9	2	1	3	3,17
31-35	2	5	20	12	0	3	2,92
36-40	2	15	15	12	6	3,5	2,90
41-45	4	11	22	14	8	3	2,81
46-50	2	15	38	23	9	3	2,75

<b>51-55</b>	1	17	24	20	6	3	2,81
<b>56-60</b>	2	4	7	10	3	2	2,69
<b>61-65</b>	0	0	1	1	1	2	2,00
<b>66-70</b>	0	0	1	0	0	3	3,00

Tabla 44: Grado de conocimiento del Portfolio por tramo de edad

CONOCIMIENTO DEL E-PEL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>21-25</b>	0	0	1	0	2	1	1,67
<b>26-30</b>	1	1	5	5	6	1	2,22
<b>31-35</b>	0	0	8	17	14	2	1,85
<b>36-40</b>	0	3	6	18	23	1	1,78
<b>41-45</b>	1	2	12	20	24	1	1,92
<b>46-50</b>	1	5	17	21	43	1	1,85
<b>51-55</b>	0	5	14	22	27	1	1,96
<b>56-60</b>	2	0	4	12	8	2	2,08
<b>61-65</b>	0	0	1	0	2	1	1,67
<b>66-70</b>	0	0	0	0	1	1	1,00

Tabla 45: Grado de conocimiento del e-PEL por tramo de edad

CONOCIMIENTO DE GRAMÁTICA UNIVERSAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>21-25</b>	0	2	1	0	0	4	3,67
<b>26-30</b>	0	10	7	1	0	4	3,50
<b>31-35</b>	3	14	14	2	6	3,5	3,15
<b>36-40</b>	7	16	12	11	4	4	3,22
<b>41-45</b>	5	20	17	7	10	4	3,05
<b>46-50</b>	3	32	25	9	18	4	2,92
<b>51-55</b>	3	24	15	13	13	4	2,87
<b>56-60</b>	0	5	9	9	3	2,5	2,62
<b>61-65</b>	0	1	0	1	1	4/2/1	2,33
<b>66-70</b>	0	0	0	1	0	2	2,00

Tabla 46: Grado de conocimiento de la Gramática Universal por tramo de edad

CONOCIMIENTO DE TEORÍA DEL MONITOR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>21-25</b>	0	1	0	2	0	2	2,67
<b>26-30</b>	2	1	6	3	6	3/1	2,44
<b>31-35</b>	2	1	6	11	19	1	1,87
<b>36-40</b>	2	8	11	12	17	1	2,32
<b>41-45</b>	1	6	13	10	29	1	1,98
<b>46-50</b>	0	6	18	14	49	1	1,78
<b>51-55</b>	0	2	15	18	33	1	1,79
<b>56-60</b>	0	2	4	12	8	2	2,00
<b>61-65</b>	0	0	1	0	2	1	1,67
<b>66-70</b>	0	0	0	0	1	1	1,00

Tabla 47: Grado de conocimiento de la Teoría del Monitor por tramo de edad

CONOCIMIENTO DE TEORÍAS CONDUCTISTAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	1	1	0	1	4/3/1	2,67
26-30	1	5	7	3	2	3	3,00
31-35	1	8	16	12	2	3	2,85
36-40	1	16	19	8	6	3	2,96
41-45	2	8	19	15	15	3	2,44
46-50	1	12	28	23	23	3	2,37
51-55	1	9	22	23	13	2	2,44
56-60	0	3	10	11	2	2	2,54
61-65	0	1	0	1	1	4/2/1	2,33
66-70	0	0	0	0	1	1	1,00

Tabla 48: Grado de conocimiento de las teorías conductistas por tramo de edad

CONOCIMIENTO DEL CONEXIONISMO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	0	2	0	1	3	2,33
26-30	1	0	4	7	6	2	2,06
31-35	0	1	7	16	15	2	1,85
36-40	0	7	10	15	18	1	2,12
41-45	1	1	13	16	28	2	1,83
46-50	0	7	13	20	47	2	1,77
51-55	1	6	10	18	33	1	1,88
56-60	0	2	3	14	7	2	2,00
61-65	0	1	0	0	2	1	2,00
66-70	0	0	0	0	1	1	1,00

Tabla 49: Grado de conocimiento del Conexionismo por tramo de edad

CONOCIMIENTO PERSPECTIVA INTERACCIONISTA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	0	2	0	1	3	2,33
26-30	1	4	3	5	5	1,5	2,50
31-35	0	3	11	10	15	3	2,05
36-40	1	10	11	14	14	1,5	2,40
41-45	1	4	20	12	22	1	2,15
46-50	3	7	13	24	40	1	1,95
51-55	1	8	17	16	26	1	2,15
56-60	0	1	8	12	5	2	2,19
61-65	0	0	1	0	2	1	1,67
66-70	0	0	0	0	1	1	1,00

Tabla 50: Grado de conocimiento de la Perspectiva Interaccionista por tramo de edad

CONOCIMIENTO PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	0	2	1	0	3	2,67
26-30	1	4	7	2	4	3	2,78
31-35	1	4	15	9	10	3	2,41

36-40	4	14	10	13	9	4	2,82
41-45	15	11	25	4	4	3	2,51
46-50	3	10	20	23	31	1	2,21
51-55	1	9	22	16	20	3	2,34
56-60	0	5	8	10	3	2	2,58
61-65	0	1	0	1	1	4/2/1	2,33
66-70	0	0	0	0	1	1	1,00

Tabla 51: Grado de conocimiento de la Perspectiva Sociocultural por tramo de edad

CONOCIMIENTO INTERLENGUA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	0	1	0	2	1	1,67
26-30	2	2	6	3	5	3	2,61
31-35	2	7	12	9	9	3	2,59
36-40	7	10	11	11	11	2	2,82
41-45	4	10	21	12	12	3	2,69
46-50	3	14	24	20	26	1	2,40
51-55	1	8	14	24	21	2	2,18
56-60	3	2	6	14	1	2	2,69
61-65	0	1	0	1	1	4/2/1	2,33
66-70	0	0	0	0	1	1	1,00

Tabla 52: Grado de conocimiento del concepto de Interlengua por tramo de edad

CONOCIMIENTO ENSEÑANZA CLIL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	1	0	0	1	1	5/2/1	2,67
26-30	2	7	4	2	3	4	3,17
31-35	3	9	9	13	5	2	2,80
36-40	5	17	12	14	2	4	3,18
41-45	5	13	25	6	10	3	2,95
46-50	3	23	31	21	9	3	2,89
51-55	4	19	16	23	6	2	2,88
56-60	1	6	7	11	1	2	2,81
61-65	0	0	2	0	1	3	2,33
66-70	0	0	0	0	1	1	1,00

Tabla 53: Grado de conocimiento de la enseñanza CLIL por tramo de edad

ENSEÑANZA CLIL MEJORA COMUNICACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	3	0	0	0	4	4,00
26-30	9	5	4	0	0	5	4,28
31-35	10	16	9	2	2	4	3,77
36-40	21	18	8	2	1	5	4,12
41-45	29	18	7	5	0	5	4,20
46-50	28	33	16	9	1	4	3,90
51-55	23	28	13	2	2	4	4,00
56-60	9	5	10	2	0	3	3,81
61-65	1	2	0	0	0	4	4,33
66-70	0	0	0	1	0	2	2,00

Tabla 54: Grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado"

de inglés" por tramo de edad

ESTUDIAR MATERIAS PUEDE NEGATIVO	CLIL SER	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25		0	0	0	1	2	1	1,33
26-30		0	2	1	7	8	1	1,83
31-35		1	2	8	9	19	1	1,90
36-40		3	2	2	7	36	1	1,58
41-45		1	4	7	16	31	1	1,78
46-50		2	8	11	18	48	1	1,83
51-55		4	1	12	10	41	1	1,78
56-60		0	2	3	7	14	1	1,73
61-65		0	1	0	0	2	1	2,00
66-70		0	0	0	1	0	2	2,00

Tabla 55: Grado de acuerdo con "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" por tramo de edad

REALIZAR EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN LECTORA	DE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25		1	1	1	0	0	4	4,00
26-30		10	3	4	1	0	5	4,22
31-35		15	17	5	2	0	4	4,15
36-40		24	22	4	0	0	5	4,40
41-45		28	21	7	2	1	5	4,24
46-50		48	29	8	2	0	5	4,41
51-55		36	23	8	0	1	5	4,37
56-60		8	14	4	0	0	4	4,15
61-65		2	1	0	0	0	5	4,67
66-70		0	0	1	0	0	3	3,00

Tabla 56: Frecuencia de la realización de ejercicios de comprensión lectora (reading comprehension) por tramo de edad

REDACCIONES	Y PRUEBAS ESCRITAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25		0	1	1	1	0	3	3,00
26-30		2	4	7	1	4	3	2,94
31-35		4	11	12	9	3	3	3,10
36-40		11	11	13	9	6	3	3,24
41-45		8	18	19	7	7	3	3,22
46-50		28	26	18	9	6	5	3,70
51-55		20	19	17	8	4	5	3,63
56-60		2	10	9	3	2	4	3,27
61-65		0	3	0	0	0	4	4
66-70		0	1	0	0	0	4	4

Tabla 57: Frecuencia de las redacciones por tramo de edad

EXÁMENES Y PRUEBAS ESCRITAS	Y	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25		0	0	3	0	0	3	3,00



26-30	2	6	2	8	0	2	3,11
31-35	11	11	11	5	1	4	3,67
36-40	19	20	9	2	0	4	4,12
41-45	19	18	16	3	3	5	3,80
46-50	36	35	10	5	1	5	4,15
51-55	20	28	11	7	2	4	3,84
56-60	6	10	8	2	0	4	3,77
61-65	1	2	0	0	0	4	4,33
66-70	0	1	0	0	0	4	4,00

Tabla 58: Frecuencia de los exámenes y pruebas escritas por tramo de edad

CENTRARSE EN LAS PAU	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	0	0	1	2	1	1,33
26-30	4	3	3	2	6	5	2,83
31-35	4	10	8	8	9	4	2,79
36-40	8	13	12	8	9	4	3,06
41-45	12	9	15	12	11	3	2,98
46-50	16	23	19	18	11	4	3,17
51-55	9	19	18	12	10	4	3,07
56-60	4	2	4	12	4	2	2,62
61-65	1	1	1	0	0	4	4,00
66-70	0	1	0	0	0	4	4,00

Tabla 59: Grado de acuerdo con la afirmación "En 2º de bachillerato hay que centrarse en las destrezas y actividades que se exigirán en las PAU aunque se trabaje menos la comunicación" por tramo de edad

ACTIVIDADES ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	3	0	0	0	0	5	5,00
26-30	15	3	0	0	0	5	4,83
31-35	22	12	4	1	0	5	4,41
36-40	25	23	2	0	0	5	4,46
41-45	30	22	6	1	0	5	4,37
46-50	49	27	9	1	1	5	4,40
51-55	36	25	6	1	0	5	4,41
56-60	9	12	4	1	0	4	4,12
61-65	0	3	0	0	0	4	4,00
66-70	0	1	0	0	0	4	4,00

Tabla 60: Frecuencia de las actividades orales en general por tramo de edad

TRABAJAR LA PRONUNCIACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	1	1	1	0	0	4	4
26-30	4	9	5	0	0	4	3,94
31-35	13	20	6	0	0	4	4,18
36-40	19	23	8	0	0	4	3,58
41-45	26	22	8	3	0	5	4,20
46-50	36	32	12	7	0	5	4,11
51-55	23	32	11	2	0	4	4,12
56-60	6	14	5	1	0	4	3,96
61-65	1	2	0	0	0	4	4,33

<b>66-70</b>	0	0	1	0	0	3	3
--------------	---	---	---	---	---	---	---

Tabla 61: Frecuencia del trabajo de la pronunciación por tramo de edad

<b>ENSEÑAR Y TRABAJAR EL AFI</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>21-25</b>	0	2	1	0	0	4	3,67
<b>26-30</b>	4	4	1	6	3	2	3,00
<b>31-35</b>	1	9	8	10	11	1	2,46
<b>36-40</b>	3	11	15	12	9	3	2,74
<b>41-45</b>	4	14	16	14	11	3	2,76
<b>46-50</b>	8	19	19	23	18	2	2,72
<b>51-55</b>	3	11	19	21	14	2	2,53
<b>56-60</b>	1	2	7	9	7	2	2,27
<b>61-65</b>	1	0	2	0	0	3	3,67
<b>66-70</b>	0	0	1	0	0	3	3

Tabla 62: Frecuencia de la enseñanza y práctica del Alfabeto Fonético Internacional por tramo de edad

<b>REALIZAR EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN ORAL</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>21-25</b>	2	1	0	0	0	5	4,67
<b>26-30</b>	15	1	2	0	0	5	4,72
<b>31-35</b>	25	11	1	1	1	5	4,49
<b>36-40</b>	34	13	3	0	0	5	4,62
<b>41-45</b>	35	18	5	1	0	5	4,47
<b>46-50</b>	48	33	5	1	0	5	4,47
<b>51-55</b>	37	23	7	1	0	5	4,41
<b>56-60</b>	10	14	2	0	0	4	4,31
<b>61-65</b>	2	0	1	0	0	5	4,33
<b>66-70</b>	0	0	1	0	0	3	3,00

Tabla 63: Frecuencia de los ejercicios de comprensión oral (listening comprehension) por tramo de edad

<b>VER VÍDEOS SIN ACTIVIDADES</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>21-25</b>	1	2	0	0	0	4	4,33
<b>26-30</b>	6	2	6	2	2	5/3	3,44
<b>31-35</b>	6	4	9	7	13	3	2,56
<b>36-40</b>	11	4	11	16	8	2	2,88
<b>41-45</b>	8	8	17	13	13	3	2,75
<b>46-50</b>	3	12	22	28	22	2	2,38
<b>51-55</b>	4	13	11	24	16	2	2,49
<b>56-60</b>	1	4	6	9	6	2	2,42
<b>61-65</b>	0	0	0	3	0	2	2,00
<b>66-70</b>	0	0	0	1	0	2	2,00

Tabla 64: Frecuencia del visionado de vídeos sin realizar actividades sobre ellos por tramo de edad

<b>VER VÍDEOS CON ACTIVIDADES</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>21-25</b>	2	1	0	0	0	5	4,66

26-30	6	8	1	2	1	4	3,89
31-35	11	11	10	7	0	4,5	3,67
36-40	15	20	12	2	1	4	3,92
41-45	8	22	18	10	1	4	3,44
46-50	16	25	30	16	0	3	3,47
51-55	14	17	19	15	3	3	3,35
56-60	2	8	9	6	1	3	3,15
61-65	1	0	1	1	0	5/3/2	3,33
66-70	0	0	0	1	0	2	2,00

Tabla 65: Frecuencia del visionado de videos realizando actividades sobre ellos por tramo de edad

ESCUCHAR TRABAJAR CANCIONES	Y	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25		2	1	0	0	0	5	4,67
26-30		14	3	1	0	0	5	4,72
31-35		20	11	3	4	1	5	4,15
36-40		21	12	11	5	1	5	3,94
41-45		15	17	12	14	1	4	3,53
46-50		29	23	25	8	2	5	3,79
51-55		21	14	21	11	1	5/3	3,63
56-60		6	10	5	5	0	4	3,65
61-65		0	0	3	0	0	3	3
66-70		0	0	0	0	1	1	1

Tabla 66: Frecuencia de escuchar y trabajar canciones por tramo de edad

CANTAR CANCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	3	0	0	0	0	5	5,00
26-30	16	1	1	0	0	5	4,83
31-35	21	8	5	4	1	5	4,13
36-40	26	6	7	6	5	5	3,84
41-45	19	12	8	11	9	5	3,36
46-50	25	26	15	10	11	4	3,51
51-55	25	8	16	12	7	5	3,47
56-60	9	7	4	4	2	5	3,65
61-65	0	0	0	2	1	2	1,66
66-70	0	0	0	0	1	1	1,00

Tabla 67: Frecuencia de cantar canciones por tramo de edad

EXPOSICIONES ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	1	2	0	0	3	3,33
26-30	3	6	3	5	1	4	3,28
31-35	7	8	13	8	3	3	3,21
36-40	9	16	16	6	3	3,5	3,44
41-45	7	17	14	14	7	4	3,05
46-50	9	16	28	26	8	3	2,91
51-55	8	19	20	12	9	3	3,07
56-60	1	5	9	10	1	2	2,81
61-65	0	1	0	2	0	2	2,67

<b>66-70</b>	0	0	1	0	0	3	3
--------------	---	---	---	---	---	---	---

Tabla 68: Frecuencia de las exposiciones orales por tramo de edad

EXÁMENES Y PRUEBAS ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	1	2	0	0	3	3,33
26-30	4	5	2	7	0	4	3,33
31-35	10	12	8	6	3	4	3,51
36-40	14	23	10	3	0	4	3,96
41-45	12	16	19	8	4	3	3,41
46-50	25	34	17	8	3	4	3,80
51-55	13	27	18	10	0	4	3,63
56-60	3	9	11	2	1	3	3,42
61-65	0	2	1	0	0	4	3,67
66-70	0	1	0	0	0	4	4,00

Tabla 69: Frecuencia de los exámenes y pruebas orales por tramo de edad

HABLAR EN INGLÉS SOBRE ASPECTOS DE INTERÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	2	0	1	0	0	5	4,33
26-30	10	7	1	0	0	5	4,5
31-35	15	11	11	1	1	5	3,97
36-40	28	11	10	1	0	5	4,32
41-45	22	23	12	2	0	4	4,10
46-50	33	27	21	5	1	5	3,99
51-55	17	30	13	7	1	4	3,81
56-60	8	9	7	2	0	4	3,88
61-65	1	2	0	0	0	4	4,33
66-70	0	0	0	1	0	2	2

Tabla 70: Frecuencia de hablar con el alumnado en inglés (sobre aspectos de interés) por tramo de edad

REALIZAR DEBATES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	1	1	1	0	3	3,00
26-30	3	4	2	5	4	2	2,83
31-35	2	1	12	10	14	1	2,15
36-40	2	6	14	16	12	2	2,40
41-45	4	3	16	18	18	1,5	2,27
46-50	1	11	21	23	31	1	2,17
51-55	1	7	17	22	21	2	2,19
56-60	1	5	5	9	6	2	2,46
61-65	0	0	1	2	0	2	2,33
66-70	0	0	0	1	0	2	2,00

Tabla 71: Frecuencia de realizar debates por tramo de edad

JUEGOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	3	0	0	0	0	5	5,00
26-30	12	5	1	0	0	5	4,61
31-35	16	11	6	5	1	5	3,92
36-40	16	15	13	5	1	5	3,80

41-45	10	24	13	8	4	4	3,47
46-50	22	18	26	18	3	3	3,44
51-55	15	16	20	17	0	3	3,43
56-60	4	6	7	6	3	3	3,08
61-65	0	0	0	2	1	2	1,67
66-70	0	0	0	0	1	1	1,00

Tabla 72: Frecuencia de los juegos por tramo de edad

REALIZAR ACTIVIDADES DE TIPO ROLE PLAY	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	1	2	0	0	0	4	4,33
26-30	9	5	3	1	0	5	4,22
31-35	10	17	7	3	1	4	3,77
36-40	14	21	11	4	0	4	3,90
41-45	10	23	16	7	3	4	3,51
46-50	26	28	24	7	2	4	3,79
51-55	16	26	18	7	1	4	3,72
56-60	4	9	10	3	0	3	3,54
61-65	0	1	1	1	0	3	3,00
66-70	0	0	0	1	0	2	2,00

Tabla 73: Frecuencia de la realización de actividades de interacción oral de tipo role-play por tramo de edad

BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN GRUPO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	1	2	0	0	0	4	4,33
26-30	6	3	5	3	1	5	3,56
31-35	2	10	15	9	3	3	2,97
36-40	3	14	18	10	5	3	3,00
41-45	1	11	25	15	7	3	2,73
46-50	7	18	27	23	12	3	2,83
51-55	5	12	26	13	12	3	2,78
56-60	2	8	5	10	1	2	3,00
61-65	0	1	0	2	0	2	2,67
66-70	0	0	0	1	0	2	2,00

Tabla 74: Frecuencia de la realización de ejercicios de búsqueda de información en grupo por tramo de edad

SIMULACIONES DE SITUACIONES ORALES REALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	1	2	0	0	0	4	4,33
26-30	7	2	4	5	0	5	3,61
31-35	8	14	11	2	4	4	3,51
36-40	14	18	13	4	1	4	3,80
41-45	12	20	20	4	3	3,5	3,58
46-50	19	23	30	14	1	3	3,52
51-55	15	25	16	11	1	4	3,62
56-60	3	7	11	4	1	3	3,27
61-65	0	0	3	0	0	3	3,00

<b>66-70</b>	0	0	1	0	0	3	3,00
--------------	---	---	---	---	---	---	------

Tabla 75: Frecuencia de las actividades comunicativas que simulan situaciones reales por tramo de edad

<b>INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS CON OTROS PAÍSES</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>21-25</b>	0	0	1	0	2	1	1,67
<b>26-30</b>	1	1	0	6	10	1	1,72
<b>31-35</b>	2	1	4	6	26	1	1,64
<b>36-40</b>	1	3	4	8	34	1	1,58
<b>41-45</b>	1	2	11	10	35	1	1,71
<b>46-50</b>	2	7	6	15	57	1	1,64
<b>51-55</b>	1	5	6	11	45	1	1,62
<b>56-60</b>	1	1	3	8	13	1	1,81
<b>61-65</b>	0	0	0	1	2	1	1,33
<b>66-70</b>	0	0	0	1	0	2	2,00

Tabla 76: Frecuencia de la realización de intercambios comunicativos con otros países por tramo de edad

<b>REALIZAR /CORREGIR EJERCICIOS DE GRAMÁTICA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>21-25</b>	0	0	2	1	0	3	2,67
<b>26-30</b>	2	2	6	6	2	2,5	2,78
<b>31-35</b>	6	15	10	7	1	4	3,46
<b>36-40</b>	9	19	10	8	4	4	3,42
<b>41-45</b>	10	22	15	10	2	4	3,47
<b>46-50</b>	18	40	20	7	2	4	3,75
<b>51-55</b>	13	29	10	11	5	4	3,50
<b>56-60</b>	2	11	7	5	1	4	3,31
<b>61-65</b>	1	2	0	0	0	4	4,33
<b>66-70</b>	0	1	0	0	0	4	4

Tabla 77: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de gramática por tramo de edad

<b>EXPLICAR ASPECTOS GRAMATICALES</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>21-25</b>	0	1	1	1	0	3	3,00
<b>26-30</b>	1	9	5	1	2	4	3,33
<b>31-35</b>	6	9	16	7	1	3	3,31
<b>36-40</b>	11	19	8	12	0	3	3,58
<b>41-45</b>	11	23	19	4	2	4	3,63
<b>46-50</b>	19	39	24	3	2	4	3,80
<b>51-55</b>	14	27	18	6	3	4	3,63
<b>56-60</b>	4	10	9	3	0	4	3,58
<b>61-65</b>	1	2	0	0	0	4	4,33
<b>66-70</b>	0	0	1	0	0	3	3,00

Tabla 78: Frecuencia de la explicación de aspectos gramaticales por tramo de edad

REALIZAR /CORREGIR EJERCICIOS DE VOCABULARIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	2	1	0	0	4	3,67
26-30	3	6	4	5	0	4	3,39
31-35	8	16	8	6	1	4	3,62
36-40	11	20	8	9	2	4	3,58
41-45	13	24	14	5	3	4	3,66
46-50	24	38	20	5	0	4	3,93
51-55	13	27	14	13	1	4	3,56
56-60	3	15	7	1	0	4	3,77
61-65	0	1	2	0	0	3	3,33
66-70	0	1	0	0	0	4	4

Tabla 79: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de vocabulario por tramo de edad

EXPLICAR ASPECTOS DE VOCABULARIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	1	1	1	0	3	3
26-30	3	9	4	2	0	4	3,72
31-35	7	14	10	8	0	4	3,51
36-40	11	22	10	6	1	4	3,72
41-45	16	18	18	6	1	3,5	3,71
46-50	27	43	14	2	1	4	4,07
51-55	14	33	13	8	0	4	3,78
56-60	4	15	6	1	0	4	3,85
61-65	1	2	0	0	0	4	4,33
66-70	0	0	1	0	0	3	3

Tabla 80: Frecuencia de la explicación de aspectos de vocabulario por tramo de edad

TRADUCCIÓN DE ELEMENTOS CONCRETOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	2	0	1	0	4	3,33
26-30	2	3	8	5	0	3	3,11
31-35	5	6	12	14	2	2	2,95
36-40	8	7	17	13	5	3	3,00
41-45	7	12	23	13	4	3	3,08
46-50	10	27	27	19	4	3,5	3,23
51-55	5	21	24	14	4	3	3,13
56-60	1	6	10	6	3	3	2,85
61-65	1	0	2	0	0	3	3,67
66-70	0	0	0	1	0	2	2,00

Tabla 81: Frecuencia de la traducción de elementos concretos por tramo de edad

TRADUCCIÓN DE FRASES Y TEXTOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	1	0	2	0	2	2,67
26-30	1	1	6	7	3	2	2,44
31-35	3	5	9	10	12	1	2,41
36-40	5	5	13	12	15	1	2,46

41-45	8	11	12	16	12	2	2,78
46-50	5	13	27	25	17	3	2,59
51-55	7	10	24	17	10	3	2,81
56-60	0	8	6	7	5	4	2,65
61-65	1	1	1	0	0	4	4,00
66-70	0	0	0	1	0	2	2,00

Tabla 82: Frecuencia de la traducción de frases y textos por tramo de edad

REALIZAR DICTADOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	0	1	0	2	1	1,67
26-30	1	1	4	3	9	1	2,00
31-35	1	2	4	12	20	1	1,77
36-40	0	2	7	12	29	1	1,64
41-45	0	0	10	20	29	1	1,68
46-50	2	3	18	29	35	1	1,94
51-55	2	4	13	29	20	2	2,10
56-60	0	1	5	10	10	1,5	1,88
61-65	0	0	2	0	1	3	2,33
66-70	0	0	0	0	1	1	1

Tabla 83: Frecuencia de la realización de dictados por tramos de edad

PROYECTOS EN INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	2	1	0	0	4	3,67
26-30	6	3	5	3	1	5	3,56
31-35	4	10	12	8	4	3	3,00
36-40	9	8	14	14	5	2,5	3,04
41-45	2	15	18	15	9	3	2,76
46-50	7	22	29	14	15	3	2,91
51-55	5	14	17	24	8	2	2,76
56-60	4	3	6	10	3	2	2,81
61-65	0	1	1	1	0	3	3
66-70	0	0	0	1	0	2	2

Tabla 84: Frecuencia con la que el alumnado realiza proyectos en los que utiliza el inglés como lengua vehicular por tramo de edad

REALIZAR TRABAJOS POR TAREAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	1	2	0	0	3	3,33
26-30	4	5	6	2	1	3	3,50
31-35	4	8	14	6	7	3	2,90
36-40	10	9	14	11	6	3	3,12
41-45	3	14	16	16	10	2,5	2,73
46-50	7	13	26	22	19	3	2,62
51-55	7	13	15	15	18	1	2,65
56-60	2	1	10	9	4	3	2,54
61-65	0	0	2	0	1	3	2,33
66-70	0	0	1	0	0	3	3,00

Tabla 85: Frecuencia con la que se realizan trabajos por proyectos, en los que se realiza una serie de



actividades en inglés encaminadas a preparar una tarea o proyecto final por tramo de edad

EXPLICAR ASPECTOS CULTURALES DE PAÍSES ANGLÓFONOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	2	1	0	0	0	5	4,67
26-30	7	5	5	1	0	5	4,00
31-35	16	10	10	3	0	5	4,00
36-40	19	16	11	3	1	5	3,98
41-45	16	20	16	7	0	4	3,76
46-50	24	34	22	7	0	4	3,86
51-55	17	22	16	13	0	4	3,63
56-60	8	6	9	3	0	3	3,73
61-65	0	1	2	0	0	3	3,33
66-70	0	0	0	1	0	2	2,00

Tabla 86: Frecuencia de la explicación de aspectos culturales de países anglófonos (fiestas, acontecimientos históricos, personajes...) por tramo de edad

TRATAR ASPECTOS DE LA PROPIA CULTURA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	2	1	0	0	0	5	4,67
26-30	9	5	2	1	1	5	4,11
31-35	13	11	5	5	5	5	3,56
36-40	16	13	17	2	2	5	3,78
41-45	12	16	15	14	2	4	3,37
46-50	18	20	28	20	1	3	3,39
51-55	10	23	18	15	2	4	3,35
56-60	3	6	10	6	1	3	3,15
61-65	0	0	2	1	0	3	2,67
66-70	0	0	1	0	0	3	3,00

Tabla 87: Frecuencia del tratamiento de aspectos de la propia cultura por tramo de edad

AUXILIAR AYUDA A ENSEÑAR CULTURA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	2	1	0	0	0	5	4,67
26-30	13	2	3	0	0	5	4,56
31-35	30	7	1	1	0	5	4,69
36-40	36	10	2	1	1	5	4,58
41-45	44	7	4	4	0	5	4,54
46-50	61	17	9	0	0	5	4,60
51-55	46	16	4	1	1	5	4,54
56-60	15	7	3	0	1	5	4,35
61-65	3	0	0	0	0	5	5,00
66-70	1	0	0	0	0	5	5,00

Tabla 88: Grado de acuerdo con "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua" por tramo de edad

TRABAJO Y	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
-----------	---	---	---	---	---	------	-------

DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	DE	DE						
21-25	0	3	0	0	0	4	4,00	
26-30	4	6	6	2	0	3	3,67	
31-35	4	13	14	6	2	3	3,28	
36-40	9	8	14	14	5	2,5	3,04	
41-45	7	23	17	8	4	4	3,36	
46-50	15	36	19	12	5	4	3,51	
51-55	10	27	13	15	3	4	3,38	
56-60	2	13	7	4	0	4	3,50	
61-65	0	3	0	0	0	4	4	
66-70	0	0	0	1	0	2	2	

Tabla 89: Frecuencia del trabajo o desarrollo de estrategias de aprendizaje por tramo de edad

ADQUIRIR TÉCNICAS AUTO APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	2	1	0	0	0	5	4,67
26-30	6	5	3	4	0	5	3,72
31-35	15	16	6	2	0	4	4,13
36-40	20	26	3	0	1	4	4,28
41-45	17	31	6	5	0	4	4,02
46-50	30	40	12	5	0	4	4,09
51-55	28	29	8	3	0	4	4,21
56-60	6	11	4	5	0	4	3,69
61-65	2	1	0	0	0	5	4,67
66-70	0	1	0	0	0	4	4,00

Tabla 90: Grado de acuerdo con la afirmación "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" por tramo de edad

ESTRATEGIAS PARA FUERA DE LA ESCUELA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	2	0	1	0	0	5	4,33
26-30	7	7	3	0	1	4,5	4,06
31-35	9	22	7	1	0	4	4,00
36-40	21	22	4	3	0	4	4,22
41-45	14	30	9	4	2	4	3,85
46-50	25	42	12	6	2	4	3,94
51-55	25	29	11	3	0	4	4,12
56-60	11	10	2	3	0	5	4,12
61-65	1	1	1	0	0	4	4,00
66-70	0	1	0	0	0	4	4,00

Tabla 91: Grado de acuerdo con la afirmación "Es labor del profesor proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar" por tramo de edad

TÉCNICAS DE ESTUDIO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	1	0	2	0	2	2,67

26-30	2	5	3	3	5	4	2,78
31-35	2	2	10	18	7	2	2,33
36-40	7	10	14	13	6	3	2,98
41-45	4	9	19	15	12	3	2,63
46-50	9	13	25	27	13	2	2,75
51-55	4	15	21	20	8	3	2,81
56-60	0	4	7	12	3	2	2,46
61-65	1	0	2	0	0	3	3,67
66-70	0	0	0	1	0	2	2,00

Tabla 92: Frecuencia de la explicación de técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia por tramo de edad

TRABAJAR ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS DE COMPENSACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	1	1	0	1	0	5/4/2	3,67
26-30	7	4	3	3	1	5	3,72
31-35	3	11	13	8	4	3	3,03
36-40	8	16	11	8	7	4	3,20
41-45	3	16	19	16	5	3	2,93
46-50	9	17	26	23	12	3	2,86
51-55	6	14	19	18	11	3	2,79
56-60	1	6	9	6	4	3	2,77
61-65	0	2	1	0	0	4	3,66
66-70	0	0	0	1	0	2	2,00

Tabla 93: Frecuencia del trabajo de estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas por tramo de edad

PROMOVER "APRENDER APRENDER" A	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	2	1	0	0	4	3,67
26-30	6	7	2	3	0	4	3,89
31-35	4	14	13	5	3	4	3,28
36-40	10	23	11	4	2	4	3,70
41-45	14	20	14	9	2	4	3,59
46-50	21	19	32	11	4	3	3,48
51-55	11	25	18	11	3	4	3,44
56-60	2	8	8	8	0	3	3,15
61-65	0	3	0	0	0	4	4,00
66-70	0	0	0	1	0	2	2,00

Tabla 94: Frecuencia de la promoción de "aprender a aprender" por tramo de edad

PARTICIPACIÓN DE LA CONVOCATORIA DEL PORTFOLIO	SÍ	NO
21-25	0	3
26-30	2	16
31-35	3	36
36-40	3	47
41-45	6	53

46-50	3	84
51-55	5	63
56-60	0	26
61-65	1	2
66-70	0	1

Tabla 95: Participación en la convocatoria del Portfolio por tramo de edad

PROMOVER EL USO DE UN DOSSIER	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	0	1	2	0	2	2,33
26-30	4	1	7	3	3	3	3,00
31-35	6	2	7	9	15	1	2,36
36-40	8	6	7	12	17	1	2,52
41-45	2	11	12	16	18	1	2,37
46-50	9	11	20	21	26	1	2,49
51-55	7	11	10	20	20	1,5	2,49
56-60	1	3	8	9	5	2	2,46
61-65	0	1	1	1	0	3	3,00
66-70	0	0	0	0	1	1	1,00

Tabla 96: Frecuencia de la promoción del uso de un dossier en cualquier formato para los trabajos del alumnado por tramo de edad

	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70
1EP	40,00	44,38	46,09	55,60	59,44	57,86	53,21	57,78	--	--
2EP	40,00	47,33	51,43	55,42	59,38	58,08	56,11	52,27	--	--
3EP	53,33	46,67	54,55	55,95	53,89	59,09	61,11	62,92	--	--
4EP	53,33	42,50	59,09	59,77	55,87	62,68	63,00	65,00	--	--
5EP	70,00	45,91	60,00	59,80	57,50	56,61	49,80	51,11	--	--
6EP	70,00	38,93	64,41	61,59	58,48	59,44	54,78	61,67	--	--
1ESO	--	50,00	60,00	68,33	56,54	60,50	59,50	65,00	70,00	--
2ESO	--	40,00	53,33	68,33	67,65	60,83	62,63	72,50	80,00	--
3ESO	--	40,00	60,00	73,75	61,00	60,86	75,88	73,75	--	--
3PDC	--	40,00	42,50	57,50	40,00	48,75	42,50	33,33	--	--
4ESO	--	40,00	65,00	73,00	53,00	59,00	67,78	72,00	60,00	--
4PDC	--	--	80,00	65,00	10,00	61,00	55,00	95,00	--	--
1BAC	--	--	75,83	75,63	64,55	71,90	62,08	65,83	60,00	60,00
2BAC	--	--	68,00	58,89	56,67	64,12	63,00	63,75	46,67	60,00
TOTAL	38,81	35,11	46,34	50,15	51,26	55,15	56,96	53,83	60,00	60,00

Tabla 97: Porcentaje de seguimiento del libro de texto por tramo de edad

BUEN LIBRO MEJOR HERRAMIENTA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	0	1	0	2	0	2	2,67
26-30	0	3	2	7	6	2	2,11
31-35	6	10	11	12	0	2	2,26
36-40	1	10	15	15	9	2,5	2,58
41-45	1	10	16	14	18	1	2,36
46-50	1	21	22	28	15	2	2,60
51-55	8	14	18	16	12	3	2,85
56-60	0	7	7	8	4	2	2,65
61-65	0	3	0	0	0	4	4,00

<b>66-70</b>	0	1	0	0	0	4	4,00
--------------	---	---	---	---	---	---	------

Tabla 98: Grado de acuerdo con la afirmación "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" por tramo de edad

<b>EDITORIALES IMPONEN FORMA CLASE</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>21-25</b>	1	1	1	0	0	4	4,00
<b>26-30</b>	4	4	5	3	2	3	3,28
<b>31-35</b>	11	9	8	5	6	5	3,36
<b>36-40</b>	8	12	7	13	10	2	2,90
<b>41-45</b>	5	16	12	18	8	2	2,86
<b>46-50</b>	7	27	20	22	11	4	2,97
<b>51-55</b>	8	19	21	10	10	3	3,07
<b>56-60</b>	3	6	3	10	4	2	2,77
<b>61-65</b>	0	2	1	0	0	4	3,67
<b>66-70</b>	0	0	1	0	0	3	3,00

Tabla 99: Grado de acuerdo con la afirmación "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase de inglés" por tramo de edad

<b>USO DE MATERIALES AUTÉNTICOS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>21-25</b>	0	1	1	1	0	3	3,00
<b>26-30</b>	4	1	10	3	0	3	3,33
<b>31-35</b>	5	8	15	9	2	3	3,13
<b>36-40</b>	4	15	18	12	1	3	3,18
<b>41-45</b>	4	12	20	20	3	2,5	2,90
<b>46-50</b>	9	19	27	23	9	3	2,95
<b>51-55</b>	3	14	28	18	5	3	2,88
<b>56-60</b>	1	3	10	9	3	3	2,62
<b>61-65</b>	0	0	3	0	0	3	3
<b>66-70</b>	0	0	0	1	0	2	2

Tabla 100: Frecuencia de la utilización de materiales auténticos en el aula (no diseñados para estudiantes de inglés) por tramo de edad

<b>MATERIAL MISMO NIVEL</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>21-25</b>	1	2	0	0	0	4	4,33
<b>26-30</b>	11	3	0	4	0	5	4,17
<b>31-35</b>	20	16	1	2	0	5	4,38
<b>36-40</b>	23	23	0	3	1	4,5	4,28
<b>41-45</b>	27	25	0	7	0	5	4,22
<b>46-50</b>	47	25	2	13	0	5	4,22
<b>51-55</b>	40	24	1	3	0	5	4,49
<b>56-60</b>	15	9	0	2	0	5	4,42
<b>61-65</b>	2	1	0	0	0	5	4,67
<b>66-70</b>	0	1	0	0	0	4	4,00

Tabla 101: Grado de acuerdo con la afirmación "El material a disposición del alumnado (textos, audios, videos...) debe ser del nivel del alumnado por tramo de edad

MATERIAL NIVEL ALGO SUPERIOR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	2	1	0	0	0	5	4,67
26-30	6	10	1	1	0	4	4,17
31-35	12	19	4	3	1	4	3,97
36-40	15	20	5	9	1	4	3,78
41-45	15	22	8	12	2	4	3,61
46-50	20	38	9	15	5	4	3,61
51-55	11	34	13	7	3	4	3,63
56-60	4	9	6	3	4	4	3,23
61-65	2	1	0	0	0	5	4,67
66-70	0	0	0	1	0	2	2,00

Tabla 102: Grado de acuerdo con la afirmación "El material a disposición del alumnado (textos, audios, videos...) debe ser de un nivel algo más alto que el actual del alumnado por tramo de edad"

LEER LECTURAS GRADUADAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	1	2	0	0	0	4	4,33
26-30	8	6	3	1	0	5	4,17
31-35	14	15	5	4	1	4	3,95
36-40	22	18	6	4	0	5	4,16
41-45	19	29	4	5	2	4	3,98
46-50	32	38	9	6	2	4	4,06
51-55	30	29	8	1	0	5	4,29
56-60	8	12	3	3	0	4	3,96
61-65	3	0	0	0	0	5	5,00
66-70	1	0	0	0	0	5	5,00

Tabla 103: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado lea el mayor número posible de lecturas graduadas" por tramo de edad"

EXPOSICIÓN MATERIALES AUTÉNTICOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	3	0	0	0	0	5	5,00
26-30	16	2	0	0	0	5	4,89
31-35	33	6	0	0	0	5	4,85
36-40	43	6	1	0	0	5	4,84
41-45	42	14	1	2	0	5	4,63
46-50	58	24	1	3	1	5	4,55
51-55	44	21	3	0	0	5	4,60
56-60	17	7	1	1	0	5	4,54
61-65	3	0	0	0	0	5	5,00
66-70	1	0	0	0	0	5	5,00

Tabla 104: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" por tramo de edad"

EXPOSICIÓN MATERIALES ADAPTADOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	2	1	0	0	0	5	4,67
26-30	10	7	0	0	1	5	3,39
31-35	27	11	1	0	0	5	4,67

<b>36-40</b>	37	10	2	1	0	5	4,66
<b>41-45</b>	38	20	0	1	0	5	4,61
<b>46-50</b>	64	20	2	0	1	5	4,68
<b>51-55</b>	51	17	0	0	0	5	4,75
<b>56-60</b>	18	6	2	0	0	5	4,62
<b>61-65</b>	3	0	0	0	0	5	5,00
<b>66-70</b>	0	1	0	0	0	4	4,00

Tabla 105: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés aunque sean adaptados" por tramo de edad

<b>OCASIONES FUERA DEL CENTRO ESCOLAR</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>21-25</b>	0	1	1	1	0	3	3,00
<b>26-30</b>	4	6	3	4	1	4	3,44
<b>31-35</b>	2	6	4	16	11	2	2,28
<b>36-40</b>	4	11	7	21	7	2	2,68
<b>41-45</b>	2	10	13	19	15	2	2,41
<b>46-50</b>	7	19	15	29	17	2	2,66
<b>51-55</b>	5	15	15	19	14	2	2,68
<b>56-60</b>	1	10	3	6	6	4	2,77
<b>61-65</b>	0	1	0	2	0	2	2,67
<b>66-70</b>	0	1	0	0	0	4	4,00

Tabla 106: Grado de acuerdo con la afirmación "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del contexto escolar" por tramo de edad

<b>LABOR CONTACTO INGLÉS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>21-25</b>	2	0	0	1	0	5	4,00
<b>26-30</b>	4	8	5	1	0	4	3,83
<b>31-35</b>	7	14	10	5	3	4	3,44
<b>36-40</b>	11	20	13	4	2	4	3,68
<b>41-45</b>	9	22	20	4	4	4	3,47
<b>46-50</b>	17	33	13	13	11	4	3,37
<b>51-55</b>	13	27	14	12	2	4	3,54
<b>56-60</b>	3	9	3	9	2	4/2	3,08
<b>61-65</b>	1	1	1	0	0	4	4,00
<b>66-70</b>	0	0	1	0	0	3	3,00

Tabla 107: Grado de acuerdo con la afirmación "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" por tramo de edad

<b>PROMOCIÓN DEL CONTACTO CON EL INGLÉS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>21-25</b>	0	0	2	1	0	2	2,67
<b>26-30</b>	3	9	1	4	1	4	3,5
<b>31-35</b>	6	5	8	15	5	2	2,79
<b>36-40</b>	1	17	14	16	2	4	2,98
<b>41-45</b>	2	16	17	15	9	3	2,78
<b>46-50</b>	10	9	20	36	12	2	2,64
<b>51-55</b>	5	14	14	19	16	2	2,60
<b>56-60</b>	1	3	11	7	4	3	2,62

<b>61-65</b>	0	1	1	1	0	3	3
<b>66-70</b>	0	0	0	1	0	2	2

Tabla 108: Frecuencia de la promoción del contacto del alumnado con la lengua inglesa fuera del aula por tramo de edad

	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70
<b>1EP</b>	60,00	72,81	64,79	73,00	75,36	64,32	45,67	53,33	--	--
<b>2EP</b>	66,67	74,67	64,29	71,46	78,06	63,33	53,53	52,73	--	--
<b>3EP</b>	73,33	75,45	66,90	70,95	77,00	69,32	61,32	56,92	--	--
<b>4EP</b>	73,33	75,00	73,33	76,59	75,95	70,00	63,86	55,00	--	--
<b>5EP</b>	87,50	72,73	80,59	74,20	79,55	71,72	67,69	67,78	--	--
<b>6EP</b>	95,00	76,43	83,61	80,95	77,83	70,89	74,13	67,00	--	--
<b>1ESO</b>	--	20,00	73,75	71,88	65,00	52,86	52,75	73,33	50,00	--
<b>2ESO</b>	--	20,00	60,00	76,25	54,12	52,37	60,24	72,00	80,00	--
<b>3ESO</b>	--	20,00	79,29	77,00	63,00	61,25	61,94	83,33	--	--
<b>3PDC</b>	--	20,00	70,00	100,0	32,86	45,23	30,83	80	--	--
<b>4ESO</b>	--	20,00	72,00	83,13	66,33	68,00	69,47	76,25	60,00	--
<b>4PDC</b>	--	0,00	100,0	90,00	35,00	36,56	41,00	60,00	--	--
<b>1BAC</b>	--	0,00	81,67	70,71	79,09	77,50	77,08	86,43	67,50	60,00
<b>2BAC</b>	--	0,00	67,00	63,75	78,89	70,88	68,00	87,50	65,00	80,00
<b>TOTAL</b>	71,43	67,79	68,67	71,80	70,71	62,11	59,83	62,91	63,33	70,00

Tabla 109: Porcentaje de uso de la lengua inglesa en el aula por tramo de edad

HABRÍA QUE IMPARTIR LA CLASE EN L2	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>21-25</b>	1	2	0	0	0	4	4,33
<b>26-30</b>	11	6	0	1	0	5	4,50
<b>31-35</b>	19	18	1	1	0	5	4,41
<b>36-40</b>	24	17	0	7	2	5	4,08
<b>41-45</b>	26	24	0	7	2	5	4,10
<b>46-50</b>	41	37	0	8	1	5	4,25
<b>51-55</b>	34	23	0	6	5	5	4,10
<b>56-60</b>	12	11	1	2	0	5	4,27
<b>61-65</b>	0	3	0	0	0	4	4,00
<b>66-70</b>	0	0	1	0	0	3	3,00

Tabla 110: Grado de acuerdo con la afirmación "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera" por tramo de edad

	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>21-25</b>	1	2	0	0	0	4	4,33
<b>26-30</b>	9	6	0	3	0	5	4,17
<b>31-35</b>	18	11	2	7	1	5	3,97
<b>36-40</b>	13	20	0	8	9	4	3,40
<b>41-45</b>	23	19	1	8	8	5	3,69
<b>46-50</b>	27	39	4	13	4	4	3,83
<b>51-55</b>	25	25	1	11	6	4,5	3,76
<b>56-60</b>	6	13	3	4	0	4	3,81
<b>61-65</b>	0	3	0	0	0	4	4,00
<b>66-70</b>	0	0	1	0	0	3	3,00

Tabla 111: Grado de acuerdo con la afirmación "El profesorado solo debe usar el inglés en el aula" por



tramo de edad

PROFESORADO USAR SOLO INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	1	2	0	0	0	4	4,33
26-30	9	6	0	3	0	5	4,17
31-35	18	11	2	7	1	5	3,97
36-40	13	20	0	8	9	4	3,40
41-45	23	19	1	8	8	5	3,69
46-50	27	39	4	13	4	4	3,83
51-55	25	25	1	11	6	4,5	3,76
56-60	6	13	3	4	0	4	3,81
61-65	0	3	0	0	0	4	4,00
66-70	0	0	1	0	0	3	3,00

Tabla 112: Grado de acuerdo con la afirmación "El profesorado de inglés debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando usar la lengua del alumnado" por tramo de edad

IMPROVISAR EN FUNCIÓN DE LAS NECESIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	1	2	0	0	0	4	4,33
26-30	4	6	5	3	0	4	3,61
31-35	10	10	11	7	1	3	3,54
36-40	8	11	20	9	2	3	3,28
41-45	5	15	28	9	2	3	3,20
46-50	10	23	31	21	2	3	3,21
51-55	5	21	24	17	1	3	3,18
56-60	1	10	14	1	0	3	3,42
61-65	0	2	0	1	0	4	3,33
66-70	0	0	1	0	0	3	3

Tabla 113: Frecuencia de la improvisación en función de las necesidades por tramo de edad

IMPROVISAR EN FUNCIÓN DE LAS NECESIDADES Y CIRCUNSTANCIAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	1	1	1	0	0	4	4,00
26-30	4	8	4	2	0	4	3,78
31-35	5	14	14	4	2	3,5	3,41
36-40	6	18	15	8	3	4	3,32
41-45	8	13	22	13	3	3	3,17
46-50	12	15	30	26	4	3	3,06
51-55	8	18	21	19	2	3	3,16
56-60	2	5	12	7	0	3	3,08
61-65	1	0	1	1	0	5/3/2	3,33
66-70	0	0	0	0	1	1	1,00

Tabla 114: Frecuencia de la improvisación de actividades partiendo de las necesidades o circunstancias particulares del momento por tramo de edad

ADAPTARSE A NECESIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
-------------------------	---	---	---	---	---	------	-------

AULA							
21-25	3	0	0	0	0	5	5,00
26-30	14	4	0	0	0	5	4,78
31-35	28	10	1	0	0	5	4,69
36-40	36	12	0	2	0	5	4,64
41-45	38	15	2	4	0	5	4,47
46-50	68	16	0	1	2	5	4,69
51-55	54	13	0	0	1	5	4,75
56-60	18	7	1	0	0	5	4,65
61-65	3	0	0	0	0	5	5,00
66-70	0	1	0	0	0	4	4,00

Tabla 115: Grado de acuerdo con la afirmación "Muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula" por tramo de edad

MEJORA COMUNICATIVA ALUMNADO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	3	0	0	0	0	5	5,00
26-30	8	8	0	1	1	4,5	4,17
31-35	14	12	5	5	3	5	3,74
36-40	18	8	10	8	6	5	3,48
41-45	19	17	7	12	4	5	3,59
46-50	26	27	19	7	8	4	3,64
51-55	28	18	9	9	4	5	3,84
56-60	5	10	6	3	2	4	3,50
61-65	2	1	0	0	0	5	4,67
66-70	0	1	0	0	0	4	4,00

Tabla 116: Grado de acuerdo con la afirmación "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por tramo de edad

MEJORA LINGÜÍSTICA ALUMNADO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	2	1	0	0	0	5	4,67
26-30	8	6	2	1	1	5	4,06
31-35	13	14	4	5	3	4	3,74
36-40	17	10	11	7	5	5	3,54
41-45	16	21	7	11	4	4	3,58
46-50	23	28	18	10	8	4	3,55
51-55	27	18	10	9	4	5	3,81
56-60	4	11	5	3	3	4	3,38
61-65	2	1	0	0	0	5	4,67
66-70	0	1	0	0	0	4	4,00

Tabla 117: Grado de acuerdo con la afirmación "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por tramo de edad

USO DE LAS TIC EN LA PREPARACIÓN DE LAS CLASES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	1	2	0	0	0	4	4,33
26-30	7	6	2	0	3	5	3,78

<b>31-35</b>	11	18	6	3	1	4	3,90
<b>36-40</b>	14	23	7	4	2	4	3,86
<b>41-45</b>	9	25	17	6	2	4	3,56
<b>46-50</b>	22	31	20	13	1	4	3,69
<b>51-55</b>	14	30	15	7	2	4	3,69
<b>56-60</b>	5	9	7	5	0	4	3,54
<b>61-65</b>	0	2	1	0	0	4	3,67
<b>66-70</b>	0	0	1	0	0	3	3,00

Tabla 118: Grado de uso de las TIC en la preparación de las clases por parte del profesorado

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL PROFESORADO EN LAS CLASES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>21-25</b>	2	1	0	0	0	5	4,67
<b>26-30</b>	7	5	3	2	1	5	3,83
<b>31-35</b>	10	20	6	2	1	4	3,92
<b>36-40</b>	16	21	6	4	3	4	3,86
<b>41-45</b>	11	27	14	7	0	4	3,71
<b>46-50</b>	21	36	21	7	2	4	3,77
<b>51-55</b>	16	19	18	11	4	4	3,47
<b>56-60</b>	3	12	5	5	1	4	3,42
<b>61-65</b>	0	2	0	1	0	4	3,33
<b>66-70</b>	0	1	0	0	0	4	4,00

Tabla 119: Grado de uso de las TIC por parte del profesorado en sus clases por tramo de edad

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL ALUMNADO EN LAS CLASES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>21-25</b>	0	1	0	2	0	2	2,67
<b>26-30</b>	2	7	5	3	1	4	3,33
<b>31-35</b>	1	10	13	11	4	3	2,82
<b>36-40</b>	5	15	11	10	9	4	2,94
<b>41-45</b>	1	18	21	9	10	3	2,85
<b>46-50</b>	4	15	30	27	11	3	2,70
<b>51-55</b>	4	14	21	17	12	3	2,72
<b>56-60</b>	0	6	9	7	4	3	2,65
<b>61-65</b>	0	1	0	2	0	2	2,67
<b>66-70</b>	0	0	0	1	0	2	2,00

Tabla 120: Grado de uso de las TIC por parte del alumnado en las clases por tramo de edad

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL ALUMNADO EN LAS TAREAS DE CASA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>21-25</b>	0	0	0	2	1	2	1,67
<b>26-30</b>	0	2	4	4	8	1	2,00
<b>31-35</b>	0	4	10	14	11	2	2,18
<b>36-40</b>	2	11	9	21	7	2	2,60
<b>41-45</b>	1	5	11	23	19	2	2,08

<b>46-50</b>	1	7	16	37	26	3	2,08
<b>51-55</b>	4	14	21	17	12	3	2,25
<b>56-60</b>	1	4	19	31	13	2	2,58
<b>61-65</b>	0	0	2	1	0	3	2,67
<b>66-70</b>	0	0	0	1	0	2	2,00

Tabla 121: Grado de uso de las TIC por parte del alumnado en las tareas para casa por tramo de edad

UTILIZAR APLICACIONES INFORMÁTICAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>21-25</b>	1	1	0	1	0	5/4/2	3,67
<b>26-30</b>	6	7	4	1	0	4	4,00
<b>31-35</b>	16	10	10	1	2	5	3,95
<b>36-40</b>	20	16	8	5	1	5	3,98
<b>41-45</b>	14	15	13	11	6	4	3,34
<b>46-50</b>	27	16	28	12	4	3	3,57
<b>51-55</b>	15	23	16	8	6	4	3,49
<b>56-60</b>	3	7	9	4	3	3	3,12
<b>61-65</b>	1	1	0	1	0	5/4/2	3,67
<b>66-70</b>	0	0	0	1	0	2	2,00

Tabla 122: Frecuencia de la utilización de aplicaciones informáticas en el aula por tramo de edad

UTILIZAR INTERNET EN EL AULA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>21-25</b>	2	0	0	1	0	5	4,00
<b>26-30</b>	7	7	3	1	0	4,5	4,11
<b>31-35</b>	17	11	9	2	0	5	4,10
<b>36-40</b>	25	16	4	4	1	5	4,20
<b>41-45</b>	17	21	15	6	0	4	3,83
<b>46-50</b>	30	25	20	10	2	5	3,82
<b>51-55</b>	20	20	16	9	3	4,5	3,66
<b>56-60</b>	6	9	5	6	0	4	3,58
<b>61-65</b>	0	3	0	0	0	4	4,00
<b>66-70</b>	0	0	0	1	0	2	2,00

Tabla 123: Frecuencia de la utilización de internet en el aula por tramo de edad

MÁS TIC EN INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>21-25</b>	2	1	0	0	0	5	4,67
<b>26-30</b>	6	8	3	1	0	4	4,06
<b>31-35</b>	20	15	2	1	1	5	4,33
<b>36-40</b>	27	16	6	1	0	5	4,38
<b>41-45</b>	18	28	12	1	0	4	4,07
<b>46-50</b>	26	41	14	4	2	4	3,98
<b>51-55</b>	29	28	9	1	1	5	4,22
<b>56-60</b>	8	8	8	1	1	4	3,81
<b>61-65</b>	2	1	0	0	0	5	4,67
<b>66-70</b>	0	0	0	1	0	2	2,00

Tabla 124: Grado de acuerdo con la afirmación "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" por tramo de edad

DEBERÍA APROVECHAR MEJOR TIC	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
21-25	2	0	0	1	0	5	4,00
26-30	5	7	3	3	0	4	3,78
31-35	12	19	8	0	0	4	4,10
36-40	16	20	7	5	2	4	3,86
41-45	23	18	9	6	3	5	3,88
46-50	31	39	7	5	5	4	3,99
51-55	29	29	4	5	1	4,5	4,18
56-60	6	13	4	2	1	4	3,81
61-65	2	1	0	0	0	5	4,67
66-70	0	0	1	0	0	3	3,00

Tabla 125: Grado de acuerdo con la afirmación "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés" por tramo de edad

REPRODUCTORES DE AUDIO	SÍ	NO
21-25	0	3
26-30	13	5
31-35	21	18
36-40	36	14
41-45	34	25
46-50	46	41
51-55	51	17
56-60	17	9
61-65	2	1
66-70	0	1

Tabla 126: Utilización de elementos tecnológicos: reproductor de cintas, CDs o archivos de audio por tramo de edad

REPRODUCTORES DE VÍDEO O DVD	SÍ	NO
21-25	1	2
26-30	13	5
31-35	18	21
36-40	26	24
41-45	20	39
46-50	41	46
51-55	35	33
56-60	15	11
61-65	2	1
66-70	0	1

Tabla 127: Utilización de elementos tecnológicos: reproductor de video, DVD, etc. por tramo de edad

PANTALLA Y PROYECTOR CON ORDENADOR	SÍ	NO
21-25	3	0
26-30	13	5
31-35	28	11
36-40	41	9

<b>41-45</b>	46	13
<b>46-50</b>	68	19
<b>51-55</b>	52	16
<b>56-60</b>	17	9
<b>61-65</b>	1	2
<b>66-70</b>	1	0

Tabla 128: Utilización de elementos tecnológicos: pantalla y proyector con ordenador por tramo de edad

<b>PDI ORDENADOR CON</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>21-25</b>	2	1
<b>26-30</b>	14	4
<b>31-35</b>	30	9
<b>36-40</b>	41	9
<b>41-45</b>	40	19
<b>46-50</b>	58	29
<b>51-55</b>	44	24
<b>56-60</b>	15	11
<b>61-65</b>	2	1
<b>66-70</b>	1	0

Tabla 129: Utilización de elementos tecnológicos: pantalla digital interactiva (PDI) con ordenador por tramo de edad

<b>LABORATORIO DE IDIOMAS</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>21-25</b>	0	3
<b>26-30</b>	1	17
<b>31-35</b>	0	39
<b>36-40</b>	4	46
<b>41-45</b>	4	55
<b>46-50</b>	6	81
<b>51-55</b>	3	65
<b>56-60</b>	0	26
<b>61-65</b>	0	3
<b>66-70</b>	0	1

Tabla 130: Utilización de elementos tecnológicos: laboratorio de idiomas por tramo de edad

<b>CORREO ELECTRÓNICO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>21-25</b>	2	1
<b>26-30</b>	10	8
<b>31-35</b>	15	24
<b>36-40</b>	21	29
<b>41-45</b>	25	34
<b>46-50</b>	29	58
<b>51-55</b>	23	45
<b>56-60</b>	5	21
<b>61-65</b>	0	3
<b>66-70</b>	0	1

Tabla 131: Utilización de elementos tecnológicos: correo electrónico por tramo de edad

DICCIONARIOS ELECTRÓNICOS	SÍ	NO
21-25	2	1
26-30	5	13
31-35	15	24
36-40	26	24
41-45	14	45
46-50	35	52
51-55	23	45
56-60	12	14
61-65	1	2
66-70	0	1

Tabla 132: Utilización de elementos tecnológicos: diccionarios electrónicos por tramo de edad

APLICACIONES DE MÓVIL	SÍ	NO
21-25	1	2
26-30	5	13
31-35	2	37
36-40	4	46
41-45	7	52
46-50	5	82
51-55	4	64
56-60	0	26
61-65	1	2
66-70	0	1

Tabla 133: Utilización de elementos tecnológicos: aplicaciones de móvil por tramo de edad

REDES SOCIALES	SÍ	NO
21-25	0	3
26-30	0	18
31-35	2	37
36-40	4	46
41-45	4	55
46-50	3	84
51-55	3	65
56-60	3	23
61-65	0	3
66-70	0	1

Tabla 134: Utilización de elementos tecnológicos: redes sociales por tramo de edad

HERRAMIENTAS DE TRABAJO COLABORATIVO	SÍ	NO
21-25	0	3
26-30	1	17
31-35	5	34
36-40	11	39
41-45	7	52
46-50	11	76
51-55	12	56

<b>56-60</b>	5	21
<b>61-65</b>	0	3
<b>66-70</b>	0	1

Tabla 135: Utilización de elementos tecnológicos: herramientas de trabajo colaborativo (tipo Google Drive) por tramo de edad

<b>MALTED</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>21-25</b>	0	3
<b>26-30</b>	2	16
<b>31-35</b>	1	38
<b>36-40</b>	4	46
<b>41-45</b>	3	56
<b>46-50</b>	6	81
<b>51-55</b>	6	62
<b>56-60</b>	2	24
<b>61-65</b>	1	2
<b>66-70</b>	0	1

Tabla 136: Utilización de elementos tecnológicos: Malted u otras herramientas de autor específicas para lenguas extranjeras por tramo de edad

<b>PÁGINA WEB O BLOG PROPIO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>21-25</b>	0	3
<b>26-30</b>	5	13
<b>31-35</b>	18	21
<b>36-40</b>	26	24
<b>41-45</b>	20	39
<b>46-50</b>	31	56
<b>51-55</b>	23	45
<b>56-60</b>	9	17
<b>61-65</b>	1	2
<b>66-70</b>	0	1

Tabla 137: Utilización de elementos tecnológicos: página web o blog propio de aula o materia por tramo de edad

<b>MATERIALES DIGITALES PROPIOS</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>21-25</b>	0	3
<b>26-30</b>	1	17
<b>31-35</b>	7	32
<b>36-40</b>	18	32
<b>41-45</b>	15	44
<b>46-50</b>	22	65
<b>51-55</b>	16	52
<b>56-60</b>	8	18
<b>61-65</b>	0	3
<b>66-70</b>	0	1

Tabla 138: Utilización de elementos tecnológicos: materiales digitales propios por tramo de edad



WEBQUESTS, MINIQUESTS	SÍ	NO
21-25	0	3
26-30	4	14
31-35	11	28
36-40	10	40
41-45	12	47
46-50	17	70
51-55	12	56
56-60	4	22
61-65	1	2
66-70	0	1

Tabla 139: Utilización de elementos tecnológicos: webquests, miniquests por tramo de edad

PROYECTOS ETWINNING	SÍ	NO
21-25	0	3
26-30	1	17
31-35	3	36
36-40	3	47
41-45	5	54
46-50	6	81
51-55	5	63
56-60	0	26
61-65	0	3
66-70	0	1

Tabla 140: Utilización de elementos tecnológicos: proyectos colaborativos eTwinning por tramo de edad

## 8.2.2. DATOS SOBRE LA VARIABLE DE NIVEL DE ENSEÑANZA: EDUCACIÓN PRIMARIA O SECUNDARIA

NÚMERO DE PROFESORES POR NIVEL DE ENSEÑANZA: PRIMARIA O SECUNDARIA	
PRIMARIA	191
SECUNDARIA	157
PRIMARIA Y SECUNDARIA	6

Tabla 141: Número de profesores por nivel de enseñanza

TIPO DE CENTRO	PÚBLICO	PRIVADO CONCERTADO	PRIVADO CON NIVELES CONCERTADOS	PRIVADO SIN CONCERTAR
PRIMARIA	180	16	1	0
SECUNDARIA	141	18	3	1

Tabla 142: Tipo de centro por sexo del profesorado

NIVELES/TIPO DE LOCALIDAD	URBANO (+75.000 HABITANTES)	SITO EN UNA VILLA (10.000 A 75.000 HABITANTES)	RURAL (-10.000 HABITANTES)
PRIMARIA	48	64	85
SECUNDARIA	61	54	48

Tabla 143: Tipo de localidad por nivel de enseñanza

NIVELES/NÚMERO DE ALUMNOS/AS EN EL AULA	- 10	10-15	15-20	20-25	25-30	+30
PRIMARIA	13	36	55	75	18	0
SECUNDARIA	1	14	38	47	58	5

Tabla 144: Ratio de alumnos/grupo por nivel de enseñanza

EDAD	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70	MODA	MEDIA
PRIMARIA	3	18	28	33	34	36	31	14	0	0	46-50	42,62
SECUNDARIA	0	1	11	19	26	52	37	13	3	1	46-50	47,23

Tabla 145: Edad del profesorado por nivel de enseñanza

FORMACIÓN EN LENGUA INGLESA	4	3	2	1	0	MODA	MEDIA
PRIMARIA	2	0	42	126	27	1	1,11
SECUNDARIA	6	13	125	9	10	2	1,98

Tabla 146: Formación en lengua inglesa por nivel de enseñanza

FORMACIÓN PEDAGÓGICA	4	3	2	1	0	MODA	MEDIA
PRIMARIA	0	3	12	174	8	1	1,05
SECUNDARIA	0	1	5	67	90	0	0,49

Tabla 147: Formación pedagógica por nivel de enseñanza

NOTA MEDIA EXPEDIENTE UNIVERSITARIO	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	2	35	128	32	2	2,04
SECUNDARIA	4	17	101	41	2	1,90

Tabla 148: Nota media del expediente universitario por nivel de enseñanza

RAZÓN PARA INICIAR LA CARRERA COMO PROFESOR(A) DE INGLÉS	PORQUE TENÍA UN BUEN NIVEL DE INGLÉS	PORQUE TENÍA BUENA SALIDA LABORAL	PORQUE TENGO QUE IMPARTIRLO	PORQUE ME GUSTABA ENSEÑAR	PORQUE ME GUSTABA LA LENGUA INGLESA	PORQUE ERA LA SALIDA MÁS EVIDENTE AL ACABAR LOS ESTUDIOS	PORQUE ES MI LENGUA NATIVA	OTROS
PRIMARIA	18	9	2	45	107	8	4	4
SECUNDARIA	11	7	0	40	78	14	3	10

Tabla 149: Razón para iniciar la carrera como profesor(a) de inglés por nivel de enseñanza

RAZÓN PARA INICIAR LA CARRERA COMO PROFESOR(A) DE INGLÉS	PORQUE TENÍA UN BUEN NIVEL DE INGLÉS	PORQUE TENÍA BUENA SALIDA LABORAL	PORQUE TENGO QUE IMPARTIRLO	PORQUE ME GUSTABA ENSEÑAR	PORQUE ME GUSTABA LA LENGUA INGLESA	PORQUE ERA LA SALIDA MÁS EVIDENTE AL ACABAR LOS ESTUDIOS	PORQUE ES MI LENGUA NATIVA	OTROS
PRIMARIA	9,14%	4,57%	1,02%	22,84%	54,31%	4,06%	2,03%	2,03%
SECUNDARIA	6,75%	4,29%	0%	25,54%	47,85%	8,59%	1,84%	6,13%

Tabla 150: Razón para iniciar la carrera como profesor(a) de inglés en porcentaje por nivel de enseñanza

GUSTO POR LA PROFESIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	133	55	6	3	0	5	4,61
SECUNDARIA	97	46	18	2	0	5	4,46

Tabla 151: Gusto por la profesión por nivel de enseñanza

ESTANCIAS EN EL EXTRANJERO	SI	NO
PRIMARIA	108	89
SECUNDARIA	104	59

Tabla 152: Estancias prolongadas en el extranjero durante la etapa de formación por nivel de enseñanza

VALORACIÓN FORMACIÓN EN INGLÉS ORAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	36	102	54	4	1	4	3,85
SECUNDARIA	49	77	32	5	0	4	4,04

Tabla 153: Valoración de la formación en inglés oral por nivel de enseñanza

VALORACIÓN FORMACIÓN EN INGLÉS ESCRITO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	53	116	28	0	0	4	4,13
SECUNDARIA	67	81	15	0	0	4	4,32

Tabla 154: Valoración de la formación en inglés escrito por nivel de enseñanza

FORMACIÓN TIC EN LENGUAS EXTRANJERAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	27	89	72	8	1	4	3,66
SECUNDARIA	14	63	62	24	0	4	3,38

Tabla 155: Valoración de la formación TIC en lenguas extranjeras por nivel de enseñanza

FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LENGUAS EXTRANJERAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	22	107	60	7	1	4	3,72
SECUNDARIA	18	72	58	15	0	4	3,57

Tabla 156: Valoración de la formación pedagógica en lenguas extranjeras por nivel de enseñanza

CONOCIMIENTO DE TEORÍAS LENGUAS EXTRANJERAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	13	81	86	15	2	3	3,45
SECUNDARIA	13	60	62	25	3	3	3,34

Tabla 157: Valoración del conocimiento de teorías sobre lenguas extranjeras por nivel de enseñanza

FORMACIÓN EN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
--------------	---	---	---	---	---	------	-------

CLIL							
PRIMARIA	16	78	65	29	9	4	3,32
SECUNDARIA	7	49	65	34	8	3	3,08

Tabla 158: Valoración de la formación en CLIL por nivel de enseñanza

VALORACIÓN ENSEÑANZA COMUNICATIVA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	24	112	54	7	0	4	3,78
SECUNDARIA	23	83	44	12	1	4	3,71

Tabla 159: Valoración de la formación en enseñanza comunicativa por nivel de enseñanza

VALORACIÓN CONOCIMIENTO ENSEÑANZA POR TAREAS Y PROYECTOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	17	62	87	29	2	3	3,32
SECUNDARIA	11	47	63	35	7	3	3,12

Tabla 160: Valoración del conocimiento en enseñanza por tareas y proyectos por nivel de enseñanza

CONTRIBUCIÓN A LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DEL DEPARTAMENTO	HABITUALMENTE NO TENGO LA OPORTUNIDAD DE LEERLA	LA LEO PERO HABITUALMENTE NO APORTO NADA	LA REALIZAMOS CONJUNTAMENTE EN EL DEPARTAMENTO	SEGUIMOS LA DE LA EDITORIAL Y LA ADAPTAMOS	SÍ, Y PROCURO QUE REFLEJE LO QUE HAGO EN EL AULA
PRIMARIA	0	4	22	83	88
SECUNDARIA	6	12	43	58	44

Tabla 161: Contribución a la elaboración de la programación didáctica del departamento por nivel de enseñanza

ACTUALIZACIÓN CURSOS CFR Y MINISTERIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	26	64	54	41	12	4	3,26
SECUNDARIA	18	40	61	31	13	3	3,12

Tabla 162: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de cursos del centros de formación y recursos o Ministerio de Educación por nivel de enseñanza

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE PUBLICACIONES ESPECIALIZADAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	15	38	75	48	21	3	2,89

<b>SECUNDARIA</b>	15	23	61	43	21	3	2,80
-------------------	----	----	----	----	----	---	------

Tabla 163: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de revistas especializadas por nivel de enseñanza

<b>ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE INTERNET</b>	5	4	3	2	1	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>PRIMARIA</b>	87	70	30	9	1	5	4,18
<b>SECUNDARIA</b>	73	44	31	12	3	5	4,06

Tabla 164: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de internet por nivel de enseñanza

<b>ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE LIBROS ESPECIALIZADOS</b>	5	4	3	2	1	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>PRIMARIA</b>	17	51	81	34	14	3	3,12
<b>SECUNDARIA</b>	24	39	46	39	15	3	3,11

Tabla 165: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de libros especializados por nivel de enseñanza

<b>ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE ENCUENTROS COMPAÑEROS</b>	5	4	3	2	1	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>PRIMARIA</b>	15	56	83	31	12	3	3,16
<b>SECUNDARIA</b>	5	50	61	33	14	3	2,99

Tabla 166: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de encuentros con compañeros por nivel de enseñanza

<b>ME SIENTO VALORADO/A</b>	5	4	3	2	1	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>PRIMARIA</b>	33	89	35	28	12	4	3,52
<b>SECUNDARIA</b>	26	72	27	29	9	4	3,47

Tabla 167: Grado de acuerdo con "Me siento valorado/a como docente" por nivel de enseñanza

<b>SOY UN(A) DOCENTE IMPLICADO</b>	5	4	3	2	1	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>PRIMARIA</b>	90	87	16	3	1	5	4,33
<b>SECUNDARIA</b>	56	81	21	5	0	4	4,15

Tabla 168: Grado de acuerdo con "Soy un profesor o profesora muy implicado/a" por nivel de enseñanza

<b>ME INNOVAR GUSTA</b>	5	4	3	2	1	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>PRIMARIA</b>	97	81	14	3	2	5	4,36

SECUNDARIA	50	81	29	2	1	4	4,09
------------	----	----	----	---	---	---	------

Tabla 169: Grado de acuerdo con "Me gusta innovar" por nivel de enseñanza

MIS CLASES SON RUTINARIAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	4	35	27	80	51	2	2,29
SECUNDARIA	6	33	36	63	25	2	2,58

Tabla 170: Grado de acuerdo con "Mis clases son rutinarias" por nivel de enseñanza

MI ENSEÑANZA ES MÁS COMUNICATIVA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	99	57	21	12	8	5	4,15
SECUNDARIA	70	63	18	10	2	5	4,16

Tabla 171: Grado de acuerdo con "Actualmente mi enseñanza es más comunicativa que hace años" por nivel de enseñanza

ENSEÑO COMO ME ENSEÑARON	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	3	11	7	31	145	1	1,46
SECUNDARIA	4	15	5	41	98	1	1,69

Tabla 172: Grado de acuerdo con "Imparto clase de inglés de forma similar a cómo me enseñaron a mí cuando era alumno/a" por nivel de enseñanza

OBJETIVO ÚNICO NIVEL DE INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	25	67	30	50	25	4	3,09
SECUNDARIA	11	53	24	39	36	4	2,78

Tabla 173: Grado de acuerdo con "El único objetivo es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa" por nivel de enseñanza

ALUMNADO DEBE DECIDIR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	39	90	34	28	6	4	3,65
SECUNDARIA	24	89	30	14	6	4	3,68

Tabla 174: Grado de acuerdo "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula (escoger materiales, temas de conversación, canciones o formas de enseñar)" por nivel de enseñanza

ALUMNADO DEBE RESPONSABILIZARSE DE SU APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	120	60	11	3	3	5	4,48
SECUNDARIA	103	51	7	2	0	5	4,56

Tabla 175: Grado de acuerdo con "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" por nivel de enseñanza

CONOCIMIENTO LEGISLACIÓN L2	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	16	90	63	28	0	4	3,48
SECUNDARIA	9	65	59	25	5	4	3,29

Tabla 176: Grado de conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas en los niveles en los que se imparte clase por nivel de enseñanza

CONOCIMIENTO DEL MCERL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	12	74	76	34	1	3	3,31
SECUNDARIA	10	55	57	35	6	3	3,17

Tabla 177: Grado de conocimiento del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas por nivel de enseñanza

CONOCIMIENTO DEL PORTFOLIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	7	48	85	43	14	3	2,95
SECUNDARIA	7	26	57	53	20	3	2,67

Tabla 178: Grado de conocimiento del Portfolio por nivel de enseñanza

CONOCIMIENTO DEL E-PEL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	2	12	42	71	70	2	2,01
SECUNDARIA	3	5	28	46	81	1	1,79

Tabla 179: Grado de conocimiento del e-PEL por nivel de enseñanza

CONOCIMIENTO DE GRAMÁTICA UNIVERSAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	9	66	71	31	20	3	3,07
SECUNDARIA	13	63	29	23	35	4	2,98

Tabla 180: Grado de conocimiento de la Gramática Universal por nivel de enseñanza

CONOCIMIENTO DE TEORÍA DEL MONITOR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	4	13	42	55	83	1	1,98
SECUNDARIA	3	14	35	29	82	1	1,94

Tabla 181: Grado de conocimiento de la Teoría del Monitor por nivel de enseñanza

CONOCIMIENTO DE TEORÍAS CONDUCTISTAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	7	39	85	45	21	3	2,83



SECUNDARIA	0	24	41	53	45	2	2,27
------------	---	----	----	----	----	---	------

Tabla 182: Grado de conocimiento de las teorías conductistas por nivel de enseñanza

CONOCIMIENTO DEL CONEXIONISMO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	3	15	45	62	72	1	2,06
SECUNDARIA	0	10	18	48	87	1	1,70

Tabla 183: Grado de conocimiento del Conexionismo por nivel de enseñanza

CONOCIMIENTO PERSPECTIVA INTERACCIONISTA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	5	24	56	55	57	1	2,31
SECUNDARIA	2	13	33	41	74	1	1,94

Tabla 184: Grado de conocimiento de la Perspectiva Interaccionista por nivel de enseñanza

CONOCIMIENTO PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	8	32	64	52	41	3	2,56
SECUNDARIA	6	20	48	35	54	3	2,32

Tabla 185: Grado de conocimiento de la Perspectiva Sociocultural por nivel de enseñanza

CONOCIMIENTO INTERLENGUA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	9	25	63	55	45	3	2,48
SECUNDARIA	14	30	35	39	45	1	2,56

Tabla 186: Grado de conocimiento del concepto de Interlengua por nivel de enseñanza

CONOCIMIENTO ENSEÑANZA CLIL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	17	59	61	51	9	3	3,12
SECUNDARIA	7	38	47	41	30	3	2,70

Tabla 187: Grado de conocimiento de la enseñanza CLIL por nivel de enseñanza

ENSEÑANZA CLIL MEJORA COMUNICACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	83	68	33	11	2	5	4,11
SECUNDARIA	49	62	36	12	4	4	3,86

Tabla 188: Grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado de inglés" por nivel de enseñanza

ESTUDIAR MATERIAS PUEDE NEGATIVO	CLIL SER	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA		8	14	22	47	106	1	1,84
SECUNDARIA		3	10	23	30	97	1	1,72

Tabla 189: Grado de acuerdo con "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" por nivel de enseñanza

REALIZAR EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN LECTORA	DE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA		94	72	24	5	2	5	4,27
SECUNDARIA		82	60	19	2	0	5	4,36

Tabla 190: Frecuencia de la realización de ejercicios de comprensión lectora (reading comprehension) por nivel de enseñanza

REDACCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	16	43	68	39	31	3	2,87
SECUNDARIA	60	65	29	8	1	4	4,07

Tabla 191: Frecuencia de las redacciones por nivel de enseñanza

EXÁMENES Y PRUEBAS ESCRITAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	46	67	50	27	7	4	3,60
SECUNDARIA	71	65	22	5	0	5	4,24

Tabla 192: Frecuencia de los exámenes y pruebas escritas por nivel de enseñanza

CENTRARSE EN LAS PAU	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	14	28	53	53	49	2,5	2,52
SECUNDARIA	45	55	27	20	16	4	3,57

Tabla 193: Grado de acuerdo con la afirmación "En 2º de bachillerato hay que centrarse en las destrezas y actividades que se exigirán en las PAU aunque se trabaje menos la comunicación" por nivel de enseñanza

ACTIVIDADES ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	132	58	4	2	1	5	4,61
SECUNDARIA	58	74	27	4	0	4	4,14

Tabla 194: Frecuencia de las actividades orales en general por nivel de enseñanza

TRABAJAR LA PRONUNCIACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	91	82	20	4	0	5	4,32

SECUNDARIA	39	76	38	10	0	4	3,88
------------	----	----	----	----	---	---	------

Tabla 195: Frecuencia del trabajo de la pronunciación por nivel de enseñanza

ENSEÑAR Y TRABAJAR EL AFI	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	18	48	46	42	43	4	2,78
SECUNDARIA	7	26	46	54	30	2	2,55

Tabla 196: Frecuencia de la enseñanza y práctica del Alfabeto Fonético Internacional por nivel de enseñanza

REALIZAR EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN ORAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	130	52	13	2	0	5	4,57
SECUNDARIA	80	65	15	2	1	5	4,36

Tabla 197: Frecuencia de los ejercicios de comprensión oral (listening comprehension) por nivel de enseñanza

VER VÍDEOS SIN ACTIVIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	36	35	47	49	30	2	2,99
SECUNDARIA	5	15	38	54	51	2	2,20

Tabla 198: Frecuencia del visionado de videos sin realizar actividades sobre ellos por nivel de enseñanza

VER VÍDEOS CON ACTIVIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	56	72	47	21	1	4	3,82
SECUNDARIA	20	44	54	39	6	3	3,20

Tabla 199: Frecuencia del visionado de videos realizando actividades sobre ellos por nivel de enseñanza

ESCUCHAR Y TRABAJAR CANCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	104	56	28	7	2	5	4,28
SECUNDARIA	24	37	55	42	5	3	3,20

Tabla 200: Frecuencia de escuchar y trabajar canciones por nivel de enseñanza

CANTAR CANCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	130	40	20	5	2	5	4,48
SECUNDARIA	15	28	38	46	36	2	2,63

Tabla 201: Frecuencia de cantar canciones por nivel de enseñanza

EXPOSICIONES ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	24	51	62	43	17	3	3,11
SECUNDARIA	21	41	46	40	15	3	3,08

Tabla 202: Frecuencia de las exposiciones orales por nivel de enseñanza

EXÁMENES Y PRUEBAS ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	36	70	52	31	8	4	3,48
SECUNDARIA	45	65	37	13	3	4	3,83

Tabla 203: Frecuencia de los exámenes y pruebas orales por nivel de enseñanza

HABLAR EN INGLÉS SOBRE ASPECTOS DE INTERÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	85	63	40	7	2	5	4,13
SECUNDARIA	52	61	37	12	1	4	3,93

Tabla 204: Frecuencia de hablar con el alumnado en inglés (sobre aspectos de interés) por nivel de enseñanza

REALIZAR DEBATES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	8	18	46	54	71	2	2,18
SECUNDARIA	6	22	45	55	35	2	2,44

Tabla 205: Frecuencia de realizar debates por nivel de enseñanza

JUEGOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	87	69	27	14	0	5	4,16
SECUNDARIA	11	28	61	49	14	3	2,83

Tabla 206: Frecuencia de los juegos por nivel de enseñanza

REALIZAR ACTIVIDADES DE TIPO ROLE PLAY	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	66	79	41	10	1	4	4,01
SECUNDARIA	24	56	52	24	7	4	3,40

Tabla 207: Frecuencia de la realización de actividades de interacción oral de tipo role-play por nivel de enseñanza

BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN GRUPO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	22	51	70	36	18	3	3,12
SECUNDARIA	5	30	53	52	23	3	2,64

Tabla 208: Frecuencia de la realización de ejercicios de búsqueda de información en grupo por nivel de enseñanza

SIMULACIONES DE SITUACIONES ORALES REALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	52	70	55	17	3	4	3,77
SECUNDARIA	27	43	57	28	8	3	3,33

Tabla 209: Frecuencia de las actividades comunicativas que simulan situaciones reales por nivel de enseñanza

INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS CON OTROS PAÍSES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	6	10	20	35	126	1	1,65
SECUNDARIA	3	12	15	32	101	1	1,67

Tabla 210: Frecuencia de la realización de intercambios comunicativos con otros países por nivel de enseñanza

REALIZAR /CORREGIR EJERCICIOS DE GRAMÁTICA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	20	58	59	44	16	3	3,11
SECUNDARIA	44	84	22	12	1	4	3,97

Tabla 211: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de gramática por nivel de enseñanza

EXPLICAR ASPECTOS GRAMATICALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	23	62	68	35	9	3	3,28
SECUNDARIA	48	78	34	2	1	4	4,04

Tabla 212: Frecuencia de la explicación de aspectos gramaticales por nivel de enseñanza

REALIZAR /CORREGIR EJERCICIOS DE VOCABULARIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	34	74	46	36	7	4	3,47
SECUNDARIA	45	77	32	8	1	4	3,96

Tabla 213: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de vocabulario por nivel de enseñanza

EXPLICAR ASPECTOS DE VOCABULARIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	37	75	53	30	2	4	3,58
SECUNDARIA	48	84	25	5	1	4	4,06

Tabla 214: Frecuencia de la explicación de aspectos de vocabulario por nivel de enseñanza

TRADUCCIÓN DE ELEMENTOS CONCRETOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	22	43	64	52	16	3	3,02
SECUNDARIA	17	43	60	37	6	3	3,17

Tabla 215: Frecuencia de la traducción de elementos concretos por nivel de enseñanza

TRADUCCIÓN DE FRASES Y TEXTOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	17	31	45	55	49	2	2,56
SECUNDARIA	13	25	56	43	26	3	2,73

Tabla 216: Frecuencia de la traducción de frases y textos por nivel de enseñanza

REALIZAR DICTADOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	2	7	30	53	105	1	1,72
SECUNDARIA	4	6	35	67	51	2	2,05

Tabla 217: Frecuencia de la realización de dictados por tramos de edad

PROYECTOS EN INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	24	48	58	45	22	3	3,04
SECUNDARIA	14	31	48	46	24	3	2,79

Tabla 218: Frecuencia con la que el alumnado realiza proyectos en los que utiliza el inglés como lengua vehicular por nivel de enseñanza

REALIZAR TRABAJOS POR TAREAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	31	41	59	41	25	3	3,06
SECUNDARIA	7	25	49	41	41	3	2,48

Tabla 219: Frecuencia con la que se realizan trabajos por proyectos, en los que se realiza una serie de actividades en inglés encaminadas a preparar una tarea o proyecto final por nivel de enseñanza

EXPLICAR ASPECTOS CULTURALES DE PAÍSES ANGLÓFONOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	77	62	42	15	1	5	4,01
SECUNDARIA	33	54	53	23	0	4	3,60

Tabla 220: Frecuencia de la explicación de aspectos culturales de países anglófonos (fiestas, acontecimientos históricos, personajes...) por nivel de enseñanza

TRATAR ASPECTOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
-----------------	---	---	---	---	---	------	-------

DE LA PROPIA CULTURA							
PRIMARIA	58	54	47	33	5	5	3,64
SECUNDARIA	25	44	53	32	9	3	3,27

Tabla 221: Frecuencia del tratamiento de aspectos de la propia cultura por nivel de enseñanza

AUXILIAR AYUDA A ENSEÑAR CULTURA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	3	11	7	31	145	1	1,46
SECUNDARIA	4	15	5	41	98	1	1,69

Tabla 222: Grado de acuerdo con "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua" por nivel de enseñanza

TRABAJO Y DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	34	80	54	22	7	4	3,57
SECUNDARIA	20	63	36	34	10	4	3,30

Tabla 223: Frecuencia del trabajo o desarrollo de estrategias de aprendizaje por nivel de enseñanza

ADQUIRIR TÉCNICAS AUTO APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	68	91	20	17	1	4	4,06
SECUNDARIA	59	72	24	8	0	4	4,12

Tabla 224: Grado de acuerdo con la afirmación "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" por nivel de enseñanza

ESTRATEGIAS PARA FUERA DE LA ESCUELA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	67	91	26	11	2	4	4,07
SECUNDARIA	49	77	25	9	3	4	3,98

Tabla 225: Grado de acuerdo con la afirmación "Es labor del profesor proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar" por nivel de enseñanza

TÉCNICAS DE ESTUDIO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	15	33	58	60	31	2	2,70
SECUNDARIA	14	27	46	52	24	2	2,72

Tabla 226: Frecuencia de la explicación de técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia por nivel de enseñanza

TRABAJAR ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS DE COMPENSACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	29	55	56	37	20	3	3,18
SECUNDARIA	9	34	48	48	24	2.5	2,73

Tabla 227: Frecuencia del trabajo de estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas por nivel de enseñanza

PROMOVER "APRENDER A APRENDER"	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	47	75	49	21	5	4	3,70
SECUNDARIA	22	49	51	32	9	3	3,26

Tabla 228: Frecuencia de la promoción de "aprender a aprender" por nivel de enseñanza

PARTICIPACIÓN DE LA CONVOCATORIA DEL PORTFOLIO	SÍ	NO
PRIMARIA	14	183
SECUNDARIA	9	154

Tabla 229: Participación en la convocatoria del Portfolio por nivel de enseñanza

PROMOVER EL USO DE UN DOSSIER	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	30	30	43	55	39	2	2,78
SECUNDARIA	8	16	33	40	66	1	2,14

Tabla 230: Frecuencia de la promoción del uso de un dossier en cualquier formato para los trabajos del alumnado por nivel de enseñanza

PORCENTAJE DE USO DEL LIBRO DE TEXTO POR NIVELES IMPARTIDOS - PRIMARIA										
	0%	0-10%	10-30%	30-50%	50-70%	70-90%	90-100	100%	MEDIA A	MODA
1EP	10	6	13	19	40	31	8	1	53,05	50-70
2EP	7	7	13	23	40	32	10	1	54,32	50-70
3EP	7	3	10	29	33	34	11	1	56,41	70-90
4EP	6	1	8	26	47	40	10	0	59,24	50-70
5EP	11	4	13	16	50	32	13	0	55,50	50-70
6EP	10	3	12	15	45	36	15	0	57,79	50-70

Tabla 231: Porcentaje de uso del libro de texto por niveles impartidos entre el profesorado de primaria

PORCENTAJE DE USO DEL LIBRO DE TEXTO POR NIVELES IMPARTIDOS - SECUNDARIA										
	0%	0-10%	10-30%	30-50%	50-70%	70-90%	90-100	100%	MEDIA A	MODA
1ESO	4	2	7	8	17	25	7	0	59,93	70-90
2ESO	3	2	3	12	18	27	8	2	63,33	70-90



3ESO	2	2	4	14	18	28	15	1	65,42	70-90
3PDC	7	0	8	5	6	9	2	0	43,03	70-90
4ESO	3	1	5	13	24	24	12	0	62,5	70
4PDC	1	0	5	4	5	8	5	0	59,82	70-90
1BAC	3	1	3	3	20	19	16	0	68,26	50-70
2BAC	3	2	3	10	18	14	11	0	60,90	50-70

Tabla 232: Porcentaje de uso del libro de texto por niveles impartidos entre el profesorado de secundaria

%	PRIMARIA	SECUNDARIA
1EP	53,05	
2EP	54,32	
3EP	56,41	
4EP	59,24	
5EP	55,50	
6EP	57,79	
PRIMARIA	56,06	
1ESO		59,93
2ESO		63,33
3ESO		65,42
3PDC		43,03
4ESO		62,5
4PDC		59,82
1BAC		68,26
2BAC		60,90
SECUNDARIA		62,38

Tabla 233: Porcentaje de seguimiento del libro de texto por nivel de enseñanza

BUEN LIBRO MEJOR HERRAMIENTA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	4	33	49	61	50	2	2,39
SECUNDARIA	7	43	45	42	26	3	2,77

Tabla 234: Grado de acuerdo con la afirmación "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" por nivel de enseñanza

EDITORIALES IMPONEN FORMA CLASE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	32	54	43	40	28	4	3,11
SECUNDARIA	16	43	36	45	23	2	2,90

Tabla 235: Grado de acuerdo con la afirmación "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase de inglés" por nivel de enseñanza

USO DE MATERIALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
-------------------	---	---	---	---	---	------	-------

AUTÉNTICOS							
PRIMARIA	21	43	80	49	4	3	3,14
SECUNDARIA	9	31	54	50	19	3	2,76

Tabla 236: Frecuencia de la utilización de materiales auténticos en el aula (no diseñados para estudiantes de inglés) por nivel de enseñanza

MATERIAL MISMO NIVEL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	109	66	1	21	0	5	4,34
SECUNDARIA	80	65	3	14	1	5	4,28

Tabla 237: Grado de acuerdo con la afirmación "El material a disposición del alumnado (textos, audios, vídeos...) debe ser del nivel del alumnado por nivel de enseñanza

MATERIAL NIVEL ALGO SUPERIOR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	46	86	25	31	9	4	3,65
SECUNDARIA	41	73	21	21	7	4	3,74

Tabla 238: Grado de acuerdo con la afirmación "El material a disposición del alumnado (textos, audios, vídeos...) debe ser de un nivel algo más alto que el actual del alumnado por nivel de enseñanza

LEER LECTURAS GRADUADAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	79	82	23	12	1	4	4,25
SECUNDARIA	62	68	17	12	4	4	4,06

Tabla 239: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado lea el mayor número posible de lecturas graduadas" por nivel de enseñanza

EXPOSICIÓN MATERIALES AUTÉNTICOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	149	40	3	4	1	5	4,69
SECUNDARIA	116	41	4	2	0	5	4,66

Tabla 240: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" por nivel de enseñanza

EXPOSICIÓN MATERIALES ADAPTADOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	133	58	2	2	2	5	4,61
SECUNDARIA	119	39	5	0	0	5	4,70

Tabla 241: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés aunque sean adaptados" por nivel de enseñanza

OCASIONES FUERA DEL CENTRO ESCOLAR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA

<b>PRIMARIA</b>	12	40	37	67	41	2	2,57
<b>SECUNDARIA</b>	13	42	26	51	31	2	2,72

Tabla 242: Grado de acuerdo con la afirmación "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del contexto escolar" por nivel de enseñanza

<b>LABOR CONTACTO INGLÉS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>PRIMARIA</b>	34	74	45	31	13	4	3,43
<b>SECUNDARIA</b>	34	62	37	19	11	4	3,55

Tabla 243: Grado de acuerdo con la afirmación "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" por nivel de enseñanza

<b>PROMOCIÓN DEL CONTACTO CON EL INGLÉS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>PRIMARIA</b>							
<b>SECUNDARIA</b>							

Tabla 244: Frecuencia de la promoción del contacto del alumnado con la lengua inglesa fuera del aula por nivel de enseñanza

PORCENTAJE DE USO DE LA LENGUA INGLESA POR NIVELES IMPARTIDOS - PRIMARIA										
	0%	0-10%	10-30%	30-50%	50-70%	70-90%	90-100	100%	MEDIA	MODA
<b>1EP</b>	0	3	9	20	35	41	20	4	65,72	70-90
<b>2EP</b>	1	1	11	18	38	41	23	3	66,10	70-90
<b>3EP</b>	1	0	9	14	36	44	21	5	68,58	70-90
<b>4EP</b>	0	0	7	15	37	51	25	4	70,61	70-90
<b>5EP</b>	0	0	7	15	25	53	36	5	73,76	70-90
<b>6EP</b>	0	0	7	11	22	48	45	6	76,37	70-90

Tabla 245: Porcentaje de uso de la lengua inglesa por niveles impartidos entre el profesorado de primaria

PORCENTAJE DE USO DE LA LENGUA INGLESA POR NIVELES IMPARTIDOS - SECUNDARIA										
	0%	0-10%	10-30%	30-50%	50-70%	70-90%	90-100	100%	MEDIA	MODA
<b>1ESO</b>	0	5	10	11	14	18	11	1	58,43	70-90
<b>2ESO</b>	0	2	12	12	22	20	8	2	59,10	50-70
<b>3ESO</b>	0	1	10	11	19	22	15	4	65,49	70-90
<b>3PDC</b>	1	6	9	9	6	3	4	2	43,75	30
<b>4ESO</b>	0	0	8	9	20	18	22	4	69,88	90-100
<b>4PDC</b>	0	4	8	5	5	4	1	2	43,17	10-30
<b>1BAC</b>	1	0	2	7	9	22	18	8	76,57	70-90
<b>2BAC</b>	1	1	5	8	8	15	18	6	71,21	90-100

Tabla 246: Porcentaje de uso de la lengua inglesa por niveles impartidos entre el profesorado de secundaria

%	PRIMARIA	SECUNDARIA
1EP	65,72	
2EP	66,10	
3EP	68,58	
4EP	70,61	
5EP	73,76	
6EP	76,37	
PRIMARIA	70,27	
1ESO		58,43
2ESO		59,10
3ESO		65,49
3PDC		43,75
4ESO		69,88
4PDC		43,17
1BAC		76,57
2BAC		71,21
SECUNDARIA		65,46

Tabla 247: Porcentaje de uso de la lengua inglesa en el aula por nivel de enseñanza

HABRÍA QUE IMPARTIR LA CLASE EN L2	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	97	78	2	16	4	5	4,26
SECUNDARIA	76	64	1	16	6	5	4,15

Tabla 248: Grado de acuerdo con la afirmación "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera" por nivel de enseñanza

PROFESORADO USAR SOLO INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	72	75	8	24	18	4	3,81
SECUNDARIA	51	67	5	30	10	4	3,73

Tabla 249: Grado de acuerdo con la afirmación "El profesorado solo debe usar el inglés en el aula" por nivel de enseñanza

ADAPTAR EL HABLA SIN L1	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	136	50	4	7	0	5	4,60
SECUNDARIA	74	70	7	9	3	5	4,25

Tabla 250: Grado de acuerdo con la afirmación "El profesorado de inglés debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando la lengua del alumnado" por nivel de enseñanza

IMPROVISAR EN FUNCIÓN DE LAS NECESIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	30	58	70	35	4	3	3,38

<b>SECUNDARIA</b>	14	43	67	35	4	3	3,17
-------------------	----	----	----	----	---	---	------

Tabla 251: Frecuencia de la improvisación en función de las necesidades por nivel de enseñanza

<b>IMPROVISAR EN FUNCIÓN DE LAS NECESIDADES Y CIRCUNSTANCIAS</b>	5	4	3	2	1	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>PRIMARIA</b>	32	63	59	37	6	4	3,40
<b>SECUNDARIA</b>	15	31	63	45	9	3	2,99

Tabla 252: Frecuencia de la improvisación de actividades partiendo de las necesidades o circunstancias particulares del momento por nivel de enseñanza

<b>ADAPTARSE NECESIDADES AULA</b>	5	4	3	2	1	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>PRIMARIA</b>	147	42	2	5	1	5	4,67
<b>SECUNDARIA</b>	118	38	2	3	2	5	4,64

Tabla 253: Grado de acuerdo con la afirmación "Muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula" por nivel de enseñanza

<b>MEJORA COMUNICATIVA ALUMNADO</b>	5	4	3	2	1	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>PRIMARIA</b>	85	60	24	18	10	5	3,97
<b>SECUNDARIA</b>	41	43	33	28	18	4	3,37

Tabla 254: Grado de acuerdo con la afirmación "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por nivel de enseñanza

<b>MEJORA LINGÜÍSTICA ALUMNADO</b>	5	4	3	2	1	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>PRIMARIA</b>	81	64	25	16	9	5	3,95
<b>SECUNDARIA</b>	32	49	34	31	17	4	3,29

Tabla 255: Grado de acuerdo con la afirmación "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por nivel de enseñanza

<b>USO DE LAS TIC EN LA PREPARACIÓN DE LAS CLASES</b>	5	4	3	2	1	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>PRIMARIA</b>	47	87	38	17	8	4	3,75
<b>SECUNDARIA</b>	39	61	38	22	3	4	3,68

Tabla 256: Grado de uso de las TIC en la preparación de las clases por parte del profesorado

<b>USO DE LAS TIC</b>	5	4	3	2	1	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
-----------------------	---	---	---	---	---	-------------	--------------

POR PARTE DEL PROFESORADO EN LAS CLASES							
PRIMARIA	54	87	38	14	4	4	3,88
SECUNDARIA	34	60	36	25	8	4	3,53

Tabla 257: Grado de uso de las TIC por parte del profesorado en sus clases por nivel de enseñanza

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL ALUMNADO EN LAS CLASES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	8	68	63	41	17	4	3,05
SECUNDARIA	9	24	47	48	35	2	2,53

Tabla 258: Grado de uso de las TIC por parte del alumnado en las clases por nivel de enseñanza

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL ALUMNADO EN LAS TAREAS DE CASA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	2	19	42	81	53	2	2,17
SECUNDARIA	3	20	40	66	34	2	2,33

Tabla 259: Grado de uso de las TIC por parte del alumnado en las tareas para casa por nivel de enseñanza

UTILIZAR APLICACIONES INFORMÁTICAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	69	65	42	16	5	5	3,90
SECUNDARIA	35	35	47	29	17	3	3,26

Tabla 260: Frecuencia de la utilización de aplicaciones informáticas en el aula por nivel de enseñanza

UTILIZAR INTERNET EN EL AULA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	85	59	38	13	2	5	4,08
SECUNDARIA	40	57	35	27	4	4	3,63

Tabla 261: Frecuencia de la utilización de internet en el aula por nivel de enseñanza

MÁS TIC EN INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PRIMARIA	92	73	25	5	2	5	4,26
SECUNDARIA	48	76	30	6	3	4	3,98

Tabla 262: Grado de acuerdo con la afirmación "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" por nivel de enseñanza

DEBERÍ APROVECHAR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
-------------------	---	---	---	---	---	------	-------

MEJOR TIC							
PRIMARIA	73	72	26	18	8	5	3,93
SECUNDARIA	54	77	18	10	4	4	4,02

Tabla 263: Grado de acuerdo con la afirmación "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés" por nivel de enseñanza

REPRODUCTORES DE AUDIO	SÍ	NO
PRIMARIA	127	70
SECUNDARIA	95	68

Tabla 264: Utilización de elementos tecnológicos: reproductor de cintas, CDs o archivos de audio por nivel de enseñanza

REPRODUCTORES DE VÍDEO O DVD	SÍ	NO
PRIMARIA	100	97
SECUNDARIA	74	89

Tabla 265: Utilización de elementos tecnológicos: reproductor de video, DVD, etc. por nivel de enseñanza

PANTALLA Y PROYECTOR CON ORDENADOR	SÍ	NO
PRIMARIA	143	54
SECUNDARIA	130	33

Tabla 266: Utilización de elementos tecnológicos: pantalla y proyector con ordenador por nivel de enseñanza

PDI CON ORDENADOR	SÍ	NO
PRIMARIA	161	36
SECUNDARIA	91	72

Tabla 267: Utilización de elementos tecnológicos: pantalla digital interactiva (PDI) con ordenador por nivel de enseñanza

LABORATORIO DE IDIOMAS	SÍ	NO
PRIMARIA	4	193
SECUNDARIA	14	149

Tabla 268: Utilización de elementos tecnológicos: laboratorio de idiomas por nivel de enseñanza

CORREO ELECTRÓNICO	SÍ	NO
PRIMARIA	73	124
SECUNDARIA	58	105

Tabla 269: Utilización de elementos tecnológicos: correo electrónico por nivel de enseñanza

DICCIONARIOS ELECTRÓNICOS	SÍ	NO
PRIMARIA	65	132
SECUNDARIA	70	93

Tabla 270: Utilización de elementos tecnológicos: diccionarios electrónicos por nivel de enseñanza

APLICACIONES DE MÓVIL	SÍ	NO
PRIMARIA	16	181
SECUNDARIA	13	150

Tabla 271: Utilización de elementos tecnológicos: aplicaciones de móvil por nivel de enseñanza

REDES SOCIALES	SÍ	NO
PRIMARIA	6	191
SECUNDARIA	14	149

Tabla 272: Utilización de elementos tecnológicos: redes sociales por nivel de enseñanza

HERRAMIENTAS DE TRABAJO COLABORATIVO	SÍ	NO
PRIMARIA	23	174
SECUNDARIA	31	132

Tabla 273: Utilización de elementos tecnológicos: herramientas de trabajo colaborativo (tipo Google Drive) por nivel de enseñanza

MALTED	SÍ	NO
PRIMARIA	8	189
SECUNDARIA	18	145

Tabla 274: Utilización de elementos tecnológicos: Malted u otras herramientas de autor específicas para lenguas extranjeras por nivel de enseñanza

WEBQUESTS, MINIQESTS	SÍ	NO
PRIMARIA	40	157
SECUNDARIA	31	132

Tabla 275 : Utilización de elementos tecnológicos: webquests, miniquests por nivel de enseñanza

PÁGINA WEB O BLOG PROPIO	SÍ	NO
PRIMARIA	81	116
SECUNDARIA	56	107

Tabla 276: Utilización de elementos tecnológicos: página web o blog propio de aula o materia por nivel



de enseñanza

MATERIALES DIGITALES PROPIOS	SÍ	NO
PRIMARIA	29	168
SECUNDARIA	60	103

Tabla 277: Utilización de elementos tecnológicos: materiales digitales propios por nivel de enseñanza

WEBQUESTS, MINIQESTS	SÍ	NO
PRIMARIA	40	157
SECUNDARIA	31	132

Tabla 278: Utilización de elementos tecnológicos: webquests, miniquests por nivel de enseñanza

PROYECTOS ETWINNING	SÍ	NO
PRIMARIA	13	184
SECUNDARIA	11	152

Tabla 279: Utilización de elementos tecnológicos: proyectos colaborativos eTwinning por nivel de enseñanza

### 8.2.3. DATOS SOBRE LA VARIABLE DEL SEXO DEL PROFESORADO

NÚMERO DE PROFESORES POR SEXO	
MUJERES	278
HOMBRES	72
NO CONTESTAN	4 (No aparecen en el análisis de datos posterior)

Tabla 280: Número de profesores por sexo del profesorado

SEXO/TIPO LOCALIDAD	DE PÚBLICO	PRIVADO CONCERTADO	PRIVADO CON NIVELES CONCERTADOS	PRIVADO SIN CONCERTAR
MUJERES	257	18	2	1
HOMBRES	59	12	1	0

Tabla 281: Tipo de centro por sexo del profesorado

NIVELES	PRIMARIA	PRIMARIA Y SECUNDARIA	SECUNDARIA
MUJERES	158	5	115
HOMBRES	33	0	39

Tabla 282: Niveles de enseñanza por sexo del profesorado

NIVELES/TIPO LOCALIDAD	DE URBANO (+75.000 HABITANTES)	SITO EN UNA VILLA (10.000 A 75.000 HABITANTES)	RURAL (-10.000 HABITANTES)
MUJERES	78	92	108
HOMBRES	23	26	23

Tabla 283: Tipo de localidad por sexo del profesorado

NIVELES/NÚMERO DE ALUMNOS/AS EN EL AULA	- 10	10-15	15-20	20-25	25-30	+30
MUJERES	11	36	77	93	56	5
HOMBRES	3	12	15	25	17	0

Tabla 284: Ratio de alumnos/grupo por sexo del profesorado

EDAD	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70	MODA	MEDIA
MUJERES	3	14	37	36	51	72	49	14	2	0	46-50	44,01
HOMBRES	0	4	2	14	8	14	18	10	1	1	51-55	47,10

Tabla 285: Edad del profesorado por sexo

FORMACIÓN EN LENGUA INGLESA	4	3	2	1	0	MODA	MEDIA
MUJERES	7	9	125	109	28	2	1,49
HOMBRES	0	3	36	26	7	2	1,50

Tabla 286: Formación en lengua inglesa por sexo del profesorado

FORMACIÓN PEDAGÓGICA	4	3	2	1	0	MODA	MEDIA
MUJERES	0	3	16	191	68	1	0,83
HOMBRES	0	1	0	44	27	1	0,65

Tabla 287: Formación pedagógica por sexo del profesorado

NOTA MEDIA EXPEDIENTE UNIVERSITARIO	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	6	43	179	50	2	2,02
HOMBRES	0	7	43	22	2	1,79

Tabla 288: Nota media del expediente universitario por sexo del profesorado

RAZÓN PARA INICIAR LA CARRERA COMO PROFESOR(A) DE INGLÉS	PORQUE TENÍA UN BUEN NIVEL DE INGLÉS	PORQUE TENÍA BUENA SALIDA LABORAL	PORQUE TENGO QUE IMPARTIRLO	PORQUE ME GUSTABA ENSEÑAR	PORQUE ME GUSTABA LA LENGUA INGLESA	PORQUE ERA LA SALIDA MÁS EVIDENTE AL ACABAR LOS ESTUDIOS	PORQUE ES MI LENGUA NATIVA	OTROS
MUJERES	22	8	2	68	148	14	6	10
HOMBRES	7	8	0	16	31	6	1	3

Tabla 289: Razón para iniciar la carrera como profesor(a) de inglés por sexo del profesorado

RAZÓN PARA INICIAR LA CARRERA COMO PROFESOR(A) DE INGLÉS	PORQUE TENÍA UN BUEN NIVEL DE INGLÉS	PORQUE TENÍA BUENA SALIDA LABORAL	PORQUE TENGO QUE IMPARTIRLO	PORQUE ME GUSTABA ENSEÑAR	PORQUE ME GUSTABA LA LENGUA INGLESA	PORQUE ERA LA SALIDA MÁS EVIDENTE AL ACABAR LOS ESTUDIOS	PORQUE ES MI LENGUA NATIVA	OTROS
MUJERES	7,91%	2,88%	0,72%	24,46%	53,23%	5,04%	2,16%	3,60%
HOMBRES	9,72%	11,11%	0%	22,22%	43,06%	8,33%	1,39%	4,17%

Tabla 290: Razón para iniciar la carrera como profesor(a) de inglés en porcentaje por sexo del profesorado

GUSTO POR LA PROFESIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	193	68	14	3	0	5	4,62
HOMBRES	32	31	7	2	0	5	4,29

Tabla 291: Gusto por la profesión por sexo del profesorado

ESTANCIAS EN EL EXTRANJERO	SI	NO
MUJERES	171	107
HOMBRES	35	37

Tabla 292: Estancias prolongadas en el extranjero durante la etapa de formación por sexo del profesorado

VALORACIÓN FORMACIÓN EN INGLÉS ORAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	69	137	66	6	0	4	3,97
HOMBRES	14	36	18	3	1	4	3,82

Tabla 293: Valoración de la formación en inglés oral por sexo del profesorado

VALORACIÓN FORMACIÓN EN INGLÉS ESCRITO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	94	155	29	0	0	4	4,23
HOMBRES	23	35	14	0	0	4	4,13

Tabla 294: Valoración de la formación en inglés escrito por sexo del profesorado

FORMACIÓN TIC EN LENGUAS EXTRANJERAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	26	121	109	21	1	4	3,54
HOMBRES	13	26	23	10	0	4	3,58

Tabla 295: Valoración de la formación TIC en lenguas extranjeras por sexo del profesorado

FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LENGUAS EXTRANJERAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	35	139	90	14	0	4	3,70
HOMBRES	5	32	28	6	1	4	3,47

Tabla 296: Valoración de la formación pedagógica en lenguas extranjeras por sexo del profesorado

CONOCIMIENTO DE TEORÍAS LENGUAS EXTRANJERAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	22	112	114	28	2	3	3,45

<b>HOMBRES</b>	2	23	34	10	3	3	3,15
----------------	---	----	----	----	---	---	------

Tabla 297: Valoración del conocimiento de teorías sobre lenguas extranjeras por sexo del profesorado

<b>FORMACIÓN EN CLIL</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>MUJERES</b>	21	93	106	46	12	3	3,32
<b>HOMBRES</b>	2	28	22	15	5	4	3,10

Tabla 298: Valoración de la formación en CLIL por sexo del profesorado

<b>VALORACIÓN ENSEÑANZA COMUNICATIVA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>HOMBRES</b>	42	145	76	14	1	4	3,77
<b>MUJERES</b>	4	42	21	5	0	4	3,65

Tabla 299: Valoración de la formación en enseñanza comunicativa por sexo del profesorado

<b>VALORACIÓN CONOCIMIENTO ENSEÑANZA POR TAREAS Y PROYECTOS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>MUJERES</b>	24	86	113	48	7	3	3,25
<b>HOMBRES</b>	2	19	34	15	2	3	3,06

Tabla 300: Valoración del conocimiento en enseñanza por tareas y proyectos por sexo del profesorado

<b>CONTRIBUCIÓN A LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DEL DEPARTAMENTO</b>	<b>HABITUALMENTE NO TENGO LA OPORTUNIDAD DE LEERLA</b>	<b>LA LEO PERO HABITUALMENTE NO APORTO NADA</b>	<b>LA REALIZAMOS CONJUNTAMENTE EN EL DEPARTAMENTO</b>	<b>SEGUIMOS LA DE LA EDITORIAL Y LA ADAPTAMOS</b>	<b>SÍ, Y PROCURO QUE REFLEJE LO QUE HAGO EN EL AULA</b>
<b>MUJERES</b>	4	15	50	102	107
<b>HOMBRES</b>	2	1	15	33	21

Tabla 301: Contribución a la elaboración de la programación didáctica del departamento por sexo del profesorado

<b>ACTUALIZACIÓN CURSOS CFR Y MINISTERIO</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>MUJERES</b>	40	89	80	54	15	4	3,31
<b>HOMBRES</b>	4	13	32	14	9	3	2,85

Tabla 302: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de cursos de los centros de formación y recursos o Ministerio de Educación por sexo del profesorado

<b>ACTUALIZACIÓN A</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	-------------	--------------

TRAVÉS DE PUBLICACIONES ESPECIALIZADAS							
MUJERES	24	50	106	65	33	3	2,88
HOMBRES	6	8	26	24	8	3	2,72

Tabla 303: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de revistas especializadas por sexo del profesorado

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE INTERNET	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	128	88	44	16	2	5	4,17
HOMBRES	29	21	17	3	2	5	4

Tabla 304: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de internet por sexo del profesorado

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE LIBROS ESPECIALIZADOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	35	73	95	52	23	3	3,16
HOMBRES	4	14	31	18	5	3	2,92

Tabla 305: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de libros especializados por sexo del profesorado

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE ENCUENTROS COMPAÑEROS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	22	87	111	42	16	3	3,21
HOMBRES	4	14	28	17	9	3	2,82

Tabla 306: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de encuentros con compañeros por sexo del profesorado

ME SIENTO VALORADO/A	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	50	117	47	47	17	4	3,50
HOMBRES	8	39	12	10	3	4	3,54

Tabla 307: Grado de acuerdo con "Me siento valorado/a como docente" por sexo del profesorado

SOY UN(A) DOCENTE IMPLICADO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	121	126	22	8	1	4	4,29
HOMBRES	21	38	13	0	0	4	4,11

Tabla 308: Grado de acuerdo con "Soy un profesor o profesora muy implicado/a" por sexo del profesorado

ME GUSTA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
----------	---	---	---	---	---	------	-------

INNOVAR							
MUJERES	126	117	29	4	2	5	4,30
HOMBRES	19	40	11	1	1	4	4,04

Tabla 309: Grado de acuerdo con "Me gusta innovar" por sexo del profesorado

MIS CLASES SON RUTINARIAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	6	52	45	108	67	2	2,36
HOMBRES	4	14	16	30	8	2	2,67

Tabla 310: Grado de acuerdo con "Mis clases son rutinarias" por sexo del profesorado

MI ENSEÑANZA ES MÁS COMUNICATIVA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	144	80	29	16	9	5	4,20
HOMBRES	22	35	9	5	1	4	4

Tabla 311: Grado de acuerdo con "Actualmente mi enseñanza es más comunicativa que hace años" por sexo del profesorado

ENSEÑO COMO ME ENSEÑARON	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	5	19	10	51	193	1	1,53
HOMBRES	2	7	1	15	47	1	1,64

Tabla 312: Grado de acuerdo con "Imparto clase de inglés de forma similar a cómo me enseñaron a mí cuando era alumno/a" por sexo del profesorado

OBJETIVO ÚNICO NIVEL DE INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	32	93	41	69	43	4	3,01
HOMBRES	4	25	10	17	16	4	2,78

Tabla 313: Grado de acuerdo con "El único objetivo es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa" por sexo del profesorado

ALUMNADO DEBE DECIDIR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	52	139	47	31	9	4	3,70
HOMBRES	10	35	14	10	3	4	3,54

Tabla 314: Grado de acuerdo "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula (escoger materiales, temas de conversación, canciones o formas de enseñar" por sexo del profesorado

ALUMNADO DEBE RESPONSABILIZARSE DE SU APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	183	78	11	4	2	5	4,57
HOMBRES	37	28	5	1	1	5	4,38

Tabla 315: Grado de acuerdo con "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" por sexo del profesorado

CONOCIMIENTO LEGISLACIÓN L2	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	20	119	99	39	1	4	3,42
HOMBRES	3	33	22	11	3	4	3,31

Tabla 316: Grado de conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas en los niveles en los que se imparte clase por sexo del profesorado

CONOCIMIENTO DEL MCERL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	18	98	103	55	4	3	3,26
HOMBRES	3	28	25	14	2	4	3,22

Tabla 317: Grado de conocimiento del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas por sexo del profesorado

CONOCIMIENTO DEL PORTFOLIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	12	52	113	72	29	3	2,81
HOMBRES	2	18	26	22	4	3	2,89

Tabla 318: Grado de conocimiento del Portfolio por sexo del profesorado

CONOCIMIENTO DEL E-PEL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	5	14	53	84	122	1	1,91
HOMBRES	0	2	14	31	25	2	1,90

Tabla 319: Grado de conocimiento del e-PEL por sexo del profesorado

CONOCIMIENTO DE GRAMÁTICA UNIVERSAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	15	101	82	39	41	4	3,04
HOMBRES	5	22	17	15	13	4	2,88

Tabla 320: Grado de conocimiento de la Gramática Universal por sexo del profesorado

CONOCIMIENTO DE TEORÍA DEL MONITOR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	5	20	58	66	129	1	1,94
HOMBRES	2	7	15	15	33	1	2,03

Tabla 321: Grado de conocimiento de la Teoría del Monitor por sexo del profesorado

CONOCIMIENTO DE TEORÍAS CONDUCTISTAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	6	48	104	71	49	3	2,61
HOMBRES	1	14	18	23	16	2	2,46

Tabla 322: Grado de conocimiento de las teorías conductistas por sexo del profesorado



CONOCIMIENTO DEL CONEXIONISMO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	3	20	52	80	123	1	1,92
HOMBRES	0	5	10	23	34	1	1,81

Tabla 323: Grado de conocimiento del Conexionismo por sexo del profesorado

CONOCIMIENTO PERSPECTIVA INTERACCIONISTA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	7	31	71	70	99	1	2,20
HOMBRES	0	6	14	21	31	2	1,93

Tabla 324: Grado de conocimiento de la Perspectiva Interaccionista por sexo del profesorado

CONOCIMIENTO PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	13	41	88	65	71	3	2,49
HOMBRES	1	9	19	21	22	1	2,25

Tabla 325: Grado de conocimiento de la Perspectiva Sociocultural por sexo del profesorado

CONOCIMIENTO INTERLENGUA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	19	42	80	70	67	3	2,56
HOMBRES	2	11	15	23	21	2	2,30

Tabla 326: Grado de conocimiento del concepto de Interlengua por sexo del profesorado

CONOCIMIENTO ENSEÑANZA CLIL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	23	72	84	69	30	3	2,96
HOMBRES	1	19	22	21	9	3	2,75

Tabla 327: Grado de conocimiento de la enseñanza CLIL por sexo del profesorado

ENSEÑANZA CLIL MEJORA COMUNICACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	107	98	51	17	5	5	4,03
HOMBRES	23	28	14	6	1	4	3,92

Tabla 328: Grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado de inglés" por sexo del profesorado

ESTUDIAR MATERIAS CLIL PUEDE SER NEGATIVO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	10	14	38	63	153	1	1,79

<b>HOMBRES</b>	1	7	5	13	46	1	1,67
----------------	---	---	---	----	----	---	------

Tabla 329: Grado de acuerdo con "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" por sexo del profesorado

REALIZAR EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN LECTORA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>MUJERES</b>	145	96	29	7	1	5	4,36
<b>HOMBRES</b>	26	33	12	0	1	4	4,15

Tabla 330: Frecuencia de la realización de ejercicios de comprensión lectora (reading comprehension) por sexo del profesorado

REDACCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>MUJERES</b>	64	77	76	38	23	4	3,44
<b>HOMBRES</b>	11	24	20	9	8	4	3,29

Tabla 331: Frecuencia de las redacciones por sexo del profesorado

EXÁMENES Y PRUEBAS ESCRITAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>MUJERES</b>	90	97	58	26	7	4	3,85
<b>HOMBRES</b>	23	33	11	5	0	4	4,03

Tabla 332: Frecuencia de los exámenes y pruebas escritas por sexo del profesorado

CENTRARSE EN LAS PAU	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>MUJERES</b>	45	64	61	57	51	4	2,98
<b>HOMBRES</b>	13	17	19	14	9	3	3,15

Tabla 333: Grado de acuerdo con la afirmación "En 2º de bachillerato hay que centrarse en las destrezas y actividades que se exigirán en las PAU aunque se trabaje menos la comunicación" por sexo del profesorado

ACTIVIDADES ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>MUJERES</b>	160	93	21	3	1	5	4,47
<b>HOMBRES</b>	29	35	7	1	0	4	4,28

Tabla 334: Frecuencia de las actividades orales en general por sexo del profesorado

TRABAJAR LA PRONUNCIACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>MUJERES</b>	111	124	34	9	0	4	4,21
<b>HOMBRES</b>	18	29	22	3	0	4	3,86

Tabla 335: Frecuencia del trabajo de la pronunciación por sexo del profesorado

ENSEÑAR Y TRABAJAR EL AFI	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>MUJERES</b>	25	60	69	68	56	3	2,75

<b>HOMBRES</b>	0	12	19	26	15	2	2,39
----------------	---	----	----	----	----	---	------

Tabla 336: Frecuencia de la enseñanza y práctica del Alfabeto Fonético Internacional por sexo del profesorado

REALIZAR EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN ORAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>MUJERES</b>	181	79	14	3	1	5	4,57
<b>HOMBRES</b>	27	32	12	1	0	4	4,18

Tabla 337: Frecuencia de los ejercicios de comprensión oral (listening comprehension) por sexo del profesorado

VER VÍDEOS SIN ACTIVIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>MUJERES</b>	35	43	59	75	66	2	2,66
<b>HOMBRES</b>	5	6	22	26	13	2	2,5

Tabla 338: Frecuencia del visionado de vídeos sin realizar actividades sobre ellos por sexo del profesorado

VER VÍDEOS CON ACTIVIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>MUJERES</b>	67	88	75	43	5	4	3,61
<b>HOMBRES</b>	8	22	24	16	2	3	3,25

Tabla 339: Frecuencia del visionado de vídeos realizando actividades sobre ellos por sexo del profesorado

ESCUCHAR Y TRABAJAR CANCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>MUJERES</b>	105	73	64	33	3	5	3,88
<b>HOMBRES</b>	23	17	16	13	3	5	3,61

Tabla 340: Frecuencia de escuchar y trabajar canciones por sexo del profesorado

CANTAR CANCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>MUJERES</b>	124	59	43	32	20	5	3,85
<b>HOMBRES</b>	19	9	11	17	16	2	2,97

Tabla 341: Frecuencia de cantar canciones por sexo del profesorado

EXPOSICIONES ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>MUJERES</b>	41	68	83	65	21	3	3,15
<b>HOMBRES</b>	3	20	22	17	10	3	2,85

Tabla 342: Frecuencia de las exposiciones orales por sexo del profesorado

EXÁMENES Y	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
------------	---	---	---	---	---	------	-------

PRUEBAS ORALES							
MUJERES	69	98	68	34	9	4	3,66
HOMBRES	12	31	19	8	2	4	3,60

Tabla 343: Frecuencia de los exámenes y pruebas orales por sexo del profesorado

HABLAR EN INGLÉS SOBRE ASPECTOS DE INTERÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	119	84	59	14	2	5	4,09
HOMBRES	17	35	15	4	1	4	3,88

Tabla 344: Frecuencia de hablar con el alumnado en inglés (sobre aspectos de interés) por sexo del profesorado

REALIZAR DEBATES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	14	27	71	80	86	1	2,29
HOMBRES	0	11	18	24	19	2	2,29

Tabla 345: Frecuencia de realizar debates por sexo del profesorado

JUEGOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	87	74	68	40	9	5	3,68
HOMBRES	11	21	18	18	4	4	3,24

Tabla 346: Frecuencia de los juegos por sexo del profesorado

REALIZAR ACTIVIDADES DE TIPO ROLE PLAY	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	81	102	66	21	8	4	3,82
HOMBRES	9	30	22	11	0	4	3,51

Tabla 347: Frecuencia de la realización de actividades de interacción oral de tipo role-play por sexo del profesorado

BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN GRUPO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	25	62	97	64	30	3	2,96
HOMBRES	2	16	23	20	11	3	2,69

Tabla 348: Frecuencia de la realización de ejercicios de búsqueda de información en grupo por sexo del profesorado

SIMULACIONES DE SITUACIONES ORALES REALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	74	85	79	31	9	4	3,66
HOMBRES	5	26	28	11	2	3	3,29

Tabla 349: Frecuencia de las actividades comunicativas que simulan situaciones reales por sexo del profesorado

INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS CON OTROS PAÍSES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	8	19	28	48	175	1	1,70
HOMBRES	1	1	6	17	47	1	1,5

Tabla 350: Frecuencia de la realización de intercambios comunicativos con otros países por sexo del profesorado

REALIZAR /CORREGIR EJERCICIOS GRAMÁTICA DE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	54	101	68	44	11	4	3,51
HOMBRES	7	38	12	10	5	4	3,44

Tabla 351: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de gramática por sexo del profesorado

EXPLICAR ASPECTOS GRAMATICALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	54	107	83	29	5	4	3,63
HOMBRES	12	31	17	8	4	4	3,54

Tabla 352: Frecuencia de la explicación de aspectos gramaticales por sexo del profesorado

REALIZAR /CORREGIR EJERCICIOS DE VOCABULARIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	66	112	56	37	7	4	3,69
HOMBRES	8	37	21	6	0	4	3,65

Tabla 353: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de vocabulario por sexo del profesorado

EXPLICAR ASPECTOS DE VOCABULARIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	70	120	58	28	2	4	3,82
HOMBRES	13	35	18	6	0	4	3,76

Tabla 354: Frecuencia de la explicación de aspectos de vocabulario por sexo del profesorado

TRADUCCIÓN DE ELEMENTOS CONCRETOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	36	69	92	63	18	3	3,15
HOMBRES	3	15	29	21	4	3	2,89

Tabla 355: Frecuencia de la traducción de elementos concretos por sexo del profesorado

TRADUCCIÓN DE FRASES Y TEXTOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
----------------------------------	---	---	---	---	---	------	-------

<b>MUJERES</b>	30	39	75	74	60	3	2,66
<b>HOMBRES</b>	0	15	22	21	14	3	2,53

Tabla 356: Frecuencia de la traducción de frases y textos por sexo del profesorado

<b>REALIZAR DICTADOS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>MUJERES</b>	5	9	54	84	126	1	1,86
<b>HOMBRES</b>	1	4	10	28	29	1	1,89

Tabla 357: Frecuencia de la realización de dictados por tramos de edad

<b>PROYECTOS EN INGLÉS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>MUJERES</b>	31	69	84	58	36	3	3,00
<b>HOMBRES</b>	5	9	19	30	9	2	2,60

Tabla 358: Frecuencia con la que el alumnado realiza proyectos en los que utiliza el inglés como lengua vehicular por sexo del profesorado

<b>REALIZAR TRABAJOS POR TAREAS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>MUJERES</b>	34	51	83	58	52	3	2,85
<b>HOMBRES</b>	3	13	22	21	13	3	2,61

Tabla 359: Frecuencia con la que se realizan trabajos por proyectos, en los que se realiza una serie de actividades en inglés encaminadas a preparar una tarea o proyecto final por sexo del profesorado

<b>EXPLICAR ASPECTOS CULTURALES DE PAÍSES ANGLÓFONOS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>MUJERES</b>	99	94	63	21	1	5	3,97
<b>HOMBRES</b>	10	19	27	16	0	3	3,32

Tabla 360: Frecuencia de la explicación de aspectos culturales de países anglófonos (fiestas, acontecimientos históricos, personajes...) por sexo del profesorado

<b>TRATAR ASPECTOS DE LA PROPIA CULTURA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>MUJERES</b>	78	77	69	43	11	5	3,60
<b>HOMBRES</b>	5	17	28	19	3	3	3,03

Tabla 361: Frecuencia del tratamiento de aspectos de la propia cultura por sexo del profesorado

<b>AUXILIAR AYUDA A ENSEÑAR CULTURA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>MUJERES</b>	198	51	22	5	2	5	4,58
<b>HOMBRES</b>	52	14	3	2	1	5	4,58

Tabla 362: Grado de acuerdo con "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua" por sexo del profesorado

TRABAJO Y DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	44	116	70	37	11	4	3,52
HOMBRES	10	21	18	17	6	4	3,17

Tabla 363: Frecuencia del trabajo o desarrollo de estrategias de aprendizaje por sexo del profesorado

ADQUIRIR TÉCNICAS AUTO APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	103	124	30	20	1	4	4,11
HOMBRES	23	36	10	3	0	4	4,10

Tabla 364: Grado de acuerdo con la afirmación "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" por sexo del profesorado

ESTRATEGIAS PARA FUERA DE LA ESCUELA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	97	121	40	16	4	4	4,05
HOMBRES	18	42	8	4	0	4	4,03

Tabla 365: Grado de acuerdo con la afirmación "Es labor del profesor proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar" por sexo del profesorado

TÉCNICAS DE ESTUDIO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	27	49	80	82	40	2	2,79
HOMBRES	2	9	21	27	13	2	2,44

Tabla 366: Frecuencia de la explicación de técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia por sexo del profesorado

TRABAJAR ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS DE COMPENSACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	35	70	78	64	31	3	3,05
HOMBRES	3	16	22	20	11	3	2,72

Tabla 367: Frecuencia del trabajo de estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas por sexo del profesorado

PROMOVER "APRENDER A APRENDER"	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	61	101	75	32	9	4	3,62
HOMBRES	7	19	23	18	5	3	3,07

Tabla 368: Frecuencia de la promoción de "aprender a aprender" por sexo del profesorado

PARTICIPACIÓN DE LA CONVOCATORIA DEL PORTFOLIO	SÍ	NO
MUJERES	19	259
HOMBRES	4	68

Tabla 369: Participación en la convocatoria del Portfolio por sexo del profesorado

PROMOVER EL USO DE UN DOSSIER	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	33	42	53	69	81	1	2,56
HOMBRES	4	3	20	22	23	2	2,21

Tabla 370: Frecuencia de la promoción del uso de un dossier en cualquier formato para los trabajos del alumnado por sexo del profesorado

PORCENTAJE DE USO DEL LIBRO DE TEXTO POR NIVELES IMPARTIDOS - MUJERES										
	0%	0-10%	10-30%	30-50%	50-70%	70-90%	90-100	100%	MEDIA	MODA
1EP	8	6	12	15	34	24	7	0	51,84	50-70
2EP	6	7	11	19	35	26	9	0	53,54	50-70
3EP	6	3	7	25	28	28	10	0	56,31	70
4EP	5	1	7	22	38	32	9	0	58,95	50-70
5EP	9	3	11	12	42	27	11	0	56	50-70
6EP	7	2	10	12	36	31	11	0	58,32	50-70
1ESO	1	2	6	6	14	19	5	1	61,20	70-90
2ESO	1	2	2	10	13	22	7	1	64,74	70-90
3ESO	0	1	4	12	15	21	9	1	65,08	70-90
3PDC	5	1	5	4	6	8	1	0	45,33	70-90
4ESO	1	0	5	9	15	16	9	0	63,54	70-90
4PDC	1	0	3	3	5	7	3	0	60,23	70-90
1BAC	1	1	3	2	16	13	14	0	69,5	50-70
2BAC	3	1	3	6	11	10	9	0	60,93	50-70

Tabla 371: Porcentaje de uso del libro de texto por niveles impartidos entre las mujeres

PORCENTAJE DE USO DEL LIBRO DE TEXTO POR NIVELES IMPARTIDOS - HOMBRES										
	0%	0-10%	10-30%	30-50%	50-70%	70-90%	90-100	100%	MEDIA	MODA
1EP	2	0	1	4	6	6	1	1	57,86	70
2EP	1	0	2	4	5	6	0	1	56,84	70-90
3EP	1	0	3	4	5	6	1	0	54,75	70-90
4EP	1	0	1	4	9	8	1	0	60,63	50-70
5EP	2	1	2	4	8	5	2	0	53,13	50-70
6EP	3	1	2	3	9	5	4	0	55	50-70
1ESO	3	0	0	2	3	6	2	0	58,13	70-90
2ESO	2	0	0	2	5	5	1	1	60,94	70
3ESO	2	0	0	2	3	7	6	0	69,5	70-90
3PDC	2	0	3	1	0	1	0	0	25,71	10-30
4ESO	2	0	0	4	8	8	3	0	62,6	70
4PDC	0	0	2	1	0	1	1	0	51	10-30
1BAC	2	0	0	1	4	7	2	0	64,38	70-90
2BAC	0	1	0	4	6	3	2	0	59,69	50-70



Tabla 372: Porcentaje de uso del libro de texto por niveles impartidos entre los hombres

%	MUJERES	HOMBRES
1EP	51,84	57,86
2EP	53,54	56,84
3EP	56,31	54,75
4EP	58,95	60,63
5EP	56	53,13
6EP	58,32	55
1ESO	61,20	58,13
2ESO	64,74	60,94
3ESO	65,08	69,5
3PDC	45,33	25,71
4ESO	63,54	62,6
4PDC	60,23	51
1BAC	69,5	64,38
2BAC	60,93	59,69

Tabla 373: Porcentaje de seguimiento del libro de texto por sexo del profesorado

BUEN MEJOR HERRAMIENTA	LIBRO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES		10	53	72	79	64	2	2,52
HOMBRES		1	23	16	21	11	4	2,75

Tabla 374: Grado de acuerdo con la afirmación "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" por sexo del profesorado

EDITORIALES IMPONEN FORMA CLASE	LIBRO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES		41	76	59	60	42	4	3,05
HOMBRES		6	20	20	19	7	3,5	2,99

Tabla 375: Grado de acuerdo con la afirmación "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase de inglés" por sexo del profesorado

USO DE MATERIALES AUTÉNTICOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	25	63	100	74	16	3	3,03
HOMBRES	5	8	31	22	6	3	2,78

Tabla 376: Frecuencia de la utilización de materiales auténticos en el aula (no diseñados para estudiantes de inglés) por sexo del profesorado

MATERIAL MISMO NIVEL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	147	102	3	26	0	5	4,33
HOMBRES	37	25	1	8	1	5	4,24

Tabla 377: Grado de acuerdo con la afirmación "El material a disposición del alumnado (textos, audios, vídeos...) debe ser del nivel del alumnado por sexo del profesorado

MATERIAL NIVEL ALGO SUPERIOR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	73	122	32	40	11	4	3,74
HOMBRES	13	29	14	11	5	4	3,47

Tabla 378: Grado de acuerdo con la afirmación "El material a disposición del alumnado (textos, audios, videos...) debe ser de un nivel algo más alto que el actual del alumnado por sexo del profesorado

LEER LECTURAS GRADUADAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	113	112	31	18	4	5	4,12
HOMBRES	24	37	5	6	0	4	4,10

Tabla 379: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado lea el mayor número posible de lecturas graduadas" por sexo del profesorado

EXPOSICIÓN MATERIALES AUTÉNTICOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	204	63	7	4	0	5	4,68
HOMBRES	53	16	0	2	1	5	4,64

Tabla 380: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" por sexo del profesorado

EXPOSICIÓN MATERIALES ADAPTADOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	201	70	5	1	1	5	4,69
HOMBRES	48	20	2	1	1	5	4,57

Tabla 381: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés aunque sean adaptados" por sexo del profesorado

OCASIONES FUERA DEL CENTRO ESCOLAR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	16	59	49	93	61	2	2,55
HOMBRES	9	21	9	24	9	2	2,96

Tabla 382: Grado de acuerdo con la afirmación "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del contexto escolar" por sexo del profesorado

LABOR CONTACTO INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	55	108	60	35	20	4	3,51
HOMBRES	12	25	19	13	3	4	3,42

Tabla 383: Grado de acuerdo con la afirmación "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" por sexo del profesorado

PROMOCIÓN DEL CONTACTO CON EL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
-------------------------------	---	---	---	---	---	------	-------

INGLÉS							
MUJERES	24	60	74	85	35	2	2,83
HOMBRES	3	12	14	29	14	2	2,46

Tabla 384: Frecuencia de la promoción del contacto del alumnado con la lengua inglesa fuera del aula por sexo del profesorado

PORCENTAJE DE USO DE LA LENGUA INGLESA POR NIVELES IMPARTIDOS - MUJERES										
	0%	0-10%	10-30%	30-50%	50-70%	70-90%	90-100	100%	MEDIA	MODA
1EP	0	2	7	14	31	33	18	4	67,16	70-90
2EP	1	1	9	11	36	33	21	3	67,13	50-70
3EP	1	0	7	8	31	37	19	5	70,23	70-90
4EP	0	0	5	11	30	43	20	4	71,50	70-90
5EP	0	0	5	12	19	45	29	5	74,57	70-90
6EP	0	0	4	9	18	39	35	6	77,16	70-90
1ESO	0	4	7	9	11	13	10	0	58,70	70-90
2ESO	0	2	8	10	18	17	5	0	58,08	50-70
3ESO	0	1	6	9	14	16	12	3	66,31	70-90
3PDC	1	5	9	6	4	3	4	1	42,58	10-30
4ESO	0	0	3	8	14	12	17	2	71,34	90-100
4PDC	0	4	7	2	4	4	1	1	41,46	10-30
1BAC	1	0	1	4	4	20	13	8	79,51	70-90
2BAC	1	1	2	7	4	12	11	6	72,05	70-90

Tabla 385: Porcentaje de uso de la lengua inglesa por niveles impartidos entre las mujeres

PORCENTAJE DE USO DE LA LENGUA INGLESA POR NIVELES IMPARTIDOS - HOMBRES										
	0%	0-10%	10-30%	30-50%	50-70%	70-90%	90-100	100%	MEDIA	MODA
1EP	0	1	2	6	3	8	2	0	58,86	70-90
2EP	0	0	2	6	2	8	2	0	61,5	70-90
3EP	0	0	1	6	5	7	2	0	62,38	70-90
4EP	0	0	2	4	7	8	5	0	66,73	70-90
5EP	0	0	2	3	6	8	7	0	70,19	70-90
6EP	0	0	3	2	4	9	10	0	73,21	90-100
1ESO	0	0	3	2	3	5	1	1	61	70-90
2ESO	0	0	4	1	4	3	3	2	63,82	40
3ESO	0	0	3	1	5	6	3	1	66,58	70-90
3PDC	0	1	0	3	2	0	0	1	49,29	30-50
4ESO	0	0	5	0	6	6	5	2	67,29	70
4PDC	0	0	0	3	1	0	0	1	56	30-50
1BAC	0	0	1	3	5	2	5	0	67,19	80
2BAC	0	0	2	1	4	3	6	0	70,63	90-100

Tabla 386: Porcentaje de uso de la lengua inglesa por niveles impartidos entre los hombres

%	MUJERES	HOMBRES
1EP	67,16	58,86
2EP	67,13	61,5
3EP	70,23	62,38
4EP	71,50	66,73
5EP	74,57	70,19

6EP	77,16	73,21
1ESO	58,70	61
2ESO	58,08	63,82
3ESO	66,31	66,58
3PDC	42,58	49,29
4ESO	71,34	67,29
4PDC	41,46	56
1BAC	79,51	67,19
2BAC	72,05	70,63

Tabla 387: Porcentaje de uso de la lengua inglesa en el aula por sexo del profesorado

HABRÍA QUE IMPARTIR LA CLASE EN L2	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	133	110	1	28	6	5	4,21
HOMBRES	31	31	2	4	4	4,5	4,13

Tabla 388: Grado de acuerdo con la afirmación "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera" por sexo del profesorado

PROFESORADO USAR SOLO INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	102	105	7	41	23	4	3,80
HOMBRES	18	32	4	13	5	4	3,63

Tabla 389: Grado de acuerdo con la afirmación "El profesorado solo debe usar el inglés en el aula" por sexo del profesorado

ADAPTAR EL HABLA SIN L1	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	173	83	7	14	1	5	4,49
HOMBRES	36	29	4	2	1	5	4,35

Tabla 390: Grado de acuerdo con la afirmación "El profesorado de inglés debe adaptar su habla, hacer mimica, etc. para hacerse entender evitando la lengua del alumnado" por sexo del profesorado

IMPROVISAR EN FUNCIÓN DE LAS NECESIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	42	81	102	49	4	3	3,39
HOMBRES	2	18	30	18	4	3	2,94

Tabla 391: Frecuencia de la improvisación en función de las necesidades por sexo del profesorado

IMPROVISAR EN FUNCIÓN DE LAS NECESIDADES Y CIRCUNSTANCIAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	45	79	91	55	8	3	3,35
HOMBRES	2	12	27	25	6	3	2,71

Tabla 392: Frecuencia de la improvisación de actividades partiendo de las necesidades o circunstancias particulares del momento por sexo del profesorado

ADAPTARSE NECESIDADES AULA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	217	54	2	4	1	5	4,73
HOMBRES	43	23	2	3	1	5	4,44

Tabla 393: Grado de acuerdo con la afirmación "Muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula" por sexo del profesorado

MEJORA COMUNICATIVA ALUMNADO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	100	80	43	34	21	5	3,73
HOMBRES	23	22	13	10	4	5	3,69

Tabla 394: Grado de acuerdo con la afirmación "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por sexo del profesorado

MEJORA LINGÜÍSTICA ALUMNADO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	93	86	43	35	21	5	3,70
HOMBRES	19	25	14	10	4	4	3,63

Tabla 395: Grado de acuerdo con la afirmación "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por sexo del profesorado

USO DE LAS TIC EN LA PREPARACIÓN DE LAS CLASES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	64	122	54	27	11	4	3,72
HOMBRES	19	22	22	9	0	3,5	3,71

Tabla 396: Grado de uso de las TIC en la preparación de las clases por parte del profesorado

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL PROFESORADO EN LAS CLASES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	65	122	54	27	10	4	3,73
HOMBRES	21	21	17	11	2	4,5	3,67

Tabla 397: Grado de uso de las TIC por parte del profesorado en sus clases por sexo del profesorado

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL ALUMNADO EN LAS CLASES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	13	69	90	65	41	3	2,81
HOMBRES	4	17	19	23	9	2	2,78

Tabla 398: Grado de uso de las TIC por parte del alumnado en las clases por sexo del profesorado

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL ALUMNADO EN LAS TAREAS DE CASA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	5	28	58	113	74	2	2,20
HOMBRES	0	9	19	32	12	2	2,35

Tabla 399: Grado de uso de las TIC por parte del alumnado en las tareas para casa por sexo del profesorado

UTILIZAR APLICACIONES INFORMÁTICAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	84	75	66	34	19	5	3,62
HOMBRES	19	21	19	10	3	4	3,60

Tabla 400: Frecuencia de la utilización de aplicaciones informáticas en el aula por sexo del profesorado

UTILIZAR INTERNET EN EL AULA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	103	87	53	32	3	5	3,92
HOMBRES	21	23	18	7	3	4	3,72

Tabla 401: Frecuencia de la utilización de internet en el aula por sexo del profesorado

MÁS TIC EN INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	115	112	40	8	3	5	4,18
HOMBRES	23	32	13	3	1	4	4,01

Tabla 402: Grado de acuerdo con la afirmación "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" por sexo del profesorado

DEBERÍA APROVECHAR MEJOR TIC	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
MUJERES	104	113	32	22	7	4	4,03
HOMBRES	21	32	10	5	4	4	3,85

Tabla 403: Grado de acuerdo con la afirmación "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés" por sexo del profesorado

REPRODUCTORES DE AUDIO	SÍ	NO
MUJERES	175	103
HOMBRES	42	30

Tabla 404: Utilización de elementos tecnológicos: reproductor de cintas, CDs o archivos de audio por sexo del profesorado

REPRODUCTORES DE VÍDEO O DVD	SÍ	NO
MUJERES	134	144
HOMBRES	35	37

Tabla 405: Utilización de elementos tecnológicos: reproductor de video, DVD, etc. por sexo del profesorado

PANTALLA Y PROYECTOR CON ORDENADOR	SÍ	NO
MUJERES	209	69
HOMBRES	58	14

Tabla 406: Utilización de elementos tecnológicos: pantalla y proyector con ordenador por sexo del profesorado

PDI CON ORDENADOR	SÍ	NO
MUJERES	195	83
HOMBRES	51	21

Tabla 407: Utilización de elementos tecnológicos: pantalla digital interactiva (PDI) con ordenador por sexo del profesorado

LABORATORIO DE IDIOMAS	SÍ	NO
MUJERES	14	264
HOMBRES	4	68

Tabla 408: Utilización de elementos tecnológicos: laboratorio de idiomas por sexo del profesorado

CORREO ELECTRÓNICO	SÍ	NO
MUJERES	97	181
HOMBRES	27	45

Tabla 409: Utilización de elementos tecnológicos: correo electrónico por sexo del profesorado

DICCIONARIOS ELECTRÓNICOS	SÍ	NO
MUJERES	98	180
HOMBRES	34	38

Tabla 410: Utilización de elementos tecnológicos: diccionarios electrónicos por sexo del profesorado

APLICACIONES DE MÓVIL	SÍ	NO
MUJERES	21	257
HOMBRES	8	64

Tabla 411: Utilización de elementos tecnológicos: aplicaciones de móvil por sexo del profesorado

REDES SOCIALES	SÍ	NO
MUJERES	14	264
HOMBRES	5	67

Tabla 412: Utilización de elementos tecnológicos: redes sociales por sexo del profesorado

HERRAMIENTAS DE TRABAJO COLABORATIVO	SÍ	NO
MUJERES	9	269
HOMBRES	3	69

Tabla 413: Utilización de elementos tecnológicos: herramientas de trabajo colaborativo (tipo Google Drive) por sexo del profesorado

MALTED	SÍ	NO
MUJERES	21	257
HOMBRES	4	68

Tabla 414: Utilización de elementos tecnológicos: Malted u otras herramientas de autor específicas para lenguas extranjeras por sexo del profesorado

PÁGINA WEB O BLOG PROPIO	SÍ	NO
MUJERES	106	172
HOMBRES	26	46

Tabla 415: Utilización de elementos tecnológicos: página web o blog propio de aula o materia por sexo del profesorado

MATERIALES DIGITALES PROPIOS	SÍ	NO
MUJERES	65	213
HOMBRES	22	50

Tabla 416: Utilización de elementos tecnológicos: materiales digitales propios por sexo del profesorado

WEBQUESTS, MINIQESTS	SÍ	NO
MUJERES	41	237
HOMBRES	23	49

Tabla 417: Utilización de elementos tecnológicos: webquests, miniquests por sexo del profesorado

PROYECTOS ETWINNING	SÍ	NO
MUJERES	21	257
HOMBRES	2	70

Tabla 418: Utilización de elementos tecnológicos: proyectos colaborativos eTwinning por sexo del profesorado



### 8.2.4. DATOS SOBRE LA VARIABLE DE TIPO DE CENTRO, PÚBLICO O PRIVADO

NÚMERO DE PROFESORES POR TIPO DE CENTRO	
PÚBLICO	320
PRIVADO	34

Tabla 419: Número de profesores por titularidad del centro educativo

NIVELES	PRIMARIA	PRIMARIA Y SECUNDARIA	SECUNDARIA
PÚBLICO	179	1	140
PRIVADO	12	5	17

Tabla 420: Niveles de enseñanza por titularidad del centro educativo

TIPO DE LOCALIDAD	URBANO (+75.000 HABITANTES)	SITO EN UNA VILLA (10.000 A 75.000 HABITANTES)	RURAL (-10.000 HABITANTES)
PÚBLICO	77	113	130
PRIVADO	27	5	2

Tabla 421: Tipo de localidad por titularidad del centro educativo

NÚMERO DE ALUMNOS/AS EN EL AULA	- 10	10-15	15-20	20-25	25-30	+30
PÚBLICO	14	47	86	108	60	5
PRIVADO	0	2	6	12	14	0

Tabla 422: Ratio de alumnos/grupo por titularidad del centro educativo

SEXO DEL PROFESORADO	MUJERES	HOMBRES	NO QUIERO CONTESTAR
PÚBLICO	59	257	4
PRIVADO	13	21	0

Tabla 423: Sexo del profesorado por titularidad del centro educativo

EDAD	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70	MODA	MEDIA
PÚBLICO	3	16	34	42	49	83	63	26	3	1	46-50	45.09
PRIVADO	0	2	5	8	10	4	5	0	0	0	41-45	41.53

Tabla 424: Edad del profesorado por titularidad del centro educativo

FORMACIÓN EN LENGUA INGLESA	4	3	2	1	0	MODA	MEDIA
PÚBLICO	6	11	144	127	32	2	1,48
PRIVADO	1	2	19	8	4	2	1,65

Tabla 425: Formación en lengua inglesa por titularidad del centro educativo

FORMACIÓN PEDAGÓGICA	4	3	2	1	0	MODA	MEDIA
PÚBLICO	0	3	17	217	83	1	0,81
PRIVADO	0	1	0	21	12	1	0,71

Tabla 426: Formación pedagógica por titularidad del centro educativo

NOTA MEDIA EXPEDIENTE UNIVERSITARIO	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	5	45	205	65	2	1,97
PRIVADO	1	6	20	7	2	2,03

Tabla 427: Nota media del expediente universitario por titularidad del centro educativo

RAZÓN PARA INICIAR LA CARRERA COMO PROFESOR(A) DE INGLÉS	PORQUE TENÍA UN BUEN NIVEL DE INGLÉS	PORQUE TENÍA BUENA SALIDA LABORAL	PORQUE TENGO QUE IMPARTIRLO	PORQUE ME GUSTABA ENSEÑAR	PORQUE ME GUSTABA LA LENGUA INGLESA	PORQUE ERA LA MÁS EVIDENTE AL ACABAR LOS ESTUDIOS	PORQUE ES MI LENGUA NATIVA	OTROS
PÚBLICO	25	15	2	73	166	20	5	14
PRIVADO	4	1	0	11	15	1	2	0

Tabla 428: Razón para iniciar la carrera como profesor(a) de inglés por titularidad del centro educativo

RAZÓN PARA INICIAR LA CARRERA COMO PROFESOR(A) DE INGLÉS	PORQUE TENÍA UN BUEN NIVEL DE INGLÉS	PORQUE TENÍA BUENA SALIDA LABORAL	PORQUE TENGO QUE IMPARTIRLO	PORQUE ME GUSTABA ENSEÑAR	PORQUE ME GUSTABA LA LENGUA INGLESA	PORQUE ERA LA MÁS EVIDENTE AL ACABAR LOS ESTUDIOS	PORQUE ES MI LENGUA NATIVA	OTROS
PÚBLICO	7,81%	4,69%	0,63%	22,81%	51,88%	6,25%	1,56%	4,38%
PRIVADO	11,76%	2,94%	0%	32,35%	44,12%	2,94%	5,88%	0%

Tabla 429: Razón para iniciar la carrera como profesor(a) de inglés en porcentaje por titularidad del centro educativo

GUSTO POR LA PROFESIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	206	89	20	5	0	5	4,55
PRIVADO	20	11	3	0	0	5	4,50

Tabla 430: Gusto por la profesión por titularidad del centro educativo

ESTANCIAS EN EL EXTRANJERO	SI	NO
PÚBLICO	189	131
PRIVADO	20	14

Tabla 431: Estancias prolongadas en el extranjero durante la etapa de formación por titularidad del centro educativo

VALORACIÓN FORMACIÓN EN INGLÉS ORAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	73	158	80	8	1	4	3,92
PRIVADO	10	18	5	1	0	4	4,09

Tabla 432: Valoración de la formación en inglés oral por titularidad del centro educativo

VALORACIÓN FORMACIÓN EN INGLÉS ESCRITO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	104	177	39	0	0	4	4,20
PRIVADO	13	17	4	0	0	4	4,26

Tabla 433: Valoración de la formación en inglés escrito por titularidad del centro educativo

FORMACIÓN TIC EN LENGUAS EXTRANJERAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	34	131	124	30	1	4	3,52
PRIVADO	5	18	9	2	0	4	3,76

Tabla 434: Valoración de la formación TIC en lenguas extranjeras por titularidad del centro educativo

FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LENGUAS EXTRANJERAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	37	152	111	19	1	4	3,64
PRIVADO	3	21	7	3	0	4	3,71

Tabla 435: Valoración de la formación pedagógica en lenguas extranjeras por titularidad del centro educativo

CONOCIMIENTO DE TEORÍAS LENGUAS EXTRANJERAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	23	121	136	35	5	4	3,38
PRIVADO	2	15	12	5	0	4	3,41

Tabla 436: Valoración del conocimiento de teorías sobre lenguas extranjeras por titularidad del centro educativo

FORMACIÓN EN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
--------------	---	---	---	---	---	------	-------

CLIL							
PÚBLICO	21	104	123	56	16	3	3,18
PRIVADO	2	18	6	7	1	4	3,38

Tabla 437: Valoración de la formación en CLIL por titularidad del centro educativo

VALORACIÓN ENSEÑANZA COMUNICATIVA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	42	169	94	14	1	4	3,74
PRIVADO	4	21	4	5	0	4	3,71

Tabla 438: Valoración de la formación en enseñanza comunicativa por titularidad del centro educativo

VALORACIÓN CONOCIMIENTO ENSEÑANZA POR TAREAS Y PROYECTOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	23	95	138	56	8	3	3,22
PRIVADO	4	11	10	8	1	4	3,26

Tabla 439: Valoración del conocimiento en enseñanza por tareas y proyectos por titularidad del centro educativo

CONTRIBUCIÓN A LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DEL DEPARTAMENTO	HABITUALMENTE NO TENGO LA OPORTUNIDAD DE LEERLA	LA LEO PERO HABITUALMENTE NO APORTO NADA	LA REALIZAMOS CONJUNTAMENTE EN EL DEPARTAMENTO	SEGUIMOS LA DE LA EDITORIAL Y LA ADAPTAMOS	SÍ, Y PROCURO QUE REFLEJE LO QUE HAGO EN EL AULA
PÚBLICO	6	16	60	120	118
PRIVADO	0	0	5	17	12

Tabla 440: Contribución a la elaboración de la programación didáctica del departamento por titularidad del centro educativo

ACTUALIZACIÓN CURSOS CFR Y MINISTERIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	41	94	103	62	20	3	3,23
PRIVADO	3	8	10	8	5	3	2,88

Tabla 441: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de cursos de los centros de formación y recursos o Ministerio de Educación por titularidad del centro educativo

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE PUBLICACIONES ESPECIALIZADAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	26	50	126	80	38	3	2,83
PRIVADO	4	9	8	9	4	4/2	3,00

Tabla 442: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de revistas especializadas por titularidad del centro educativo

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE INTERNET	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	143	99	56	19	3	5	4,13
PRIVADO	15	12	5	1	1	5	4,15

Tabla 443: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de internet por titularidad del centro educativo

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE LIBROS ESPECIALIZADOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	33	79	119	66	23	3	3,10
PRIVADO	7	9	7	5	6	4	3,18

Tabla 444: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de libros especializados por titularidad del centro educativo

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE ENCUENTROS COMPAÑEROS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	20	92	133	52	23	3	3,11
PRIVADO	6	10	7	8	3	4	3,24

Tabla 445: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de encuentros con compañeros por titularidad del centro educativo

ME SIENTO VALORADO/A	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	52	136	57	54	21	4	3,45
PRIVADO	7	21	3	3	0	4	3,94

Tabla 446: Grado de acuerdo con "Me siento valorado/a como docente" por titularidad del centro educativo

SOY UN(A) DOCENTE IMPLICADO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	131	149	31	8	1	4	4,25
PRIVADO	12	17	5	0	0	4	4,21

Tabla 447: Grado de acuerdo con "Soy un profesor o profesora muy implicado/a" por titularidad del centro educativo

ME GUSTA INNOVAR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	131	144	37	5	3	4	4,23
PRIVADO	14	15	5	0	0	4	4,26

Tabla 448: Grado de acuerdo con "Me gusta innovar" por titularidad del centro educativo

MIS CLASES SON RUTINARIAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	9	59	57	125	70	2	2,41
PRIVADO	1	7	6	14	6	2	2,50

Tabla 449: Grado de acuerdo con "Mis clases son rutinarias" por titularidad del centro educativo

MI ENSEÑANZA ES MÁS COMUNICATIVA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	152	102	35	22	9	5	4,14
PRIVADO	14	15	4	0	1	4	4,21

Tabla 450: Grado de acuerdo con "Actualmente mi enseñanza es más comunicativa que hace años" por titularidad del centro educativo

ENSEÑO COMO ME ENSEÑARON	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	7	23	8	59	223	1	1,54
PRIVADO	0	3	3	9	19	1	1,71

Tabla 451: Grado de acuerdo con "Imparto clase de inglés de forma similar a cómo me enseñaron a mí cuando era alumno/a" por titularidad del centro educativo

OBJETIVO ÚNICO NIVEL DE INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	35	108	43	78	56	4	2,96
PRIVADO	1	10	9	9	5	4	2,79

Tabla 452: Grado de acuerdo con "El único objetivo es que el alumnado adquiera un buen nivel de inglés al final de cada etapa" por titularidad del centro educativo

ALUMNADO DEBE DECIDIR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	58	158	55	38	11	4	3,67
PRIVADO	4	17	8	4	1	4	3,56

Tabla 453: Grado de acuerdo "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula (escoger materiales, temas de conversación, canciones o formas de enseñar" por titularidad del centro educativo

ALUMNADO DEBE RESPONSABILIZARSE DE SU APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	203	94	15	5	3	5	4,53
PRIVADO	18	14	2	0	0	5	4,47

Tabla 454: Grado de acuerdo con "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" por titularidad del centro educativo

CONOCIMIENTO LEGISLACIÓN L2	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	21	135	112	48	4	4	3,38
PRIVADO	3	17	9	4	1	4	3,50

Tabla 455: Grado de conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas en los niveles en los que se imparte clase por titularidad del centro educativo

CONOCIMIENTO DEL MCERL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	16	114	121	64	5	3	3,23
PRIVADO	5	14	8	5	2	4	3,44

Tabla 456: Grado de conocimiento del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas por titularidad del centro educativo

CONOCIMIENTO DEL PORTFOLIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	12	67	125	85	31	3	2,83
PRIVADO	2	5	14	10	3	3	2,79

Tabla 457: Grado de conocimiento del Portfolio por titularidad del centro educativo

CONOCIMIENTO DEL E-PEL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	5	14	59	104	138	1	1,89
PRIVADO	0	2	9	11	12	1	2,03

Tabla 458: Grado de conocimiento del e-PEL por titularidad del centro educativo

CONOCIMIENTO DE GRAMÁTICA UNIVERSAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	16	107	97	49	51	4	2,96
PRIVADO	5	17	3	5	4	4	3,41

Tabla 459: Grado de conocimiento de la Gramática Universal por titularidad del centro educativo

CONOCIMIENTO DE TEORÍA DEL MONITOR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	5	25	67	70	153	1	1,93
PRIVADO	2	2	7	12	11	2	2,18

Tabla 460: Grado de conocimiento de la Teoría del Monitor por titularidad del centro educativo

CONOCIMIENTO DE TEORÍAS CONDUCTISTAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	7	58	112	85	58	3	2,60
PRIVADO	0	5	10	11	8	2	2,35

Tabla 461: Grado de conocimiento de las teorías conductistas por titularidad del centro educativo

CONOCIMIENTO DEL CONEXIONISMO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	3	23	54	95	145	1	1,89

<b>PRIVADO</b>	0	2	8	11	13	1	1,97
----------------	---	---	---	----	----	---	------

Tabla 462: Grado de conocimiento del Conexionismo por titularidad del centro educativo

CONOCIMIENTO PERSPECTIVA INTERACCIONISTA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>PÚBLICO</b>	7	35	75	84	119	1	2,15
<b>PRIVADO</b>	0	2	11	9	12	1	2,09

Tabla 463: Grado de conocimiento de la Perspectiva Interaccionista por titularidad del centro educativo

CONOCIMIENTO PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>PÚBLICO</b>	13	49	97	80	81	3	2,48
<b>PRIVADO</b>	1	2	12	6	13	1	2,18

Tabla 464: Grado de conocimiento de la Perspectiva Sociocultural por titularidad del centro educativo

CONOCIMIENTO INTERLENGUA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>PÚBLICO</b>	18	51	88	84	79	3	2,52
<b>PRIVADO</b>	4	3	7	10	10	1,5	2,44

Tabla 465: Grado de conocimiento del concepto de Interlengua por titularidad del centro educativo

CONOCIMIENTO ENSEÑANZA CLIL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>PÚBLICO</b>	22	81	99	83	35	3	2,91
<b>PRIVADO</b>	2	13	7	8	4	4	3,03

Tabla 466: Grado de conocimiento de la enseñanza CLIL por titularidad del centro educativo

ENSEÑANZA CLIL MEJORA COMUNICACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>PÚBLICO</b>	115	114	63	22	6	5	3,97
<b>PRIVADO</b>	15	14	4	1	0	5	4,26

Tabla 467: Grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado de inglés" por titularidad del centro educativo

ESTUDIAR MATERIAS PUEDE SER NEGATIVO CLIL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>PÚBLICO</b>	11	20	41	68	180	1	1,79
<b>PRIVADO</b>	0	2	3	8	21	1	1,59

Tabla 468: Grado de acuerdo con "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" por titularidad del centro educativo



REALIZAR EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN LECTORA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	155	118	39	6	2	5	4,31
PRIVADO	17	13	3	1	0	5	4,35

Tabla 469: Frecuencia de la realización de ejercicios de comprensión lectora (reading comprehension) por titularidad del centro educativo

REDACCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	69	92	91	41	27	4	3,42
PRIVADO	6	12	5	6	5	4	3,24

Tabla 470: Frecuencia de las redacciones por titularidad del centro educativo

EXÁMENES Y PRUEBAS ESCRITAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	99	119	65	30	7	4	3,85
PRIVADO	15	12	5	2	0	5	4,18

Tabla 471: Frecuencia de los exámenes y pruebas escritas por titularidad del centro educativo

CENTRARSE EN LAS PAU	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	53	70	70	71	56	2	2,98
PRIVADO	5	11	10	2	6	4	3,21

Tabla 472: Grado de acuerdo con la afirmación "En 2º de bachillerato hay que centrarse en las destrezas y actividades que se exigirán en las PAU aunque se trabaje menos la comunicación" por titularidad del centro educativo

ACTIVIDADES ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	175	109	30	5	1	5	4,41
PRIVADO	14	19	1	0	0	4	4,38

Tabla 473: Frecuencia de las actividades orales en general por titularidad del centro educativo

TRABAJAR LA PRONUNCIACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	120	137	52	11	0	4	4,14
PRIVADO	9	18	5	2	0	4	4,00

Tabla 474: Frecuencia del trabajo de la pronunciación por titularidad del centro educativo

ENSEÑAR Y TRABAJAR EL AFI	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	24	60	78	89	69	2	2,63
PRIVADO	1	12	11	6	4	4	3,00

Tabla 475: Frecuencia de la enseñanza y práctica del Alfabeto Fonético Internacional por titularidad del centro educativo

REALIZAR EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN ORAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	192	101	22	4	1	5	4,50
PRIVADO	16	13	5	0	0	5	4,32

Tabla 476: Frecuencia de los ejercicios de comprensión oral (listening comprehension) por titularidad del centro educativo

VER VÍDEOS SIN ACTIVIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	37	46	72	95	70	2	2,64
PRIVADO	3	3	10	8	10	3/1	2,44

Tabla 477: Frecuencia del visionado de vídeos sin realizar actividades sobre ellos por titularidad del centro educativo

VER VÍDEOS CON ACTIVIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	69	100	91	54	6	4	3,54
PRIVADO	6	12	9	6	1	4	3,47

Tabla 478: Frecuencia del visionado de vídeos realizando actividades sobre ellos por titularidad del centro educativo

ESCUCHAR Y TRABAJAR CANCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	115	83	73	42	7	5	3,80
PRIVADO	13	8	8	5	0	5	3,85

Tabla 479: Frecuencia de escuchar y trabajar canciones por titularidad del centro educativo

CANTAR CANCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	133	63	49	44	31	5	3,70
PRIVADO	11	5	7	5	6	5	3,29

Tabla 480: Frecuencia de cantar canciones por titularidad del centro educativo

EXPOSICIONES ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	38	76	99	78	29	3	3,05
PRIVADO	6	13	7	5	3	4	3,41

Tabla 481: Frecuencia de las exposiciones orales por titularidad del centro educativo

EXÁMENES Y PRUEBAS ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	70	115	84	41	10	4	3,61
PRIVADO	11	15	4	3	1	4	3,94

Tabla 482: Frecuencia de los exámenes y pruebas orales por titularidad del centro educativo

HABLAR EN INGLÉS SOBRE ASPECTOS DE INTERÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	122	105	72	19	2	5	4,02
PRIVADO	14	15	4	0	1	4	4,21

Tabla 483: Frecuencia de hablar con el alumnado en inglés (sobre aspectos de interés) por titularidad del centro educativo

REALIZAR DEBATES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	12	30	81	97	100	1	2,24
PRIVADO	2	8	8	10	6	2	2,71

Tabla 484: Frecuencia de realizar debates por titularidad del centro educativo

JUEGOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	92	86	76	54	12	5	3,60
PRIVADO	6	9	10	7	2	3	3,29

Tabla 485: Frecuencia de los juegos por titularidad del centro educativo

REALIZAR ACTIVIDADES DE TIPO ROLE PLAY	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	83	118	82	29	8	4	3,75
PRIVADO	7	14	8	5	0	4	3,68

Tabla 486: Frecuencia de la realización de actividades de interacción oral de tipo role-play por titularidad del centro educativo

BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN GRUPO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	26	70	111	77	36	3	2,92
PRIVADO	1	9	10	9	5	3	2,76

Tabla 487: Frecuencia de la realización de ejercicios de búsqueda de información en grupo por titularidad del centro educativo

SIMULACIONES DE SITUACIONES ORALES REALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	75	94	101	42	8	3	3,58
PRIVADO	4	17	8	2	3	4	3,50

Tabla 488: Frecuencia de las actividades comunicativas que simulan situaciones reales por titularidad del centro educativo

INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS CON OTROS PAÍSES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	9	17	32	58	204	1	1,65
PRIVADO	0	3	3	8	20	1	1,68

Tabla 489: Frecuencia de la realización de intercambios comunicativos con otros países por titularidad del centro educativo

REALIZAR /CORREGIR EJERCICIOS DE GRAMÁTICA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	50	129	76	50	15	4	3,47
PRIVADO	11	12	4	5	2	4	3,74

Tabla 490: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de gramática por titularidad del centro educativo

EXPLICAR ASPECTOS GRAMATICALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	57	139	92	34	8	4	3,60
PRIVADO	10	10	9	3	2	4,5	3,68

Tabla 491: Frecuencia de la explicación de aspectos gramaticales por titularidad del centro educativo

REALIZAR /CORREGIR EJERCICIOS DE VOCABULARIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	65	137	71	42	5	4	3,67
PRIVADO	10	13	7	2	2	4	3,79

Tabla 492: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de vocabulario por titularidad del centro educativo

EXPLICAR ASPECTOS DE VOCABULARIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	74	145	69	30	2	4	3,81
PRIVADO	9	12	8	4	1	4	3,71

Tabla 493: Frecuencia de la explicación de aspectos de vocabulario por titularidad del centro educativo

TRADUCCIÓN DE ELEMENTOS CONCRETOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	36	75	109	79	21	3	3,08
PRIVADO	3	9	14	7	1	3	3,18

Tabla 494: Frecuencia de la traducción de elementos concretos por titularidad del centro educativo

TRADUCCIÓN DE FRASES Y TEXTOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	28	51	86	87	68	2	2,64
PRIVADO	2	4	12	10	6	3	2,59

Tabla 495: Frecuencia de la traducción de frases y textos por titularidad del centro educativo

REALIZAR DICTADOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	6	9	61	100	144	1	1,85
PRIVADO	0	4	3	15	12	2	1,97

Tabla 496: Frecuencia de la realización de dictados por titularidad del centro educativo

PROYECTOS EN INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	33	72	91	82	42	3	2,91
PRIVADO	4	6	12	8	4	3	2,94

Tabla 497: Frecuencia con la que el alumnado realiza proyectos en los que utiliza el inglés como lengua vehicular por titularidad del centro educativo

REALIZAR TRABAJOS POR TAREAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	36	56	95	73	60	3	2,80
PRIVADO	1	8	11	8	6	3	2,71

Tabla 498: Frecuencia con la que se realizan trabajos por proyectos, en los que se realiza una serie de actividades en inglés encaminadas a preparar una tarea o proyecto final por titularidad del centro educativo

EXPLICAR ASPECTOS CULTURALES DE PAÍSES ANGLÓFONOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	101	106	80	33	0	4	3,86
PRIVADO	8	9	11	5	1	3	3,53

Tabla 499: Frecuencia de la explicación de aspectos culturales de países anglófonos (fiestas, acontecimientos históricos, personajes...) por titularidad del centro educativo

TRATAR ASPECTOS DE LA PROPIA CULTURA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	79	83	88	58	12	3	3,50
PRIVADO	4	12	10	6	2	4	3,29

Tabla 500: Frecuencia del tratamiento de aspectos de la propia cultura por titularidad del centro educativo

AUXILIAR AYUDA A ENSEÑAR CULTURA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	230	59	23	5	3	5	4,59
PRIVADO	21	8	3	2	0	5	4,41

Tabla 501: Grado de acuerdo con "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua" por titularidad del centro educativo

TRABAJO Y	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
-----------	---	---	---	---	---	------	-------

DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE								
PÚBLICO	50	123	79	53	15	4		3,44
PRIVADO	4	16	9	3	2	4		3,50

Tabla 502: Frecuencia del trabajo o desarrollo de estrategias de aprendizaje por titularidad del centro educativo

ADQUIRIR TÉCNICAS DE APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	118	140	38	23	1	4	4,10
PRIVADO	8	21	4	1	0	4	4,06

Tabla 503: Grado de acuerdo con la afirmación "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" por titularidad del centro educativo

ESTRATEGIAS PARA FUERA DE LA ESCUELA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	105	144	48	19	4	4	4,02
PRIVADO	10	20	2	1	1	4	4,09

Tabla 504: Grado de acuerdo con la afirmación "Es labor del profesor proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar" por titularidad del centro educativo

TÉCNICAS DE ESTUDIO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	27	51	90	102	50	2	2,70
PRIVADO	2	8	11	9	4	3	2,85

Tabla 505: Frecuencia de la explicación de técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia por titularidad del centro educativo

TRABAJAR ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS DE COMPENSACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	36	77	92	79	36	3	2,99
PRIVADO	2	10	9	5	8	4	2,79

Tabla 506: Frecuencia del trabajo de estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas por titularidad del centro educativo

PROMOVER "APRENDER A APRENDER"	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	62	106	92	49	11	4	3,50
PRIVADO	6	15	7	3	3	4	3,53

Tabla 507: Frecuencia de la promoción de "aprender a aprender" por titularidad del centro educativo

PARTICIPACIÓN DE LA CONVOCATORIA DEL PORTFOLIO	SÍ	NO
PÚBLICO	19	301
PRIVADO	4	30

Tabla 508: Participación en la convocatoria del Portfolio por titularidad del centro educativo

PROMOVER EL USO DE UN DOSSIER	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	36	44	64	83	93	1	2,52
PRIVADO	1	2	9	10	12	1	2,12

Tabla 509: Frecuencia de la promoción del uso de un dossier en cualquier formato para los trabajos del alumnado por titularidad del centro educativo

	PÚBLICO	PRIVADO	MEDIA
4INF	19,16	30,00	19,71
5INF	22,95	30,00	23,32
6INF	25,00	25,00	25,00
1EP	52,63	59,38	53,05
2EP	54,09	59,29	54,37
3EP	56,64	53,33	56,41
4EP	58,88	62,22	59,10
5EP	55,23	60,00	55,50
6EP	57,81	55,56	57,66
1ESO	59,37	68,18	60,68
2ESO	63,36	66,92	63,96
3ESO	66,67	62,94	65,93
3PDC	45,68	40,00	45,25
4ESO	63,62	66,67	60,10
4PDC	60,36	80,00	61,03
1BAC	70,09	59,44	68,66
2BAC	64,09	40,71	61,45
TOTAL	50,55	56,05	51,01

Tabla 510: Porcentaje de seguimiento del libro de texto por titularidad del centro educativo

BUEN LIBRO MEJOR HERRAMIENTA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	11	67	76	93	73	2	2,53
PRIVADO	0	9	14	8	3	3	2,85

Tabla 511: Grado de acuerdo con la afirmación "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" por titularidad del centro educativo

EDITORIALES IMPONEN FORMA CLASE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	42	91	69	70	48	4	3,03
PRIVADO	5	5	10	11	3	2	2,94

Tabla 512: Grado de acuerdo con la afirmación "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase de inglés" por titularidad del centro educativo

USO DE MATERIALES AUTÉNTICOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	29	67	116	88	20	3	2,99
PRIVADO	1	6	16	8	3	3	2,82

Tabla 513: Frecuencia de la utilización de materiales auténticos en el aula (no diseñados para estudiantes de inglés) por titularidad del centro educativo

MATERIAL MISMO NIVEL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	166	117	4	32	1	5	4,30
PRIVADO	20	12	0	2	0	5	4,47

Tabla 514: Grado de acuerdo con la afirmación "El material a disposición del alumnado (textos, audios, vídeos...) debe ser del nivel del alumnado por titularidad del centro educativo

MATERIAL NIVEL ALGO SUPERIOR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	82	138	39	45	16	4	3,70
PRIVADO	5	16	7	6	0	4	3,59

Tabla 515: Grado de acuerdo con la afirmación "El material a disposición del alumnado (textos, audios, vídeos...) debe ser de un nivel algo más alto que el actual del alumnado por titularidad del centro educativo

LEER LECTURAS GRADUADAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	128	130	34	23	5	4	4,10
PRIVADO	10	19	4	1	0	4	4,12

Tabla 516: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado lea el mayor número posible de lecturas graduadas" por titularidad del centro educativo

EXPOSICIÓN MATERIALES AUTÉNTICOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	233	73	7	6	1	5	4,66
PRIVADO	27	7	0	0	0	5	4,79

Tabla 517: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" por titularidad del centro educativo

EXPOSICIÓN MATERIALES ADAPTADOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	228	83	6	1	2	5	4,67
PRIVADO	22	10	1	1	0	5	4,56

Tabla 518: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés aunque sean adaptados" por titularidad del centro educativo

OCASIONES FUERA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
-----------------	---	---	---	---	---	------	-------



DEL CENTRO ESCOLAR							
PÚBLICO	21	69	56	108	66	2	2,60
PRIVADO	4	11	5	9	5	4	3,00

Tabla 519: Grado de acuerdo con la afirmación "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del contexto escolar" por titularidad del centro educativo

LABOR CONTACTO INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	105	144	48	19	4	4	4,02
PRIVADO	10	20	2	1	1	4	4,09

Tabla 520: Grado de acuerdo con la afirmación "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" por titularidad del centro educativo

PROMOCIÓN DEL CONTACTO CON EL INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	26	67	82	104	41	2	2,79
PRIVADO	2	7	6	11	8	2	2,53

Tabla 521: Frecuencia de la promoción del contacto del alumnado con la lengua inglesa fuera del aula por titularidad del centro educativo

	PÚBLICO	PRIVADO	MEDIA
4INF	59,86	50,71	59,32
5INF	60,45	47,86	59,70
6INF	62,59	42,14	61,39
1EP	66,50	55,00	65,72
2EP	66,84	54,38	66,10
3EP	69,09	61,67	68,58
4EP	70,38	73,89	70,61
5EP	74,81	58,33	73,76
6EP	77,17	66,00	76,37
1ESO	56,10	70,91	58,43
2ESO	57,38	67,69	59,10
3ESO	63,00	75,00	65,49
3PDC	41,57	59,00	43,75
4ESO	67,69	79,67	69,88
4PDC	41,30	60,00	43,17
1BAC	77,98	68,50	76,57
2BAC	71,57	68,75	71,21
TOTAL	66,18	64,71	66,04

Tabla 522: Porcentaje de uso de la lengua inglesa en el aula por titularidad del centro educativo

HABRÍA QUE IMPARTIR LA CLASE EN L2	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	151	126	3	31	9	5	4,18
PRIVADO	17	15	0	1	1	5	4,35

Tabla 523: Grado de acuerdo con la afirmación "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera" por titularidad del centro educativo

PROFESORADO USAR SOLO INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	111	122	11	50	26	4	3,76
PRIVADO	11	16	1	4	2	4	3,88

Tabla 524: Grado de acuerdo con la afirmación "El profesorado solo debe usar el inglés en el aula" por titularidad del centro educativo

PROFESORADO DEBE ADAPTAR SU HABLA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	190	103	10	14	3	5	4,45
PRIVADO	19	12	1	2	0	5	4,41

Tabla 525: Grado de acuerdo con la afirmación "El profesorado de inglés debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando usar la lengua del alumnado" por titularidad del centro educativo

IMPROVISAR EN FUNCIÓN DE LAS NECESIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	39	92	121	61	7	3	3,30
PRIVADO	5	8	13	7	1	3	3,26

Tabla 526: Frecuencia de la improvisación en función de las necesidades por titularidad del centro educativo

IMPROVISAR EN FUNCIÓN DE LAS NECESIDADES Y CIRCUNSTANCIAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	45	83	111	68	13	3	3,25
PRIVADO	2	9	9	12	2	2	2,91

Tabla 527: Frecuencia de la improvisación de actividades partiendo de las necesidades o circunstancias particulares del momento por titularidad del centro educativo

ADAPTARSE NECESIDADES AULA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	243	66	3	5	3	5	4,69
PRIVADO	19	12	1	2	0	5	4,41

Tabla 528: Grado de acuerdo con la afirmación "Muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula" por titularidad del centro educativo

MEJORA COMUNICATIVA ALUMNADO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	102	97	53	41	27	5	3,64
PRIVADO	21	5	3	4	1	5	4,21

Tabla 529: Grado de acuerdo con la afirmación "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por titularidad

del centro educativo

MEJORA LINGÜÍSTICA ALUMNADO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	97	100	53	43	27	4	3,62
PRIVADO	15	11	4	3	1	5	4,06

Tabla 530: Grado de acuerdo con la afirmación "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por titularidad del centro educativo

USO DE LAS TIC EN LA PREPARACIÓN DE LAS CLASES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	75	131	70	33	11	4	3,71
PRIVADO	8	15	6	5	0	4	3,76

Tabla 531: Grado de uso de las TIC en la preparación de las clases por parte del profesorado por titularidad del centro educativo

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL PROFESORADO EN LAS CLASES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	76	133	66	34	11	4	3,72
PRIVADO	10	11	7	5	1	4	3,71

Tabla 532: Grado de uso de las TIC por parte del profesorado en sus clases por titularidad del centro educativo

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL ALUMNADO EN LAS CLASES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	16	74	102	82	46	3	2,79
PRIVADO	1	13	8	7	5	4	2,94

Tabla 533: Grado de uso de las TIC por parte del alumnado en las clases por titularidad del centro educativo

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL ALUMNADO EN LAS TAREAS DE CASA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	5	28	72	134	81	2	2,19
PRIVADO	0	9	8	11	6	2	2,59

Tabla 534: Grado de uso de las TIC por parte del alumnado en las tareas para casa por titularidad del centro educativo

UTILIZAR APLICACIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
-----------------------	---	---	---	---	---	------	-------

INFORMÁTICAS							
PÚBLICO	94	84	80	42	20	5	3,59
PRIVADO	9	12	8	3	2	4	3,68

Tabla 535: Frecuencia de la utilización de aplicaciones informáticas en el aula por titularidad del centro educativo

UTILIZAR INTERNET EN EL AULA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	115	99	61	40	5	5	3,87
PRIVADO	9	13	11	0	1	4	3,85

Tabla 536: Frecuencia de la utilización de internet en el aula por titularidad del centro educativo

MÁS TIC EN INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	128	126	50	11	5	5	4,13
PRIVADO	10	20	4	0	0	4	4,18

Tabla 537: Grado de acuerdo con la afirmación "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" por titularidad del centro educativo

DEBERÍA APROVECHAR MEJOR TIC	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
PÚBLICO	118	130	37	23	12	4	4,00
PRIVADO	8	16	6	4	0	4	3,82

Tabla 538: Grado de acuerdo con la afirmación "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés" por titularidad del centro educativo

REPRODUCTORES DE AUDIO	SÍ	NO
PÚBLICO	204	116
PRIVADO	17	17

Tabla 539: Utilización de elementos tecnológicos: reproductor de cintas, CDs o archivos de audio por titularidad del centro educativo

REPRODUCTORES DE VÍDEO O DVD	SÍ	NO
PÚBLICO	155	165
PRIVADO	16	18

Tabla 540: Utilización de elementos tecnológicos: reproductor de vídeo, DVD, etc. por titularidad del centro educativo

PANTALLA Y PROYECTOR CON ORDENADOR	SÍ	NO
PÚBLICO	250	70
PRIVADO	20	14

Tabla 541: Utilización de elementos tecnológicos: pantalla y proyector con ordenador por titularidad del centro educativo

<b>PDI CON ORDENADOR</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>PÚBLICO</b>	219	101
<b>PRIVADO</b>	28	6

Tabla 542: Utilización de elementos tecnológicos: pantalla digital interactiva (PDI) con ordenador por titularidad del centro educativo

<b>LABORATORIO DE IDIOMAS</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>PÚBLICO</b>	14	306
<b>PRIVADO</b>	4	30

Tabla 543: Utilización de elementos tecnológicos: laboratorio de idiomas por titularidad del centro educativo

<b>CORREO ELECTRÓNICO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>PÚBLICO</b>	117	203
<b>PRIVADO</b>	13	21

Tabla 544: Utilización de elementos tecnológicos: correo electrónico por titularidad del centro educativo

<b>DICCIONARIOS ELECTRÓNICOS</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>PÚBLICO</b>	121	199
<b>PRIVADO</b>	12	22

Tabla 545: Utilización de elementos tecnológicos: diccionarios electrónicos por titularidad del centro educativo

<b>APLICACIONES DE MÓVIL</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>PÚBLICO</b>	26	294
<b>PRIVADO</b>	3	31

Tabla 546: Utilización de elementos tecnológicos: aplicaciones de móvil por titularidad del centro educativo

<b>REDES SOCIALES</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>PÚBLICO</b>	17	303
<b>PRIVADO</b>	2	32

Tabla 547: Utilización de elementos tecnológicos: redes sociales por titularidad del centro educativo

<b>HERRAMIENTAS DE TRABAJO COLABORATIVO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>PÚBLICO</b>	47	273
<b>PRIVADO</b>	5	29

Tabla 548: Utilización de elementos tecnológicos: herramientas de trabajo colaborativo (tipo Google Drive) por titularidad del centro educativo

MALTED	SÍ	NO
PÚBLICO	22	298
PRIVADO	3	31

Tabla 549: Utilización de elementos tecnológicos: Malted u otras herramientas de autor específicas para lenguas extranjeras por titularidad del centro educativo

PÁGINA WEB O BLOG PROPIO	SÍ	NO
PÚBLICO	119	201
PRIVADO	14	20

Tabla 550: Utilización de elementos tecnológicos: página web o blog propio de aula o materia por titularidad del centro educativo

MATERIALES DIGITALES PROPIOS	SÍ	NO
PÚBLICO	75	245
PRIVADO	12	22

Tabla 551: Utilización de elementos tecnológicos: materiales digitales propios por titularidad del centro educativo

WEBQUESTS, MINIQESTS	SÍ	NO
PÚBLICO	57	263
PRIVADO	8	26

Tabla 552: Utilización de elementos tecnológicos: webquests, miniquests por titularidad del centro educativo

PROYECTOS ETWINNING	SÍ	NO
PÚBLICO	20	300
PRIVADO	3	31

Tabla 553: Utilización de elementos tecnológicos: proyectos colaborativos eTwinning por titularidad del centro educativo

8.2.5. DATOS SOBRE LA VARIABLE DE NÚMERO DE ALUMNOS POR CLASE

NÚMERO DE PROFESORES POR RATIO DE ALUMNOS/AS	
0 A 10	14
10 A 15	49
15 A 20	92
20 A 25	120
25 A 30	74
MÁS DE 30	5

Tabla 554: Número de profesores por número de alumnos

TIPO DE CENTRO	PÚBLICO	PRIVADO CONCERTADO	PRIVADO CON NIVELES CONCERTADOS	PRIVADO SIN CONCERTAR
0 A 10	14	0	0	0
10 A 15	47	1	0	1
15 A 20	86	5	1	0
20 A 25	108	12	0	0
25 A 30	60	12	2	0
MÁS DE 30	5	0	0	0
MEDIA	20,02	23,33	24,17	12,50

Tabla 555: Tipo de centro por número de alumnos

TIPO DE LOCALIDAD	URBANO (+75.000 HABITANTES)	SITO EN UNA VILLA (10.000 A 75.000 HABITANTES)	RURAL (-10.000 HABITANTES)
0 A 10	1	0	13
10 A 15	2	5	42
15 A 20	16	33	43
20 A 25	42	51	27
25 A 30	40	27	7
MÁS DE 30	3	2	0
NÚMERO MEDIO	23,58	21,99	16,23

Tabla 556: Tipo de localidad por tramo de número de alumnos

NÚMERO DE ALUMNOS/AS EN EL AULA	GUSTO-2	GUSTO-3	GUSTO-4	GUSTO-5	TOTAL
0 A 10	0	0	2	12	4,86
10 A 15	1	4	12	32	4,53
15 A 20	1	4	22	65	4,64
20 A 25	0	11	42	67	4,47
25 A 30	3	3	22	46	4,50
MÁS DE 30	0	1	0	4	4,60

Tabla 557: Gusto por la profesión por número de alumnos

SEXO PROFESORADO DEL	MUJERES	HOMBRES	NO QUIERO CONTESTAR
0 A 10	11	3	0

<b>10 A 15</b>	36	12	1
<b>15 A 20</b>	77	15	0
<b>20 A 25</b>	93	25	2
<b>25 A 30</b>	56	17	1
<b>MÁS DE 30</b>	5	0	0
<b>0 A 10</b>	20,30	20,24	21,25

Tabla 558: Sexo del profesorado por número de alumnos

EDAD	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70	MEDIA
<b>0-10</b>	0	2	3	1	3	3	1	1	0	0	41,21
<b>10-15</b>	1	5	10	8	7	10	6	2	0	0	41,06
<b>15-20</b>	1	4	7	16	20	25	17	2	0	0	44,03
<b>20-25</b>	0	5	9	17	20	27	23	16	2	1	46,50
<b>25-30</b>	1	2	10	8	7	21	20	4	1	0	45,64
<b>30+</b>	0	0	0	0	2	1	1	1	0	0	49,00

Tabla 559: Edad del profesorado por número de alumnos

FORMACIÓN EN LENGUA INGLESA	4	3	2	1	0	MODA	MEDIA
<b>0 A 10</b>	1	1	2	10	0	1	1,50
<b>10 A 15</b>	0	2	19	22	6	1	1,35
<b>15 A 20</b>	1	2	44	38	7	2	1,48
<b>20 A 25</b>	1	4	50	51	14	1	1,39
<b>25 A 30</b>	3	3	45	14	9	2	1,69
<b>MÁS DE 30</b>	1	1	3	0	0	2	2,60

Tabla 560: Formación en lengua inglesa por número de alumnos

FORMACIÓN PEDAGÓGICA	4	3	2	1	0	MODA	MEDIA
<b>0 A 10</b>	0	0	0	13	1	1	0,93
<b>10 A 15</b>	0	0	2	37	10	1	0,84
<b>15 A 20</b>	0	3	3	73	13	1	0,96
<b>20 A 25</b>	0	0	6	84	30	1	0,80
<b>25 A 30</b>	0	0	5	31	38	0	0,55
<b>MÁS DE 30</b>	0	1	1	0	3	0	1,00

Tabla 561: Formación pedagógica por número de alumnos

NOTA MEDIA EXPEDIENTE UNIVERSITARIO	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>0 A 10</b>	0	6	6	2	2,50	2,29
<b>10 A 15</b>	0	9	27	13	2	1,91
<b>15 A 20</b>	1	11	62	18	2	1,95
<b>20 A 25</b>	2	9	82	27	2	1,88
<b>25 A 30</b>	2	15	45	12	2	2,09
<b>MÁS DE 30</b>	1	1	3	0	2	2,60

Tabla 562: Nota media del expediente universitario por número de alumnos



RAZÓN PARA INICIAR LA CARRERA COMO PROFESOR(A) DE INGLÉS	PORQUE TENÍA UN BUEN NIVEL DE INGLÉS	PORQUE TENÍA BUENA SALIDA LABORAL	PORQUE TENGO QUE IMPARTIRLO	PORQUE ME GUSTABA ENSEÑAR	PORQUE ME GUSTABA LA LENGUA INGLESA	PORQUE ERA LA SALIDA MÁS EVIDENTE AL ACABAR LOS ESTUDIOS	PORQUE ES MI LENGUA NATIVA	OTROS
0 A 10	1	0	0	2	11	0	0	0
10 A 15	2	3	0	9	28	4	0	3
15 A 20	6	3	1	25	47	4	3	3
20 A 25	11	4	1	23	66	9	3	3
25 A 30	8	6	0	24	26	4	1	5
MÁS DE 30	1	0	0	1	3	0	0	0

Tabla 563: Razón para iniciar la carrera como profesor(a) de inglés por número de alumnos

RAZÓN PARA INICIAR LA CARRERA COMO PROFESOR(A) DE INGLÉS	PORQUE TENÍA UN BUEN NIVEL DE INGLÉS	PORQUE TENÍA BUENA SALIDA LABORAL	PORQUE TENGO QUE IMPARTIRLO	PORQUE ME GUSTABA ENSEÑAR	PORQUE ME GUSTABA LA LENGUA INGLESA	PORQUE ERA LA SALIDA MÁS EVIDENTE AL ACABAR LOS ESTUDIOS	PORQUE ES MI LENGUA NATIVA	OTROS
0 A 10	7,14%			14,29%	78,57%			
10 A 15	4,08%	6,12%		18,37%	57,14%	8,16%		6,12%
15 A 20	6,52%	4,35%	1,09%	27,17%	51,09%	4,35%	3,26%	3,26%
20 A 25	9,17%	3,33%	0,83%	19,17%	55,00%	7,50%	2,50%	2,50%
25 A 30	10,81%	8,11%		32,43%	35,14%	5,41%	1,35%	6,76%
MÁS DE 30	20,00%			20,00%	60,00%			

Tabla 564: Razón para iniciar la carrera como profesor(a) de inglés en porcentaje por número de alumnos

GUSTO POR LA PROFESIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	12	2	0	0	0	5	4,86
10 A 15	32	12	4	1	0	5	4,53
15 A 20	65	22	4	1	0	5	4,64
20 A 25	67	42	11	0	0	5	4,47
25 A 30	46	22	3	3	0	5	4,50
MÁS DE 30	4	0	1	0	0	5	4,60

Tabla 565: Gusto por la profesión por número de alumnos

ESTANCIAS EN EL EXTRANJERO	SI	NO
0 A 10	7	7

<b>10 A 15</b>	30	19
<b>15 A 20</b>	55	37
<b>20 A 25</b>	59	61
<b>25 A 30</b>	54	20
<b>MÁS DE 30</b>	4	1

Tabla 566: Estancias prolongadas en el extranjero durante la etapa de formación por número de alumnos

VALORACIÓN FORMACIÓN EN INGLÉS ORAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>0 A 10</b>	2	6	6	0	0	3,50	3,71
<b>10 A 15</b>	6	28	13	2	0	4	3,77
<b>15 A 20</b>	24	45	22	1	0	4	4,00
<b>20 A 25</b>	25	55	36	4	0	4	3,84
<b>25 A 30</b>	24	39	8	2	1	4	4,12
<b>MÁS DE 30</b>	2	3	0	0	0	4	4,40

Tabla 567: Valoración de la formación en inglés oral por número de alumnos

VALORACIÓN FORMACIÓN EN INGLÉS ESCRITO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>0 A 10</b>	0-10	3	8	3	0	4	4,00
<b>10 A 15</b>	10-15	13	30	6	0	4	4,14
<b>15 A 20</b>	15-20	31	52	9	0	4	4,24
<b>20 A 25</b>	20-25	38	64	18	0	4	4,17
<b>25 A 30</b>	25-30	29	38	7	0	4	4,30
<b>MÁS DE 30</b>	30+	3	2	0	0	5	4,60

Tabla 568: Valoración de la formación en inglés escrito por número de alumnos

FORMACIÓN TIC EN LENGUAS EXTRANJERAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>0 A 10</b>	2	5	6	0	1	3	3,50
<b>10 A 15</b>	8	21	16	4	0	4	3,67
<b>15 A 20</b>	11	45	31	5	0	4	3,67
<b>20 A 25</b>	8	50	51	11	0	3	3,46
<b>25 A 30</b>	9	25	28	12	0	3	3,42
<b>MÁS DE 30</b>	1	3	1	0	0	4	4,00

Tabla 569: Valoración de la formación TIC en lenguas extranjeras por número de alumnos

FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LENGUAS EXTRANJERAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>0 A 10</b>	2	8	4	0	0	4	3,86
<b>10 A 15</b>	4	27	18	0	0	4	3,71
<b>15 A 20</b>	14	48	25	5	0	4	3,77
<b>20 A 25</b>	13	53	43	11	0	4	3,57
<b>25 A 30</b>	7	34	26	6	1	4	3,54

<b>MÁS DE 30</b>	0	3	2	0	0	4	3,60
------------------	---	---	---	---	---	---	------

Tabla 570: Valoración de la formación pedagógica en lenguas extranjeras por número de alumnos

CONOCIMIENTO DE TEORÍAS LENGUAS EXTRANJERAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>0 A 10</b>	1	7	5	1	0	4	3,57
<b>10 A 15</b>	2	19	25	3	0	3	3,41
<b>15 A 20</b>	5	41	35	10	1	4	3,42
<b>20 A 25</b>	13	39	50	16	2	3	3,38
<b>25 A 30</b>	4	29	29	10	2	3,5	3,31
<b>MÁS DE 30</b>	0	1	4	0	0	3	3,20

Tabla 571: Valoración del conocimiento de teorías sobre lenguas extranjeras por número de alumnos

FORMACIÓN EN CLIL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>0 A 10</b>	2	5	4	2	1	4	3,36
<b>10 A 15</b>	2	20	22	4	1	3	3,37
<b>15 A 20</b>	9	31	29	19	4	4	3,24
<b>20 A 25</b>	6	43	41	24	6	4	3,16
<b>25 A 30</b>	4	22	30	13	5	3	3,09
<b>MÁS DE 30</b>	0	1	3	1	0	3	3,00

Tabla 572: Valoración de la formación en CLIL por número de alumnos

VALORACIÓN ENSEÑANZA COMUNICATIVA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>0 A 10</b>	1	10	3	0	0	4	3,86
<b>10 A 15</b>	5	28	16	0	0	4	3,78
<b>15 A 20</b>	15	48	24	5	0	4	3,79
<b>20 A 25</b>	12	59	40	8	1	4	3,61
<b>25 A 30</b>	11	44	13	6	0	4	3,81
<b>MÁS DE 30</b>	2	1	2	0	0	3/5	4

Tabla 573: Valoración de la formación en enseñanza comunicativa por número de alumnos

VALORACIÓN CONOCIMIENTO ENSEÑANZA POR TAREAS Y PROYECTOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>0 A 10</b>	1	5	6	2	0	3	3,36
<b>10 A 15</b>	2	16	22	9	0	3	3,22
<b>15 A 20</b>	6	29	41	15	1	3	3,26
<b>20 A 25</b>	9	37	48	22	4	3	3,21
<b>25 A 30</b>	9	17	30	14	4	3	3,18
<b>MÁS DE 30</b>	0	2	1	2	0	4/2	3,00

Tabla 574: Valoración del conocimiento en enseñanza por tareas y proyectos por número de alumnos

CONTRIBUCIÓN A LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DEL DEPARTAMENTO	HABITUALMENTE NO TENGO LA OPORTUNIDAD DE LEERLA	LA LEO PERO HABITUALMENTE NO APORTO NADA	LA REALIZAMOS CONJUNTAMENTE EN EL DEPARTAMENTO	SEGUIMOS LA DE LA EDITORIAL Y LA ADAPTAMOS	SÍ, Y PROCURO QUE REFLEJE LO QUE HAGO EN EL AULA
0 A 10	0	1	1	6	6
10 A 15	0	3	4	21	21
15 A 20	1	2	16	30	43
20 A 25	3	5	19	57	36
25 A 30	2	4	22	23	23
MÁS DE 30	0	1	3	0	1

Tabla 575: Contribución a la elaboración de la programación didáctica del departamento por número de alumnos

ACTUALIZACIÓN CURSOS CFR Y MINISTERIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	1	3	4	5	1	3	2,86
10 A 15	8	11	16	10	4	3	3,18
15 A 20	13	24	33	14	8	3	3,22
20 A 25	13	42	32	26	7	4	3,23
25 A 30	7	21	27	14	5	3	3,15
MÁS DE 30	2	1	1	1	0	5	3,80

Tabla 576: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de cursos del centros de formación y recursos o Ministerio de Educación por número de alumnos

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE PUBLICACIONES ESPECIALIZADAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	1	3	6	3	1	3	3,00
10 A 15	3	8	20	10	8	3	2,76
15 A 20	6	11	41	28	6	3	2,82
20 A 25	11	24	38	30	17	3	2,85
25 A 30	9	12	27	17	9	3	2,93
MÁS DE 30	0	1	2	1	1	3	2,60

Tabla 577: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de revistas especializadas por número de alumnos

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE INTERNET	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	8	4	2	0	0	5	4,43
10 A 15	20	16	7	5	1	5	4,00
15 A 20	45	30	11	6	0	5	4,24
20 A 25	47	39	25	6	3	5	4,01
25 A 30	34	21	16	3	0	5	4,16
MÁS DE 30	4	1	0	0	0	5	4,80

Tabla 578: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de internet por número de alumnos

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE LIBROS ESPECIALIZADOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	1	2	8	2	1	3	3,00
10 A 15	4	17	16	9	3	4	3,20
15 A 20	7	24	35	22	4	3	3,09
20 A 25	15	28	44	17	16	3	3,08
25 A 30	13	17	19	20	5	2	3,18
MÁS DE 30	0	0	4	1	0	3	2,80

Tabla 579: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de libros especializados por número de alumnos

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE ENCUENTROS COMPAÑEROS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	0	3	8	3	0	3	3,00
10 A 15	4	12	23	5	5	3	3,10
15 A 20	4	31	30	19	8	4	3,04
20 A 25	10	34	46	22	8	3	3,13
25 A 30	8	21	30	10	5	3	3,23
MÁS DE 30	0	1	3	1	0	3	3,00

Tabla 580: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de encuentros con compañeros por número de alumnos

ME SIENTO VALORADO/A	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	4	5	3	2	0	4	3,79
10 A 15	7	20	7	12	3	4	3,33
15 A 20	15	39	16	16	6	4	3,45
20 A 25	15	53	24	19	9	4	3,38
25 A 30	18	37	9	7	3	4	3,81
MÁS DE 30	0	3	1	1	0	4	3,40

Tabla 581: Grado de acuerdo con "Me siento valorado/a como docente" por número de alumnos

SOY UN(A) DOCENTE IMPLICADO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	7	6	1	0	0	5	4,36
10 A 15	21	22	6	0	0	4	4,31
15 A 20	33	46	9	3	1	4	4,16
20 A 25	50	56	13	1	0	4	4,29
25 A 30	29	34	8	3	0	4	4,20
MÁS DE 30	3	2	0	0	0	5	4,60

Tabla 582: Grado de acuerdo con "Soy un profesor o profesora muy implicado/a" por número de alumnos

ME GUSTA INNOVAR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	7	5	1	1	0	5	4,29
10 A 15	23	20	4	2	0	5	4,31
15 A 20	39	43	8	0	2	4	4,27
20 A 25	46	60	14	0	0	4	4,27
25 A 30	28	29	14	2	1	4	4,09
MÁS DE 30	2	2	1	0	0	4,50	4,20

Tabla 583: Grado de acuerdo con "Me gusta innovar" por número de alumnos

MIS CLASES SON RUTINARIAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	0	1	2	9	2	2	2,14
10 A 15	0	12	8	16	13	2	2,39
15 A 20	3	13	11	41	24	2	2,24
20 A 25	3	23	26	42	26	2	2,46
25 A 30	4	16	16	28	10	2	2,68
MÁS DE 30	0	1	0	3	1	2	2,20

Tabla 584: Grado de acuerdo con "Mis clases son rutinarias" por número de alumnos

MI ENSEÑANZA ES MÁS COMUNICATIVA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	4	4	2	2	2	4,5	3,43
10 A 15	20	21	7	1	0	4	4,22
15 A 20	44	30	8	7	3	5	4,14
20 A 25	60	40	11	6	3	5	4,23
25 A 30	37	18	11	6	2	5	4,11
MÁS DE 30	1	4	0	0	0	4	4,20

Tabla 585: Grado de acuerdo con "Actualmente mi enseñanza es más comunicativa que hace años" por número de alumnos

ENSEÑO COMO ME ENSEÑARON	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	0	0	2	3	9	1	1,50
10 A 15	1	2	3	11	32	1	1,55
15 A 20	1	10	2	12	67	1	1,54
20 A 25	0	8	3	25	84	1	1,46
25 A 30	5	6	1	14	48	1	1,73
MÁS DE 30	0	0	0	3	2	2	1,60

Tabla 586: Grado de acuerdo con "Imparto clase de inglés de forma similar a cómo me enseñaron a mí cuando era alumno/a" por número de alumnos

OBJETIVO ÚNICO NIVEL DE INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	1	6	1	4	2	4	3,00
10 A 15	6	16	7	11	9	4	2,98
15 A 20	10	29	11	23	19	4	2,87
20 A 25	15	44	17	26	18	4	3,10
25 A 30	4	21	15	21	13	4/2	2,76

<b>MÁS DE 30</b>	0	2	1	2	0	4/2	3,00
------------------	---	---	---	---	---	-----	------

Tabla 587: Grado de acuerdo con "El único objetivo es que el alumnaod adquiriera un buen nivel de inglés al final de cada etapa" por número de alumnos

ALUMNADO DEBE DECIDIR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	2	8	2	2	0	4	3,71
10 A 15	14	18	10	6	1	4	3,78
15 A 20	14	53	10	10	5	4	3,66
20 A 25	18	58	22	17	5	4	3,56
25 A 30	12	36	18	7	1	4	3,69
<b>MÁS DE 30</b>	2	2	1	0	0	4,5	4,20

Tabla 588: Grado de acuerdo "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula (escoger materiales, temas de conversación, canciones o formas de enseñar)" por número de alumnos

ALUMNADO DEBE RESPONSABILIZARSE DE SU APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	7	4	1	2	0	5	4,14
10 A 15	31	15	3	0	0	5	4,57
15 A 20	59	26	6	1	0	5	4,55
20 A 25	78	35	4	1	2	5	4,55
25 A 30	43	27	2	1	1	5	4,49
<b>MÁS DE 30</b>	3	1	1	0	0	5	4,40

Tabla 589: Grado de acuerdo con "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" por número de alumnos

CONOCIMIENTO LEGISLACIÓN L2	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	0	8	3	3	0	4	3,36
10 A 15	2	22	15	8	2	4	3,29
15 A 20	5	42	34	11	0	4	3,45
20 A 25	8	50	41	19	2	4	3,36
25 A 30	8	29	27	9	1	4	3,45
<b>MÁS DE 30</b>	1	1	1	2	0	2	3,20

Tabla 590: Grado de conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas en los niveles en los que se imparte clase por número de alumnos

CONOCIMIENTO DEL MCERL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	0	5	8	0	1	3	3,21
10 A 15	3	18	16	12	0	4	3,24
15 A 20	6	32	37	16	1	3	3,28
20 A 25	7	46	40	24	3	4	3,25
25 A 30	4	26	26	16	2	3,5	3,19
<b>MÁS DE 30</b>	1	1	2	1	0	2	3,40

Tabla 591: Grado de conocimiento del Marco Común Europeo de Referencia para las Leguas por número de alumnos

CONOCIMIENTO DEL PORTFOLIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
----------------------------	---	---	---	---	---	------	-------

<b>0 A 10</b>	0	3	10	0	1	3	3,07
<b>10 A 15</b>	2	8	19	15	5	3	2,73
<b>15 A 20</b>	5	21	33	25	8	3	2,89
<b>20 A 25</b>	5	27	46	31	11	3	2,87
<b>25 A 30</b>	1	13	28	23	9	3	2,65
<b>MÁS DE 30</b>	1	0	3	1	0	3	3,20

Tabla 592: Grado de conocimiento del Portfolio por número de alumnos

<b>CONOCIMIENTO DEL E-PEL</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>0 A 10</b>	1	0	8	2	3	3	2,57
<b>10 A 15</b>	0	2	8	24	15	2	1,94
<b>15 A 20</b>	1	3	10	34	44	1	1,73
<b>20 A 25</b>	2	7	25	34	52	2	1,94
<b>25 A 30</b>	0	4	15	19	36	1	1,82
<b>MÁS DE 30</b>	1	0	2	2	0	2,5	3,00

Tabla 593: Grado de conocimiento del e-PEL por número de alumnos

<b>CONOCIMIENTO DE GRAMÁTICA UNIVERSAL</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>0 A 10</b>	0	5	6	3	0	3	3,14
<b>10 A 15</b>	3	18	14	8	6	4	3,08
<b>15 A 20</b>	7	34	30	9	12	4	3,16
<b>20 A 25</b>	6	41	28	23	22	4	2,88
<b>25 A 30</b>	5	24	20	10	15	4	2,92
<b>MÁS DE 30</b>	0	2	2	1	0	3,5	3,20

Tabla 594: Grado de conocimiento de la Gramática Universal por número de alumnos

<b>CONOCIMIENTO DE TEORÍA DEL MONITOR</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>0 A 10</b>	0	1	6	3	4	3	2,29
<b>10 A 15</b>	1	2	9	14	23	3	1,86
<b>15 A 20</b>	2	4	21	21	44	1	1,90
<b>20 A 25</b>	2	14	22	24	58	1	1,98
<b>25 A 30</b>	2	5	15	17	35	1	1,95
<b>MÁS DE 30</b>	0	1	1	3	0	2	2,60

Tabla 595: Grado de conocimiento de la Teoría del Monitor por número de alumnos

<b>CONOCIMIENTO DE TEORÍAS CONDUCTISTAS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>0 A 10</b>	0	2	7	4	1	3	2,71
<b>10 A 15</b>	1	8	15	17	8	2	2,53
<b>15 A 20</b>	4	14	37	22	15	3	2,67
<b>20 A 25</b>	2	30	40	28	20	3	2,72
<b>25 A 30</b>	0	8	21	23	22	2	2,20
<b>MÁS DE 30</b>	0	1	2	2	0	2,5	2,80

Tabla 596: Grado de conocimiento de las teorías conductistas por número de alumnos



CONOCIMIENTO DEL CONEXIONISMO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	0	2	5	4	3	3	2,43
10 A 15	0	2	9	18	20	1	1,86
15 A 20	2	4	18	26	42	1	1,89
20 A 25	1	11	21	37	50	1	1,97
25 A 30	0	6	9	17	42	1	1,72
MÁS DE 30	0	0	0	4	1	2	1,80

Tabla 597: Grado de conocimiento del Conexionismo por número de alumnos

CONOCIMIENTO PERSPECTIVA INTERACCIONISTA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	1	1	5	4	3	3	2,50
10 A 15	0	5	10	21	13	2	2,14
15 A 20	3	8	27	16	38	1	2,15
20 A 25	3	17	27	32	41	1	2,24
25 A 30	0	6	16	16	36	1	1,89
MÁS DE 30	0	0	1	4	0	2	2,20

Tabla 598: Grado de conocimiento de la Perspectiva Interaccionista por número de alumnos

CONOCIMIENTO PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	1	2	6	3	2	3	2,79
10 A 15	2	7	13	21	6	2	2,55
15 A 20	4	12	32	19	25	3	2,47
20 A 25	4	22	34	29	31	3	2,49
25 A 30	2	7	21	14	30	1	2,15
MÁS DE 30	1	1	3	0	0	3	3,60

Tabla 599: Grado de conocimiento de la Perspectiva Sociocultural por número de alumnos

CONOCIMIENTO INTERLENGUA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	0	2	7	3	2	3	2,64
10 A 15	0	5	14	19	11	2	2,27
15 A 20	5	16	25	24	22	3	2,54
20 A 25	10	16	30	34	30	2	2,52
25 A 30	6	14	18	12	24	2	2,54
MÁS DE 30	1	1	1	2	0	2	3,20

Tabla 600: Grado de conocimiento del concepto de Interlengua por número de alumnos

CONOCIMIENTO ENSEÑANZA CLIL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	2	4	5	3	0	3	3,36
10 A 15	3	14	16	13	3	3	3,02
15 A 20	9	24	22	26	11	2	2,93

<b>20 A 25</b>	6	33	40	30	11	3	2,94
<b>25 A 30</b>	4	18	22	16	14	3	2,76
<b>MÁS DE 30</b>	0	1	1	3	0	2	2,60

Tabla 601: Grado de conocimiento de la enseñanza CLIL por número de alumnos

ENSEÑANZA CLIL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>MEJORA COMUNICACIÓN</b>							
<b>0 A 10</b>	6	3	2	2	1	5	3,79
<b>10 A 15</b>	23	15	7	4	0	5	4,16
<b>15 A 20</b>	27	43	17	4	1	4	3,99
<b>20 A 25</b>	48	36	26	9	1	5	4,01
<b>25 A 30</b>	23	31	13	4	3	4	3,91
<b>MÁS DE 30</b>	3	0	2	0	0	5	4,20

Tabla 602: Grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado de inglés" por número de alumnos

ESTUDIAR MATERIAS PUEDE SER NEGATIVO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>0 A 10</b>	2	0	3	5	4	2	2,36
<b>10 A 15</b>	0	2	5	4	38	1	1,41
<b>15 A 20</b>	2	7	7	25	51	1	1,74
<b>20 A 25</b>	3	11	14	24	68	1	1,81
<b>25 A 30</b>	4	2	14	18	36	1	1,92
<b>MÁS DE 30</b>	0	0	1	0	4	1	1,40

Tabla 603: Grado de acuerdo con "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" por número de alumnos

REALIZAR EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN LECTORA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>0 A 10</b>	5	5	3	1	0	5	4,00
<b>10 A 15</b>	23	18	6	2	0	5	4,27
<b>15 A 20</b>	38	40	13	1	0	4	4,25
<b>20 A 25</b>	63	43	11	2	1	5	4,38
<b>25 A 30</b>	40	23	9	1	1	5	4,35
<b>MÁS DE 30</b>	3	2	0	0	0	5	4,60

Tabla 604: Frecuencia de la realización de ejercicios de comprensión lectora (reading comprehension) por número de alumnos

REDACCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>0 A 10</b>	2	3	5	1	3	3	3,00
<b>10 A 15</b>	6	17	14	5	7	4	3,20
<b>15 A 20</b>	18	23	29	15	7	3	3,33
<b>20 A 25</b>	21	34	37	17	11	3	3,31
<b>25 A 30</b>	25	25	11	9	4	4,5	3,78
<b>MÁS DE 30</b>	3	2	0	0	0	5	4,60

Tabla 605: Frecuencia de las redacciones por número de alumnos

EXÁMENES Y PRUEBAS ESCRITAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	2	7	2	3	0	4	3,57
10 A 15	19	15	9	5	1	5	3,94
15 A 20	21	41	21	7	2	4	3,78
20 A 25	41	37	28	10	4	5	3,84
25 A 30	29	28	10	7	0	5	4,07
MÁS DE 30	2	3	0	0	0	4	4,40

Tabla 606: Frecuencia de los exámenes y pruebas escritas por número de alumnos

CENTRARSE EN LAS PAU	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	1	2	6	2	3	3	2,71
10 A 15	4	6	11	10	18	1	2,35
15 A 20	15	20	29	19	9	3	3,14
20 A 25	20	23	19	33	25	2	2,83
25 A 30	17	28	15	7	7	4	3,55
MÁS DE 30	1	2	0	2	0	4/2	3,40

Tabla 607: Grado de acuerdo con la afirmación "En 2º de bachillerato hay que centrarse en las destrezas y actividades que se exigirán en las PAU aunque se trabaje menos la comunicación" por número de alumnos

ACTIVIDADES ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	9	5	0	0	0	5	4,64
10 A 15	28	14	5	2	0	5	4,39
15 A 20	56	29	6	1	0	5	4,52
20 A 25	60	48	9	2	1	5	4,37
25 A 30	33	31	10	0	0	5	4,31
MÁS DE 30	3	1	1	0	0	5	4,40

Tabla 608: Frecuencia de las actividades orales en general por número de alumnos

TRABAJAR LA PRONUNCIACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	7	4	3	0	0	5	4,29
10 A 15	24	19	5	1	0	5	4,35
15 A 20	34	34	19	5	0	4,5	4,05
20 A 25	43	62	12	3	0	4	4,21
25 A 30	20	32	18	4	0	4	3,92
MÁS DE 30	1	4	0	0	0	4	4,20

Tabla 609: Frecuencia del trabajo de la pronunciación por número de alumnos

ENSEÑAR Y TRABAJAR EL AFI	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	1	3	5	1	4	3	2,71
10 A 15	4	15	7	15	8	4/2	2,84
15 A 20	7	17	25	21	22	3	2,63

<b>20 A 25</b>	10	25	29	33	23	2	2,72
<b>25 A 30</b>	3	11	22	22	16	2,5	2,50
<b>MÁS DE 30</b>	0	1	1	3	0	2	2,60

Tabla 610: Frecuencia de la enseñanza y práctica del Alfabeto Fonético Internacional por número de alumnos

REALIZAR EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN ORAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>0 A 10</b>	7	7	0	0	0	4,5	4,50
<b>10 A 15</b>	28	16	4	1	0	5	4,45
<b>15 A 20</b>	52	27	12	1	0	5	4,41
<b>20 A 25</b>	75	37	8	0	0	5	4,56
<b>25 A 30</b>	43	25	3	2	1	5	4,45
<b>MÁS DE 30</b>	3	2	0	0	0	5	4,60

Tabla 611: Frecuencia de los ejercicios de comprensión oral (listening comprehension) por número de alumnos

VER VÍDEOS SIN ACTIVIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>0 A 10</b>	3	3	5	3	0	3	3,43
<b>10 A 15</b>	11	5	9	14	10	2	2,86
<b>15 A 20</b>	7	12	24	27	22	2	2,51
<b>20 A 25</b>	11	17	29	40	23	2	2,61
<b>25 A 30</b>	8	11	15	17	23	1	2,51
<b>MÁS DE 30</b>	0	1	0	2	2	1,5	2,00

Tabla 612: Frecuencia del visionado de vídeos sin realizar actividades sobre ellos por número de alumnos

VER VÍDEOS CON ACTIVIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>0 A 10</b>	5	2	6	1	0	3	3,79
<b>10 A 15</b>	12	17	11	9	0	4	3,65
<b>15 A 20</b>	18	34	25	15	0	4	3,60
<b>20 A 25</b>	28	37	32	21	2	4	3,56
<b>25 A 30</b>	10	21	25	13	5	3	3,24
<b>MÁS DE 30</b>	2	1	1	1	0	5	3,8

Tabla 613: Frecuencia del visionado de vídeos realizando actividades sobre ellos por número de alumnos

ESCUCHAR Y TRABAJAR CANCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>0 A 10</b>	8	2	4	0	0	5	4,29
<b>10 A 15</b>	21	15	7	4	2	5	4,00
<b>15 A 20</b>	41	17	17	17	0	5	3,89
<b>20 A 25</b>	40	39	30	9	2	5	3,88
<b>25 A 30</b>	17	17	21	16	3	3	3,39
<b>MÁS DE 30</b>	1	1	2	1	0	3	3,40

Tabla 614: Frecuencia de escuchar y trabajar canciones por número de alumnos

CANTAR CANCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	8	2	4	0	0	5	4,29
10 A 15	21	15	7	4	2	5	4,00
15 A 20	41	17	17	17	0	5	3,89
20 A 25	40	39	30	9	2	5	3,88
25 A 30	17	17	21	16	3	3	3,39
MÁS DE 30	1	1	2	1	0	3	3,40

Tabla 615: Frecuencia de cantar canciones por número de alumnos

EXPOSICIONES ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	0	3	5	4	2	3	2,64
10 A 15	7	8	17	12	5	3	3,00
15 A 20	8	29	26	20	9	4	3,08
20 A 25	13	27	40	31	9	3	3,03
25 A 30	15	20	17	15	7	4	3,28
MÁS DE 30	1	2	1	1	0	4	3,60

Tabla 616: Frecuencia de las exposiciones orales por número de alumnos

EXÁMENES Y PRUEBAS ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	3	5	2	3	1	4	3,43
10 A 15	14	13	14	6	1	5/3	3,67
15 A 20	17	42	21	10	2	4	3,67
20 A 25	24	43	31	16	6	4	3,53
25 A 30	23	24	17	9	1	4	3,80
MÁS DE 30	0	3	2	0	0	4	3,60

Tabla 617: Frecuencia de los exámenes y pruebas orales por número de alumnos

HABLAR EN INGLÉS SOBRE ASPECTOS DE INTERÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	9	3	2	0	0	5	4,50
10 A 15	15	20	13	1	0	4	4,00
15 A 20	32	34	21	5	0	4	4,01
20 A 25	47	37	29	5	2	5	4,02
25 A 30	30	24	11	8	1	5	4,00
MÁS DE 30	3	2	0	0	0	5	4,60

Tabla 618: Frecuencia de hablar con el alumnado en inglés (sobre aspectos de interés) por número de alumnos

REALIZAR DEBATES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	0	3	3	4	4	1,5	2,36
10 A 15	3	3	12	11	20	1	2,14
15 A 20	2	9	26	30	25	2	2,27
20 A 25	4	13	20	37	46	1	2,10
25 A 30	4	9	25	25	11	2,5	2,59
MÁS DE 30	1	1	3	0	0	3	3,60

Tabla 619: Frecuencia de realizar debates por número de alumnos

JUEGOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	6	6	2	0	0	4,5	4,29
10 A 15	14	16	14	3	2	4	3,76
15 A 20	31	21	22	14	4	5	3,66
20 A 25	34	37	23	21	5	4	3,62
25 A 30	13	14	24	21	2	3	3,20
MÁS DE 30	0	1	1	2	1	2	2,40

Tabla 620: Frecuencia de los juegos por número de alumnos

REALIZAR ACTIVIDADES DE TIPO ROLE PLAY	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	3	7	3	1	0	4	3,86
10 A 15	16	11	19	2	1	3	3,80
15 A 20	21	39	22	5	5	4	3,72
20 A 25	33	48	25	13	1	4	3,83
25 A 30	17	27	18	11	1	4	3,65
MÁS DE 30	0	0	3	2	0	3	2,60

Tabla 621: Frecuencia de la realización de actividades de interacción oral de tipo role-play por número de alumnos

BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN GRUPO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	2	4	5	0	3	3	3,14
10 A 15	5	13	20	10	1	3	3,22
15 A 20	5	18	36	20	13	3	2,80
20 A 25	11	26	33	33	17	2,5	2,84
25 A 30	4	16	26	21	7	3	2,85
MÁS DE 30	0	2	1	2	0	4/2	3,00

Tabla 622: Frecuencia de la realización de ejercicios de búsqueda de información en grupo por número de alumnos

SIMULACIONES DE SITUACIONES ORALES REALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	3	5	4	2	0	4	3,64
10 A 15	14	11	17	6	1	3	3,63
15 A 20	20	35	27	7	3	4	3,67
20 A 25	25	37	39	17	2	3	3,55
25 A 30	16	22	21	10	5	4	3,46
MÁS DE 30	1	1	1	2	0	2	3,20

Tabla 623: Frecuencia de las actividades comunicativas que simulan situaciones reales por número de alumnos

INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS CON OTROS PAÍSES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA

<b>0 A 10</b>	0	2	4	3	5	1	2,21
<b>10 A 15</b>	2	2	5	7	33	1	1,63
<b>15 A 20</b>	2	5	11	14	60	1	1,64
<b>20 A 25</b>	4	5	5	20	86	1	1,51
<b>25 A 30</b>	1	4	9	21	39	1	1,74
<b>MÁS DE 30</b>	0	2	1	1	1	4	2,80

Tabla 624: Frecuencia de la realización de intercambios comunicativos con otros países por número de alumnos

REALIZAR /CORREGIR EJERCICIOS DE GRAMÁTICA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>0 A 10</b>	2	3	5	2	2	3	3,07
<b>10 A 15</b>	8	20	10	7	4	3	3,43
<b>15 A 20</b>	10	38	26	16	2	4	3,41
<b>20 A 25</b>	20	46	27	19	8	4	3,43
<b>25 A 30</b>	20	33	10	10	1	4	3,82
<b>MÁS DE 30</b>	1	1	2	1	0	3	3,40

Tabla 625: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de gramática por número de alumnos

EXPLICAR ASPECTOS GRAMATICALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>0 A 10</b>	2	5	4	2	1	4	3,36
<b>10 A 15</b>	10	17	15	5	2	2	3,57
<b>15 A 20</b>	15	34	28	15	0	4	3,53
<b>20 A 25</b>	18	48	38	11	5	4	3,53
<b>25 A 30</b>	21	32	15	4	2	4	3,89
<b>MÁS DE 30</b>	1	3	1	0	0	4	4,00

Tabla 626: Frecuencia de la explicación de aspectos gramaticales por número de alumnos

REALIZAR /CORREGIR EJERCICIOS DE VOCABULARIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>0 A 10</b>	3	1	7	3	0	3	3,29
<b>10 A 15</b>	11	20	11	7	0	4	3,71
<b>15 A 20</b>	15	45	17	13	2	4	3,63
<b>20 A 25</b>	23	54	24	14	5	4	3,63
<b>25 A 30</b>	22	28	17	7	0	4	3,88
<b>MÁS DE 30</b>	1	2	2	0	0	3,5	3,80

Tabla 627: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de vocabulario por número de alumnos

EXPLICAR ASPECTOS DE VOCABULARIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>0 A 10</b>	3	7	1	3	0	4	3,71
<b>10 A 15</b>	11	21	12	4	1	4	3,76

<b>15 A 20</b>	22	35	24	11	0	4	3,74
<b>20 A 25</b>	24	54	30	10	2	4	3,73
<b>25 A 30</b>	22	37	9	6	0	4	4,01
<b>MÁS DE 30</b>	1	3	1	0	0	4	4,00

Tabla 628: Frecuencia de la explicación de aspectos de vocabulario por número de alumnos

<b>TRADUCCIÓN DE ELEMENTOS CONCRETOS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>0 A 10</b>	2	5	5	1	1	3,5	3,43
<b>10 A 15</b>	11	8	18	8	4	3	3,29
<b>15 A 20</b>	9	17	32	30	4	3	2,97
<b>20 A 25</b>	10	27	43	30	10	3	2,98
<b>25 A 30</b>	6	26	22	17	3	4	3,20
<b>MÁS DE 30</b>	1	1	3	0	0	3	3,60

Tabla 629: Frecuencia de la traducción de elementos concretos por número de alumnos

<b>TRADUCCIÓN DE FRASES Y TEXTOS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>0 A 10</b>	1	3	4	1	5	3	2,57
<b>10 A 15</b>	9	6	13	11	10	3	2,86
<b>15 A 20</b>	9	9	28	24	22	3	2,55
<b>20 A 25</b>	7	22	32	36	23	2	2,62
<b>25 A 30</b>	3	14	20	23	14	2	2,58
<b>MÁS DE 30</b>	1	1	1	2	0	2	3,20

Tabla 630: Frecuencia de la traducción de frases y textos por número de alumnos

<b>REALIZAR DICTADOS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>0 A 10</b>	0	1	3	5	5	2	2,00
<b>10 A 15</b>	3	3	4	16	23	1	1,92
<b>15 A 20</b>	1	3	15	35	38	1	1,85
<b>20 A 25</b>	1	4	22	33	60	1	1,78
<b>25 A 30</b>	1	2	20	22	29	1	1,97
<b>MÁS DE 30</b>	0	0	0	4	1	2	1,80

Tabla 631: Frecuencia de la realización de dictados por tramos de edad

<b>PROYECTOS EN INGLÉS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>0 A 10</b>	1	4	7	0	2	3	3,14
<b>10 A 15</b>	8	9	13	13	6	2,5	3,00
<b>15 A 20</b>	7	27	28	20	10	3	3,01
<b>20 A 25</b>	13	19	34	34	20	2,5	2,76
<b>25 A 30</b>	7	18	20	21	8	2	2,93
<b>MÁS DE 30</b>	1	1	1	2	0	2	3,20

Tabla 632: Frecuencia con la que el alumnado realiza proyectos en los que utiliza el inglés como lengua vehicular por número de alumnos

<b>REALIZAR</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
-----------------	----------	----------	----------	----------	----------	-------------	--------------



TRABAJOS POR TAREAS							
0 A 10	3	3	5	2	1	3	3,36
10 A 15	7	9	15	10	8	3	2,94
15 A 20	10	21	25	21	15	3	2,89
20 A 25	13	17	37	29	24	3	2,72
25 A 30	3	12	24	17	18	3	2,53
MÁS DE 30	1	2	0	2	0	4/2	3,40

Tabla 633: Frecuencia con la que se realizan trabajos por proyectos, en los que se realiza una serie de actividades en inglés encaminadas a preparar una tarea o proyecto final por número de alumnos

EXPLICAR ASPECTOS CULTURALES DE PAÍSES ANGLÓFONOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	2	5	6	1	0	3	3,57
10 A 15	17	15	10	7	0	5	3,86
15 A 20	29	30	22	11	0	4	3,84
20 A 25	43	31	36	10	0	5	3,89
25 A 30	16	33	15	9	1	4	3,73
MÁS DE 30	2	1	2	0	0	5/3	4,00

Tabla 634: Frecuencia de la explicación de aspectos culturales de países anglófonos (fiestas, acontecimientos históricos, personajes...) por número de alumnos

TRATAR ASPECTOS DE LA PROPIA CULTURA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	4	2	5	3	0	3	3,50
10 A 15	11	9	17	12	0	3	3,39
15 A 20	26	23	25	13	5	5	3,57
20 A 25	26	34	39	17	4	3	3,51
25 A 30	14	27	9	19	5	4	3,35
MÁS DE 30	2	0	3	0	0	3	3,80

Tabla 635: Frecuencia del tratamiento de aspectos de la propia cultura por número de alumnos

AUXILIAR AYUDA A ENSEÑAR CULTURA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	8	4	1	1	0	5	4,36
10 A 15	37	9	2	0	1	5	4,65
15 A 20	67	16	5	3	1	5	4,58
20 A 25	83	22	12	2	1	5	4,53
25 A 30	52	15	6	1	0	5	4,59
MÁS DE 30	4	1	0	0	0	5	4,80

Tabla 636: Grado de acuerdo con "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua" por número de alumnos

TRABAJO Y DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
--	---	---	---	---	---	------	-------

APRENDIZAJE							
0 A 10	2	6	4	2	0	4	3,57
10 A 15	11	13	10	13	2	4/2	3,37
15 A 20	13	41	24	12	2	4	3,55
20 A 25	18	49	29	16	8	4	3,44
25 A 30	10	27	20	12	5	4	3,34
MÁS DE 30	0	3	1	1	0	4	3,40

Tabla 637: Frecuencia del trabajo o desarrollo de estrategias de aprendizaje por número de alumnos

ADQUIRIR TÉCNICAS AUTO APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	6	6	0	1	1	4,5	4,07
10 A 15	19	20	7	3	0	4	4,12
15 A 20	27	45	11	9	0	4	3,98
20 A 25	43	55	13	9	0	4	4,10
25 A 30	29	33	10	2	0	4	4,20
MÁS DE 30	2	2	1	0	0	4,5	4,20

Tabla 638: Grado de acuerdo con la afirmación "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" por número de alumnos

ESTRATEGIAS PARA FUERA DE LA ESCUELA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	4	5	2	2	1	4	3,64
10 A 15	22	16	7	3	1	5	4,12
15 A 20	29	47	10	5	1	4	4,07
20 A 25	35	59	19	6	1	4	4,01
25 A 30	22	36	12	3	1	4	4,01
MÁS DE 30	3	1	0	1	0	5	4,20

Tabla 639: Grado de acuerdo con la afirmación "Es labor del profesor proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar" por número de alumnos

TÉCNICAS DE ESTUDIO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	0	3	7	1	3	3	2,71
10 A 15	6	3	16	17	7	2	2,67
15 A 20	8	15	26	26	17	2,5	2,69
20 A 25	10	19	32	43	16	2	2,70
25 A 30	5	19	17	23	10	2	2,81
MÁS DE 30	0	0	3	1	1	3	2,40

Tabla 640: Frecuencia de la explicación de técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia por número de alumnos

TRABAJAR ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS DE COMPENSACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	2	3	4	3	2	3	3,00

<b>10 A 15</b>	7	10	15	9	8	3	2,98
<b>15 A 20</b>	9	20	29	23	11	3	2,92
<b>20 A 25</b>	10	36	34	26	14	4	3,02
<b>25 A 30</b>	10	17	17	21	9	2	2,97
<b>MÁS DE 30</b>	0	1	2	2	0	2,5	2,80

Tabla 641: Frecuencia del trabajo de estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas por número de alumnos

<b>PROMOVER "APRENDER A APRENDER"</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>0 A 10</b>	1	5	5	1	2	3,5	3,14
<b>10 A 15</b>	9	16	13	10	1	4	3,45
<b>15 A 20</b>	18	38	24	8	4	4	3,63
<b>20 A 25</b>	28	37	35	17	3	4	3,58
<b>25 A 30</b>	11	24	20	15	4	4	3,31
<b>MÁS DE 30</b>	1	1	2	1	0	3	3,40

Tabla 642: Frecuencia de la promoción de "aprender a aprender" por número de alumnos

<b>PARTICIPACIÓN DE LA CONVOCATORIA DEL PORTFOLIO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>0 A 10</b>	3	11
<b>10 A 15</b>	5	44
<b>15 A 20</b>	6	86
<b>20 A 25</b>	5	115
<b>25 A 30</b>	3	71
<b>MÁS DE 30</b>	1	4

Tabla 643: Participación en la convocatoria del Portfolio por número de alumnos

<b>PROMOVER EL USO DE UN DOSSIER</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>0 A 10</b>	1	3	6	1	3	3	2,86
<b>10 A 15</b>	10	6	12	9	12	3	2,86
<b>15 A 20</b>	6	15	22	27	22	2	2,52
<b>20 A 25</b>	15	11	22	37	35	2	2,45
<b>25 A 30</b>	4	10	11	19	30	1	2,16
<b>MÁS DE 30</b>	1	1	0	1	2	1	2,60

Tabla 644: Frecuencia de la promoción del uso de un dossier en cualquier formato para los trabajos del alumnado por número de alumnos

	<b>0-10</b>	<b>10-15</b>	<b>15-20</b>	<b>20-25</b>	<b>25-30</b>	<b>30+</b>
<b>1EP</b>	58,08	51,36	47,84	56,92	58,33	-
<b>2EP</b>	59,62	53,18	48,06	58,37	57,22	-
<b>3EP</b>	50,91	56,06	51,41	65,54	47,5	-
<b>4EP</b>	50,91	57,35	54,44	64,41	65,71	-
<b>5EP</b>	54,09	55,94	48,57	60,74	62,14	-
<b>6EP</b>	54,09	56,06	54,62	61,85	60	-
<b>1ESO</b>	80	45,63	57,78	59,32	68,33	60
<b>2ESO</b>	80	42,78	58,89	70,4	68,33	-

<b>3ESO</b>	60	40,63	59,58	75,83	70,54	-
<b>3PDC</b>	70	20	48,50	43,18	61,11	-
<b>4ESO</b>	70	47,73	57	63,33	74,77	70
<b>4PDC</b>	-	40	64	58,57	77,14	20
<b>1BAC</b>	-	70	74,62	70,23	65	64
<b>2BAC</b>	-	60	60	62,62	60,48	66,67
<b>TOTAL</b>	56,41	52,25	53,91	62,75	65,63	61,67

Tabla 645: Porcentaje de seguimiento del libro de texto por número de alumnos

<b>BUEN LIBRO MEJOR HERRAMIENTA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>0 A 10</b>	0	1	5	3	5	3/5	2,14
<b>10 A 15</b>	1	9	9	14	16	1	2,29
<b>15 A 20</b>	3	14	19	36	20	2	2,39
<b>20 A 25</b>	3	30	32	30	25	3	2,63
<b>25 A 30</b>	4	21	25	15	9	3	2,95
<b>MÁS DE 30</b>	0	1	0	3	1	2	2,20

Tabla 646: Grado de acuerdo con la afirmación "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" por número de alumnos

<b>EDITORIALES IMPONEN FORMA CLASE</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>0 A 10</b>	1	1	6	5	1	3	2,71
<b>10 A 15</b>	6	13	12	10	8	4	2,98
<b>15 A 20</b>	14	22	17	22	17	4/2	2,93
<b>20 A 25</b>	16	38	25	27	14	4	3,13
<b>25 A 30</b>	9	20	19	15	11	4	3,01
<b>MÁS DE 30</b>	1	2	0	2	0	4/2	3,40

Tabla 647: Grado de acuerdo con la afirmación "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase de inglés" por número de alumnos

<b>USO DE MATERIALES AUTÉNTICOS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>0 A 10</b>	1	3	7	3	0	3	3,14
<b>10 A 15</b>	6	9	20	12	2	3	3,10
<b>15 A 20</b>	8	19	38	21	6	3	3,02
<b>20 A 25</b>	6	29	45	32	8	3	2,94
<b>25 A 30</b>	8	11	21	27	7	2	2,81
<b>MÁS DE 30</b>	1	2	1	1	0	4	3,60

Tabla 648: Frecuencia de la utilización de materiales auténticos en el aula (no diseñados para estudiantes de inglés) por número de alumnos

<b>MATERIAL MISMO NIVEL</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>0 A 10</b>	6	5	0	3	0	5	4,00
<b>10 A 15</b>	25	16	1	6	1	5	4,18
<b>15 A 20</b>	49	33	1	9	0	5	4,33

<b>20 A 25</b>	69	46	0	5	0	5	4,49
<b>25 A 30</b>	35	27	2	10	0	5	4,18
<b>MÁS DE 30</b>	2	2	0	1	0	4,5	4,00

Tabla 649: Grado de acuerdo con la afirmación "El material a disposición del alumnado (textos, audios, videos...) debe ser del nivel del alumnado" por número de alumnos

<b>MATERIAL NIVEL ALGO SUPERIOR</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>0 A 10</b>	4	7	1	1	1	4	3,86
<b>10 A 15</b>	18	20	5	5	1	4	4,00
<b>15 A 20</b>	21	39	12	16	4	4	3,62
<b>20 A 25</b>	23	53	14	22	8	4	3,51
<b>25 A 30</b>	20	32	14	7	1	4	3,85
<b>MÁS DE 30</b>	1	3	0	0	1	4	3,60

Tabla 650: Grado de acuerdo con la afirmación "El material a disposición del alumnado (textos, audios, videos...) debe ser de un nivel algo más alto que el actual del alumnado" por número de alumnos

<b>LEER LECTURAS GRADUADAS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>0 A 10</b>	5	7	1	1	0	4	4,14
<b>10 A 15</b>	22	18	5	3	1	5	4,16
<b>15 A 20</b>	30	45	9	7	1	4	4,04
<b>20 A 25</b>	47	50	16	5	2	4	4,13
<b>25 A 30</b>	32	27	6	8	1	5	4,09
<b>MÁS DE 30</b>	2	2	1	0	0	4,5	4,20

Tabla 651: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado lea el mayor número posible de lecturas graduadas" por número de alumnos

<b>EXPOSICIÓN MATERIALES AUTÉNTICOS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>0 A 10</b>	9	3	0	2	0	5	4,36
<b>10 A 15</b>	39	10	0	0	0	5	4,80
<b>15 A 20</b>	65	23	2	1	1	5	4,63
<b>20 A 25</b>	87	27	4	2	0	5	4,66
<b>25 A 30</b>	57	15	1	1	0	5	4,72
<b>MÁS DE 30</b>	3	2	0	0	0	5	4,60

Tabla 652: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" por número de alumnos

<b>EXPOSICIÓN MATERIALES ADAPTADOS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>0 A 10</b>	10	3	0	1	0	5	4,57
<b>10 A 15</b>	30	19	0	0	0	5	4,61
<b>15 A 20</b>	60	27	3	1	1	5	4,56
<b>20 A 25</b>	89	29	2	0	0	5	4,73
<b>25 A 30</b>	57	15	1	0	1	5	4,72
<b>MÁS DE 30</b>	4	0	1	0	0	5	4,60

Tabla 653: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado esté expuesto a

materiales en inglés aunque sean adaptados" por número de alumnos

OCASIONES FUERA DEL CENTRO ESCOLAR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	1	1	6	5	1	3	2,71
10 A 15	3	10	6	15	15	1,5	2,41
15 A 20	9	24	11	28	20	2	2,71
20 A 25	2	23	23	46	26	2	2,41
25 A 30	10	21	13	23	7	2	3,05
MÁS DE 30	0	1	2	0	2	3/1	2,40

Tabla 654: Grado de acuerdo con la afirmación "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del contexto escolar" por número de alumnos

LABOR CONTACTO INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	4	5	2	2	1	4	3,64
10 A 15	22	16	7	3	1	5	4,12
15 A 20	29	47	10	5	1	4	4,07
20 A 25	35	59	19	6	1	4	4,01
25 A 30	22	36	12	3	1	4	4,01
MÁS DE 30	3	1	0	1	0	5	4,20

Tabla 655: Grado de acuerdo con la afirmación "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" por número de alumnos

PROMOCIÓN DEL CONTACTO CON EL INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	1	4	4	5	0	2	3,07
10 A 15	1	14	12	17	5	2	2,78
15 A 20	5	17	26	30	14	2	2,66
20 A 25	9	29	28	37	17	2	2,80
25 A 30	9	10	17	25	13	2	2,69
MÁS DE 30	3	0	1	1	0	5	4,00

Tabla 656: Frecuencia de la promoción del contacto del alumnado con la lengua inglesa fuera del aula por número de alumnos

	0-10	10-15	15-20	20-25	25-30	30+
1EP	64,62	59,54	74,87	62,56	63,75	-
2EP	64,62	60,76	74,59	61,47	75,56	-
3EP	71	63,94	73,21	64,13	84,38	-
4EP	73,64	65,44	73,89	69,12	85	-
5EP	77,73	71,25	76,67	72,40	71,25	-
6EP	77,73	72,26	79,13	75,73	80	-
1ESO	-	54,29	52,22	54,74	67,6	40
2ESO	-	50	51,84	59,38	68	-
3ESO	80	55,56	60,04	58,41	73,85	-
3PDC	20	33,75	40	43	63,75	-
4ESO	95	55,45	71,19	71,04	72,61	77,5
4PDC	-	41	37	43,57	50,71	60
1BAC	-	-	76,67	80	76,54	88

<b>2BAC</b>	-	-	56,67	77,25	70,81	91,67
<b>TOTAL</b>	56,41	52,25	53,91	62,75	65,63	61,67

Tabla 657: Porcentaje de uso de la lengua inglesa en el aula por número de alumnos

HABRÍA QUE IMPARTIR LA CLASE EN L2	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	5	6	1	2	0	4	4,00
10 A 15	25	18	0	5	1	5	4,24
15 A 20	39	41	0	8	4	4	4,12
20 A 25	57	49	2	9	3	5	4,23
25 A 30	40	24	0	8	2	5	4,24
MÁS DE 30	2	3	0	0	0	4	4,40

Tabla 658: Grado de acuerdo con la afirmación "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera" por número de alumnos

PROFESORADO USAR SOLO INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	4	5	2	3	0	5	3,71
10 A 15	19	15	3	5	7	5	3,69
15 A 20	31	36	0	16	9	4	3,70
20 A 25	39	50	6	17	8	4	3,79
25 A 30	25	31	1	13	4	4	3,81
MÁS DE 30	4	1	0	0	0	5	4,80

Tabla 659: Grado de acuerdo con la afirmación "El profesorado solo debe usar el inglés en el aula" por número de alumnos

PROFESORADO DEBE ADAPTAR SU HABLA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	8	3	1	2	0	5	4,21
10 A 15	29	18	0	1	1	5	4,49
15 A 20	55	28	4	5	0	5	4,45
20 A 25	72	37	6	4	1	5	4,46
25 A 30	42	27	0	4	1	5	4,42
MÁS DE 30	3	2	0	0	0	5	4,60

Tabla 660: Grado de acuerdo con la afirmación "El profesorado debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando usar la lengua del alumnado" por número de alumnos

IMPROVISAR EN FUNCIÓN DE LAS NECESIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	0	5	8	1	0	3	3,29
10 A 15	7	18	13	9	2	4	3,39
15 A 20	8	22	44	17	1	3	3,21
20 A 25	16	33	45	23	3	3	3,30
25 A 30	13	19	23	17	2	3	3,32
MÁS DE 30	0	3	1	1	0	4	3,40

Tabla 661: Frecuencia de la improvisación en función de las necesidades por número de alumnos

IMPROVISAR EN FUNCIÓN DE LAS NECESIDADES Y CIRCUNSTANCIAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	8	4	2	0	0	5	3,43
10 A 15	10	12	13	11	3	3	3,31
15 A 20	9	26	35	20	2	3	3,22
20 A 25	18	27	40	29	6	3	3,18
25 A 30	10	18	26	16	4	3	3,19
MÁS DE 30	0	1	2	2	0	2,5	2,80

Tabla 662: Frecuencia de la improvisación de actividades partiendo de las necesidades o circunstancias particulares del momento por número de alumnos

ADAPTARSE NECESIDADES AULA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	10	3	0	1	0	5	4,57
10 A 15	32	13	1	2	1	5	4,49
15 A 20	69	18	1	2	1	5	4,64
20 A 25	90	27	2	1	0	5	4,72
25 A 30	58	15	0	0	1	5	4,74
MÁS DE 30	3	2	0	0	0	5	4,60

Tabla 663: Grado de acuerdo con la afirmación "Muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula" por número de alumnos

MEJORA COMUNICATIVA ALUMNADO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	5	3	2	2	2	5	3,50
10 A 15	24	13	2	5	5	5	3,94
15 A 20	25	29	15	13	10	4	3,50
20 A 25	40	38	17	17	8	5	3,71
25 A 30	27	19	17	8	3	5	3,80
MÁS DE 30	2	0	3	0	0	3	3,80

Tabla 664: Grado de acuerdo con la afirmación "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por número de alumnos

MEJORA LINGÜÍSTICA ALUMNADO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	5	4	1	2	2	5	3,57
10 A 15	21	15	3	5	5	5	3,86
15 A 20	24	30	15	13	10	4	3,49
20 A 25	40	35	19	19	7	5	3,68
25 A 30	21	26	16	7	4	4	3,72
MÁS DE 30	1	1	3	0	0	3	3,60

Tabla 665: Grado de acuerdo con la afirmación "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por número de alumnos



USO DE LAS TIC EN LA PREPARACIÓN DE LAS CLASES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	4	6	2	1	1	4	3,79
10 A 15	10	22	11	5	1	4	3,71
15 A 20	24	38	20	8	2	4	3,80
20 A 25	28	50	27	11	4	4	3,73
25 A 30	15	29	14	13	3	4	3,54
MÁS DE 30	2	1	2	0	0	5/3	4,00

Tabla 666: Grado de uso de las TIC en la preparación de las clases por parte del profesorado

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL PROFESORADO EN LAS CLASES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	4	5	3	0	2	4	3,64
10 A 15	11	23	11	3	1	4	3,82
15 A 20	23	41	15	10	3	4	3,77
20 A 25	26	53	27	13	1	4	3,75
25 A 30	21	20	16	12	5	5	3,54
MÁS DE 30	1	2	1	1	0	4	3,60

Tabla 667: Grado de uso de las TIC por parte del profesorado en sus clases por número de alumnos

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL ALUMNADO EN LAS CLASES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	2	3	7	1	1	3	3,29
10 A 15	1	17	18	9	4	3	3,04
15 A 20	3	29	22	25	13	4	2,83
20 A 25	7	25	36	33	19	3	2,73
25 A 30	3	13	24	20	14	3	2,61
MÁS DE 30	1	0	3	1	0	3	3,20

Tabla 668: Grado de uso de las TIC por parte del alumnado en las clases por número de alumnos

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL ALUMNADO EN LAS TAREAS DE CASA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	0	3	4	1	6	3	2,29
10 A 15	0	3	10	25	11	2	2,10
15 A 20	1	10	18	38	25	2	2,17
20 A 25	3	12	24	51	30	2	2,23
25 A 30	1	9	21	28	15	2	2,36
MÁS DE 30	0	0	3	2	0	3	2,60

Tabla 669: Grado de uso de las TIC por parte del alumnado en las tareas para casa por número de alumnos

UTILIZAR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
----------	---	---	---	---	---	------	-------

APLICACIONES INFORMÁTICAS							
0 A 10	7	3	3	0	1	5	4,07
10 A 15	22	7	14	3	3	5	3,86
15 A 20	28	30	21	8	5	4	3,74
20 A 25	32	34	28	19	7	4	3,54
25 A 30	13	20	21	14	6	3	3,27
MÁS DE 30	1	2	1	1	0	4	3,60

Tabla 670: Frecuencia de la utilización de aplicaciones informáticas en el aula por número de alumnos

UTILIZAR INTERNET EN EL AULA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	5	3	5	0	1	5/3	3,79
10 A 15	21	11	13	3	1	5	3,98
15 A 20	39	27	16	7	3	5	4,00
20 A 25	41	45	19	15	0	4	3,93
25 A 30	15	25	19	14	1	4	3,53
MÁS DE 30	3	1	0	1	0	5	4,20

Tabla 671: Frecuencia de la utilización de internet en el aula por número de alumnos

MÁS TIC EN INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	6	3	2	2	1	5	3,79
10 A 15	28	14	6	0	1	5	4,39
15 A 20	34	44	11	3	0	4	4,18
20 A 25	47	47	22	3	1	4,5	4,13
25 A 30	21	37	12	2	2	4	3,99
MÁS DE 30	2	1	1	1	0	5	3,80

Tabla 672: Grado de acuerdo con la afirmación "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" por número de alumnos

DEBERÍA APROVECHAR MEJOR TIC	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
0 A 10	2	6	3	2	1	4	3,43
10 A 15	21	14	7	5	2	5	3,96
15 A 20	30	38	10	9	5	4	3,86
20 A 25	46	55	13	4	2	4	4,16
25 A 30	25	32	10	6	1	4	4,00
MÁS DE 30	2	1	0	1	1	5	3,40

Tabla 673: Grado de acuerdo con la afirmación "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés" por número de alumnos

REPRODUCTORES DE AUDIO	SÍ	NO
0 A 10	12	2
10 A 15	31	18
15 A 20	59	33
20 A 25	76	44
25 A 30	41	33
MÁS DE 30	1	4

Tabla 674: Utilización de elementos tecnológicos: reproductor de cintas, CDs o archivos de audio por número de alumnos

REPRODUCTORES DE VÍDEO O DVD	SÍ	NO
0 A 10	7	7
10 A 15	27	22
15 A 20	37	55
20 A 25	60	60
25 A 30	38	36
MÁS DE 30	2	3

Tabla 675: Utilización de elementos tecnológicos: reproductor de video, DVD, etc. por número de alumnos

PANTALLA Y PROYECTOR CON ORDENADOR	SÍ	NO
0 A 10	11	3
10 A 15	33	16
15 A 20	75	17
20 A 25	90	30
25 A 30	48	26
MÁS DE 30	5	0

Tabla 676: Utilización de elementos tecnológicos: pantalla y proyector con ordenador por número de alumnos

PDI CON ORDENADOR	SÍ	NO
0 A 10	9	5
10 A 15	39	10
15 A 20	62	30
20 A 25	90	30
25 A 30	46	28
MÁS DE 30	1	4

Tabla 677: Utilización de elementos tecnológicos: pantalla digital interactiva (PDI) con ordenador por número de alumnos

LABORATORIO DE IDIOMAS	SÍ	NO
0 A 10	0	14
10 A 15	1	48
15 A 20	4	88
20 A 25	6	114
25 A 30	7	67
MÁS DE 30	0	5

Tabla 678: Utilización de elementos tecnológicos: laboratorio de idiomas por número de alumnos

CORREO ELECTRÓNICO	SÍ	NO
0 A 10	5	9

<b>10 A 15</b>	22	27
<b>15 A 20</b>	36	56
<b>20 A 25</b>	42	78
<b>25 A 30</b>	23	51
<b>MÁS DE 30</b>	2	3

Tabla 679: Utilización de elementos tecnológicos: correo electrónico por número de alumnos

<b>DICCIONARIOS ELECTRÓNICOS</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>0 A 10</b>	3	11
<b>10 A 15</b>	16	33
<b>15 A 20</b>	41	51
<b>20 A 25</b>	44	76
<b>25 A 30</b>	28	46
<b>MÁS DE 30</b>	1	4

Tabla 680: Utilización de elementos tecnológicos: diccionarios electrónicos por número de alumnos

<b>APLICACIONES DE MÓVIL</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>0 A 10</b>	2	12
<b>10 A 15</b>	5	44
<b>15 A 20</b>	8	84
<b>20 A 25</b>	6	114
<b>25 A 30</b>	6	68
<b>MÁS DE 30</b>	2	3

Tabla 681: Utilización de elementos tecnológicos: aplicaciones de móvil por número de alumnos

<b>REDES SOCIALES</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>0 A 10</b>	1	13
<b>10 A 15</b>	2	47
<b>15 A 20</b>	3	89
<b>20 A 25</b>	7	113
<b>25 A 30</b>	4	70
<b>MÁS DE 30</b>	2	3

Tabla 682: Utilización de elementos tecnológicos: redes sociales por número de alumnos

<b>HERRAMIENTAS DE TRABAJO COLABORATIVO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>0 A 10</b>	3	11
<b>10 A 15</b>	11	38
<b>15 A 20</b>	16	76
<b>20 A 25</b>	15	105
<b>25 A 30</b>	6	68
<b>MÁS DE 30</b>	1	4

Tabla 683: Utilización de elementos tecnológicos: herramientas de trabajo colaborativo (tipo Google Drive) por número de alumnos

<b>MALTED</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
---------------	-----------	-----------

<b>0 A 10</b>	1	13
<b>10 A 15</b>	4	45
<b>15 A 20</b>	8	84
<b>20 A 25</b>	6	114
<b>25 A 30</b>	6	68
<b>MÁS DE 30</b>	0	5

Tabla 684: Utilización de elementos tecnológicos: Malted u otras herramientas de autor específicas para lenguas extranjeras por número de alumnos

<b>PÁGINA WEB O BLOG PROPIO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>0 A 10</b>	4	10
<b>10 A 15</b>	17	32
<b>15 A 20</b>	34	58
<b>20 A 25</b>	47	73
<b>25 A 30</b>	28	46
<b>MÁS DE 30</b>	3	2

Tabla 685: Utilización de elementos tecnológicos: página web o blog propio de aula o materia por número de alumnos

<b>MATERIALES DIGITALES PROPIOS</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>0 A 10</b>	3	11
<b>10 A 15</b>	11	38
<b>15 A 20</b>	22	70
<b>20 A 25</b>	23	97
<b>25 A 30</b>	24	50
<b>MÁS DE 30</b>	4	1

Tabla 686: Utilización de elementos tecnológicos: materiales digitales propios por número de alumnos

<b>WEBQUESTS, MINIQESTS</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>0 A 10</b>	1	13
<b>10 A 15</b>	13	36
<b>15 A 20</b>	21	71
<b>20 A 25</b>	22	98
<b>25 A 30</b>	13	61
<b>MÁS DE 30</b>	1	4

Tabla 687: Utilización de elementos tecnológicos: webquests, miniquests por número de alumnos

<b>PROYECTOS ETWINNING</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>0 A 10</b>	1	13
<b>10 A 15</b>	4	45
<b>15 A 20</b>	7	85
<b>20 A 25</b>	4	116
<b>25 A 30</b>	5	69
<b>MÁS DE 30</b>	2	3

Tabla 688: Utilización de elementos tecnológicos: proyectos colaborativos eTwinning por número de

*alumnos*

8.2.6. DATOS SOBRE LA VARIABLE DE NOTA MEDIA DE EXPEDIENTE

NÚMERO DE PROFESORES POR NOTA MEDIA DE EXPEDIENTE	
APROBADO-1	72
NOTABLE-2	225
SOBRESALIENTE-3	51
MATRÍCULA DE HONOR-4	6

Tabla 689: Número de profesores por nota media de expediente

EDAD	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70	MEDIA
APR-1	0	1	5	8	12	18	19	7	1	1	47,51
NOT-2	3	11	22	35	36	61	42	13	2	0	44,51
SOB-3	0	6	9	7	9	8	7	5	0	0	42,41
MAT-4	0	0	3	0	2	0	0	1	0	0	40,50

Tabla 690: Edad del profesorado por nota media de expediente

TIPO DE CENTRO	PÚBLICO	PRIVADO CONCERTADO	PRIVADO CON NIVELES CONCERTADOS	PRIVADO SIN CONCERTAR
APR-1	65	7	0	0
NOT-2	205	16	3	1
SOB-3	45	6	0	0
MAT-4	5	1	0	0

Tabla 691: Tipo de centro por nota media de expediente

NIVELES	PRIMARIA	PRIMARIA Y SECUNDARIA	SECUNDARIA
APR-1	31	1	40
NOT-2	124	4	97
SOB-3	34	1	16
MAT-4	2	0	4

Tabla 692: Niveles de enseñanza por nota media de expediente

TIPO DE LOCALIDAD	URBANO (+75.000 HABITANTES)	SITO EN UNA VILLA (10.000 A 75.000 HABITANTES)	RURAL (-10.000 HABITANTES)
APR-1	18	25	29
NOT-2	66	77	82
SOB-3	17	15	19
MAT-4	3	1	2

Tabla 693: Tipo de localidad por nota media de expediente

NÚMERO DE ALUMNOS/AS EN EL AULA	- 10	10-15	15-20	20-25	25-30	+30
APR-1	2	13	18	27	12	0
NOT-2	6	27	62	82	45	3
SOB-3	6	9	11	9	15	1

<b>MAT-4</b>	0	0	1	2	2	1
--------------	---	---	---	---	---	---

Tabla 694: Ratio de alumnos/grupo por nota media de expediente

SEXO PROFESORADO DEL	MUJERES	HOMBRES	NO QUIERO CONTESTAR
APR-1	50	22	0
NOT-2	179	43	3
SOB-3	43	7	1
MAT-4	6	0	0

Tabla 695: Sexo del profesorado por nota media de expediente

FORMACIÓN EN LENGUA INGLESA	4	3	2	1	0	MODA	MEDIA
APR-1	0	0	42	26	4	2	1,53
NOT-2	5	7	103	84	26	2	1,47
SOB-3	0	5	17	23	6	1	1,41
MAT-4	2	1	1	2	0	4/1	2,50

Tabla 696: Formación en lengua inglesa por nota media de expediente

FORMACIÓN PEDAGÓGICA	4	3	2	1	0	MODA	MEDIA
APR-1	0	1	1	40	30	1	0,63
NOT-2	0	3	10	154	58	1	0,81
SOB-3	0	0	4	42	5	1	0,98
MAT-4	0	0	2	2	2	1	1

Tabla 697: Formación pedagógica por nota media de expediente

RAZÓN PARA INICIAR LA CARRERA COMO PROFESOR(A) DE INGLÉS	PORQUE TENÍA UN BUEN NIVEL DE INGLÉS	PORQUE TENÍA BUENA SALIDA LABORAL	PORQUE TENGO QUE IMPARTIRLO	PORQUE ME GUSTABA ENSEÑAR	PORQUE ME GUSTABA LA LENGUA INGLESA	PORQUE ERA LA SALIDA MÁS EVIDENTE AL ACABAR LOS ESTUDIOS	PORQUE ES MI LENGUA NATIVA	OTROS
APR-1	3	5	0	13	41	6	1	3
NOT-2	19	10	2	55	112	13	4	10
SOB-3	7	0	0	12	27	2	2	1
MAT-4	0	1	0	4	1	0	0	0

Tabla 698: Razón para iniciar la carrera como profesor(a) de inglés por nota media de expediente

RAZÓN PARA INICIAR LA CARRERA	PORQUE TENÍA UN BUEN	PORQUE TENÍA BUENA SALIDA	PORQUE TENGO QUE IMPARTIRLO	PORQUE ME GUSTABA	PORQUE ME GUSTABA LA	PORQUE ERA LA SALIDA MÁS	PORQUE ES MI LENGUA NATIVA	OTROS
-------------------------------	----------------------	---------------------------	-----------------------------	-------------------	----------------------	--------------------------	----------------------------	-------



COMO PROFESOR(A) DE INGLÉS	NIVEL DE INGLÉS	LABORAL	O	ENSEÑAR	LENGUA INGLESA	EVIDENTE AL ACABAR LOS ESTUDIOS	NATIVA	
APR-1	4,17%	6,94%	0%	18,06%	56,94%	8,33%	1,39%	4,17%
NOT-2	8,44%	4,44%	0,89%	24,44%	49,78%	5,78%	1,78%	4,44%
SOB-3	13,73%	0%	0%	23,53%	52,94%	3,92%	3,92%	1,96%
MAT-4	0%	16,67%	0%	66,67%	16,67%	0%	0%	0%

Tabla 699: Razón para iniciar la carrera como profesor(a) de inglés en porcentaje por nota media de expediente

GUSTO POR LA PROFESIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	35	31	6	0	0	5	4,40
NOT-2	148	58	15	4	0	5	4,56
SOB-3	40	9	1	1	0	5	4,73
MAT-4	3	2	1	0	0	5	4,33

Tabla 700: Gusto por la profesión por nota media de expediente

ESTANCIAS EN EL EXTRANJERO	SI	NO
APR-1	37	35
NOT-2	130	95
SOB-3	37	14
MAT-4	5	1

Tabla 701: Estancias prolongadas en el extranjero durante la etapa de formación por nota media de expediente

VALORACIÓN FORMACIÓN EN INGLÉS ORAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	11	31	28	2	0	4	3,71
NOT-2	57	114	47	6	1	4	3,98
SOB-3	10	30	10	1	0	4	3,96
MAT-4	5	1	0	0	0	5	4,83

Tabla 702: Valoración de la formación en inglés oral por nota media de expediente

VALORACIÓN FORMACIÓN EN INGLÉS ESCRITO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	17	40	15	0	0	4	4,03
NOT-2	80	121	24	0	0	4	4,25
SOB-3	15	32	4	0	0	4	4,22
MAT-4	5	1	0	0	0	5	4,83

Tabla 703: Valoración de la formación en inglés escrito por nota media de expediente

FORMACIÓN TIC EN LENGUAS EXTRANJERAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	7	19	38	7	1	3	3,33
NOT-2	23	100	79	23	0	4	3,55
SOB-3	8	27	14	2	0	4	3,80
MAT-4	1	3	2	0	0	4	3,83

Tabla 704: Valoración de la formación TIC en lenguas extranjeras por nota media de expediente

FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LENGUAS EXTRANJERAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	4	30	33	5	0	3	3,46
NOT-2	23	115	71	15	1	4	3,64
SOB-3	11	26	13	1	0	4	3,92
MAT-4	2	2	1	1	0	4,5	3,83

Tabla 705: Valoración de la formación pedagógica en lenguas extranjeras por nota media de expediente

CONOCIMIENTO DE TEORÍAS LENGUAS EXTRANJERAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	1	24	33	13	1	3	3,15
NOT-2	14	90	92	25	4	3	3,38
SOB-3	9	19	22	1	0	3	3,71
MAT-4	1	3	1	1	0	4	3,67

Tabla 706: Valoración del conocimiento de teorías sobre lenguas extranjeras por nota media de expediente

FORMACIÓN EN CLIL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	1	20	35	13	3	3	3,04
NOT-2	14	80	75	44	12	4	3,18
SOB-3	7	20	18	4	2	4	3,51
MAT-4	1	2	1	2	0	4/2	3,33

Tabla 707: Valoración de la formación en CLIL por nota media de expediente

VALORACIÓN ENSEÑANZA COMUNICATIVA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	6	31	30	5	0	4	3,53
NOT-2	25	128	59	13	0	4	3,73
SOB-3	13	28	9	0	1	4	4,02
MAT-4	2	3	0	1	0	4	4

Tabla 708: Valoración de la formación en enseñanza comunicativa por nota media de expediente

VALORACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
------------	---	---	---	---	---	------	-------

CONOCIMIENTO ENSEÑANZA POR TAREAS Y PROYECTOS							
APR-1	1	17	37	17	0	3	3,03
NOT-2	19	69	89	42	6	3	3,24
SOB-3	7	17	21	3	3	3	3,43
MAT-4	0	3	1	2	0	4	3,17

Tabla 709: Valoración del conocimiento en enseñanza por tareas y proyectos por nota media de expediente

CONTRIBUCIÓN A LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DEL DEPARTAMENTO	HABITUALMENTE NO TENGO LA OPORTUNIDAD DE LEERLA	LA LEO PERO HABITUALMENTE NO APORTO NADA	LA REALIZAMOS CONJUNTAMENTE EN EL DEPARTAMENTO	SEGUIMOS LA DE LA EDITORIAL Y LA ADAPTAMOS	SÍ, Y PROCURO QUE REFLEJE LO QUE HAGO EN EL AULA
APR-1	1	2	14	33	22
NOT-2	4	10	39	86	86
SOB-3	1	4	10	16	20
MAT-4	0	0	2	2	2

Tabla 710: Contribución a la elaboración de la programación didáctica del departamento por nota media de expediente

ACTUALIZACIÓN CURSOS CFR Y MINISTERIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	6	16	30	17	3	3	3,07
NOT-2	30	74	66	39	16	4	3,28
SOB-3	7	12	15	12	5	3	3,08
MAT-4	1	0	2	2	1	2,5	2,67

Tabla 711: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de cursos del centros de formación y recursos o Ministerio de Educación por nota media de expediente

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE PUBLICACIONES ESPECIALIZADAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	1	2	32	28	9	3	2,42
NOT-2	21	41	87	52	24	3	2,92
SOB-3	8	14	14	9	6	3,5	3,18
MAT-4	0	2	1	0	3	1	2,33

Tabla 712: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de revistas especializadas por nota media de expediente

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE INTERNET	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	16	28	18	10	0	4	3,69

<b>NOT-2</b>	112	69	34	7	3	5	4,24
<b>SOB-3</b>	27	13	7	3	1	5	4,22
<b>MAT-4</b>	3	1	2	0	0	5	4,17

Tabla 713: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de internet por nota media de expediente

<b>ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE LIBROS ESPECIALIZADOS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	1	14	25	25	7	2,5	2,68
<b>NOT-2</b>	29	64	80	36	16	3	3,24
<b>SOB-3</b>	9	10	18	9	5	3	3,18
<b>MAT-4</b>	1	0	3	1	1	3	2,83

Tabla 714: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de libros especializados por nota media de expediente

<b>ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE ENCUENTROS COMPAÑEROS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	1	19	34	13	5	3	2,97
<b>NOT-2</b>	16	67	85	38	19	3	3,10
<b>SOB-3</b>	8	15	20	6	2	3	3,41
<b>MAT-4</b>	1	1	1	3	0	2	3

Tabla 715: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de encuentros con compañeros por nota media de expediente

<b>ME SIENTO VALORADO/A</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	11	33	9	16	3	4	3,46
<b>NOT-2</b>	33	102	41	33	16	4	3,46
<b>SOB-3</b>	14	20	10	5	2	4	3,76
<b>MAT-4</b>	1	2	0	3	0	2	3,17

Tabla 716: Grado de acuerdo con "Me siento valorado/a como docente" por nota media de expediente

<b>SOY UN(A) DOCENTE IMPLICADO</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	22	30	18	1	1	4	3,99
<b>NOT-2</b>	93	107	18	7	0	4	4,27
<b>SOB-3</b>	25	26	0	0	0	4	4,49
<b>MAT-4</b>	3	3	0	0	0	4,5	4,50

Tabla 717: Grado de acuerdo con "Soy un profesor o profesora muy implicado/a" por nota media de expediente

<b>ME INNOVAR GUSTA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	22	38	10	1	1	4	4,10
<b>NOT-2</b>	95	96	29	3	2	4	4,24

<b>SOB-3</b>	25	22	3	1	0	5	4,39
<b>MAT-4</b>	3	3	0	0	0	4,5	4,50

Tabla 718: Grado de acuerdo con "Me gusta innovar" por nota media de expediente

<b>MIS CLASES SON RUTINARIAS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	1	16	17	29	9	2	2,60
<b>NOT-2</b>	7	41	41	86	50	2	2,42
<b>SOB-3</b>	2	9	4	22	14	2	2,27
<b>MAT-4</b>	0	0	1	2	3	1	1,67

Tabla 719: Grado de acuerdo con "Mis clases son rutinarias" por nota media de expediente

<b>MI ENSEÑANZA ES MÁS COMUNICATIVA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	34	25	7	3	3	5	4,17
<b>NOT-2</b>	101	75	25	18	6	5	4,10
<b>SOB-3</b>	29	13	7	1	1	5	4,33
<b>MAT-4</b>	2	4	0	0	0	4	4,33

Tabla 720: Grado de acuerdo con "Actualmente mi enseñanza es más comunicativa que hace años" por nota media de expediente

<b>ENSEÑO COMO ME ENSEÑARON</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	1	4	3	18	46	1	1,56
<b>NOT-2</b>	4	19	7	37	158	1	1,55
<b>SOB-3</b>	2	3	1	13	32	1	1,63
<b>MAT-4</b>	0	0	0	0	6	1	1,00

Tabla 721: Grado de acuerdo con "Imparto clase de inglés de forma similar a cómo me enseñaron a mí cuando era alumno/a" por nota media de expediente

<b>OBJETIVO ÚNICO NIVEL DE INGLÉS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	11	23	11	15	12	4	3,08
<b>NOT-2</b>	21	78	28	59	39	4	2,92
<b>SOB-3</b>	4	17	13	10	7	4	3,02
<b>MAT-4</b>	0	0	0	3	3	1,5	1,50

Tabla 722: Grado de acuerdo con "El único objetivo es que el alumnaod adquiriera un buen nivel de inglés al final de cada etapa" por nota media de expediente

<b>ALUMNADO DEBE DECIDIR</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	9	35	13	11	4	5	3,47
<b>NOT-2</b>	40	111	39	27	8	4	3,66
<b>SOB-3</b>	10	26	11	4	0	4	3,82
<b>MAT-4</b>	3	3	0	0	0	4,5	4,50

Tabla 723: Grado de acuerdo "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula (escoger materiales, temas de conversación, canciones o formas de enseñar" por nota media de expediente

ALUMNADO DEBE RESPONSABILIZARSE DE SU APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	45	19	5	1	2	5	4,44
NOT-2	143	67	11	3	1	5	4,55
SOB-3	28	21	1	1	0	5	4,49
MAT-4	5	1	0	0	0	5	4,83

Tabla 724: Grado de acuerdo con "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" por nota media de expediente

CONOCIMIENTO LEGISLACIÓN L2	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	2	23	29	17	1	3	3,11
NOT-2	17	102	74	29	3	4	3,51
SOB-3	4	24	16	6	1	4	3,47
MAT-4	1	3	2	0	0	4	3,83

Tabla 725: Grado de conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas en los niveles en los que se imparte clase por nota media de expediente

CONOCIMIENTO DEL MCERL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	2	17	26	24	3	3	2,88
NOT-2	13	83	89	37	3	3	3,29
SOB-3	4	25	13	8	1	4	3,45
MAT-4	2	3	1	0	0	4	4,17

Tabla 726: Grado de conocimiento del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas por nota media de expediente

CONOCIMIENTO DEL PORTFOLIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	2	10	20	30	10	2	2,50
NOT-2	8	48	102	49	18	3	2,91
SOB-3	3	14	16	13	5	3	2,94
MAT-4	1	0	1	3	1	2	2,50

Tabla 727: Grado de conocimiento del Portfolio por nota media de expediente

CONOCIMIENTO DEL E-PEL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	0	2	9	22	39	1	1,64
NOT-2	2	11	49	71	92	1	1,93
SOB-3	2	3	10	20	16	2	2,12
MAT-4	1	0	0	2	3	3	2,00

Tabla 728: Grado de conocimiento del e-PEL por nota media de expediente

CONOCIMIENTO DE GRAMÁTICA UNIVERSAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	2	22	14	13	21	4	2,60
NOT-2	15	83	67	34	26	4	3,12

<b>SOB-3</b>	4	18	17	6	6	4	3,16
<b>MAT-4</b>	0	1	2	1	2	3/1	2,33

Tabla 729: Grado de conocimiento de la Gramática Universal por nota media de expediente

<b>CONOCIMIENTO DE TEORÍA DEL MONITOR</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	1	5	8	16	42	1	1,71
<b>NOT-2</b>	4	15	57	50	99	1	2,00
<b>SOB-3</b>	2	5	9	15	20	1	2,10
<b>MAT-4</b>	0	2	0	1	3	1	2,17

Tabla 730: Grado de conocimiento de la Teoría del Monitor por nota media de expediente

<b>CONOCIMIENTO DE TEORÍAS CONDUCTISTAS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	1	8	19	24	20	2	2,25
<b>NOT-2</b>	6	42	77	62	38	3	2,63
<b>SOB-3</b>	0	10	25	9	7	3	2,75
<b>MAT-4</b>	0	3	1	1	1	4	3,00

Tabla 731: Grado de conocimiento de las teorías conductistas por nota media de expediente

<b>CONOCIMIENTO DEL CONEXIONISMO</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	0	2	5	24	41	1	1,56
<b>NOT-2</b>	3	17	44	64	97	1	1,96
<b>SOB-3</b>	0	6	13	14	18	1	2,14
<b>MAT-4</b>	0	0	0	4	2	2	1,67

Tabla 732: Grado de conocimiento del Conexionismo por nota media de expediente

<b>CONOCIMIENTO PERSPECTIVA INTERACCIONISTA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	1	2	11	21	37	1	1,74
<b>NOT-2</b>	4	27	57	60	77	1	2,20
<b>SOB-3</b>	2	7	15	11	16	1	2,37
<b>MAT-4</b>	0	1	3	1	1	3	2,67

Tabla 733: Grado de conocimiento de la Perspectiva Interaccionista por nota media de expediente

<b>CONOCIMIENTO PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	1	4	23	18	26	1	2,11
<b>NOT-2</b>	7	38	66	58	56	3	2,48
<b>SOB-3</b>	5	9	16	10	11	3	2,75
<b>MAT-4</b>	1	0	4	0	1	3	3,00

Tabla 734: Grado de conocimiento de la Perspectiva Sociocultural por nota media de expediente

CONOCIMIENTO INTERLENGUA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	1	6	17	22	26	1	2,08
NOT-2	15	41	59	60	50	2	2,60
SOB-3	5	6	16	12	12	3	2,61
MAT-4	1	1	3	0	1	3	3,17

Tabla 735: Grado de conocimiento del concepto de Interlengua por nota media de expediente

CONOCIMIENTO ENSEÑANZA CLIL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	1	13	23	24	11	2	2,57
NOT-2	17	61	66	59	22	3	2,96
SOB-3	4	20	15	7	5	4	3,22
MAT-4	2	0	2	1	1	5/3	3,17

Tabla 736: Grado de conocimiento de la enseñanza CLIL por nota media de expediente

ENSEÑANZA CLIL MEJORA COMUNICACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	27	21	18	5	1	5	3,94
NOT-2	81	85	38	16	5	4	3,98
SOB-3	20	19	10	2	0	5	4,12
MAT-4	2	3	1	0	0	4	4,17

Tabla 737: Grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado de inglés" por nota media de expediente

ESTUDIAR MATERIAS CLIL PUEDE SER NEGATIVO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	1	3	7	21	39	1	1,71
NOT-2	8	18	27	42	130	1	1,81
SOB-3	2	0	10	11	28	1	1,76
MAT-4	0	0	0	2	4	1	1,33

Tabla 738: Grado de acuerdo con "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" por nota media de expediente

REALIZAR EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN LECTORA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	29	25	15	2	1	5	4,10
NOT-2	120	80	21	3	1	5	4,40
SOB-3	20	24	5	2	0	4	4,22
MAT-4	3	2	1	0	0	5	4,33

Tabla 739: Frecuencia de la realización de ejercicios de comprensión lectora (reading comprehension) por nota media de expediente



REDACCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	15	22	19	8	8	4	3,39
NOT-2	45	74	59	30	17	4	3,44
SOB-3	13	6	17	8	7	3	3,19
MAT-4	2	2	1	1	0	4,5	3,83

Tabla 740: Frecuencia de las redacciones por nota media de expediente

EXÁMENES Y PRUEBAS ESCRITAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	27	25	12	5	3	5	3,94
NOT-2	74	79	46	22	4	4	3,88
SOB-3	12	24	10	5	0	4	3,84
MAT-4	1	3	2	0	0	4	3,83

Tabla 741: Frecuencia de los exámenes y pruebas escritas por nota media de expediente

CENTRARSE EN LAS PAU	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	15	16	18	12	11	3	3,17
NOT-2	38	49	46	49	43	4/2	2,96
SOB-3	5	14	16	8	8	3	3,00
MAT-4	0	2	0	4	0	2	2,67

Tabla 742: Grado de acuerdo con la afirmación "En 2º de bachillerato hay que centrarse en las destrezas y actividades que se exigirán en las PAU aunque se trabaje menos la comunicación" por nota media de expediente

ACTIVIDADES ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	32	29	8	3	0	5	4,25
NOT-2	117	84	22	1	1	5	4,40
SOB-3	36	13	1	1	0	5	4,65
MAT-4	4	2	0	0	0	5	4,67

Tabla 743: Frecuencia de las actividades orales en general por nota media de expediente

TRABAJAR LA PRONUNCIACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	20	32	17	3	0	4	3,96
NOT-2	89	96	31	9	0	4	4,18
SOB-3	18	24	8	1	0	4	4,16
MAT-4	2	3	1	0	0	4	4,17

Tabla 744: Frecuencia del trabajo de la pronunciación por nota media de expediente

ENSEÑAR Y TRABAJAR EL AFI	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	3	13	19	23	14	2	2,56
NOT-2	18	49	59	53	46	3	2,73
SOB-3	4	8	10	17	12	2	2,51
MAT-4	0	2	1	2	1	4/2	2,67

Tabla 745: Frecuencia de la enseñanza y práctica del Alfabeto Fonético Internacional por nota media de expediente

REALIZAR EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN ORAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	31	30	10	1	0	5	4,26
NOT-2	143	63	15	3	1	5	4,53
SOB-3	31	18	2	0	0	5	4,57
MAT-4	3	3	0	0	0	4,5	4,50

Tabla 746: Frecuencia de los ejercicios de comprensión oral (listening comprehension) por nota media de expediente

VER VÍDEOS SIN ACTIVIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	6	4	11	31	20	2	2,24
NOT-2	23	34	57	63	48	2	2,65
SOB-3	11	11	13	8	8	3	3,18
MAT-4	0	0	1	1	4	1	1,50

Tabla 747: Frecuencia del visionado de vídeos sin realizar actividades sobre ellos por nota media de expediente

VER VÍDEOS CON ACTIVIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	13	9	28	20	2	3	3,15
NOT-2	46	80	62	33	4	4	3,58
SOB-3	14	22	8	6	1	4	3,82
MAT-4	2	1	2	1	0	5/3	3,67

Tabla 748: Frecuencia del visionado de vídeos realizando actividades sobre ellos por nota media de expediente

ESCUCHAR Y TRABAJAR CANCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	17	17	18	17	3	3	3,39
NOT-2	84	66	52	22	1	5	3,93
SOB-3	24	8	10	6	3	5	3,86
MAT-4	3	0	1	2	0	5	3,67

Tabla 749: Frecuencia de escuchar y trabajar canciones por nota media de expediente

CANTAR CANCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	20	13	10	16	13	5	3,15
NOT-2	91	51	39	25	19	5	3,76
SOB-3	30	4	7	7	3	5	4,00
MAT-4	3	0	0	1	2	5	3,17

Tabla 750: Frecuencia de cantar canciones por nota media de expediente

EXPOSICIONES ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
---------------------	---	---	---	---	---	------	-------

APR-1	7	6	24	27	8	2	2,68
NOT-2	27	65	68	48	17	3	3,16
SOB-3	7	17	13	7	7	4	3,20
MAT-4	3	1	1	1	0	5	4,00

Tabla 751: Frecuencia de las exposiciones orales por nota media de expediente

EXÁMENES Y PRUEBAS ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	17	22	23	5	5	3	3,57
NOT-2	50	85	51	33	6	4	3,62
SOB-3	14	19	12	6	0	4	3,80
MAT-4	0	4	2	0	0	4	3,67

Tabla 752: Frecuencia de los exámenes y pruebas orales por nota media de expediente

HABLAR EN INGLÉS SOBRE ASPECTOS DE INTERÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	18	31	16	7	0	4	3,83
NOT-2	84	74	54	10	3	5	4,00
SOB-3	29	15	6	1	0	5	4,41
MAT-4	5	0	0	1	0	5	4,5

Tabla 753: Frecuencia de hablar con el alumnado en inglés (sobre aspectos de interés) por nota media de expediente

REALIZAR DEBATES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	2	4	9	23	34	1	1,84
NOT-2	6	25	67	68	59	2	2,34
SOB-3	3	9	12	15	12	2	2,53
MAT-4	3	0	1	1	1	5	3,50

Tabla 754: Frecuencia de realizar debates por nota media de expediente

JUEGOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	16	12	25	14	5	3	3,28
NOT-2	63	64	50	42	6	4	3,60
SOB-3	17	17	10	5	2	4,5	3,82
MAT-4	2	2	1	0	1	4,5	3,67

Tabla 755: Frecuencia de los juegos por nota media de expediente

REALIZAR ACTIVIDADES DE TIPO ROLE PLAY	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	14	22	24	8	4	3	3,47
NOT-2	57	87	56	22	3	4	3,77
SOB-3	18	20	8	4	1	4	3,98
MAT-4	1	3	2	0	0	4	3,83

Tabla 756: Frecuencia de la realización de actividades de interacción oral de tipo role-play por nota media de expediente

BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN GRUPO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	3	11	19	26	13	2	2,51
NOT-2	16	55	85	43	26	3	2,96
SOB-3	7	11	16	15	2	3	3,12
MAT-4	1	2	1	2	0	4/2	3,33

Tabla 757: Frecuencia de la realización de ejercicios de búsqueda de información en grupo por nota media de expediente

SIMULACIONES DE SITUACIONES ORALES REALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	14	19	19	16	4	3,5	3,32
NOT-2	50	72	71	26	6	4	3,60
SOB-3	13	18	18	1	1	3,4	3,80
MAT-4	2	2	1	1	0	4,5	3,83

Tabla 758: Frecuencia de las actividades comunicativas que simulan situaciones reales por nota media de expediente

INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS CON OTROS PAÍSES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	2	1	5	13	51	1	1,47
NOT-2	5	14	22	44	140	1	1,67
SOB-3	2	4	6	8	31	1	1,78
MAT-4	0	1	2	1	2	3/1	2,33

Tabla 759: Frecuencia de la realización de intercambios comunicativos con otros países por nota media de expediente

REALIZAR /CORREGIR EJERCICIOS GRAMÁTICA DE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	15	37	7	10	3	4	3,71
NOT-2	37	86	57	33	12	4	3,46
SOB-3	8	16	15	10	2	4	3,35
MAT-4	1	2	1	2	0	4/2	3,33

Tabla 760: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de gramática por nota media de expediente

EXPLICAR ASPECTOS GRAMATICALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	13	31	18	9	1	4	3,64
NOT-2	44	86	68	21	6	4	3,63
SOB-3	9	20	12	7	3	4	3,49
MAT-4	1	2	3	0	0	3	3,67

Tabla 761: Frecuencia de la explicación de aspectos gramaticales por nota media de expediente

REALIZAR /CORREGIR EJERCICIOS DE VOCABULARIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	14	37	11	9	1	4	3,75
NOT-2	50	91	54	25	5	4	3,69
SOB-3	10	19	12	9	1	4	3,55
MAT-4	1	3	1	1	0	4	3,67

Tabla 762: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de vocabulario por nota media de expediente

EXPLICAR ASPECTOS DE VOCABULARIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	18	28	19	6	1	4	3,78
NOT-2	52	99	52	21	1	4	3,80
SOB-3	11	27	6	6	1	4	3,80
MAT-4	2	3	0	1	0	4	4,00

Tabla 763: Frecuencia de la explicación de aspectos de vocabulario por nota media de expediente

TRADUCCIÓN DE ELEMENTOS CONCRETOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	10	11	24	20	7	3	2,96
NOT-2	22	60	80	52	11	3	3,13
SOB-3	6	10	18	14	3	3	3,04
MAT-4	1	3	1	0	1	4	3,50

Tabla 764: Frecuencia de la traducción de elementos concretos por nota media de expediente

TRADUCCIÓN DE FRASES Y TEXTOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	5	6	22	21	18	3	2,43
NOT-2	18	39	68	56	44	3	2,69
SOB-3	6	8	8	18	11	2	2,61
MAT-4	1	2	0	2	1	4/2	3,00

Tabla 765: Frecuencia de la traducción de frases y textos por nota media de expediente

REALIZAR DICTADOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	1	1	10	24	36	1	1,71
NOT-2	3	9	44	74	95	1	1,89
SOB-3	2	3	9	13	24	1	1,94
MAT-4	0	0	1	4	1	2	2,00

Tabla 766: Frecuencia de la realización de dictados por tramos de edad

PROYECTOS EN INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	4	11	17	24	16	2	2,49
NOT-2	20	54	71	55	25	3	2,95

<b>SOB-3</b>	11	11	14	10	5	3	3,25
<b>MAT-4</b>	2	2	1	1	0	4,5	3,83

Tabla 767: Frecuencia con la que el alumnado realiza proyectos en los que utiliza el inglés como lengua vehicular por nota media de expediente

<b>REALIZAR TRABAJOS POR TAREAS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	5	10	15	20	22	1	2,38
<b>NOT-2</b>	23	43	75	51	33	3	2,88
<b>SOB-3</b>	8	10	15	7	11	3	2,94
<b>MAT-4</b>	1	1	1	3	0	2	3,00

Tabla 768: Frecuencia con la que se realizan trabajos por proyectos, en los que se realiza una serie de actividades en inglés encaminadas a preparar una tarea o proyecto final por nota media de expediente

<b>EXPLICAR ASPECTOS CULTURALES DE PAÍSES ANGLÓFONOS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	14	18	22	18	0	3	3,39
<b>NOT-2</b>	74	76	56	19	0	4	3,91
<b>SOB-3</b>	18	20	11	1	1	4	4,04
<b>MAT-4</b>	3	1	2	0	0	5	4,17

Tabla 769: Frecuencia de la explicación de aspectos culturales de países anglófonos (fiestas, acontecimientos históricos, personajes...) por nota media de expediente

<b>TRATAR ASPECTOS DE LA PROPIA CULTURA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	5	14	28	22	3	3	2,94
<b>NOT-2</b>	59	63	60	35	8	4	3,58
<b>SOB-3</b>	17	15	9	7	3	5	3,71
<b>MAT-4</b>	2	3	1	0	0	4	4,17

Tabla 770: Frecuencia del tratamiento de aspectos de la propia cultura por nota media de expediente

<b>AUXILIAR AYUDA A ENSEÑAR CULTURA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	50	18	3	0	1	5	4,61
<b>NOT-2</b>	161	39	18	6	1	5	4,57
<b>SOB-3</b>	35	10	5	0	1	5	4,53
<b>MAT-4</b>	5	0	0	1	0	5	4,50

Tabla 771: Grado de acuerdo con "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua" por nota media de expediente

<b>TRABAJO Y DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	5	25	19	19	4	4	3,11

NOT-2	36	92	57	27	13	4	3,49
SOB-3	12	21	8	10	0	4	3,69
MAT-4	1	1	4	0	0	4	3,11

Tabla 772: Frecuencia del trabajo o desarrollo de estrategias de aprendizaje por nota media de expediente

ADQUIRIR TÉCNICAS AUTO APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	29	29	8	6	0	4,5	4,13
NOT-2	77	102	30	15	1	4	4,06
SOB-3	18	28	3	2	0	4	4,22
MAT-4	2	2	1	1	0	4,5	3,83

Tabla 773: Grado de acuerdo con la afirmación "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" por nota media de expediente

ESTRATEGIAS PARA FUERA DE LA ESCUELA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	23	31	10	7	1	4	3,94
NOT-2	71	107	32	12	3	4	4,03
SOB-3	19	22	8	1	1	4	4,12
MAT-4	2	4	0	0	0	4	4,33

Tabla 774: Grado de acuerdo con la afirmación "Es labor del profesor proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar" por nota media de expediente

TÉCNICAS DE ESTUDIO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	6	8	16	27	15	2	2,49
NOT-2	19	40	67	72	27	2	2,79
SOB-3	4	11	16	8	12	3	2,75
MAT-4	0	0	2	4	0	2	2,33

Tabla 775: Frecuencia de la explicación de técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia por nota media de expediente

TRABAJAR ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS DE COMPENSACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	3	10	16	30	13	2	2,44
NOT-2	25	63	67	46	24	3	3,08
SOB-3	10	14	15	5	7	3	3,29
MAT-4	0	0	3	3	0	2,5	2,50

Tabla 776: Frecuencia del trabajo de estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas por nota media de expediente

PROMOVER "APRENDER A	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
----------------------	---	---	---	---	---	------	-------

APRENDER"							
APR-1	8	19	23	20	2	3	3,15
NOT-2	50	78	59	27	11	4	3,57
SOB-3	10	22	13	5	1	4	3,69
MAT-4	0	2	4	0	0	3	3,33

Tabla 777: Frecuencia de la promoción de "aprender a aprender" por nota media de expediente

PARTICIPACIÓN DE LA CONVOCATORIA DEL PORTFOLIO	SÍ	NO
APR-1	4	68
NOT-2	14	211
SOB-3	4	47
MAT-4	1	5

Tabla 778: Participación en la convocatoria del Portfolio por nota media de expediente

PROMOVER EL USO DE UN DOSSIER	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	4	3	13	22	30	1	2,01
NOT-2	25	32	49	60	59	2	2,57
SOB-3	7	11	10	8	15	1	2,75
MAT-4	1	0	1	3	1	3	2,50

Tabla 779: Frecuencia de la promoción del uso de un dossier en cualquier formato para los trabajos del alumnado por nota media de expediente

	APR-1	NOT-2	SOB-3	MAT-4
1EP	49,52	52,82	56,58	80,00
2EP	50,43	53,84	59,78	60,00
3EP	61,76	55,66	54,42	67,50
4EP	63,04	58,74	56,52	60,00
5EP	60,68	54,84	51,52	95,00
6EP	63,18	57,91	49,78	95,00
1ESO	47,67	63,82	65,71	60,00
2ESO	64,72	65,71	54,00	--
3ESO	67,75	67,96	52,50	60,00
3PDC	38,46	49,50	50,00	20,00
4ESO	65,95	64,90	55,71	20,00
4PDC	59,38	64,71	48,75	--
1BAC	75,00	69,02	63,89	55,00
2BAC	73,00	61,43	50,00	50,00
TOTAL	59,86	58,99	54,98	59,25

Tabla 780: Porcentaje de seguimiento del libro de texto por nota media de expediente

BUEN LIBRO MEJOR HERRAMIENTA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	2	18	21	19	12	3	2,71
NOT-2	7	45	56	65	52	2	2,51
SOB-3	2	12	11	16	10	2	2,61
MAT-4	0	1	2	1	2	3/1	2,33



Tabla 781: Grado de acuerdo con la afirmación "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" por nota media de expediente

EDITORIALES IMPONEN FORMA CLASE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	7	20	18	18	9	4	2,97
NOT-2	32	62	48	48	35	4	3,04
SOB-3	8	13	12	13	5	4/2	3,12
MAT-4	0	1	1	2	2	1,5	2,17

Tabla 782: Grado de acuerdo con la afirmación "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase de inglés" por nota media de expediente

USO DE MATERIALES AUTÉNTICOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	2	9	25	27	9	2	2,56
NOT-2	18	47	89	57	14	3	2,99
SOB-3	8	15	18	10	0	3	3,41
MAT-4	2	2	0	2	0	5/4/2	3,66

Tabla 783: Frecuencia de la utilización de materiales auténticos en el aula (no diseñados para estudiantes de inglés) por nota media de expediente

MATERIAL MISMO NIVEL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	43	20	1	8	0	5	4,36
NOT-2	119	83	3	20	0	5	4,34
SOB-3	22	23	0	5	1	4	4,18
MAT-4	2	3	0	1	0	4	4,00

Tabla 784: Grado de acuerdo con la afirmación "El material a disposición del alumnado (textos, audios, videos...) debe ser del nivel del alumnado por nota media de expediente

MATERIAL NIVEL ALGO SUPERIOR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	18	22	12	16	4	4	3,47
NOT-2	50	107	28	31	9	4	3,70
SOB-3	16	23	5	4	3	4	3,88
MAT-4	3	2	1	0	0	5	4,33

Tabla 785: Grado de acuerdo con la afirmación "El material a disposición del alumnado (textos, audios, videos...) debe ser de un nivel algo más alto que el actual del alumnado por nota media de expediente

LEER LECTURAS GRADUADAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	25	35	8	4	0	5	4,13
NOT-2	94	87	22	18	4	5	4,11
SOB-3	18	24	7	1	1	4	4,12
MAT-4	1	3	1	1	0	4	3,67

Tabla 786: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado lea el mayor número posible de lecturas graduadas" por nota media de expediente

EXPOSICIÓN MATERIALES AUTÉNTICOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	42	26	2	2	0	5	4,50
NOT-2	172	45	3	4	1	5	4,70
SOB-3	40	9	2	0	0	5	4,75
MAT-4	6	0	0	0	0	5	5,00

Tabla 787: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" por nota media de expediente

EXPOSICIÓN MATERIALES ADAPTADOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	51	19	2	0	0	5	4,68
NOT-2	159	60	4	1	1	5	4,67
SOB-3	34	14	1	1	1	5	4,55
MAT-4	6	0	0	0	0	5	5,00

Tabla 788: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés aunque sean adaptados" por nota media de expediente

OCASIONES FUERA DEL CENTRO ESCOLAR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	3	13	9	25	22	2	2,31
NOT-2	16	52	34	85	38	2	2,66
SOB-3	6	13	18	6	8	3	3,06
MAT-4	0	2	0	1	3	1	2,17

Tabla 789: Grado de acuerdo con la afirmación "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del contexto escolar" por nota media de expediente

LABOR CONTACTO INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	7	30	15	13	7	4	2,24
NOT-2	48	83	52	30	12	4	3,56
SOB-3	10	20	11	6	4	4	3,51
MAT-4	2	1	2	0	1	5/3	3,50

Tabla 790: Grado de acuerdo con la afirmación "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" por nota media de expediente

PROMOCIÓN DEL CONTACTO CON EL INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	1	8	14	31	18	2	2,21
NOT-2	17	54	60	67	27	2	2,85
SOB-3	7	12	13	15	4	2	3,06
MAT-4	3	0	1	2	0	5	3,67

Tabla 791: Frecuencia de la promoción del contacto del alumnado con la lengua inglesa fuera del aula por nota media de expediente

	APR-1	NOT-2	SOB-3	MAT-4
1EP	59,52	65,57	72,38	67,50
2EP	62,83	65,68	70,87	67,50
3EP	60,06	67,20	72,69	77,50
4EP	65,71	70,48	76,09	60,00
5EP	65,45	75,37	74,78	80,00
6EP	71,30	77,64	76,25	80,00
1ESO	47,86	59,70	68,00	95,00
2ESO	48,89	61,80	64,00	--
3ESO	55,95	66,70	74,44	95,00
3PDC	18,33	53,86	53,00	80,00
4ESO	60,95	71,15	79,62	--
4PDC	15,00	48,61	73,33	80,00
1BAC	76,92	73,66	80,56	96,25
2BAC	68,50	67,50	87,50	97,50
TOTAL	58,82	68,28	73,94	83,5

Tabla 792: Porcentaje de uso de la lengua inglesa en el aula por nota media de expediente

HABRÍA QUE IMPARTIR LA CLASE EN L2	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	23	36	1	6	6	4	3,89
NOT-2	115	82	2	23	3	5	4,26
SOB-3	27	21	0	3	0	5	4,41
MAT-4	3	2	0	0	1	5	4,00

Tabla 793: Grado de acuerdo con la afirmación "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera" por nota media de expediente

PROFESORADO USAR SOLO INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	20	32	4	11	5	4	3,71
NOT-2	76	84	8	37	20	4	3,71
SOB-3	24	21	0	4	2	5	4,20
MAT-4	2	1	0	2	1	5/2	3,17

Tabla 794: Grado de acuerdo con la afirmación "El profesorado solo debe usar el inglés en el aula" por nota media de expediente

PROFESORADO DEBE ADAPTAR SU HABLA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	38	27	3	4	0	5	4,38
NOT-2	134	73	6	10	2	5	4,45
SOB-3	34	14	2	0	1	5	4,57
MAT-4	3	1	0	2	0	5	3,83

Tabla 795: Grado de acuerdo con la afirmación "El profesorado debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando usar la lengua del alumnad" por nota media de expediente

IMPROVISAR EN FUNCIÓN DE LAS NECESIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	4	20	35	12	1	3	3,19

<b>NOT-2</b>	28	63	81	46	7	3	3,26
<b>SOB-3</b>	10	16	16	9	0	3,5	3,53
<b>MAT-4</b>	2	1	2	1	0	5/3	3,67

Tabla 796: Frecuencia de la improvisación en función de las necesidades por nota media de expediente

<b>ADAPTARSE NECESIDADES AULA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	57	15	0	0	0	5	4,79
<b>NOT-2</b>	165	51	3	4	2	5	4,66
<b>SOB-3</b>	34	12	1	3	1	5	4,47
<b>MAT-4</b>	6	0	0	0	0	5	5,00

Tabla 797: Grado de acuerdo con la afirmación "Muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula" por nota media de expediente

<b>MEJORA COMUNICATIVA ALUMNADO</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	20	24	13	9	6	4	3,60
<b>NOT-2</b>	82	63	31	30	19	5	3,71
<b>SOB-3</b>	20	14	10	4	3	5	3,86
<b>MAT-4</b>	1	1	2	2	0	2,5	3,16

Tabla 798: Grado de acuerdo con la afirmación "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por nota media de expediente

<b>MEJORA LINGÜÍSTICA ALUMNADO</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	19	23	13	10	7	4	3,51
<b>NOT-2</b>	74	69	34	30	18	5	3,67
<b>SOB-3</b>	18	18	8	4	3	4,5	3,86
<b>MAT-4</b>	1	1	2	2	0	2,5	3,17

Tabla 799: Grado de acuerdo con la afirmación "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por nota media de expediente

<b>USO DE LAS TIC EN LA PREPARACIÓN DE LAS CLASES</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	14	28	18	8	4	4	3,56
<b>NOT-2</b>	50	93	50	27	5	4	3,96
<b>SOB-3</b>	16	23	7	3	2	4	3,94
<b>MAT-4</b>	3	2	1	0	0	5	4,33

Tabla 800: Grado de uso de las TIC en la preparación de las clases por parte del profesorado

<b>USO DE LAS TIC POR PARTE DEL PROFESORADO EN LAS CLASES</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
---	----------	----------	----------	----------	----------	-------------	--------------

APR-1	17	31	12	8	4	4	3,68
NOT-2	48	91	53	27	6	4	3,66
SOB-3	18	22	6	3	2	4	4,00
MAT-4	3	0	2	1	0	5	3,83

Tabla 801: Grado de uso de las TIC por parte del profesorado en sus clases por nota media de expediente

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL ALUMNADO EN LAS CLASES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	3	13	21	22	13	2	2,60
NOT-2	10	55	72	59	29	3	2,81
SOB-3	3	17	16	6	9	4	2,98
MAT-4	1	2	1	2	0	4/2	3,33

Tabla 802: Grado de uso de las TIC por parte del alumnado en las clases por nota media de expediente

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL ALUMNADO EN LAS TAREAS DE CASA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	0	2	11	36	23	2	1,89
NOT-2	4	22	50	97	52	2	2,24
SOB-3	1	10	17	11	12	3	2,55
MAT-4	0	3	2	1	0	4	3,33

Tabla 803: Grado de uso de las TIC por parte del alumnado en las tareas para casa por nota media de expediente

UTILIZAR APLICACIONES INFORMÁTICAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	18	15	18	13	8	5/3	3,31
NOT-2	64	65	59	26	11	4	3,64
SOB-3	19	15	10	5	2	5	3,86
MAT-4	2	1	1	1	1	5	3,33

Tabla 804: Frecuencia de la utilización de aplicaciones informáticas en el aula por nota media de expediente

UTILIZAR INTERNET EN EL AULA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	19	19	18	13	3	4,5	3,53
NOT-2	79	76	44	23	3	5	3,91
SOB-3	24	16	7	4	0	5	4,18
MAT-4	2	1	3	0	0	3	3,83

Tabla 805: Frecuencia de la utilización de internet en el aula por nota media de expediente

MÁS TIC EN INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
APR-1	34	21	11	3	3	5	4,11
NOT-2	85	99	33	7	1	4	4,16

<b>SOB-3</b>	17	25	8	0	1	4	4,12
<b>MAT-4</b>	2	1	2	1	0	5/3	3,67

Tabla 806: Grado de acuerdo con la afirmación "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" por nota media de expediente

<b>DEBERÍA APROVECHAR MEJOR TIC</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>APR-1</b>	20	39	8	3	2	4	4,00
<b>NOT-2</b>	87	85	25	21	7	5	4,00
<b>SOB-3</b>	19	19	8	3	2	4,50	3,98
<b>MAT-4</b>	0	3	2	0	1	4	3,17

Tabla 807: Grado de acuerdo con la afirmación "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés" por nota media de expediente

<b>REPRODUCTORES DE AUDIO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>APR-1</b>	40	32
<b>NOT-2</b>	149	76
<b>SOB-3</b>	29	22
<b>MAT-4</b>	2	4

Tabla 808: Utilización de elementos tecnológicos: reproductor de cintas, CDs o archivos de audio por nota media de expediente

<b>REPRODUCTORES DE VÍDEO O DVD</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>APR-1</b>	29	43
<b>NOT-2</b>	120	105
<b>SOB-3</b>	21	30
<b>MAT-4</b>	1	5

Tabla 809: Utilización de elementos tecnológicos: reproductor de video, DVD, etc. por nota media de expediente

<b>PANTALLA Y PROYECTOR CON ORDENADOR</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>APR-1</b>	56	16
<b>NOT-2</b>	168	57
<b>SOB-3</b>	41	10
<b>MAT-4</b>	5	1

Tabla 810: Utilización de elementos tecnológicos: pantalla y proyector con ordenador por nota media de expediente

<b>PDI CON ORDENADOR</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>APR-1</b>	49	23
<b>NOT-2</b>	156	69
<b>SOB-3</b>	39	12
<b>MAT-4</b>	3	3

Tabla 811: Utilización de elementos tecnológicos: pantalla digital interactiva (PDI) con ordenador por nota media de expediente

LABORATORIO DE IDIOMAS	SÍ	NO
APR-1	2	70
NOT-2	14	211
SOB-3	2	49
MAT-4	0	6

Tabla 812: Utilización de elementos tecnológicos: laboratorio de idiomas por nota media de expediente

CORREO ELECTRÓNICO	SÍ	NO
APR-1	22	50
NOT-2	76	146
SOB-3	28	23
MAT-4	4	2

Tabla 813: Utilización de elementos tecnológicos: correo electrónico por nota media de expediente

DICCIONARIOS ELECTRÓNICOS	SÍ	NO
APR-1	26	46
NOT-2	85	140
SOB-3	20	31
MAT-4	2	4

Tabla 814: Utilización de elementos tecnológicos: diccionarios electrónicos por nota media de expediente

APLICACIONES DE MÓVIL	SÍ	NO
APR-1	3	69
NOT-2	19	206
SOB-3	6	45
MAT-4	1	5

Tabla 815: Utilización de elementos tecnológicos: aplicaciones de móvil por nota media de expediente

REDES SOCIALES	SÍ	NO
APR-1	3	69
NOT-2	10	215
SOB-3	5	46
MAT-4	1	5

Tabla 816: Utilización de elementos tecnológicos: redes sociales por nota media de expediente

HERRAMIENTAS DE TRABAJO COLABORATIVO	SÍ	NO
APR-1	8	64
NOT-2	32	193

<b>SOB-3</b>	11	40
<b>MAT-4</b>	1	5

Tabla 817: Utilización de elementos tecnológicos: herramientas de trabajo colaborativo (tipo Google Drive) por nota media de expediente

<b>MALTED</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>APR-1</b>	5	67
<b>NOT-2</b>	17	208
<b>SOB-3</b>	2	49
<b>MAT-4</b>	1	5

Tabla 818: Utilización de elementos tecnológicos: Malted u otras herramientas de autor específicas para lenguas extranjeras por nota media de expediente

<b>PÁGINA WEB O BLOG PROPIO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>APR-1</b>	24	48
<b>NOT-2</b>	82	143
<b>SOB-3</b>	23	28
<b>MAT-4</b>	4	2

Tabla 819: Utilización de elementos tecnológicos: página web o blog propio de aula o materia por nota media de expediente

<b>MATERIALES DIGITALES PROPIOS</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>APR-1</b>	15	57
<b>NOT-2</b>	54	171
<b>SOB-3</b>	15	36
<b>MAT-4</b>	3	3

Tabla 820: Utilización de elementos tecnológicos: materiales digitales propios por nota media de expediente

<b>WEBQUESTS, MINIQESTS</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>APR-1</b>	5	67
<b>NOT-2</b>	17	208
<b>SOB-3</b>	2	49
<b>MAT-4</b>	1	5

Tabla 821: Utilización de elementos tecnológicos: webquests, miniquests por nota media de expediente

<b>PROYECTOS ETWINNING</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>APR-1</b>	2	70
<b>NOT-2</b>	18	207
<b>SOB-3</b>	2	49
<b>MAT-4</b>	1	5

Tabla 822: Utilización de elementos tecnológicos: proyectos colaborativos eTwinning por nota media de expediente





### 8.2.7. DATOS SOBRE LA VARIABLE DE LA RAZÓN DE LA ELECCIÓN DE LA PROFESIÓN

NÚMERO DE PROFESORES POR RAZÓN DE LA ELECCIÓN DE SU PROFESIÓN	
VOCACIONAL	265
OTROS	89

Tabla 823: Número de profesores por razón de la elección de la profesión

TIPO DE LOCALIDAD	PÚBLICO	PRIVADO CONCERTADO	PRIVADO CON NIVELES CONCERTADOS	PRIVADO SIN CONCERTAR
VOCACIONAL	239	22	3	1
OTROS	81	8	0	0

Tabla 824: Titularidad del centro por razón de la elección de la profesión

NIVELES	PRIMARIA	PRIMARIA Y SECUNDARIA	SECUNDARIA
VOCACIONAL	147	5	113
OTROS	44	1	44

Tabla 825: Niveles de enseñanza por razón de la elección de la profesión

TIPO DE LOCALIDAD	URBANO (+75.000 HABITANTES)	SITO EN UNA VILLA (10.000 A 75.000 HABITANTES)	RURAL (-10.000 HABITANTES)
VOCACIONAL	75	91	99
OTROS	29	27	33

Tabla 826: Tipo de localidad por razón de la elección de la profesión del profesorado

NÚMERO DE ALUMNOS/AS EN EL AULA	- 10	10-15	15-20	20-25	25-30	+30
VOCACIONAL	13	37	72	89	50	4
OTROS	1	12	20	31	24	1

Tabla 827: Ratio de alumnos/grupo por razón de la elección de la profesión

SEXO DEL PROFESORADO	MUJERES	HOMBRES	NO QUIERO CONTESTAR
VOCACIONAL	216	47	2
OTROS	62	25	2

Tabla 828: Sexo del profesorado por razón de la elección de la profesión

EDAD	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	3	16	28	44	43	70	44	15	2	0	46-50	43,88
OTROS	0	2	11	6	16	17	24	11	1	1	51-55	47,10

Tabla 829: Edad del profesorado por razón de la elección de la profesión

FORMACIÓN EN LENGUA INGLESA	4	3	2	1	0	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	6	11	126	103	19	2	1,55
OTROS	1	2	37	32	17	2	1,30

Tabla 830: Formación en lengua inglesa por razón de la elección de la profesión

FORMACIÓN PEDAGÓGICA	4	3	2	1	0	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	0	4	10	181	70	1	0,80
OTROS	0	0	7	57	25	1	0,80

Tabla 831: Formación pedagógica por razón de la elección de la profesión

NOTA MEDIA EXPEDIENTE UNIVERSITARIO	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	5	39	167	54	2	1,98
OTROS	1	12	58	18	2	1,96

Tabla 832: Nota media del expediente universitario por razón de la elección de la profesión

GUSTO POR LA PROFESIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	188	68	8	1	0	5	4,67
OTROS	38	32	15	4	0	5	4,17

Tabla 833: Gusto por la profesión por razón de la elección de la profesión

ESTANCIAS EN EL EXTRANJERO	SI	NO
VOCACIONAL	157	108
OTROS	52	37

Tabla 834: Estancias prolongadas en el extranjero durante la etapa de formación por razón de la elección de la profesión

VALORACIÓN FORMACIÓN EN INGLÉS ORAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	60	137	62	6	0	4	3,95
OTROS	23	39	23	3	1	4	3,90

Tabla 835: Valoración de la formación en inglés oral por razón de la elección de la profesión

VALORACIÓN FORMACIÓN EN INGLÉS ESCRITO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	89	145	31	0	0	4	4,22

<b>OTROS</b>	28	49	12	0	0	4	4,18
--------------	----	----	----	---	---	---	------

Tabla 836: Valoración de la formación en inglés escrito por razón de la elección de la profesión

<b>FORMACIÓN TIC EN LENGUAS EXTRANJERAS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>VOCACIONAL</b>	30	118	99	17	1	4	3,60
<b>OTROS</b>	9	31	34	15	0	3	3,38

Tabla 837: Valoración de la formación TIC en lenguas extranjeras por razón de la elección de la profesión

<b>FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LENGUAS EXTRANJERAS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>VOCACIONAL</b>	31	140	80	14	0	4	3,71
<b>OTROS</b>	9	33	38	8	1	3	3,46

Tabla 838: Valoración de la formación pedagógica en lenguas extranjeras por razón de la elección de la profesión

<b>CONOCIMIENTO DE TEORÍAS LENGUAS EXTRANJERAS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>VOCACIONAL</b>	19	110	108	26	2	4	3,45
<b>OTROS</b>	6	26	40	14	3	3	3,20

Tabla 839: Valoración del conocimiento de teorías sobre lenguas extranjeras por razón de la elección de la profesión

<b>FORMACIÓN EN CLIL</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>VOCACIONAL</b>	14	103	96	41	11	4	3,26
<b>OTROS</b>	9	19	33	22	6	3	3,03

Tabla 840: Valoración de la formación en CLIL por razón de la elección de la profesión

<b>VALORACIÓN ENSEÑANZA COMUNICATIVA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>VOCACIONAL</b>	36	148	67	13	1	4	3,77
<b>OTROS</b>	10	42	31	6	0	4	3,63

Tabla 841: Valoración de la formación en enseñanza comunicativa por razón de la elección de la profesión

<b>VALORACIÓN CONOCIMIENTO ENSEÑANZA POR</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
--	----------	----------	----------	----------	----------	-------------	--------------

TAREAS Y PROYECTOS							
VOCACIONAL	18	84	113	45	5	3	3,25
OTROS	9	22	35	19	4	3	3,15

Tabla 842: Valoración del conocimiento en enseñanza por tareas y proyectos por razón de la elección de la profesión

CONTRIBUCIÓN A LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DEL DEPARTAMENTO	HABITUALMENTE NO TENGO LA OPORTUNIDAD DE LEERLA	LA LEO PERO HABITUALMENTE NO APORTO NADA	LA REALIZAMOS CONJUNTAMENTE EN EL DEPARTAMENTO	SEGUIMOS LA DE LA EDITORIAL Y LA ADAPTAMOS	SÍ, Y PROCURO QUE REFLEJE LO QUE HAGO EN EL AULA
VOCACIONAL	2	12	54	100	97
OTROS	4	4	11	37	33

Tabla 843: Contribución a la elaboración de la programación didáctica del departamento por razón de la elección de la profesión

ACTUALIZACIÓN CURSOS CFR Y MINISTERIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	35	80	79	56	15	4	3,24
OTROS	9	22	34	14	10	3	3,07

Tabla 844: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de cursos del centros de formación y recursos o Ministerio de Educación por razón de la elección de la profesión

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE PUBLICACIONES ESPECIALIZADAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	26	45	98	63	33	3	2,88
OTROS	4	14	36	26	9	3	2,75

Tabla 845: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de revistas especializadas por razón de la elección de la profesión

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE INTERNET	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	122	83	41	16	3	5	4,15
OTROS	36	28	20	4	1	5	4,06

Tabla 846: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de internet por razón de la elección de la profesión

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE LIBROS ESPECIALIZADOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	34	72	84	52	23	3	3,16
OTROS	6	16	42	19	6	3	2,97

Tabla 847: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de libros especializados por razón de la elección de la profesión

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE ENCUENTROS COMPAÑEROS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	22	78	106	39	20	3	3,16
OTROS	4	24	34	21	6	3	2,99

Tabla 848: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de encuentros con compañeros por razón de la elección de la profesión

ME SIENTO VALORADO/A	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	42	123	44	43	13	4	3,52
OTROS	17	34	16	14	8	4	3,43

Tabla 849: Grado de acuerdo con "Me siento valorado/a como docente" por razón de la elección de la profesión

SOY UN(A) DOCENTE IMPLICADO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	123	113	23	5	1	5	4,33
OTROS	20	53	13	3	0	4	4,01

Tabla 850: Grado de acuerdo con "Soy un profesor o profesora muy implicado/a" por razón de la elección de la profesión

ME GUSTA INNOVAR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	115	121	24	3	2	4	4,30
OTROS	30	38	18	2	1	4	4,06

Tabla 851: Grado de acuerdo con "Me gusta innovar" por razón de la elección de la profesión

MIS CLASES SON RUTINARIAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	6	47	42	105	65	2	2,34
OTROS	4	19	21	34	11	2	2,67

Tabla 852: Grado de acuerdo con "Mis clases son rutinarias" por razón de la elección de la profesión

MI ENSEÑANZA ES MÁS COMUNICATIVA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	131	85	26	15	8	5	4,19
OTROS	35	32	13	7	2	5	4,02

Tabla 853: Grado de acuerdo con "Actualmente mi enseñanza es más comunicativa que hace años" por razón de la elección de la profesión

ENSEÑO COMO ME ENSEÑARON	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	2	18	8	49	188	1	1,48
OTROS	5	8	3	19	54	1	1,78

Tabla 854: Grado de acuerdo con "Imparto clase de inglés de forma similar a cómo me enseñaron a mí cuando era alumno/a" por razón de la elección de la profesión

OBJETIVO ÚNICO NIVEL DE INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	25	86	36	70	48	4	2,89
OTROS	11	32	16	17	13	4	3,12

Tabla 855: Grado de acuerdo con "El único objetivo es que el alumnaod adquiriera un buen nivel de inglés al final de cada etapa" por razón de la elección de la profesión

ALUMNADO DEBE DECIDIR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	52	131	41	30	11	4	3,69
OTROS	10	44	22	12	1	4	3,56

Tabla 856: Grado de acuerdo "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula (escoger materiales, temas de conversación, canciones o formas de enseñar" por razón de la elección de la profesión

ALUMNADO DEBE RESPONSABILIZARSE DE SU APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	169	80	11	3	2	5	4,55
OTROS	52	28	6	2	1	5	4,44

Tabla 857: Grado de acuerdo con "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" por razón de la elección de la profesión

CONOCIMIENTO LEGISLACIÓN L2	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	16	125	89	30	5	4	3,44
OTROS	8	27	32	22	0	3	3,24

Tabla 858: Grado de conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas en los niveles en los que se imparte clase por razón de la elección de la profesión

CONOCIMIENTO DEL MCERL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	16	100	100	42	7	3,5	3,29
OTROS	5	28	29	27	0	3	3,12

Tabla 859: Grado de conocimiento del Marco Común Europeo de Referencia para las Leguas por razón de la elección de la profesión

CONOCIMIENTO DEL PORTFOLIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	12	56	104	69	24	3	2,86
OTROS	2	16	35	26	10	3	2,71

Tabla 860: Grado de conocimiento del Portfolio por razón de la elección de la profesión

CONOCIMIENTO DEL E-PEL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	3	15	55	80	112	1	1,93
OTROS	2	1	13	35	38	1	1,81

Tabla 861: Grado de conocimiento del e-PEL por razón de la elección de la profesión

CONOCIMIENTO DE GRAMÁTICA UNIVERSAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	16	95	80	36	38	4	3,06
OTROS	5	29	20	18	17	4	2,85

Tabla 862: Grado de conocimiento de la Gramática Universal por razón de la elección de la profesión

CONOCIMIENTO DE TEORÍA DEL MONITOR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	4	24	62	61	114	1	2,03
OTROS	3	3	12	21	50	1	1,74

Tabla 863: Grado de conocimiento de la Teoría del Monitor por razón de la elección de la profesión

CONOCIMIENTO DE TEORÍAS CONDUCTISTAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	5	52	91	75	42	3	2,63
OTROS	2	11	31	21	24	1	2,39

Tabla 864: Grado de conocimiento de las teorías conductistas por razón de la elección de la profesión

CONOCIMIENTO DEL CONEXIONISMO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	2	20	50	79	114	1	1,93
OTROS	1	5	12	27	44	1	1,79

Tabla 865: Grado de conocimiento del Conexionismo por razón de la elección de la profesión

CONOCIMIENTO PERSPECTIVA INTERACCIONISTA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	5	27	73	73	87	1	2,21
OTROS	2	10	13	20	44	1	1,94

Tabla 866: Grado de conocimiento de la Perspectiva Interaccionista por razón de la elección de la profesión

CONOCIMIENTO PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	11	39	91	63	61	3	2,53



<b>OTROS</b>	3	12	18	23	33	1	2,20
--------------	---	----	----	----	----	---	------

Tabla 867: Grado de conocimiento de la Perspectiva Sociocultural por razón de la elección de la profesión

<b>CONOCIMIENTO INTERLENGUA</b>	5	4	3	2	1	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>VOCACIONAL</b>	14	43	74	69	65	3	2,52
<b>OTROS</b>	8	11	21	25	24	2	2,48

Tabla 868: Grado de conocimiento del concepto de Interlengua por razón de la elección de la profesión

<b>CONOCIMIENTO ENSEÑANZA CLIL</b>	5	4	3	2	1	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>VOCACIONAL</b>	16	74	84	66	25	3	2,96
<b>OTROS</b>	8	20	22	25	14	2	2,81

Tabla 869: Grado de conocimiento de la enseñanza CLIL por razón de la elección de la profesión

<b>ENSEÑANZA CLIL MEJORA COMUNICACIÓN</b>	5	4	3	2	1	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>VOCACIONAL</b>	96	98	53	15	3	4	4,02
<b>OTROS</b>	34	30	14	8	3	5	3,94

Tabla 870: Grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado de inglés" por razón de la elección de la profesión

<b>ESTUDIAR MATERIAS CLIL PUEDE SER NEGATIVO</b>	5	4	3	2	1	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>VOCACIONAL</b>	8	19	27	56	155	1	1,75
<b>OTROS</b>	3	3	17	20	46	1	1,84

Tabla 871: Grado de acuerdo con "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" por razón de la elección de la profesión

<b>REALIZAR EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN LECTORA</b>	5	4	3	2	1	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>VOCACIONAL</b>	135	97	26	7	0	5	4,36
<b>OTROS</b>	37	34	16	0	2	5	4,17

Tabla 872: Frecuencia de la realización de ejercicios de comprensión lectora (reading comprehension) por razón de la elección de la profesión

<b>REDACCIONES</b>	5	4	3	2	1	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>VOCACIONAL</b>	59	78	73	33	22	4	3,45
<b>OTROS</b>	16	26	23	14	10	4	3,27

Tabla 873: Frecuencia de las redacciones por razón de la elección de la profesión

<b>EXÁMENES</b>	Y	5	4	3	2	1	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
-----------------	---	---	---	---	---	---	-------------	--------------

PRUEBAS ESCRITAS							
VOCACIONAL	88	94	57	20	6	4	3,90
OTROS	26	37	13	12	1	4	3,84

Tabla 874: Frecuencia de los exámenes y pruebas escritas por razón de la elección de la profesión

CENTRARSE EN LAS PAU	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	41	57	60	55	52	3	2,92
OTROS	17	24	20	18	10	4	3,22

Tabla 875: Grado de acuerdo con la afirmación "En 2º de bachillerato hay que centrarse en las destrezas y actividades que se exigirán en las PAU aunque se trabaje menos la comunicación" por razón de la elección de la profesión

ACTIVIDADES ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	145	96	20	3	1	5	4,44
OTROS	44	32	11	2	0	5	4,33

Tabla 876: Frecuencia de las actividades orales en general por razón de la elección de la profesión

TRABAJAR LA PRONUNCIACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	98	117	42	8	0	4	4,15
OTROS	31	38	15	5	0	4	4,07

Tabla 877: Frecuencia del trabajo de la pronunciación por razón de la elección de la profesión

ENSEÑAR Y TRABAJAR EL AFI	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	21	60	65	69	50	2	2,75
OTROS	4	12	24	26	23	2	2,42

Tabla 878: Frecuencia de la enseñanza y práctica del Alfabeto Fonético Internacional por razón de la elección de la profesión

REALIZAR EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN ORAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	164	81	17	3	0	5	4,53
OTROS	44	33	10	1	1	5	4,33

Tabla 879: Frecuencia de los ejercicios de comprensión oral (listening comprehension) por razón de la elección de la profesión

VER VÍDEOS SIN ACTIVIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	34	37	58	72	64	2	2,64
OTROS	6	12	24	31	16	3	2,56

Tabla 880: Frecuencia del visionado de vídeos sin realizar actividades sobre ellos por razón de la elección de la profesión

VER VÍDEOS CON ACTIVIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	68	84	73	36	4	4	3,66
OTROS	7	28	27	24	3	4	3,13

Tabla 881: Frecuencia del visionado de vídeos realizando actividades sobre ellos por razón de la elección de la profesión

ESCUCHAR Y TRABAJAR CANCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	96	69	62	33	5	5	3,82
OTROS	32	22	19	14	2	5	3,76

Tabla 882: Frecuencia de escuchar y trabajar canciones lingüísticamente por razón de la elección de la profesión

CANTAR CANCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	108	55	43	36	23	5	3,71
OTROS	36	13	13	13	14	5	3,49

Tabla 883: Frecuencia de cantar canciones por razón de la elección de la profesión

EXPOSICIONES ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	35	66	84	64	16	3	3,15
OTROS	9	23	22	19	16	4	2,89

Tabla 884: Frecuencia de las exposiciones orales por razón de la elección de la profesión

EXÁMENES Y PRUEBAS ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	64	100	66	30	5	4	3,71
OTROS	17	30	22	14	6	4	3,43

Tabla 885: Frecuencia de los exámenes y pruebas orales por razón de la elección de la profesión

HABLAR EN INGLÉS SOBRE ASPECTOS DE INTERÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	107	93	53	11	1	5	4,11
OTROS	29	27	23	8	2	5	3,82

Tabla 886: Frecuencia de hablar con el alumnado en inglés (sobre aspectos de interés) por razón de la elección de la profesión

REALIZAR DEBATES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	9	35	66	79	76	2	2,32
OTROS	5	3	23	28	30	1	2,16

Tabla 887: Frecuencia de realizar debates por razón de la elección de la profesión

JUEGOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
--------	---	---	---	---	---	------	-------

<b>VOCACIONAL</b>	81	72	63	39	10	5	3,66
<b>OTROS</b>	17	23	23	22	4	3,5	3,30

Tabla 888: Frecuencia de los juegos por razón de la elección de la profesión

<b>REALIZAR ACTIVIDADES DE TIPO ROLE PLAY</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>VOCACIONAL</b>	74	102	65	21	3	4	3,84
<b>OTROS</b>	16	30	25	13	5	4	3,44

Tabla 889: Frecuencia de la realización de actividades de interacción oral de tipo role-play por razón de la elección de la profesión

<b>BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN GRUPO</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>VOCACIONAL</b>	21	63	85	66	30	3	2,92
<b>OTROS</b>	6	16	36	20	11	3	2,84

Tabla 890: Frecuencia de la realización de ejercicios de búsqueda de información en grupo por razón de la elección de la profesión

<b>SIMULACIONES DE SITUACIONES ORALES REALES</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>VOCACIONAL</b>	66	90	73	32	4	4	3,69
<b>OTROS</b>	13	21	36	12	7	3	3,24

Tabla 891: Frecuencia de las actividades comunicativas que simulan situaciones reales por razón de la elección de la profesión

<b>INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS CON OTROS PAÍSES</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>VOCACIONAL</b>	8	17	29	45	166	1	1,70
<b>OTROS</b>	1	3	6	21	58	1	1,52

Tabla 892: Frecuencia de la realización de intercambios comunicativos con otros países por razón de la elección de la profesión

<b>REALIZAR /CORREGIR EJERCICIOS DE GRAMÁTICA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>VOCACIONAL</b>	48	94	64	47	12	4	3,45
<b>OTROS</b>	13	47	16	8	5	4	3,62

Tabla 893: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de gramática por razón de la elección de la profesión

<b>EXPLICAR ASPECTOS GRAMATICALES</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>VOCACIONAL</b>	53	97	78	30	7	4	3,60

<b>OTROS</b>	14	42	23	7	3	4	3,64
--------------	----	----	----	---	---	---	------

Tabla 894: Frecuencia de la explicación de aspectos gramaticales por razón de la elección de la profesión

<b>REALIZAR /CORREGIR EJERCICIOS DE VOCABULARIO</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>VOCACIONAL</b>	56	110	61	32	6	4	3,67
<b>OTROS</b>	19	40	17	12	1	4	3,72

Tabla 895: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de vocabulario por razón de la elección de la profesión

<b>EXPLICAR ASPECTOS DE VOCABULARIO</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>VOCACIONAL</b>	64	116	58	25	2	4	3,81
<b>OTROS</b>	19	41	19	9	1	4	3,76

Tabla 896: Frecuencia de la explicación de aspectos de vocabulario por razón de la elección de la profesión

<b>TRADUCCIÓN DE ELEMENTOS CONCRETOS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>VOCACIONAL</b>	4	3,81	4	3,81	4	3	3,05
<b>OTROS</b>	4	3,76	4	3,76	4	3	3,20

Tabla 897: Frecuencia de la traducción de elementos concretos por razón de la elección de la profesión

<b>TRADUCCIÓN DE FRASES Y TEXTOS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>VOCACIONAL</b>	20	39	70	75	61	2	2,55
<b>OTROS</b>	10	16	28	22	13	3	2,87

Tabla 898: Frecuencia de la traducción de frases y textos por razón de la elección de la profesión

<b>REALIZAR DICTADOS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>VOCACIONAL</b>	4	10	49	82	120	1	1,85
<b>OTROS</b>	2	3	15	33	36	1	1,90

Tabla 899: Frecuencia de la realización de dictados por tramos de edad

<b>PROYECTOS EN INGLÉS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>VOCACIONAL</b>	27	61	80	65	32	3	2,95
<b>OTROS</b>	10	17	23	25	14	2	2,82

Tabla 900: Frecuencia con la que el alumnado realiza proyectos en los que utiliza el inglés como lengua vehicular por razón de la elección de la profesión

REALIZAR TRABAJOS POR TAREAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	31	53	75	63	43	3	2,87
OTROS	6	11	31	18	23	3	2,54

Tabla 901: Frecuencia con la que se realizan trabajos por proyectos, en los que se realiza una serie de actividades en inglés encaminadas a preparar una tarea o proyecto final por razón de la elección de la profesión

EXPLICAR ASPECTOS CULTURALES DE PAÍSES ANGLÓFONOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	87	91	62	24	1	4	3,90
OTROS	22	24	29	14	0	3	3,61

Tabla 902: Frecuencia de la explicación de aspectos culturales de países anglófonos (fiestas, acontecimientos históricos, personajes...) por razón de la elección de la profesión

TRATAR ASPECTOS DE LA PROPIA CULTURA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	70	78	67	41	9	4	3,60
OTROS	13	17	31	23	5	3	3,11

Tabla 903: Frecuencia del tratamiento de aspectos de la propia cultura por razón de la elección de la profesión

AUXILIAR AYUDA A TRABAJAR CULTURA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	191	47	20	4	3	5	4,58
OTROS	60	20	6	3	0	5	4,54

Tabla 904: Grado de acuerdo con "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua" por razón de la elección de la profesión

TRABAJO Y DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	45	105	66	38	11	4	3,51
OTROS	9	34	22	18	6	4	3,25

Tabla 905: Frecuencia del trabajo o desarrollo de estrategias de aprendizaje por razón de la elección de la profesión

ADQUIRIR TÉCNICAS AUTO APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	98	121	29	16	1	4	4,13
OTROS	28	40	13	8	0	4	3,99

Tabla 906: Grado de acuerdo con la afirmación "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés

técnicas específicas para organizar su aprendizaje" por razón de la elección de la profesión

ESTRATEGIAS PARA FUERA DE LA ESCUELA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	89	123	36	13	4	4	4,06
OTROS	26	41	14	7	1	4	3,94

Tabla 907: Grado de acuerdo con la afirmación "Es labor del profesor proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar" por razón de la elección de la profesión

TÉCNICAS DE ESTUDIO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	26	42	82	74	41	3	2,77
OTROS	3	17	19	37	13	2	2,55

Tabla 908: Frecuencia de la explicación de técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia por razón de la elección de la profesión

TRABAJAR ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS DE COMPENSACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	31	68	73	63	30	3	3,03
OTROS	7	19	28	21	14	3	2,82

Tabla 909: Frecuencia del trabajo de estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas por razón de la elección de la profesión

PROMOVER "APRENDER A APRENDER"	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	57	94	74	30	10	4	3,60
OTROS	11	27	25	22	4	4	3,21

Tabla 910: Frecuencia de la promoción de "aprender a aprender" por razón de la elección de la profesión

PARTICIPACIÓN DE LA CONVOCATORIA DEL PORTFOLIO	SÍ	NO
VOCACIONAL	18	247
OTROS	5	84

Tabla 911: Participación en la convocatoria del Portfolio por razón de la elección de la profesión

PROMOVER EL USO DE UN DOSSIER	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	31	34	55	70	75	2	2,53
OTROS	6	12	18	23	30	1	2,34

Tabla 912: Frecuencia de la promoción del uso de un dossier en cualquier formato para los trabajos del alumnado por razón de la elección de la profesión

	VOCACIONAL	OTROS
1EP	54,26	48,27
2EP	54,35	54,44
3EP	57,58	52,74
4EP	58,52	60,88
5EP	56,51	52,27
6EP	58,67	54,38
1ESO	60,77	60,45
2ESO	62,45	67,73
3ESO	63,81	71,74
3PDC	43,71	50,56
4ESO	59,13	75,00
4PDC	60,75	61,67
1BAC	68,58	68,93
2BAC	58,78	68,53
TOTAL	58,19	59,63

Tabla 913: Porcentaje de seguimiento del libro de texto por razón de la elección de la profesión

BUEN LIBRO MEJOR HERRAMIENTA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	4	58	66	80	57	2	2,52
OTROS	7	18	24	21	19	3	2,70

Tabla 914: Grado de acuerdo con la afirmación "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" por razón de la elección de la profesión

EDITORIALES IMPONEN FORMA CLASE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	34	70	56	62	43	4	2,96
OTROS	13	26	23	19	8	4	3,19

Tabla 915: Grado de acuerdo con la afirmación "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase de inglés" por razón de la elección de la profesión

USO DE MATERIALES AUTÉNTICOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	27	56	99	68	15	3	3,05
OTROS	3	17	33	28	8	3	2,76

Tabla 916: Frecuencia de la utilización de materiales auténticos en el aula (no diseñados para estudiantes de inglés) por razón de la elección de la profesión

MATERIAL MISMO NIVEL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	139	97	4	24	1	5	4,32
OTROS	47	32	0	10	0	5	4,30

Tabla 917: Grado de acuerdo con la afirmación "El material a disposición del alumnado (textos, audios, vídeos...) debe ser del nivel del alumnado por razón de la elección de la profesión



MATERIAL NIVEL ALGO SUPERIOR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	69	110	36	38	12	4	3,70
OTROS	18	44	10	13	4	4	3,66

Tabla 918: Grado de acuerdo con la afirmación "El material a disposición del alumnado (textos, audios, videos...) debe ser de un nivel algo más alto que el actual del alumnado por razón de la elección de la profesión

LEER LECTURAS GRADUADAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	104	114	25	18	4	4	4,12
OTROS	34	35	13	6	1	4	4,07

Tabla 919: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado lea el mayor número posible de lecturas graduadas" por razón de la elección de la profesión

EXPOSICIÓN MATERIALES AUTÉNTICOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	196	59	4	6	0	5	4,68
OTROS	64	21	3	0	1	5	4,65

Tabla 920: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" por razón de la elección de la profesión

EXPOSICIÓN MATERIALES ADAPTADOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	184	72	7	1	1	5	4,65
OTROS	66	21	0	1	1	5	4,69

Tabla 921: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés aunque sean adaptados" por razón de la elección de la profesión

OCASIONES FUERA DEL CENTRO ESCOLAR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	19	62	44	91	49	2	2,66
OTROS	6	18	17	26	22	2	2,55

Tabla 922: Grado de acuerdo con la afirmación "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del contexto escolar" por razón de la elección de la profesión

LABOR CONTACTO INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	54	101	59	31	20	4	3,52
OTROS	13	33	21	18	4	4	3,37

Tabla 923: Grado de acuerdo con la afirmación "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" por razón de la elección de la profesión

PROMOCIÓN DEL CONTACTO CON EL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
-------------------------------	---	---	---	---	---	------	-------

INGLÉS							
VOCACIONAL	21	60	67	85	32	2	2,82
OTROS	7	14	21	30	17	2	2,60

Tabla 924: Frecuencia de la promoción del contacto del alumnado con la lengua inglesa fuera del aula por razón de la elección de la profesión

	VOCACIONAL	OTROS
1EP	67,05	60,56
2EP	65,96	66,67
3EP	70,36	63,13
4EP	71,73	66,88
5EP	75,28	68,59
6EP	77,64	71,94
1ESO	59,69	55,48
2ESO	58,84	59,77
3ESO	65,92	64,32
3PDC	42,06	53,33
4ESO	68,79	73,25
4PDC	40,48	49,44
1BAC	77,36	73,57
2BAC	72,78	67,06
TOTAL	68,39	61,11

Tabla 925: Porcentaje de uso de la lengua inglesa en el aula por razón de la elección de la profesión

HABRÍA QUE IMPARTIR LA CLASE EN L2	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	132	95	2	28	8	5	4,19
OTROS	36	46	1	4	2	4	4,24

Tabla 926: Grado de acuerdo con la afirmación "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera" por razón de la elección de la profesión

PROFESORADO USAR SOLO INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	97	99	8	39	22	4	3,79
OTROS	25	39	4	15	6	4	3,70

Tabla 927: Grado de acuerdo con la afirmación "El profesorado solo debe usar el inglés en el aula" por razón de la elección de la profesión

PROFESORADO DEBE ADAPTAR SU HABLA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	156	88	7	11	3	5	4,45
OTROS	53	27	4	5	0	5	4,44

Tabla 928: Grado de acuerdo con la afirmación "El profesorado de inglés debe adaptar su habla, hacer mimica, etc. para hacerse entender evitando usar la lengua del alumnado" por razón de la elección de la profesión

IMPROVISAR EN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
---------------	---	---	---	---	---	------	-------

FUNCIÓN DE LAS NECESIDADES							
VOCACIONAL	33	74	100	53	5	3	3,29
OTROS	11	26	34	15	3	3	3,30

Tabla 929: Frecuencia de la improvisación en función de las necesidades por razón de la elección de la profesión

ADAPTARSE NECESIDADES AULA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	198	55	2	7	3	5	4,65
OTROS	64	23	2	0	0	5	4,70

Tabla 930: Grado de acuerdo con la afirmación "Muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula" por razón de la elección de la profesión

MEJORA COMUNICATIVA ALUMNADO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	98	75	41	31	20	5	3,75
OTROS	25	27	15	14	8	4	3,53

Tabla 931: Grado de acuerdo con la afirmación "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por razón de la elección de la profesión

MEJORA LINGÜÍSTICA ALUMNADO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	90	83	40	32	20	5	3,72
OTROS	22	28	17	14	8	4	3,47

Tabla 932: Grado de acuerdo con la afirmación "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por razón de la elección de la profesión

USO DE LAS TIC EN LA PREPARACIÓN DE LAS CLASES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	71	107	57	22	8	4	3,80
OTROS	12	39	19	16	3	4	3,46

Tabla 933: Grado de uso de las TIC en la preparación de las clases por parte del profesorado

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL PROFESORADO EN LAS CLASES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	66	110	52	28	9	4	3,74
OTROS	20	34	21	11	3	4	3,64

Tabla 934: Grado de uso de las TIC por parte del profesorado en sus clases por razón de la elección de la profesión

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL ALUMNADO EN LAS CLASES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	15	64	80	67	39	3	2,81
OTROS	2	23	30	22	12	3	2,79

Tabla 935: Grado de uso de las TIC por parte del alumnado en las clases por razón de la elección de la profesión

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL ALUMNADO EN LAS TAREAS DE CASA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	3	30	61	106	65	2	2,25
OTROS	2	7	19	39	22	2	2,19

Tabla 936: Grado de uso de las TIC por parte del alumnado en las tareas para casa por razón de la elección de la profesión

UTILIZAR APLICACIONES INFORMÁTICAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	84	74	59	31	17	5	3,67
OTROS	19	22	29	14	5	3	3,40

Tabla 937: Frecuencia de la utilización de aplicaciones informáticas en el aula por razón de la elección de la profesión

UTILIZAR INTERNET EN EL AULA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	99	77	53	31	5	5	3,88
OTROS	25	35	19	9	1	4	3,83

Tabla 938: Frecuencia de la utilización de internet en el aula por razón de la elección de la profesión

MÁS TIC EN INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	106	105	42	8	4	5	4,14
OTROS	32	41	12	3	1	4	4,12

Tabla 939: Grado de acuerdo con la afirmación "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" por razón de la elección de la profesión

DEBERÍA APROVECHAR MEJOR TIC	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
VOCACIONAL	94	108	32	23	8	4	3,97
OTROS	32	38	11	4	4	4	4,01

Tabla 940: Grado de acuerdo con la afirmación "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés" por razón de la elección de la profesión

REPRODUCTORES DE AUDIO	SÍ	NO

VOCACIONAL	162	103
OTROS	58	31

Tabla 941: Utilización de elementos tecnológicos: reproductor de cintas, CDs o archivos de audio por razón de la elección de la profesión

REPRODUCTORES DE VÍDEO O DVD	SÍ	NO
VOCACIONAL	125	140
OTROS	46	43

Tabla 942: Utilización de elementos tecnológicos: reproductor de vídeo, DVD, etc. por razón de la elección de la profesión

PANTALLA Y PROYECTOR CON ORDENADOR	SÍ	NO
VOCACIONAL	202	63
OTROS	68	21

Tabla 943: Utilización de elementos tecnológicos: pantalla y proyector con ordenador por razón de la elección de la profesión

PDI CON ORDENADOR	SÍ	NO
VOCACIONAL	183	82
OTROS	64	25

Tabla 944: Utilización de elementos tecnológicos: pantalla digital interactiva (PDI) con ordenador por razón de la elección de la profesión

LABORATORIO DE IDIOMAS	SÍ	NO
VOCACIONAL	16	249
OTROS	2	87

Tabla 945: Utilización de elementos tecnológicos: laboratorio de idiomas por razón de la elección de la profesión

CORREO ELECTRÓNICO	SÍ	NO
VOCACIONAL	102	163
OTROS	28	61

Tabla 946: Utilización de elementos tecnológicos: correo electrónico por razón de la elección de la profesión

DICCIONARIOS ELECTRÓNICOS	SÍ	NO
VOCACIONAL	101	164
OTROS	32	57

Tabla 947: Utilización de elementos tecnológicos: diccionarios electrónicos por razón de la elección de la profesión

APLICACIONES DE MÓVIL	SÍ	NO
VOCACIONAL	24	241
OTROS	5	84

Tabla 948: Utilización de elementos tecnológicos: aplicaciones de móvil por razón de la elección de la profesión

REDES SOCIALES	SÍ	NO
VOCACIONAL	19	246
OTROS	0	89

Tabla 949: Utilización de elementos tecnológicos: redes sociales por razón de la elección de la profesión

HERRAMIENTAS DE TRABAJO COLABORATIVO	SÍ	NO
VOCACIONAL	40	225
OTROS	12	77

Tabla 950: Utilización de elementos tecnológicos: herramientas de trabajo colaborativo (tipo Google Drive) por razón de la elección de la profesión

MALTED	SÍ	NO
VOCACIONAL	22	243
OTROS	3	86

Tabla 951: Utilización de elementos tecnológicos: Malted u otras herramientas de autor específicas para lenguas extranjeras por razón de la elección de la profesión

PÁGINA WEB O BLOG PROPIO	SÍ	NO
VOCACIONAL	100	165
OTROS	33	56

Tabla 952: Utilización de elementos tecnológicos: página web o blog propio de aula o materia por razón de la elección de la profesión

MATERIALES DIGITALES PROPIOS	SÍ	NO
VOCACIONAL	68	197
OTROS	19	70

Tabla 953: Utilización de elementos tecnológicos: materiales digitales propios por razón de la elección de la profesión

WEBQUESTS, MINIQESTS	SÍ	NO
VOCACIONAL	55	210
OTROS	16	73

Tabla 954: Utilización de elementos tecnológicos: webquests, miniquests por razón de la elección de la profesión

PROYECTOS ETWINNING	SÍ	NO
VOCACIONAL	21	244
OTROS	2	87

*Tabla 955: Utilización de elementos tecnológicos: proyectos colaborativos eTwinning por razón de la elección de la profesión*

## 8.2.8. DATOS SOBRE LA VARIABLE DEL GUSTO POR LA PROFESIÓN

NÚMERO DE PROFESORES POR NIVELES DE ENSEÑANZA	
GUSTO-1	0
GUSTO-2	5
GUSTO-3	23
GUSTO-4	100
GUSTO-5	226

Tabla 956: Número de profesores según gusto por la profesión

EDAD	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	--	41,00
GUSTO-3	0	1	1	1	3	6	7	3	1	0	51-55	48,87
GUSTO-4	1	3	10	9	14	28	24	10	0	1	46-50	46,45
GUSTO-5	2	13	27	40	41	52	36	13	2	0	46-50	43,62

Tabla 957: Edad del profesorado según gusto por la profesión

TIPO DE CENTRO	PÚBLICO	PRIVADO CONCERTADO	PRIVADO CON NIVELES CONCERTADOS	PRIVADO SIN CONCERTAR
GUSTO-2	5	0	0	0
GUSTO-3	20	2	1	0
GUSTO-4	89	9	1	1
GUSTO-5	206	19	1	0
MEDIA	4,55	4,57	4,00	4,00

Tabla 958: Titularidad del centro según el gusto por la profesión

NIVELES	PRIMARIA	PRIMARIA Y SECUNDARIA	SECUNDARIA
GUSTO-2	5	0	2
GUSTO-3	4	1	16
GUSTO-4	54	1	45
GUSTO-5	129	4	93
MEDIA	4,60	4,50	4,47

Tabla 959: Niveles de enseñanza según gusto por la profesión

TIPO DE LOCALIDAD	URBANO (+75.000 HABITANTES)	SITO EN UNA VILLA (10.000 A 75.000 HABITANTES)	RURAL (-10.000 HABITANTES)
GUSTO-2	1	3	1
GUSTO-3	7	8	8
GUSTO-4	31	34	35
GUSTO-5	65	73	88
MEDIA	4,54	4,50	4,59

Tabla 960: Tipo de localidad según gusto por la profesión



NÚMERO DE ALUMNOS/AS EN EL AULA	- 10	10-15	15-20	20-25	25-30	+30
GUSTO-2	0	1	1	3	0	0
GUSTO-3	0	4	4	11	3	1
GUSTO-4	2	12	22	42	22	0
GUSTO-5	12	32	65	67	46	4
TOTAL	4,86	4,53	4,64	4,41	4,61	4,60

Tabla 961: Ratio de alumnos/grupo según gusto por la profesión

SEXO PROFESORADO DEL	MUJERES	HOMBRES	NO QUIERO CONTESTAR
GUSTO-2	3	2	0
GUSTO-3	14	7	2
GUSTO-4	68	31	1
GUSTO-5	193	32	1
TOTAL	4,62	4,29	3,75

Tabla 962: Sexo del profesorado según gusto por la profesión

FORMACIÓN EN LENGUA INGLESA	4	3	2	1	0	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	0	2	2	1	1,5	1,20
GUSTO-3	1	1	15	3	3	2	1,74
GUSTO-4	0	5	45	37	13	2	1,42
GUSTO-5	6	7	101	93	19	2	1,50

Tabla 963: Formación en lengua inglesa según gusto por la profesión

FORMACIÓN PEDAGÓGICA	4	3	2	1	0	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	0	0	5	0	1	1,00
GUSTO-3	0	0	1	11	11	1	0,57
GUSTO-4	0	1	5	67	27	1	0,80
GUSTO-5	0	3	11	155	57	1	0,82

Tabla 964: Formación pedagógica según gusto por la profesión

NOTA MEDIA EXPEDIENTE UNIVERSITARIO	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	1	4	0	2	2,20
GUSTO-3	1	1	15	6	2	1,87
GUSTO-4	2	9	58	31	2	1,82
GUSTO-5	3	40	148	35	2	2,05

Tabla 965: Nota media del expediente universitario según gusto por la profesión

RAZÓN	PORQU	PORQU	PORQUE	PORQUE	PORQUE	PORQUE	PORQU	OTRO
-------	-------	-------	--------	--------	--------	--------	-------	------

PARA INICIAR LA CARRERA COMO PROFESOR(A) DE INGLÉS	E TENÍA UN BUEN NIVEL DE INGLÉS	E TENÍA BUENA SALIDA LABORAL	TENGO QUE IMPARTIRLO	ME GUSTABA ENSEÑAR	ME GUSTABA LA LENGUA INGLESA	ERA LA SALIDA MÁS EVIDENTE AL ACABAR LOS ESTUDIOS	E ES MI LENGUA NATIVA	S
GUSTO-2	1	1	0	0	1	1	0	1
GUSTO-3	3	4	1	0	8	4	1	2
GUSTO-4	11	6	0	18	50	10	1	4
GUSTO-5	14	5	1	66	122	6	5	7

Tabla 966: Razón para iniciar la carrera como profesor(a) de inglés según gusto por la profesión

RAZÓN PARA INICIAR LA CARRERA COMO PROFESOR(A) DE INGLÉS	PORQUE TENÍA UN BUEN NIVEL DE INGLÉS	PORQUE TENÍA BUENA SALIDA LABORAL	PORQUE TENGO QUE IMPARTIRLO	PORQUE ME GUSTABA ENSEÑAR	PORQUE ME GUSTABA LA LENGUA INGLESA	PORQUE ERA LA SALIDA MÁS EVIDENTE AL ACABAR LOS ESTUDIOS	PORQUE E ES MI LENGUA NATIVA	OTRO S
GUSTO-2	20%	20%	0%	0%	20%	20%	0%	20%
GUSTO-3	13,04%	17,39%	4,35%	0%	34,78%	17,39%	4,35%	8,70%
GUSTO-4	11%	6%	0%	18%	50%	10%	1%	4%
GUSTO-5	6,19%	2,21%	0,44%	29,20%	53,98%	2,65%	2,21%	3,10%

Tabla 967: Razón para iniciar la carrera como profesor(a) de inglés en porcentaje según gusto por la profesión

ESTANCIAS EN EL EXTRANJERO	SI	NO
GUSTO-2	3	2
GUSTO-3	14	9
GUSTO-4	53	47
GUSTO-5	139	87

Tabla 968: Estancias prolongadas en el extranjero durante la etapa de formación según gusto por la profesión

VALORACIÓN FORMACIÓN EN INGLÉS ORAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	3	0	0	1	4	3,60
GUSTO-3	4	8	9	2	0	3	3,61
GUSTO-4	12	43	40	5	0	4	3,62
GUSTO-5	66	122	36	2	0	4	4,12

Tabla 969: Valoración de la formación en inglés oral según gusto por la profesión

VALORACIÓN FORMACIÓN EN INGLÉS ESCRITO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	2	2	0	0	3,5	3,80
GUSTO-3	6	13	4	0	0	4	4,09
GUSTO-4	24	52	24	0	0	4	4,00
GUSTO-5	86	127	13	0	0	4	4,32

Tabla 970: Valoración de la formación en inglés escrito según gusto por la profesión

FORMACIÓN TIC EN LENGUAS EXTRANJERAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	1	1	3	0	2	2,60
GUSTO-3	0	3	15	5	0	3	2,91
GUSTO-4	6	30	50	13	1	3	3,27
GUSTO-5	33	115	67	11	0	4	3,75

Tabla 971: Valoración de la formación TIC en lenguas extranjeras según gusto por la profesión

FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LENGUAS EXTRANJERAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	0	1	3	1	2	2,00
GUSTO-3	1	7	12	3	0	3	2,26
GUSTO-4	4	35	49	12	0	3	3,31
GUSTO-5	35	131	56	4	0	4	3,87

Tabla 972: Valoración de la formación pedagógica en lenguas extranjeras según gusto por la profesión

CONOCIMIENTO DE TEORÍAS LENGUAS EXTRANJERAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	0	2	2	1	2,5	2,20
GUSTO-3	2	6	7	7	1	2,5	3,04
GUSTO-4	4	24	49	20	3	3	3,06
GUSTO-5	19	106	90	11	0	4	3,59

Tabla 973: Valoración del conocimiento de teorías sobre lenguas extranjeras según gusto por la profesión

FORMACIÓN EN CLIL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	1	1	2	1	2	2,40
GUSTO-3	0	4	11	7	1	3	2,78
GUSTO-4	2	29	37	25	7	3	2,94
GUSTO-5	0	1	1	2	1	4	3,38

Tabla 974: Valoración de la formación en CLIL según gusto por la profesión

VALORACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
------------	---	---	---	---	---	------	-------

ENSEÑANZA COMUNICATIVA							
GUSTO-2	1	1	1	2	0	2	3,20
GUSTO-3	0	10	10	3	0	3,5	3,30
GUSTO-4	4	45	39	11	1	4	3,40
GUSTO-5	41	134	48	3	0	4	3,94

Tabla 975: Valoración de la formación en enseñanza comunicativa según gusto por la profesión

VALORACIÓN CONOCIMIENTO ENSEÑANZA POR TAREAS Y PROYECTOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	1	0	2	1	2	2,80
GUSTO-3	0	5	7	10	1	2	2,70
GUSTO-4	3	26	40	27	4	3	2,97
GUSTO-5	23	74	101	25	3	3	3,39

Tabla 976: Valoración del conocimiento en enseñanza por tareas y proyectos según gusto por la profesión

CONTRIBUCIÓN A LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DEL DEPARTAMENTO	HABITUALMENTE NO TENGO LA OPORTUNIDAD DE LEERLA	LA LEO PERO HABITUALMENTE NO APORTO NADA	LA REALIZAMOS CONJUNTAMENTE EN EL DEPARTAMENTO	SEGUIMOS LA DE LA EDITORIAL Y LA ADAPTAMOS	SÍ, Y PROCURO QUE REFLEJE LO QUE HAGO EN EL AULA
GUSTO-2	1	0	0	4	0
GUSTO-3	0	1	6	10	6
GUSTO-4	3	2	14	48	33
GUSTO-5	2	13	45	75	91

Tabla 977: Contribución a la elaboración de la programación didáctica del departamento según gusto por la profesión

ACTUALIZACIÓN CURSOS CFR Y MINISTERIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	1	2	0	2	3/1	2,40
GUSTO-3	0	6	10	5	2	3	2,87
GUSTO-4	4	25	36	25	10	3	2,88
GUSTO-5	40	70	65	40	11	4	3,39

Tabla 978: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de cursos del centros de formación y recursos o Ministerio de Educación según gusto por la profesión

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE PUBLICACIONES ESPECIALIZADAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	0	2	1	2	3/1	2
GUSTO-3	1	3	10	5	4	3	2,65
GUSTO-4	4	11	34	32	19	3	2,49

<b>GUSTO-5</b>	25	45	88	51	17	3/1	2
----------------	----	----	----	----	----	-----	---

Tabla 979: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de revistas especializadas según gusto por la profesión

<b>ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE INTERNET</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	2	2	1	0	0	4,5	4,20
<b>GUSTO-3</b>	8	5	9	1	0	3	3,87
<b>GUSTO-4</b>	22	44	25	6	3	4	3,76
<b>GUSTO-5</b>	126	60	26	13	1	5	4,31

Tabla 980: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de internet según gusto por la profesión

<b>ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE LIBROS ESPECIALIZADOS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	0	1	2	0	2	3/1	2,40
<b>GUSTO-3</b>	3	4	8	6	2	3	3,00
<b>GUSTO-4</b>	5	22	41	21	11	3	2,89
<b>GUSTO-5</b>	32	61	75	44	14	3	3,23

Tabla 981: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de libros especializados según gusto por la profesión

<b>ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE ENCUENTROS COMPAÑEROS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-1</b>	0	0	3	1	1	3	2,40
<b>GUSTO-2</b>	1	2	13	3	4	3	2,70
<b>GUSTO-3</b>	5	26	35	24	10	3	2,92
<b>GUSTO-4</b>	20	74	89	32	11	3	3,27
<b>GUSTO-5</b>	0	0	3	1	1	3	2,40

Tabla 982: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de encuentros con compañeros según gusto por la profesión

<b>ME SIENTO VALORADO/A</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	0	1	1	1	2	1	2,20
<b>GUSTO-3</b>	0	6	6	9	2	2	2,70
<b>GUSTO-4</b>	7	55	16	17	5	4	3,42
<b>GUSTO-5</b>	52	95	37	30	12	4	3,64

Tabla 983: Grado de acuerdo con "Me siento valorado/a como docente" según gusto por la profesión

<b>SOY UN(A) DOCENTE IMPLICADO</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	1	1	2	1	0	3	3,40
<b>GUSTO-3</b>	4	11	7	1	0	4	3,78

<b>GUSTO-4</b>	27	53	16	4	0	4	4,03
<b>GUSTO-5</b>	111	101	11	2	1	5	4,41

Tabla 984: Grado de acuerdo con "Soy un profesor o profesora muy implicado/a" según gusto por la profesión

<b>ME GUSTA INNOVAR</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	2	0	3	0	0	3	3,80
<b>GUSTO-3</b>	6	9	7	1	0	4	3,87
<b>GUSTO-4</b>	31	52	16	1	0	4	4,13
<b>GUSTO-5</b>	106	98	16	3	3	5	4,33

Tabla 985: Grado de acuerdo con "Me gusta innovar" según gusto por la profesión

<b>MIS CLASES SON RUTINARIAS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	1	1	0	3	1	2	3,00
<b>GUSTO-3</b>	0	7	8	7	0	3	2,91
<b>GUSTO-4</b>	4	21	23	41	4	2	2,66
<b>GUSTO-5</b>	5	37	32	88	5	2	2,25

Tabla 986: Grado de acuerdo con "Mis clases son rutinarias" según gusto por la profesión

<b>MI ENSEÑANZA ES MÁS COMUNICATIVA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	1	2	1	1	0	4	3,60
<b>GUSTO-3</b>	5	14	4	0	0	4	4,04
<b>GUSTO-4</b>	44	37	14	5	0	5	4,20
<b>GUSTO-5</b>	116	64	20	16	10	5	4,15

Tabla 987: Grado de acuerdo con "Actualmente mi enseñanza es más comunicativa que hace años" según gusto por la profesión

<b>ENSEÑO COMO ME ENSEÑARON</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	2	1	0	1	1	5	3,40
<b>GUSTO-3</b>	1	4	1	6	11	1	2,04
<b>GUSTO-4</b>	2	8	5	23	62	1	1,65
<b>GUSTO-5</b>	2	13	5	38	168	1	1,42

Tabla 988: Grado de acuerdo con "Imparto clase de inglés de forma similar a cómo me enseñaron a mí cuando era alumno/a" según gusto por la profesión

<b>OBJETIVO ÚNICO NIVEL DE INGLÉS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	1	1	2	0	1	3	3,20
<b>GUSTO-3</b>	1	9	4	4	5	4	2,87
<b>GUSTO-4</b>	12	35	16	25	12	4	3,10
<b>GUSTO-5</b>	22	73	30	58	43	4	2,88

Tabla 989: Grado de acuerdo con "El único objetivo es que el alumnaod adquiriera un buen nivel de inglés al final de cada etapa" según gusto por la profesión

ALUMNADO DEBE DECIDIR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	0	1	2	1	2	2,60
GUSTO-3	2	9	7	2	3	4	3,22
GUSTO-4	16	51	17	16	0	4	3,67
GUSTO-5	43	115	38	22	8	4	3,72

Tabla 990: Grado de acuerdo "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula (escoger materiales, temas de conversación, canciones o formas de enseñar" según gusto por la profesión

ALUMNADO DEBE RESPONSABILIZARSE DE SU APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	2	0	1	1	4	3,20
GUSTO-3	14	7	2	0	0	5	4,52
GUSTO-4	61	34	4	0	1	5	4,54
GUSTO-5	145	65	11	4	1	5	4,54

Tabla 991: Grado de acuerdo con "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" según gusto por la profesión

CONOCIMIENTO LEGISLACIÓN L2	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	0	2	2	0	2,5	3,00
GUSTO-3	2	10	5	5	1	4	3,30
GUSTO-4	2	28	49	20	1	3	3,10
GUSTO-5	19	114	65	25	3	4	3,54

Tabla 992: Grado de conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas en los niveles en los que se imparte clase según gusto por la profesión

CONOCIMIENTO DEL MCERL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	1	2	2	0	2,5	2,80
GUSTO-3	2	6	8	6	1	3	3,09
GUSTO-4	1	22	47	28	2	3	2,92
GUSTO-5	18	99	72	33	4	4	3,42

Tabla 993: Grado de conocimiento del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas según gusto por la profesión

CONOCIMIENTO DEL PORTFOLIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	0	3	0	2	3	2,20
GUSTO-3	0	4	8	7	4	3	2,52
GUSTO-4	1	12	39	36	12	3	2,54
GUSTO-5	13	56	89	52	16	3	2,99

Tabla 994: Grado de conocimiento del Portfolio según gusto por la profesión

CONOCIMIENTO DEL E-PEL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	0	1	0	4	1	1,40
GUSTO-3	0	0	4	5	14	1	1,57

<b>GUSTO-4</b>	0	1	16	33	50	1	1,68
<b>GUSTO-5</b>	5	15	47	77	82	1	2,04

Tabla 995: Grado de conocimiento del e-PEL según gusto por la profesión

<b>CONOCIMIENTO DE GRAMÁTICA UNIVERSAL</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	1	1	1	1	1	3	3,00
<b>GUSTO-3</b>	1	11	3	5	3	4	3,09
<b>GUSTO-4</b>	1	33	27	18	21	4	2,75
<b>GUSTO-5</b>	18	79	69	30	30	4	3,11

Tabla 996: Grado de conocimiento de la Gramática Universal según gusto por la profesión

<b>CONOCIMIENTO DE TEORÍA DEL MONITOR</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	0	1	1	0	3	1	2,00
<b>GUSTO-3</b>	0	1	3	2	17	1	1,48
<b>GUSTO-4</b>	1	4	16	20	59	1	1,68
<b>GUSTO-5</b>	6	21	54	60	85	1	2,13

Tabla 997: Grado de conocimiento de la Teoría del Monitor según gusto por la profesión

<b>CONOCIMIENTO DE TEORÍAS CONDUCTISTAS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	0	0	2	0	3	1	1,80
<b>GUSTO-3</b>	0	6	5	4	8	1	2,39
<b>GUSTO-4</b>	0	8	34	34	24	2,5	2,26
<b>GUSTO-5</b>	7	49	81	58	31	3	2,75

Tabla 998: Grado de conocimiento de las teorías conductistas según gusto por la profesión

<b>CONOCIMIENTO DEL CONEXIONISMO</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	0	0	1	0	4	1	1,40
<b>GUSTO-3</b>	0	1	0	10	12	1	1,57
<b>GUSTO-4</b>	0	5	11	28	56	1	1,65
<b>GUSTO-5</b>	3	19	50	68	86	1	2,05

Tabla 999: Grado de conocimiento del Conexionismo según gusto por la profesión

<b>CONOCIMIENTO PERSPECTIVA INTERACCIONISTA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	0	0	1	0	4	1	1,40
<b>GUSTO-3</b>	0	3	3	4	13	1	1,83
<b>GUSTO-4</b>	0	5	22	29	44	1	1,88
<b>GUSTO-5</b>	7	29	60	60	70	1	2,31

Tabla 1000: Grado de conocimiento de la Perspectiva Interaccionista según gusto por la profesión



CONOCIMIENTO PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	0	1	1	3	1	1,60
GUSTO-3	0	5	4	4	10	1	2,17
GUSTO-4	1	5	30	29	35	1	2,08
GUSTO-5	13	41	74	52	46	3	2,66

Tabla 1001: Grado de conocimiento de la Perspectiva Sociocultural según gusto por la profesión

CONOCIMIENTO INTERLENGUA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	1	1	1	2	1	2,20
GUSTO-3	2	3	5	6	7	1	2,43
GUSTO-4	3	8	26	25	38	1	2,13
GUSTO-5	17	42	63	62	42	3	2,69

Tabla 1002: Grado de conocimiento del concepto de Interlengua según gusto por la profesión

CONOCIMIENTO ENSEÑANZA CLIL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	1	0	1	3	1	1,80
GUSTO-3	1	5	5	7	5	2	2,57
GUSTO-4	1	25	29	35	10	2	2,72
GUSTO-5	22	63	72	48	21	3	3,08

Tabla 1003: Grado de conocimiento de la enseñanza CLIL según gusto por la profesión

ENSEÑANZA CLIL MEJORA COMUNICACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	1	2	1	1	3	2,60
GUSTO-3	5	10	5	3	0	4	3,74
GUSTO-4	36	35	23	4	2	5	3,99
GUSTO-5	89	82	37	15	3	5	4,06

Tabla 1004: Grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado de inglés" según gusto por la profesión

ESTUDIAR MATERIAS CLIL PUEDE SER NEGATIVO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	0	2	0	3	1	1,80
GUSTO-3	0	2	2	8	11	1	1,78
GUSTO-4	2	7	14	27	50	1	1,84
GUSTO-5	9	13	26	41	137	1	1,74

Tabla 1005: Grado de acuerdo con "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" según gusto por la profesión

REALIZAR EJERCICIOS DE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
------------------------	---	---	---	---	---	------	-------

COMPREENSIÓN LECTORA							
GUSTO-2	2	0	2	0	1	5/3	3,40
GUSTO-3	9	12	2	0	0	4	4,30
GUSTO-4	39	42	17	1	1	4	4,17
GUSTO-5	122	77	21	6	0	5	4,39

Tabla 1006: Frecuencia de la realización de ejercicios de comprensión lectora (reading comprehension) según gusto por la profesión

REDACCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	0	3	0	1	3	3,00
GUSTO-3	5	11	4	2	1	4	3,74
GUSTO-4	18	28	24	17	13	4	3,21
GUSTO-5	51	65	65	28	17	3,5	3,46

Tabla 1007: Frecuencia de las redacciones según gusto por la profesión

EXÁMENES Y PRUEBAS ESCRITAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	2	1	1	1	0	5	3,80
GUSTO-3	10	9	3	1	0	5	4,22
GUSTO-4	24	46	20	7	3	4	3,81
GUSTO-5	78	75	46	23	4	5	3,88

Tabla 1008: Frecuencia de los exámenes y pruebas escritas según gusto por la profesión

CENTRARSE EN LAS PAU	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	2	1	0	2	0	5/2	3,60
GUSTO-3	5	5	4	7	2	2	3,17
GUSTO-4	19	25	17	28	11	2	3,13
GUSTO-5	32	50	59	36	49	3	2,91

Tabla 1009: Grado de acuerdo con la afirmación "En 2º de bachillerato hay que centrarse en las destrezas y actividades que se exigirán en las PAU aunque se trabaje menos la comunicación" según gusto por la profesión

ACTIVIDADES ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	2	2	0	0	3,5	3,80
GUSTO-3	6	13	3	1	0	4	4,04
GUSTO-4	46	42	10	1	1	5	4,31
GUSTO-5	136	71	16	3	0	5	4,50

Tabla 1010: Frecuencia de las actividades orales en general según gusto por la profesión

TRABAJAR LA PRONUNCIACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	0	3	1	0	3	3,20
GUSTO-3	6	13	3	1	0	4	4,04
GUSTO-4	23	52	21	4	0	4	3,94
GUSTO-5	99	90	30	7	0	5	4,24

Tabla 1011: Frecuencia del trabajo de la pronunciación según gusto por la profesión

ENSEÑAR Y TRABAJAR EL AFI	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	0	1	2	2	1,5	1,80
GUSTO-3	2	4	5	10	2	2	2,74
GUSTO-4	2	16	28	27	27	3	2,39
GUSTO-5	21	52	55	56	42	2	2,80

Tabla 1012: Frecuencia de la enseñanza y práctica del Alfabeto Fonético Internacional según gusto por la profesión

REALIZAR EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN ORAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	1	1	1	1	3	3,00
GUSTO-3	9	11	3	0	0	4	3,09
GUSTO-4	46	39	14	1	0	5	4,30
GUSTO-5	152	63	9	2	0	5	4,62

Tabla 1013: Frecuencia de los ejercicios de comprensión oral (listening comprehension) según gusto por la profesión

VER VÍDEOS SIN ACTIVIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	1	2	1	1	3	2,60
GUSTO-3	2	1	7	9	4	2	2,48
GUSTO-4	8	13	18	37	24	2	2,44
GUSTO-5	30	34	55	56	51	2	2,72

Tabla 1014: Frecuencia del visionado de videos sin realizar actividades sobre ellos según gusto por la profesión

VER VÍDEOS CON ACTIVIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	2	1	1	1	4	2,80
GUSTO-3	3	4	9	5	2	3	3,04
GUSTO-4	13	33	32	19	3	4	3,34
GUSTO-5	59	73	58	35	1	4	3,68

Tabla 1015: Frecuencia del visionado de videos realizando actividades sobre ellos según gusto por la profesión

ESCUCHAR Y TRABAJAR CANCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	1	2	1	0	3	3,40
GUSTO-3	7	6	7	3	0	3	3,74
GUSTO-4	28	28	28	13	3	4	3,65
GUSTO-5	92	56	44	30	4	5	3,89

Tabla 1016: Frecuencia de escuchar y trabajar canciones lingüísticamente según gusto por la profesión

CANTAR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
--------	---	---	---	---	---	------	-------

CANCIONES							
GUSTO-2	2	0	2	0	1	5/3	3,40
GUSTO-3	7	3	4	3	6	5	3,09
GUSTO-4	28	27	16	16	13	5	3,41
GUSTO-5	107	38	34	30	17	5	3,83

Tabla 1017: Frecuencia de cantar canciones según gusto por la profesión

EXPOSICIONES ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	1	2	1	1	3	2,60
GUSTO-3	2	5	3	8	5	2	2,61
GUSTO-4	6	22	37	28	7	3	2,92
GUSTO-5	36	61	64	46	19	3	3,22

Tabla 1018: Frecuencia de las exposiciones orales según gusto por la profesión

EXÁMENES Y PRUEBAS ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	1	1	1	1	3	3
GUSTO-3	8	7	4	4	0	5	3,83
GUSTO-4	13	41	27	15	4	4	3,44
GUSTO-5	59	81	56	24	6	4	3,72

Tabla 1019: Frecuencia de los exámenes y pruebas orales según gusto por la profesión

HABLAR EN INGLÉS SOBRE ASPECTOS DE INTERÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	1	1	2	0	2	3,20
GUSTO-3	5	8	9	1	0	3	3,74
GUSTO-4	25	32	32	9	2	3,5	3,69
GUSTO-5	105	79	34	7	1	5	4,24

Tabla 1020: Frecuencia de hablar con el alumnado en inglés (sobre aspectos de interés) según gusto por la profesión

REALIZAR DEBATES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	0	2	0	3	1	1,80
GUSTO-3	2	0	3	10	8	2	2,04
GUSTO-4	2	12	12	36	38	1	2,04
GUSTO-5	10	26	72	61	57	3	2,43

Tabla 1021: Frecuencia de realizar debates según gusto por la profesión

JUEGOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	2	2	0	0	3,5	3,80
GUSTO-3	3	6	4	8	2	2	3,00
GUSTO-4	19	26	27	22	6	3	3,30
GUSTO-5	75	61	53	31	6	5	3,74

Tabla 1022: Frecuencia de los juegos según gusto por la profesión

REALIZAR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
----------	---	---	---	---	---	------	-------

ACTIVIDADES DE TIPO ROLE PLAY							
GUSTO-2	0	2	1	1	1	4	2,80
GUSTO-3	5	5	7	5	1	3	3,35
GUSTO-4	12	44	28	13	3	4	3,49
GUSTO-5	73	81	54	15	3	4	3,91

Tabla 1023: Frecuencia de la realización de actividades de interacción oral de tipo role-play según gusto por la profesión

BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN GRUPO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	0	3	1	0	3	3,20
GUSTO-3	1	6	5	6	5	4/2	2,65
GUSTO-4	5	20	29	29	17	2,5	2,67
GUSTO-5	20	53	84	50	19	3	3,02

Tabla 1024: Frecuencia de la realización de ejercicios de búsqueda de información en grupo según gusto por la profesión

SIMULACIONES DE SITUACIONES ORALES REALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	1	3	0	1	3	2,80
GUSTO-3	3	3	11	4	2	3	3,04
GUSTO-4	10	35	37	15	3	3	3,34
GUSTO-5	66	72	58	25	5	4	3,75

Tabla 1025: Frecuencia de las actividades comunicativas que simulan situaciones reales según gusto por la profesión

INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS CON OTROS PAÍSES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	0	0	1	4	1	1,20
GUSTO-3	1	0	2	3	17	1	1,48
GUSTO-4	2	3	5	19	71	1	1,46
GUSTO-5	6	17	28	43	132	1	1,77

Tabla 1026: Frecuencia de la realización de intercambios comunicativos con otros países según gusto por la profesión

REALIZAR /CORREGIR EJERCICIOS DE GRAMÁTICA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	0	1	2	1	2	2,60
GUSTO-3	5	14	3	1	0	4	4,00
GUSTO-4	14	46	19	16	5	4	3,48
GUSTO-5	41	81	57	36	11	4	3,46

Tabla 1027: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de gramática según gusto por la profesión

EXPLICAR ASPECTOS GRAMATICALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	0	3	0	1	3	3,00
GUSTO-3	4	14	5	0	0	4	3,96
GUSTO-4	15	42	29	12	2	4	3,56
GUSTO-5	47	83	64	25	7	4	3,61

Tabla 1028: Frecuencia de la explicación de aspectos gramaticales según gusto por la profesión

REALIZAR /CORREGIR EJERCICIOS DE VOCABULARIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	0	1	3	0	2	2,80
GUSTO-3	5	12	5	1	0	4	3,91
GUSTO-4	17	45	24	13	1	4	3,64
GUSTO-5	52	93	48	27	6	4	3,70

Tabla 1029: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de vocabulario según gusto por la profesión

EXPLICAR ASPECTOS DE VOCABULARIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	2	2	0	0	3,5	3,80
GUSTO-3	6	13	3	1	0	4	4,04
GUSTO-4	22	42	24	10	2	4	3,72
GUSTO-5	54	100	48	23	1	4	3,81

Tabla 1030: Frecuencia de la explicación de aspectos de vocabulario según gusto por la profesión

TRADUCCIÓN DE ELEMENTOS CONCRETOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	1	2	1	0	3	3,40
GUSTO-3	3	7	9	4	0	3	3,39
GUSTO-4	12	24	33	23	8	3	3,09
GUSTO-5	23	52	79	58	14	3	3,05

Tabla 1031: Frecuencia de la traducción de elementos concretos según gusto por la profesión

TRADUCCIÓN DE FRASES Y TEXTOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	1	1	1	1	3	3
GUSTO-3	2	7	8	5	1	3	3,17
GUSTO-4	7	18	31	27	17	3	2,71
GUSTO-5	20	29	58	64	55	2	2,54

Tabla 1032: Frecuencia de la traducción de frases y textos según gusto por la profesión

REALIZAR DICTADOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	0	1	2	2	1,5	1,80

<b>GUSTO-3</b>	1	1	6	8	7	2	2,17
<b>GUSTO-4</b>	1	3	16	37	43	1	1,82
<b>GUSTO-5</b>	4	9	41	68	104	1	1,85

Tabla 1033: Frecuencia de la realización de dictados por tramos de edad según gusto por la profesión

<b>PROYECTOS EN INGLÉS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	0	2	1	1	1	4	2,8
<b>GUSTO-3</b>	4	0	7	7	5	2,5	2,61
<b>GUSTO-4</b>	5	21	25	32	17	2	2,65
<b>GUSTO-5</b>	28	55	70	50	23	3	3,07

Tabla 1034: Frecuencia con la que el alumnado realiza proyectos en los que utiliza el inglés como lengua vehicular según gusto por la profesión

<b>REALIZAR TRABAJOS POR TAREAS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	0	1	1	1	2	1	2,20
<b>GUSTO-3</b>	3	1	5	8	6	2	2,43
<b>GUSTO-4</b>	7	12	29	22	30	1	2,44
<b>GUSTO-5</b>	27	50	71	50	28	3	2,99

Tabla 1035: Frecuencia con la que se realizan trabajos por proyectos, en los que se realiza una serie de actividades en inglés encaminadas a preparar una tarea o proyecto final según gusto por la profesión

<b>EXPLICAR ASPECTOS CULTURALES DE PAÍSES ANGLÓFONOS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	2	2	1	0	0	4,5	4,20
<b>GUSTO-3</b>	3	6	10	4	0	3	3,35
<b>GUSTO-4</b>	14	35	35	16	0	3,5	3,47
<b>GUSTO-5</b>	90	72	45	18	1	5	4,03

Tabla 1036: Frecuencia de la explicación de aspectos culturales de países anglófonos (fiestas, acontecimientos históricos, personajes...) según gusto por la profesión

<b>TRATAR ASPECTOS DE LA PROPIA CULTURA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	1	0	0	2	2	1,5	2,20
<b>GUSTO-3</b>	2	5	11	5	0	3	3,17
<b>GUSTO-4</b>	10	23	36	28	3	3	3,09
<b>GUSTO-5</b>	70	67	51	29	9	5	3,71

Tabla 1037: Frecuencia del tratamiento de aspectos de la propia cultura según gusto por la profesión

<b>AUXILIAR AYUDA A ENSEÑAR CULTURA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	3	1	1	0	0	5	4,40
<b>GUSTO-3</b>	11	8	2	2	0	5	4,22

<b>GUSTO-4</b>	68	20	8	2	2	5	4,50
<b>GUSTO-5</b>	169	38	15	3	1	5	4,64

Tabla 1038: Grado de acuerdo con "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua" según gusto por la profesión

<b>TRABAJO Y DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	0	0	2	3	0	2	2,40
<b>GUSTO-3</b>	2	10	2	6	3	4	3,09
<b>GUSTO-4</b>	10	34	34	14	8	3,5	3,24
<b>GUSTO-5</b>	42	95	50	33	6	4	3,59

Tabla 1039: Frecuencia del trabajo o desarrollo de estrategias de aprendizaje según gusto por la profesión

<b>ADQUIRIR TÉCNICAS AUTO APRENDIZAJE</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	1	2	0	2	0	4/2	3,40
<b>GUSTO-3</b>	7	9	3	4	0	4	3,83
<b>GUSTO-4</b>	36	46	11	7	0	4	4,11
<b>GUSTO-5</b>	82	104	28	11	1	4	4,13

Tabla 1040: Grado de acuerdo con la afirmación "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" según gusto por la profesión

<b>ESTRATEGIAS PARA FUERA DE LA ESCUELA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	1	3	0	1	0	4	3,80
<b>GUSTO-3</b>	6	11	5	1	0	4	3,96
<b>GUSTO-4</b>	22	51	16	9	2	4	3,82
<b>GUSTO-5</b>	86	99	29	9	3	4	4,13

Tabla 1041: Grado de acuerdo con la afirmación "Es labor del profesor proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar" según gusto por la profesión

<b>TÉCNICAS DE ESTUDIO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	0	0	1	2	2	1,5	1,80
<b>GUSTO-3</b>	2	3	5	11	2	2	2,65
<b>GUSTO-4</b>	1	14	26	39	20	2	2,37
<b>GUSTO-5</b>	26	42	69	59	30	3	2,89

Tabla 1042: Frecuencia de la explicación de técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia según gusto por la profesión

<b>TRABAJAR ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS DE</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
--	----------	----------	----------	----------	----------	-------------	--------------



COMPENSACIÓN							
GUSTO-2	0	0	2	2	1	2,5	2,20
GUSTO-3	2	3	8	6	4	3	2,70
GUSTO-4	5	18	25	33	19	2	2,57
GUSTO-5	31	66	66	43	20	3,5	3,20

Tabla 1043: Frecuencia del trabajo de estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas según gusto por la profesión

PROMOVER "APRENDER APRENDER" A	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	0	2	2	1	2,5	2,20
GUSTO-3	2	7	5	6	3	4	2,96
GUSTO-4	7	30	39	19	5	3	3,15
GUSTO-5	59	84	53	25	5	4	3,74

Tabla 1044: Frecuencia de la promoción de "aprender a aprender" según gusto por la profesión

PARTICIPACIÓN DE LA CONVOCATORIA DEL PORTFOLIO	SÍ	NO
GUSTO-2	0	5
GUSTO-3	0	23
GUSTO-4	4	96
GUSTO-5	19	207

Tabla 1045: Participación en la convocatoria del Portfolio según gusto por la profesión

PROMOVER EL USO DE UN DOSSIER	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	0	1	1	3	1	1,60
GUSTO-3	1	2	4	9	7	2	2,17
GUSTO-4	5	10	17	26	42	1	2,10
GUSTO-5	31	34	51	57	53	2	2,70

Tabla 1046: Frecuencia de la promoción del uso de un dossier en cualquier formato para los trabajos del alumnado según gusto por la profesión

	GUSTO-2	GUSTO-3	GUSTO-4	GUSTO-5
1EP	57,50	60,00	53,65	52,35
2EP	50,00	62,50	57,89	52,39
3EP	20,00	63,33	62,50	53,97
4EP	40,00	60,00	65,41	56,82
5EP	40,00	41,67	58,59	54,84
6EP	50,00	66,67	62,29	55,88
1ESO	100,00	60,00	53,86	66,45
2ESO	70,00	64,00	61,04	65,22
3ESO	40,00	63,33	66,38	66,50
3PDC	--	43,00	30,77	54,32
4ESO	--	62,00	61,96	63,82
4PDC	--	62,50	54,38	64,00
1BAC	--	60,00	60,22	74,02
2BAC	--	64,00	55,88	63,50

<b>TOTAL</b>	53,46	60,13	59,01	58,26
--------------	-------	-------	-------	-------

Tabla 1047: Porcentaje de seguimiento del libro de texto según gusto por la profesión

<b>BUEN LIBRO MEJOR HERRAMIENTA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	2	0	0	1	2	5/1	2,80
<b>GUSTO-3</b>	1	8	5	7	2	4	2,96
<b>GUSTO-4</b>	3	24	28	28	17	2,5	2,68
<b>GUSTO-5</b>	5	44	57	65	55	5	2,46

Tabla 1048: Grado de acuerdo con la afirmación "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" según gusto por la profesión

<b>EDITORIALES IMPONEN FORMA CLASE</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	2	1	0	2	0	5/2	3,60
<b>GUSTO-3</b>	2	8	2	10	1	2	3,00
<b>GUSTO-4</b>	13	33	22	20	12	4	3,15
<b>GUSTO-5</b>	30	54	55	49	38	3	2,95

Tabla 1049: Grado de acuerdo con la afirmación "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase de inglés" según gusto por la profesión

<b>USO DE MATERIALES AUTÉNTICOS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	0	1	1	2	1	2	2,40
<b>GUSTO-3</b>	2	5	5	6	5	2	2,70
<b>GUSTO-4</b>	2	18	38	35	7	3	2,73
<b>GUSTO-5</b>	26	49	88	53	10	3	3,12

Tabla 1050: Frecuencia de la utilización de materiales auténticos en el aula (no diseñados para estudiantes de inglés) según gusto por la profesión

<b>MATERIAL MISMO NIVEL</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	2	0	0	3	0	2	3,20
<b>GUSTO-3</b>	15	4	0	4	0	5	4,30
<b>GUSTO-4</b>	48	41	1	9	1	5	4,26
<b>GUSTO-5</b>	121	84	3	18	0	5	4,36

Tabla 1051: Grado de acuerdo con la afirmación "El material a disposición del alumnado (textos, audios, vídeos...) debe ser del nivel del alumnado según gusto por la profesión

<b>MATERIAL NIVEL ALGO SUPERIOR</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>GUSTO-2</b>	1	2	1	0	1	4	3,40
<b>GUSTO-3</b>	6	7	3	5	2	4	3,43
<b>GUSTO-4</b>	14	49	17	15	5	4	3,52
<b>GUSTO-5</b>	66	96	25	31	8	4	3,80

Tabla 1052: Grado de acuerdo con la afirmación "El material a disposición del alumnado (textos,

audios, videos...) debe ser de un nivel algo más alto que el actual del alumnado según gusto por la profesión

LEER LECTURAS GRADUADAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	3	1	0	1	0	5	4,20
GUSTO-3	7	10	3	2	1	4	3,87
GUSTO-4	32	44	15	7	2	4	3,97
GUSTO-5	96	94	20	14	2	5	4,19

Tabla 1053: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado lea el mayor número posible de lecturas graduadas" según gusto por la profesión

EXPOSICIÓN MATERIALES AUTÉNTICOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	5	0	0	0	0	5	5,00
GUSTO-3	15	5	2	1	0	5	4,48
GUSTO-4	64	32	1	2	1	5	4,56
GUSTO-5	176	43	4	3	0	5	4,73

Tabla 1054: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" según gusto por la profesión

EXPOSICIÓN MATERIALES ADAPTADOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	2	2	0	0	1	4,5	3,80
GUSTO-3	17	6	0	0	0	5	4,74
GUSTO-4	68	30	1	0	1	5	4,64
GUSTO-5	163	55	6	2	0	5	4,68

Tabla 1055: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés aunque sean adaptados" según gusto por la profesión

OCASIONES FUERA DEL CENTRO ESCOLAR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	0	1	0	4	1	1,40
GUSTO-3	2	8	3	8	2	4/2	3,00
GUSTO-4	2	29	16	33	20	2	2,60
GUSTO-5	21	43	41	76	45	2	2,64

Tabla 1056: Grado de acuerdo con la afirmación "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del contexto escolar" según gusto por la profesión

LABOR CONTACTO INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	2	0	1	2	4/1	2,40
GUSTO-3	5	8	5	4	1	4	3,52
GUSTO-4	21	28	23	19	9	4	3,33
GUSTO-5	41	96	52	25	12	4	3,57

Tabla 1057: Grado de acuerdo con la afirmación "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" según gusto por la profesión

PROMOCIÓN DEL CONTACTO CON EL INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	1	1	2	1	2	2,40
GUSTO-3	4	2	6	4	7	3	2,65
GUSTO-4	1	16	20	42	21	2	2,34
GUSTO-5	23	55	61	67	20	2	2,97

Tabla 1058: Frecuencia de la promoción del contacto del alumnado con la lengua inglesa fuera del aula según gusto por la profesión

	GUSTO-2	GUSTO-3	GUSTO-4	GUSTO-5
1EP	22,50	66,00	53,92	71,65
2EP	60,00	65,00	56,45	70,39
3EP	40,00	65,00	60,14	72,64
4EP	60,00	73,75	60,38	74,79
5EP	60,00	78,33	67,69	76,17
6EP	87,50	85,00	71,62	77,68
1ESO	05,00	45,63	56,14	63,72
2ESO	12,50	64,00	54,20	63,26
3ESO	40,00	45,71	59,44	72,45
3PDC	--	33,00	37,50	49,35
4ESO	--	63,00	61,82	74,80
4PDC	--	30,83	40,50	50,36
1BAC	--	73,33	70,65	80,12
2BAC	--	40,00	67,22	77,05
TOTAL	43,85	56,58	60,25	72,29

Tabla 1059: Porcentaje de uso de la lengua inglesa en el aula según gusto por la profesión

HABRÍA QUE IMPARTIR LA CLASE EN L2	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	4	0	0	0	4	4,20
GUSTO-3	8	9	0	4	2	4	3,74
GUSTO-4	42	44	2	8	4	4	4,12
GUSTO-5	117	84	1	20	4	5	4,28

Tabla 1060: Grado de acuerdo con la afirmación "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera" según gusto por la profesión

PROFESORADO USAR SOLO INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	2	1	1	1	0	5	3,80
GUSTO-3	4	9	1	7	2	4	3,26
GUSTO-4	28	40	6	19	7	4	3,63
GUSTO-5	88	88	4	27	19	4,5	3,88

Tabla 1061: Grado de acuerdo con la afirmación "El profesorado solo debe usar el inglés en el aula" según gusto por la profesión

PROFESORADO DEBE ADAPTAR SU	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
-----------------------------	---	---	---	---	---	------	-------

HABLA							
GUSTO-2	2	3	0	0	0	4	4,40
GUSTO-3	7	9	2	4	1	4	3,74
GUSTO-4	56	34	3	5	2	5	4,37
GUSTO-5	144	69	6	7	0	5	4,55

Tabla 1062: Grado de acuerdo con la afirmación "El profesorado debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando usar la lengua del alumnad" según gusto por la profesión

IMPROVISAR EN FUNCIÓN DE LAS NECESIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	3	1	1	0	4	3,40
GUSTO-3	3	8	9	2	1	3	3,43
GUSTO-4	7	30	36	24	3	3	3,14
GUSTO-5	34	59	88	41	4	3	3,35

Tabla 1063: Frecuencia de la improvisación en función de las necesidades según gusto por la profesión

ADAPTARSE NECESIDADES AULA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	2	2	1	0	0	4,5	4,20
GUSTO-3	17	5	0	1	0	5	4,65
GUSTO-4	71	21	3	2	3	5	4,55
GUSTO-5	172	50	0	4	0	5	4,73

Tabla 1064: Grado de acuerdo con la afirmación "Muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula" según gusto por la profesión

MEJORA COMUNICATIVA ALUMNADO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	2	1	0	2	4/1	2,60
GUSTO-3	4	4	3	8	4	2	2,83
GUSTO-4	35	30	15	14	6	5	3,74
GUSTO-5	84	66	37	23	16	5	3,79

Tabla 1065: Grado de acuerdo con la afirmación "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" según gusto por la profesión

MEJORA LINGÜÍSTICA ALUMNADO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	1	1	0	2	1	2,80
GUSTO-3	3	5	3	9	3	2	2,83
GUSTO-4	32	30	19	13	6	5	3,69
GUSTO-5	76	75	34	24	17	5	3,75

Tabla 1066: Grado de acuerdo con la afirmación "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" según gusto por la profesión

USO DE LAS TIC EN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
-------------------	---	---	---	---	---	------	-------

LA PREPARACIÓN DE LAS CLASES							
GUSTO-2	1	3	0	0	1	4	3,60
GUSTO-3	1	9	10	3	0	3	3,35
GUSTO-4	17	36	26	17	4	4	3,45
GUSTO-5	64	98	40	18	6	4	3,88

Tabla 1067: Grado de uso de las TIC en la preparación de las clases por parte del profesorado según gusto por la profesión

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL PROFESORADO EN LAS CLASES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	1	0	1	2	1	2,60
GUSTO-3	3	7	9	3	1	3	3,35
GUSTO-4	19	42	21	15	3	4	3,59
GUSTO-5	63	94	43	20	6	4	3,83

Tabla 1068: Grado de uso de las TIC por parte del profesorado en sus clases según gusto por la profesión

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL ALUMNADO EN LAS CLASES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	2	0	1	2	4/1	2,40
GUSTO-3	0	4	8	6	5	3	2,48
GUSTO-4	4	15	31	36	14	2	2,59
GUSTO-5	13	66	71	46	30	3	2,94

Tabla 1069: Grado de uso de las TIC por parte del alumnado en las clases según gusto por la profesión

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL ALUMNADO EN LAS TAREAS DE CASA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	0	2	1	2	3/1	2,00
GUSTO-3	1	1	3	10	8	2	2,00
GUSTO-4	0	9	21	41	29	2	2,10
GUSTO-5	4	27	54	93	48	2	2,32

Tabla 1070: Grado de uso de las TIC por parte del alumnado en las tareas para casa según gusto por la profesión

UTILIZAR APLICACIONES INFORMÁTICAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	1	1	1	2	0	2	3,20
GUSTO-3	3	5	11	3	1	3	3,26
GUSTO-4	22	23	33	16	6	3	3,39
GUSTO-5	77	67	43	24	15	5	3,74

Tabla 1071: Frecuencia de la utilización de aplicaciones informáticas en el aula según gusto por la profesión

UTILIZAR INTERNET EN EL AULA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	2	2	1	0	3,5	3,20
GUSTO-3	5	11	6	0	1	4	3,83
GUSTO-4	30	28	24	16	2	5	3,68
GUSTO-5	89	71	40	23	3	5	3,97

Tabla 1072: Frecuencia de la utilización de internet en el aula según gusto por la profesión

MÁS TIC EN INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	0	3	1	0	1	4	3,20
GUSTO-3	5	11	4	3	0	4	3,78
GUSTO-4	35	39	21	2	3	4	4,01
GUSTO-5	98	93	28	6	1	5	4,24

Tabla 1073: Grado de acuerdo con la afirmación "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" según gusto por la profesión

DEBERÍA APROVECHAR MEJOR TIC	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
GUSTO-2	2	3	0	0	0	4	4,40
GUSTO-3	8	10	3	2	0	4	4,04
GUSTO-4	33	50	10	3	4	4	4,05
GUSTO-5	83	83	30	22	8	4,5	3,93

Tabla 1074: Grado de acuerdo con la afirmación "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés" según gusto por la profesión

REPRODUCTORES DE AUDIO	SÍ	NO
GUSTO-2	3	2
GUSTO-3	19	4
GUSTO-4	57	43
GUSTO-5	141	85

Tabla 1075: Utilización de elementos tecnológicos: reproductor de cintas, CDs o archivos de audio según gusto por la profesión

REPRODUCTORES DE VÍDEO O DVD	SÍ	NO
GUSTO-2	3	2
GUSTO-3	15	8
GUSTO-4	44	56
GUSTO-5	109	117

Tabla 1076: Utilización de elementos tecnológicos: reproductor de video, DVD, etc. según gusto por la profesión

PANTALLA Y PROYECTOR CON ORDENADOR	SÍ	NO
GUSTO-2	3	2

<b>GUSTO-3</b>	18	5
<b>GUSTO-4</b>	79	21
<b>GUSTO-5</b>	170	56

Tabla 1077: Utilización de elementos tecnológicos: pantalla y proyector con ordenador según gusto por la profesión

<b>PDI ORDENADOR CON</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>GUSTO-2</b>	3	2
<b>GUSTO-3</b>	11	12
<b>GUSTO-4</b>	71	29
<b>GUSTO-5</b>	162	64

Tabla 1078: Utilización de elementos tecnológicos: pantalla digital interactiva (PDI) con ordenador según gusto por la profesión

<b>LABORATORIO DE IDIOMAS</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>GUSTO-2</b>	0	5
<b>GUSTO-3</b>	1	22
<b>GUSTO-4</b>	4	96
<b>GUSTO-5</b>	13	213

Tabla 1079: Utilización de elementos tecnológicos: laboratorio de idiomas según gusto por la profesión

<b>CORREO ELECTRÓNICO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>GUSTO-2</b>	0	5
<b>GUSTO-3</b>	4	19
<b>GUSTO-4</b>	31	69
<b>GUSTO-5</b>	95	131

Tabla 1080: Utilización de elementos tecnológicos: correo electrónico según gusto por la profesión

<b>DICCIONARIOS ELECTRÓNICOS</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>GUSTO-2</b>	2	3
<b>GUSTO-3</b>	7	16
<b>GUSTO-4</b>	36	64
<b>GUSTO-5</b>	88	138

Tabla 1081: Utilización de elementos tecnológicos: diccionarios electrónicos según gusto por la profesión

<b>APLICACIONES DE MÓVIL</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>GUSTO-2</b>	0	5
<b>GUSTO-3</b>	2	21
<b>GUSTO-4</b>	9	91
<b>GUSTO-5</b>	18	208

Tabla 1082: Utilización de elementos tecnológicos: aplicaciones de móvil según gusto por la profesión



REDES SOCIALES	SÍ	NO
GUSTO-2	0	5
GUSTO-3	1	22
GUSTO-4	3	97
GUSTO-5	15	211

Tabla 1083: Utilización de elementos tecnológicos: redes sociales según gusto por la profesión

HERRAMIENTAS DE TRABAJO COLABORATIVO	SÍ	NO
GUSTO-2	0	5
GUSTO-3	2	21
GUSTO-4	13	87
GUSTO-5	37	189

Tabla 1084: Utilización de elementos tecnológicos: herramientas de trabajo colaborativo (tipo Google Drive) según gusto por la profesión

MALTED	SÍ	NO
GUSTO-2	0	5
GUSTO-3	0	23
GUSTO-4	5	18
GUSTO-5	20	206

Tabla 1085: Utilización de elementos tecnológicos: Malted u otras herramientas de autor específicas para lenguas extranjeras según gusto por la profesión

PÁGINA WEB O BLOG PROPIO	SÍ	NO
GUSTO-2	1	4
GUSTO-3	7	16
GUSTO-4	36	64
GUSTO-5	89	137

Tabla 1086: Utilización de elementos tecnológicos: página web o blog propio de aula o materia según gusto por la profesión

MATERIALES DIGITALES PROPIOS	SÍ	NO
GUSTO-2	0	5
GUSTO-3	4	19
GUSTO-4	25	75
GUSTO-5	58	168

Tabla 1087: Utilización de elementos tecnológicos: materiales digitales propios según gusto por la profesión

WEBQUESTS, MINIQESTS	SÍ	NO
GUSTO-2	0	5
GUSTO-3	4	19
GUSTO-4	14	86

<b>GUSTO-5</b>	53	173
----------------	----	-----

Tabla 1088: Utilización de elementos tecnológicos: webquests, miniquests según gusto por la profesión

<b>PROYECTOS ETWINNING</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>GUSTO-2</b>	0	5
<b>GUSTO-3</b>	0	23
<b>GUSTO-4</b>	1	99
<b>GUSTO-5</b>	22	204

Tabla 1089: Utilización de elementos tecnológicos: proyectos colaborativos eTwinning según gusto por la profesión

### 8.2.9. DATOS SOBRE LA VARIABLE DE LA FORMACIÓN EN LENGUA INGLESA

NÚMERO DE PROFESORES POR NIVELES DE FORMACIÓN EN LENGUA INGLESA	
FORM. INGLÉS-0	36
FORM. INGLÉS-1	135
FORM INGLÉS-2	163
FORM. INGLÉS-3	13
FORM. INGLÉS-4	7

Tabla 1090: Número de profesores por formación en lengua inglesa

EDAD	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	0	4	6	3	7	6	6	4	0	0	41-45	43,42
FORM. INGLÉS-1	3	12	18	19	17	27	28	11	0	0	51-55	43,48
FORM INGLÉS-2	0	2	14	22	29	49	33	10	3	1	46-55	46,25
FORM. INGLÉS-3	0	0	0	4	3	4	1	1	0	0	38/48	44,92
FORM. INGLÉS-4	0	0	1	2	3	1	0	0	0	0	41-45	40,85

Tabla 1091: Edad del profesorado por formación en lengua inglesa

TIPO CENTRO	DE PÚBLICO	PRIVADO CONCERTADO	PRIVADO CON NIVELES CONCERTADOS	PRIVADO SIN CONCERTAR
0	32	4	0	0
1	127	8	0	0
2	144	16	2	1
3	11	2	0	0
4	6	0	1	0

Tabla 1092: Titularidad del centro educativo por formación en lengua inglesa

NÚMERO DE ALUMNOS/AS EN EL AULA	- 10	10-15	15-20	20-25	25-30	+30
FORM. INGLÉS-0	0	6	7	14	9	0
FORM. INGLÉS-1	10	22	38	51	14	0
FORM INGLÉS-2	2	19	44	50	45	3
FORM. INGLÉS-3	1	2	2	4	3	1
FORM. INGLÉS-4	1	0	1	1	3	1

Tabla 1093: Ratio de alumnos/grupo por formación en lengua inglesa

NIVELES	PRIMARIA	PRIMARIA Y SECUNDARIA
---------	----------	-----------------------

		SECUNDARIA	
FORM. INGLÉS-0	26	1	9
FORM. INGLÉS-1	126	0	9
FORM INGLÉS-2	38	4	121
FORM. INGLÉS-3	0	0	13
FORM. INGLÉS-4	1	1	5

Tabla 1094: Niveles de enseñanza por formación en lengua inglesa

TIPO DE LOCALIDAD	URBANO (+75.000 HABITANTES)	SITO EN UNA VILLA (10.000 A 75.000 HABITANTES)	RURAL (-10.000 HABITANTES)
FORM. INGLÉS-0	15	10	11
FORM. INGLÉS-1	27	47	61
FORM INGLÉS-2	54	57	52
FORM. INGLÉS-3	4	3	6
FORM. INGLÉS-4	4	1	2

Tabla 1095: Tipo de localidad por formación en lengua inglesa

SEXO DEL PROFESORADO	MUJERES	HOMBRES	NO QUIERO CONTESTAR
FORM. INGLÉS-0	7	28	1
FORM. INGLÉS-1	26	109	0
FORM INGLÉS-2	36	125	2
FORM. INGLÉS-3	3	9	1
FORM. INGLÉS-4	0	7	0

Tabla 1096: Sexo del profesorado por formación en lengua inglesa

FORMACIÓN PEDAGÓGICA	4	3	2	1	0	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	5	25	6	0	0	1	1,03
FORM. INGLÉS-1	4	120	9	2	0	1	1,07
FORM INGLÉS-2	78	84	0	1	0	1	0,53
FORM. INGLÉS-3	4	7	1	1	0	1	0,92
FORM. INGLÉS-4	4	2	1	0	0	0	0,57

Tabla 1097: Formación pedagógica por formación en lengua inglesa

NOTA MEDIA EXPEDIENTE UNIVERSITARIO	1	2	3	4	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	4	26	6	0	2	2,06
FORM. INGLÉS-1	26	84	23	2	2	2,01
FORM INGLÉS-2	42	103	17	1	2	1,86
FORM. INGLÉS-3	0	7	5	1	2	2,54
FORM. INGLÉS-4	0	5	0	2	2	2,57

Tabla 1098: Nota media del expediente universitario por formación en lengua inglesa

RAZÓN PARA INICIAR	PARA LA	PORQUE TENÍA	PORQUE	PORQUE	PORQUE	PORQUE	PORQUE	PORQUE	OTRO
			UE	E	ME	ME	ERA LA	E ES MI	S

CARRERA COMO PROFESOR(A) DE INGLÉS	UN BUEN NIVEL DE INGLÉS	TENÍ A BUEN A SALIDA LABO RAL	TENGO QUE IMPAR TIRLO	GUSTAB A ENSEÑA R	GUSTAB A LA LENGUA INGLESA	SALIDA MÁS EVIDENT E AL ACABAR LOS ESTUDIO S	LENGU A NATIVA	
FORM. INGLÉS-0	7	2	2	7	12	2	0	4
FORM. INGLÉS-1	13	8	0	25	78	4	3	4
FORM INGLÉS-2	9	0	5	46	80	14	4	5
FORM. INGLÉS-3	0	1	0	3	8	0	0	1
FORM. INGLÉS-4	0	0	0	3	3	1	0	0

Tabla 1099: Razón para iniciar la carrera como profesor(a) de inglés por formación en lengua inglesa

GUSTO POR LA PROFESIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	19	13	3	1	0	5	4,39
FORM. INGLÉS-1	93	37	3	2	0	5	4,64
FORM INGLÉS-2	101	45	15	2	0	5	4,50
FORM. INGLÉS-3	7	5	1	0	0	5	4,46
FORM. INGLÉS-4	6	0	1	0	0	5	4,71

Tabla 1100: Gusto por la profesión por formación en lengua inglesa

ESTANCIAS EN EL EXTRANJERO	SI	NO
FORM. INGLÉS-0	17	19
FORM. INGLÉS-1	69	66
FORM INGLÉS-2	105	58
FORM. INGLÉS-3	11	2
FORM. INGLÉS-4	7	0

Tabla 1101: Estancias prolongadas en el extranjero durante la etapa de formación por formación en lengua inglesa

VALORACIÓN FORMACIÓN EN INGLÉS ORAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	5	17	13	1	0	4	3,72
FORM. INGLÉS-1	27	62	41	4	1	4	3,81
FORM INGLÉS-2	39	92	28	4	0	4	4,18
FORM. INGLÉS-3	9	3	1	0	0	5	4,62
FORM. INGLÉS-4						5	4,14

Tabla 1102: Valoración de la formación en inglés oral por formación en lengua inglesa

VALORACIÓN FORMACIÓN EN INGLÉS ESCRITO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	5	24	7	0	0	4	3,94
FORM. INGLÉS-1	37	78	20	0	0	4	4,13
FORM INGLÉS-2	62	86	15	0	0	4	4,29

<b>FORM. INGLÉS-3</b>	8	5	0	0	0	5	4,62
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	5	1	1	0	0	5	4,57

Tabla 1103: Valoración de la formación en inglés escrito por formación en lengua inglesa

<b>FORMACIÓN TIC EN LENGUAS EXTRANJERAS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	5	14	15	2	0	3	3,61
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	18	64	45	7	1	4	3,67
<b>FORM INGLÉS-2</b>	11	62	67	23	0	4	3,74
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	3	6	4	0	0	5	3,92
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	2	3	2	0	0	5	4

Tabla 1104: Valoración de la formación TIC en lenguas extranjeras por formación en lengua inglesa

<b>FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LENGUAS EXTRANJERAS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	3	16	13	4	0	4	3,5
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	16	74	40	4	1	4	3,74
<b>FORM INGLÉS-2</b>	16	75	60	12	0	4	3,58
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	4	5	2	2	0	4	3,85
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	1	3	3	0	0	3,5	3,71

Tabla 1105: Valoración de la formación pedagógica en lenguas extranjeras por formación en lengua inglesa

<b>CONOCIMIENTO DE TEORÍAS LENGUAS EXTRANJERAS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	1	17	12	6	0	4	3,36
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	11	50	63	9	2	3	3,44
<b>FORM INGLÉS-2</b>	8	60	69	23	3	3	3,29
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	5	4	2	2	0	5	3,92
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	0	5	2	0	0	4	3,71

Tabla 1106: Valoración del conocimiento de teorías sobre lenguas extranjeras por formación en lengua inglesa

<b>FORMACIÓN EN CLIL</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	4	11	13	6	2	3	3,25
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	10	52	44	22	7	4	2,27
<b>FORM INGLÉS-2</b>	6	53	65	31	8	3	3,11
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	3	4	3	3	0	4	3,54
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	0	2	4	1	0	3	3,14

Tabla 1107: Valoración de la formación en CLIL por formación en lengua inglesa

<b>VALORACIÓN</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
-------------------	----------	----------	----------	----------	----------	-------------	--------------

ENSEÑANZA COMUNICATIVA							
FORM. INGLÉS-0	3	21	9	3	0	4	3,67
FORM. INGLÉS-1	18	74	40	3	0	4	3,79
FORM INGLÉS-2	20	84	46	12	1	4	3,67
FORM. INGLÉS-3	3	7	2	1	0	4	3,92
FORM. INGLÉS-4	2	4	1	0	0	4	4,14

Tabla 1108: Valoración de la formación en enseñanza comunicativa por formación en lengua inglesa

VALORACIÓN CONOCIMIENTO ENSEÑANZA POR TAREAS Y PROYECTOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	2	12	12	9	1	3,5	3,14
FORM. INGLÉS-1	14	42	58	19	2	3	3,35
FORM INGLÉS-2	8	45	72	32	6	3	3,10
FORM. INGLÉS-3	1	6	3	3	0	4	3,38
FORM. INGLÉS-4	2	1	3	1	0	3	3,57

Tabla 1109: Valoración del conocimiento en enseñanza por tareas y proyectos por formación en lengua inglesa

CONTRIBUCIÓN A LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DEL DEPARTAMENTO	HABITUALMENTE NO TENGO LA OPORTUNIDAD DE LEERLA	LA LEO PERO HABITUALMENTE NO APORTO NADA	LA REALIZAMOS CONJUNTAMENTE EN EL DEPARTAMENTO	SEGUIMOS LA DE LA EDITORIAL Y LA ADAPTAMOS	SÍ, Y PROCURO QUE REFLEJE LO QUE HAGO EN EL AULA
FORM. INGLÉS-0	1	2	4	18	11
FORM. INGLÉS-1	1	2	16	52	64
FORM INGLÉS-2	4	10	39	66	44
FORM. INGLÉS-3	0	1	4	1	7
FORM. INGLÉS-4	0	1	2	0	4

Tabla 1110: Contribución a la elaboración de la programación didáctica del departamento por formación en lengua inglesa

ACTUALIZACIÓN CURSOS CFR Y MINISTERIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	1	12	11	8	4	4	2,94
FORM. INGLÉS-1	19	38	37	32	9	4	3,19
FORM INGLÉS-2	19	46	59	28	11	3	3,21
FORM. INGLÉS-3	2	6	2	2	1	4	3,46
FORM. INGLÉS-4	3	0	4	0	0	3	3,86

Tabla 1111: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de cursos de los centros de formación y recursos o Ministerio de Educación por formación en lengua inglesa

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
---------------------------	---	---	---	---	---	------	-------

PUBLICACIONES ESPECIALIZADAS							
FORM. INGLÉS-0	2	5	11	12	6	2	2,58
FORM. INGLÉS-1	12	24	52	32	15	3	2,90
FORM INGLÉS-2	11	26	65	44	17	3	2,82
FORM. INGLÉS-3	3	2	4	1	3	3	3,08
FORM. INGLÉS-4	2	2	2	0	1	4	3,57

Tabla 1112: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de revistas especializadas por formación en lengua inglesa

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE INTERNET	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	15	10	9	2	0	5	4,06
FORM. INGLÉS-1	63	44	20	7	1	5	4,19
FORM INGLÉS-2	65	54	31	10	3	5	4,03
FORM. INGLÉS-3	9	2	1	1	0	5	4,46
FORM. INGLÉS-4	6	1	0	0	0	5	4,86

Tabla 1113: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de internet por formación en lengua inglesa

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE LIBROS ESPECIALIZADOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	2	10	10	11	3	3,5	2,92
FORM. INGLÉS-1	12	32	59	25	7	3	3,13
FORM INGLÉS-2	21	38	53	34	17	3	3,07
FORM. INGLÉS-3	3	6	2	0	2	4	3,62
FORM. INGLÉS-4	2	2	2	1	0	4	3,71

Tabla 1114: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de libros especializados por formación en lengua inglesa

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE ENCUENTROS COMPAÑEROS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	1	9	11	12	3	2	2,81
FORM. INGLÉS-1	11	37	59	17	11	3	3,15
FORM INGLÉS-2	12	49	64	26	12	3	3,14
FORM. INGLÉS-3	2	4	3	4	0	3	3,31
FORM. INGLÉS-4	0	3	3	1	0	3,5	3,29

Tabla 1115: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de encuentros con compañeros por formación en lengua inglesa

ME SIENTO VALORADO/A	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	7	14	9	5	1	4	3,58
FORM. INGLÉS-1	25	57	27	17	9	4	3,53
FORM INGLÉS-2	21	78	24	32	8	4	3,44
FORM. INGLÉS-3	4	5	0	1	3	4	3,46



<b>FORM. INGLÉS-4</b>	2	3	0	2	0	4	3,71
-----------------------	---	---	---	---	---	---	------

Tabla 1116: Grado de acuerdo con "Me siento valorado/a como docente" por formación en lengua inglesa

SOY UN(A) DOCENTE IMPLICADO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	12	20	4	0	0	4	4,22
FORM. INGLÉS-1	61	59	13	1	1	5	4,32
FORM INGLÉS-2	58	80	19	6	0	4	4,17
FORM. INGLÉS-3	8	5	0	0	0	5	4,62
FORM. INGLÉS-4	4	2	0	1	0	5	4,29

Tabla 1117: Grado de acuerdo con "Soy un profesor o profesora muy implicado/a" por formación en lengua inglesa

ME GUSTA INNOVAR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	14	12	7	2	1	5	4
FORM. INGLÉS-1	70	55	10	0	0	5	4,44
FORM INGLÉS-2	51	84	24	2	2	4	4,10
FORM. INGLÉS-3	7	5	1	0	0	5	4,46
FORM. INGLÉS-4	3	3	0	1	0	4,5	4,14

Tabla 1118: Grado de acuerdo con "Me gusta innovar" por formación en lengua inglesa

MIS CLASES SON RUTINARIAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	1	8	2	18	7	2	3,39
FORM. INGLÉS-1	2	24	21	48	40	2	2,26
FORM INGLÉS-2	7	31	35	68	22	2	2,59
FORM. INGLÉS-3	0	2	3	3	5	1	2,15
FORM. INGLÉS-4	0	1	2	2	2	2	2,29

Tabla 1119: Grado de acuerdo con "Mis clases son rutinarias" por formación en lengua inglesa

MI ENSEÑANZA ES MÁS COMUNICATIVA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	17	8	6	2	3	5	3,94
FORM. INGLÉS-1	66	44	15	8	2	5	4,21
FORM INGLÉS-2	75	57	15	11	5	5	4,14
FORM. INGLÉS-3	6	4	3	0	0	5	4,23
FORM. INGLÉS-4	2	4	0	1	0	4	4

Tabla 1120: Grado de acuerdo con "Actualmente mi enseñanza es más comunicativa que hace años" por formación en lengua inglesa

ENSEÑO COMO ME ENSEÑARON	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	0	4	1	8	23	1	1,61
FORM. INGLÉS-1	4	8	6	16	101	1	1,50
FORM INGLÉS-2	3	13	3	40	104	1	1,60

<b>FORM. INGLÉS-3</b>	0	0	1	1	11	1	1,23
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	0	1	0	3	3	1,5	1,86

Tabla 1121: Grado de acuerdo con "Imparto clase de inglés de forma similar a como me enseñaron a mí cuando era alumno/a" por formación en lengua inglesa

<b>OBJETIVO ÚNICO NIVEL DE INGLÉS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	2	12	7	6	9	4	2,78
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	23	49	17	30	16	4	3,24
<b>FORM INGLÉS-2</b>	11	51	26	46	29	4	2,81
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	0	5	2	2	4	4	2,62
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	0	1	0	3	3	1,5	1,86

Tabla 1122: Grado de acuerdo con "El único objetivo es que el alumnaod adquiriera un buen nivel de inglés al final de cada etapa" por formación en lengua inglesa

<b>ALUMNADO DEBE DECIDIR</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	5	20	8	4	0	4	3,67
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	28	57	24	21	5	4	3,61
<b>FORM INGLÉS-2</b>	25	91	28	13	6	4	3,71
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	1	6	2	3	1	4	3,23
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	4	1	1	1	0	5	4,14

Tabla 1123: Grado de acuerdo "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula (escoger materiales, temas de conversación, canciones o formas de enseñar" por formación en lengua inglesa

<b>ALUMNADO DEBE RESPONSABILIZARSE DE SU APRENDIZAJE</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	21	12	3	0	0	5	4,5
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	85	39	6	2	3	5	4,49
<b>FORM INGLÉS-2</b>	101	52	8	2	0	5	4,55
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	10	3	0	0	0	5	4,77
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	4	2	0	1	0	5	4,29

Tabla 1124: Grado de acuerdo con "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" por formación en lengua inglesa

<b>CONOCIMIENTO LEGISLACIÓN L2</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	7	12	11	6	0	4	3,56
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	8	64	45	18	0	4	3,46
<b>FORM INGLÉS-2</b>	7	67	57	27	5	4	3,27
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	0	9	3	1	0	4	3,62
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	2	0	5	0	0	3	3,57

Tabla 1125: Grado de conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas en los niveles en los que se imparte clase por formación en lengua inglesa

<b>CONOCIMIENTO DEL MCERL</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	3	11	13	9	0	3	3,22

<b>FORM. INGLÉS-1</b>	9	52	50	23	1	4	3,33
<b>FORM INGLÉS-2</b>	5	57	58	37	6	3	3,11
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	2	7	4	0	0	4	3,85
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	2	1	4	0	0	3	3,71

Tabla 1126: Grado de conocimiento del Marco Común Europeo de Referencia para las Leguas por formación en lengua inglesa

<b>CONOCIMIENTO DEL PORTFOLIO</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	1	7	15	12	1	3	2,86
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	6	33	51	34	11	3	2,92
<b>FORM INGLÉS-2</b>	3	28	66	47	19	3	2,69
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	3	2	4	1	3	3	3,08
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	1	2	3	1	0	3	3,43

Tabla 1127: Grado de conocimiento del Portfolio por formación en lengua inglesa

<b>CONOCIMIENTO DEL E-PEL</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	2	0	9	12	13	1	2,06
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	0	10	27	48	50	1	1,98
<b>FORM INGLÉS-2</b>	0	5	26	50	82	1	1,72
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	2	0	4	2	5	1	2,38
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	2	0	9	12	13	2	3

Tabla 1128: Grado de conocimiento del e-PEL por formación en lengua inglesa

<b>CONOCIMIENTO DE GRAMÁTICA UNIVERSAL</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	2	10	15	5	4	3	3,03
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	6	39	47	24	19	3	2,92
<b>FORM INGLÉS-2</b>	10	69	33	21	30	4	3,05
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	2	4	2	3	2	4	3,08
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	1	2	3	1	0	3	3,43

Tabla 1129: Grado de conocimiento de la Gramática Universal por formación en lengua inglesa

<b>CONOCIMIENTO DE TEORÍA DEL MONITOR</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	1	3	3	11	18	1	1,83
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	2	10	24	40	59	1	1,93
<b>FORM INGLÉS-2</b>	3	8	40	29	83	1	1,89
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	1	4	3	2	3	4	2,85
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	0	2	4	0	1	3	3

Tabla 1130: Grado de conocimiento de la Teoría del Monitor por formación en lengua inglesa

<b>CONOCIMIENTO DE TEORÍAS CONDUCTISTAS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	1	6	15	9	5	3	2,69

FORM. INGLÉS-1	5	27	53	33	17	3	2,78
FORM INGLÉS-2	1	22	48	50	42	2	2,33
FORM. INGLÉS-3	0	6	2	3	2	4	2,92
FORM. INGLÉS-4	0	2	4	1	0	3	3,14

Tabla 1131: Grado de conocimiento de las teorías conductistas por formación en lengua inglesa

CONOCIMIENTO DEL CONEXIONISMO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	1	4	8	10	13	1	2,17
FORM. INGLÉS-1	2	9	30	41	53	1	2,01
FORM INGLÉS-2	0	9	20	49	85	1	1,71
FORM. INGLÉS-3	0	3	0	4	6	1	2
FORM. INGLÉS-4	0	0	4	2	1	3	2,43

Tabla 1132: Grado de conocimiento del Conexionismo por formación en lengua inglesa

CONOCIMIENTO PERSPECTIVA INTERACCIONISTA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	1	4	11	8	12	1	2,28
FORM. INGLÉS-1	5	18	31	37	44	1	2,28
FORM INGLÉS-2	0	9	38	45	71	1	1,91
FORM. INGLÉS-3	1	4	2	2	4	1/4	2,69
FORM. INGLÉS-4	0	2	4	1	0	3	3,14

Tabla 1133: Grado de conocimiento de la Perspectiva Interaccionista por formación en lengua inglesa

CONOCIMIENTO PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	1	7	11	8	9	3	2,53
FORM. INGLÉS-1	6	20	43	38	28	3	2,54
FORM INGLÉS-2	4	19	47	39	54	3	2,26
FORM. INGLÉS-3	2	4	3	1	3	4	3,08
FORM. INGLÉS-4	1	7	11	8	9	3	3,43

Tabla 1134: Grado de conocimiento de la Perspectiva Sociocultural por formación en lengua inglesa

CONOCIMIENTO INTERLENGUA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	3	3	11	11	8	2,5	2,5
FORM. INGLÉS-1	7	14	40	39	35	3	2,4
FORM INGLÉS-2	7	31	38	44	43	2	2,48
FORM. INGLÉS-3	4	4	2	3	0	4,5	3,46
FORM. INGLÉS-4	1	2	4	0	0	4	3,57

Tabla 1135: Grado de conocimiento del concepto de Interlengua por formación en lengua inglesa

CONOCIMIENTO ENSEÑANZA CLIL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	2	10	13	4	7	3	2,89
FORM. INGLÉS-1	11	36	39	41	8	2	3,01

<b>FORM INGLÉS-2</b>	9	42	48	43	21	3	2,85
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	2	5	2	2	2	4	3,23
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	0	1	4	1	1	3	2,71

Tabla 1136: Grado de conocimiento de la enseñanza CLIL por formación en lengua inglesa

<b>ENSEÑANZA CLIL</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>MEJORA COMUNICACIÓN</b>							
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	16	6	12	2	0	5	4
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	54	50	20	9	2	5	4,07
<b>FORM INGLÉS-2</b>	53	62	34	10	4	4	3,92
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	5	7	0	1	0	4	4,23
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	2	3	1	1	0	4	3,86

Tabla 1137: Grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado de inglés" por formación en lengua inglesa

<b>ESTUDIAR MATERIAS CLIL PUEDE SER NEGATIVO</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	2	2	2	12	18	1	1,83
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	6	10	16	26	77	1	1,83
<b>FORM INGLÉS-2</b>	3	10	26	34	90	1	1,79
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	0	0	0	1	12	1	1,08
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	0	0	0	3	4	1	1,43

Tabla 1138: Grado de acuerdo con "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" por formación en lengua inglesa

<b>REALIZAR EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN LECTORA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	17	12	6	1	0	5	4,25
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	68	45	19	2	1	5	4,31
<b>FORM INGLÉS-2</b>	76	68	14	4	1	5	4,31
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	7	5	1	0	0	5	4,46
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	4	1	2	0	0	5	4,29

Tabla 1139: Frecuencia de la realización de ejercicios de comprensión lectora (reading comprehension) por formación en lengua inglesa

<b>REDACCIONES</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	5	7	12	6	6	3	2,97
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	15	32	45	24	19	3	3
<b>FORM INGLÉS-2</b>	45	58	37	17	6	4	3,73
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	8	3	1	0	1	5	4,31
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	2	4	1	0	0	4	4,14

Tabla 1140: Frecuencia de las redacciones por formación en lengua inglesa

<b>EXÁMENES</b>	<b>Y</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
-----------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-------------	--------------

PRUEBAS ESCRITAS							
FORM. INGLÉS-0	9	14	8	5	0	4	3,75
FORM. INGLÉS-1	34	45	33	18	5	4	3,63
FORM INGLÉS-2	62	65	26	8	2	4	4,09
FORM. INGLÉS-3	7	4	1	1	0	5	4,31
FORM. INGLÉS-4	2	3	2	0	0	4	4

Tabla 1141: Frecuencia de los exámenes y pruebas escritas por formación en lengua inglesa

CENTRARSE EN LAS PAU	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	7	7	10	7	5	3	3,11
FORM. INGLÉS-1	10	16	37	39	33	2	2,49
FORM INGLÉS-2	39	48	31	22	23	4	3,36
FORM. INGLÉS-3	1	6	1	4	1	4	3,15
FORM. INGLÉS-4	1	4	1	1	0	4	3,71

Tabla 1142: Grado de acuerdo con la afirmación "En 2º de bachillerato hay que centrarse en las destrezas y actividades que se exigirán en las PAU aunque se trabaje menos la comunicación" por formación en lengua inglesa

ACTIVIDADES ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	20	12	1	2	1	20	12
FORM. INGLÉS-1	95	33	6	1	0	95	33
FORM INGLÉS-2	67	73	21	2	0	67	73
FORM. INGLÉS-3	6	4	3	0	0	6	4
FORM. INGLÉS-4	1	6	0	0	0	1	6

Tabla 1143: Frecuencia de las actividades orales en general por formación en lengua inglesa

TRABAJAR LA PRONUNCIACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	12	18	6	0	0	4	4,17
FORM. INGLÉS-1	68	52	14	1	0	5	4,39
FORM INGLÉS-2	42	76	34	11	0	4	3,91
FORM. INGLÉS-3	4	6	2	1	0	4	4
FORM. INGLÉS-4	3	3	1	0	0	3,5	4,29

Tabla 1144: Frecuencia del trabajo de la pronunciación por formación en lengua inglesa

ENSEÑAR Y TRABAJAR EL AFI	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	3	8	6	10	9	2	2,61
FORM. INGLÉS-1	13	36	33	26	27	4	2,87
FORM INGLÉS-2	9	24	43	53	34	2	2,52
FORM. INGLÉS-3	0	2	4	4	3	2,5	2,38
FORM. INGLÉS-4	0	2	3	2	0	3	3

Tabla 1145: Frecuencia de la enseñanza y práctica del Alfabeto Fonético Internacional por formación en lengua inglesa

REALIZAR EJERCICIOS DE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
------------------------	---	---	---	---	---	------	-------

COMPRESIÓN ORAL							
FORM. INGLÉS-0	21	11	4	0	0	5	4,47
FORM. INGLÉS-1	89	38	6	1	1	5	4,58
FORM INGLÉS-2	87	58	15	3	0	5	4,40
FORM. INGLÉS-3	7	4	2	0	0	5	4,38
FORM. INGLÉS-4	4	3	0	0	0	5	4,57

Tabla 1146: Frecuencia de los ejercicios de comprensión oral (listening comprehension) por formación en lengua inglesa

VER VÍDEOS SIN ACTIVIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	4	7	6	11	8	2	2,67
FORM. INGLÉS-1	22	24	37	32	20	3	2,97
FORM INGLÉS-2	12	17	34	53	47	2	2,35
FORM. INGLÉS-3	1	1	3	5	3	2	2,38
FORM. INGLÉS-4	1	0	2	2	2	2	2,43

Tabla 1147: Frecuencia del visionado de videos sin realizar actividades sobre ellos por formación en lengua inglesa

VER VÍDEOS CON ACTIVIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	5	18	5	6	2	4	3,5
FORM. INGLÉS-1	42	41	34	18	0	5	3,79
FORM INGLÉS-2	22	47	56	34	4	3	3,30
FORM. INGLÉS-3	3	4	4	2	0	3,5	3,62
FORM. INGLÉS-4	3	2	1	0	1	5	3,86

Tabla 1148: Frecuencia del visionado de videos realizando actividades sobre ellos por formación en lengua inglesa

ESCUCHAR Y TRABAJAR CANCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	17	11	3	4	1	5	4,08
FORM. INGLÉS-1	75	34	21	5	0	5	4,33
FORM INGLÉS-2	32	42	49	35	5	3	3,37
FORM. INGLÉS-3	2	1	7	2	1	3	3,08
FORM. INGLÉS-4	2	3	1	1	0	4	3,86

Tabla 1149: Frecuencia de escuchar y trabajar canciones por formación en lengua inglesa

CANTAR CANCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	20	8	3	3	2	5	4,1
FORM. INGLÉS-1	75	34	21	5	0	5	4,33
FORM INGLÉS-2	37	27	34	36	29	5	3,04
FORM. INGLÉS-3	1	1	2	5	4	2	2,23
FORM. INGLÉS-4	1	3	1	1	1	4	3,29

Tabla 1150: Frecuencia de cantar canciones por formación en lengua inglesa

EXPOSICIONES ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	2	9	13	6	6	4	2,86
FORM. INGLÉS-1	17	36	40	32	10	3	3,13
FORM INGLÉS-2	22	37	46	42	16	3	3,04
FORM. INGLÉS-3	1	6	5	1	0	4	3,54
FORM. INGLÉS-4	2	1	2	2	0	5/3/2	3,43

Tabla 1151: Frecuencia de las exposiciones orales por formación en lengua inglesa

EXÁMENES Y PRUEBAS ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	9	13	6	5	3	4	3,56
FORM. INGLÉS-1	26	46	35	22	6	4	3,47
FORM INGLÉS-2	41	62	42	16	2	4	3,76
FORM. INGLÉS-3	4	5	3	1	0	4	3,92
FORM. INGLÉS-4	1	4	2	0	0	4	3,86

Tabla 1152: Frecuencia de los exámenes y pruebas orales por formación en lengua inglesa

HABLAR EN INGLÉS SOBRE ASPECTOS DE INTERÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	12	15	8	1	0	4	4,06
FORM. INGLÉS-1	56	39	31	7	2	5	4,04
FORM INGLÉS-2	60	59	33	10	1	5	4,02
FORM. INGLÉS-3	5	5	2	1	0	4,5	4,08
FORM. INGLÉS-4	3	2	2	0	0	5	4,14

Tabla 1153: Frecuencia de hablar con el alumnado en inglés (sobre aspectos de interés) por formación en lengua inglesa

REALIZAR DEBATES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	2	2	8	12	12	1,5	2,17
FORM. INGLÉS-1	8	14	32	32	49	1	2,26
FORM INGLÉS-2	2	18	43	56	44	2	2,25
FORM. INGLÉS-3	1	4	3	4	1	4/2	3
FORM. INGLÉS-4	1	0	3	3	0	2,5	2,86

Tabla 1154: Frecuencia de realizar debates por formación en lengua inglesa

JUEGOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	12	6	10	5	3	5	3,53
FORM. INGLÉS-1	56	51	16	12	0	4	4,12
FORM INGLÉS-2	28	33	55	39	8	3	3,20
FORM. INGLÉS-3	1	1	4	4	3	2,5	2,46
FORM. INGLÉS-4	1	4	1	1	0	4	3,71

Tabla 1155: Frecuencia de los juegos por formación en lengua inglesa

REALIZAR ACTIVIDADES DE TIPO ROLE PLAY	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	9	10	10	6	1	3,5	3,56



<b>FORM. INGLÉS-1</b>	45	56	25	8	1	4	4,01
<b>FORM INGLÉS-2</b>	31	62	47	17	6	4	3,58
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	4	3	4	2	0	5/3	3,69
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	1	1	4	1	0	3	3,29

Tabla 1156: Frecuencia de la realización de actividades de interacción oral de tipo role-play por formación en lengua inglesa

<b>BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN GRUPO</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	5	3	16	8	4	3	2,92
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	15	41	41	23	15	3,5	3,13
<b>FORM INGLÉS-2</b>	21	50	55	31	6	3	2,70
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	1	3	4	5	0	2	3
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	0	1	5	0	1	3	2,86

Tabla 1157: Frecuencia de la realización de ejercicios de búsqueda de información en grupo por formación en lengua inglesa

<b>SIMULACIONES DE SITUACIONES ORALES REALES</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	7	9	12	7	1	3	3,39
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	40	48	32	12	3	4	3,81
<b>FORM INGLÉS-2</b>	28	49	56	23	7	3	3,42
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	3	4	5	1	0	3	3,69
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	1	1	4	1	0	3	3,29

Tabla 1158: Frecuencia de las actividades comunicativas que simulan situaciones reales por formación en lengua inglesa

<b>INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS CON OTROS PAÍSES</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	1	1	2	7	25	1	1,5
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	3	6	12	19	95	1	1,54
<b>FORM INGLÉS-2</b>	5	8	16	38	96	1	1,70
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	0	3	3	1	6	1	2,23
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	0	2	2	1	2	4/3/1	2,57

Tabla 1159: Frecuencia de la realización de intercambios comunicativos con otros países por formación en lengua inglesa

<b>REALIZAR /CORREGIR EJERCICIOS DE GRAMÁTICA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	5	13	7	8	3	4	3,25
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	16	44	40	25	10	4	3,23
<b>FORM INGLÉS-2</b>	35	76	28	21	3	4	3,73
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	2	5	4	1	1	3,5	3,46
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	3	3	1	0	0	4,5	4,29

Tabla 1160: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de gramática por formación en

*lengua inglesa*

EXPLICAR ASPECTOS GRAMATICALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	5	14	12	5	0	4	3,53
FORM. INGLÉS-1	19	45	41	23	7	4	3,34
FORM INGLÉS-2	37	69	46	9	2	4	3,80
FORM. INGLÉS-3	3	7	2	0	1	4	3,85
FORM. INGLÉS-4	3	4	0	0	0	4	4,43

Tabla 1161: Frecuencia de la explicación de aspectos gramaticales por formación en lengua inglesa

REALIZAR /CORREGIR EJERCICIOS DE VOCABULARIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	8	11	10	5	2	4	3,5
FORM. INGLÉS-1	23	53	32	24	3	4	3,51
FORM INGLÉS-2	38	80	30	13	2	4	3,85
FORM. INGLÉS-3	2	4	5	2	0	3	3,46
FORM. INGLÉS-4	4	2	1	0	0	5	4,43

Tabla 1162: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de vocabulario por formación en lengua inglesa

EXPLICAR ASPECTOS DE VOCABULARIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	7	15	9	4	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-1	30	53	33	19	0	4	3,64
FORM INGLÉS-2	40	80	32	10	1	4	3,70
FORM. INGLÉS-3	3	5	3	1	1	4	3,91
FORM. INGLÉS-4	3	4	0	0	0	4	3,62

Tabla 1163: Frecuencia de la explicación de aspectos de vocabulario por formación en lengua inglesa

TRADUCCIÓN DE ELEMENTOS CONCRETOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	4	12	9	8	3	4	3,17
FORM. INGLÉS-1	16	30	40	39	10	3	3,02
FORM INGLÉS-2	17	37	65	35	9	3	3,11
FORM. INGLÉS-3	1	4	6	2	0	3	3,31
FORM. INGLÉS-4	1	1	3	2	0	3	3,14

Tabla 1164: Frecuencia de la traducción de elementos concretos por formación en lengua inglesa

TRADUCCIÓN DE FRASES Y TEXTOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	3	7	7	11	8	2	2,61
FORM. INGLÉS-1	15	22	29	39	30	2	2,65
FORM INGLÉS-2	10	22	57	42	32	3	2,61
FORM. INGLÉS-3	1	3	4	2	3	3	2,77

<b>FORM. INGLÉS-4</b>	1	1	1	3	1	2	2,71
-----------------------	---	---	---	---	---	---	------

Tabla 1165: Frecuencia de la traducción de frases y textos por formación en lengua inglesa

REALIZAR DICTADOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	1	2	4	12	17	1	1,83
FORM. INGLÉS-1	2	3	23	34	73	1	1,72
FORM INGLÉS-2	3	7	34	62	57	2	2
FORM. INGLÉS-3	0	1	1	4	7	1	1,69
FORM. INGLÉS-4	0	0	2	3	2	2	2

Tabla 1166: Frecuencia de la realización de dictados por formación en lengua inglesa

PROYECTOS EN INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	1	10	5	14	6	2	2,61
FORM. INGLÉS-1	19	34	37	29	16	3	3,08
FORM INGLÉS-2	13	29	56	41	24	3	2,79
FORM. INGLÉS-3	2	4	2	5	0	2	2,23
FORM. INGLÉS-4	2	1	3	1	0	3	3,57

Tabla 1167: Frecuencia con la que el alumnado realiza proyectos en los que utiliza el inglés como lengua vehicular por formación en lengua inglesa

REALIZAR TRABAJOS POR TAREAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	4	6	11	6	9	3	2,72
FORM. INGLÉS-1	22	29	35	30	19	3	3,04
FORM INGLÉS-2	8	25	55	37	38	3	2,56
FORM. INGLÉS-3	2	2	3	6	0	6	3
FORM. INGLÉS-4	1	2	2	2	0	3	3,29

Tabla 1168: Frecuencia con la que se realizan trabajos por proyectos, en los que se realiza una serie de actividades en inglés encaminadas a preparar una tarea o proyecto final por formación en lengua inglesa

EXPLICAR ASPECTOS CULTURALES DE PAÍSES ANGLÓFONOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	10	13	8	5	0	4	3,78
FORM. INGLÉS-1	52	42	32	8	1	5	4,01
FORM INGLÉS-2	40	55	44	24	0	4	3,68
FORM. INGLÉS-3	5	3	4	1	0	4	3,92
FORM. INGLÉS-4	2	2	3	0	0	3	3,86

Tabla 1169: Frecuencia de la explicación de aspectos culturales de países anglófonos (fiestas, acontecimientos históricos, personajes...) por formación en lengua inglesa

TRATAR ASPECTOS DE LA PROPIA CULTURA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
--------------------------------------	---	---	---	---	---	------	-------

<b>FORM. INGLÉS-0</b>	5	11	10	8	2	4	3,25
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	42	36	31	22	4	5	3,67
<b>FORM INGLÉS-2</b>	30	42	51	32	8	3	3,33
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	4	3	4	2	0	5/3	3,69
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	2	3	2	0	0	4	4

Tabla 1170: Frecuencia del tratamiento de aspectos de la propia cultura por formación en lengua inglesa

<b>AUXILIAR AYUDA A ENSEÑAR CULTURA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	25	5	4	1	1	5	4,44
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	99	25	8	2	1	5	4,62
<b>FORM INGLÉS-2</b>	111	35	13	3	1	5	4,55
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	10	2	1	0	0	5	4,69
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	6	0	0	1	0	5	4,57

Tabla 1171: Grado de acuerdo con "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua" por formación en lengua inglesa

<b>TRABAJO Y DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	6	12	9	6	3	4	3,33
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	25	61	32	12	5	4	3,66
<b>FORM INGLÉS-2</b>	19	56	42	37	9	4	3,24
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	3	7	2	1	0	4	3,92
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	1	3	3	0	0	3,5	3,71

Tabla 1172: Frecuencia del trabajo o desarrollo de estrategias de aprendizaje por formación en lengua inglesa

<b>ADQUIRIR TÉCNICAS AUTO APRENDIZAJE</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	7	20	3	6	0	4	3,78
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	55	57	13	10	0	4	4,16
<b>FORM INGLÉS-2</b>	55	77	23	7	1	4	4,09
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	6	5	2	0	0	5	4,31
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	3	2	1	1	0	5	4

Tabla 1173: Grado de acuerdo con la afirmación "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" por formación en lengua inglesa

<b>ESTRATEGIAS PARA FUERA DE LA ESCUELA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	9	19	4	3	1	4	3,89
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	51	63	14	5	2	4	4,16
<b>FORM INGLÉS-2</b>	46	75	31	10	1	4	3,95
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	5	5	1	1	1	4,5	3,92
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	4	2	0	1	0	5	4,29

Tabla 1174: Grado de acuerdo con la afirmación "Es labor del profesor proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar" por formación en lengua inglesa

TÉCNICAS DE ESTUDIO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	1	10	10	4	11	1	2,61
FORM. INGLÉS-1	15	24	34	44	18	2	2,81
FORM INGLÉS-2	12	21	48	58	24	3	2,63
FORM. INGLÉS-3	1	2	6	3	1	3	2,92
FORM. INGLÉS-4	0	2	3	2	0	3	3

Tabla 1175: Frecuencia de la explicación de técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia por formación en lengua inglesa

TRABAJAR ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS DE COMPENSACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	3	12	10	3	8	4	2,97
FORM. INGLÉS-1	22	33	40	27	13	3	3,18
FORM INGLÉS-2	12	35	46	49	21	2	2,80
FORM. INGLÉS-3	1	5	2	3	2	4	3
FORM. INGLÉS-4	0	2	3	2	0	3	3

Tabla 1176: Frecuencia del trabajo de estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas por formación en lengua inglesa

PROMOVER "APRENDER A APRENDER"	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	8	12	10	6	0	4	3,61
FORM. INGLÉS-1	34	50	33	14	4	4	3,71
FORM INGLÉS-2	22	50	49	32	10	4	3,26
FORM. INGLÉS-3	4	6	3	0	0	4	4,08
FORM. INGLÉS-4	0	3	4	0	0	3	3,43

Tabla 1177: Frecuencia de la promoción de "aprender a aprender" por formación en lengua inglesa

PARTICIPACIÓN DE LA CONVOCATORIA DEL PORTFOLIO	SÍ	NO
FORM. INGLÉS-0	1	35
FORM. INGLÉS-1	13	122
FORM INGLÉS-2	5	158
FORM. INGLÉS-3	3	10
FORM. INGLÉS-4	1	6

Tabla 1178: Participación en la convocatoria del Portfolio por formación en lengua inglesa

PROMOVER EL USO DE UN DOSSIER	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	4	6	9	8	9	3/1	2,67
FORM. INGLÉS-1	19	20	31	35	30	2	2,73
FORM INGLÉS-2	10	19	28	47	59	1	2,23

<b>FORM. INGLÉS-3</b>	2	1	3	2	5	1	2,46
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	2	0	2	1	2	5/3/1	2,86

Tabla 1179: Frecuencia de la promoción del uso de un dossier en cualquier formato para los trabajos del alumnado por formación en lengua inglesa

	<b>FORM. INGLÉS-0</b>	<b>FORM. INGLÉS-1</b>	<b>FORM INGLÉS-2</b>	<b>FORM. INGLÉS-3</b>	<b>FORM. INGLÉS-4</b>
<b>1EP</b>	51,43	52,77	55	-	40
<b>2EP</b>	55,94	54,03	55	-	40
<b>3EP</b>	56,47	57,44	53,65	-	40
<b>4EP</b>	58,46	59,21	59,67	-	40
<b>5EP</b>	48,93	55,68	58,75	-	40
<b>6EP</b>	61	56,93	59,20	-	40
<b>1ESO</b>	58,33	62,5	59,90	73,33	48,33
<b>2ESO</b>	53,75	60	66,98	64	51,25
<b>3ESO</b>	58,75	60	68,16	53,33	66,67
<b>3PDC</b>	5	-	45,86	53,33	40
<b>4ESO</b>	67,5	-	64,24	52,50	60
<b>4PDC</b>	-	-	61,4	58,75	-
<b>1BAC</b>	55	60	71,54	60	60
<b>2BAC</b>	60	-	63,15	40	60
<b>TOTAL</b>	55,39	56,24	61,75	57,22	52,69

Tabla 1180: Porcentaje de seguimiento del libro de texto por formación en lengua inglesa

<b>BUEN LIBRO MEJOR HERRAMIENTA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	2	5	7	16	6	2	2,47
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	3	23	36	33	40	1	2,38
<b>FORM INGLÉS-2</b>	6	42	41	50	24	2	2,73
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	0	5	5	0	3	3,5	2,62
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	0	1	1	2	3	1	2

Tabla 1181: Grado de acuerdo con la afirmación "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" por formación en lengua inglesa

<b>EDITORIALES IMPONEN FORMA CLASE</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	6	11	7	10	2	4	3,25
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	23	37	33	21	21	4	3,15
<b>FORM INGLÉS-2</b>	16	44	37	42	24	4	2,91
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	0	3	1	5	4	2	2,23
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	2	1	1	3	0	2	3,29

Tabla 1182: Grado de acuerdo con la afirmación "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase de inglés" por formación en lengua inglesa

<b>USO DE MATERIALES AUTÉNTICOS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	2	5	15	11	3	3	2,78
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	14	28	55	34	4	3	3,10

<b>FORM INGLÉS-2</b>	12	31	57	47	16	3	2,85
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	1	7	2	3	0	4	3,46
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	1	2	3	1	0	3	3,43

Tabla 1183: Frecuencia de la utilización de materiales auténticos en el aula (no diseñados para estudiantes de inglés) por formación en lengua inglesa

<b>MATERIAL MISMO NIVEL</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	20	9	0	7	0	5	4,17
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	79	47	0	9	0	5	4,45
<b>FORM INGLÉS-2</b>	81	63	4	15	0	5	4,29
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	3	8	0	1	1	4	3,85
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	3	2	0	2	0	5	3,86

Tabla 1184: Grado de acuerdo con la afirmación "El material a disposición del alumnado (textos, audios, vídeos...) debe ser del nivel del alumnado por formación en lengua inglesa

<b>MATERIAL NIVEL ALGO SUPERIOR</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	6	21	4	4	1	4	3,75
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	33	53	20	22	7	4	3,61
<b>FORM INGLÉS-2</b>	42	70	20	23	8	4	3,71
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	4	6	2	1	0	4	4
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	2	4	0	1	0	4	4

Tabla 1185: Grado de acuerdo con la afirmación "El material a disposición del alumnado (textos, audios, vídeos...) debe ser de un nivel algo más alto que el actual del alumnado por formación en lengua inglesa

<b>LEER LECTURAS GRADUADAS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	15	15	3	3	0	4,5	4,17
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	50	62	18	5	0	4	4,16
<b>FORM INGLÉS-2</b>	64	65	16	15	3	4	4,06
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	6	5	1	0	1	5	4,15
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	3	2	0	1	1	5	3,71

Tabla 1186: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado lea el mayor número posible de lecturas graduadas" por formación en lengua inglesa

<b>EXPOSICIÓN MATERIALES AUTÉNTICOS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	29	6	0	0	1	5	4,72
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	99	30	3	3	0	5	4,67
<b>FORM INGLÉS-2</b>	118	40	3	2	0	5	4,68
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	10	2	1	0	0	5	4,69
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	4	2	0	1	0	5	4,29

Tabla 1187: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" por formación en lengua inglesa

<b>EXPOSICIÓN MATERIALES</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
------------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	-------------	--------------

ADAPTADOS							
FORM. INGLÉS-0	28	6	0	0	2	5	4,61
FORM. INGLÉS-1	87	43	4	1	0	5	4,60
FORM INGLÉS-2	118	42	3	0	0	5	4,71
FORM. INGLÉS-3	12	1	0	0	0	5	4,92
FORM. INGLÉS-4	5	1	0	1	0	5	4,43

Tabla 1188: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés aunque sean adaptados" por formación en lengua inglesa

OCASIONES FUERA DEL CENTRO ESCOLAR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	2	9	6	12	7	2	2,64
FORM. INGLÉS-1	10	30	23	44	28	2	2,63
FORM INGLÉS-2	13	35	30	54	31	2	2,66
FORM. INGLÉS-3	0	4	2	3	4	4/1	2,46
FORM. INGLÉS-4	0	2	0	4	1	2	2,43

Tabla 1189: Grado de acuerdo con la afirmación "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del contexto escolar" por formación en lengua inglesa

LABOR CONTACTO INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	4	13	8	10	1	4	3,25
FORM. INGLÉS-1	28	48	29	16	14	4	3,44
FORM INGLÉS-2	28	70	37	22	6	4	3,56
FORM. INGLÉS-3	3	2	5	0	3	3	3,15
FORM. INGLÉS-4	4	1	1	1	0	5	4,14

Tabla 1190: Grado de acuerdo con la afirmación "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" por formación en lengua inglesa

PROMOCIÓN DEL CONTACTO CON EL INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	4	8	9	9	6	2,5	2,8
FORM. INGLÉS-1	9	29	34	50	13	2	2,79
FORM INGLÉS-2	11	30	40	52	30	2	2,63
FORM. INGLÉS-3	2	6	3	2	0	4	3,62
FORM. INGLÉS-4	2	1	2	2	0	5/3/2	3,43

Tabla 1191: Frecuencia de la promoción del contacto del alumnado con la lengua inglesa fuera del aula por formación en lengua inglesa

	FORM. INGLÉS-0	FORM. INGLÉS-1	FORM INGLÉS-2	FORM. INGLÉS-3	FORM. INGLÉS-4
1EP	63,57	63,39	73	-	80
2EP	64,06	64,51	71,96	-	80
3EP	66,47	67,76	72,4	-	80
4EP	60	69,84	77,93	-	80
5EP	67,86	73,01	79,11	-	80
6EP	70,94	75,91	81,96	-	80
1ESO	82	51,43	54,49	79,17	58,33
2ESO	66,25	57,5	56,70	68	68,75



3ESO	65	50	63,98	73,89	83,33
3PDC	40	-	42	66,67	40
4ESO	50	-	69,29	78,13	77,50
4PDC	-	-	39,81	73,33	-
1BAC	68,75	95	75,10	87,5	82,5
2BAC	40	-	70,28	86,25	78,33
TOTAL	65,73	68,87	65,68	77,16	74,62

Tabla 1192: Porcentaje de uso de la lengua inglesa en el aula por formación en lengua inglesa

HABRÍA QUE IMPARTIR LA CLASE EN L2	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	15	17	0	3	1	4	4,17
FORM. INGLÉS-1	65	53	2	11	4	5	4,21
FORM INGLÉS-2	79	64	1	16	3	5	4,23
FORM. INGLÉS-3	5	6	0	0	2	4	3,92
FORM. INGLÉS-4	4	1	0	2	0	5	4

Tabla 1193: Grado de acuerdo con la afirmación "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera" por formación en lengua inglesa

PROFESORADO USAR SOLO INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	8	18	3	4	3	4	3,67
FORM. INGLÉS-1	53	52	6	16	8	5	3,93
FORM INGLÉS-2	56	61	3	31	12	4	3,72
FORM. INGLÉS-3	4	5	0	0	4	4	3,38
FORM. INGLÉS-4	1	2	0	3	1	2	2,85

Tabla 1194: Grado de acuerdo con la afirmación "El profesorado solo debe usar el inglés en el aula" por formación en lengua inglesa

PROFESORADO DEBE ADAPTAR SU HABLA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	24	10	0	2	0	5	4,56
FORM. INGLÉS-1	97	30	5	3	0	5	4,64
FORM INGLÉS-2	81	69	4	8	1	5	4,36
FORM. INGLÉS-3	4	4	2	1	2	4,5	4,54
FORM. INGLÉS-4	3	2	0	2	0	5	3,86

Tabla 1195: Grado de acuerdo con la afirmación "El profesorado debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando usar la lengua del alumnad" por formación en lengua inglesa

IMPROVISAR EN FUNCIÓN DE LAS NECESIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	3	10	11	12	0	2	3,11
FORM. INGLÉS-1	25	40	43	24	3	3	3,44
FORM INGLÉS-2	16	45	69	28	5	3	3,24
FORM. INGLÉS-3	0	4	6	3	0	3	3,08
FORM. INGLÉS-4	0	1	5	1	0	3	3

Tabla 1196: Frecuencia de la improvisación en función de las necesidades por formación en lengua

inglesa

ADAPTARSE NECESIDADES AULA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	22	12	0	1	1	5	4,47
FORM. INGLÉS-1	106	25	2	2	0	5	4,74
FORM INGLÉS-2	56	61	3	31	12	4	3,72
FORM. INGLÉS-3	6	4	1	1	1	5	4
FORM. INGLÉS-4	5	1	0	1	0	5	4,43

Tabla 1197: Grado de acuerdo con la afirmación "Muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula" por formación en lengua inglesa

MEJORA COMUNICATIVA ALUMNADO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	12	13	3	7	1	4	3,78
FORM. INGLÉS-1	61	35	19	10	10	5	3,94
FORM INGLÉS-2	44	50	32	25	12	4	3,55
FORM. INGLÉS-3	5	3	1	1	3	5	3,45
FORM. INGLÉS-4	1	1	1	2	2	1,5	2,57

Tabla 1198: Grado de acuerdo con la afirmación "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por formación en lengua inglesa

MEJORA LINGÜÍSTICA ALUMNADO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	11	14	4	6	1	4	3,78
FORM. INGLÉS-1	56	39	19	10	11	5	3,88
FORM INGLÉS-2	41	52	31	27	12	4	3,51
FORM. INGLÉS-3	4	4	2	1	2	4,5	3,54
FORM. INGLÉS-4	0	2	1	2	2	4/2/1	2,43

Tabla 1199: Grado de acuerdo con la afirmación "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por formación en lengua inglesa

USO DE LAS TIC EN LA PREPARACIÓN DE LAS CLASES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	6	15	8	5	2	4	3,5
FORM. INGLÉS-1	35	60	22	12	6	4	3,79
FORM INGLÉS-2	35	66	39	20	3	4	3,67
FORM. INGLÉS-3	4	4	4	1	0	4	3,85
FORM. INGLÉS-4	3	1	3	0	0	5/3	4

Tabla 1200: Grado de uso de las TIC en la preparación de las clases por parte del profesorado por formación en lengua inglesa

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA

PROFESORADO EN LAS CLASES							
FORM. INGLÉS-0	9	15	8	3	1	4	3,78
FORM. INGLÉS-1	38	56	28	11	2	4	3,87
FORM INGLÉS-2	34	64	32	24	9	4	3,55
FORM. INGLÉS-3	3	7	2	1	0	4	3,92
FORM. INGLÉS-4	2	2	3	0	0	3	3,86

Tabla 1201: Grado de uso de las TIC por parte del profesorado en sus clases por formación en lengua inglesa

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL ALUMNADO EN LAS CLASES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	0	9	13	10	4	3	2,75
FORM. INGLÉS-1	11	26	47	44	7	3	3,07
FORM INGLÉS-2	6	32	39	50	36	2	2,52
FORM. INGLÉS-3	2	1	7	3	0	3	3,15
FORM. INGLÉS-4	2	1	4	0	0	3	3,71

Tabla 1202: Grado de uso de las TIC por parte del alumnado en las clases por formación en lengua inglesa

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL ALUMNADO EN LAS TAREAS DE CASA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	0	3	9	17	7	2	2,22
FORM. INGLÉS-1	1	12	31	54	37	2	2,16
FORM INGLÉS-2	1	18	32	71	41	2	2,18
FORM. INGLÉS-3	1	4	6	2	0	3	3,31
FORM. INGLÉS-4	2	0	2	1	2	5/3/1	2,86

Tabla 1203: Grado de uso de las TIC por parte del alumnado en las tareas para casa por formación en lengua inglesa

UTILIZAR APLICACIONES INFORMÁTICAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	10	11	9	5	1	4	3,67
FORM. INGLÉS-1	47	40	31	12	5	5	3,83
FORM INGLÉS-2	41	38	44	24	16	3	3,39
FORM. INGLÉS-3	3	5	1	4	0	4	3,54
FORM. INGLÉS-4	2	2	3	0	0	3	3,86

Tabla 1204: Frecuencia de la utilización de aplicaciones informáticas en el aula por formación en lengua inglesa

UTILIZAR INTERNET EN EL AULA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. INGLÉS-0	11	12	9	4	0	4	3,83
FORM. INGLÉS-1	55	42	27	10	1	5	4,04
FORM INGLÉS-2	51	50	32	25	5	5	3,72

<b>FORM. INGLÉS-3</b>	5	5	2	1	0	4,5	4,08
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	2	3	2	0	0	4	4

Tabla 1205: Frecuencia de la utilización de internet en el aula por formación en lengua inglesa

<b>MÁS TIC EN INGLÉS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	20	11	3	2	0	5	4,36
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	64	50	17	1	3	5	4,27
<b>FORM INGLÉS-2</b>	47	76	32	7	1	4	3,99
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	4	7	1	0	1	4	4
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	3	2	1	1	0	5	4

Tabla 1206: Grado de acuerdo con la afirmación "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" por formación en lengua inglesa

<b>DEBERÍA APROVECHARMEJOR TIC</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	14	12	3	5	2	5	3,86
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	51	52	17	10	5	4	3,99
<b>FORM INGLÉS-2</b>	54	76	22	9	2	4	4,05
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	4	5	1	1	2	4	3,62
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	3	1	0	2	1	5	3,43

Tabla 1207: Grado de acuerdo con la afirmación "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés" por formación en lengua inglesa

<b>REPRODUCTORES DE AUDIO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	22	14
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	46	89
<b>FORM INGLÉS-2</b>	102	61
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	5	8
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	6	1

Tabla 1208: Utilización de elementos tecnológicos: reproductor de cintas, CDs o archivos de audio por formación en lengua inglesa

<b>REPRODUCTORES DE VÍDEO O DVD</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	20	16
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	67	68
<b>FORM INGLÉS-2</b>	75	88
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	5	8
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	4	3

Tabla 1209: Utilización de elementos tecnológicos: reproductor de vídeo, DVD, etc. por formación en lengua inglesa

<b>PANTALLA Y PROYECTOR CON ORDENADOR</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	21	15
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	102	33

<b>FORM INGLÉS-2</b>	129	34
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	12	1
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	6	1

Tabla 1210: Utilización de elementos tecnológicos: pantalla y proyector con ordenador por formación en lengua inglesa

<b>PDI CON ORDENADOR</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	27	9
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	112	23
<b>FORM INGLÉS-2</b>	99	64
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	7	6
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	2	5

Tabla 1211: Utilización de elementos tecnológicos: pantalla digital interactiva (PDI) con ordenador por formación en lengua inglesa

<b>LABORATORIO DE IDIOMAS</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	3	33
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	4	131
<b>FORM INGLÉS-2</b>	8	155
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	2	11
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	1	6

Tabla 1212: Utilización de elementos tecnológicos: laboratorio de idiomas por formación en lengua inglesa

<b>CORREO ELECTRÓNICO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	9	27
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	53	82
<b>FORM INGLÉS-2</b>	55	108
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	10	3
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	3	4

Tabla 1213: Utilización de elementos tecnológicos: correo electrónico por formación en lengua inglesa

<b>DICCIONARIOS ELECTRÓNICOS</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	14	22
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	45	90
<b>FORM INGLÉS-2</b>	64	99
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	7	6
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	3	4

Tabla 1214: Utilización de elementos tecnológicos: diccionarios electrónicos por formación en lengua inglesa

<b>APLICACIONES DE MÓVIL</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	4	32
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	10	125

<b>FORM INGLÉS-2</b>	11	152
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	2	11
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	2	5

Tabla 1215: Utilización de elementos tecnológicos: aplicaciones de móvil por formación en lengua inglesa

<b>REDES SOCIALES</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	0	36
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	5	130
<b>FORM INGLÉS-2</b>	9	154
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	2	11
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	3	4

Tabla 1216: Utilización de elementos tecnológicos: redes sociales por formación en lengua inglesa

<b>HERRAMIENTAS DE TRABAJO COLABORATIVO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	6	30
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	13	122
<b>FORM INGLÉS-2</b>	24	139
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	7	6
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	2	5

Tabla 1217: Utilización de elementos tecnológicos: herramientas de trabajo colaborativo (tipo Google Drive) por formación en lengua inglesa

<b>MALTED</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	1	35
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	6	129
<b>FORM INGLÉS-2</b>	12	151
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	4	9
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	2	5

Tabla 1218: Utilización de elementos tecnológicos: Malted u otras herramientas de autor específicas para lenguas extranjeras por formación en lengua inglesa

<b>PÁGINA WEB O BLOG PROPIO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	14	22
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	53	82
<b>FORM INGLÉS-2</b>	53	110
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	8	5
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	5	2

Tabla 1219: Utilización de elementos tecnológicos: página web o blog propio de aula o materia por formación en lengua inglesa

<b>MATERIALES DIGITALES PROPIOS</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	3	33
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	22	113

<b>FORM INGLÉS-2</b>	49	114
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	9	4
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	4	3

*Tabla 1220: Utilización de elementos tecnológicos: materiales digitales propios por formación en lengua inglesa*

<b>WEBQUESTS, MINIQUESTS</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	8	28
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	27	108
<b>FORM INGLÉS-2</b>	31	132
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	2	11
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	3	4

*Tabla 1221: Utilización de elementos tecnológicos: webquests, miniquests por formación en lengua inglesa*

<b>PROYECTOS ETWINNING</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>FORM. INGLÉS-0</b>	1	35
<b>FORM. INGLÉS-1</b>	9	126
<b>FORM INGLÉS-2</b>	7	156
<b>FORM. INGLÉS-3</b>	4	9
<b>FORM. INGLÉS-4</b>	2	5

*Tabla 1222: Utilización de elementos tecnológicos: proyectos colaborativos eTwinning por formación en lengua inglesa*

## 8.2.10. DATOS SOBRE LA VARIABLE DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

NÚMERO DE PROFESORES POR NIVELES DE ENSEÑANZA	
FORM. PED.-0	95
FORM. PED.-1	238
FORM. PED.-2	17
FORM. PED.-3	4

Tabla 1223: Número de profesores por formación pedagógica

EDA D	21- 25	26- 30	31- 35	36- 40	41- 45	46- 50	51- 55	56- 60	61- 65	66- 70	MODA	MEDIA
0	0	1	6	9	14	32	22	7	3	1	46-50	47,74
1	3	17	29	40	39	51	41	18	0	0	46-50	43,55
2	0	0	4	1	2	4	5	1	0	0	51-55	45,35
3	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	41-45	43

Tabla 1224: Edad del profesorado por formación pedagógica

TIPO DE CENTRO	PÚBLICO	PRIVADO CONCERTADO	PRIVADO CON NIVELES CONCERTADOS	PRIVADO SIN CONCERTAR
FORM. PED.-0	83	10	2	0
FORM. PED.-1	217	19	1	1
FORM. PED.-2	17	0	0	0
FORM. PED.-3	3	1	0	0

Tabla 1225: Titularidad del centro educativo por formación pedagógica

NÚMERO DE ALUMNOS/AS EN EL AULA	- 10	10-15	15-20	20-25	25-30	+30
FORM. PED.-0	1	10	13	30	38	3
FORM. PED.-1	13	37	73	84	31	0
FORM. PED.-2	0	2	3	6	5	1
FORM. PED.-3	0	0	3	0	0	1

Tabla 1226: Ratio de alumnos/grupo por formación pedagógica

NIVELES	PRIMARIA	PRIMARIA Y SECUNDARIA	SECUNDARIA
FORM. PED.-0	5	3	87
FORM. PED.-1	171	3	64
FORM. PED.-2	12	0	5
FORM. PED.-3	3	0	1

Tabla 1227: Niveles de enseñanza por formación pedagógica

TIPO DE LOCALIDAD	URBANO (+75.000 HABITANTES)	SITO EN UNA VILLA (10.000 A 75.000 HABITANTES)	RURAL (-10.000 HABITANTES)
FORM. PED.-0	36	37	22
FORM. PED.-1	66	73	99



FORM. PED.-2	2	7	8
FORM. PED.-3	0	1	3

Tabla 1228: Tipo de localidad por formación pedagógica

SEXO DEL PROFESORADO	MUJERES	HOMBRES	NO QUIERO CONTESTAR
FORM. PED.-0	27	68	0
FORM. PED.-1	44	191	3
FORM. PED.-2	0	16	1
FORM. PED.-3	1	3	0

Tabla 1229: Sexo del profesorado por formación pedagógica

FORMACIÓN EN LENGUA INGLESA	4	3	2	1	0	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	4	4	78	4	5	2	1,98
FORM. PED.-1	2	7	84	120	25	1	1,33
FORM. PED.-2	1	1	0	9	6	1	0,94
FORM. PED.-3	0	1	1	2	0	1	1,75

Tabla 1230: Formación en lengua inglesa por formación pedagógica

NOTA MEDIA EXPEDIENTE UNIVERSITARIO	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	2	5	58	30	2	1,78
FORM. PED.-1	2	42	154	40	2	2,03
FORM. PED.-2	2	4	10	1	2	2,41
FORM. PED.-3	0	0	3	1	2	1,5

Tabla 1231: Nota media del expediente universitario por formación pedagógica

RAZÓN PARA INICIAR LA CARRERA COMO PROFESOR(A) DE INGLÉS	PORQUE TENÍA UN BUEN NIVEL DE INGLÉS	PORQUE TENÍA BUENA SALIDA LABORAL	PORQUE TENGO QUE IMPARTIRLO	PORQUE ME GUSTABA ENSEÑAR	PORQUE ME GUSTABA LA LENGUA INGLESA	PORQUE ERA LA SALIDA MÁS EVIDENTE AL ACABAR LOS ESTUDIOS	PORQUE ES MI LENGUA NATIVA	OTROS
FORM. PED.-0	6	5	0	28	42	7	2	5
FORM. PED.-1	19	9	1	53	128	14	5	9
FORM. PED.-2	4	2	1	2	8	0	0	0
FORM. PED.-3	0	0	0	1	3	0	0	0

Tabla 1232: Razón para iniciar la carrera como profesor(a) de inglés por formación pedagógica

GUSTO POR LA PROFESIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA

FORM. PED.-0	57	27	11	0	0	5	4,48
FORM. PED.-1	155	67	11	5	0	5	4,56
FORM. PED.-2	11	5	1	0	0	5	4,59
FORM. PED.-3	3	1	0	0	0	5	4,75

Tabla 1233: Gusto por la profesión por formación pedagógica

ESTANCIAS EN EL EXTRANJERO	SI	NO
FORM. PED.-0	57	38
FORM. PED.-1	141	97
FORM. PED.-2	9	8
FORM. PED.-3	2	2

Tabla 1234: Estancias prolongadas en el extranjero durante la etapa de formación por formación pedagógica

VALORACIÓN FORMACIÓN EN INGLÉS ORAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	30	42	18	5	0	4	4,02
FORM. PED.-1	47	127	60	3	1	4	3,91
FORM. PED.-2	4	5	7	1	0	3	3,71
FORM. PED.-3	2	2	0	0	0	4,5	4,5

Tabla 1235: Valoración de la formación en inglés oral por formación pedagógica

VALORACIÓN FORMACIÓN EN INGLÉS ESCRITO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	38	45	12	0	0	4	4,27
FORM. PED.-1	73	137	28	0	0	4	4,19
FORM. PED.-2	3	11	3	0	0	4	4
FORM. PED.-3	3	1	0	0	0	5	4,75

Tabla 1236: Valoración de la formación en inglés escrito por formación pedagógica

FORMACIÓN TIC EN LENGUAS EXTRANJERAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	8	31	42	14	0	3	3,35
FORM. PED.-1	30	105	86	16	1	4	3,62
FORM. PED.-2	1	9	5	2	0	4	3,53
FORM. PED.-3	0	4	0	0	0	4	4

Tabla 1237: Valoración de la formación TIC en lenguas extranjeras por formación pedagógica

FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LENGUAS EXTRANJERAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	7	40	39	9	0	4	3,47
FORM. PED.-1	29	127	68	13	1	4	3,71

FORM. PED.-2	2	6	9	0	0	3	3,59
FORM. PED.-3	2	0	2	0	0	3/5	4

Tabla 1238: Valoración de la formación pedagógica en lenguas extranjeras por formación pedagógica

CONOCIMIENTO DE TEORÍAS LENGUAS EXTRANJERAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	3	33	42	15	2	3	3,21
FORM. PED.-1	20	95	96	24	3	3	3,44
FORM. PED.-2	0	8	8	1	0	3,5	3,41
FORM. PED.-3	2	0	2	0	0	5/3	4

Tabla 1239: Valoración del conocimiento de teorías sobre lenguas extranjeras por formación pedagógica

FORMACIÓN EN CLIL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	1	25	50	15	4	3	3,04
FORM. PED.-1	20	90	75	40	13	4	3,27
FORM. PED.-2	1	6	2	8	0	2	3
FORM. PED.-3	1	1	2	0	0	3	3,75

Tabla 1240: Valoración de la formación en CLIL por formación pedagógica

VALORACIÓN ENSEÑANZA COMUNICATIVA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	12	41	32	9	1	4	3,57
FORM. PED.-1	30	139	60	9	0	4	3,80
FORM. PED.-2	2	9	5	1	0	4	3,71
FORM. PED.-3	2	1	1	0	0	5	4,25

Tabla 1241: Valoración de la formación en enseñanza comunicativa por formación pedagógica

VALORACIÓN CONOCIMIENTO ENSEÑANZA POR TAREAS Y PROYECTOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	7	22	41	22	3	3	3,08
FORM. PED.-1	19	74	100	39	6	3	3,26
FORM. PED.-2	0	9	6	2	0	4	3,41
FORM. PED.-3	1	1	1	1	0	3,5	3,5

Tabla 1242: Valoración del conocimiento en enseñanza por tareas y proyectos por formación pedagógica

CONTRIBUCIÓN A LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DEL DEPARTAMENT	HABITUALMENTE NO TENGO LA OPORTUNIDAD DE LEERLA	LA LEO PERO HABITUALMENTE NO APORTO NADA	LA REALIZAMOS CONJUNTAMENTE EN EL DEPARTAMENTO	SEGUIMOS LA DE LA EDITORIAL Y LA ADAPTAMOS	SÍ, Y PROCURO QUE REFLEJE LO QUE HAGO EN

O					EL AULA
FORM. PED.-0	4	8	23	36	24
FORM. PED.-1	2	8	40	93	95
FORM. PED.-2	0	0	1	7	9
FORM. PED.-3	0	0	1	1	2

Tabla 1243: Contribución a la elaboración de la programación didáctica del departamento por formación pedagógica

ACTUALIZACIÓN CURSOS CFR Y MINISTERIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	7	22	40	19	7	3	3,03
FORM. PED.-1	34	71	67	48	18	4	3,23
FORM. PED.-2	1	8	5	3	0	4	3,41
FORM. PED.-3	2	1	1	0	0	5	4,25

Tabla 1244: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de cursos del centros de formación y recursos o Ministerio de Educación por formación pedagógica

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE PUBLICACIONES ESPECIALIZADAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	6	16	36	26	11	3	2,79
FORM. PED.-1	23	41	91	58	25	3	2,91
FORM. PED.-2	0	1	6	4	6	3	2,12
FORM. PED.-3	1	1	1	1	0	3,5	3,5

Tabla 1245: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de revistas especializadas por formación pedagógica

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE INTERNET	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	32	32	24	4	3	4,5	3,91
FORM. PED.-1	119	72	32	14	1	5	4,24
FORM. PED.-2	4	6	5	2	0	4	3,71
FORM. PED.-3	3	1	0	0	0	5	4,75

Tabla 1246: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de internet por formación pedagógica

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE LIBROS ESPECIALIZADOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	11	26	31	18	9	3	3,13
FORM. PED.-1	27	61	83	49	18	3	3,13
FORM. PED.-2	0	1	10	4	2	3	2,59
FORM. PED.-3	2	0	2	0	0	5/3	4

Tabla 1247: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de libros especializados por formación pedagógica

ACTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE ENCUENTROS COMPAÑEROS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	4	28	39	18	6	3	3,06
FORM. PED.-1	20	66	94	38	20	3	3,12
FORM. PED.-2	1	7	5	4	0	4	3,29
FORM. PED.-3	1	1	2	0	0	3	3,75

Tabla 1248: Frecuencia de realización de actualización en lenguas extranjeras a través de encuentros con compañeros por formación pedagógica

ME SIENTO VALORADO/A	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	14	46	13	19	3	4	3,52
FORM. PED.-1	41	103	41	35	18	4	3,48
FORM. PED.-2	3	6	6	2	0	3,5	3,59
FORM. PED.-3	1	2	0	1	0	4	3,75

Tabla 1249: Grado de acuerdo con "Me siento valorado/a como docente" por formación pedagógica

SOY UN(A) DOCENTE IMPLICADO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	32	46	13	4	0	4	4,12
FORM. PED.-1	103	111	19	4	1	4	4,31
FORM. PED.-2	6	8	3	0	0	4	4,18
FORM. PED.-3	2	1	1	0	0	5	4,25

Tabla 1250: Grado de acuerdo con "Soy un profesor o profesora muy implicado/a" por formación pedagógica

ME GUSTA INNOVAR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	28	45	18	3	1	4	4,01
FORM. PED.-1	110	103	22	1	2	5	4,34
FORM. PED.-2	5	9	2	1	0	4	4,06
FORM. PED.-3	2	2	0	0	0	4,5	4,5

Tabla 1251: Grado de acuerdo con "Me gusta innovar" por formación pedagógica

MIS CLASES SON RUTINARIAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	2	21	23	39	10	2	2,64
FORM. PED.-1	8	39	39	95	57	2	2,35
FORM. PED.-2	0	6	1	2	8	1	2,29
FORM. PED.-3	0	0	0	3	1	2	1,75

Tabla 1252: Grado de acuerdo con "Mis clases son rutinarias" por formación pedagógica

MI ENSEÑANZA ES MÁS COMUNICATIVA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	34	42	9	8	2	4	4,03

FORM. PED.-1	122	68	27	14	7	5	4,19
FORM. PED.-2	7	6	3	0	1	5	4,06
FORM. PED.-3	3	1	0	0	0	5	4,75

Tabla 1253: Grado de acuerdo con "Actualmente mi enseñanza es más comunicativa que hace años" por formación pedagógica

ENSEÑO COMO ME ENSEÑARON	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	1	10	3	25	56	1	1,68
FORM. PED.-1	6	14	7	42	169	1	1,51
FORM. PED.-2	0	2	1	0	14	1	1,47
FORM. PED.-3	0	0	0	1	3	1	1,25

Tabla 1254: Grado de acuerdo con "Imparto clase de inglés de forma similar a cómo me enseñaron a mí cuando era alumno/a" por formación pedagógica

OBJETIVO ÚNICO NIVEL DE INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	7	31	16	24	17	4	2,86
FORM. PED.-1	29	77	35	56	41	4	2,99
FORM. PED.-2	0	9	0	6	2	4	2,94
FORM. PED.-3	0	1	1	1	1	2,5	2,5

Tabla 1255: Grado de acuerdo con "El único objetivo es que el alumnaod adquiriera un buen nivel de inglés al final de cada etapa" por formación pedagógica

ALUMNADO DEBE DECIDIR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	14	51	18	9	3	4	3,67
FORM. PED.-1	46	111	42	30	9	4	3,65
FORM. PED.-2	2	11	2	2	0	4	3,76
FORM. PED.-3	0	2	1	1	0	4	3,25

Tabla 1256: Grado de acuerdo "El alumnado debe tomar ciertas decisiones dentro del aula (escoger materiales, temas de conversación, canciones o formas de enseñar" por formación pedagógica

ALUMNADO DEBE RESPONSABILIZARSE DE SU APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	56	33	4	2	0	5	4,51
FORM. PED.-1	152	69	11	3	3	5	4,53
FORM. PED.-2	11	6	0	0	0	5	4,65
FORM. PED.-3	2	0	2	0	0	5/3	4

Tabla 1257: Grado de acuerdo con "El alumnado debe responsabilizarse y ser parte activa de su aprendizaje" por formación pedagógica

CONOCIMIENTO LEGISLACIÓN L2	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	5	38	35	14	3	4	3,29
FORM. PED.-1	14	110	77	35	2	4	3,42
FORM. PED.-2	3	4	7	3	0	3	3,41
FORM. PED.-3	2	0	2	0	0	3/5	4

Tabla 1258: Grado de conocimiento de la legislación en vigor sobre la enseñanza de lenguas en los niveles en los que se imparte clase por formación pedagógica

CONOCIMIENTO DEL MCERL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	5	30	32	24	4	3	3,08
FORM. PED.-1	13	93	89	40	3	4	3,31
FORM. PED.-2	2	4	6	5	0	3	3,18
FORM. PED.-3	1	1	2	0	0	3	3,75

Tabla 1259: Grado de conocimiento del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas por formación pedagógica

CONOCIMIENTO DEL PORTFOLIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	2	15	30	37	11	2	2,58
FORM. PED.-1	9	54	102	50	23	3	2,90
FORM. PED.-2	2	2	6	7	0	2	2,94
FORM. PED.-3	1	1	1	1	0	3,5	3,5

Tabla 1260: Grado de conocimiento del Portfolio por formación pedagógica

CONOCIMIENTO DEL E-PEL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	0	3	18	28	46	1	1,77
FORM. PED.-1	3	12	46	79	98	1	1,92
FORM. PED.-2	2	0	3	6	6	1,5	2,18
FORM. PED.-3	0	1	1	2	0	2	2,75

Tabla 1261: Grado de conocimiento del e-PEL por formación pedagógica

CONOCIMIENTO DE GRAMÁTICA UNIVERSAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	6	37	20	15	17	4	3
FORM. PED.-1	14	80	72	36	36	4	3
FORM. PED.-2	0	6	7	2	2	3	3
FORM. PED.-3	1	1	1	1	0	3,5	3,5

Tabla 1262: Grado de conocimiento de la Gramática Universal por formación pedagógica

CONOCIMIENTO DE TEORÍA DEL MONITOR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	1	6	24	17	47	1	1,91
FORM. PED.-1	6	19	48	56	109	1	1,98
FORM. PED.-2	0	1	2	7	7	1,5	1,82
FORM. PED.-3	0	1	0	2	1	2	2,25

Tabla 1263: Grado de conocimiento de la Teoría del Monitor por formación pedagógica

CONOCIMIENTO DE TEORÍAS CONDUCTISTAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
--------------------------------------	---	---	---	---	---	------	-------

FORM. PED.-0	0	12	23	33	27	2	2,21
FORM. PED.-1	5	46	90	60	37	3	2,67
FORM. PED.-2	1	5	8	2	1	3	3,18
FORM. PED.-3	1	0	1	1	1	5/3/2/1	2,75

Tabla 1264: Grado de conocimiento de las teorías conductistas por formación pedagógica

CONOCIMIENTO DEL CONEXIONISMO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	0	3	10	31	51	1	1,63
FORM. PED.-1	1	19	47	71	100	1	1,95
FORM. PED.-2	1	3	5	3	5	3/1	2,53
FORM. PED.-3	1	0	0	1	2	1	2,25

Tabla 1265: Grado de conocimiento del Conexionismo por formación pedagógica

CONOCIMIENTO PERSPECTIVA INTERACCIONISTA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	0	6	19	27	43	1	1,87
FORM. PED.-1	5	28	59	64	82	1	2,20
FORM. PED.-2	1	3	6	2	5	3	2,59
FORM. PED.-3	1	0	2	0	1	3	3

Tabla 1266: Grado de conocimiento de la Perspectiva Interaccionista por formación pedagógica

CONOCIMIENTO PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	0	13	23	26	33	1	2,17
FORM. PED.-1	11	34	78	57	58	3	2,51
FORM. PED.-2	2	4	6	3	2	3	3,06
FORM. PED.-3	1	0	2	0	1	3	3

Tabla 1267: Grado de conocimiento de la Perspectiva Sociocultural por formación pedagógica

CONOCIMIENTO INTERLENGUA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	4	17	20	27	27	1,5	2,41
FORM. PED.-1	15	35	67	61	60	3	2,51
FORM. PED.-2	2	1	7	5	2	3	2,76
FORM. PED.-3	1	1	1	1	0	3,5	3,5

Tabla 1268: Grado de conocimiento del concepto de Interlengua por formación pedagógica

CONOCIMIENTO ENSEÑANZA CLIL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	3	19	29	26	18	3	2,61
FORM. PED.-1	18	71	70	58	21	4	3,03
FORM. PED.-2	1	4	5	7	0	3	2,94
FORM. PED.-3	2	0	2	0	0	3/5	4

Tabla 1269: Grado de conocimiento de la enseñanza CLIL por formación pedagógica



ENSEÑANZA CLIL MEJORA COMUNICACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	30	31	21	11	2	4	3,8
FORM. PED.-1	93	89	40	12	4	5	4,07
FORM. PED.-2	5	7	5	0	0	4	4
FORM. PED.-3	2	1	1	0	0	5	4,25

Tabla 1270: Grado de acuerdo con "La enseñanza CLIL mejora la capacidad comunicativa del alumnado de inglés" por formación pedagógica

ESTUDIAR MATERIAS PUEDE NEGATIVO CLIL SER	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	0	6	13	20	56	1	1,67
FORM. PED.-1	11	16	30	51	130	1	1,85
FORM. PED.-2	0	0	1	4	12	1	1,35
FORM. PED.-3	0	0	0	1	3	1	1,25

Tabla 1271: Grado de acuerdo con "Estudiar otra materia en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección lingüística" por formación pedagógica

REALIZAR EJERCICIOS DE COMPRESIÓN LECTORA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	43	40	11	1	0	5	4,32
FORM. PED.-1	118	85	27	6	2	5	4,31
FORM. PED.-2	9	5	3	0	0	5	4,35
FORM. PED.-3	2	1	1	0	0	5	4,25

Tabla 1272: Frecuencia de la realización de ejercicios de comprensión lectora (reading comprehension) por formación pedagógica

REDACCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	32	42	16	4	1	4	4,05
FORM. PED.-1	40	56	74	38	30	3	3,16
FORM. PED.-2	3	4	6	3	1	3	3,29
FORM. PED.-3	0	2	0	2	0	2/4	3

Tabla 1273: Frecuencia de las redacciones por formación pedagógica

EXÁMENES Y PRUEBAS ESCRITAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	40	46	7	2	0	4	4,31
FORM. PED.-1	69	77	60	26	6	4	3,74
FORM. PED.-2	4	7	1	4	1	4	3,53
FORM. PED.-3	1	1	2	0	0	3	3,75

Tabla 1274: Frecuencia de los exámenes y pruebas escritas por formación pedagógica

CENTRARSE EN LAS PAU	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
-------------------------	---	---	---	---	---	------	-------

FORM. PED.-0	27	34	14	10	10	4	3,61
FORM. PED.-1	31	45	58	58	46	2,5	2,82
FORM. PED.-2	0	1	6	5	5	3	2,18
FORM. PED.-3	0	1	2	0	1	3	2,75

Tabla 1275: Grado de acuerdo con la afirmación "En 2º de bachillerato hay que centrarse en las destrezas y actividades que se exigirán en las PAU aunque se trabaje menos la comunicación" por formación pedagógica

ACTIVIDADES ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	33	47	13	2	0	4	4,17
FORM. PED.-1	144	75	15	3	1	5	4,50
FORM. PED.-2	10	5	2	0	0	5	4,47
FORM. PED.-3	2	1	1	0	0	5	4,25

Tabla 1276: Frecuencia de las actividades orales en general por formación pedagógica

TRABAJAR LA PRONUNCIACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	21	48	22	4	0	4	3,91
FORM. PED.-1	98	99	32	9	0	4	4,20
FORM. PED.-2	8	7	2	0	0	5	4,35
FORM. PED.-3	2	1	1	0	0	5	4,25

Tabla 1277: Frecuencia del trabajo de la pronunciación por formación pedagógica

ENSEÑAR Y TRABAJAR EL AFI	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	4	14	23	36	18	2	2,47
FORM. PED.-1	19	51	62	53	53	3	2,71
FORM. PED.-2	1	7	2	5	2	4	3
FORM. PED.-3	1	0	2	1	0	3	3,25

Tabla 1278: Frecuencia de la enseñanza y práctica del Alfabeto Fonético Internacional por formación pedagógica

REALIZAR EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN ORAL	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	44	41	9	1	0	5	4,35
FORM. PED.-1	150	67	17	3	1	5	4,52
FORM. PED.-2	12	5	0	0	0	5	4,71
FORM. PED.-3	2	1	1	0	0	5	4,25

Tabla 1279: Frecuencia de los ejercicios de comprensión oral (listening comprehension) por formación pedagógica

VER VÍDEOS SIN ACTIVIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	3	11	23	30	28	2	2,27
FORM. PED.-1	34	32	56	69	47	2	2,74
FORM. PED.-2	3	4	3	3	4	4/1	2,94

<b>FORM. PED.-3</b>	0	2	0	1	1	4	2,75
---------------------	---	---	---	---	---	---	------

Tabla 1280: Frecuencia del visionado de videos sin realizar actividades sobre ellos por formación pedagógica

VER VÍDEOS CON ACTIVIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>FORM. PED.-0</b>	8	25	35	24	3	3	3,12
<b>FORM. PED.-1</b>	60	79	61	34	4	4	3,66
<b>FORM. PED.-2</b>	6	7	2	2	0	4	4
<b>FORM. PED.-3</b>	1	1	2	0	0	3	3,75

Tabla 1281: Frecuencia del visionado de videos realizando actividades sobre ellos por formación pedagógica

ESCUCHAR Y TRABAJAR CANCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>FORM. PED.-0</b>	14	22	35	20	4	3	3,23
<b>FORM. PED.-1</b>	104	65	42	26	1	5	4,03
<b>FORM. PED.-2</b>	9	2	4	0	2	5	3,94
<b>FORM. PED.-3</b>	1	2	0	1	0	4	3,75

Tabla 1282: Frecuencia de escuchar y trabajar canciones por formación pedagógica

CANTAR CANCIONES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>FORM. PED.-0</b>	10	18	22	27	18	2	2,74
<b>FORM. PED.-1</b>	124	45	32	21	16	5	4,01
<b>FORM. PED.-2</b>	9	4	1	1	2	5	4,00
<b>FORM. PED.-3</b>	1	1	1	0	1	5/4/3/1	3,25

Tabla 1283: Frecuencia de cantar canciones por formación pedagógica

EXPOSICIONES ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>FORM. PED.-0</b>	10	19	30	26	10	3	2,93
<b>FORM. PED.-1</b>	30	63	72	54	19	3	3,13
<b>FORM. PED.-2</b>	3	6	4	1	3	4	3,29
<b>FORM. PED.-3</b>	1	1	0	2	0	2	3,25

Tabla 1284: Frecuencia de las exposiciones orales por formación pedagógica

EXÁMENES Y PRUEBAS ORALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>FORM. PED.-0</b>	21	44	23	6	1	4	3,82
<b>FORM. PED.-1</b>	56	78	61	33	10	4	3,58
<b>FORM. PED.-2</b>	4	7	2	4	0	4	3,65
<b>FORM. PED.-3</b>	0	1	2	1	0	3	3

Tabla 1285: Frecuencia de los exámenes y pruebas orales por formación pedagógica

HABLAR EN INGLÉS SOBRE ASPECTOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA

DE INTERÉS							
FORM. PED.-0	29	37	22	7	0	4	3,93
FORM. PED.-1	99	78	49	10	2	5	4,10
FORM. PED.-2	7	3	4	2	1	3	3,76
FORM. PED.-3	1	2	1	0	0	4	4

Tabla 1286: Frecuencia de hablar con el alumnado en inglés (sobre aspectos de interés) por formación pedagógica

REALIZAR DEBATES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	2	11	26	37	19	2	2,37
FORM. PED.-1	9	27	57	62	83	2	2,23
FORM. PED.-2	3	0	4	6	4	2	2,53
FORM. PED.-3	0	0	2	2	0	2,5	2,5

Tabla 1287: Frecuencia de realizar debates por formación pedagógica

JUEGOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	6	20	35	27	7	3	2,91
FORM. PED.-1	85	68	49	31	5	5	3,83
FORM. PED.-2	7	5	1	3	1	5	3,82
FORM. PED.-3	0	2	1	0	1	4	3

Tabla 1288: Frecuencia de los juegos por formación pedagógica

REALIZAR ACTIVIDADES DE TIPO ROLE PLAY	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	14	30	33	14	4	3	3,38
FORM. PED.-1	70	94	52	18	4	4	3,87
FORM. PED.-2	6	6	4	1	0	4	4
FORM. PED.-3	0	2	1	1	0	4	3,25

Tabla 1289: Frecuencia de la realización de actividades de interacción oral de tipo role-play por formación pedagógica

BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN GRUPO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	2	17	37	30	9	3	2,72
FORM. PED.-1	23	58	76	50	31	3	2,97
FORM. PED.-2	2	3	7	4	1	3	3,01
FORM. PED.-3	0	1	1	2	0	2	2,75

Tabla 1290: Frecuencia de la realización de ejercicios de búsqueda de información en grupo por formación pedagógica

SIMULACIONES DE SITUACIONES ORALES REALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	13	30	32	17	3	3	3,35
FORM. PED.-1	59	76	70	25	8	4	3,64
FORM. PED.-2	7	3	6	1	0	5	3,94
FORM. PED.-3	0	2	1	1	0	4	3,25

Tabla 1291: Frecuencia de las actividades comunicativas que simulan situaciones reales por formación pedagógica

INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS CON OTROS PAÍSES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	3	7	10	17	58	1	1,74
FORM. PED.-1	6	11	23	45	153	1	1,62
FORM. PED.-2	0	2	1	2	12	1	1,59
FORM. PED.-3	0	0	1	2	1	2	2

Tabla 1292: Frecuencia de la realización de intercambios comunicativos con otros países por formación pedagógica

REALIZAR /CORREGIR EJERCICIOS DE GRAMÁTICA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	22	53	13	6	1	4	3,93
FORM. PED.-1	37	79	61	46	15	4	3,33
FORM. PED.-2	2	7	4	3	1	4	3,35
FORM. PED.-3	0	2	2	0	0	3,5	3,5

Tabla 1293: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de gramática por formación pedagógica

EXPLICAR ASPECTOS GRAMATICALES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	27	46	22	0	0	4	4,05
FORM. PED.-1	37	84	74	35	8	4	3,45
FORM. PED.-2	3	6	4	2	2	4	3,35
FORM. PED.-3	0	3	1	0	0	4	3,75

Tabla 1294: Frecuencia de la explicación de aspectos gramaticales por formación pedagógica

REALIZAR /CORREGIR EJERCICIOS DE VOCABULARIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	21	49	21	4	0	4	3,92
FORM. PED.-1	51	93	51	37	6	4	3,61
FORM. PED.-2	3	5	5	3	1	3,5	3,35
FORM. PED.-3	0	3	1	0	0	4	3,75

Tabla 1295: Frecuencia de la realización y corrección de ejercicios de vocabulario por formación pedagógica

EXPLICAR ASPECTOS DE VOCABULARIO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	24	52	17	2	0	4	4,03
FORM. PED.-1	55	96	56	29	2	4	3,73
FORM. PED.-2	3	8	2	3	1	4	3,53

<b>FORM. PED.-3</b>	1	1	2	0	0	3	3,75
---------------------	---	---	---	---	---	---	------

Tabla 1296: Frecuencia de la explicación de aspectos de vocabulario por formación pedagógica

TRADUCCIÓN DE ELEMENTOS CONCRETOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>FORM. PED.-0</b>	9	27	41	16	2	3	3,26
<b>FORM. PED.-1</b>	27	49	79	63	20	3	3,00
<b>FORM. PED.-2</b>	3	7	1	6	0	4	3,41
<b>FORM. PED.-3</b>	0	1	2	1	0	3	3,00

Tabla 1297: Frecuencia de la traducción de elementos concretos por formación pedagógica

TRADUCCIÓN DE FRASES Y TEXTOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>FORM. PED.-0</b>	6	18	39	18	14	3	2,83
<b>FORM. PED.-1</b>	21	31	54	73	59	2	2,50
<b>FORM. PED.-2</b>	3	3	4	6	1	2	3,06
<b>FORM. PED.-3</b>	0	3	1	0	0	4	3,75

Tabla 1298: Frecuencia de la traducción de frases y textos por formación pedagógica

REALIZAR DICTADOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>FORM. PED.-0</b>	2	2	23	39	29	2	2,04
<b>FORM. PED.-1</b>	3	11	39	67	118	1	1,80
<b>FORM. PED.-2</b>	1	0	1	8	7	2	1,82
<b>FORM. PED.-3</b>	0	0	1	1	2	2	1,75

Tabla 1299: Frecuencia de la realización de dictados por tramos de edad

PROYECTOS EN INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>FORM. PED.-0</b>	7	18	24	33	13	2	2,72
<b>FORM. PED.-1</b>	28	54	74	51	31	3	2,99
<b>FORM. PED.-2</b>	2	4	4	6	1	2	3
<b>FORM. PED.-3</b>	0	2	1	0	1	4	3

Tabla 1300: Frecuencia con la que el alumnado realiza proyectos en los que utiliza el inglés como lengua vehicular por formación pedagógica

REALIZAR TRABAJOS POR TAREAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
<b>FORM. PED.-0</b>	3	11	31	22	28	3	2,36
<b>FORM. PED.-1</b>	32	47	70	53	36	3	2,94
<b>FORM. PED.-2</b>	1	5	5	4	2	3,5	2,94
<b>FORM. PED.-3</b>	1	1	0	2	0	2	3,25

Tabla 1301: Frecuencia con la que se realizan trabajos por proyectos, en los que se realiza una serie de actividades en inglés encaminadas a preparar una tarea o proyecto final por formación pedagógica

EXPLICAR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
----------	---	---	---	---	---	------	-------

ASPECTOS CULTURALES DE PAÍSES ANGLÓFONOS							
FORM. PED.-0	18	32	29	16	0	4	3,55
FORM. PED.-1	81	76	59	21	1	5	3,90
FORM. PED.-2	8	7	2	0	0	5	4,35
FORM. PED.-3	2	0	1	1	0	5	3,75

Tabla 1302: Frecuencia de la explicación de aspectos culturales de países anglófonos (fiestas, acontecimientos históricos, personajes...) por formación pedagógica

TRATAR ASPECTOS DE LA PROPIA CULTURA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	12	27	31	22	3	3	3,24
FORM. PED.-1	66	61	61	40	10	5	3,56
FORM. PED.-2	4	6	4	2	1	4	3,59
FORM. PED.-3	1	1	2	0	0	3	3,75

Tabla 1303: Frecuencia del tratamiento de aspectos de la propia cultura por formación pedagógica

AUXILIAR AYUDA A ENSEÑAR CULTURA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	65	18	8	4	0	5	4,52
FORM. PED.-1	170	46	16	3	3	5	4,58
FORM. PED.-2	12	3	2	0	0	5	4,59
FORM. PED.-3	4	0	0	0	0	5	5

Tabla 1304: Grado de acuerdo con "La presencia de un auxiliar de conversación ayuda a trabajar los aspectos culturales y sociales de la lengua" por formación pedagógica

TRABAJO Y DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	9	33	25	21	7	4	3,17
FORM. PED.-1	44	96	57	31	10	4	3,56
FORM. PED.-2	1	8	4	4	0	4	3,35
FORM. PED.-3	0	2	2	0	0	3,5	3,5

Tabla 1305: Frecuencia del trabajo o desarrollo de estrategias de aprendizaje por formación pedagógica

ADQUIRIR TÉCNICAS AUTO APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	32	43	17	3	0	4	4,09
FORM. PED.-1	89	105	24	19	1	4	4,10
FORM. PED.-2	3	12	1	1	0	4	4
FORM. PED.-3	2	1	0	1	0	5	4

Tabla 1306: Grado de acuerdo con la afirmación "El alumnado debe adquirir en la clase de inglés técnicas específicas para organizar su aprendizaje" por formación pedagógica

ESTRATEGIAS PARA FUERA DE LA ESCUELA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	23	48	14	8	2	4	3,86
FORM. PED.-1	84	105	36	11	2	4	4,08
FORM. PED.-2	6	10	0	0	1	4	4,08
FORM. PED.-3	2	1	0	1	0	4	4

Tabla 1307: Grado de acuerdo con la afirmación "Es labor del profesor proporcionar las estrategias que permitan continuar el aprendizaje fuera del contexto escolar" por formación pedagógica

TÉCNICAS DE ESTUDIO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	6	19	27	33	10	2	2,77
FORM. PED.-1	22	36	66	74	40	2	2,69
FORM. PED.-2	0	4	6	3	4	3	2,59
FORM. PED.-3	1	0	2	1	0	2	3,25

Tabla 1308: Frecuencia de la explicación de técnicas de estudio y organización del aprendizaje específicas para la materia por formación pedagógica

TRABAJAR ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS DE COMPENSACIÓN	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	5	20	27	30	13	2	2,73
FORM. PED.-1	32	59	68	49	30	3	3,06
FORM. PED.-2	1	6	5	4	1	4	3,12
FORM. PED.-3	0	2	1	1	0	4	3,25

Tabla 1309: Frecuencia del trabajo de estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas por formación pedagógica

PROMOVER "APRENDER A APRENDER"	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	12	31	26	20	6	4	3,24
FORM. PED.-1	52	82	67	29	8	4	3,59
FORM. PED.-2	3	6	5	3	0	4	3,53
FORM. PED.-3	1	2	1	0	0	4	4

Tabla 1310: Frecuencia de la promoción de "aprender a aprender" por formación pedagógica

PARTICIPACIÓN DE LA CONVOCATORIA DEL PORTFOLIO	SÍ	NO
FORM. PED.-0	5	90
FORM. PED.-1	16	222
FORM. PED.-2	2	15
FORM. PED.-3	0	4

Tabla 1311: Participación en la convocatoria del Portfolio por formación pedagógica



PROMOVER EL USO DE UN DOSSIER	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	5	7	22	26	35	1	2,17
FORM. PED.-1	30	35	45	63	65	1	2,59
FORM. PED.-2	2	3	5	3	4	3	2,76
FORM. PED.-3	0	1	1	1	1	2,5	2,5

Tabla 1312: Frecuencia de la promoción del uso de un dossier en cualquier formato para los trabajos del alumnado por formación pedagógica

	FORM. PED.-0	FORM. PED.-1	FORM. PED.-2	FORM. PED.-3
1EP	40,00	54,06	40,83	60,00
2EP	53,33	55,08	43,13	60,00
3EP	53,33	56,92	56,43	5,00
4EP	56,67	59,48	62,50	0,00
5EP	56,00	55,16	64,38	40,00
6EP	67,00	56,78	69,38	46,67
1ESO	64,00	57,03	70,00	--
2ESO	66,67	62,50	50,00	--
3ESO	68,49	64,76	5,00	--
3PDC	35,00	56,58	--	--
4ESO	63,70	63,92	5,00	--
4PDC	54,64	60,00	--	--
1BAC	67,50	70,19	80,00	60,00
2BAC	59,74	63,48	80,00	--
TOTAL	61,62	57,92	55,73	40,50

Tabla 1313: Porcentaje de seguimiento del libro de texto por formación pedagógica

BUEN MEJOR HERRAMIENTA LIBRO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	3	26	29	23	14	3	2,8
FORM. PED.-1	7	45	57	73	56	2	2,47
FORM. PED.-2	1	4	4	4	4	2,5	2,65
FORM. PED.-3	0	1	0	1	2	1	2

Tabla 1314: Grado de acuerdo con la afirmación "Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés" por formación pedagógica

EDITORIALES IMPONEN FORMA CLASE	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	11	29	20	23	12	4	3,04
FORM. PED.-1	33	57	57	55	36	3,5	2,98
FORM. PED.-2	3	9	2	1	2	4	3,59
FORM. PED.-3	0	1	0	2	1	2	2,25

Tabla 1315: Grado de acuerdo con la afirmación "Las editoriales de los libros de texto imponen la forma en que se imparte clase de inglés" por formación pedagógica

USO DE MATERIALES AUTÉNTICOS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	3	13	35	34	10	3	2,63

<b>FORM. PED.-1</b>	26	53	90	57	12	3	3,10
<b>FORM. PED.-2</b>	1	4	7	4	1	3	3
<b>FORM. PED.-3</b>	0	3	0	1	0	4	3,5

Tabla 1316: Frecuencia de la utilización de materiales auténticos en el aula (no diseñados para estudiantes de inglés) por formación pedagógica

<b>MATERIAL MISMO NIVEL</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. PED.-0</b>	50	35	2	8	0	5	4,34
<b>FORM. PED.-1</b>	122	89	2	24	1	5	4,29
<b>FORM. PED.-2</b>	12	3	0	2	0	5	4,47
<b>FORM. PED.-3</b>	2	2	0	0	0	4,5	4,5

Tabla 1317: Grado de acuerdo con la afirmación "El material a disposición del alumnado (textos, audios, videos...) debe ser del nivel del alumnado por formación pedagógica

<b>MATERIAL NIVEL ALGO SUPERIOR</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. PED.-0</b>	23	37	15	16	4	4	3,62
<b>FORM. PED.-1</b>	60	108	27	32	11	4	3,73
<b>FORM. PED.-2</b>	3	8	3	2	1	4	3,59
<b>FORM. PED.-3</b>	1	1	1	1	0	5/4/3/2	3,5

Tabla 1318: Grado de acuerdo con la afirmación "El material a disposición del alumnado (textos, audios, videos...) debe ser de un nivel algo más alto que el actual del alumnado por formación pedagógica

<b>LEER LECTURAS GRADUADAS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. PED.-0</b>	39	39	10	5	2	4,5	4,14
<b>FORM. PED.-1</b>	91	100	27	18	2	4	4,09
<b>FORM. PED.-2</b>	6	8	1	1	1	4	4
<b>FORM. PED.-3</b>	2	2	0	0	0	4,5	4,5

Tabla 1319: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado lea el mayor número posible de lecturas graduadas" por formación pedagógica

<b>EXPOSICIÓN MATERIALES AUTÉNTICOS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. PED.-0</b>	65	26	2	2	0	5	4,62
<b>FORM. PED.-1</b>	181	47	5	4	1	5	4,69
<b>FORM. PED.-2</b>	12	5	0	0	0	5	4,71
<b>FORM. PED.-3</b>	2	2	0	0	0	4,5	4,5

Tabla 1320: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales auténticos en inglés" por formación pedagógica

<b>EXPOSICIÓN MATERIALES ADAPTADOS</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>MODA</b>	<b>MEDIA</b>
<b>FORM. PED.-0</b>	69	23	2	1	0	5	4,68
<b>FORM. PED.-1</b>	166	65	4	1	2	5	4,65
<b>FORM. PED.-2</b>	13	3	1	0	0	5	4,71

<b>FORM. PED.-3</b>	2	2	0	0	0	4,5	4,5
---------------------	---	---	---	---	---	-----	-----

Tabla 1321: Grado de acuerdo con la afirmación "Es importante que el alumnado esté expuesto a materiales en inglés aunque sean adaptados" por formación pedagógica

OCASIONES FUERA DEL CENTRO ESCOLAR	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0							
FORM. PED.-1							
FORM. PED.-2							
FORM. PED.-3							

Tabla 1322: Grado de acuerdo con la afirmación "Mi alumnado tiene ocasiones para utilizar el inglés fuera del contexto escolar" por formación pedagógica

LABOR CONTACTO INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	6	25	14	36	14	2	2,72
FORM. PED.-1	19	50	39	76	54	2	2,60
FORM. PED.-2	0	4	6	4	3	3	2,65
FORM. PED.-3	0	1	2	1	0	3	3

Tabla 1323: Grado de acuerdo con la afirmación "Es labor del profesorado de inglés promover que el alumnado esté en contacto con la lengua extranjera fuera del aula" por formación pedagógica

PROMOCIÓN DEL CONTACTO CON EL INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	9	16	26	26	18	2,5	2,71
FORM. PED.-1	17	54	57	80	30	2	2,78
FORM. PED.-2	2	3	3	8	1	2	2,82
FORM. PED.-3	0	1	2	1	0	3	3

Tabla 1324: Frecuencia de la promoción del contacto del alumnado con la lengua inglesa fuera del aula por formación pedagógica

	FORM. PED.-0	FORM. PED.-1	FORM. PED.-2	FORM. PED.-3
1EP	40	66,63	56,67	90
2EP	40	67,11	54,38	90
3EP	40	69,62	60	100
4EP	52	71,94	60	95
5EP	44	75,2	65,56	95
6EP	59	77,54	67,78	83,33
1ESO	61,03	56,91	40	--
2ESO	57,31	62,71	45	--
3ESO	62	69,51	40	--
3PDC	38,41	50,28	--	--
4ESO	68,09	73,24	40	--
4PDC	37,67	48,67	--	--
1BAC	72,5	82	100	80
2BAC	70,38	71,36	100	--
TOTAL	60,53	70,05	59,92	89,58

Tabla 1325: Porcentaje de uso de la lengua inglesa en el aula por formación pedagógica

HABRÍA QUE IMPARTIR LA CLASE EN L2	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	38	42	1	11	3	4	4,06
FORM. PED.-1	121	89	2	20	6	5	4,26
FORM. PED.-2	8	8	0	1	0	4,5	4,35
FORM. PED.-3	1	2	0	0	1	4	3,5

Tabla 1326: Grado de acuerdo con la afirmación "Habría que impartir la clase totalmente en la lengua extranjera" por formación pedagógica

PROFESORADO USAR SOLO INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	23	44	4	20	4	4	3,65
FORM. PED.-1	91	85	7	32	23	5	3,79
FORM. PED.-2	6	9	1	1	0	4	4,18
FORM. PED.-3	2	0	0	1	1	5	3,25

Tabla 1327: Grado de acuerdo con la afirmación "El profesorado solo debe usar el inglés en el aula" por formación pedagógica

PROFESORADO DEBE ADAPTAR SU HABLA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	43	42	4	5	1	5	4,27
FORM. PED.-1	153	66	7	11	1	5	4,51
FORM. PED.-2	12	4	0	0	1	5	4,53
FORM. PED.-3	1	3	0	0	0	4	4,25

Tabla 1328: Grado de acuerdo con la afirmación "El profesorado debe adaptar su habla, hacer mímica, etc. para hacerse entender evitando usar la lengua del alumnad" por formación pedagógica

IMPROVISAR EN FUNCIÓN DE LAS NECESIDADES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	8	27	39	18	3	3	3,2
FORM. PED.-1	34	68	90	41	5	3	3,36
FORM. PED.-2	2	2	5	8	0	2	2,88
FORM. PED.-3	0	3	0	1	0	4	3,5

Tabla 1329: Frecuencia de la improvisación en función de las necesidades por formación pedagógica

ADAPTARSE NECESIDADES AULA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	69	23	0	2	1	5	4,65
FORM. PED.-1	177	52	3	5	1	5	4,68
FORM. PED.-2	14	1	1	0	1	5	4,59
FORM. PED.-3	2	2	0	0	0	4,5	4,5

Tabla 1330: Grado de acuerdo con la afirmación "Muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales en el aula" por formación pedagógica

MEJORA COMUNICATIVA ALUMNADO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	27	29	19	17	3	4	3,63
FORM. PED.-1	88	66	32	28	24	4	3,70
FORM. PED.-2	6	5	5	0	1	5	3,88
FORM. PED.-3	2	2	0	0	0	4,5	4,5

Tabla 1331: Grado de acuerdo con la afirmación "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia comunicativa de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por formación pedagógica

MEJORA LINGÜÍSTICA ALUMNADO	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	22	33	19	17	4	4	3,55
FORM. PED.-1	83	69	35	28	23	5	3,68
FORM. PED.-2	6	6	3	1	1	4,5	3,88
FORM. PED.-3	1	3	0	0	0	4	4,25

Tabla 1332: Grado de acuerdo con la afirmación "Con la introducción del inglés en cursos más bajos ha mejorado la competencia lingüística de nuestro alumnado en esta lengua extranjera" por formación pedagógica

USO DE LAS TIC EN LA PREPARACIÓN DE LAS CLASES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	23	30	28	13	1	4	3,64
FORM. PED.-1	58	107	44	19	10	4	3,77
FORM. PED.-2	2	8	2	5	0	4	3,41
FORM. PED.-3	0	1	2	1	0	3	3

Tabla 1333: Grado de uso de las TIC en la preparación de las clases por parte del profesorado

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL PROFESORADO EN LAS CLASES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	18	36	22	15	4	4	3,52
FORM. PED.-1	65	96	47	22	8	4	3,79
FORM. PED.-2	3	9	3	2	0	4	3,76
FORM. PED.-3	0	3	1	0	0	4	3,75

Tabla 1334: Grado de uso de las TIC por parte del profesorado en sus clases por formación pedagógica

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL ALUMNADO EN LAS CLASES	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	3	15	28	32	17	3	2,53
FORM. PED.-1	13	66	73	54	32	3	2,89
FORM. PED.-2	1	4	7	3	2	3	2,94
FORM. PED.-3	0	2	2	0	0	3,5	3,5

Tabla 1335: Grado de uso de las TIC por parte del alumnado en las clases por formación pedagógica

USO DE LAS TIC POR PARTE DEL ALUMNADO EN LAS TAREAS DE CASA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	0	10	19	45	21	2	2,19
FORM. PED.-1	5	24	54	92	63	2	2,23
FORM. PED.-2	0	3	7	5	2	3	2,65
FORM. PED.-3	0	0	0	3	1	2	1,75

Tabla 1336: Grado de uso de las TIC por parte del alumnado en las tareas para casa por formación pedagógica

UTILIZAR APLICACIONES INFORMÁTICAS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	15	20	29	17	14	3	3,05
FORM. PED.-1	83	69	54	24	8	5	3,82
FORM. PED.-2	5	5	3	4	0	4,5	3,65
FORM. PED.-3	0	2	2	0	0	3,5	3,5

Tabla 1337: Frecuencia de la utilización de aplicaciones informáticas en el aula por formación pedagógica

UTILIZAR INTERNET EN EL AULA	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	21	30	21	21	2	4	3,49
FORM. PED.-1	96	74	48	16	4	5	4,02
FORM. PED.-2	6	7	1	3	0	4	3,94
FORM. PED.-3	1	1	2	0	0	3	3,75

Tabla 1338: Frecuencia de la utilización de internet en el aula por formación pedagógica

MÁS TIC EN INGLÉS	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	31	38	20	5	1	4	3,98
FORM. PED.-1	98	102	29	6	3	4	4,20
FORM. PED.-2	8	6	2	0	1	5	4,18
FORM. PED.-3	1	0	3	0	0	3	3,5

Tabla 1339: Grado de acuerdo con la afirmación "Deberían emplearse más las TIC en las clases de inglés" por formación pedagógica

DEBERÍA APROVECHAR MEJOR TIC	5	4	3	2	1	MODA	MEDIA
FORM. PED.-0	30	47	11	6	1	4	4,04
FORM. PED.-1	88	92	30	19	9	4	3,97
FORM. PED.-2	7	7	0	1	2	4,5	3,94
FORM. PED.-3	1	0	2	1	0	3	3,25

Tabla 1340: Grado de acuerdo con la afirmación "Debería aprovechar pedagógicamente mejor las TIC en las clases de inglés" por formación pedagógica

REPRODUCTORES DE AUDIO	SÍ	NO
FORM. PED.-0	53	42
FORM. PED.-1	150	88
FORM. PED.-2	14	3
FORM. PED.-3	3	1

Tabla 1341: Utilización de elementos tecnológicos: reproductor de cintas, CDs o archivos de audio por formación pedagógica

REPRODUCTORES DE VÍDEO O DVD	SÍ	NO
FORM. PED.-0	47	48
FORM. PED.-1	112	126
FORM. PED.-2	9	8
FORM. PED.-3	3	1

Tabla 1342: Utilización de elementos tecnológicos: reproductor de video, DVD, etc. por formación pedagógica

PANTALLA Y PROYECTOR CON ORDENADOR	SÍ	NO
FORM. PED.-0	29	66
FORM. PED.-1	180	58
FORM. PED.-2	12	5
FORM. PED.-3	4	0

Tabla 1343: Utilización de elementos tecnológicos: pantalla y proyector con ordenador por formación pedagógica

PDI CON ORDENADOR	SÍ	NO
FORM. PED.-0	54	41
FORM. PED.-1	180	58
FORM. PED.-2	10	7
FORM. PED.-3	3	1

Tabla 1344: Utilización de elementos tecnológicos: pantalla digital interactiva (PDI) con ordenador por formación pedagógica

LABORATORIO DE IDIOMAS	SÍ	NO
FORM. PED.-0	6	89
FORM. PED.-1	12	226
FORM. PED.-2	0	17
FORM. PED.-3	0	4

Tabla 1345: Utilización de elementos tecnológicos: laboratorio de idiomas por formación pedagógica

CORREO ELECTRÓNICO	SÍ	NO
FORM. PED.-0	27	68
FORM. PED.-1	98	140

<b>FORM. PED.-2</b>	4	13
<b>FORM. PED.-3</b>	1	3

Tabla 1346: Utilización de elementos tecnológicos: correo electrónico por formación pedagógica

<b>DICCIONARIOS ELECTRÓNICOS</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>FORM. PED.-0</b>	35	60
<b>FORM. PED.-1</b>	78	160
<b>FORM. PED.-2</b>	3	14
<b>FORM. PED.-3</b>	2	2

Tabla 1347: Utilización de elementos tecnológicos: diccionarios electrónicos por formación pedagógica

<b>APLICACIONES DE MÓVIL</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>FORM. PED.-0</b>	4	91
<b>FORM. PED.-1</b>	20	218
<b>FORM. PED.-2</b>	2	15
<b>FORM. PED.-3</b>	3	1

Tabla 1348: Utilización de elementos tecnológicos: aplicaciones de móvil por formación pedagógica

<b>REDES SOCIALES</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>FORM. PED.-0</b>	6	89
<b>FORM. PED.-1</b>	11	227
<b>FORM. PED.-2</b>	2	15
<b>FORM. PED.-3</b>	0	4

Tabla 1349: Utilización de elementos tecnológicos: redes sociales por formación pedagógica

<b>HERRAMIENTAS DE TRABAJO COLABORATIVO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>FORM. PED.-0</b>	13	82
<b>FORM. PED.-1</b>	2	236
<b>FORM. PED.-2</b>	3	14
<b>FORM. PED.-3</b>	0	4

Tabla 1350: Utilización de elementos tecnológicos: herramientas de trabajo colaborativo (tipo Google Drive) por formación pedagógica

<b>MALTED</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>FORM. PED.-0</b>	10	85
<b>FORM. PED.-1</b>	14	224
<b>FORM. PED.-2</b>	1	16
<b>FORM. PED.-3</b>	0	4

Tabla 1351: Utilización de elementos tecnológicos: Malted u otras herramientas de autor específicas para lenguas extranjeras por formación pedagógica

<b>PÁGINA WEB O BLOG PROPIO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>FORM. PED.-0</b>	32	63



<b>FORM. PED.-1</b>	92	146
<b>FORM. PED.-2</b>	7	10
<b>FORM. PED.-3</b>	2	2

Tabla 1352: Utilización de elementos tecnológicos: página web o blog propio de aula o materia por formación pedagógica

<b>MATERIALES DIGITALES PROPIOS</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>FORM. PED.-0</b>	28	67
<b>FORM. PED.-1</b>	53	215
<b>FORM. PED.-2</b>	5	12
<b>FORM. PED.-3</b>	1	3

Tabla 1353: Utilización de elementos tecnológicos: materiales digitales propios por formación pedagógica

<b>WEBQUESTS, MINIQESTS</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>FORM. PED.-0</b>	16	79
<b>FORM. PED.-1</b>	52	186
<b>FORM. PED.-2</b>	3	14
<b>FORM. PED.-3</b>	0	4

Tabla 1354: Utilización de elementos tecnológicos: webquests, miniquests por formación pedagógica

<b>PROYECTOS ETWINNING</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>FORM. PED.-0</b>	4	91
<b>FORM. PED.-1</b>	15	223
<b>FORM. PED.-2</b>	2	15
<b>FORM. PED.-3</b>	2	2

Tabla 1355: Utilización de elementos tecnológicos: proyectos colaborativos eTwinning por formación pedagógica