



# UNIVERSIDAD DE BURGOS

**PROGRAMA DE DOCTORADO DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

*Análisis y expectativas del profesorado de inglés de  
Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato, FP y  
EOI en Burgos*

**Directores: Dr. Alfredo Jiménez Eguizabal**

**Dra. Carmen Palmero Cámara**

**Dr. Alfredo Jiménez Palmero**

**Doctorando: *Ángel Gañán Adánez***

# ÍNDICE

## Contenido

|                                                                                 |           |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.....</b>                                          | <b>7</b>  |
| RELACIÓN ALFABÉTICA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS UTILIZADAS .....        | 11        |
| <b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>                                                     | <b>13</b> |
| 1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....                                    | 13        |
| 1.2. OBJETIVOS DE LA TESIS DOCTORAL.....                                        | 14        |
| 1.3. ORGANIZACIÓN DE LA TESIS .....                                             | 16        |
| <b>2. MARCO TEÓRICO.....</b>                                                    | <b>18</b> |
| 2.1. EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y LA LENGUA INGLESA .....                     | 18        |
| 2.1.1. Educación Infantil (0-6 años).....                                       | 18        |
| 2.1.2. Educación Primaria (6-12 años) .....                                     | 20        |
| 2.1.3. Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años).....                       | 23        |
| 2.1.4. Bachillerato .....                                                       | 31        |
| 2.1.5. Ciclos formativos de Formación Profesional (FP) .....                    | 36        |
| 2.1.6. Escuela Oficial de Idiomas (EOI).....                                    | 44        |
| 2.1.7. Educación de adultos .....                                               | 46        |
| 2.1.8. Denominación de los Centros Educativos en Castilla y León.....           | 48        |
| 2.2. EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA.....                        | 51        |
| 2.2.1. Enfoque Tradicional .....                                                | 54        |
| 2.2.2. Enfoque Natural.....                                                     | 55        |
| 2.2.3. Enfoque Estructural.....                                                 | 56        |
| 2.2.4. Enfoque Comunicativo .....                                               | 59        |
| 2.2.5. Enfoque Humanístico .....                                                | 61        |
| 2.3. DESTREZAS DEL IDIOMA INGLÉS.....                                           | 66        |
| 2.3.1. Destrezas escritas.....                                                  | 67        |
| 2.3.2. Destrezas orales .....                                                   | 70        |
| 2.3.2.1. Dificultades de la destreza oral .....                                 | 72        |
| 2.4. TÉCNICAS USADAS EN EL AULA DE IDIOMAS.....                                 | 76        |
| 2.4.1. Dictado.....                                                             | 76        |
| 2.4.2. Música y canciones .....                                                 | 79        |
| 2.4.3. Proyectos y trabajos por tareas .....                                    | 82        |
| 2.4.4. Interacción .....                                                        | 85        |
| 2.4.5. Gramática .....                                                          | 88        |
| 2.4.6. Vocabulario.....                                                         | 91        |
| 2.4.7. Traducción.....                                                          | 95        |
| 2.5. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....                                            | 98        |
| 2.6. COMIENZO TEMPRANO DEL APRENDIZAJE DE LA L2 .....                           | 101       |
| 2.7. FORMAS DE AGRUPAMIENTO EN EL AULA.....                                     | 106       |
| 2.8. TAMAÑO DEL GRUPO DE ALUMNADO .....                                         | 107       |
| 2.9. USO DEL LIBRO DE TEXTO .....                                               | 108       |
| 2.10. LA TECNOLOGÍA EN EL AULA .....                                            | 110       |
| 2.11. EL PROFESORADO DE INGLÉS. ....                                            | 113       |
| 2.11.1. Motivación para ser docente .....                                       | 113       |
| 2.11.2. La edad del profesorado .....                                           | 114       |
| 2.11.3. El sexo del profesorado .....                                           | 118       |
| 2.11.4. Profesorado de Educación Primaria y Secundaria.....                     | 121       |
| 2.11.5. Acceso a la carrera docente .....                                       | 123       |
| 2.11.6. Funciones del profesorado y problemas en su ejercicio profesional ..... | 128       |
| 2.11.7. Formación del profesorado .....                                         | 130       |
| 2.11.8. Formación inicial del profesorado de inglés.....                        | 131       |
| 2.11.9. Aspectos de la formación del profesorado.....                           | 138       |

|                                                                                                                                                |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.11.10. Formación pedagógica.....                                                                                                             | 140        |
| 2.11.11. Formación en lengua inglesa .....                                                                                                     | 142        |
| 2.11.12. Formación tecnológica.....                                                                                                            | 144        |
| 2.11.13. Formación permanente del profesorado.....                                                                                             | 148        |
| 2.11.14. Estancias en el extranjero del profesorado de lengua extranjera inglés.....                                                           | 153        |
| 2.12. RECURSOS TECNOLÓGICOS EN EL AULA DE INGLÉS .....                                                                                         | 154        |
| <b>3. ESTUDIO EMPÍRICO .....</b>                                                                                                               | <b>157</b> |
| 3.1. POBLACIÓN Y MUESTRA.....                                                                                                                  | 157        |
| 3.2. METODOLOGÍA .....                                                                                                                         | 159        |
| <b>4. RESULTADOS.....</b>                                                                                                                      | <b>161</b> |
| 4.1. ANÁLISIS PRELIMINAR DE LAS ENCUESTAS.....                                                                                                 | 161        |
| 4.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS.....                                                                                                      | 161        |
| 4.2.1. Edad del profesorado.....                                                                                                               | 161        |
| 4.2.2. Profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, FP, EOI, Escuela de adultos y Escuela de Educación Especial..... | 162        |
| 4.2.3. Sexo del profesorado.....                                                                                                               | 163        |
| 4.2.4. Profesorado de centros públicos y privados.....                                                                                         | 164        |
| 4.2.5. Nivel de inglés según sexo.....                                                                                                         | 165        |
| 4.2.6. Número de alumnos por aula.....                                                                                                         | 166        |
| 4.2.7. Diferencias según la razón de elección de la profesión.....                                                                             | 168        |
| 4.2.8. Estudios universitarios realizados .....                                                                                                | 169        |
| 4.2.9. Tipo de localidad donde se sitúa el centro .....                                                                                        | 170        |
| 4.2.10. Estancias en el extranjero .....                                                                                                       | 172        |
| 4.2.11. Nivel de formación inglés oral.....                                                                                                    | 173        |
| 4.2.12. Nivel de formación inglés escrito .....                                                                                                | 174        |
| 4.2.13. Nivel de formación en TIC enseñanza de idiomas.....                                                                                    | 175        |
| 4.2.14. Nivel de formación Pedagogías específicas lenguas extranjeras.....                                                                     | 176        |
| 4.2.15. Nivel de formación Teorías sobre aprendizaje de lenguas extranjeras.....                                                               | 177        |
| 4.2.16. Nivel de formación Enseñanza CLIL.....                                                                                                 | 178        |
| 4.2.17. Nivel de formación enseñanza comunicativa.....                                                                                         | 179        |
| 4.2.18. Nivel de formación en enseñanza por tareas y proyectos.....                                                                            | 180        |
| 4.2.19. Nivel de formación en metodología Jolly phonics .....                                                                                  | 181        |
| 4.2.20. Contribución a la redacción de la Programación Didáctica .....                                                                         | 182        |
| 4.2.21. Formación llevada a cabo en el último año .....                                                                                        | 185        |
| 4.2.22. Uso de la Expresión oral en Educación Infantil .....                                                                                   | 186        |
| 4.2.23. Uso de la Expresión oral en Educación Primaria .....                                                                                   | 188        |
| 4.2.24. Uso de la Expresión oral en Educación Secundaria .....                                                                                 | 192        |
| 4.2.25. Uso de la Expresión oral en Bachillerato.....                                                                                          | 196        |
| 4.2.26. Uso de la Expresión oral en FP .....                                                                                                   | 197        |
| 4.2.27. Uso de la Expresión oral en Escuela de adultos.....                                                                                    | 198        |
| 4.2.28. Uso de la Expresión oral en EOI.....                                                                                                   | 198        |
| 4.2.29. Uso de la Expresión oral en Centro de Educación Especial.....                                                                          | 199        |
| 4.2.30. Uso del libro en Educación Infantil.....                                                                                               | 200        |
| 4.2.31. Uso del libro en Educación Primaria .....                                                                                              | 201        |
| 4.2.32. Uso del libro en Educación Secundaria.....                                                                                             | 205        |
| 4.2.33. Uso del libro en Bachillerato .....                                                                                                    | 209        |
| 4.2.34. Uso del libro en FP.....                                                                                                               | 211        |
| 4.2.35. Uso del libro en Escuela de Adultos.....                                                                                               | 212        |
| 4.2.36. Uso del libro en EOI.....                                                                                                              | 212        |
| 4.2.37. Uso del libro en Centro de Educación especial.....                                                                                     | 213        |
| 4.2.38. Frecuencia con la que realiza dictados.....                                                                                            | 214        |
| 4.2.39. Frecuencia con la que realiza/corriges ejercicios de gramática .....                                                                   | 214        |
| 4.2.40. Frecuencia con la que realiza/corriges ejercicios de vocabulario .....                                                                 | 215        |
| 4.2.41. Frecuencia con la que trabaja la pronunciación correcta con los estudiantes.....                                                       | 216        |
| 4.2.42. Frecuencia con la que enseña y practica el uso del Alfabeto Fonético Internacional .....                                               | 217        |
| 4.2.43. Frecuencia con la que realiza redacciones.....                                                                                         | 217        |

|                                                                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2.44. Frecuencia con la que hace actividades orales en general.....                                                                                  | 218 |
| 4.2.45. Frecuencia con la que explica aspectos gramaticales.....                                                                                       | 219 |
| 4.2.46. Frecuencia con la que explica aspectos de vocabulario .....                                                                                    | 219 |
| 4.2.47. Frecuencia con la que habla con los estudiantes en inglés .....                                                                                | 220 |
| 4.2.48. Frecuencia con la que realiza debates .....                                                                                                    | 221 |
| 4.2.49. Frecuencia con la que escucha y trabaja canciones lingüísticamente .....                                                                       | 222 |
| 4.2.50. Frecuencia con la que canta canciones .....                                                                                                    | 222 |
| 4.2.51. Frecuencia con la que realiza ejercicios de comprensión oral (listening comprehension) ..                                                      | 223 |
| 4.2.52. Frecuencia con la que realiza ejercicios de comprensión lectora (Reading comprehension)                                                        | 224 |
| 4.2.53. Frecuencia con la que realiza actividades de interacción oral tipo role-playing.....                                                           | 225 |
| 4.2.54. Frecuencia con la que realiza juegos.....                                                                                                      | 225 |
| 4.2.55. Frecuencia con la que realiza ejercicios de búsqueda de información en grupo.....                                                              | 226 |
| 4.2.56. Frecuencia con la que realiza actividades de traducción de elementos concretos para<br>aclarar matices .....                                   | 227 |
| 4.2.57. Frecuencia con la que realiza actividades de traducción de frases o textos de forma directa<br>o inversa.....                                  | 227 |
| 4.2.58. Frecuencia con la que realiza actividades de exposiciones orales .....                                                                         | 228 |
| 4.2.59. Frecuencia con la que realiza actividades comunicativas que simulan situaciones reales .                                                       | 229 |
| 4.2.60. Frecuencia con la que realiza explicaciones sobre técnicas de estudio y organización de<br>aprendizaje específicas para la materia .....       | 230 |
| 4.2.61. Frecuencia con la que realiza actividades para promover el uso de un dossier en cualquier<br>formato para el trabajo de los estudiantes.....   | 230 |
| 4.2.62. Frecuencia con la que realiza actividades de ver videos y hace actividades a partir de los<br>mismos.....                                      | 231 |
| 4.2.63. Frecuencia con la que improvisa actividades partiendo de las necesidades o circunstancias<br>del momento.....                                  | 232 |
| 4.2.64. Frecuencia con la que realiza actividades de intercambios comunicativos con alumnos de<br>otros países .....                                   | 232 |
| 4.2.65. Frecuencia con la que realiza actividades para explicar aspectos culturales de países<br>anglófonos .....                                      | 233 |
| 4.2.66. Frecuencia con la que realiza actividades en inglés destinadas a preparar tarea o proyecto<br>final .....                                      | 234 |
| 4.2.67. Frecuencia con la que realiza actividades en inglés para tratar aspectos de la propia cultura<br>.....                                         | 235 |
| 4.2.68. Frecuencia con la que utiliza aplicaciones informáticas en el aula .....                                                                       | 236 |
| 4.2.69. Frecuencia con la que utiliza internet en el aula .....                                                                                        | 237 |
| 4.2.70. Frecuencia con la que trabaja estrategias de compensación para poder establecer<br>intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias..... | 238 |
| 4.2.71. Frecuencia con la que realiza actividades para promover “aprender a aprender” .....                                                            | 239 |
| 4.2.72. Frecuencia con la que realiza exámenes escritos.....                                                                                           | 239 |
| 4.2.73. Frecuencia con la que realiza pruebas orales.....                                                                                              | 240 |
| 4.2.74. Elementos tecnológicos que usas habitualmente en el aula.....                                                                                  | 241 |
| 4.2.75. En qué medida estás de acuerdo con impartir la clase totalmente en lengua extranjera .                                                         | 245 |
| 4.2.76. En qué medida estás de acuerdo con que el material de los alumnos sea de su nivel.....                                                         | 246 |
| 4.2.77. En qué medida estás de acuerdo con que el alumnado lea el mayor número posible de<br>lecturas graduadas .....                                  | 247 |
| 4.2.78. En qué medida estás de acuerdo con que el alumno este expuesto a materiales auténticos<br>de aula .....                                        | 248 |
| 4.2.79. En qué medida estás de acuerdo con que a veces es positivo apartarse del plan de clase<br>para adaptarse a necesidades puntuales .....         | 248 |
| 4.2.80. En qué medida estás de acuerdo con sentirse valorado como profesor .....                                                                       | 249 |
| 4.2.81. En qué medida estás de acuerdo con que el profesorado de inglés debe adaptar su<br>discurso/mimo para ser entendido. ....                      | 250 |
| 4.2.82. En qué medida estás de acuerdo con que se debería usar más las TIC en las clases de inglés<br>.....                                            | 251 |
| 4.2.83. En qué medida estás de acuerdo con que la buena y efectiva comunicación en inglés es el<br>único fin de la clase de inglés.....                | 251 |

|                                                                                                                                                                               |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.2.84. En qué medida estás de acuerdo con que soy un profesor muy involucrado.....                                                                                           | 252        |
| 4.2.85. En qué medida estás de acuerdo con que un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés .....                                            | 253        |
| 4.2.86. En qué medida estás de acuerdo con que me gusta innovar.....                                                                                                          | 254        |
| 4.2.87. En qué medida estás de acuerdo con que mis clases son rutinarias.....                                                                                                 | 255        |
| 4.2.88. En qué medida estás de acuerdo con que imparto clase de forma similar a como me enseñaron a mí como alumno.....                                                       | 256        |
| 4.2.89. En qué medida estás de acuerdo con que la presencia de un asistente de conversación ayuda a resolver los problemas, aspectos culturales y sociales de la lengua ..... | 257        |
| 4.2.90. En qué medida estás de acuerdo con que el alumnado deben tomar ciertas decisiones dentro del aula.....                                                                | 258        |
| 4.2.91. En qué medida estás de acuerdo con que el alumnado deba asumir cierta responsabilidad dentro del aula.....                                                            | 259        |
| 4.2.92. En qué medida estás de acuerdo con que estudiar otra asignatura en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección del idioma.....                     | 260        |
| 4.2.93. Correlaciones más significativas encontradas entre las variables del estudio.....                                                                                     | 261        |
| 4.3.94. Propuestas realizadas por el profesorado.....                                                                                                                         | 270        |
| <b>5. DISCUSIÓN .....</b>                                                                                                                                                     | <b>277</b> |
| 5.1. RASGOS IDENTIFICATIVOS DEL PROFESORADO .....                                                                                                                             | 277        |
| 5.2. PROCEDIMIENTOS USADOS EN EL AULA DE IDIOMAS .....                                                                                                                        | 299        |
| 5.3. MEDIOS ELECTRÓNICOS USADOS EN EL AULA DE IDIOMAS .....                                                                                                                   | 327        |
| 5.4. OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE .....                                                                                                | 334        |
| <b>6. CONCLUSIONES .....</b>                                                                                                                                                  | <b>354</b> |
| 6.1. GRADO DE CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS .....                                                                                                                             | 354        |
| 6.2. CONCLUSIONES GENERALES.....                                                                                                                                              | 356        |
| 6.3. PROPUESTAS DE MEJORA.....                                                                                                                                                | 361        |
| 6.4. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y NUEVAS PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN .....                                                                                                      | 363        |
| <b>7. BIBLIOGRAFÍA.....</b>                                                                                                                                                   | <b>367</b> |
| 7.1. LEGISLACIÓN EDUCATIVA PUBLICADA EN BOE .....                                                                                                                             | 367        |
| 7.2. LEGISLACIÓN EDUCATIVA PUBLICADA EN BOCYL.....                                                                                                                            | 368        |
| 7.3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                                                                                                                                          | 372        |
| <b>8. ANEXOS .....</b>                                                                                                                                                        | <b>450</b> |
| 8.1. CUESTIONARIO ENVIADO AL PROFESORADO.....                                                                                                                                 | 450        |

## Índice de tablas y figuras

### Tablas

|                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 1. <i>Distribución horas semanales/asignatura en Castilla y León</i> .....                               | 22  |
| Tabla 2. <i>Organización de materias y distribución del horario semanal</i> .....                              | 27  |
| Tabla 3. <i>Horario semanal Bachillerato según modalidad</i> .....                                             | 32  |
| Tabla 4. <i>Micro destrezas de la comprensión oral</i> .....                                                   | 73  |
| Tabla 5. <i>Uso de la música en el aula según Brewter (1992); Castro y Navarro (2014)</i> 80                   |     |
| Tabla 6. <i>Grado de Maestro en Educación Primaria. Asignaturas vinculadas a la enseñanza de idiomas</i> ..... | 134 |
| Tabla 7. <i>Máster de Secundaria. Asignaturas específicas de la especialidad de inglés</i> .137                |     |
| Tabla 8. <i>Red de Centros de Formación e Innovación Educativa de Castilla y León</i> ..                       | 152 |
| Tabla 9. <i>Tipo de localidad donde imparte clases</i> .....                                                   | 171 |

### Figuras

|                                                                                                                                                                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1. <i>Resumen de los enfoques en la enseñanza del idioma inglés</i> .....                                                                                                                                               | 53  |
| Figura 2. <i>Secuencias más comunes de enseñanza de la gramática según Fougerouse</i> .                                                                                                                                        | 89  |
| Figura 3. <i>Funcionamiento de la memoria según Håkansson</i> .....                                                                                                                                                            | 94  |
| Figura 4. <i>Edad promedio de docentes y directores de Educación Primaria (ISCED 1), junto con su intervalo de confianza al 95% en los países seleccionados y Comunidades Autónomas españolas. TALIS 2018</i> .....            | 114 |
| Figura 5. <i>Edad promedio de los docentes y directores de Educación Secundaria (ISCED 2), junto con su intervalo de confianza al 95 %, en los países seleccionados y comunidades autónomas españolas. TALIS 2018</i> .....    | 115 |
| Figura 6. <i>Cambios en la distribución de la edad del profesorado de Educación Secundaria en España y en el promedio OCDE (2008, 2013 y 2018). Porcentaje por grupo de edad. TALIS 2018</i> .....                             | 116 |
| Figura 7. <i>Porcentaje de mujeres en el profesorado, por tipo de enseñanza y comunidad autónoma Curso 2018-2019</i> Porcentaje de mujeres en el profesorado, por tipo de enseñanza y comunidad autónoma Curso 2018-2019 ..... | 119 |
| Figura 8. <i>Porcentaje de profesoras y directoras en la etapa de Educación Primaria (ISCED 1) en los países seleccionados y en las comunidades autónomas españolas. TALIS 2018</i> .....                                      | 119 |
| Figura 9. <i>Porcentaje de profesores que dicen haber recibido en su educación formal los aspectos que se mencionan. Educación Primaria. TALIS 2018</i> .....                                                                  | 141 |
| Figura 10. <i>Porcentaje de profesorado de lenguas extranjeras modernas de primera etapa de educación secundaria (CINE 2) que ha viajado al extranjero con fines profesionales, 2018</i> .....                                 | 154 |
| Figura 11. <i>Edad y sexo de los encuestados</i> .....                                                                                                                                                                         | 161 |
| Figura 12. <i>Etapa en la que imparte clases de inglés</i> .....                                                                                                                                                               | 163 |
| Figura 13. <i>Sexo del profesorado</i> .....                                                                                                                                                                                   | 164 |
| Figura 14. <i>Tipo de Centro adscrito el profesorado</i> .....                                                                                                                                                                 | 165 |
| Figura 15. <i>Nivel de inglés según sexo</i> .....                                                                                                                                                                             | 166 |
| Figura 16. <i>Ratio alumnos/profesor</i> .....                                                                                                                                                                                 | 167 |
| Figura 17. <i>Motivo de enseñanza de inglés</i> .....                                                                                                                                                                          | 168 |
| Figura 18. <i>Estudios realizados por el profesorado</i> .....                                                                                                                                                                 | 170 |
| Figura 19. <i>Tipo de localidad donde imparte clases</i> .....                                                                                                                                                                 | 172 |
| Figura 20. <i>Estancias en el extranjero</i> .....                                                                                                                                                                             | 173 |

|                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 21. Nivel formación en inglés oral.....                      | 174 |
| Figura 22. Nivel formación en inglés escrito.....                   | 175 |
| Figura 23. Nivel formación en TIC enseñanza idiomas.....            | 176 |
| Figura 24. Nivel formación en Pedagogías específicas idiomas .....  | 177 |
| Figura 25. Nivel formación en Teorías aprendizaje de idiomas .....  | 178 |
| Figura 26. Nivel formación enseñanza CLIL.....                      | 179 |
| Figura 27. Nivel formación enseñanza comunicativa.....              | 180 |
| Figura 28. Nivel formación enseñanza por tareas/proyectos .....     | 181 |
| Figura 29. Nivel formación metodología Jolly phonics.....           | 181 |
| Figura 30. No leo la Programación Didáctica .....                   | 182 |
| Figura 31. Leo la Programación Didáctica pero no apporto nada ..... | 183 |
| Figura 32. Sigo la editorial del libro .....                        | 183 |
| Figura 33. Se hace conjuntamente en el departamento .....           | 184 |
| Figura 34. La leo y trato de reflejar lo que hago en el aula.....   | 185 |
| Figura 35. Formación llevada en el último año .....                 | 185 |
| Figura 36. Uso oral lengua en 3 años .....                          | 186 |
| Figura 37. Uso oral lengua en 4 años .....                          | 187 |
| Figura 38. Uso oral lengua en 5 años .....                          | 188 |
| Figura 39. Uso oral lengua en 1º EPO.....                           | 189 |
| Figura 40. Uso oral lengua en 2º EPO.....                           | 189 |
| Figura 41. Uso oral lengua en 3º EPO.....                           | 190 |
| Figura 42. Uso oral lengua en 4º EPO.....                           | 191 |
| Figura 43. Uso oral lengua en 5º EPO.....                           | 191 |
| Figura 44. Uso oral lengua en 6º EPO.....                           | 192 |
| Figura 45. Uso oral lengua en 1º ESO .....                          | 193 |
| Figura 46. Uso oral lengua en 2º ESO .....                          | 193 |
| Figura 47. Uso oral lengua en 3º ESO .....                          | 194 |
| Figura 48. Uso oral lengua en 3º ESO PMAR.....                      | 195 |
| Figura 49. Uso oral lengua en 4º ESO .....                          | 195 |
| Figura 50. Uso oral lengua en 4º ESO PMAR.....                      | 196 |
| Figura 51. Uso oral lengua en 1º Bachillerato.....                  | 196 |
| Figura 52. Uso oral lengua en 2º Bachillerato.....                  | 197 |
| Figura 53. Uso oral lengua en FP.....                               | 198 |
| Figura 54. Uso oral lengua en escuela de Adultos .....              | 198 |
| Figura 55. Uso oral lengua en EOI .....                             | 199 |
| Figura 56. Uso oral lengua en Centro de Educación Especial .....    | 199 |
| Figura 57. Uso libro en 3 años .....                                | 200 |
| Figura 58. Uso libro en 4 años .....                                | 201 |
| Figura 59. Uso libro en 5 años .....                                | 201 |
| Figura 60. Uso libro en 1ºEPO.....                                  | 202 |
| Figura 61. Uso libro en 2ºEPO.....                                  | 202 |
| Figura 62. Uso libro en 3ºEPO.....                                  | 203 |
| Figura 63. Uso libro en 4ºEPO.....                                  | 204 |
| Figura 64. Uso libro en 5ºEPO.....                                  | 204 |
| Figura 65. Uso libro en 6ºEPO.....                                  | 205 |
| Figura 66. Uso libro en 1ºESO .....                                 | 205 |
| Figura 67. Uso libro en 2ºESO .....                                 | 206 |
| Figura 68. Uso libro en 3ºESO .....                                 | 207 |
| Figura 69. Uso libro en 3ºESO PMAR .....                            | 208 |
| Figura 70. Uso libro en 4º ESO .....                                | 208 |
| Figura 71. Uso libro en 4º ESO PMAR .....                           | 209 |

|                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 72. <i>Uso libro en 1º Bachillerato</i> .....                                              | 210 |
| Figura 73. <i>Uso libro en 2º Bachillerato</i> .....                                              | 211 |
| Figura 74. <i>Uso libro en FP</i> .....                                                           | 211 |
| Figura 75. <i>Uso libro en Escuela de Adultos</i> .....                                           | 212 |
| Figura 76. <i>Uso libro en EOI</i> .....                                                          | 213 |
| Figura 77. <i>Uso libro en Centro de Educación Especial</i> .....                                 | 213 |
| Figura 78. <i>Frecuencia realiza dictados</i> .....                                               | 214 |
| Figura 79. <i>Frecuencia realiza ejercicios de gramática</i> .....                                | 215 |
| Figura 80. <i>Frecuencia realiza ejercicios de vocabulario</i> .....                              | 216 |
| Figura 81. <i>Frecuencia realiza ejercicios de pronunciación</i> .....                            | 216 |
| Figura 82. <i>Frecuencia enseña alfabeto fonético</i> .....                                       | 217 |
| Figura 83. <i>Frecuencia realiza redacciones</i> .....                                            | 218 |
| Figura 84. <i>Frecuencia realiza actividades orales</i> .....                                     | 218 |
| Figura 85. <i>Frecuencia explica aspectos gramaticales</i> .....                                  | 219 |
| Figura 86. <i>Frecuencia explica aspectos vocabulario</i> .....                                   | 220 |
| Figura 87. <i>Frecuencia habla en inglés a los estudiantes</i> .....                              | 221 |
| Figura 88. <i>Frecuencia realiza debates</i> .....                                                | 221 |
| Figura 89. <i>Frecuencia escucha/trabaja canciones</i> .....                                      | 222 |
| Figura 90. <i>Frecuencia canta canciones</i> .....                                                | 223 |
| Figura 91. <i>Frecuencia realiza ejercicios comprensión oral</i> .....                            | 224 |
| Figura 92. <i>Frecuencia realiza ejercicios comprensión lectora</i> .....                         | 224 |
| Figura 93. <i>Frecuencia realiza actividades interacción oral</i> .....                           | 225 |
| Figura 94. <i>Frecuencia realiza juegos</i> .....                                                 | 226 |
| Figura 95. <i>Frecuencia realiza búsqueda información</i> .....                                   | 226 |
| Figura 96. <i>Frecuencia realiza traducción elementos concretos</i> .....                         | 227 |
| Figura 97. <i>Frecuencia realiza traducción frases/textos</i> .....                               | 228 |
| Figura 98. <i>Frecuencia realiza exposiciones orales</i> .....                                    | 229 |
| Figura 99. <i>Frecuencia realiza actividades recreativas de la realidad</i> .....                 | 229 |
| Figura 100. <i>Frecuencia explica técnicas estudio inglés</i> .....                               | 230 |
| Figura 101. <i>Frecuencia promueve uso dossier</i> .....                                          | 231 |
| Figura 102. <i>Frecuencia ve vídeos en inglés</i> .....                                           | 231 |
| Figura 103. <i>Frecuencia improvisa actividades partiendo de necesidades</i> .....                | 232 |
| Figura 104. <i>Frecuencia posibilita intercambios comunicativos con alumnos extranjeros</i> ..... | 233 |
| Figura 105. <i>Frecuencia explica aspectos culturales</i> .....                                   | 234 |
| Figura 106. <i>Frecuencia actividades para tarea/proyecto</i> .....                               | 235 |
| Figura 107. <i>Frecuencia tratar aspectos cultura</i> .....                                       | 236 |
| Figura 108. <i>Frecuencia utiliza aplicaciones informáticas</i> .....                             | 237 |
| Figura 109. <i>Frecuencia utiliza internet en el aula</i> .....                                   | 238 |
| Figura 110. <i>Frecuencia utiliza estrategias de compensación</i> .....                           | 238 |
| Figura 111. <i>Frecuencia promueve “aprender a aprender”</i> .....                                | 239 |
| Figura 112. <i>Frecuencia realiza exámenes escritos</i> .....                                     | 240 |
| Figura 113. <i>Frecuencia realiza pruebas orales</i> .....                                        | 240 |
| Figura 114. <i>Elementos tecnológicos usados</i> .....                                            | 242 |
| Figura 115. <i>Elementos tecnológicos usados</i> .....                                            | 243 |
| Figura 116. <i>Elementos tecnológicos usados</i> .....                                            | 243 |
| Figura 117. <i>Elementos tecnológicos usados</i> .....                                            | 244 |
| Figura 118. <i>Elementos tecnológicos usados</i> .....                                            | 245 |
| Figura 119. <i>Clases totalmente en inglés</i> .....                                              | 246 |
| Figura 120. <i>Material alumnado nivel alumno</i> .....                                           | 247 |
| Figura 121. <i>Lectura lecturas graduadas</i> .....                                               | 247 |



|                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 122. <i>Exposición alumnado a materiales auténticos</i> .....                | 248 |
| Figura 123. <i>A veces importante apartarse del plan general</i> .....              | 249 |
| Figura 124. <i>Me siento valorado como profesor</i> .....                           | 250 |
| Figura 125. <i>Profesor debe adaptar discurso/mimo</i> .....                        | 250 |
| Figura 126. <i>Se deben usar más las TIC</i> .....                                  | 251 |
| Figura 127. <i>Fin de la clase efectiva comunicación</i> .....                      | 252 |
| Figura 128. <i>Soy un profesor involucrado</i> .....                                | 253 |
| Figura 129. <i>Un buen libro la herramienta más importante</i> .....                | 254 |
| Figura 130. <i>Me gusta innovar</i> .....                                           | 255 |
| Figura 131. <i>Mis clases son rutinarias</i> .....                                  | 256 |
| Figura 132. <i>Imparto clases al igual que me enseñaron</i> .....                   | 257 |
| Figura 133. <i>Asistente conversación resuelve problemas</i> .....                  | 258 |
| Figura 134. <i>Estudiantes deben tomar ciertas decisiones</i> .....                 | 259 |
| Figura 135. <i>Estudiantes deben asumir responsabilidad</i> .....                   | 260 |
| Figura 136. <i>Estudiar otra asignatura en inglés puede ser negativo</i> .....      | 261 |
| Figura 137. <i>Evolución de la ratio estudiantes-profesor según Comunidad</i> ..... | 282 |

## 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

BOCYL Boletín Oficial de Castilla y León

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

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

CPRC Centro privado-concertado

CRA Centro rural agrupado

DVD Digital Versatile Disc; Digital Video Disc

EBAU Evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad

EE. OO. II. Escuelas Oficiales de Idiomas

EEI Escuela de Educación Infantil

EGB Educación General Básica

EI Educación Infantil

EPO Educación Primaria

EPAPU Centro Público de Educación y 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  
LOMLOE Ley Orgánica de Modificación de la LOE  
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)  
EBAU Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad  
PMAR Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento  
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

En los tiempos actuales y con todo lo sucedido durante la pasada pandemia provocada por el COVID-19 se han generado una especial sensibilidad y se ha puesto la diana en los sistemas educativos que tenemos en España y los métodos usados por parte de los docentes. Críticas que han subrayado tanto los padres de los alumnos como los propios alumnos (Martínez-Novillo y Alonso, 2021). (Se tratarán todos los términos de forma inclusiva recogiendo a ambos sexos como “alumnos” que recoge tanto a los alumnos como a las alumnas.)

Entre los motivos que han inducido el fenómeno son, por una parte, los bajos valores obtenidos en los informes PISA (2018) con relación a otros países, y la alta tasa de abandono escolar temprano de un 20,2% en los hombres y de un 11,6% en las mujeres (INE, 2021). España se sitúa como uno de los países europeos con mayor porcentaje de alumnos que repiten curso en los años de escolarización obligatoria con una tasa de 28,7% (PISA, 2018).

Esto hace que sea necesario revisar los motivos de estos resultados, por una parte, por las propias administraciones, por otra parte, por el colectivo de personas que trabajamos en el mundo educativo como es mi caso.

Uno de los motivos que subyacen también en esta revisión son las políticas llevadas a cabo por los distintos gobiernos con relación al mundo educativo.

Después de la entrada en democracia de España y más especialmente esta última década, las reformas educativas se han ido sucediendo cuando se ha ido cambiando de partido político en el gobierno afectando de una forma total a todos los integrantes y niveles del sistema educativo (Serrano et al., 2021).

Las primeras reformas sí consiguieron crear una voluntad de cambio y de reflexión, pero actualmente solo se ha logrado un calendario de cambios normativos, organizativos, curriculares, estructurales y administrativos que solo responden a puros

afanes electoralistas en contra de la mejora del sistema educativo tan tocado (Viñao 2006: 50).

Dentro de esta coyuntura de evaluaciones y cambios legislativos muchos investigadores están revisando los distintos aspectos sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras y de todo el profesorado y profesorado auxiliar en las aulas mostrando en muchos de los casos los resultados obtenidos en los distintos niveles (Bonnet, 2002; Corpas Arellano, 2007; INE, 2012; PISA, 2018; Villanueva, 2016), de las destrezas orales y escritas (Cajide Val y Vez Jeremías, 2012; Calvo Benzies, 2013b; Corpas y Madrid, 2009; Echauri et al., 2021; Madrid, 1997; Vez y Martínez, 2004), en la propia formación del profesorado (Monasterio et al., 2021; Rubio y Schwarzer, 2011) del extendido uso y aprovechamiento de las tecnologías en el aula y diferentes herramientas y materiales usados en el aula (Blessinger y Wankel, 2013; Calderón, 2021; Eurydice, 2012 a; Hernández, 2009; Hornero et al., 2013; Laura et al., 2021).

Ampliamente se puede comprobar las continuadas y serias deficiencias que existen con la enseñanza del idioma inglés desde su formación inicial pasando por las distintas destrezas y las formas en que son enseñadas y la evaluación asimétrica llevada por los distintos profesionales que la imparten (Dorado et al., 2017). Es por ello necesario el estudio de todos estos aspectos.

Con este trabajo se intentará describir y explicar los distintos elementos que rodean la enseñanza del inglés, como el nivel de estudios del profesorado, la formación que poseen, el nivel de este profesorado, las destrezas que tienen, la formación permanente que reciben, la metodología que usan en las clases en los distintos niveles y las distintas actividades empleadas y como no, el análisis de las distintas herramientas tecnológicas empleadas en sus clases en estos momentos en que se ha dado un gran apoyo a su uso debido a la pandemia.

## 1.2. Objetivos de la tesis doctoral

Como señala Fernández Enguita (2016) son muchas las instituciones como la OCDE o distintos informes como PISA (2012, 2015, 2018 y 2022) que destacan que la calidad de un sistema educativo no puede ser mayor que la de los docentes que lo componen y

como este modelo de profesorado altamente cualificado y reconocido es el que hace mejorar el propio sistema educativo como es el caso tan conocido de Finlandia.

Queremos también guiar al profesorado señalando cual es la formación permanente de sus compañeros de profesión dando pistas sobre las necesidades encontradas y que tratan de responder con esta formación.

Aunque el actor principal de todo proceso educativo es el alumno, también es el profesor el agente principal y mediador entre profesorado-materia y alumno y el único capaz de adaptarse en condiciones para el éxito educativo (Imbernón, 2017).

Con el fin de contribuir a esa excelencia se proponen 4 objetivos en esta tesis:

1. Enumerar y describir de las características del profesorado que integra la plantilla docente tanto de Burgos capital como provincia señalando aspectos como la formación tanto inicial como permanente de los mismos como también la descripción de las principales metodologías y herramientas usadas por estos docentes en su práctica diaria y lo de acuerdo o no que están con distintas afirmaciones.
2. Describir las variables más significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de inglés teniendo en cuenta las variables dependientes, independientes como variable de control y las principales correlaciones entre las 155 variables presentes en el cuestionario.
3. Identificar y analizar todas las observaciones aportadas por los encuestados para desgranar las fortalezas y debilidades detectadas por los propios profesores para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y que ven necesario en su quehacer diario.
4. Generar propuestas de mejora tras el análisis de todos los resultados aportados por el cuestionario y aportados por los propios profesores en el último apartado del cuestionario. Propuestas que pueden ayudar a los futuros profesionales en la enseñanza a tener una mejor guía en un buen desarrollo futuro a la hora de enfrentarse al aula.

### 1.3. Organización de la tesis

Esta tesis doctoral se organiza en 8 apartados. En el primer apartado encontramos el índice general e índice de tablas y figuras, la relación alfabética de siglas, acrónimos y abreviaturas, la parte introductoria donde se detallan los motivos que hacen necesario el desarrollo de esta, la organización de esta y los objetivos que se pretenden lograr.

En el segundo apartado se describe el marco teórico donde se definen las distintas teorías acontecidas en la enseñanza de la lengua inglesa, indicando su desarrollo histórico, las distintas leyes educativas y la forma que articulan a esta asignatura en el currículum, las distintas metodologías que son empleadas para desarrollar las 5 destrezas básicas, pasando a describir al profesorado y la formación tanto inicial que necesitan tener para poder ejercer como la permanente describiendo algunos de los programas .

En el tercer apartado se describirá la metodología usada para alcanzar los objetivos propuestos describiendo la herramienta usada. La población universo y muestra, el procedimiento y fases llevadas en la entrega, recogida y análisis del cuestionario para su consiguiente análisis e interpretación de la información recogida en el mismo y su traslado al programa estadístico.

En el cuarto, se llevará a cabo un estudio descriptivo y correlacional de todas las variables presentes en el cuestionario usando para ello distintos gráficos, cuadros y correlaciones enmarcando los resultados más significativos y que respondan mejor a los objetivos a lograr.

Pasamos después al quinto apartado donde se procede a la discusión de resultados logrados con el análisis destacando los más significativos tanto para el logro de objetivos como comparativamente hablando con otros informes previos a este.

En la siguiente apartado se harán propuestas de mejora en la enseñanza de idiomas en esta provincia de Burgos y a nivel autonómico teniendo en cuenta los principales resultados obtenidos.

En el séptimo se encuentra el listado de toda la bibliografía y fuentes documentales consultadas junto a toda la legislación a nivel nacional, autonómico como provincial. Por último, en el octavo se hallan los anexos del trabajo.



## 2. MARCO TEÓRICO

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

Esta tesis se ha llevado a cabo justo en un periodo de tiempo en que está implantada de forma completa la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE), para la mejora de la calidad educativa. y que para cuando acabe el depósito de esta estará la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Los cuestionarios llevados a cabo al profesorado se han realizado con la LOMCE sin estar afectado por ello por la nueva ley y se han realizado en periodo de pandemia durante el curso escolar 2020-2021.

Para una correcta interpretación de la presencia de la Lengua inglesa en el sistema educativo se describirá el sistema educativo desde Educación Infantil hasta los cursos preuniversitarios donde esta asignatura es enseñada ya sea de forma obligatoria u optativa y con una mayor o menor presencia en el horario lectivo. Se ha contado también con la colaboración de las Escuelas de Educación Especial aunque con una muestra muy reducida.

Según establecía la LOMCE en los artículos 6 bis, 9, 14-16, 18, 24-26, 32, 35, 45-47 y 50 el sistema educativo está compuesto por los distintos niveles:

#### **2.1.1. Educación Infantil (0-6 años)**

Este periodo de escolarización está compuesto por dos ciclos de 3 años cada uno y como objetivo prioritario tiene esta etapa “contribuir a su desarrollo físico, afectivo, social e intelectual” (MECD, 2018b).

Tiene un carácter totalmente voluntario, aunque no estando sufragado por la administración hasta el segundo ciclo de Educación Infantil. El primer ciclo suele ser llevado a cabo en guarderías gestionadas o bien por entes públicas como ayuntamientos o de carácter privado dentro de centros concertados o empresas de carácter privado.

Como la propia LOMCE establece se establecerá una estrecha relación con los padres/tutores destacando la gran responsabilidad de éstos en el desarrollo de sus hijos.

Hay que señalar que las áreas y contenidos que se abordan en esta educativa tendrán en cuenta al desarrollo y la etapa evolutiva proponiendo aprendizajes globalizados, significativos y como exponente principal el interés del alumnado con el objetivo de un desarrollo pleno (LOMCE 8/2013) (Hernández, 2022).

En el primer ciclo de educación se atiende a niños/as desde el nacimiento hasta los 3 años. Se imparte en Escuelas de Educación Infantil, algunas de las cuales son titularidad de la Administración de Castilla y León, otras de carácter privado.

Los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil se orientan a lograr un desarrollo integral y armónico de los niños/as, a procurar los aprendizajes que contribuyan y hagan posible dicho desarrollo tratando lograr la equidad y la conciliación familiar (León et al., 2022).

La admisión a escuelas infantiles de la Administración de Castilla y León está regulada por la Orden EDU/137/2012, de 15 de marzo, por la que se regula el proceso de admisión en las Escuelas Infantiles para cursar el Primer Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Los ámbitos o áreas de experiencia en que se divide esta etapa son el “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”, el “Conocimiento del entorno” y el desarrollo de “Lenguajes: comunicación y representación”.

Además, se tratará de iniciar a la lectura y a la escritura al alumno de manera muy progresiva, así como el inicio en la enseñanza de habilidades numéricas básicas, en habilidades en tecnologías de la comunicación y en la expresión visual y musical teniendo también presentes la educación en valores tanto en la convivencia entre iguales, en la igualdad en todo tipo de ámbitos.

En el caso de la lengua extranjera se comenzará a impartir en el primer curso del segundo ciclo de Infantil basando su enseñanza en actividades orales, en juegos y actividades de interés para el alumno.

La evaluación de este ciclo se llevará a cabo de forma globalizada, continua y formativa.

Por otra parte, los profesionales encargados de impartir en este primer ciclo serán profesores que tengan la titulación de Maestro con la especialización en Educación Infantil o el título de Grado equivalente, o con el título de Técnico Superior en Educación Infantil o equivalente.

El proceso de admisión se cuenta con un soporte normativo, y mecanismos equitativos para contribuir a una mayor calidad en la gestión del mismo estableciendo un completo catálogo de principios reguladores del proceso garantizando un acceso a la enseñanza o la libre elección de centro, generando igualdad en la aplicación de las normas, en la calidad educativa, en la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE), regula en el título II capítulo III, la escolarización en centros públicos y privados concertados. Este capítulo se ha visto afectado por la modificación que la citada ley orgánica ha efectuado la Ley Orgánica 3/2020, 29 de diciembre (LOMLOE).

El segundo ciclo de la Educación Infantil la impartición será realizada por profesores con el título de Maestro y la especialidad de Educación Infantil o el título de Grado equivalente. Las enseñanzas de lengua extranjera, en este caso inglés, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente.

La Educación Infantil podrá ser impartida en 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).

### **2.1.2. Educación Primaria (6-12 años)**

Esta etapa educativa es considerada una de las más importantes ya que por un lado tiene un carácter obligatorio y además sientan las bases para el buen desarrollo intelectual posterior del alumnado.

Es por ello, que, lo que pretende esta etapa es la facilitación al alumnado de los aprendizajes de la expresión tanto oral como comprensión lectora óptima, la correcta escritura, el cálculo matemático, un inicio al conocimiento de nociones básicas de cultura, el desarrollo mayor de hábitos de convivencia y otros como habilidad de aprender a aprender, desarrollo de habilidades creativas, artísticas y afectivas junto a la diversidad cultural actual (Bochaca et al., 2022).

Este periodo educativo está dividido en seis cursos académicos y en cada uno de ellos se contemplarán unidades de programación, evaluación y promoción haciéndose necesario la detección temprana del alumnado con necesidades educativas especiales garantizando la atención individualizada.

Además, será de carácter obligatorio la impartición tanto de Matemáticas como Lengua Castellana todos los días de la semana y la dedicación de al menos 30 minutos al desarrollo de las habilidades lecto-escritoras.

Las áreas que tendrá este periodo escolar serán por un lado asignaturas troncales como son Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, primera Lengua extranjera “inglés” y por otro lado asignaturas específicas como Educación Artística, Educación Física y Religión o Valores Cívicos pudiendo en los cursos de 5º y 6º los padres seleccionar una segunda lengua extranjera.

La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de esta etapa. La enseñanza de música, de educación física y de lenguas extranjeras, será impartida por maestros con la especialización o cualificación correspondiente como Diplomatura en lenguas extranjeras entre otros (MECD, 2018c). Cada grupo de alumnos tendrá un tutor si bien se podrá nombrar un tutor ayudante. El tutor permanecerá con su grupo de alumnos, al menos, durante el 1º y 2º cursos. Asimismo, se favorecerá la permanencia del tutor en los cursos de 1º a 3º y de 4º a 6º.

Al igual que la anterior etapa la evaluación será continua, global y formativa considerando el desarrollo del resto de áreas teniendo en cuenta los criterios y estándares de aprendizaje para saber si el alumno promociona al siguiente curso escolar. Como norma general, se podrá repetir una sola vez durante la etapa, con un plan

específico de refuerzo o recuperación y apoyo para garantizar la integración al alumnado con su grupo de iguales y un pleno desarrollo integral.

Serán los propios maestros de cada curso los que decidan si el alumno promociona o no al curso siguiente llevándose en sexto de primaria una evaluación final individualizada a todo el alumnado en la que se comprobará el grado de adquisición de las competencias en Comunicación Lingüística, Matemática y en Ciencia y Tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa.

Se parte de la premisa de que el alumnado está ya familiarizado con ésta desde Educación Infantil dando prioridad a las actividades orales en los primeros cursos de esta etapa, incorporando otras destrezas en función del nivel de progreso del alumno tratando de lograr competencias orales y de escritura eficaces adaptadas a los intereses y necesidades del alumno. “competencia comunicativa oral y escrita, eficaz e contextualizada.

Con relación a la enseñanza de Lenguas extranjeras las actividades en que se sitúe el aprendizaje de la lengua extranjera deberán proporcionar aprendizajes funcionales enmarcados en el ámbito de la interacción social cotidiana, de las relaciones familiares, de lo laboral o de lo educativo (Decreto 4/2017).

En cuanto a los planes bilingües los profesores que imparten Lengua extranjera se coordinaran con los profesores del plan bilingüe, aspecto muy importante a tener en cuenta, ya que el número de este tipo de centros está aumentando mucho en la actualidad y una buena coordinación es clave para lograr un buen desarrollo de la competencia en lenguas extranjeras en este caso inglés.

Por otro lado, el alumnado tendrá en este ciclo un total de 25 horas lectivas que serán distribuidas de forma semanal como se puede ver en el cuadro:

**Tabla 1. Distribución horas semanales/asignatura en Castilla y León**

| <i>Distribución horas semanales/asignatura en Castilla y León</i> |     |     |     |      |      |      |
|-------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|------|------|------|
|                                                                   | 1º  | 2º  | 3º  | 4º   | 5º   | 6º   |
| Ciencias de la                                                    | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 2:30 | 2:30 | 2:30 |

|                            |                             |                           |                           |                   |                   |                   |
|----------------------------|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Naturaleza                 |                             |                           |                           |                   |                   |                   |
| Ciencias                   | 1,5                         | 1,5                       | 2                         | 2:30              | 2:30              | 2:30              |
| Sociales                   |                             |                           |                           |                   |                   |                   |
| 1ª Lengua Extranjera       | 2                           | 2,5                       | 2,5                       | 3                 | 3                 | 3                 |
| Lengua Castellana          | 6                           | 6                         | 6                         | 4,5               | 4,5               | 5                 |
| Matemáticas                | 5                           | 5                         | 5                         | 4,5               | 4,5               | 4,5               |
| Educación Física           | 2,5                         | 2,5                       | 2                         | 2,5               | 2,5               | 2,5               |
| Religión/Valores éticos    | 1,5                         | 1,5                       | 1,5                       | 1,5               | 1,5               | 1,5               |
| Educación artística/Música | 2,5(1 hora al menos Música) | 2(1 hora al menos Música) | 2(1 hora al menos Música) | 2 (1 hora Música) | 2 (1 hora Música) | 2 (1 hora Música) |

*Nota.* Elaboración propia

### 2.1.3. Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años)

En la actualidad la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es la última etapa de educación obligatoria que hay en España. Es de carácter gratuito y lo forman cuatro niveles, de 1º a 4º de ESO.

En este ciclo que hay diferencias en cuanto al número de veces que puede repetir los alumnos ya que pueden permanecer más de un año por nivel si el alumno no logra superar los niveles mínimos requeridos para la promoción. Si que es verdad, que actualmente debido a la pandemia el hacer repetir debe ser algo muy anecdótico y solo se producirá si hay condiciones muy especiales que recomienden esa alternativa. La estancia del alumno puede ser prolongada por estas circunstancias hasta los 19 años en alumno de carácter ordinario o hasta los 21 años en alumnos inscritos en de Educación Especial.

Como establece la LOMCE desde el curso 2015-2016 con la completa implantación de la Ley la ESO se divide en dos ciclos, el primero formado por 1º y 2º de la ESO y el segundo ciclo formado por 3º y 4º de la ESO. Este segundo ciclo da la opción de elegir

entre las enseñanzas académicas orientadas hacia alumnos que vayan a cursar en el futuro Bachillerato o la opción de enseñanzas aplicadas dirigida a alumnado que tiende a cursar estudios de Formación profesional o las ramas de Bachillerato por letras o Ciencias mixtas.

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte la Educación pretende alcanzar las siguientes premisas:

- “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).

Una de las novedades que también introdujo esta ley educativa es la prueba final evaluativa en 4º de la ESO que, si en un principio se estableció tenerla aprobada para poder obtener el título, finalmente se ha quedado en una simple prueba para ver el nivel final del alumno sin ningún trasfondo.

Por parte de la LOMCE se trata de que el profesorado que imparte asignaturas de Lengua Extranjera lo lleven a cabo usando una metodología comunicativa 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 (Arias-Castro, 2018; Sánchez-Tarazaga y Manso, 2022).

Los docentes de este nivel deben 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 Castilla y León, la formación actualmente requerida en los procesos selectivos de la red pública es la de grado o licenciatura, priorizando los grados o licenciaturas en filología inglesa, en traducción e interpretación, siempre que se hubiese cursado inglés como lengua extranjera.

Es el artículo 100.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece que, para ejercer la docencia en las diferentes enseñanzas reguladas en la misma, será necesario estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza, estableciendo que los requisitos para el ingreso en los cuerpos de funcionarios docentes, exige estar en posesión de la formación pedagógica y didáctica a que se refiere el citado artículo 100.2 para el ingreso en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, el Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional, el Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas (excepto especialidades de Arte Dramático), el Cuerpo de Profesores de Artes Plásticas y Diseño y el Cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas.

Por otro lado, el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en Educación Secundaria obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria, regula la formación pedagógica y didáctica.

Para ejercer la docencia en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y enseñanza de idiomas, será necesario estar en posesión de un título oficial de máster que acredite la formación pedagógica y didáctica de posgrado, de acuerdo con lo exigido por los artículos 94, 95 y 97 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación debiendo poseer el título de máster cumpliendo las condiciones incluidas en el Acuerdo de Consejo de Ministros, de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación



Profesional y enseñanzas de idiomas y haya sido verificado de acuerdo con lo dispuesto en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos de verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Asimismo, la Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre, establece la formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que estando en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia no pueden realizar los estudios de máster (Real Decreto-ley 31/2020).

Por parte del Real Decreto-Ley 31/2020 y de manera excepcional al curso 2020-2020, y hasta terminar este curso académico debido a las circunstancias extraordinarias derivadas de la pandemia generada por la COVID-19 que motivaron su aprobación, se permite que las administraciones educativas puedan nombrar funcionarios interinos para los cuerpos de profesores de Enseñanza Secundaria, profesores técnicos de Formación Profesional, profesores de música y artes escénicas, profesores de artes plásticas y diseño y profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, que no estén en posesión del máster, o formación equivalente, que acredite la formación pedagógica y didáctica de posgrado, para plazas adicionales derivadas de las medidas motivadas por la pandemia de la COVID-19, cuando no sea posible nombrar a candidatos que estén en posesión de dicho máster.

Es por ello por lo que, durante el curso en que llevé a cabo las encuestas algunas de las encuestas han podido ser llevadas a cabo por profesorado de idiomas que puede que no tengan posesión del Máster de Educación Secundaria-Bachillerato-FP o que tampoco poseyeran el CAP.

El profesorado de los centros privados podrá impartir las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria o de Bachillerato si reúne los siguientes requisitos de formación:

- a) Tener un título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o un título oficial de Educación superior de Graduado, o equivalente académico,
- b) Acreditar una cualificación específica adecuada para impartir las materias respectivas.

c) Tener la formación pedagógica y didáctica a la que hace referencia el artículo 100.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Real Decreto 860/2010).

Por otro lado, las horas que se dan en cada asignatura y en cada curso se distribuyen en Castilla y León de la siguiente forma:

**Tabla 2. Organización de materias y distribución del horario semanal**

| <b>PRIMER CICLO</b>                       |                                    |           |           |
|-------------------------------------------|------------------------------------|-----------|-----------|
| <b>MATERIAS</b>                           | <b>Periodos lectivos semanales</b> |           |           |
|                                           | <b>1º</b>                          | <b>2º</b> | <b>3º</b> |
| <b>TRONCALES</b>                          |                                    |           |           |
| Biología y Geología                       | 3                                  |           | 2         |
| Física y Química                          |                                    | 3         | 2         |
| Geografía e Historia                      | 3                                  | 3         | 3         |
| Lengua Castellana y Literatura            | 4                                  | 4         | 4         |
| Matemáticas                               | 4                                  | 4         | 4         |
| Primera lengua extranjera                 | 4                                  | 3         | 3         |
| <b>ESPECÍFICAS</b>                        |                                    |           |           |
| Educación Física                          | 2                                  | 2         | 2         |
| Religión o Valores Éticos                 | 1                                  | 2         | 1         |
| Educación Plástica, Visual y Audiovisual* | 3                                  |           | 3         |
| Tecnología*                               | 3                                  |           | 3         |

|                 |   |   |
|-----------------|---|---|
| Música*         | 3 | 3 |
| Cultura Clásica | 3 |   |

### LIBRE CONFIGURACIÓN AUTONÓMICA\*\*

|                                                      |           |           |           |
|------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Conocimiento del Lenguaje                            |           |           |           |
| Conocimiento de las Matemáticas                      |           | 2         |           |
| Segunda Lengua extranjera                            |           |           |           |
| Control y robótica                                   |           |           |           |
| Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial |           |           |           |
| Lengua y cultura china                               |           |           | 2         |
| Resolución de problemas                              |           |           |           |
| Taller de artes plásticas                            |           |           |           |
| Taller de expresión musical                          |           |           |           |
| Tutoría                                              | 1         | 1         | 1         |
| <b>PERIODOS SEMANALES</b>                            | <b>30</b> | <b>30</b> | <b>30</b> |

\* Materias entre las que el alumno cursará dos en tercer curso.

\*\* Materias entre las que el alumno cursará una en cada uno de los cursos

| SEGUNDO CICLO                                    |                             |                          |
|--------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|
|                                                  | Períodos lectivos semanales |                          |
| MATERIAS                                         | Enseñanzas<br>aplicadas     | Enseñanzas<br>académicas |
| TRONCALES                                        |                             |                          |
| Troncales generales                              |                             |                          |
| Geografía e Historia                             | 3                           |                          |
| Lengua Castellana y Literatura                   | 4                           |                          |
| Matemáticas (una para cada<br>opción)            | 4                           |                          |
| Primera lengua extranjera                        | 3                           |                          |
| Troncales de opción                              |                             |                          |
| Biología y Geología                              | 4                           |                          |
| Física y Química                                 | 4                           |                          |
| Economía                                         | 4                           |                          |
| Latín                                            | 4                           |                          |
| Ciencias Aplicadas a la Actividad<br>Profesional | 4                           |                          |
| Iniciación a la Actividad                        | 4                           |                          |

## Emprendedora y Empresarial

|                                                  |   |   |
|--------------------------------------------------|---|---|
| Tecnología                                       | 4 |   |
| <b>ESPECÍFICAS</b>                               |   |   |
| Educación Física                                 | 2 | 2 |
| Religión o Valores Éticos                        | 1 | 1 |
| Cultura Científica*                              |   |   |
| Cultura Clásica*                                 |   |   |
| Música*                                          |   |   |
|                                                  | 2 |   |
| Educación Plástica, Visual y Audiovisual*        |   |   |
| Tecnologías de la Información y la Comunicación* |   |   |
| <b>LIBRE CONFIGURACIÓN AUTONÓMICA</b>            |   |   |
| Tecnología                                       |   | 2 |
| Laboratorio de ciencias                          |   | 2 |
| Conocimiento del Lenguaje                        |   |   |
| Conocimiento de las Matemáticas                  |   |   |
|                                                  | 2 |   |
| Educación financiera                             |   |   |
| Geografía económica                              |   |   |

|                             |           |           |
|-----------------------------|-----------|-----------|
| Iniciación profesional      |           |           |
| Lengua y cultura china      |           |           |
| Lengua y cultura gallega    |           |           |
| Literatura universal        |           |           |
| Programación informática    |           |           |
| Segunda Lengua extranjera   |           |           |
| Taller de artes escénicas   |           |           |
| Taller de expresión musical |           |           |
| Tutoría                     | 1         |           |
| <b>PERIODOS SEMANALES</b>   | <b>30</b> | <b>30</b> |

\*Materias de entre las que el alumno podrá cursar dos o una si cursa además una materia de libre configuración autonómica.

*Nota.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014-2020)

En el caso de Castilla y León la tipología de Centros donde se imparte Educación Secundaria se les denomina Institutos de Enseñanza Secundaria (IES), aunque también hay otros como 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**

Otra de las etapas en la que se han pasado cuestionarios es en el Bachillerato que es una etapa post obligatoria que tipo voluntario que es una de las opciones que el alumno tiene una vez superado la Educación Secundaria Obligatoria y que se forma por dos cursos 1º

y 2º y que habitualmente los alumnos usan como trampolín o bien para acceder a carreras universitarias o para acceso a Módulos de Grado Superior (Luque, 2021).

Los objetivos básicos que pretende lograr esta etapa los podemos resumir en “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.” Y “Capacitar a los alumnos para acceder a la educación superior.” (MECD, 2018a).

Dentro del Bachillerato existen diferentes modalidades para cursarlo que comprenden distintas asignaturas. Las 3 opciones que existen son Bachillerato de Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales (ésta con dos itinerarios) y Artes.

Cada modalidad se organiza en materias pertenecientes a los bloques de asignaturas troncales y específicas.

Con carácter general, el alumnado tiene derecho a permanecer escolarizado en régimen ordinario durante cuatro cursos académicos en Bachillerato.

La etapa de Bachillerato se conforma con un marcado carácter propedéutico, cuya finalidad es 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. Asimismo, les capacitará para acceder a la educación superior (EDUCACYL, 2020).

Las distintas asignaturas que componen las variantes antes citadas son las que podemos ver el siguiente cuadro:

**Tabla 3. Horario semanal Bachillerato según modalidad**

**HORARIO SEMANAL**

| <b>Materias del primer curso</b>                  | <b>Periodos</b> | <b>Materias del segundo curso</b>                     | <b>Periodos</b> |
|---------------------------------------------------|-----------------|-------------------------------------------------------|-----------------|
| Lengua Castellana y Literatura I                  | 4               | Lengua Castellana y Literatura II                     | 4               |
| Primera Lengua Extranjera I                       | 3               | Primera Lengua Extranjera II                          | 3               |
| Filosofía                                         | 3               | Historia de España                                    | 4               |
| Materia troncal general de modalidad o itinerario | 4               | Una materia troncal general de modalidad o itinerario | 4               |

|                                                                   |    |                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------|----|-------------------------------------------------------------------|----|
| Dos materias troncales de opción                                  | 8  | Dos materias troncales de opción                                  | 8  |
| <b>Dos materias específicas</b><br><b>(una de 4 h y una de 2)</b> | 6  | <b>Dos materias específicas</b><br><b>(una de 4 h y una de 3)</b> | 7  |
| <b>Educación Física</b>                                           | 2  |                                                                   |    |
| <b>TOTAL</b>                                                      | 30 | <b>TOTAL</b>                                                      | 30 |

### DISTRIBUCIÓN DE LAS MATERIAS POR MODALIDAD

| <u>Materias</u>                                      | <u>CIENCIAS</u>                                                                                                                                                                             | <u>HUMANIDADES<br/>Y CIENCIAS<br/>SOCIALES</u>                                                                                                                                                           | <u>ARTES</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>PRIMER CURSO</b>                                  |                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Materias troncales generales</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua Castellana y Literatura I</li> <li>• Primera Lengua Extranjera I</li> <li>• Filosofía</li> </ul>                                            |                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                                      |                                                                                                                                                                                             | Itinerario de Humanidades:<br>• Latín I                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Materia troncal general de modalidad</b>          | Matemáticas I                                                                                                                                                                               | Itinerario de Ciencias Sociales:<br>• Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I                                                                                                                    | Fundamentos del Arte I                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Materias troncales de opción (2 materias)</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Biología y Geología</li> <li>• Dibujo Técnico I</li> <li>• Física y Química</li> </ul>                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Economía</li> <li>• Griego I</li> <li>• Historia del Mundo Contemporáneo</li> <li>• Literatura Universal</li> </ul>                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura Audiovisual I</li> <li>• Historia del Mundo Contemporáneo</li> <li>• Literatura Universal</li> </ul>                                                                                                                                                  |
| <b>Educación Física</b>                              |                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Materias específicas de 1º (1 materia de 4 h)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anatomía Aplicada</li> <li>- Economía</li> <li>- Tecnología Industrial I</li> <li>- Biología y Geología *</li> <li>- Dibujo Técnico I *</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Economía *</li> <li>- Griego I *</li> <li>- Literatura Universal *</li> <li>- Latín I **</li> <li>- Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I **</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis Musical I</li> <li>• Anatomía Aplicada</li> <li>• Dibujo Artístico I</li> <li>• Dibujo Técnico I</li> <li>• Lenguaje y Práctica Musical</li> <li>• Volumen</li> <li>• Cultura Audiovisual I*</li> <li>• Historia del Mundo Contemporáneo*</li> </ul> |



|                                                      |                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                      | •Literatura Universal*                                                                                                                                                                         |
| <b>Materias específicas de 1º (1 materia de 2 h)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura Científica</li> <li>- Religión</li> <li>- Segunda Lengua Extranjera I</li> <li>- Tecnologías de la Información y la Comunicación I</li> </ul> |

| <b>Materias</b>                                  | <b>CIENCIAS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES</b>                                                                                                                                                                                                                                             | <b>ARTES</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>SEGUNDO CURSO</b>                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Materias troncales generales</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua castellana y Literatura II</li> <li>- Primera Lengua Extranjera II</li> <li>- Historia de España</li> </ul>                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Materia troncal general de modalidad</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Matemáticas II</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                    | Itinerario de Humanidades:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Latín II</li> </ul> Itinerario de Ciencias Sociales:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales II</li> </ul>                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos del Arte II</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Materias troncales de opción (2 materias)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Biología</li> <li>- Dibujo Técnico II</li> <li>- Física</li> <li>- Geología</li> <li>- Química</li> </ul>                                                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Economía de la Empresa</li> <li>- Geografía</li> <li>- Griego II</li> <li>- Historia del Arte</li> <li>- Historia de la Filosofía</li> </ul>                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Escénicas</li> <li>- Cultura Audiovisual II</li> <li>- Diseño</li> </ul>                                                                                                                                                                        |
| <b>Materias específicas (1 materia de 4 h)</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente</li> <li>- Historia de la Filosofía</li> <li>- Tecnología Industrial II</li> <li>- Segunda Lengua Extranjera II</li> <li>- Biología *</li> <li>- Dibujo Técnico II*</li> <li>- Física*</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos de Administración y Gestión</li> <li>- Segunda Lengua Extranjera</li> <li>- Economía de la Empresa*</li> <li>- Geografía*</li> <li>- Griego II*</li> <li>- Historia del Arte*</li> <li>- Historia de la Filosofía*</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis Musical II</li> <li>- Dibujo Artístico II</li> <li>- Dibujo Técnico II</li> <li>- Historia de la Filosofía</li> <li>- Segunda Lengua Extranjera II</li> <li>- Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica</li> <li>- Artes Escénicas *</li> </ul> |

| <b>Materias</b>                                        | <b>CIENCIAS</b>                                      | <b>HUMANIDADES Y<br/>CIENCIAS SOCIALES</b> | <b>ARTES</b>             |
|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------|
|                                                        | - Geología *                                         | - Latín II**                               | - Cultura Audiovisual II |
|                                                        | - Química*                                           | - Matemáticas aplicadas a las *            |                          |
|                                                        |                                                      | Ciencias Sociales II **                    | - Diseño *               |
|                                                        |                                                      |                                            | - Imagen y Sonido        |
| <b>Materias<br/>específicas<br/>(1 materia de 3 h)</b> | - Historia de la Música y de la Danza                |                                            |                          |
|                                                        | - Psicología-                                        |                                            |                          |
|                                                        | - Tecnologías de la Información y la Comunicación II |                                            |                          |

**\* Salvo que los padres, madres o tutores legales o el alumno ya la hayan escogido como materia troncal de opción.**

**\*\* Materia troncal general de modalidad vinculada a itinerario, con opción de ser cursada en el otro itinerario de la modalidad como materia específica.**

*Nota.* EDUCACYL (2020)

Al finalizar el 2º de Bachillerato los alumnos pueden presentarse a las pruebas EBAU que son la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad.

Inicialmente esta prueba estaba concebida con dos motivos, uno como requisito indispensable para poder obtener el título de Bachillerato y también como forma de acceso a la Universidad. En este segundo caso se hace una media ponderada entre las notas obtenidas en los 2 cursos de Bachillerato con un peso del 60% y la nota obtenida en la EBAU que además debe tener al menos una nota media de 4 puntos y con una ponderación del 40%. Con las dos notas se obtiene la nota con la que se puede acceder a grados universitario obtenido acceso a su curso en caso de que la nota de corte sea inferior a la nota que se ha obtenido.

También hay una parte de las pruebas en la EBAU que sirven para subir la nota media que son usadas por algunos alumnos para intentar acceder a las carreras con mayor nota de corte como es el caso de Medicina.

Debemos indicar que para impartir clases en Bachillerato el currículo actual y la metodología se rige por los mismos principios que los establecidos para Educación

Secundaria Obligatoria destacando el enfoque multilingüe, comunicativo y multicultural, que permita que el alumnado sea competente para interactuar satisfactoriamente en la L2 y los requisitos para el profesorado de inglés en estas etapas son los mismos que para el profesorado de ESO.

Pero 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.

El Bachillerato es impartido fundamentalmente en los institutos de Enseñanza Secundaria (IES), en Centros Privados (CPR) y Centros Públicos de Educación y Promoción de Adultos (EPAPU).

### **2.1.5. Ciclos formativos de Formación Profesional (FP)**

Estos ciclos formativos tratan de seguir las líneas de trabajo del Plan de Formación Profesional que se han proyectado con el fin de orientar la Formación Profesional al desarrollo personal, al ejercicio del derecho al trabajo y a la libre elección de profesión u oficio, así como a la satisfacción de las necesidades del sistema productivo y del empleo a lo largo de toda la vida; facilitar el acceso, en condiciones de igualdad, a las diferentes modalidades de la Formación Profesional; contribuir a la promoción del desarrollo económico y a la adecuación de la formación a las necesidades del sistema productivo de Castilla y León; promover la adecuación de la formación y las cualificaciones a los criterios de la Unión Europea (VI Plan de Formación Profesional cursos 21/22 al 24/25).

Actualmente se está implantando el nuevo modelo de Formación profesional dual (Barrientos, 2021). Los objetivos estratégicos llevados en el anterior plan de Formación Profesional 2016-2020 eran 4:

- Objetivo estratégico 1. Avanzar en el desarrollo del sistema integrado de Formación Profesional con el fin de mejorar la gobernanza, eficiencia y eficacia del sistema en Castilla y León y potenciar el desarrollo de acciones integradas.
- Objetivo estratégico 2. Hacer más atractiva y relevante la Formación Profesional, mejorando la calidad para proporcionar al alumnado una formación

personal de una cualificación profesional que conlleve un alto grado de empleabilidad.

- Objetivo estratégico 3. Potenciar la Formación Profesional a lo largo de la vida  
Para aumentar el nivel de cualificación profesional y la empleabilidad de la población en edad activa.
- Objetivo estratégico 4. Reforzar el vínculo entre los centros de Formación Profesional y las empresas para ajustar la oferta de Formación Profesional a las necesidades de personal cualificado de los sectores productivos y potenciar el emprendimiento y el aprendizaje basado en el trabajo para facilitar la transición desde el centro de formación al empleo. (Principios, objetivos estratégicos, líneas de trabajo y programas operativos del Plan General de Formación Profesional 2016-2020)

Todos estos objetivos estratégicos se llevaron a cabo a través de diferentes Programas operativos que conllevan distintas acciones para su puesta en marcha.

Debemos indicar que también se ha creado una nueva modalidad de Formación Profesional denominada FP Dual cuyos términos se recogen en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa:

Esta Formación Profesional dual es el conjunto de acciones e iniciativas formativas que, en corresponsabilidad con las empresas, tienen fijada la cualificación profesional de las personas, dinamizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los centros educativos y los centros de trabajo.

Este modelo formativo Dual es la formación profesional compartida o cooparticipada entre los centros educativos y las empresas donde va a ver mayor participación del alumnado en la propia empresa mejorando la formación, la cualificación y el desarrollo personal de los jóvenes que inician su profesionalización en un campo determinado, alternando la formación y el aprendizaje en el centro educativo y en la empresa.

Además, facilita la inserción laboral como consecuencia de un mayor contacto con las empresas potenciando la relación del profesorado de formación profesional con las empresas del sector y favoreciendo la transferencia de conocimientos estableciendo entre los centros educativos y las empresas ubicadas en el ámbito territorial de Castilla y

León un proceso simultáneo, integrado y coordinado de formación y aprendizaje (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre).

La formación consta de los siguientes módulos profesionales:

- a) Módulo de Comunicación y Sociedad: incluye contenidos de las materias de: lengua castellana, lengua extranjera, ciencias sociales.
- b) Módulo de Ciencias Aplicadas: incluye contenidos de las materias de: matemáticas aplicadas en un campo profesional y ciencias aplicadas en un campo profesional.
- c) Módulos asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales
- d) Módulo de formación en centros de trabajo

Dentro del plan de Formación de FP encontramos distintas modalidades de formación que requieren unas u otras condiciones de acceso y posibilitan a la obtención de un título formativo.

Los ciclos formativos son de varios tipos:

- Ciclos de Formación Profesional Básica
- Ciclos de Formación Profesional de Grado Medio
- Ciclos de Formación Profesional de Grado Superior
- Cursos de especialización

Los ciclos formativos de Formación Profesional Básica que se ofertan en Castilla y León son los siguientes:

- Familia profesional Administración y Gestión: Servicios administrativos
- Familia profesional Agraria: Agro-jardinería y composiciones florales
- Familia profesional Agraria: Aprovechamientos Forestales
- Familia profesional Comercio-Marketing: Servicios comerciales
- Familia profesional Edificación-Obra-Civil: Reforma y mantenimiento de edificios

- Familia profesional Electricidad y electrónica: Instalaciones electrotécnicas y mecánica
- Familia profesional Fabricación-Mecánica: Fabricación de elementos metálicos y fabricación y montaje
- Familia profesional Hostelería y Turismo: Cocina y restauración
- Familia profesional Imagen Personal: Peluquería y estética
- Familia profesional Industrias-alimentarias: Actividades de panadería y pastelería
- Familia Profesional Informática y Comunicaciones: Informática de oficina
- Familia Profesional Madera-Mueble: Carpintería y mueble
- Familia Profesional Textil: Textil, Confección y Piel y Tapicería y cortinaje
- Familia Profesional Transporte-Vehículos: Transporte y Mantenimiento de Vehículos y Mantenimiento de vehículos

Todos estos Ciclos Formativos de tipo básico se componen de una formación de 2000 horas en 2 cursos académicos, 1740 horas en el centro educativo y 260 horas en el centro de trabajo.

Los alumnos pueden permanecer cursando estas enseñanzas durante un máximo de cuatro años. Una vez acabada y superada la Formación se obtiene el título de Técnico/a Profesional Básico.

Esta Formación Profesional Básica fue implantada en el curso 2014-2015 en las Comunidades Autónomas, siguiendo el calendario de implantación de la LOMCE.

Por otro lado, los Ciclos Formativos de Grado Medio suponen una formación profesional de nivel intermedio accediendo de forma ordinaria tras haber superado los estudios de ESO o bien realizando una prueba de acceso específica para alumnado que tenga 17 años o finalizando la Formación Profesional Básica.

Aunque también se puede acceder con el Bachillerato, o superando las pruebas de acceso a la universidad para mayores de 25 años.

Los módulos ofertados se recogen en distintas familias profesionales:

- Familia Profesional Actividades Físicas y Deportivas: Guía en el Medio Natural y de Tiempo Libre y Actividades Ecuestres
- Familia Profesional Administración-Gestión: Gestión Administrativa
- Familia Profesional Agraria: Aprovechamiento y Conservación del Medio Natural; Jardinería y Floristería; Producción Agroecológica o Producción Agropecuaria
- Familia Profesional Artes gráficas: Pre-impresión Digital
- Familia Profesional Comercio y Marketing: Actividades Comerciales o Comercialización de Productos Alimentarios
- Familia Profesional Edificación-Obra-Civil: Obras de Interior, Decoración y Rehabilitación
- Familia Profesional Electricidad-Electrónica: Instalaciones de Telecomunicaciones o Instalaciones Eléctricas y Automáticas
- Familia Profesional Fabricación-Mecánica: Mecanizado; Soldadura y Calderería o Conformado por Moldeo de Metales y Polímeros
- Familia Profesional Hostelería y Turismo: Cocina y Gastronomía o Servicios en Restauración
- Familia Profesional Imagen Personal: Estética y Belleza o Peluquería y Cosmética Capilar
- Familia Profesional Imagen y Sonido: Video Disc-jockey y Sonido
- Familia Profesional Industrias Alimentarias: Aceites de Oliva y Vinos; Elaboración de Productos Alimenticios o Panadería, Repostería y Confitería
- Familia Profesional Informática y Comunicaciones: Sistemas Microinformáticos y Redes
- Familia Profesional Instalación y Mantenimiento: Instalaciones Frigoríficas y de Climatización; Mantenimiento Electromecánico; Instalaciones de Producción de Calor
- Familia Profesional Madera-Mueble: Madera, Mueble y Corcho; Carpintería y Mueble o Instalación y Amueblamiento
- Familia Profesional Química: Operaciones de Laboratorio o Planta Química

- Familia Profesional Sanidad: Cuidados Auxiliares de Enfermería; Emergencias Sanitarias; Farmacia y Para-farmacia; emergencias y protección civil; Seguridad y Medio Ambiente; Emergencias y Protección Civil; Servicios Comunidad; Servicios Socioculturales y a la Comunidad; Atención a Personas en Situación de Dependencia
- Familia Profesional Textil: Textil, Confección y Piel; Confección y Moda
- Familia Profesional Transporte-Vehículos: Transporte y Mantenimiento de Vehículos; Carrocería; Electromecánica de Vehículos Automóviles; Mantenimiento de Material Rodante Ferroviario o Electromecánica de maquinaria

Todos estos módulos constan de 2000 horas de formación en 2 cursos académicos, con 1620 horas en el centro educativo y 380 horas en el centro de trabajo conducen a obtener el título de Técnico de la Familia profesional en los que superó los estudios.

La formación consta de los siguientes módulos profesionales:

a) Módulos asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

b) Módulo de Formación y Organización 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).

c) 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 Castilla y León. 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)

d) Módulo de formación en centros de trabajo: 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.

Por último, los módulos de Formación Profesional de Grado Superior. Estos módulos al igual que en el resto de Formación Profesional tiene una duración del estudio de 2000 horas, 2 cursos académicos (1620 horas en el centro educativo y 380 horas en el centro de trabajo).

Como establece el artículo 41 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, el acceso a ciclos formativos de formación profesional requiere el cumplimiento de al menos una de las siguientes condiciones aquí descritas para su acceso:

- Estar en posesión de al menos uno de los siguientes títulos:
- Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria
- Título Profesional Básico.
- Título de Bachiller.
- Un título universitario.
- Un título de Técnico o de Técnico Superior de Formación Profesional.
- Estar en posesión de un certificado acreditativo de haber superado todas las materias de Bachillerato.
- Haber superado un curso de formación específico para el acceso a ciclos de grado medio en centros públicos o privados autorizados por la administración educativa, y tener 17 años cumplidos en el año de finalización del curso.
- Haber superado una prueba de acceso y tener 17 años cumplidos en el año de realización de dicha prueba.

Todos los ciclos formativos, además de las enseñanzas propias de su campo profesional, incluyen formación común dirigida a conocer las oportunidades de aprendizaje y de empleo, la creación y gestión de empresas y el autoempleo, la organización del trabajo y las relaciones en la empresa, a conocer la legislación laboral básica, la relativa a la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad, así como los derechos y deberes que se derivan de las relaciones laborales, para facilitar el acceso al empleo o la reinserción laboral.

Los ciclos formativos se estructuran en módulos profesionales constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas; según su naturaleza pueden estar asociados o no a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Los módulos profesionales de Formación y Orientación Laboral, de Empresa e Iniciativa Emprendedora y de Formación en Centros de Trabajo tienen carácter obligatorio y se cursan en casi todos los ciclos formativos establecidos de acuerdo con el Real Decreto 1538/ 2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional en el sistema educativo.

El módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo se realiza en la empresa, no tiene carácter laboral, y su finalidad es completar la formación adquirida en el centro educativo. Este primer contacto con el mundo productivo proporciona la primera experiencia en un ámbito real de trabajo y favorece la inserción laboral de los jóvenes titulados.

Algunos de estos ciclos formativos, cuyo perfil profesional lo exige, incorporan módulos profesionales específicos con formación relativa a tecnologías de la información y comunicación, idiomas y prevención de riesgos laborales. En los demás ciclos formativos dicha formación se incorpora de forma transversal en los módulos profesionales que forman el título.

Los ciclos formativos de grado superior establecidos en el desarrollo de la Ley Orgánica de Educación incorporan un módulo profesional de proyecto que se realizará durante el último periodo del ciclo formativo (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre).

La oferta de módulos que hay en Castilla y León en Grado superior son los siguientes:

- CICLO FORMATIVO GRADO SUPERIOR Desarrollo de Aplicaciones Informáticas
- CICLO FORMATIVO GRADO SUPERIOR Producción de Audiovisuales, Radio y Espectáculos
- CICLO FORMATIVO GRADO SUPERIOR Animación de Actividades Físicas y Deportivas
- CICLO FORMATIVO GRADO SUPERIOR Secretariado
- CICLO FORMATIVO GRADO SUPERIOR Sonido
- CICLO FORMATIVO GRADO SUPERIOR Información y Comercialización Turísticas
- CICLO FORMATIVO GRADO SUPERIOR Integración Social
- CICLO FORMATIVO GRADO SUPERIOR Automoción
- CICLO FORMATIVO GRADO SUPERIOR Alojamiento
- CICLO FORMATIVO GRADO SUPERIOR Instalaciones Electrotécnicas
- CICLO FORMATIVO GRADO SUPERIOR Análisis y Control
- CICLO FORMATIVO GRADO SUPERIOR Comercio Internacional
- CICLO FORMATIVO GRADO SUPERIOR Documentación Sanitaria
- CICLO FORMATIVO GRADO SUPERIOR Gestión y Organización de Recursos Naturales y Paisajísticos
- CICLO FORMATIVO GRADO SUPERIOR Anatomía Patológica y Citología

Al terminar estos estudios el alumnado obtiene el título de Técnico Superior en la familia profesional elegida. Además, desde la entrada de la LOMCE el alumno que haya terminado un módulo de Grado superior no deberá realizar una prueba de Acceso a la Universidad ya que serán las mismas las que decidirán con sus criterios el acceso o no del alumnado facilitando de esta forma la inclusión y facilidad de acceso.

#### **2.1.6. Escuela Oficial de Idiomas (EOI)**

Las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) son centros docentes públicos que dependen de la Consejería de Educación que imparten enseñanzas especializadas en idiomas.

Trabajan especialmente el estudio de lenguas oficiales de los estados miembros de la Unión Europea, del español y de otras lenguas cooficiales existentes en España (Tejero y Sánchez, 2021).

En la Comunidad de Castilla y León se pueden estudiar hasta un total de 10 lenguas: francés, italiano, portugués, ruso, chino, alemán, inglés, gallego, euskera y español como lengua extranjera.

La superación de las pruebas de certificación de los distintos niveles (Básico A1 y A2, Intermedio B1 y B2 y Avanzado C1 y C2) permite la obtención de los correspondientes certificados oficiales, con validez en todo el territorio nacional.

Existen varias modalidades de enseñanza-aprendizaje de idiomas en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Castilla y León como muestra EDUCACYL (2022):

- Enseñanza oficial presencial: Requiere asistencia regular a clase.
- Enseñanza de Inglés a distancia: ¡programa “That`s English!”
- Modalidad libre: Solo permite la realización de pruebas oficiales de certificación.
- Cursos específicos: De actualización, perfeccionamiento, o para fines específicos.

El profesorado que imparte en las Escuelas Oficiales de Idiomas pertenece al cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas (código 592), que es un cuerpo distinto del de Profesorado de Educación Secundaria (código 590) aunque eso sí, con similares requisitos de acceso, aunque con un proceso de concurso-oposición diferenciado, a pesar de que en ciertos casos este profesorado complete sus horas en centros de Educación Secundaria o Bachillerato.

Asimismo, los mismos profesores de las EOI imparten formación en las Aulas Europeas, que son cursos intensivos dirigidos fundamentalmente a profesores que están participando o quieren participar en algún proyecto educativo de carácter europeo.

## 2.1.7. Educación de adultos

Esta modalidad de formación sirve para que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos, favoreciendo su aprendizaje a lo largo de la vida posibilitando la opción de adquirir las competencias básicas y, en caso de examinarse, obtener las correspondientes titulaciones, facilitando el acceso e incorporación a la Educación Secundaria Obligatoria o equivalente, a los jóvenes que abandonaron sus estudios de manera prematura sin titular y a los adultos que quieran continuar con su aprendizaje tanto si es para obtener una titulación como si es para mejorar su formación (Acín, 2018).

La oferta educativa que ofrecen estos Cursos para adultos se organizan en tres áreas que incluyen las siguientes enseñanzas:

1. **Área de educación orientada al acceso a otros niveles del sistema educativo:**  
Enseñanza Básica para personas adultas: proceso formativo que abarca desde la alfabetización hasta la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria organizado en tres niveles:
2. **Nivel de Iniciación:** para la adquisición de nociones elementales de lectura, escritura y cálculo. Desarrollado mediante dos diseños curriculares diferenciados, uno específico para aquellas personas que tienen la lengua castellana como segunda lengua (en particular, inmigrantes) y otro para aquellos cuya lengua materna es el castellano.
3. **Nivel de Conocimientos Básicos:** Incluye competencias básicas del ámbito de matemáticas, lingüístico y del medio natural y social necesarios para acceder al currículo propio de la enseñanza secundaria para personas adultas o seguir cursos que permitan la obtención de cualificaciones profesionales.

**Enseñanza Secundaria para personas adultas:** Permite desarrollar las competencias y capacidades necesarias para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Estas enseñanzas pueden cursarse en la modalidad presencial y en la de educación a distancia.

**Bachillerato para personas adultas:** Está orientado para las personas adultas que estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria

Obligatoria o equivalentes. Se puede cursar en dos modalidades: a distancia y nocturno.

**Bachillerato a distancia:** Las enseñanzas de Bachillerato en régimen a distancia se orientan a las personas adultas que no pueden cursar dichas enseñanzas de forma presencial por circunstancias especiales.

**Bachillerato nocturno:** Las enseñanzas de Bachillerato en régimen nocturno se orientan a las personas adultas que por distintos motivos no pueden acudir a los centros ordinarios en horario diurno.

**Programas formativos destinados a la preparación de pruebas libres y pruebas de acceso:** Existen programas orientados a la preparación de las pruebas que permiten obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a los mayores de 18 años. También existen otros programas que están exclusivamente destinados a la preparación de las pruebas de acceso a ciclos formativos de formación profesional de grado medio, grado superior y a la universidad (éstos últimos para mayores de 25 y de 45 años).

**Programas de desarrollo y refuerzo de competencias básicas específicas:** Estos programas están orientados al desarrollo y refuerzo de las siguientes competencias básicas:

- Competencia lingüística en lengua castellana.
- Competencia lingüística en lengua extranjera.
- Competencia matemática.
- Competencia científica y tecnológica.
- Competencia digital y en el tratamiento de la información.

#### **4. Área de formación orientada al desarrollo profesional:**

**Programas para la adquisición y desarrollo de competencias profesionales.** Se imparten en las Aulas taller autorizadas de los centros específicos de educación de personas adultas. Programas de preparación de las pruebas para la obtención del título de Técnico y Técnico Superior de Formación Profesional.

**Enseñanzas de formación profesional específica para personas adultas.** Se imparten en la modalidad a distancia en centros que imparten enseñanzas en régimen ordinario.

**Programa Aula Mentor:** Con más de 100 cursos diferentes relacionados con la tecnología de la información, la gestión de pequeñas y medianas empresas, el turismo rural, etc., cuyo desarrollo se lleva a cabo mediante un servicio de tutoría a través de Internet desde el Aula o desde el propio domicilio.

## **5. Área de formación para el desarrollo personal y social**

**Programa de desarrollo y refuerzo de las competencias básicas genéricas:** Es un programa dirigido a potenciar la participación de las personas adultas en la vida social, cultural, política y económica de la Comunidad a través del cual se promoverá el desarrollo y refuerzo de la competencia social y ciudadana y la competencia cultural y artística. Permite a los inmigrantes que llegan a nuestra Comunidad sin estudios o sin conocer el castellano la posibilidad de formarse en distintos ámbitos. Asimismo, permite adquirir nuevas competencias para el desarrollo profesional y personal de las personas adultas.

### **2.1.8. Denominación de los Centros Educativos en Castilla y León**

Detallamos lo tipos de centros docentes no universitarios según su titularidad y su fuente de financiación (pública/privada):

- Centros públicos: la titularidad es de la administración educativa y están financiados con fondos públicos
- Centros privados: la titularidad es privada y están financiados con fondos privados
- Centros privados concertados: la titularidad es privada, pero pueden estar financiados con fondos públicos mediante un régimen de conciertos.

Después en función del tipo de enseñanza que imparten encontraremos:

- Escuelas Infantiles: enseñan al alumnado de Educación Infantil puede impartirse en ellas la etapa completa (0-6 años) o sólo el primer ciclo (0-3 años).
- Colegios de Educación Primaria (CEP): atienden al alumnado de Educación Primaria.
- Colegios de Educación Infantil y Educación Primaria (CEIP): atienden a alumnos de las etapas de Educación Infantil y Primaria.

- Institutos de Educación Secundaria (IES), pueden ofrecer: ESO y/o Bachillerato Ciclos Formativos de FP.
- Centros de Educación Especial: escolarizan al alumnado que presenta necesidades educativas especiales que no pueden ser atendidas en centros ordinarios.
- Centros de Educación de Adultos: ofertan las enseñanzas para personas adultas.
- Aulas de Educación de Adultos: integradas dentro de centros docentes de Educación Primaria y/o IES, aunque también pueden pertenecer a ayuntamientos y corporaciones locales imparten las enseñanzas para personas adultas.
- Colegios Rurales Agrupados (CRA): agrupaciones de varias escuelas que se unen en un centro único que funciona de manera conjuntase encuentran en zonas rurales cuyas características socio demográficas precisan este tipo de agrupación escolar.
- Otro tipo de centros: Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE), que desarrollan y complementan la acción educativa que se realiza en los centros escolares de las zonas rurales. Más información en Opciones organizativas y estructuras alternativas en la Educación Infantil y en la Educación Primaria
- Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD), dirigido al alumnado adulto que no puede escolarizarse a través de la modalidad presencial ordinaria por distintas circunstancias.
- La FP, además de ofertarse en centros educativos públicos y privados autorizados por la administración educativa correspondiente, se imparte en centros que se regulan de forma específica: Centros integrados de Formación Profesional: incluyen las enseñanzas propias de la FP; las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores; las de formación permanente dirigida a la población trabajadora ocupada; y los servicios de información y orientación profesional y de evaluación de las competencias profesionales adquiridas a través de otros aprendizajes no formales y de la experiencia laboral, en el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Disponen de una oferta modular y flexible con alcance a los dos subsistemas de Formación Profesional, la FP del sistema educativo y la Formación Profesional para el empleo.



- Centros de referencia nacional son centros públicos especializados en los diferentes sectores productivos, que realizan acciones de innovación y experimentación en materia de Formación Profesional.

También hay otros tipos de Centros en los que se imparten las Enseñanzas de Régimen Especial:

- Enseñanzas Artísticas: Conservatorios de Música y Danza -enseñanzas elementales y profesionales de Música y Danza-
- Conservatorios o Escuelas superiores de Música y Danza: estudios superiores de Música y Danza
- Escuelas de Arte: enseñanzas profesionales de Artes Plásticas y Diseño
- Escuelas superiores de Arte Dramático: estudios superiores de Arte Dramático
- Escuelas superiores de Conservación y Restauración de Bienes Culturales: estudios superiores de Conservación y Restauración de Bienes Culturales
- Escuelas superiores de Diseño: estudios superiores de Diseño
- Escuelas superiores de Artes Plásticas: estudios superiores de Artes Plásticas.
- Enseñanzas de Idiomas: Escuelas Oficiales de Idiomas: nivel básico, intermedio y avanzado de las enseñanzas de idiomas donde las administraciones educativas pueden integrar en estos centros las enseñanzas de idiomas a distancia y la actualización del conocimiento de idiomas.
- Enseñanzas Deportivas: no tienen denominación específica -centros públicos o privados autorizados por la administración educativa competente, ya sean integradas en centros de FP o en centros autorizados de las diferentes federaciones deportivas-.
- Educación domiciliaria: aunque la legislación educativa nacional en España no contempla la impartición de la educación obligatoria en el hogar si que hay una modalidad de educación domiciliaria que se autoriza solo en circunstancias excepcionales, por motivos de salud, a aquellos alumnos que no pueden asistir al centro educativo debido a la necesidad de estancia prolongada en el domicilio por prescripción médica. La atención educativa en estos casos puede tener lugar en el hogar o en el hospital, perdurando esta modalidad hasta que la condición de salud que lo ha propiciado finalice.

- Aulas hospitalarias: cuya finalidad es proporcionar atención educativa a alumnado no escolarizado regularmente y, a través de sus servicios competentes, coordinar los programas de atención domiciliaria destinado al alumnado en edad de escolarización obligatoria hospitalizado de manera prolongada y donde el alumno se integrará durante el periodo de hospitalización se mantiene escolarizado en el centro ordinario en el que desarrolle su proceso educativo. Se crean unidades escolares de apoyo en instituciones hospitalarias, así como los correspondientes mecanismos de seguimiento y evaluación de estas.
- Programas de atención educativa domiciliaria que pretenden proporcionar atención educativa al alumnado no escolarizado regularmente y, a través de sus servicios competentes, coordinar los programas de atención domiciliaria para alumnado en edad de escolarización obligatoria que no puede asistir a un centro educativo por permanencia prolongada en el domicilio por prescripción facultativa (EURYDICE, 2021).

## 2.2. Evolución de la enseñanza de la lengua inglesa

Asistimos a una profunda evolución de los métodos, los recursos y utensilios didácticos usados en las aulas para la enseñanza de las Lenguas Extranjeras a lo largo de la historia desde la 1ª gramática de la lengua española publicada por Antonio Nebrija. En la actualidad se está poniendo muchos esfuerzos en lograr métodos eficaces para conseguir en el alumnado el aprendizaje de la Segunda Lengua Extranjera. En esta ardua labor de mejora son muchos los profesionales que han participado desde filólogos, humanistas hasta pedagogos y maestros entre otros tratando siempre en una mejora sustancial de la enseñanza (Martín, 2009).

Los distintos profesionales implicados han dado visiones bien distintas de cómo actuar y enseñar las lenguas extranjeras, es por ello por lo que se hace necesario un amplio análisis del recorrido histórico en su desarrollo.

Debemos destacar como una de las épocas de nacimiento de esta necesidad de aprendizaje de Lenguas a la época Humanista con las grandes ideas Renacentistas debido al auge del comercio que casi obligaron a los ciudadanos al aprendizaje de

Lenguas modernas para poder llevar a cabo las transacciones comerciales que muchas veces se llevaban en puertos marítimos o mercados.

Fue a partir del siglo XVIII cuando las lenguas extranjeras comenzaron a entrar en los currículos en los centros educativos que estaban previamente eclipsados por la posición dominante que ocupaba el latín. Estos métodos usados en la enseñanza del latín se usaban igualmente en la enseñanza de las nuevas lenguas extranjeras (Martín, 2009, p.60).

Como señala Martín (2009) “El método es el nivel en el que ponemos en práctica nuestras creencias y teorías y en el que se toman las decisiones sobre lo que se enseña, el contenido, las destrezas y el orden”.

La mayor perfección metodológica en el aprendizaje de las lenguas se produjo a partir del siglo XX donde se perfeccionaron los Sistemas Educativos en todos los países europeos dando una gran importancia a la calidad y la integración y el reconocimiento del derecho a la Educación y como no de una mayor calidad en los Procesos de enseñanza-aprendizaje.

A la hora de trabajar y explicar las distintas teorías de la enseñanza de las lenguas extranjeras y sobre todo de inglés primero distinguiremos y situaremos la tipología separando por un lado el concepto de “enfoque” y por otro lado “método”.

Podemos conceptualizar al método como un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos (Centro Virtual Cervantes, 2024).

Como señalan J. C. Richards y T. S. Rodgers (1998) el enfoque establece la base teórica en la que se fundamenta el método: teorías sobre la lengua y sobre el aprendizaje de esta.

Para Neuer y Hunfeld (1993) la evolución de unos métodos o enfoques a otros se debe a distintas motivaciones:

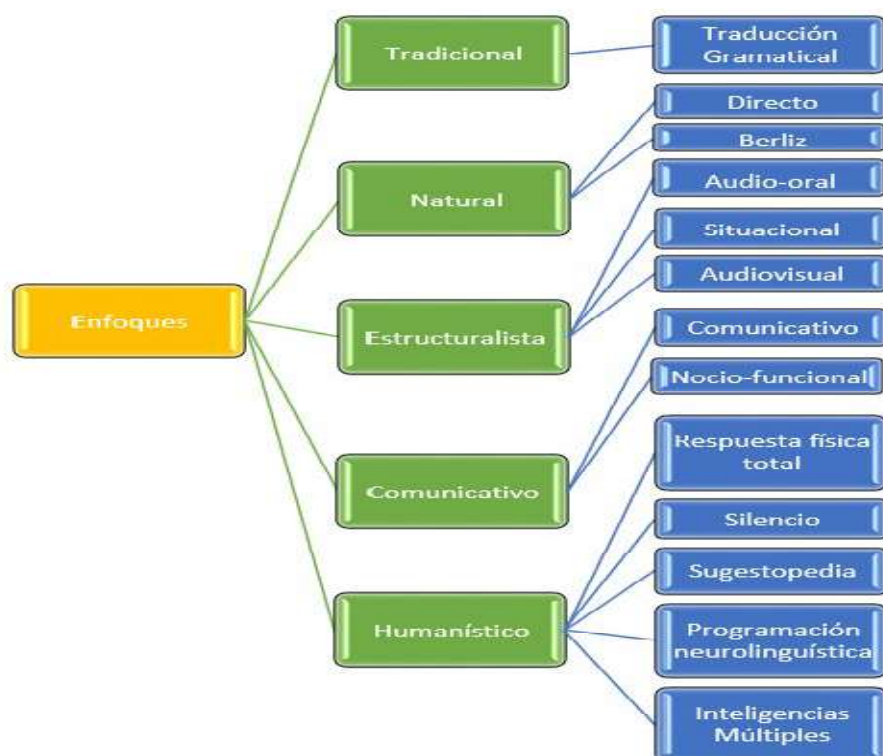
- Las nuevas teorías de aprendizaje.
- Las nuevas concepciones de la lengua.
- Los programas y planes de estudio.
- El papel que se le otorga al docente y al alumno va variando.
- La política y la sociedad.

Los cinco enfoques con los que se enseñan las lenguas extranjeras en las aulas son:

- Enfoque tradicional
- Enfoque estructuralista
- Enfoque natural
- Enfoque humanista
- Enfoque comunicativo

A continuación, explicamos cada uno de estos 5 enfoques y sus distintos métodos implícitos.

**Figura 1. Resumen de los enfoques en la enseñanza del idioma inglés**



Nota. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/213/213972002/html/index.html>

### **2.2.1. Enfoque Tradicional**

Este enfoque parte de la relación sujeto-objeto, donde son fundamentales tanto el sujeto activo que es el que enseña como el sujeto pasivo que es el que recibe el conocimiento tal y como manifiesta Cavazos (2013) del cual se genera el método de traducción gramatical, teorizado en la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de un conjunto de instrucciones gramaticales y aquellas que se salen del criterio de la regla. Los conocimientos adquiridos son aplicados en la traducción de documentación (de Palacios, 2020).

Este mismo sistema es idéntico al usado previamente en la enseñanza de lenguas clásicas como el latín, método comúnmente denominado “método tradicional”.

Sus principios se basan en el conocimiento de las palabras y reglas gramaticales de la lengua extranjera, el discente debe lograr entender oraciones, construirlas y como no a apreciar la cultura y la literatura de la lengua extranjera (Mato, 2011).

Este método estuvo presente en la enseñanza del idioma extranjero en Europa desde los años 1840 hasta 1940 y denominado en E.E.U.U. como "Prussian Method" (Cabrera 2014).

Por otro lado, el vocabulario se aprende con listas de vocabulario independientes a otros contenidos traduciendo directamente los textos que se presentan para su posterior discusión en la clase no teniendo en cuenta si se produce o no una correcta pronunciación prestando más atención a la escritura y lectura en vez de a la parte oral dándose muchas explicaciones en la propia lengua materna para resolver las dudas gramaticales.

La forma de enseñar la lengua con el enfoque tradicional, sobre todo, a la par de la lengua materna ya que es usada esta lengua para todo tipo de explicaciones debiendo seguir un procedimiento de trabajo habitual que resumimos a continuación (Mato, 2011: 12):

1. Memorización previa de un listado de palabras.
2. Conocimiento de las reglas gramaticales necesarias para unir y relacionar esos vocablos en oraciones correctas.

### 3. Realización de ejercicios, con traducción directa o inversa habitualmente.

Este método tradicional se concreta en actividades como la traducción de textos literarios a la lengua materna del alumno, en actividades de comprensión lectora como en los textos con preguntas, en ejercicios de sinónimos/antónimos, donde el papel que el profesor lleva a cabo es transmitir sus conocimientos e impartir instrucciones o ejercicios en los que se debe completar una frase con una palabra adecuada.

#### **2.2.2. Enfoque Natural**

Este enfoque nació posteriormente y en contraposición del enfoque tradicional partiendo de los principios naturales del aprendizaje buscando los niveles básicos/iniciales del aprendizaje de la lengua, técnicas de respuesta física total. En este enfoque cambia mucho el papel del docente ya que éste debe aportar una entrada comprensible a los estudiantes de la nueva lengua, y generar una variedad de estímulos e intereses dentro de las actividades en el salón de clase (Cari y Pampa, 2021; Otero Brabo, 1998; Salvo, 2019).

Este enfoque presupone que los adultos adquieren un segundo idioma de la manera en la que un niño adquiere un primer idioma. Dentro de este enfoque encontramos la metodología directa y la metodología Berliz.

En la metodología directa en el campo lingüístico, la forma que en que se aprende primordialmente al contrario que en el anterior enfoque no se traduce al idioma materno, sino que todo se lleva a cabo con demostraciones y acciones de lo que se necesita enseñar. En este método se concreta dando las instrucciones en clase solo en el idioma a enseñar, con vocabulario y frases habituales, las destrezas comunicativas orales se establecen de manera progresiva al proceder con dinámicas de preguntas y respuestas entre discente y docente en clases intensiva; también se revisa la pronunciación y la gramática o con actividades basadas en los dictados.

La gramática se enseña de forma inductiva en vez de deductiva como el enfoque tradicional. Y el vocabulario a aprender se enseña con demostraciones de objetos e imágenes, accediendo a nuevos conocimientos presentados de forma oral por y para el alumno. Se basa esta metodología en la teoría de Hornby que resumió con la expresión “situational approach” donde los distintos elementos presentados se hacían a través de

situaciones siguiendo el patrón PPP de presentación, práctica y producción (Howatt y Smith, 2014: 88).

Otro de los métodos dentro de este enfoque es el denominado Método Berlitz creado por Maximilian Berlitz en 1878. Esta metodología fue encuadrada como una de las primeras formas del método directo, similar al actual método conocido hoy como Enfoque Natural o Comunicativo. El principio básico de ambos es que toda la enseñanza se debe hacer en el idioma objetivo de estudio (Berlitz Corporativo, 2018).

Para la enseñanza con esta metodología se debe utilizar en todo momento en el idioma a enseñar evitando la traducción mental, tratando de que el alumno aprenda a comunicarse en ese mismo idioma antes incluso del aprendizaje de reglas gramaticales creando una inmersión total en ese idioma usando y aprendiendo el vocabulario y la gramática propia del contexto y momento que se trabaja en ese momento en la clase o momento de aprendizaje.

### **2.2.3. Enfoque Estructural**

Posteriormente surgieron nuevas teorías sobre el aprendizaje que tenían en cuenta a la conducta humana. Este nuevo enfoque suponía que el aprendizaje y enseñanza de un idioma podía llevarse a cabo a través de sistemas de estructuras aprendidas con conductas y la repetición sistemática viéndose como las teorías estructuralistas de tipo conductista entran de lleno en los entornos de enseñanza-aprendizaje (De Palacios, 2020).

Estos métodos de enseñanza fueron los más populares desde final del siglo XIX hasta la mitad del siglo XX encuadrados dentro del paradigma conductista creados por el psicólogo americano B. Skinner en 1975 y basado en la teoría del conductismo que sostenía que todo proceso de aprendizaje es el efecto de la imitación y repetición de una serie de respuestas gracias a unos estímulos concretos basando el éxito o fracaso de todo el proceso dependen del grado de aceptación de las respuestas (Ortiz Parada, 2014:7).

Este modelo de enseñanza usado a partir de la segunda mitad del siglo XX se pudo observar en distintos lugares concretándose en distintos métodos como en Estados Unidos de Norte América con el audio-oral y después, el audio lingüístico. En

Inglaterra, por ejemplo, con la enseñanza situacional de la lengua y en Francia con el método audiovisual (Ortiz, 2014).

El motivo no era otro más que el anterior método natural o tradicional no daba respuesta a la necesidad que tenían los soldados americanos, en la segunda guerra mundial, de aprender de una forma rápida y eficaz una segunda lengua. Es por ello, que se vieron en la necesidad de crear el Método Audio lingüístico o Army Method, fundamentado en la ideología conductista.

Esta señala (Definición ABC, 2017) que la conducta que manifiesta una persona, la realizará entendiendo el entorno de esa conducta como un conjunto de estímulos-respuesta siendo muy similar el método directo. Como el método directo se pretende con el Método Audio-Lingual que los estudiantes usen un lenguaje directo, sin tener que utilizar la lengua materna para explicar nuevas palabras o la gramática de la lengua extranjera.

A diferencia del método directo, el Método Audio-lingual no se centraba en la enseñanza de vocabulario, sino que se marcaba como objetivo principal la enseñanza de la lengua a partir de la repetición sistemática y continua de las estructuras básicas de las oraciones, prestando especial atención a la pronunciación. Las características del método (Sánchez, citados en Ortiz, 2014) se resumen en:

- Más importancia a la lengua oral sobre la escrita.
- El profesor protagonista de la clase, controlando el contenido, el ritmo y el estilo del aprendizaje.
- La gramática se adquiere de modo inductivo, es decir, debe surgir de la práctica.
- Rechazo total de la lengua materna y de la traducción para evitar interferencias.
- El contenido de la clase fijado previamente, aunque tratando de evitar la desmotivación en los alumnos.
- El vocabulario y las estructuras que se aprenden son los más frecuentes y debe hacerse siempre dentro de un contexto.
- Corrección inmediata de los errores, para evitar que sean perpetuos.



Otra de las metodologías dentro de este enfoque es el método situacional originario en Gran Bretaña entre 1920 y 1930 fundamentado en procedimientos orales y emplea diversos contextos situacionales para presentar las nuevas palabras y estructuras. Lo que principalmente se lleva a cabo en la clase es una práctica oral a través de situaciones concebidas para ello. Primando el conocer la estructura del idioma para poder hablar dando prioridad a todo lo oral en contraposición a lo escrito buscando la competencia práctica de las cuatro destrezas lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) a través de estructuras. Al igual que el método audio-lingual es considerado fundamental la corrección de la pronunciación y la gramática, además de evitar los errores por todos los medios. Las configuraciones básicas son importantes para llegar a la lectura y a la escritura (Paola, 2011).

Este método fue extendido por muchos países y permeándose en las siguientes características:

- La enseñanza se inicia con el lenguaje oral, se parte de la teoría de que el habla es la base de la lengua.
- El lenguaje de expresión en la clase es la lengua extranjera. Los aspectos relativos a la lengua o lenguaje nuevos se practican y se adquieren en situaciones para presentar las palabras y configuración.
- Para fortalecer el aprendizaje del vocabulario se recurre a procedimientos de selección de palabras.
- Primero se establece una base léxica y gramatical y después a la lectura y la escritura de la lengua extranjera.

Otro de los métodos del enfoque estructural es el método audiovisual desarrollado en Francia a partir de 1954. Se prioriza totalmente el lenguaje oral antes que al escrito asociando la lengua oral a una imagen que la represente. La situación comunicativa debe ser comprendida de forma globalizada antes que el estudio de las estructuras lingüísticas individuales.

Las clases con este método se estructuran en una introducción global de forma dialogada, presentación de aspectos individuales, repetición de estructuras y su aplicación.

Este estilo de enseñanza-aprendizaje, generó muchas críticas en Alemania. En este sentido, Neuner (Citado en Alcalde, 2011) señala que se anula en parte el potencial creativo y cognitivo del alumno, donde solo se reproduce y se escuche dando poco margen a la creatividad natural del alumno. Además, el papel del profesor queda reducido a la de un técnico audiovisual. Este método no tuvo cabida en las instituciones escolares debido a estas limitaciones expuestas.

#### **2.2.4. Enfoque Comunicativo**

Este enfoque pretende capacitar al alumno para que se desarrolle en todas las competencias tanto las orales como las escritas de forma didáctica empleando para lograr estos objetivos el uso de textos, grabaciones, así como materiales reales de aula haciendo lo más realista posible a la lengua a aprender tanto las situaciones dentro como fuera del aula. Encontramos en este enfoque al método comunicativo como el nocio-funcional (Álava et al., 2020).

Para muchos autores ningún método lograba el objetivo de un aprendizaje global en todos los sentidos por lo que se recurrió a una mezcla de distintos métodos usando para ello, distintas actividades, textos, diálogos y ejercicios variados e interesantes entrelazando distintas áreas de la comunicación intentando lograr un aprendizaje lo más global posible en todas las competencias del lenguaje (Alcalde, 2011).

Así surgió esta metodología comunicativa nueva aparecida en la década de los ochenta destacando las siguientes características diferenciadoras:

- Parte de dianas temáticas, funcionales, gramaticales y léxicas.
- Ofrece diversidad de actividades: interactivas, motivadoras, basadas en el contenido, centradas en el desarrollo de funciones comunicativas, a veces, incluso, lúdicas con el objetivo de liberar tensiones, huir de la rutina diaria y de las preocupaciones.
- Intento de exponer el lenguaje de forma natural, basado en la comunicación diaria.

- Da muy poca importancia a los aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos que están ya integrados en el proceso comunicativo.

Para un óptimo desarrollo de este método se usan principios psicológicos y pedagógicos en el desarrollo de los materiales tratando de lograr una armonía de componentes necesarios para este proceso comunicativo de tipo ortográfico, fonológico, morfológico, léxico, sintáctico, semántico, pragmático y sociolingüístico, tratando de exponer los contenidos de forma clara y fácilmente perceptibles para los alumnos, intentando siempre la motivación tanto en el discente como en el docente.

Por otro lado, encontramos el método nocio-funcional, surgido en el siglo XX finalizada la década del 70 y propuesto por Wilkins en su obra "Notional Syllabus es". El método es una manera de estructurar un plan de estudios en torno a las nociones de situaciones de actualidad, en cómo la gente se comunica. Se divide, a su vez, en funciones y objetivos específicos de comunicación (Otero, 1998).

Cabrera (2014) indica que se caracteriza por establecer sus objetivos en términos de conducta observable analizando la lengua, aplicando los conceptos de noción y de función. Las variadas combinaciones entre funciones y nociones dan origen a una serie de exponentes lingüísticos. Las funciones son las intenciones del hablante en el uso de la lengua como presentación, negación, afirmación o información. Las nociones son conceptos expresados a través de la lengua como tiempo, cantidad o frecuencia. Es importante resaltar, que, para el logro de resultados positivos del uso y significados de la lengua inglesa, la participación del profesor es, por tanto, fundamental.

Este enfoque hace un cambio sustancial en el logro de objetivos ya que modifica la selección de materiales, actividades y dinámicas usadas para lograr una verdadera comunicación en el aula por y entre los alumnos con actividades como juegos, búsqueda de información o enseñanza por tareas (Calvo Benzie, 2015b; Lardouse, 1987; Novelo Covián et al., 2016; Nunan, 1988; Mackey, 2007; Richards y Schimdt 1985/2010: 108).

### 2.2.5. Enfoque Humanístico

En este enfoque el centro de todo es el alumno y todo este proceso de enseñanza-aprendizaje gira en torno a él. Es por ello por lo que se potencia el desarrollo de las capacidades, necesidades, intereses, expectativas y deseos del educando, con el fin de mantener su motivación, lograr su compromiso y fomentar el progreso de su autonomía en el dominio de la segunda lengua (De Palacios, 2020).

Existen varios métodos asociados a este enfoque como son:

- La respuesta física total,
- El método del silencio,
- La sugestopedia,
- Programación neurolingüística,
- Método de las inteligencias múltiples.

Como reseña Ortiz Parada (2014: 15) las características comunes a los métodos de este enfoque son:

- Se apoyan principalmente en la Psicología, más que en la Lingüística.
- Se tienen en cuenta los factores afectivos y emocionales de los alumnos.
- Promueven un entorno de aprendizaje en el que se reduzca la ansiedad y aumente la confianza personal
- Defienden el aprendizaje basado en la experiencia: el estudiante solo aprende, lo percibe como relevante y forma parte activa del mismo. Este aprendizaje debe ser además duradero.
- Consideran que la autoevaluación por parte de los aprendientes fomenta en ellos la independencia, la motivación y la confianza.

La Respuesta Física Total (RFT, en inglés *Total Physical Response, TPR*) es un método de enseñanza de lenguas que une el habla con la acción y propone que la enseñanza de la lengua a través de la actividad física (Centro Virtual Cervantes, 2022).

Fue desarrollado por el profesor de psicología Asher, de la Universidad Estatal de San José, California, y es un método se relaciona con la teoría de la memoria en psicología.

Como indicó Asher (1977) lograr una conexión con la memoria puede ser más fuerte si se establece mediante la repetición verbal o a través de la asociación de la misma con una actividad motora. Este autor también estudió la coordinación del habla y la acción en la adquisición de la primera lengua y adaptando y creando las características de ese proceso al aprendizaje de la segunda lengua.

En la primera lengua, el niño interioriza el código lingüístico mediante órdenes que recibe y a las cuales responde mediante respuestas físicas antes de empezar a producir respuestas lingüísticas cuando tiene interiorizados y tiene capacidad de generar output. Para Asher, en muchas ocasiones, el significado de la segunda lengua puede ser transmitido mediante acciones como ocurre con los niños con su primera lengua respondiendo a mandatos mediante acciones, observando cómo responden otros y como así interiorizan la nueva lengua.

En esta metodología lo primero que se hace es enseñar destrezas de comprensión para después una vez desarrolladas éstas, empezar a hablar dando mucha importancia a la comprensión del significado más que en la forma tratando evitar el estrés y la ansiedad a través del juego y las actividades físicas.

En este método se da vital importancia al uso del imperativo y es el elemento lingüístico por excelencia para el aprendizaje y organización del lenguaje.

La metodología está basada en los planteamientos conductistas de estímulo-respuesta enseñando la gramática de forma inductiva ya que es inicialmente importante prestar atención al significado y no en la forma usando como unidad de referencia de trabajo la oración siguiendo con criterios léxicos y gramaticales para elegir los elementos de enseñanza y teniendo en cuenta los ejercicios de imperativos y la ejecución de órdenes dictadas por el profesor.

En este método el papel del alumno se reduce a escuchar con atención a las órdenes y responder de forma física a las órdenes donde el papel del profesor es vital y muy activo dando órdenes e interactuando mediante las mismas con los estudiantes. El profesor es el que decide el qué, el cómo y el cuándo de lo que se va a desarrollar en la clase

tratando siempre de tener un discurso claro e interesante para que los discentes asimilen adecuadamente las reglas básicas y la capacidad para hablar.

Aunque esta metodología ha sido muy popular y sobre todo con autores defensores de la comprensión para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, hasta el propio Asher recomienda unir este método con otros debido a que no siempre se logra una conexión con las necesidades reales de los alumnos y eso puede hacer tener menor eficacia.

Otro de los métodos dentro de este enfoque es el Método del silencio, desarrollado por Caleb Gattegno en la década de los 70 del siglo pasado, que tiene como punto central al conocimiento y versa su atención en el proceso de aprendizaje del estudiante. Se sujeta en tres pilares:

- la autonomía,
- la independencia y
- la responsabilidad.

Según Alonso y Blanco (2017) la teoría del Dr. Gattegno se fundamentaba en que además de que los educadores enseñen a los estudiantes, también se necesita que los estudiantes aporten una conciencia inteligente, una activación que permita al alumno tener la capacidad de abstracción, análisis, síntesis e integración por parte del individuo interesado y dispuesto a conocer, aprender y utilizar una lengua extranjera.

El alumno debe tener un conocimiento práctico y un correcto uso del idioma con una correcta pronunciación. El alumno además deberá desenvolverse adecuadamente en la ortografía, la gramática, la lectura, la comprensión y la escritura de la lengua inglesa. Las técnicas utilizadas en el método corresponden al silencio del profesor, a la corrección por pareja, a la autocorrección, el uso de gestos, cuadro de palabras y evaluación de la lección cuando termina la clase.

Otro de los métodos de este enfoque es el Método de la Sugestopedia, fundamentado este método en la influencia de la sugestión de la conducta humana. Se desarrolló a finales de la década de 70 del siglo XX por el Doctor Georgi Lozanov centrándose en los aspectos no lingüísticos, como los procesos que favorecen el aprendizaje en general

y las características de los estudiantes (López, 2017) más que en los aspectos lingüísticos.

Para Cabrera (2014) el método se describe como un proceso que atiende el estudio sistemático de la influencia consciente o no consciente donde los seres humanos están constantemente respondiendo ante los estímulos externos donde el propósito es aprovechar el potencial de los discentes con la finalidad de avanzar rápidamente; intentando que el alumno interiorice y utilice una lengua extranjera, como en este caso el inglés.

En este método se debe señalar que las clases están estructuradas en 3 secuencias de trabajo, una inicial, una media y otra final y la música juega un papel fundamental ya que relaja al cuerpo y mente estimulando además la inteligencia e imaginación del estudiante. El propio docente debe propiciar situaciones para que el alumno este receptivo, con mayor interés y propiciando una mejor memorización del idioma con técnicas o actividades motivadores como es la música (Zanón, 1989).

Otra de las metodologías usadas en las aulas en la enseñanza de idiomas es a través de la Programación neurolingüística, que se fundamenta en la conexión entre la lengua, los procesos neurológicos, y el comportamiento resultante de la conducta aprendida en el transcurso de la experiencia.

Este modelo de teorías surge debido a la tarea desarrollada por el informático Richard Bandler y el psicólogo y lingüista John Thomas Grinder.

Esta metodología de trabajo consigue en sus usuarios una autoevaluación y una motivación tanto a sí mismo como al resto generando así una mayor confianza con mejores relaciones interpersonales y pérdida de miedos al aprendizaje y la relación con el resto.

Su fundamento de trabajo está basado en la fijación de la atención cerebral en un punto y su mantenimiento continuado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje usando para lograr el aprendizaje las imágenes, las sensaciones, las palabras y los sonidos,

puntos clave para esa atención en un punto del cerebro tratando de erradicar las limitaciones que pueden enturbiar el buen desarrollo de la metodología.

En todo este proceso el discente seguirá los métodos llamativos que tratarán de lograr sensaciones agradables con una actitud positiva hacia el aprendizaje. Todas estas sensaciones y emociones crearan en el alumno una idea de que el aprendizaje en el nuevo idioma es sencillo y como no divertido (Formación para empresas R&A, 2016).

Como una metodología dentro del enfoque humanístico está la metodología de las Inteligencias Múltiples desarrollada por el psicólogo Howard Gardner en 1983, donde en contra de las teorías imperantes del concepto de inteligencia estableciendo que la mente humana no solo tiene un modelo de inteligencia habitualmente asociada a los conceptos matemáticos, sino que hay 7 modelos de inteligencia presente en las personas en mayor o menor grado estableciendo que la vida humana requiere del desarrollo de varios tipos de inteligencia.

Para Gardner (2016) por medio de distintas herramientas y actividades se conseguirán dos aspectos fundamentales; primero llegar a todos los alumnos, con herramientas con distintos formatos y por otro lado la comprensión del alumno entendiendo mejor aquellos conceptos que deban adquirir como alumno.

Esta metodología de trabajo indica que el método de enseñanza a través de las inteligencias múltiples sigue unos patrones determinados (Cabrera, 2014):

- Ampliar la Inteligencia. Los estudiantes comparten sus experiencias personales y objetos en la clase, y hablan de ellos.
- Despertar la inteligencia. Una amplia variedad de estímulos sensoriales distintos como sonidos, imágenes, vídeos para que los estudiantes están listos para seguir las clases
- Enseñar con/para la Inteligencia. Esta etapa es la fase "tradicional" de la enseñanza general, los trabajos son realizados con proyectos de grupo. Se utilizándose para resolver las tareas y mejora del aprendizaje.
- Transferencia de la Inteligencia. Los estudiantes reflexionan sobre sus experiencias anteriores relacionando estas tareas a problemas de la vida real.



### 2.3. Destrezas del idioma inglés

En el aprendizaje de una segunda lengua se deben tener en cuenta algunos aspectos propios del aprendizaje de la misma como son, por una parte, la adquisición consciente de la misma adquiriendo reglas y fórmulas en un aprendizaje formal de la misma como los procesos espontáneos de adquisición e interiorización de reglas fruto del uso natural de la misma (Krashen, 1981; Rosales et al., 2013).

Las competencias o destrezas son definidas como grupos de características individuales y comportamientos para la resolución efectiva de una situación concreta (Huerta, 2006).

Estas competencias comunicativas relacionadas con el speaking son complejas y de las más difíciles de adquirir requiriendo un trabajo constante y arduo para su correcta adquisición (Correa, 2001; Rodríguez, 2016). Por ello, enfoques como el comunicativo son los que mejor logran la mejora de las destrezas orales y la comunicación real en inglés (Rico et al., 2016).

Las destrezas propias de una lengua se relacionan con las destrezas orales y destrezas escritas. Dentro de las orales se halla la competencia para poder escuchar y entender y la competencia comunicativa con la que comunicarse oralmente. Por otro lado, está la competencia escrita dentro de la cual encontramos la destreza para poder leer en un idioma y la destreza de poder escribir coherentemente en ese idioma.

Autores como Canale y Swain (1980) consideran 3 competencias para la adquisición de la competencia comunicativa que son la gramatical, la estratégica y la sociolingüística. La competencia gramatical tiene en cuenta la adquisición de fonológica de léxico, como de reglas semánticas, sintácticas y morfológicas. Chomsky (1980) definió esta competencia lingüística en la habilidad de adquirir las reglas en que se basa el aprendizaje y usos del lenguaje para un correcto desempeño lingüístico donde además Hymes (1971) agregó el contexto socio-histórico y cultural necesarios para la comunicación y que contextualizan el proceso comunicativo.

Por otro lado, la competencia sociolingüística agrupa los aspectos socioculturales del uso del lenguaje formados por 3 elementos básicos que son el saber hacer (destrezas, habilidades y procedimientos), el saber (que engloba los conceptos teóricos y empíricos)

y el saber ser o querer hacer (que engloba las competencias existenciales del ser) (Bermúdez & González, 2011; Moreira-Aguayo y Venegas Llor, 2020).

La competencia estratégica es definida como la capacidad de hacer el uso más operativo de las competencias o habilidades que posee el individuo para resolver una situación que requiere un uso comunicativo tanto sea o no resuelto con tareas verbales (Bachman, 1990).

Describimos a continuación las destrezas escritas y orales que son las que deben desarrollarse en las aulas a través preferiblemente con el enfoque comunicativo.

### **2.3.1. Destrezas escritas**

En Castilla y Castilla y León el currículo que se imparte en las aulas de primaria recoge a las destrezas escritas en sus bloques 3 y 4 (DECRETO 26/2016, de 21 de julio) siguiendo el modelo del Marco Común Europeo para las lenguas:

Bloque 3: Comprensión de textos escritos.

Bloque 4: Producción de textos escritos: expresión e interacción.

En Educación Secundaria las destrezas escritas y de leer se encuadran en el bloque 2 del currículum “Leer y escribir” (DECRETO 52/2007).

Al igual que se sucede entre la comprensión y la expresión orales ocurre lo mismo con la comprensión y la expresión escrita como ocurre con la lectura y la escritura las cuales se complementan y tienen una dependencia entre ellas.

El writing forma parte de una de las cuatro habilidades comunicativas del inglés, que son el listening, speaking, reading y writing. En el aprendizaje de una lengua como lengua nativa se produce este aprendizaje siguiendo un patrón que comienza aprendiendo primero a escuchar, seguidamente a hablar, después a leer y por finalmente a escribir.

Algunos autores como Freire (1999; p.41) señalan la estrecha relación existente entre la lectura y la escritura y además ambos procesos cognitivos – constructivos nutren y desarrollan las capacidades críticas del pensamiento y amplían la visión del mundo que posee el sujeto (Gadotti, 2008).

Con relación a la escritura, se afirma que “escribir no es sólo dominar una serie de signos gráficos con mayor o menor acierto; se trata de todo un esfuerzo de interpretación del mundo, que tiene como origen la lectura y la escritura de la realidad” (Freire 2008).

Para poder desarrollar la destreza de la escritura se debe involucrar por un lado la creación y por otro la recreación de ideas, necesitándose del diálogo para nutrir y estructurar de un modo pertinente lo que se desea comunicar al lector. “Hablar de las ideas antes de escribir sobre ellas, en conversaciones con amigos, en seminarios, en conferencias, es una forma no sólo de probarlas, sino de recrearlas, de parirlas nuevamente” (Freire, op. cit.; p.50).

Las destrezas escritas, aunque no son totalmente necesarias o imprescindibles para la comunicación, si son muy consideradas sobre todo en el nivel educativo y social teniendo un gran reconocimiento todavía en la sociedad actual por encima todavía de las destrezas orales.

Como ya hemos comentado antes, tenemos anexo la comprensión lectora que es fundamental para el desarrollo óptimo de las habilidades escritas distinguiendo dos modelos de lectura; uno enfocado como proceso activo donde con los conocimientos previos el alumno posteriormente desarrolla nuevos y otro como proceso básico necesario para poder desarrollar conocimientos posteriormente y que requieren un dominio mínimo de esta lectura comprensiva.

La lectura es una de las habilidades a la que más importancia debemos dar ya que es la base del progreso de la Ciencia y la Tecnología y la preparación para futuros conocimientos (Hunt et al., 2013).

Algunas de las técnicas que pueden ser usadas para la mejora de las destrezas escritas en los niños se concretan en actividades como (Cambridge Assessment English, 2021):

- Etiquetado de dibujos y elaboración de posters: Que el alumno use frases o palabras sencillas para describir lo que dibujo.

- Escritura de un diario en inglés: El alumno puede practicar desde casa usando un diario.
- Escritura de historias cortas y sencillas: El estudiante puede hacer uso de imágenes que el mismo dibuje y escribir una historia breve sobre ese dibujo.
- Práctica usando el inglés en tu vida diaria: Escribe en inglés con sus compañeros de colegio.
- Escribe a extranjeros: Si se conoce a alguien de otro país que habla inglés se puede mejorar la escritura escribiéndole. Modelos como el “penfriend” usado en algunos centros es un claro ejemplo.

Los textos que un lector puede encontrar pueden ser (Bordón, 2002: Unidad III, 3.2, 3.3):

- Misceláneos: billetes (de diferentes transportes), cartas y menús de restaurantes, entradas (de diferentes espectáculos), anuncios (periódicos, revistas, vallas publicitarias), recetas de cocina, folletos de instrucciones, etc.;
- Cartas: personales, profesionales, de opinión (en periódicos u otros medios de comunicación), notas breves, avisos en tabloneros de anuncios, correos electrónicos;
- Periodísticos: noticias, editoriales, artículos de opinión, crónicas de temas específicos (deportes, toros, cine, teatro, etc.), pronóstico del tiempo, carteleros de espectáculos, esquelas, chistes, etc.;
- De referencia: diccionarios, guías, horarios, señales, mapas, tablas de precios, etc.;
- Técnicos o especializados: libros de texto, informes, reseñas, etc.;
- Literarios: novelas, cuentos, poemas, obras de teatro, ensayos etc.

Para Riddle (2015) las destrezas escritas conllevan tres procesos bien diferenciados:

- Prewriting: primero de todo se debe pensar en el tema y cuál será el propósito de la escritura. Seguidamente se realiza una lluvia de ideas escribiéndolas. Después, se comienza a escribir oraciones sin olvidar que debe tener una tesis y que todo lo que se escriba debe estar sustentado teniendo centrado el tema central de

trabajo. Se identificará cada párrafo y el objetivo en cada uno. Es importante escribir todo lo que se pueda sin perder el sentido del tema.

- Writing: tras el prewriting y teniendo más ideas y más claras, se procede a escribir asegurándose de seguir el orden en el paso previo.
- Rewriting: primero se dejará un tiempo de pausa para asegurarse que todo lo escrito está bien secuenciado y con sentido y coherencia. Tras ello, se reescribirá, editará y eliminará la información que no sea necesaria leyendo nuevamente para comprobar que todo esté bien organizado y de fácil lectura. Para finalizar, se revisará la ortografía, gramática y los errores de puntuación.

### **2.3.2. Destrezas orales**

Como se establece el Marco Común Europeo para las lenguas, el currículo que se presenta para Educación Primaria en Castilla y León se estructura en torno a dos ejes fundamentales como son la comprensión y la producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos. Los dos primeros bloques hacen referencia expresa a las competencias orales (Decreto 26/2016, de 21 de julio):

**Bloque 1:** Comprensión de textos orales.

**Bloque 2:** Producción de textos orales: expresión e interacción.

En Educación Secundaria en Castilla y León la competencia comunicativa incluirá otras competencias como son la lingüística (trabajando los elementos semánticos, morfosintácticos y fonológicos), la competencia pragmática o discursiva (funciones, actos de habla, conversación, etc.), la competencia sociolingüística (convenciones sociales, intención comunicativa, etc.) pudiendo incluir la competencia estratégica. En Educación Secundaria Obligatoria en Castilla y León, el primer bloque recoge esta competencia donde se debe “Escuchar, hablar y conversar” (Decreto 52/2007).

En el aula se potenciará a que el alumno use estrategias de comunicación de forma natural y sistemática para lograr una comunicación eficaz y significativa. Se trabajarán estas competencias comunicativas con la potenciación de destrezas productivas donde el alumnado debe hablar, conversar y escribir; con destrezas receptivas de escuchar y comprender, leer y comprender e interpretación de códigos no verbales y por último destrezas de interacción o mediación (ORDEN EDU/1046/2007).

Como señala el Diccionario de la Real Academia de la Lengua el escuchar es la parte más importante para el correcto desarrollo de las destrezas orales y es el paso previo para poder prestar atención a los que se oye. Es por ello, que la comprensión oral está estrechamente relacionada con la expresión oral y que a su vez es la primera destreza, la comprensión oral, que ocurre en el aprendizaje de la lengua materna, aunque no siempre se sucede de la misma manera en la Lengua 2.

Al contrario que ocurre con la lengua materna, en el aprendizaje de la L2 se debe partir de las destrezas receptivas como escuchar o leer para pasar luego a la etapa productiva de hablar y escribir.

Las destrezas usadas en la lengua materna pueden ayudar mucho en la L2 y por ello es importante aprovecharlas para un aprendizaje más efectivo y rápido, adaptando y asemejando algunas actividades a las mismas usadas en la lengua materna.

Se debe dar al discente el mayor número de oportunidades para la práctica de la L2 aprovechando el conocido “aprendizaje periférico” o “aprendizaje por ósmosis” que logra que el habla informal del profesor (“informal teacher-talk”) sea la mejor herramienta que puede usarse en el aula para practicar la comprensión oral (Penny Ur, 1984:62) ya que este *feedback* logra una mejora significativa en la expresión oral.

También es importante tener en cuenta la similitud entre la lengua materna y la lengua 2 ya que requerirá menos esfuerzo por parte del alumno al compartir estructuras similares y hasta a entender lo que se está diciendo aun sin saber el idioma.

Por otro lado, debemos señalar las dificultades a las que debemos enfrentarnos a la hora de enseñar una L2 en las destrezas orales y que como muchos estudios señalan sobre España entre otros (Abarca y Del Cisne, 2019).

Como señalan Van Olphen y Harris (2009) algunas de las actividades que pueden ser usadas para potenciar esta competencia oral pueden ser según los Estándares para el aprendizaje de lenguas extranjeras del American Council para la enseñanza de las lenguas extranjeras (ACTFL):

- Mantener una conversación con un compañero/pequeño grupo
- Mantener una conversación con un grupo grande
- Dramatizar
- Participar en una actividad oral de preguntas y respuestas
- Repetir
- Realizar un debate informal
- Realizar una presentación
- Crear una grabación de audio o vídeo
- Narrar una historia
- Cantar
- Definir términos oralmente
- Describir algo
- Recitar

#### **2.3.2.1. Dificultades de la destreza oral.**

A la hora de lograr que esta destreza sea dominada por un estudiante debemos tener en cuenta que puede haber problemas para un buen dominio oral de la lengua 2. Son muchos los condicionantes y la complejidad de la comunicación es una actividad compleja como señala Cor J. Koster (1991:5). Uno de los requisitos necesarios es poder recibir los sonidos que llegan a nuestro oído, por otro lado, la correcta articulación de los sonidos para componer un mensaje con sentido para la persona que lo recibe y como no el uso de un código que sea similar al nuestro para un correcto entendimiento del mensaje.

Otro de los problemas se presenta cuando la persona que trata de comunicarse tiene pocos conocimientos del nuevo idioma creando la imposibilidad de un correcto entendimiento por parte de ambos interlocutores. Además, hemos de tener en cuenta que la mente humana tiene una limitada capacidad de almacenaje de información. Por otro lado, también pueden darse situaciones como la ambigüedad generando malinterpretación del mensaje correcto con situaciones embarazosas (Abarca y Del Cisne, 2019; Domínguez, 2008).

La complejidad de esta destreza la podemos comprobar fijándonos en todas las micro-destrezas asociadas (H.D. Brown, 2001:236):

**Tabla 4. Micro destrezas de la comprensión oral**

*Micro destrezas de la comprensión oral*

1. Producir enunciados de distinta longitud.
2. Diferenciar entre fonemas y sus alófonos de la lengua.
3. Usar adecuadamente los patrones de acentuación, ritmo y entonación.
4. Pronunciar palabras y frases en la cadena hablada (asimilación, elisión, etc.)
5. Emplear el número adecuado de palabras desde el punto de vista pragmático.
6. Hablar con la fluidez que requiera cada situación comunicativa.
7. Controlar la propia producción oral para contribuir a una mayor claridad del mensaje (utilizando pausas, frases de relleno, autocorrecciones, retrocesos, etc.)
8. Usar categorías y relaciones gramaticales (nombres, tiempos verbales, concordancia, pluralidad, etc.), orden de palabras, construcciones, reglas, y formas elípticas.
9. Usar los constituyentes propios del habla de un modo apropiado – frases, pausas, grupos fónicos, y oraciones.
10. Expresar algo utilizando distintas construcciones gramaticales.
11. Usar procedimientos de cohesión en el lenguaje hablado.
12. Realizar de manera adecuada funciones comunicativas teniendo en cuenta las situaciones, los participantes y los objetivos.
13. Usar adecuadamente en conversaciones cara a cara registros, implicaturas, convenciones pragmáticas y otros rasgos sociolingüísticos.
14. Establecer vínculos y conexiones entre eventos y expresar tales relaciones como idea principal, idea secundaria, información nueva, información dada, generalización, y ejemplificación.
15. Usar gestos, posturas y movimientos corporales, así como otros recursos no verbales para expresar algo.
16. Confeccionar y usar una lista de estrategias conversacionales tales como resaltar palabras importantes, reformular enunciados, proporcionar contextos para interpretar el significado de las palabras, solicitar ayuda y cerciorarse de que el interlocutor ha comprendido...

*Nota.* Adaptada de J. Richards por H.D. Brown (2001:236)



Como señalan Cadenas-Sánchez & Huertas-Delgado (2013), en la actualidad existen importantes deficiencias en el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en España. Así mismo lo señalan otros autores Corpas y Madrid (2009) concluyendo que la comprensión oral no es suficientemente desarrollada en las aulas y que es la destreza menos practicada por el profesorado en el aula (Plo et al., 2013).

Todas las investigaciones indican que los problemas básicos atribuidos al sistema educativo español con respecto al aprendizaje de una segunda lengua, en este caso inglés, continúan y que lejos de reducirlos estos se mantienen en el tiempo. Es por ello por lo que se hace necesario ahondar más en la interacción oral en el alumnado para suplir y/o reducir estos niveles bajos en conocimiento de una segunda lengua (Piquer Vives, 2006).

El trabajo mayoritario de las destrezas orales en alumnado de ESO puede cambiar la percepción del alumnado y motivar a éste a un mayor esfuerzo totalmente necesario para el desarrollo de la expresión oral que como ya hemos indicado es una destreza compleja (Erasmus y Houston, 2017; Espinar Redondo y Ortega Martín, 2015) adaptando las actividades potenciando las que requieran el trabajo en grupo (Ur, 2017) o las metodologías basadas en tareas (Hughes y Reed, 2017).

Como se recoge en el año 2019 por la Education First (EF) en el ranking EF English Proficiency Index se posiciona a España en el puesto 25 de 33 con respecto a Europa y en el puesto 35 a nivel mundial con una casi nula progresión con respecto a informes previos. En otros países, el avance es mayor pudiendo deberse a la mayor necesidad por ser países más pequeños y mayor necesidad de sus habitantes por interactuar para poder atender necesidades laborales.

Otro de los grandes problemas para el óptimo desarrollo de las destrezas orales es el propio profesorado en España con una carente formación en estas habilidades tanto en Primaria como en Secundaria (Álvarez, 2003; Amengual Pizarro, 2013; Cortina Pérez, 2011; García Mata, 2008; Rubio y Schwarzer, 2011;) y máxime cuando la mayoría del

profesorado es no nativo generando desconfianza en las actividades orales (Murphy, 2014: 205).

Por otro lado, el tiempo impartido en las aulas a esta asignatura es en algunos casos insuficientes sobre todo en las primeras etapas de desarrollo donde en Educación Infantil se imparte 1 hora semanal y en los primeros cursos de Educación Primaria son de 2 horas semanales además de obligar a cumplir con el extenso currículo que la propia ley impone (Dürnyei, 2009; Escobar Urmeneta, 2014; Hayes, 2014; Johnstone, 2002; Nowicka y Wilczyńska, 2011).

Se hace especialmente importante desarrollar esta destreza en las aulas y aunque es cada vez más usado el inglés como lengua vehicular todavía debe hacerse más aprovechando todos los beneficios que produce el solo usar la L2 y eliminar totalmente la lengua materna en la medida de lo posible la cual solo debe usarse de forma muy puntual (Atkinson, 1993; Eurydice, 2012a:12; Hall y Cook, 2013; Keller, 2016; Morata y Coyle, 2012: 150; Nuñez y Chicaíza, 2018; Seligson, 2011b; Schwarzer, 2011; Seligson, 2011).

Hemos de resaltar que además de las propias limitaciones de la ley educativa hemos de fijarnos en el tratamiento que las propias editoriales hacen con las destrezas orales que suele ser un tratamiento vago, con muy escasa presencia y de forma muy descontextualizada proponiendo actividades con poco atractivo didáctico y poco equilibradas con el resto de destrezas trabajadas en la enseñanza de las lenguas (Calvo Benzies, 2015a; Guerrettaz y Johnston, 2013; Lucena Serrano et al., 2009; Mishan y Timmis, 2015).

Son más extensamente trabajadas las destrezas gramaticales y las escritas, aspecto muy importante si tenemos en cuenta que la mayoría del profesorado sigue las pautas del libro, por lo tanto, harán un trabajo más extenso en las destrezas escritas, de lectura y de gramática y poco trabajo en las destrezas orales (Bonnet, 2002).

Sería importante cambiar esta concepción en el profesorado para que dieran más importancia a la producción oral y comprensión auditiva ya que se relega a un segundo

plano por parte del profesorado (Calvo Benzies, 2015a: 122; Chela Flores, 2008: 285; Hornero et al., 2013; Seligson, 2011b).

Además, en la mayoría de las ocasiones se opta por una visión pragmática basada en la superación de pruebas en vez de tratar de lograr una enseñanza donde prime la comunicación fluida (Cook, 2014c) como se puede observar en pruebas preparatorias en la Universidad en donde solo se da importancia a las calificaciones y destaca además lo que se hace por escrito.

El trabajo de las destrezas orales podría mejorarse no solo con el trabajo en el aula, sino también haciendo más extensivo el uso de la sub-titulación de la mayoría de los programas y películas acostumbrando al oído a la pronunciación original aumentando la exposición ambiental al idioma a aprender (Bonnet, 2002; Hayes, 2014a; Rubio Alcalá y Martínez Lirola, 2008; Vez et al., 2013).

Hemos de tener también en cuenta otras variables en la comprensión oral como son la influencia que los propios padres, donde éstos si ya conocen el idioma mejoran considerablemente en sus hijos su nivel en todas las destrezas y sobre todo en la oral (Bonnet, 2002; De la Rica y González de San Román, 2012) aunque lamentablemente son pocos los padres con esa problemática.

Además, debemos señalar que el aprendizaje de las lenguas tiene eminentemente un carácter social, por lo que debe generarse la interacción social y los contextos comunicativos por todas las vías posibles (Cerdá Vallés y Querol Julián, 2014: 27; Klippel, 1983: 4; Tarone, 2015: 447). Esta interacción puede lograrse en Educación Primaria con juegos, con canciones y role playing y en Secundaria añadiendo materiales y juegos digitales presentes en la red (Calvo Benzies, 2015b; Motteram, 2013: 22) para una mejora de la comprensión lectora tan deficitaria en los alumnos.

## 2.4. Técnicas usadas en el aula de idiomas

### 2.4.1. Dictado

De acuerdo con la RAE (2014), *dictar* es: “Decir algo con las pausas necesarias o convenientes para que otra persona lo vaya escribiendo”. Su procedencia es latina y

como recoge el Tomo III del Diccionario de Autoridades (1726-1739) significa “Ir reduciendo a palabras y expresando los conceptos poco a poco, repetido, y por partes, para que otro los pueda ir escribiendo”.

Como señala Cabezas Fontanilla (2016) el dictado tiene una estrecha relación con los materiales de escritura como con la tecnología de la imprenta. Uno de los motivos de su auge fue por el elevado coste del pergamino y el declive del papiro a partir de siglo IV. Esto propició el aumento del uso de papel en la Europa de la Edad Media contribuyendo a la difusión de la escritura.

La imprenta generó una mayor difusión del conocimiento en todos los aspectos también en el estado de la lengua, posibilitando una mejora de las habilidades intelectuales, sociales y tecnológicas en la especie humana. El dictado, antes de la aparición de la imprenta, fue uno de los métodos más usados para lograr materiales para la enseñanza y el desarrollo comercial.

El dictado incluye dos aspectos: la recepción, es decir, recibir lenguaje, y, por otro lado, la producción de lenguaje (Halliday, 1982). En este proceso del desarrollo del dictado se requieren procesos como la pronunciación, la escucha, el léxico y la gramática poniendo en juego su capacidad metalingüística y de reflexionar sobre el lenguaje.

Para poder lograr un buen ejercicio de dictado el alumno debe tener muchas competencias lingüísticas desarrolladas debiendo conocer aspectos como la sintaxis, la fonología, el dominio de reglas gramaticales o de léxico. Debe también atender aspectos como características acústicas como el tono, la intensidad, el timbre de la persona que dicta para posteriormente poder procesar y convertir lo recibido por escrito debiendo usar todas las competencias necesarias de manera holística, con un carácter global del lenguaje y todos los procesos actuantes (Halliday, 1975) teniendo en cuenta las relaciones de los constituyentes lingüísticos.

En países como Reino Unido los dictados comienzan en la guardería y observándose según distintos estudios el importante papel de la escritura sobre todo en las edades entre los 5 y los 8 años donde los alumnos aprenden la escritura a través de los dictados

y la copia de cuentos (Nurss, 1988). Las aulas escolares infantiles se encuentran llenas de carteles impresos con listas de nombres, horarios o similares.

El dictado puede ser usado en edades tempranas como forma de familiarizar al alumno con la escritura reduciendo la distancia entre la dimensión oral y escrita y aproximando ambas competencias. Así mismo, el dictado ha sido también usado como forma de evaluación de las competencias lingüísticas (Wang, 2021). Como señala Stump (1978) el dictado y el *cloze* pueden predecir resultados de pruebas de competencia lingüística:

Therefore, the reason that cloze and dictation tasks so accurately predict scores on both the Lorge - Thorndike Intelligence Tests and the low a Tests of Basic Skills is that all are essentially measuring the same thing - global language proficiency. (p. 57)

En etapas posteriores de formación en Reino Unido prácticamente no se usa el dictado como si se produce en otros países como en China o Francia usándose solamente en el “spelling” o deletreo de palabras.

Como señala Alkire (2002), esta herramienta de dictado ha sido y sigue siendo usada para la enseñanza de idiomas y máxime en idiomas con sistemas alfabéticos menos transparentes comúnmente denominadas lenguas opacas, como es el caso del inglés donde no hay correspondencia entre grafema y fonema o como otros idiomas como el francés, el coreano o el chino (Cuetos, 2013).

El dictado es un eje fundamental de transición entre la lengua escrita y la lengua hablada requiriendo muchas capacidades cognitivas que dinamizan el proceso en el desarrollo natural de la lengua hablada y la instrucción social de la lengua escrita. Eso sí, debemos tener en cuenta que no siempre hay correspondencia entre la lengua escrita y la lengua oral cuando se lleva a cabo el dictado como señala Wolff (1971/1971):

[...] las grafías dejan, a menudo, de tener correspondencia con los sonidos que originalmente representa, pero, además, la diferencia entre lengua escrita y lengua hablada puede llegar a un divorcio casi completo, como ocurrió durante los siglos en que en Europa se escribía casi exclusivamente en latín, mientras que las lenguas habladas se habían emancipado casi por completo de él. (p. 10)

### **2.4.2. Música y canciones**

La música la tenemos presente de forma habitual desde antes de nacer, en el propio vientre materno creando en los bebés la capacidad de interactuar con el entorno que le rodea reconociendo sonidos y voces que previamente ha escuchado (Pascual, 2011; Reynoso, 2011). El propio entorno que rodea al niño suministra una cantidad de estímulos sonoros que generan un desarrollo cognitivo-musical de forma natural (Lacárcel, 1995; Reynoso, 2010).

La incorporación de canciones en el aula supone un aporte de beneficios que pueden mejorar al proceso de aprendizaje repercutiendo directamente en él, promoviendo la motivación, la atención, la memorización y la participación (Toscano, 2012).

Además, como señalan algunos autores como Maquera (2018): “Las canciones son una fuente de interés y motivación porque logran involucrarse en la vida particular de los estudiantes a través de los ritmos y contenidos que se expresan en la canción” (p.37).

Se han encontrado también relaciones entre la música y la memorización estableciéndose que en función de la valoración emocional que un sujeto atribuya a una pieza musical, ésta podrá reconocerse y modularse facilitando así la recuperación, es decir, si se da una emoción a una canción, se podrá recordar mucho más fácil todo lo que ha sido relacionado con la música y el momento en que fue percibido (Justel et al., 2016).

En cuanto a la atención también se han detectado muchos beneficios señalándose que la exposición sensorial y la música generan un equilibrio entre las áreas cognitiva, emocional y psicomotriz que ayudan al alumnado en el proceso de atención y concentración (Molina, 2014). Además, la música hace que el niño tome paulatinamente conciencia de sí mismo, generando una imagen mental que facilita la percepción de su posición respecto al resto, el sentido del espacio, tiempo y del ritmo (Aguirre, 2019).

Como Gardner (1983) en su Teoría de las Inteligencias Múltiples hay una relación muy beneficiosa entre el uso de la música y el aprendizaje de una lengua extranjera existiendo una gran conexión con la inteligencia lingüística. Con la música se pueden

comunicar sentimientos, ideas y conectar con emociones pudiéndose trabajar prácticamente todas las Inteligencias de su Teoría.

Según algunas investigaciones con el uso de canciones como forma de motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, se pudo comprobar que el uso de la música en el aula mejoró el rendimiento del alumnado, hubo más interés por parte del alumnado en realizar más preguntas, un mayor interés por aprender y la generación de un sentimiento de realización cuando terminaban las tareas requeridas (Aguirre & Bustinza, 2016). En otras investigaciones en aulas de Educación Primaria se ha comprobado como existe una gran motivación gracias a la música y el gran potencial para conseguir un aprendizaje significativo (Pérez Aldegue y Leganés, 2012).

La música ocupa un lugar destacado en la enseñanza de lenguas extranjeras contribuyendo a la mejora de la motivación y generando una atmósfera propicia para el desarrollo de habilidades como las orales y de interacción tan importantes en el aula de inglés (Kelly y Rieg, 2008; McGowan y Levitt, 2011; Miranda, 2011; Schön et al., 2008).

A modo de resumen, podemos señalar las múltiples ventajas que aporta a nivel lingüístico el uso de la música en el aula (Brewster, 1992; Castro y Navarro 2014):

**Tabla 5. *Uso de la música en el aula según Brewster (1992); Castro y Navarro (2014)***

| Beneficios del uso de la música a nivel lingüístico |                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Brewster (1992)                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumenta el vocabulario</li> <li>• Mejora la pronunciación</li> <li>• Promueve la motivación e interés entre los estudiantes</li> </ul>                                            |
| Sarget (2003)                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfecciona el lenguaje</li> <li>• Desarrolla la expresión oral</li> <li>• Ofrece gran amplitud de vocabulario</li> <li>• Desarrolla la coordinación pensamiento-habla</li> </ul> |

---

|                                       |                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un medio de expresión entre las personas</li> </ul>                                                              |
| Leal Oliva y Sánchez Rodríguez (2010) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumenta el vocabulario</li> <li>• Estudio de estructuras gramaticales</li> <li>• Mejora la pronunciación</li> </ul> |

---

*Nota.* <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/2040> (Arnal 2021)

Las canciones que se usan en las aulas pueden clasificarse en canciones de acción, tradicionales y populares (Brewster, 1992; Ramírez, 2009):

- En las canciones de acción los alumnos/as llevan a cabo una acción relacionada con lo que se canta en la canción promoviéndose el desarrollo de la asociación de las acciones con las palabras facilitando la comprensión del mensaje que se transmite y la aprendiendo el nuevo vocabulario con la relación establecida entre lo que se ejecuta y se escucha relacionando este modelo de canciones con el método Total Physical Response (TPR) basado en la enseñanza del idioma con órdenes y acciones en imperativo aprendiendo el alumno de forma natural (Treneman, 2021).
- En las canciones tradicionales se recogen aquellas canciones pertenecientes a la literatura popular donde se aporta información sobre la cultura, las costumbres, o fechas relevantes como la Navidad. Con este modelo de canciones se crea una relación entre la cultura propia del país del alumno y la de los países anglosajones.
- Por último, las canciones populares o de pop, donde se sitúan las canciones más famosas y típicas de la lengua inglesa pertenecientes a grupos como a la Beatles donde se muestra la sociedad y un uso real del inglés. Se genera con estas canciones el interés y motivación promoviendo la participación y el aprendizaje de la lengua en el aula.

Además de este tipo de canciones existen otros tipos que recogemos en la siguiente lista (Treneman, 2021):



- Canciones para deletrear “spelling” usadas en la enseñanza alfabeto y las letras.
- Rimas infantiles con un toque humorístico donde destacamos las canciones de cuna.
- Canciones adaptadas especialmente diseñadas en la enseñanza del idioma extranjero y que encontramos en los materiales didácticos enfocadas a la mejora de la gramática, el vocabulario o la pronunciación.
- Canciones temáticas basadas en la constante repetición para aprender nuevo vocabulario.
- Canciones para contar donde se refuerza el contar en inglés y usadas habitualmente en los primeros cursos de Educación Primaria.
- “Jazz Chants” consistentes en ejercicios de repetición de palabras o frases cortas que imitan la expresión natural del lenguaje ligado a ritmos de Jazz.

Señalar las canciones de acción y las tradicionales, son las más adecuadas para su uso en los primeros cursos de EPO debido a la gran receptividad al aprendizaje de este alumno a los cuales les encanta cantar y mover su cuerpo aspecto que no se produce en cursos posteriores y que es importante tener en cuenta (Treneman, 2021).

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

Podemos definir el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como un (Jones, Rasmussen, & Moffitt, 1997): “conjunto de tareas de aprendizaje basadas en la resolución de preguntas y/o problemas, que implica al alumno en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándoles la oportunidad para trabajar de manera relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás”

El ABP se presenta como una metodología totalmente distinta de aprendizaje donde el alumno y el docente cambian sus roles habituales, en este nuevo modelo, el alumno es el claro protagonista y el que desarrolla la práctica del aula bajo las directrices marcadas por el profesorado al comienzo del Proyecto cambiando la forma de asimilación de los contenidos y desarrollando actividades distintas a las habituales en el aula (Kilpatrick, 1918).

Esta metodología se basa en las teorías de Dewey donde se consideran aspectos como el pensamiento reflexivo o en el aprendizaje haciendo en vez de escuchando. Todas estas teorías se concretaron en el conocido método de proyectos (Kilpatrick, 1918).

En esta metodología es el propio alumno que guía su propio aprendizaje investigando junto a sus compañeros para dar respuesta a los problemas o actividades planteadas. Requiere, por tanto, una clara participación grupal, el desarrollo de competencias científicas como sociales pasando el profesor a ser el guía que controla todo el proceso de enseñanza (Bell, 2010).

Este método de trabajo en el aula se apoya en tres principios constructivistas (Kokotsaki, Menzies, & Wiggins, 2016):

- A. Se parte de situaciones o problemas específicos, por tanto, se contextualiza el aprendizaje.
- B. Participación e interacción social donde en todo momento se comparten y construye significados conjuntos.
- C. Un mayor aprendizaje significativo a partir de problemas y situaciones reales.

Con el ABP se fomentan habilidades fundamentales de trabajo en equipo y en la sociedad ya que para un correcto desarrollo es necesario utilizar y desarrollar competencias lectoras y de escritura, el manejo de conceptos científicos, potenciar el pensamiento reflexivo y crítico, uso de las TIC y la colaboración grupal entre otras (Bell, 2010).

Por otro lado, debemos señalar otro aspecto muy importante de esta metodología que es el desarrollo de competencias de forma globalizada sin segmentación en materias como habitualmente se suele producir en las aulas de la escuela tradicional (Feito, 2010; Pozuelos Estrada, 2000), aunque también es posible, la mejora exclusiva de unas competencias determinadas y un solo área o asignatura como se ha desarrollado por algunos investigadores (Pías, 2019; Silva-Mauriello 2018). Otras experiencias llevadas a cabo se han centrado en la perspectiva interdisciplinar, socio-formativa y activista en la etapa de Bachillerato (Ambrosio & Mosqueda, 2018).

En la enseñanza por tareas hay muchos elementos comunes de trabajo metodológico compartidos con el ABP y se conceptualiza como “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).

Las tareas encomendadas a los alumnos pueden tener diversidad de dificultad de muy sencillas a complejas (Bilsborough, 2013) mostrándose evidencias de que estos materiales auténticos centrados en esta metodología ayudan al discente al uso del idioma de forma comunicativa y el desarrollo de competencias textuales, gramaticales, e interlocutoras partiendo de la calidad del trabajo escrito y su lenguaje oral (Castillo et al., 2017) observándose un cambio de tendencia en el profesorado hacia la investigación en el diseño de materiales, el TBL y la multi-modalidad con el fin de cambiar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

Estas tareas posibilitan al estudiante la comunicación oral y el desarrollo de otras micro habilidades como escuchar, hablar y/o leer requiriendo mucho menos tiempo de clase para su puesta en funcionamiento en el aula y una estructura organizativa mucho más sencilla que el ABP (Hughes y Reed, 2017).

Podemos señalar modelos de tareas y proyectos desarrollados de forma global siguiendo esta metodología a nivel europeo con que cuenta el profesorado en la actualidad por parte de la Comisión Europea dentro del programa de aprendizaje e-Learning como parte de Erasmus + (anteriormente de Comenius) conocidos como proyectos e-Twinning.

En este programa están inscritos en la actualidad 43 países con 1.033.841 profesores, 230.497 centros escolares inscritos y 135.913 proyectos registrados (e-Twinning, 2022). En esta plataforma aprovechando los entornos digitales actuales se registran y comparten proyectos de distinta índole pudiendo encontrar proyectos de larga duración u otros de corto espacio de tiempo por lo que podemos considerarlos como aprendizaje basado en tareas donde lo más importante es el interés del profesorado más que las dotaciones o materiales que se tienen (Área Moreira, 2015).

En España hay inscritos en la actualidad más de 40000 profesores y en esta plataforma las personas inscritas buscan la elaboración de proyectos colaborativos internacionales en la enseñanza de la lengua inglesa donde es sencillo encontrar socios implicados y que, además de trabajar las competencias habituales, abordan otras como la competencia digital, para aprender a aprender, la social y cívica o la conciencia y expresiones culturales (Arias, 2018).

#### **2.4.4. Interacción**

En la teoría de la comunicación que se remonta a 1920 y expuesta por Claude Shannon se entiende por interacción un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen recíprocamente, con un intercambio de acciones verbales y no verbales.

Este uso interaccional de la lengua con orientación relacional social complementado con el uso lingüístico transaccional, incardinado al intercambio de ideas.

La interacción es situada en un lugar central hasta por el propio Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y constituye una de las cuatro actividades de la lengua junto a la mediación, comprensión y la expresión.

Estas actividades combinan procesos alternantes de oyente y hablante en la construcción de la conversación mediante la negociación de los significados (MCER, 88) mediante el principio de cooperación haciendo uso de estrategias tanto de expresión como de comprensión siguiendo una dinámica de interacción y colaboración cediendo y tomando el turno de palabra, formulando temas, dando y evaluando soluciones recapitulando, mediando en el conflicto y resumiendo el mensaje (MCER, 88).

Estas dinámicas de interacción pueden ser explicadas por la teoría de acción comunicativa de Habermas, donde se fijan 2 aspectos claves, por un lado, el habla, que se entiende una actividad de comprensión del mensaje en el intercambio comunicativo y el segundo aspecto, la actividad teleológica, con una finalidad de orientar el intercambio comunicativo hacia el logro del éxito.

Se menciona también en esta teoría la importancia de las diferentes normas de acción que son compartidos por una sociedad y la acción comunicativa como interacción para el establecimiento de una relación interpersonal (Zuñiga, 2020).

Como se señala en la teoría de la comunicación humana postulada por Paul Watzlawick, entiende a la comunicación como un proceso más amplio que la teoría de la acción comunicativa conceptualizándola como un “conjunto de elementos en interacción en donde toda modificación de uno de ellos afecta las relaciones entre los otros elementos” (Lugo 2019; Jáuregui, 2013).

Según esta teoría la comunicación se da a través de la interacción comunicativa planteando cinco conceptos conocidos como axiomas de la comunicación (Jauregui, 2013):

1. el primero indica que es imposible no comunicar, cualquier conducta que se dé en una situación comunicativa da información en el intercambio comunicativo.
2. El segundo señala que la comunicación implica un compromiso que relaciona la existencia de un contenido y la relación entre los interlocutores, donde se transmite información y conductas.
3. El tercero explica que este proceso de interacción está mediado por el intercambio secuenciado de mensajes;
4. el cuarto, hace referencia a que un intercambio comunicativo se da con dos modalidades, la digital (lo que se dice) y la analógica (como se dice);
5. en el último axioma, sostiene que las relaciones comunicativas pueden ser simétricas, o complementarias.

A su vez, como señala Bernal (2003), las relaciones comunicativas que se producen entre los hablantes pueden ser analizadas desde tres dimensiones, intra-personal que recoge las variables, biológica, psicológica, lingüística y psicolingüística; la interpersonal donde se describe la relación generada en el intercambio de acciones conjuntas entre los interlocutores; y la dimensión socio- cultural donde se recogen las reglas de interacción dadas por la cultura y la sociedad e incluye los factores sociales y culturales, la meta-cognición y los aspectos verbales y no verbales.

Así pues, se puede conceptualizar la interacción comunicativa desde distintas perspectivas como la social que la señala como un proceso donde se provee un espacio a los seres vivos donde construir sentidos y significados y llevada a cabo bajo normas y condiciones del contexto conversacional.

Sin embargo, otros autores como Rizo (2004) conceptualiza la interacción comunicativa y subscribiendo los enfoques señalados previamente y añadiendo que son un proceso de organización discursiva entre sujetos mediante el uso del lenguaje, concretando una relación de afectación mutua; la participación en redes discursivas y la comprensión del contexto permitiendo la socialización de éstos.

Todas estas variantes conceptuales señalan que, en la adquisición de una segunda lengua, la interacción es parte fundamental en el proceso de aprendizaje de la lengua (Mackey y Polio 2009).

La interacción se convierte en pieza clave para una efectiva adquisición del idioma extranjero ya que éste, necesita variadas muestras de lenguaje comprensibles que contengan nuevos contenidos en un ambiente relajado de aprendizaje y con la posibilidad de experimentar con la nueva lengua produciendo mensajes con sentido y adecuados al momento en el que se producen (Krashen, 1985; Lantolf, 2006; Swain, 1985).

En este proceso de interacción surgirán distintas formas de negociación del significado y la forma imprescindibles en el aprendizaje donde estos nuevos elementos a aprender reciben toda la atención del discente (Doughty y Long, 1998; Long, 1985; Jauregi, 1997; Long y Robinson, 1998; “noticing” Schmidt, 1990).

Para que la interacción sea adecuada se requiere que las actividades que se realicen cumplan unas características y así logren ser significativas para el alumno. Estas son (Byram, 1997; Chapelle, 2003; Doughty y Long, 2003; Ellis, 2003; Willis, 1996):

1. Que estimulen el aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997):

- a) Exponiendo al discente a input intercultural relevante en la lengua extranjera (rico, auténtico, comprensible, multimodal; no pre modificado; con un claro enfoque en contenidos de carácter social, cultural e interactivo)
  - b) Dinamizar el uso significativo de la lengua en el que haya un vacío (cultural, social, interactivo) de información y/o de opinión.
2. Adaptarse al alumno, teniendo en cuenta las necesidades, intereses e idiosincrasia del alumno.
  3. Tareas motivadoras y que conlleven a un impacto positivo para favorecer la para favorecer una actitud positiva y abierta hacia la lengua y cultura meta (Dörnyei, 2001).
  4. Exponer un objetivo comunicativo claro de las tareas pudiendo ser más o menos convergentes o divergentes las mismas.
  5. Que sean tareas operativas, donde tanto el profesor como los alumnos cuenten con los materiales necesarios y adecuados para poder llevarlas a cabo.

Por otro lado, para favorecer la interacción debemos generar interacciones reales en un contexto lo más real posible con un contexto social adaptado al alumno para que así se deje huella en el desarrollo competencial comunicativo del alumno que es parte fundamental de los modelos educativos actuales y que sustenta la enseñanza de esta sociedad tan altamente digitalizada y globalizada del siglo XXI.

#### **2.4.5. Gramática**

Aunque algunas organizaciones como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) señalan como elementos claves el desarrollo de las competencias orales, otras muchas indican que la gramática es uno de los elementos más importantes a tener en cuenta para el aprendizaje adecuado de una segunda lengua, tanto para el discente como al docente que debe adaptar su modelo de enseñanza a un contexto cambiante donde puede o no darse más importancia a la competencia gramatical .

Como señala Anselmi (2014), son innumerables los estudiantes de una lengua extranjera que señalan a la gramática como sumamente importante y totalmente necesario dentro

del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque otros la consideran aburrida e innecesaria (Trujillo & Gómez, 2020).

Si atendemos al marco conceptual la gramática es considerada como “... el estudio de los elementos de la lengua, así como la forma en que estos se organizan y combinan ...” (RAE, 2017), que nos indica que ésta, es la estructura en la que la lengua está organizada y sus reglas de funcionamiento derivan de ésta incluyendo en su concepto elementos como el léxico y poniendo en posición central a la competencia gramatical y llegando a tener que recurrir en ocasiones al uso de una perspectiva tradicional para su enseñanza en algunos países (Fougerouse, 2011) e incluso proponiendo un modelo de secuencia para incluir a la gramática implícita, explícita e inductiva en la enseñanza de una lengua extranjera (Denyer, 2013).

En este modelo inductivo de trabajo con la gramática el profesorado en la actualidad con un afán de cambio y romper con los modelos tradicionales de enseñanza de la gramática crean una dinámica en la que el propio alumno define las reglas gramaticales con sus propios conceptos pasando el profesor a tener un papel secundario y el alumno a ser el autor de su aprendizaje. En esta metodología como nos indica Fougerouse (2011), se pueden producir tres variantes:

**Figura 2. Secuencias más comunes de enseñanza de la gramática según Fougerouse**



*Nota.* Fougerouse (2001)

Estas secuencias, “más o menos detalladas...”, siempre tiene reglas presentes considerando distintas realidades tratadas (Fougerouse, 2001). Denyer (2013) señala, además, el importante papel de la contextualización en el momento de memorizar la gramática, y que, cuando se presentan los contenidos gramaticales a abordar, éstos



deben ser “Descontextualizados” para trabajar la regla a tratar para facilitar su aprendizaje.

Puren (1988) señala cinco modelos de enseñanza de la gramática basados en el lugar en el que se da en el aula y los medios con los que se exponen estos contenidos que siguen a los anteriores autores:

1. Tradicional o clásica o Gramática Morfosintáctica, basada en:
  - Clasificación de las palabras según su naturaleza gramatical (sustantivo, pronombre, adjetivo, verbo, adverbio, etc.) y, posteriormente según su noción consecutivamente, (indefinidos, partitivos, de tiempo, de lugar, etc.),
  - las formas que las palabras pueden tomar,
  - las funciones que tienen las palabras y su relación dentro de la frase y, por último
  - las funciones que pueden tener las diferentes partes de la oración (sintagmas), nocionales (temporales, consecutivas, concesivas, etc.) y su clasificación bajo criterios formal (coordinadas, adversativas, etc.).
2. Modelo de Gramática Textual, centrada en los textos y su análisis, revisando la cohesión textual y la progresión, donde se revise el orden y coherencia, atendiendo al contexto extralingüístico.
3. Modelo gramatical de la Enunciación, centrado en el emisor, la subjetividad del mismo y del receptor y la forma en que este utiliza la lengua.
4. Modelo Gramatical Nocional-funcional, centrada en cómo se usa la lengua para expresar sentido e interactuar.
5. Modelo de Gramática “Intermedia”, también denominada “gramática del aprendiz” o “Interlengua” interesada en el estado particular en que se encuentra la lengua objetivo del aprendiente, teniendo en cuenta todas las representaciones conscientes e inconscientes del funcionamiento de este proceso continuo de construcción/desconstrucción/reconstrucción que posibilitan la adquisición de las competencias necesarias para hablar una lengua extranjera.

Como señala París (2010), este último modelo constituye “... un estadio transitorio en la evolución de la construcción de su propio aprendizaje lingüístico...” (p. 101), que se va

produciendo una vez el estudiante adquiere la competencia comunicativa de la lengua que trata de aprender. Además, distingue a la Interlengua como esas reglas que el propio discente genera para poder aprender hasta llegar a un dominio de ésta.

Para el MCERL se deberán tener en cuenta las secuencias didácticas poniendo como prioritarios la comunicación y la acción y tratando de conseguir que la gramática no sea desplazada (Anselmi, 2014; Trujillo & Gómez, 2020).

Estas estructuras se conocerán con la interacción principalmente aunque no debe eliminarse su enseñanza en el aula sino que se integrará dentro de la propia didáctica de trabajo permitiendo al alumno la construcción propia de las reglas para que éste las interiorice y consiga hacer uso de las mismas en función del contexto donde sean necesarias usando una estructura basada en el desarrollo de competencias desde un enfoque de la comprensión hacia un enfoque productivo desde un documento base inicial (Denyer, 2013; Trujillo & Gómez, 2020).

#### **2.4.6. Vocabulario**

Uno de los requisitos básicos para un aprendizaje extenso de un idioma es el conocimiento de vocabulario para poder posteriormente adquirir la competencia comunicativa adecuada requiriendo para ello el aprendizaje de este por niveles comenzando desde uno básico para terminar por un nivel avanzado (Gómez, 2008).

Como establece el MCERL las escalas para la graduación del conocimiento del vocabulario son muy importantes, como forma de planificación, de selección, de decisiones didácticas en el aula y como no, de evaluación de la competencia en esta área por parte de nuestros alumnos.

Estas escalas se dividen en letras y cada una de ellas se concreta en situaciones de la vida cotidiana (British Council, 2022):

- Nivel A1 le corresponde un repertorio léxico de situaciones concretas;
- Nivel A2, vocabulario de los entornos cotidianos y más habituales;

- Nivel B 1, conocimiento más extenso sobre temas de la vida diaria, como los relacionados con el trabajo, las aficiones e intereses, los viajes y los hechos actuales.
- Nivel B2 incluye los asuntos relacionados con su especialidad de conocimientos laborales o profesionales;
- Nivel C1, gran riqueza y precisión, se hace un uso de expresiones idiomáticas en registros formales y coloquiales;
- Nivel C2, con su variedad y calidad de conocimiento, incluyendo los aspectos connotativos del significado, al igual que un nativo culto.

Como señaló la BBC (2018) el conocimiento de ochocientas palabras ayudará a hablar una lengua nueva en un contexto diario mientras que, para entender conversaciones o alguna comunicación en el cine, televisión se requiere dominar conocer al menos tres mil palabras comunes; y para escribir en otro idioma, es requisito aprender entre ocho mil a nueve mil palabras.

A la hora de enseñar vocabulario los profesores debemos tener en cuenta muchos factores para asegurarnos o tratar de conseguir que lo aprendan. Uno de estos condicionantes es que el vocabulario relacionado con su vida cotidiana lo aprenderán más rápidamente ya que el alumno tratará de relacionar su lengua materna con la segunda lengua y además es un proceso individualizado distinto a lo que ocurre por ejemplo al enseñar gramática. Es por ello, que el profesorado debe desarrollar actividades creativas al igual que se desarrollan en la enseñanza del idioma materno.

También debemos fijarnos en distintas herramientas que suelen ser eficaces en la enseñanza del vocabulario como son las reglas nemotécnicas y las asociaciones mentales que son las herramientas más empleadas por parte de los estudiantes para fijar en su memoria el vocabulario enseñado en el aula.

Estas reglas nemotécnicas son un elemento imprescindible tanto para recordar vocabulario en la lengua propia como en un idioma extranjero. Terrel (1986) señala que cuando la forma evoca el significado significará que se encuentra asimilado.

Como indica Barcroft (2012), “Las Estrategias Mnemotécnicas son ayudas mentales que permiten recordar diferentes tipos de elementos e información como formas nuevas de palabras, nombres, fechas históricas, números, fórmulas, varias reglas y listas” (p. 3).

Estas estrategias incluyen subprocesos como la re-codificación y descomposición de las unidades de un elemento u objeto de estudio (Cegido & Molina, 2019).

Para Hassan y Mohammed (2018) las técnicas mnemotécnicas ayudan a las personas a recordar mejor consiguiéndose con la combinación de imágenes y mnemotécnicos logrando en los estudiantes de idiomas a recordar y hacer que el aprendizaje perdure más tiempo.

Todas estas asociaciones de la memoria llevadas a cabo por parte del alumno son de tipo personal, y, como ya hemos señalado previamente, son procesos complejos donde cada alumno creará y desarrollará técnicas personalizadas y específicas para recordar una palabra que en principio son efectivas únicamente para él ya que están desarrolladas por el mismo y responden a su bagaje cultural, intelectual, afectivo y experiencial (Sternlind, 2020).

En la medida de lo posible el profesor tratará de fomentar y fortalecer los vínculos asociativos que los alumnos desarrollan potenciando éstas por medio de juegos de palabras, puzles, pictogramas u otras herramientas que potencien estas asociaciones; también con el uso de metodologías activas como las que usan la Inteligencias múltiples donde se exploran distintos recursos sonoros, audiovisuales, o similares (Vivanco, 2001).

La memoria del estudiante puede ser ejercitada generando un aprendizaje significativo de la información que se estudia durante las clases.

Schouten-van Parreren (1989: 77-78) nombra distintas estrategias para activar y refrescar la terminología que se halla semienterrada en el fondo de la memoria en un aula de idiomas:

- Recordar en qué contexto aparecía el término.



En este proceso memorístico otros autores señalan (Lindqvist & Falk, 2019) la importancia de la escritura para el aprendizaje del vocabulario. Falk y Lindqvist explican el fuerte nexo existente entre vocabulario y escritura y que son absolutamente necesarios el desarrollo de ambos y si es posible, a la vez.

Aquellos alumnos con un gran vocabulario pueden centrarse más fácilmente en la escritura misma y en producir un buen texto con coherencia y estructura adecuada; por el contrario, los que tienen un vocabulario pequeño se centran más en encontrar las palabras correctas que en propio texto en sí (Sternlind, 2020).

Otra forma de fomentar el aprendizaje de palabras es a través de las tareas y las pautas para poder llevarlas a cabo a la hora que generan estrategias de aprendizaje; amplía sus conocimientos y obliga al alumno al uso de estrategias determinadas en contextos específicos (Rufat & Jiménez Calderón, 2018).

Debemos tener en cuenta que el alumnado también es más partidario de los enfoques de lectura extensiva que de los enfoques más intensivos a la hora de aprender vocabulario (Loewen, 2015: 104).

#### **2.4.7. Traducción**

Aunque el MCERL no reconoce a la traducción como una de las competencias claves en la enseñanza de idiomas sí que comprende que las actividades de mediación, entre las que se encuentran la traducción, “ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades” (Consejo de Europa, 2002: 15). Se considera a esta capacidad de mediación lo que diferencia al estudiante de lenguas del hablante nativo monolingüe (Arias, 2018).

Son bastantes los autores que defienden abiertamente la aplicación de la traducción pedagógica en la enseñanza de una L2 al considerarla una de las múltiples herramientas didácticas que pueden ser usadas y que abren más el abanico de posibilidades y pueden llegar a más alumnos (Alcarazo y López, 2014; Leonardi, 2010; Marqués-Aguado y Solís-Becerra, 2013; Pintado Gutiérrez, 2012).

Por ello, debemos considerar a la traducción pedagógica como una herramienta didáctica complementaria, como una quinta destreza lingüística suplementaria que junto al resto de tratarán de ser “el medio para conseguir el objetivo final de aprender una lengua” (Alcarazo & López, 2014), que, a diferencia del resto de competencias, es considerada esencial para una mente bilingüe (Pym et al., 2013).

Otros autores indican que requisitos necesitan estas herramientas de traducción para que puedan ser consideradas como herramienta didáctica válida distinguiéndola así de la traducción real con relación al contenido, el destinatario y su función (Vermes, 2010):

1. En cuanto a la función: básicamente instrumental debe ser la traducción pedagógica, con la que conseguir mejorar las destrezas del estudiante de la lengua extranjera tratando de dar importancia más al proceso que a la traducción real perfecta.
2. En cuanto al contenido: en la traducción pedagógica la información que se trabaje estará contextualizada y al nivel del alumno al que se esté enseñando al contrario de la traducción real donde podrá haber información de todos los tipos y niveles.
3. En cuanto a los destinatarios: en la traducción pedagógica el destinatario final será el profesor u otros alumnos, y puede ser usada como herramienta de evaluación o aprendizaje mientras que en la traducción real será el público en general los destinatarios con muchas posibles funciones.

Por parte de las distintas instituciones europeas y según se desprende de sus políticas lingüísticas europeas no se contempla a la traducción como una destreza a conseguir en la enseñanza de lenguas, se concibe a ésta como un campo reservado a los traductores profesionales (Soto, 2016).

Algunas de los beneficios que aporta la traducción pedagógica son una mejora de la agilidad verbal, expansión del vocabulario en L2, desarrollar el estilo, una mejora del entendimiento de las lenguas o consolidación de estructuras en L2 para su uso (Schäffner, 1998). La traducción pedagógica también resulta beneficiosa, si el fin es el desarrollo habilidades como la expresión escrita y oral o la comprensión, o si

pretendemos lograr creatividad, intuición o flexibilidad en la expresión o la interpretación.

Podemos resumir todas estas ventajas siguiendo las ideas de Leonardi (2010) que señala que:

The proper use of pedagogical translation can show how this activity is not uncommunicative and that it does not merely focus on accuracy. Translation exercises can serve a variety of purposes ranging from linguistic problems to more cultural, semantic and pragmatic concerns. Furthermore, translation can help learners enhance their analytical and problem-solving skills which are essential in everyday life as well as in most working fields. (p.22)

La traducción pedagógica en el aula puede estar presente en el aula de distintas maneras como señala De Arriba García (1996):

- a) Como traducción de textos, trabajando la comprensión lectora en L2 y la producción escrita en L1.
- b) Como traducción interiorizada, donde el estudiante inconscientemente y con distintos procesos cognitivos la traduce a su lengua materna que, aunque se obvia en el aula, se produce habitualmente.
- c) Como traducción explicativa, con una finalidad didáctica usada por el profesor y habitualmente usada en las primeras etapas de formación (p. 278).

La traducción pedagógica comúnmente suele asociarse al método Gramática-Traducción, aplicado por primera vez en la enseñanza secundaria en Prusia a finales del siglo XVIII y que surgió como cambio a las necesidades sociales del momento y, como no, en la propia práctica de la enseñanza de lenguas (Vermes, 2010).

Este método Gramática-Traducción, utilizaba oraciones artificialmente creadas en sustitución de los habituales textos completos para concretar rasgos gramaticales concretos. Según este método con la traducción se posibilitaba la construcción de estructuras adecuadas y que surgía como forma de construcción de la lengua a partir de los textos escritos (García-Medall, 2001) más enfocado a la gramática que a la comunicación debido a lo artificial que es.



El método de Gramática-Traducción quedó eclipsado con la aparición del método directo y solo se usaba a los niveles más altos de enseñanza de lenguas extranjeras dando más importancia a las destrezas orales y auditivas del alumno, tratando de evitar por todos los medios el uso de la lengua materna que era vista como una interferencia (García-Medall, 2001).

Otros métodos de enseñanza de las lenguas, como el método audio-lingual, también consideraban a la traducción algo a evitar sobre todo en los primeros niveles educativos y que solo debiera de producirse en los niveles más altos de enseñanza.

Por otro lado, la imperante metodología comunicativa trata por todos los medios el desarrollo de las competencias orales y un empleo adecuado y efectivo de la lengua y en un proceso dinámico y flexible donde suele aplicarse la enseñanza mediante tareas tratando de transformar el aula en un auténtico escenario de procesos comunicativos lo más reales posibles (Encabo & Pastor 2013).

## 2.5. Estrategias de aprendizaje

La definición de estrategias de aprendizaje ha suscitado diferentes conceptualizaciones y actualizaciones por parte de distintos autores. Para algunos autores se definen como conductas y pensamientos usadas por los alumnos como forma de influencia en el proceso de codificación (Weinstein y Mayer, 1986).

La institución de Oxford (1990) las reconoce como “las estrategias de aprendizaje son acciones específicas tomadas por los estudiantes para hacer el aprendizaje más fácil, más rápido, más divertido, más directo, más efectivo y transferible a nuevas situaciones”.

Las estrategias tienen como rasgo destacado que deben poder ser manipuladas de forma directa/indirecta y han de tener un propósito (Beltrán, 2003).

Para otros, las estrategias de aprendizaje llegan a ser materia de la didáctica ya que están reconocidas dentro del currículo (Kozmonová, 2008) aspecto que hace que sea considerada dentro de la didáctica de la enseñanza de la Lengua extranjera relacionando

el currículo con las estrategias (Moon, 2000; Parrot, 1993; Scrivener, 2005; Thornbury, 2006; Ur, 1991).

Corpas (2008) encuentra puntos comunes en la conceptualización dada por la mayoría de los autores:

1. Proceden de las iniciativas de los estudiantes las acciones llevadas a cabo por los mismos,
2. se constituyen por secuencias de actividades controladas por el estudiante, y,
3. son planificadas y deliberadas por el propio estudiante. Éstas ayudan a aprender de forma más sencilla y adquirir el idioma de forma más efectiva.

Estas estrategias son formas y procedimientos mentales para mejorar el rendimiento académico del estudiante (Quispilaya, 2010) presentándose como alternativa para enfrentar los grandes retos de la escuela del futuro y, cómo no, hacer sentir más ameno el proceso de aprendizaje de la lengua haciendo al alumno más autónomo y mejorando el proceso de “aprender a aprender”.

Se han señalado diferentes modelos clasificatorios de las estrategias destacando a la pionera Rubin (1987), quien las distinguió entre las que afectan de forma directa y las que contribuyen de manera indirecta en el aprendizaje del idioma señalando tres:

- estrategias de aprendizaje (cognitivas y meta cognitivas),
- estrategias de comunicación,
- estrategias sociales.

Otros proponen las estrategias cognitivas como meta cognitivas y social-afectivas (Chamot et al., 1996) o como metacognitivas, cognitivas y sociales y afectivas (O'Malley y Chamot, 1990).

La clasificación más completa es la llevada por la taxonomía de Oxford (1990) existiendo 2 grandes grupos; las estrategias directas y estrategias indirectas.

Las primeras repercuten directamente en la lengua meta requiriendo un proceso mental del idioma con diferentes pasos:

- a) las de memoria que ayudan a los estudiantes a recuperar y almacenar información nueva;
- b) las cognitivas, capacitando al alumno a comprender y producir el nuevo idioma por diversos medios y son las más usadas por los mismos;
- c) las de compensación, permiten el uso del idioma a pesar de las limitaciones del conocimiento.

Por otro lado, las indirectas ayudan y dirigen el aprendizaje de un idioma indirectamente y son usadas en todas las situaciones de aprendizaje y aplicables a las cuatro habilidades del idioma (Lavado-Rojas et al., 2019).

En términos de la neurociencia del aprendizaje las estrategias de enseñanza deben aportar instrucciones directas y directas la inclusión de modelos que permitan el procesamiento de la información presentada de múltiples formas (visual, auditiva, táctil) y con una estructura novedosa para fomentar el aprendizaje significativo creando nuevas conexiones nerviosas entre lo que sabe y los nuevos usos y situaciones con actividades motivantes y de constante repaso y permitiendo la toma de decisiones y la posibilidad de ver las consecuencias de un uso u otro de estrategia con discusiones activas, simulaciones o similares (Lavado-Rojas et al., 2019; Schunk, 2013).

Como Shunk (2013) señala, clasifica estas estrategias como modelos de aprendizaje:

- Aprendizaje por descubrimiento donde el alumno obtiene el conocimiento por sí mismo (Schunk D., 2013).
- Aprendizaje situado donde se pone énfasis en el contexto, las capacidades, intereses, actitudes y experiencias del estudiante para conducir el proceso de aprendizaje (Schunk D., 2013).
- Andamiaje instruccional definido por Wood, Bruner y Ross (1976) como “el proceso de control de los elementos de las tareas que rebasan las capacidades de los estudiantes con el fin de que se concentren y dominen los aspectos de la tarea que pueden captar con rapidez” (Schunk D. H., 2013, p. 245).

- Moldeamiento. “Implica la utilización de apoyos educativos para guiar a los estudiantes a través de varias etapas para la adquisición de habilidades” (Schunk D., 2013, p. 246).
- Enseñanza recíproca. “Implica un diálogo interactivo entre un profesor y un pequeño grupo de estudiantes. Al principio el docente modela las actividades, después él y los alumnos se turnan para desempeñar el papel del profesor” (Schunk D., 2013, p. 246).
- Colaboración entre pares donde se trabaja de forma colaborativa entre personas donde las propias interacciones sociales entre ambos cumplen una función formativa (Schunk D., 2013).
- Grupos de aprendizaje: los estudiantes trabajan de forma muy estrecha con expertos en actividades conjuntas transformando el desarrollo cognoscitivo (Schunk D., 2013).
- Clases multidimensionales. Con tareas diferenciadas y gran autonomía del estudiante y sin agrupación según habilidades con poca visualización de las notas y poca comparación entre iguales (Schunk D., 2013).

A la hora de estructurar y seleccionar una estrategia para el alumnado se deben tener en cuenta muchos aspectos como la personalidad, la motivación intrínseca o el auto-concepto para ayudar al alumno a aprender a aprender y aportar herramientas o estrategias para responder a las necesidades profesionales, sociales y económicas de la sociedad en la que se encuentran inmersos (Marqués, 2012).

## 2.6. Comienzo temprano del aprendizaje de la L2

Como indica Roy (2017), ha habido un aumento exponencial muy significativo del tiempo dedicado a estudiar inglés por parte del alumnado durante al menos las últimas tres décadas demostrándose esencial que es aprender inglés en un aula, sobre todo cuando el inglés no es el idioma nativo. El profesorado encuentra gran variedad de obstáculos a la hora de enseñar inglés al alumnado más joven que no domina el inglés, aunque algunos de estos desafíos y problemáticas se ven solucionadas gracias a los avances tecnológicos usados en la educación y metodologías de enseñanza de idiomas más adaptadas a las necesidades de éstos.

En el primer capítulo del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002: 2) se definen los fines y objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa donde podremos comprobar en las recomendaciones (R), la R (82)18 y la R (98)6 del Comité de Ministros, como es la enseñanza y la situación de la enseñanza de las lenguas en el Marco Europeo.

En la recomendación R (82)18, que hace alusión a los centros escolares, en el punto B.4. se propone “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) y en el Sistema Educativo español, suponía este comienzo de la enseñanza de la L2 en la Educación General Básica ya que cuando se recomendó, estaba vigente la Educación General Básica debiendo esta enseñanza permitir una comunicación efectiva a la conclusión de la etapa.

Más tarde, en 1998, esta recomendación R (98)6 se cambió por una más específica donde se hacía referencia en el apartado B a la necesidad del aprendizaje temprano de la lengua extranjera.

En el caso de España la Educación Infantil está muy acogida por los padres a pesar de que en nuestro país no es obligatoria la escolarización hasta los 6 años en 1º de Educación Primaria; prácticamente a los 3 y 4 años el 99 % del alumnado español ya está escolarizado o incluso antes en un 26,5 % (OECD, 2012b:330), que sitúa a España por delante de los países de la OCDE con relación a la escolarización.

A esto también se une que Castilla y León ya tiene incorporado en el currículo de Educación Infantil la enseñanza de las lenguas extranjeras, aunque es a partir de los 4 años cuando se hace referencia al aprendizaje temprano de la lengua extranjera en el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

En la práctica, el 100 % del alumnado toma contacto con la lengua extranjera en el 1º curso de Educación Infantil (3 años) en Castilla y León, aunque no ocurre lo mismo en el conjunto español donde es el 77,30 % en el conjunto de España la que toma contacto en el 1º curso (Arroyo Pérez et al., 2015).

En el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre es donde se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. En el anexo del Decreto encontramos las áreas del segundo ciclo de Educación Infantil y podemos ver el apartado “Lenguajes: Comunicación y representación” donde se establece:

“Asimismo, es necesario el desarrollo de actitudes positivas hacia la propia lengua y la de los demás, despertando sensibilidad y curiosidad por conocer otras lenguas. En la introducción de una lengua extranjera se valorará dicha curiosidad y el acercamiento progresivo a los significados de mensajes en contextos de comunicación conocidos, fundamentalmente en las rutinas habituales de aula” (Real Decreto 1630/2006).

Como se establece en el artículo 6 del Real Decreto 1630/2006 con respecto a las áreas impartidas en segundo ciclo de Educación Infantil, encontramos el artículo 5 apartado 3 y 7 donde se menciona a la enseñanza de las Lenguas extranjeras:

“Apartado 3. Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.

Apartado 7. Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.”

Los objetivos que lograr en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras se consiguen mediante los siguientes contenidos del bloque 1:

- “Bloque 1. Lenguaje verbal: escuchar, hablar y conversar: Interés por participar en interacciones orales en lengua extranjera en rutinas y situaciones habituales de comunicación.

- Comprensión de la idea global de textos orales en lengua extranjera, en situaciones habituales del aula y cuando se habla de temas conocidos y predecibles. Actitud positiva hacia la lengua extranjera (Decreto 1630/2006)".

Según podemos comprobar en el sistema educativo español se hace poco hincapié en el desarrollo de objetivos derivados del uso de la lengua que como numerosas investigaciones han comprobado, es la etapa más importante, es una etapa crítica, para la asimilación natural de un segundo idioma. Los objetivos solo se limitan al "interés por participar", una "iniciación en el uso oral" y una "comprensión de la idea global" (Cruttenden, 2020).

En el artículo 4 del Decreto 122/2007 se detalla el objetivo F de señala el "Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión". En el artículo 5 que detalla las áreas en el apartado 3 menciona las lenguas extranjeras: "La enseñanza de la lengua extranjera comenzará en el primer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil".

En la tercera área del segundo ciclo de Educación Infantil menciona los "Lenguajes: comunicación y representación". Se señala que las lenguas extranjeras serán las bases comunicación en las sesiones de clase propiciándose contextos de trabajo que faciliten el papel activo del alumno en su propio aprendizaje.

En la medida de lo posible se tratará de lograr se desarrollen al máximo las habilidades comunicativas de la forma más natural posible y espontánea, respetando el «período de silencio» (tiempo centrado en la escucha y generación de significados, en el que no se da producción oral alguna), así como los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje (Decreto 122/2007).

Como se recoge en el mismo decreto los objetivos con relación a las Lenguas son los siguientes:

1. Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.

2. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, representación, aprendizaje, disfrute y relación social. Valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia y de la igualdad entre hombres y mujeres.
3. Expresarse con un léxico preciso y adecuado a los ámbitos de su experiencia, con pronunciación clara y entonación correcta.
4. Comprender las informaciones y mensajes que recibe de los demás, y participar con interés y respeto en las diferentes situaciones de interacción social. Adoptar una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.
5. Comprender y responder, de forma verbal y no verbal, a producciones orales en lengua extranjera, asociadas a tareas usuales de aula y con abundante apoyo visual.
6. Iniciarse en la lectura comprensiva de palabras y textos sencillos y motivadores, utilizando una entonación y ritmo adecuados. Descubrir la funcionalidad del texto escrito (Decreto 122/2007).

En el apartado “Comunicación y Representación de la Realidad” en el área 3 de competencias específicas se señala en el punto 5: “Valorar la diversidad lingüística presente en su entorno, así como otras manifestaciones culturales, para enriquecer sus estrategias comunicativas y su bagaje cultural”.

También se indica: “La riqueza plurilingüe del aula y, en su caso, el aprendizaje de lenguas extranjeras– se convierte en un elemento de particular importancia, ya que favorece la exposición a lenguas distintas de la familiar de cada niño o niña, así como una aproximación a las mismas a través de interacciones y actividades lúdicas”.

Se hace necesario como indica el Decreto, de “educar en el respeto y la valoración del bagaje lingüístico y sociocultural propio y ajeno, entendiendo la pluralidad lingüística y dialectal como un elemento enriquecedor que proporciona las claves para una mayor y mejor comprensión del mundo”.



## 2.7. Formas de agrupamiento en el aula

En España tradicionalmente se agrupan a los alumnos de frente al encerado y al lado de éste, la mesa del profesor agrupando a los alumnos de distintas formas, en parejas, de forma individual o en grupos de 4-5 como sucede en Educación Infantil.

Debido a la alta cantidad de alumnado por aula se hace complicada la flexibilidad en la agrupación y se limita bastante el cambio de agrupación tradicional haciendo que sea el propio profesor el que se desplace por el aula y no el alumno. En algunas ocasiones, los alumnos pueden desplazarse fuera del aula para la asistencia a un aula específica para idiomas, aunque es una opción muy poco presente ya que habitualmente todos los alumnos permanecen en el aula estable. A esto, debemos añadir que, en caso de existir un aula de idiomas, ésta deba ser compartida por todo el profesorado de idiomas por lo que la movilidad es casi nula (Arias, 2018).

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 et al., 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), a la vez que pueden suponer una buena forma de agrupamiento para actividades como discusiones o presentaciones (Lazaraton, 2014).

## 2.8. Tamaño del grupo de alumnado

Debido a la situación transitoria ocasionada por la COVID-19 se han creado Protocolos de actuación por parte de las Comunidades Autónomas. En el caso de Castilla y León el último protocolo de actuación, que también se siguió en el curso pasado 20-21, por parte de los Centros Educativos hablaba sobre:

Agrupamiento del alumnado.

a.- Grupos estables de convivencia.

1. En el primer y segundo ciclo de Educación Infantil y para el primer curso de Educación Primaria los centros constituirán grupos estables de convivencia con un máximo de entre 22 y 25 alumnos por aula, que estará formado por estos y su profesorado.

b.- Resto de grupos.

1. 1. En el resto de los grupos será obligatorio el uso de mascarilla y el número de alumnos por aula no podrá superar las ratios máximas previstas normativamente para cada enseñanza, sin que se pueda efectuar excepción de ratio, respetando la distancia de seguridad de 1,5m.

Como señala la Junta de Castilla y León en su propia Web las ratios de los Centros educativos son:

Para Educación Infantil y Primaria: 25 alumnos por unidad.

Para Educación Secundaria: 30 alumnos por grupo

Para Bachillerato: 35 alumnos por grupo (<https://www.educa.jcyl.es/es/admision-alumnado/admision-alumnado-centros-docentes-castilla-leon/preguntas-frecuentes-admision-2018/numero-ratio-alumnos-cada-unidad>).

Para el curso 22-23 las ratios en los Centros educativos en las aulas cambiaron y pasaron de 25 actuales a 23 en Educación Primaria e Infantil y para Secundaria pasará de 30 actuales a 25 en Burgos capital. Las ratios determinadas para próximos cursos fueron variables en función de la localidad, en las zonas rurales la ratio es menor primando la así la continuidad de los centros y unidades escolares (Resolución de 14 de febrero de 2022 BOCYL).

## 2.9. Uso del libro de texto

Podemos definir al libro de texto o manual, es definido por como “un libro que ha sido conscientemente diseñado y organizado para cumplir con los propósitos de la escolaridad” (Hamilton, 1990 p. 1). Se conciben como un objeto epistémico y una construcción social. Estos libros se ven influenciados por las políticas lingüísticas de los países reflejadas en leyes educativas. Epistemológicamente los manuales se sitúan en el centro del sistema escolar y pertenecen a la disciplina de las se define por su pertenencia a una disciplina, en este caso, las lenguas, las culturas y la educación (Pasquale, 2014, p. 12).

El uso de los libros de texto o manuales de inglés en la enseñanza de inglés se hace de forma masiva y continua y constituyen una parte fundamental de la práctica didáctica e implica una dependencia del docente y su práctica diaria se ve condicionada por el modelo de manual elegido por éste (Pasquale, 2014). Además, suponen en muchas ocasiones, la única forma de acercamiento del estudiante hacia la lengua inglesa y la cultura implícita (Collado et al., 2019).

Al ser los libros de texto tan importantes en la enseñanza de inglés, es acertado el análisis de estos para revisar su grado de cumplimiento con las leyes educativas y las distintas formas en que trabajan las competencias. Ha habido muchas investigaciones que buscan contestar a estas preguntas abordando distintos contenidos como el cultural (Agdanli, 2013; Bloom & Eriksson, 2011; Hasan & Raddatz, 2008; Koehler, 2007; Matsuda, 2002; Méndez García, 2005; Ndura, 2004; Taki, 2008).

Otros investigan la temática de la interculturalidad relacionando lengua, cultura y conexión social (Caukill, 2011; Golubeva, 2013; Homayounzadeh, 2015; Lappalainen, 2011; Paricio Tato, 2005; Siddigie, 2011;). Según se señala por Paricio Tato (2005) se tiende a unificar el registro lingüístico y centralizar desde el punto de vista geográfico, viéndose casi de manera única a Inglaterra o EEUU como la base del inglés despreciando al resto de países de habla inglesa. Caukill (2011) señala además la marcada ausencia de las representaciones de culturas no europeas y orientales.

Diferentes investigaciones también señalan el poco equilibrio en los distintos tratados por los manuales encontrándose excesivo uso del drilling con el uso muy aislado de elementos lingüísticos con poca cercanía a entornos significativos de aprendizaje (Newmark 1979) y que actualmente muchos autores comparten ya que se trabaja de forma muy aislados los contenidos con poco dinamismo y una constante repetición de los contenidos (Calvo Benzies, 2013a, 2013b; Derwing et al., 2012; Muñoz Mallén, 2014; Tergujeff, 2015).

Los manuales de lengua extranjera pueden convertirse en agentes de mediación en “uno de los engranajes básicos en la constitución y la transmisión de la disciplina escolar” (Pasquale, 2014, p. 12). Se presentan formas de transmisión, contenidos, procedimientos específicos y el modelo de tarea secuenciando las mismas como “el esquema general de lo que puede emerger como un plan formal de clase” (Harmer, 2014, p. 215); pudiendo variar el esquema propuesto.

Las actividades suelen estar organizadas por unidades didácticas estructurándose en torno a las competencias a alcanzar. En el caso de las secuencias de lectura, éstas, están

formadas por textos, imágenes y actividades organizadas de forma secuenciada (Collado et al., 2019).

Debemos tener en cuenta los puntos negativos que acarrearán el uso tan extenso del libro en las clases de inglés ya que proporciona mucho menos tiempo para uso de otras dinámicas o materiales como los auténticos, y que deberían ocupar una posición mayoritaria en el aula para propiciar el enfoque comunicativo (Comisión Europea, 2001), la motivación y el éxito comunicativo (Baneke, 2016).

Para otros autores como Thornbury (2000) no debería haber libros de texto en la enseñanza de los libros de texto, aunque otros señalan que una combinación de libros escolares junto a los materiales adaptados y reales puede ser la mejor opción para una mejor toma de contacto con el idioma (Harmer, 1998; Nunan, 2014).

## 2.10. La tecnología en el aula

En la enseñanza de inglés el uso de materiales además del libro ha sido algo recurrente, ya que éstos facilitan y potencian el aprendizaje en el aula. Encontramos distintos elementos auxiliares como pueden ser grabados, dibujos, diapositivas y que se corresponden a elementos visuales; otros como audios, CD's o casetes de tipo sonoro o que unen ambos medios como es el caso de los vídeos o películas y que en función de la forma en que se usen en el aula pueden tener mayor o menor utilidad y validez.

Por otro lado, no podemos menospreciar a las tecnologías de la información y comunicación que son asiduas en las aulas de inglés y que ayudan a un mayor y mejor aprendizaje y generan dinamismo en la asignatura haciéndola más atractiva. Estas TIC están implícitas en los propios métodos de las editoriales y son bien recibidas por el alumnado cuando deben aprender inglés. Estos avances los podemos ver en los sistemas casi autónomos de aprendizaje que trabajan las 4 competencias de manera digital con actividades de todos los tipos, como vídeos, grabación de voz del alumno, ejercicios que se autoevalúan, ejercicios de writing, de filling gaps, etc...

Se lleva a cabo por parte de distintas instituciones el desarrollo de estos métodos. También se están realizando muchas investigaciones al efecto las cuales demuestran las

ventajas que conllevan su uso adecuado y como están cambiando el modelo de aprendizaje.

Marcos Marín (2004) señala estas ventajas:

- Un medio basado en el texto que amplifica la atención del estudiante a la forma lingüística;
- Un estímulo para una creciente producción escrita en L2;
- Un ambiente más relajado para la práctica de la L2;
- Un foro más justo y sin sombras de amenaza para las conversaciones en L2, sobre todo para mujeres, minorías y personalidades menos decididas;
- Un canal amplificado con posibilidades para la creación de redes de aprendizaje globales.

Aunque también indica algunas desventajas como son:

1. Para el profesor se le hace necesario mucho tiempo para conocer todos los entresijos del método y puede generar que se dedique mucho tiempo a materiales de internet sin hacer revisión de resultados concretos.
2. Estos modelos se enfocan más al trabajo individual que al grupo clase, aspecto que complica su uso y el control del aula (Ibid: 32). Estos modelos están en constante renovación aportando materiales y herramientas muy valiosas en el día a día del aula dinamizando y aportando innovación en la enseñanza de lenguas extranjeras y pudiendo asegurar la educación a distancia para muchos alumnos. Además, son en muchos casos, el complemento perfecto en la labor educativa del profesorado permitiendo el intercambio de información y modelos de trabajo y resultado de estas. Así los señalaba Arrarte (1998):

“La comunicación mediante Internet (...) está impulsando de manera notable la educación a distancia, ya que permite la transmisión rápida de información textual, gráfica y sonora, así como una comunicación más ágil y flexible entre profesor y alumno. Es previsible que, en un futuro próximo, se extienda el uso de la videoconferencia como un elemento más de interacción a distancia; este paso constituirá un avance especialmente considerable para la enseñanza de segundas lenguas, puesto que permitirá reproducir condiciones de trabajo cada vez más similares a las del aula.”

Si bien son muy importantes estos recursos, la figura más importante en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sigue siendo el profesor que es el encargado de guiar todo el proceso y la pieza clave en la organización y secuenciación de las actividades propuestas sin el cual, todos estos medios no podrían funcionar (de Palacios, 2020).

En Castilla y León a través del Convenio entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional, la Administración General de la Comunidad de Castilla y León y la Entidad Pública Empresarial Red.es, M.P. la ejecución del programa «Educa en digital», realizando acciones para apoyar la transformación digital del sistema educativo (Documento BOE-A-2020-15719).

Este Programa de «Escuelas Conectadas» concluirá en el curso 21-22. Con este Programa «Escuelas Conectadas», los centros de primaria y secundaria serán y están siendo dotados con acceso a Internet de banda ancha ultrarrápida, así como de redes inalámbricas internas de muy alta velocidad permitiendo a los centros el trabajo constante e intenso para el trabajo de contenidos de mucha carga como el vídeo tratando de posibilitar el empleo más habitual de las TIC y de los contenidos digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros docentes. Se ayuda a los Centros educativos a alcanzar el nivel de conectividad fijado en los objetivos de la European Gigabit Society de la Comisión Europea.

En este Programa de Escuelas Conectadas en la Comunidad Autónoma de Castilla y León se ha alcanzado un 32% de sedes docentes sobre un total de 1.368, finalizando en el curso 2021-2022.

Este programa se marca como objetivos a lograr:

1. Mejorar la Competencia Digital Educativa, que incluye la del alumnado, la del profesorado y la de los centros educativos.
2. Implantar el Plan Digital de Centro Educativo aportando equipamiento, transformando espacios, aportando formación y aplicando métodos de Inteligencia Artificial para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Crear Recursos Educativos Abiertos (REA) en formato digital.

4. Fomentar el uso de metodologías y competencias digitales avanzadas (Documento BOE-A-2020-15719).

Así mismo, el programa «Educa en Digital» complementará al Plan de Digitalización y Competencias Digitales (Documento BOE-A-2020-15719).

## 2.11. EL PROFESORADO DE INGLÉS.

### 2.11.1. Motivación para ser docente

Siguiendo las teorías de Gardner (1985) existen por un lado factores integradores para poderse integrarse en una comunidad lingüística como sucede cuando se va a vivir al extranjero e instrumentales posibilitándose mejores oportunidades laborales por su conocimiento.

Existen también factores intrínsecos que otorgan autoconfianza haciendo creer así ser mejores profesores; los extrínsecos debidos a la influencia personas cercanas significativas y altruistas preocupándose por lo que ellos pueden ayudar al resto como a las generaciones más jóvenes (Hellsten y Prytula, 2014; Konig y Rothland, 2012; Sinclair, 2008; Watt y Richardson, 2007).

Además, otras motivaciones Sociales o Internalizadas que pretenden la aceptación o aprobación del entorno social con el objetivo que otras personas nos den ánimos y donde se observa una relación de dependencia hacia esas personas (Marina, 2011).

Como señalan Williams y Burden (1997) en su teoría tripartita de motivación para optar por ser profesor no se pretende solo despertar el interés sino además esforzarse, persistir y mantener el interés en la misma.

Estos factores se hallan en mayor o menor presencia en el profesorado en unos u otros países. En países en vías de desarrollo se encuentran más presentes los factores extrínsecos como es el caso de países como Jamaica (Bastick, 2000), Turquía (Akar, 2012; Kilinc, Watt y Richardson, 2012; Topkaya y Uztosun, 2012) e Indonesia (Suryani Watt y Richardson, 2013). En países más avanzados se encuentra entre los docentes una motivación más relacionada con factores motivacionales altruistas e intrínsecos como se



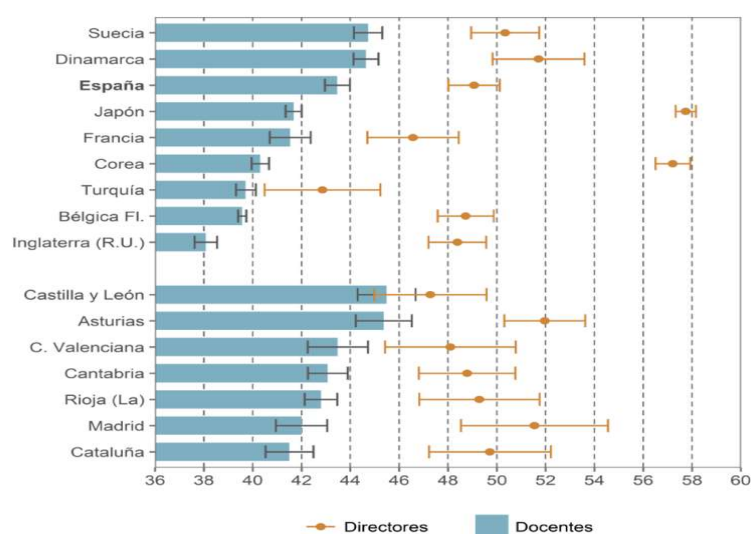
ha visto en países como Australia (Sinclair, 2008; Watt y Richardson, 2012), los Países Bajos (Bruinsma y Jansen, 2010) y Alemania (Konigy Rothland, 2012; Watt y Richardson, 2012) pudiéndose deber debido al estatus económico del país (Yong, 1995) y la propia cultura aceptada en el país (Hofstede y McCrae, citados en Akar, 2012).

### 2.11.2. La edad del profesorado

Como recoge el Informe Talis (2018) en España la edad media de los docentes de Educación Primaria es de 43 años, que, aunque es menor a la de algunos países todavía es significativamente superior a la del resto de países.

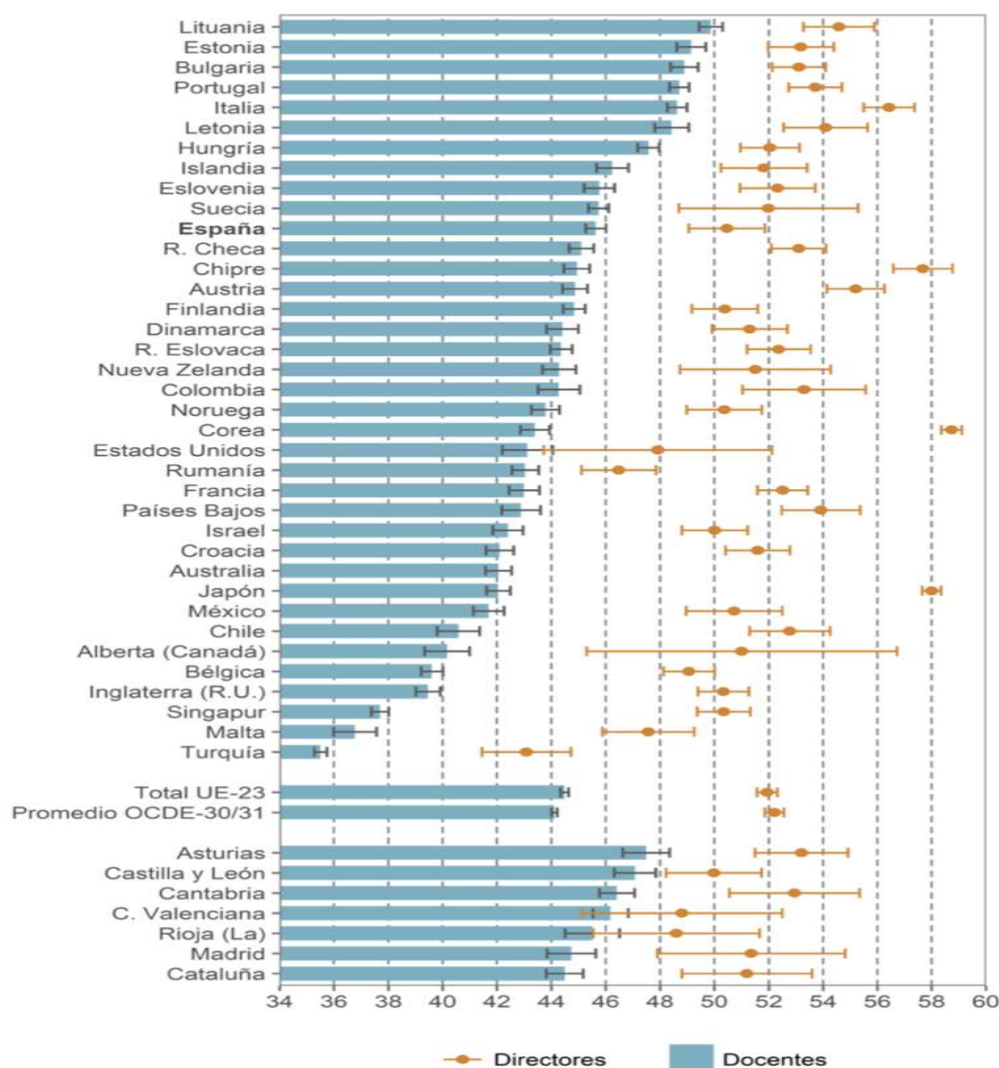
En el caso de Castilla y León el problema es peor, ya que es la Comunidad Autónoma con la edad media de profesorado de Educación Primaria más alta de España junto con Asturias con una edad media de 45 años. Como observamos en las figuras 4 y 5 hay una gran diferencia entre países y entre las propias Comunidades Autónomas en España debido a las políticas que llevan a cabo hacia el profesorado potenciando más o menos al profesorado novel. Lo mismo sucede con los directores de centros educativos con una edad media muy elevada en el caso de España. Por el contrario, en Castilla y León los directores tienen menos diferencias con respecto al profesorado en la edad.

**Figura 4. Edad promedio de docentes y directores de Educación Primaria (ISCED 1), junto con su intervalo de confianza al 95% en los países seleccionados y Comunidades Autónomas españolas. TALIS 2018**



*Nota.* Informe Talis 2018

**Figura 5. Edad promedio de los docentes y directores de Educación Secundaria (ISCED 2), junto con su intervalo de confianza al 95 %, en los países seleccionados y comunidades autónomas españolas. TALIS 2018**



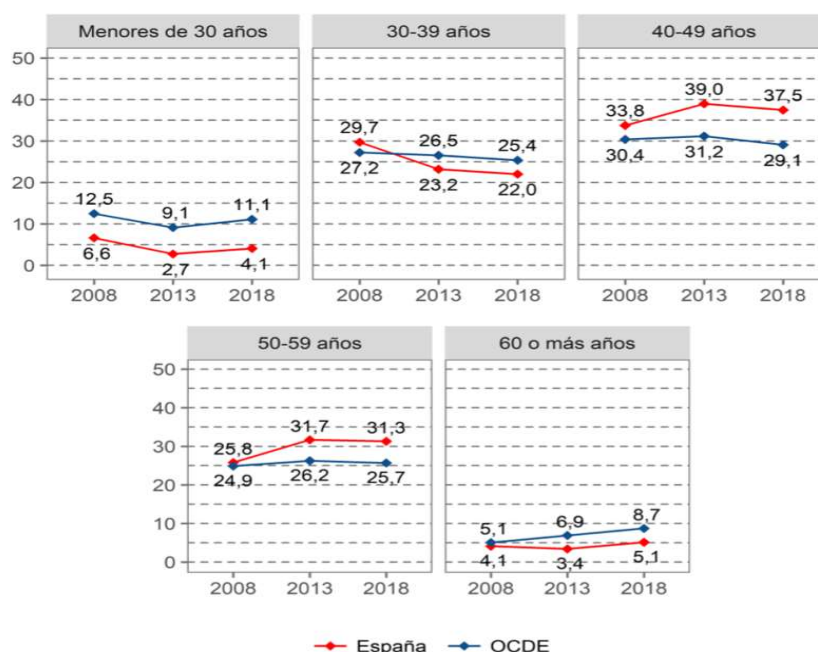
*Nota.* Informe Talis 2018

En el caso de Educación Secundaria en España, la media de edad de los docentes de secundaria es de aproximadamente 45,6 años, que es muy similar a la de Suecia, Eslovenia y la República Checa. Todos los datos que aporta este informe señalan que muchos de los países tendrán serios problemas para encontrar profesorado en unos 10-15 años ya que el grueso actual de profesorado se jubilará. Por otro lado, también se hace patente que, debido a la baja tasa de natalidad española, se puede dar el caso de que sobren muchos profesores en los centros educativos tanto en Educación Infantil, Primaria como en Educación Secundaria.

En el caso de Castilla y León al igual que ocurre en Educación Primaria, la media de edad del profesorado se sitúa junto a Asturias en las más altas con una media de casi 47 años. Estos datos apuntan que en esta Comunidad Autónoma no se hacen políticas que sirvan para atraer al profesorado novel tanto sea por las condiciones laborales, las condiciones materiales como las económicas.

El profesorado de Secundaria en España, lejos de ir renovándose, solo se puede constatar que se está envejeciendo a niveles muy superiores a los que se producen en la OCDE y esto requiere de generación de políticas que cambien esta dinámica actual por una de renovación y actualización. Se puede observar cómo vemos en la figura 6 que cada vez está más presente y en aumento el colectivo de profesorado más mayor donde los menores de 30 años son los menos presentes y con una clara tendencia a la baja con una presencia de casi tres veces menos que los países de la OCDE.

**Figura 6. Cambios en la distribución de la edad del profesorado de Educación Secundaria en España y en el promedio OCDE (2008, 2013 y 2018). Porcentaje por grupo de edad. TALIS 2018**



*Nota.* Informe Talis 2018

Sí que es verdad que la edad y experiencia son aspectos esenciales de la evolución del profesorado como señalan las distintas fases por las que atraviesa el profesor, por lo que

es necesario su acceso lo antes posible para sacar el mayor rendimiento de este. Estas fases las detalla Paran (2011):

- a) De 0 a 3 años de experiencia: los comienzos son una etapa de dudas y entrada en la profesión.
- b) De 4 a 6 años de experiencia: estabilización y consolidación del conocimiento pedagógico.
- c) 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.
- d) De los 26 a los 33 años de experiencia: etapa de serenidad (el profesorado anteriormente activista) o conservadora (profesorado que se había reafirmado).
- e) Más de 33 años: donde el profesorado se desvincula y se prepara para la jubilación (Arias, 2018).

Otros autores señalan como una gran ventaja al profesorado joven ya que este suele estar más motivado y ser más innovadores con respecto al más mayor (Rodríguez-Pérez, 2012). Este profesorado con mayor experiencia desarrolla una inmunidad o coraza como forma de evitar malas experiencias vividas durante su práctica que en muchas ocasiones es sesgado y adoptando respuestas poco lógicas manifestadas con el “risk-avoidance, evade innovative methodologies, exercise mechanical control routines, and in general display inertia and fossilization” (Hiver & Dörnyei, 2015: 11).

El profesorado joven habitualmente suele conectar mejor que el mayor generando un clima de mayor confianza, más motivación y mayor dinamismo en la clase que redonda en alumnos más activos, con mayor motivación y un mejor rendimiento escolar (Madrid, 2005). El profesorado mayor suele ser más rutinario, más serio, más monótono y con un mejor control de la disciplina y en muchas ocasiones enseña mejor debida a su experiencia (Richards y Farrel, 2005).

Estos mismos autores indican 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), pero siempre teniendo en

cuenta la necesidad de formación permanente suministrada por los propios centros escolares para poder estar al día de las últimas tendencias pedagógicas en la enseñanza.

Diferentes investigadores desvelan las diferencias del profesorado de más edad con respecto al más novel sobre todo en la enseñanza del inglés ya que el más mayor hace un menor uso de la L2 adaptando según su metodología a sus conocimientos iniciales y en muchos de los casos un uso de la metodología gramática-traducción ya que éste con el tiempo, considera a la gramática como algo básico redundando en el uso de actividades que hagan uso de las competencias orales (García Laborda y Fernández Álvarez, 2010; Hall y Cook, 2013).

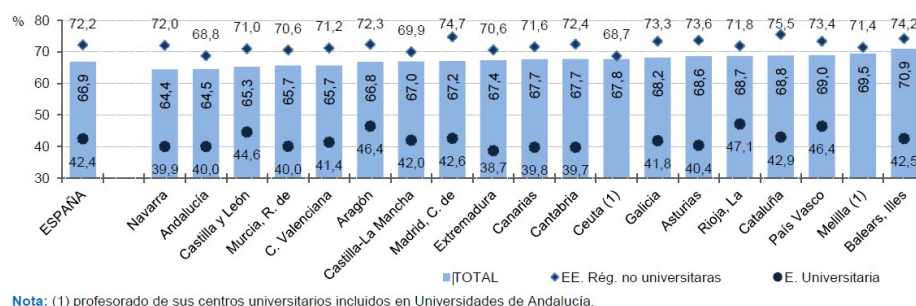
### **2.11.3. El sexo del profesorado**

Del total del profesorado impartiendo clases en España, un 67,1% es ejercido mayoritariamente por mujeres frente a un 32,9% que es hecho por hombres. En el caso de los Centros de Educación Infantil suponen un 97,7% de mujeres las que imparten las clases frente al 2,3% de los hombres. En el caso de Educación Primaria un 82,1% son mujeres las que imparten frente al 17,9% del género masculino.

En el caso de Educación Secundaria, Bachillerato y FP son un 59,6 el porcentaje de mujeres que lo imparten frente al 40,4 de los hombres. En los Centros específicos de Educación Especial son un 81,6% las mujeres y un 18,4% los hombres que imparten las clases (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

En el caso de Castilla y León son un 72% las mujeres las que imparten clase en los niveles no universitarios y un 39,9% en los Centros Universitarios con una media final de un 64,4% de la presencia de la mujer en la Educación situándose en una media similar a la española como podemos apreciar en la figura 7.

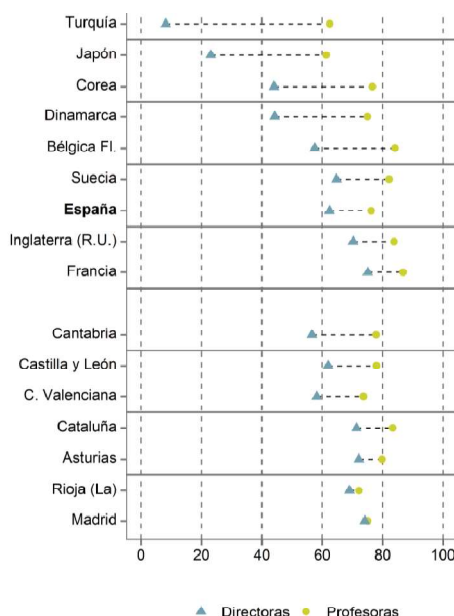
**Figura 7. Porcentaje de mujeres en el profesorado, por tipo de enseñanza y comunidad autónoma Curso 2018-2019**



**Nota.** Sistema Estatal de indicadores de la Educación Curso 2018-2019

Si comparamos a Castilla y León con el resto de los países OCDE podemos observar que nos situamos en una posición intermedia en cuanto al número de profesoras presentes en los centros educativos y solo es superado por países como Francia, Reino Unido, Suecia y Bélgica como observamos en la gráfica 5.

**Figura 8. Porcentaje de profesoras y directoras en la etapa de Educación Primaria (ISCED 1) en los países seleccionados y en las comunidades autónomas españolas. TALIS 2018**



**Nota.** Informe Talis 2018

En cuanto a los cargos de responsabilidad como directoras desempeñadas por mujeres el porcentaje de mujeres es menor y supone en torno a un 61% situándose en posiciones muy similares a países punteros como Inglaterra o Francia. Castilla y León por la contra, está posicionado por detrás de Comunidades como Cataluña, Asturias, la Rioja o Madrid como se ve en el gráfico 5. Por ello esta Comunidad debe reforzar una mayor presencia de la mujer en este tipo de cargos de responsabilidad.

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.

En cuanto a lo que opinan los alumnos sobre el género del profesor que imparte las clases algunas investigaciones señalan que en Educación Secundaria un profesor hombre genera un ambiente más favorable según las chicas y los chicos se sienten más cómodos con profesoras (Lawrenz, 1987) indicando también que la relación es mutua y recíproca.

En otras investigaciones llevadas a cabo en Grecia con 1041 estudiantes de Primaria y 862 de Secundaria se quiso comprobar cómo afecta el género del profesor en la relación alumno-docente evidenciando diferencias muy altas en función del género del profesor a la hora de evaluar competencias y viendo que se usaban estereotipos de género en expectativas y actitud en relación al comportamiento del alumnado con atribuciones de roles estereotipados habitualmente asociados al género femenino como la figura materna de protección y comprensión de los comportamientos disruptivos o mayor empatía con situaciones de bajo rendimiento y actuando de forma proactiva con los problemas interpersonales de los alumnos que por parte de los profesores varones (Hopf y Hatzichristou, 1999).

Las maestras suelen tener un mayor grado de sensibilidad hacia los problemas de comportamiento en las aulas tratando de dar, por parte de ellas, más consejos o avisos a los alumnos de género masculino (Jones y Wheatley, 1990).

Otros trabajos de investigación señalan que los docentes suelen controlar mejor las actitudes agresivas, la indisciplina y la desobediencia que las féminas en Educación Secundaria, aunque ocurre lo contrario en Educación Primaria.

Se comprobó, además, que se entendía mejor por parte de los profesores los problemas de los alumnos del sexo contrario viéndolos como menos problemáticos que los del mismo sexo. Los hombres, por lo general, tienen un estilo más centrado en la tarea y con mayor autoridad, mientras que las profesoras suelen ser más expresivas, con mayor grado de atención a los estudiantes en el apoyo y dando menor importancia a las tareas que los profesores varones (Good et al., 1973).

#### **2.11.4. Profesorado de Educación Primaria y Secundaria**

En España la enseñanza de inglés en los centros no Universitarios públicos pertenece a tres cuerpos distintos; por un lado, el cuerpo de maestros agrupados con el código 597 y dentro del mismo con la especialidad de inglés y código 032, por otro lado, los profesores de Educación Secundaria con el código 590 y por último l de los catedráticos de Educación Secundaria con el código 511. Dentro de los catedráticos existe además la especialidad de inglés con el código 011 (Arias, 2018).

El perfil habitual del profesorado existente en los Centros públicos suele ser maestros con el grado de educación primaria con la especialidad de inglés o maestros que se formaron en Magisterio especialista en Lenguas Extranjeras en inglés. En Secundaria lo habitual son licenciados o graduados en filología inglesa que en la mayoría de los casos han realizado el CAP (Curso de adaptación Pedagógica) o Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Existen otros licenciados o graduados que han ejercido y ejercen en la actualidad impartiendo inglés ya que es muy flexible la titulación requerida. En algunos casos, algunos han accedido obteniendo el nivel C1 de inglés junto a un grado o licenciatura



afín y habilitándose de esta forma para impartir clases en Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. Estos mismos también están habilitados para impartir clases en la EOI (Escuela Oficial de Idiomas). En el caso de Castilla y León se permite impartir inglés por graduados o licenciados que, aunque no sean especialistas en inglés, tengan reconocido el nivel B2 de inglés.

Dentro del cuerpo de Educación Secundaria los catedráticos además de haber superado la oposición pertinente de acceso a Educación Secundaria además deben lograr otro proceso selectivo por concurso-oposición o por méritos logrando así un reconocimiento salarial y mejoras en las condiciones laborales con menos carga docente y mayor facilidad para el acceso a puestos directivos.

En el caso de los maestros son ellos mismos los que imparten inglés tanto en primaria como en Educación Infantil aun careciendo de formación de Educación Infantil, pudiendo este profesorado impartir en ambos niveles, solo en primaria o solo en Infantil. Además, este mismo puede impartir inglés en centros donde coexistan otros niveles como Secundaria, Bachillerato o Formación Profesional.

También este profesorado con la carrera de magisterio con la especialidad en lenguas extranjeras está habilitado para impartir clases de inglés en los 2 primeros cursos de Educación Secundaria que eran los equivalentes a 7º y 8º de Educación General Básica (Arias, 2018).

Aquellos profesores que impartían inglés a finales de los años 90 cuando se empezó a implantar la LOGSE en 7º y 8º fueron habilitados para impartir la asignatura de inglés en 1º y 2º de la ESO a pesar de no ser licenciados para impartir la asignatura.

En los Centros públicos antes era posible llevar cabo la especialidad de inglés habiendo accedido con otra especialidad y poder concursar a las plazas de inglés sin hacer oposición de nuevo por inglés, aspecto que no se produce en Educación Secundaria ya que se debe volver a opositar para optar a esta plaza de inglés.

Hay que indicar que en el caso de no tener cubiertas el profesor de Secundaria de inglés todas sus horas con esta asignatura en algunos casos son complementadas las mismas

con otras asignaturas distintas como lengua, Sociales o asignaturas a las que está habilitado.

También existen estas excepciones en Educación Primaria por distintos motivos permitiendo a algunos profesores que no son especialistas de inglés impartir la asignatura en el caso de cursar otras especialidades con destino provisional. En otras ocasiones por distintos motivos, algunos profesores se ven en la necesidad de impartir la asignatura aún no siendo su especialidad y no tener relación su formación con los idiomas, aunque suelen ser casos aislados y por poco tiempo.

En los Centros concertados el sistema de acceso para dar clases de inglés es llevado a cabo por la dirección del centro siempre y cuando el profesor esté habilitado al igual que en los Centros Públicos, aunque no requiriéndose una prueba de oposición. Son los criterios de la dirección del centro los que eligen a uno u otro docente evaluado aspectos como su formación, su flexibilidad y otros aspectos.

Como ocurre en los públicos los profesores que imparten inglés suelen ser profesores de educación primaria y en infantil con la especialidad de inglés y en el caso de Secundaria profesores con la licenciatura o grado de Filología Inglesa y habitualmente con el CAP o Máster de profesorado de Educación Secundaria.

El acceso a este tipo de centros se rige por el Real Decreto 860/2010 y que en caso de Castilla y León se concreta con la Orden EDU/1353/2018 que controla el procedimiento de acreditación para el ejercicio de la docencia en las enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en los centros de titularidad privada en la Comunidad de Castilla y León.

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

Según el Real Decreto 276/2007 en su artículo 13 los requisitos necesarios para el acceso a los procesos selectivos en la instrucción pública 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 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.
3. Para el ingreso en el Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional: a) Estar en posesión de la titulación de Diplomado Universitario, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico 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.
4. Para el ingreso al Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas: Estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o título de Grado correspondiente, u otro título equivalente a efectos de docencia.
5. Para el ingreso en el Cuerpo de Profesores de Música y de Artes Escénicas: a) Estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o título de Grado correspondiente, u otros títulos equivalentes a efectos de docencia. b) Con la excepción de quienes ingresen en el cuerpo en especialidades propias de Arte Dramático, 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.
6. Para el ingreso en el Cuerpo de Profesores de Artes Plásticas y Diseño: a) Estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o 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.
7. Para el ingreso en el Cuerpo de Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño: a) Estar en posesión de la titulación de Diplomado Universitario, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico 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.
8. Para el ingreso en el Cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas: a) Estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o 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 (ORDEN EDU/147/2022, de 24 de febrero).

Por otro lado, el Título V de este Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero regula el procedimiento para la adquisición de nuevas especialidades, señalando en el artículo 53 como los funcionarios del cuerpo de maestros podrán mediante una prueba adquirir nuevas especialidades.

Con relación a la Acreditación de la competencia lingüística en la trigésimo-noveno apartado señala que ((ORDEN EDU/147/2022, de 24 de febrero):

“Aquellos participantes que deseen optar a puestos que conlleven la impartición de áreas, materias o módulos no lingüísticos en los programas de educación bilingüe en centros públicos dependientes de la Comunidad de Castilla y León autorizados como secciones lingüísticas o secciones bilingües, podrán solicitar en el procedimiento regulado en este Título V la acreditación de la competencia lingüística en las siguientes lenguas extranjeras: Inglés, Francés y Alemán.”

Además, todo aspirante debe cumplir alguno de los siguientes requisitos:

- a) “Poseer alguna de las titulaciones académicas o de las certificaciones de nivel acreditativas del dominio de la lengua extranjera equivalente al nivel B2 o superior del marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL) indicadas en el Anexo I. En el caso de las certificaciones de nivel, deberá acreditarse como mínimo el nivel B2 en todas las competencias objeto de certificación.”
- b) Licenciado/a o diplomado/a por las facultades o escuelas universitarias de idiomas (Traducción e Interpretación) en el idioma inglés.

En el caso de Castilla y León con relación a otras Comunidades Autónomas limítrofes como Madrid el conocimiento mínimo requerido para ser profesor o maestro de inglés suele ser menor con una exigencia de B2 en Primaria en secciones

bilingües frente a C1 en Madrid. Debemos tener en cuenta que las futuras clases de los maestros o profesores en principio será el inglés la lengua vehicular.

Los procesos selectivos de este profesorado son en inglés y estos requisitos tan variantes pueden deberse a distintos motivos como: “English language requirements have been relaxed at university level since teaching English is considered an integral part of main stream teacher preparation” (Amengual Pizarro, 2013: 11).

Otros autores señalan que se da por hecho que el profesorado de idiomas tiene el nivel suficiente para poder trabajar de manera adecuada con las necesidades que requiere esta profesión en esta asignatura y en muchas ocasiones deben afrontar retos para los que no están lo suficientemente preparados (Amengual Pizarro, 2013; Grant, 1997).

Como establece la Resolución de 20 de junio de 2011 en su apartado Tercero se menciona la acreditación para impartir Lenguas extranjeras estableciendo en el punto 1 que:

- Como establece el Real Decreto 860/2010 de 2 de julio en su disposición adicional tercera la lengua extranjera en Educación Primaria podrá ser de forma excepcional impartida por profesorado que esté habilitado para impartirla en Educación Secundaria o Bachillerato autorizando la impartición por un año escolar siempre y cuando no se hayan encontrado en el propio centro maestros o graduados con la titulación requerida recibiendo el sueldo propio de un profesor de Educación primaria no de Educación Secundaria o Bachillerato.

Además, en el punto 2 indica que:

- Aquellos profesores que, según el 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, dispongan de cualquier titulación de Licenciado del área del Humanidades o Graduado de la rama de conocimiento de Artes y Humanidades y acredite estar en posesión del

Certificado de Nivel Avanzado contemplado en el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se considerarán con formación superior adecuada impartir docencia de la correspondiente Lengua Extranjera (RESOLUCIÓN de 20 de junio de 2011).

En el punto 3 de este apartado tercero indica que:

- El profesorado de los centros bilingües, que cumpliendo con los requisitos de formación inicial para impartir docencia en las enseñanzas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y que acrediten el dominio de la lengua extranjera equivalente del nivel B1 y B2, respectivamente, del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas, se considerarán que cumplen con los requisitos adecuados para impartir las materias en lengua extranjera, según lo dispuesto en el artículo 11 de la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León (RESOLUCIÓN de 20 de junio de 2011).

En el siguiente punto 4 por último señala que:

- El profesorado, que reuniendo los requisitos para impartir el idioma extranjero en Educación Secundaria o Bachillerato, solicitara impartirlo en Educación Primaria, deberá dirigir su solicitud al Director Provincial de Educación. Anexo a esta solicitud, el director del Centro emitirá un certificado en el que haga constar la imposibilidad de satisfacer las necesidades organizativas del centro, en lo que a idiomas se refiere, con personal debidamente titulado durante ese curso escolar (RESOLUCIÓN de 20 de junio de 2011).

Según la Resolución de 18 de enero 2019 de la Consejería de Educación de Castilla y León las titulaciones y certificaciones acreditativas del nivel de competencia lingüística en lenguas extranjera requieren un nivel de B2 o superior además de solo tener en cuenta de manera general para todos los idiomas de un nivel de C2 y tener una licenciatura en Filología, grado o titulaciones equivalentes, en el idioma correspondiente

o tener una licenciatura en Traducción e Interpretación, grado o titulaciones equivalentes en el idioma correspondiente o poseer un título universitario de primer ciclo, de segundo ciclo, graduado universitario o sus equivalentes, cursado en una Universidad extranjera cuya lengua oficial sea la solicitada para su acreditación.

La titulación debe haber sido obtenida conforme al Real Decreto 86/1987, de 16 de enero, o Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, o Real Decreto 967/2014, de 21 de noviembre, o bien su reconocimiento al amparo de lo establecido por el Real Decreto 1837/2008, de 8 de noviembre, incorporándose de esta manera a las directivas del parlamento europeo y del consejo de la Unión Europea relativas al reconocimiento de cualificaciones profesionales.

También se reconoce poseer un nivel B2 y ser diplomado en Traducción e Interpretación en el idioma que se quiera acreditar.

#### **2.11.6. Funciones del profesorado y problemas en su ejercicio profesional**

Como se establece en el capítulo I en el artículo 91 de la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en el apartado a de funciones del profesorado, la primera función del profesorado será:

“La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.”

Esta programación de obligado cumplimiento y que es revisado por la inspección en los centros educativos cada año puede ser llevada a cabo de distintas formas, entre la más habitual es seguir las directrices que las editoriales de los libros proponen que se adaptan a la ley vigente y que cumple con los preceptos normativos establecidos. En otros casos, puede que la asignatura se impartida por más de un docente por lo que la programación sería desarrollada por todos los profesores integrantes en esa área. En la actualidad esta programación debe actualizarse lo más posible cada año tratando de aportar los cambios llevados a cabo en cada curso y adaptándola a las necesidades del alumnado.

Como señala Campos (2020) en la forma en cómo programa el profesorado se aprecia que no todos trabajan en unidades didácticas o que en muchos casos no son llevadas por ellos, sino que se usan las de los propios editoriales y que tienen gran inquietud por parte de ellos a la hora de programar sobre todo con los continuos cambios legislativos, el desconocimiento y el poco tiempo que tienen para ésta.

El profesorado se ha sentido perdido cada vez que ha habido cambios legislativos y queriendo tener formación o supervisión del proceso. Como sucede en toda profesión también hay parte de profesorado nada implicada y que hace poco o nada con la programación de aula confiando en las editoriales o la ya realizada por otros compañeros u otra de años previos. En la actualidad con la LOMLOE el profesorado debe implicarse más todavía ya que debe personalizar las unidades didácticas con el uso de Situaciones de aprendizaje que contextualizan y adaptan más las competencias a adquirir que anteriores leyes.

Además de la programación la LOE (2006) añade otras funciones como son la evaluación tanto del proceso de aprendizaje del alumno como los procesos, la tutorización de alumnos, de la dirección y orientación y apoyo de su aprendizaje y orientación educativa, académica y profesional de los alumnos siempre en colaboración con las familias. Además, deben dar atención al desarrollo intelectual, moral, social, afectivo y psicomotriz de los alumnos; deben implementar, promocionar y organizar actividades complementarias tanto dentro como fuera del centro contribuyendo en las actividades del centro en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática y de la cultura de paz. Otra de sus funciones es estar en constante comunicación con las familias sobre los procesos de aprendizaje de los hijos de estas orientando y cooperando con ellas.

Como integrantes de una organización deben coordinar las actividades docentes, de gestión y de dirección asignadas por la dirección del centro y contribuir y participar en las actividades generales del centro, en los planes de evaluación determinados por las Administraciones educativas o los propios centros e investigar, experimentar y hacer mejoras continuas de los procesos de enseñanza (LOE, 2006).



Para el desarrollo de todas estas funciones el docente debe tener en cuenta muchos rasgos de la sociedad y la escuela actual donde el mundo digital impera en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y donde las metodologías tradicionales tienden a desaparecer con una técnica convencional de enseñanza cada vez más compleja en todos los ámbitos. La consideración del propio alumnado de hoy, que considera que el aula se ha convertido más en un obstáculo que como un lugar adecuado de aprendizaje.

El docente actual tiene un gran reto cada día para poder adaptarse tanto a los desafíos que le propone el alumnado, los requerimientos legislativos como la rápida y constante actualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre todo en la enseñanza de los idiomas, como es el caso del inglés, que, por su propia naturaleza, es una materia compleja que desafía constantemente al profesorado para lograr clases interesantes y atractivas para sus estudiantes (Ghafar, 2023).

### **2.11.7. Formación del profesorado**

Para poder ejercer como profesor en el sistema educativo español se hacen necesarios unos requisitos mínimos de formación superados. Estos requisitos han variado en los años debido a la coyuntura actual europea y las distintas adaptaciones requeridas al estar inmersos en el Espacio Europeo de Educación Superior.

La formación requerida no siempre es la más adecuada requiriendo necesidades de formación permanente por parte del propio profesorado para poder adaptarse a los continuos cambios de la sociedad que exigen una formación actual y adaptada para lograr en los alumnos una formación adecuada y con alta satisfacción (Boldizsár, 2003; Montero-Fleta, 2012).

A tal efecto se han creado nuevos modelos de enseñanza que tratan de adaptarse a estas necesidades como es el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras; en inglés CLIL denominado Content and Language Integrated Learning).

La enseñanza de las lenguas extranjeras se está también implementando de forma habitual en todos los niveles educativos tanto en primaria como niveles de Educación Infantil (Alario, 2009) tratando de integrar el inglés con otros contenidos curriculares

(House, 2007). Este modelo de integración de todos los contenidos curriculares en la lengua extranjera ha calado en los modelos legislativos educativos de los países europeos (Eurydice, 2006).

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

Para poder hablar de la formación inicial del profesorado debemos indagar primero la legislación establecida por el Ministerio de Educación revisando las leyes establecidas con relación a la formación del futuro profesorado de lenguas extranjeras basado en los criterios establecidos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)(MEFP, 2003). Las leyes educativas ya recogen el importante lugar que ocupa la perspectiva lingüística para formar a los futuros ciudadanos europeos (Pineda et al., 2006, p. 4).

Todos estos cambios llevados a cabo ya fueron señalados por distintos expertos que veían la necesidad de cambiar los programas formativos de los maestros tratando, además de hacer un cambio en la imagen y consideración por parte de la sociedad de la escuela, para lograr una interrelación y proyección de la educación. (Imbernón, 1997; Molero, 2000; Torres, 2011; Pérez, 2018; Zabalza, 1997).

Es a partir de las leyes generales establecidas a nivel nacional como posteriormente las respectivas Comunidades autónomas las implementan en los planes formativos a través de las Universidades las cuales las adaptan tanto para los grados como para los títulos de postgrado.

Es la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo la que establece en sus artículos 92 y 93 las profesiones requeridas para ejercer como Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria señalando que es necesario poseer el correspondiente título oficial de Grado en Educación Infantil o Primaria, obtenido de acuerdo con lo previsto en el art. 12.9 del Real Decreto 1393/2007, y conforme a las condiciones establecidas en el BOE de 21 de diciembre de 2007(Durán Martínez R. & Beltrán Llavador F., 2013).

Ambos grados formativos constan con una carga lectiva de 240 ECTS en cuatro cursos académicos al igual que el resto de los grados universitarios adaptados al EEES y pertenecen al ámbito de las Humanidades y de las ciencias experimentales, jurídicas y

sociales atendiendo de esta forma a las necesidades y dignificando la profesión y estatuto docente.

En la actualidad a diferencia a los antiguos planes formativos del profesorado se ha optado por una formación general común a todos los maestros de Primaria e Infantil y después pudiendo especializarse eligiendo asignaturas conducentes a ser maestro de Primaria o Infantil con la especialidad de lengua extranjera u otra especialidad para la enseñanza *de* y *en* la lengua inglesa en la etapa de educación primaria (Amengual, 2013). Previamente las diplomaturas eran específicas y conducían a ser diplomado o en Primaria, o especialista en Lenguas extranjeras o en Música.

En el caso de Educación Secundaria los requisitos son distintos requiriéndose además de la titulación correspondiente un máster profesionalizador para poder impartir clases en Educación Secundaria, Bachillerato o Formación profesional.

Como señala la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo en el artículo 15.4 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales indicando la finalidad de este máster con un curso académico de duración, tratando de lograr la adquisición de una formación avanzada, orientada a la especialización profesional y habilitante para ejercer en conformidad con la LOE y según lo dispuesto en la Resolución de 17 de diciembre de 2007 de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación que señala las condiciones de estos planes de estudio de máster habilitantes para ejercer como profesor en Secundaria, Bachillerato o Formación Profesional.

Es el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre el que establece 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. Este máster afecta a profesiones reguladas y en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, estableciéndose los requisitos para la verificación de esta titulación de máster donde podemos ver los contenidos, las competencias y su estructura compuesta por 60 créditos de tipo general, específicos y el prácticum y el trabajo de fin de grado. Las diferentes especialidades que pueden ofertar las universidades las podemos ver en el Real Decreto 1834/2008 de acuerdo con las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza

Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial.

Algunos estudios señalan las aportaciones de la formación del profesorado de lenguas en cuanto a la eficiencia del modelo formativo no sucede lo mismo con los nuevos grados al no contar con alumnos egresados (Madrid, 2004; McLaren et al., 2005).

Siguiendo a Martínez & Llavador (2013) se presentan los programas formativos en formación del profesorado que puede impartir lenguas extranjeras en la Comunidad de Castilla y León. Estos planes formativos universitarios se exponen de forma desglosada en 3 etapas distintas que son Educación Primaria e Infantil, otra es Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional, Escuelas Oficiales de Idiomas y el último apartado la Formación Permanente.

En el caso de Primaria e Infantil podemos analizar los 8 planes de estudio de las universidades públicas que corresponden a León, Valladolid, Burgos y Salamanca. En la segunda etapa en Secundaria y Bachillerato se han revisado 3 planes de estudio conducentes a Estudios de grado ingleses y los 4 planes de Máster en Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas existentes en Universidades Públicas.

Con respecto al último apartado de formación permanente se han observado los programas de orientación lingüística como los metodológicos donde están las aulas europeas y competencia lingüístico-comunicativa en la enseñanza bilingüe como programas de postgrado de Especialista en Docencia en programas Bilingües y Máster en Bilingüismo (Durán Martínez R., & Beltrán Llavador F., 2013).

En la tabla 6 podemos ver el plan de estudios donde podemos observar como en los 2 primeros cursos todos los alumnos comparten las mismas asignaturas. Es a partir del 3º y 4º curso donde puede elegirse la especialización o no. En el caso de querer recibir la mención en Lengua Inglesa son 30 los créditos a cursar con asignaturas específicas a tal efecto y un Prácticum II y un TFG relacionado con esta mención seleccionada. Estos 30 créditos distan mucho de los anteriores planes de estudios de especialista en Lenguas

extranjeras por lo que es probable que la formación pueda quedarse insuficiente a las altas necesidades requeridas en la enseñanza de una segunda lengua.

**Tabla 6. Grado de Maestro en Educación Primaria. Asignaturas vinculadas a la enseñanza de idiomas**

| USAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | UVA                                                                                                                                                                                                                                        | UNILEON                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | UBU                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Obligatorias</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inglés B1</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inglés B1</li> <li>• Inglés B2</li> </ul>                                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua extranjera aplicada a la enseñanza I</li> <li>• Lengua extranjera aplicada a la enseñanza II</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inglés</li> <li>• Didáctica de las segundas lenguas en contextos multilingües</li> </ul>                                                                                                                             |
| <b>Mención en lengua inglesa</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• English for young learners</li> <li>• Planning effective teaching for young learners</li> <li>• Oral Communication in Early Language Learning Environments</li> <li>• Literature and Literacy in Early English Language Education</li> <li>• CLIL in the English Classroom</li> <li>• An Introduction to EFL</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inglés C1</li> <li>• Didáctica de la lengua inglesa</li> <li>• Fundamentos del aprendizaje bilingüe (Inglés)</li> <li>• Literatura inglesa</li> <li>• Metodología de la lengua inglesa</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua inglesa aplicada a la enseñanza III</li> <li>• Fonética de la lengua inglesa</li> <li>• Morfosintaxis y semántica de la lengua inglesa</li> <li>• Introducción a la literatura contemporánea en lengua inglesa</li> <li>• Cultura y civilización inglesas (Optativa)</li> <li>• Comentario de textos literarios en lengua inglesa (Optativa)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua inglesa I</li> <li>• Lengua inglesa II</li> <li>• Lengua inglesa III</li> <li>• Fonética inglesa</li> <li>• Didáctica del inglés</li> <li>• Animación a la lectura en inglés en Educación Primaria</li> </ul> |

Nota. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19699>

En las 4 universidades en el primer y segundo curso existen 2 asignaturas de inglés de 6 créditos cada una a excepción de la Universidad de Salamanca (USAL) con solo una de 6 créditos. Estas 2 asignaturas suelen ser de tipo solo lingüístico en la USAL y la Universidad de Valladolid (USAL) y de tipo lingüístico y didáctico en el Universidad de Burgos (UBU) y la Universidad de León (UNILEÓN) requiriendo una competencia lingüística de B1 y B2 como establece el MCER.

Cada universidad elige modelos formativos distintos, unas seleccionando contenidos más didácticos y otras más netamente lingüísticos. Sería adecuado investigar como estos modelos formativos cumplen con las necesidades del día a día del profesor de lenguas extranjeras para fomentar más unos modelos u otros.

Podemos añadir en estas menciones que algunas trabajan asignaturas con prioridad a la competencia lingüística y un menor sesgo pedagógico y otras que tratan de integrar los contenidos didácticos con metodologías que requieren un mayor uso de la lengua inglesa oral en línea con los enfoques AICLE respondiendo a las demandas de integración de los contenidos en la enseñanza de idiomas (Dafouz y Nuñez, 2009).

En el caso del Grado de Educación Infantil al igual que en Primaria en los 2 primeros cursos existen 1 o 2 asignaturas de inglés comunes en las 4 universidades de 6 créditos cada una. La competencia requerida para aprobarla es de un nivel de B1 como establece el MCER respondiendo a la planificación de las enseñanzas de las Órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, donde se establecen los requisitos de verificación de títulos oficiales de Maestro de Educación Primaria e Infantil respectivamente. Debemos hacer alusión a la UBU y la UVA donde se oferta una asignatura con mención expresa a Infantil denominada “Aprendizaje temprano de la lengua extranjera” en estos 2 primeros cursos.

En el tercer y cuarto curso cada universidad en sus respectivas menciones oferta unas u otras asignaturas en el grado de Infantil con mayor o menor consonancia en Educación Infantil. En el caso de la UBU y UNILEÓN se ofertan 2 optativas de 6 créditos relacionadas expresamente con Educación Infantil que son las asignaturas de “Literatura infantil” en lengua extranjera (UNILEÓN) y “Didáctica de las segundas lenguas en contextos multilingües” y “El inglés en el contexto educativo” (UBU). Todos los cambios que se introducen en la oferta de estas universidades están en consonancia a lo que hacen el resto de las universidades a nivel Nacional tratando de adaptarse a lo que la ley educativa y la sociedad demanda.

La Junta de Castilla y León posterior a la publicación de las distintas órdenes y leyes educativas adapta e introduce planes formativos en consonancia a lo que es requerido. Así podemos verlo en el número de centros educativos con secciones bilingües que desde el curso 2006-2007 aumenta paulatinamente el número de centros adscritos pasando de 74 en este primer año a los 518 actualmente inscritos.

En estas secciones el inglés no está solo presente en una asignatura, sino que esté presente en al menos 2 asignaturas no lingüísticas y un máximo de 3 introduciéndose paulatinamente en todos los niveles educativos, desde Infantil hasta Secundaria.

Este aumento de Centros con Sección bilingüe ha hecho que las propias Universidades tengan que actualizarse y generar nuevos planes formativos que atiendan a las nuevas demandas de los centros educativos incluyendo y reconociendo programas formativos que abordan las habilidades pedagógicas y profesionales de estas nuevas necesidades detectadas.

En la segunda etapa de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas la formación básicamente consta de una gran carga de contenidos lingüísticos, filológicos, culturales y literarios relacionados con la lengua inglesa, aunque debe señalarse la casi nula presencia de los contenidos didácticos que ayuden a impartir la clase en el aula. Este es un hándicap común en casi todas las universidades españolas y que para el futuro profesor en idiomas sería importante modificar para saber mejor como afrontar el impartir clase.

Como profesor en el Máster de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación profesional es una carencia que veo continuamente en los alumnos y que demandan ya que cuando en el aula se enseña didáctica o contenidos relacionados se nota la carencia de no conocer términos educativos y métodos y que en el futuro ampliamente necesitarán.

Es por ello, que podría hacerse un guiño en los planes de formación a una mayor optatividad en didáctica si es que el futuro graduado sabe que quiere dedicarse a la enseñanza.

Por otro lado, debemos recordar que, para aquellos alumnos ya graduados en estudios sobre Lenguas extranjeras, si quieren ejercer la docencia, deben cursar además el máster de carácter profesionalizador con orientación pedagógica para poder ejercer como profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Real Decreto 1834/2008 de 8 de noviembre). Antes del curso 2009-2010 los alumnos cursaban el CAP que era un certificado de aptitud pedagógica.

El actual máster tiene más créditos que el anterior CAP, además de un periodo mayor de prácticas y de deber de superar un Trabajo fin de Máster para poder después ejercer. En todas las especialidades del máster de secundaria debe tenerse un nivel mínimo de B1 del MCER que es requisito inicial para poder acceder a matricularse siguiendo la Recomendación N.º R 98 (6) del Comité de Ministros de Estados Miembros de 17 de octubre de 2000 (Martínez R., & Llavador F., 2013).

En la tabla 5 siguiente podemos ver las asignaturas ofertadas en las 4 universidades en la especialidad de inglés.

Podemos observar como la UVA prima más los contenidos lingüísticos por encima de los contenidos didácticos enfocados a la enseñanza del idioma. Por otro lado, la USAL es la única universidad castellanoleonesa que oferta una asignatura relacionada con la enseñanza y el enfoque AICLE con más carga de créditos que el resto de las 4 universidades. La UBU también dedica algunas asignaturas de especialización y de continuidad con los programas formativos de grado de Educación Primaria con más de Didáctica que el resto de las Universidades.

Las asignaturas ofertadas por cada universidad responden a distintos criterios que establecen los distintos responsables que dan una carga más filológica, más de carácter investigador o más práctica (Martínez R., & Llavador F., 2013).

**Tabla 7. Máster de Secundaria. Asignaturas específicas de la especialidad de inglés.**

| USAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | UVA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | UNILEON                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | UBU                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Didáctica de la especialidad (3 ECTS)</li> <li>• Recursos en la especialidad (3 ECTS)</li> <li>• Metodología en la especialidad (3 ECTS)</li> <li>• Evaluación en la especialidad (3 ECTS)</li> <li>• Contenidos en el contexto de la especialidad (6 ECTS)</li> <li>• Innovación docente en la especialidad (3 ECTS)</li> <li>• Iniciación a la investigación educativa en la especialidad (3 ECTS)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua Inglesa I (3 ECTS)</li> <li>• Lengua Inglesa II (3 ECTS)</li> <li>• Expresión Oral y Escrita Académica en Lengua Inglesa I (4 ECTS)</li> <li>• Expresión Oral y Escrita Académica en Lengua Inglesa II (4 ECTS)</li> <li>• Diseño Curricular (2 ECTS)</li> <li>• Didáctica de la Especialidad (5 ECTS)</li> <li>• Metodología y Evaluación (5 ECTS)</li> <li>• Innovación docente en la especialidad (2 ECTS)</li> <li>• Iniciación a la investigación educativa de la especialidad (4 ECTS)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Innovación docente e iniciación a la investigación educativa (8 ECTS)</li> <li>• Complemento para la formación disciplinar I (4 ECTS)</li> <li>• Complemento para la formación disciplinar II (4 ECTS)</li> <li>• Aprendizaje y enseñanza del inglés (16 ECTS)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua Extranjera: Inglés. Contextos y Situaciones (5 ECTS)</li> <li>• Contenidos del Inglés para el Acceso a la Función Docente (5 ECTS)</li> <li>• Didáctica de la Lengua Extranjera: Inglés (5 ECTS)</li> <li>• Didáctica de la Literatura Juvenil y de la Animación a la Lectura Inglesa (5 ECTS)</li> <li>• Didáctica de las Segundas Lenguas en Contextos Multilingües (4 ECTS)</li> </ul> |
| 24 ECTS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 32 ECTS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 32 ECTS                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 24 ECTS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

Nota. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19699>



Si nos basamos en informes europeos Eurydice (2012a) se considera a España con el profesorado más convencido de su cualificación idónea en la Unión Europea para ejercer la docencia con un 97,2% de ellos que así lo considera frente a menos de un 3% que no se considera cualificado (Eurydice, 2012a: 92).

Por el contrario, el profesorado de lenguas extranjeras en sus planes de formación no tienen incluidos en su oferta estancias en países en los que se hable el idioma a enseñar aunque el alumnado español y francés con un 60,7% sí que habían realizado estancias de larga duración en países anglosajones y un 60,4% había realizado o cursos de formación o estancias de al menos un mes muy superior a las estancias que otros profesores de otras especialidades realizan (Eurydice, 2012a; European Commission/EACEA/Eurydice 2017). Estas estancias son consideradas por el profesorado como una forma de mejora de las competencias orales para impartir la clase (Arias, 2018).

Algunas investigaciones sobre el impacto de las estancias en el extranjero del futuro profesorado de Educación Secundaria como la llevada a cabo por Santos-Díaz (2015) donde se analizaron el número de palabras escritas en una prueba de disponibilidad léxica en inglés y francés y entre 3 tipos de estancia (beca Erasmus, estudios con otro tipo de beca habitualmente de un mes en el periodo estival y otras estancias sin becas) concluyen que los que si han llevado a cabo estancias escriben más palabras que los que no las han realizado dándose mejores sobre todo con estancias Erasmus como también confirman Herranz & Marcos (2019) y Šifrar (2020).

Si además las prácticas son llevadas en países extranjeros los futuros docentes pueden aprender y vivir en inmersión del “*modus docendi*” y de las políticas educativas inherentes del país en donde las realizan aplicándolas y abriendo nuevas posibilidades metodológicas (Sanz-de-la-Cal, 2014; Sanz-Trigueros & Guillén, 2020; Wulz, 2015).

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

Lo más observado en los planes formativos del futuro profesor o maestro de lenguas extranjeras en las universidades es que las asignaturas están muy enfocadas al cómo enseñar con distintas metodologías pero prestando poca atención al qué enseñar, a que

elementos se deben desarrollar para poder lograr la competencia comunicativa haciendo en el futuro que el profesorado se base más en la enseñanza de la gramática desarrollando poco o nada todos los elementos necesarios para un logro adecuado de la competencia comunicativa usando pocos elementos pragmáticos o sociolingüísticos (Andrés & Jiménez-Cervantes, 2018).

Es el enfoque comunicativo la propuesta metodológica más adecuada en la enseñanza de las lenguas extranjeras y de la que han derivado distintas metodologías como la enseñanza basada en tareas, o la basada en problemas o por proyectos y que son los métodos más usados en la actualidad en la enseñanza de los idiomas (Nunan, 2003). A estas metodologías también han surgido críticas que buscan que además se contextualice y adapten los métodos teniendo en cuenta los aspectos políticos y culturales de donde se desarrollan (Muñoz Restrepo, 2010).

Los planes formativos del actual Máster de formación del profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional todavía presentan carencias al no conseguir que el profesorado sepa transmitir más contenidos metodológicos o psicológicos aunados a los contenidos lingüísticos que redundan en un profesorado menos eficaz en el logro de una comunicación efectiva. Por mucho que se cambien los contenidos teóricos por los enfocados a habilidades es todavía complejo para un profesor el cambio de esta dicotomía haciéndose necesario la identificación de las competencias y acciones para conseguir un profesor competente (Higueras García, 2012).

Por otro lado, ya no solo es necesario el conocimiento de conocimientos o el desarrollo de habilidades o actitudes, sino que debe actuarse de forma competente integrando todo fijándose más en el cómo que en el qué: “ser competente se identifica con ser capaz de actuar y de tener éxito en una actividad, movilizand una combinación apropiada de recursos” (Higueras García, 2012).

En el caso de Educación Primaria las mayores críticas a los planes de estudio se enfocan hacia las carencias formativas en cuanto a la práctica comunicativa y los demasiados contenidos teóricos en las asignaturas con un plan formativo de especialización muy tardío a partir del tercer curso del grado (Martínez Agudo, 2020).

En esta formación inicial podemos señalar la presencia de asignaturas que versan sobre la formación pedagógica de manera general, la formación pedagógica específica para la enseñanza de idiomas, de conocimientos variados como las nuevas tecnologías y su didáctica y como no de la propia lengua en la que se forma siendo estos procesos formativos muy similares tanto en Primaria como en Secundaria (Arias, 2018).

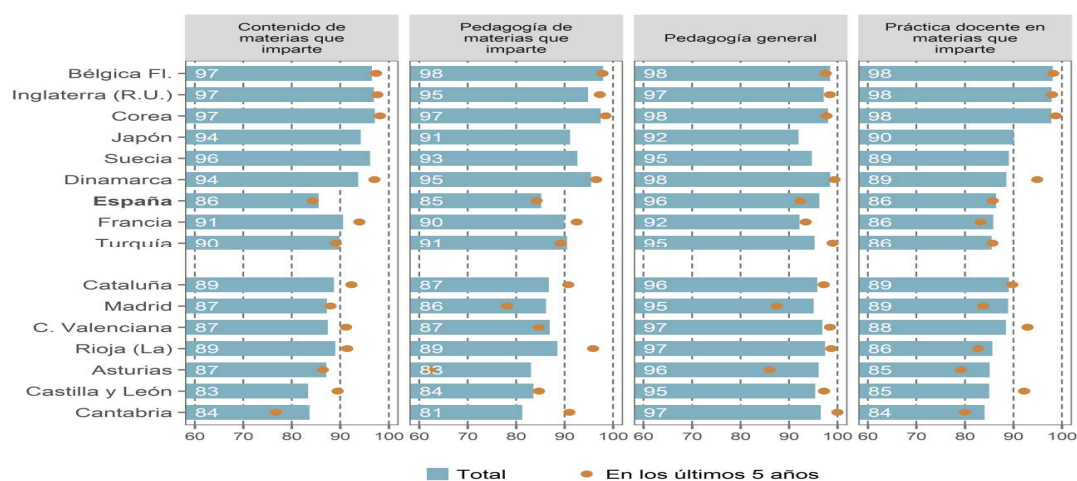
Estas mismas ideas nos transmite el Informe 2013 sobre el Estado del Sistema Educativo que señala que con relación al desarrollo de la adquisición de competencias lingüísticas en idiomas extranjeros por parte del profesorado se debe primar la cantidad y calidad en la formación del profesorado para el logro de profesores eficientes y que quieran desarrollar competencias comunicativas adecuadas en sus alumnos (Consejo Escolar del Estado, 2013).

#### **2.11.10. Formación pedagógica**

Como señala el Informe Talis 2018 para impartir las asignaturas en el aula es importante un conocimiento adecuado de las materias o materias a impartir, pero tanto o más que ese conocimiento es la base pedagógica y práctica de éste (Clotfelter, et al., 2007).

Como podemos observar en la figura 9 en la actualidad en España los futuros docentes en su gran mayoría han recibido en un 85% de los casos formación pedagógica sobre las asignaturas que va a impartir, pero que, aunque es superior a anteriores informes todavía se sitúa a 10 puntos o más de países punteros de la OCDE como Corea, Inglaterra o Bélgica.

**Figura 9. Porcentaje de profesores que dicen haber recibido en su educación formal los aspectos que se mencionan. Educación Primaria. TALIS 2018**



*Nota.* Informe Talis 2018

El profesorado en general y máxime el que vaya a dedicarse a la enseñanza de idiomas necesitan una buena formación metodológica para tanto en las destrezas orales como en todas las destrezas en las que debe enseñar para poder en el futuro innovar y sepan implementar las nuevas metodologías que son requeridas para actuar de forma eficiente en el aula (Arias, 2018; Kourieos, 2014; Liu, 2004; Morales Gálvez, 2009: 24).

Diversas investigaciones ya han demostrado como una mayor formación se refleja en una mayor variabilidad de las herramientas usadas en el aula como lo es el uso del trabajo por tareas (Vystavělová, 2009) adecuándose además a las necesidades educativas de los alumnos usando para ello herramientas y materiales complementarios en consonancia con el problema a tratar (Arias, 2018; McGrath, 2002).

Son patentes estas necesidades en conocimientos pedagógicos en la enseñanza de idiomas máxime en lo que a la enseñanza de las destrezas orales se refiere dónde está comprobado la relación directa entre metodologías orientadas a la didáctica y la pedagogía y su mayor relación con una enseñanza centrada en las competencias orales donde se hace además necesario dedicar tiempo en la formación en la pronunciación en la práctica más que en la teoría (Álvarez, 2003; Gilbert 2010; Hismanoglu e Hismanoglu, 2010) debiéndose buscar metodologías menos tradicionales a las usadas por los formadores de formadores debiéndose implementar técnicas más efectivas y comunicativas.

Esta formación pedagógica es sumamente importante ya que la misma puede cambiar el devenir de los futuros formadores ya que en estas primeras etapas de enfrentarse a las situaciones reales se enfrentará a un periodo crítico de preguntarse si realmente quiere dedicarse a lo que se está formando (Faez & Valeo, 2012; Zeichner, 1996; citado en Fekede & Gemechis, 2009) como señala Pitton (2006): “el éxito de un nuevo profesor está críticamente ligado a sus primeras experiencias de enseñanza” (p. 2) por lo que es muy importante formar al futuro docente lo más adecuadamente para que pueda eficazmente y de forma agradable lograr sus objetivos en el aula.

Aunque estas primeras prácticas educativas puedan formar parte de ese “shock de la realidad” conceptualizado por Veenman (1998) otros autores señalan que por otro lado los resultados positivos pueden ayudar al futuro docente a saber en qué centrarse para poder desarrollar su labor profesional centrándose en los dominios del aprendizaje que más necesite como pueden ser “conocimiento de contenido, conocimiento profesional y el conocimiento y las habilidades necesarias para funcionar como profesionales capaces y cuidadores en las escuelas” (Eyers, 2004 citado en Fekede & Gemechis, 2009 p. 111) encontrando distintas brechas para reflexionar y mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus futuros alumnos (Richards y Lockhart, 2007).

Se debe así generar un proceso dinámico de reflexión crítica y constante sobre lo que se hace en el aula comprobando los efectos de lo que se hace consiguiendo a su vez seguridad y confianza en el docente y como no, mejora e innovación en pro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Richards y Lockhart, 2007).

Los mismos autores señalan que “si los profesores están activamente envueltos en reflexionar sobre qué está pasando en sus propias clases, ellos estarán en posición de descubrir si hay una brecha o falencia entre lo que enseñan y lo que aprenden sus alumnos” (p. 4). Este proceso de reflexión debe formar parte de la propia formación pedagógica habitual para que sea una constante en el proceso de enseñanza.

#### **2.11.11. Formación en lengua inglesa**

Con los nuevos grados de formación inicial del futuro profesor de idiomas se han podido constatar puntos a favor y en contra en los nuevos modelos formativos.

Los aspectos positivos señalan que se ha mejorado en la competencia pedagógica y didáctica en el caso de Castilla y León (Durán-Martínez y Beltrán-Llavador, 2013) también otros autores señalan que se hay falta de formación lingüística en el caso de los maestros de lenguas extranjeras (Barrios, 2006) o como los grados de primaria con mención en inglés son demasiado generales y con poca dedicación a la formación tan necesaria en asignaturas de inglés (Amengual, 2013) que pueden hacer que no sean adquiridas las competencias necesarias para generar el clima adecuado de aula que sea motivante, dinámico y adaptado a las necesidades (Madrid 2002; Prieto 2001) que tiene mucho que ver con el grado de logro y auto concepto de adquisición de las competencias relacionadas con la L2.

Debemos indicar que los grados actuales sí que aseguran un nivel de competencia adecuado tanto en Primaria como en Secundaria para la enseñanza de inglés tanto en los profesores que sacan una oposición, como los que ocupan plaza de interinidad como los que están en centros concertados aunque eso si debemos tener en cuenta que en el caso de los interinos y los que están en concertados no es posible asegurar si tienen las competencias metodológicas y didácticas que aseguren un éxito en la labor educativa.

En el caso de los concertados son los propios centros educativos lo que puedan decidir la mayor o menor idoneidad del profesor, pero en los interinos es posible que algunos profesores no reúnan las condiciones adecuadas y en muchos casos están de forma muy temporal y con condiciones poco idóneas y con poco tiempo para preparar adecuadamente las clases.

Por otro lado, el nivel de competencia en inglés difiere según la Comunidad autónoma para poder impartir inglés. En el caso de Castilla y León se requiere estar en posesión de un nivel B2 en Primaria e Infantil y de un C1 en Secundaria y Bachillerato o estar en posesión del grado correspondiente al nivel donde se imparte clase como puede ser Grado de Educación Primaria e Infantil con mención en inglés. En el caso de Secundaria y Bachillerato se requiere o el nivel C1 y un grado afín a las lenguas o estar en posesión de un grado habilitante para la enseñanza de la L2 en inglés como Filología inglesa o Traducción e Interpretación.

Lo que si recomiendan algunos autores en el caso de Educación Primaria, es estar en posesión de un nivel B2 o superior para poder asegurar un nivel de competencia lingüístico adecuado a las demandas del día a día del aula de inglés (Hayes, 2014a) y que en muchas ocasiones no logran alcanzar en las aulas universitarias en la mención de inglés obligándoles a muchos de ellos a formarse posteriormente (Urbano Marchi y González Las, 2013).

Para otros autores el profesorado más adecuado para la enseñanza del inglés son los nativos debido a que los docentes de lenguas deben poseer además de la competencia lingüística adecuada y competencias pedagógicas de conocimientos y normas implícitas de la lengua a enseñar que en la mayoría de los casos solo un nativo conoce (Dörnyei, 2009).

También es señalado que para la mejora e innovación en el aprendizaje de la lengua extranjera en el aula por parte del alumnado se requiere un profesorado cualificado (Martín, 2013) que potencie el desarrollo de destrezas en el alumnado que permitirá relacionarse y colaborar con personas de otras culturas (Martínez-Lirola, 2018).

#### **2.11.12. Formación tecnológica**

Algunos autores (Barrera Benítez, 2009; Lazaratón, 2014; Walker y White, 2013) indican las grandes oportunidades que el uso de las Nuevas Tecnologías posibilita en la comunicación oral en el aula de idiomas en un ambiente menos invasivo que el que ofrece el aula tradicional pudiendo posibilitar la grabación de role-playings para poder hacer una revisión de lo que se ha realizado in situ.

Los contenidos que se pueden encontrar en la red como en YouTube fomenta y enriquece a la asignatura aportando interés y cercanía al alumno al encontrar situaciones reales y vídeos motivadores como sucede en muchas ocasiones en los cursos de Educación Infantil donde se trabaja con muchos vídeos y canciones a los que se accede a través de esta plataforma (Goldstein y Driver, 2015).

El uso de estas tecnologías ya no solo debe ser usado para impartir la clase, sino que se debe conseguir que sea una herramienta personal diaria del alumno a la hora del

desarrollo de actividades en el aula aprovechando así más las mismas (Goldstein y Driver, 2015).

Son ya habituales en la mayoría del profesorado en las clases de inglés herramientas como el procesador de texto, páginas web, webquests, correo electrónico, chats, blogs, wikis, podcasts, enciclopedias y material de referencia en línea para la mejora en las clases de inglés (Dudeney y Hockly, 2007) aunque todavía deben usarse más recursos como las redes sociales, las aplicaciones para móviles, las herramientas colaborativas que aunque requieren un gran esfuerzo al profesorado para un adecuado uso y control podrían lograr una mejora muy significativa en la enseñanza de idiomas ya que son herramientas que todos los adolescentes, sobre todo en Secundaria, usa de forma diaria y asidua.

Estas Nuevas Tecnologías han supuesto un cambio vertiginoso tanto al profesorado como a los alumnos, aunque menos en estos últimos al ser nativos digitales y cada vez es más frecuente encontrar en las aulas los ordenadores, los proyectores, las pizarras digitales interactivas (PDI) que eliminan a las tradicionales pizarras abriendo un mundo de materiales y actividades en nuestras aulas con un clic.

Pero el incorporar estas herramientas no tiene ningún sentido sino va acompañada de una profunda transformación en la forma de concebir y ver a la educación en la actualidad (Tirado-Morueta y Aguaded-Gómez, 2014: 252). Una transformación que no solo debe estar basada en tener más herramientas tecnológicas sino en un uso adecuado de las mismas con un cambio en el proceso de gestión del aula tanto en actividades, en objetivos como en las dinámicas y los repartos de tiempos. Estas herramientas abren un nuevo repertorio de herramientas para facilitar una mejor adquisición de las lenguas (Sokolik, 2014).

Es por ello por lo que la formación inicial como permanente del profesorado es de vital importancia debiendo tener una formación expresa en estas nuevas competencias para su adecuado uso técnico y pedagógico en la clase (Pablos, 2012).

En estos tiempos que corren actualmente donde las plataformas virtuales están presentes en el día a día del profesorado y el alumnado se crean nuevos espacios de reclutamiento



de información y de interconexión que aumentan la no presencialidad y cambian la perspectiva del espacio físico y el tiempo compartidos y donde el profesor ocupa un nuevo papel en el que además de transmitir debe facilitar, colaborar, debe ser consultor y dinamizar y evaluar estas nuevas formas de aprendizaje que crean un nuevo del profesorado y donde la tecnología es un complemento inseparable de la educación tradicional (Gisbert, 2002; González, 2015).

En este ámbito tan cambiante la labor del profesor de lenguas extranjeras es todavía más importante ya que debe estar en consonancia a lo que los alumnos demandan y necesitan, creando canales de discusión, con comunicación relacionada con los contenidos a abordar en el temario. Las nuevas tecnologías integradas en estos procesos educativos pueden ayudar de forma muy significativa además de hacer que los aprendizajes sean más significativos (Valencia, Enríquez y Agredo, 2017).

En este modelo de trabajo se consigue además que el profesor tenga que estar en constante actualización para poder desarrollar y usar adecuadamente las herramientas administradas para una satisfacción en los procesos de enseñanza de la lengua extranjera que requieren una gran implicación del docente. El uso de las Nuevas Tecnologías en el aula logra que el profesor desarrolle mejor su método de trabajo en el aula y además mejore los procesos de aprendizaje con una mayor innovación y motivación por parte del alumnado (Bates, 2015).

Estas herramientas tecnológicas, por tanto, facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje en las lenguas siempre y cuando sean usadas de forma adecuada y supervisada por parte del docente separando las mismas del concepto de diversión y asociándolas al de facilitación (Valencia & Gómez, 2021). Como hemos señalado previamente para que sean elementos facilitadores el propio docente debe estar muy familiarizado con las mismas para que no se conviertan en problemas y teniendo en cuenta que es la educación uno de los sectores donde más ha permeado el fenómeno de la tecnología (González, 2015, citado por Valencia, Valencia & Enriquez, 2019) por lo que el profesorado de idiomas no puede ser ajeno a las mismas.

Es necesario señalar que no todos los profesores se sienten cómodos con el uso de las Tics en el aula de inglés y algunos ni las usan ni tratan de incluirlas en su metodología

por lo que se retrasa la inclusión tecnológica y como no, hacer de las mismas un elemento facilitador en vez de un problema. Se ha podido ver en la pandemia lo importante que han sido y todo lo que han facilitado la labor educativa para no cortar con los procesos de enseñanza educativa que antes de la pandemia había.

Esta pandemia ha logrado en parte, que el uso de las plataformas virtuales se haya hecho de forma generalizada y que todo o casi todo el profesorado haya hecho uso de estas con materiales digitales, con vídeo llamadas o plataformas digitales. Se ha avanzado mucho en muy poco tiempo y los más reticentes han tenido que usarlas para continuar con su labor docente.

En la actualidad, con menos restricciones, también se usan con alumnos que hacen el seguimiento de las clases de manera online debido a contagios u otros motivos por lo que se está convirtiendo en una herramienta totalmente necesaria.

En la asignatura de inglés hay una gran diversidad de herramientas tecnológicas para poder aprender idiomas con mayor o menor presencialidad (González-Valencia et al., 2020) y como constatan distintos autores la educación está siempre en constante evolución y la mayoría del profesorado sigue este ritmo de evolución tratando de estar al día a lo que se demanda (González y Gertrudix, 2020) como podemos ver en las redes y los nuevos usos de éstas por los distintos miembros de distintas comunidades que crean incluso otros lenguajes que hasta hace poco eran desconocidos, o tenían otro significado diferente al actual, tal es el caso por ejemplo de los emoticones, que han transformado su representación interpretativa, generando otros modos de uso del lenguaje, trayendo consigo también nuevos cambios en los modos de comunicar (Diker, 2008).

Estos nuevos espacios virtuales también podemos verlos en la enseñanza a distancia organizada en distintos módulos virtuales que promueven a los integrantes a la interacción, a la comunicación y un aprendizaje divergente, pero sin compartir un espacio físico solo virtual (Diker, 2008).

### **2.11.13. Formación permanente del profesorado**

La formación permanente en el profesorado es una necesidad y algo fundamental que se hace todavía más necesaria a partir de los 7 años de incursión en la labor docente dotándole de una mayor competencia en su trabajo (Paran, 2011). Este problema es mayor aún en el profesorado de lenguas extranjeras, sobre todo en los niveles iniciales debido a que se produce un empobrecimiento paulatino en las capacidades lingüísticas-orales por lo que esta formación permanente se hace fundamental (Fraga-Cañadas, 2010).

Esta formación permanente del profesorado debe contribuir a la mejora de la calidad del servicio educativo estará encaminada hacia la práctica y la actividad educativa que son elementos claves en la mejora de la educación de los alumnos.

Con esta formación se trata de lograr en la medida de lo posible de proporcionar los recursos y conocimientos necesarios para poder enfrentarse a las nuevas necesidades y demandas que van surgiendo tanto en la sociedad, en el alumnado como en las nuevas leyes educativas que cada poco tiempo van cambiando. Esta formación, además, tratará de generar expectativas de mejora, de aprendizaje, de promoción y como no de satisfacción personal y laboral (Arias, 2018).

Si el objetivo de los sistemas educativos es hacer mejoras para el logro de una educación de calidad es imprescindible un buen profesorado como sostiene Hanushek (2011): “no other measured aspect of schools is nearly as important in determining student achievement” (Hanushek, 2011:41), que si atendemos a costes económicos es de los elementos más baratos comparados con otros elementos de actualización como los medios tecnológicos o cambios laborales o de leyes y mucho más baratos que el mal profesorado que ese si tiene un alto coste tanto para la administración como para la sociedad en general.

Los beneficios económicos suplen con amplitud a los costes redundando en el crecimiento económico global por lo que es necesario la captación del profesorado más adecuado y su posterior formación (Hiver y Dörnyei, 2015). En cuanto a las lenguas extranjeras en Educación Primaria es, totalmente necesario, una formación permanente que brinde incorporar estos conocimientos a la práctica diaria trabajando mucho la parte

didáctica y oral (Hayes, 2014a). En la actualidad esta formación permanente es habitualmente voluntaria por lo que en la mayoría de las ocasiones es llevada a cabo por el profesorado con más interés en la mejora y no solo en los conocimientos sino en su ejercicio docente (Arias, 2018; Hughes 2007).

Esta formación permanente, aunque es llevada a cabo desde hace muchos años, es la LOGSE la que la menciona y regula por primera vez en el título IV de calidad de la educación en el artículo 56 donde se indica:

1. La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo.
2. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional también en las empresas.
3. Las Administraciones educativas planificarán las actividades necesarias de formación permanente del profesorado y garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades. Se establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en estos programas. Asimismo, dichas Administraciones programarán planes especiales mediante acuerdos con las universidades para facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre los distintos niveles educativos, incluidos los universitarios.
4. Las Administraciones educativas fomentaran:
  - a) Los programas de formación permanente del profesorado.
  - b) La creación de centros o institutos para la formación permanente del profesorado.
  - c) La colaboración con las universidades, la Administración local y otras instituciones para la formación del profesorado.

Esta formación permanente a partir del año 1999 fue traspasada a las Comunidades Autónomas concretada en el régimen de los estatutos de los funcionarios públicos y de

las normas básicas específicas de aplicación al personal docente, los actos administrativos de personal que establece la relación entre los funcionarios y la Comunidad de Castilla y León, donde en el número 14, el cual se otorga la capacidad de “Elaboración y desarrollo de planes y actividades de formación y perfeccionamiento” (Gómez, 2021).

La definición y regulación final de los Centros de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa para docentes de enseñanza no universitaria de Castilla y León se llevó a cabo en el año 2002 donde podemos ver su configuración en la norma número 7 (Gómez, 2021):

“Se configuran así los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, como núcleos de dinamización pedagógica cuya misión es facilitar a los docentes la renovación y la actualización en métodos, estrategias y dinámicas de trabajo, con el objetivo de conformar un perfil del profesor en la línea de la filosofía educativa que la LOGSE ha diseñado.” [Gómez, 2021]

“A los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa corresponde promover el encuentro profesional de los docentes en un marco de colaboración, de tal modo que éstos participen en el diseño y desarrollo de actividades que garanticen la integración de todos los agentes educativos en el centro y el conocimiento de la realidad en la que se desarrolla la labor docente.” [*ibídem*]

Tras la Ley Orgánica 2/2006 de Educación queda reseñado en el Título III como la formación permanente constituye además de un derecho, una obligación de todo el profesorado y bajo la responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.

En Castilla y León la formación permanente se regula a través del Decreto 51/2014, de 9 de octubre de formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias en centros docentes sostenidos con fondos públicos de Castilla y León, y que la Orden EDU/1056/2014, de 4 de diciembre desarrolló posteriormente. Esta Orden indica que los Centros de Formación e Innovación Educativa (En adelante CFIE) son (Gómez, 2021):

“la principal referencia para los centros docentes y su profesorado en materia de formación permanente, tanto en la detección de necesidades como en la gestión y realización de actividades formativas, desempeñando funciones de asesoramiento en el desarrollo profesional y curricular, en la implantación de programas educativos, en la promoción de la innovación, investigación e intercambio de experiencias y en la apertura al entorno, comunicación y relaciones con la comunidad educativa” [Art 7.1]

Las funciones que tienen los CFIE como indica el artículo 8 de esta orden son:

- Coordinación de sus actuaciones bajo las directrices establecidas por la dirección general.
- Detección de necesidades y expectativas de formación de centros y profesores de su ámbito.
- Planificación de la respuesta a dichas necesidades y expectativas.
- Gestión de la formación de su plan.
- Apoyo y asesoramiento a profesores y centros de su ámbito en el desarrollo y mejora de sus competencias profesionales.
- Promoción de la difusión y el intercambio de experiencias de buenas prácticas educativas.
- Promoción de la investigación y la innovación educativa en los centros del ámbito.
- Colaboración y cooperación en las actividades que organicen los CFIE de ámbito autonómico.
- Evaluación y ajuste de las actuaciones y actividades formativas realizadas.
- Colaboración en acciones formativas con otras instituciones.
- Creación de redes de profesorado mediante el trabajo colaborativo para intercambiar experiencias y difundir buenas prácticas educativas.
- Certificación de las actividades formativas realizadas.
- Cualquier otra actuación que le encomiende la normativa vigente.

Esta red de formación se organiza en órganos y personas que planean, ejecutan y evalúan esta formación llevada a cabo a disposición para todo el personal profesorado de Centros Públicos y Concertados no universitarios de la Comunidad de Castilla y León.

Cada CFIE de cada provincia regula las actividades de formación en consonancia con los propios centros educativos y/o las necesidades que pueden generar las nuevas leyes educativas y los rápidos avances tecnológicos actuales. En Castilla y León encontramos esta Red estructurada como vemos en la siguiente tabla:

**Tabla 8. Red de Centros de Formación e Innovación Educativa de Castilla y León**

| <b>Red de Centros de Formación e Innovación Educativa de Castilla y León</b> |
|------------------------------------------------------------------------------|
| CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN IDIOMAS VALLADOLID                    |
| CENTRO DE RECURSOS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TIC PALENCIA               |
| CENTRO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO SORIA                           |
| CFIE DE ÁVILA                                                                |
| CFIE DE BENAVENTE                                                            |
| CFIE DE BURGOS                                                               |
| CFIE DE CIUDAD RODRIGO                                                       |
| CFIE DE LEÓN                                                                 |
| CFIE DE MIRANDA DE EBRO                                                      |
| CFIE DE PALENCIA                                                             |
| CFIE DE PONFERRADA                                                           |
| CFIE DE SALAMANCA                                                            |
| CFIE DE SEGOVIA                                                              |
| CFIE DE SORIA                                                                |
| CFIE DE VALLADOLID                                                           |
| CFIE DE ZAMORA                                                               |

Nota. <http://directorio.educa.jcyl.es/es/directorios/cfies/listado-10>

Como señala la propia página de educa.cyl.es la forma en que se realiza esta formación permanente por parte de los equipos de profesores o los profesores de forma individualizada en Castilla y León se realiza de estas posibles vías:

- Planes de Formación Permanente de Centros Docentes y Servicios de Apoyo Educativo: itinerarios formativos contextualizados al propio centro y programados a varios cursos.
- Planes de Formación de equipos de profesores: itinerarios formativos para equipos de profesores con intereses comunes, de varios centros y duración plurianual.

- Grupos de profesores: Profesores que bajo distintas modalidades (Grupo de Trabajo, Seminario, Proyecto de Formación en Centros, Proyecto de Innovación Educativa...) realizan formación sobre distintas temáticas, con carácter anual.
- Participación individual en Cursos y Jornadas.

Además, los CFIE, atenderán no solo para velar por las necesidades del sistema educativo general e institucional, sino que podrá adaptarse y generar planes de formación específica adaptados a las necesidades propias de un centro determinado bajo petición de este para ayudar en el quehacer diario de los docentes ya que son éstos el núcleo central de las acciones formativas.

#### **2.11.14. Estancias en el extranjero del profesorado de lengua extranjera inglés**

Las estancias en un país extranjero como parte de la formación ya sea inicial como permanente o con otros intereses formativos constituyen una buena herramienta para el perfeccionamiento en el idioma del que se quiere formar como profesor ya que puede ayudarle considerablemente en conocer la cultura, la lengua y los aspectos característicos de la misma in situ máxime con el profesorado de lenguas extranjeras que debe después en su aula contextualizar todo lo más posible lo que enseña recreando las situaciones donde se producen los actos comunicativos de la forma más fidedigna posible. Como podemos observar en la figura 10 sobre un 70% del profesorado que se forma o imparte lenguas extranjeras ha permanecido en el extranjero al menos una vez, ya sea cuando era estudiante o ya como profesor o como ambas opciones. En el caso de España podemos ver que junto a otros países como Islandia o Países Bajos las tasas de movilidad son todavía más elevadas que el resto de los países de la Unión Europea con más del 80% del mismo habiendo llevado a cabo esta movilidad.

En comparación con el resto de los profesores de otras materias, estas tasas de movilidad representan casi la mitad que la del profesorado de lenguas extranjeras donde solo un 36 % hizo esta movilidad ya siendo estudiante o profesor en activo por lo que se puede apreciar la importancia de estos planes de movilidad en el profesorado de lenguas extranjeras (TALIS, 2018).



**Figura 10. Porcentaje de profesorado de lenguas extranjeras modernas de primera etapa de Educación Secundaria (CINE 2) que ha viajado al extranjero con fines profesionales, 2018**



*Nota:* Eurydice, basado en TALIS 2018.

En el caso de España se ha podido comprobar que esta movilidad también ha ido en aumento produciéndose un aumento significativo en los últimos años, pasando de un 73% de profesorado que hizo algún plan de movilidad al extranjero en 2013 a un 80% en el año 2018 al igual que ha sucedido en el resto de los países de la unión europea donde se ha apreciado ese aumento de movilidad transnacional pasando de un 57,6% en 2013 a un 72,2% en el año 2018 (Eurydice, 2023).

## 2.12. Recursos tecnológicos en el aula de inglés

Se definen estos como “aquellos elementos provenientes de la innovación científico-técnica que posibilitan o facilitan alguna labor” (Epecé, 2021). Éstas facilitan las labores de la actividad humana generando un trabajo seguro, rápido. Eficiente y eficaz pudiendo ser estos recursos “tangibles como equipos móviles, computadoras u otro elemento físico utilizado en la realización de cualquier tarea” (González, 2021, p. 47) encontrando también otros elementos no tangibles como el software usado para generar otros programas tecnológicos, apps o similares (Enciclopedia Económica, 2019).

La actual presencia de las nuevas tecnologías demanda una transformación completa del sistema educativo para abandonar los modelos de enseñanza tradicional hacia modelos transaccionales donde se prime solo la información convertida en enseñanza aprendizaje, en conocimiento (González, 2016). En todo este cambio uno de los principales protagonistas es el profesor que es el guía principal y el discente se convierte en protagonista de forma proactiva, autónoma, dinámica y reflexiva en su propio aprendizaje (Briceño, 2021).

Tras la pandemia mundial se han generado cambios en las metodologías educativas adaptadas a los nuevos procesos producidos donde las TIC son un elemento clave en la formación donde su uso ha crecido de manera exponencial (Pérez, 2021).

Éstas, en las aulas, logran un modelo de enseñanza interactivo y participativo dónde el trabajo cooperativo son su principal objetivo y dónde la flexibilidad son un punto a favor que logran adaptabilidad en la carga lectiva, personalización más sencilla de los contenidos hacia los alumnos y consiguiendo una enseñanza inclusiva para todos los alumnos (Arauz, 2021).

La pandemia consiguió reducir los obstáculos habituales que unen tecnología y enseñanza acelerando este proceso de fusión que si no hubieran sucedido estos acontecimientos estarían estancadas su uso habitual en todas las áreas de conocimiento como es el caso del inglés en las aulas (Adnan et al., 2019; Aghaei et al., 2022).

Se ha demostrado como la combinación adecuada de la tecnología junto a los procesos de enseñanza consiguen un efecto de profunda eficiencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje y muy concretamente en la enseñanza del idioma inglés (Adnan et al., 2019; Jabbari et al., 2017).

La enseñanza del inglés se ha visto modificada debido al desarrollo de la tecnología afectando positivamente en los procesos de aprendizaje de la misma (Gilakjani, 2017).

Las aplicaciones tecnológicas usadas en la enseñanza se clasifican en 5 categorías (Panayiotis Zaphiris & Chee Siang Ang ,2007): “The apps are classified into five main categories: communication, content-access, productivity, interactive and storage” (p. 1951).

Los recursos tecnológicos usados en las aulas atendiendo a la anterior clasificación para la enseñanza de idiomas pueden ser por un lado hardware y por otro el software educativo.

El hardware es totalmente necesario para que el software pueda ser usado adecuadamente y encontramos en el aula de inglés distintos equipos tecnológicos (Huedo, 2013):

- PDI (Pizarra Digital Interactiva).
- Proyector con pantalla no interactiva
- Reproductores de CD, vídeo, audio.
- Tabletas.
- Equipos informáticos portátiles y de sobremesa.
- Televisión.

Por otro lado, se dispone en las aulas de distintos medios electrónicos que podemos usar usando los equipos electrónicos que forman parte del software (Huedo, 2013):

- Entornos audiovisuales:
  - PowerPoint y actividades interactivas.
  - TV, videos y películas subtituladas.
  - Cuentos e historias visualmente atractivas.
  - Juegos de memorización online.
  - Canciones, CDs, radio, etc. o Actividades online.
  - Youtube.
- Entornos para la expresión y creación: Procesadores de texto, Webquests. o Wikis, Blogs, Glogster, páginas web, Storybird (digital storytelling).
- Entornos de comunicación online: o e-Twinning.
- Redes sociales (Twitter, Facebook, LinkedIn, etc.). o E-mail.
- Entornos para organizar la información: Mapas conceptuales, esquemas, diagramas de flujo, cuestionarios y concursos.

### 3. ESTUDIO EMPÍRICO

#### 3.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

Para la realización de nuestro estudio se ha realizado un estudio cuantitativo sobre una muestra de 291 docentes obtenida de forma aleatoria entre el profesorado de lengua inglesa de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y EOI de Burgos tanto en la capital como en todos los centros de los pueblos.

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, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas en Burgos acudimos a la Dirección Provincial de Educación de la Burgos que tras la petición por escrito nos respondió con la siguiente información con relación a los Centros Públicos:

“Buenos días;

Contestando a su solicitud enviada a la Dirección Provincial de Educación de Burgos el 3 de febrero de 2021, le facilitamos el número de profesores de inglés incluidos en la plantilla del año 2020-2021, tanto funcionarios de carrera como interinos:

- ☐ Infantil y Primaria: **189**
- ☐ Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional: **148**
- ☐ Escuelas Oficiales de Idiomas: **31**

Un saludo

**Elia Rojo Palacios** / Tel. 947 207 540 / Ext. 821055

Secretaría Técnica

Delegación Territorial de Burgos

Dirección Provincial de Educación”

Teniendo en cuenta que este dato incluye a profesorado que imparte clase en Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato y Ciclos Formativos y Escuelas Oficiales de Idiomas de la red pública es de 368 en el curso 2020-2021. En los Centros concertados en Burgos se ha hecho una consulta a la administración en la Dirección Provincial aunque no tienen recogido en sus bases de datos esta información por lo que se ha recurrido a las editoriales para conocer esta información.

Según la información aportada por la editorial Santillana el número de profesores que impartían inglés en ese curso 2020-2021 en los Centros Privado-Concertados es de aproximadamente 167 profesores por lo que la población Universo de Estudio es de 535 profesores impartiendo el idioma inglés en los centros tanto públicos como privados en Burgos durante el curso 2020-2021.

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:

$$n = \frac{(3,84 \cdot 50 \cdot 50 \cdot 535)}{25 \cdot (535 - 1) + (3,84 \cdot 50 \cdot 50)} = 222,42$$

Por lo que el tamaño mínimo necesario para obtener una muestra que permita extraer conclusiones con nuestra población es de al menos 223 docentes.

Para poder obtener la muestra representativa se hizo por una parte de forma física un cuestionario a todos los profesores de centros de la capital de Burgos y pueblos limítrofes a la misma y por otro lado un cuestionario digital que fue enviado a los directores de todos los Centros Educativos de la Provincia de Burgos. Esta parte de realizar los cuestionarios se desarrolló durante el segundo y tercer trimestre del curso 2020-2021.

Toda la información de Centros existentes en Burgos tanto provincia como capital fueron obtenidos a través de la información que de manera abierta muestra la Junta de Castilla y León en su página <https://directorio.educa.jcyl.es/es/mapa>.

Se consultó con todos los Centros educativos con los directores/as de estos y ellos/as transmitieron a los profesores de inglés si querían adherirse y llevar a cabo la encuesta para esta investigación.

Este proceso de contacto y envío del cuestionario online tuvo lugar entre el segundo y tercer trimestre del curso 2020-2021.

Se han recogido cuestionarios en Centros de forma física y de forma online hasta julio de 2021.

En total se recibieron 291 cuestionarios en ambos formatos que posteriormente se han trasladado a una base de datos con el programa estadístico SPSS versión 26 para el posterior tratamiento de los datos recogidos y con el fin de llevar a cabo un estudio descriptivo, comparativo y correlacional de todos los datos.

### 3.2. METODOLOGÍA

Se ha usado una herramienta cuantitativa que es un cuestionario. Este cuestionario está formado de 23 preguntas que cuestionan al profesorado sobre los aspectos que contempla esta tesis doctoral. Encontramos 8 preguntas de escala de puntuación (12, 15, 16, 17, 18, 19, 21 y 22), 2 preguntas dicotómicas (1 y 11), 5 preguntas de respuesta única (2, 3, 6, 7 y 9), 7 preguntas de opción de respuesta múltiple (4, 5, 8, 10, 13, 14 y 20) y una pregunta de respuesta abierta validado por distintos profesores.

En el cuestionario encontramos preguntas sobre datos identificativos del profesorado que contestaba como la edad, sexo, nivel de estudios, lugar donde imparte o similares. En otras de las preguntas se pide indicar con qué frecuencia usa o realiza distintas actividades de clase asociadas a los distintos métodos o enfoques usados en las aulas de idiomas y distintas herramientas o actividades llevadas a cabo para desarrollar las 4 competencias del idioma como son escuchar, hablar, leer y escribir, así como también la capacidad de inclusión y adaptación al aula y necesidades presentes en la misma.

En otra de las preguntas se quiere conocer las herramientas digitales que son usadas habitualmente en el aula. En la parte final del cuestionario se solicita que indiquen como de acuerdo o en desacuerdo están con respecto a afirmaciones que habitualmente se dan con respecto a la enseñanza de esta área de conocimiento. Como última pregunta se ha formulado una pregunta abierta donde se pide al profesorado que aporte ideas para mejorar la enseñanza del idioma inglés en sus respectivas aulas.

Para la obtención de los datos de este estudio se ha pasado un cuestionario que ha sido pasado al profesorado por dos vías: por un lado, de forma física en formato papel y por otro lado con un cuestionario realizado en Google Forms que fue enviado a los directores de los Centros Educativos para que éstos los enviaran al profesorado seleccionado de Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato, FP, EOI y Centros de enseñanza de adultos de Burgos a lo largo de los meses de enero, febrero, marzo, abril y mayo de 2021.

En el formato papel se recogieron en total de 208 cuestionarios que se fueron recogiendo en algunos casos días después de su entrega y en otros casos hasta 2 meses después. Este formato papel fue usado para los Centros educativos en Burgos capital.

A través de Google Forms fueron recibidos un total de 83 cuestionarios que fueron enviados por el profesorado de zonas fuera de Burgos capital con las que se contactó a través de los directores de los centros educativos.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. ANÁLISIS PRELIMINAR DE LAS ENCUESTAS

Tras la recepción de los cuestionarios se hizo un análisis de la información contenida en ellos comprobando que todos estuvieran completados correctamente y que la muestra se correspondía con el profesorado que se pretendía estudiar perteneciente a Infantil, EPO, ESO, Bachillerato, FP, EOI, Centros de adultos y centros de educación especial, encontrando 7 cuestionarios en los que faltaba información relevante y que tuvieron que eliminarse de la muestra final.

También se encontraron varios profesores que impartían a la vez en etapas simultaneas como es el caso de profesores que imparten en Infantil y EPO, u otros que lo hacían en EPO y ESO simultáneamente u otros en ESO y Bachillerato, aunque computan solo como un cuestionario a considerar. Tras esta revisión inicial la muestra a considerar es de un total de 291 cuestionarios que es con la que se ha procedido a su análisis estadístico para la elaboración de resultados, de la discusión y conclusiones finales.

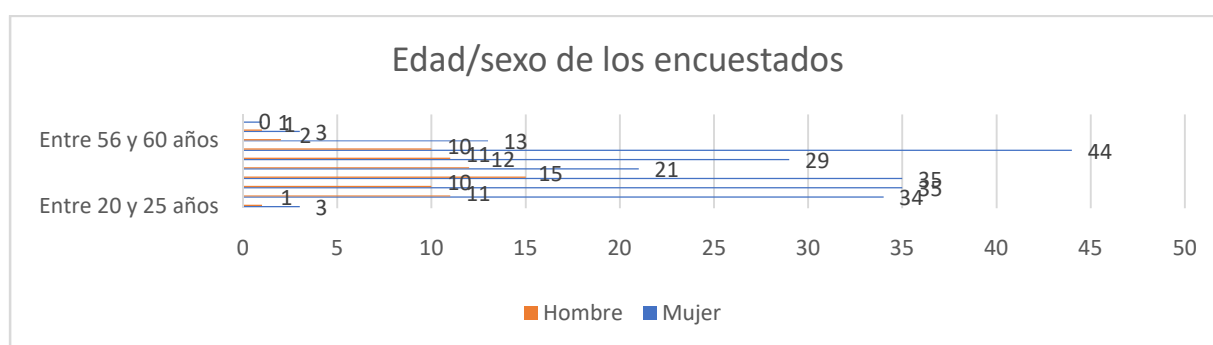
### 4.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS

#### 4.2.1. Edad del profesorado

Con relación a la edad las personas que más contestaron entre las mujeres fueron las franjas entre los 51-55 años y las franjas de 36-40, 31-35 y 26-30 años. En cuanto a los hombres las franjas que más contestaron fueron las situadas entre los 36-40 años seguidas por las franjas de 41-45, 46-50, 26-30 y 31-50.

Las franjas menos presentes en la muestra son la de 66-70, 61-65 y 20-25 años con escasa o nula presencia en ambos géneros.

**Figura 11. Edad y sexo de los encuestados**



*Nota.* Elaboración propia



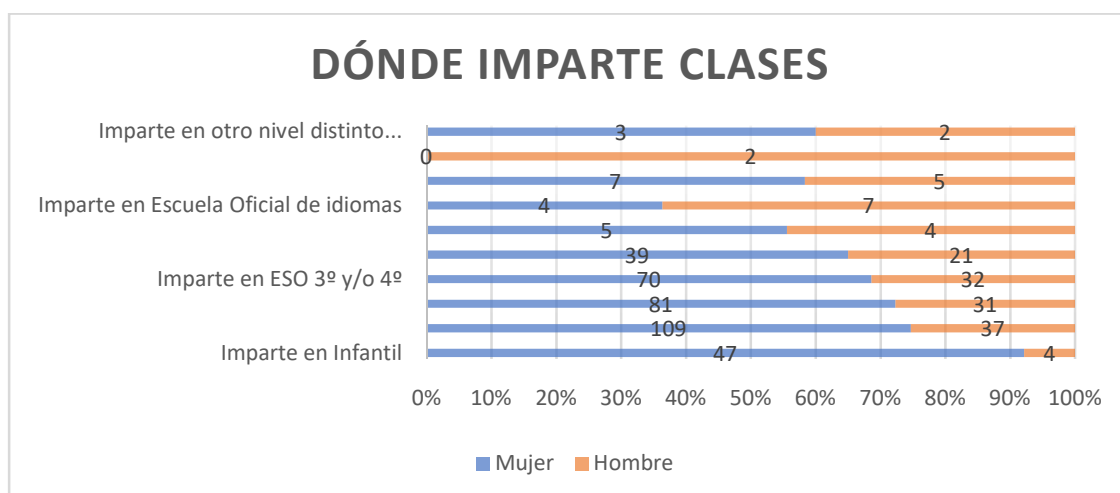
La media de edad de la muestra es en este caso de 37,4 años y la moda es el tramo comprendido entre los 51-55 años. Como podemos observar se hace patente que los tramos más presentes sean los de 51-55 años y el de 36 a 40 años que pueden estar motivados por las mayores necesidades que trajo la generalización de la enseñanza de inglés en todos los niveles educativos incluidos Educación Infantil. También puede responder a la mayor inmersión lingüística provocada por los planes bilingües a los que muchos centros se han ido adscribiendo.

Por otro lado, el profesorado con más edad se sitúa en los niveles de ESO y Bachillerato donde se sitúan en una media de 41,2 años mientras que los maestros de EPO e Infantil representan los más jóvenes con una media de 36 años en Primaria y 37,2 en Infantil.

#### **4.2.2. Profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, FP, EOI, Escuela de adultos y Escuela de Educación Especial.**

La muestra más representada es la del profesorado de Secundaria donde 213 profesores imparten y/o en 1º, 2º, 3º o 4º de la ESO. Por el contrario, solo 2 personas indicaron que enseñaban en Centro de Educación Especial. El colectivo de profesorado de Educación Primaria representa 146 profesores y el de Infantil está representado por 51 profesores. De forma clara podemos comprobar cómo el género femenino está más representado en todos los niveles educativos y donde mayor diferencia hay es en Educación Infantil con un 92,1% de presencia femenina frente a solo un 7,9% de los hombres. En Primaria la presencia femenina es del 74,6 %. En el único nivel educativo donde hay más hombres es en la EOI con un 58,3% de hombres frente al 43,7%.

**Figura 12. Etapa en la que imparte clases de inglés**



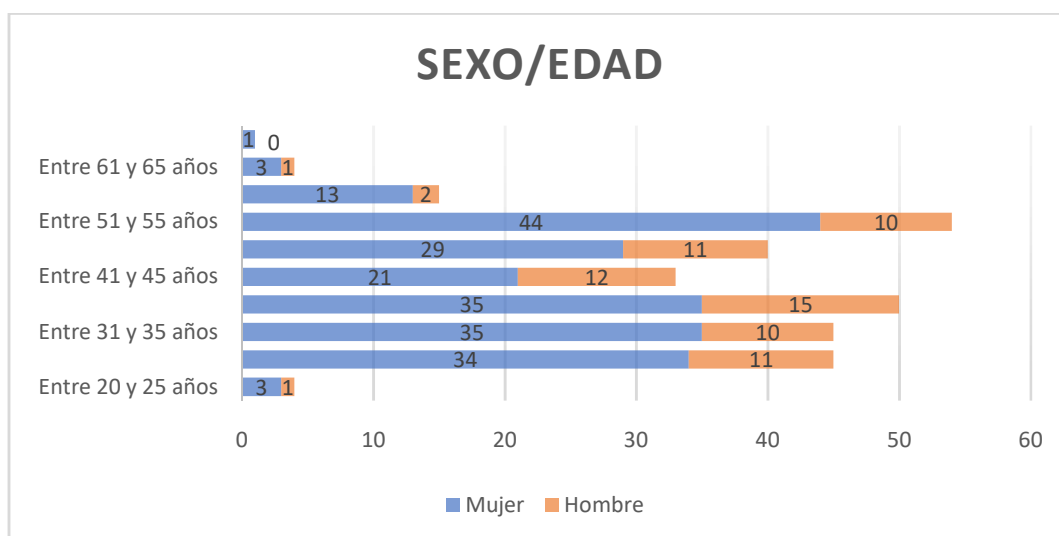
*Nota.* Elaboración propia

Según se desprende de los resultados de la muestra la mayoría del profesorado que ha respondido la encuesta pertenece a centros públicos siendo en infantil un 62,7% los que pertenecían a centros de titularidad pública, un 58,4% en Primaria, un 61,3% en ESO, un 64,4% en Bachillerato y existe mayor profesorado en FP de centros de titularidad no pública con un 66,6% de titularidad privada-concertada.

### 4.3.3. Sexo del profesorado

El profesorado que ha respondido al cuestionario en cuanto al sexo es superior por parte del género femenino con un total de 218 encuestas contestadas que suponen un 74,9% frente a 73 por parte de los hombres que son el 25,1%. Podemos ver claramente la mayor presencia de este género aspecto muy habitual en el mundo educativo en toda España. Estas cifras son próximas a las señaladas por el Informe de Igualdad en cifras del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2021) que reseñan que es un 72,4% la presencia femenina en la enseñanza no universitaria. Hay una gran variabilidad desde el 96,7% en educación infantil hasta el 41,3% en las universidades.

**Figura 13. Sexo del profesorado**



*Nota.* Elaboración propia

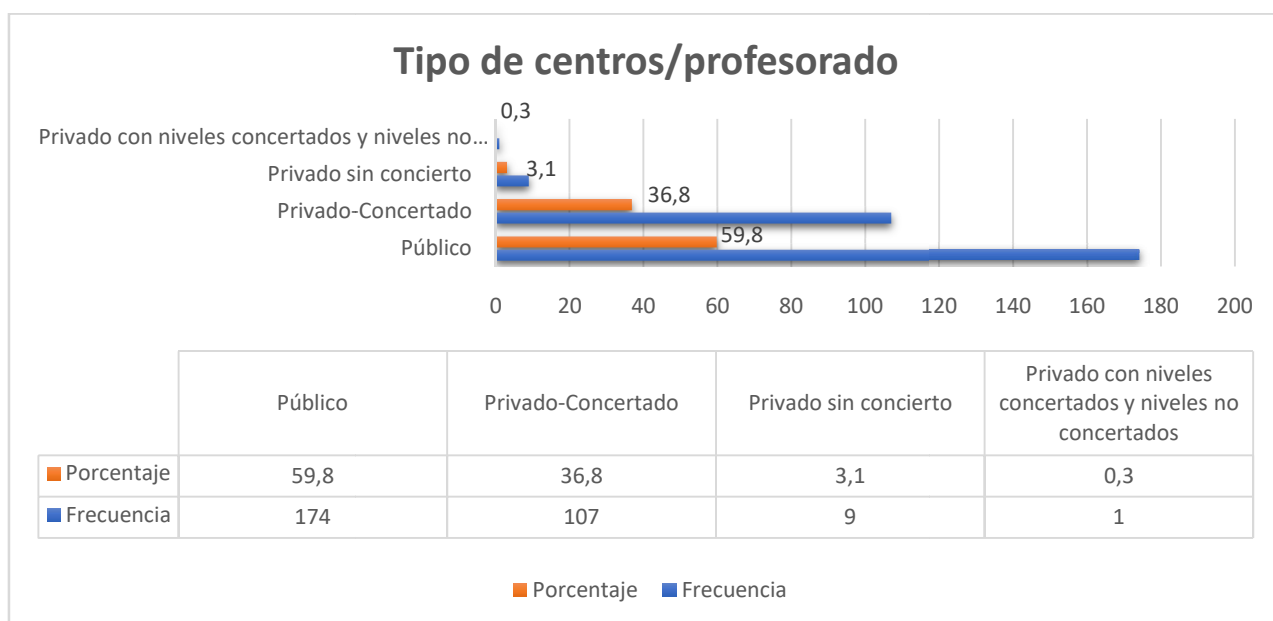
En los puestos de dirección de los Centros Educativos no universitarios el 65% de estos cargos son ocupados por mujeres, un 65,9% por secretarías y un 64,8% de las jefaturas de estudio, próximo a su presencia en estos centros. Según la etapa donde nos fijemos la presencia es muy diferente: en Educación Infantil por encima del 93% y mínimos en los centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y/o Bachillerato y/o Formación Profesional (38,4%, 47,4% y 51,4%) (Informe de Igualdad MEFP, 2019).

#### **4.2.4. Profesorado de centros públicos y privados**

Casi un 60% (59,8%) de la muestra está representada por profesorado adscrito a Centros Públicos frente a un 36,8 que imparte inglés en Centros de tipo Privado Concertado. Solo 9 profesores imparten en Centros privados sin Concierto que pueden estar representado por el profesorado de Escuelas de Adultos. Uno de ellos imparte en un Centro con niveles concertados y no Concertados como puede ser el caso de profesores de Secundaria que imparten en Bachillerato sin Concierto educativo.

Como recoge el Informe de Datos del curso 21-22 del MEFP el 72,4% del profesorado imparte en centros Públicos frente al 27,6% que lo hace en Centros privados y/o Concertados. En Castilla y León el 67,2% pertenece a Centros de titularidad Pública.

**Figura 14. Tipo de Centro adscrito el profesorado**

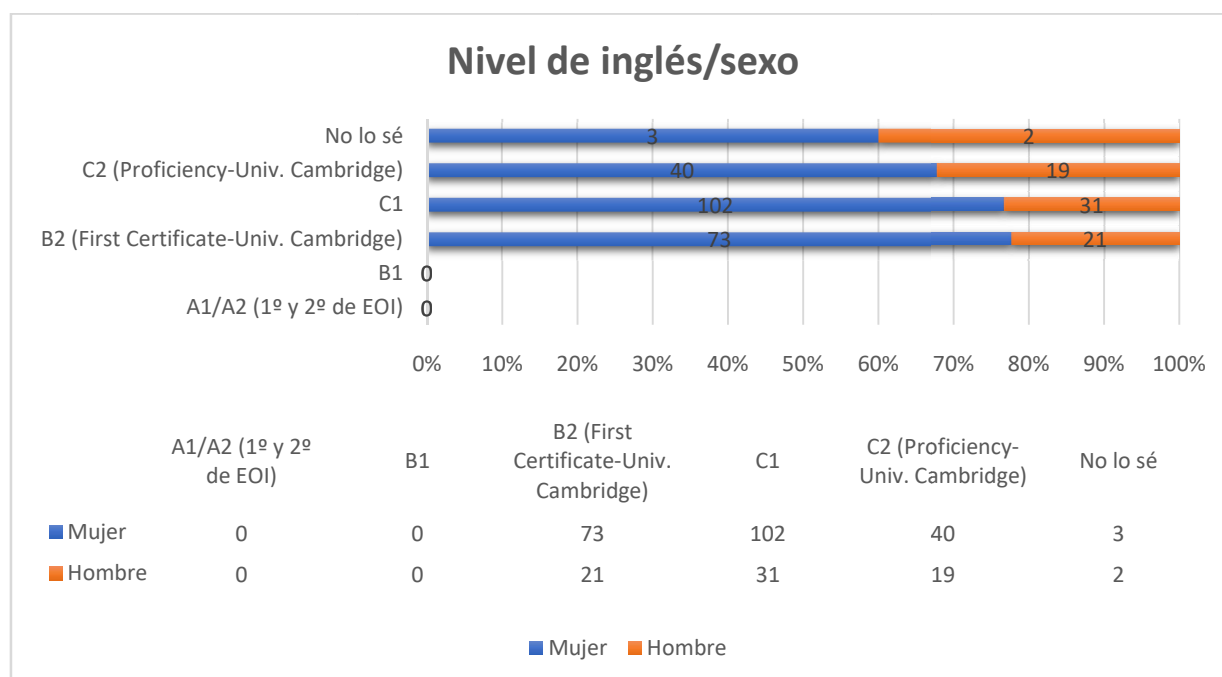


*Nota.* Elaboración propia

#### **4.2.5. Nivel de inglés según sexo**

El nivel de inglés de los docentes de Burgos se sitúa en todos los casos con un mínimo de B2 que es precisamente el nivel mínimo exigido por la Junta de Castilla y León para impartir en los Programas Bilingües. Los maestros que tienen cursada la mención de Lengua extranjera en inglés no deben acreditar su nivel de inglés, aunque como podemos ver al menos tienen un B2 o superior. El nivel de inglés más presente en esta muestra es de C1 que representa un 45,7% del total. El nivel B2 está presente en un 32,3% de los encuestados y el nivel más elevado de C2 se encuentra en un 20,27%.

**Figura 15. Nivel de inglés según sexo**



*Nota.* Elaboración propia

Si nos fijamos en el sexo el nivel de inglés de las mujeres más presente es el nivel C1 al igual que los hombres con un 46,7% en el caso de las discentes y un 42,4 en ellos. En el nivel C2 el porcentaje en el género masculino es del 26% y en el género femenino del 18,3%. En el nivel B2 en los hombres un 23,4% indicaron tener ese nivel frente al 33,4 de ellas. Apreciamos como en el nivel más alto C2 tienen una diferencia de un 8% entre ambos géneros siendo mayor en ellos.

También encontramos 5 casos de profesores que posiblemente porque accedieron al mundo educativo hace muchos años y no se exigía ningún nivel salvo tener la titulación correspondiente han indicado cuál es su nivel de inglés donde son 3 las mujeres y 2 los hombres que han contestado esta opción.

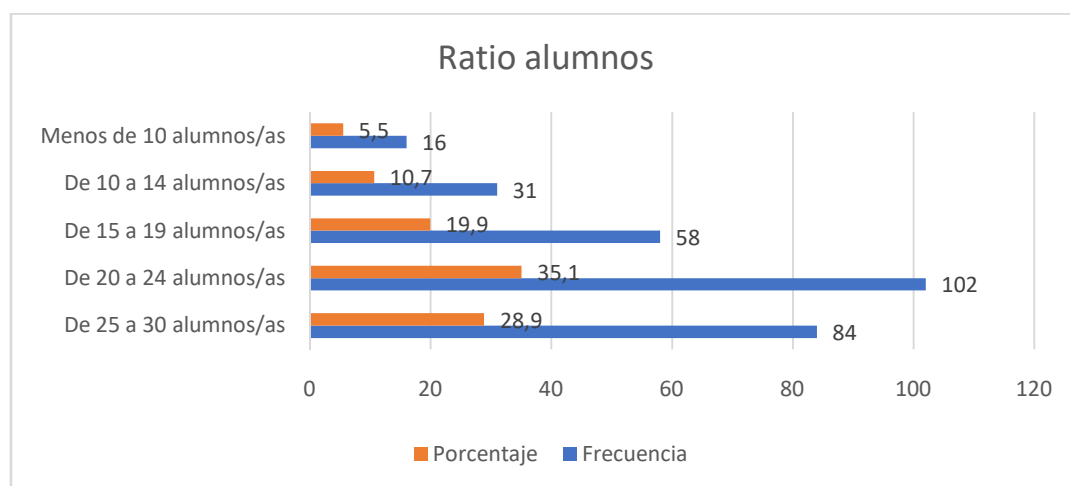
#### 4.2.6. Número de alumnos por aula

La ratio más presente en los centros es la presencia de entre 20 y 24 alumnos por clase/profesor de inglés con un 35,1 % de los casos seguida de las clases con entre 25 y 30 alumnos con un 28,9% de los casos. Las aulas donde hay una ratio de 25 a 30 alumnos muy probablemente sean los centros de Educación Secundaria donde pueden estar matriculados hasta 30 alumnos por aula. Debemos señalar también que esta

muestra se ha recogido en el curso 20-21 donde estaban implementadas reducciones de ratio para evitar el contagio y mantener la distancia de seguridad que marcaba el Ministerio de Sanidad y que cada Consejería de Educación adaptó a su Comunidad Autónoma señalando las ratios que debían cumplir incorporando para ello más profesorado debido a que en muchos casos se doblaron aulas.

Debemos señalar que a mayor ratio alumno-profesor la atención personalizada será menor y mayor probabilidad de encontrar alumnos que no superan la asignatura. Se hace vital reducir las ratios para poder atender a las necesidades educativas especiales y poder adaptar los contenidos y las metodologías usadas para llegar a todos los alumnos.

**Figura 16. Ratio alumnos/profesor**



*Nota.* Elaboración propia

Aunque la ratio media en Castilla y León es de 10,8% (MEFP, 2021), esta ratio no se da en todas las asignaturas ya que en muchas asignaturas que son comunes tienen ratios muy superiores como sucede en el caso de inglés. Es por ello por lo que en las asignaturas comunes a todos los alumnos debería tratarse de reducirse la ratio para una mejora sustancial del proceso de enseñanza-aprendizaje.

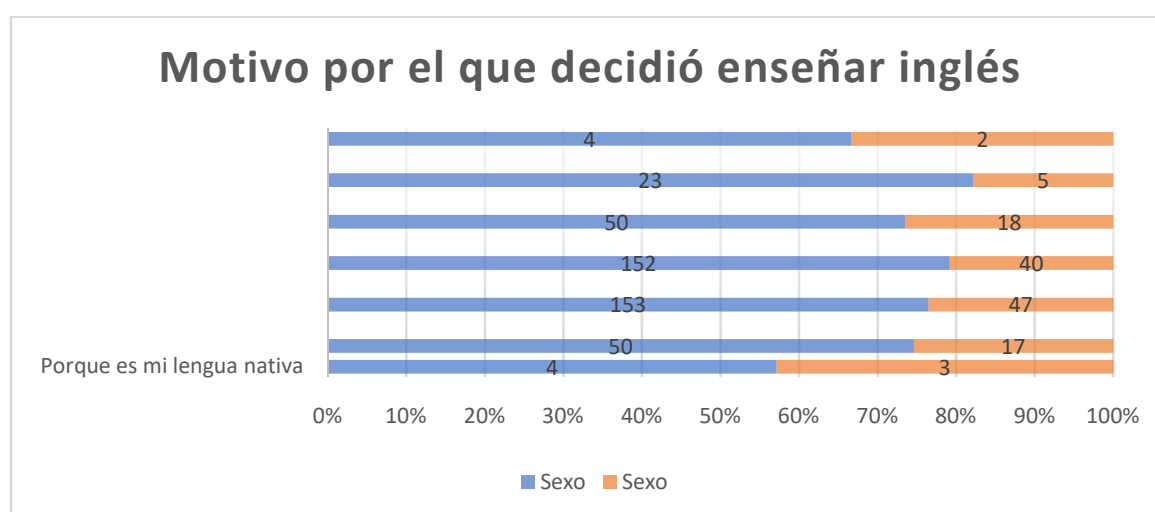
La ratio menos presente es la de menos de 10 alumnos con un 5,5% que puede ser perteneciente a centros rurales con una menor ratio por la presencia de pocos alumnos matriculados.

#### 4.2.7. Diferencias según la razón de elección de la profesión

En este apartado se recogen los motivos principales para haber elegido enseñar inglés y dedicarse a ello. El motivo más seleccionado por la muestra es el que les gustaba desde pequeño la asignatura de inglés con 200 profesores que lo han seleccionado seguido muy de cerca por el gusto por enseñar con 192. Más de la mitad de los encuestados han seleccionado estos motivos por lo que podemos aseverar el gusto por enseñar por un lado y por otro el gusto por el inglés, factores muy importantes para enseñar con interés y pasión para tratar de lograr el mejor aprendizaje entre los alumnos. Otros motivos también señalizados, aunque en menor medida, son el poseer un buen nivel de inglés de base con 67 que lo indicaron y en números similares encontramos a los que han seleccionado que tiene una buena salida laboral siendo seleccionado por 68.

Si atendemos al sexo el género femenino es el más presente en todos los motivos y donde más ha elegido es porque le gusta desde pequeño la lengua inglesa como el gusto por enseñar. El motivo menos seleccionado por ellas es porque es su lengua nativa al igual que por “otros motivos”. En el género masculino el motivo más seleccionado es similar al género femenino eligiendo “Porque le gusta desde pequeño la lengua inglesa” y “el gusto por enseñar”. Lo menos seleccionado por los hombres es idéntico a las mujeres seleccionando en 3 casos porque es su lengua nativa o por otros motivos.

**Figura 17. Motivo de enseñanza de inglés**



*Nota.* Elaboración propia

#### **4.2.8. Estudios universitarios realizados**

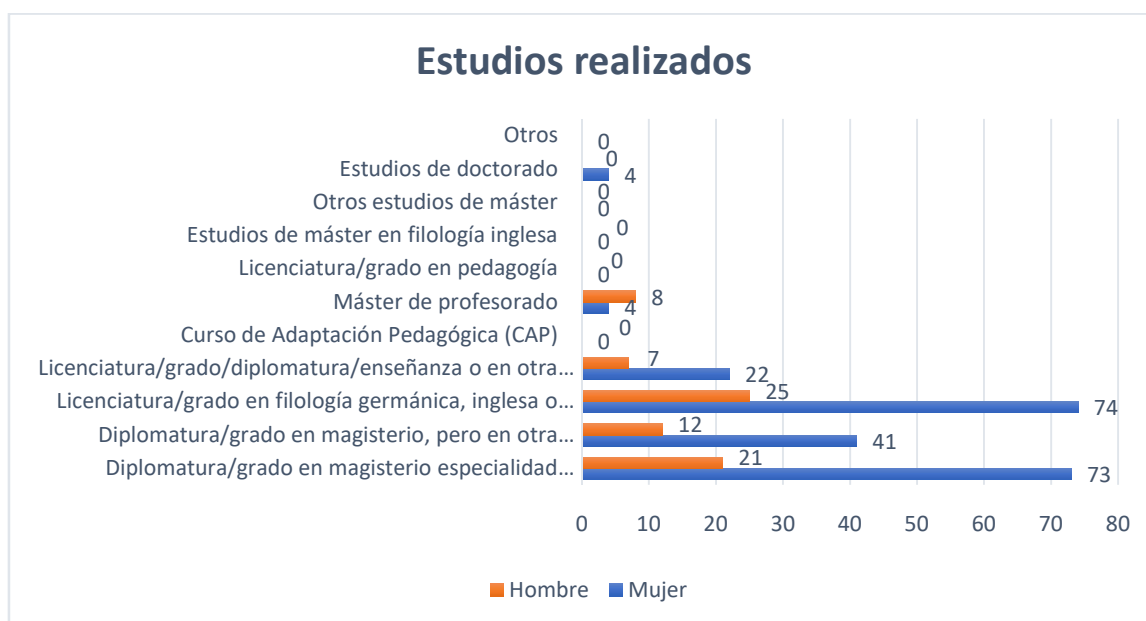
En cuanto a los estudios realizados por el profesorado se puede apreciar como la gran mayoría de ellos han hecho los estudios más habituales en el profesorado de inglés que son los de Filología inglesa en el caso de profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, FP y EOI y de diplomatura magisterio especialidad en inglés o grado de primaria con mención en inglés. También es significativo el número de personas que indicaron que estudiaron algún magisterio que no era de la especialidad de inglés y que probablemente durante el ejercicio de su profesión docente se han acreditado para impartir en esta especialidad con 63 personas que así lo señalan que son profesores de Educación primaria con acreditaciones.

También podemos ver como 29 profesores han indicado que imparten inglés, pero no estudiaron Filología inglesa y que han estudiado carreras afines a la enseñanza de idiomas como puede ser Traducción e Interpretación. Otra forma de impartir inglés es acreditándose con un nivel de inglés reconocido de C1 por la escuela de Cambridge y además de una licenciatura o grado afín a las Ciencias Sociales como puede ser Pedagogía.

Podemos señalar, además, que para poder impartir en Secundaria, en FP o en Bachillerato se debe haber cursado y superado el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) o el actual Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Este Máster habilita a impartir ciertas asignaturas siempre y cuando se hayan cursado un mínimo de créditos de la asignatura que se quiere impartir que en el caso de Castilla y León son 24 créditos. Observamos que el profesorado de idiomas en ningún caso ha realizado máster en filología inglesa y que ha realizado los estudios mínimos para poder acceder a la profesión docente. Podemos señalar a 4 mujeres que han indicado que han realizado estudios de doctorado que rompe la excepción.



**Figura 18. Estudios realizados por el profesorado**



*Nota.* Elaboración propia

En cuanto al sexo las mujeres en 74 casos han realizado estudios de licenciatura o grado de filología inglesa, 73 de diplomatura/grado especialidad inglés y 22 que han realizado licenciatura o grado distinto al de filología inglesa o grado/diplomatura de lenguas extranjeras y que posteriormente se han habilitado de distintas formas. En el caso de los hombres la mayoría han realizado lo mismo que las mujeres con 21 casos en Diplomatura/grado lenguas extranjeras, 12 en grado de primaria que posteriormente se han habilitado, 25 tienen licenciatura o grado de filología inglesa y 7 un grado o licenciatura distinto a magisterio o Primaria o Licenciatura o grado de filología inglesa.

#### **4.2.9. Tipo de localidad donde se sitúa el centro**

Podemos apreciar como la mayoría del profesorado que ha contestado está dando clases en ciudad de más de 75000 habitantes que en este caso es Burgos capital representando una muestra de un 75,9% del total. Podemos observar como a mayor edad de los encuestados los mismos viven en la ciudad de Burgos y como es mayor la presencia en localidades menores de gente más joven como en ciudades como Aranda de Duero, Miranda de Ebro o Briviesca.

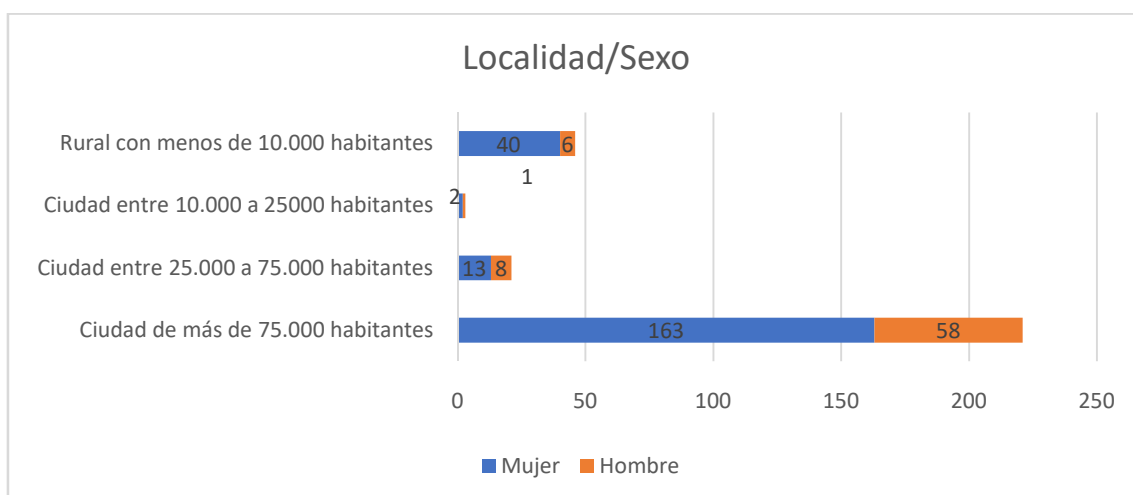
**Tabla 9. Tipo de localidad donde imparte clases**

|      |                    | ¿En que tipo de localidad está tu centro? |                    |                    |                    |
|------|--------------------|-------------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
|      |                    | Más de<br>75.000                          | 25.000 a<br>75.000 | 25.000 a<br>10.000 | Menos de<br>10.000 |
| Edad | Entre 20 y 25 años | 2                                         | 2                  | 0                  | 0                  |
|      | Entre 26 y 30 años | 23                                        | 4                  | 0                  | 18                 |
|      | Entre 31 y 35 años | 31                                        | 6                  | 1                  | 7                  |
|      | Entre 36 y 40 años | 40                                        | 1                  | 1                  | 8                  |
|      | Entre 41 y 45 años | 26                                        | 5                  | 0                  | 2                  |
|      | Entre 46 y 50 años | 30                                        | 2                  | 0                  | 8                  |
|      | Entre 51 y 55 años | 51                                        | 0                  | 1                  | 2                  |
|      | Entre 56 y 60 años | 14                                        | 1                  | 0                  | 0                  |
|      | Entre 61 y 65 años | 3                                         | 0                  | 0                  | 1                  |
|      | Entre 66 y 70 años | 1                                         | 0                  | 0                  | 0                  |

*Nota.* Elaboración propia

En cuanto al sexo y la localidad podemos apreciar claramente como las mujeres el 74,7% de ellas imparten clase en Burgos capital frente a un 79,45% de los hombres. En las zonas rurales de menos de 10000 habitantes el 18,34 % de las mujeres imparte en estas localidades frente a un 8,21% de los hombres lo que nos indica que la mujer se adapta más y es más flexible en su destino de trabajo. En ciudades como Miranda y Aranda de Duero un 5,96 del total de mujeres imparten en estas localidades y en los hombres son un 10,95% del total.

**Figura 19. Tipo de localidad donde imparte clases**



*Nota.* Elaboración propia

#### **4.2.10. Estancias en el extranjero**

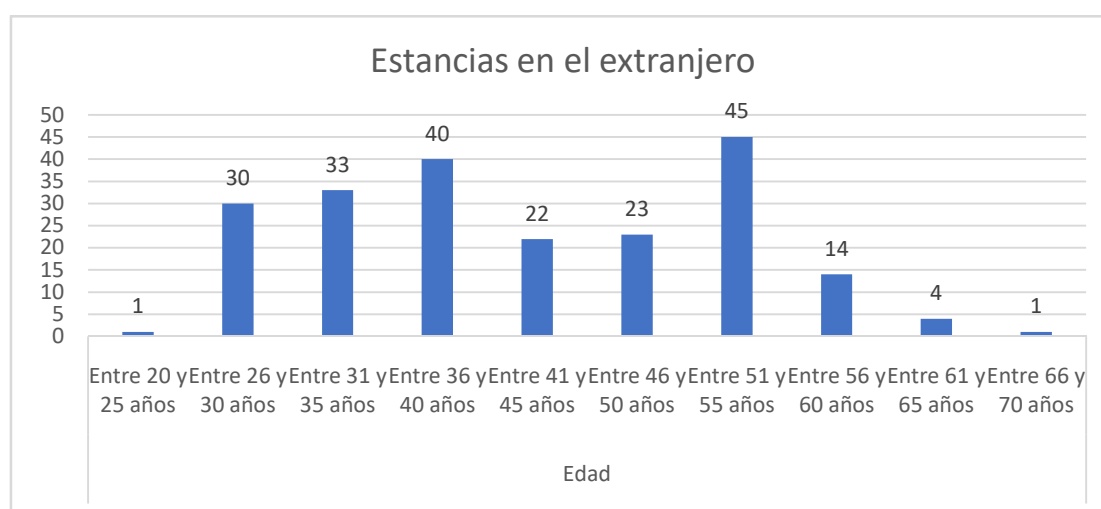
Otras de las preguntas realizadas al profesorado son si habían realizado estancias en el extranjero como forma de mejor preparación para el ejercicio de su práctica docente. Podemos observar cómo es numeroso el número de profesores que si las ha realizado suponen 213 un 73,19% del total.

Es un dato interesante y que la administración debe tener en cuenta para crear oportunidades a todo el profesorado para que todos puedan realizar estancias a lo largo de su desarrollo profesional tanto a los profesores de Centros Públicos como Centros Concertados y Privados ya que esta formación redunda directamente en el alumnado con una mejor práctica docente.

Debemos señalar que la Junta de Castilla y León desarrolla Programas para estancias de profesorado en otros países de habla inglesa, aunque suelen ser escasos ya que habitualmente son con sorteo por lo que, aunque haya en algunas ocasiones interés por parte de los discentes de recibir formación en su periodo de vacaciones deben además tener suerte o por el contrario pagarse esa formación de ahí que hay más de un 25% que no haya realizado esas estancias. Si no fijamos en la edad vemos que la franja de edad que más ha realizado estas estancias son los que se sitúan entre los 51-55 años y los que menos los recién ingresados con un solo caso y los que están entre los 61 y 70 años.

Observamos también como a medida que más edad tienen los profesores en su mayoría llevan a cabo más esas estancias reduciéndose a partir de los 56 años de forma progresiva. Los planes de formación continua llevados a cabo por la administración son una buena oportunidad que debieran de ser potenciados más para todos tengan la oportunidad de ir a un país de habla extranjera haciendo una estancia de al menos un mes.

**Figura 20. Estancias en el extranjero**



*Nota.* Elaboración propia

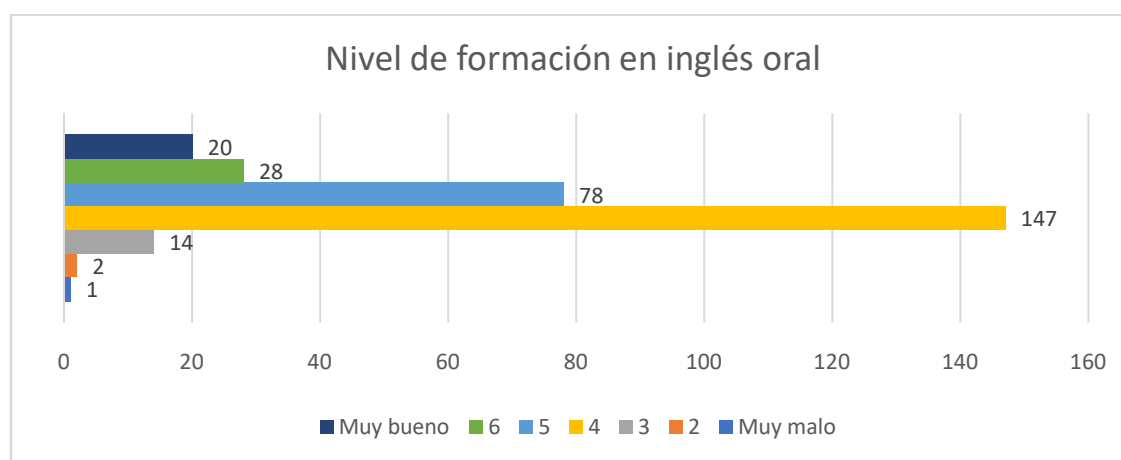
#### **4.2.11. Nivel de formación inglés oral**

Otra de las cuestiones planteadas al profesorado es su nivel con distintos aspectos de la lengua inglesa. Uno de los aspectos más importante es su nivel de conocimiento en inglés oral ya que se pretende en los centros educativos que el alumnado tenga un buen nivel oral del inglés. Para ello se requiere a profesorado que esté muy capacitado en esta competencia.

Podemos ver cómo un 50,5% de los profesores consideran que su nivel oral es de tipo medio alto con un 4 en una escala del 1 al 7 por lo que se hace necesario implementar medidas de refuerzo por parte del profesorado y las administraciones para crear planes de formación específicos para la mejora de esta competencia que es precisamente una de las que mejor debería estar formado el alumnado y que es donde se observa mayores deficiencias en los alumnos.

Un 26,8% se considera con un nivel bueno de formación en inglés oral, un 9,6% creen tener un nivel un poco mejor que bueno y solo un 6,8% se considera con un nivel muy bueno de competencia en inglés oral. Un 4,8% considera su nivel regular y un 1% que tiene malo o muy mala formación en inglés oral. Los nuevos enfoques metodológicos comunicativos requieren un alto grado de competencia oral que requiere trabajo por el profesor haciendo uso de la formación permanente que brindan los CFIE's y que crean cursos formativos específicos para el profesorado a petición de este.

**Figura 21. Nivel formación en inglés oral**



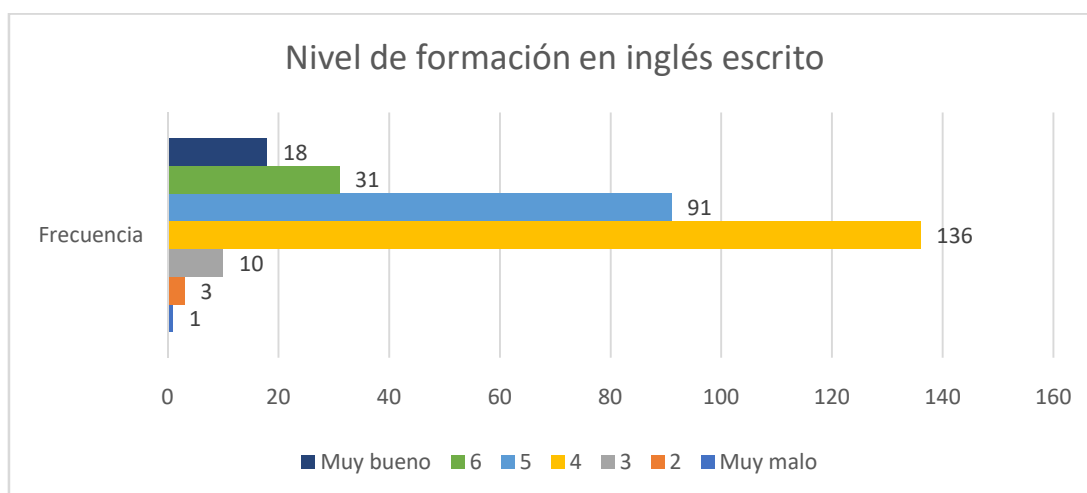
*Nota.* Elaboración propia

#### **4.2.12. Nivel de formación inglés escrito**

En el grado de conocimiento de inglés escrito los profesores se consideran por lo general que su nivel es medio en casi el 50% y un 31,27% se consideran con un nivel medio-bueno, un 10,6 con un nivel bueno y un 6,18% con un nivel muy bueno. Solo un profesor se considera con un nivel muy malo en inglés escrito.

Esta competencia es más importante en Educación Secundaria y en Bachillerato sobre todo para la realización de actividades como writing que es una de las competencias básicas del aprendizaje del idioma. Esta competencia también suele estar valorada en los exámenes hasta en las propias pruebas de acceso a la Universidad EBAU por lo que se incide más en esta competencia en Bachillerato. Esta competencia se valora poco en la Educación Primaria donde solo se revisa de forma sencilla en más el spelling de las palabras escritas en los ejercicios que en ejercicios de escritura de textos o redacciones.

**Figura 22. Nivel formación en inglés escrito**



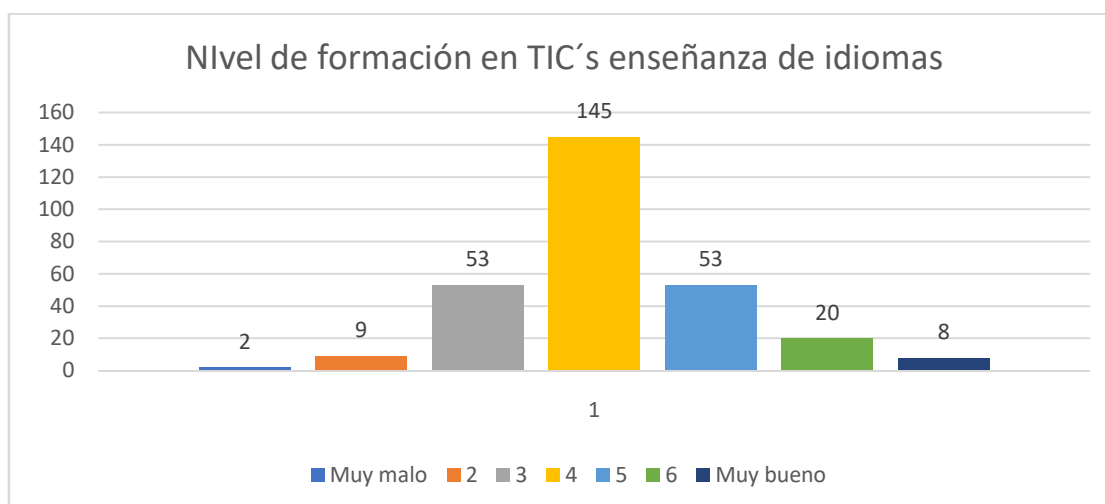
*Nota.* Elaboración propia

#### **4.2.13. Nivel de formación en TIC enseñanza de idiomas**

En cuanto al conocimiento que creen tener los profesores con relación a nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de idiomas, un 49,8% señala que tiene un conocimiento medio sobre este aspecto y un 18,2% indica que tiene un conocimiento regular sobre estos recursos y otro 18,2% que tiene conocimientos medio-bueno. Solo un 2,7% indica que tiene unos conocimientos muy buenos y un 6,8% que sus conocimientos son buenos. Un 3% señala que tiene conocimientos malos y un 0,68% que tiene conocimientos muy malos. En la actualidad son muchos los recursos TIC existentes para facilitar y generar interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como hemos señalado previamente en esta competencia también podrían ir encaminadas las acciones formativas por parte de los CFIE's.

Podemos ver en los resultados que son todavía muchos los profesores que tienen pocos conocimientos y que este desconocimiento puede generar inseguridad en los discentes haciendo que usen menos estos recursos que muchos alumnos aprecian. Estas herramientas convierten los aprendizajes en experiencias significativas, accesibles, dinámicas y flexibles (Laura et al., 2021).

**Figura 23. Nivel formación en TIC enseñanza idiomas**



*Nota.* Elaboración propia

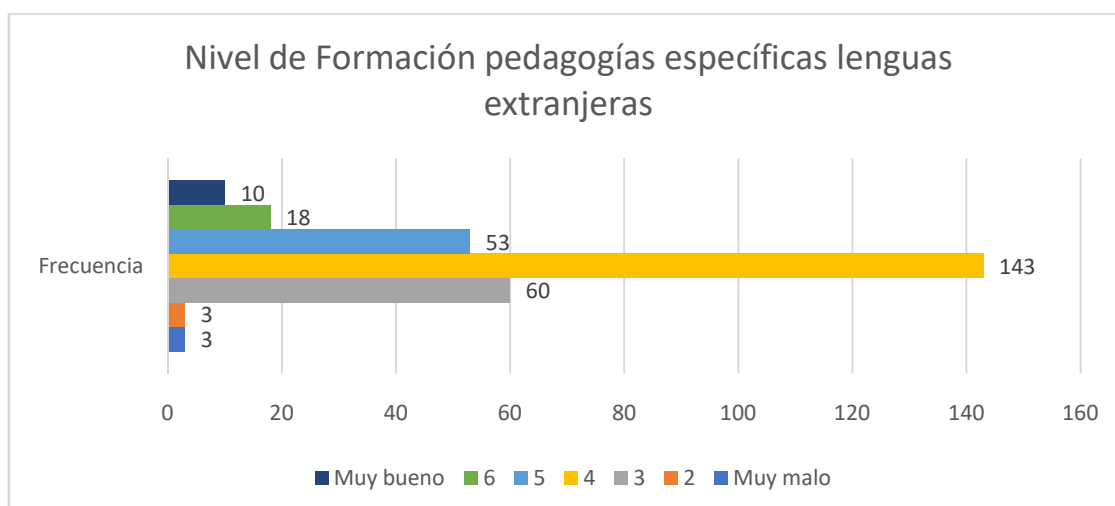
#### **4.2.14. Nivel de formación Pedagogías específicas lenguas extranjeras**

Otra de las preguntas planteadas a los profesores es sobre el conocimiento de Pedagogías específicas para la enseñanza de lenguas extranjeras, en este caso inglés. En una posición media de conocimientos se sitúa un 49% de la muestra con 143 personas. En una posición de conocimiento regular de estas metodologías si sitúa un 20,6% y con un conocimiento malo o muy malo hay un 2%.

En el lado contrario, un 18% indica que tiene algunos conocimientos sobre estas metodologías y un 9,6% señala que tiene buenos o muy buenos conocimientos de estas pedagogías. Son mayoría las personas que conocen pedagogías específicas para la enseñanza de idiomas de una manera adecuada, aunque todavía hay un gran porcentaje que tienen escasos conocimientos de las mismas.

La formación permanente es fundamental para que el profesorado este al día de la nuevas pedagogías y metodologías aplicadas en la enseñanza de idiomas que son fundamentales para lograr las competencias básicas requeridas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

**Figura 24. Nivel formación en Pedagogías específicas idiomas**



*Nota.* Elaboración propia

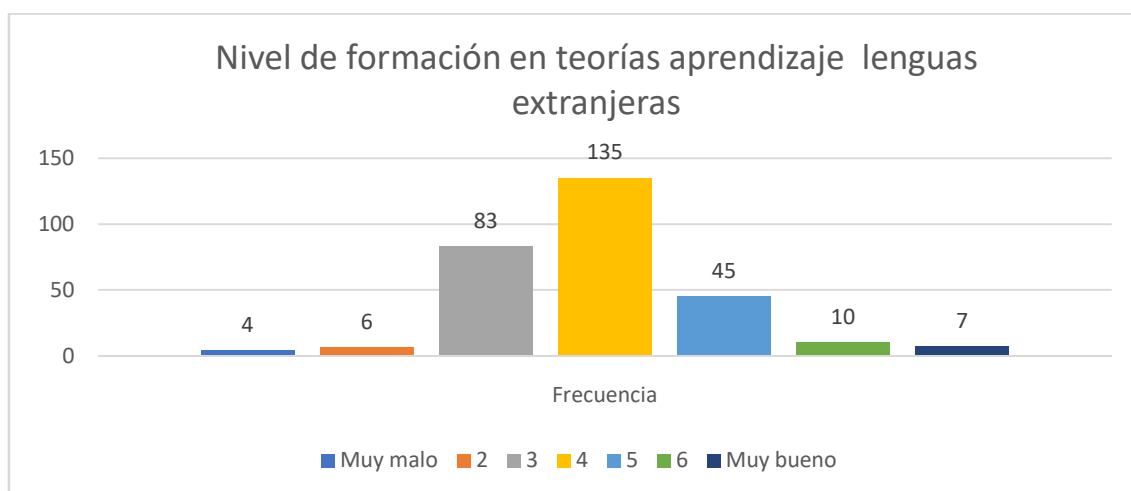
#### **4.2.15. Nivel de formación Teorías sobre aprendizaje de lenguas extranjeras**

Con respecto al conocimiento de teorías relativas al aprendizaje de lenguas extranjeras son mayoría los que tienen pocos o bajos conocimientos aspecto preocupante ya que a partir del conocimiento de estas se pueden desarrollar actividades que centren sus objetivos en unas metas u otras basándose en las mismas. En una posición media de conocimientos se sitúa un 46,3% y en un conocimiento regular un 28,5% mientras que con conocimientos malos o muy malos se sitúa un 3,4%.

Con un conocimiento adecuado están un 15% y con conocimientos buenos o muy buenos hay un 5,8%. Es posible que las teorías sobre aprendizaje contengan conceptos y contenidos poco atractivos, aunque son de suma importancia para sentar buenas bases para el desarrollo de actividades por lo que sería adecuado generar formación sobre las mismas lo más prácticas posibles para atraer a más profesorado hacia las mismas.



**Figura 25. Nivel formación en Teorías aprendizaje de idiomas**



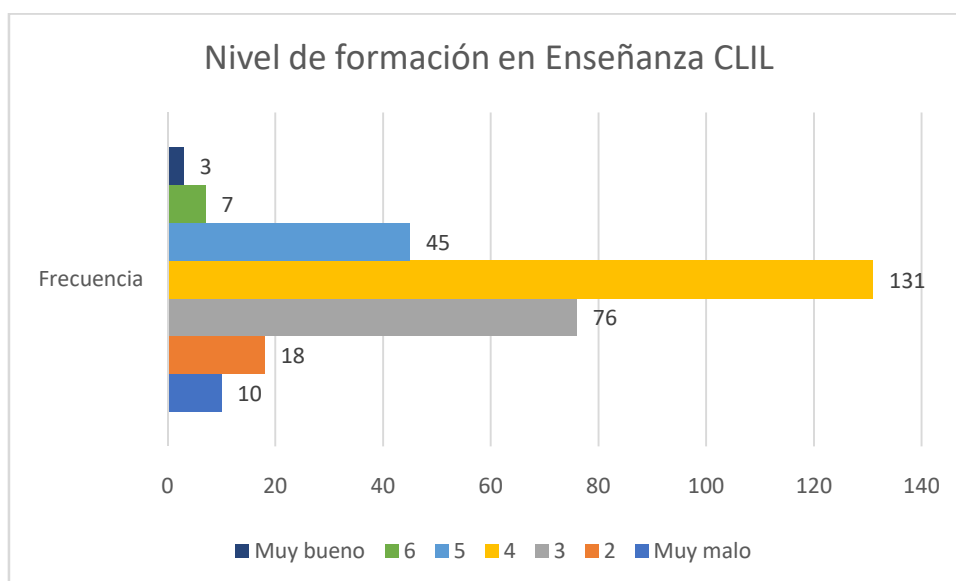
*Nota.* Elaboración propia

#### **4.2.16. Nivel de formación Enseñanza CLIL**

En cuanto a la formación CLIL podemos observar de nuevo como son más los que tienen pocos o bajos conocimientos de esta. Pueden deberse estos resultados a que el profesorado de inglés solo se centra en su propia materia y que el conocimiento de este tipo de enseñanza recaiga más en otro profesorado que en el de inglés. El profesorado de inglés muy probablemente tenga capacitación suficiente para impartir estas asignaturas con un poco de preparación sobre las asignaturas específicas. Además, el profesorado de inglés muy probablemente tenga una competencia oral para la enseñanza superior a los que imparten CLIL.

Un 45% del profesorado indica que tiene conocimientos medios sobre CLIL aunque un 26,1% señala que tiene conocimientos regulares y un 9,6% que tienen conocimientos malos o muy malos. Por el otro lado, un 15,4% tiene conocimientos medio-altos y solo un 3,4% conocimientos buenos o muy buenos.

**Figura 26. Nivel formación enseñanza CLIL**



*Nota.* Elaboración propia

#### **4.2.17. Nivel de formación enseñanza comunicativa**

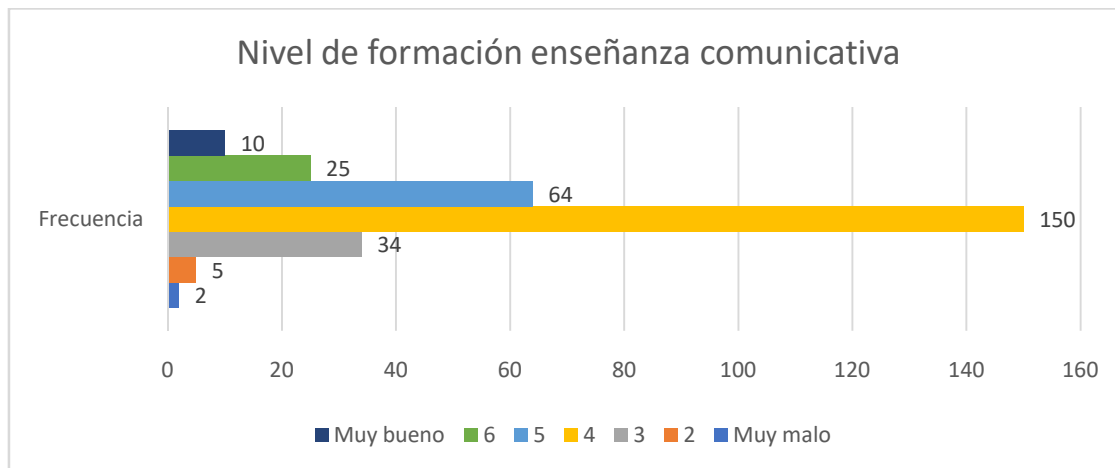
La enseñanza comunicativa es un aspecto al que está prestando mucha atención la nueva ley educativa dando suma importancia a hacer lo más comunicativo posible el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Es por ello por lo que todo el profesorado debería tener un nivel alto o muy alto en este tipo de enseñanza. Según vemos en la información aportada por el profesorado es mayoría el profesorado que tiene conocimientos medios, buenos o muy buenos sobre este tipo de enseñanza. Un 51,5% tiene un conocimiento medio y un 21,9 tiene un conocimiento medio alto. Un 12% tiene conocimientos buenos o muy buenos.

Por el contrario, un 11,6% tenía conocimientos regulares sobre esta enseñanza comunicativa y solo un 2,4% indicaba que tenía conocimientos malos o muy malos de esta enseñanza básica en la actualidad y que es el centro de todas las metodologías que se impulsan en la actualidad en las aulas de idiomas.

Es probable que haya profesorado reacio a cambiar su metodología más basada en el trabajo de gramática y ejercicios escritos que en la comunicación oral real en el aula. Entre los objetivos de la LOMCE se encuentra el comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada por lo que acorde a la ley se debe trabajar en el

aula para cumplir con la misma brindando los medios y posibilidades para su consecución.

**Figura 27. Nivel formación enseñanza comunicativa**



*Nota.* Elaboración propia

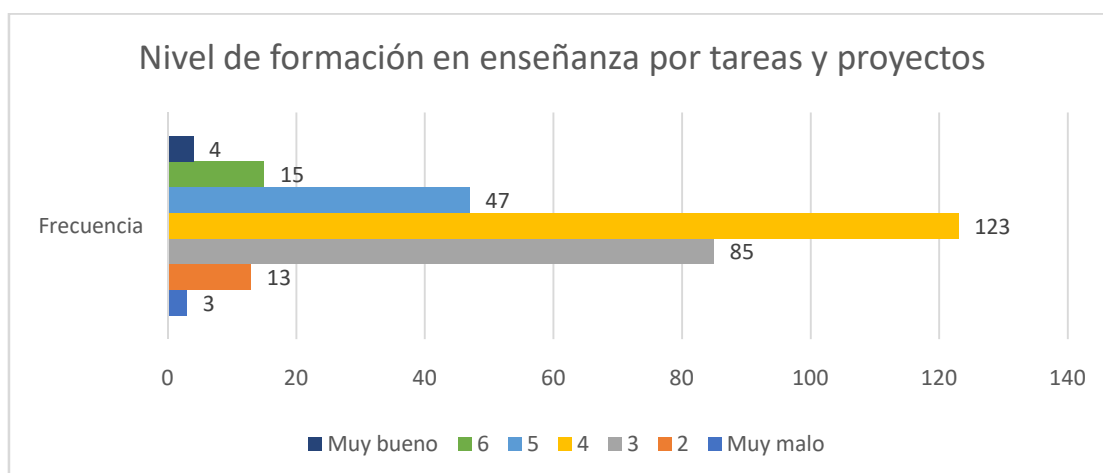
#### **4.2.18. Nivel de formación en enseñanza por tareas y proyectos**

Otra de las metodologías que son muy usadas en las aulas actuales son aquellas basadas en tareas y proyectos. Con ambos modelos podemos entrelazar el conocimiento con otras materias al igual que lo hace la metodología CLIL, por lo que es muy adecuado el conocimiento de éstas.

Podemos ver a la vista de los datos aportados que son más los profesores que tienen pocos conocimientos que los que saben mucho por lo que es muy importante trabajar por parte de los Centros Educativos y los CFIE estas técnicas dándolas mucha importancia y potenciando su desarrollo en las aulas. Son muy importantes el pensamiento crítico para la resolución de tareas y como no, el trabajo en equipo a través de proyectos llevados a cabo por varias asignaturas coordinadas entre sí.

Un 29,2% indica que tiene conocimientos regulares de estas metodologías y unos 5,4% malos o muy malos conocimientos. Conocimientos medios los tiene el 42,26% y un 12% buenos o muy buenos y el 16,1% medio altos.

**Figura 28. Nivel formación enseñanza por tareas/proyectos**



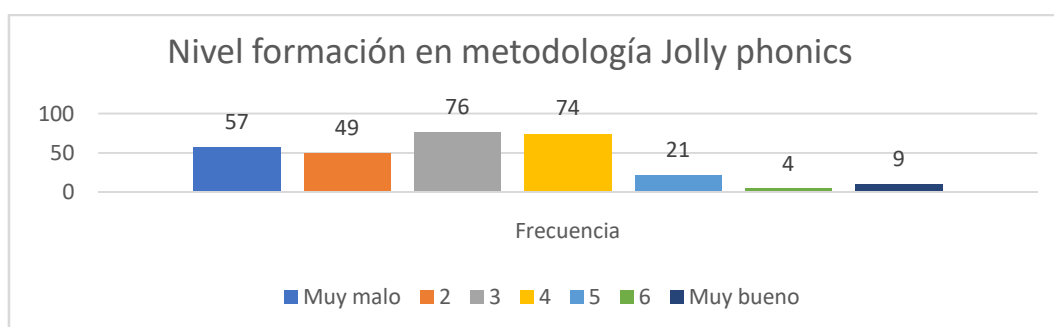
*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.19. Nivel de formación en metodología Jolly phonics

Como podemos ver son mayoría los profesores que no conocen de forma adecuada para su desarrollo en el aula. Debemos señalar que está más enfocada esta metodología a Infantil y los primeros cursos de Educación Primaria por lo que también puede explicarse los resultados, aunque son muy pocos los que indican que tienen buenos o muy buenos conocimientos de esta. Un 36,4% tienen malos o muy malos conocimientos mientras que solo un 4,4% tienen buenos o muy buenos conocimientos.

En posición media y regular están el 51,5% por lo que podemos aseverar que es poco conocida y por tanto poco usada esta metodología. Para el uso de esta metodología se requiere una formación específica y permanente para el logro de resultados adecuados aspecto que incide negativamente en su uso.

**Figura 29. Nivel formación metodología Jolly phonics**



*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.20. Contribución a la redacción de la Programación Didáctica

Del conjunto de la muestra solo un hombre y una mujer indicaron que no leía la misma y que por ello organizaba su actuación según la marcha o según su experiencia previa a la hora de trabajar los contenidos y objetivos a lograr. El que en esta pregunta hubiera salido un número elevado nos indicaría que no hay preparación de las clases por lo que la coherencia y calidad de actuación sería probablemente de mala calidad al no haber planificación.

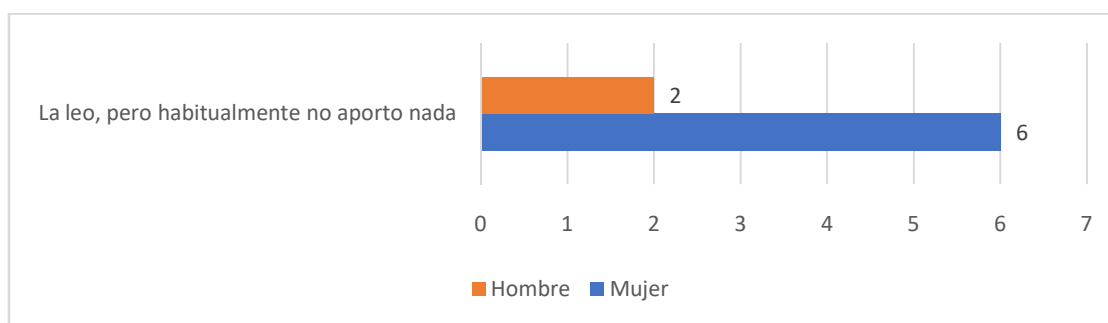
**Figura 30. No leo la Programación Didáctica**



*Nota.* Elaboración propia

Por otro lado, un total de 8 profesores hacen lectura de esta sin aportar nada a la misma, por lo que siguen el plan establecido por la editorial que ha facilitado la Programación. Solo es un 2,7% del total los que solo hacen lectura sin cambios en la misma, cuando es constante la necesidad de cambios para adaptarla a las necesidades que surgen en el transcurso de las clases. Son 6 las mujeres que así actúan y 2 los hombres. Puede que estos profesores sean nóveles y que estén adquiriendo experiencia para saber cómo aportar de manera adecuada cambios en la misma encontrándose en una etapa de socialización profesional, en una etapa de aprendizaje vicario (Imbernón, 1998).

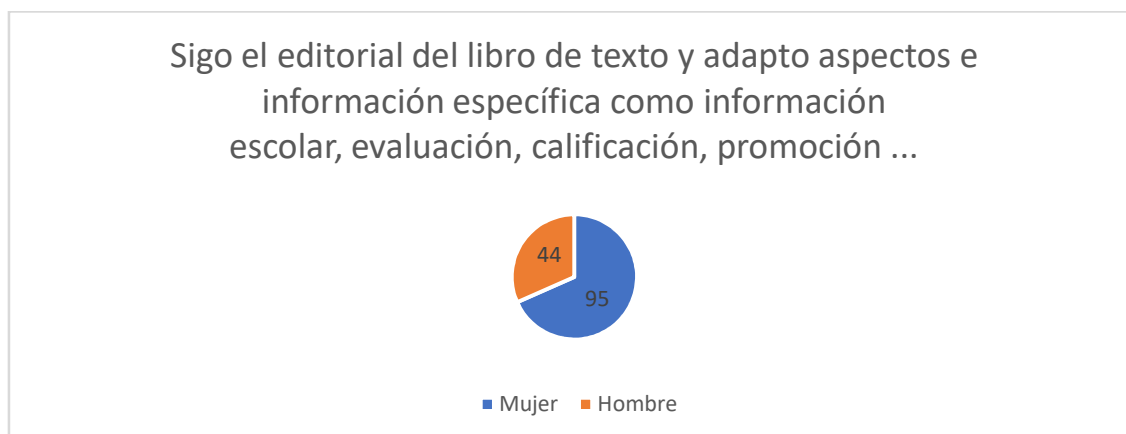
**Figura 31. Leo la Programación Didáctica pero no apporto nada**



*Nota.* Elaboración propia

Por otro lado, un 47,7% del profesorado señala que sigue la editorial del libro que hace alguna adaptación de lo que aparece en la misma para poder lograr los objetivos de la clase, aunque sin hacer aportaciones o recogiendo en la misma los cambios llevados a cabo. Son un 43,5% de las profesoras las que responde afirmativamente frente a un 60,2% de los hombres, que denota que los hombres posiblemente aporten menos a la unidad didáctica y solo profiriendo cambios adaptativos para evaluar en vez de hacer un ejercicio completo de modificación y reflexión del trabajo y reseñando los cambios en su programación personal de trabajo en la asignatura de inglés.

**Figura 32. Sigo la editorial del libro**

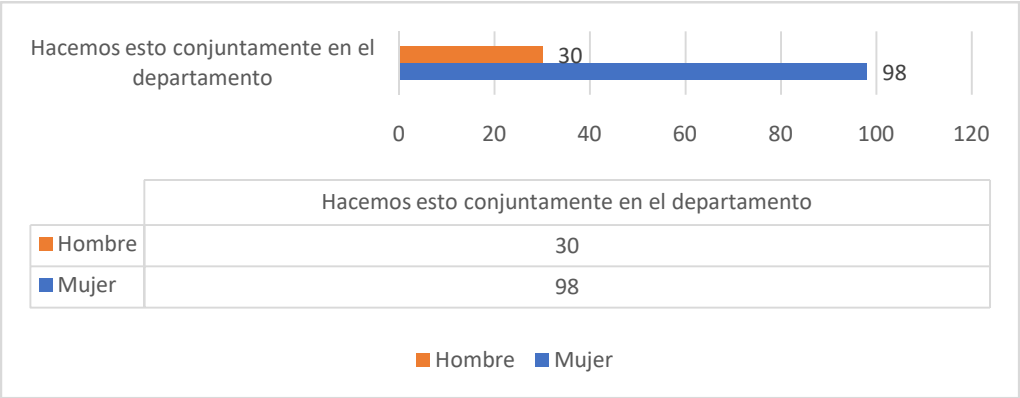


*Nota.* Elaboración propia

En otra de las posibles respuestas se sugería si se hacía de forma conjunta con el departamento de inglés o por el contrario lo hacían de forma individualizada. Se observa que un 46% de las mujeres hace la Programación de forma conjunta con su departamento mientras que en los hombres un 41% lo hace con el departamento. El

trabajo colectivo en la redacción de ésta puede ayudar a encontrar problemas que solo en equipo se observan y plantear problemas de cursos anteriores para saber cómo abordarlos para poder trabajar de forma más adecuada esos contenidos que suscitaron problemas. La inteligencia colectiva redunda en mejores resultados en conjunto que de forma individualizada (Fidalgo-Blanco, García & Sein-Echaluze, 2017).

**Figura 33. Se hace conjuntamente en el departamento**

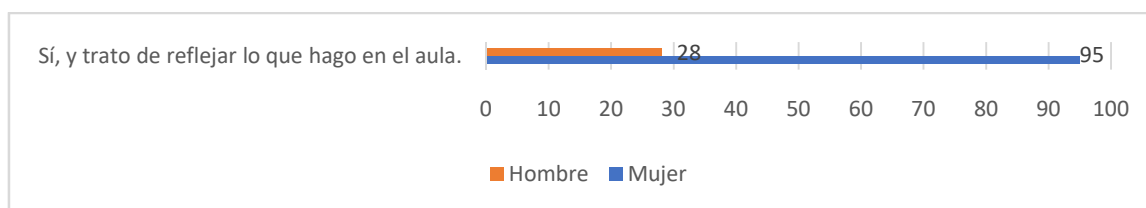


*Nota.* Elaboración propia

La última opción de respuesta es la que contempla la lectura y reflejo de todo lo que hace en el aula añadiendo cambios y adaptaciones necesarias para una correcta puesta en marcha de las unidades didácticas. Un 44% de las profesoras señala esta opción frente a un 41% de los profesores.

Como es una pregunta de respuesta múltiple puede que los profesores en un amplio porcentaje trabajen de forma colectiva la Programación y que posteriormente algunos de ellos además reflejen lo que hacen en el aula pasando a ser de esta forma un profesor reflexivo que adapta sus decisiones, se auto controla, con una práctica reflexiva y en constante experimentación. Es, por tanto, un investigador en acción resolviendo los problemas, interpretando, comparando, analizando y diferenciando parcelas de la realidad educativa y social que le rodea (Imbernón, 1998).

**Figura 34. La leo y trato de reflejar lo que hago en el aula**



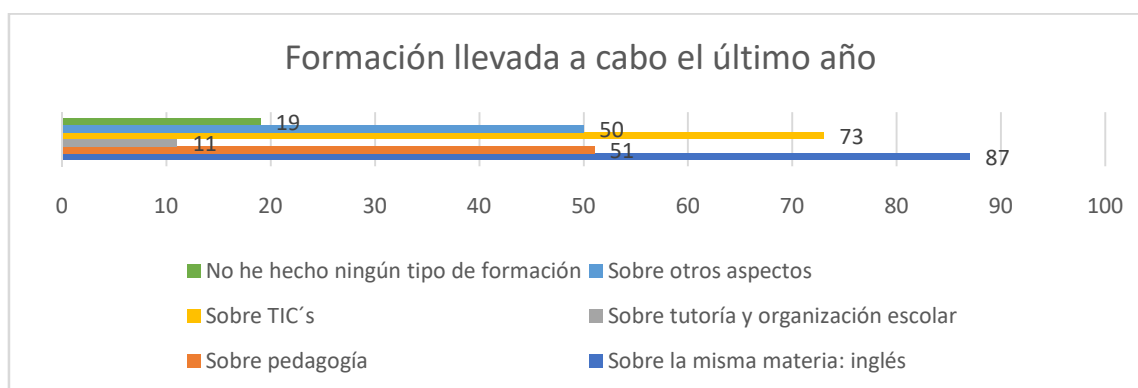
*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.21. Formación llevada a cabo en el último año

La información aportada por las encuestas señala como los cursos formativos llevados por el profesorado en la mayoría de las ocasiones, está relacionado con la propia materia de inglés suponiendo un 29,8% de todos ellos y le siguen con un 25% los que realizaron formación relacionada con las Nuevas Tecnologías aplicadas o no a la asignatura de inglés.

En la actualidad y como modo de innovación y generación de interés en los alumnos se usan muchos recursos digitales que requieren en muchos casos algo de formación para poder estar al nivel requerido por el elevado conocimiento de los alumnos que son nativos digitales. Un 17,5% ha realizado también cursos de pedagogía enfocado a distintas metodologías de trabajo para aplicar en el aula y un 17,1% ha realizado cursos de distinta índole. Un 3,7% del profesorado ha realizado cursos sobre tutoría u organización escolar. Indicar como hay 19 profesores que no han realizado ningún tipo de formación que suponen un 6,5% del total.

**Figura 35. Formación llevada en el último año**



*Nota.* Elaboración propia

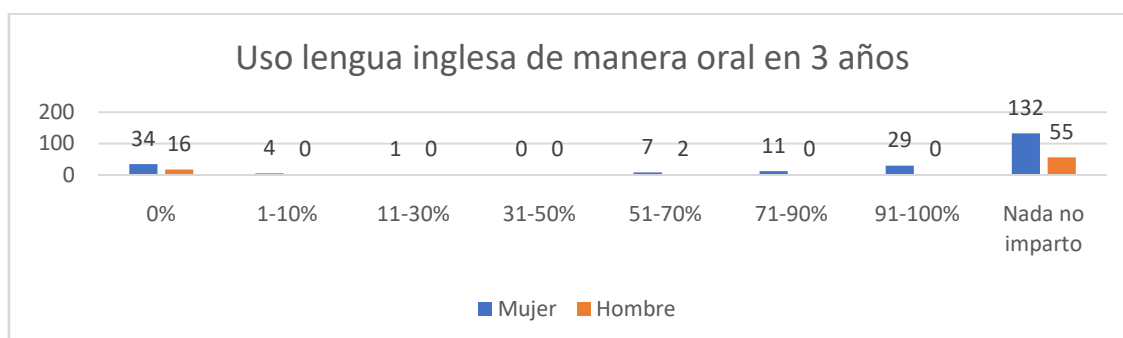


#### 4.2.22. Uso de la Expresión oral en Educación Infantil

En otro apartado del cuestionario se abordaba el tiempo que se destina al uso de la expresión oral en la clase de inglés desde 1º de Educación Infantil pasando por Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato, FP, EOI como Centros/escuelas de adultos. Debemos señalar como la LOMCE como la LOMLOE contemplan que las clases de inglés trabajen la competencia oral lo más posible por lo que este aspecto que se analiza nos indicará como se realiza en las clases.

Como podemos ver en el primer grupo de 3 años de las 53 personas que imparten en esta etapa un 54% trabaja la lengua inglesa entre un 91 y 100% del tiempo de la clase por lo que facilitan la familiarización del alumnado con la lengua inglesa con la pronunciación y el vocabulario básico de trabajo que se trabaja en estas edades. Un 20% dedica entre un 71 y 90% del tiempo y un 16,9% entre un 51 y 70% del tiempo de la clase. Solo un 7,5% del profesorado indica que únicamente dedica entre el 1 y el 10% del tiempo de la clase a usar la expresión oral en la clase de lengua inglesa. Una profesora indicó que usa entre un 11 y un 30% del tiempo a la expresión oral en el aula. En estas edades habitualmente se llevan pequeños ejercicios o juegos junto al trabajo con canciones con estructuras muy sencillas en un ambiente ameno y motivador.

**Figura 36. Uso oral lengua en 3 años**



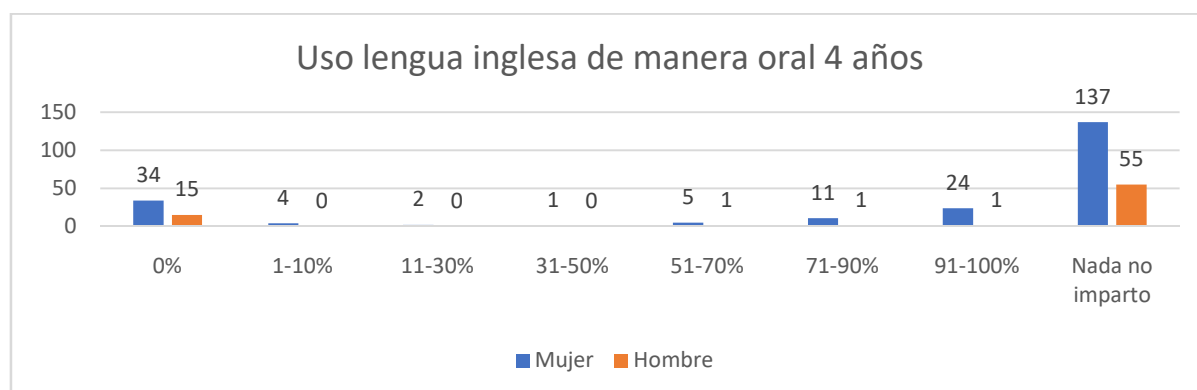
*Nota.* Elaboración propia

En cuanto al uso de la lengua inglesa de manera oral en los alumnos de 4 años los resultados son muy similares a los alumnos de 3 años. Un 50% de los que imparten usan entre un 91 y un 100% la lengua de forma oral posibilitando el trabajo oral que tanto se demanda en por la ley educativa tanto la LOMCE como la actual LOMLOE siendo los

mismos profesores que indican que solo usan entre el 1 y el 10% la lengua de forma oral.

Un 24% hace un uso entre un 71 y un 90% del tiempo de clase y un 12% los que trabajan oralmente entre un 51 y un 70% del tiempo. Encontramos un profesor más que usa solo un 11/30% la lengua de forma oral y una profesora que la usa entre el 31 y el 50% del tiempo clase.

**Figura 37. Uso oral lengua en 4 años**

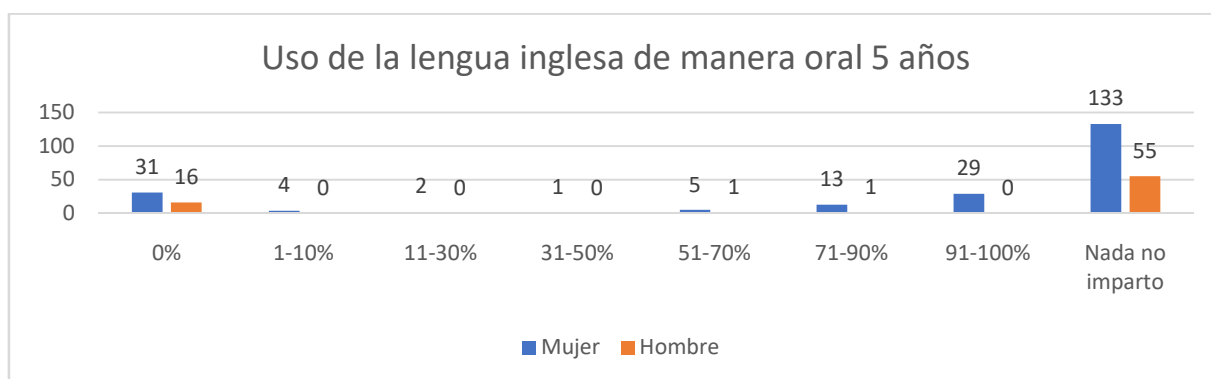


*Nota.* Elaboración propia

En el grupo de 5 años un 54% hace un uso extensivo de entre un 91 a 100% de la clase y un 28% que dedica entre el 71 y el 90% del tiempo. Un 7,5% de las profesoras señala que usa de forma oral entre un 1 y un 10% del total de clase y un 28% entre un 71 y un 90% del tiempo. 2 profesoras indican que usan el 11 al 30% de la clase usando la lengua de forma oral y una profesora entre el 31 al 50% del tiempo. Como vemos en Infantil abunda el profesorado que hace uso extensivo o mayoritario del tiempo de clase haciendo uso de la expresión oral.

En algunos centros educativos los profesores de idiomas usan libro de texto junto al trabajo oral basado en actividades y juegos para atraer la atención de los niños. Debemos señalar como la participación de este alumnado es muy alta y es un punto a tener en cuenta a la hora de dar clase en la preparación de las actividades. También es importante la realización de actividades en las que participen todos de una u otra manera.

**Figura 38. Uso oral lengua en 5 años**



*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.23. Uso de la Expresión oral en Educación Primaria

En Educación Primaria es prácticamente en todos los cursos donde los alumnos trabajan con libro en las aulas, en algunos casos con libro de alumno junto al libro de actividades y en otros cursos solo un libro de alumno dependiendo de la elección del profesor. El uso del libro hace por consiguiente que se reduzca el tiempo usado al trabajo oral en la clase ya que habrá momentos donde el alumno deberá realizar o seguir las actividades del libro.

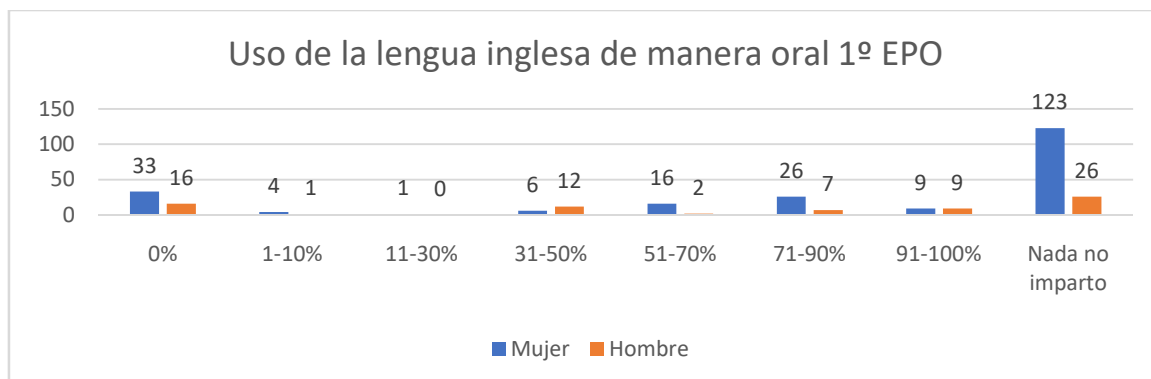
Si comparamos con Infantil claramente podemos indicar que es menor el tiempo usado de manera oral en el 100% del tiempo que es un 19,3% de forma igualitaria entre hombres y mujeres. En cuanto al dedicar entre el 71 al 90% del tiempo aumenta el número de profesoras de forma exponencial usando la parte oral en un 28,8% y en los hombres en un 7,7%.

Debemos señalar que en estas clases de Primaria lo más probable es que se trabajen unos contenidos de forma oral por el profesorado y después en los libros los alumnos desarrollan pequeñas actividades para reforzar esas explicaciones orales por parte del profesor.

Por el contrario, los que casi no usan de forma oral la lengua inglesa suponen solo un 5,5% aunque debiera de ser incluso menor este número destacando que son 4 las profesoras que lo han señalado y 1 profesor que lo señala. Los hombres donde indican el tiempo usado de manera mayoritaria son en un uso de entre un 31 y un 50% del tiempo superando a las mujeres en el doble. 16 mujeres dicen que usan entre un 51 y un 70 %

del tiempo y solo 2 profesores señalan que lo usan un 51-70% del tiempo. El total de la muestra que imparte en 1º de Primaria es 93, 62 profesoras y 31 profesores.

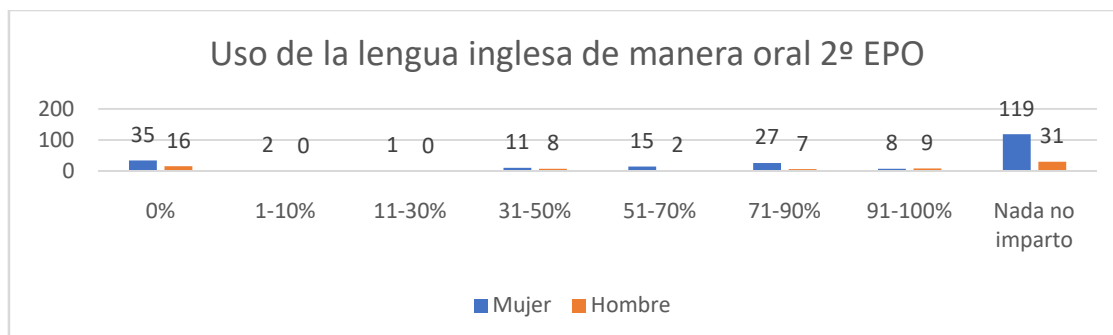
**Figura 39. Uso oral lengua en 1º EPO**



*Nota.* Elaboración propia

En el curso de 2º de Primaria del total de la muestra son 90 los que imparten en este curso, siendo 64 las mujeres y 26 los hombres. Es mayoritario el profesorado que usa entre el 71 al 90% del tiempo suponiendo el 37,7% de los que imparten en este curso. Solo los hombres superan a las mujeres en dedicar la clase al trabajo oral cuando es entre el 91 y el 100% del tiempo. El grupo de profesores que dedica entre el 31 y el 70% suponen el 40% del profesorado y solo supone el 2,2 % los que dedican solo entre el 1 y el 10% del tiempo trabajando oralmente en la clase. Debemos recordar que en esta edad los alumnos ya trabajan más la grafía de las palabras tanto en su lengua materna como en la L2 pudiéndose encontrar problemas el profesorado al no coincidir la forma en que se escribe a como se pronuncia.

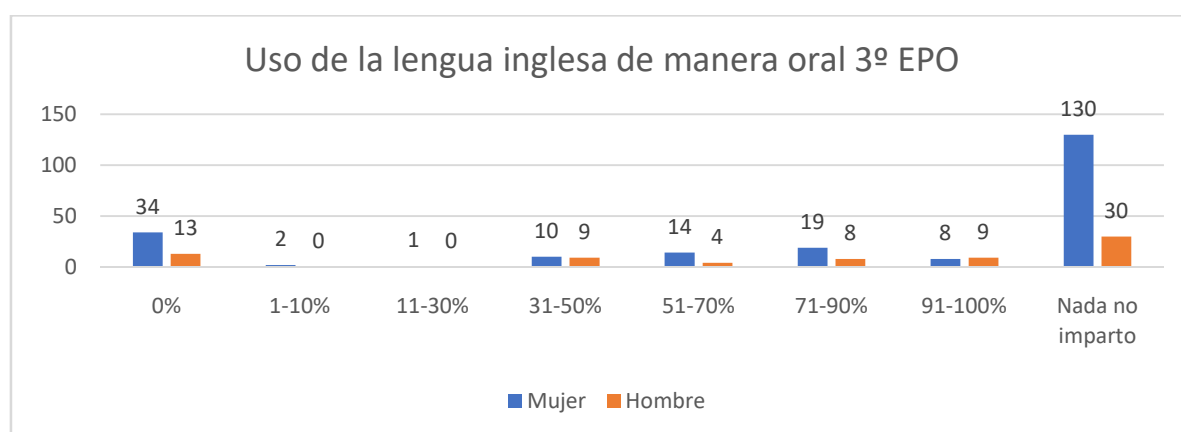
**Figura 40. Uso oral lengua en 2º EPO**



*Nota.* Elaboración propia

En 3º la muestra está representada por 84 del total siendo 54 profesoras y 30 profesores. Al igual que sucedía en 2º en la franja donde destacan los hombres es en la dedicación entre el 91 y el 100% del tiempo a la expresión oral. El profesorado donde más esté presente en el tiempo dedicado es entre las franjas del 71 al 90% del tiempo con un 32,1%, con un 51 al 70% con un 21% y entre el 31 al 50% del tiempo con un 22,6%. Solo 2 profesoras indicaron que casi no dedican tiempo al trabajo oral dedicando entre un 1% y el 10%.

**Figura 41. Uso oral lengua en 3º EPO**

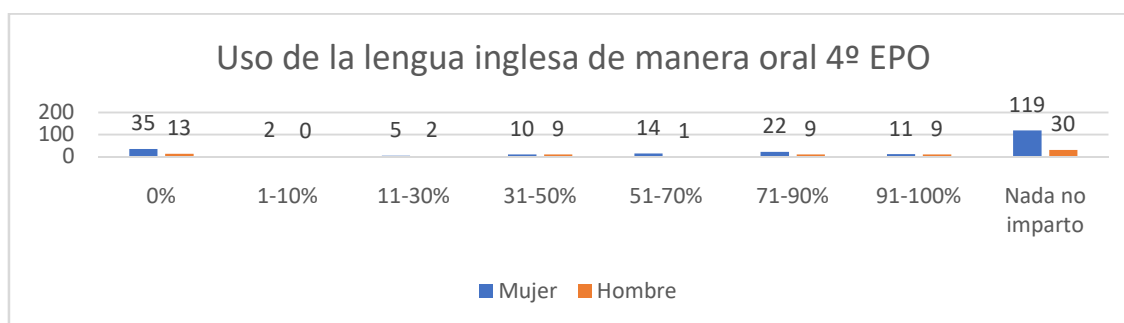


*Nota.* Elaboración propia

En el caso de 4º de EPO el profesorado que lo imparte es de 94 siendo 30 los profesores y 64 las profesoras. En este curso los hombres no están en ninguna franja de tiempo por encima de las mujeres y vemos mucha similitud en las franjas del 31 al 50% del tiempo, y la del 91% al 100% del tiempo. La franja más seleccionada por las profesoras es en la que dedican entre el 71 y el 90% del tiempo y en la que menos entre un 1 y 10% del tiempo. En el caso de los hombres están más presentes entre el 91 y 100%, el 31 al 50 y el 71 al 90 con 9 profesores en cada caso.

Donde no encontramos a ninguno es en la selección de 1 a 10% del tiempo dedicado. Casi toda la muestra, es decir, se sitúa entre valores de 31 al 50% del tiempo y el 91 al 100% con un 86,1% del total. Debemos destacar como un 7,4% indicó que solo dedica entre el 11 y el 30% del tiempo al uso de la lengua inglesa de forma oral por que probablemente hagan un uso más extensivo del libro de actividades o similares.

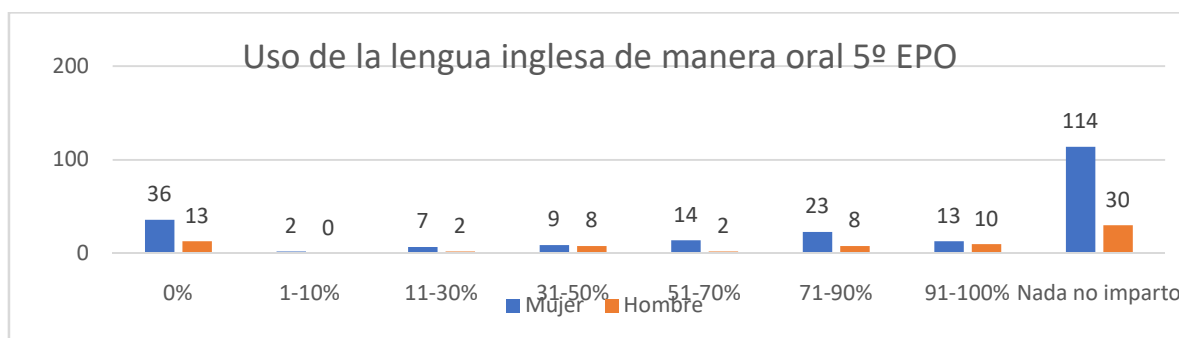
**Figura 42. Uso oral lengua en 4º EPO**



*Nota.* Elaboración propia

En 5º de EPO son 98 los profesores que imparten siendo 68 las profesoras y 30 los profesores. Las franjas de tiempo de entre 31-50% del tiempo supone 17,3% con casi igualdad entre hombres y mujeres. La franja de entre 71-90% supone el 31,6% siendo la más seleccionada. La del 91 al 100% del tiempo supone el 23,4% y la de 31 al 50% representada con el 17,3% mientras que la muestra del 51 al 70% se representa por el 16,3%. Podemos ver de nuevo como solo 2 profesoras no dedican prácticamente tiempo al trabajo oral.

**Figura 43. Uso oral lengua en 5º EPO**



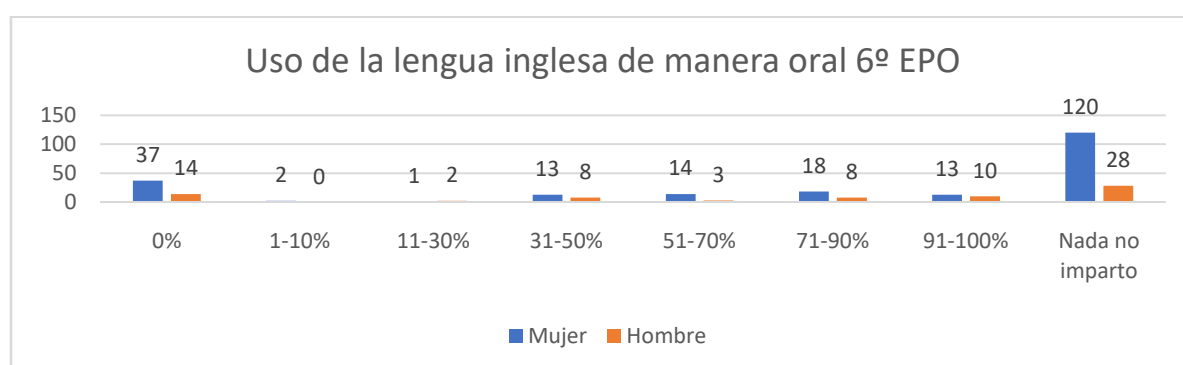
*Nota.* Elaboración propia

En el curso de 6º de EPO, la muestra está representada por 92 profesores, 61 profesoras y 31 profesores. Los resultados aquí encontrados son muy similares a los del curso de 5º. En la franja de mayor uso son idénticos los datos con un 23% de la muestra. Encontramos algunas diferencias en las franjas de menor uso donde pasamos de un 9,1 en 5º a un 3,2% en 6º. En este último curso de primaria los alumnos tienen capacidad de llevar a cabo actividades de role-playing adaptados a su nivel donde ya dominan ciertas

estructuras gramaticales y vocabulario para poder crear situaciones reales de comunicación.

La capacidad de los alumnos para el listening también es superior por lo que es bueno adaptar actividades que creen esta dinámica de comunicación continua. Para hacer que la comunicación sea más amplia y para todos los alumnos podemos idear actividades en pequeños grupos donde deban comunicarse todos rompiendo así la timidez de algunos y haciendo más práctica y cercana la comunicación.

**Figura 44. Uso oral lengua en 6º EPO**



*Nota.* Elaboración propia

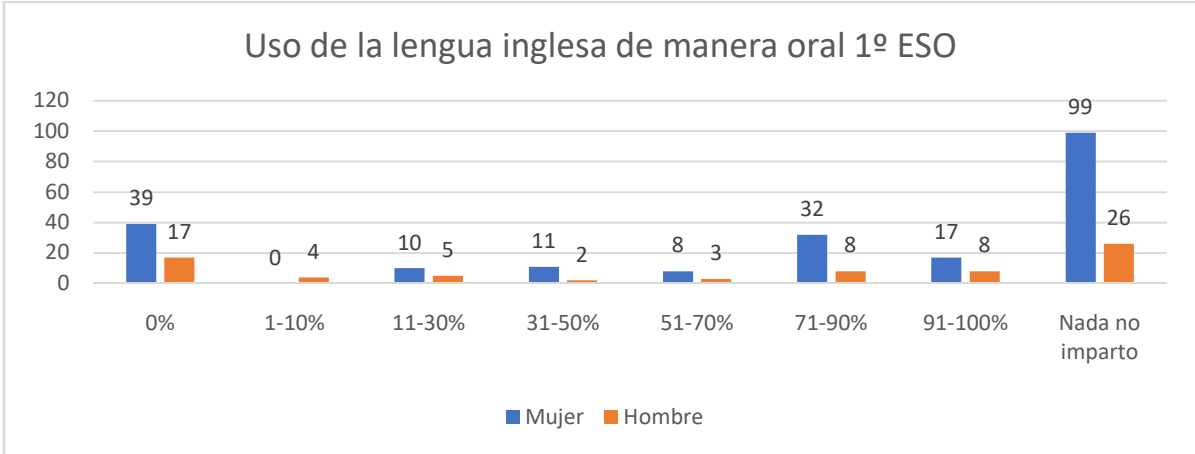
#### 4.2.24. Uso de la Expresión oral en Educación Secundaria

En 1º de Secundaria el uso de la lengua inglesa de manera oral por lo general es más alto que en los cursos de Primaria. El uso oral de la lengua por el profesor es mayor sobre todo en las franjas de 71 al 90% del tiempo y del 91 al 100% del tiempo. Es curioso cómo hay 4 profesores varones que han indicado que solo usan entre el 1 al 10% del tiempo.

En Primaria eran 2 las mujeres que dedicaban muy poco tiempo, en cambio, en Secundaria sucede que son hombres los que dedican poco tiempo. Los que dedican entre un 11 y un 30% son 10 profesoras y 5 profesores ocupando un 13,8% del total de la muestra. El total de la muestra que imparten en 1º de la ESO es de 108 siendo 30 los profesores y 78 las profesoras.

Lo más elegido por las mujeres es una dedicación del 71-90% del tiempo y en los hombres es del 91 al 100 y del 71 al 90% del tiempo. Por el lado contrario, como es lógico, el uso de solo un 1 al 10% es el menos seleccionado.

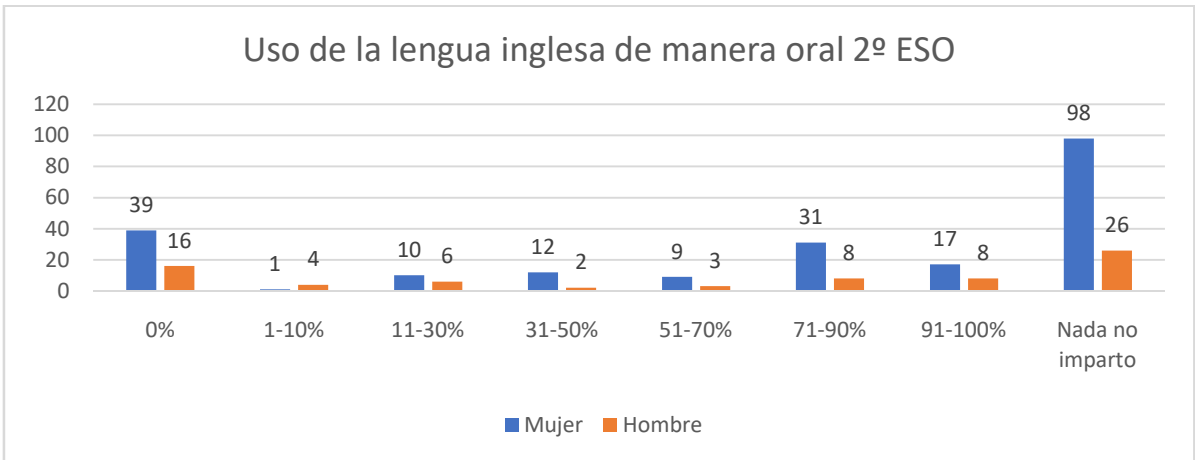
**Figura 45. Uso oral lengua en 1º ESO**



*Nota.* Elaboración propia

En segundo de ESO los resultados son casi idénticos a los encontrados en 1º de la ESO. La única diferencia es que la muestra está formada por 111 profesores. También podemos destacar que en 2º de la ESO hay una profesora que indica que solo dedica entre un 1 y 10% del tiempo. Podemos indicar que el aumento de muestra se ve reflejado en las franjas de menor uso oral de la lengua inglesa por parte del profesor.

**Figura 46. Uso oral lengua en 2º ESO**

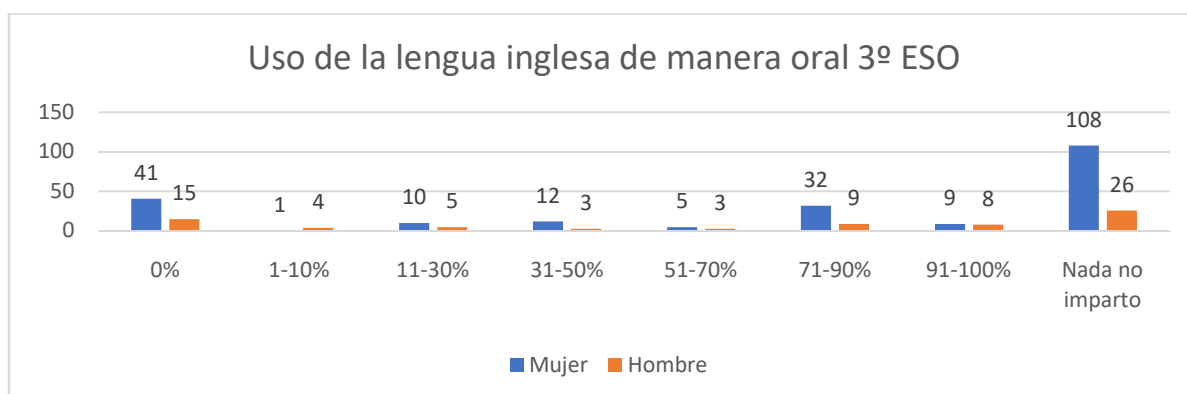


*Nota.* Elaboración propia



La muestra en este grupo de 3º de la ESO es de un total de 101 discentes de los que 69 son mujeres y 32 hombres. Debemos reseñar que en comparación a 2º de la ESO la dedicación de entre un 91 al 100% es casi la mitad e idénticos resultados en el resto de las franjas. Los hombres solo están por encima de las mujeres en la franja de menor dedicación de tiempo, aspecto negativo debido a las competencias orales que la LOMCE como LOMLOE tratan de cambiar queriendo lograr un uso muy alto de la lengua oral.

**Figura 47. Uso oral lengua en 3º ESO**

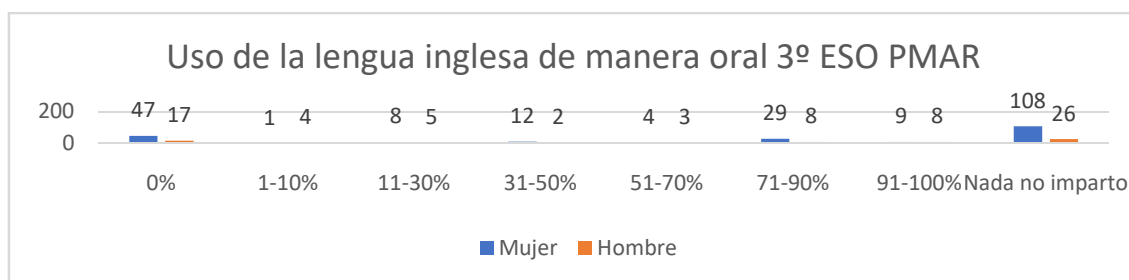


*Nota.* Elaboración propia

En 3º de la ESO PMAR son 93 los profesores que impartían en este curso. Los resultados obtenidos son casi idénticos a los de 3º de la ESO destacando por encima de todo el uso de entre un 71 a 90 % al trabajo oral en el aula. En los hombres en las franjas de mayor uso es similar a 3º de la ESO, al igual que sucede con las mujeres.

Este Programa de Mejora del aprendizaje y Rendimiento (PMAR) trata de lograr que los alumnos con problemas para superar las asignaturas en cursos previos traten de alcanzar el logro de obtener la ESO llevando a cabo una reducción y adecuación de contenidos de asignaturas para conseguirlo. Como podemos comprobar no hay diferencia entre 3º y 3º PMAR por lo que no sabemos si hay una adaptación en inglés ya que parece como que fuera idéntico el programa didáctico al no alterar el uso oral de la lengua, aunque pudiera ser diferente en los contenidos.

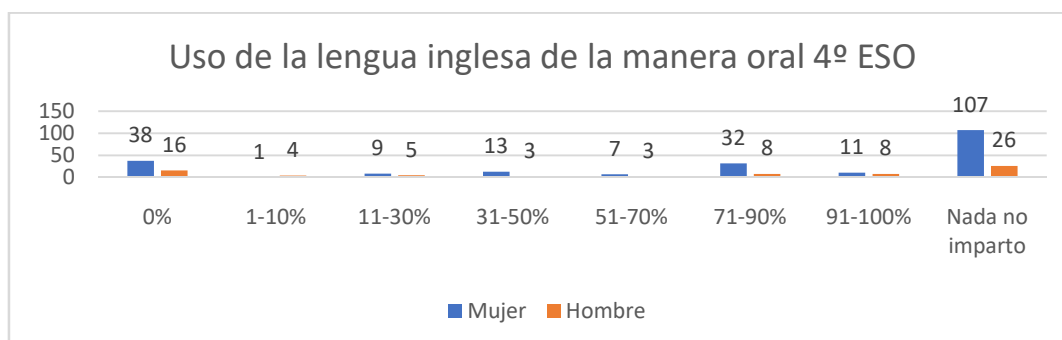
**Figura 48. Uso oral lengua en 3º ESO PMAR**



*Nota.* Elaboración propia

En 4º de la ESO 104 indicaron que impartían en este curso, con 31 hombres y 73 mujeres. Donde más igualdad había entre hombres y mujeres era en la franja de mayor uso y donde mayor diferencia en la franja de 71 al 90% del tiempo. Los hombres solo destacan en la franja de menor uso de la lengua oral.

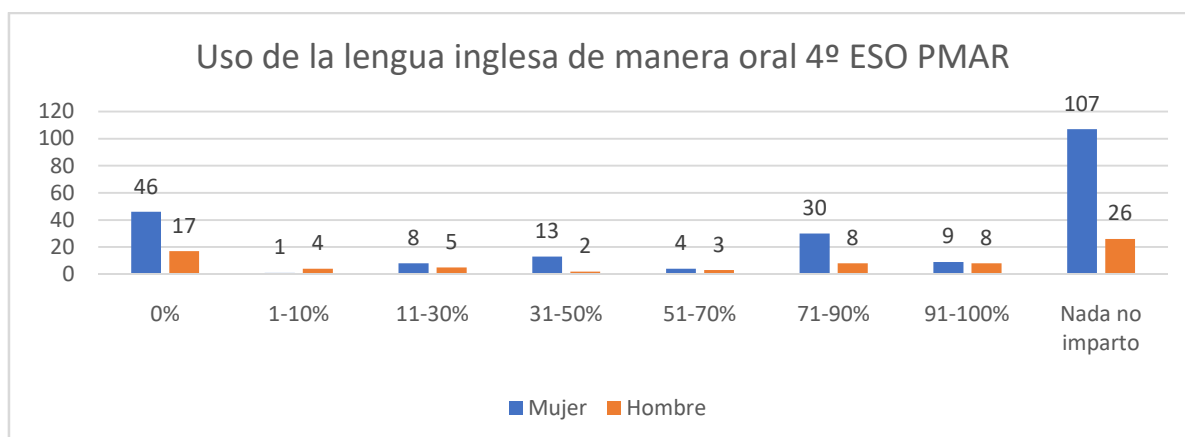
**Figura 49. Uso oral lengua en 4º ESO**



*Nota.* Elaboración propia

En 4º ESO PMAR la muestra total es de 95 con datos prácticamente idénticos a los de 4º de la ESO donde lo más llevado a cabo por el profesorado es un uso del 71 al 90 % del tiempo. Por sexos hay mucha igualdad en las franjas entre el 51 al 70% y del 91 al 100%.

**Figura 50. Uso oral lengua en 4º ESO PMAR**



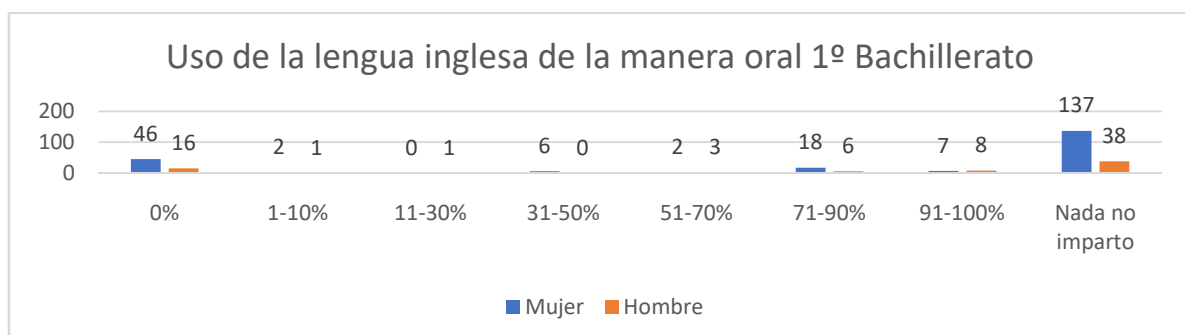
*Nota.* Elaboración propia

En la etapa no obligatoria de Bachillerato la muestra es mucho más pequeña con 54 profesores impartiendo en este curso. En este curso podemos ver mayor igualdad entre profesores y profesoras como vemos en la franja entre el 91 al 100%, la franja entre 51 al 70% y del 1 al 10%. Donde hay mucha diferencia es en la franja del 31 al 50% y del 71 al 90%.

Al contrario que ocurre en los cursos de ESO, en la franja del 1 al 10% las chicas también superan a los chicos. Con 2 profesoras frente a 1 hombre. Una dedicación de un 71 al 90% del tiempo a un uso oral de la lengua es lo que más predomina en todos los cursos señalando como por la mayoría el trabajo oral es alto y que el tiempo no dedicado al trabajo oral puede estar dedicado al trabajo personal del alumno en su libro de actividades o en las actividades diseñadas por el profesor en su unidad didáctica.

#### 4.2.25. Uso de la Expresión oral en Bachillerato

**Figura 51. Uso oral lengua en 1º Bachillerato**

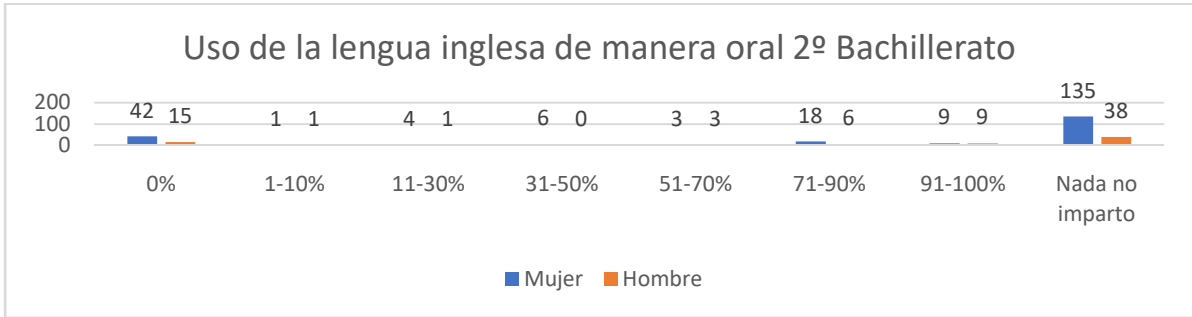


*Nota.* Elaboración propia

En 2º de Bachillerato la igualdad en sexos es muy alta como se desprende de las franjas de 91 al 100%, del 51 al 70% y del 1 al 10%. Lo que más predomina en la muestra de 61 profesores es la dedicación de entre un 71 al 90% del tiempo y la menor la de una dedicación de solo un 1 al 10%.

En este curso debemos indicar que gran parte del tiempo es dedicado a la preparación de las pruebas de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU). Aun así, el trabajo oral por parte de los profesores es muy alto a pesar de que la parte oral no es evaluada en estas pruebas de acceso.

**Figura 52. Uso oral lengua en 2º Bachillerato**



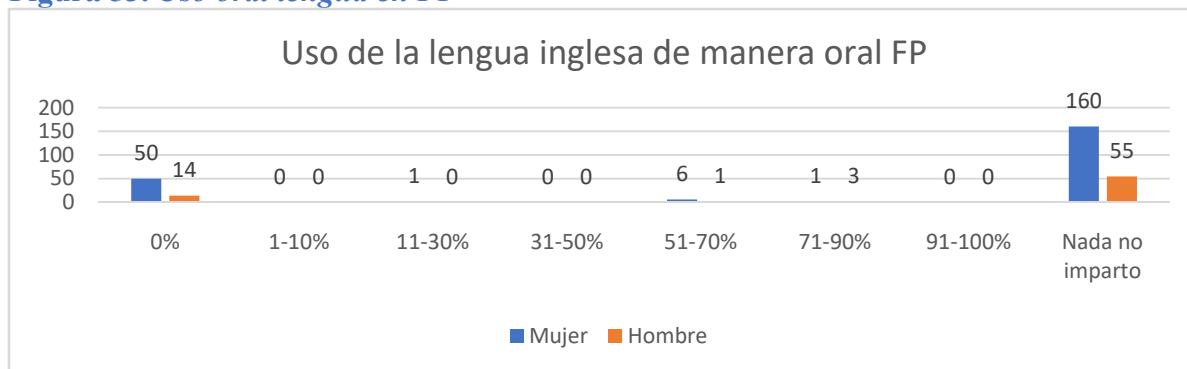
*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.26. Uso de la Expresión oral en FP

En FP la muestra es de 12 profesores, siendo 8 las mujeres y 4 los hombres. La mayoría de las profesoras indicaron que dedican entre un 51 a un 70% del tiempo. Los hombres en su mayoría indicaron que dedican entre un 71-90% al trabajo oral en la asignatura.

Solo una profesora indicó que dedica entre el 11 y el 30% del tiempo y nadie que dedica entre el 1 y el 10% del tiempo.

**Figura 53. Uso oral lengua en FP**

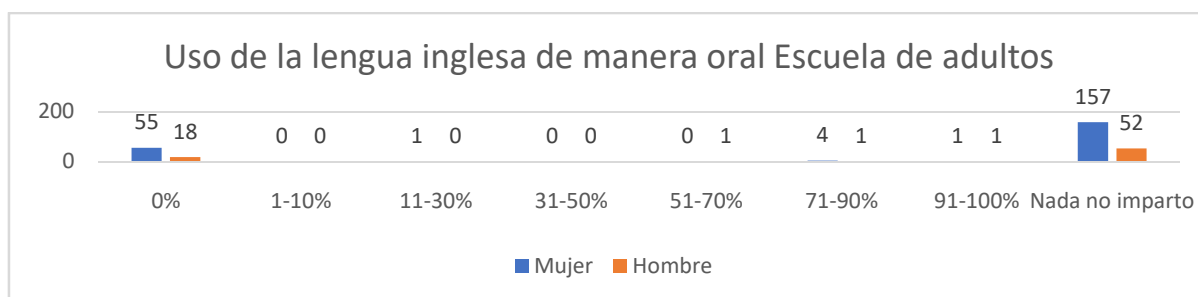


*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.27. Uso de la Expresión oral en Escuela de adultos

En las Escuelas de adultos son 9 profesores lo que los que completan la muestra destacando la franja del 71 al 90% donde 4 profesoras y 1 profesor los que la seleccionaron. La franja de mayor uso oral del lenguaje fue seleccionada por una profesora y un profesor. Los resultados son similares al de los distintos cursos de Primaria, ESO y Bachillerato.

**Figura 54. Uso oral lengua en escuela de Adultos**

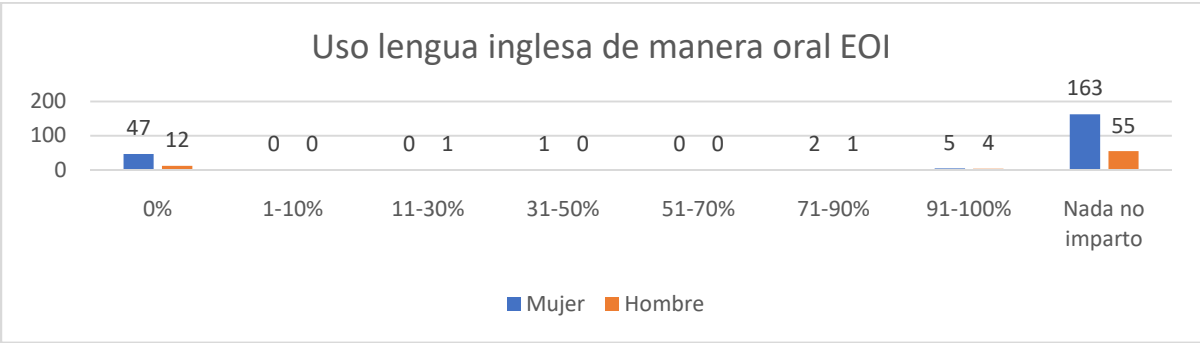


*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.28. Uso de la Expresión oral en EOI

En la Escuela Oficial de Idiomas, el profesorado indicó en su gran mayoría que dedica entre el 91 al 100% del tiempo al trabajo oral cuando imparte clase seguido por la franja del 71 al 90% del tiempo. Hay 2 franjas no elegidas por ninguno de los 14 profesores y fue la de una dedicación del 1 al 10% y la de un 51 al 70%. Los resultados en cuanto a sexo son muy similares en todas las franjas.

Figura 55. *Uso oral lengua en EOI*

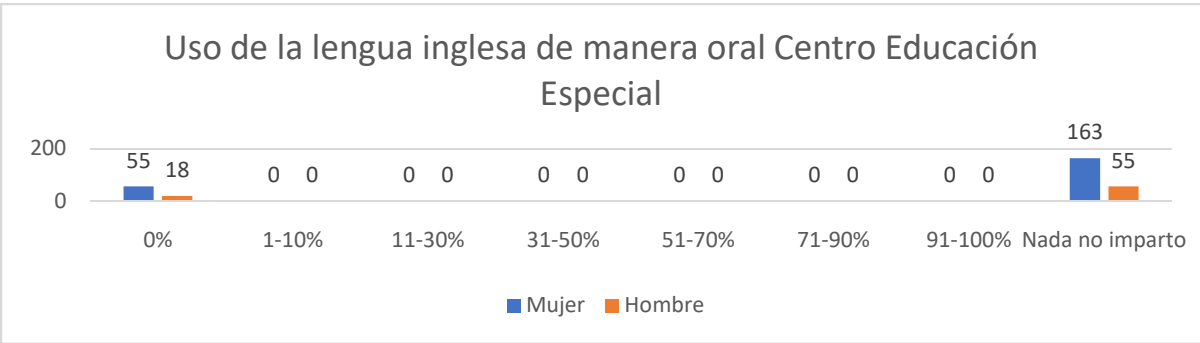


Nota. Elaboración propia

4.2.29. **Uso de la Expresión oral en Centro de Educación Especial**

En Centros de Educación Especial ningún profesor respondió, ningún profesor imparte inglés.

Figura 56. *Uso oral lengua en Centro de Educación Especial*



Nota. Elaboración propia

Otro de los apartados del cuestionario trata de conocer el tiempo que se dedica al uso del libro en el aula desde Infantil hasta la EOI. El libro es usado en muchas de las ocasiones como forma de afianzar los contenidos impartidos por el profesor y trabajando las 4 competencias en la enseñanza de inglés.

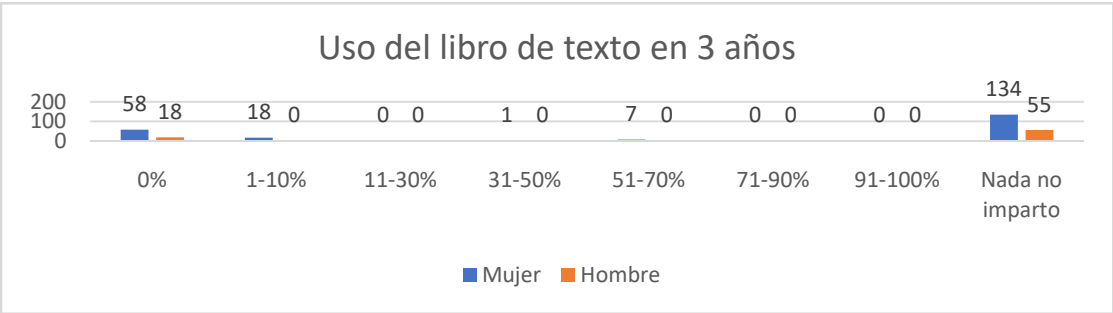
Dependiendo del curso los libros trabajan los contenidos con actividades adaptadas al alumnado con el que trabajan, usando en algunas ocasiones stickers o medios muy visuales para atraer la atención de los alumnos más jóvenes y en otras ocasiones contenidos más teóricos y trabajo de writing.

En la actualidad los libros y los métodos usados en los mismos tienen muchos contenidos de listening para mejorar esta destreza y modelos de actividades para trabajar el speaking con dinámicas. Otro aspecto que podemos destacar es el uso del color en los libros que habitualmente son denominados Pupil's book o Student's book con fotos y contenidos coloridos donde en muchas ocasiones se agregan materiales auténticos para contextualizar y dar sentido a lo que se pretende enseñar y hacer más significativo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### 4.2.30. Uso del libro en Educación Infantil

En la muestra de 26 profesores que imparte inglés en 3 años la gran mayoría indica que solo usa entre el 1 y 10% del tiempo el libro en el aula pudiéndose deber a que en la mayoría de las ocasiones ni se usa o no disponen del mismo los alumnos. Toda la muestra está representada por profesoras. La franja que representa el 51 al 70% fue seleccionada por 7 docentes que usan el libro. El resto del tiempo probablemente sea usado con actividades orales como juegos o canciones.

Figura 57. *Uso libro en 3 años*

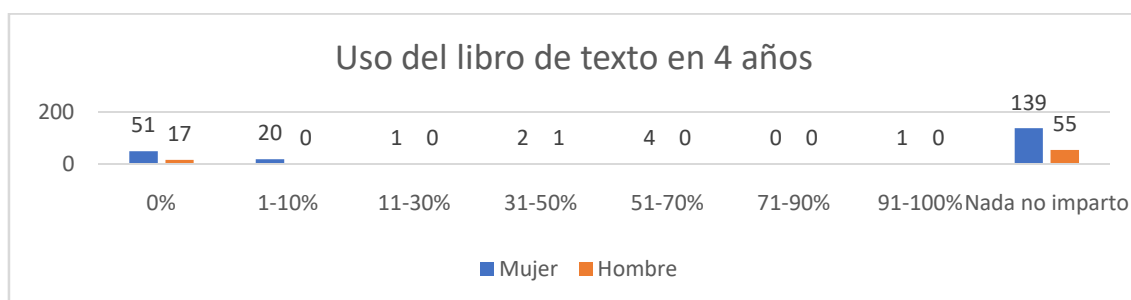


Nota. Elaboración propia

En 4 años la muestra es mayor representada por 29 profesores, aunque casi todos indicaban que usan el libro entre un 1 y 10% del tiempo. En cuanto al sexo solo un profesor que ha indicado que hace un uso entre el 31 y el 50% del tiempo. Una profesora ha indicado que usa el libro entre el 91 y el 100% del tiempo y 4 profesoras que lo usan entre el 51 y el 70% del tiempo.

Podemos comprobar la fuerte presencia femenina en estas etapas educativas con casi nula presencia de los hombres. Como recoge el INE (2018) el 97,6% del profesorado es femenino y es lo que podemos comprobar también en esta muestra.

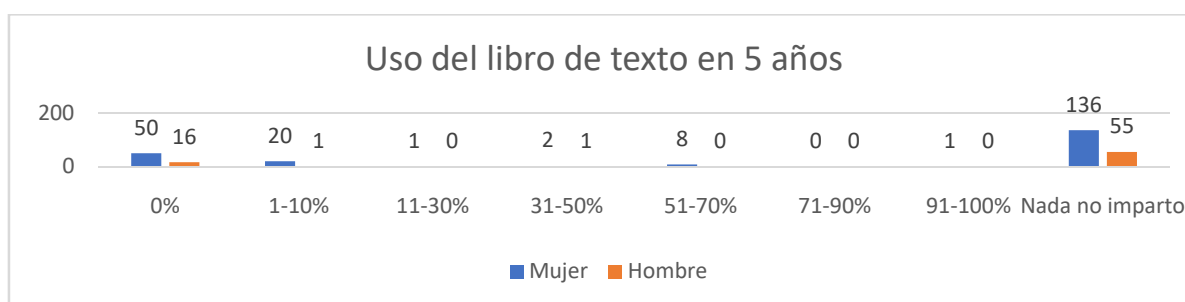
**Figura 58. Uso libro en 4 años**



*Nota.* Elaboración propia

Con los alumnos de 5 años 34 profesores señalaron que usaban el libro aunque casi todos indicando que entre un 1 y un 10% del tiempo de la clase de inglés por lo que podemos afirmar que en Educación Infantil el libro casi ni se usa y que lo más utilizado son las actividades orales debido a que los alumnos de estos niveles apenas saben leer o escribir por lo que para que sea adecuado el proceso, éste, debe estar adaptado a ellos, con un uso continuo de la interacción y el cambio constante de dinámicas para tener la atención constante de ellos. Debemos señalar que 8 profesoras hacen de un uso del libro entre un 51 y 70% del tiempo de clase y 2 profesoras y 1 profesor de un 31 al 50% del tiempo.

**Figura 59. Uso libro en 5 años**



*Nota.* Elaboración propia

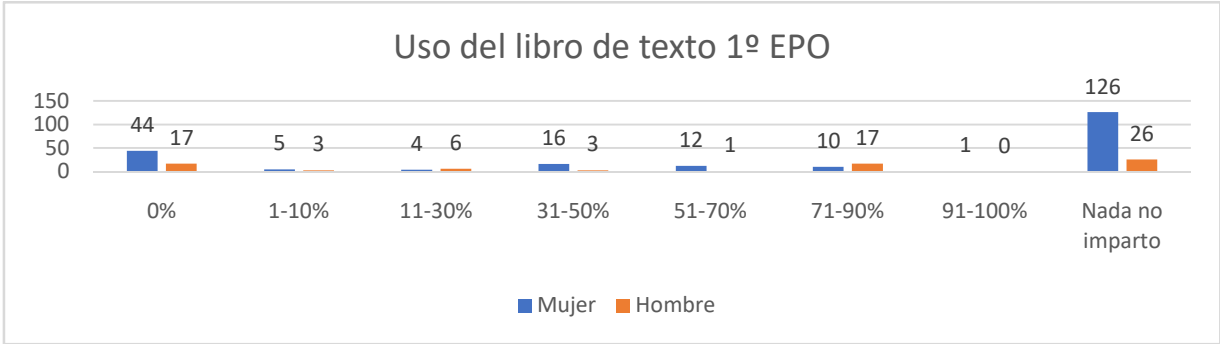
#### 4.2.31. Uso del libro en Educación Primaria

En Primaria está más extendido el uso del libro que en Infantil, los alumnos tienen más autonomía y pueden leer y comprender desde su nivel textos o actividades sencillas. La muestra en 1º de EPO está representada por 78 profesores, 48 féminas y 30 varones. Debemos destacar como los hombres destacan por encima de las mujeres en 2 franjas, la de un uso del libro entre un 71 y 90% y entre un 11 y 30%.



Las mujeres lo que más han elegido ha sido en la franja de 31 a 50% de uso del libro con un total de 16 y la franja de 51 al 70% con 12. Una profesora señala usar el libro entre el 91 al 100% del tiempo de clase. También podemos indicar como hay 8 profesores/as que indican que casi ni usan el libro en el aula, lo hacen entre un 1 y 10% del tiempo-clase.

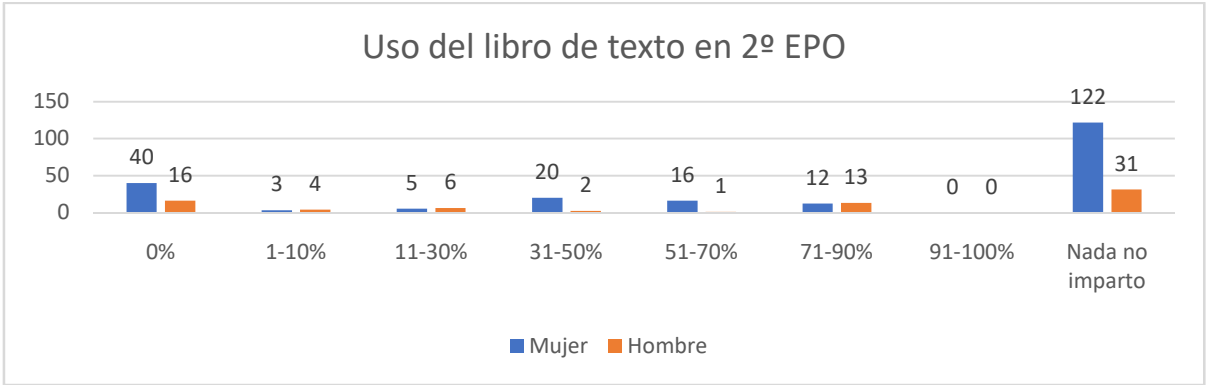
**Figura 60. Uso libro en 1ºEPO**



*Nota.* Elaboración propia

El profesorado de 2º lo componen 82 profesores, 26 profesores y 56 profesoras. El profesorado destaca en 3 franjas, en la de dedicación del 71 al 90%, la del 11 al 30% y la del 1 al 10% del tiempo. Las mujeres destacan en las franjas intermedias con 20 en la franja de 31 al 50% y 16 de un 51 al 70%. Los hombres en las posiciones intermedias solo están presentes en 3 casos.

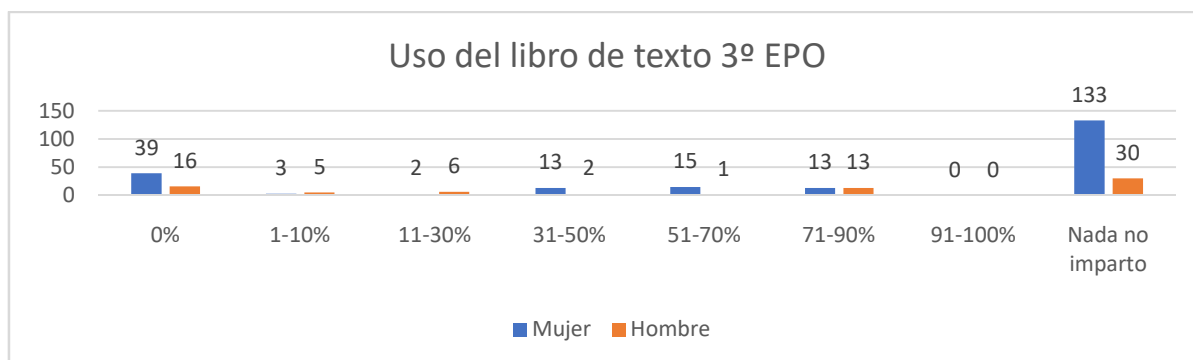
**Figura 61. Uso libro en 2ºEPO**



*Nota.* Elaboración propia

En 3° de EPO son prácticamente idénticos los resultados a 2° de EPO, destacando la igualdad en la franja del 71 al 90%. Al igual que antes la mayor diferencia entre sexos está en las posiciones intermedias de uso donde casi ningún hombre la selecciona, pero si las mujeres ampliamente representadas. Los hombres destacan en las franjas de menor uso de este.

**Figura 62. Uso libro en 3°EPO**

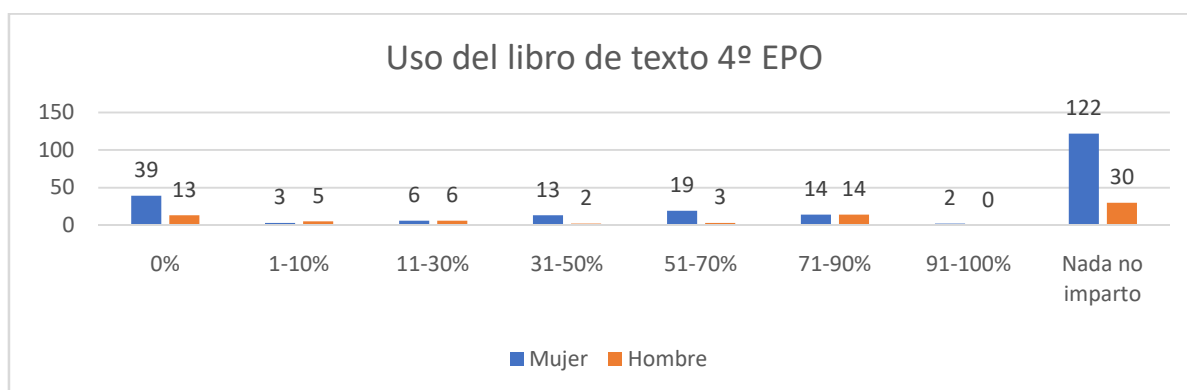


*Nota.* Elaboración propia

En 4° de EPO 87 docentes respondieron, 30 hombres y 57 mujeres. Al igual que en cursos anteriores de EPO las mujeres destacan o eligen más los valores intermedios mientras que los hombres destacan en este caso en los de menor uso. 2 profesoras indican que usan prácticamente todo el tiempo de clase al uso del libro dentro del aula y donde hay igualdad entre hombres y mujeres es en el uso de entre el 71 y el 90% con 14 profesores en cada caso. Hay mucha desigualdad en las franjas intermedias ocupadas prácticamente en la totalidad por las mujeres.

En este curso y en 3° se hace un uso más extensivo por lo general del libro ya que se trabajan estructuras gramaticales cada vez más complejas que requieren práctica constante y un punto de referencia como es el libro para comprobar el buen uso de estas.

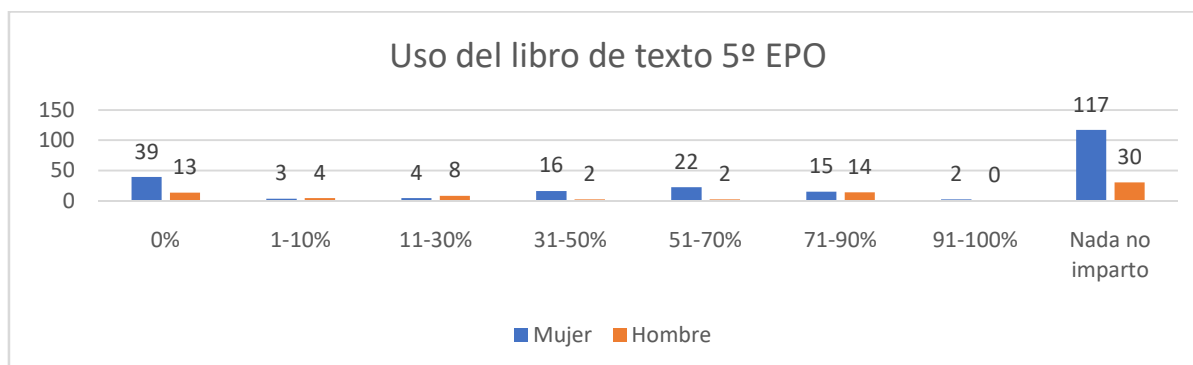
**Figura 63. Uso libro en 4ºEPO**



*Nota.* Elaboración propia

En 5º de EPO 92 respondieron, 30 profesores y 62 profesoras. La franja más presente entre ambos sexos es la del uso entre un 71 y 90% del tiempo mientras que la que menos es la de un 91 al 100%. Las mujeres destacan en las 2 posiciones intermedias y están en igualdad a los hombres en la franja del 71 al 90% de uso del libro de texto en el aula.

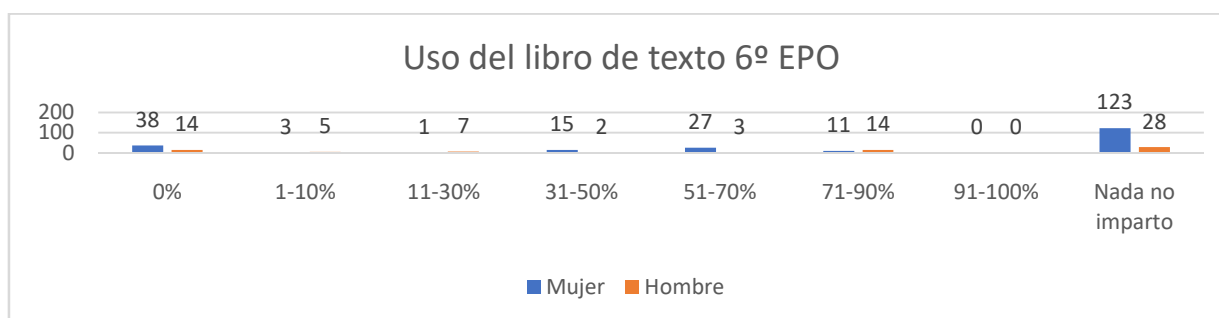
**Figura 64. Uso libro en 5ºEPO**



*Nota.* Elaboración propia

En el último curso de EPO, las profesoras son 57 mujeres y 41 hombres haciendo un total de 98 discentes. Los hombres destacan en las franjas extremas tanto en la de 71 al 90% como 1 al 10 y 11 al 30% del tiempo. Es muy grande la diferencia de géneros en las 2 posiciones intermedias de 31 al 70 ocupada por las mujeres casi al 100%.

**Figura 65. Uso libro en 6ºEPO**



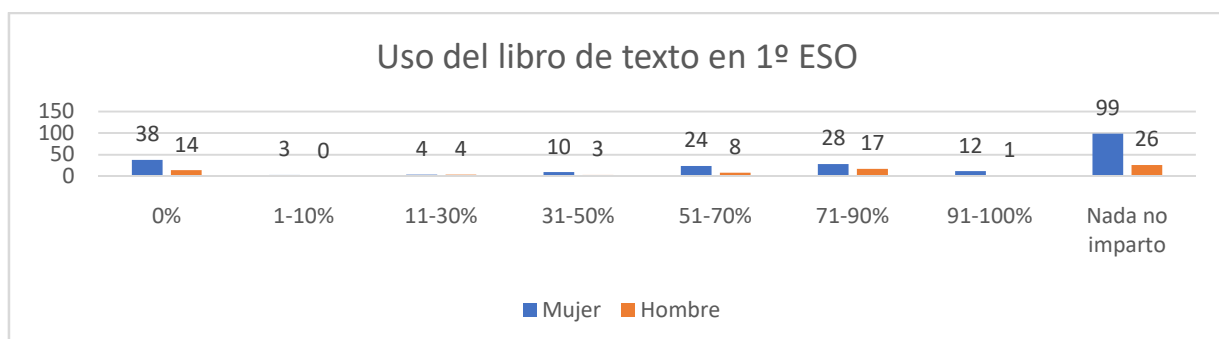
*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.32. Uso del libro en Educación Secundaria

En 1º de la ESO el profesorado que lo imparte es de 114 profesores, siendo 33 los profesores y 81 las profesoras que imparten. La franja más elegida por el profesorado tanto por hombres como por mujeres es la del 71 al 90% del tiempo. El segundo valor es el de una dedicación del 51 al 70% del tiempo al libro de texto.

Por el contrario, los valores extremos inferiores están poco representados con ningún caso en los hombres y 3 en las mujeres y en el valor de mayor dedicación son 12 las mujeres que dedican entre el 91 y el 100% de la clase a trabajar con el libro de texto y solo 1 hombre. Como hemos visto en cursos pasados los valores intermedios-altos son los más usados por el profesorado donde probablemente trabajen junto a actividades orales y contenidos que afianzan con las actividades que llevan a cabo en sus libros. En ningún caso los hombres superan a las mujeres en alguna franja.

**Figura 66. Uso libro en 1ºESO**

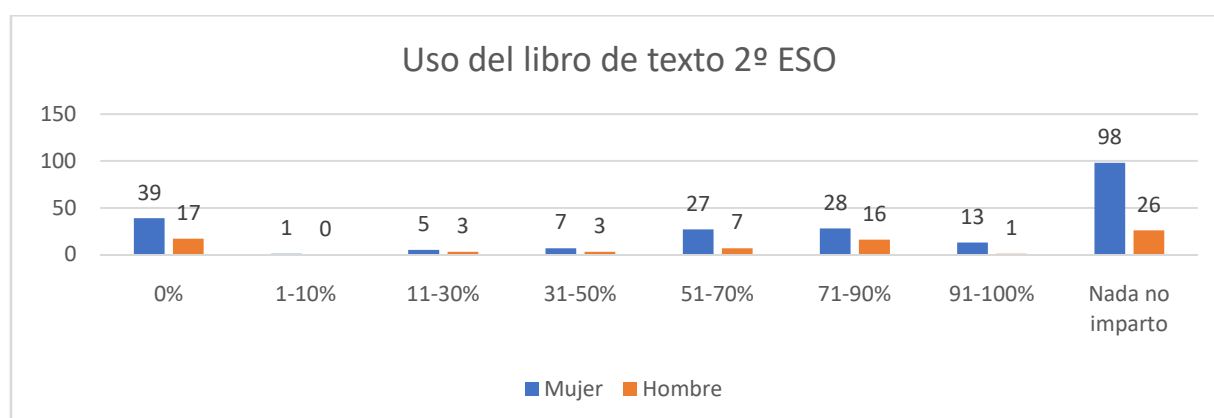


*Nota.* Elaboración propia

En 2º de la ESO imparten de la muestra un total de 111 profesores, 30 profesores y 81 profesoras. Las franjas de 51 a 90% son las que más representan a los docentes en el uso del libro en el aula con un 70% de los casos. Solo una profesora ha elegido que usa solo entre el 1 y el 10% del tiempo el libro de texto. Un 12,6% indicó que usa el libro de texto entre el 91 y el 100% del tiempo por lo que dedicarán menos tiempo a actividades orales en el aula alejándose del modelo ideal de Communicative Approach.

Los resultados también delatan la dependencia del profesor con respecto al libro de texto en el aula para dar estructura y organización a su trabajo. Los libros siguen el currículum con rigurosidad y abordan las competencias que la ley exige cumplir, es por ello, su amplio uso en las aulas.

**Figura 67. Uso libro en 2ºESO**

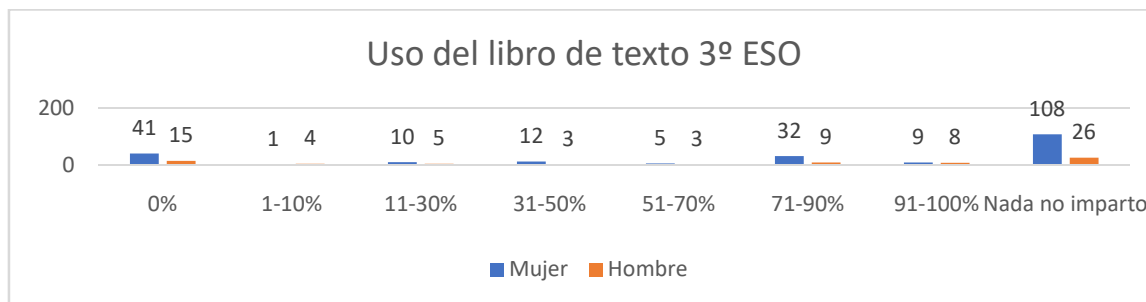


*Nota.* Elaboración propia

En 3º de la ESO el número total de profesores es de 92 participantes con 32 profesores y 60 profesoras. En un gran uso del libro entre el 91 y el 100% hay igualdad entre profesoras y profesores y donde vemos gran desigualdad es en el uso del 71 al 90% que es una franja muy usada por el 50% de las mujeres. Los hombres superan a las mujeres en la franja en la que solo se usa entre el 1 y el 10% del tiempo el libro donde hay 4 varones y 1 mujer que lo ha seleccionado. Podemos señalar que las franjas de entre el 11 y el 50% representan el 32,6% del profesorado por lo que destinan gran parte del tiempo a otras actividades distintas al del uso del libro.

Debemos recordar que las nuevas metodologías buscan el trabajo con el enfoque comunicativo para tratar de lograr un trabajo más dinámico y funcional en la enseñanza de los idiomas.

**Figura 68. Uso libro en 3ºESO**



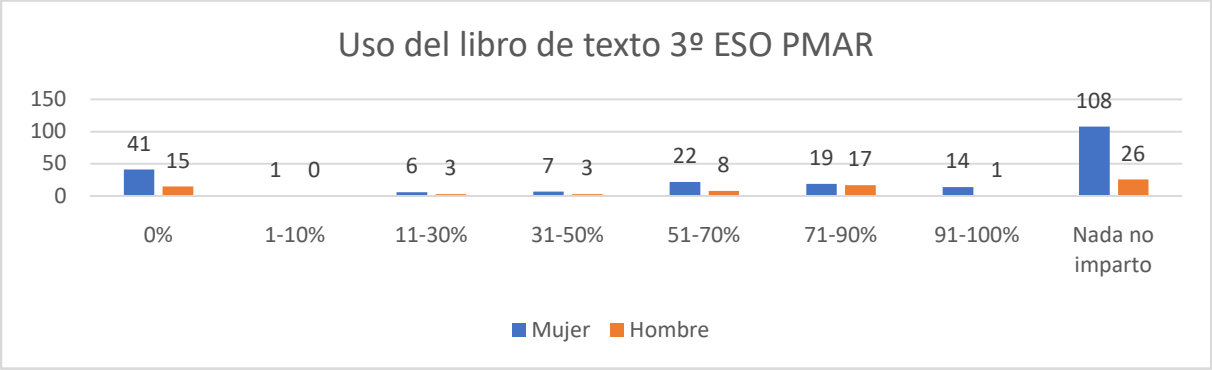
*Nota.* Elaboración propia

En 3º de la ESO PMAR la muestra es de 101 profesores, un total de 32 hombres y 69 mujeres. Este programa trabaja los contenidos de una forma distinta al tratar de integrar a los alumnos que en él están buscando que puedan terminar la Educación Secundaria obteniendo el título. Con estos programas se pretende reducir la tasa de abandono escolar temprano que en la actualidad se sitúa en el 13,3% según la Encuesta de Población Activa (2021). En los últimos años se ha reducido mucho esta tasa pasando de un 20% en el 2015 al 13,3% actual. Es por ello por lo que estos Programas en principio han cumplido con su función de reducción de la tasa de abandono escolar temprano. Debemos señalar también que la tasa de personas de entre 20 y 24 años con estudios de al menos Educación Secundaria ha cambiado drásticamente pasando en el año 2011 de situarse en un 62% al 78,8% en el año 2021 y acercándose cada vez más al 84,3% en Europa en 2020 (Eurostat, 2021).

Según podemos ver la mayoría de los profesores tanto varones como mujeres en su mayoría dedican entre un 71 y 90 % de su tiempo al uso del libro en el aula seguido muy de cerca por los que dedican entre el 51 y el 70%. Hay 15 profesores/as que dedican entre el 91 y el 100% del tiempo al uso del libro. Podemos comparar que en este curso los que dedican más del 50% del tiempo son la mayoría (un 80,1%) frente al 71,7% de 3º de la ESO. Los alumnos inmersos en este programa probablemente necesiten una guía mayor que los profesores cubren con un mayor uso del libro. Podemos ver que las franjas de menor uso del libro son menores a las de 3º ESO que

suponen un 38% los valores menores al 50% de uso del libro frente a un 19,8% en 3º ESO PMAR que es casi la mitad indicándonos la mayor dependencia del libro de texto en el aula.

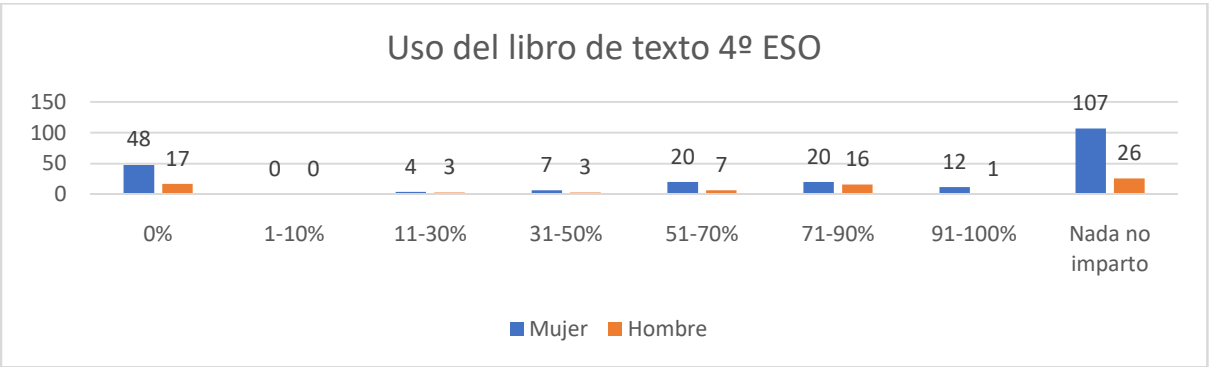
Figura 69. *Uso libro en 3ºESO PMAR*



Nota. Elaboración propia

En 4º de la ESO son 93 los que indicaban que impartían en este curso pudiéndose ver como lo más representado es el uso por encima del 50% del tiempo del libro en el aula de inglés con un 81,7% del total. Nadie ha indicado que no usa el libro en el aula y los valores del uso inferiores al 50% representan solo el 18,27% por lo que podemos ver la dependencia de los profesores del libro y la importancia que para estos tiene.

Figura 70. *Uso libro en 4º ESO*



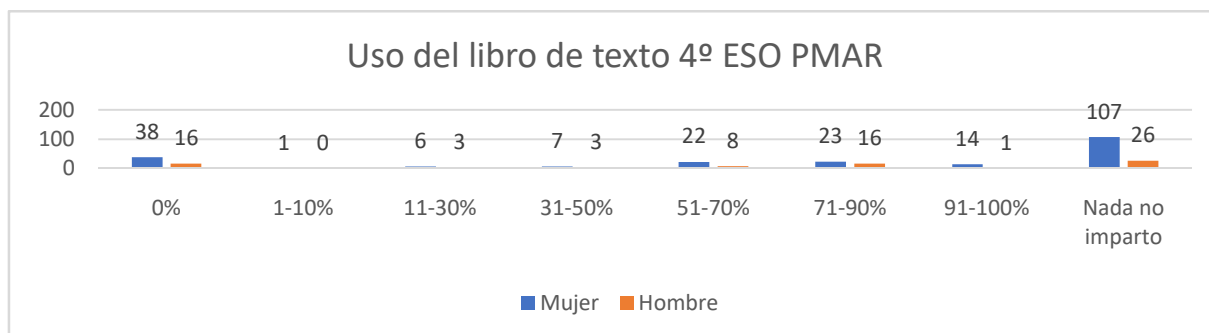
Nota. Elaboración propia

Como sucedía en el 3º ESO PMAR ocurre lo mismo y es el gran uso del libro en 4º de la ESO PMAR. De las 104 personas que imparten en este curso un 80,7% usa el libro durante más de la mitad del tiempo de clase y en 4º de la ESO lo hacen un 81,7%

señalando este recurso como importante para el trabajo en clase de inglés por parte del profesorado.

La mayoría de ellos lo usa entre un 51 y un 90% del tiempo de clase tanto en hombres como en mujeres.

**Figura 71. Uso libro en 4º ESO PMAR**



*Nota.* Elaboración propia

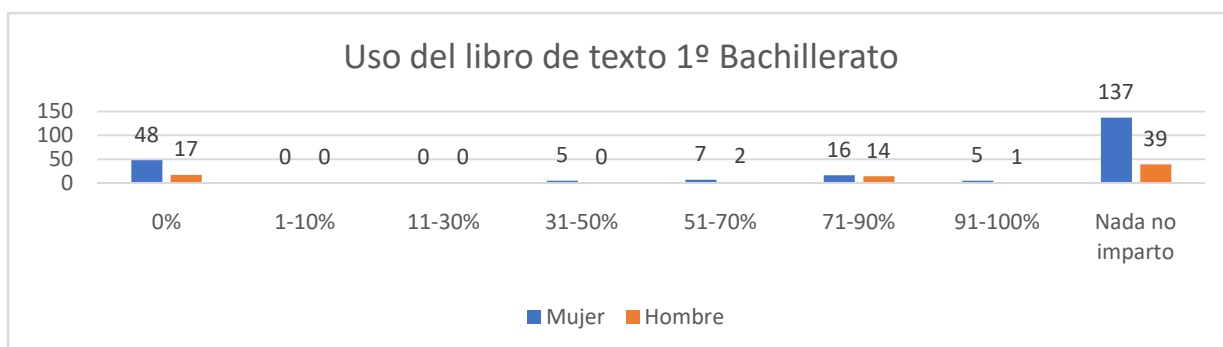
#### 4.2.33. Uso del libro en Bachillerato

En Bachillerato son 50 los que imparten del total de la muestra siendo 17 los hombres y 33 las mujeres. La franja de tiempo más elegida por el profesorado es la del 71 al 90% del tiempo. Seguida por la del 51 al 70% del tiempo de clase.

El trabajo con el libro es constante y con gran dedicación de tiempo que muchas veces debido a la dependencia de cubrir contenidos que requieren un trabajo muy guiado y que es el libro el que mejor lo permite ya que secuencia los contenidos teniendo en cuenta el currículo y el poco tiempo de clases que hay. Este problema de tiempo es todavía peor en 2º de Bachillerato donde se deben realizar todas las evaluaciones tanto ordinarias como de recuperación, previas a las pruebas EBAU que se realizan entre la 1ª y 2ª semana de junio. No encontramos a ningún profesor que indique que usa el libro entre el 1 y el 30% y solo 5 profesoras entre el 31 y el 50% del tiempo.



**Figura 72. Uso libro en 1º Bachillerato**

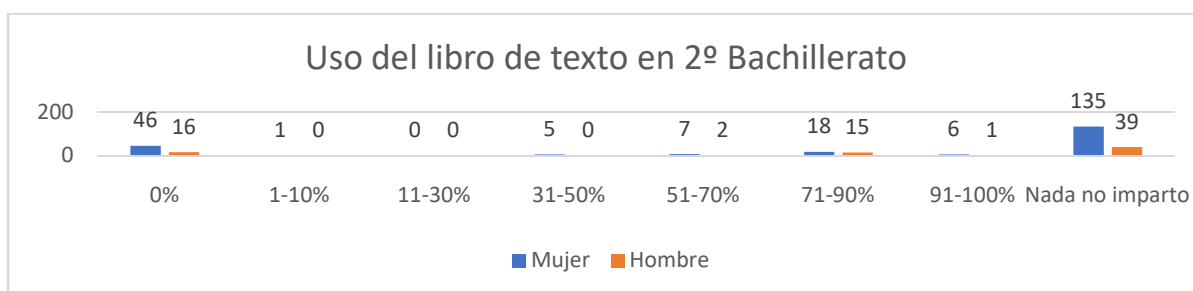


*Nota.* Elaboración propia

En 2º de Bachillerato la cosa es muy parecida a 1º y de los 55 profesores/as que imparten el 60% dedica entre el 71 al 90% del tiempo al libro de texto en la clase de inglés y el 89% entre el 51 y el 100% del tiempo de clase mostrándonos el alto uso del libro en la clase. Debemos indicar que la EBAU marca mucho el trabajo en la clase de todas las asignaturas para poder abordar todos los contenidos de los que los alumnos serán evaluados en esta evaluación por lo que se requiere una organización y una secuencia muy definida para poder cumplir con los contenidos y los tiempos.

Es una queja recurrente por el profesorado y alumnado la gran cantidad de contenidos a abordar y el poco tiempo que hay para su correcta enseñanza en el aula. Así mismo, el propio profesorado según se desprende el informe sobre “Informe del alumnado, profesorado y familias participantes de España”(2022) del Instituto de evaluación y asesoramiento educativo opina que la metodología implementada en las aulas de Bachillerato solo el 57,8% la considera adecuada siendo donde menos docentes la consideran adecuada de entre todas las etapas educativas del Informe, por lo que, se deben ejecutar cambios para que estas opiniones varíen para poder mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en estos cursos. Al alumnado de estos cursos le ocurre lo mismo que al profesorado y únicamente el 36,5% del alumnado considera adecuadas las metodologías aplicadas en las aulas basadas generalmente en clases magistrales y modelos de educación tradicional donde el enfoque comunicativo brilla por su ausencia.

**Figura 73. Uso libro en 2º Bachillerato**



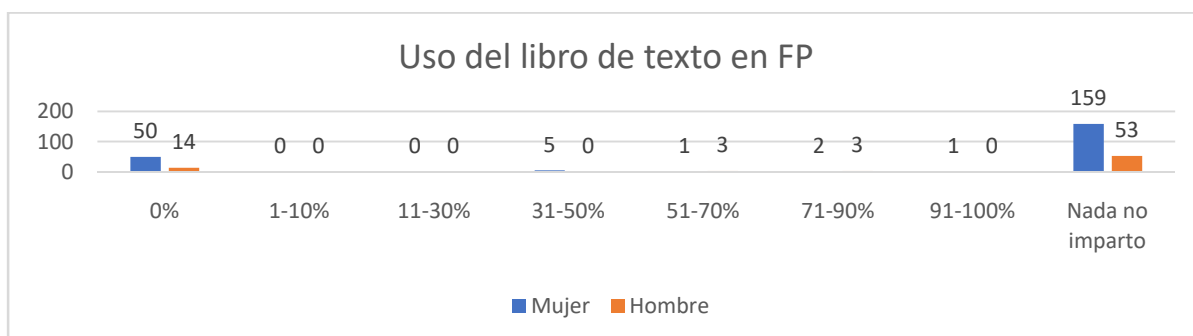
*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.34. Uso del libro en FP

En FP son 15 los profesores de la muestra siendo 9 las mujeres que imparten y 6 los hombres. La opción más usada por las mujeres es la de un uso entre el 31 y el 50% del tiempo del libro. Por otro lado, los hombres las franjas entre el 51 y el 90% son las más elegidas. Ningún profesor/a indica que solo usa el libro entre el 1 y el 30% del tiempo y una profesora señala que usa el libro entre el 91 y el 100% del tiempo de clase. Al igual que en otros niveles educativos, la dependencia de los libros de textos es clara y puede indicarnos un uso menos extensivo de actividades que trabajen las competencias orales en el aula.

Los manuales que ofrecen las distintas editoriales se adaptan a lo que la ley establece tratando de cumplir con todas las competencias requeridas y siguiendo los estándares de calidad necesarios, aunque ofrecen cierta flexibilidad de adaptación de cada una de las actividades para que sea el profesor el que elija el trabajo mayoritario en unas u otras competencias marcando un trabajo más o menos extensivo en las distintas competencias.

**Figura 74. Uso libro en FP**

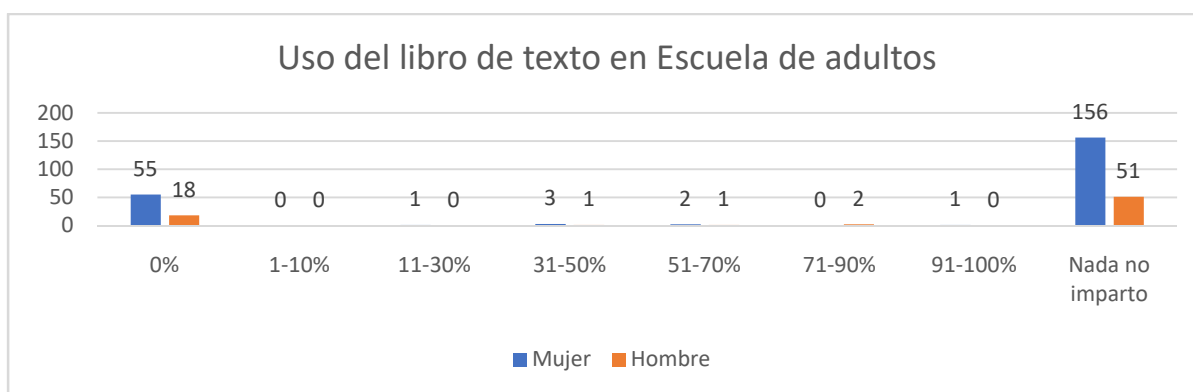


*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.35. Uso del libro en Escuela de Adultos

En la Escuela de Adultos los resultados son similares a la FP con una muestra de 11 profesores donde las mujeres al igual que en la FP dedican entre el 31 y el 70% del tiempo al uso del libro y en los hombres lo más repetido es un uso mayoritario de un 71 al 90% del tiempo. Ningún profesor deja de hacer uso del libro en sus clases de inglés y esta herramienta constituye una pieza básica de su trabajo en el aula.

**Figura 75. Uso libro en Escuela de Adultos**



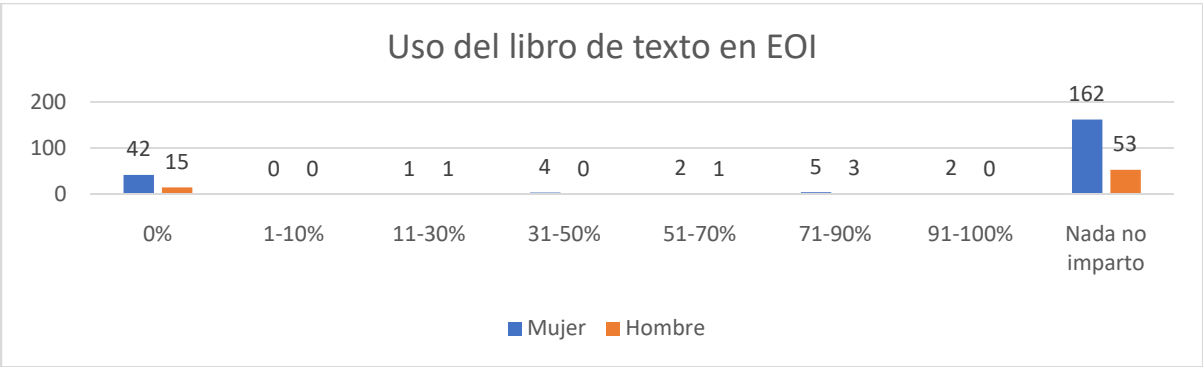
*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.36. Uso del libro en EOI

En la EOI 19 son los profesores de la muestra que imparten clase y al igual que otras enseñanzas los profesores hacen uso del libro de texto hasta mayor que el que hacen otros profesores de otros niveles donde el uso de entre el 71 y el 90% del tiempo usando el libro es el valor más repetido. Ningún profesor señala que solo lo usa entre el 1 y el 10% del tiempo y 2 profesoras indican que lo usan entre el 91 y el 100% del tiempo. Solo en los niveles inferiores de Educación Infantil el uso es minoritario del libro por lo que es muy importante que el profesorado elija un buen manual didáctico para que trabaje lo más y mejor posible las competencias orales en el aula.

Estas competencias comunicativas pueden partir del propio profesor y de los propios libros, pero requieren una creencia y conocimientos altos de las mismas para poder desarrollarlas y transmitirlas al alumnado.

Figura 76. *Uso libro en EOI*

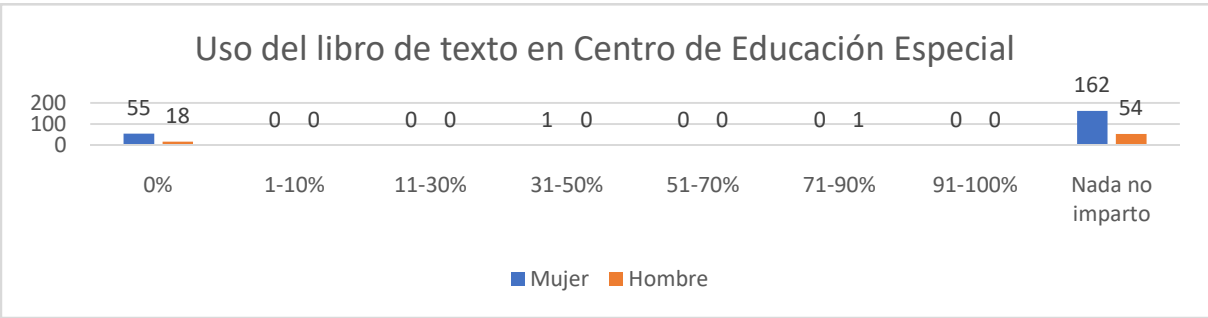


Nota. Elaboración propia

4.2.37. **Uso del libro en Centro de Educación especial**

En los Centros de Educación Especial solo una profesora y un profesor contestaron e indicaron como el profesor usa mucho el libro entre el 71 y el 90% y la profesora entre el 31 y el 50% del tiempo. Para este modelo de alumnado es muy importante el trabajo muy organizado y pautado para que pueda trabajar adecuadamente los contenidos dentro de las posibilidades de los mismos. En algunos centros de Educación Especial en los que se preguntó, directamente se señaló que no impartían inglés por ello es tan baja la muestra recogida.

Figura 77. *Uso libro en Centro de Educación Especial*



Nota. Elaboración propia

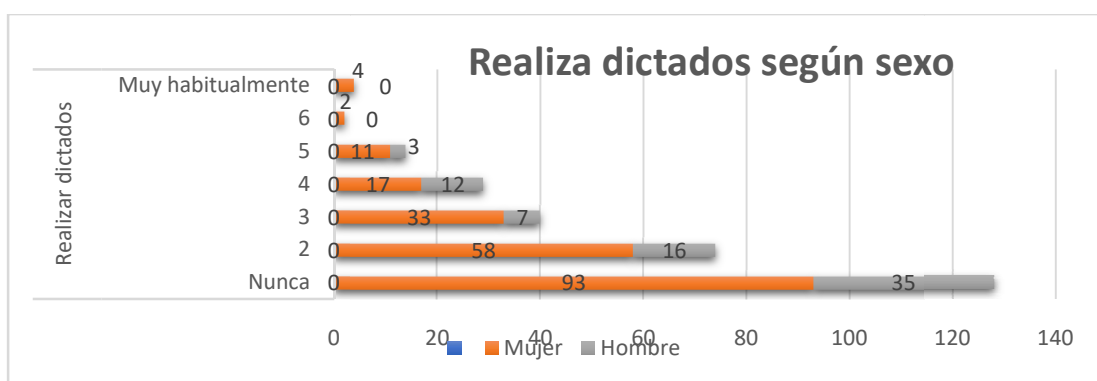
En otro de los apartados del cuestionario se busca conocer la frecuencia con que se usan distintas herramientas habituales del aula de inglés. La escala está secuenciada del 1 al 7 donde 1 significa que nunca se usa esta herramienta y 7 simboliza lo contrario, que se usa muy habitualmente. Además, a la hora de mostrar los resultados, se indica la

frecuencia de uso por parte de cada uno de los sexos para poder compararlos. En todos los casos podemos ver como las mujeres abarcan casi toda la muestra.

#### 4.2.38. Frecuencia con la que realiza dictados

La primera herramienta analizada es el uso de dictados en clase. Esta actividad está cada vez más en desuso, y habitualmente y suele ser visto como un recurso poco didáctico o motivador para el alumno. Como podemos comprobar los valores que abundan son los que simbolizan el usarlo nunca o casi nunca donde se encuentra el 69,4% del profesorado. Por el contrario, los que lo usan muy habitualmente, solo son el 1,3%. En el punto medio de uso hay en torno a un 23,7%. Los hombres, al igual que las mujeres, donde más presentes están son en usos nulos o ínfimos de la realización de dictados en clase.

**Figura 78. Frecuencia realiza dictados**



*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.39. Frecuencia con la que realiza/corrigie ejercicios de gramática

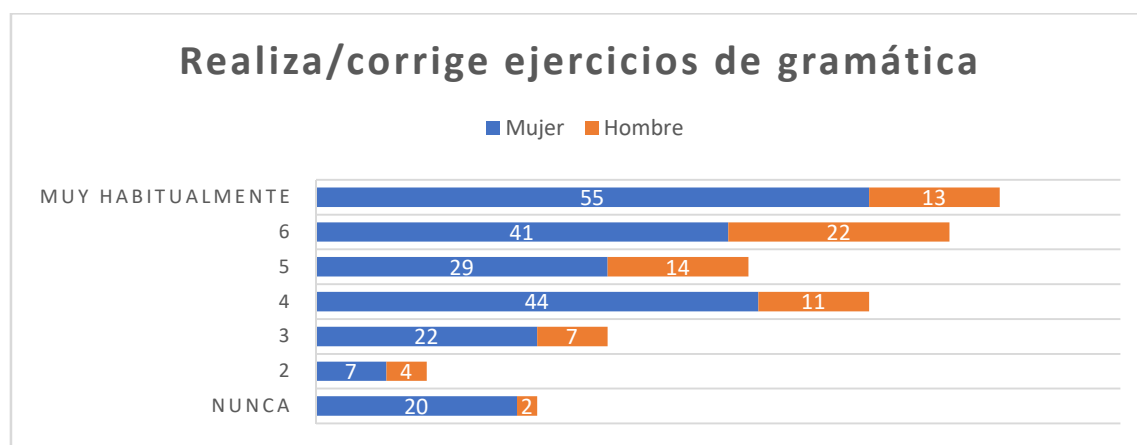
En este apartado se pretende conocer con qué frecuencia se realizan ejercicios de gramática en la clase y, como podemos comprobar es algo muy habitual por parte del profesorado tanto en hombres como en mujeres suponiendo el dato de una frecuencia muy habitual el más representado con un 23,3% del total seguido con los que seleccionan bastante habitual con un 21,6%. Hay 22 profesores que indican que nunca hacen estos ejercicios de gramática, bien porque estén impartiendo en Educación Infantil o porque usen métodos basados en enfoques comunicativos.

En la muestra tenemos recogido que 44 profesoras y 3 profesores imparten en esta etapa educativa por lo que algo menos de la mitad de las profesoras no hacen ejercicios de

gramática en el aula. Debemos recordar que los ejercicios de gramática en los niveles iniciales se basan en pequeñas repeticiones o drillings para que vaya aprendiendo de forma oral pequeñas estructuras sencillas y motivadoras para el aprendizaje.

En el punto medio entre el valor 3 y 4 de respuesta se encuentra el 28,8% del profesorado por lo que lo que más abunda en todas las respuestas es el uso extensivo de esta actividad.

**Figura 79. Frecuencia realiza ejercicios de gramática**



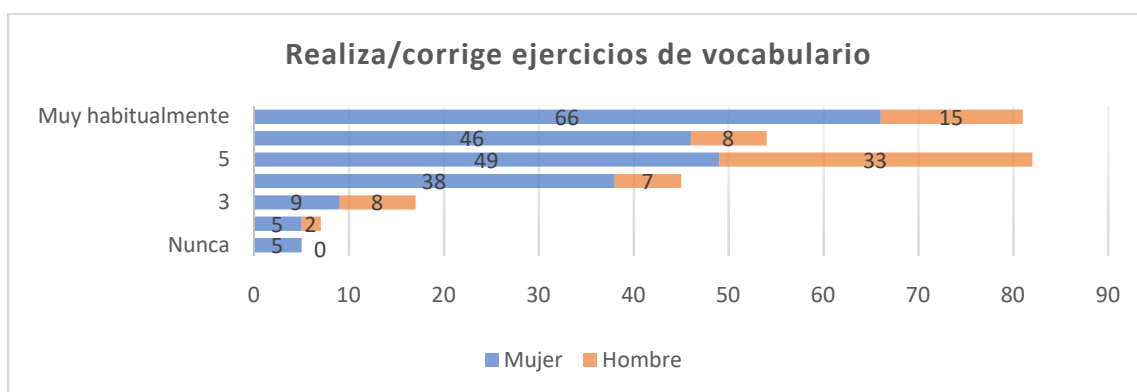
*Nota.* Elaboración propia

#### **4.2.40. Frecuencia con la que realiza/corriges ejercicios de vocabulario**

Como podemos comprobar el 27,8% señala que muy habitualmente hacen o corrigen ejercicios de vocabulario. Los valores de bastante habitual y habitual representan el 46,7% por lo que lo que predomina mucho la realización y corrección de ejercicios de vocabulario. Solo 5 profesoras indican que nunca hacen este tipo de ejercicios.

Donde mayor igualdad de respuestas entre géneros lo podemos ver en el valor 3 de 7 que representa el valor poco uso de estas herramientas, con 9 profesoras y 8 profesores. Por el contrario, donde mayor desproporción hay es el valor 6 de 7 que es en el uso habitual de este modelo de actividades.

**Figura 80. Frecuencia realiza ejercicios de vocabulario**



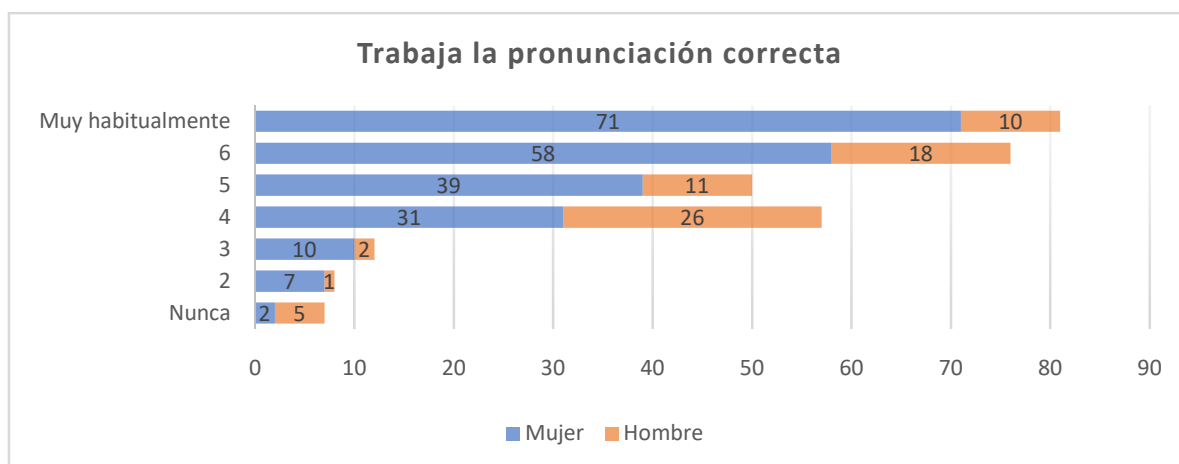
*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.41. Frecuencia con la que trabaja la pronunciación correcta con los estudiantes

Como comprobamos en una escala de 1 a 7 casi todos los profesores indican que la trabajan mucho en el aula y el 90,7% de estos, trabaja la pronunciación con un valor 4 o superior en la escala del 1 al 7 por lo que podemos aseverar que es un aspecto importante para el profesorado y que llevan a cabo de forma habitual.

Hay 7 profesores/as que nunca trabajan la correcta pronunciación destacando que es en esta franja donde los hombres superan a las mujeres señalando que o estos profesores no consideran importante o no tienen la adecuada formación para proceder con actividades enfocadas a ello.

**Figura 81. Frecuencia realiza ejercicios de pronunciación**



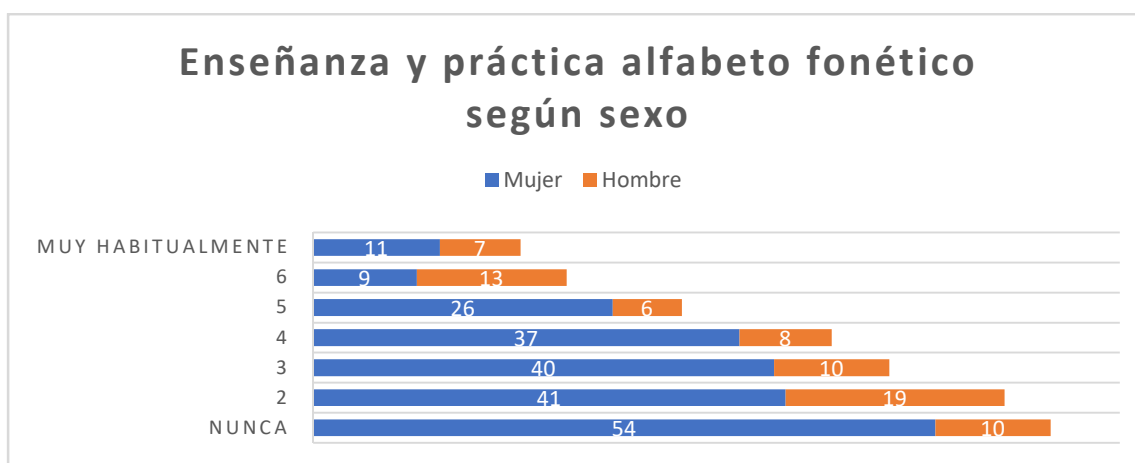
*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.42. Frecuencia con la que enseña y practica el uso del Alfabeto Fonético Internacional

Como pudimos ver en anteriores resultados relacionados con el conocimiento del método Jolly phonics muy pocos profesores tenían conocimientos de este y menos el uso adecuado del mismo aspecto que vemos ahora reflejado. En una escala del 1 al 7 donde 1 indica Nunca y 7 Muy habitualmente, el 59,7% indicaba valores por debajo de 4 por lo que poco o nunca se trabaja esta competencia.

El valor Nunca es el más presente en los resultados con un 21,9 del profesorado mayoritariamente elegido por profesoras. Los profesores superan a las profesoras en el valor 6 y con un valor muy próximo en el valor 7.

**Figura 82. Frecuencia enseña alfabeto fonético**



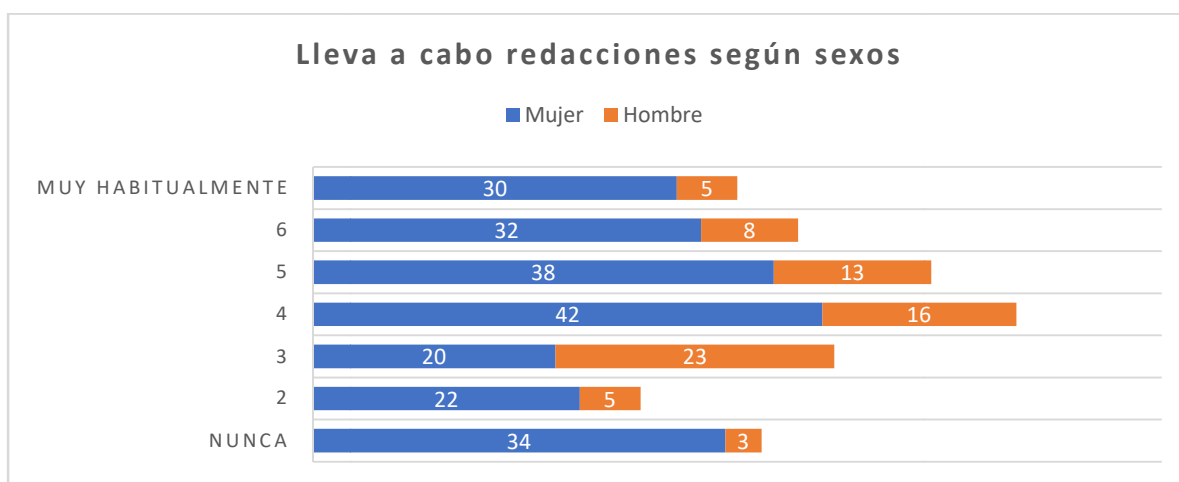
*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.43. Frecuencia con la que realiza redacciones

En la escala del 1 al 7 podemos ver como 37 profesores/as indican que nunca llevan cabo las mismas y que pueden corresponderse con el profesorado de Educación Infantil y los profesores de los primeros cursos de EPO. 35 profesores/as señalan que trabajan de forma muy habitual las redacciones y 40 de forma bastante habitual. La moda en mujeres es el valor 4 con 42 profesoras y en hombres es el valor 3 que además es el valor donde los hombres superan a las mujeres.



**Figura 83. Frecuencia realiza redacciones**



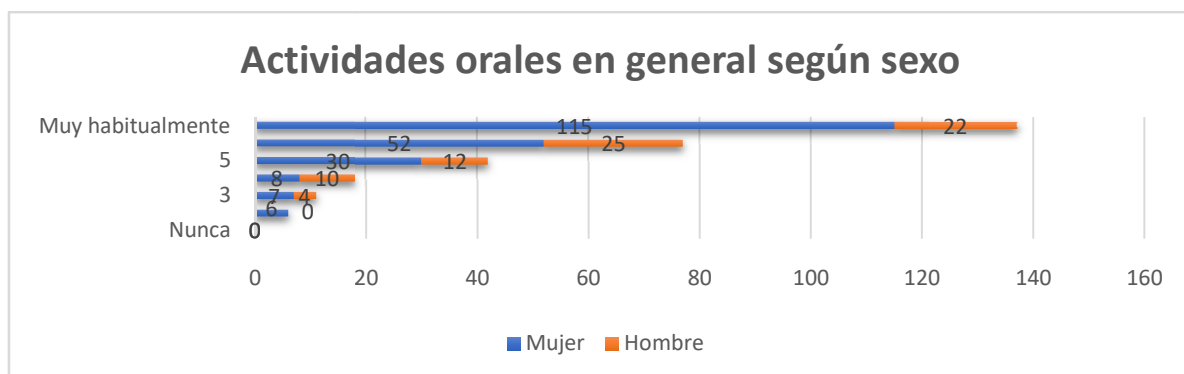
*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.44. Frecuencia con la que hace actividades orales en general

En esta pregunta se quiere conocer con que asiduidad se realizan actividades orales en el aula. Nos facilita esta información como contribuyen a la mejora de las competencias orales en el aula y contribuir con el enfoque comunicativo que tanto se busca en esta asignatura por parte del LOMCE y la LOMLOE.

Se aprecia que es muy habitual por parte del profesorado la realización de actividades orales tanto en un sexo como en otro. En una escala del 1 al 7 entre los valores 7 y 4 se encuentra el 94,1% por lo que si se trabaja de manera generalizada las actividades orales por parte tanto de las mujeres como por los hombres. Nadie indicó que no hiciera actividades orales y solo 6 mujeres indicaron que casi nunca hacen actividades orales. Este modelo de actividades, son fundamentales para el correcto desarrollo del Communicative Approach.

**Figura 84. Frecuencia realiza actividades orales**

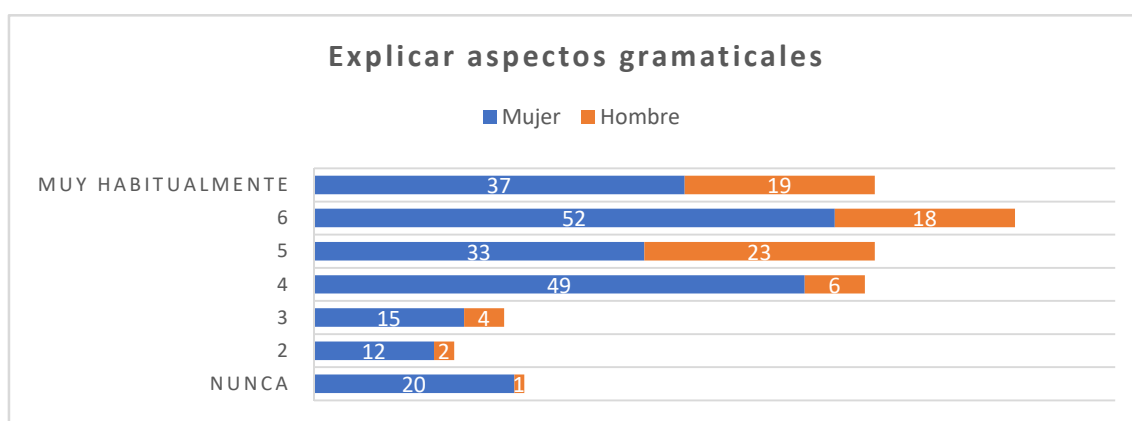


*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.45. Frecuencia con la que explica aspectos gramaticales

La gramática es otro de los aspectos que se trabaja mucho en el aula por el profesorado para dar estructura al proceso comunicativo. Podemos comprobar que los valores iguales o próximos a 7 son menores que los que veíamos con las actividades orales y la moda en las mujeres es el valor 6 y en los hombres el valor 5. En el punto medio de dedicación con valor 4 es seleccionado por 49 de ellas y solo 6 hombres. También resulta curioso que 20 profesoras indiquen que nunca explican estos aspectos y que puede que se correspondan con las que imparten en Educación Infantil donde la gramática no se trabaja o por lo menos de forma explícita como suceden en cursos sucesivos. El trabajo con aspectos gramaticales es importante pero no más que la competencia comunicativa que tanto se pretende lograr en el aula y que es el fin principal de la clase.

**Figura 85. Frecuencia explica aspectos gramaticales**

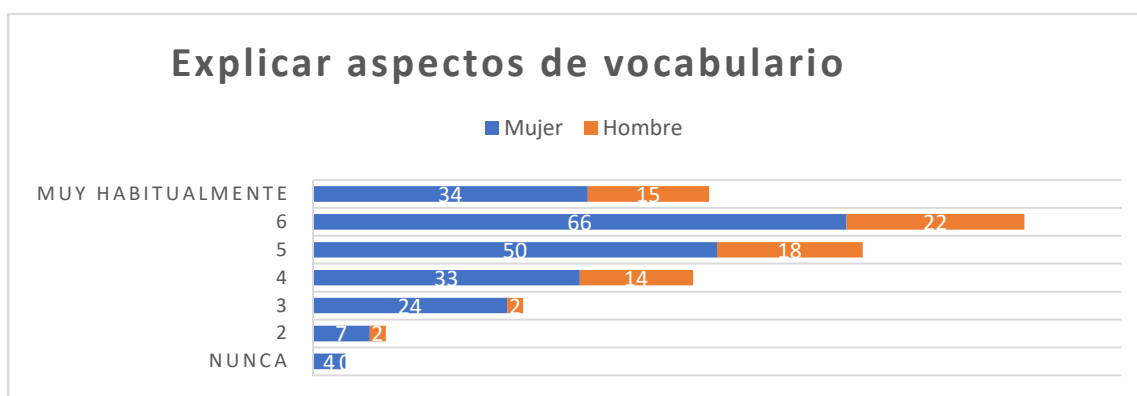


*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.46. Frecuencia con la que explica aspectos de vocabulario

En cuanto al trabajo con aspectos de vocabulario los resultados son muy similares a los aportados en cuanto a la gramática. El vocabulario al igual que la gramática suele ser parte fundamental del proceso y genera un proceso dinámico de enseñanza-aprendizaje al tener un vocabulario básico con el que poder responder y poder comunicarse con los demás y comprobar la validez y significatividad de lo que está aprendiendo. Se produce en un nivel alto su uso predominando el profesorado que lo hace habitualmente y muy habitualmente, aunque un poco menos que en el uso de la gramática.

**Figura 86. Frecuencia explica aspectos vocabulario**



*Nota.* Elaboración propia

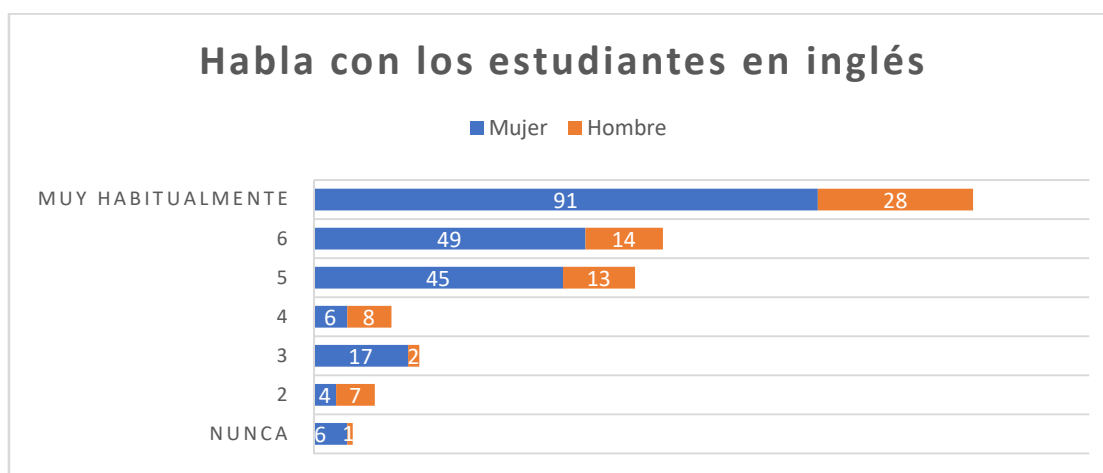
#### 4.2.47. Frecuencia con la que habla con los estudiantes en inglés

En este apartado comprobaremos con qué frecuencia habla en inglés con los alumnos. El transmitir todo en inglés es un aspecto importante para generar una necesidad en el alumno por querer aprender para poder enterarse e integrarse en las actividades. En alguna ocasión muy especial es posible que sea necesario el uso de la lengua materna cuando se percibe que de ninguna forma otra conseguimos el objetivo que se pretende en la clase, aunque como indicamos, debe ser la excepción.

Lo más representado en los resultados son los valores que indican un gran uso de la lengua inglesa de forma muy habitual o en alto grado. El valor 7 está representado por el 40,8%, aspecto muy importante que señala el gran uso del inglés en el aula tanto en los profesores como en las profesoras.

Por el contrario, debemos señalar como 6 profesoras y 1 profesor que indican que nunca usan el inglés en el aula de inglés, aspecto negativo que hace que el alumno no se esfuerce lo suficiente para poder enterarse e integrarse. Es probable, que en algunas clases con mucho alumnado con necesidades educativas especiales deba sustituirse el inglés por la lengua materna debido a que la clase en conjunto no avanza y no logra los objetivos básicos necesarios. Los siguientes valores más representados son el 6 de 7 y el 5 de 7 indicándonos que es alto o muy alto el tiempo que se habla con los estudiantes en inglés en el aula.

**Figura 87. Frecuencia habla en inglés a los estudiantes**

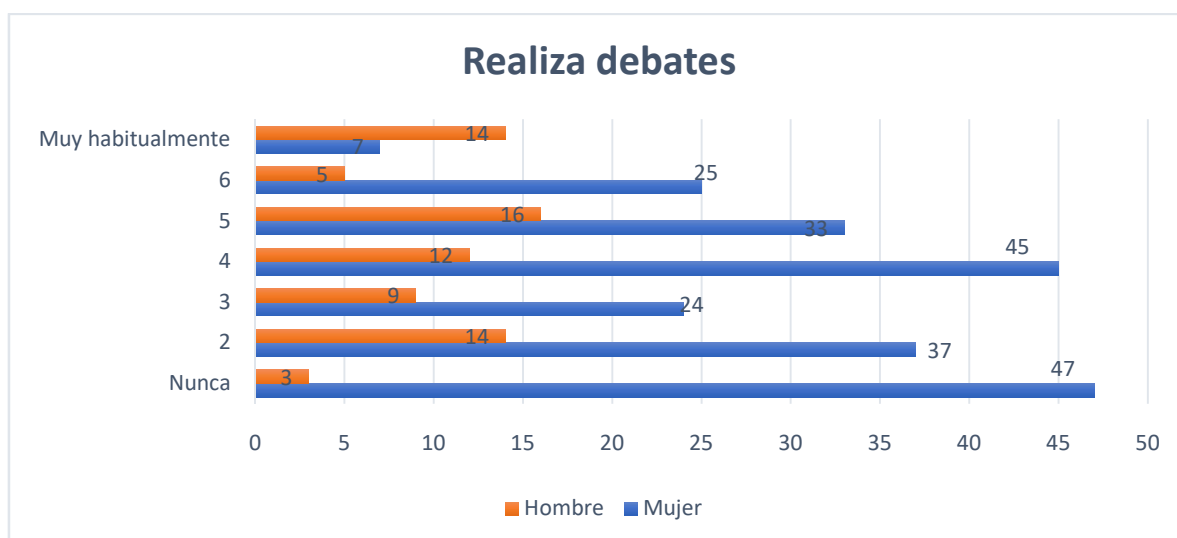


*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.48. Frecuencia con la que realiza debates

El valor más elegido por las profesoras fue el de nunca usar los debates en el aula. En los hombres el más elegido es el valor 5. Un total de 7 profesoras indican que muy habitualmente los usan y 14 los profesores que lo usan. Es en un uso muy habitual donde los hombres superan a las mujeres y que indica que los hombres se sienten más cómodos en este tipo de actividades. Las mujeres están más representadas en los valores donde menos se hacen estas actividades y ocurre al contrario con los hombres más presentes entre los valores 4,5 y 7.

**Figura 88. Frecuencia realiza debates**



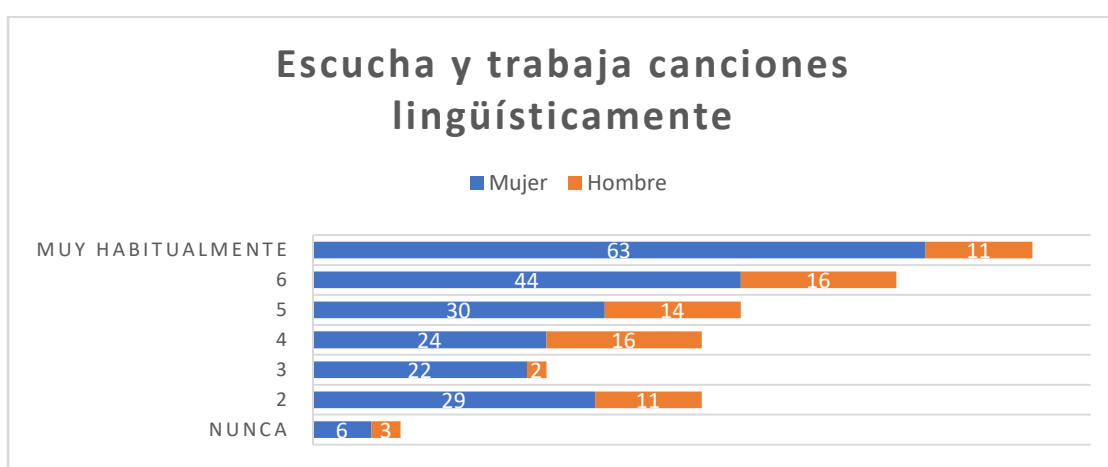
*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.49. Frecuencia con la que escucha y trabaja canciones lingüísticamente

Vemos que los valores más representados son todos aquellos que usan de una forma muy o bastante habitual este recurso en el aula, tanto en hombres como en mujeres, aunque podemos destacar como en el valor 2 de la escala tenemos una proporción muy alta de profesores y profesoras que indican que rara vez usan este recurso. Puede que se deba a que imparten en curso como Bachillerato o cursos superiores donde es posible que el alumnado vea menos utilidad en las mismas y las aborrezcan.

Este recurso se trabaja mucho en la Educación Infantil y en los primeros cursos de Educación Primaria ayudando a los alumnos en muchas ocasiones a aprender vocabulario de forma amena y sencilla. En ninguna franja los hombres superan a las profesoras y es reseñable como los profesores eligen más las franjas de valor 6 y 4 y menos la franja 3. Las mujeres claramente eligen más la 7 y la 6.

**Figura 89.** *Frecuencia escucha/trabaja canciones*



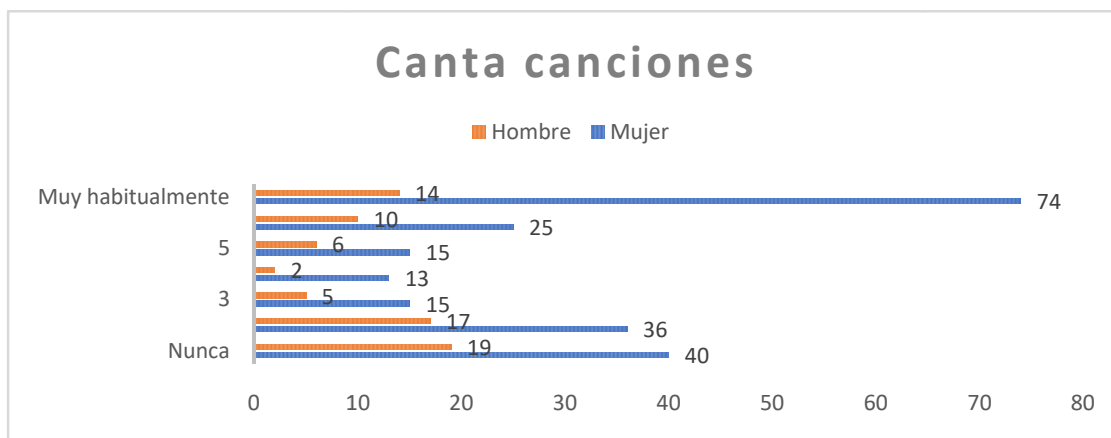
*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.50. Frecuencia con la que canta canciones

En esta pregunta hay alguna diferencia con respecto al trabajo lingüístico de las canciones. Encontramos más profesores que seleccionan que cantan poco o nunca canciones en el aula. También tenemos el caso contrario donde hay más profesores y profesoras que muy habitualmente cantan canciones. La moda en las profesoras es el valor Muy habitualmente y el segundo más seleccionado es Nunca.

El valor menos seleccionado es el 4 en posición intermedia-alta de uso. En el caso de los profesores la moda es el valor Nunca y el segundo más elegido es casi nunca. El valor menos seleccionado es el 4 como en el caso de las profesoras. La diferencia entre profesores y profesoras en el valor “Muy habitualmente” es claro, indicando el gusto o comodidad por parte de las profesoras con cantar canciones.

**Figura 90. Frecuencia canta canciones**



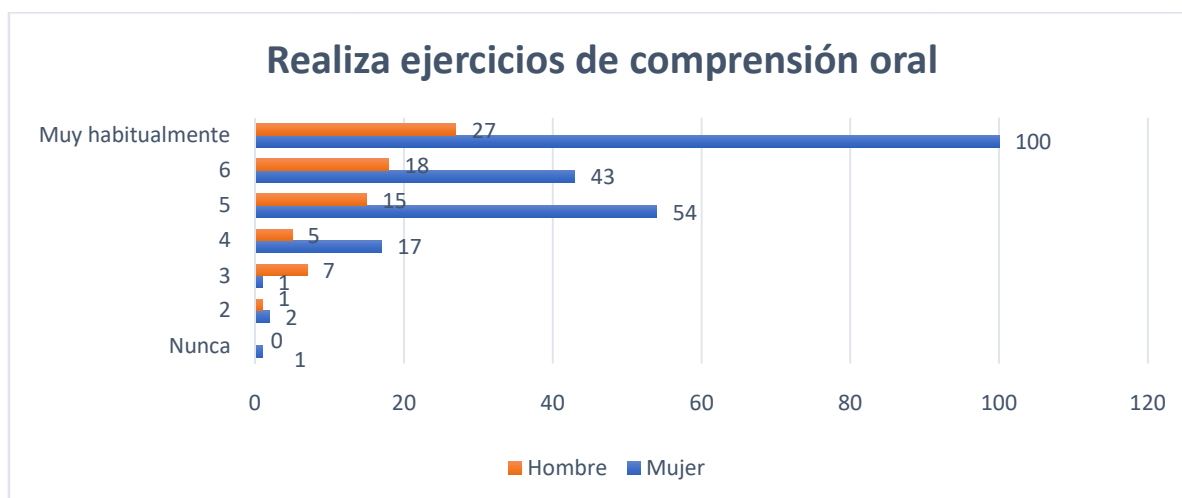
*Nota.* Elaboración propia

#### **4.2.51. Frecuencia con la que realiza ejercicios de comprensión oral (listening comprehension)**

Son, una gran mayoría los profesores/as que trabajan muy habitualmente esta competencia en un 43,6% de los mismos. Solo 1 profesora indica que no hace ejercicios de comprensión oral que representan los valores menos seleccionados por ambos sexos. Otro valor bastante seleccionado por las profesoras es el 5 y por los profesores el 6.

Podemos indicar que la comprensión oral es una competencia que valoran mucho los profesores trabajar en el aula como aseveran los resultados.

**Figura 91. Frecuencia realiza ejercicios comprensión oral**

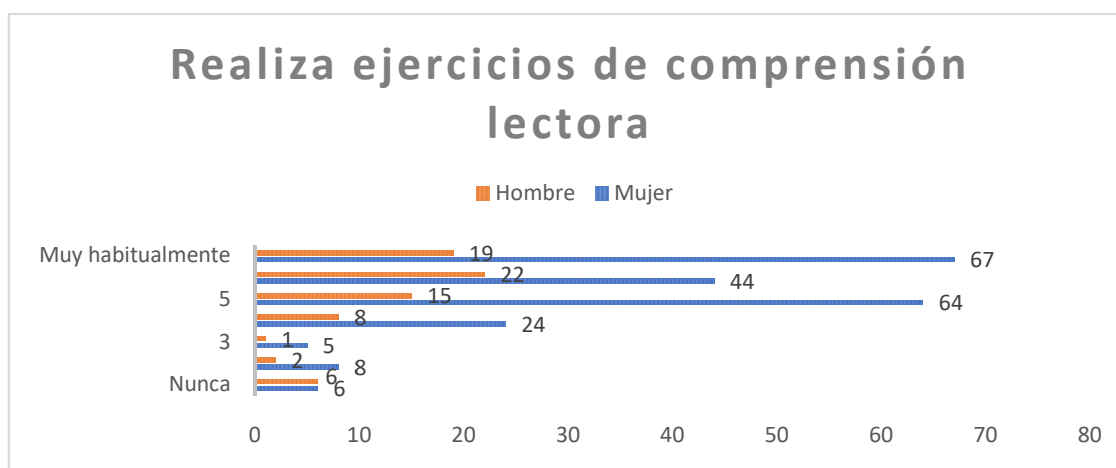


*Nota.* Elaboración propia

#### **4.2.52. Frecuencia con la que realiza ejercicios de comprensión lectora (Reading comprehension)**

Como podemos ver lo que más abunda es un uso extensivo de estas actividades como lo reflejan los valores aportados por el profesorado donde los rangos más seleccionados son los comprendidos entre el valor 7 y el 4 en ambos sexos. Son 6 profesores y 6 profesoras las que indican que nunca hacen este tipo de actividades que como indicábamos pueda ser porque imparten en Educación Infantil.

**Figura 92. Frecuencia realiza ejercicios comprensión lectora**



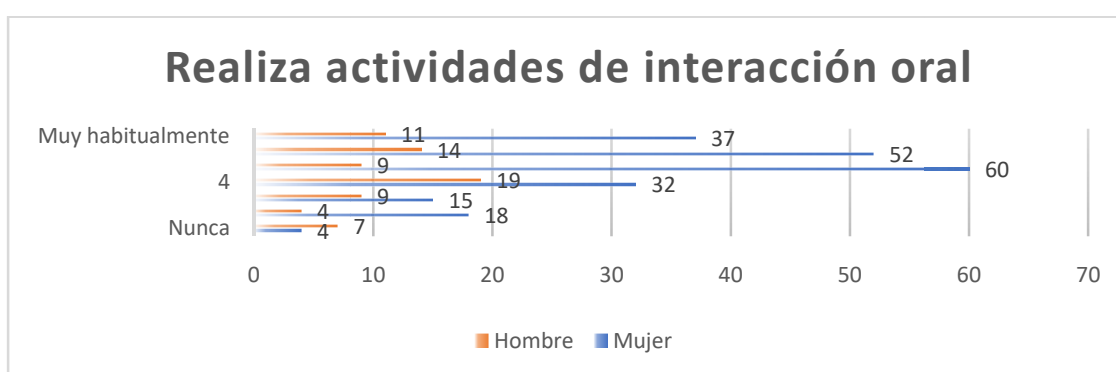
*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.53. Frecuencia con la que realiza actividades de interacción oral tipo role-playing

En cuanto a la realización de actividades orales basadas en role-playing los valores más señalados son por parte de las profesoras el valor 5 sobre 7 con 27,5% del total de ellas seguido del valor 6 con el 23,8% y con una presencia en el valor Muy habitualmente del 16,9%; el valor 4 sobre 7 está presente en un 14,6% por lo que esta dinámica de trabajo si que es bastante realizada por las mujeres. Por parte de los hombres la moda es el valor 4 sobre 7 en un 26% de ellos seguido del valor 6 con un 19,1%, con un 15% el valor Muy habitualmente.

En el valor Nunca hay presentes un 9,5% de ellos superando ampliamente a las mujeres presentes en este valor en un 1,8%. Podemos observar cómo los valores que señalan poco uso en proporción están más presentes los hombres mientras en los valores de mayor uso más las mujeres.

**Figura 93. Frecuencia realiza actividades interacción oral**



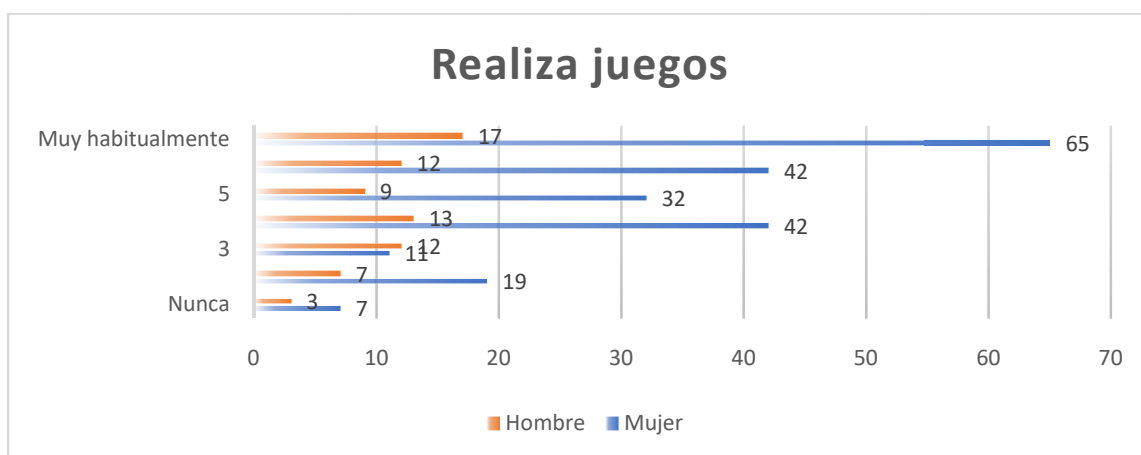
*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.54. Frecuencia con la que realiza juegos

En cuanto a la realización de juegos la moda la representa en valor Muy habitualmente tanto por profesoras como profesores y el valor menos seleccionado por las profesoras es el de nunca. En los hombres sucede lo mismo representando el valor Nunca el menos elegido. Por parte de las mujeres los valores entre 4 y 7 son el 84,9% del total de ellas y en los hombres es el 69,8%. Los valores entre 3 y 1 son el 15,1% y en los hombres es el 30,2 indicándonos como los juegos en el aula son más llevados a cabo por parte de las profesoras como sucede en las actividades role playing.



**Figura 94. Frecuencia realiza juegos**



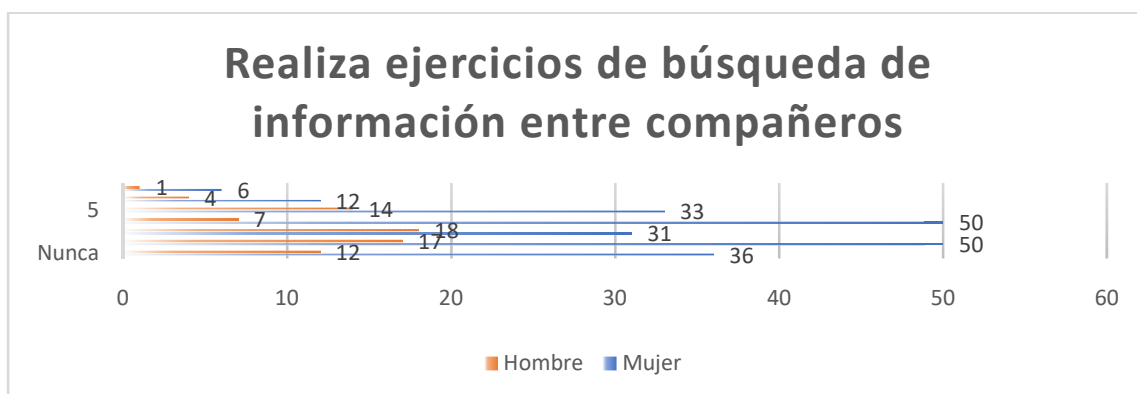
*Nota.* Elaboración propia

#### **4.2.55. Frecuencia con la que realiza ejercicios de búsqueda de información en grupo**

Los resultados extraídos indican como los valores entre nunca y 3 son del 54,9% en las profesoras y 64,3% en los profesores por lo tanto son menos el profesorado que hace uso alto de estas herramientas y que en la actualidad tanto se demandan en las competencias clave de la LOMCE y LOMLOE. Solo 6 profesoras y 1 solo profesor indican que muy habitualmente las utilizan en el aula.

La moda en los profesores es el valor 3 y en las profesoras el valor 4 y 2. El rango menos elegido es el 7 en los profesores y el mismo en las profesoras. En este tipo de actividades de desarrollo del trabajo en equipo se debe trabajar más por todo el profesorado para cumplir con los objetivos y competencias de las leyes educativas.

**Figura 95. Frecuencia realiza búsqueda información**

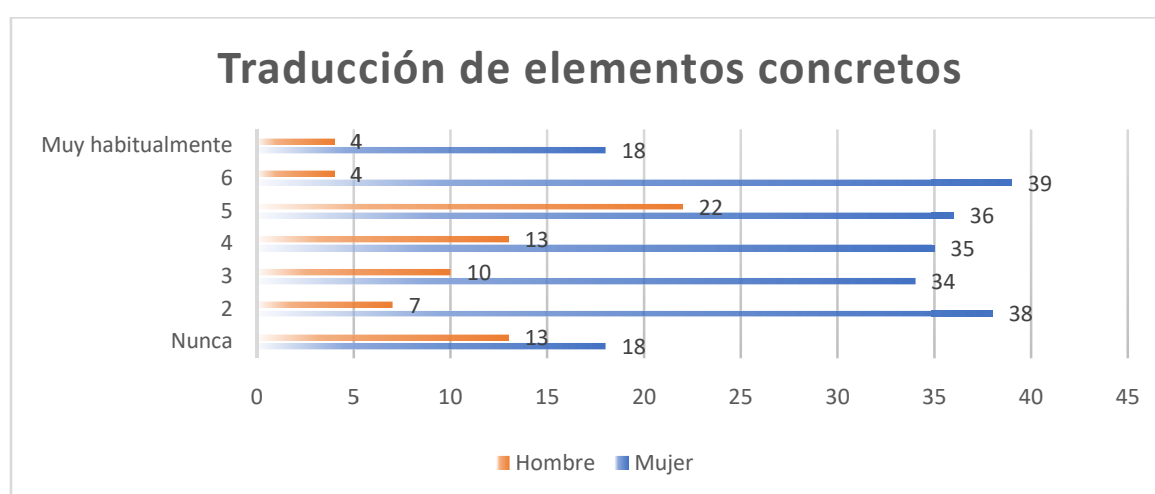


*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.56. Frecuencia con la que realiza actividades de traducción de elementos concretos para aclarar matices

En las profesoras esta herramienta es usada en un 60% entre valores de rango entre 7 y 4, por tanto, sí que es usada por las mismas en el aula, siendo la moda el valor 6 aunque con una frecuencia similar el valor 2, 5 y 4. En cuanto a los profesores el 58,9% se sitúan entre el rango 7 y 4 muy similar a las profesoras. La moda es el valor 5 aunque debemos señalar como 13 de ellos indican que nunca lo usan siendo el 17,8% de los mismos. En las profesoras suponen el 8,45% esta elección.

**Figura 96. Frecuencia realiza traducción elementos concretos**



*Nota.* Elaboración propia

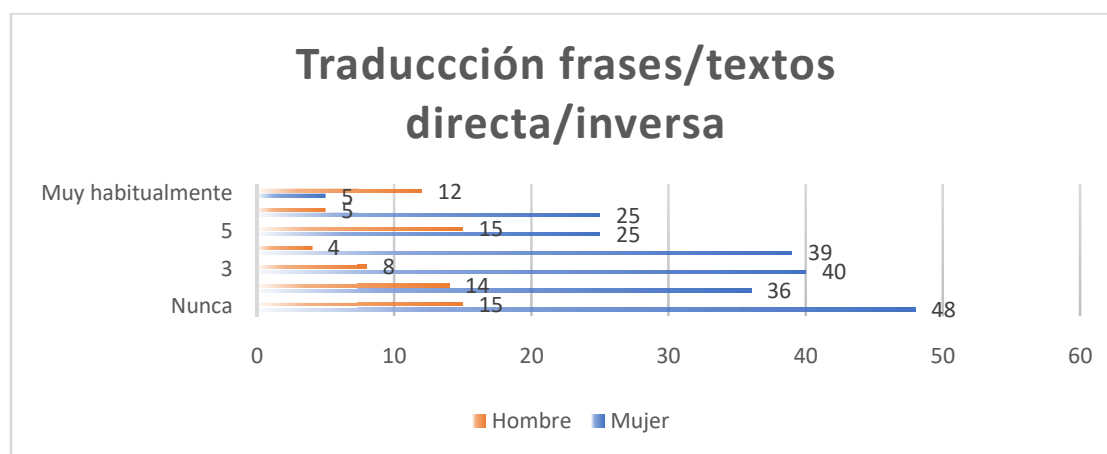
#### 4.2.57. Frecuencia con la que realiza actividades de traducción de frases o textos de forma directa o inversa

Otra forma de trabajo en el aula es el uso de la traducción de forma directa o inversa, modalidad usada de forma muy habitual en las aulas anteriormente siendo hasta la base metodológica principal. Ahora en la actualidad se usan más los métodos directos y los enfoques comunicativos.

Como podemos ver, la moda es el valor Nunca en profesoras y en hombres sucede lo mismo. En las profesoras suponen el 58,2% el rango entre el valor Nunca y 3 y en los profesores el 50,6%. Podemos señalar como en el rango Muy habitualmente 12 profesores señalan hacerlo frente a solo 5 profesoras por lo que es considerado un recurso útil para profesores frente a las profesoras que lo usan menos.

Estos ejercicios de traducción cada vez se van descartando más por traducciones muy concretas de algunos elementos y mayormente usados en los primeros cursos de iniciación. En algunos exámenes si se hacen ejercicios de unir palabras o frases concretas con su significado, pero explicado en inglés en vez de español para conseguir que el alumno piense en inglés y haga cada vez menor uso de su lengua materna en la clase de inglés.

**Figura 97. Frecuencia realiza traducción frases/textos**



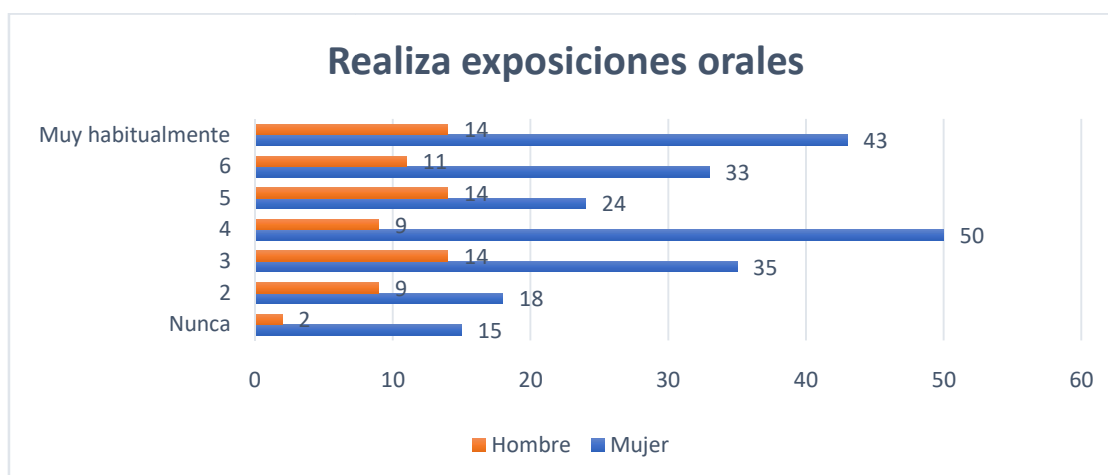
*Nota.* Elaboración propia

#### **4.2.58. Frecuencia con la que realiza actividades de exposiciones orales**

Podemos ver como este recurso si es bastante usado por el profesorado de ambos sexos donde el 91,7% de las profesoras seleccionan valores entre 4 y 7 y los profesores el 65,7%. También es destacable que es bastante alto el número de profesoras que indican que no usan las exposiciones o casi nunca suponiendo el 15,4% de ellas y en el caso de ellos el 15%. La moda en ellas es el valor 4 sobre 7 y en los hombres es el 7, el 5 y el 3 con 14 profesores en cada caso.

El motivo de la presencia elevada de profesoras en valores de nunca o casi nunca puede ser a que sean profesoras en Educación Infantil y que apenas lo usan por la dificultad implícita de la actividad.

**Figura 98. Frecuencia realiza exposiciones orales**

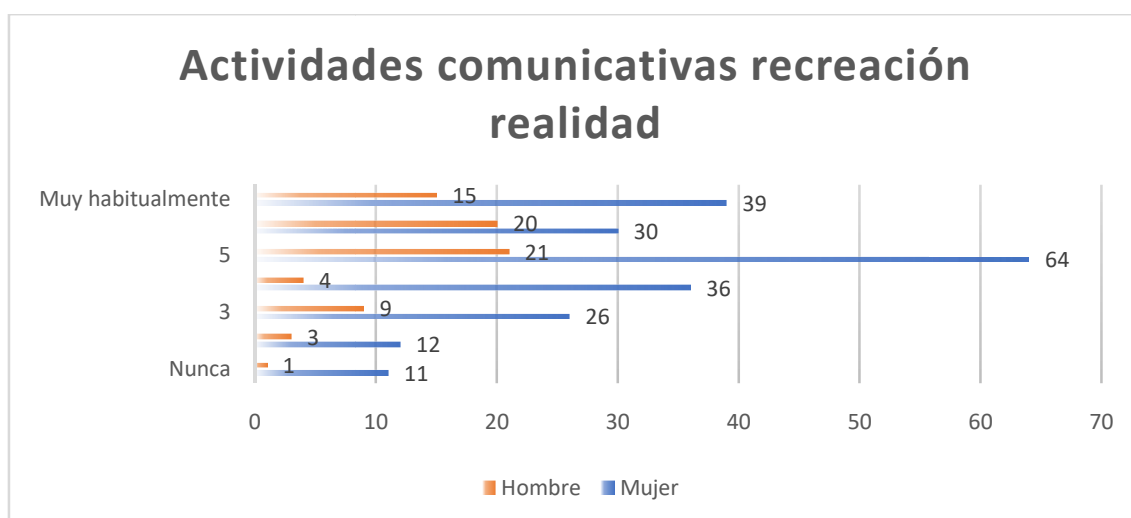


*Nota.* Elaboración propia

#### **4.2.59. Frecuencia con la que realiza actividades comunicativas que simulan situaciones reales**

El 77,5% de las profesoras indica que las usa de forma habitual con valores entre 4 y 7 siendo la moda en ellas y ellos el valor de rango 5. El valor menos señalado en ellos es Nunca al igual que ellas. La presencia en valores 7, 6 y 5 es notoria en proporción en ellos donde se encuentra el 76,7% por lo que es un recurso muy usado por ambos géneros contribuyendo así a la mejora comunicativa del alumno en el aula. En el caso de las profesoras en los valores Nunca o casi nunca se encuentran el 10,7% y en ellos el 5,4%, una diferencia significativa de casi el doble.

**Figura 99. Frecuencia realiza actividades recreativas de la realidad**

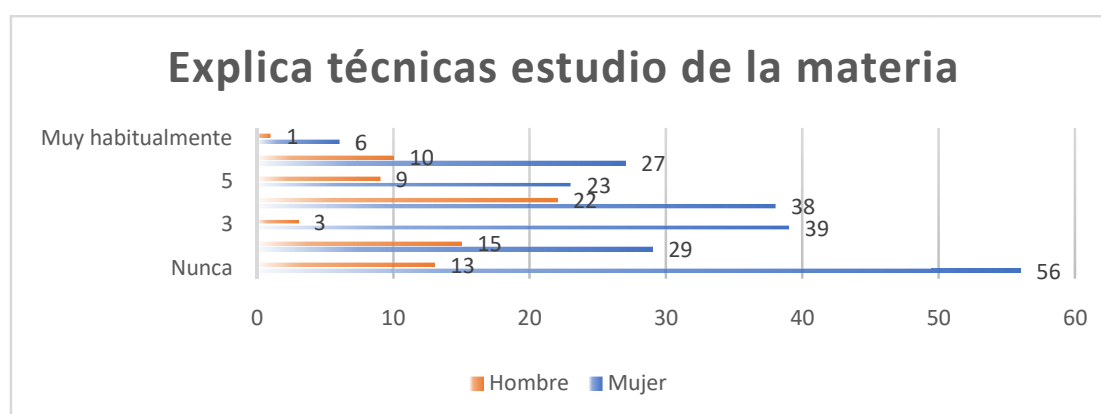


*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.60. Frecuencia con la que realiza explicaciones sobre técnicas de estudio y organización de aprendizaje específicas para la materia

Podemos ver como en el aula de inglés es más habitual el explicar más bien poco en el género femenino con un 58,2% en valores entre Nunca y 3y en el caso de los hombres es un 28,7% de los mismos. Un 26,2% de las profesoras indican que nunca usan estas técnicas y en los hombres es un 17,8%. La moda en las profesoras es el valor Nunca mientras que en los hombres es el valor 4 por lo que es más habitual el uso de técnicas entre los profesores. La media de las profesoras es el valor 3 mientras que en los profesores es 3,45 por lo que este recurso es más usado en el género masculino, aunque no llegando ninguno de los géneros al 3,5 por lo que es una herramienta a la que no se le da toda la importancia que se le debería.

**Figura 100. Frecuencia explica técnicas estudio inglés**

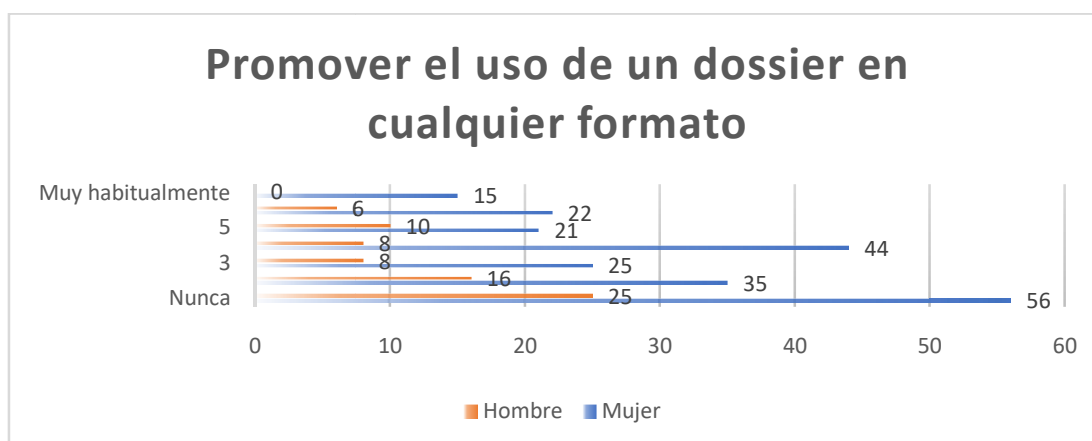


*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.61. Frecuencia con la que realiza actividades para promover el uso de un dossier en cualquier formato para el trabajo de los estudiantes

Esta técnica de trabajo ayuda al alumno a organizar su trabajo y saber un guion para lograr un objetivo marcado previamente. Además, ayuda a estos al trabajo en equipo y organización de tareas y misiones de cada uno de los integrantes del equipo. Tanto en profesores como profesoras abunda el poco uso de este y hasta vemos como ningún profesor señala que lo usa muy habitualmente. El valor Moda en las profesoras es Nunca al igual que en los Profesores y abundan en ambos sexos los rangos de valor bajo entre 1 y 3. La media en las profesoras es 3,2 mientras que en los profesores es de 2,72 por lo que el género femenino lo usa más, aunque los valores señalan que se usa poco.

**Figura 101. Frecuencia promueve uso dossier**



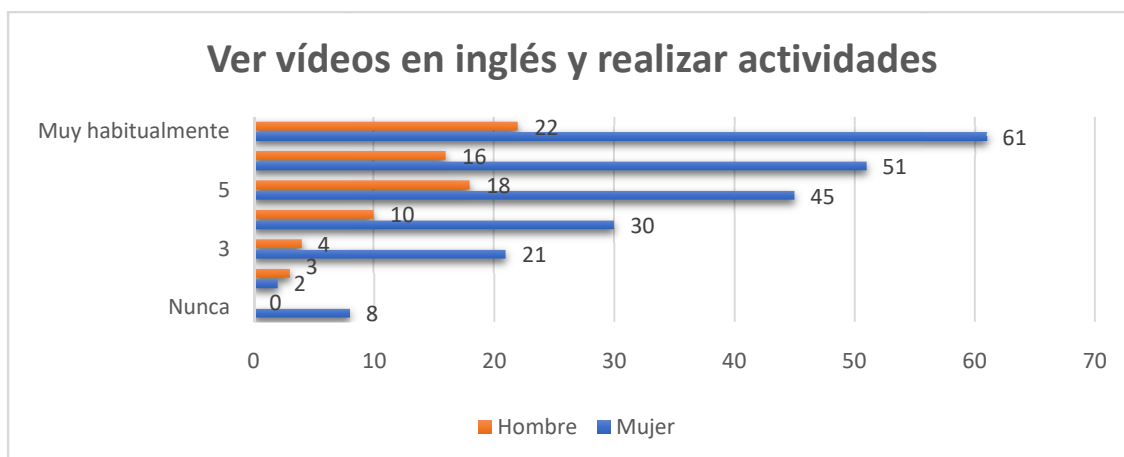
*Nota.* Elaboración propia

#### **4.2.62. Frecuencia con la que realiza actividades de ver videos y hace actividades a partir de los mismos**

Se constata como es la mayoría del profesorado de ambos géneros que los usa en sus aulas. alguna de las ventajas, son la captación de la atención del alumno y la transmisión de valores, estructuras y vocabulario que habitualmente no se transmiten en las clases de forma habitual.

La moda en ambos géneros es el valor de uso de forma Muy habitual y en las profesoras el segundo valor más representado es el 6, en los hombres es el valor 5 seguido del valor 6 muy próximo. Es significativo como el valor Nunca es elegido por 8 profesoras, pero no por los profesores que ninguno lo indica. Un 85,7% de ellas elige valores entre 4 y 7 y en ellos es el 90,4%.

**Figura 102. Frecuencia ve vídeos en inglés**

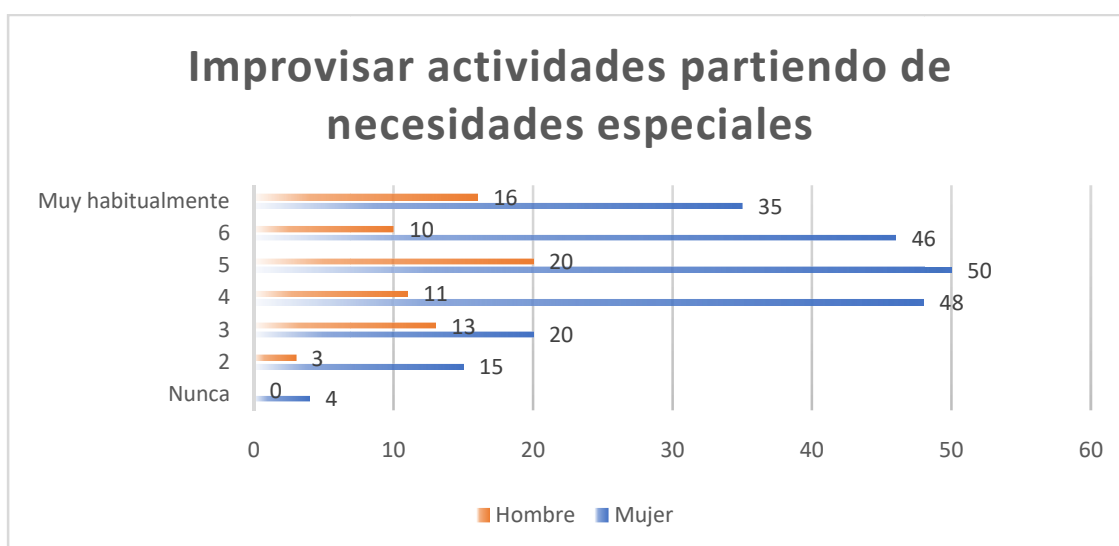


*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.63. Frecuencia con la que improvisa actividades partiendo de las necesidades o circunstancias del momento

En las profesoras la moda es el valor 5 seguido muy de cerca por el 4 y el 6. En los profesores la moda es el valor 5 seguido del valor 7 y con ningún profesor indicando que nunca hace cambios improvisados. Podemos indicar que en las profesoras hay 15 que señalan el valor 2 indicando que casi nunca hacen cambios y el valor 3 con 20. En el género masculino solo 3 indican que casi nunca hacen cambios. Un 82% de ellas indican valores entre 4 y 7 lo que indica que las profesoras suelen hacer cambios habitualmente ante las necesidades. En el caso de los hombres es el 78% los que indican valores altos de improvisación ante necesidades pudiendo ver la mayor capacidad de adaptación por parte de ellas.

**Figura 103. Frecuencia improvisa actividades partiendo de necesidades**



*Nota.* Elaboración propia

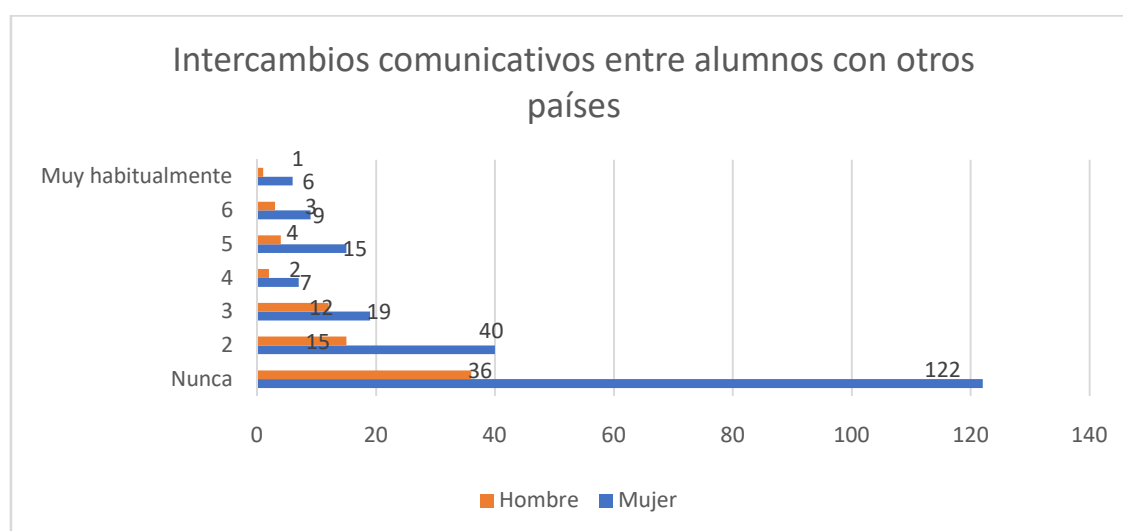
#### 4.2.64. Frecuencia con la que realiza actividades de intercambios comunicativos con alumnos de otros países

Aunque es muy interesante el intercambio requiere y tiene muchas condiciones por ello se hace complicado su realización y lo podemos ver en los resultados aportados donde la moda en ambos géneros es el valor Nunca y con frecuencias muy altas el valor 2 y 3 en ambos géneros. Solo podemos encontrar un profesor y 6 profesoras que lo llevan a cabo de forma muy habitual. Podemos constatar, además, que la mayoría lo ha hecho o

lo hace, aunque no sea de forma habitual por lo que por lo menos no se cierran los profesores a intentarlo acometerlo.

Podría ser estudio de otra investigación los motivos por los que no se repite para que aumentara el profesorado que lo realiza de forma habitual y que no hubiera profesores indicando que nunca lo hacen como si es el caso, El total de los que nunca lo hacen es el 54,2% del total que es una cifra muy alta y que debiera de ser ocupada por los que muy habitualmente lo llevan a cabo. Debemos señalar que no es necesario la presencia física, que hay programas que se pueden desarrollar de forma virtual y que, aunque no logren los mismos resultados, pueden ayudar a mejorar en la integración del alumno con el idioma y una contextualización mayor con el mismo logrando más interés con el alumno.

**Figura 104. Frecuencia posibilita intercambios comunicativos con alumnos extranjeros**



*Nota.* Elaboración propia

#### **4.2.65. Frecuencia con la que realiza actividades para explicar aspectos culturales de países anglófonos**

Este aspecto de explicar las cosas culturales de los países anglófonos se puede ver como si es bastante habitual su uso en ambos géneros y casi son nulos los profesores que nunca los usan.

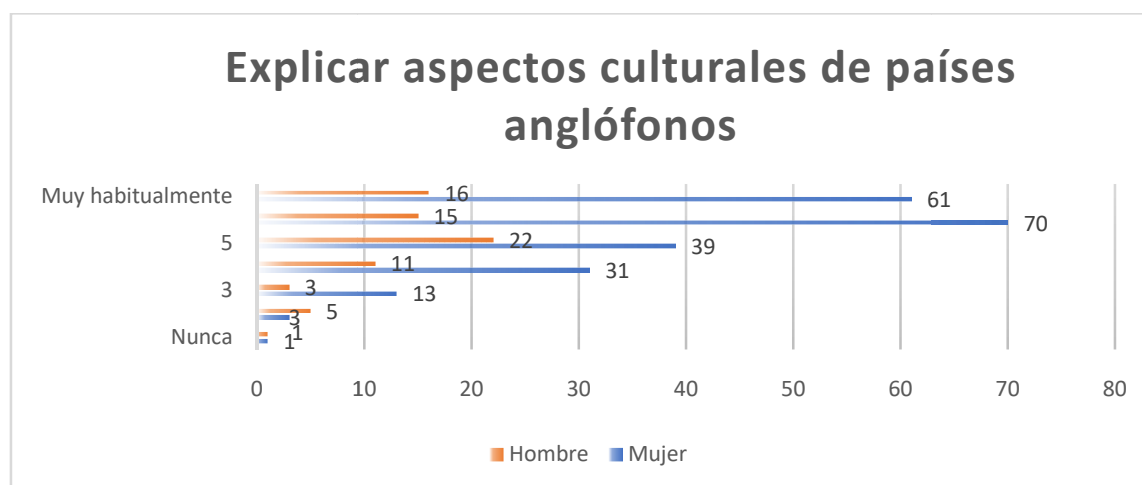
La moda en las profesoras es el valor 6 sobre 7 seguido del valor Muy habitualmente y en los profesores es el valor 5 sobre 7 seguido del Muy habitualmente y el valor 6 sobre



7. Estos aspectos culturales ayudan a contextualizar la enseñanza y dar un plus de significatividad de al proceso de aprendizaje por parte de los alumnos sobre todo si hace comparación con la cultura propia y con los alumnos que son como ellos.

Debemos indicar que la mayoría de las editoriales en sus unidades didácticas recogen estos contenidos tratando de buscar contenidos muy significativos y llamativos para generar interés y dinamismo enseñando contenidos culturales y vocabulario específico.

**Figura 105. Frecuencia explica aspectos culturales**



*Nota.* Elaboración propia

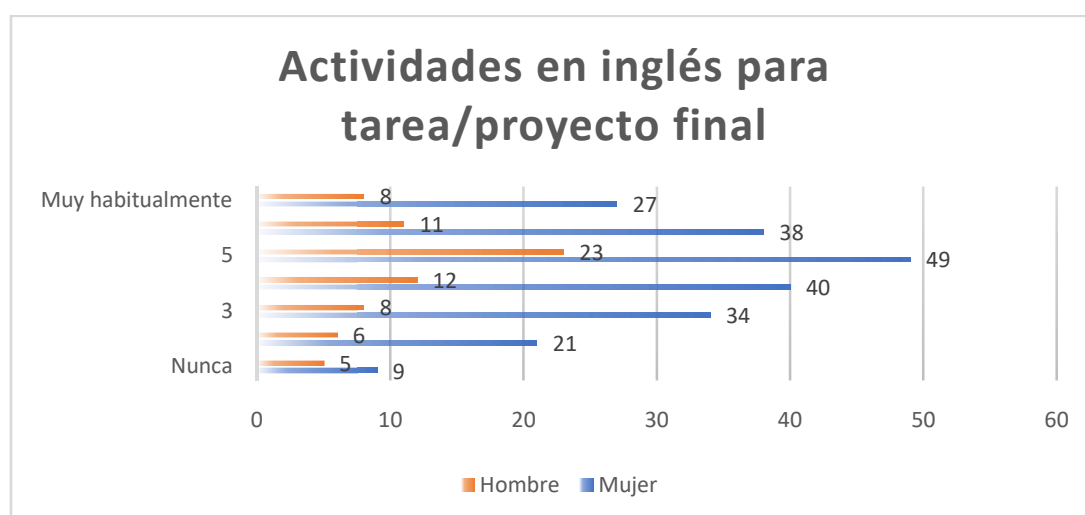
#### **4.2.66. Frecuencia con la que realiza actividades en inglés destinadas a preparar tarea o proyecto final**

Otra de las cuestiones que pretendemos saber es el uso de tareas propias de metodologías cooperativas como es el trabajo enfocado a tareas o proyectos finales en la asignatura. Se comprueba que la moda es el valor 5 sobre 7 en ambos géneros seguido de los valores 4 y 6 respectivamente en ambos géneros de forma pareja.

Este modelo de trabajo cada vez se está implantando más en los centros educativos y forma parte de las metodologías que las propias leyes educativas pretenden lograr, el trabajo en equipo, la mejora de las competencias sociales para el logro de objetivos comunes.

Podemos encontrar también algunos profesores que indican que nunca llevan a cabo estas metodologías, aunque son muy pocos que solo representan el 4,8% aunque el valor 2 que es casi nunca si hay un 9,2% de los mismos y el valor 3 sobre 7 el 14,4% de los mismos.

**Figura 106. Frecuencia actividades para tarea/proyecto**



*Nota.* Elaboración propia

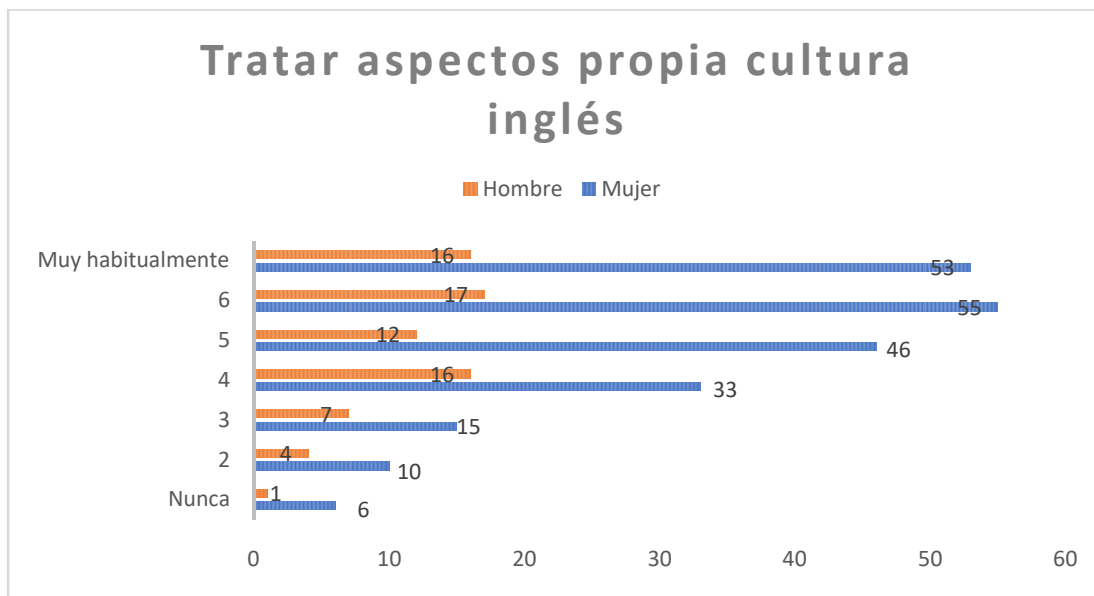
#### **4.2.67. Frecuencia con la que realiza actividades en inglés para tratar aspectos de la propia cultura**

En cuanto a tratar aspectos de la propia cultura en inglés también hay un porcentaje alto que si realiza esta enseñanza. Es posible que pueda deberse a que cuando se explican contenidos culturales de la lengua extranjera se lleve a cabo una comparación con la propia para hacer más significativo lo que se enseña y se vea las claras diferencias o en su defecto las similitudes.

La moda aquí en ambos géneros es el valor 6 seguido de cerca por los valores 7 y 5 en las profesoras y por el valor 7 y 4 en los profesores. Aquí si hay algún profesor más que en la enseñanza de la cultura anglófona que indica que nunca enseña la cultura propia en inglés con 7 profesores que así lo señalan.

La media en las profesoras se sitúa en un 6,5 sobre 7 y en los profesores es de 5,04 por lo que el uso es mayor en las profesoras de este modelo de enseñanza, aunque en ambos casos representan valores altos de uso por encima de la mitad de uso del tiempo.

**Figura 107. Frecuencia tratar aspectos cultura**

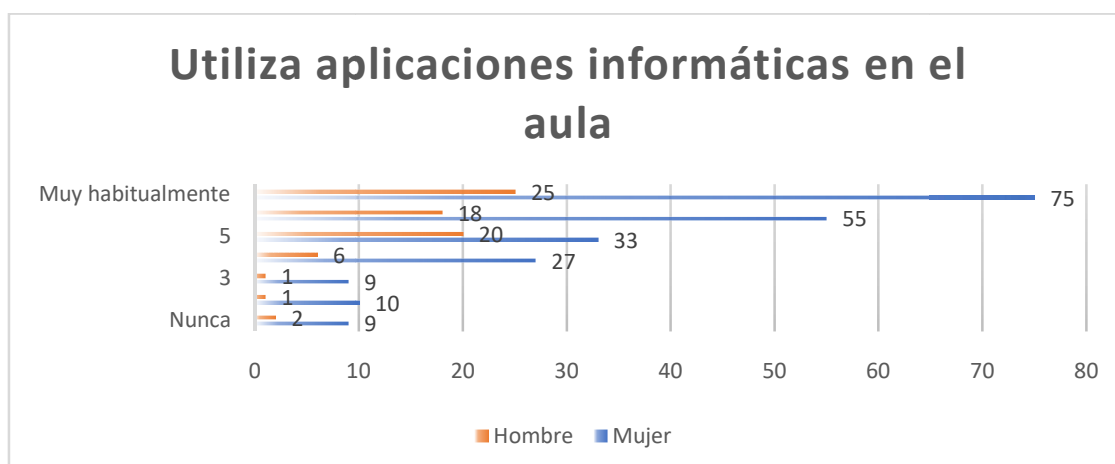


*Nota.* Elaboración propia

#### **4.2.68. Frecuencia con la que utiliza aplicaciones informáticas en el aula**

Observamos como muy poquitos son los que indican que nunca las usan siendo la media en las profesoras de 5,5 sobre 7 y en los profesores de 5,6 con valores prácticamente iguales en el uso. En algunos métodos de inglés todo el desarrollo del método en el tiempo de clase de por si es todo a través de aplicaciones o programas donde de forma interactiva con diferentes actividades se trabajan todos los contenidos usando herramientas interactivas especialmente realizadas para su uso en Pizarras Interactivas (PDI) cada vez más presentes en las aulas.

**Figura 108. Frecuencia utiliza aplicaciones informáticas**



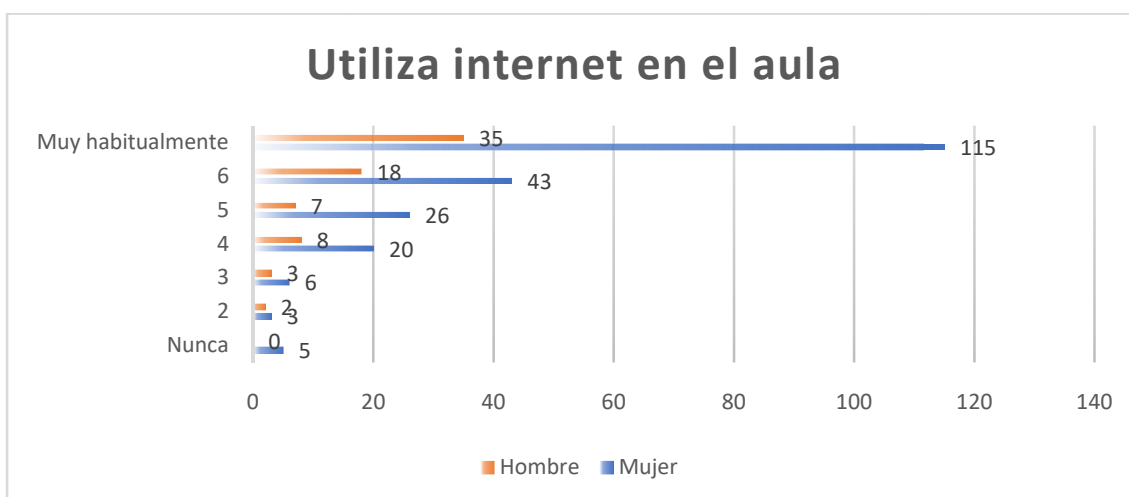
*Nota.* Elaboración propia

#### **4.2.69. Frecuencia con la que utiliza internet en el aula**

Como podemos apreciar en el curso 2020-2021 lo habitual en las aulas de Burgos es el uso generalizado del internet en el aula con un 52,7% de las profesoras haciendo un uso muy habitual en sus aulas y en los hombres un 47,9% hacen un uso muy habitual. En ambos casos la moda está representada por un uso muy habitual seguido de valores de uso altos.

En el lado contrario no se encuentran profesores que indiquen que no usen el internet, pero si 5 profesoras que si lo hacen. Podemos señalar que el acceso a internet se puede producir de muchas formas distintas, a través de los dispositivos de los alumnos en el caso de que dispongan de ellos o por parte del profesorado en el ordenador de aula abriendo diferentes actividades propias o no del libro que usan en el aula o buscando actividades o recursos para usar en el aula como por ejemplo la búsqueda de vídeos en YouTube o actividades online para que todos las puedan ver.

**Figura 109. Frecuencia utiliza internet en el aula**

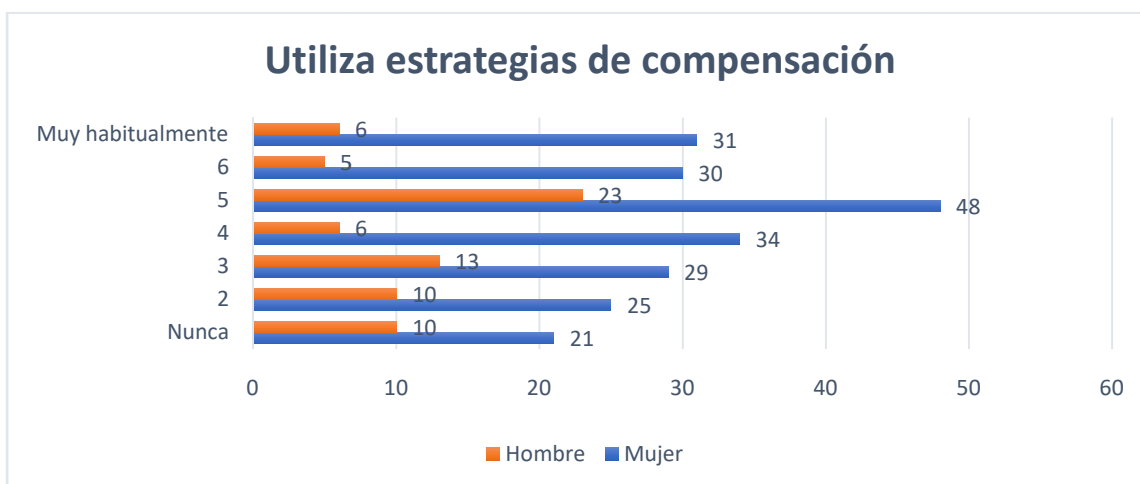


*Nota.* Elaboración propia

#### **4.2.70. Frecuencia con la que trabaja estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias**

Observamos que la moda en ambos géneros es el valor 5 sobre 7. Además, hay un 9.8% de profesoras y un 13,6% de profesores que nunca hacen uso de estas estrategias por lo que sus clases aquel alumnado que no tenga los mínimos necesarios para el intercambio comunicativo según se plantea inicialmente no podrá comunicarse en las actividades o hacerlo de forma no adecuada. Los valores por debajo de la mitad de uso suponen un 45% en el profesorado y un 35% en las profesoras por lo que las profesoras ejercen mayores estrategias de compensación que los hombres en el aula de inglés.

**Figura 110. Frecuencia utiliza estrategias de compensación**



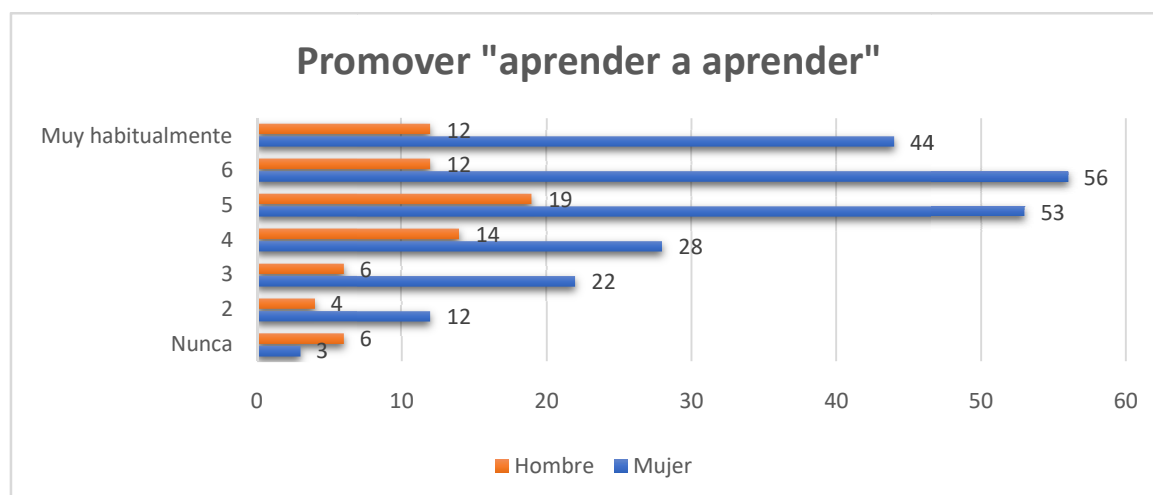
*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.71. Frecuencia con la que realiza actividades para promover “aprender a aprender”

En el caso de las profesoras la moda lo establece el valor 6 sobre 7 y en los profesores el valor 5 sobre 7. El 71,8% de las ellas ha indicado el trabajo de la competencia con valores entre 7 y 5 y en el caso de ellos es el 58% señalándonos como las profesoras ven esta competencia como aspecto muy importante por delante de lo que opinan los profesores.

Podemos ver, además, como en el valor Nunca, los profesores superan a ellas en frecuencia acentuándose la menor importancia dada por estos al trabajo de esta competencia.

**Figura 111. Frecuencia promueve “aprender a aprender”**

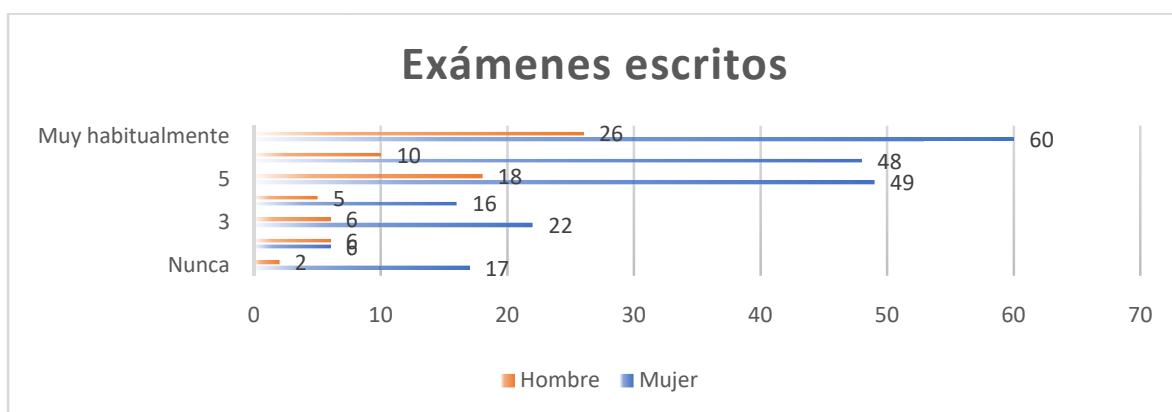


*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.72. Frecuencia con la que realiza exámenes escritos

En la frecuencia de uso de esta herramienta la gran mayoría los usa muy habitualmente y así lo vemos en la moda en ambos géneros que se sitúa en muy habitualmente seguido de los valores 6 y 5 sobre 7 en ambos géneros. Hemos de señalar como el valor Nunca se refleja en 17 profesoras y en solo 2 profesores que pertenece este perfil al profesorado de Infantil donde el trabajo escrito es mínimo y en asignaturas como lengua o matemáticas y no en inglés.

**Figura 112. Frecuencia realiza exámenes escritos**



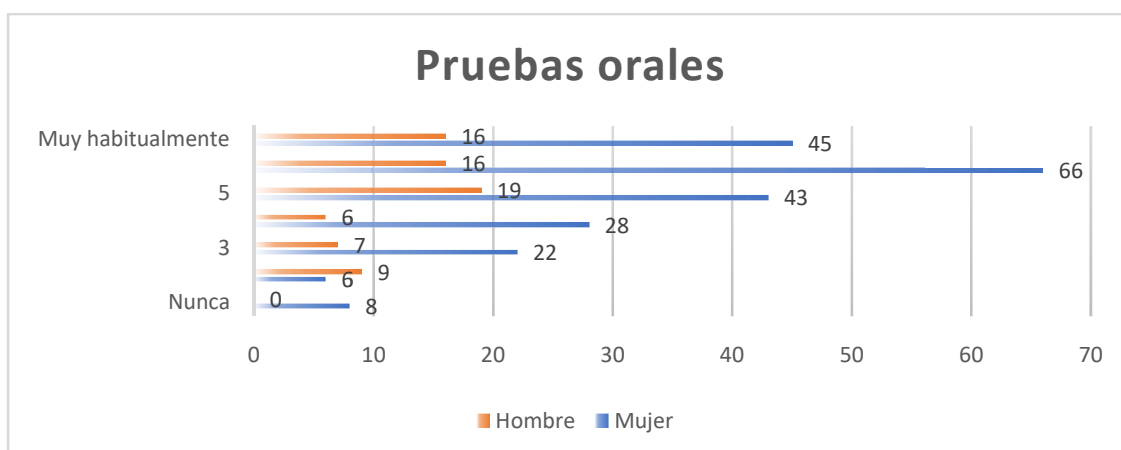
*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.73. Frecuencia con la que realiza pruebas orales

Vemos que se usa bastante la evaluación oral en el aula, aunque un poco menos que la evaluación escrita, la moda en las profesoras es el valor 6 de 7 y en los profesores es el valor 5 mientras que en las pruebas escritas la moda era el valor 7 en ambos géneros. En los valores que representan el valor Nunca hay menos frecuencia por lo que nos indica que es un recurso que casi todos usan, aunque sea en menor medida que las pruebas escritas. En el valor 2 que se corresponde con Casi nunca los hombres superan a las mujeres, en el resto de los rangos ampliamente las mujeres superan a los varones.

En los profesores el 73% indicó valores entre 5 y 7 y en las profesoras el 72,3% en rangos entre el 5 al 7 por lo que es una herramienta cada vez más usada como debe de ser para cumplir con un enfoque comunicativo real.

**Figura 113. Frecuencia realiza pruebas orales**



*Nota.* Elaboración propia

#### **4.2.74. Elementos tecnológicos que usas habitualmente en el aula**

En esta pregunta del cuestionario se preguntaba por distintas herramientas como son los DVD, los reproductores, pantallas digitales, páginas web propias o no, correo electrónico, diccionarios electrónicos, redes sociales, apps, herramientas como malted, e-twinning, blogs, Webquest, diferentes plataformas o similares.

Encontramos que 48 profesoras y 19 profesores siguen haciendo uso de reproductores de video o DVD que solo suponen el 22,5% en las profesoras y un 26% en ellos. Es una herramienta que cada vez está más en desuso y que se reserva a lugares donde todavía no hay ordenadores para trabajar en clase o que el método de trabajo usado requiere el uso de estos debido a que tienen muchos años.

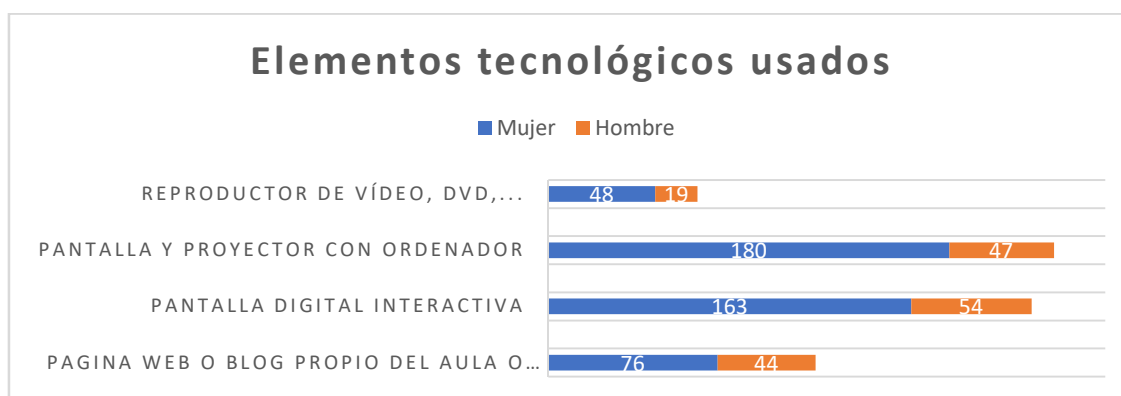
En la actualidad la mayoría de los métodos que dan las editoriales o bien vienen en DVD para su descarga en un ordenador para su instalación o se descargan directamente desde internet por lo que es uso de CD's o DVD's s usado cada vez menos. En el caso de las pantallas con ordenador podemos comprobar que es el más usado por el profesorado seguido muy de cerca por las Pantallas Digitales Interactivas (PDI). En muchos centros todavía no se ha evolucionado y siguen aprovechando las pizarras con ordenador por su menor coste inicial y de mantenimiento.

Como señalan el 84,5% de ellas hacen uso de estas y el 64,3% de ellos lo hace. En el caso de las PDI son el 76,5% de ellas y 73,9% de ellos los que las usan o disponen de ellas en clase. Podemos pensar que en muchos centros probablemente haya de ambos tipos de dispositivos y que algunos profesores en algunas aulas tengan instalados PDI y en otras aulas que visitan tienen pantalla con ordenador.

En cuanto al tener una página web o blog propio de la materia, un 35,6% de las profesoras dispone de una página o blog propio y en los profesores es un 60,2% por lo que podemos apreciar que los hombres suelen trabajar con estas herramientas bien sea por mayor destreza en la elaboración de estas o porque les gusta más las mismas. La diferencia es bastante significativa ya que casi es el doble por parte de ellos.



**Figura 114. Elementos tecnológicos usados**



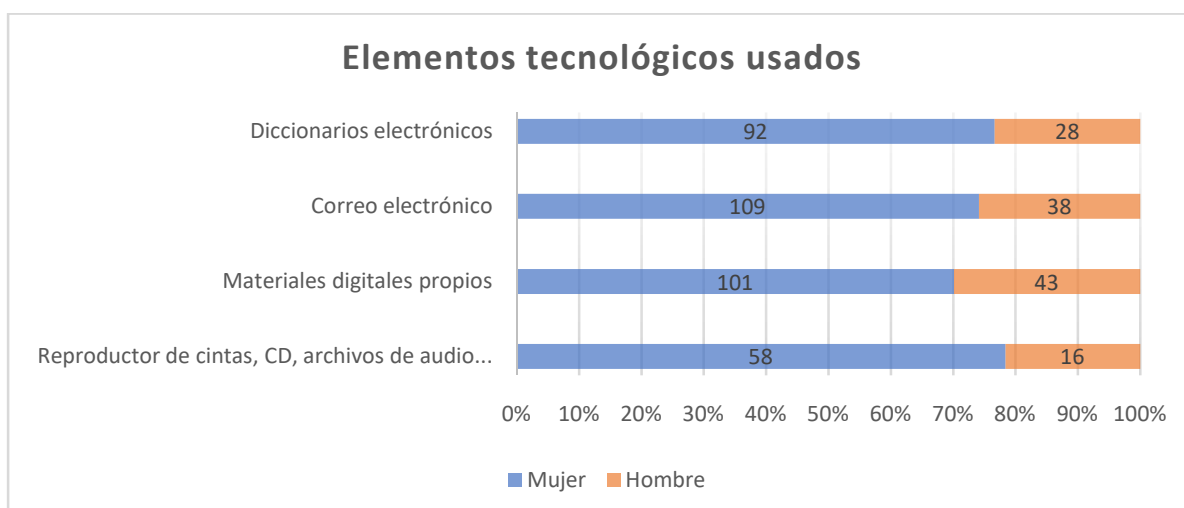
*Nota.* Elaboración propia

En cuanto al uso de los diccionarios electrónicos un 43,1% de ellas hacen uso de estos y un 38,3% de ellos los usan en el aula por lo que son más usados por ellas, aunque la diferencia no es muy significativa.

En cuanto al uso del correo electrónico un 51,1% de las profesoras lo usa y un 52% de ellos lo usa con frecuencia de uso casi idénticos entre ambos géneros con valores muy similares en cuanto a materiales digitales propios que es un 47,4% en ellas y un 58,9% en ellos pudiendo apreciar como en materiales o páginas web donde es el profesor el que las desarrolla, los profesores las usan más que ellas debido a que ellos puede que tengan más conocimiento en su elaboración y desarrollo.

En cuanto al reproductor de cintas, de CD's o archivos de audio podemos ver que ellas con un 27% hacen más uso de los mismos que ellos con un porcentaje de un 21% aunque podemos comprobar que son un dispositivo menos usado que otros como el correo electrónico o diccionarios electrónicos. Cada vez se usan menos los reproductores de CD's o cintas que están tendiendo a desaparecer por métodos más modernos que disponen de sus recursos digitales en la web o en DVD's.

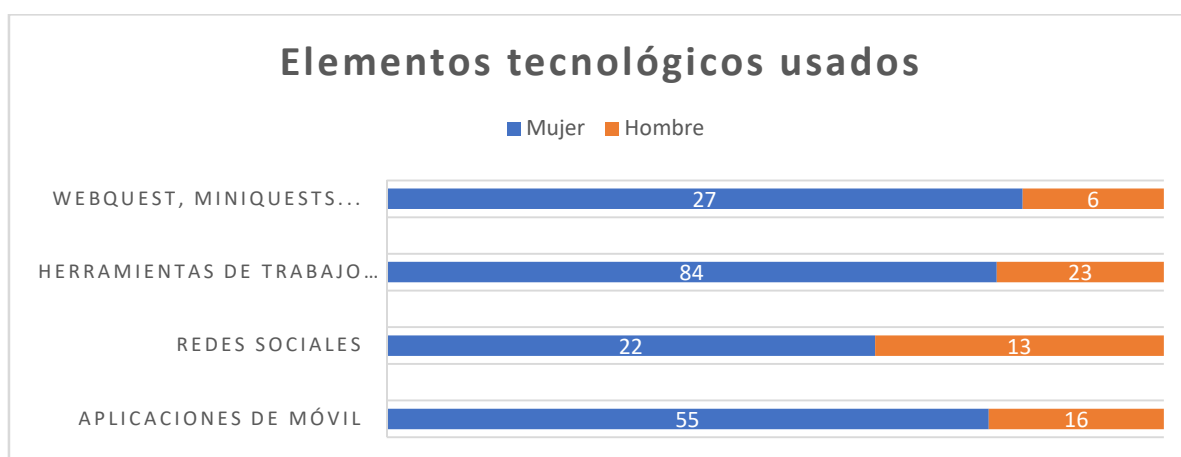
**Figura 115. Elementos tecnológicos usados**



*Nota.* Elaboración propia

Estas herramientas colaborativas fueron usadas por el 39,4% de las profesoras y el 31,5% de los profesores. Debemos recordar que el paso de cuestionarios se desarrolló durante el curso 21-22. En cuanto al uso de las redes sociales solo el 10,3% de ellas las usaron en las aulas y el 17,8% de ellos lo hicieron. Aunque para el alumnado las redes sociales son un gran punto de interés no lo es para el profesorado que además en la mayoría de las ocasiones no domina y puede percibir más como una pérdida de tiempo que como una ayuda en la labor de enseñanza. En cuanto al uso de aplicaciones móviles, el uso de aplicaciones por parte de las profesoras es del 25,8% y el 21,9% de ellos.

**Figura 116. Elementos tecnológicos usados**



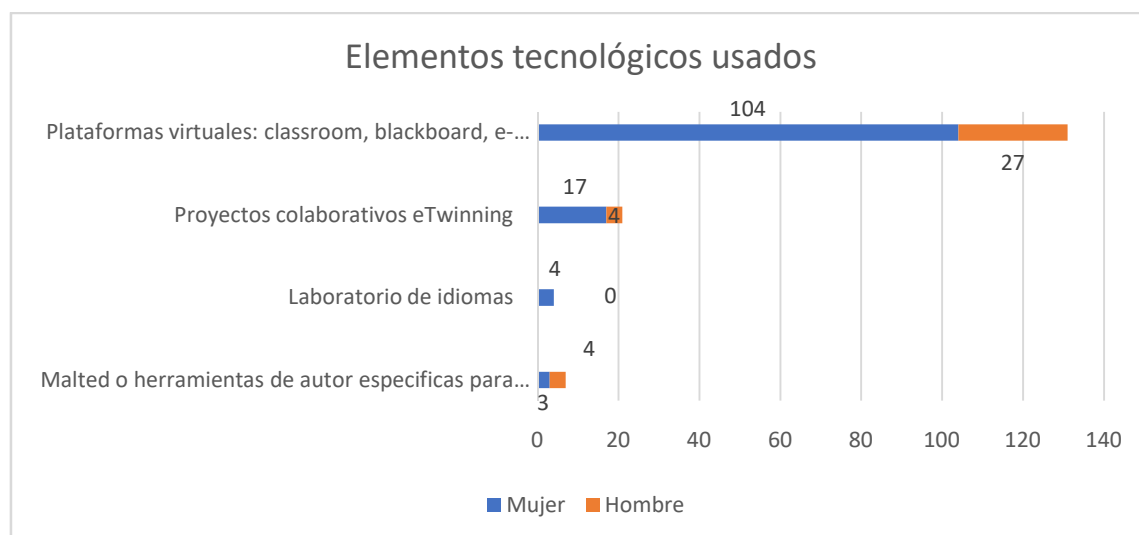
*Nota.* Elaboración propia

Podemos ver que su uso en las aulas de Burgos es más bien reducido representando solo el 7,9% de las profesoras y el 5,4% en ellos. Algunos de los problemas a los que pueden deberse estos bajos resultados son la permanente supervisión necesaria del profesorado a su cargo y el poco tiempo del que disponen los profesores que poco invitan a inscribirse a los mismos.

Donde también observamos bajos resultado es en el uso de los laboratorios de idiomas que podemos ver su uso en solo 4 profesoras y en ningún profesor representando solo un 1,8% de ellas. Estas herramientas tienden a extinguirse debido a los altos costes de mantenimiento y de adquisición inicial. Se requieren equipos específicos individualizados para cada alumno para un trabajo adecuado y que en la actualidad las ventajas que se obtienen se obvian y no se tienen en cuenta debido a los altos costes de los mismos.

En cuanto a las herramientas Malted o de autor específicas de idiomas son muy poco usadas con un 1,4% de ellas y 5,4% de ellos. Es esta es una de las pocas herramientas en la que los profesores superan en frecuencia de uso a las profesoras.

**Figura 117. Elementos tecnológicos usados**



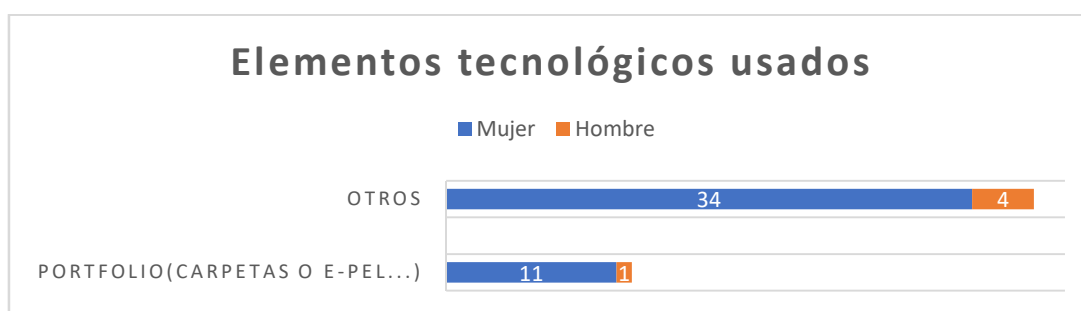
*Nota.* Elaboración propia

En cuanto a otras herramientas no determinadas en la encuesta, un 15,9% de las profesoras así lo señala y solo un 5,4% de ellos han indicado usar otras herramientas

TIC. Es posible que algunos de ellos usen programas a los que tienen acceso gracias a las editoriales.

Por desgracia, podemos observar que solo un 4% de las profesoras hacen uso del e-pal o portfolio y un 1,36% de ellos lo usa por lo que sería conveniente por parte de la administración la dinamización de estas herramientas a través de cursos de formación permanente o similares.

**Figura 118. Elementos tecnológicos usados**



*Nota.* Elaboración propia

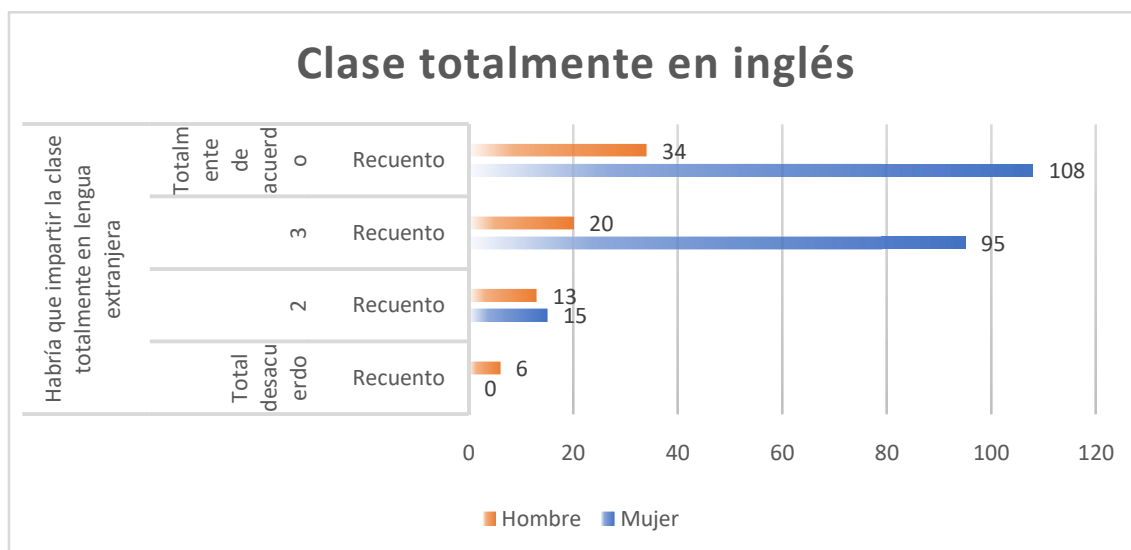
#### **4.2.75. En qué medida estás de acuerdo con impartir la clase totalmente en lengua extranjera**

Otra de las partes del cuestionario trata de saber en qué medida el profesorado está de acuerdo o no con una serie de afirmaciones en cuanto a las clases en el aula de inglés.

En la primera afirmación se cuestiona si las clases deben ser totalmente en inglés en todo momento. El 49,8% de las profesoras señala que está totalmente de acuerdo con la afirmación y un 46,5% de ellos opina lo mismo. Un 43% de las profesoras está de acuerdo con la afirmación y un 27,3% de los profesores está de acuerdo.

Por el lado contrario encontramos a 6 profesores que están totalmente en desacuerdo con la afirmación mientras que ninguna profesora opina así. Como podemos ver se da mucha importancia a la metodología directa de enseñanza haciendo uso de la lengua meta el mayor tiempo posible y relegando al mínimo el uso de la lengua materna en la enseñanza con un aprendizaje inductivo en el que no haya traducción a la lengua materna, sino que se trate de lograr que el alumno piense y hable en inglés la mayor parte del tiempo.

**Figura 119. Clases totalmente en inglés**



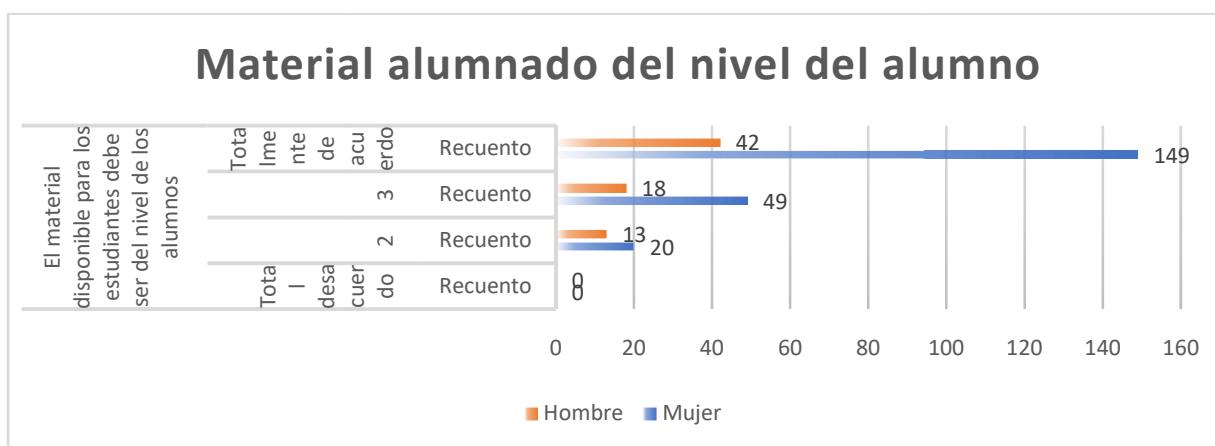
*Nota.* Elaboración propia

#### **4.2.76. En qué medida estás de acuerdo con que el material de los alumnos sea de su nivel**

En cuanto a que el material deba ser del nivel del alumnado podemos ver que una amplísima mayoría de las profesoras así lo señala con un 68,3% que está totalmente de acuerdo y un 57,5 de ellos opinan lo mismo. Hay una diferencia de más de 10 puntos entre géneros creyendo más ellas en que el material debe estar adaptado que lo que ellos opinan. Un 22,4% de las profesoras está de acuerdo y ellos en un 24,6%.

Por otro lado, un 9,17% de ellas indica que están en desacuerdo con la adaptación de materiales creyendo, por tanto, que deben ser más materiales auténticos y que son los alumnos los que deben adaptarse al nivel que exige el aprendizaje de esos contenidos. En los profesores los que están en desacuerdo son el 17,8% lo que supone 8 puntos más que ellas. No hay profesoras o profesores que estén totalmente en desacuerdo con la adaptación de materiales.

**Figura 120. Material alumnado nivel alumno**



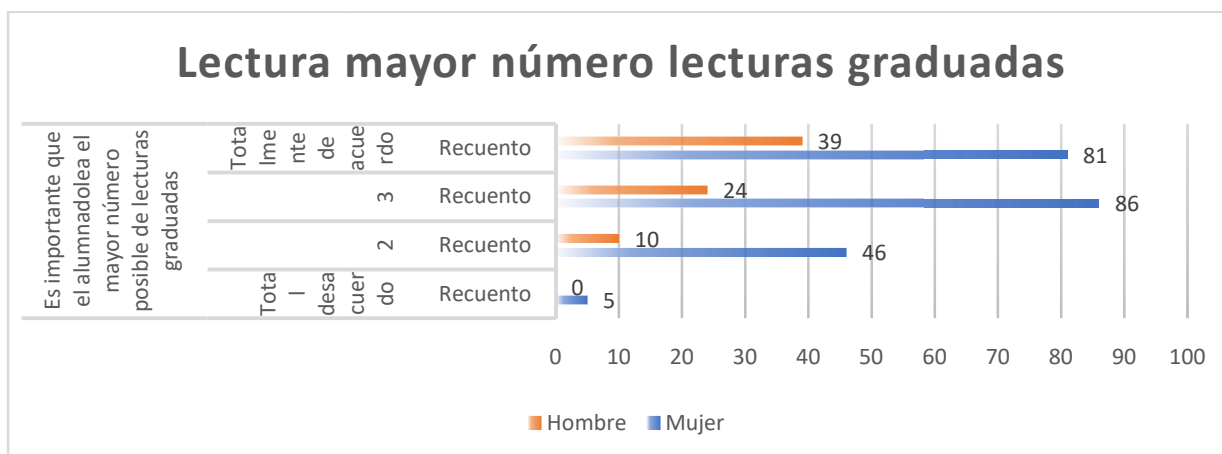
*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.77 En qué medida estás de acuerdo con que el alumnado lea el mayor número posible de lecturas graduadas

En cuanto a la lectura de lecturas graduadas para el alumnado podemos ver cómo es también mayoría los profesores/as que están totalmente de acuerdo y de acuerdo el uso de las mismas en el aula. Suponen el 76,6% de las profesoras las que así lo señalan y el 86,3% de ellos.

Por el lado contrario, el 21,1% de las profesoras indican que no están de acuerdo y un 2,2% totalmente en desacuerdo con el uso de las mismas. En el caso de los profesores un 13,6% están en desacuerdo con su uso y ninguno indica que este totalmente en desacuerdo con su uso en clase.

**Figura 121. Lectura lecturas graduadas**



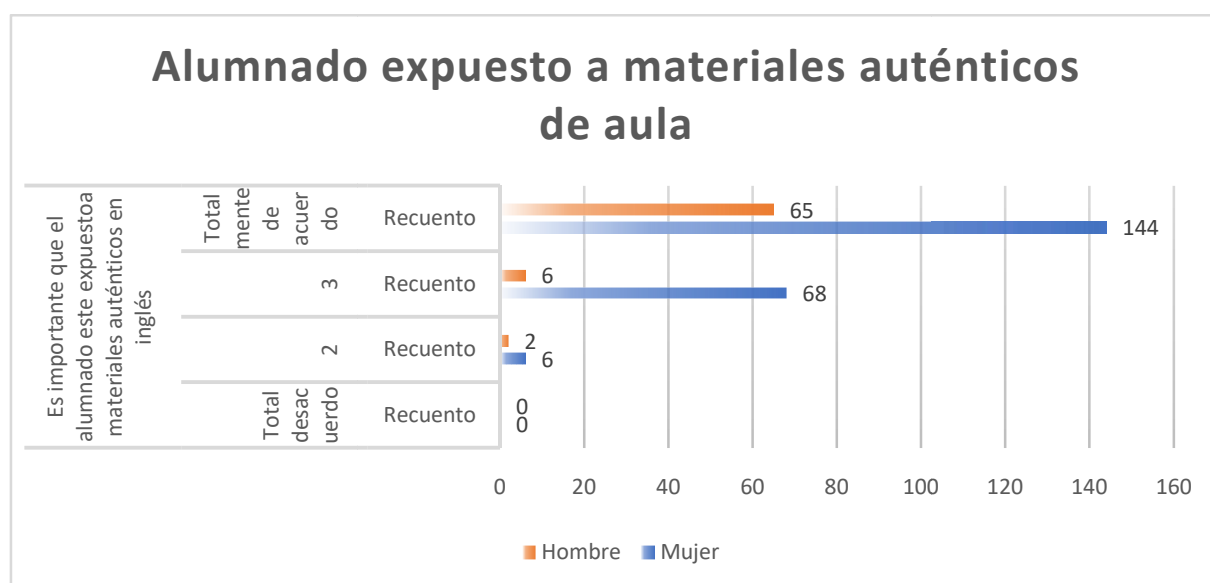
*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.78. En qué medida estás de acuerdo con que el alumno este expuesto a materiales auténticos de aula

Como podemos ver en los resultados, el 66% de las profesoras está totalmente de acuerdo con el uso de materiales auténticos en el aula de inglés y por el lado de los profesores es el 89% los que están totalmente de acuerdo. Un 31,1% de las profesoras están de acuerdo con el uso de estos materiales mientras que un 8,2% de ellos también lo están.

No hay ningún/a profesor/a que están totalmente en desacuerdo con la afirmación. Si que hay un 2,75% que no están de acuerdo de ellas con la afirmación y un 2,73% de ellos opinan lo mismo.

**Figura 122. Exposición alumnado a materiales auténticos**



*Nota.* Elaboración propia

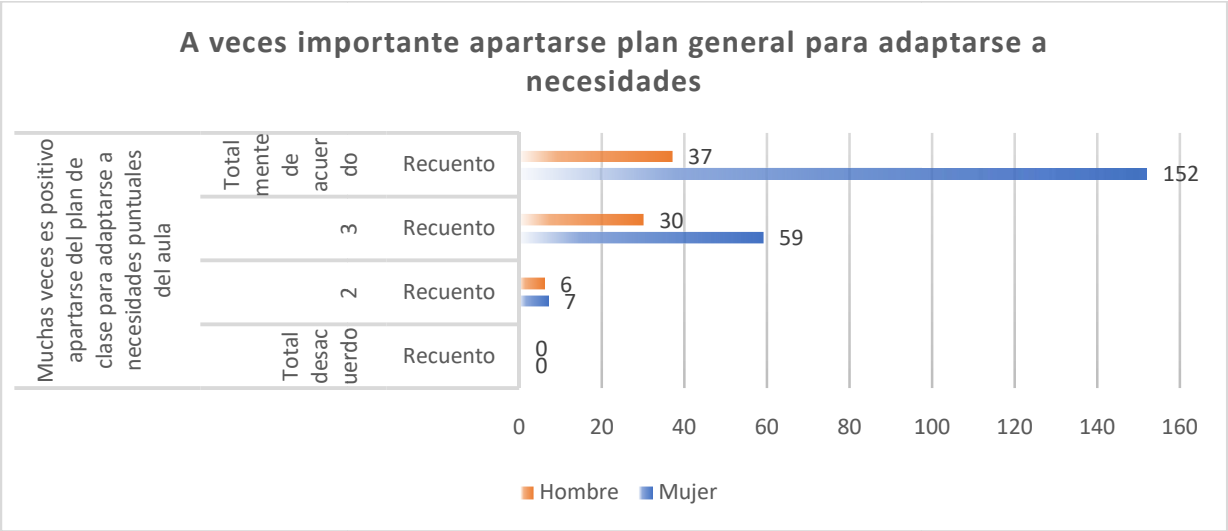
#### 4.2.79. En qué medida estás de acuerdo con que a veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales

En relación con la adaptación al ritmo que necesitan los alumnos en momentos concretos son muchos los que abogan por esta medida y están totalmente de acuerdo con adaptarse y cambiar el ritmo de aprendizaje para poder continuar posteriormente con el ritmo habitual. Así lo creen el 69,7% de las profesoras y el 50,6% de ellos que

están muy de acuerdo con la afirmación de la necesidad de adaptación del plan, aunque de forma puntual.

El 27% de ellas están de acuerdo también con la afirmación y un 41% de ellos así señalan con una diferencia significativa superior a 13 puntos en el caso de ellos. En el lado contrario encontramos a solo un 3,2% que no está de acuerdo con la afirmación frente a un 8,2% de los profesores, viendo que son 5 puntos más que las mujeres.

**Figura 123. A veces importante apartarse del plan general**



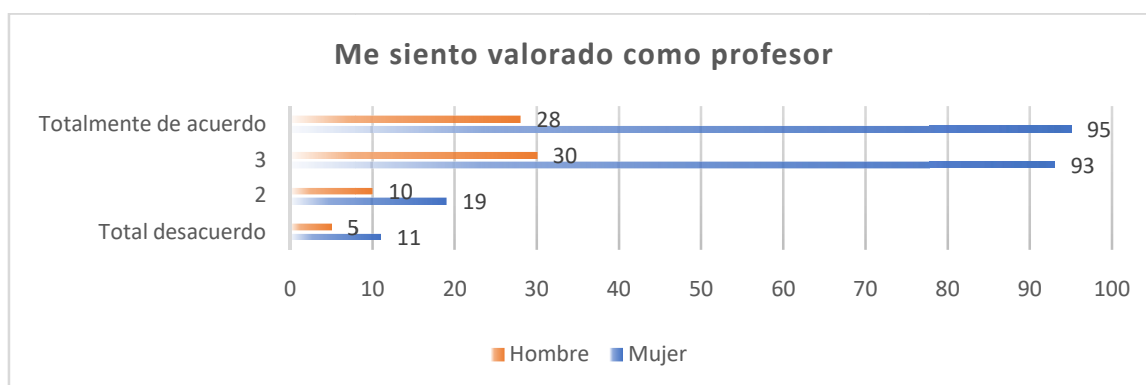
Nota. Elaboración propia

#### 4.2.80. En qué medida estás de acuerdo con sentirse valorado como profesor

Se desvela, además, que el profesorado se siente muy motivado y con pasión a la hora de desarrollar su trabajo, aunque notan muy poco el apoyo que reciben de la sociedad. El 43,5% de las profesoras están muy de acuerdo con sentirse valorados como profesoras frente a un 38,3% de ellos. Un 42,6% de ellas se sienten valoradas frente a un 41% de ellos. En el lado contrario encontramos a los que no están nada de acuerdo en que son valorados que representan en ellas el 5% y en ellos el 6,8%. Un 8,7% de ellas no se sienten valoradas y un 13,6% de ellos opina lo mismo.



**Figura 124. *Me siento valorado como profesor***

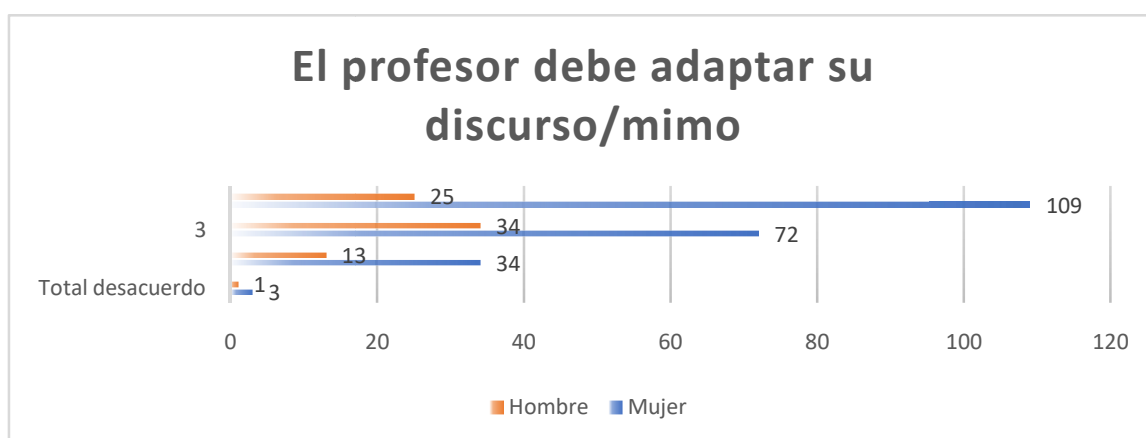


*Nota.* Elaboración propia

#### **4.2.81. En qué medida estás de acuerdo con que el profesorado de inglés debe adaptar su discurso/mimo para ser entendido.**

A tal efecto, comprobamos como el 50% de las profesoras ven muy adecuado la adecuación del discurso y el mimo en el aula frente al 34,2% de los profesores. Vemos que ellas le dan bastante más importancia a estos aspectos que ayudan mucho al alumno a mejorar en el aprendizaje del nuevo idioma. Un 33% de ellas creen que es importante frente a un 46% de ellos por lo que el profesorado masculino considera importante este aspecto de la lengua, aunque en menor medida que ellas. Por el lado contrario, un 15% de ellas no está de acuerdo con la afirmación frente a un 17% de ellos y solo encontramos a 3 profesoras que no están nada de acuerdo con la afirmación y un solo profesor que representan únicamente el 1,3% de ellas y ellos.

**Figura 125. *Profesor debe adaptar discurso/mimo***



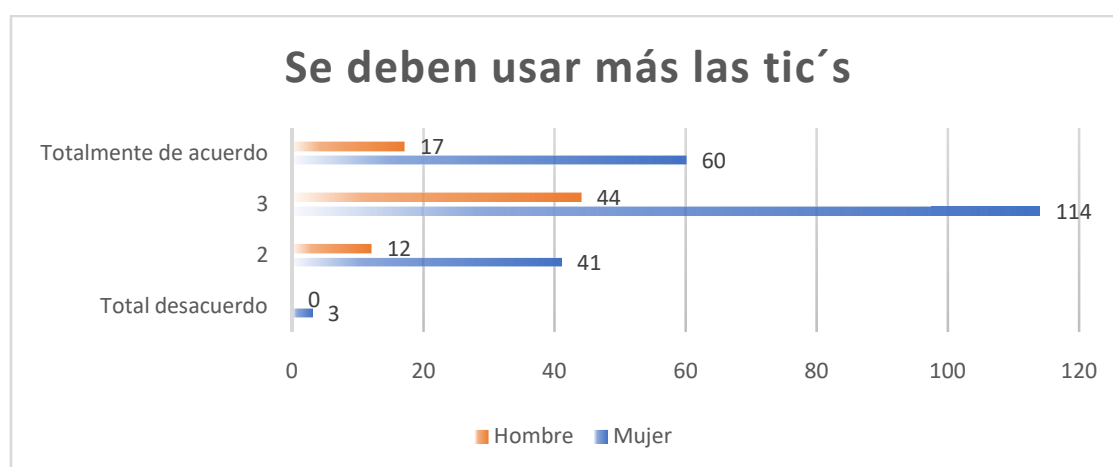
*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.82. En qué medida estás de acuerdo con que se deberían usar más las TIC en las clases de inglés

Podemos ver que la moda en ambos géneros es el valor de acuerdo con la afirmación de que se deben usar más TIC en las aulas con un valor de un 52,5% de ellas y de un 60,2% de ellos superando en 8 puntos por parte de ellos. Un 27,5% de las profesoras están muy de acuerdo con un mayor uso de las mismas en el aula mientras que un 23,2% de ellos opinan así siendo la diferencia en el género muy estrecha.

Por otro lado, los que no están de acuerdo con la afirmación suponen un 18,8 % de ellas y un 16,4% de ellos por lo que la diferencia es bastante alta entre géneros señalando que las mujeres creen menos en las bondades de las TIC que ellos. Solo un 1,3% de ellas indica que no están nada de acuerdo con que se deben usar más las mismas y ningún profesor señala esta opción.

**Figura 126. Se deben usar más las TIC**



*Nota.* Elaboración propia

#### 4.2.83. En qué medida estás de acuerdo con que la buena y efectiva comunicación en inglés es el único fin de la clase de inglés

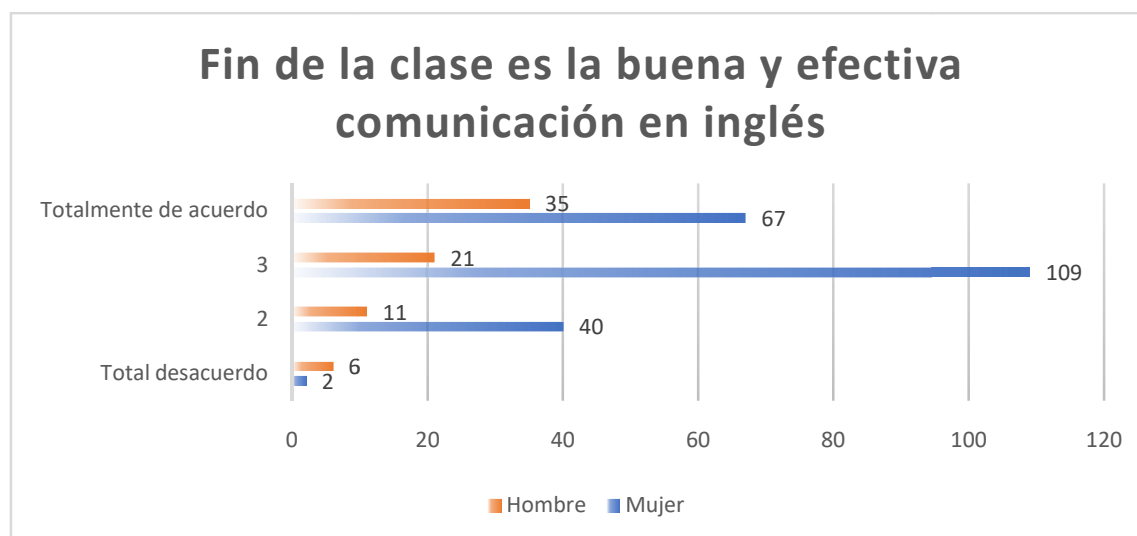
Podemos ver en los resultados que la moda en el caso de los hombres es que están muy de acuerdo con la afirmación en cuanto al fin de la clase de inglés en un 47,9% de los casos y las profesoras son un 30,7%. La diferencia es bastante significativa con una diferencia de más de un 17%. Es posible que ellas den importancia a la comunicación en

el aula, aunque igual contemplan más objetivos como los lingüísticos, en cambio ellos si le dan en mayoría esa importancia que los nuevos enfoques requieren.

Por otro lado, indicar que la moda en ellas es el valor de acuerdo que representa un 50% del total, por lo que ellas le dan importancia, aunque no máxima a esta competencia en la asignatura de inglés. Ellos en este valor están representados en un 28,7%.

Si que encontramos unos cuantos casos de profesoras/es que no están de acuerdo con que el objetivo de la clase sea solo la buena y efectiva comunicación en inglés, representando un 18,3% de las profesoras que no están de acuerdo y un 0,9% que no están nada de acuerdo. En el género masculino un 15% no creen en que este sea el fin de la clase y un 8,2% nada de acuerdo con el fin. Podemos indicar que estos porcentajes representan a un porcentaje alto de profesores que debieran ir cambiando su concepto ya que los nuevos enfoques comunicativos y la propia ley así lo exigen.

**Figura 127. Fin de la clase efectiva comunicación**



*Nota.* Elaboración propia

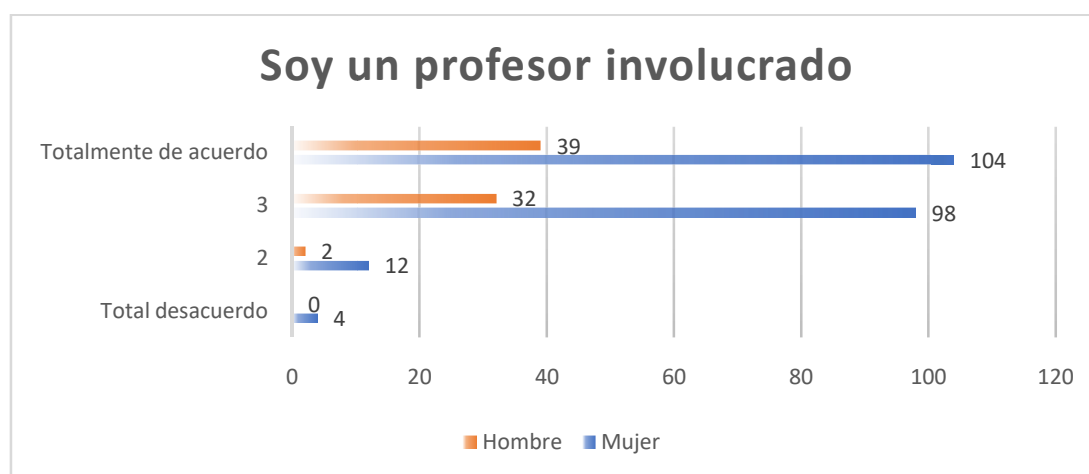
#### **4.2.84. En qué medida estás de acuerdo con que soy un profesor muy involucrado**

Podemos ver que el profesorado señala en su gran mayoría que se sienten muy involucrados en su trabajo siendo la moda el valor de mayor involucración por parte del profesorado en ambos géneros. Representa en ellas el 47,7% y en ellos el 53,4% por lo

que, aunque la diferencia es pequeña, vemos mayor implicación por parte de los profesores. El segundo valor más representado es el de sentirse involucrados con un 44,9% de ellas y en ellos es el 43,8%.

En el lado contrario encontramos un 5,5% de ellas que indican que no están de acuerdo con la afirmación de ser involucradas y solo un 1,8% no se sienten nada involucrados con su trabajo. En ellos solo 2,7% indican no ser involucrados con su trabajo y ningún profesor está nada de acuerdo.

**Figura 128. Soy un profesor involucrado**



*Nota.* Elaboración propia

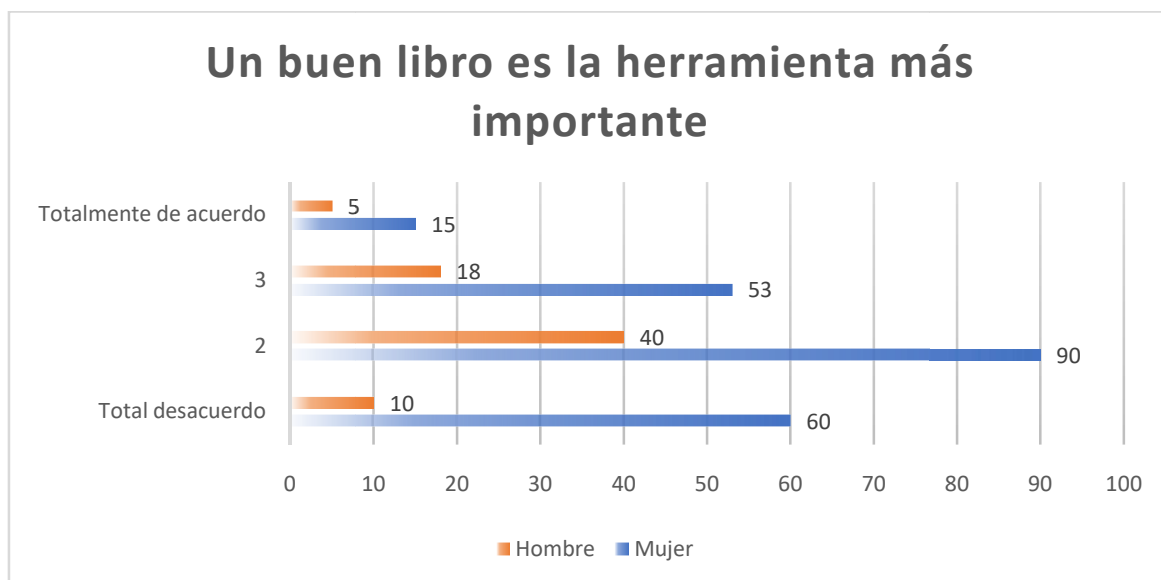
#### **4.2.85. En qué medida estás de acuerdo con que un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés**

Según los resultados que aportan los cuestionarios podemos observar como la moda en ambos géneros se encuentra en valores que están en desacuerdo con la afirmación, por lo que el libro es posiblemente una buena herramienta, pero no para el profesorado de Burgos. Así lo indican un 41,2% de ellas y un 54,7% de ellos. Un 27,5% de ellas consideran nada importante a los libros y un 13,6% de ellos consideran nada importante esta herramienta por lo que ambos géneros consideran poco o nada el uso de los libros de texto.

En el lado opuesto, un 24,3% de ellas considera importante el libro como herramienta más importante frente a un 24,6% de ellos. Los que consideran muy importante esta

herramienta son un 6,8% de ellos y ellas. Podemos observar cómo un 30% del profesorado todavía consideran importante o muy importante esta herramienta en el aula por lo que es muy probable que su metodología sea tradicional.

**Figura 129. Un buen libro la herramienta más importante**



*Nota.* Elaboración propia

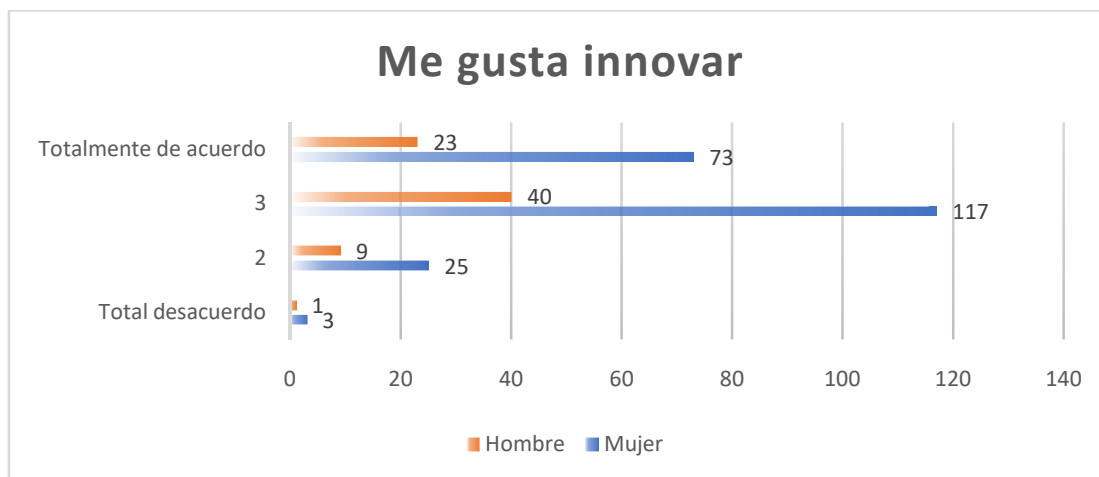
#### **4.2.86. En qué medida estás de acuerdo con que me gusta innovar**

En los resultados encontramos como la moda se encuentra en ambos géneros en valores que afirman que al profesorado le gusta innovar y además los valores más presentes son los que están de acuerdo o totalmente de acuerdo por lo que el profesorado está comprometido con el cambio y mejora de su trabajo y menos pensando en lo monotonía en su práctica diaria de trabajo. Un 53,6% de ellas así lo indican señalando que están de acuerdo en el gusto por innovar y un 33,4% de ellas están muy de acuerdo. Un 54,7% de ellos están de acuerdo por el gusto por innovar y un 31,5% de ellos están muy de acuerdo con innovar.

En el lado contrario, un 11,4% de las profesoras no les gusta innovar y solo un 1,3% de ellas nada de acuerdo con innovar. En los profesores un 12,3% no están de acuerdo con innovar y solo 1 profesor señala que no está nada de acuerdo con innovar. Observamos, pues, que un porcentaje cercano al 90% de ellos y ellas les gusta innovar aspecto muy a

tener en cuenta ya que es un profesorado comprometido con la mejora en su práctica diaria en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

**Figura 130. *Me gusta innovar***



*Nota.* Elaboración propia

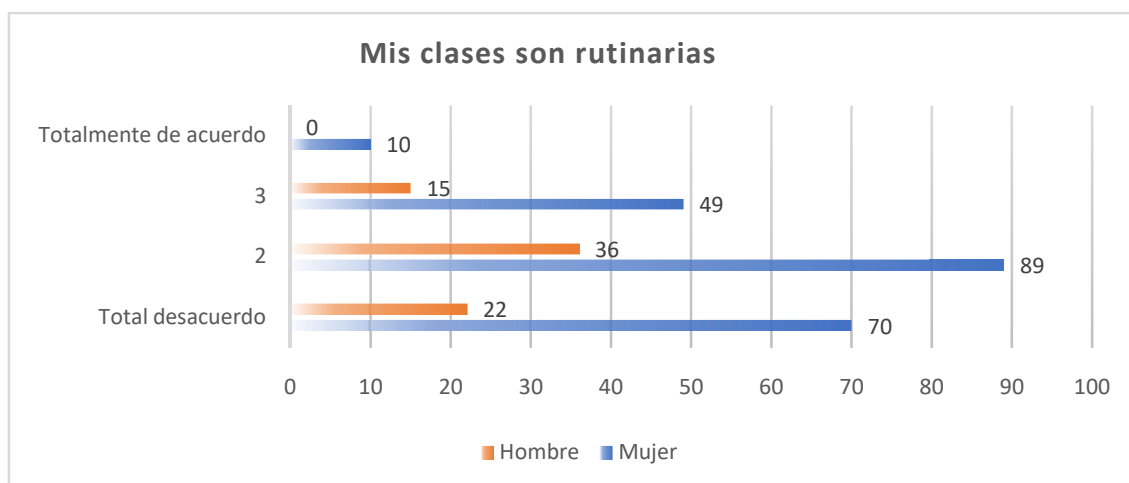
#### **4.2.87. En qué medida estás de acuerdo con que mis clases son rutinarias**

Como vemos en los resultados es una amplia mayoría la que señala que sus clases no son rutinarias y la moda en ambos géneros se sitúa en no estar de acuerdo con la afirmación de que sus clases son rutinarias. Esto es importante para el alumnado y la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que reciben los mismos.

El valor moda de ellas ha sido elegido por el 40,8% y el valor de que están en total desacuerdo es del 32,1%. En los profesores el 49,3% indica no estar de acuerdo con la afirmación y el 30,1% están nada de acuerdo con la afirmación. Por otro lado, encontramos un 22,4% que indican que suelen hacer clases rutinarias y un 4,5% de ellas las hace muy habitualmente este modelo de clase.

En los profesores un 20,5% indica que suelen hacer clases rutinarias, aunque no siempre y ningún profesor señala que las hace siempre de forma habitual. Ellas, en este caso, suelen hacer las clases más rutinarias que ellos.

**Figura 131. Mis clases son rutinarias**



*Nota.* Elaboración propia

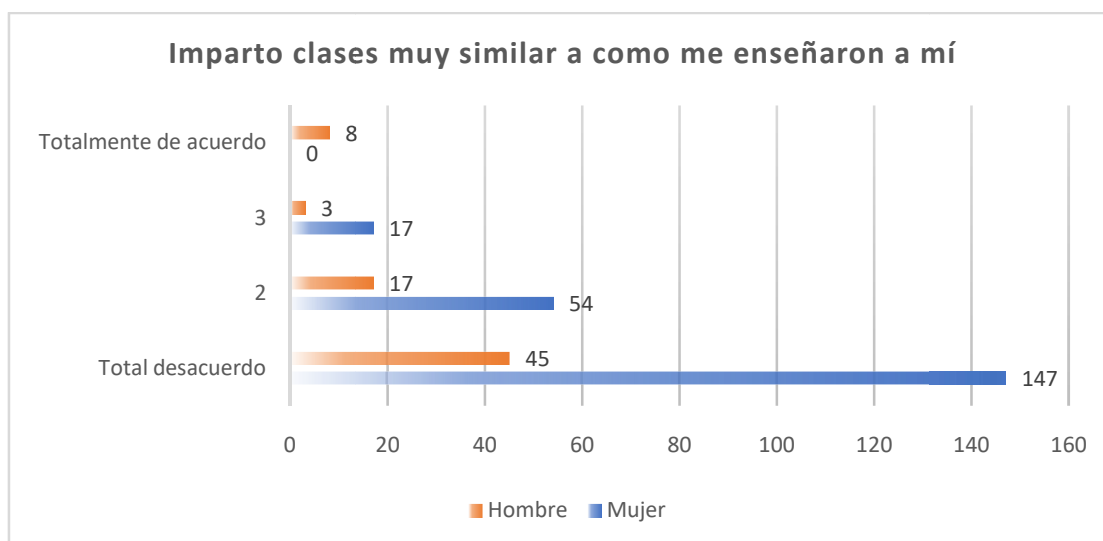
#### **4.2.88. En qué medida estás de acuerdo con que imparto clase de forma similar a como me enseñaron a mí como alumno**

Por suerte, podemos comprobar cómo es mayoría del profesorado el que no está de acuerdo con que imparte igual a como le enseñaron que solía ser con métodos tradicionales y memorísticos. Es por cierto la moda en ambos géneros el no estar nada de acuerdo con la afirmación con un 67,4% de las profesoras y un 61,6% de ellos.

Además, los que no imparten clases a como ellos las recibieron en el pasado suponen un 24,7% de las profesoras por lo que supone más de un 92% de ellas las que no imparten así sus clases y ellos suponen un 23,2% los que no están de acuerdo con la afirmación suponiendo un total de más de 83% que no usa metodología a como ellos la recibieron. En el lado contrario, encontramos a un 10,9% de ellos que están muy de acuerdo con que imparten clases a como ellos las recibieron en su periodo de formación y ninguna profesora opina de esta forma.

Los que están de acuerdo con que imparten igual son un total de un 7,7% de las profesoras y un 4,1% de ellos. Podemos señalar así que es una amplísima mayoría la que indica no usar metodologías a las que percibieron en el pasado y que se adaptan a los nuevos tiempos y nuevas necesidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

**Figura 132. Imparto clases al igual que me enseñaron**



*Nota.* Elaboración propia

#### **4.2.89. En qué medida estás de acuerdo con que la presencia de un asistente de conversación ayuda a resolver los problemas, aspectos culturales y sociales de la lengua**

Se aprecia como una gran mayoría indica que están de acuerdo con que los asistentes de conversación ayudan a resolver problemas que el profesorado o el alumnado va encontrando en el proceso de aprendizaje de la asignatura de inglés. Un 42,2% de las profesoras opinan que están muy de acuerdo con la afirmación y que solventan muchísimos problemas del aula.

En el caso de los profesores supone un 52%, es decir, ellos le dan más importancia a éstos que ellas. Por otro lado, un 32,1% de ellas los considera importantes, y un 21,9% de ellos los considera importantes.

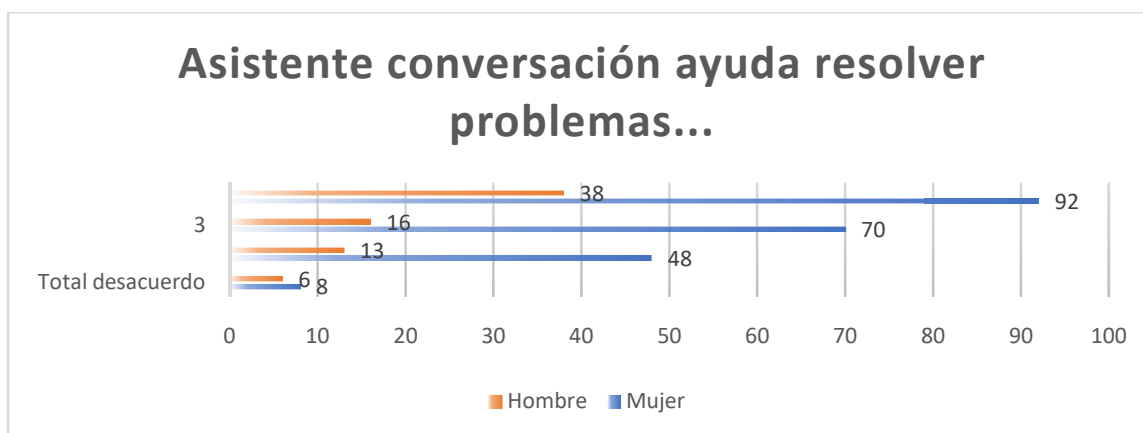
Por otro lado, un 22 % de las profesoras indica que no los considera importantes a éstos en el aula. En el caso de los profesores un 17,8% no los considera importantes y que no resuelven problemas importantes.

Un 3,6% de ellas los considera nada importantes y en el caso de ellos es un 8,2% los que así los considera. Podemos ver como ellos les consideran más importantes que ellas,



aunque en términos numéricos los valores que están de acuerdo o muy de acuerdo son similares.

**Figura 133. Asistente conversación resuelve problemas**



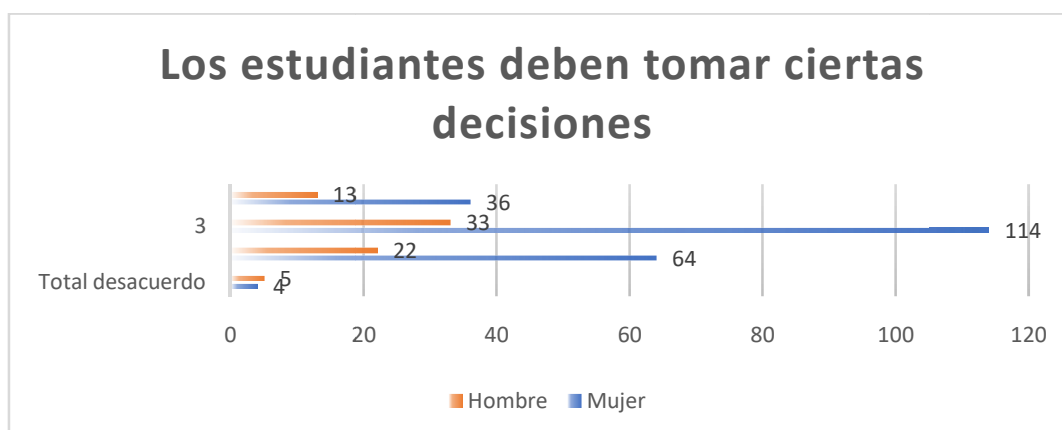
*Nota.* Elaboración propia

#### **4.2.90. En qué medida estás de acuerdo con que el alumnado deben tomar ciertas decisiones dentro del aula**

Podemos señalar que en su mayoría el profesorado cree que los alumnos necesitan tomar ciertas decisiones. De hecho, la moda en ambos géneros es el valor que señala que están de acuerdo con que sean los alumnos los que tomen ciertas decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje siendo el 52,2% de ellas y el 45,2% de ellos. Los que opinan que están muy de acuerdo en que éstos tomen decisiones son un 16,5% de ellas y el 17,8% de ellos.

En el lado contrario, el 29,3% de ellas no están de acuerdo con que tomen ciertas decisiones y el 30,1% de ellos opina igual. Los que no están nada de acuerdo con la afirmación son el 1,8% de ellas y el 6,8% de ellos tampoco creen nada en que deban estos tomar decisiones.

**Figura 134. Estudiantes deben tomar ciertas decisiones**



*Nota.* Elaboración propia

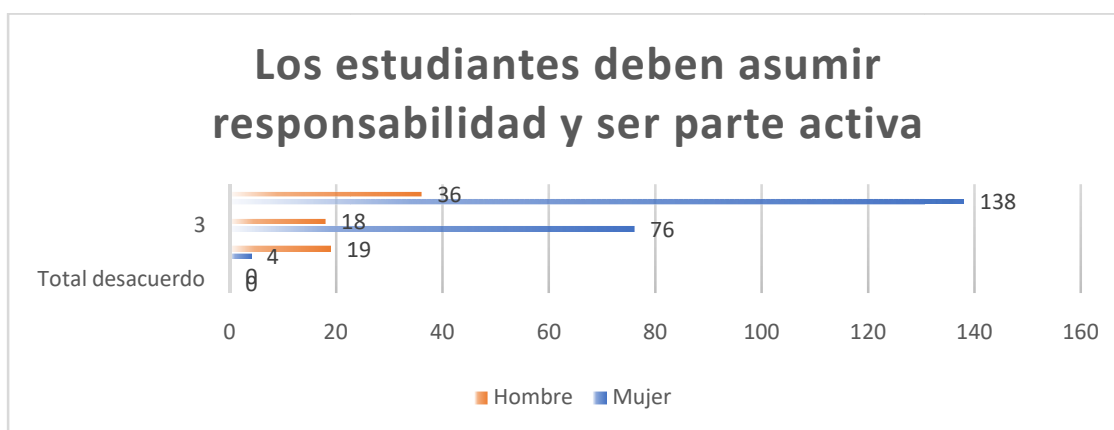
#### **4.2.91. En qué medida estás de acuerdo con que el alumnado deba asumir cierta responsabilidad dentro del aula**

La mayoría del profesorado cree que el alumnado debe asumir ciertas responsabilidades dentro del aula de inglés siendo parte activa de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Un total de un 63.3% de las profesoras opinan que están muy de acuerdo con la afirmación y un total de 49,3% de los profesores creen lo mismo. La diferencia es significativa con una diferencia de casi 15 puntos, señalando que las profesoras dan más importancia a este clave aspecto en la educación que como ha sido demostrado en otros estudios ayuda a reducir la violencia y mejora el rendimiento académico.

Las que están de acuerdo, aunque en menor grado son un 34,8% que consideran algo importante estos dos aspectos y por parte de ellos es un 24,6% viendo también la diferencia de 10 puntos entre ambos géneros. Por el lado contrario, lo que no consideran el que estudiantes asuman responsabilidad y sean parte activa, son un 26% de ellos y solo un 1,8% de ellas, por lo que el profesorado masculino considera menos o nada importante la responsabilidad del alumnado en el aula, asumiendo ellos mismos esa responsabilidad y generando más probablemente un alumnado menos activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por suerte, no encontramos ni un solo profesor/a que considere nada importante estos aspectos tan importantes a llevar a cabo con el alumnado en la actualidad. Debemos recordad que las leyes educativas (LOMCE y LOMLOE) consideran estas características a tener en cuenta y a llevar a cabo en el aula en la actualidad.

**Figura 135. *Estudiantes deben asumir responsabilidad***



*Nota.* Elaboración propia

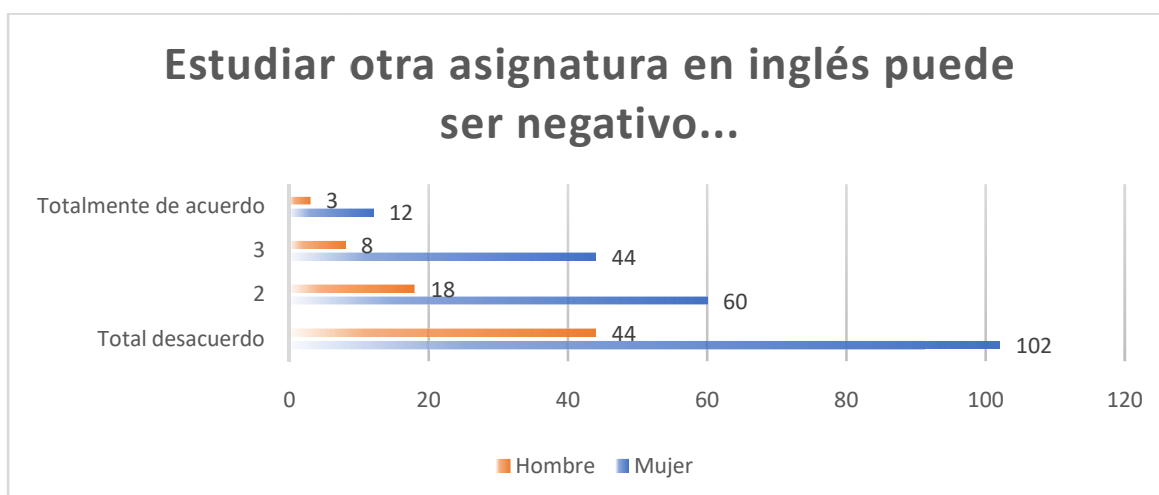
#### **4.2.92. En qué medida estás de acuerdo con que estudiar otra asignatura en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección del idioma**

Podemos observar en los resultados como la moda en ambos géneros es el valor de total desacuerdo con la afirmación de que estudiar otra asignatura en inglés puede ser negativo representando este valor el 46,7% de las profesoras y el 60,2% de ellos. Vemos una diferencia significativa de más de 13 puntos entre ambos géneros, por lo que los profesores creen más en las ventajas de los planes CLIL que ellas.

No obstante, debemos señalar que ellas en un 27,5% opinan que están en desacuerdo, por lo que un 74% de ellas o creen mucho o algo en los programas CLIL. Por parte de ellos, el 24,6% indica que cree algo en estos proyectos por lo que un 84% o los considera muy importantes o los considera algo importantes.

Por otro lado, solo un 5,5% de las profesoras señala que no es nada beneficioso el impartir otra asignatura en inglés y en ellos supone el 4,1% por lo que podemos comprobar cómo está extendida la idea de los beneficios de los programas CLIL. Si podemos indicar que un 20,1% de ellas indica que está de acuerdo con que no es beneficioso la impartición de otra asignatura en inglés y en ellos es un 10,9%. Podemos ver que el género femenino cree menos en las bondades de los Programas bilingües y más en las desventajas de estos, aunque, por suerte, es mayoría el profesorado que ve las ventajas asociadas.

**Figura 136. Estudiar otra asignatura en inglés puede ser negativo**



*Nota.* Elaboración propia

#### **4.2.93. Correlaciones más significativas encontradas entre las variables del estudio**

Para describir las correlaciones halladas en el estudio dividiremos su descripción en función del número total que una misma variable tenga con el resto por orden ascendente. Por ello, detallaremos primero las variables que más correlaciones tengan con el resto para finalizar con las que tenga una única correlación.

##### **Variable nivel alto de formación en inglés oral**

En nuestra investigación se halla también una correlación positiva asociada a la formación en inglés oral y en inglés escrito con un valor positivo muy alto de 0,832 indicándonos que de forma habitual el profesorado con alto nivel de competencia oral suele tener un alto nivel de competencia escrita. Como señala Sacco (2015) “El lenguaje oral, la lectura y la escritura se desarrollan de manera interrelacionada” indicando, además, que el desarrollo del sistema comunicativo y lingüístico hacen posible el aprendizaje de la lectura y la escritura, habiendo una gran relación entre ambas competencias como hemos encontrado en los resultados.

También se asocia correlación entre la posesión de un nivel alto en inglés oral por parte de los profesores con una formación alta en TIC para la enseñanza de idiomas con un valor de 0,534. El uso de las TIC en la enseñanza de la lengua inglesa como segunda lengua ha demostrado que mejoran de forma significativa los objetivos pedagógicos

propuestos además de tener una mejora sustancial en las competencias lingüísticas de los alumnos, tanto en escritura, en lectura, en comprensión oral como en el desarrollo de vocabulario por lo que podemos ver lo significativo de esta correlación.

Es muy probable que este profesorado durante su formación académica haya usado o visto diferentes herramientas TIC aplicadas a los idiomas y que apueste por esa formación que le ha podido dar buenos resultados en su periodo de formación (Røkenes & Krumsvik, 2016). En la actualidad las TIC están presentes en todo con un gran desarrollo en el mundo educativo tras el periodo COVID facilitando durante todo este tiempo el aprendizaje de muchos alumnos debido a la versatilidad que otorgan.

La escuela actual no puede ser ajena a la era digital donde los alumnos son todos nativos digitales y que requieren profesorado actualizado incorporando aquellas tecnologías que favorezcan el aprendizaje de los alumnos generando aprendizaje y conocimientos de la información tan abundante en la TIC (Cuenca del Agua, 2013). Como profesores debemos brindar lo que más favorezca a los procesos de enseñanza aprendizaje y debemos ver como las Nuevas Tecnologías desarrollan o ayudan en su desarrollo a otras competencias hasta en el propio profesorado.

Podemos observar con otras correlaciones encontradas como la variable edad tiene relación con el mayor conocimiento o uso de las TIC donde hay una doble correlación entre la edad y el mayor uso de las TIC en el aula con un valor de  $-0,159$  señalándonos como se hace menor uso por el profesorado más mayor al igual que si formación en TIC que se relaciona con  $-0,18$  indicándonos que el profesorado más joven tiene mayor formación que el más mayor. Este problema es habitual en el aula no solo de inglés y que, aunque ha habido mejoras tras el periodo COVID todavía existe mucho profesorado sobre todo con una edad mayor de 60 años propensos a tener tecno fobia cuando deben hacer uso de las mismas ya sea por miedo o por frustración cuando interactúan con ellas (Negrin y Romero, 2021).

Un nivel alto de competencia oral por el docente también se asocia con niveles altos en conocimiento de Pedagogías específicas de la enseñanza inglés con un valor de  $0,637$ . En la actualidad en las aulas de idiomas el enfoque comunicativo es el que debe primar por encima de otras metodologías de enseñanza en la enseñanza de un idioma por lo que

se requiere profesorado que sea competente a nivel oral y que potencie esta competencia requiriéndose para ello el conocimiento de distintas Pedagogías y técnicas para la enseñanza de idiomas que en gran parte han aprendido durante su periodo de formación universitaria.

Los planes formativos actuales en las distintas universidades ya contemplan de una forma más o menos extensa distintas técnicas de enseñanza de idiomas a través de las distintas asignaturas como Didáctica de la Literatura Infantil y Animación a la lectura. Esto también sucede con la relación existente entre esta elevada formación oral y el conocimiento de teorías del aprendizaje de lenguas extranjeras con una correlación de 0,551 con elevada formación en metodologías CLIL con un 0,309, con elevado conocimiento de la enseñanza comunicativa con un 0,682 que es lo que en la actualidad se prima en la enseñanza de inglés y la enseñanza por tareas o proyectos con un 0,298.

### **Variable sexo**

Con relación a esta variable se encuentran en esta investigación 28 correlaciones significativas que detallamos a continuación. Debemos indicar que en el cuestionario pasado al profesorado esta variable fue codificada en la base de datos SPSS con el valor 1 a sexo femenino y con el valor 2 al sexo masculino.

La primera correlación con valor negativo se establece con la variable “Sigo la editorial del libro de texto y adapto aspectos e información específica como información escolar, evaluación, calificación, promoción...” (-0,143) señalándonos que los hombres si suelen seguir la guía de la editorial y que además adaptan e incorporan la información propia del proceso educativo dentro de la misma contextualizando el porqué de lo que se hace. Es probable que el sexo femenino siga menos la guía didáctica y que directamente la hagan a su gusto para solo usar aquello que consideran esencial o posible en el aula de inglés.

Por otro lado, encontramos que los hombres hacen más uso del lenguaje oral cuando imparten en 1º de la EPO (-0,143) y a su vez este sexo hace más uso del libro de texto en 1º (-0,115) y 6º (-0,123) que el sexo femenino. Por lo general al sexo masculino le gusta más el uso de actividades orales en general que a las mujeres (-0,144).

Autores como López (2006) señalan que en distintos estudios de neuropsicología sobre la relación del sexo y cómo funciona el cerebro fueron encontrados indicios de habilidades superiores del género femenino en la ejecución de tareas relacionadas con el lenguaje oral como hemos visto en las correlaciones y que el género masculino trabaja mejor con tareas visuales y espaciales como nosotros hemos visto con un mayor uso de pantallas, lecturas graduadas o materiales auténticos (Jiménez, 2003; Yang, 2001).

Al sexo masculino se le atribuye una correlación en un mayor trabajo con el alfabeto fonético internacional (0,145) que el género femenino, trabajando a su vez más los aspectos gramaticales (0,188) que lo que hacen las féminas y haciendo mayor uso de las lecturas graduadas (0,153). En la parte comunicativa el sexo masculino suele realizar más debates (0,215) en su trabajo en el aula, tratando, además, de hacer uso de situaciones comunicativas reales (0,128).

Hacen mayor uso del proyector en el aula (0,190) que ellas. Debemos indicar que también se le atribuye al género masculino el impartir las clases de inglés de forma similar a como a él le enseñaron (0,140) indicando que trabajan más con una metodología tradicional basada en trabajo gramatical y escritura que en el enfoque comunicativo que es el que debe en la actualidad llevarse a cabo. Por el contrario, existe también correlación entre el docente masculino y que el alumno debe estar expuesto a materiales auténticos de inglés (0,137).

Por otro lado, en el género femenino encontramos correlaciones con la variable cantar canciones (-0,134) o actividades de role-playing (-0,142) que indica que se llevan a cabo más actividades de tipo oral por el género femenino haciendo uso de herramientas propias de la enseñanza de idiomas malteses u otras herramientas asociadas a este proceso de enseñanza (-0,116) o con un trabajo más habitual con la pronunciación en el aula (-0,215).

El género femenino, además, trata de promover en su aula el “aprender a aprender” (-0,127) haciéndoles partícipes a los alumnos de su aprendizaje con una responsabilidad activa en el mismo (-0,259).

Como herramientas usadas en el aula este género hace un mayor uso del dossier cualquier formato (-0,131), haciendo uso también de páginas web propias para acercar intereses de los alumnos (-0,224) explicando también los aspectos culturales anglófonos para contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (-0,131) y adaptando los materiales de trabajo al nivel los alumnos (-0,122). Hemos de recordar que el profesorado masculino es más cercano a usar materiales auténticos por lo que menos abierto a la adaptación de éstos como hacen ellas. La LOMLOE (2020) tiene como una de sus prioridades la adaptación a cada uno de los alumnos por lo que el género femenino está realizando mejor estas indicaciones.

Por otro lado, las féminas están más a favor en solo dar una asignatura en inglés (-0,121) y hacer estas clases totalmente en inglés (-0,178). Debemos indicar que en la actualidad en Castilla y León ha habido controversia con los planes bilingües y que algunos centros tanto públicos como concertados se han salido de estos programas en los últimos cursos académicos.

Autores como González (2014) indican como el aprendizaje de los contenidos de algunas asignaturas impartidas en inglés en algunos casos supone que éste no comprenda los contenidos de la misma en su propia lengua materna y en ocasiones ni en la lengua vehicular. Estos programas requieren tanto por parte del profesorado como del alumnado de un esfuerzo extra de tiempo para la programación de las sesiones en inglés, y económico debido al alto coste de los materiales requeridos que hacen poco asequibles para algunos centros su mantenimiento y el formativo de los profesores que requieren una formación constante y adecuada para su correcto desarrollo.

Por último, debemos destacar el género femenino la mayor relación del gusto por enseñar por ellas que por ellos (0,137) que es un aspecto muy importante y que indica mayor motivación para la realización de su trabajo.

### **Variable “Edad”**

Podemos observar con esta variable las diferencias entre el profesorado más joven y el que más edad tiene en las aulas y que más presente se encuentra en la actualidad. Con esta variable se hallaron 18 correlaciones significativas que detallamos a continuación.



La primera relación la encontramos con que sus clases son rutinarias (-0,156) donde vemos que los más mayores están más en desacuerdo que los jóvenes con la afirmación por lo que es posible que fruto de su experiencia desarrollen clases más dinámicas que la que llevan a cabo el profesorado más joven que tiene menos bagaje y menos recursos didácticos adquiridos además de buscar métodos prácticos y funcionales para ya después ir haciendo cambios en su forma de impartir clase.

Sucede lo contrario con la relación encontrada con otorgar responsabilidades en sus decisiones a los alumnos (-0,117) donde vemos que el profesorado cuanto más joven más cree que deben atribuirse esas responsabilidades cumpliendo también con la competencia clave personal, social y de aprender a aprender donde el propio alumno debe desarrollar la:

capacidad de reflexionar sobre uno mismo para auto conocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida (LOMLOE, 2020).

El profesorado más mayor confía menos en el criterio del alumnado y suele guiar más el trabajo para evitar descontrol o divergencias. Por otro lado, este profesorado si concede o cree en la responsabilidad en el aprendizaje de los discentes si es con actividades que requieren que el alumno sea activo en este (0,135).

En cuanto a las actividades desarrolladas en el aula por el profesorado y la edad vemos que el profesorado más joven hace un mayor uso del alfabeto fonético internacional en el aula (-0,142), a su vez trabajan más las canciones con sus alumnos (-0,201) o trabajar canciones lingüísticamente (-0,153) , hacen uso mayor del correo electrónico con sus alumnos (-0,141), hacen mayor uso de los juegos en el aula de idiomas (-0,245), enseñanza con tareas/ proyectos en el aula (-0,180) o usan más el reproductor de cintas, CD, audios o análogos (-0,149). Además, suelen innovar más que el profesorado más adulto que suele ser más conservacionista.

En el profesorado nobel o con poca práctica educativa éste encuentra algunas dificultades al impartir su asignatura relacionados con el dominio de los contenidos de

esta como sucede a algunos profesores impartiendo en secciones bilingües, en las estrategias y los métodos de enseñanza que, si bien puede que conozcan, es posible que no sepan su correcto uso en el aula. Donde también tienen problemas son con la gestión de las adaptaciones para alumnos con necesidades educativas especiales, en la planificación y organización de las actividades de clase, la disciplina, y como no y no menos importante las relaciones interpersonales de éste con el resto de los integrantes de la comunidad educativa (Pantoja, 2020). Estos primeros años hacen que el profesorado también innove más y trabaje dinámicas más actualizadas adaptándose a los requerimientos o gustos de los alumnos.

Por el contrario, el profesorado más mayor tiene actitudes más pertenecientes a metodologías tradicionales como el trabajo con redacciones (0,231), y con el pensamiento de que un buen libro de texto es la mejor herramienta en el aula (0,238) o el uso más extensivo de actividades de comprensión text (0,146). También usan más que el profesorado más joven las exposiciones orales (0,175) o ejercicios con frases con traducción directa/inversa (0,175) muy propio de la metodología tradicional. Además, se observa como existe relación con profesorado que es más conservacionista en cuanto a la programación didáctica remitiéndose a a la lectura de esta pero no aportando o modificando nada (0,136).

Por último, hay que indicar que tienen muy claro para que es la clase de inglés y es para la efectiva comunicación en el aula, aunque después usen métodos que trabajan poco esta comunicación efectiva más propios de métodos tradicionales.

### **Variable “buena salida laboral”**

En cuanto a que la educación supone una buena salida laboral hallamos 3 correlaciones significativas. La primera relación la encontramos con la variable estudios universitarios, en esta relación se indica que cuanto mayor es el nivel educativo menos se piensa que es una buena salida laboral la enseñanza (0,187) considerando a ésta como una salida más entre otras.

Por otro lado, si consideramos la variable nivel de inglés, a mayor nivel de inglés es peor considera ésta como buena salida laboral debido a que cuanto mayor es el nivel se

abren nuevas salidas laborales que probablemente estén mejor considerados tanto socialmente como económicamente.

Y finalmente considerando el gusto por el idioma desde pequeño, aquellos que si tienen ese gusto por el idioma no consideraran la enseñanza como una buena salida laboral (-0,136)

Esta consideración negativa de la profesión en España parte del propio profesorado que observa la baja percepción social que tienen y que hace que éste se preocupe muchas veces por la imagen que transmite y el estatus de su profesión (Guerra & Lobato, 2015).

Algunos de los motivos de esa baja percepción es la creencia de que es fácil trabajar debido a funciones y tareas sencillas que desarrollan la facilidad de la formación académica universitaria, las buenas condiciones laborales como son el horario o los días festivos que tienen entre otras pero que distan mucho de la realidad actual de la profesión (Martínez de la Hidalga & Villardón, 2015).

Por el contrario, no siempre hay una opinión negativa de la misma. Autores como Pérez y Rodríguez (2013) han demostrado como el 42,5% de padres de alumnos considerarían esta profesión como entre las tres más adecuadas para sus hijos y como señala Tiana (2013, p. 135) “no se puede decir que la enseñanza sea una profesión mal considerada por la población española”.

### **Variable “estancias en el extranjero”**

En esta variable sobre el profesorado que ha realizado estancias en el extranjero encontramos que este profesorado no refleja lo que hay en la guía (-0,142), sino que aporta y contribuye en la elaboración de la misma incorporando las modificaciones que se van produciendo en el día a día del aula. Es posible que estas estancias abran una visión diferente al profesorado que hace ser más críticos y aportar cambios en lo que hacen reflejándolo en su guía didáctica.

También existe relación entre esta variable e impartir en Educación Infantil (-0,211), observando que aquellos que han hecho estancias en el extranjero suele ser profesorado que no imparte en Educación Infantil y que este profesorado probablemente pertenezca

a Educación Primaria, Educación Secundaria o Bachillerato bien sea por la necesidad que este profesorado observa que necesita y que puede aportarle una ayuda adecuada para cubrir necesidades. Debemos indicar que estas estancias las posibilita la Comunidad Autónoma de forma exclusiva para profesorado de Educación Primaria, Secundaria o ambas por lo que cierra la puerta al profesorado de Educación Infantil.

Otra de las relaciones de esta variable se encuentra con la edad (-0,126) donde observamos que el profesorado de más edad es el que ha realizado estas estancias.

Esta posibilidad de estancia debiera de tenerse muy en cuenta durante el periodo de formación inicial en los diferentes planes Erasmus que se desarrollan ya que no siempre se ha contemplado el impacto que generan en la persona que las realiza en este periodo debiendo hacer gran hincapié en las mismas y sus ventajas a posteriori (Choudaha, 2014; Sanz-de-la-Cal, 2014; Santos-Díaz, 2015; Sanz-Trigueros & Guillén, 2020).

Algunos de los beneficios los encontramos en la ampliación de léxico como han demostrado distintas investigaciones llevadas a cabo con profesorado de Secundaria en su periodo de formación inicial que demuestran que cualquier tipo de estancia adquieren mayor número de palabras y que dentro de los distintos tipos de estancias las Erasmus son las que más palabras hacen adquirir seguidas de las estancias más cortas adheridas a una beca de una duración de un mes en periodos estivales. Las que menos efecto consiguen son aquellas que no se rigen ni en becas ni en programas Erasmus (Herranz & Marcos, 2019; Santos-Díaz, 2015 y Šifrar, 2020).

A su vez, estas estancias aportan valor metodológico al aprender y adquirir el *modus docendi* de todo el profesorado con el que tienen contacto durante estas estancias y observar como las políticas educativas imperantes en cada país se ve reflejada en un hacer distinto en el aula por el profesorado (Sanz de la Cal, 2014; Sanz Trigueros & Guillén, 2020 y Wulz, 2015)

### **Variable “tipo de centro donde imparte”**

Indicar como hallamos una correlación significativa entre si el inglés es su lengua materna y el modelo de centro donde imparten el idioma (-0,192). Debemos indicar que

los que indican que su lengua materna es inglés se asocia a un trabajo en un centro privado sin siquiera concierto educativo. Puede deberse a que los requisitos exigidos en este tipo de centros donde no es necesaria la superación o presentación a pruebas de oposición condicionen esta elección de lugar de trabajo.

Esta variable del tipo de centro tiene relación con el gusto por enseñar indicándonos que el profesorado que tiene más gusto por enseñar (-0,146) se encuentra mayormente en centros privados sin concierto o en etapas que no tienen ese concierto como sucede en centros educativos con Bachillerato sin concierto.

### **Variable “estudios realizados”**

El último informe Talis (2018) nos indica que, actualmente, en la formación inicial que reciben los profesores en la Educación Secundaria Obligatoria, el 52% de los profesores asegura que no está lo suficientemente preparado en el contenido, ni en la pedagogía ni en la práctica en el aula de las materias que enseña. Ello implica que, un porcentaje del profesorado de secundaria se sienta a partir de ese momento, no profesores de una materia sino licenciados o graduados que enseñan, predominando su pensamiento espontáneo de cómo a él le enseñaron (Bell, 1998; Porlán, 1993). Y eso repercute en su identidad docente, su profesionalidad y en su forma de enseñar.

En nuestro estudio encontramos una correlación idéntica entre estudios realizados y la afirmación de que enseñó al igual que como a mí me enseñaron (0,264). Este resultado indica que se usan técnicas menos actualizadas y adaptadas a los requerimientos que la propia ley actual obliga basada más en los contenidos y menos en las competencias por lo que el profesorado con más formación basa más su metodología de trabajo con sistemas más clásicos para enseñar y evaluar.

### **4.3.94. Propuestas realizadas por el profesorado**

De los 291 cuestionarios respondidos por el profesorado en Burgos y en provincia podemos destacar las respuestas aportadas por los cuestionarios en 196 de ellos por lo que el 67,3% han aportado esta información que ayuda mucho a saber de manera real por los principales implicados junto al alumnado en la enseñanza del idioma. Para poder analizar la información aportada se han estructurado las respuestas por temáticas

generales que recogen la información tan valiosa y que puede dar pistas de hacia dónde debe ir dirigida la formación de idiomas.

Se señala por orden ascendente de elección el número de cuestionarios en paréntesis que han señalado algún aspecto relacionado con la temática referenciada:

### ***Reducir ratio alumnos (28)***

Este aspecto es el más destacado por el profesorado sobre todo en ESO y en Bachillerato que según indican algunos se hace muy difícil el manejo del aula y los niveles de aprendizaje al tener hasta 30 alumnos en el aula, por ello, como alguno indica no debieran de excederse los 12 alumnos para un logro de aprendizajes de inglés adecuado que redundaría directamente en el tiempo que se aporta en el alumnado y que en el caso de alumnos con necesidades educativas se hace crucial. En algunos casos se ha indicado la opción de hacer desdobles en las clases para la reducción de la ratio como se ha hecho en algunos casos durante la pandemia y donde se han observado grandes diferencias de nivel del alumnado.

### ***Más horas de inglés (25)***

Señalado por 25 profesores, es una clara demanda en todos los niveles educativos y que como la propia LOMLOE la enseñanza de idiomas se corresponde con la nueva competencia “plurilingüe” y que para ello se requiere más horas de enseñanza para un correcto aprendizaje. En la actualidad es de 1 hora en Infantil, de 2,5 horas en 1º, 2º, 3º y 4º de EPO y de 3 horas en los restantes cursos hasta 2º de Bachillerato, después debemos de indicar que algunos centros educativos adaptan los horarios de inglés en función de si está el centro inmerso en sección bilingüe o no.

### ***Con la presencia de más asistentes nativos en el aula (23)***

Es una gran petición por parte del profesorado y de muchos de los alumnos que aprecian la presencia de éstos en las aulas ya que solucionan y enseñan muchas cosas que no aparecen en los libros de los alumnos y acercan al alumno hacia el país del que procede

el nativo generando más interés en el aprendizaje y muchas veces resolviendo dudas de todo tipo.

### ***Mayor uso de las TIC (19)***

En la actualidad las TIC las tenemos presentes en todas las asignaturas y en todas las aulas, pero como indican algunos profesores se debe hacer mayor uso de estas en esta asignatura ya que se potencia el interés y la cantidad de recursos disponibles. Algunos aprecian que en sus aulas los materiales no funcionan adecuadamente y que debiera actualizarse o hacer un mantenimiento adecuado de los mismos. Como ya hemos visto en los resultados sobre las TIC están muy presentes en las aulas y en casi todos los casos son usadas de forma asidua aunque algunos todavía son reticentes a su uso por desconocimiento no aprovechando las bondades de éstas.

### ***Trabajando metodologías comunicativas (18)***

Las metodologías comunicativas son las que se persigue por parte de la LOMLOE en llevar a cabo en las aulas y que en principio debieran estar presentes en las aulas pero como advierten los profesores se hace necesario un uso más extensivo porque ellos mismos aprecian que no siempre se trabaja así en las aulas de idiomas y que en muchas ocasiones se hacen uso de métodos de corte tradicional donde impera más el trabajo con las estructuras gramaticales con un vocabulario limitado y donde poco se practica la conversación en contextos reales.

### ***Con nuevos proyectos innovadores (14)***

Se aprecia que muchos profesores ven importante la implementación de proyectos de trabajo innovadores para atraer más alumnado hacia el aprendizaje que es un caballo de batalla presente en la mayoría de las aulas. Estos proyectos pueden ser o no relacionados de forma específica con la enseñanza de idiomas o tener más relación con las metodologías activas que pueden implementarse en cualquier asignatura.

### ***Dividiendo a la clase según su nivel (10)***

Este problema es bastante señalado y yo mismo como profesor de idiomas puedo ver reflejado este problema en las aulas donde en algunos casos la diferencia de nivel de competencia en el idioma es grandísima debido a diferentes motivos como pueden ser las familias que apuestan por los idiomas con formación extraescolar en inglés o en otros casos familias donde los padres no tienen ninguna o escasa formación y que además no creen en la formación complementaria generando problemas en el aula donde los alumnos con alto nivel rápido adquieren los contenidos que se trabajan en el aula mientras otros no llegan a los mínimos de las unidades didácticas llevadas a cabo en el aula.

### ***Mejorando la motivación (9)***

Como se ha señalado previamente la motivación es importantísima para la adquisición y buen desarrollo de la competencia lingüística en el aula de idiomas y que algunos profesores sobre todo en Secundaria observan en sus aulas y que hacen difícil el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### ***Detectar necesidades (9)***

La detección de necesidades ven varios profesores como algo importante a tener en cuenta ya que en muchas ocasiones el profesor parte de cero sobre las necesidades iniciales del alumnado que aunque se lleva a cabo una evaluación inicial en todas las asignaturas, muchas veces al ser al inicio de curso no son demasiado consideradas al haber estado el verano de por medio, aspecto que hace que muchos alumnos parezcan de parte de cero cuando no es así la realidad o no consigue establecer necesidades reales. Estas necesidades si son muy generalizadas generan que se tenga que adaptar los ritmos de aprendizaje y hasta reducirlo de forma generalizada en toda la clase.

### ***Sin libro de texto/referencia (7)***

Algunos profesores señalan que sería buena idea que el alumnado de forma generalizada y el propio profesor no tuvieran libro de texto en el aula y que evidentemente la clase



fuera mucho más práctica donde el profesor tuviera que desarrollar muchas más actividades menos pautadas o encapsuladas en lo que las distintas editoriales diseñan. En muchas aulas de Infantil así sucede y no hay ningún libro y se basa todo en actividades dinámicas donde prima la comunicación con juegos o canciones o similares.

### ***Sin currículum oficial (6)***

Aunque sean solo 6 los que lo señalan muchos creen de forma generalizada que el currículum oficial es excesivo y que cierra la opción de innovación en muchas ocasiones ya que el tiempo que se tiene semanalmente para culminar el mismo es limitado y que muchas ocasiones el profesor opte por seguir la guía didáctica aportada por la editorial seleccionada para conseguir cubrirlo adecuadamente y que el alumnado cumpla con las competencias y contenidos de cada curso. En la actualidad se ha reducido parte del currículum tratando de dar prioridad a los objetivos mínimos y hacer más sencillo al alumnado y profesorado la consecución de los mismos.

### ***Mayor formación (6)***

En este aspecto algún docente indica que una formación más adaptada a las necesidades actuales y a las metodologías comunicativas sería muy adecuada para hacer mejoras en el sistema educativo actual con relación a la asignatura de inglés.

### ***Mayor coordinación (6)***

La coordinación es muy importante en el profesorado en las aulas para adoptar medidas comunes de trabajo en las aulas en la misma asignatura y es algo que 6 profesores señalan como punto de mejora ya que en sus aulas observan que cada profesor usa un estilo individual de enseñanza que puede que llegue a confundir al alumnado o a los propios padres cuando tratan de apoyar a sus hijos al haber diferencias, por ello estilos o formas de enseñar o de evaluar ayudan en ese proceso.

### ***Asociando mismo profesor con alumnado y/o libro de inglés (6)***

Al hilo con la coordinación también algunos consideran que sería adecuado en el aula de inglés que en la medida de lo posible fuera siempre el mismo profesor el que impartiera en todo un ciclo o una misma línea, por ejemplo, en Infantil o en Primaria para que así el alumnado se acostumbre al proceso de trabajo y evitar diferencias en los estilos de enseñanza o evaluación en el aula. En los libros también creen que debe hacerse lo mismo evitando diferentes editoriales en el mismo centro con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje.

### ***Inmersión lingüística (3)***

En el momento en que se pasaron los cuestionarios estábamos en el segundo trimestre de curso una vez los alumnos regresaron a las aulas por lo que la inmersión lingüística en países distintos de habla inglesa se ha visto muy reducido y casi inexistente y así señalan al menos 3 que la inmersión lingüística sería muy importante para la mejora en la asignatura al ver el alumno la realidad de lo que aprende y la utilidad de lo que estudia en el aula.

### ***Quintando el bilingüismo (2)***

Castilla y León cuenta con muchos centros con secciones bilingües implantadas en sus aulas y ya han aparecido voces críticas a estos programas que como indican algunos profesores no se dan los suficientes recursos materiales, técnicos o personales para poder llevarlos adecuadamente y que generan situaciones problemáticas con el aprendizaje de algunas asignaturas troncales y con constantes quejas de los AMPAS. En Castilla y León ya son varios los centros que han renunciado a estas secciones y han salido del programa, aunque en un número muy reducido de casos.

### ***Usando metodologías jolly-synthetic phonics (2)***

En los primeros cursos de Primaria e Infantil 2 profesores señalan lo adecuado que sería en el alumnado la implantación de una metodología que trabaje la pronunciación y grafía de las palabras inglesas que distan mucho con las del alfabeto castellano.

### ***Disposición aula/materiales (2)***

Según algún profesor sería importante que al igual que sucede en otras asignaturas como Música también podría hacerse en inglés el tener un aula específica para la enseñanza del inglés, con materiales específicos que involucraran más alumnado en el inglés al estar en un contexto de solo materiales en inglés que pueden suscitar el interés por la asignatura.

### ***Más profesorado (1)***

Como último punto de mejora un docente señala que con más profesorado de inglés podría mejorarse la enseñanza de esta que además tiene mucha relación con la reducción de ratio de alumnado-profesor dónde algunos indican que un máximo de entre 12-15 alumnos sería el número adecuado para una mejora en la enseñanza de una segunda lengua.

## 5. DISCUSIÓN

Para llevar a cabo la discusión de resultados se dividirá en 4 apartados asociados a las preguntas que el cuestionario contiene. En el primer apartado se hará discusión sobre los rasgos identificativos del profesorado como son la edad, sexo, formación inicial como permanente, centro, localidad y cursos donde imparte inglés como el tamaño de sus grupos terminando con la discusión del nivel de inglés, de sus estancias en el extranjero como con su contribución a la programación didáctica anual desarrollada.

En el segundo apartado de la discusión se revisarán los resultados relacionados con el mayor o menor uso de distintas herramientas en el aula de inglés como son el libro, la comunicación u otras actividades propias de la enseñanza de esta materia para conocer si priman más enfoques más tradicionales o actuales asociados al enfoque comunicativo.

En el tercer apartado se hará alusión a los medios electrónicos que son usados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de inglés.

Por último, se hará revisión sobre la opinión de los docentes ante afirmaciones que suelen atribuirse en la comunidad educativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### 5.1. Rasgos identificativos del profesorado

Según señala el Sistema Estatal de indicadores de la Educación en España entre los años 2020 y 2024 que recoge los cursos 2017-2018 al curso 2021-2022 dentro del profesorado de ESO la franja de edad más presente es la de los 40-49 años y en la muestra recogida la media de edad del profesorado de ESO y Bachillerato es de 41,2 años por lo que se sitúa en las mismas franjas que lo que se produce en España aquí en Burgos. Si tenemos en cuenta la muestra según franjas de edad en Burgos durante el curso 21-22 la franja más representada es la de 51 a 55 años seguida de la de 46 a 50 y 41 a 45 años. En los indicadores nacionales está más presente la franja de 40 a 49 años seguido de cerca por la de 50 a 59 años.

Podemos señalar que el profesorado de idiomas en Burgos en ESO y Bachillerato tiene una edad alta predominando las franjas de entre los 45 y los 55 años. La edad media de la

muestra en EPO es de 36 años y de 37,1 en Infantil mientras que en España la moda está en la franja de entre los 30 a los 39 años por lo que coinciden los datos aportados por la muestra de Burgos con los datos a nivel Nacional. En infantil la moda se sitúa en Burgos en el tramo de 31 a 35 seguido por la franja de 46 a 50 y de la franja de 36 a 40 años; en Primaria la moda se sitúa en la franja de 26 a 30 años seguido por la de 36 a 40 años y posteriormente de 31 a 35 años.

En los niveles de EPO e Infantil se aprecia un perfil de profesorado más joven que en ESO y Bach. En cuanto al profesorado de mayor edad en EPO e Infantil no encontramos ningún profesor/a impartiendo por encima de los 61 años y si encontramos alguno, aunque escasos, en ESO, en Bach o en las escuelas de idiomas suponiendo solo un 2,9% de la muestra que contestó a la encuesta. Podemos apreciar que como la edad de prejubilación son los 60 años, la mayor parte decide jubilarse. Es probable que en EPO e Infantil que son curso que requieren más dinamismo y movimiento al ser el alumnado más activo por su edad, y requiriendo en muchas ocasiones más energía para el control y el buen desarrollo de la clase.

Este profesorado mayoritariamente imparte en centros educativos públicos con un 74,3% de los mismos en el curso 2020-2021 que es en el curso en que fue realizada la encuesta. El resto de profesorado pertenece a Centros Privados o Privado-Concertados. En el caso de esta tesis la muestra fue de un 58,24% del total los que respondieron que pertenecían a centros públicos siendo el resto perteneciente a Centros Concertados y/o privados.

Por otro lado, a nivel nacional según los indicadores del MECF (2023) del curso 2020-2021 el total de centros educativos de carácter público son el 72,1% del total de centros existentes que imparten Infantil, EPO, ESO, Bachillerato, FP o en la EOI. En la muestra que ha respondido los pertenecientes a centros de titularidad pública asciende al 59,8%. En Castilla y León un 67,2% del total pertenecen a Centros de titularidad pública con valores un poco inferiores a la media Nacional, aunque por encima que los que representa la muestra de la investigación. Encontramos en la muestra solo 9 profesores que imparten en centros de carácter totalmente privado sin concierto que puede pertenecer al profesorado que imparte en Bachillerato en centro con niveles

concertados, pero sin concierto en Bachillerato. En Burgos solo 2 centros privado-concertados tienen concertado el Bachillerato.

Así mismo, la mayor parte de la muestra pertenece a Educación Secundaria que al igual que como indica el informe de Indicadores de la Educación (2023) del curso 2020-2021 es mayoritario el profesorado y de Centros Educativos. En Castilla y León el porcentaje de Centros de Educación Secundaria son el 29,1% seguido por el número de Centros de Educación Primaria que suponen un total de un 26,3% del total. También encontramos centros que integran tanto Primaria como Secundaria con un 6,5% del total, un 10,4% que integran EPO, ESO y Bach y/o FP (MECF, 2022).

En la muestra de esta investigación el 10% imparte en Educación Infantil, un 28,6% imparte en Primaria, un 41,9% lo hace en Secundaria, un 11,7% en Bachillerato, el 1,76% en FP, un 2,15% en la EOI, un 0,39% en Escuela de Educación Especial y un 2,35% en Centros Educativos para Adultos.

Si nos fijamos en la variable sexo durante el curso 2020-2021 como establecen los indicadores a estatales de este curso un 72,4% del profesorado era femenino que si lo comparamos con la muestra de esta tesis con un 74,9% ofrece datos muy similares y en Castilla y León era de un 71,3% por lo que podemos ver grandes similitudes corroborando la alta presencia femenina en la profesión docente y en la asignatura de inglés pudiendo además comprobar que en el caso de Educación Infantil a nivel nacional es un 97,6 % ejercido por profesoras y en Burgos es del 96,7% contrastando la gran similitud de los resultados obtenidos con los aportados con otras estadísticas arrojadas por el informe de Igualdad del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023) y los indicadores de la Educación del año 2023.

En Primaria en la muestra un 74,6% es impartido por mujeres en EPO frente al 82,1% que ofrecen los indicadores Estatales para la Educación (2023). En ESO un 70,5% de mujeres imparten clase de inglés frente a un 63,7% que lo hacen en Bach y FP con una media de una presencia de un 67,1% de presencia femenina que si comparamos con los datos nacionales del 59,6% destacan la mayor presencia femenina en Burgos en la impartición de esta asignatura.

Debemos señalar que el grado de feminización de la educación según la muestra es superior a los niveles medios en España que se sitúan en 67,4% porcentaje muy superior en niveles como en EPO e Infantil pudiéndose deber a la mayor participación de éstas en la realización de los cuestionarios.

Otro aspecto que se ha revisado es el nivel de conocimiento de inglés del profesorado que lo imparte. El conocimiento de idiomas se ha convertido en una necesidad imperante que abre puertas a la adquisición de nuevos conocimientos, de otras culturas, de nuevas amistades fuera de las fronteras españolas, a ofertas de trabajo o nuevos estilos de vida que es reclamado por el mundo globalizado e hiperconectado actual (Santos-Díaz et ál., 2020; Shafirova et ál., 2020; Trigo Ibáñez et al., 2021; Wulz, 2015; Zhang & Cassany, 2019).

Ante esta necesidad de formación en idiomas debemos mirar a los que imparten esa formación y los resultados que obtienen los discentes en las pruebas externas que se llevan a cabo que ponen al sistema educativo español como carente de buenos resultados y pendiente del desarrollo de competencias comunicativas adecuadas en los alumnos (Lorenzo, 2016; Pérez Invernón, 2019; Trigo et ál., 2019), y al correcto uso de las lenguas extranjeras (Lorenzo & Rodríguez, 2014; Pavón & Pérez Invernón, 2017; Pérez Invernón et ál., 2016; Trigo Ibáñez, Santos Díez y Jiménez López, 2021).

Se observa que en las distintas regiones en el profesorado de idiomas existe “un significativo grado de heterogeneidad tanto en los requisitos lingüísticos y metodológicos del profesorado como en las asignaturas incluidas en los planes de estudio bilingües” (Guardamillas & Alcaraz, 2017, p. 97).

En el caso de Castilla y León el nivel de competencia lingüística que se exige al profesorado para impartir inglés es de un nivel B2 de inglés en primaria, infantil y los programas bilingües y en Secundaria y Bachillerato de un nivel C1. En los resultados que el profesorado nos ofrece vemos que en todos los casos los docentes al menos tienen un nivel B2 pero que más de un 45% de la muestra tiene un nivel C1 muy por encima de los que disponen de un nivel B2 que es de un 32,3%. El nivel más elevado de inglés C2 se encuentra en un 20,27% de los mismos.

Podemos señalar que el nivel medio del profesorado es alto y que la competencia lingüística para poder impartir adecuadamente las clases de inglés y poder mantener la comunicación fluida en inglés en todo momento en el aula es adecuada. En ambos géneros sucede que el C1 es el nivel más presente. Podemos decir que la proporción de profesores que tienen nivel C2 que es el nivel más alto en ellos que ellas donde un 26% de ellos indican tener ese nivel frente al 18% de ellas.

Por otro lado, si nos fijamos en el número de alumnado presente en el aula de inglés es una ratio de 10 alumnos por profesor en Castilla y León según el MECF (2022) durante el curso 2020-2021 con algunas diferencias teniendo en cuenta de si es un Centro Público o Concertado. En los públicos es de un 8,7 mientras que en los Centros Concertados es de 14,5 al estar habitualmente situadas en ciudades grandes donde hay más alumnos y los centros públicos no tienen capacidad de cubrir la demanda que hay. En la muestra que hemos trabajado se observa que en las clases en la que el profesorado de inglés imparte clase con alumnado situado entre los 20 a 24 alumnos al ser una asignatura común a todos los alumnos no diferenciándose en si en Bachillerato o ESO eligen una u otra opción como si sucede en asignaturas como en matemáticas. Es por ello por lo que la ratio profesor-alumnado es bastante alta y dista mucho de la media de Castilla y León de 10.

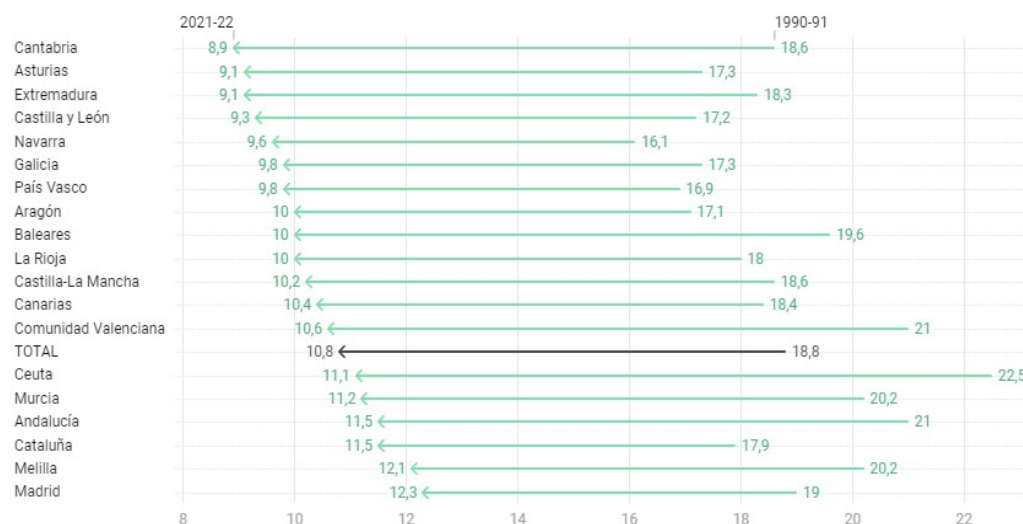
Podemos destacar que en la muestra en las zonas rurales donde la oferta era totalmente de tipo público los grupos son reducidos situándose la moda en aulas de 10 a 14 alumnos que es muy similar a los que representa la media nacional. En el resto de los centros situados tanto en públicos como concertados en la ciudad de Burgos la moda se sitúa en aulas con 20-24 alumnos y en muchos casos con aula de entre 25 a 30 alumnos. Por lo que podemos concluir que en los centros públicos la ratio es menor que los concertados debido a que se sitúan tanto en Burgos capital como en localidades con menor población y ratio reduciendo de forma significativa la ratio.

También podemos indicar que la ratio en términos generales, es decir, teniendo en cuenta a todas las asignaturas, se ha reducido de un 18,8% que había en el curso 1990-1991 al 10,9% actual concretándose con una mejor atención al alumnado y mejores resultados académicos globales. Si nos fijamos en el caso de Castilla y León desde el



curso 1990-1991 al curso 2020-2021 la ratio se ha reducido del 17,2 al 10%, es decir, que está en valores inferiores a los nacionales.

**Figura 137. Evolución de la ratio estudiantes-profesor según Comunidad**



*Nota:* INE (2022)

Debemos de tener en cuenta que la ratio es uno de los valores que se han tenido en cuenta en diversos estudios y que junto a otras variables como la adecuada financiación generan mejoras en el rendimiento académico (Pérez & Uriel, 2016; LaFortune, 2018; Pérez-García et al., 2019; Psacharopoulos & Patrinos, 2018).

Otro de los aspectos que se han estudiado en esta tesis es la motivación que han tenido los profesores para elegir esta profesión y no otra frente a otras salidas laborales existentes.

Las personas que habitualmente eligen dedicarse a la formación tanto sea en inglés como si es en otras materias tienen siempre una motivación más o menos marcada que son fundamentales tanto en el proceso de enseñar como de aprender. Encontramos, por tanto, motivaciones intrínsecas como son la vocación (objetiva, subjetiva o auténtica (Ferrero, 1994)) o el placer de enseñar intrínseco en esta profesión tan social y con tanta relación como sucede en Infantil y en EPO. Por otro lado, encontramos motivaciones extrínsecas como son el salario, las vacaciones, la facilidad para el acceso a esta formación sobre todo en España (Sánchez Lissen, 2009).

Todas estas motivaciones consiguen lograr que mucha gente se forme en este ámbito, muchas ocasiones por casualidad sin haber realizado formación previa o relacionada con la educación (Muñoz-Basols et al. 2017).

En el cuestionario de esta tesis doctoral también encontramos reflejadas estas motivaciones intrínsecas reflejadas en la respuesta mayoritaria por el gusto mayoritario por el inglés y también en la elección por el gusto por la profesión, por lo que encontramos a muchos profesores con motivación de tipo subjetiva y/o auténtica (Ferrero, 1994; Muñoz Fernández et al., 2019). Además, la motivación de la elección de la profesión docente es muy similar en ambos géneros, por lo que, el género no genera diferencia en la elección de unas causas u otras para elegir enseñar sea inglés u otras asignaturas.

Los datos que aporta el cuestionario sobre el profesorado de inglés en Burgos claramente señalan que la motivación vocacional es lo que les define por encima de los aspectos extrínsecos como son el sueldo, las vacaciones u otras motivaciones indicando que uno de los aspectos clave del buen profesorado como es la motivación intrínseca está muy presente entre el profesorado de inglés en Burgos.

La motivación del profesorado junto a otras competencias de tipo emocional y de relación social están muy en consonancia con la calidad y efectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje generando una conducta prosocial en el mismo redundante en mejoras en el rendimiento de éstos (Jennings y Greenberg, 2009; Sutton y Wheatly, 2003).

Podemos señalar también que los docentes con mayor vocación valoran de forma más positiva una formación específica en metodologías aplicadas a los idiomas y suelen tener mayor formación en este ámbito como también mayor formación en TIC que en la actualidad están tan presentes en los métodos de enseñanza de inglés y que integran todas las editoriales específicas para las PDI o para libros digitales (Arias, 2018).

La formación que tiene el profesorado de inglés en Burgos y provincia responde a lo que la ley marca en cuanto a la formación mínima exigida para poder impartir inglés en los diferentes niveles a los que se hace referencia en esta investigación; por ello el

modelo típico de formación más presente es en Secundaria en Bachillerato, FP y EOI es filología inglesa. En el caso de EPO e Infantil lo presente en la muestra es mayoritariamente la tenencia de Magisterio en la especialidad de inglés y grado de Educación Primaria con la mención en inglés.

La formación redundante de forma directa en lo que los alumnos reciben y por tanto en su formación en las diversas competencias que en la actualidad se demandan siendo actualmente las competencias lingüísticas las más necesarias por parte del alumnado y el profesorado. En la actualidad es muy grande el número de centros educativos acogidos a los programas CLIL/AICLE sobre todo en EPO (Amengual-Pizarro, 2013; Durán-Martínez, et al., 2020; Richards, 2017) y que requieren profesorado que necesitan competencias que respondan a estos programas para los que en la actualidad no ha habido una formación universitaria adecuada para estos programas requiriéndose en la actualidad esta formación y su integración en la formación académica universitaria para poder formar profesionales más capacitados que respondan de la mejor forma posible a las exigencias del mundo educativo (López-Hernández, 2021; López-Hernández, 2022).

El profesorado cuanto mejor esté preparado mejor profesional será en su trabajo logrando procesos de enseñanza-aprendizaje de más calidad y eficiencia (Kelly et al., 2004; Madrid, 2001; Manso Ayuso y Martín Ortega, 2014; Morales Gálvez, 2009; Roca de Larios y Manchón Ruiz 2006; Urbano Marchi y González, 2013; Vinuesa Benítez, 2016) y máxime en la asignatura de inglés donde ha habido diferentes estudios que ponen en tela de juicio la adecuada formación de este tipo de profesor de idiomas en las competencias lingüísticas sobre todo en la EPO e Infantil (Amengual Pizarro, 2013; Arias, 2018; Cajide Val y Vez Jeremías, 2012; Cortina Pérez, 2011; González Villarón, 2015; Madrid 2001; Martínez Agudo, 2017; Rubio y Schwarzer, 2011; Urbano Marchi y González Las, 2013)

Las competencias lingüísticas y dentro de ellas las destrezas orales se hacen fundamentales para la capacitación adecuada del profesor del siglo XXI en la asignatura de inglés y las afines que se imparten en inglés como las presentes en los programas AICLE/CLIL (Amengual-Pizarro, 2013; Fernández-Viciano & Fernández-Costales, 2017). Además, deben ser reforzados aspectos como la didáctica y la organización que

encontramos en el aula de inglés implementando metodologías actuales (Fernández-Viciano & Fernández-Costales, 2017; López-Hernández & Buckingham, 2021) generando competencias más específicas a las demandas actuales y menos centradas en aspectos generales de la lengua que como se ha podido comprobar tiene pocos resultados positivos (Garrote Salazar & Galetti, 2015; López-Hernández, 2022).

Estas competencias lingüísticas requieren profesorado capacitado y con un dominio mínimo alto si se quiere potenciar las competencias comunicativas en L2 por lo que se requiere o debiera requerirse una formación lingüística específica para que en todo momento sea la lengua inglesa todo el rato con amplios conocimientos de la lengua que también son apreciados por el propio alumnado (Eurydice, 2012a; Ellis, 2014; Espinar Redondo y Ortega Martín, 2015).

Para la mejora de estas competencias y otras el profesorado lleva a cabo formación permanente para adecuarse lo más posible a las necesidades actuales que demanda el sistema educativo. Por ello, en el cuestionario se preguntaba sobre la formación llevada a cabo por el profesorado durante el último año para conocer que uso de formación permanente hacen y de qué tipo de formación es la misma.

A pesar de que no es obligatoria la formación permanente sobre todo en los centros públicos, sí que es un recurso muy usado por el profesorado durante muchos años para la obtención de puntos y poder optar a cambios en el destino donde trabajo. En otras ocasiones, la necesidad actual debido a los vertiginosos cambios propicia el uso de esta para poder adaptarse a las necesidades, sobre todo en muchas ocasiones con las aplicaciones o recursos tecnológicos.

Como señala González y Barba (2014) “La formación permanente se erige en un extraordinario medio profesionalizador y dicha formación se encuentra vinculada directamente al desarrollo profesional docente. Así, formación y desarrollo profesional forman un tándem necesario para desempeñar la profesión educativa.”

Como indica el Informe Talis (2018) un 72% ha llevado a cabo formación en curso o seminarios, aunque solo un 19% de los mismos ha realizado esta formación en curso de observación y trabajo entre iguales. En la muestra de la investigación un 93,5% ha

realizado en el último curso algún tipo de formación por lo que podemos afirmar que en Burgos el profesorado está implicado y cree en la formación permanente.

Si por una parte indicamos la implicación del profesorado en su formación permanente no sucede lo mismo con la formación especializada en la enseñanza de lenguas extranjeras para poder maximizar y mejorar los procesos educativos de los alumnos. Como suelen señalar distintos autores los métodos de enseñanza de idiomas datan de inicios de la Edad Moderna y van asociados desde la década de los 70 a las líneas de trabajo norteamericanas sobre aprendizaje basado en problemas/proyectos o estudios de caso asociado a las didácticas de las ciencias (García y Pérez, 2018; Richards y Rodgers, 2003) corriendo distintas metodologías de forma paralela las unas a las otras.

Ya en la actualidad se está produciendo un cambio de tendencia generándose intercambios de unas didácticas a otras produciendo pequeñas modificaciones las unas a las otras creándose un nuevo concepto de “pedagogía de la coasociación” donde se puede ver evolutivamente las coincidencias entre unas y otras metodologías observándose en común a la mayéutica socrática con especial atención al aprendizaje basado en el alumno/investigación, a aprendizajes constructivistas/cooperativos, a aprendizajes activos, donde la parte activa del alumnado es fundamental con métodos basados en proyectos/problemas o estudios de caso (Fernández y García, 2019a, 2019b; Paricio, 2019a, 2019b; Prensky, 2011) .

Debemos señalar que los métodos de enseñanza de idiomas muchas veces debido al escaso prestigio que tienen las Humanidades y la lingüística aplicada hacen que el trasvase de estas ciencias educativas rara vez se produzca hacia otras y que el intercambio sea más de las ciencias naturales y tecnológicas hacia las humanidades y social ocasionando una escasa consideración en los procesos de innovación (Regueiro Rodríguez, 2018; Richards y Rodgers, 2003).

En la actualidad debido a la tecnificación tan grande que impera en los nuevos métodos educativos con cambios tan rápidos a las demandas de los alumnos se produce que estos procesos resultan muy complejos a muchos de los que las llevan a cabo y que generan que en muchas ocasiones no se ejecuten adecuadamente con métodos de transmisión de

información inviables y que hacen que redunden en alumnos con poco interés al ser usados métodos poco atractivos para los discentes (Fernández Martín, 2012, 2021).

Estos métodos nuevos olvidan la historia de la enseñanza de las lenguas olvidando los enfoques comunicativos que existen desde hace muchos años al igual que los pertenecientes a la pedagogía co-asociacionista y que son de vital importancia ya que dan al estudiante autonomía para un aprendizaje activo, constructivista, cooperativos entre iguales basados en macro-tareas fácilmente transformables en casos, proyectos o problemas (Prensky, 2011; Richards y Rodgers, 2003)

El conocimiento de estas metodologías redunda directamente en la mejora de la práctica docente, por ello, y aunque sea complejo el aprendizaje de estas por la alta tecnificación, se hace necesario para adaptarse a los procesos dinámicos necesarios en la escuela actual. Podemos señalar que los resultados de los cuestionarios nos indican que lo que más abunda es un conocimiento medio-bajo de pedagogías específicas de idiomas con un 69,6% de los profesores indicándolo y solo un 9,6% con muy buenos conocimientos pedagógicos de enseñanza de idiomas que como hemos señalado tan importante es para el correcto funcionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas.

Por ello, se hace imprescindible la involucración de las administraciones con programas de formación permanente adecuados que cubran las necesidades actuales del sistema que como vemos existen en distintos aspectos de la formación del profesorado.

Para potenciar la formación inicial y permanente debemos considerar las estancias llevadas por el profesorado en otros países. Las estancias en el extranjero durante el periodo de formación de los futuros docentes generan un impacto que ha sido estudiado por diversos autores desde distintas facetas como pueden ser las competencias metodológicas o las léxicas entre otras (Choudaha, 2014; Sanz de la Cal, 2014; Santos Díaz, 2015; Sanz Trigueros & Guillén, 2020).

Si nos fijamos en las competencias léxicas atendiendo a estancias de distinta duración y motivación se encuentra que aquellos que realizan estancias de tipo Erasmus o con una beca hay un aumento significativo de nuevas palabras adquiridas por encima de otro

tipo de estancias por lo que estas afectan positivamente en la mejora del léxico (Herranz & Marcos, 2019; Ibáñez, Díaz y López, 2021; Santos Díaz, 2015; Šifrar, 2020;).

En la adquisición de competencias metodológicas en las estancias en el extranjero el futuro profesor no solo aprenderá de otros profesores con lo que comparta estancia, sino que además se verá inmerso en las propias políticas educativas que rodean el proceso educativo en el país de estancia siendo un proceso doblemente enriquecedor (Sanz de la Cal, 2014; Sanz-Trigueros & Guillén, 2020; Wulz, 2015).

Podemos comprobar que el profesorado en su gran mayoría, en un 73,19% de los casos, ha realizado estancias en el extranjero apoyado probablemente por los distintos programas de inmersión docente que la Junta de Castilla y León pone a disposición del profesorado tanto en Centros públicos como concertados. Es una gran oportunidad para el profesorado de idiomas, por ello, se hace necesario que las administraciones apoyen estas iniciativas con más becas y programas de intercambio ya que de forma directa se ven los resultados y que perciben los alumnos en las competencias orales, léxicas y metodológicas mejoradas por el profesorado.

Debemos indicar como en los Programas Educativos de Movilidad europeos del profesorado Erasmus + en el curso 2019 un total de 38 profesores estuvieron inmersos y que probablemente sea profesorado de idiomas los que acceden en su mayoría a los mismos (EDUCABASE, 2019) por lo que es característico y habitual como también vemos en el profesorado de inglés de Burgos formar parte de estos programas como forma de mejora de su formación lingüística y pedagógica.

En cuanto a la localidad donde ha impartido este profesorado clases y según podemos ver en los datos aportados por los Indicadores de Educación de 2022 del MECFP es el 30,4% la concentración del alumnado en localidades de más de 100.000 habitantes a nivel nacional mientras que en Castilla y León esta distribución es bien diferente representando solo el 20% del alumnado en este tipo de localidades y observándose que la moda en Castilla es la mayor concentración de centros educativos en localidades de hasta 2000 habitantes y representando un 35,3% del total de centros.

Este dato es muy significativo y señala que la ratio del profesor-alumno también es menor y por tanto mayor dedicación de tiempo por parte del profesorado hacia el alumno. Debemos señalar, además, que Burgos, es la provincia española con mayor número de localidades de toda España, por lo que este dato de dispersión y ratio reducida todavía es más acentuado.

En la muestra está más representado el profesorado que ha contestado de localidades más grandes como son Burgos capital, Aranda de Duero y Miranda de Ebro ya que estamos ante centros más grandes donde hay más profesorado, y por tanto donde más posibles profesores pueden contestar a la encuesta pasada al mismo.

Además, podemos señalar que la concentración de profesorado de mayor edad se sitúa en estas localidades de mayor población como sucede en el resto de España debido a que para que este profesorado pueda optar a estar en localidades grandes deben conseguir puntuación más alta para concursar a plazas en estas localidades que están más demandadas que es algo que sucede en los Centros Públicos. En los centros concertados no sucede esto, pero por el contrario se sitúan habitualmente en localidades más grandes estos centros y sin presencia en localidades de menos de 2000 habitantes en ningún caso.

Debemos señalar que en Burgos encontramos un total de 371 localidades situadas en 7 partidos judiciales donde solo 14 localidades tienen más de 2000 habitantes por lo que vemos una gran dispersión de la población y la existencia de muchos Centros Rurales Agrupados (CRA), con un total de 13 y 37 colegios (<https://directorio.educa.jcyl.es/es/mapa>, 2020). Incidir que esta cifra de CRAs varía cada año debido a la despoblación de localidades más rurales donde se establece un mínimo de 3 alumnos para poder tener abierto el centro educativo.

Otro aspecto contemplado y evaluado ha sido el nivel de formación en inglés en cuanto a la competencia oral que como ya hemos señalado y la propia LOMCE y LOMLOE establecen para la asignatura de inglés la comunicación oral es el vértice principal de las mismas como podemos ver en el Communicative approach y claramente las vemos reflejadas en los currículos de Educación Secundaria de los centros europeos donde se señala que el alumnado debe acabar la escolarización con al menos un nivel de usuario



independiente haciendo totalmente necesario potenciar esta competencia con el trabajo con actividades donde haya situaciones reales y auténticas de comunicación (Comisión Europea, 2017).

En el caso de España además de la asignatura de inglés se han iniciado programas educativos donde el inglés es la lengua vehicular de comunicación como AICLE/CLIL. Aquí es también donde encontramos un gran problema ya que en estos programas son necesarios profesores preparados en la competencia comunicativa y en la que muchos no tiene ni la formación ni cualificación adecuada amenazando la cohesión europea como ha podido ser comprobado en distintos estudios del Eurobarómetro (2012) donde un 54% de la población no tiene capacidad de comunicarse en inglés y además donde se señala que los centros educativos solo en un 48% de la población los usaría para formarse en idiomas denotando el bajo aprecio de los centros educativos en la materia de inglés (Martínez Lirola, 2008) debiendo replantearse métodos de más calidad y eficiencia (Ruiz Cordero, 2022) debiéndose propiciar situaciones adecuadas para un adecuado desarrollo de las competencias orales.

Si que existen distintos beneficios asociados tanto a los programas bilingües como los de la metodología AICLE/CLIL como son la mejora de la competencia lingüística materna, el desarrollo de nuevas y variadas estrategias cognitivas desarrolladoras de la competencia “aprender a aprender”, una mejora de los resultados académicos junto a una actitud más positiva hacia el aprendizaje y por otro lado el desarrollo de la competencia cultural (Bolarín et al., 2021).

Otros autores señalan que esta metodología capacita al alumnado para su inclusión en el campo laboral al adquirir una segunda lengua y además interrelaciona distintas materias curriculares al usar la misma lengua (Huilcapí, Fernández y Valdés, 2021; Warburton, 2017).

Si contrastamos los datos que nos aporta el cuestionario volvemos a percibir que el conocimiento medio del profesorado sobre esta metodología suele ser de carácter bajo o muy bajo, donde el profesorado en la mayoría de las ocasiones el profesorado obtiene la acreditación lingüística necesaria, es este caso nivel B2 de inglés, e imparte clases en estos programas que requieren formación previa y específica para su correcto desarrollo.

Debemos señalar que lo mejores especialistas serían los propios profesores de idiomas que tienen más dominio de técnicas de enseñanza en inglés, mejores habilidades orales y escritas que el profesorado no especialista en idiomas. Es probable que en el futuro se haga necesario que el profesorado que quiera impartir en programas CLIL/AICLE deba prepararse adecuadamente con programas formativos específicos, aunque en la actualidad debido a que se ha requerido a mucho profesorado en todas las Comunidades Autónomas y pocos profesores cumplir con los requisitos necesarios se haya abierto el abanico y reducido la formación mínima para impartir en los mismos.

Otro de los enfoques que pueden ayudar a la mejora de las competencias orales es con la disposición de profesorado con conocimientos adecuados de la enseñanza de idiomas basada en el enfoque comunicativo que pone como punto central de trabajo la tarea que se define como “cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo” (MCER, 2002: 10) debiéndose extraer las tareas de aspectos de la vida real del alumnado o lo más próximo a él teniendo en su desarrollo en el aula actividades del mundo real y por otro lado actividades más de carácter didáctico/pedagógico o pre-comunicativas (Moreno García, 2011).

Es de vital importancia este enfoque ya que cuanto más real sean los procesos mejor el alumno podrá adaptar lo que aprende a lo que requiera en el futuro la situación comunicativa para poder responder correctamente bien sea de forma oral o de forma escrita y poder superar las dificultades de los procesos de comunicación real en su vida tanto para una L2 como otras lenguas (Bernabeu, 2019; Cenoz Iragui, 2004).

Las leyes educativas actuales así contemplan entre sus objetivos este enfoque como punto central de enseñanza en los idiomas y por ello es tan importante que el profesorado sepa sobre este enfoque de forma extensa. Así, los resultados sí señalan que en relación a este enfoque el profesorado tiene conocimientos normales (51,4%), buenos (21,9%) o muy buenos (8,9%) en su mayoría y, por ende, muy probablemente así haga uso de estos conocimientos en el aula a la hora de enseñar inglés en el aula. Por otro lado, hay un 11,6% que tiene conocimientos regulares sobre este enfoque y debe ser en

este profesorado donde se hagan esfuerzos a través de formación permanente para que hagan uso de esta metodología en el aula.

Con respecto a la comunicación, el profesorado de Secundaria señala que la predisposición a comunicarse es, por detrás de la motivación, de los aspectos más importantes en el aprendizaje de idiomas (Gkonou et ál., 2017) donde esta predisposición a la comunicación genera beneficios en la mayor adquisición de competencias en el idioma inglés (Clément et ál., 2003; Peng, 2015).

Además de el enfoque comunicativo existen también otras metodologías para la mejora de las competencias orales en el alumnado como es el caso de “Jolly phonics”.

Para ello se usan distintas metodologías como es el caso de Jolly phonics que es una forma de iniciar en la pronunciación y escritura de los fonemas ingleses que en muchas de las ocasiones no coinciden como es el caso habitual de los españoles.

Como establece el artículo 11 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre uno de los objetivos que se pretende por la LOMCE es el comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada adecuando el vocabulario, las expresiones y la pronunciación. Para ello, desde el ciclo de Educación Infantil en muchos centros educativos ingleses se enseña la pronunciación adecuada de los fonemas ingleses que son más números y con más excepciones que los presentes en el alfabeto español.

El método Jolly Phonics se desarrolla en Reino Unido en centros educativos para mejorar la lectura y escritura del idioma inglés desarrollando las 5 destrezas básicas relacionadas con la formación de las letras, de los sonidos, de la unión, identificación y deletreo de las letras y palabras más complicadas denominadas en el método “Tricky words” (Kwan, 2005).

Se ha podido comprobar en el cuestionario el poco conocimiento del método que se ve que está poco arraigado en los centros educativos. Observamos que los que indican que conocen del método son habitualmente profesores de Infantil y Primaria y nulo conocimiento por parte del profesorado de ESO y Bach. Esta metodología además requiere una formación específica y práctica de la misma para su buen desarrollo y que

habitualmente no se encuentra en programas de formación permanente de los CFIE y que suelen ser impartidos por expertos en el método en España.

Esta competencia oral por el profesorado de Burgos es considerada por el mismo como de nivel medio-alto en un 50,5% por lo que sería conveniente aumentar estos resultados potenciando, más si cabe, la formación de mejora de las competencias orales con formación permanente adecuada ya que redundaría directamente en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Todavía es mucho el porcentaje de profesorado que se considera con nivel por debajo de alto que es lo que debieran de poseer en todos los niveles donde imparten clases de inglés. Como ya hemos indicado previamente el nivel mínimo de todo el profesorado es de B2 y predomina más el profesorado con nivel C1 aunque dentro de ese nivel esta competencia oral estará por debajo de otras competencias propias de la lengua inglesa.

Este mismo problema sucede con la competencia escrita donde la muestra ofrece datos muy similares. Esta competencia requiere en el profesorado de conocimientos sólidos siendo un ejercicio polifacético con distintos enfoques y que no siempre han de estar interconectados debiendo el docente dinamizar el proceso para favorecer y potenciar el aprendizaje de la escritura con una adaptación constante a las necesidades y demandas de los discentes (Cumming, 2015).

Las diferentes entes públicas que se dedican a la formación del profesorado tanto en su periodo inicial como posteriormente con distintos programas de formación Permanente deben darse cuenta que tienen ante sí grandes desafíos debiendo preparar correctamente a los futuros docentes dinamizando la profesión debido a que es una de esas profesiones clave para el futuro de la sociedad y que como señalan distintas instituciones e informes, el nivel educativo de un país depende de forma directa de la motivación, formación y aprendizaje permanente de su profesorado (Barber & Mourshed, 2008).

Se señala por distintos informes como el futuro profesorado de idiomas en muchos casos no dispone de un necesario nivel lingüístico mínimo para poder afrontar los desafíos de la escuela actual sobre todo en la diversidad actual donde predominan los centros plurilingües. El disponer de unos conocimientos mínimos en las distintas competencias lingüísticas son de elevada importancia ya que son necesarias para el

adecuado desarrollo de las actuales metodologías necesarias en los centros como el enfoque AICLE (Coyle, 2015) o la correcta mediación lectora (Rivera & Romero, 2020).

Los esfuerzos llevados a cabo por las administraciones públicas son y han sido considerables con programas de formación permanente en el profesorado (Guardamillas & Alcaraz, 2017; Guarro et al., 2017) mientras por parte de las universidades se han tratado de generar nuevos grados específicos que no han logrado todos los buenos resultados que se esperaban (Delicado & Pavón, 2015) debido a que en muchas ocasiones no hay una buena conexión entre escuela y Universidad.

Podemos ver reflejado estas deficiencias en el profesorado ya que señala que se consideran en casi el 50% de los casos poseer un nivel medio y solo un 6,18 se consideran con un nivel muy bueno, es por ello por lo que esto debe cambiarse en Burgos potenciando por parte de las administraciones con más y mejores planes de formación permanente y por parte de las Universidades que deben generar planes formativos iniciales mejores y más acordes a lo que la escuela y la propia ley educativa demanda en la actualidad.

En cuanto a nivel formativo en TIC los resultados son similares a la competencia oral y escrita. Las TIC juegan y jugarán un papel clave en todo proceso de dinamismo en la enseñanza-aprendizaje entre profesores y alumnos (Shafirova et ál., 2020; Zhang & Cassany, 2019). Se ha podido comprobar el gran papel que han llevado a cabo durante la pandemia pudiendo permitir continuar los procesos de enseñanza cuando todos estábamos en casa encerrados durante lo peor de la COVID-19 en todos los niveles educativos (Tejedor et ál., 2020).

Por ello, es importante que el profesorado esté habituado a ellas y que las tenga presentes tanto en el trabajo diario con su alumnado en el aula con situaciones formales (Fernández Ruiz et ál., 2018; Gómez López, 2014; Santos Díaz, 2018; Santos Díaz et ál., 2020) como fuera del mismo para generar situaciones donde se requiera el uso del inglés.

La tecnología en la actualidad se convierte ya en un auténtico complemento del modelo tradicional de educación (González, 2015) donde el profesor de inglés se convierte en un especial protagonista debiendo éste generar comunicación, la presentación de contenidos, la discusión teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje, los intereses del alumnado, las edades de estos haciendo uso de las TIC generando experiencias significativas en los mismos (Valencia, Enríquez y Agredo, 2017).

Son muchos en la actualidad los profesores que tienen pocos conocimientos y este desconocimiento puede generar inseguridad en los discentes haciendo que usen menos estos recursos que muchos alumnos aprecian. Estas herramientas logran que los aprendizajes puedan convertirse en experiencias significativas, accesibles, dinámicas y flexibles (Laura et al., 2021).

Como indica el Sistema estatal de Indicadores de la Educación (2023) en el curso 2020-2021 en Castilla y León el 96,7% de las aulas disponen de conexión a Internet, un 61,2 disponen de PDI aunque la ratio de ordenador-alumnos es de 3 alumnos por cada ordenador, por encima de la media que se situaba en ese curso en 2,5. Se hace necesario reforzar y reducir la brecha entre profesorado que usa de forma habitual en su aula de inglés las TIC y los que no la usan para aprovechar las grandes bondades que aportan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Si nos fijamos en los resultados vemos que el conocimiento medio del profesorado es de tipo medio con un 49,8% de los casos. Solo un 2,7% indica que tiene conocimientos elevados en las TIC por lo que podemos concluir que no se está sacando todo el provecho que se puede extraer de las mismas requiriéndose cambios a las administraciones tanto en los programas de formación permanente llevados a cabo a través de los CFIE como por distintas entidades privadas como a las propias universidades que deben adaptar sus asignaturas impartiendo más contenidos que versen sobre las TIC en los propios procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las TIC consiguen que el profesorado este más involucrado y en constante actualización porque las mismas requieren esa propia actualización para poder trabajar con ellas generando que el profesor este doblemente actualizado, por una parte, con las

TIC y por otro lado, con el trabajo con el idioma con metodologías actualizadas que proponen las editoriales (Valencia et al., 2021).

El profesorado, por lo general, usa las TIC en el aula con diferentes fines, unos pueden ser como forma de mejora de su metodología en el aula al usar técnicas y recursos más dinámicos, más visuales; por otro lado, para facilitar al alumnado el proceso de enseñanza-aprendizaje y como señalan otros autores también las usan como forma de innovación y motivación hacia el alumnado en el aula debido a la capacidad que tienen de atraer la atención del alumnado (Bates, 2015; Valencia et al., 2021).

Las TIC deben ser siempre usadas y controladas por el profesorado para que se conviertan en una herramienta facilitadora y no un medio de diversión que es lo que comúnmente ocurre si se hace mal uso de estas sin tener en cuenta estos aspectos negativos debiendo tener en cuenta que el mundo educativo es una de las áreas donde las TIC más permean (González, 2015, citado por Valencia, Valencia & Enriquez, 2019).

Debemos tener en cuenta como España ha liderado el uso de teléfonos inteligentes dentro de la Unión Europea con un 81% frente a un 71% de la Unión Europea pero como hemos comprobado no se produce de la misma forma en la Educación detectándose una carencia de visión estratégica sobre la transformación digital para los tiempos Post-Covid (Area-Moreira et al., 2021).

Ante estos grandes cambios que demanda el mundo educativo, son una gran mayoría los que se adaptan y hacen uso de las mismas para hacer sus clases lo más actualizadas posible adaptándose a las leyes y a las necesidades de los alumnos y el sistema educativo que suele necesitar avances rápidos que en la mayoría de las ocasiones no suelen producirse, debido en muchas ocasiones a las reticencias de algunos profesores reacios a la inclusión de cambios en sus aulas de idiomas en muchas ocasiones por sentirse no seguros en su uso de forma cotidiana y no queriendo dar un paso más en su evolución como profesor eliminando cualquier posibilidad de cambio (Valencia et al., 2021).

En esta investigación también se cuestionó sobre otras metodologías usadas en el aula como las de tipo activo como son la enseñanza por tareas y proyectos que centran el

proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno basándose en las bases constructivistas del aprendizaje y contribuyendo a la motivación del alumno (Blumenfeld et al., 1991; Kokotsaki et al., 2016; Markham et al., 2003; Wurdinger et al., 2007).

Tiene también como aspecto positivo que esta metodología trabaja de forma holística el conocimiento por lo que el alumno debe trabajar la solución a un problema abordándolo desde distintas materias construyendo para ello un proyecto o solución a una tarea más concreta (Markham et al., 2003).

En esta metodología el alumno participa en todo el proceso, estructurando el proyecto y desarrollando estrategias de investigación valorándose el proceso de trabajo sin haber un examen de revisión de conocimientos y donde todos los integrantes del equipo de trabajo negocian y reparten las tareas que idean hacer entre todos para dar solución al problema o pregunta presentada (García-Valcárcel y Basilotta, 2017).

En la resolución al problema es donde radica lo más importante del método ya que deben desarrollar la creatividad y adaptar las soluciones adecuadas a las preguntas/problemas presentados (Helle et al., 2006) que los integrantes del equipo poco a poco irán modificando para resolver lo mejor posible para obtener la mejor nota posible generándose procesos de autoevaluación en todo el proceso tanto en docentes como discentes (Trujillo, 2017).

Se genera por parte del alumno un proceso de investigación para resolver el problema planteado, aunque solo sea de forma didáctica ya que no suelen trabajarse los métodos científicos para su resolución, pero si se trate de hacer las cosas de la forma más rigurosa posible como es la metodología científica (Thomas, 2000).

Uno de los hándicaps que podemos encontrar en los centros es el que muchos no conozcan la metodología o no lo suficiente como aplicarla adecuadamente en el aula. Además, debemos tener en cuenta que requieren un trabajo en común con otros profesores de otras áreas y una dedicación extra de tiempo por parte de todos los profesores para que salga correctamente la actividad, aspecto que en muchas ocasiones puede hacer retraer al profesor de su realización.



En el caso de Burgos podemos observar que son más los profesores con conocimientos medio-bajos que los que tienen amplios conocimientos, pudiéndose deber a que la mayor parte del profesorado es más mayor y con una formación inicial que no ha contemplado estas metodologías activas como son el aprendizaje basado en problemas-proyectos. Se debe tener esto muy en cuenta para el desarrollo y ampliación de estos conocimientos en la formación inicial de los futuros profesores y en los planes de formación permanente de los CFIE que si los tienen recogidos en los cursos que imparten en la actualidad.

Toda esta formación y estos conocimientos adquiridos deben ser luego usados en el aula y concretados y en el caso del profesorado se desarrolla en base a la Programación de aula. Esta Programación comprende el conjunto de actuaciones que lleva a cabo el equipo docente para el logro de las competencias y objetivos de cada una de las etapas (Cantón y Pino, 2011).

En el cuestionario se ha preguntado sobre como los profesores contribuyen en esta Programación. Esta Programación comprende el conjunto de actuaciones que lleva a cabo el equipo docente para el logro de las competencias y objetivos de cada una de las etapas (Cantón y Pino, 2011).

A pesar de tantas herramientas existentes son mayoría los centros de ESO y Bach que siguen con los mismos modelos didácticos consistentes en el trabajo con un libro de texto siguiendo y haciendo la práctica de lectura, de vocabulario, de gramática y de actividades de writing con una fijación constante en la gramática y el vocabulario y dejando apartado lo realmente importante que es la comunicación. La mayoría de los Centros de Secundaria suelen utilizar el método basado en la gramática-traducción y el comunicativo soliendo ser más usado el de gramática-traducción.

Este método de gramática-traducción consiste en la enseñanza de reglas gramaticales junto al estudio de conjugaciones y la traducción de textos que no suelen ser auténticos, o de textos bilingües y paralelos y diálogos con poca fijación en la correcta pronunciación o en la comunicación solo en lo escrito y por otro lado está el enfoque comunicativo donde lo más importante es la interacción entre iguales trabajando con las habilidades lingüísticas de forma holística para la mejora de sus habilidades

comunicativas que es lo que debiera de estar reflejado en las programaciones didácticas y que no sucede (Moreno Ferrer, 2019; Widdowson y Alatis, 1991).

No obstante, en la mayoría de los centros de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato puede que se sigan utilizando los mismos métodos de aprendizaje del inglés, basados en seguir ejercicios de libros con la práctica de lectura, gramática, vocabulario y redacciones, centrándose sobre todo en la gramática y vocabulario y dejando de lado aspectos importantes. Estos aspectos son la práctica del habla; leer muchos artículos para así ganar vocabulario, gramática y estructuras de forma más dinámica; la escucha del inglés para mejorar la destreza auditiva; la práctica oral del idioma; y muchos otros más.

Tiene cierta flexibilidad en su diseño y aunque muchas editoriales ofrecen su programación al profesorado, en muchas de las ocasiones recibe cambios por los mismos o es diseñada por completo por los mismos tanto sea de forma individual o en equipo.

En los resultados podemos ver que prácticamente todo el profesorado revisa la programación didáctica y que va haciendo cambios que incluye habitualmente en la misma. También hay parte del profesorado que revisa la misma, aunque no hace modificaciones o si las hace no las incluye y que sigue las actividades y dinámicas según las expone la editorial por lo que innova o cambia poco ante necesidades que surgen en el desarrollo de la docencia. Estos resultados son positivos ya que denotan la habitual preparación de las clases para adelantarse a futuros problemas y ser previsor algo propio del profesor tecnológico (Imbernón, 1997).

## 5.2. Procedimientos usados en el aula de idiomas

En el segundo apartado de la discusión se revisarán los resultados relacionados con el mayor o menor uso de distintas herramientas en el aula de inglés como son el uso del libro, la comunicación oral en el aula u otras actividades propias de la enseñanza de esta materia para conocer si priman más enfoques más tradicionales o actuales asociados al enfoque comunicativo.

El uso mayor o menor de la expresión oral en el aula lo podemos ver entre unos cursos u otros, en los primeros cursos de Infantil y de Primaria es mucho mayor el uso de estas dedicando casi prácticamente todo el tiempo al trabajo oral, mientras que en el resto de curso se va reduciendo paulatinamente el uso de la expresión oral en el aula en detrimento del trabajo del libro y actividades con menos interacción.

Observamos que, aunque se reduce el tiempo dedicado actividades orales aun así la mayor parte del profesorado indica que dedica entre un 71 al 90% del tiempo a las mismas por lo que se da importancia a la parte comunicativa. A partir de Primaria el profesorado apoya estas actividades con un mayor uso del libro de texto que se sitúa entre un 51 y 70% del tiempo en Primaria a un 71-90% en Secundaria y Bachillerato. El profesorado de idiomas usa la lengua oral bastante parte del tiempo de clase ajustándose al currículum con el uso del libro una vez que los alumnos tienen capacidad de seguirlo como sucede a partir de Primaria. El profesorado, aunque prefiere usar inglés en el aula también debe en alguna ocasión hacer uso de la lengua materna para explicar los contenidos y actividades a desarrollar como sucede en Secundaria y Bachillerato. Las editoriales actuales hacen gran hincapié en el trabajo oral y en el trabajo de las 4 competencias lingüísticas adaptadas al currículum.

Debemos señalar también que otra de las habilidades que se trabajan más en el aula cuanto mayor es el alumno es el listening con audios propios que contienen los libros de los alumnos que tratan de asemejarse a contextos reales con voces nativas tratando de afianzar en el alumno la comprensión auditiva.

En los cursos PMAR con adaptaciones de 3º y 4º ESO el trabajo oral en el aula es similar a los programas sin estas adaptaciones por lo que probablemente trabajen de forma sistemática en el libro de texto apoyado con el trabajo oral que también es alto en estos cursos con un 71 a un 90% del tiempo a diferencia de Infantil que es de un 91 al 100% del tiempo.

Debemos señalar que la ley es contradictoria al contemplar un trabajo mayoritario del trabajo oral, pero con muchísimos contenidos a trabajar y evaluar que hacen muy complicado por parte del profesorado su consecución con solo el trabajo oral que tanto se pretende. Por ello, la propia ley debe ser más realista y cambiar o reducir contenidos

para que puedan ser abordables de manera real en el aula y sobre todo con el enfoque comunicativo.

Es una queja recurrente por el profesorado y alumnado la gran cantidad de contenidos a abordar y el poco tiempo que hay para su correcta enseñanza en el aula. Así mismo, el propio profesorado según se desprende el informe sobre “Informe del alumnado, profesorado y familias participantes de España” (2022) del Instituto de evaluación y asesoramiento educativo opina que la metodología implementada en las aulas de Bachillerato solo el 57,8% la considera adecuada siendo donde menos docentes la consideran adecuada de entre todas las etapas educativas del Informe, por lo que, se deben ejecutar cambios para que estas opiniones varíen para poder mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en estos cursos. Al alumnado de estos cursos le ocurre lo mismo que al profesorado y únicamente el 36,5% del alumnado considera adecuadas las metodologías aplicadas en las aulas basadas generalmente en clases magistrales y modelos de educación tradicional donde el enfoque comunicativo brilla por su ausencia.

Los libros de texto tienen muchas ventajas ya que permiten la eficiencia y la planificación en la organización del desarrollo de las clases desarrollando los contenidos curriculares adecuadamente y trabajando las competencias que la ley requiere en la actualidad ya que los libros de texto recogen los requerimientos que la LOMLOE señala usando los métodos pedagógicos y didácticos adecuados y proponiendo actividades y recursos para apoyar el trabajo del profesor (Puche y Romero, 2019).

Dependiendo del curso los libros trabajan los contenidos con actividades adaptadas al alumnado con el que trabajan, usando en algunas ocasiones stickers o medios muy visuales para atraer la atención de los alumnos más jóvenes y en otras ocasiones contenidos más teóricos y trabajo de writing.

Los profesores en su gran mayoría como podemos ver en los resultados apuestan por su uso, aunque lo hacen más en los cursos a partir de Primaria donde es mayoritario su uso y mayor es todavía su uso y el tiempo dedicado en cursos superiores como en ESO y Bach. En cursos como en Bach se hace un uso extensivo junto a materiales como exámenes de convocatorias anteriores de la EBAU que trabajan mucho la comprensión lectora, el vocabulario y la gramática.

En algunas ocasiones encontramos también que cuanto mayor es su uso menor es el trabajo en el enfoque comunicativo que tanto se pretende en la actualidad, pero por otro lado ya no es solo una ayuda para el profesor sino también para los propios alumnos y padres de alumnos ya que disponen en un mismo lugar de todo lo que deben trabajar y aprender para poder superar las evaluaciones que se llevan en las aulas y que sin esa guía podría haber muchas confusiones e información vaga al respecto. El profesorado hace un uso habitual y defienden abiertamente su uso tanto

Hemos de señalar que los contenidos de los libros de texto en la actualidad se presentan de forma mucho más atractiva para llamar la atención del alumnado y generar interés y atracción hacia la asignatura ya que esta es la que muchas veces falta para lograr un aprendizaje mayor en la mayoría del alumnado.

Como señala Gómez (2019) en el “Estudio sobre el papel y valor de los contenidos educativos en las aulas” un 91,3% del profesorado español sigue usando libros de texto "en alguna medida", aunque únicamente el 42,5% se basa en ellos para organizar sus clases, apoyándose en materiales propios como en fuentes de internet. Son valores muy similares a los de esta tesis donde el profesorado indica que dedican entre un 71 al 90% al uso del libro en el aula, en su mayoría tratando de aportar esa seguridad y organización en la actividad docente (López Hernández, 2011).

Aunque el uso extensivo del libro está relacionado con metodologías más tradicionales es cierto que las ventajas que aporta son muy significativas y muy tenidas en cuenta por la mayoría del profesorado y de los padres que muchas veces consideran que lo convencional es lo más adecuado (Monereo, 2010).

Otra de las herramientas clásicas usadas por el profesorado era el uso de los dictados en sus aulas, pero como muestran los resultados su uso es anecdótico usado de forma residual en el aula de inglés.

A pesar de las muchas críticas que ha recibido este recurso todavía siguen existiendo expertos lingüistas que lo defienden como estrategia de aprendizaje y de enseñanza en las aulas (Surth, 2012). Hay muchas controversias en su uso y en los beneficios y

aportes que concede su uso en los estudiantes y algunos señalan como ineficaz y máxime en idiomas donde no hay coincidencia entre escritura y pronunciación como sucede en inglés (Davis y Rinvulcri, 2002; Kavaliaukiene y Darginaviciene, 2009).

El dictado tiene algunos beneficios como el desarrollo de habilidades en el área gramáticas, en la pronunciación, en la comunicación oral, o en la comprensión aural (Kavaliaukiene y Darginaviciene, 2009).

Por el contrario, si que hemos encontrado en los resultados que el profesorado hace un uso muy extendido de actividades que trabajan la gramática sobre todo en Secundaria y Bachillerato, por lo que sigue permaneciendo un trabajo tradicional en la asignatura de inglés aunque tratando de contextualizarla con situaciones cotidianas y actividades prácticas inherentes de las editoriales.

Ha habido evolución grande en la enseñanza de la gramática y se ha pasado de enfoques tradicionales donde domina el aprendizaje de reglas gramaticales unida a actividades de comprensión de distintos textos como los literarios.

Se tiene en cuenta competencias distintas a las actuales como eran la escritura, la lectura con la finalidad de tener la capacidad de poder traducir textos de la L2 a la lengua materna o al revés (Puren, 1988; Giovanelli, 2015) pudiendo tener la capacidad de manipular la morfología y sintaxis de este y pudiendo traducir textos en el mismo.

El método de gramática-traducción ha sido uno de los métodos por antonomasia más usado en la enseñanza del idioma del inglés presente en la mayoría de los libros de texto de los centros educativos donde la memorización se hace básica con un aprendizaje deductivo del idioma (Loiza-Sánchez, 2021).

El alumno actual está acostumbrado a modelos basado en metodologías tradicionales en el aprendizaje de competencias de gramática que poco tienen que ver con la forma en que realmente del discente las adquiere, es por ello, básico el uso de métodos distintos actualizados (Núñez-Barroz & Medina-Chicaiza, 2020).

Y para el correcto uso de estas estructuras fundamentales para el dominio del idioma, deben usarse no solo reglas descontextualizadas sino sistemas que ayuden al desarrollo de destrezas productivas como las relacionadas con escribir y hablar (Celce-Murcia, 1991; Ortega & Fernández, 2017).

En otras metodologías como el método directo se pretende que el discente tenga la capacidad de comunicarse en el uso y exposición de las reglas gramaticales haciéndolas implícitas con ejemplos reales haciendo imitación y repetición de éstos siendo la concepción de la gramática como una concepción descriptiva viéndose como una ley natural (Denyer, 2013) de repetición/imitación.

En el enfoque estructuro-global audio visual la gramática no es trabajada como en otros enfoques donde se explica como tal, sino que el propio alumno debe descubrir las reglas a través de en el proceso de comunicación y con ejercicios de drilling para afianzar lo que está aprendiendo y descubriendo, siendo un método descriptivo sin instrucción directa (Puren, 1988).

En los nuevos enfoques como en el comunicativo la gramática solo sirve como medio de comunicación (Denyer, 2013) que es lo que en la actualidad más se trata de trabajar en las aulas y como vemos en los resultados la gramática es muy usada en la actualidad pudiéndose trabajar con la metodología comunicativa siendo su uso como un fin para el logro de la comunicación o siendo como algo a aprender asemejándose a metodologías más tradicionales.

La perspectiva accional también trata de generar la implicación del alumno en su aprendizaje para una comunicación total con cualquier persona extranjera y no debiendo la gramática desplazar el objetivo de la comunicación total (Anselmy, 2014). Y es en la metodología comunicativa y accional donde más trabajan las editoriales trabajando los contenidos gramaticales como medio para el logro de la comunicación real contextualizada pero que como vemos el profesorado hace mucho trabajo de la misma pudiendo la gramática desplazar el objetivo principal de la asignatura de inglés. En todos los cursos a partir de primaria hay un uso extensivo de la misma y solo en Educación Infantil no predomina la misma, se trabaja más el enfoque comunicativo con pequeños drillings de estructuras básicas.

En Primaria y el resto de los cursos lo habitual es que el alumno tenga un libro de ejercicios individual donde trabajan las competencias y estructuras gramaticales propias de cada unidad didáctica junto a ejercicios de vocabulario y comprensión lectora adaptados al nivel educativo. En etapas como en Bachillerato donde debe además prepararse la EBAU se suelen añadir por parte de los profesores ejercicios específicos para esta prueba como la realización de modelos de estas pruebas de otros cursos o provincias.

Al igual que la gramática, el trabajo sistemático con el vocabulario está muy presente en todos los niveles educativos en los que se imparte inglés y forma parte del diseño habitual de las unidades didácticas por parte de las distintas editoriales.

La mayoría de las unidades didácticas de las editoriales trabajan en cada unidad con estructuras gramaticales y vocabulario específico relacionado con la temática del tema que se está trabajando por lo que es muy habitual el trabajo con vocabulario tanto en actividades orales como en actividades escritas o de comprensión oral o escritas. Muchas de las unidades didácticas que existen en Primaria siguen esta premisa de trabajo con un vocabulario específico y unas estructuras gramaticales muy determinadas que se van repitiendo en todos los ejercicios a lo largo de la unidad.

Además, el vocabulario se suele enseñar con listas de palabras que pueden estar relacionadas con bloques temáticos diversos y donde prima la enseñanza de la gramática. Esta metodología imperó en la enseñanza de idiomas en Europa desde 1840 hasta 1940 y en Norteamérica se le conocía como el "Prussian Method" (Cabrera, 2014).

En los resultados vemos al igual que en el apartado anterior el gran uso de este apartado que es muy importante para que el alumno muestre más seguridad en el proceso de comunicación y no suponga un freno en su proceso de aprendizaje de la L2.

Por ello, el conocimiento del vocabulario supone un aspecto a tener en cuenta y sobre todo la forma en que vaya a aprender el mismo, ya bien sea a través de la instrucción directa como si es por medio de procesos de descubrimiento con materiales auténticos o



través de metodologías activas como el trabajo por proyectos, aprendizaje basado en problemas o similares donde es el propio alumnado el que debe buscar lo que necesita para lograr lo mejor posible los objetivos de la tarea asignada.

Debemos indicar como la ley educativa tanto la LOMLOE como la LOMCE dan gran importancia a la comunicación en el aula de idiomas viéndose como primordial este aspecto en la enseñanza de inglés aunque observándose como esta competencia de la correcta dicción es de las que más se ven perjudicadas y peor atendidas en el aula (Harmer, 2008; Hedge, 2005; Horwitz, 2008; Margolis y Smith, 2007; Underhill, 2010) no produciéndose este hecho en el resto de las habilidades que si son desarrollas de forma más profunda en las aulas (Brown, 2015; Clanfield, 2007).

Es de suma importancia el desarrollo de una correcta pronunciación ya que en los primeros procesos de comunicación del alumno si éste no consigue lograr una correcta dicción, puede que se reduzca su motivación y se generen controversias que hagan que se creen miedos a hablar y expresarse en la L2 (Rolo, 2019).

Es un apartado controvertido debido a que como pudimos ver en otra sección del cuestionario, no todo el profesorado tiene un buen nivel de dicción en el idioma de inglés a pesar de que es a lo que se dedican. En su periodo inicial de formación en caso de profesores más mayores son apartados, los de la pronunciación, a los que no se dio la importancia que se merece para poder después enseñar. Podemos añadir que la correcta pronunciación es una competencia que debe ser trabajada de forma constante con formación permanente y específica para después llevarla a cabo en el aula y transmitirla adecuadamente.

El profesorado de Burgos indica que la trabaja mucho en el aula dedicando bastante tiempo a la misma, redundando en el alumnado generándole más seguridad y mejores competencias comunicativas que es uno de los objetivos de la asignatura de inglés. Así lo aseveran los resultados donde la mayoría dedica al menos entre un 50-70% del tiempo a esta competencia, valores inferiores al tiempo dedicado en el aula al trabajo de la gramática y el vocabulario. Vemos solo a 7 profesores del total que reconocen no trabajar la pronunciación en el aula y que puede que sean profesores que lleven muchos años y que se formaron poco en esta competencia y que basarán su enseñanza en otras

competencias distintas (Harmer, 2008; Hedge, 2005; Horwitz, 2008; Margolis y Smith, 2007; Underhill, 2010).

Esta pronunciación puede mejorarse con un trabajo basado acentuado en las canciones en el aula y la práctica y el uso del Alfabeto Fonético Internacional. La canción se ha convertido a lo largo de los años en una de las herramientas más importantes para la educación. Las leyes educativas contando tanto con la LOMCE como la LOMLOE creen necesario que los alumnos tengan competencias en un sentido artístico para su adecuada formación como personas. Este recurso metodológico logra en los docentes del siglo XXI facilitar el aprendizaje de ciertos aspectos complejos de una forma sencilla y amena añadiendo además rasgos lúdicos y académicos. (De la Vega, 2015; Puerta, 2022).

Como muchos estudios han demostrado, las canciones y la música en general están presentes en las personas durante toda la vida, interactuando el bebé con la exposición a los sonidos y teniendo la capacidad de desarrollarse interactuando con un entorno sonoro muy diversos contextos (Pascual, 2011; Reynoso, 2010).

La música y las canciones mejoran la escucha, la atención y la concentración en el aula promoviendo en los alumnos una participación y mejorando la comunicación entre los alumnos/as con una mejora en la fluidez (Brewster, 1992; Castro y Navarro, 2014).

En los resultados si se aprecia lo muy usado que es el recurso en el aula de L2, con una mayor presencia sobre todo en los cursos inferiores como sucede en Educación Infantil donde el uso es casi todo el tiempo. Este alumnado es muy dinámico y aprecia mucho la música tratando en todo momento cantar y bailar, demostrando la gran integración en estas edades.

Cuanto mayor es el alumnado los alumnos son más vergonzosos y tímidos para que sus compañeros no les molesten con comentarios que no les gusten. En estos alumnos mayores es donde más podría trabajarse la lingüística ya que con canciones que ellos escuchan pueden trabajar la pronunciación y el listening adecuado, aunque parece un recurso poco explotado como demuestran los resultados.

Vemos también un trabajo muy reducido sobre el Alfabeto Fonético Internacional debido a la complejidad y en muchos casos conocimiento inadecuado el mismo por el propio profesorado. En España la metodología de enseñanza de una lengua extranjera se basa fundamentalmente en métodos memorísticos y no en fonológicos. Esta metodología fonológica trabaja por una parte con el lado abstracto de los sonidos jugando con su función dentro del lenguaje y su relación con otros fonemas generando mentalmente una relación fonema-grafema generando en el individuo la capacidad para escribir palabras, frases o textos con significación realizándolo de forma automática y consciente (Roach, 2009).

Esta complejidad y la diferenciación clara con el sistema fonológico de la lengua castellana generan estos resultados. Mientras que en español hay 35 sonidos y 38 formas de pronunciarlos en inglés hay unos 44 sonidos y más de 1000 formas distintas de pronunciarlos, por lo que rara vez coincidirá la grafía con la pronunciación como si sucede en el español. Esta complejidad la podemos ver plasmada en los resultados donde podemos ver como son la gran mayoría los que apenas trabajan con el Alfabeto Fonético Internacional (IPA) debido a la dificultad que conlleva conocer el alfabeto y los métodos adecuados para su enseñanza.

Podemos comprobar en los resultados que esta complejidad y la necesidad en muchas de las ocasiones, de una formación específica, hace que pocos conozcan las metodologías y que no desarrollen o potencien esta competencia que puede abrir las puertas a una mejora de la pronunciación del alumno. Más de la mitad de la muestra dedica poco tiempo a la enseñanza del Alfabeto Fonético Internacional y encontramos un 21% que nunca dedica tiempo a enseñar sobre ello. En los planes de formación inicial del profesorado se contempla, aunque de forma muy superficial requiriendo posteriormente una formación específica para su desarrollo adecuado y competencial por parte del profesorado.

Si nos fijamos en las competencias escritas que suelen estar asociadas a metodologías tradicionales, actividades como el trabajo en redacciones siguen presentes de forma importante, con una dedicación media del tiempo de clase aunque con una presencia menor que el trabajo gramatical o en vocabulario.

Las redacciones son herramientas que, aunque están tienen muchos detractores y van en parte en contra del enfoque comunicativo se usa mucho en la actualidad y está presente mucho en la forma de evaluar al alumnado no atendiendo a sus competencias comunicativas y sí a estas. En pruebas como en el EBAU es una competencia que se valora mucho en la nota final de la asignatura de inglés, por lo que se debe tener en cuenta por el alumno para su correcto desarrollo.

Debemos señalar que existen muchos elementos disruptores que imposibilitan su correcto desarrollo en el aula como el inadecuado uso de los elementos sintácticos en la enseñanza de la L2 generando confusión en la estructura gramatical que debe usarse por parte de éste en las redacciones o hacerlo de forma vaga o inadecuada de los elementos sintácticos (Aulestia, 2016); del idioma inglés en los estudiantes, produce confusión en la estructura gramatical a la hora de comprender las técnicas de enseñanza que el docente imparte para el progreso en la destreza de escritura.

El proceso de aplicar los elementos sintácticos dentro del desenvolvimiento de la habilidad de escritura suele ser improcedente y débil, pues en la mayoría de los estudiantes es imprescindible la obra de un contexto óptimo de escritura para de esta manera concluir el objetivo planificado (Arbizu, 2019; Aulestia, 2016).

La realización de redacciones está más reservada para los últimos cursos de EPO y para la ESO, Bachillerato, FP, Escuela de Adultos y EOI. Las redacciones en un idioma extranjero requieren muchas competencias previas como el conocimiento adecuado de vocabulario y estructuras gramaticales variadas y la interiorización de estas para poder después expresar ideas o conceptos adecuados en la misma.

En EPO se trabaja algunas pequeñas redacciones con muy poquitas frases o palabras debido a la complejidad del proceso y la abstracción requerida para ellos. Suele usarse el trabajo de estructuras muy concretas y que se estén trabajando en esa unidad didáctica junto a un vocabulario que se está trabajando o en ese momento o se ha trabajado previamente.

Así pues, podemos ver en los resultados el uso extensivo de este recurso por parte del profesorado pudiéndose exceptuar al profesorado de Educación Infantil y primeros cursos de EPO. Debemos señalar que, aunque la redacción no trabaje la competencia comunicativa oral, sí que lo hace en la competencia comunicativa escrita, aunque lo que más persigue la LOMCE y la LOMLOE es que sea la competencia comunicativa oral.

También se observa que el enfoque comunicativo está presente en el aula predominando más el trabajo en este tipo de actividades junto a otras de carácter más tradicional como las ya descritas.

Aunque las destrezas orales son las más importante para la posible comunicación, en el sistema educativo español todavía a tenor de los resultados no se concibe a la comunicación un lugar vital, dejando las competencias orales en un segundo plano como indica Plasencia (2020): “la interacción oral es una de las destrezas menos practicadas dentro del aula de LE, hecho que denota una contradicción palpable entre la teoría (currículo) y la práctica (ejercicio docente) en el aula” (p. 19).

Como señala Agustín (2007) “la lengua oral es uno de los componentes más relevantes en el proceso de adquisición de lenguas, ya sea la lengua materna, lenguas segundas o lenguas extranjeras” creando la necesidad de atribución de un papel protagonista total a todas aquellas actividades que potencien esta competencia que se hacen fundamentales para poder adaptarse al mundo globalizado en el que nos hayamos inmersos y donde hasta el trabajo así lo requiere y que llegará un momento en que si no se dominan algunos idiomas no se podrá trabajar o mejorar en el puesto de trabajo (Riatós, 2015). En nuestros alumnos permitirá a éstos proyectarse de forma global haciendo uso de la L2 como lengua vehicular (Riatós, 2015).

Vemos reflejado esta necesidad en los resultados de la muestra donde una gran mayoría indica que hace uso de actividades orales de forma muy habitual tanto en un género como en el otro por lo que vemos como las nuevas corrientes comunicativas han llegado para quedarse en las aulas actuales. Donde más se puede ver el uso de las actividades orales en los cursos de Educación Infantil y Educación Primaria donde prima la comunicación, ante todo. No hay ningún profesor que señale que no hace actividades orales, aunque si 6 profesoras que casi no hacen estas actividades o de forma ínfima

bien por poco dominio de didáctica para las actividades orales o por no sentirse seguras al llevarlo a cabo.

Como Krashen (1982) indica en sus teorías de adquisición de una lengua la participación en las conversaciones se convierten en elemento clave para la adquisición de forma inconsciente del lenguaje sin necesidad de atender a las reglas gramaticales, por tanto, se requiere que los espacios donde se desarrollen esas conversaciones sean lo más parecidos a la realidad para que la mente del alumno adquiriera ese lenguaje como el correcto. Si el alumno no recibe ese input por parte del profesor, difícil será que el alumno genere un output adecuado porque puede ser confuso para el mismo y no llegue a lograr crear la necesidad de una respuesta inconsciente que es la que queremos lograr en el mismo.

Según podemos ver en los resultados aportados por el profesorado la gran mayoría dedican mucho tiempo a hablar en inglés en el aula por lo que se generan así condiciones adecuadas para ese output inconsciente en los discentes. Lo ideal es que sea prácticamente el 100% del tiempo hablando en inglés en el aula de inglés para que la mente y el oído del alumno se acostumbren y lograr que la mente de ese alumno logre pensar en inglés para que en el futuro pueda dar respuesta y una adquisición del idioma de forma inconsciente. Cuanto más el profesorado este propiciando esas condiciones, más probabilidad de obtener ese modelo de aprendizaje y así podemos comprobar si se dan esas condiciones en las aulas para el logro de ese modelo de aprendizaje.

Son las aulas de inglés donde en ausencia de poder estar en el país de la lengua meta son el mejor recurso para el alumnado de situaciones informales lo más similares a la realidad que son, además, las más adecuadas para el aprendizaje (Krashen, 1982).

Una herramienta muy adecuada para mantener la comunicación oral en el aula es a través de debates entre el alumnado del aula o con otras aulas.

En la realización de debates se requiere por parte del alumno unos conocimientos mínimos tanto de vocabulario como gramática como conocimientos de dicción como de comprensión oral para poder responder. Es por ello por lo que los debates solo suelen usarse como recurso a partir de 5 o 6º de EPO. Es un recurso muy interesante, aunque

hace necesario mucha preparación por parte del profesor para poder generar dinamismo y control de este.

El uso del debate de forma constante en el aula de idiomas genera una mejora en el rendimiento en el alumnado que suele hacerlo tanto sea en la asignatura de inglés como en otras asignaturas en las que se suele hacer de forma asidua (Musselman, 2004; Mezuk, 2009; Mezuk et al., 2010; Perandones et al., 2018; Rao, 2010; Zohar & Nemet, 2001). Por ello, se hace necesario tratar de lograr en el profesorado que lleve a cabo estas técnicas en el alumnado ya que son amplios los beneficios generados en todas las áreas de conocimiento.

Vemos en los resultados del cuestionario que es un recurso que no se usa demasiado en comparación a otros, posiblemente por la cantidad de tiempo a destinar y la preparación necesaria para el correcto desarrollo y la madurez que se debe tener el alumno para desarrollarlo satisfactoriamente.

Sería interesante integrar más este recurso en el desarrollo normal de la didáctica de la L2 para conseguir esa mejora del rendimiento escolar que tan importante es y que tanto se codicia en las aulas.

Además, se puede mejorar la comunicación con actividades que refuercen la comprensión del idioma tanto en la forma oral como escrita, debiendo indicar que este aspecto, el de la comprensión, es una de las carencias por parte del alumnado donde muchos de ellos tienen problemas para el correcto dominio de esta competencia, ya no solo en esta asignatura. Los métodos actuales propuestos por las distintas editoriales los contemplan y albergan bastantes ejercicios con esta competencia adaptados al nivel del alumno trabajando habitualmente la pronunciación inglesa británica.

Estos ejercicios se contemplan por todas las editoriales con ejercicios adaptados a cada uno de los niveles educativos donde pueden estar basados en solo palabras, en frases sueltas o en textos para llevar acciones como pintar, responder o crear cosas a partir de instrucciones o similares.

Los resultados obtenidos señalan como las actividades de comprensión oral son más usadas por el profesorado que las de comprensión lectura debido a que son las más utilizadas tanto por el enfoque métodos comunicativo de enseñanza actual como las propias leyes que así plantean como objetivos prioritarios la comunicación. Apreciamos también diferencias en los resultados que indican poco o ningún uso de la comprensión lectora y la comprensión oral donde solo hay 1 profesor y 1 profesora que no hacen estas actividades orales y en las de comprensión lectora hay 12 que indican que no las hacen nunca. La gran mayoría del profesorado si hace actividades para el desarrollo de la comprensión oral de forma muy habitual para cumplir el objetivo de la comunicación en el aula.

Otra forma de potenciar la competencia oral es con el uso de actividades basadas en el role-playing que ayudan al alumnado a adquirir competencias sociales, orales y críticas y que es, además, la forma más común de comunicación entre las personas que ayuda por cierto a eliminar en algunas personas la timidez o la falta de confianza o los miedos al hablar en público (Namaziandos & Ahmadi, 2019) ayudándoles a transmitir sus ideas, sus sentimientos o su propia personalidad desarrollando la inteligencia emocional de los mismos (Brell, 2006).

Con estas técnicas es el alumno el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de inglés recreando situaciones lo más reales y próximas a vida diaria haciendo así más sencillo el proceso de aprendizaje y contribuyendo a un aprendizaje significativo (Fernández Gavira et al., 2018). Por ello, es tan importante el uso de este tipo de técnicas que desarrollan tantas competencias en el alumnado como la argumentación, la resolución de problemas, las competencias grupales y que además logran un aprendizaje holístico y significativo (Villafuerte et al, 2018).

Comprobamos que el profesorado en Burgos si hace un uso generalizado de esta técnica de forma habitual, aunque también vemos como hay parte del profesorado que casi no hace uso de esta y que el mayor uso del role-playing es en las profesoras y que los hombres la usan menos que ellas, por lo que, creen menos en las virtudes de esta técnica o que tengan más problemas en su desarrollo y, por ende, la usen menos.



Además del role-playing, con el uso de actividades lúdicas podemos potenciar la comunicación oral que tan necesaria es en las aulas de inglés. Como indica Padilla (2015) con el uso de actividades lúdicas los alumnos sobre todo los más pequeños de Educación Infantil y Primaria se genera facilidad para aprender una segunda lengua como el inglés, ya que el para que haya un aprendizaje efectivo se requieren actividades que llamen la atención estimulando así la imaginación y la motivación de estos.

Esta autora usaba actividades motivadoras que permitían el aprendizaje de cualquier conocimiento de forma óptima y generando el máximo desarrollo de destrezas de la lengua inglesa debido a que es el alumno el protagonista del conocimiento adquirido. Estas dinámicas perfectamente pueden estar cohesionadas con el aprendizaje tradicional consiguiendo un desarrollo comunicativo y social adecuado y significativo.

El juego posee un potencial primordial para facilitar aprendizajes de forma motivadora, participativa y creativa (Jabbar y Felicia, 2015; Ke, 2014; Pérez-Manzano y Almela-Baeza, 2018). Las metodologías basadas en el juego conocidas como Game Based Learning (GBL) se han demostrado muy eficientes en distintas etapas educativas para la adquisición y capacitación en competencias lingüísticas y lógico-matemáticas (De Soto García, 2018; Del Moral Pérez et al., 2016; Del Moral Pérez et al., 2018) integrando técnicas e instrumentos que aumentan la motivación del estudiante de forma muy significativa transformando conceptos, ideas y el propio desarrollo del aprendizaje con el uso de herramientas didácticas inmersas en los mismos fortaleciendo y potenciando el aprendizaje del alumnado que es uno de los principales retos de todo profesor (Salvatierra y Farfán, 2022).

El profesorado de Burgos si aprecia las virtudes del juego y que es la moda en ambos sexos, ve el profesorado el potencial que se puede lograr con su uso. Debemos señalar que su uso es más extensivo en Infantil y Primaria que en los cursos de ESO, Bach o FP ya que, este alumnado, además está más abierto a la participación e implicación en el mismo, y, por tanto, el logro de un aprendizaje más significativo.

Otra de las herramientas propias de las metodologías activas de la actualidad es la de la realización de actividades para buscar información en grupo y se basa en la cultura de la indagación donde el discente es el centro de del proceso fomentando el empleo de

diversos métodos de adquisición de conocimientos con recursos hipermediales y donde el estudiante debe involucrarse en la búsqueda de información auto-potenciando las habilidades de investigación y generando en el alumno una cultura de indagación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Flipped Learning Network , 2014)

Esta modalidad de actividad trabaja la competencia personal, social y de aprender a aprender centrada en la reflexión y el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, el manejo de la información y el tiempo, la resolución de problemas y conflictos mediante la comunicación subrayando la importancia de la incorporación de experiencias y aprendizajes previos al proceso de enseñanza-aprendizaje (Consejo Europeo, 2018; Mateo-Guillen & Camarasa Macián, 2022).

Podemos ver en el profesorado en ambos géneros que es una técnica poco usada en el aula, bien por la complejidad en algunos casos, bien por la madurez requerida en el alumno u otros motivos. Debemos indicar que puede estar más enfocada a cursos más altos como en Secundaria o Bachillerato, aunque con las adaptaciones adecuadas pueden ser llevadas a cabo en todos los niveles y que debiera potenciarse más por el profesorado. Importante hay que señalar que los currículos suelen ser muy extensos y hace complejo que puedan llevarse a cabo todo tipo de metodologías y que el profesorado use la que más familiar o cómoda le resulte en el día a día del aula de inglés.

Por otro lado, otra de las actividades propias de metodologías tradicionales es la basada en la traducción que se encuadra con el enfoque Gramática-Traducción.

Son variados y numerosos los autores que contemplan positivamente la traducción pedagógica en la enseñanza de una L2 ya que genera más abanico de posibilidades y pudiendo llegar a más alumnos (Alcarazo y López, 2014; Leonardi, 2010; Marqués-Aguado y Solís-Becerra, 2013; Pintado Gutiérrez, 2012).

Debe ser considerada la traducción como una herramienta didáctica complementaria, como una quinta destreza lingüística suplementaria siendo un medio para conseguir el objetivo final de aprender una lengua (Alcarazo & López, 2014) considerándose esencial para una mente bilingüe (Pym et al., 2013).

En los resultados podemos observar que el profesorado actualmente aún usa estas metodologías de traducción, aunque solo sea de elementos concretos por lo que todavía quedan reductos de metodologías clásicas en el profesorado que como algunos autores señalan son vistas de forma positiva y que pueden, en principio, ayudar al profesorado a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado afianzando en algunos casos el aprendizaje y aportando seguridad al alumnado.

Aunque los nuevos enfoques de la enseñanza de idiomas establecen trabajar de manera monolingüe en la enseñanza de una L2, están apareciendo distintas investigaciones que demuestran que están creciendo los defensores del uso de la traducción como recurso didáctico en la enseñanza de idiomas tanto en la teoría como en la práctica y su presencia en las aulas actuales (Carreres, 2006; Cook, 2010; González Davies, 2004; Kerr, 2014; Kelleher, 2013; Laviosa, 2014; Leonardi, 2010 y 2011; Tsagari y Floros, 2013; Reverter, 2019; Witte et al., 2009).

Existen muchos detractores del uso de estos recursos de traducción instituciones como el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002) y con el Companion Volume del MCER (Consejo de Europa, 2018), la mente del alumno interrelaciona las lenguas que trabaja generando el desarrollo de la competencia plurilingüe. El propio Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP) (Candelier et al., 2013) aconseja la adopción de enfoques plurales en la enseñanza de L2, donde no solo deba trabajarse en la L2, sino también en la lengua materna o en otras lenguas que se trabajen en el aula.

El uso de la Lengua materna se ha considerado útil en la enseñanza de la L2 como recogen Paker y Karağaaç (2015) para dar instrucciones, explicando la gramática, ayudando a los estudiantes, evaluando o corrigiendo actividades (Atkinson, 1987; Cook, 2001; Greggio y Gil, 2007; Patel y Jain, 2008), fomentando la motivación, ayudando a éstos a superar situaciones problemáticas o explicar patrones gramaticales (Duff y Polio, 1990; Schweers, 1999), ayudando al estudiante explicando sus propias ideas en sus escritos o intervenciones orales o traduciendo algunos pasajes de las lecturas (Nation, 2003; Patel y Jain, 2008), para mantener la disciplina en el aula y en la mejora en la relación profesor-alumno (Jingxia, 2009; Nation, 2003; Ramos, 2005; Schweers, 1999),

comprobando la comprensión, aclarando significados y socializando (Moghadam et al., 2012), transmitiendo el significado del vocabulario (Atkinson, 1987; Celik, 2003; Senel, 2010), o tratando de dinamizar y aumentar el interés por la propia lección (Yildirim y Mersinligil, 2000).

Con los resultados de la investigación vemos como el profesorado se sitúa más en el enfoque mono-lingual donde trata de traducir lo menos posible o casi nada, aunque hay un porcentaje que si indica que algo si hace la traducción por lo que como señalan algunos autores tratan de usar en contadas ocasiones y para cosas muy concretas como antes hemos señalado y referencian distintos autores como para aclarar ciertas dudas que el profesorado ve que no se consiguen resolver o para establecer el orden en clase.

Otras actividades que deben ser propias de las metodologías actuales son aquellas que potencien la comunicación oral de forma práctica y efectiva. Dentro de estas actividades encontramos las relacionadas con las exposiciones orales o que recreen situaciones reales próximas a las inquietudes de los alumnos.

Es el aula el lugar predilecto para el desarrollo de las destrezas orales y la facilitación a usos más formales de la lengua donde será la alternativa adecuada para los intercambios verbales, acceder a distintos espacios culturales, construcción de nuevos conocimientos, en los intercambios verbales y para promover mayores posibilidades de desarrollo humano (Gutiérrez y Rosas, 2013).

Como ya se ha descrito antes, en las aulas de idiomas actuales se pretende que el enfoque comunicativo sea el imperante y para ello deben llevarse a cabo actividades que posibiliten ese desarrollo de la interacción oral. Una dinámica que así lo permite es la realización de exposiciones orales en el aula, bien sean cortas o más largas dependiendo de los alumnos y su nivel. Para poder llevar a cabo esas actividades por parte de los alumnos, éste debe interiorizar todo aquello que quiere transmitir por lo que el aprendizaje será significativo siempre y cuando no se use un guion o documento del que leer. En las exposiciones orales se demostrará la correcta adquisición tanto de vocabulario como estructuras adecuadas para dar sentido al mensaje a transmitir.

En el profesorado de Burgos vemos que por lo general sí es un recurso usado en el aula, aunque la frecuencia de uso no es tan grande como debiera de ser, situándose su uso entre habitual y algo habitual su uso, menor que otros recursos usados en el aula. Las exposiciones requieren por parte del alumno una madurez y conocimiento del tema que deba de trabajar además del conocimiento de la L2 en la propia exposición por lo que el profesorado ve la complicación asociada al mismo y el tiempo que debe dedicarse para que el resultado sea adecuado. Vemos que en la posición de que nunca lo usan encontramos varios profesores que no creen en las posibilidades de estas.

Debido a la complejidad en algunas ocasiones para su desarrollo existen otras alternativas que motivan más al alumnado como son las que simulan situaciones reales. Un modelo adecuado para el trabajo del Communicative approach en el aula es posible con actividades como las que recrean actividades comunicativas tratando de imitar la realidad. Es una forma con la que se mayor significatividad y como no, mayor motivación para poder desarrollarla e implicarse en la misma. Forma parte de un aprendizaje significativo ya que se trata de implicar a los mismos con cosas que ellos mismos hacen en su vida diaria generando interés tanto para el desarrollo por ellos mismos como por ver como lo realizan sus propios compañeros de clase con los que tienen que trabajar.

En este enfoque es el alumno el protagonista de todo el proceso y es el profesor un guía del proceso dinamizando y estimulando la participación activa de éste desarrollando en todo momento la competencia comunicativa con la interacción e implicación del alumno en situaciones cotidianas y reales como es lo que se pretende conocer en esta pregunta (Akkas & Coker, 2016). Es lo que pretende este enfoque comunicativo con una perspectiva comunicativa en la pedagogía del lenguaje (Didenko & Pichugova, 2016).

Los resultados aportados por el cuestionario ponen de relieve que el profesorado habitualmente hace este tipo de actividades con muy poca presencia de profesores que casi no desarrollan este tipo de actividades. Esto nos indica que en Burgos el profesorado cree y trabaja en este enfoque de forma asidua y que, aunque no es todo el profesorado el que lo desarrolla, pues es una gran mayoría (un 77%) que señala de lo hace de forma habitual a muy habitualmente.

Pero a pesar de esta alta presencia de actividades si encontramos escasa o nula dedicación a técnicas de estudio y organización para lograr un mejor aprendizaje en la lengua inglesa.

El trabajo en esta competencia asociada con el “aprender a aprender” es muy importante para el alumnado sobre todo aquel que tiene dificultades para memorizar o aprender vocabulario o estructuras gramaticales. Se hace importante, por tanto, el aprendizaje de técnicas específicas si es posible para la mejora del aprendizaje en el conocimiento del idioma L2 para, por una parte, aprender mejor y de forma más significativa, y, por otro lado, una mejor eficiencia aprendiendo, debiendo así dedicar menos tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje de lenguas dependiendo si es la primera o la segunda, requieren procesos distintos en su aprendizaje viéndose dos procesos diferenciados “el primer proceso describe la habilidad de adquisición de una lengua de forma natural e inconsciente, el segundo permite a los alumnos organizar su aprendizaje y aplicar conscientemente su conocimiento a la tarea” (Harmer, 2008, p. 50).

En el dominio de un idioma intervienen elementos neuro-psicológicos tanto sea la L1 como la L2 de tipo similar debido a que la mente siempre sintetiza el lenguaje como una mezcla de estructuras léxicas y unidades regladas que han sido almacenadas (Pinker, 1999). Se requiere, por tanto, la memorización previa de todos los recursos mínimos necesarios para el uso de esta lengua.

Los valores más repetidos en el cuestionario son aquellos que indican una nula dedicación de tiempo o muy poca, restando importancia a estos aspectos y dedicando el tiempo a otras actividades que puede que generen resultados más inmediatos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que estas actividades más enfocadas a resultados a largo plazo.

Sucede lo mismo con el uso por parte del profesorado del dossier con los alumnos en la realización.

Como indica Martínez Olmo (2008) se conceptualiza como: “Un dossier, carpeta o portfolio de aprendizaje es una colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el aprendizaje realizado, reflexionar sobre este material y evaluarlo”. Por tanto, con esta metodología el alumnado analiza y evalúa su trabajo tras agrupar sus trabajos y proyectos.

Con esta metodología se pretende que el alumnado cree un andamiaje con el que él mismo tome conciencia de cómo van sus procesos de aprendizaje preguntándose el qué aprende, con quién, cómo lo hace o con qué aprende y ya no solo que elija sus mejores trabajos o producciones (Alcaraz-Salarirche, 2015) sino también reconducir los procesos de enseñanza-aprendizaje en caso de necesidad (Mateo Andrés & Martínez Olmo, 2008).

Es un recurso muy poco usado por el profesorado de Burgos, por lo que optan por otros materiales o dinámicas para la enseñanza-aprendizaje de la L2. La moda como vemos en ambos sexos es usarlo nunca o casi nunca esta metodología que, aunque tenga muchos aspectos positivos requiere mucho tiempo y dedicación por parte tanto del profesorado como del alumnado y, por tanto, se optan con métodos más sencillos y con resultados más rápidos que permitan a su vez el trabajo de todos los contenidos del currículo que son muy extensos. Además, este tipo de actividades suele estar más enfocada a cursos más altos como ESO y Bachillerato.

Pero si nos fijamos en otro modelo de actividades que trabajan con cosas dinámicas como es el caso del uso de vídeos en el aula, el uso es mucho mayor.

Este tipo de actividades en la actualidad es muy usado en las aulas de idiomas sobre todo en los primeros niveles educativos. El uso de los videos educativos, como recurso didáctico, logran desarrollar de manera significativa las habilidades lingüísticas productivas de hablar y escribir en estudiantes de inglés (Guevara-Bazán, 2022).

Es por ello muy importante el uso de estos. Estos vídeos pueden o no ser adaptados en contenido al ámbito de la temática de la unidad didáctica o pueden ser videos auténticos que den mayor significatividad y realismo a estos que es lo que en actualidad se pretende dar al conocimiento. Es posible que estos últimos requieran preparación o

adaptación mediante ayudas por parte del profesor para que pueda entender la globalidad de lo que se quiere transmitir.

En la actualidad debemos señalar que la mayoría de las editoriales suelen incluir en sus materiales digitales ya vídeos sean adaptados o de tipo auténtico en sus actividades y que suelen, muchas de las ocasiones, resultar complicados para los alumnos ya que requieren que, éstos, tengan desarrollada la competencia del listening y conocimientos extensos de vocabulario para poder entender el contenido global del mismo. En el cuestionario se observa como si es un recurso bastante usado y que desarrolla mucho la competencia de listening que tanto cuesta en el alumnado.

Otro modelo de actividades que ayudan a contextualizar el aprendizaje del idioma son los intercambios comunicativos con alumnos de su propia edad de otros países donde el inglés es la lengua vehicular.

En la actualidad, estos intercambios debido al avance de la intercomunicación pueden ser posible actualmente por vídeo llamada como Meet de Google o Teams que es la plataforma que usan la mayoría de los alumnos de centros públicos de Castilla y León. Para estos intercambios se debe llevar a cabo una preparación en ambos grupos para que sea el proceso lo más enriquecedor posible y resulte una experiencia a querer repetir, Además, debe tenerse la posibilidad de tener algún acuerdo o relación con otros centros extranjeros para posibilitar este intercambio.

También, los intercambios pueden ser de forma física visitando los alumnos interesados al centro e integrarse en ese centro con esos alumnos durante un periodo corto de tiempo.

En Castilla y León podemos encontrar estos programas organizados por la propia administración. Cada año se saca concurso para que los Centros públicos puedan adherirse al mismo. Para el curso 2022/23 la Comunidad de Castilla y León ha participado en actividades de intercambio escolar, con centros de regiones de Canadá, con centros dependientes de la Académie de Grenoble (Francia) y con centros dependientes del Kultusministerium de la región de Baja Sajonia (Alemania), y con centros de la provincia de Rogaland (Noruega).



La convocatoria comprende seis actividades de intercambio, agrupadas en tres lenguas y culturas, que se podrán realizar en la modalidad presencial o modalidad virtual mediante intercambios comunicativos, conforme se indica a continuación:

a) Para fomentar el estudio de la lengua y cultura inglesa se llevarán a cabo actividades en modalidad presencial:

- Actividad de intercambio con centros de la región canadiense de Alberta.
- Actividad de intercambio con centros de la provincia noruega de Rogaland.

Y actividades en modalidad virtual:

- Actividad de intercambio con centros de la región canadiense de Alberta (<https://www.tramitacastillayleon.jcyl.es/web/jcyl/AdministracionElectronica/es/Planta100Detalle/1251181050732/Tramite/1285131894552/Tramite> ) .

Debido a la pandemia es muy probable que se hayan reducido estos intercambios máxime cuando se hizo el cuestionario en el curso 20-21 donde había muchas restricciones en la modalidad presencial.

Así, debido a la pandemia, se ha podido ver en los resultados como son nunca o casi nunca la realización de estos intercambios que, aunque sean tan positivos pues las condiciones del momento también redujeron su realización a la mínima expresión tanto en ellas como ellos. Los intercambios comunicativos, en la actualidad, y debido a la pandemia, han podido dinamizarse más de forma online y que como se ha visto en la pandemia, el trabajo online se aumentó de forma vertiginosa adaptándose todos los programas, y como no, los intercambios comunicativos.

Estos intercambios se ven más apoyados si el profesorado hace uso de actividades que ayuden a entender al alumnado la cultura implícita de los países de donde es originario el idioma que están aprendiendo. Cuando el profesorado trabaja en la cultura de otro país si quiere que sea más significativa su tarea de enseñanza debe tener en cuenta posibles distintas fases.

Estos intercambios comunicativos forman parte de la última parte de la secuenciación lógica de la clase de inglés dentro del proceso de producción que sigue a las actividades de presentación y las actividades prácticas de aula. En esta etapa se requiere la participación totalmente activa del alumno donde el profesor solo lleva a cabo un papel de revisión.

En el desarrollo de intercambios pueden darse muchos condicionantes que dificultan el buen desarrollo de los mismos, por ello deben establecerse distintas estrategias de compensación.

Estas estrategias de compensación si suelen llevarse a cabo en el profesorado de idiomas en Burgos, pero podemos ver todavía que hay parte de profesorado que indica que nunca o casi nunca hace este tipo de compensación en el aula. Debemos señalar que la propia LOMCE y LOMLOE obligan a llevar cabo estas adaptaciones y que deben lograrse para una integración plena del alumnado que tan diverso es en el aula en algunas ocasiones. Debemos indicar que en muchas ocasiones el profesorado no cuenta con los suficientes recursos para poder llevar adecuadamente estas estrategias de comunicación.

Estos intercambios comunicativos se verán apoyados y mejorados si el profesorado enseña aspectos culturales de los países donde se habla ese idioma como lengua vehicular teniendo para ello en cuenta distintas fases a la hora de abordar ese proceso de enseñanza.

En el aula de L2 estos aspectos culturales han aparecido en tres posibles fases (Ambadiang, 2006):

- No se relaciona con la enseñanza de idiomas.
- Aparece reflejada de manera anecdótica y a través de los materiales empleados en el aula.
- Gracias al trabajo de especialistas, así como de metodologías favorecedoras, la cultura se ha integrado como una parte clave del proceso enseñanza-aprendizaje de los idiomas.

Lo que se transmita y como perciba el alumno la cultura del país del que se está enseñando está sujeto a muchos condicionantes que aportan finalmente una idea preconcebida sobre la cultura al alumno.

Hay distintos agentes culturalizadores tanto directos como indirectos como lo son los recursos humanos, que son los más importantes y que integran a los profesores, trabajadores, familias o estudiantes como de los materiales incluidos en los libros de texto, en las imágenes como los mapas. Los humanos son los más importantes y que son los que dan la significatividad adecuada y acercan al alumno para que aprenda y quiere aprender más sobre la cultura de ese país (Navarro, 2022; Varón, 2009).

Es de vital importancia que se logre por el profesorado generar interés por esta cultura ya que hará que el alumno tenga mayor interés y motivación en el aprendizaje del inglés, por tanto, importante es facilitar estos elementos culturales por el profesorado. Así, en Burgos podemos comprobar como si el profesorado fomenta y dedica tiempo al trabajo de estos aspectos culturales como se ven en los cuestionarios donde los valores de gran dedicación de tiempo a la cultura están muy presentes. Hay que recordar que los propios libros de texto incluyen actividades dirigidas a fomentar estos aspectos incluyendo en cada unidad didáctica alguna actividad que desarrolla estos conceptos en todos los niveles educativos. Podemos ver como cada vez están más arraigados en la cultura española las actividades como Halloween o los huevos de Pascua que representan valores propios de la cultura inglesa y que cada vez están más interiorizados en familias y alumnos.

Otra de las particularidades que recogía la LOMCE y que también contiene la actual LOMLOE es la adaptación a las necesidades del alumnado, aspecto que también se ha analizado en esta tesis. Las adaptaciones pueden ser ya programadas de antemano o llevarse a cabo durante el propio desarrollo de la clase. Las adaptaciones o cambios desarrollados durante la impartición de clase son las más complejas y las que más experiencia en el profesorado requieren ya que suele haber muchos condicionantes a tener en cuenta para que la clase se desarrolle adecuadamente adaptándose a las necesidades puntuales.

Ante esta tesitura de necesidad de respuesta ante necesidades emergentes, algunos profesores llevan a cabo cambios en el diseño inicial, aunque hay otros que no realizan cambios y que la llevan cabo con los consiguientes problemas en el aprendizaje de los alumnos. Es por ello, que con esta pregunta queremos saber si llevan a cabo esos cambios improvisados para tratar de ajustar las necesidades que se tengan que solucionar. Como vemos, la mayoría del profesorado improvisa cambios para responder a las necesidades de la clase y son muy poquitos los que no llevan a cabo cambios aspecto importante que denota la preocupación por el profesorado para hacer las cosas lo mejor posible y lograr alcanzar los objetivos y competencias pensadas para esa unidad didáctica integrando a todos los alumnos con el uso de distintas metodologías como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) u otras metodologías análogas. Son mayoría el profesorado que si llevar a cabo estas modificaciones puntuales en la clase y que requieren en el profesorado conocimientos y experiencia.

Como ya se ha indicado previamente en apartados anteriores en la actualidad el profesorado debe hacer clases participativas, comunicativas proponiendo metodologías activas donde el alumno es el protagonista y el que debe investigar y ser partícipe en su propio aprendizaje. Una de estas actividades encaminadas a este propósito son las actividades basadas en el desarrollar un proyecto final donde se hace necesario el uso de los conocimientos y destrezas aprendidas previamente.

La importancia del aprendizaje basado en tareas o proyectos se encasilla dentro del conjunto de metodologías activas que fortalecen la competencia comunicativa encontrándose dentro de este enfoque y que es una competencia muy importante que debieran de tener los profesores que imparten idiomas ya que la metodología trata de lograr la interacción entre los alumnos y que es de vital importancia en el enfoque comunicativo que tanto se trata de lograr en el aula (Arcia, 2018, Carpio et al., 2022; Cedeño et al., 2020).

Como algunos autores definen como una actividad llevada a cabo una vez entendida y procesada la lengua entrelazándose las tareas y funciones comunicativas donde cada tarea está unida a una o varias funciones comunicativas (Nunan, 2004).

Como está muy centrada esta metodología en el enfoque comunicativa contribuye a que muchos profesores de ambos géneros la usen de forma habitual para el logro de una comunicación lo más fluida en el aula. Son muy pocos los que casi nunca o nunca usan esta metodología que probablemente sean los de Educación Infantil al trabajar de forma globalizada y otras técnicas más adaptadas a los mismos.

Por otro lado, se ha analizado también el uso de herramientas tradicionales en el aula como es el uso pruebas escritas para conocer la adquisición de las competencias.

Díaz et al., (2010) señalan como el 55% de la población usa pruebas escritas de forma habitual para evaluar al alumnado frente al solo el 23% que basa la evaluación en las actividades que se realizan en clase. En la actualidad se observa que todavía prevalece la metodología basada en la enseñanza tradicional muy similar a como este profesorado fue evaluado en su periodo de formación académica.

Hemos de señalar como la ley actual obliga al profesorado actual a tener en cuenta no solo los resultados obtenidos de pruebas escritas valorándose aspectos como el interés en la clase, el trabajo diario de forma individual como en equipo o el trabajo escrito o no llevado diariamente en el desarrollo de las clases.

Estos cambios también han sido llevados en las propias universidades donde el plan Bolonia obliga a que ningún criterio de evaluación supere el 40% de la nota. Esto todavía no está arraigado de forma generalizada en el aula de Infantil, EPO, ESO y Bach donde la mayoría basa una gran parte de la nota en el examen escrito que responde a un modelo tradicional de trabajo.

Otra de las herramientas para evaluar son las pruebas orales que debieran de ser las que prevalecieran por encima del resto al ser una lengua y la capacidad de comunicación la que se evalúa.

Como ya se ha comentado anteriormente, el enfoque comunicativo es el modelo ideal de trabajo en el aula de inglés que debiera de imperar en todos los niveles educativos. Para poder evaluar la consecución real de una correcta comunicación en el aula con respecto a las competencias marcadas por el nivel o curso las pruebas además de ser escritas

eminentemente debieran de ser casi al 100% de tipo oral dejando de forma residual las de tipo escrita que se asemejan más a modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

Este problema no solo está en los centros educativos sino en todos los procesos selectivos como en las oposiciones, en las escuelas de idiomas o hasta en las propias pruebas EBAU donde no existe ningún tipo de evaluación oral y se evalúa únicamente comprensión lectora y escrita y el trabajo con algunas estructuras gramaticales.

En Burgos el profesorado usa bastante las pruebas orales, aunque en menor proporción que las escritas para evaluar la competencia oral de sus alumnos. El enfoque comunicativo anteriormente descrito nos indica que esta competencia debe ser evaluada y que debiera estar instaurada en todos los niveles educativos y que hasta las pruebas de acceso a la Universidad debieran reconocer dicha competencia por lo que todavía deben hacerse más avances en esta competencia para que el propio alumno tome conciencia de su importancia.

### 5.3. Medios electrónicos usados en el aula de idiomas

En el tercer apartado de la discusión de resultados se aborda los medios electrónicos usados por el profesor de inglés en el aula. Son amplias las ventajas que las Tic conceden al profesorado siempre y cuando sean integradas adecuadamente mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje al integrar mayor efectividad, ser procesos más atractivos y con mayor eficiencia convirtiéndose en bases educativas, laborales y del día a día de la mayoría de las personas (Farjon et al., 2019; Ketil, 2019; Mañanes y García Martín, 2022).

Pero para lograr estos objetivos se hacen necesarias condiciones que según demuestran distintos estudios no se producen como son los planes de formación universitarios poco adaptados a las competencias digitales mínimas necesarias y al propio currículo que el profesorado debe abordar con sus alumnos (Firat, 2015; Hatlevik, 2017; Hsu et al., 2018; Mañanes y García Martín, 2022; Marín et al., 2019).

En este apartado valoramos el uso que hace el profesorado de los recursos digitales para comparar con otros estudios que demuestran las percepciones positivas que tiene el

profesorado hacia el uso de las mismas en el aula (García-Martín y García-Sánchez, 2017).

Los resultados que encontramos refrendan a otros estudios y observamos como una amplísima mayoría usa aplicaciones informáticas siendo la moda en ambos géneros el valor 7 correspondiente a usa Muy habitualmente esta herramienta. Las nuevas tecnologías están cada vez más presentes en el aula en todas las asignaturas ya bien sea por obligación, por necesidad u otras motivaciones. Este uso se ha hecho más extensible tras la pandemia haciendo que muchos profesores contrarios o poco abiertos a su uso vean la necesidad y la eficacia de las mismas.

El ministerio de Educación desde el año 1985 comenzó realizando esfuerzos para la integración de las Nuevas Tecnologías en el aula comenzando oficialmente con los Proyectos Atenea y Mercurio pertenecientes al programa de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (P.N.T.I.C).

La propia Comisión Europea puso en marcha en 2010 “la estrategia Europa 2020” que pretendía que en 2020 la Unión Europea fuera una potencia digital y tecnológica garantizando seguridad y confianza en los ciudadanos en su uso. En el caso de España en 2013 se aprobó la creación de una Agenda Digital con más de 100 líneas de actuación tratando de reforzar la confianza en entornos digitales.

Así mismo, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa señala en el preámbulo la importancia de las TIC siendo piezas fundamentales para generar cambios metodológicos generadores de eficiencia y calidad educativa.

La integración de las Nuevas Tecnologías en la educación logra que los procesos de enseñanza-aprendizaje se transformen en experiencias significativas que es lo que tratamos de lograr para una mejor adquisición de los conocimientos (Valencia et al., 2017).

El profesorado hace uso de las tecnologías por una parte para un mejor desarrollo metodológico de sus métodos tradicionales y por otro lado ayudando en los procesos de

enseñanza-aprendizaje generando innovación y motivación en el proceso por parte del alumnado (Valencia et al., 2017).

En el profesorado de inglés puede convertirse en un gran aliado facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que éstas afectan a todos los campos educativos máxime debido a la permeabilidad del campo educativo (González, 2015; Kenski, 1998; Medeiros, 2001; Valencia & Enriquez, 2019; Valencia & Gómez, 2021).

Estas TIC en su mayoría usan Internet para su correcto funcionamiento ya bien sea accediendo a aplicaciones online como programas que están conectados a Internet.

Como indica el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) en la Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios en España, el 96,8% de las aulas habituales de clase contaba con conexión a internet en el curso 2018-2019, como recoge.

Se observa también como la diferencia entre los centros públicos y privados es casi inexistente. En el caso de la posesión de ordenadores por parte del alumnado Castilla y León se sitúa en la media española con 2,8 alumnos por ordenador estando alejado de Comunidades como Madrid con 4,6 o Extremadura en el lado opuesto con 1,5 alumnos por ordenador en el curso 2019-2020. Debemos indicar, además, que este número ha ido mejorando de forma agigantada y que muy probablemente en la actualidad los datos sean mejores debido a que la pandemia ha acelerado de forma exponencial el uso de ordenadores e internet siendo en bastantes momentos la única forma de trabajo en el aula.

Como observamos el profesorado de Burgos en la gran mayoría usa el internet en el aula como forma de trabajo habitual en el aula de inglés, bien para el trabajo de actividades online, para la búsqueda de información relevante como vídeos o similares o para el acceso a las propias plataformas interactivas de los propios libros de texto de las editoriales por lo que los datos obtenidos son similares a los nacionales.

Autores como González et al., (2018) sostienen que las TIC en la educación constituyen uno de los avances más notorios en el quehacer docente, y que han generado, además, la inclusión de estas como herramientas fundamentales en la metodología de trabajo diario



en el aula generando cambios en los modelos tradicionales y requiriendo un nuevo modelo de profesorado capaz de asumir estos cambios.

Se ha podido comprobar la menor necesidad de la presencialidad gracias a las plataformas virtuales que han permitido modos diferentes en el tratamiento de la información y la conexión ayudando a una mayor intercomunicación previamente rota por la distancia física otorgándose nuevos roles al profesorado como ser un facilitador de contenidos, un generador de nuevas formas de aprendizaje, un evaluador de estas herramientas, un colaborador más activo o un consultor entre otras (González et al., 2021). Se convierte así, las TIC en un complemento del modelo de escuela tradicional (González, 2015) que realzan todavía más la importancia del profesorado de idiomas debiendo controlar la comunicación, la presentación de los tópicos o la discusión teniendo en cuenta para ello los intereses de los alumnos, las distintas necesidades de aprendizaje o las edades de estos. El uso e integración adecuada de la TIC crea procesos de enseñanza-aprendizaje en una experiencia significativa (Valencia et al., 2017).

El uso de estas tiene dos propósitos fundamentales que por un lado le ayuda a un mejor desarrollo metodológico en el aula al profesor y por otra parte al propio alumno le facilita el aprendizaje generando un mayor desarrollo de la motivación e innovación en el mismo (Bates, 2015).

Cada vez se van imponiendo más las herramientas digitales tanto en el profesorado como en el propio alumnado que optan más por ellas para el trabajo en clase y fuera de ella. Durante la pandemia el aumento de las plataformas y herramientas digitales aumentaron en un 250% con respecto a antes de la Pandemia por lo que ha tocado a todo el profesorado esa vertiginosa adaptación a la nueva situación (ANELE, 2020).

Actualmente son muchas las herramientas tecnológicas usadas por el profesorado y que además van cambiando y actualizándose, requiriendo al docente una formación permanente continua con respecto a las mismas (González-Valencia et al., 2020; González y Gertrudix, 2020).

Estas herramientas digitales suelen ser usadas en equipos digitales variados aunque en la actualidad lo que más hay son las pizarras con proyector. Otro de los modelos son las

PDI que al igual que las anteriores, requieren de disponer de ordenador, de proyector y pizarra interactiva junto al software adecuado para el reconocimiento de los movimientos o toques en la pantalla.

Existe en la actualidad PDI que no usan proyector ya que la propia pantalla es reproductora y además táctil, aunque también requieren de un ordenador donde se instalan la mayoría de los programas que se proyectan en la pantalla.

El uso de las pantallas con proyectos son las más extendidas en el profesorado de inglés en Burgos, aunque le siguen muy de cerca las PDI. Este modelo poco a poco va imponiéndose más, posibilitando la opción de interacción bien sea por parte del profesor o por los alumnos con las actividades que se visualizan y que están preparadas para dicho fin.

En cuanto al uso de páginas web propias podemos observar cómo en proporción los hombres hacen mucho mayor uso de estas herramientas bien sea por gusto, por dominio o por practicidad por parte de ellos.

Otras herramientas como las Webquest o Miniquet se usan más bien poco por el profesorado en ambos géneros y priman más el uso de las herramientas de trabajo colaborativo como son Google drive o similares. Podemos indicar que la Junta de Castilla y León en los Centros Públicos tiene un convenio con Office 365 otorgando a cada alumnado acceso a espacio virtual con Drive y las herramientas de Office 365 de forma online con los programas Word, Power Point, Excel y Teams entre otros.

Durante el tiempo de pandemia fueron herramientas fundamentales por parte del profesorado y alumnado para poder encontrar canales de comunicación y trabajo adecuados lo más similares posibles a las condiciones previas a la pandemia.

Las herramientas colaborativas, aunque se hace un uso más extensivo por parte del profesorado todavía podría hacer un uso mayor de las mismas y aprovechar las ventajas que conceden fijándose en los gustos de los alumnos y la gran atracción, sobre todo de las redes sociales, que tienen los alumnos. Uno de los problemas en el profesorado es la poca estima de éstos hacia ellas y en muchos casos el poco dominio de ellas y que

perciben más como una pérdida de tiempo que un beneficio. Lo mismo sucede con las aplicaciones móviles que su uso es todavía menor que el de las redes sociales.

Algunas de las aplicaciones móviles más usadas son Hello Talk, Babbel, Duolingo, Memrise y Busuu. Autores como Krashen (2014) y Munday (2016) que han tratado la utilización de la aplicación Duolingo, creada para aprender idiomas, han destacado las ventajas del uso de aplicaciones móviles para aprender idiomas.

Deben ser aprovechadas las posibilidades lúdicas que ofrecen las Nuevas Tecnologías haciendo uso de la creatividad que desarrollan para la resolución de problemas y el lugar tan destacado que les corresponde dentro de la enseñanza de idiomas (García-Aretio, 2016: 18).

Como algunos estudios señalan no existe la aplicación perfecta que desarrolle las competencias léxicas y pedagógicas, aunque si están establecidas por distintas instituciones las directrices que deben seguir (Prieto, 2018; Unesco, 2013).

Los tiempos actuales y máxime tras la pandemia requieren a todos sin excepción la creación de espacios virtuales y un uso más extensivo de internet en la Educación ya que el uso de las TIC ya es una forma de vida tanto en las generaciones actuales como las venideras obligando al profesorado a considerarlas y haciendo los cambios necesarios para adaptar sus métodos pedagógicos a lo que la sociedad y el alumnado demanda (Rodríguez y Chávez, 2020; Tolentino, 2021).

Para generar espacios adecuados para el aprendizaje del idioma por parte del alumnado es muy adecuado el uso y creación de espacios virtuales donde hay un acercamiento entre el idioma y los discentes en distintos ámbitos y contextos con el uso de materiales auténticos en espacios virtuales donde se puede contextualizar mejor con más recursos lo que se pretende enseñar al alumno presentando a la vez la realidad social de la lengua y las estructuras lingüísticas a enseñar (Carmona et al., 2019).

Debe tenerse en cuenta por el profesorado que cuando se hace uso de estas deben transmitir claridad y conocimiento adecuado cuando las usan para que en vez de ser un problema sean una gran ayuda (Torres y Rodríguez, 2019).

En el uso de las plataformas se avanzó mucho debido a que la situación COVID obligó a buscar métodos efectivos como el que las plataformas brindan viendo además como son las profesoras las que en proporción las usan más. La diferencia entre sexos es alta y los profesores seguramente hayan usado otras herramientas para llegar a los alumnos. La administración posibilita u ofrece plataforma virtual como al igual que hacen los centros concertados con plataformas como Google classroom, Educamos u otras plataformas.

De forma habitual el uso de las mismas es más constante que en el pasado ya que el propio profesorado ve las cosas positivas de su uso y va aprendiendo a gestionarlas mejor y sacar más provecho de las mismas.

Los proyectos colaborativos e-twinning son colaboraciones que al menos 2 centros escolares europeos principalmente establecen para desarrollar intereses comunes. Se hace necesario el uso de las TIC promoviéndose el aprendizaje y la práctica de competencias digitales abordando la conciencia de que existe un modelo multicultural de la sociedad europea (Martín y Barrio, 2021; Vázquez, 2021).

Este programa e-Twinning surgió en 2005 dentro del programa eLearning y quedando configurado como medida de acompañamiento en el Programa Comenius (López, 2018).

A partir de 2014 el e-Twinning está dentro de los programas de Erasmus+, el programa que la Unión europea utiliza en materia de educación, formación, juventud y deporte.

Debido en muchas de las ocasiones por falta de tiempo, por el esfuerzo adicional que supone al profesorado o los trámites burocráticos que conlleva muchos profesores optan por no acogerse a algún programa e-Twinning. Además, los que lo hacen son los que imparten clases en cursos de Secundaria o Bachillerato, lo cuales cumplen con los requisitos necesarios y adecuados para llevarlo a cabo.

Otras herramientas digital enfocadas solo a idiomas como MALTED otorgan a los alumnos estas herramientas son el proporcionar un entorno de aprendizaje sencillo,

intuitivo y atractivo sin ninguna orientación cultural y abierto a múltiples enfoques didácticos con amplia flexibilidad de adaptación de los materiales multimedia y de fácil uso (Magaña-Redondo y Montaner-Villalba, 2022).

Dispone de 2 entornos de trabajo dentro del programa uno como editor (Malted DVE) y otro de navegador (Malted RTS).

Por la última de las herramientas por las que se les pregunta es por el uso o no del portfolio tanto en la versión carpetas como e-pel (Portfolio Europeo de las Lenguas).

El e-Pel es una aplicación electrónica que se aloja en un servidor central con contraseña y protección de datos que permite acceso al mismo si estamos conectados a Internet. Además, los alumnos pueden registrar su aprendizaje en el aprendizaje de lenguas como en experiencias culturales dentro y fuera del ámbito académico (Cuenca y Lorente, 2015).

Esta herramienta es usada para la mejora de la calidad del aprendizaje y uso de idiomas y está basada en el MCERL (López, 2015).

Tanto las herramientas MALTED como e-Pel son muy poco usadas por el profesorado en general y habitualmente solo en alumnos mayores. Como ocurre con otras herramientas, aunque son muy positivas el uso constante de las mismas, tiene su dificultad inicial y formación específica para poder exprimir las al máximo, por lo que muchos optan por otras herramientas más sencillas o con resultados más directos o rápidos. Debemos de indicar que aquellas cosas que requieran muchos preparativos o muchos intermediarios suelen ser menos realizadas y, por tanto, a esto pueden deberse estos resultados de tan poco uso.

#### 5.4. Opinión del profesorado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje

Por último, se procede a revisar la opinión de los docentes ante afirmaciones que suelen atribuirse en la comunidad educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas.

Ante la pregunta de que si estaban o no de acuerdo en que debe impartirse la clase totalmente en inglés ampliamente indican que así debe ser.

En la actualidad está muy asociado en la enseñanza de idiomas el uso único y exclusivo de la lengua extranjera durante la clase de inglés, aunque hay muchas voces críticas que señalan que el uso de la lengua materna en momentos puntuales no es negativo y que puede ayudar en el proceso de aprendizaje de la L2 (Senel, 2010).

Como señala Cook (2001) el uso de la lengua materna en la lengua extranjera ha sido olvidada y que “ya es hora de abrir una puerta que ha sido cerrada a cal y canto en la enseñanza de idiomas alrededor de cien años” (Cook, V. P 420.).

El alumno cuando está aprendiendo un segundo idioma, sus procesos mentales se están desarrollando en la lengua materna cuando quiere comunicarse y es un aspecto que debe tenerse en cuenta ya que debe lograrse el proceso contrario en que el alumno piense en la lengua que está practicando en ese momento.

Si se han encontrado 6 profesores que indican que no están totalmente en desacuerdo con que la clase de inglés sea totalmente en inglés y encontramos 28 profesores que no están de acuerdo con impartir en inglés todo el rato la clase, por lo que como hemos señalado previamente hay gente crítica con las tendencias actuales de solo el uso del inglés en el aula. En alumnos con alto desfase competencial en inglés resulta complejo para el profesor como para el propio alumno el entender y hacerse entender e otro idioma y se requieren adaptaciones para que este alumno se integre con un mínimo de competencia.

Estas adaptaciones a desarrollar pueden ser de contenido o de forma y deben realizarse cuando se detectan necesidades en los alumnos que impiden la integración y la adquisición de las competencias propias de la edad y del curso al que pertenece el alumno.

Hay un gran desfase de nivel de inglés en el alumnado en las aulas lo que hace muy necesario la adaptación en algunas cosas de los materiales entregados y trabajados con

ellos para tratar de lograr una integración de los que más necesidades y menos conocimientos tienen con el resto. Muchos de los alumnos trabajan la L2 fuera de los centros educativos en distintas academias de idiomas o con profesores de idiomas o por lo que reciben de sus propias familias.

Este bagaje que reciben unos y no otros hace que el nivel en la misma clase sea muy dispar por lo que se requieren cambios y adaptaciones con los alumnos que no alcanzan el nivel competencial mínimo, descolgados del ritmo del resto. Como profesores deben integrar a los mismos debiendo para ello hacer las modificaciones necesarias para su integración plena en la medida de lo posible.

En algunos casos, algunos profesores creen que son los alumnos los que deban adaptarse al nivel que establece en currículo o el libro o materiales que se usan en la misma. Debemos indicar que las nuevas leyes educativas tanto la LOMCE como la LOMLOE señalan la necesidad que hacer inclusivas las clases llevando a cabo los cambios necesarios para que haya una integración lo más adecuada posible.

Son el 90 % de las profesoras las que creen la necesidad de uso de material adaptado de forma totalmente de acuerdo o de acuerdo. En ellos supone esta creencia un 82,1% de los mismos. La experiencia docente es la que hace que hagan uso de estos materiales para lograr que los alumnos se integren en el proceso de aprendizaje adaptándose y poniéndose al nivel que los alumnos necesitan.

Encontramos en el lado contrario, encontramos un 9% de ellas que no están de acuerdo en el uso de material adaptado y un 17% de ellos que no lo usan, y, por tanto, no creen en su utilización. Vemos que los profesores que no están de acuerdo suponen casi el doble que ellas por lo que los profesores piensan menos en la adaptación, bien porque crean que deben ser los alumnos los que se adapten al nivel o por que se requiere un trabajo extra que igual creen que no tiene el resultado esperado. Por suerte no hay ningún profesor/a que este totalmente en desacuerdo con el uso de material adaptado.

Como señalan algunos autores como Barrera (2009): “Hoy en día, la realidad del aula nos presenta una gran diversidad de necesidades, nivel de competencias o capacidades”

siendo la labor de enseñanza compleja y que requiere que la comunidad educativa en su totalidad se unan para dar respuesta a estas necesidades tan habituales en la actualidad.

Otro tipo de adaptaciones que el profesorado de inglés puede llevar a cabo es en la forma en que habla y transmite a los alumnos los mensajes en el aula como son el uso de gestos, del cambio de entonación u otras opciones.

Como recoge el enfoque comunicativo ampliamente desarrollado en la actualidad en las aulas se da mayor importancia a los aspectos supra-segmentales (ritmo, procesos fonológicos, entonación), enlazados al discurso, que a los rasgos segmentales (sonidos) (Celce-Murcia et al., 2010).

Es de vital importancia atender a las significativas diferencias en el ritmo entre ambas lenguas. En el caso de los españoles que estudian inglés como L2, el alumno tratará de localizar la presencia de las sílabas débiles en el discurso que es justo lo contrario a lo que debe prestar atención ya que son las fuertes en las que debe fijarse para entender el discurso adecuadamente y dar un sentido correcto al discurso. A los angloparlantes que quieren aprender español les sucede que al no haber diferencia temporal marcada entre sílabas fuertes y débiles, esto puede provocar que no sepan que es lo más importante del discurso pudiendo mal interpretar el mensaje del hablante (Dabrowski et al., 2020).

Debemos indicar, además, que la inteligibilidad del discurso se ve mejorada con la enseñanza del ritmo y los procesos fonológicos como recogen distintos autores (Brown y Kondo-Brown, 2006; Derwing y Rossiter, 2003; Hardison, 2004) por lo que es muy importante tenerla en cuenta en el aula de inglés para una mejora en el entendimiento del mensaje a transmitir al alumno.

Como señalan muchos autores esta adaptación es algo que también tienen en cuenta los profesores de Burgos y así lo creen estando muy de acuerdo con la afirmación casi todos. El profesorado sabe que llevando a cabo esta metodología se logra que si bien puede que el alumnado no entienda todo al 100% pero si logra captar el significado general de lo que se transmite, por lo que es muy recomendable su uso continuado.



Dentro de las adaptaciones que pueden llevarse a cabo se puede graduar las actividades para poder integrar teniendo en cuenta el nivel que tienen para darles actividades de su nivel y evitar el desequilibrio de nivel entre unos y otros.

Las lecturas graduadas forman parte de estas adaptaciones en los alumnos nivelando la dificultad para ajustarse al nivel medio que tiene el alumnado en la clase reduciendo y adaptando las estructuras sintácticas, vocabulario e información cultural (Hijosa González, 2005; Salguero Arroyo y Gisbert da Cruz, 1998).

Son muchos los autores que defienden el uso de materiales auténticos en el aula de idiomas (Bobkina y Domínguez, 2014; Floris, 2004; Maley, 2012; Mohammad et al., 2011a; Padurean, 2015), pero, aunque las lecturas graduadas no sean materiales auténticos pueden ser igual o más útiles en el aula de inglés que los auténticos.

El uso combinado de lecturas graduadas y textos cortos suponen una apuesta innovadora y eficaz en el aula de inglés que pueden resolver los problemas que las lecturas auténticas generan en el aula sobre todo en los alumnos con un nivel reducido de inglés (Emilova, 2021) que como he podido comprobar en mi actividad docente como profesor de inglés sucede en los últimos cursos de Primaria y en gran parte de Secundaria.

Debemos señalar también que como docentes debemos incluir a todo el alumnado respetando sus ritmos de aprendizaje y adaptando los contenidos en la medida de lo posible siempre que esté justificada la necesidad y como así reconoce la LOMCE y la LOMLOE.

En los resultados del profesorado de Burgos la gran mayoría si hace uso de éstas para tratar de lograr la mayor adaptación posible hacia los alumnos, aunque podemos ver que hay varios profesores que no están muy de acuerdo con la afirmación pensando así que son los alumnos los que deban adaptarse a las mismas a través de su esfuerzo personal y que esa dificultad es una de las que hará que el alumno aprenda y avance en su conocimiento de inglés.

La atención a la diversidad es uno de los grandes retos que deben afrontar todos los profesores y máxime el de inglés ya que debe enseñar una nueva lengua (Malagón Cubero, 2010).

Debemos recordar que la atención a la diversidad recoge diferentes conceptualizaciones habitualmente negativas tomando habitualmente una visión sesgada, prejuiciosa y estereotipada, concepciones que no tienen cabida en los sistemas educativos actuales que deben ser acogedores e inclusivos (Bravo Mancero y Santos Jiménez, 2019) donde la inclusión es definida como un proceso permanente y participativo de las personas inmersas en el proceso (Booth y Ainscow, 2011).

En la muestra de esta tesis podemos ver como el profesorado de inglés en su gran mayoría se posiciona a favor de adaptar lo que hace aunque sea de forma muy puntual para lograr la mayor inclusión del alumnado ya que el nivel de conocimientos de los alumnos es muy distintos y genera problemas en el aula bien no posibilitando los mejores procesos de aprendizaje como problemas de disrupción en el aula ya que estos alumnos que no logran involucrarse en el aula en algunas ocasiones lo que harán es aburrirse, y, por tanto, puede que se dediquen a molestar al resto.

En la posición contraria está el profesorado que cree más oportuno el uso de materiales auténticos de aula para contextualizar y aproximar al alumno a la realidad del idioma.

Con el uso de materiales auténticos en el aula de idiomas genera muchos beneficios como el aumento de la interacción y concentración, mejora de la motivación, aprendizaje e interés por la asignatura, mejora de las competencias comunicativas, un mayor dinamismo entre el mundo exterior y el aula (Amaya et al., 2016; Andrijević, 2010; Peacock, 1997; Thomas, 2014 y Tomlinson, 2012).

Se puede señalar que hay por parte del profesorado cierta reticencia en el uso extensivo de este recurso debido al tiempo requerido de preparación por parte del profesorado para elegir los materiales más adecuados que sean de interés del alumno haciendo que en muchas ocasiones que este seleccione los que aparecen en los propios libros de texto.

Son importantes los resultados en lo que comprobamos como los profesores creen mucho en las bondades de este tipo de materiales en las aulas de inglés. Los materiales auténticos de aula acercan a la realidad al alumno, aunque para ello deban esforzarse para entender el contexto real de lo que lee y lo que realmente se está transmitiendo en la lectura.

Como indican Pozzobon y Pérez (2010), «estos materiales son, junto con el profesor, la fuente primordial de la información de entrada que reciben los estudiantes y, por tanto, un tema de vital importancia en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras» (pp. 81-82).

Por otro lado, si describimos los resultados en cuanto a la valoración que reciben como profesores, encontramos que casi todos los profesores de la muestra opinan sentirse reconocidos en su profesión de forma muy amplia o amplia y únicamente 16 profesores no se sienten reconocidos en su labor. Este reconocimiento puede ser percibido desde distintas posiciones, por los alumnos, por los padres de los alumnos, por los propios compañeros de trabajo o por la propia administración con distintos incentivos. Que sea reconocido su trabajo es muy positivo ya que redunda en la calidad de la docencia y la motivación del profesorado.

Como señala el estudio llevado a cabo por la fundación Eduforics en 2018, el 95% de los docentes se siente orgulloso de ser profesor, aunque solo el 20% de los mismos indican que sienten que se reconozca su trabajo en el aula.

La configuración de la identidad profesional se articula a través de un conjunto de factores entre los que se encuentra la percepción que los profesores/as tienen del prestigio social de la profesión (Bolívar, 2006; Dubar, 2001; Gohier y Alin, 2008) ya que puede desempeñar un papel importante en el logro de una mayor calidad del profesorado y de los resultados educativos (García Ruiz, 2013).

El prestigio profesional está íntimamente relacionado con la calidad de la educación. Así, el informe español TALIS de la OCDE (MEC, 2009) señala que es necesario garantizar un profesorado cualificado y reconocido en los centros educativos. De la misma forma, los últimos informes PISA evidencian que los buenos resultados de rendimiento educativo del alumnado de Finlandia y de Corea está relacionado con el

papel del profesorado y el respeto y la consideración social que las familias tienen de su trabajo (Cabrera, 2012; Sánchez 2007 y 2011). De esta manera, el prestigio de la profesión sigue fortaleciéndose de forma circular (OCDE, 2012). Es decir, a mejores resultados académicos de los alumnos/as, mayor prestigio de la profesión docente y en consecuencia mayor el atractivo que genere.

En esta línea, algunos autores (Hargreaves, 2009; Hoyle, 2001; Tedesco, 1998) apuntan que cuanto mayor es el prestigio social de la profesión docente, mayor es la elección en primera opción por parte de los universitarios. El sistema educativo debe atraer a los mejores candidatos para convertirse en docentes (Vélaz de Medrano y Vaillant, 2011). Se trata, por tanto, de convertir la profesión en altamente deseada para los jóvenes que van a iniciar su formación en la universidad (Martínez de la Hidalga y Villardón Gallego, 2018).

Esta alta valoración percibida redundará en otros aspectos como son la involucración en el trabajo, la innovación en el aula desarrollando actividades y dinámicas acordes a los momentos actuales. Se encontraron correlaciones con estas variables que indican como el profesorado que se siente más valorado es un profesorado que está más de acuerdo con que es más involucrado, le gusta innovar más realizando a su vez clases menos rutinarias.

En Burgos el profesorado se siente muy involucrado con su trabajo indicando casi todo el profesorado por ambos géneros que está muy de acuerdo con la afirmación por lo que el compromiso del profesorado de inglés es muy adecuado para el logro de procesos de enseñanza-aprendizaje que es lo que se requiere en las aulas.

Encontramos solo 14 profesores que no están muy de acuerdo con que son involucrados, pudiendo ser la motivación el que lleven muchos años en la profesión y no estén lo suficientemente motivados como lo estaban al comienzo de su carrera profesional como profesores. El profesorado que se encuentra en esta situación puede que esté sufriendo el burnout que genera malestar ejerciendo su profesión docente, y por tanto, peor desarrollo de sus funciones de enseñanza que redundará en peor calidad en el trabajo desarrollado.

El que el profesorado sea involucrado tiene muchas repercusiones a todos los niveles en todos aquellos que rodean al mismo. Por un lado, se logra que los lazos emocionales y afectivos sean puedan ser mayores ayudando en la mejora en la toma de decisiones, en la mejor selección de objetivos del currículum o una mejor planificación de las sesiones de trabajo al sentirse más involucrado y reconfortado con su labor educativa (Hargreaves, 1998, 2000; Hagenauer y Volet, 2013; Martín y Lueckenhausen, 2005).

Algunos autores relacionan las prácticas de liderazgo llevadas a cabo por el profesorado con la implicación de éste en el aula encontrando evidencias que relacionan esta implicación en el aula y en el proyecto de centro junto al liderazgo con el éxito escolar (Pàmies-Rovira et al., 2016; Zahed-Babelan et al., 2019).

Innovar forma parte también del profesorado involucrado y bien valorado siendo una de las motivaciones de generación de cambio en los centros educativos que constituyen un elemento complejo de entender y que tiene como elemento principal en su implementación al profesorado exigiéndole involucración y dedicación durante su ejercicio docente en el aula (García et al., 2019).

La moda en ambos géneros se encuentra estar de acuerdo con la afirmación del gusto por innovar seguido por los que están muy de acuerdo con ello, por lo que el compromiso por la mejora y el cambio es evidente en el profesorado de idiomas en Burgos, aspecto muy positivo que redundará en el alumnado con cambios en la metodología o las actividades para motivar a su alumnado. Las innovaciones requieren esfuerzo adicional al profesor y que salgan de su zona de confort para tratar de desarrollar cambios que a priori ayudarán a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas innovaciones son un proceso intencional llevadas a cabo por el profesor, por el sistema educativo y la escuela (Shu-Shing, 2017) modificando contenidos, ideas, modelos, actitudes, culturas incluyendo nuevas metodologías pedagógicas o usando nuevas herramientas para un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula (Carbonell, 2001; Murillo, 2002).

En muchas de las ocasiones en el proceso de innovación se producen o se encuentran problemas que diluyen las mismas muchas ocasiones debido a que se implementan proyectos poco atractivos o adaptados al contexto del centro (García et al., 2019; Martínez et al., 2020).

Los Centros educativos que hacen mejoras entienden que es el aula el punto neurálgico de cambio (Hargreaves y Fullan, 2014) ayudando, además, a los procesos reflexivos para las mejoras futuras de estos (Gairín et al., 2010) logrando una acción transformadora holística en todos los niveles (UNESCO, 2016).

Más de un 30% del profesorado señala no estar nada de acuerdo por lo que coincide con el apartado anterior en cuanto a la innovación habitual en el aula y tratar de no hacer rutinarias las clases, aspecto muy importante para los discentes que así probablemente tengan mayor motivación en el proceso de aprendizaje.

Asistimos en la actualidad al dilema del cambio de ciclo a la hora de impartir las clases para poder aprovechar al máximo el potencial inherente de los alumnos donde el trabajo de estos sea desarrolla y evaluado tanto individualmente como grupal donde las clases rutinarias y memorísticas no tengan cabida y donde el pensamiento crítico del alumno sea la tónica desarrollando toda la intelectualidad del alumno (Arriaga y Medina-Talavera, 2018; García, 2005).

Se requiere en este proceso de cambio de la enseñanza-aprendizaje que los discentes desarrollen estrategias que potencien los mecanismos mentales complejos debiendo adquirir éste la adquisición, la recuperación, el procesado y la transferencia eficiente de la información que recibe que requieren aplicar nuevas metodologías de aprendizaje como las basadas en las metodologías activas de aprendizaje (Maquilón y Hernández, 2011).

El alumnado debe acostumbrarse al desarrollo de la creatividad, a la capacidad de trabajo en grupo, a la adecuada interpretación de la información o a los constante y necesaria adaptación a los cambios que generen alumnos críticos, reflexivos, participativos y flexibles con capacidad de solventar distintos problemas de forma reflexiva y creativa (Achútegui, 2014).

Las clases rutinarias son aquellas que habitualmente están asociadas a la metodología tradicional y que poco a poco deben ir desapareciendo de las aulas para sacar el máximo potencial de los alumnos en su conjunto desarrollando todo tipo de habilidades y competencias que es como en la actualidad se debe evaluar al alumnado.

Esta pregunta planteada tiene mucha relación con la anterior sobre la innovación ya que aquellos profesores que innovan habitualmente no hacen clases rutinarias e integran distintas actividades que van cambiando para tratar de mejorar cada día en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, fijándonos en el anterior apartado, podemos comprobar que el profesorado de forma habitual no hace clases rutinarias al no estar de acuerdo con la afirmación pero que encontramos unos cuantos profesores que señalan que están de acuerdo con la afirmación, señalándonos que algunos prefieren llevar una metodología habitual que viene bien, por una parte, para el propio profesorado, y por otro lado, a los propios alumnos para saber que la forma de trabajo siempre es la misma y estar guiado siempre en el proceso de aprendizaje.

Ante la premisa anterior de clases rutinarias o más innovadoras en el cuestionario también surge la idea de si imparten clases como lo hicieron con ellos en su etapa en el sistema educativo o como le enseñaron en la universidad.

En la actualidad los procesos de enseñanza universitarios están más enfocados a la parte práctica aunque aquellos que imparten en ESO, Bachillerato o FP tienen una menor formación pedagógica que aquellos que han estudiado el grado de Primaria, Infantil o Pedagogía.

Como se desprende del informe TALIS (2018) el profesorado de Educación Secundaria cree que no está lo suficientemente preparado ni a la hora de impartir clase al no tener suficientes conocimientos pedagógicos ni tampoco tiene los conocimientos técnicos necesarios para impartir docencia en el aula y menos aún en la parte práctica afirmado por un 52% de ellos afectando directamente haciendo que le surja la necesidad de dar respuesta a una necesidad en el aula que muchas veces responde a ella usando métodos

similares a como él/ella los recibió cuando era alumno/a afectando a la calidad de la docencia (Bell, 1998; Imbernón, 2019; Porlán, 1993).

A ello debemos sumar distintos hándicaps como la gran tecnificación de la educación donde se aplican nuevos métodos y conocimientos psicopedagógicos, la neurociencia, la gran diversidad del alumnado, la inclusión, los nuevos valores del alumnado y la sociedad actual tan cambiante que genera en ocasiones que el profesorado se encuentre en terreno desconocido, sin un rumbo claro en su trabajo (Imbernón, 2019).

Se hace necesario de esta forma un cambio en la forma de trabajo optando por modelos colectivos y democráticos para compartir el conocimiento a todos los niveles de socialización (Martínez y Fernández, 2019) y poder responder al nuevo modelo de trabajo por proyectos que actualmente el sistema educativo demanda que a su vez tiene en cuenta a cada uno de los estilos de enseñanza de los docentes para un trabajo conjunto y que contribuya a un proyecto educativo de centro (Imbernón, 2019).

Estas tácticas que usa el profesorado son elementos de la enseñanza que consiguen que los discentes alcancen los objetivos y competencias de forma confiable y/o rápida (Okmen, 2016) que otros autores definen como tácticas usadas por el profesorado hacer más efectivo el aprendizaje (Hassan y Akbar, 2020) y que constituye como uno de los factores más efectivos en el aprendizaje en el alumnado (Hamurcu & Canbulat, 2019).

Por ello es muy importante una revisión de estos estilos de enseñanza ya que se relacionan de forma directa con la enseñanza efectiva que se basa con los procesos afectivos y que no solo tienen en cuenta el contenido y los métodos usados (López Maldonado et al., 2021; Osmanoglu & Oguzhan Dincer, 2018).

En la actualidad donde hay diversidad de metodologías de enseñanza todavía predominan las metodologías tradicionales (Cameron, 2017) donde se desarrollan más los conocimientos teóricos (Zabeli et al., 2018), la metodología de clase magistral (Hassan & Akbar, 2020) y los libros de texto y se deja de lado el involucrar al alumnado con la vida diaria y los problemas que se presentan (Zabeli et al., 2018).



Por ello se hace importante que el profesorado use métodos de enseñanza activo mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje (Aykac, 2016; Cameron, 2017) donde se ha comprobado que esta metodología tradicional deja de contribuir en los beneficios educativos del alumnado (Bacharach & Heck, 2012).

Por suerte, el profesorado de Burgos, casi al 100%, señala no estar nada de acuerdo con la afirmación, por lo que usa métodos más renovados y adaptados a las metodologías actuales como la metodología comunicativa que es la que impera en la actualidad. Las leyes educativas actuales y los métodos propuestos por las editoriales requieren que el profesorado esté actualizado y que vaya renovando su metodología de trabajo para poder cumplir con las demandas actuales de los alumnos del siglo XXI. Solo un ínfimo número de profesores indica que enseña cómo le enseñaron que pueden ser profesores mayores que no han querido renovar su método y que lo han considerado adecuado para los cursos donde está impartiendo, aunque en la actualidad seguro que hay sistemas más adecuados que cumplen con los requerimientos legales de las leyes educativas y los que reclama el alumnado actual.

Es en la actualidad cuando las herramientas tecnológicas están cada vez más presentes en los procesos educativos y que tras el COVID se han implantado de forma más vertiginosa.

Como se ha podido comprobar durante la pandemia las TIC han sido una herramienta fundamental y principal transformando los modelos educativos tradicionales en modelos totalmente virtuales en todas y cada una de las asignaturas en las distintas etapas educativas (Flores Cueto et al., 2020). Se ha generado con tan rápido cambio de modelo amplios debates en cuanto las ventajas y desventajas, aunque primando siempre la opción de que el principal beneficiario sea el alumno.

Estos grandes cambios que previo a la COVID usaban herramientas como los blogs, aulas virtuales, audios, vídeos u otras herramientas tecnológicas no eran parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje (García Bejarano et al., 2013), cosa que en la pandemia cambiaron y fueron el eje principal de trabajo y conexión generando cambio en todos los integrantes del proceso educativo, desde los alumnos con cambios en sus hábitos de aprendizaje como en el profesorado que pasan a ser meros guías u

orientadores en la enseñanza y desempeñando el alumno el principal papel (Cabezas y Moyota., 2021; Monasterio & Briceño, 2020).

Aquí también debe reseñarse uno de los problemas que se encontraron los alumnos donde no todos disponían de las mismas herramientas tanto en las conexiones como en el hardware haciendo el proceso virtual más complejo pudiendo variar su percepción sobre las nuevas tecnologías en las aulas (Cabezas et al., 2021).

En la asignatura de inglés las ventajas fueron bastante buenas ya que las herramientas digitales lograron en muchas ocasiones un ambiente de aprendizaje más dinámico basado en entornos de imagen y audio que lograban en los estudiantes un clima más cercano de aprendizaje (Cabezas et al., 2021).

El aprender y poder comunicarse en otro idioma distinto al materno, muestran las oportunidades y abanicos que se abren generando nuevas aptitudes que redundarán en ellos mismos en tiempo futuros (Cabezas et al., 2021). Estas razones aportadas previamente crean la necesidad de establecer bases claras para que las prácticas impartidas por el profesorado en las aulas para conseguir una alta satisfacción en el alumnado que generan una calidad educativa que redunda en los mismos (Zambrano R., 2016).

Debemos recordar que en el aula de inglés podemos encontrar distintas relaciones en el conocimiento que existe por parte del profesorado y por parte del alumnado, pudiendo haber profesorado pre-nativo digital y otros más asemejados al alumnado que suele ser nativo digital pudiendo crearse más dificultad por parte de los primeros y generarse más reticencia al uso de estas al encontrar dificultades en el trabajo con estas.

Vemos como la mayoría está de acuerdo con que se deben usar más las TIC y en menor grado con estar totalmente de acuerdo con la afirmación ya que, aunque son consideradas importantes, lo más importante es el profesorado, su metodología y las dinámicas constantes de comunicación en el aula. Debemos tener en cuenta que en la actualidad todas las editoriales usan materiales digitales, que, por tanto, hacen necesario el uso de TIC en el aula para su máximo aprovechamiento.

Por otro lado, hemos de hacer referencia a las herramientas tradicionales que siguen siendo la más presente y que tienen como máximo exponente al libro de texto. En el cuestionario fue preguntada la presencia e importancia que el profesorado da a esta herramienta tradicional.

Esta herramienta de trabajo ayuda en la asimilación de conocimientos previamente preparados que cumplen con la programación y el currículo de forma adecuada y segura y que además gozan de buena reputación habiéndose adaptado además a las nuevas tecnologías con materiales adaptados a tal efecto (López Hernández, 2011; Martínez Bonafé, 2002; Vassiliou y Rowley, 2008).

Aunque son amplias las ventajas de su utilización, también existen algunos inconvenientes como es la asociación a estilos de aprendizaje tradicionales y al inmovilismo pedagógico al trabajar todos estos libros con estructuras muy similares desde el siglo XX (Gómez y Molina, 2017; Hidalgo Herrera, 2014; Maestro, 2002).

Los libros de texto habitualmente son defendidos entre el profesorado debido a que confieren seguridad a la hora de trabajar consiguiendo en el docente el desempeño de los roles que deben los docentes desempeñar en el aula como son el rol organizativo (relacionado al ambiente de aprendizaje), el rol social (propiciando la interacción entre los integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje) y por último el rol intelectual (tratando de elegir y adaptar los contenidos para un mejor rendimiento o el desarrollo crítico entre otros) (López Fernández, 2011; Mason, 2011; Monereo, 2010).

Este recurso, como han demostrado distintos estudios, sigue siendo la herramienta más usada al ofrecer seguridad al tener relación directa con el currículo, en la organización de tiempos, en abrir un abanico de actividades adaptadas y al alumno ser una guía de trabajo y estudio (Molina y Alfaro, 2019).

El profesorado por lo general no considera la herramienta más importante en el aula de inglés al libro de texto, aunque sea lo más usado hasta en algunos casos en Educación Infantil. La moda en ambos géneros es que no están de acuerdo con que el libro es la herramienta más importante y hay también un gran colectivo de profesorado que no está nada de acuerdo con la afirmación. Existe, por otro lado, un 30% de docentes que

opinan que es una de las herramientas más importantes, por lo que probablemente su índice de innovación estará más sujeto a las que proporcione el propio libro de texto que a su capacidad de innovación al depender de éstos.

Es, seguro que una herramienta a la que se dedica mucho tiempo para poder sacar el mayor provecho de esta y que se adapte lo más posible a los objetivos que el profesorado pretende lograr según su filosofía de trabajo y en parte de las ocasiones, a la experiencia acumulada con otros libros y editoriales.

El que esté tan arraigado el uso del libro de texto sea tan defendido puede hacer que el principal fin y objetivo que se pretende lograr con la clase de inglés que es el de la buena y efectiva comunicación se vea secundado por objetivos más próximos a conceptualizaciones clásicas como son el trabajo en la gramática y la escritura.

Este modelo comunicativo que se pretende lograr en el aula de inglés de comunicación efectiva puede lograr, además, un aumento de la confianza de los alumnos haciéndoles protagonistas al tener que poner práctica lo que aprenden lo que aprenden y viendo ellos mismos la importancia de su esfuerzo y aprendizaje (Morales Herrera, 2021).

Programas como el MECD/British Council hacen mucho hincapié en el enfoque comunicativo y funcional ya que usan el inglés como lengua vehicular e impartiendo contenidos curriculares a través del inglés concediendo de esta forma eficacia comunicativa e inteligibilidad y prioridad a la comunicación sobre los contenidos lingüísticos (Erling, 2005; Martínez & Llavador, 2013).

El profesorado sí que está de acuerdo con la afirmación en su mayoría y es un aspecto importante porque desarrollará y encauzará su labor docente a este objetivo prioritario del aula de inglés. Debiera de haber más profesorado creyendo estar muy de acuerdo, ya que nos indicará que están muy concienciados con ese objetivo. Es ínfimo el profesorado que no está de acuerdo con la afirmación no sabiendo cual es el objetivo que creen que debe lograrse en la clase de inglés.

Para el logro todavía más significativo de la efectiva comunicación en el aula puede contarse como si se hace en algunos centros con asistentes de conversación para potenciar y hacer aproximar más al alumno a la lengua oral real.

Estos asistentes de conversación personas de origen nativo inglés o irlandés y que su función es ayudar al profesorado de idiomas en las clases de inglés tratando de incentivar al alumnado en las competencias orales. Estos ayudantes suelen estar durante 8 meses desde octubre hasta mayo impartiendo hasta 14 jornadas de al menos 50 minutos cada semana pudiendo también hasta impartir dentro de los programas bilingües (Departamento Educación Navarra, 2022).

La formación de estos ayudantes de conversación suele estar relacionada con alumnado de últimos cursos de Filología, Traducción o Interpretación Lingüística o en algunos casos alumnos de Ciencias de la Educación o maestros en Lengua extranjeras o alumnos de Filología Hispánica o románica (Buckingham, 2018, p. 3; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

Son la principal forma de conexión con la cultura y vida anglosajona compartiendo los valores, las costumbres, las formas de pensar o de vida, involucrando más al alumnado ya que despiertan la curiosidad e interés debido a que en ocasiones usan materiales auténticos de sus países y comparten actividades y cosas interesantes de sus países de origen que traen como resultado una motivación extra para el aprendizaje en el alumnado (Benito et al., 2018; Martínez et al., 2021).

La mayoría del profesorado opinan que la presencia de éstos puede ayudar a la resolución de problemas y sobre todo de hacer más partícipe al alumnado al ver personas reales y las costumbres explicadas con todo tipo de detalles de la cultura inglesa que en muchas de las ocasiones no aparece en los libros de texto y que en muchas de las ocasiones interesan y motivan al alumno en el aprendizaje del idioma.

Si que encontramos a 61 profesores/as que no creen que éstos puedan resolver estos problemas o dudas del alumnado y que puede que cambie el ritmo normal de trabajo viéndolos más como un problema que como una ayuda. Son 14 los que no están nada de acuerdo con que los ayudantes de conversación ayuden en el aula, y, por tanto, son más

vistos como un problema que como una solución, aunque el número de éstos es muy pequeño con relación al total de la muestra.

Dentro de las metodologías actuales que pretenden lograr revertir la figura pasiva del alumno encontramos aquellas que tratan de hacer partícipe al propio alumno de su propio aprendizaje, apostando por modelos pedagógicos con un aprendizaje activo y participativo por parte del alumnado donde el propio alumno es el que debe gestionar múltiples aspectos en su aprendizaje; debe enfrentarse de manera continua en la toma de decisiones que hacen que deba ser reflexivo ya que todo lo que decida cambiará la evaluación que le hagan en la que él mismo participa (Barba-Martín, 2019). Se debe reforzar al alumno para que sea más activo en el aula dando mucha importancia a la toma de decisiones y las implicaciones que tiene en su aprendizaje y sus notas.

En este proceso de aprendizaje con metodologías activas se debe resaltar al alumnado la importancia de la planificación y todos los pasos de esta relacionando las actividades o problemas planteados con la evaluación a la que tanta importancia dan los alumnos y que posibilitará un adecuado sentido pedagógico en la construcción del aprendizaje (Brevik et al., 2017).

Estas decisiones comprenden las tomadas de forma individual como las tomadas de manera grupal y conllevan desafíos al tener que responder de la mejor forma posible a las tareas académicas debiendo dentro de los grupos defender individualmente su tesis y necesitando desarrollar las competencias cognitivas, orales y sociales para poder expresarse y enfrentarse a las distintas ideas del resto de compañeros argumentando lo mejor posible sus ideas (Benoit, 2021; Imaz, 2015).

Todas estas metodologías de trabajo como antes se ha indicado pertenecen al modelo de metodologías activas con un gran cambio de rol en el alumno y la figura que el profesor ocupa en todo el proceso. Es por ello por lo que, aunque la moda se encuentra en los que están de acuerdo con la afirmación, también hay bastantes profesores no de acuerdo con la afirmación ya que es un cambio muy importante en la metodología habitual de trabajo que muchos de ellos no dominan y que generan en los docentes incertidumbre y salir de la zona de confort habitual en muchos casos profesores.

Las nuevas generaciones de profesores están más habituadas a las metodologías activas, que muchos de ellos han recibido o aprendido en su formación profesional en la universidad en las distintas asignaturas que les forman. Los valores obtenidos muy probablemente en unos años serán distintos y los que crean en estas metodologías serán muchos más.

En este aspecto es casi todo el profesorado el que está de acuerdo y muy de acuerdo con la asunción de responsabilidades por parte del alumnado siendo este responsable y parte activa de su propio proceso de aprendizaje asumiendo las consecuencias positivas o negativas de las decisiones que tomen en el aula llevando a cabo actividades o resolviendo problemas planteados en su propio proceso de aprendizaje en la asignatura. El alumno muchas veces necesita independencia para poder ir madurando y en algún momento también puede recibir el consejo o apoyo del profesor, aunque asumiendo que él/ella es la principal figura de todo debiendo tener en cuenta distintas consideraciones para un adecuado desarrollo de estas como las necesidades psicológicas, el clima motivacional o los niveles de responsabilidad a nivel social como personal (Gordon et al., 2016; Gutiérrez et al., 2011; Sánchez, 2021).

Se asocia la reducción de conductas conflictivas, el interés por el aula y una positiva adaptación escolar con aulas donde se trabaja con distintos niveles de responsabilidad de los mismos sobre todo en alumnado de Educación Secundaria donde también debe considerarse la autonomía sobre todo la percibida por los propios discentes (Bringas et al., 2009; Sánchez, 2021; Valero-Valenzuela et al., 2021).

Por último, se cuestionó al profesorado sobre los modelos tan arraigados de bilingüismo y lo positivo o negativo que estos pueden ser para el aprendizaje del idioma.

A pesar de que son amplias la cantidad de buenas críticas que los planes bilingües reciben para la mejora en el aprendizaje adecuado de una lengua extranjera también hay críticas que van surgiendo tras estar implantados estos programas en distintos centros educativos relacionando éstas, con la forma en que se desarrollan por parte de la Comunidad educativa en las aulas (Bruton, 2013; Cenoz et al., 2014; Hemmi y Banegas, 2021).

Otros aspectos que se evalúan negativamente es el comienzo de la implementación de estos, si debe ser desde primaria o si debe ser anteriormente, en la etapa de Educación Infantil aprovechando la plasticidad cerebral del alumno o si, por el contrario, debe ser en cursos más avanzados como en ESO o últimos cursos de EPO ya que tienen mayor madurez en todas las asignaturas y, por supuesto, en su propia lengua materna (Huguet et al., 2009).

También se ha discutido en que asignaturas debe impartirse, y si debe impartirse en todas las asignaturas como matemáticas o solo en las que ahora se lleva a cabo como en Arts, Science, Social Science o Physical Education (Acción Educativa, 2017; Antón et al., 2016).

Otra de las grandes críticas está centrada en la competencia que deben tener los profesores que imparten las asignaturas en los planes CLIL y si debe primar la competencia en la lengua extranjera o debe ser más importante la competencia en la asignatura a impartir (Gallego y Pires, 2022).

El profesorado no cree por lo general que el estudio en inglés de otras asignaturas y opina que es algo positivo para el desarrollo sobre todo del idioma inglés ya que aprenden vocabulario mucho más extenso que hacerlo solo con la asignatura de inglés que suele estar centrado a la familia de palabras de la unidad que se trabaje en cada momento. Hay algún profesor que opina que es contraproducente el estudio en inglés de algunas asignaturas opinando que puede que no desarrollen ni una ni otra asignatura correctamente.



## 6. CONCLUSIONES

### 6.1. Grado de cumplimiento de los objetivos

En esta tesis se han propuesto 4 objetivos generales que se han tratado de lograr con la información aportada por los cuestionarios contestados por un total de 291 docentes.

Como primer objetivo se propuso enumerar y describir de las características del profesorado que integra la plantilla docente de Burgos capital como provincia analizando aspectos como la formación tanto inicial como permanente de los mismos como también la descripción de las principales metodologías y herramientas usadas por estos docentes en su práctica diaria y lo de acuerdo o no que están con distintas afirmaciones.

Se ha logrado este primer objetivo destacando la heterogeneidad existente en la plantilla docente en Burgos donde lo más existente es el colectivo femenino al unísono con los datos a nivel nacional e internacional. En cuanto a la edad del profesorado la moda se sitúa en la edad comprendida entre los 51 y los 55 años y la media de edad entre los 41 y los 45 años, aspecto que nos indica que el profesorado de inglés se sitúa en la media con respecto a los datos a nivel nacional. En cuanto a la formación inicial más presente es la de licenciatura en filología inglesa o equivalente.

En cuanto a la formación permanente realizada en el último año la moda está situada en formación relacionada con el inglés, tanto sea en perfeccionamiento del idioma como de metodologías relacionadas con la asignatura de inglés, aspecto interesante que denota la preocupación del profesorado en la innovación y en estar actualizado a las nuevas demandas actuales.

Con respecto a las herramientas más usadas por el profesorado en la práctica diaria podemos señalar como el libro de texto está muy presente y sobre todo en los niveles de ESO y Bachillerato donde es omnipresente este recurso. Como hemos visto en las sugerencias del profesorado alguno ven importante eliminar esa dependencia del texto para que las clases trabajen más la parte oral en vez del trabajo con ejercicios escritos basados en vocabulario y gramática. Se aprecia también la inmersión de las TIC en la

enseñanza de inglés al igual que ha sucedido en el resto de las asignaturas donde las editoriales han realizado un gran trabajo para generar contenidos y actividades digitales para generar un mayor interés en el alumnado y dar mayor número de recursos a ambos.

También se ha indicado en la última parte del cuestionario lo de acuerdo o lo desacuerdo que están los docentes con ciertas afirmaciones que versan sobre la enseñanza de inglés y que denotan como en la actualidad el interés del profesorado por la innovación y el trabajo con nuevas metodologías que estén más en consonancia con la metodología comunicativa que demanda las nuevas leyes educativas y como vemos es algo habitual que se desarrollan en las aulas de Burgos.

Con relación al segundo objetivo de la tesis encontramos en algunas de las variables diferencias significativas son respecto al sexo pudiéndose encontrar diferencias en la metodología usada en el aula dependiendo de si es masculino o femenino y encontrando también algunas diferencias dependiendo de la edad y con la metodología y actividades desarrolladas en el aula. Hemos podido observar y comparar como el género femenino es muy superior con relación al masculino y hay menos presencia de éste solo en los superiores en consonancia con otros indicadores nacionales o europeos con valores muy similares en Burgos.

El tercer objetivo ha sido tratado en el apartado 4.3.94. donde el profesorado ha indicado algunas críticas o necesidades que observan habitualmente en sus aulas aportando ideas que las propias instituciones pueden llevar a cabo con el fin de la mejora educativa en los procesos de enseñanza-educativa en las aulas de inglés. Algunas de las ideas pueden ser adoptadas de forma generalizada en todas las asignaturas, aunque otras si son propias del aula de inglés como el uso de métodos de carácter más comunicativo o la no dependencia del libro de texto en el aula.

Tras el trabajo final de todos los resultados y discusión de estos se aportan en el cuarto objetivo propuestas de mejora que puedan ayudar a la Comunidad Educativa a mejorar en la enseñanza de inglés y que pueden dar una visión global real de cómo está funcionando la enseñanza de idiomas en la actualidad en Burgos.

Todas las propuestas son teniendo en cuenta a uno de los actores principales que son los docentes con la información que aportan los cuestionarios con las preguntas cerradas y también en el apartado de aportaciones de cada uno de ellos de que harían ellos para la mejora de la enseñanza de inglés sabiendo que éste es el principal agente mediador y quien debe y puede adaptarse a los cambios que requieren las leyes y los alumnos en la actualidad (Imbernón, 2017).

## 6.2. Conclusiones generales

Tras el análisis de los resultados aportados por el cuestionario y la discusión de estos se aportan estas conclusiones generales que recogen los aspectos más importantes a modo de conclusiones.

### 6.2.1.

La media de edad del profesorado de la muestra se sitúa en 37,4 años, aunque la moda de la misma es el tramo de profesorado entre los 51 a los 55 años y los de 36 a los 40 años pudiendo destacar que la edad media del profesorado de Burgos es menor a la edad media del profesorado de la OCDE que está situada en 44,1 (TALIS, 2018). Se puede concluir que las metodologías comunicativas son más usadas en Primaria e Infantil que en Secundaria y Bachillerato y que además la edad del profesorado en EPO e Infantil es menor que la del cuerpo de Secundaria y Bachillerato donde la moda es la franja de 51 a 55 años mientras que en EPO e Infantil es la de 36 a 40 años por lo que la edad y la etapa educativa donde se imparte tienen relación pudiendo establecer que en las etapas de Infantil y EPO hay un profesorado más joven y que además hacen más uso de las metodologías comunicativas que en Secundaria y Bachillerato donde se trabaja más en el libro de texto con menor trabajo oral.

### 6.2.2.

Teniendo en cuenta las variables edad y medios tecnológicos usados se puede señalar que éstos son usado de forma generalizada aunque las aplicaciones más modernas como las aplicaciones de móvil, las pantallas interactivas y trabajo colaborativo como eTwinning o herramientas usadas para trabajo colaborativo como drive o similares son

más usadas por los profesores más jóvenes relegándose a las edades más altas herramientas digitales como reproductores de CD, DVD's, correos electrónicos, portfolio o pantallas no interactivas. Las plataformas virtuales se han generalizado en su uso en todas las edades ya que en la pandemia en muchos casos han sido la única forma de contacto con los alumnos.

#### 6.2.3.

El uso oral de la lengua en el aula de inglés varía en función de la etapa educativa habiendo diferencias claras entre los niveles iniciales donde es prácticamente todo el tiempo el uso de esta con un uso menos extensivo en los cursos de ESO, Bachillerato o en FP donde el uso está situado entre el 51 al 90 % del tiempo mientras en que Infantil es del 100% y en EPO del 91 al 100% del tiempo. Debemos recordar que el extenso currículum y los materiales que aportan las editoriales hacen más complejo el trabajo oral ya que hay muchos momentos de trabajo del inglés, pero no de forma oral donde prima más el trabajo en el libro de texto y los ejercicios implícitos en los mismos.

#### 6.2.4.

Si tenemos en cuenta al sexo del profesorado y el mayor o menor uso de la lengua inglesa de forma oral se puede verificar que el género femenino por lo general hace mayor uso de la misma que los hombres donde la moda entre ellas es un uso de entre el 71 y el 90% del tiempo de clase. En el caso de los hombres en los cursos de Infantil y EPO lo más habitual es un uso de entre 51 al 70% del tiempo, aunque en algunos cursos de 5º y 6º de EPO es de un 91 al 100% y en los cursos de ESO, Bachillerato y FP los hombres usan más la lengua de forma oral que las docentes, por lo que en los cursos donde se requiere mayor formación o nivel de inglés son los hombres los que usan más la parte oral y en los cursos de Infantil y EPO son ellas las que usan más la lengua de forma oral. Otros estudios así definen el mayor uso por parte de las docentes de la lengua oral que ellos y así lo podemos comprobar en esta muestra de Burgos.

#### 6.2.5.

Concluimos con relación al uso de las TIC que el uso es muy extensivo de las mismas tras la pandemia encontrando alguna diferencia entre los centros de titularidad pública a los privados/concertados. En estos últimos, se hace mayor uso de las PDI, de las páginas web de los reproductores de cintas de audio, mayor uso de los materiales digitales propios, de las RRSS, de herramientas tipo Malted o el portfolio mientras que en los centros públicos se usan más las pantallas con ordenador no interactivas, los vídeos o CD's, el correo electrónico, los diccionarios electrónicos, las app's, las herramientas de tipo colaborativo, las Webquest, los laboratorios de idiomas, el e-Twinning, las classroom e-collage. Los centros privados/concertados tratan de atraer al alumnado con un desarrollo mayor de su página web o herramientas que los hagan diferentes al resto de centros para tener una mayor matrícula cada año.

#### 6.2.6.

En cuanto a la relación entre la edad y el uso de las TIC se percibe que el profesorado más joven suele usar más tecnologías que trabajen más interactividad como es el caso de las PDI, las aplicaciones para el aprendizaje de inglés en móviles o tabletas o las redes sociales. En el profesorado más adulto situado en la franja de 51 a 55 años se suele trabajar más herramientas como las Webquest o Miniquest, los diccionarios electrónicos o mayor uso del correo electrónico. En cuanto a las herramientas usadas de forma interactiva, los jóvenes usan más las actividades colaborativas basadas en archivos o plataformas compartidas en la nube como Onedrive, drive, o similares mientras que los situados en franjas más altas usan más plataformas virtuales como Classroom o similares donde hay más cosas fijas donde existe menos interactividad y el alumno no puede hacer modificaciones. El profesorado más joven suele generar actividades que requieren más interactividad y donde el alumno debe agregar o crear actividades que deben entregar digitalmente. Estas actividades requieren más tiempo y seguimiento por parte del profesor, además de tener mayores competencias digitales para llevarlas a cabo.

#### 6.2.7

Como algunos docentes han señalado como puntos de mejora la reducción de la ratio permite una mayor interacción entre el alumno y el profesorado y actividades que trabajan más la metodología comunicativa como el role playing o actividades que requieren la participación oral y activa del alumno y que desarrollan más la comunicación entre iguales.

Por otro lado, un mayor número de alumno como sucede en ESO y Bachillerato con ratios de hasta 30 alumnos en ESO hacen que los profesores usen métodos de trabajo más basado en tareas individuales en el libro del alumno donde hay mayor silencio y menor práctica oral para tratar de lograr un mayor control en el aula dejando a un lado la interactividad entre iguales. Como algún docente señala, hasta los propios alumnos indican que prefieren este tipo de trabajo basado en ejercicios habitualmente de estructuras gramaticales y vocabulario más relacionado con la metodología tradicional que en el trabajo oral relacionada con la metodología comunicativa.

#### 6.2.8.

Si tenemos en cuenta el motivo por el que ha decidido el docente para elegir esta profesión tiene relación con la metodología y grado de innovación de éste en el aula. Cuando el profesorado elige la profesión por vocación se comprueba que el profesor usa menos la metodología tradicional y lleva a cabo más innovaciones en el aula creando actividades que requieren más interactividad en el aula en el alumno haciéndole más participe en su aprendizaje y requiriendo más dinamismo de éste en el aprendizaje con actividades muy enfocadas con la realidad donde se produce la comunicación y que generan mayor interés de los mismos.

#### 6.2.9.

Si nos fijamos en la formación académica del profesorado se puede concluir que cuanto mayor es la formación del docente las actividades que desarrolla en el aula estarán más relacionadas con la metodología tradicional ya que en muchos de los casos este profesorado imparte docencia en ESO y Bachillerato y como ya se ha señalado en muchas ocasiones el currículum es demasiado extenso y la mayoría del

profesorado suele elegir seguir la metodología del libro de texto que trabaja con muchas actividades del libro de actividades que aunque traten de trabajar la parte oral, no suele llevarse a cabo por estos al pensar los docentes que están perdiendo el tiempo y que no podrán concluir con los contenidos del currículum. Esto se ve mucho por ejemplo en 2º de Bachillerato donde deben abordarse muchos contenidos para preparar las pruebas EBAU que no tienen en cuenta las competencias orales como si debieran de evaluarse. Ante este problema, algunos profesores indicaron que como punto de mejora debiera de haber un currículum menos extenso o que éste no existiera y que hubiera libertad para seleccionar unos u otros contenidos y no tener que trabajar todos. La actual LOMLOE ha reducido los contenidos aunque falta una completa implantación y evaluación de estos cambios en las competencias orales de los alumnos.

#### 6.2.10.

En cuanto a la edad media del profesorado en cada ciclo formativo según los datos aportados por la muestra recogida en la investigación los profesores más jóvenes se encuentran en Educación Infantil y en Educación Primaria y el profesorado de ESO y Bachillerato suele estar formado por docentes en franjas de entre los 51 y los 55 años en su mayoría y algunos en franjas superiores.

Las plantillas de ESO y Bachillerato poco a poco se irán renovando y así lo está haciendo en la actualidad ya que se ha reducido la tasa de reposición y se están implantando planes de estabilización de los docentes por parte de la administración educativa para reducir el nivel de temporalidad de los docentes.

Debemos indicar que las ratios en Infantil y Primaria en Castilla y León se sitúan en 25 y en 30 en ESO e incluso superior en Bachillerato por lo que el número de profesores es menor que en EPO e Infantil al tener ratios superiores. Como ya se ha indicado antes, a mayor edad y formación la metodología de enseñanza suele estar más enfocada a la metodología tradicional mientras que en el profesorado más joven suele estar más presente metodologías más dinámicas y próximas a la metodología comunicativa.

### 6.3. Propuestas de mejora

Tras el análisis y discusión de resultados y todas las propuestas hechas por el profesorado de Burgos se sugieren las siguientes propuestas de mejora en la enseñanza de inglés en Burgos, tanto en la capital como en el resto de localidades que han participado aportando el cuestionario rellenado físicamente como online:

#### 6.3.1.

Como apuntan varios profesores la reducción de ratio de alumnos puede conllevar a una mejora sustancial en los procesos de aprendizaje de inglés ya que sobre todo en ESO y Bachillerato el profesorado percibe que no puede desarrollar metodologías comunicativas adecuadamente y realiza más actividades de carácter tradicional que poco trabajan las competencias orales.

#### 6.3.2.

Debiera de realizarse una renovación de las plantillas para reducir la edad media del profesorado de idiomas que como ya hemos señalado el profesorado joven habitualmente suele tener más conocimientos pedagógicos y sobre metodologías comunicativas ya que los actuales planes de formación inicial están más enfocados a tal fin. La formación permanente también debiera enfocarse a tales fines y a planes formativos que potencien la innovación y el dinamismo en las clases de inglés para despertar el interés en el aprendizaje de inglés.

#### 6.3.3.

Al igual que se realiza en las Universidades con equipos de cooperación para llevar a cabo investigaciones o proyectos, podría también realizarse entre los centros educativos redes de cooperación para el trabajo en la asignatura de inglés compartiendo experiencias y diferentes metodologías llevadas a cabo en la enseñanza de inglés sobre todo en la resolución de problemas o innovaciones llevadas a cabo. Estas prácticas podrían generar manuales de trabajo en el aula de inglés para guiar tanto al profesor más



novel como aquel que se enfrenta a problemas nuevos en el aula y no saben cómo gestionar esos problemas.

#### 6.3.4.

En el proceso de oposición debiera de tenerse la vocación y pasión del profesorado novel ya que éste es el que tiene más capacidad de innovación y motivación en el aula y puede lograr un mayor interés con los alumnos. Los procesos actuales tienen mucho más en cuenta los conocimientos que la aplicación práctica de metodologías comunicativas y no se evalúa de forma psicotécnica las actitudes de los nuevos docentes.

En la actualidad, se está en proceso de cambio de estos procesos selectivos que mirarán más las competencias del docente que los conocimientos que este tiene.

#### 6.3.5.

Otro aspecto para mejorar dentro de los centros es la coordinación entre los profesores, ya no solo en inglés, sino en todas las asignaturas. En muchas de las ocasiones existe descoordinación en los centros educativos en la forma que debe trabajarse en el aula, tanto en las metodologías como hasta en la propia elección de materiales o actividades.

En ocasiones el profesorado tiene distintos criterios de evaluación de las competencias pudiendo haber casos en los que un mismo alumno tendría notas muy diferentes en el mismo curso dependiendo del profesor que evalúe en la clase generando malestar entre los padres de los alumnos y malestar entre los propios alumnos. Estos criterios debieran de ser muy similares en los cursos para que el alumno aprenda a como trabajar y como ser evaluado sin que haya diferencias entre unos cursos u otros, entre unos profesores u otros.

#### 6.3.6.

Los planes de formación actuales debieran de estar todavía más adaptadas a las nuevas metodologías actuales que se requieren en la enseñanza de inglés primando las

competencias sobre todo comunicativas y tecnológicas que tanto priman en la actualidad y que lo que pretenden es el buen desarrollo oral del alumno en inglés como el interés en el aprendizaje que tanto demandan los profesores. Esta formación inicial también debiera hacer más hincapié en las metodologías activas que logran un alumnado más activo y comprometido con su aprendizaje pero que muchos docentes desconocen y que tratan de aprender a través de la formación permanente casi obligados por las demandas que los centros y los miembros de la comunidad educativa necesitan y demandan actualmente.

#### 6.3.7.

Otro aspecto para mejorar sería el relacionado con la propia administración educativa tratando de reducir currículums y otorgando más independencia al profesorado en la selección de los mismos para que no deban estar sujetos a tantos contenidos como éstos indican. Este problema es recurrente y suelo darse mucho este problema en ESO y sobre todo en Bachillerato con la preparación de las pruebas EBAU. Se genera un clima de aprendizaje de muchos contenidos en muy poco tiempo que hace que los alumnos estén agobiados sobre todo a la hora de la llegada de las evaluaciones trimestrales.

Además, algunos de los contenidos exigidos tienen poca aplicación práctica para el alumno haciendo que se genere desinterés en éste y una desmotivación haciendo que el clima de la clase no sea el correcto y viendo poco prácticos los contenidos enseñados.

### 6.4. Limitaciones del estudio y nuevas propuestas de investigación

Tras la realización de la investigación y desarrollo de resultados y conclusiones se pueden señalar algunas limitaciones encontradas como son:

1. Los cuestionarios que se realizaron en este estudio se han realizado cuando estaba en vigor la ley LOMCE y justo el 29 de diciembre se aprobó la nueva ley educativa LOMLOE que derogaba la LOMCE, es por ello que, los cuestionarios fueron pasados durante el segundo trimestre del curso 2020-2021 y, por tanto, la nueva ley ya estaba aprobada pero no operativa ya que es este curso 2023-2024

cuando estará funcionando al 100% en todos los cursos si quien gobierne a partir de 2023 no la deroga.

Los cambios políticos crean cambios que pueden hacer cambios en las leyes que afectan a toda la Comunidad educativa, y, por tanto, también a los profesores y a las respuestas que éstos puedan dar. Esta nueva ley trata de dar mayor independencia a los centros educativos y además de reducir los currículums, aunque todavía no está totalmente implantada y no se sabe cómo se van a implantar en todas las Comunidades Autónomas en su desarrollo final. Los currículums en Castilla y León han sido publicados a finales de septiembre de 2022 y por tanto falta la concreción de éstos por el profesorado y los centros educativos. En el segundo trimestre del curso 22-23 fue cuando terminó el plazo dado por la Junta de Castilla y León para la entrega por parte del profesorado de las guías curriculares en los cursos impares tanto en Primaria como en Secundaria.

También, durante este curso 23-24 serán creadas las situaciones de aprendizaje y concretadas por el profesorado en sus guías curriculares personales. Debemos de recordar que en el área de inglés la nueva ley LOMLOE da mucha importancia a los idiomas y se ha generado una nueva competencia clave que es la “Competencia plurilingüe”.

2. El número de profesores que colaboraron en la investigación fue muy superior en Burgos capital en las localidades más pequeñas donde resulta difícil la colaboración al igual que sucede con la participación de los centros concertados en comparación con los centros públicos que es superior de profesores de Centros públicos. En muchas ocasiones los directores de los centros educativos privado-concertados no consideran importante la colaboración en investigaciones y no permiten acceder al profesorado del centro para entregar los cuestionarios a éstos. Para los centros situados en localidades lejanas a Burgos se habló telefónicamente con los directores de los centros y se pidió autorización para mandar a los profesores de inglés el cuestionario online. Del total de los 291 cuestionarios, 70 son los realizados en localidades fuera de Burgos capital y la mayoría de éstos, hechos a través del cuestionario online.

3. Otra de las limitaciones del estudio es el solo tener en cuenta en el estudio a los profesores que imparten inglés como asignatura y no los que imparten su asignatura en inglés que hubiera aumentado considerablemente la muestra debido a que muchos centros están adheridos a secciones bilingües. El motivo principal para su no inclusión es que el cuestionario evalúa muchos conceptos propios de expertos en la lengua que los profesores de secciones bilingües no sabrían correctamente responder.
4. Todos los datos de la investigación obtenidos con el cuestionario se han tratado de forma descriptiva y tratando de establecer algunas relaciones entre las variables, aunque no se ha llevado a cabo un estudio de correlaciones entre las variables ni tampoco comparativo con otros grupos que ayudaría a completar y enriquecer los resultados de la investigación. Podría, además, añadirse una investigación con un enfoque cualitativo que aportaría más respuestas a las sugerencias aportadas por los resultados y explicación más profunda de las mismas.

Por último, se presentan las futuras posibles líneas de trabajo para próximas investigaciones que se puedan realizar que tengan relación con esta temática:

1. Tras llevar a cabo un estudio descriptivo de los datos aportados por los cuestionarios rellenos por el profesorado podría realizarse una evaluación cualitativa con los principales actores en el proceso educativo como son profesores, directores de centros educativos, profesores de centros de formación continua como el CFIE o la escuela de idiomas.
2. Por otro lado, las relaciones establecidas en las variables de la investigación han sido de tipo directo buscando la causa-efecto de estas y pudiéndose llevar a cabo una investigación de tipo correlativo con el fin de encontrar las relaciones no causales entre las variables enriqueciendo la investigación.

3. Además de haber analizado la asignatura de inglés, podría realizarse esta investigación con francés y con incluso alemán, aunque la muestra sería muy ajustada en este tercer idioma.
4. Otra opción posible es la inclusión en el estudio de no solo los profesores de inglés que imparten inglés como asignatura, sino que también incluirse a los profesores de centros bilingües que imparten otras asignaturas usando inglés como lengua vehicular.
5. Por último, podría compararse este estudio con otras investigaciones o estadísticas similares tanto a nivel de Comunidad Autónoma como a nivel nacional dando una visión ajustada a la realidad de la enseñanza del inglés pudiendo establecer planes formativos tanto a nivel inicial en los planes de estudio de las universidades como en los cursos de formación permanente como centros CFIE en el caso de Burgos.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

### 7.1. Legislación educativa publicada en BOE

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- 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.
- 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.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Real Decreto-ley 31/2020, de 29 de septiembre, por el que se adoptan medidas urgentes en el ámbito de la educación no universitaria.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE nº 269 de 30 de octubre de 2007.
- Resolución de 17 de diciembre de 2007 de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudio conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil. BOE nº 305 de 21 de diciembre de 2007.
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten

para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. BOE nº. 312 de 29 de diciembre de 2007.

- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE nº 312 de 29 de diciembre de 2007.
- 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. BOE nº 287 de 28 de noviembre de 2008.

## 7.2. Legislación educativa publicada en BOCYL

- DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Decreto 122/2007, de 27 diciembre por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- DECRETO 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
- Decreto 2/2017, de 12 de enero, por el que se regula la Formación Profesional Dual del Sistema Educativo en la Comunidad de Castilla y León.
- Decreto 4/2017, de 23 de marzo, por el que se establece el currículo específico de la enseñanza secundaria para personas adultas en la Comunidad de Castilla y León
- Decreto 5/2017, de 25 de mayo, por el que se fijan los precios públicos por servicios académicos en estudios universitarios conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y por servicios complementarios en las universidades públicas de Castilla y León para el curso académico 2017-2018.

- Decreto 7/2017, de 1 de junio, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios en los centros docentes concertados en la Comunidad de Castilla y León.
- Decreto 10/2017, de 13 de julio, por el que se modifica el Decreto 22/2014, de 12 de junio, por el que se regulan determinados aspectos para la implantación de la formación profesional básica en la Comunidad de Castilla y León.
- DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León
- Decreto 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco del gobierno y autonomía de los centros docentes, sostenidos con fondos públicos, que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León.
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- DECRETO 4/2017, de 23 de marzo, por el que se establece el currículo específico de la enseñanza secundaria para personas adultas en la Comunidad de Castilla y León.
- DECRETO 52/2018, de 27 de diciembre, por el que se regula la admisión en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León, modificado por el DECRETO 32/2021, de 25 de noviembre
- Orden PCM/2/2021, de 11 de enero, por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad.
- ORDEN EDU/163/2020, de 19 de febrero, por la que se crea la Comisión Organizadora de la Evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad de Castilla y León y se establecen determinados aspectos de la evaluación.
- VI Plan General de Formación Profesional Cursos 21/22 al 24/25.
- Orden EDU/137/2012, de 15 de marzo
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. (BOE núm. 25, de 30 de enero de 2015, 6986 - 7003).



- Orden de 22 de junio de 2000 por la que se regula, con carácter experimental, la impartición de la lengua extranjera “Inglés”, en el primer ciclo de Educación Primaria y en el segundo ciclo de Educación Infantil. BOCYL nº 123 de 27 de junio de 2000.
- Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. BOCYL nº 8 de 12 de enero de 2006.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE nº. 312 de 29 de diciembre de 2007.
- Orden EDU/154/2013, de 13 de marzo, por la que se establece de oficio la puesta en funcionamiento de secciones bilingües en centros públicos y se autoriza la creación de secciones bilingües en centros privados concertados para el curso 2013/2014. BOCYL nº 58 de 25 de marzo de 2013.
- ORDEN EDU/70/2019, de 30 de enero, por la que se desarrolla el Decreto 52/2018 modificada por la ORDEN 1623/2021, de 22 de diciembre
- ORDEN EDU/1046/2007, de 12 de junio; por la que se regula la implantación y el desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León
- Orden EDU/1353/2018, de 12 de diciembre, por la que se regula el procedimiento de acreditación para el ejercicio de la docencia en las enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en los centros de titularidad privada en la Comunidad de Castilla y León y se delega en los titulares de las Direcciones Provinciales de Educación la competencia para resolver (BOCYL de 21 de diciembre de 2018).
- ORDEN EDU/147/2022, de 24 de febrero, por la que se convoca procedimiento selectivo de ingreso y adquisición de nuevas especialidades, así como procedimiento de baremación para la constitución de listas de aspirantes a ocupar puestos docentes en régimen de interinidad en el Cuerpo de Maestros y acreditación de la competencia lingüística en lenguas extranjeras.
- Recomendación N.º R 98 (6) del Comité de Ministros de Estados Miembros de 17 de octubre de 2000.

- RESOLUCIÓN de 14 de febrero de 2022, de la Dirección General de Centros, Planificación y Ordenación Educativa, por la que se determina la relación media alumnos/profesor por unidad escolar en los centros privados concertados de Castilla y León en el curso académico 2022/2023.
- 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.
- RESOLUCIÓN de 20 de junio de 2011, de la Dirección General de Recursos Humanos, de la Consejería de Educación, relativa a las titulaciones del profesorado en los Centros Privados de la Comunidad Autónoma de Castilla y León.
- Resolución de 2 de diciembre de 2020, de la Subsecretaría, por la que se publica el Convenio entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional, la Administración General de la Comunidad de Castilla y León y la Entidad Pública Empresarial Red.es, M.P., para la ejecución del programa "Educa en digital", mediante acciones para apoyar la transformación digital del sistema educativo.
- RESOLUCIÓN de 18 de enero de 2019, de la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, por la que se convoca, en el curso 2018/2019, la acreditación de la competencia lingüística en lenguas extranjeras del profesorado funcionario de carrera, en prácticas e interino, de los cuerpos de maestros, catedráticos y profesores de enseñanza secundaria y profesores técnicos de formación profesional.

### 7.3. Referencias bibliográficas

Abarca, M., & del Cisne, M. (2019). *Inteligencia verbal lingüística para el desarrollo de la destreza oral en el idioma Inglés* (Bachelor's thesis, Quito: UCE).

Acción Educativa (2017). *El Programa Bilingüe a examen. Un análisis crítico de sus fundamentos*. Asociación Acción Educativa. <http://accioneducativa-mrp.org/wp-content/uploads/2017/10/informe-bilinguismo-2017-low.pdf>

Acín, A. B. (2018). Aspectos organizativos de la Educación Secundaria de adultos en Córdoba y en Cataluña: un análisis comparado. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 8(12), 102-118.

Adnan, A., Ahmad, M., Yusof, A., Mohd Kamal, M., and Mustafa Kamal, N. (2019). “English language simulations augmented with 360-degrees spherical videos: virtual reality’ real life learning!,” in Proceedings of the International Invention, Innovative & Creative Conference: EFL Teachers’ Challenges In The Integration Of Technology For Online Classrooms During Coronavirus Pandemic In Iran, (Senawang: MNMF Publisher)

Agdanli, A. (2013). La dimensión intercultural de las actividades de los manuales de español de los negocios del nivel B2-C1 del MCER. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* (2), pp. 7-30.

Aghaei, K., Ghoorchaie, B., Rajabi, M., and Ayatollahi, M. (2022). Iranian EFL learners’ narratives in a pandemic pedagogy: appreciative inquiry-based approach. *Lang. Relat. Res.* 13.

Aguirre, D., Bustinza, D., y Garvich, M. (2016). Influence of Songs in Primary School Students' Motivation for Learning English in Lima, Peru. *English Language Teaching*, 9(2), 178-191.

Agustín, M. (2007) - *La importancia de la lengua oral en la clase de ELE, estudio preliminar de las creencias de aprendices*. Universidad de La Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2416392>

Akar, E. O. (2012). Motivations of Turkish pre-service teachers to chooseteaching as a career. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 67-84.

Akkas, F. & Coker, B. (2016). The use of communicative approach in 9th grade EFL classes. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(65), 71-90.

Álava, M. A. C., Lara, D. L. L., Martínez, R. I. P., & Domo, M. L. L. (2020). La enseñanza de la asignatura inglés desde una concepción problémica sustentada en el enfoque comunicativo. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(2), 250-272.

Alcalde, N. M. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 9-23.

Alcaraz-Salarirche, N. (2015). La evaluación en el aula. Explorando el portafolios en Secundaria. Un estudio de caso.

Alcarazo, N. y López, N. (2014). Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. *RedELE, Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 26, 1-16.

Alkire, S. (2002). Dictation as a language learning device. *The Internet TESL Journal* 8(3). <http://iteslj.org/Techniques/Alkire-Dictation.html>

Almanza, E., García, M. & Jiménez, Y. (2019) Developing and evaluating university students discursive competence: a training strategy for teachers. *Transformación*. 15(3), 424-435. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-29552019000300342&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-29552019000300342&script=sci_arttext&tlng=en)

Alvarado, E. & Hualpa, K. (2017). *Juegos verbales y expresión oral en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial “Capullito” de villa El Salvador UGEL 01* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio Institucional-Universidad Nacional de Huancavelica.

Álvarez, M. (2003). *La oralidad en el aula: situación de la lengua oral en los sistemas educativos europeos*. <http://amaraberri.org/topics/diadia/arín/oralaul>

Ambadiang, T. (2006). *La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural*. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 18. 61-92.

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. <http://webs.uvigo.es/vialjournal/pdf/Vial-2013-Article1.pdf>

Ambrosio, R. y Mosqueda, JSH (2018). Aprendizaje por proyectos, una experiencia socioformativa. *Voces de la educación*, 3 (5), 3-19.

Andrés Carrasco, J., & Jiménez-Cervantes Arnao, M. D. M. (2018). Competencias y destrezas lingüísticas en la formación del profesorado: del cómo al qué enseñar.

ANELE, 2020. El uso de las plataformas digitales con contenidos educativos crece un 250% durante el confinamiento, según ANELE. *EUROPAPRESS*. <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-uso-plataformas-digitales-contenidos-educativos-crece-250-confinamiento-anele-20200428175130.html>

Anselmi S. (2014). Enseigner la Grammaire en classe de FLE... Oui, mais comment? Tesis de maestría. Toulouse: Université de Toulouse.

Antón, E., Thierry, G., Goborov, A., Anasagasti, J. y Duñabeitia, J.A. (2016). Testing bilingual educational methods: A plea to end the language-mixing taboo. *Language Learning*, vol. 66, nº 2, 29-50. <https://doi.org/10.1111/lang.12173>

Araúz, K. (2021). Actividades didácticas efectivas para el aprendizaje de la comunicación verbal. Estudiante con pérdida auditiva. David.

Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martin-Gomez, S., y Nicolas-Santos, S.(2021). Analysis of Higher Education Policies in Spain for Covid-19: Adapted Presence. *RED-Revista De Educación a Distancia*, 21(65), 1-19.<https://doi.org/10.6018/red.450461>

Arbizu Rodríguez, L. O. (2019). Estrategias cognitivas y la redacción de textos en inglés en estudiantes de secundaria, Institución Educativa “Micaela Bastidas”, Lima Este.

Arcia M. (2018). Teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sur.

Arrarte, G. (1998). Enseñanza y aprendizaje de lenguas en Internet. In *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá* (842-843).

Arias Castro, A. (2018). Estudio del profesorado de inglés de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato en Galicia. Metodología empleada y análisis de resultados.

Arnáiz Sánchez, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Aljibe

Arriaga, C. M. S., & Medina-Talavera, J. A. (2018). Estudio comparativo entre metodología de aula invertida y metodología tradicional en clases de español, inglés y matemáticas. *MLS Educational Research (MLSER)*, 2(2).

Arroyo González, R., Hunt Gómez, C. I., & Caballero Martín, J. D. D. (2013). Virtualizar un programa de escritura científica.

Arroyo Pérez, J., Vázquez Aguilar, E., Rodríguez Gómez, F., Arias Bejarano, R., & Vale Vasconcelos, P. (2015). La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso escolar 2012/13. Ministerio de Educación.

Arnal Falcóns, M. (2021). El uso de la canción como soporte para la enseñanza en Educación Primaria de vocabulario en inglés: una propuesta de intervención (Bachelor's thesis).

Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, 41(4), 241-247. doi: <https://doi.org/10.1093/elt/41.4.241>

Atkinson, D. (1993). Teaching Monolingual Classes. London: Longman.

Aulestia, C. (2016). *Los elementos sintácticos y la destreza de escritura del idioma inglés en los estudiantes de los novenos años de educación general básica de la "Unidad Educativa Mayor Ambato"*. Ambato, Ecuador: (Tesis de Licenciatura). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.

Aykac, N. (2016). Evaluation of Pre-Service Teachers' Opinions about Teaching Methods and Techniques Applied by Instructors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 87-104. <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.66.5>

Bacharach, N., & Heck, T. W. (2012). Voices from the Field: Multiple Perspectives on a Co-Teaching in Student Teaching Model. *Educational Renaissance*, 1(1), 49-61. <https://doi.org/10.33499/edren.v1i1.33>

Bachman, L. (1990). Fundamental considerations in language teaching. Oxford. Oxford University Press.

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.

Barba-Martín, R. A. (2019). La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Archivo de la Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/37920>

Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Mckinsey & Company.

Barrera Benítez, I. (2009). Atención a la diversidad en la materia de inglés. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (21). [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_21/\\_ISABEL\\_BARRERA\\_BENITEZ01.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_21/_ISABEL_BARRERA_BENITEZ01.pdf)

Barrera Benítez, I. (2009). La importancia de enseñar fonética en el aula de inglés. *Innovación y Experiencias Educativas*, 23, 1-8.

Barrientos, D. (2021). La FP dual y el fomento del empleo juvenil. *IALES Y TR*.

Barrionuevo, B. C. La unidad didáctica (integrada): documento programador para la innovación-indagación educativa (s) en/desde una perspectiva inclusiva. Un estudio de caso. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 38(1), 147-175.

Barrios, E. (2006). Dificultades y carencias que experimentan y evidencian futuros maestros de inglés durante su intervención docente autónoma en las prácticas de enseñanza. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 9(1), 8.

Bastick, T. (2000). The measurement of teacher motivation: Crosscultural and gender comparisons. Paper Presented at the 29th Annual Meeting of the Society for Cross-Cultural Research, New Orleans, Louisiana, USA. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451254.pdf>

Bates, T. (2015). Teaching in a Digital Age. <http://goo.gl/NAvukU>



Bell, B. (1998). Teacher development in science education. En: Fraser, B.J. y Tobin, K.G (Eds). *International Handbook of Science Education*. Dordrecht: Kluber.

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. The Clearing House, 83(2), 39-43.

Berlitz Corporativo(2018). Berlitz Corporativo. <https://www.berlitz.com.uy/corporativo/>

Bermúdez, L., & González ,L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. Quórum Académico. Vol. 8, N° 15. Universidad del Zulia. Maracaibo. Venezuela, 95 -110.

Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. Revista de Educación, 332, 55-73. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=11443>

Benito, C., Crichlow, J. y Fernández, R. (2018). Feeling, doing, thinking: the role of the language assistants at cu cardinal Cisneros. Centro Universitario Cardenal Cisneros, Madrid.

Benoit Ríos, C. G. (2021). Argumentar y consensuar: dos habilidades fundamentales para la toma de decisiones en el aula. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 9-20.

Bernabeu, A. P. (2019). Comprensión auditiva y percepción multimodal: una nueva mirada a la comprensión de la oralidad desde la coherencia al paradigma comunicativo de enseñanza de idiomas. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 5, 47-65.

Bilsborough, K. (2013). *TBL and PBL: Two learner-centred approaches*. London: British Council.<https://www.teachingenglish.org.uk/article/tbl-pbl-two-learner-centred-approaches>

Bloom, M. y Eriksson, K. (2011). Análisis del contenido cultural de los libros de texto Buena Idea y Caminando desde una perspectiva intercultural. Suecia: Uppsala Universitet.

Blumenfeld, Phyllis, Elliot Soloway, Ronald Marx, Joseph Krajcik, Mark Guzdial y Annemarie Palincsar (1991), “Motivating Project-Based Learning: Sustaining the doing, supporting the learning”, *Educational Psychologist*, vol. 3-4, núm. 26, 369-398.

Bochaca, J. G., Montanuy, À. T., & Vázquez, H. G. C. (2022). La educación primaria en España y la diversidad cultural. *Psicoperspectivas*, 21(1), 21-30.

Bobkina, J. & Domínguez, E. (2014). The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(2), 248-260.

Bolarín, M.; Porto, M. & Lova, M. (2021). How to Teach a Second Language in the Classroom? Benefits Associated with the CLIL Approach. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-16.

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.  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/habilidadesingles2002.pdf?documentId=0901e72b8011054e>

Bordón, T (2002): “Enfoques metodológicos en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas”, Master de la UNED, Madrid.

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.  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/habilidadesingles2002.pdf?documentId=0901e72b8011054e>

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. (3a ed.). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

Bravo Mancero, P. y Santos Jiménez, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), 327-352.

Brell, M (2006). «Juegos de Rol», *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, nº. 33.

Brevik, L., Blikstad-Balas, M. y Lyngvær-Engelien, K. (2017) Integrating assessment for learning in the teacher education programme at the University of Oslo. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24, 164-184.  
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1239611>

Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (1992). The primary English teacher's guide. *Reading and writing*, 110, 9.

Briceño, M., Correa, S., Váldez, M., & Hadweh, M. (2021). Modelos de Gestión Educativa para Programas en Modalidad Virtual de Aprendizaje. (FACES-LUZ, Ed.) *Revista de Ciencias Sociales*, XXVI (2), 286-298.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7500759>

Bringas, C. B., Díaz, F., & Díez, F. (2009). Responsabilidad y comportamiento antisocial del adolescente como factores asociados al rendimiento escolar. *Acta colombiana de psicología*, 12(2), 69-76. <https://bit.ly/2L0oniv>

Broek, S. y Van den Ende, I. (2013). La aplicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en los sistemas educativos europeos.  
[http://www.europarl.europa.eu/Reg-Data/etudes/etudes/2013/495871/IPOL-CULT\\_ET\(2013\)495871\(SUM01\)\\_ES.pdf](http://www.europarl.europa.eu/Reg-Data/etudes/etudes/2013/495871/IPOL-CULT_ET(2013)495871(SUM01)_ES.pdf)

Brown, J. y Kondo-Brown, K. (2006). *Perspectives on Teaching Connected Speech to Second Language Speakers*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

Brown, H. D. (2015). *Teaching by principle: An interactive approach to language pedagogy*. 4th Edition. New York: Person Education.

Bruinsma, M., & Jansen, E. P. W. A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185-200.

Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why ... and why not. *System*, vol. 41, nº 3, 587-597. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.07.001>

BRYANT, T. (2006): "Using World of Warcraft and Other MMORPGs to Foster a Targeted, Social, and Cooperative Approach Toward Language Learning", Academic Commons.

Buckingham, L. (2018). Defining the role of language assistants in the bilingual classroom. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 9, 38-49, [doi.org/10.51302/tce.2018.173](https://doi.org/10.51302/tce.2018.173).

Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.

Cabezas, L. E., Moyota Amaguaya, P. P., & Moyota Amaguaya, P. P. (2021). Conectividad y el uso de herramientas digitales en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes universitarios en tiempos del covid-19. *Conciencia Digital*, 4(1.1), 307–326. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v4i1.1.1565>

Cabezas Fontanilla, S. (2016). Materiales e instrumentos escriptorios. En J. C. Galende Díaz & N. Ávila Seoane (Eds.), *Paleografía y escritura hispánica* (pp. 45-53). Madrid: Síntesis.

Cabrera, M. M. (2014). *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad de Jaén.

Cadenas-Sánchez, C. & Huertas-Delgado, F.J. (2013). Informe PISA en España: un análisis al detalle. *Profesorado*, 17, 243-262.

Cajal Flores, A. (2021). Alta cultura. Lifeder. <https://www.lifeder.com/alta-cultura/>

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. [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)

Calderón Aréjula, L. (2021). Los materiales auténticos en el aula de inglés en Educación Secundaria.

Callinan, C., y Van der Zee, E. (2010). A Comparative Study of two Methods of Synthetic Phonics Instruction for Learning how to Read: Jolly Phonics and THRASS. *Psychology of Education Review*, 34 (1): 21-31. <http://www.bps.org.uk>

Calvo Benzie, 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 Benzie, 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). <https://www.researchgate.net/publication/270578694>

Calvo Benzie, 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. <http://www.tdx.cat/handle/10803/35688>

Calvo Benzies, Y. J. (2017). Contributions of the new technologies to the teaching of English pronunciation. *Language Value*, 9 (1), 1-35. <http://www.languagevalue.uji.es/index.php/languagevalue/article/viewFile/124/109>

Cameron, L. (2017). How learning designs, teaching methods and activities differ by discipline in Australian universities. *Journal of Learning Design*, 10(2), 69-84. <https://doi.org/10.5204/jld.v10i2.289>

Campbell, S. (2015). Feeling the pressure: Early Childhood Educators' Reported Views about learning and teaching phonics in Australian prior-to-school settings. *Australian Journal of Language & Literacy*, 38 (1): 12-26. <http://www.alea.au>

Cambridge Assessment English. (2021). Practicar la expresión escrita fuera de clase. Cambridge Assessment English. <https://www.cambridgeenglish.org/latinamerica/learning-english/parents-and-children/your-childs-interests/practising-writing-outside-the-classroom/>

Campana, S. (2010). Aprendizaje basado en proyectos para el siglo XXI: Habilidades para el futuro. *La cámara de compensación*, 83 (2), 39-43.

Castro, I., y Navarro, L. (2014). The Role of Songs in First-Graders' Oral Communication Development in English. *Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 11-28.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.

Cantón, I., & Pino-Juste, M. (2011). Diseño y desarrollo del currículum. *Madrid: Alianza Editorial*. 371 pp. *Educación XX1*, 16(1), 377-384.

Castañeda Trujillo, J. E. (2019). Los profesores de Inglés (re)clamando por un cambio en el concepto de formación inicial de profesores. *Enletawa Journal*, 12(1), 62-79. <https://doi.org/10.19053/2011835X.10381>

Carbonell, J. (2001) La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Segunda edición. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Cari, Y. M., & PAMPA, N. B. (2021). Efectividad del método Enfoque Natural en la competencia léxica oral de estudiantes de inglés del instituto de idiomas de una universidad privada.

Carmona, M., Cruz, V. y García, L. (2019). Desarrollo de competencias sociolingüísticas e interculturales en ELE: propuesta didáctica con blended learning. *Revista Comunicación*, 28(1-2019), 16-30. doi: <https://doi.org/10.18845/rc.v28i1-2019.4442>

Carpio Afonso, T., González Valero, J. A., Bonachea Rodríguez, M., & Rodríguez Estevés, I. (2022). Uso del enfoque por tareas para fortalecer la fluidez en la escritura del idioma inglés. *MediSur*, 20(4), 647-655.

Castro, I., y Navarro, L. (2014). The Role of Songs in First-Graders' Oral Communication Development in English. *Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 11-28.

Castro-Miranda, G., Parra, J. & Calzadilla, G. (2018). The communication is a management competence at education: a look from the ICT teaching-learning process. *RITI Journal*. 2018. 6(11), 48-54. <https://www.riti.es/ojs2018/inicio/index.php/riti/article/view/86/0>

Caukill, E. (2011) Learning English in an English-Speaking World: examining opportunities for intercultural understanding and connectedness through representations of identities in English language textbooks. In Dashwood, A. & Son, J. (Eds.) *Language, Culture and Social Connectedness*. Inglaterra: Cambridge Scholars Publishing.

Cedeño M, Loor D, Ponce R, Loor M. (2020). La enseñanza de la asignatura inglés desde una concepción problemática sustentada en el enfoque comunicativo. Polo del Conocimiento. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1267>

Cegido, L. S. P., & Molina, N. E. C. (2019). Estrategias Mnemotécnicas para el aprendizaje del vocabulario en el idioma inglés. Pro Sciences: Revista de Producción, Ciencias e Investigación, 3(29), 20-28.

Celce-Murcia, M. (1991). Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. TESOL Quarterly, 25(3), 459-480. <https://doi.org/10.2307/35869805>.

Celce-Murcia, M.; Brinton, D. y Goodwin, J. (2010). Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide. Nueva York: Cambridge University Press.

Celik, M. (2003). Teaching vocabulary through code-mixing. *ELT Journal*, 57(4), 361-369. doi: <https://doi.org/10.1093/elt/57.4.361>

Cenoz Iragui, J. (2004), «El concepto de competencia comunicativa», en Sánchez Lobato, J.; Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 449-465.

Cenoz, J. Genesee, F. y Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, vol. 35, nº 3, 243–262. <https://doi.org/10.1093/APPLIN%2FAMT011>

Chapelle, C. A. (2003): English language learning and technology, Amsterdam: John Benjamins.

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 (285-293). Murcia: Editum, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.



Chamot, A. U., Barnhardt, S., El Dinary, P. y Robbns, J. (1996). Methods for teaching learning strategies in the foreign language classroom. En R.L. Oxford (Edit.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*, (175-188). Manoa: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Chomsky, N. (1980). Rules and representations. *The Behavioural and Brain Sciences*, 3, pp. 1-61.

Choudaha, R. (2014). Challenges and opportunities for Global student mobility in the future: A comparative and critical analysis. En B. Streitwieser (Coord.), *Internationalization of Higher Education and Global Mobility* (pp. 19-33). Symposium Book.

Clanfield, L. (2007). *Dealing with difficulties: Solutions, strategies and suggestions for successful teaching*. London: Delta.

Clément, R., Baker, S. C. y MacIntyre, P. D. (2003). Willingness to Communicate in a Second Language: The Effects of Context, Norms and Vitality. *Journal of Language and Social Psychology* 22(2), 190-209.

Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., Vigdor, J. L. (2007). "Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects?" *Economics of Education Review*, vol. 26, 673-682

Collado, A., Lucas, M. C. A., Asensio, M., Fessia, R., & Quiroga, L. (2019). El enfoque intercultural en actividades de lectura presentes en libros de texto editados para la enseñanza del inglés a adolescentes (nivel a1) The intercultural approach in reading activities present in textbooks for the teaching of english to teenager. *Argonautas*, 9(12), 115-130.

Comisión Europea (2017). *Cifras Clave de la Enseñanza de Lenguas en los centros escolares de Europa*. Informe de Eurydice.

Consejo Escolar del Estado (2013). *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Consejo Escolar del Estado.  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/informe2013/i20132-introduccion.pdf?documentId=0901e72b8177cddc>

Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423. doi: <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>

Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Oxford University Press.

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* (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, D. (2008). Estrategias de aprendizaje: La memoria en la adquisición de la lengua inglesa. *Revista Contextos Educativos*, 11, 23-32.

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.  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rm/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.

[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)

Correa, J. (2001). "Asedios a una pragmática de la cognición y el lenguaje" en *Lenguaje y cognición*. Bogotá. Instituto Caro y Cuervo. Universidad de Salamanca.

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. [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero16/BEATRIZ%20CORTINA.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero16/BEATRIZ%20CORTINA.pdf)

Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8(2), 84-103. <https://doi.org/10.5294/lacilil.2015.8.2.2>

Cruttenden, N. M. (2020). La adquisición de idiomas en la etapa crítica: estudio del aprendizaje del inglés (l2) en la infancia (Doctoral dissertation, Universidad de Córdoba (ESP)).

Cuenca, B. y Lorente, P. (2015). El portafolio electrónico: Un trabajo 'con vistas'. Alternativas para evaluar y reflexionar en los cursos de lengua. En F. Romero Forteza, M. Carrió Pastor, J. Ballester Roca y N. Ibarra Rius, N. (eds.), *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital* (237-279). Valencia: Universitat Politècnica de València.

Cuencadel Agua, M. (2013). Las TIC en la escuela: ¿las TIC pueden llegar a aminorar el fracaso escolar? Universidad de Castilla-La Mancha (Campus de Toledo). <http://revistamagisterioelrecreo.blogspot.com.es/2013/04/las-tic-en-la-escuela-las-tic-pueden.html>

Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 71-84.

Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura* (8ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer.

Cuetos, F. (2013). *Psicología de la lectura* (8ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer.

Cumming, A. (2015) Theoretical orientations to L2 writing. En: MANCHON, R. M.; MATSUDA, P.K. (Ed.). *Handbook of second and foreign language writing*. Boston, MA: De Gruyter Mouton, p. 65-88.

Dabrowski, A. E., Blázquez, B. A., & Lagos, I. R. (2020). Comprensión oral en las clases de inglés y español como L2: una mirada desde la fonología. *lenguapal languageh qalluensa*, 67.

Davis, P. y Rinvulcri, M. (1988) *Dictation – New methods, new possibilities*. Cambridge, Cambridge University Press.

De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

De La Maya Retamar, G., & Luengo González, R. (2015). Teacher training programs and development of plurilingual competence. En D. Marsh, M. L. Pérez Cañado, & J. Ráez Padilla (Eds.), *CLIL in action: Voices from the classroom* (pp. 114–129). Cambridge Scholars Publishing.

De Arriba García, C. (1996). Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y Textos*, 8, 269-283.

De la Vega, M. (2015). “La canción infantil como canción escolar. Propuesta para una ficha de análisis”. *Aula*, 21, 193- 206.  
[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/131937/La\\_cancion\\_infantil\\_como\\_cancion\\_escolar.pdf;jsessionid=CD1AB39175A74DB1B722BE9B5BC0C2B3?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/131937/La_cancion_infantil_como_cancion_escolar.pdf;jsessionid=CD1AB39175A74DB1B722BE9B5BC0C2B3?sequence=1)

Delicado, G. & Pavón, V. (2015). La implantación de titulaciones bilingües en la educación superior: el caso de la formación didáctica del profesorado bilingüe de primaria en la Universidad de Extremadura. *Educación y Futuro*, 32, 35-63.

Del Moral Pérez, M. E., Fernández García, L. C., y Guzmán-Duque, A. P. (2016). Proyecto Gameto Learn: Aprendizaje Basado en Juegos para potenciar las inteligencias lógico-matemática, naturalista y lingüística en Educación Primaria. *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 49, 177-193. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.012>

Del Moral, M. E., Guzmán Duque, A. P., & Fernández García, L. C. (2018). Game-Based Learning: Increasing the Logical-Mathematical, Naturalistic, and Linguistic Learning Levels of Primary School Students. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 31-39. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.248>

De Palacios, F. A. G. (2020). Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: expectativa en el dominio del idioma inglés. *Revista Científica Orbis Cognita*, 4(1), 20-38.

De Redacción, C. (2018). Un acercamiento al aprendizaje basado en proyectos, cien años después de “The Project Method”, de WH Kilpatrick. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2).

Denyer M. (2013). La Place de la Grammaire en Classe de FLE. Conferencia C1. Encuentro FLE Barcelona, 21 y 22 de noviembre.

Denyer M. (2013). L’Approche Actionnelle: et la Grammaire Dans Tout Ça? Taller A1. Encuentro FLE Barcelona.

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. <https://www.researchgate.net/publication/303259897>

Derwing, T. y Rossiter, M. (2003). “The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency and complexity of L2 accented speech”, en *Applied Language Learning*, 13, 1, 1-17.

De Soto García, I. S. (2018). Herramientas de gamificación para el aprendizaje de ciencias de la tierra. *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 65, 29-39. doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1143>

Dias, A. (2019). El uso de juegos para enseñar inglés como segunda lengua. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 7 (03), 69-76.

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Revista Latinoamericana*, 25(1). <https://journals.openedition.org/polis/625>

Didenko, A. V., & Pichugova, I. L. (2016). Post CLT or Post-Method: major criticisms of the communicative approach and the definition of the current pedagogy. *SHS Web of Conferences*, 28. EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/201628010>.

Diker, G. (2008). Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para re-pensar la educación. *Revista Educación y Humanismo*, 15

Dorado, G., Díaz, D., Marín Martos, M., Jiménez-Navarro, E. L., Sánchez Sánchez-Cañete, F. J., García Ortega, A. J. & Dorado, M. P. (2017). Mejora de la enseñanza, aprendizaje y uso del inglés: errores comunes (F).

Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*, Harlow: Longman.

Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Dudeney, G. y Hockly, N. (2007). *How to Teach English with Technology*. Harlow: Pearson.

Duff, P. A., y Polio, C. G. (1990). How Much Foreign Language Is There in the Foreign Language Classroom? *The Modern Language Journal*, 74(2), 154-166. doi: <https://doi.org/10.2307/328119>

Durán MartínezR., & Beltrán Llavador F. (2013). Nuevos modelos de formación del profesorado de inglés: El caso de Castilla y León. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 17(3), 307-323.  
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19699>

Durán-Martínez, R., Beltrán-Llavador, F., & Martínez-Abad, F. (2020). Training priorities in primary education bilingual programmes in Spain, *European Journal of Teacher Education*, <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827387>

Echauri Galván, B., García Hernández, S., & Fernández-Gil, M. J. (2021). Teaching English Online During the National Lockdown: Students' Perceptions and Experiences at a Spanish University. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 26(3), 603–621.  
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a08>

Ellis, R. (2003): *Task-based language learning and teaching*, Oxford: OUP.

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.

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 ForeignLanguage* ( 31-45). Boston: National Geographic Learning.

Emilova Torlakova, R. (2021). La literatura como Herramienta para El Aprendizaje y La Adquisición del Inglés como Lengua Extranjera en la Educación Secundaria: una propuesta didáctica basada en relatos cortos y lecturas graduadas.

Enciclopedia Económica. (2019). (Grudemi) <https://enciclopediaeconomica.com>

Epecé, E. E. (Ed.). (2015 de agosto). *Recursos Tecnológicos*.  
<https://concepto.de/recursos-tecnologicos/>

Espinar Redondo, R. y Ortega Martín, J. L. (2015). Motivation: The Road to Successful Learning. *Profile*, 17, 2. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.50563>

ERLING, E. J. The many names of English. *English Today*, 2005, vol. 21, nº.1, 40-44.

Erasmus, G. y Houston, H. (2017). *Creative Output. Activities for Teaching Speaking and Writing*. Gerhard Erasmus & Hall Houston.

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.  
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/06/KDL\\_2017\\_internet.pdf](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/06/KDL_2017_internet.pdf)

EUROPEAN COUNCIL (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union. 189, 1-13.  
[bit.ly/3OaZbSa](https://bit.ly/3OaZbSa)

Eurydice (2012a). Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa (Informe completo).  
[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).  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/143ES\\_HI.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143ES_HI.pdf)

Eurydice, R. (2023). Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa. Edición 2023. Comisión Europea.  
[https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/cifras-clave-de-la-ensenanza-de-lenguas-en-los-centros-escolares-de-europa-edicion-2023\\_181585/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/cifras-clave-de-la-ensenanza-de-lenguas-en-los-centros-escolares-de-europa-edicion-2023_181585/)

Eurydice (2021). Estructura y Organización del Sistema Educativo.  
[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-79\\_es](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-79_es)

Eurostat. (2021). Eurostat. the Population and social conditions:  
[https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsa\\_chomp&lang=en](https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsa_chomp&lang=en)



Eyers, G. y Hill, M. (2004). ¿Mejorar el aprendizaje de los estudiantes? Investigue la evidencia sobre la retroalimentación de los maestros para la mejora en las escuelas de Nueva Zelanda. *Revista de Educación de Waikato*, 10 .

Faez, F. y Valeo, A. (2012). Formación docente TESOL: percepciones de los docentes novatos sobre su preparación y eficacia en el aula. *Tesol Trimestral*, 46 (3), 450-471.

Fajardo, D.; Tammy, M.; Argudo, J. & Abad, M. (2020). Language and Teaching Methodology Features of CLIL in University Classrooms: A Research Synthesis. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22(1), 40-54. <https://doi.org/10.14483/224870>

Farjon, D., Smits, A. y Voogt, J. (2019). Technology integration of pre-service teachers explained by attitudes and beliefs, competency, access, and experience. *Computers & Education*, 130, 81-93. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.11.010>

Feito Alonso, R. (2010). De las competencias básicas al currículum integrado. Formación para empresas R&A. (20 de octubre de 2016). Formación para empresas R&A. <http://www.ryaformacion.com/tecnicas-pnl-aprender-ingles/>

Fekede, T. & Gemechis F. (2009). Practicum Experience in Teacher Education. *Ethiopian Journal of Education and Sciences of Jimma University*, 5(1), 107-116.

Ferrero Blanco, J.J. (1994): *Teoría de la educación: lecciones y lecturas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Fernández, A. y García, E. (2019a). Aprendizaje cooperativo para el desarrollo cognitivo y social del estudiante. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (Eds.). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (89-108). Narcea.

Fernández, A. y García, E. (2019b). Autorregulación del aprendizaje, para la transformación intelectual del estudiante. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández

(Eds.). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (131-154). Narcea.

Fernández Gavira, J., Prieto Gallego, E., Alcaraz-Rodríguez, V., Sánchez-Oliver, A. J., & Grimaldi-Puyanal (2018). «Aprendizajes significativos mediante la gamificación a partir del juego de rol: ‘Las Aldeas de La Historia’», *Espiral. Cuadernos Del Profesorado* 11, no. 22 p: 69–78.

Fernández Martín, P. (2012). Humanidades y TIC: reconstruyendo identidades profesionales en la globalización. *Enl@ce: revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, Vol. 9, Nº. 2, 51-67.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82323417004>

Fernández Martín, P. (2021). Métodos de enseñanza de idiomas y pedagogía de la coasociación: crítica a un distanciamiento. *El Guiniguada*.

Fernández-Viciano, A., & Fernández-Costales, A. (2017). El pensamiento de los futuros maestros de inglés en Educación Primaria: creencias sobre su autoeficacia docente. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(1), 42- 60.  
<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.684>

Fernández-Ruiz, M. R., Corpas, G. & Seghiri, M. (2018). Recepción en España de la literatura africana en lengua inglesa: generación de datos estadísticos con la base de datos bibliográfica especializada BDÁFRICA. *Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología*, 22, 50-61. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i22.3210>

Fidalgo-Blanco, Á., García Peñalvo, F. J., & Sein-Echaluce, M. L. (2017). *Inteligencia colectiva en el aula. Un paradigma cooperativo [Collective Intelligence in the classroom. A cooperative paradigm]* (No. COMPON-2017-0107).

Firat, M. (2015). Growing misconception of technology: investigation of elementary students’ recognition of and reasoning about technological artifacts. *International Journal of Technology and Design Education*, 27(2), 183-199.  
<https://doi.org/10.1007/s10798-015-9351-y>

Flipped Learning Network. (2014). What is Flipped Learning? *The four pillars of F-L-I-P™*. [http://Flippedlearning.Org/Wp-](http://Flippedlearning.Org/Wp-Content/Uploads/2016/07/Flip_Handout_Fnl_Web.Pdf#_Blank)

[Content/Uploads/2016/07/Flip\\_Handout\\_Fnl\\_Web.Pdf#\\_Blank](http://Flippedlearning.Org/Wp-Content/Uploads/2016/07/Flip_Handout_Fnl_Web.Pdf#_Blank)

Flores-Cueto, J. J., Hernández, R. M., & Garay-Argandoña, R. (2020). Tecnologías de información: Acceso a internet y brecha digital en Perú. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 504-527.

Floris, F. D. (2004). The Power of Literature in EFL Classrooms. *K@ta*, 6(1), 1- 11.

Fraga-Cañadas, C. P.(2010). Beyond the Classroom: *Maintaining and Improving Teachers' Language Proficiency*. *Foreign Language Annals*, 43 (3). 395-421.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1944-9720.2010.01090.x>

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2008). *La importancia del acto de leer*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

Gadotti, (2008). *Un legado de esperanza. Lecciones de Paulo Freire*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

Gairín, J., Armengol, C.y Muñoz, J. (2010). La innovación educativa en las comunidades autónomas de Cataluña y Aragón. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 14(1), 215-236.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3187087>

Gallego Losada, M. J., & Pires Jiménez, L. E. (2022). El programa bilingüe en Madrid y sus efectos sobre el aprendizaje. *Revista de educación*.

García, A. X. C., Pacheco, R. J. P., García, N. I. C., & Torres, Á. F. R. (2019). La formación del profesorado en el proceso de innovación y cambio educativo (Original). *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, 16(54), 140-152.

García, E. & Alarcón, M. (2011) Influencia del juego infantil en el desarrollo y aprendizaje del niño y la niña. *EFDeportes.com Revista Digital*, 15 (153).

García-Aretio, L., 2016. El juego y otros principios pedagógicos. Supervivencia en la educación a distancia y virtual. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* [en línea]. AIESAD: vol. 19, no. 1, pp. 9-23. ISSN: 1138-2783. <http://espacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaRied-2016-19-1-7000>

García Bejarano, A., Angarita, J., & Velandia Mesa, C. (2013). Implicaciones pedagógicas del uso de las TICs en la educación superior. *Revista de Tecnología*, 12(3), 36–56. <https://doi.org/10.18270/rt.v12i3.1750>

García Cabrero, B., Ponce Ceballos, S., García Vigil, M. H., Caso Niebla, J., Morales Garduño, C., Martínez Soto, Y., ... & Aceves Villanueva, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles educativos*, 38(151), 104-122.

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. [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-Medall, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 3, 1-19.

García-Martín, J. y García-Sánchez, J. (2017). Pre-service teachers' perceptions of the competence dimensions of digital literacy and of psychological and educational measures. *Computers & Education*, 107, 54-67. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.010>

García Martín, J. y Pérez Martínez, J. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 10, 37-63. <https://tecnologia-cienciaeducacion.com/index.php/TCE/article/view/194>

García-Varcácel Muñoz-Repiso, Ana y Verónica Basilotta Gómez-Pablos (2017), “Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de educación primaria”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 35, 113-131.

Gardner, H. (1983). Estructuras de la mente: La Teoría de las inteligencias múltiples.

Gardner, RC (1985a). Psicología social y aprendizaje de segundas lenguas: el papel de las actitudes y la motivación. Londres: Edward Arnold.

Garrote Salazar, M. & Galetti, E. (2015). Teaching effectively: ESP for pre-service primary teachers. *Revista de Didácticas Específicas*, 13, 116-130.

Ghafar, Z. (2023). Teaching English: The Challenges Teachers Face and the Various Instructional Techniques. *Journal of Digital Learning and Distance Education*, 2(2), 476-482.

Gilakjani, A. P. (2017). A review of the literature on the integration of technology into the learning and teaching of English language skills. *Int. J. Engl. Linguistics* 7, 95–106. <https://doi.org/10.5539/ijel.v7n5p95>

Gilbert, JH (2010). El estado de la educación interprofesional en Canadá. *Revista de salud aliada*, 39 (3), 216-223.

Giovanelli M. (2015). *Teaching Grammar, Structure and Meaning*. Exploring Theory and Practice. Nueva York: Rutledge.

Gisbert, M. (2002) El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos, *Acción Pedagógica*, 11, 1.

Gkonou, C., Mercer, S. y Daubney, M. (2016). Teacher perspectives on language learning psychology. *Language Learning Journal*, 46(4), 501–513. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1172330>

Goldstein, B. y Driver, P. (2015). *Language Learning with Digital Video*. Cambridge: Cambridge University Press.

Golubeva, I. (2013). Reflexiones sobre el componente intercultural en los manuales de ELE usados en el caso de los estudiantes húngaros adultos de nivel inicial y elemental. Hungría: Universidad de Pannonia, Veszprém. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/budapest\\_2013/15\\_golubeva.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/15_golubeva.pdf)

Gómez, L. F. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista latinoamericana de estudios Educativos* (México), 38(3-4), 95-126.

Gómez López, Á. (2014). Los hábitos lectores en inglés de futuros maestros: implicaciones didácticas. *Investigaciones Sobre Lectura*, 2, 24-31. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i2.3>

Gómez, J. Á. A. (2021). La formación del profesorado no universitario en España: ¿Un modelo exportable a África? El caso de Castilla y León. *FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS AFRICAINS FORMACIÓN DE PROFESORES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS AFRICANOS*, 67.

Gómez, R. (2019). Estudio sobre el papel y valor de los contenidos educativos en las aulas. *Grupo Análisis e Investigación*. <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-menos-mitad-docentes-espanoles-utiliza-libros-texto-preparar-clases-estudio-20191016130708.html>

González, C. (2021, junio). Análisis de las tecnologías tangibles para la educación infantil y principales estrategias pedagógicas. (U. d. Laguna, Ed.) *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, trimestral (76), 36-52. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2085>

Gonzáles, J. (2016). *Uso de tecnología en educación. El auto-aprendizaje para docentes de e-learning*. Editorial Digital UNID.

González Calvo, G., & Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual.

González, H. (2015). La integración de la tecnología como herramienta significativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Horizontes Pedagógicos*. 17(1), 53-66. <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/17105/693>

González, H., Ramírez, A., and Salazar, P. (2018). Las TIC en el mejoramiento de las competencias en lengua extranjera de los profesores de inglés. Editorial USC, Cali – Colombia. ISBN: 978-958-5522-54-1 e-ISBN 978-958-5522-55-8  
<https://repository.usc.edu.co/bitstream/20.500.12421/383/1/Libro>

González Segovia, R. (2014). *El bilingüismo en Educación Infantil y Educación Primaria*. CCS.

González-Valencia, H. Isaza-Gómez, G.D. Idarraga, M.A. y Rodríguez-Villaquiran, M. (2020). Integrating the virtual platform memrise as a teaching tool for English vocabulary in foreign language students of second semester at a university. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (1), 259-284. <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.12>

González, H. (2015). La integración de la tecnología como herramienta significativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Horizontes Pedagógicos*. 17(1), 53-66. <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/17105/693>

González-Valencia, H. y Gértrudix-Barrio, F. (2020). Entornos virtuales en el ambiente escolar para el desarrollo de la competencia científica. En F. Gértrudix-Barrio y B. Rivas-Rebaque (eds.), *Nuevas Alfabetizaciones. La competencia científico tecnológica en el ámbito educativo* (107-120). Ed. Dykinson. ISBN: 978-84-1377-229-5.  
<http://www.englishatuniversity.com/files/libro-espana-felipe-dic-2020.pdf>

González-Valencia, H. Isaza-Gómez, G.D. Idarraga, M.A. y Rodríguez-Villaquiran, M. (2020). Integrating the virtual platform memrise as a teaching tool for English vocabulary in foreign language students of second semester at a university. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (1), 259-284. <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.12>

González Villarón, M. (2015). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España y Holanda. Un estudio comparado* [tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <http://eprints.ucm.es/30998/1/T36193.pdf>

Good TL, Sikes JN, Brophy JE (1973). Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction. *J Educ Psychol*; 65: 74-87.

Gordon, B., Jacobs, J. M., & Wright, P. M. (2016). Social and emotional learning through a teaching personal and social responsibility based after-school program for disengaged middle-school boys. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 358-369. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0106>

Grant, L. (1997). Evaluación del dominio del idioma de los maestros bilingües: Prueba de dominio del español de Arizona. *Pruebas de idioma*, 14 (1), 23-46.

Greggio, S., y Gil, G. (2007). Teacher's and Learners' Use of Code Switching in the English as a Foreign Language Classroom. A Qualitative Study. *Linguagem & Ensino*, 10(2), 371-393.

Guardamillas, M. V. & Alcaraz, G. (2017). Legislación en enseñanza bilingüe: Análisis en el marco de Educación Primaria en España. *Multiárea. Revista de didáctica*, 9, 82-103. <https://doi.org/10.18239/mard.v0i9.1528>

Guarro, A., Martínez, B. & Portela, A. (2017). Políticas de formación continuada del profesorado: análisis crítico del discurso oficial de Comunidades Autónomas. *Profesorado. Revista currículum y formación de profesorado*, 21(3), 21-40.



Guardamillas, M. V. & Alcaraz, G. (2017). Legislación en enseñanza bilingüe: Análisis en el marco de Educación Primaria en España. *Multiárea. Revista de didáctica*, 9, 82-103. <https://doi.org/10.18239/mard.v0i9.1528>

Guerra, N., & Lobato, C. (2015). ¿Con qué motivaciones y expectativas se acercan los futuros maestros a la profesión educativa? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 331-342. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.80>

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

Guevara-Bazán, I. A. (2022). Evaluación del uso de las TIC en la enseñanza de idiomas. *Revista RedCA*, 4(12), 143-175.

Gutiérrez, M., Pérez, L. M. R., & López, E. (2011). Clima motivacional en Educación Física: concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 321-335. <https://bit.ly/2Lg63lw>

Gutiérrez-Ríos, Y. y Rosas de Martínez, A. (2013). El lugar de la oralidad en la escuela: Exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Infancias Imágenes*, 7(1), 24 - 29. <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/19167>

Hall, G. y Cook, G. (2013). Own-language use in ELT: exploring global practices and attitudes. London: British Council.

Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). “I don’t hide my feelings, even though I try to”: Insight into teacher educator emotion display. *The Australian Educational Researcher*, 41(3), 261-281.

Halliday, M. A. K. (1975). Learning how to mean: explorations in the development of language. Londres, Reino Unido: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1982). Aprendiendo a conferir significado. En E. H. Lenneberg y E. Lenneberg (Eds.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje* (pp.239-267). Madrid: Alianza.

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)

Hamilton, D. (1990). What is a Textbook? Paradigm (3).  
<http://faculty.education.illinois.edu/westbury/paradigm/hamilton.html>

Hamurcu, H., & Canbulat, T. (2019). Preservice Teachers' Perceived Self-Efficacy in Selection of Teaching Methods and Techniques. *Pedagogical Research*, 4(3), 36-43. <https://doi.org/10.29333/pr/5837>

Hanushek, E. A. (2011). Valuing Teachers.  
<http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202011%20EdNext%2011%283%29.pdf>

Hardison, D. (2004). "Generalization of computer-assisted prosody training. Quantitative and qualitative findings", en *Language Learning and Technology*, 8, 1, 34-52.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza encada escuela*. Madrid: Ediciones Morata.

Harmer, J. (2008). *The Practice of English Language Teaching* (4ª edición). Harlow: Pearson.

Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*.

Hassan, A. & Raddatz, V. (2008). Analysis of EFL elementary textbooks in Syria and Germany: cognitive, affective and procedural aspects in their inter-cultural context. *Journal of Intercultural Communication* (17), 1-11.

Hassan, M. U., & Akbar, R. A. (2020). Tracing the Effects of Teachers' Centered Teaching Methods on Students' Achievement Scores: Secondary Level Study. *Bulletin of Education and Research*, 42(1), 29-43.

Hatlevik, E. (2017). Examining the Relationship between Teachers' Self-Efficacy, their Digital Competence, Strategies to Evaluate Information, and use of ICT at School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 555-567.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172501>

Hayes, D. (2014a). Factors influencing success in teaching English in state primary schools. London: British Council.  
[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.  
[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)

Håkansson, U (2001). "Ordförståelse, ordinlärning och ordanvändning" en Ferm, R & Malmberg, P (red), Rapporten Språkboken, Stockholm, Liber.

Hedge, T. (2005). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Helle, Laura, Paivi Tynjälä y Erkki Olkinuora (2006), "Project-Based Learning in Post-Secondary Education: Theory, practice and rubber sling shots", *Higher Education*, vol. 51, núm. 2, 287-314.

Hellsten, L. M., & Prytula, M. P. (2011). Why teaching? Motivations influencing beginning teachers' choice of profession and teaching practice. *Research in HigherEducation Journal*, 13. <http://www.aabri.com/manuscripts/11882.pdf>

Hemmi, C. y Banegas, D.L. (Ed.). (2021). *International perspectives on CLIL*. Palgrave Macmillan.

Hernández Díaz, S. (2022). Revisión Teórica Sobre la Educación Infantil en España en Comparación a Otros Países.

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. <http://www.atriumlinguarum.org/contenido/Documento.pdf>

Herranz, C. V. & Marcos, M. Á. (2019). Análisis del léxico disponible español de extranjeros que estudian los grados de educación. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 26, 5-30. <https://doi.org/10.24197/ogigia/26.2019.6-30>

Hidalgo, F. J. P. (2020). 4. Efectos de los programas bilingües en España: la figura de los nuevos bilingües. *Educación bilingüe: perspectivas desde el sistema educativo español*. Junta de Andalucía.

Hidalgo Herrera, M. (2014). ¿Han evolucionado los libros de texto? Análisis comparativo del Medioevo en manuales escolares del siglo XX y XXI. *CLIO. History and History teaching*, 40.

Higueras García, M. (2012). Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 111-128.

Hijosa González, V. (2005). Lecturas graduadas: su importancia como recurso didáctico en Educación Secundaria y Bachillerato. *Interlingüística*, 16(1), 579-588.

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

Homayounzadeh, M. (2015). An intercultural approach to textbook evaluation: a case of Topnotch and Summit series. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(1), pp. 199-208.

Hopf D, Hatzichristou C (1999). Teacher gender-related influences in Greek schools. *Br J Educ Psychol*; 69: 1-18.

Hornero, A., Mur-Dueñas, P. y Plo, R. (2013). Habilidades orales en el punto de mira: EFL en Educación Secundaria en un contexto local español. *Sinergia*, 9 (2), 111-124.

Horwitz, E. K. (2008). *Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching*. Boston: Pearson.

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: <https://doi.org/10.1179/1759753614Z.000000000028>

Huedo Duque, F. (2013). El uso de las Nuevas Tecnologías en el aula de inglés.

Hsu, H., Wenting, Z. y Hughes, J. (2018). Developing Elementary Students' Digital Literacy Through Augmented Reality Creation: Insights From a Longitudinal Analysis of Questionnaires, Interviews, and Projects. *Journal of Educational Computing*, 57(6), 1400-1435. <https://doi.org/10.1177/0735633118794515>

Huerta, J. (2006). Desarrollo de habilidades Directivas. México, Pearson Educación.

Huilcapi, M. B., Fernández, R. E. A., & Valdés, M. Á. S. (2021). Beneficios del método AICLE/CLIL para el aprendizaje de una lengua extranjera a través del aula invertida. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (32).

Huguet, À., Navarro, J.L., Chireac, S.M. y Sansó, C. (2009). Edad de llegada y lengua de la escuela. Consideraciones a partir de un estudio con alumnado inmigrante. *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 62, nº 3, 219-229.

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].  
<https://www.researchgate.net/publication/46590417>

Hughes, R. y Reed, B. S. (2017). *Teaching and Researching Speaking* (3a edición). New York: Routledge.

Hurtado Montesinos, M. D., & Pérez, F. S. (2005). Tecnologías de ayuda en contextos escolares. *Murcia: Servicio de ordenación administrativa y publicaciones*.

Hymes, D. (1971). Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach. *International Journal of Cross Cultural Management*. Volume 6. London.

Ibáñez, E. T., Díaz, I. C. S., & López, G. J. (2021). Comunicarse en la escuela plurilingüe: la formación en lengua extranjera del futuro profesorado. *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), 53-75.

Imaz, J. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: ¿Cómo ha cambiado tu ciudad? *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 679-696. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(3), 132-150.

Imbernón, F (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. 2ª ed. Graó.

Imbernón, F (1997). La realidad de la reforma. Instituciones y titulaciones de formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, p. 59-66.

Imbernón, F. (2017). Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar (Vol. 50). Graó.

Imbernón Muñoz F. (2019). La formación del profesorado de Secundaria: La eterna pesadilla. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>

INE(2021).[https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout](https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout)

Informe español TALIS (2013): Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2013.html>

Informe español TALIS (2018): Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018.html>

IZQUIERDO, E. (2017): *Origen, causas y evolución de la educación bilingüe: el caso de Estados Unidos, Canadá y España*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.

Jabbar, A. I. A., & Felicia, P. (2015). Gameplay Engagement and Learning in Game-Based Learning A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 85(4), 740-779. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654315577210>

Jabbari, N., Boriack, A. W., Barohona, E., Padrón, Y. N., and Waxman, H. C. (2017). "Social networking," in *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, ed. J. I. Lontas (Alexandria, VA: TESOL International Association), 1–7. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0430>

Jauregi, K. (2013). La interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje de E/LE. In Actas del XXIII Congreso Internacional ASELE. Girona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (5-16).

JAUREGI, K. (2011): “La negociación de procesos de escritura a través de la videocomunicación”, en N. Estévez, J. R. Gómez y M. Carbonell (eds.), La comunicación escrita en el siglo X XI, Valencia: Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics, 16. ISSN.1135-416X. 81-105.

Jauregi, K. y E. Bañados (2008): “Virtual interaction through video-web communication: “a step towards enriching and internationalizing learning programs”, ReCALL, 20, 2: 183-207.

Jauregi, k. y Bañados E. (2010): “An intercontinental video-web communication project between Chile and The Netherlands”, en S. Guthy F. Helm (eds.), Telecollaboration 2.0., Bern: Peter Lang AG. 427-436.

Jauregi, K. y S. Canto (2012): “Impact of native-nonnative speaker interaction through video communication and Second Life on students’ Intercultural Communicative Competence”, en L. Bradley y S. Thouësny (eds.), CALL: using, learning, knowing. [http://research-publishing.net/publication/chapters/978-1-908416032/Jauregi\\_Canto\\_43.pdf](http://research-publishing.net/publication/chapters/978-1-908416032/Jauregi_Canto_43.pdf). ISBN: 13:978-1-90841-03-2; 151-156.

Jauregi, K., R. de Graaff, H. van den Bergh y M. Kriz (2012): “Native non-native speaker interactions through video-web communication, a clue for enhancing motivation”, Computer Assisted Language Learning Journal, 25.1, 1-19.

Jauregi, K., M. Kriz y H. van den Bergh (2010): “Integrating networked interaction in foreign language e-learning and teacher training programs”, en A. Gimeno Sanz (ed.), New Trends in CALL. Working Together, McMillan, ELT, 141-147.



Jiménez Catalán, R.M. (2003). "Sex differences in L2 vocabulary learning strategies", in *International Journal of Applied Linguistics*, 13, 1: 54-77.

Johnstone, R. (2002). Addressing 'The Age Factor': Some Implications for Languages Policy. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.

Jones, BF, Rasmussen, CM y Moffitt, MC (1997). Resolución de problemas de la vida real: un enfoque colaborativo para el aprendizaje interdisciplinario. Washington, DC: Asociación Americana de Psicología.

Jennings, P.A. y Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Jingxia, L. (2009). Switching to L1 in the EFL Classroom-the Perspective of Adaptation. *Open Applied Linguistics Journal*, 2, 45-49. <https://benthamopen.com/contents/pdf/TOALJ/TOALJ-2-45.pdf>

Jones, MG, Wheatley, J. (1990). Gender differences in teacher-student interactions in science classrooms. *J Res Sci Teach*; 27: 861- 74.

Justel, N., Diaz Abrahan, V. M., Castro, C., & Rubinstein, W. (2016). Efecto de la música sobre la memoria emocional verbal.

Kavaliauskien y Darginavicien (2009) *Dictation in the ESP classroom: A tool to improve language proficiency*. English for Specific Purposes World, v.8, issue 23, <http://esp-world.info>

Ke, F. (2014). An implementation of design-based learning through creating educational computer games: A case study on mathematics learning during design and computing. *Computers & Education*, 73, 26-39. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.12.010>

Keller, G. H. (2016). Code Switching in Teaching English to Speakers of Other Languages [trabajo de fin de máster]. <http://repository.usfca.edu/capstone/480>

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.

Kelly, SN (2008). Las percepciones de los estudiantes instrumentales de la escuela secundaria sobre los rasgos efectivos de los maestros estudiantes de música. *Revista de formación de profesores de música*, 17 (2), 83-91.

Kenski, VM (1998). Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impacts do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, (8), 58-71.

Kilinc, A., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199-226.

Koehler, K. (2007). Communicating intercultural competence in German language classes. An analysis of German and American textbooks. Tesis de Maestría. Alemania: Universidad Georg-August.

Kokotsaki, D., Menzies, V. y Wiggins, A. (2016). Aprendizaje basado en proyectos: una revisión de la literatura. *Mejorando las escuelas*, 19 (3), 267-277.

Konig, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315.

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

Kozmonova, M. (2008). *Estrategias de aprendizaje de idiomas y su formación en una clase de inglés de primaria* (tesis doctoral, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta).

Krashen, S. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. [http://www.sdkrashen.com/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning/index.html](http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html)

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall International.

Krashen, S. (1985): The Input Hypothesis, London: Longman.

Kwan, A. B. (2005). Impact of systematic phonics instruction on young children learning English as a second language.

<http://search.proquest.com/docview/276420075?accountid=14872>

Labio-Bernal, A. (2003). Control informativo y medios de comunicación en Estados Unidos: un caso de censura en la CBS. In *Luces en el laberinto Audiovisual*. Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación (pp. 13).

Lacárcel Moreno, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio Siglo XXI*, 20, 213–226. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/138>

LaFortune, J., Rothstein, J. & Whitmore-Schanzenbach, D. (2018). School Finance Reform and the Distribution of Student Achievement, *American Economic Journal: Applied Economics*, 10(2), 1–26

Lantolf, J.P. (2006):“SocioculturaltheoryandL2: State of the Art”, *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 67-109.

Lappalainen, T. (2011). Presentation of the American culture in EFL textbooks: An analysis of the cultural content of Finnish EFL textbooks for secondary and upper secondary education. Tesis de Maestría. Finlandia: Universidad de Jyväskylä.

Lardouse, G. P. (1987). *Role Play*. Oxford: Oxford University Press.

Laufer, Batia; Hulstijn, Jan H. (2001). «Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-induced Involvement». *Applied Linguistics*, 22(1), 1-26.

Laufer, Batia; Hill, Monica (2000). «What Lexical Information Do L2 Learners Select in a CALL Dictionary and How Does It Affect Word Retention?». *Language Learning & Technology*, 3, 58-76.

Laufer, Batia; Nation, Paul (1995). «Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 Written Production». *Applied Linguistics*, 16, 307-22.

Laura, K., Noa, S., Lujano, Y., Alburquerque, M., Medina, G., & Pilicita, H. (2021). Una nueva perspectiva desde la enseñanza de inglés. El aprendizaje invisible y sus aportes en la adquisición de una lengua extranjera. *Revista Innova Educación*, 3(3), 140-148. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.009>

Lavado-Rojas, B. M., Zárate-Aliaga, E. C., & Pomahuacre-Gómez, W. (2019). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de lenguas extranjeras. *Investigación y Postgrado*, 33(2), 229-248.

Lawrenz F. Gender effects for student perception of the classroom psychosocial environment. *J Res Sci Teach* (1987); 24: 689-97.

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.

León, M., Zaidel, D. P., Garzarán, Z. I., & Gabaldón, D. (2022). Entre la equidad y la conciliación: similitudes y disparidades en el diseño institucional del primer ciclo de educación infantil en España. *Papers. Revista de Sociologia*, 107(3), e3084-e3084.

Leonardi, V. (2010): *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition: From Theory to Practice*. Oxford: Peter Lang.

Lindqvist, C, (2016):”Tredjespråkets ordförråd” en Bardel, C, Falk, Y & Lindqvist, C (red) Tredjespråksinläring, Lund, Studentlitteratur

Lindqvist, C & Falk, Y (2019): Att utveckla ordförråd och grammatik, Skolverket, Stockholm. <http://larportalen.skolverket.se>

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. <http://revistas.um.es/ijes/article/view/48161/46141>

Loaiza, E.; Salazar, P.; Salazar, M.; Montece, S.; Veliz, J. & Acosta, M. (2019). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): An Educational and Communicative Approach for Ecuadorians*. New Jersey: Mawil Publicaciones de Ecuador.

Loewen, S., & Plonsky, L. (2015): An A–Z of applied linguistics research methods. Macmillan International Higher Education.

Loaiza Sánchez, V. H. (2021). Duolingo en el aprendizaje de gramática del idioma Inglés (Master's thesis, Ambato: Universidad Tecnológica Indoamérica).

Long, M. y P. Robinson (1998): “Focus on form: Theory, research and practice”, en C.Doughty Williams (eds.), Focus on forming classroom second language acquisition, Cambridge: Cambridge University Press, 15-63.

López Hernández, A. (2011). Libros de texto y profesionalidad docente. *Avances en Supervisión Educativa*, (6).

López-Hernández, A. (2021). Initial teacher education of primary English and CLIL teachers: An analysis of the training curricula in the universities of the Madrid Autonomous Community (Spain).

López-Hernández, A. & Buckingham, L. R. (2021). Student perceptions of the role of language improvement courses in preservice foreign language teacher education: A qualitative study. En J. M. Romero Rodríguez, M. Ramos Navas-Parejo, C. Rodríguez

Jiménez, J. M. Sola Reche (Eds.), *Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible*, 1184-1198.

López Hernández, A. (2022). English for Education: inglés específico para futuros maestros a través de talleres.

López, M. I. (2015). Aplicación del Programa Experimental Plurilingüe (Tesis inédita de Máster).  
[http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/145605/TFM\\_L%C3%B3pez%20Mateu\\_Mar%C3%ADa%20Isabel.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/145605/TFM_L%C3%B3pez%20Mateu_Mar%C3%ADa%20Isabel.pdf?sequence=1)

López, L. M. M. (2018). E-Twinning, un programa de éxito en el contexto europeo de la educación. *Hekademos: revista educativa digital*, (24), 69-79.

López Maldonado, D., García González, A. J., & Peña Froment, F. A. (2021). Modelos educativos empleados por el profesorado universitario de la Facultad de Educación: centrados en el estudiante vs. centrados en el docente. *REDU: revista de docencia universitaria*.

López, P. (2006). The sex variable in foreign language learning: An integrative approach. *Porta Linguarum*, 6(1994), 99-114.

Lorenzo, F. (2016): Competencia en comunicación lingüística: claves para el avance de la comprensión lectora en las pruebas PISA. *Revista de Educación*, 374, 142-160.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-329>

Lorenzo, F. & Rodríguez, L. (2014). Onset and expansions of L2 cognitive academic language proficiency in bilingual settings: CALP in CLIL. *System*, 47, 64–72.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.016>

Lugo Rodríguez, M. Á. (2019): Es imposible no comunicar: el estado a-problemático del primer axioma de la teoría de la comunicación humana (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de la Ciudad de México: Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales: Licenciatura en Comunicación y Cultura).

Luque García, C. (2021). Análisis comparativo del sistema educativo de Colombia y España.

Luzón Encabo, J.M. y Soria Pastor, I. (2013). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizajes abiertos y a distancia. RIED: Revista iberoamericana de educación a distancia, 2(2), 63-92.

Mackey, A. (2007). Interaction as Practice. En R. M. DeKeyser (ed.), *Practice in a Second Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* (85-110). Cambridge: Cambridge University Press.

Mackey, A. y Polio, C. (Eds.). (2009). *Múltiples perspectivas sobre la interacción: investigación de un segundo idioma en honor a Susan M. Gass*. Routledge.

Madrid, D. (1997): "La evaluación del área curricular de la lengua extranjera" en H. Salmerón (ed.) (1997): *Evaluación Educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*, 252-290. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Madrid, D. (2001). Problemática de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España. En R. Gómez-Camín, (ed.), *La enseñanza de lenguas en el nuevo milenio* (11- 46). Granada: Grupo Editorial Universitario.  
[www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Problematica%20FL-UGT.pdf](http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Problematica%20FL-UGT.pdf)

Madrid, D. (2004). La formación inicial del profesorado de lengua extranjera. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1).  
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART7.pdf>

Madrid, D. y Hughes, SP (2010). ¿Hablando el mismo idioma? Desempeño docente basado en el género en la clase de inglés como lengua extranjera. *The Open Applied Linguistics Journal*, 3 (1).

Maestro, P. (2002). Libros Escolares y currículum. Del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 25-52.

Magaña-Redondo, J. J., & Montaner-Villalba, S. (2022). Perspectivas del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras asistido por dispositivos móviles. *Revista Electrónica del Lenguaje*. Nº 9. [https://www.researchgate.net/profile/Juan-Magana-Redondo/publication/359399596\\_Perspectivas\\_del\\_Proceso\\_de\\_Ensenanza\\_y\\_Aprendizaje\\_de\\_Lenguas\\_Extranjeras\\_asistido\\_por\\_dispositivos\\_moviles/links/6239fa8d2708166c05436cfb/Perspectivas-del-Proceso-de-Ensenanza-y-Aprendizaje-de-Lenguas-Extranjeras-asistido-por-dispositivos-moviles.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Juan-Magana-Redondo/publication/359399596_Perspectivas_del_Proceso_de_Ensenanza_y_Aprendizaje_de_Lenguas_Extranjeras_asistido_por_dispositivos_moviles/links/6239fa8d2708166c05436cfb/Perspectivas-del-Proceso-de-Ensenanza-y-Aprendizaje-de-Lenguas-Extranjeras-asistido-por-dispositivos-moviles.pdf)

Maquera, H., & Yurema, N. (2018). Las canciones y su relación con las habilidades comunicativas orales en el idioma inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Andrés Bello de Juliaca.

Malagón Cubero, M. (2010). Atención a la Diversidad. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 40(9), 1-15.

Maley, A. (2012). Literature in Language Teaching. En Alsagoff, L., Lee McKay, S., Hu, G., and Renandya, W. A. (eds.), *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. Routledge.

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. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulos364/re36406.pdf?documentId=0901e72b8194a59a>

Mañanes Manrique, J., y García-Martín, J. (2022). La competencia digital del Profesorado de Educación Primaria durante la pandemia (COVID-19). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(2), 125-140. DOI: <https://doi.org10.30827/profesorado.v26i2.21568>



Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2022).  
[http://www.cvc.15cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://www.cvc.15cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Marchesi, A, Camacho, E y Álvarez, N (2022): Informe del alumnado, profesorado y familias participantes de España. Instituto de Evaluación y Asesoramiento educativo Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021): Informe Curso escolar 2021-2022. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b9311a59-9e97-45e6-b912-7efe9f3b1f16/datos-y-cifras-2021-2022-espanol.pdf>

Marcos Marín, F. (2004). Aportaciones de la lingüística aplicada. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*, 25-41.

Margolis, A. y Smith, J. (2007) *English for academic study: Pronunciation*. Reading: Garnet.

Marín, D., Vidal, M. I., Chacón, J. y San Martín, A. (2019). Competencia digital transversal en la formación del profesorado, análisis de una experiencia. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 5(1), 4-12.  
<https://doi.org/10.24310 /innoeduca.2019.v5i1.4890>

Marina, J.A. (2011). Los secretos de la motivación. Lo que padres y docentes deben saber. Ariel, 2ªEd. Barcelona.

Markham, Thom, John Larmer y Jason Ravitz (2003), *Project Based Learning: A guide to standards-focused project-based learning*, Oakland, Buck Institute for Education.

Marqués-Aguado, T. y Solís-Becerra, J. (2013). An Overview of Translation in Language Teaching Methods: Implications for EFL in Secondary Education in the Region of Murcia. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 8, 38-48.

Martín, M. N., & Barrio, F. G. (2021). Programas eTwinning para la adquisición de competencias del siglo XXI. Buscando una categoría central. *Revista de Investigación en Educación*, 19(2), 125-143.

Martín del Pozo, M.A. (2013). Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 197-218.

Martínez Lirola, M. (2008). *Inmigración, discurso y medios de comunicación*. Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert.

Martínez-Lirola, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 22 (1), 1-19.

Martín, M. A. (2009). *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*. Tejuelo: 5.

Martin, E., & Lueckenhause, G. (2005). How university teaching changes teachers: Affective as well as cognitive challenges. *Higher Education*, 49(3), 389-412.

Martínez, J.B. & Fernández, E. (2019) (Comp.). *Ecologías de Aprendizaje: Educación Expandida en Contextos Múltiples*. Madrid: Morata.

Martínez, M. J. B., Currás, M. P., & Mellado, M. L. (2021). El rol del auxiliar de conversación en el desarrollo de las competencias lingüística y cultural en los programas bilingües en Educación Primaria. *Estudios*, (42), 491-517.

Martínez, R. D., & Llavador, F. B. (2013). Nuevos modelos de formación del profesorado de inglés: el caso de Castilla y León. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 307-323.

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.

<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n8.5>

Martínez Agudo, J. D. D. (2020). The impact of CLIL on English language competence in a monolingual context: A longitudinal perspective. *The Language Learning Journal*, 48(1), 36-47.

Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Editorial Morata.

Martínez, J. C. P., Pazmiño, W. G. A., & Fuertes, M. E. F. (2020). El profesorado: Un factor clave en la innovación educativa. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 212-232.

Martínez de la Hidalga, Z., & Villardón Gallego, L. (2018). El prestigio social de la profesión según los futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*.

Martínez de la Hidalga, Z., & Villardón, L. (2015). Imagen del profesor/a en el Grado de Educación Primaria. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 25, 149-165.

Martínez-Novillo, J. R., & Alonso, R. F. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Revista de Sociología de la Educación- RASE*, 14(1), 4-13.

Mateo Andrés, J., & Martínez Olmo, F. (2008). La evaluación alternativa de los aprendizajes.

Mateo-Guillen, C., & Camarasa Macián, M. (2022). Escape Room virtual como herramienta para la mejora de la competencia sociocultural y comunicativa en el aula de inglés: un proyecto e twinning. *Didáctica, innovación y multimedia*, (40).

Mato, N. A. (2011). Principales Métodos de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 9-23.

Matsuda, A. (2002). International understanding through teaching world Englishes. *World Englishes*, 21 (3), 436-440.

McGowan, R.W. y Levitt, A.G. (2011). “A comparison of rhythm in English dialects and music”. *Music Perception*, 28/3, 307/313.

McGrath, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

McLaren, N., Madrid Fernández, D., & Bueno González, A. (2005). *TEFL in Secondary Education*. Granada: Universidad.

Mcleod, R. H., Kaiser, A. P., Hardy, J. K. (2018). The Relation Between Teacher Vocabulary Use in Play and Child Vocabulary Outcomes.  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0271121418812675>

Medeiros, D. A. (2001). Un estudio empírico-analítico del uso de ordenadores en la enseñanza y aprendizaje. Murcia. Edutec 2001, Actas del Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo Sostenible.

Méndez García, M. (2005). International and intercultural issues in English teaching textbooks: the case of Spain. *International Education*, 16(1), 57-68.

Mezuk, B. (2009). Urban debate and high school educational outcomes for African American males: The case of the Chicago Debate League. *Journal of Negro Education*, 78(3), 290–304.

Mezuk, B., Bondarenko, I., Smith, S. y Tucker, E. (2010, 14 august). The influence of a policy debate program on achievement in a large urban public school system. *American Sociological Association, Hilton Atlanta and Atlanta Marriott Marquis, Atlanta, Georgia*. [paper]

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). Sistema Estatal de indicadores de la Educación Curso 2018-2019. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana.html>

Miranda, M. (2011). "My name is Maria: supporting English language learners in the kindergarten general music classroom". *General Music Today*, 24/2, 17-22.

Mishan, F y Timmis, I. (2015). *Materials Development for TESOL*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Moghadam, S. H., Samad, A. A., y Shahraki, E. R. (2012). Code Switching as a Medium of Instruction in an EFL Classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11), 2219-2225. doi: <https://doi.org/10.4304/tpls.2.11.2219-2225>

Mohammad, K., Rezaei, S. & Derakhshan, A. (2011). Literature in EFL/ESL Classroom. *English Language Teaching*, 4(1), 201-208.

Mohammad, K., Derakhshan, A. & Rezaei, S. (2011). Why and Why Not Literature: A Task-Based Approach to Teaching Literature. *International Journal of English Linguistics*, 1(1), 213-228.

Molero Pintado, A (2000). La formación del maestro español, un debate histórico permanente. *Revista de Educación*, n. extra (1), p. 59-82.

Molina Puche, S., & Alfaro Romero, Á. (2019). Ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto en las aulas de Educación Primaria: percepciones y experiencias de docentes de la Región de Murcia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*.

Molina, M. T. (2014). La importancia de la música para el desarrollo integral en la etapa infantil.

Monasterio, D., & Briceño, M. (2020). Educación mediada por las tecnologías: un desafío ante la coyuntura del covid-19. *Observador Del Conocimiento*, 5(1), 136–148.

Monasterio, N. A., Etxeberria, G. B., & Pereira, M. M. B. (2021). El futuro profesorado escolar y el inglés: el reto de la motivación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 319-337.

Monereo Font, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de educación*, 352, 583-597.

Moon, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: MacMillan Heinemann.

Morales Gálvez, C. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en España. *Educación y Futuro*, 20, 17-30.

[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 Herrera, K. (2021). La expresión oral en lengua extranjera inglés. Universidad Externado de Colombia.

Morales, J.; Cabas, L. y Vargas, C. (2017). Proyección de la enseñanza del bilingüismo a través del método AICLE en Colombia. *Revista Lasallista de Investigación*.

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.  
[http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero17/8%20MARISA%20MORATA.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero17/8%20MARISA%20MORATA.pdf)

Moreira-Aguayo, P. Y., & Venegas-Loor, L. V. (2020). Desarrollo de competencias comunicativas del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1292-1303.

Moreira, M. A., & González, C. S. G. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33. 15-38.

Moreno, A. (2009) La formación del profesorado: una respuesta adecuada a los nuevos tiempos. In: Puelles Benítez, Manuel de (Coord.). Profesión y vocación docente. Presente y futuro. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009. p. 43-63.

Moreno Ferrer, A. (2019). Aprendizaje de la lengua inglesa. Análisis y ampliación de una unidad didáctica como propuesta de inglés como lengua extranjera.

Moreno García, C. (2011), *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arco Libros.

Muñoz Basols, J., Rodríguez Lifante, A. y Cruz Moya, O. (2017): «Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos», *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1), pp. 1-34.

Muñoz-Fernández, G.A.; Rodríguez-Gutiérrez, P. y Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XX1*, 22(1), 71-92, doi: 10.5944/educXX1.20007

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 Restrepo, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *REVISTA Universidad EAFIT*, 46 (159), 71-85.

Murillo, J.y Muñoz, M. (Coords.) (2002). La mejora de la Escuela. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Musselman, E. (2004). Using structured debate to achieve autonomous student discussion. *The History Teacher*, 37(3), 335–349.

Namaziandost, E., & Ahmadi (2019). «The Assessment of Oral Proficiency through Holistic and Analytic Techniques of Scoring: A Comparative Study».

Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal*, 5(2), 1-8.

Navarro, H. G. (2022). Cultura en el aula de Lenguas Extranjeras: Implicaciones y problemática.

Navarro-Pablo, M. y García, E. (2018): «Are CLIL students more motivated? An analysis of affective factors and their relation to language attainment», *Porta Linguarum*, 29, 71-90.

Ndura, E. (2004). ESL and cultural bias: an analysis of elementary through high school textbooks in the western United States of America. *Language Culture and Curriculum*, 17(2), 143-153.

Negrin, O. A., & Romero, G. H. (2021). Tecnologías de la Información y Comunicación como herramientas de trabajo en docentes mayores de 60 años: Uso de las TIC en docentes mayores de 60 años. *Sinapsis: La revista científica del ITSUP*, 1(19), 9.

Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlina.

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. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quaterly*, 37(4), 589-613.



Nunan D. (2004). Task- Based Language Teaching. United Kingdom: Cambridge University Press.

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.

Núñez-Barroz, S. A., & Medina-Chicaiza, R. P. (2020). Enseñanza de la gramática del idioma inglés vista a través de un aula invertida. *Revista Científica FIPCAEC (Fomento de la investigación y publicación en Ciencias Administrativas, Económicas y Contables)*. ISSN: 2588-090X. Polo de Capacitación, Investigación y Publicación (POCAIP), 5(5), 132-150.

Núñez París, F. F. (2020). La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la formación para el acceso a la escala de oficiales del Cuerpo General del Ejército de Tierra: propuesta de evaluación de Guías Docentes.

Nurss, J. (1988). Written language environments for young children: Comparison of Scandinavian, British, and American kindergartens. *International Journal of Early Childhood* 20, 45-53.

OECD (2012), *Education at a Glance 2012: Highlights*, OECD Publishing.  
[http://dx.doi.org/10.1787/eag\\_highlights-2012-en](http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-en)

OECD (2018). PISA. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-v\\_ca768d40-en#page19](https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-v_ca768d40-en#page19)

Okmen, B. (2016). The Language Teaching Methods Scale: Reliability and Validity Studies. *European Journal of Educational Research*, 5(3), 137-148.  
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.5.3.137>

Oller, J. W (1979) *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. London, Longman.

O'Malley, J. y Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ortega, D. P. O., & Fernández, R. A. (2017). La Educación Ecuatoriana en inglés: Nivel de Dominio y Competencias Lingüísticas de los Estudiantes Rurales. *Revista Scientific*, 2(6), 52-73. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.6.3.52-7315>.

Ortiz Parada, M. (2014). Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Trabajo de fin de grado. Universidad de Cádiz.

Osmanoglu, A., & Oguzhan Dincer, E. (2018). Prospective Mathematics Teachers' Perceptions on and Adaptation of Student-Centered Approach to Teaching. *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 75-87. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.129.6>

OTERO, M. D. L. (1998). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa:¿ Dónde entre la gramática. *Universidade Estadual Paulista-Campus de Assis*.

Oxford, R. L. (1996). Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. *Applied language learning*, 7(1), 28-47.

Pablos Pons, JD, & González Pérez, A. (2012). El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza. *Fuentes*, 12 (1), 69-92.

Padilla, A. M. (2015). El uso de juegos para la enseñanza de Inglés en Educación Primaria. Universidad de JAÉN, España

Padurean, A. N. (2015). Approaches to Teaching Literature in EFL Classrooms. *Journal of Romanian Literary Studies*, 6, 195-200.

Paker, T., y Karaağaç, Ö. (2015). The Use and Functions of Mother Tongue in EFL Classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 111-119. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.494>

Pàmies-Rovira, J., Senent-Sánchez, J. M., & Gelabert, M. A. E. (2016). El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-14.

Panayiotis Z. y Chee Siang A. (2007). Problemas de HCI en juegos de computadora. *Interactuando con ordenadores*, 19 (2), 135-139.

Pantoja, M.F. (2020). *Dificultades y estrategias de solución de los docentes noveles. El caso de la gestión de aula y las relaciones interpersonales desde un enfoque biográfico narrativo*. (Máster universitario). La Rioja: Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/10741/Pantoja%20Criollo%2c%20Mar%3%ada%20Fernanda.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Paola, A. S. (2011). Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado. Montreal: Université de Montreal.

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. (2005). La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis. *Glosas didácticas, Revista electrónica internacional*, 15 (2), 133- 144.

Paricio, J. (2019a). La calidad de «lo que el estudiante hace»: aprendizaje activo y constructivo. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (Eds.). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 57-88). Narcea.

Paricio, J. (2019b). Orientación al aprendizaje profundo, alto nivel de reto académico e implicación intensa. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (Eds.).

Parrales, M., Sornoza, D., Cano, R. & Moreira, M. (2018). A look about communication in Higher Education. *Polo del Conocimiento*. 2018. 3(6), 277-289. <https://doi.org/10.23857/pc.v3i6.525>

Parrot, M. (1993). *Tasks for language teacher*. Glasgow:Cambridge University Press.

Pascual, P. (2011). Escuchar música del siglo XX en las aulas de secundaria: un estudio del repertorio, los criterios para seleccionarlo y una aportación didáctica (Doctoral dissertation, Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)).

Pasquale, R. (2014). Del manual en general al manual de lenguas extranjeras. Universidad Nacional de Luján.

Patel, M. E., y Jain, P. M. (2008). *English Language Teaching. Methods, Tools & Techniques*. Jaipur: Sunrise Publishers & Distributors.

Pavón, V. & Pérez Invernón, A. (2018). Enhancing disciplinary literacies: languages of schooling and whole-school language projects in Spain. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 109-130. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0023>

Pérez Aldegue, S. y Leganés, E. 2012. “La música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de lengua extranjera de primaria”. *Revista de Investigación en Educación*, 10/1, 127-143.

Peng, J. E. (2015). L2 Motivational Self System, Attitudes, and Affect as Predictors of L2 WTC: An Imagined Community Perspective. *The Asia-Pacific Education Researcher* 24 (2), 433-443.

Perandones, P. C., Gallego, A. A. L., & Santa Olalla, A. G. (2018). Los Debates Formales como Instrumentos de Enseñanza de Lenguas Extranjeras y de Acercamiento a Otras Culturas y Modos de Pensar. In *IV International Colloquium Proceedings* (Vol. 135).

Pérez, M. (2021). *¿Como la tecnología está transformando la educación?* Ayuda en acción.org.

Pérez-García, F., Serrano Martínez, L. & Uriel Jiménez, E. (2018). *Diferencias educativas regionales 2000-2016: Condicionantes y resultados*. Bilbao Fundación BBVA.

Pérez Invernón, A. (2019). El Proyecto Lingüístico de Centro: una evolución necesaria para la mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística. *Tejuelo*, 30, 13-36. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.13>

Pérez Invernón, A., Lorenzo, F. & Pavón, V. (2016). European bilingual models beyond lingua franca. Key findings from CLIL French programs. *Language Policy*, 15(4), 485-504. <https://doi.org/10.1007/s10993-015-9386-7>

Pérez Juste, R.(2009).*Estadística Aplicada a la Educación*. Madrid:Pearson

Pérez, T. G. (2018). Maestros para la democracia. La formación inicial del magisterio en España con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). *História da Educação*, 22, 299-317.

Pérez García, F. y Uriel Jiménez, E. (2016). Cuentas de la Educación en España, 2000-2013: Recursos, Gastos y Resultados. Bilbao: Fundación BBVA.

Pérez-Manzano, A., & Almela-Baeza, J. (2018). Gamification and Transmedia for Scientific Promotion and for Encouraging Scientific Careers in Adolescents. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 26(55), 93-103. doi: <https://doi.org/10.3916/C55-2018-09>

Pérez, V., & Rodríguez, J. C. (2013). Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad. En M. ESTEBAN VILLAR (Coord.). El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe (33-108). Madrid: Fundación Botín y Fundación Europea Sociedad y Educación.

Pías, C. E. (2019). Aplicando flipped classroom para el aprendizaje basado en problemas (ABP) en secundaria. *Épsilon*, 103, 45-54.

Pinker, S. (1999). *Words and Rules: The Ingredients of Language*. London: Weidenfeld & Nicolson.

Pintado Gutiérrez, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebarr*, 23, 321-353.

Piquer Vives, I. (2006). Aprender inglés en la escuela desde los tres años. *Porta Linguarum*, 6. 115-128. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2371611.pdf>

Pitton, D.E. (2006). Defining the Mentoring Relationship. In *Mentoring Novice Teachers* (pp. 1-18). CA, USA: Corwin Press.

Plasencia, Z. (2020) - *Elementos que intervienen en el éxito –y en el fracaso– de la interacción oral en lengua extranjera en secundaria*. Universidad de La Laguna. <https://revistas.udc.es/index.php/DIGILEC/article/view/digilec.2019.6.0.5425>

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.

Porlán, R. (1993) *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada.

Pozuelos Estrada, F. J. (2000). El currículum integrado en el panorama educativo español. XXI: Revista de educación.

Pozzobon, C. y Pérez, T. (2010). La autenticidad de los textos en la clase de lengua extranjera. *Acción pedagógica*, 19(1), 80-88. <https://n9.cl/fyqco>

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales. Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. SM.

Prieto Gómez, E. (2018). Aplicaciones móviles como herramientas para aprender vocabulario: análisis de las apps más utilizadas. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*.

Prieto Suarez, M. (2001). Software educativo de inglés para niños en preescolar.

Psacharopoulos, G. & Patrinos, H.A. (2018). *Returns to Investment in Education. A Decennial Review of the Global Literature*, Policy Research Working Paper 8402, Education Global Practice, The World Bank Group.

Puche, Molina Sebastián, y Alfaro Romero Angel (2019). «Ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto en las aulas de Educación Primaria. Percepciones y experiencias de docentes de la Región de Murcia». *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 22 (2): 187-97.

Puerta Castro, C. (2022). La canción como instrumento de enseñanza de la Lengua Inglesa en Educación Infantil: Propuesta de canciones. <https://hdl.handle.net/10953.1/16929>

Puren C. (1988). *Histoire des Méthodologies de l'Enseignement de Langues*. Paris: Nathan –CLE International.  
[https://www.aplvlanguagesmodernes.org/docrestreint.api/1849/b1a776bacb5d6ccbb0a692b19bd88566e4b5a707/pdf/puren\\_histoire\\_methodologies.pdf](https://www.aplvlanguagesmodernes.org/docrestreint.api/1849/b1a776bacb5d6ccbb0a692b19bd88566e4b5a707/pdf/puren_histoire_methodologies.pdf)

Pym, A., Malmkjaer, K. y Gutiérrez Colón-Plana, M.M. (2013). *Translation and language learning: the role of translation in the teaching of languages in the European Union*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Quispilaya, J. (2010). *Estrategias de aprendizaje ACRA y Rendimiento académico en geometría Plana en los estudiantes de nivel Secundaria en una I. E. de Ventanilla* (Tesis de maestría inédita), Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú.

Ramírez, R. (2009). La canción en el área de inglés. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas* Innovacion y Experiencias Educativas, 1–11.

Ramos, F. (2005). Spanish Teachers' Opinions About the Use of Spanish in Mainstream English Classrooms Before and After Their First Year in California. *Bilingual Research Journal*, 29(2), 411-433. doi: <https://doi.org/10.1080/15235882.2005.10162842>

Ramos, F. y Ruiz, J. V. (2011): «La Educación Física en centros bilingües de Primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBLÉ», *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 24, pp. 153-170.

Regueiro Rodríguez, M<sup>a</sup>. L. (2018). *La programación didáctica ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE*. Arco/Libros.

Reynoso, K. (2010). La educación musical y su impacto en el desarrollo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 12 (educación musical), 8.

Riatós-Casabayó, G. (2015) - *La enseñanza de las destrezas orales de la Lengua Inglesa a través de la Educación Emocional: propuesta de intervención para quinto curso de Educación Primaria*. Universidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3629>

Rivera, P. & Romero, M. F. (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura literaria en Educación Secundaria. *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, 19(3). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2020.19.3.2313](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2313)



Richards, J. C., & Rodgers, T. Approaches and Methods in Language Teaching. (2001). Cambridge, UK: Cambridge University Press.  
<https://www.cambridge.org/core/books/approaches-and-methods-in-language-teaching/3036F7DA0057D0681000454A580967FF>

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. 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., & Lockhart, C. (2007). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.

Richards, J. C. y Schmidt, R. (2010). Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics. (4ª edición). Harlow: Longman.

Richards, J. C. (2017). Teaching English through English: Proficiency, pedagogy and performance. *RELC Journal*, 48(1), 7-30.

Rico, J., Ramírez, M., & Montiel, S. (2016). Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos. *Apertura*. (Guadalaj., Jal.) Vol.8. Núm.1. Guadalajara, pp. 1-16.

Riddle, C. (2015). The 3 Steps of Successful Writing: Prewriting, Writing, and Rewriting. All About Writing. <https://allaboutwritingconsulting.com/2015/03/the-3-steps-of-successful-writing-prewriting-writing-rewriting/>

Ritter DR (1989). Teacher's perceptions of problem behavior in general and special education. *Except Child*; 55: 559-64.

Rizo, M. (2004). El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación. Portal de la Comunicación.

Roach, P. (2009). *English Phonetics and Phonology*. Cambridge. Cambridge University Press.

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. [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero5/roca.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero5/roca.pdf)

Rodriguez, R. (2013). Los portafolios en el ámbito educativo: usos y beneficios. *Cultura de Guatemala*, 34(2), 157-180.

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.

Rodríguez, A. y Chávez, E. (2020). Cibernética educativa, actores y contextos en los sistemas de educación superior a distancia. *Sophia-Colección De Filosofía De La Educación*, (28), 117–137. <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.04>

Rodríguez, J. (2016). Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. Tecnológico de Monterrey. Cali, Colombia. Tesis de Maestría, 158.

Røkenes, F. M., & Krumsvik, R. J. (2016). Prepared to teach ESL with ICT? A study of digital competence in Norwegian teacher education. *Computers & Education*, 97, 1–20. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2016.02.014>

Rolo Cruz, R. J. (2019). La Enseñanza y el Aprendizaje de la Pronunciación del inglés en Enseñanza Secundaria. Trabajo Fin de Máster. Universidad de la Laguna.

Rosales, B., Zarate, J., & Lozano, R. (2013). Desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés en una plataforma interactiva. *Sinéctica*, 41. Revista Electrónica de Educación. Universidad Jesuita de Guadalajara. México., 1-11.

Roy, N. (2017). Challenges in Indian classrooms to teach English as a second language. In *Conference proceedings. ICT for language learning* (p. 496). Librería universitaria. it Edizioni.

Rubia, F. A. (2016). La educación en la encrucijada. Fernández Enguita, Mariano Fundación Santilla Madrid, 2016. In *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (No. 18, pp. 86-87). Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón.

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.

Rubin, J. (1987). Learner Strategies: Assumptions, Research History and Typology. En A. Wenden y J. Rubin (Edit.), *Learner Strategies in Language Learning*. N.J: Prentice-Hall International.

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. <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.

Rueda Cataño, María Cristina, & Wilburn Dieste, Marianne. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles educativos*, 36(143), 21-28. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982014000100018&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100018&lng=es&tlng=es).

Rufat, A & Jiménez Calderón (2018). “Vocabulario” en Muñoz Basols, J, Gironzetti, E & Lacorte, M (red), *The Routledge Handbook of Spanish*, New York NY, Routledge.

Ruiz Cordero, M. B. (2022). Nivel de expresión oral en inglés en centros bilingües y no bilingües de Castilla- La Mancha. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 201-213. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.73909>

Sacco, M. (2015). El lenguaje oral, la lectura y la escritura se desarrollan de manera interrelacionada. 35.

Salvatierra, S. P. C., & Farfán, I. D. L. Á. G. (2022). Los juegos lingüísticos como herramientas didácticas en la enseñanza del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, 8(1), 4.

Sánchez, M. A. M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura. *Educación*, (5), 4.

Salgüero Arroyo, M.A. y Gisbert da Cruz, F. X. (1998). Utilización de lecturas graduadas de inglés y francés en BUP y COU. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 10, 167-176.

Salvo Castro, S. (2019). Técnicas teatrales de Konstantín Stanislavski aplicadas a la enseñanza de segundas lenguas según la teoría del aprendizaje/adquisición de Krashen: basado en un enfoque natural, orgánico y subconsciente.

Sánchez, D. M. (2021). Diferencias entre aspectos psicológicos en Educación Primaria y Educación Secundaria: Motivación, Necesidades psicológicas básicas, Responsabilidad, Clima de aula, Conductas antisociales y Violencia. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 14(28), 9-18.

Sánchez Lissen, E. (2009). ¿Por qué elegimos ser profesores? *Diálogo familia colegio*, 281, 23-30.

Sánchez-Tarazaga, L., & Manso, J. (2022). Las competencias del profesorado de Educación Secundaria en España: Evolución del perfil docente en la formación inicial. *Education Policy Analysis Archives*, 30, 8-8.

Santos Díaz, I. C. (2015). El impacto de las estancias en el extranjero en el léxico disponible en inglés y francés de estudiantes de postgrado. *e-AESLA*, 1. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/32.pdf>

Santos Díaz, I. C. (2018) Incidencia del uso de la lengua extranjera (inglés y francés) en clase sobre el léxico disponible. *e-AESLA*, 4, 95-100. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/04/09.pdf>

Santos Díaz I. C., Trigo, E. & Romero, M. F. (2020). Relación entre la exposición informal a una lengua extranjera (inglés y francés) y la competencia léxica. En I. Karapetjana (Coord.), *Language for International Communication: Linking Interdisciplinary Perspectives* (pp. 431-439). University of Latvia Press. <https://doi.org/10.22364/lincs.2020.38>

Sanz de la Cal, E. (2014). La movilidad en la formación inicial de maestros en lenguas extranjeras: el caso de un Prácticum Internacional [Tesis inédita de doctorado, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/4973>

Sanz Trigueros, F. J. & Guillén, C. (2020). La movilidad temporal internacional. Aproximación a sus efectos en el desarrollo profesional de docentes de y en lenguas extranjeras. *Bordón. Revista de pedagogía*, 73(1), 133-150. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.01.72054>

Schunk, D. H. (2013). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. (Sexta ed.). Ciudad de México, México.: PEARSON.

Schunk, D. (2013). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. México: Pearson.

Scrivener, J. (2005). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann.

Serrano-Contreras, I-J, García-Marín, J, & Luengo, Ó G. (2021). Coberturas mediáticas, polarización y reformas educativas en España. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 41(3), 497-514. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2021005000109>

Sheehan, A. (2004). Making sense of words. *English Teaching Forum*, 42(1), 1-11.

Shafirova, L., Cassany, D. & Bach, C. (2020). From “newbie” to professional: Identity building and literacies in an online affinity space. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, 100370. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100370>

Shu-Shing, L. (2017). Scaling Educational Innovations in Singapore: the roles of Policymakers, Practitioners, and Researchers (NIE Working Paper Series No. 9). Singapore: National Institute of Education. [https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/oer/niewps9\\_scaling-educational-innovations-in-singapore---the-roles-of-policymakers-practitioners-and-researchers.pdf?sfvrsn=2S](https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/oer/niewps9_scaling-educational-innovations-in-singapore---the-roles-of-policymakers-practitioners-and-researchers.pdf?sfvrsn=2S)

Siddiqie, S. A. (2011). Intercultural exposure through English language teaching: An analysis of an English language textbook in Bangladesh. *Journal of Pan-pacific Association of Applied Linguistics*, 15(2), 109-127.

Šifrar, M. (2020). Estereotipos culturales sobre España en estudiantes universitarios extranjeros: el caso de los Erasmus eslovenos. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 27, 213-234. <https://doi.org/10.24197/ogigia.27.2020.213-234>

Sierra Ospina, N. (2022). La formación permanente del profesorado de inglés: docentes imaginan posibles rutas en sus regiones. *Revista complutense de educación*.

Šifrar, M. (2020). Estereotipos culturales sobre España en estudiantes universitarios extranjeros: el caso de los Erasmus eslovenos. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 27, 213-234. <https://doi.org/10.24197/ogigia.27.2020.213-234>

Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.

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* (409-421). Boston: National Geographic Learning.

Solano, M. (2015). *La metodología del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE). Su implantación en un centro escolar*. Valladolid: Facultad de Educación de Soria.

Stump, T. A. (1978). Cloze and dictation tasks as predictors of intelligence and achievement scores. En J. Oller & K. Perkins (Eds.), *Language in education: testing the tests* (pp. 36 - 65). Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Schäffner, C. (1998). Qualification for Professional Translators. Translation in Language Teaching Versus Teaching Translation. In K. Malmkjaer (Ed.), *Translation and language teaching: language teaching and translation* (pp.117-134). Manchester: St. Jerome.

Senel, M. (2010). Should foreign language teaching be supported by mother tongue? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 110-120.  
[https://www.researchgate.net/publication/228626215\\_Should\\_Foreign\\_Language\\_Teaching\\_be\\_Supported\\_by\\_Mother\\_Tongue](https://www.researchgate.net/publication/228626215_Should_Foreign_Language_Teaching_be_Supported_by_Mother_Tongue)

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* (109-134). Barcelona: Ministerio de Educación & Graó.

Senel, M. (2010). Should mother language teaching be supported by mother tongue? *Journal of language and linguistic studies*, 6 (1), 110-120.

Silva-Mauriello, S. V. (2018). *Aprendizaje Basado en Proyectos y Arduino en Tecnología de 4º ESO (Trabajo Final de Máster)*. Universidad Internacional de la Rioja.

Sosa, R., & Chacín, J. (2013). Estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario en lenguas extranjeras. *Ágora*, 61-86.

Soto Almela, J. (2016). La traducción pedagógica en el aula de inglés con fines específicos: el caso del inglés comercial. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*.

Sternlind, L. (2020). Palabras que importan: Estrategias de aprendizaje del vocabulario en la Educación Secundaria de la escuela sueca según cinco profesores.

Surth, L. (2012). 8. La dictado-vieja herramienta, nuevas perspectivas en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 16(1), 160-174.

Suryani, A., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2013). Teaching as a career: Perspectives of Indonesian future teachers. Paper presented at the AARE Annual Conference, Adelaide, Australia. <http://www.aare.edu.au/data/publications/2013/Suryani13.pdf>

Sutton, E.S. y Wheatley, K.F. (2003) "Teacher' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future reseach". *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>

Swain, M. (1985): "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development", en S. Gass y C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House.

Swain. M. y S. Lapkin (1995): "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning", *Applied Linguistics*, 16: 371-91.

Schweers, C. W. J. (1999). Using L1 in the L2 Classroom. *English Teaching Forum*, 37, 6-13. [http://okt.kmf.uz.ua/atc/oktat-atc/MELT/Readings\\_III-5/Schweers\\_19999.pdf](http://okt.kmf.uz.ua/atc/oktat-atc/MELT/Readings_III-5/Schweers_19999.pdf)



Schmidt, R.W. (1990): "The Role of Consciousness in Second Language Learning", *Applied Linguistics*, 11/2, 129-158.

Tejero López, J. Á., & Sánchez Martínez, S. (2021). Enseñanza de español en las Escuelas Oficiales de Idiomas. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*.

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

Thomas, John W. (2000), A Review of Research on Project-Based Learning, SanRafael, Autodesk Foundation.

Thornbury, S. (2000). A Dogma for EFL. Scott Thornbury takes a vow of EFL chastity. *IATEFL Issues*, 153, 2.

<http://nebula.wsimg.com/fa3dc70521483b645f4b932209f9db17?AccessKeyId=186A535D1BA4FC995A73&disposition=0&alloworigin=1>

Thornbury, S. (2006). *How to teach Speaking*. Harlow: Cambridge, The United Kingdom.

Tiana, A. (2013). Prestigio docente y carrera profesional. En M. Esteban Villar (Coord.). El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe (pp.135-137). Madrid: Fundación Botín y Fundación Europea Sociedad y Educación.

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.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulos363/re36310.pdf?documentId=0901e72b817fcfb8>

Tolentino Quiñones, H. (2021). Uso del material auténtico en las aulas virtuales para el aprendizaje de un idioma extranjero. *Revista Educación*, 45(1), 631-639.

Topkaya, E. Z., & Uztosun, M. S. (2012). Choosing teaching as a career: Motivations of pre-service English teachers in Turkey. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 126-134.

Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Torres, C. y Rodríguez, J. (2019). Los entornos de aprendizaje inmersivo y la enseñanza a ciber-generaciones. *Educação e Pesquisa*, 45, 1–20. doi: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945187369>

Toscano Fuentes, C. M., & Fonseca Mora, M. C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Treneman Navarro, K. E. (2021). Uso de la música en la adquisición del idioma inglés como lengua extranjera en educación primaria.

Trigo, E., Romero, M. F. & García, Á. (2019). Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo. *Tejuelo*, 30, 37-72. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.37>

Trigo Ibáñez, E., Santos Díaz, I. C., & Jiménez López, G. (2021). Comunicarse en la escuela plurilingüe: la formación en lengua extranjera del futuro profesorado.

Trujillo, Fernando (2017), “Aprendizaje basado en proyectos: líneas de avance para una innovación”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, octubre-diciembre, núm. 78, 42-48.

Trujillo, W., & Gómez, M. (2020). La enseñanza de la gramática en lenguas extranjeras. Del método tradicional a la perspectiva accional. *Paradigma*, 40(1), 126-138.

Underhill, A. (2010). Pronunciation: the poor relation? <http://www.teachingenglish.org.uk/article/pronunciation-poor-relation>

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y las Cultura, (2013). Directrices para las políticas del aprendizaje móvil [en línea]. París ISBN: 978-92-3-001145-1.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219662S.pdf>

UNESCO. (2016). Innovación educativa. Perú.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf>

UR, P (1984): Teaching Listening Comprehension. Cambridge Handbooks for Language Teachers, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ur, P. (2017). Enhancing language learning. [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.

[http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero20/14%20%20Brigitte.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero20/14%20%20Brigitte.pdf)

Valencia, H. G., Enriquez, J. A. V., & Agredo, P. M. (2017). Strategies Used by Professors through Virtual Educational Platforms in Face-To-Face Classes: A View from the Chamilo Platform. *English Language Teaching*, 10(8).

<http://www.englishatuniversity.com/files/EL2.pdf>

Valencia, H. G., Valencia, A. R., & Enriquez, J. A. V. (2019). Integrating technology in the improvement and motivation of learning english as a foreign.

<http://www.englishatuniversity.com/files/INTER.pdf>

Valencia, H. G., Valencia, A. R., & Gómez, G. D. I. (2021). El profesor de inglés en los tiempos de uso de la tecnología. *Revista Boletín Redipe*, 10(3), 317-330.

Valero-Valenzuela, A., Manzano-Sánchez, D., Alekseev-Trifonov, S., Merino-Barrero, J.A., Belando-Pedreño, N., & Moreno-Murcia, J. A. (202x, in press) Teaching Style for a Lesser Perception of Violence in Physical Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte X (X)* pp. xx. <https://bit.ly/3938L69>

Van Olphen, M., Hofer, M., & Harris, J. (2009). *World languages learning activity types*.<http://activitytypes.wmwikis.net/file/view/WorldLanguagesLearningATs-Feb2011.pdf>

Varón Páez, M. E. (2009). *Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera*. Forma y función, 22(1), 95-124.

Vassiliou, M. y Rowley, J. (2008). Avanzando en la definición de “e-book” . *Biblioteca HiTech* , 26 ( 3 ), 355 – 368. <https://doi.org/10.1108/07378830810903292>

Vázquez Filgueira, J. (2021). eTwinning como plataforma de aprendizaje. Jameosdigital: revista de contenidos educativos del CEP de Lanzarote.

Veenman, S., De Laat, H. & Staring, C. (1998). *Coaching Beginning Teachers*,Ljubljana. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426967.pdf>

Vermes, A. (2010). Translation in foreign language teaching: a brief overview of pros and cons. *Eger Journal of Language Studies*, 10, 83-93.

Villafuerte J S et al. (2018). «Learning Styles and Motivations for Practicing English as a Foreign Language: A Case Study of Role-Play in Two Ecuadorian Universities», *Theory and Practice in Language Studies* 8, no. 6. <https://doi.org/10.17507/tpls.0806.01>.

Vilá, M. (2004): «Els alumnes investiguen sobre gramàtica: un petit treball de camp estructurat com una seqüència didàctica», *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 33.

Vinuesa Benítez, V. (2016). *Aprendizaje de lenguas extranjeras: evolución metodológica y apuestas de futuro* [tesis doctoral]. Universidad Rey Juan Carlos. <http://hdl.handle.net/10115/13881>

Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades. La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar, 43-60.

Vivanco, V. (2001). Adquisición de Vocabulario en una Segunda Lengua. Estrategias Cognitivas-Lazos Afectivos.

Vystavélová, L. (2009). Common EFL methods applied at language schools in the CzechRepublic: PPP or TBL [bachelor thesis]. Brno: Marsaryk University. [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)

Wang, X. (2021). El Dictado en la enseñanza y aprendizaje de ELE de los estudiantes chinos. Proyecto de investigación.

Walker, A. y White, G. (2013). Technology Enhanced Language Learning. Oxford: Oxford University Press.

Wankel, C. y Blessinger, P. (Eds.). (2013). Aumento de la participación y retención de los estudiantes en entornos de e-learning: Web 2.0 y tecnologías de aprendizaje combinado. Editorial del Grupo Esmeralda.

Warburton, S. (2017). *Metodologías activas. Un estudio de AICLE/CLIL en Tecnología e Inglés*. Tejuelo.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-ChoiceScale. The Journal of Experimental Education, 75(3), 167-202.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-ChoiceScale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185-197.

Weinstein, C. y Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishers.

WILLIS, J. (1996): *A framework for task-based learning*, London: Longman.

Widdowson, H. y Alatis, J. (1991). La descripción y prescripción del lenguaje. *Mesa redonda de la Universidad de Georgetown sobre lenguaje y lingüística*, 11-24.

Williams M, & Burden R. (1997) *Motivation in language learning: a socialconstructivistapproach*. In: Cahiers de l'APLIUT, vol. 16, núm. 3. Stratégiesd'apprentissage. 19-27

Wolff, Ph. (1971). Origen de las lenguas occidentales, 100 - 1500 d.C. (Jaime Sobrequés Callicó, Trad.). Madrid: Guadarrama.

Wood, D., Bruner, JS y Ross, G. (1976). El role de un tutor resolviendo un problema. *Psicología infantil y psiquiatría y disciplinas afines*.

Wulz, J. (2015). Challenges of student mobility in a Cosmopolitan Europe. En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Coords.), *The European Higher Education* (pp. 43-58). Springer.

Wurdinger, Scott, Jean Haar, Robert Hugg y Jennifer Bezon (2007), "A Qualitative Study Using Project-Based Learning in a Mainstream Middle School", *Improving Schools*, vol. 2, núm. 10, 150-161.

Xiaomei, Y. (2020). English Vocabulary Teaching Techniques at Junior Middle Schools. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/0/43908>

Yang, Y.L. (2001). "Sex and language proficiency level in color-naming performance: an ESL/EFL perspective", in *International Journal of Applied Linguistics*, 11, 2, 238-56.

Yildirim, R., y Mersinligil, G. (2000). Use of mother tongue in ELT classes: When and why? *Çukurova University Journal of Social Sciences Institute*, 6(6), 131-142.  
<https://dergipark.org.tr/download/article-file/50056>

Yong, B. C. S. (1995). Teacher trainees' motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 275-280.

Zabalza, M. A. (1998). El prácticum en la Formación de los Maestros. In: MARCOS, Ana Rodríguez; LOBO, Estefanía Sanz; SOTOMAYOR SÁEZ, M<sup>a</sup> Victoria (Coords.). *La Formación de los Maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 169-202.

Zabeli, N., Anderson, J. A., & Saqipi, B. (2018). Towards Development and Implementation of Learner-Centred Education in Kosovo. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(4), 49-64.

Zahed-Babelan, A., Moeinikia, M., & Sharif, A (2019). Instructional leadership effects on teachers' work engagement: Roles of school culture, empowerment, and job characteristics. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(3), 137- 156.  
<https://doi.org/10.26529/cepsj.181>

Zambrano R., J. (2016). Factores predictores de la satisfacción de estudiantes de cursos virtuales. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 217.  
<https://doi.org/10.5944/ried.19.2.15112>

Zanón, J. (1989) «Psicolingüística y didáctica de las lenguas (II)». *Cable*, 3, 22-33.

Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Historical Roots of Reflective Teaching. Reflective Teaching. An Introduction*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Zhang, L. T. & Cassany, D. (2019). Prácticas de comprensión audiovisual y traducción en una comunidad fansub del español al chino. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32(2), 620-649. <https://doi.org/10.1075/resla.17013.zha>

Zúñiga, S. A. I. (2020). La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas. Una interpretación y sus posibles aplicaciones en las ciencias de la gestión. *Criterio Libre*, 18(33).



## 8. ANEXOS

### 8.1. Cuestionario enviado al profesorado

#### Cuestionario sobre metodología en el aula de Inglés

Hola soy profesor de inglés de primaria y estoy realizando mi tesis doctoral sobre la metodología que los profesores de inglés usan en sus aulas (tanto en Educación Preescolar, Primaria, Secundaria, Bachillerato, FP, Escuelas de adultos, EOI y en Centros de Educación especial) de Burgos dentro del programa de doctorado que estoy estudiando en la UBU bajo la tutoría del profesor Dr. Alfredo Jiménez Eguizabal.

Por favor le solicito su cooperación completando el siguiente cuestionario sobre su perfil como profesor, las actividades de aula que realiza así como sus impresiones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.

Le agradecería que leyera las preguntas detenidamente y tratara de responder las preguntas de la forma más sincera posible.

Además, si quiere al final del cuestionario puede añadir información que le parezca relevante a tener en cuenta en este estudio.

Si quiere recibir los resultados finales de la tesis una vez realizada puede añadir un correo electrónico al final de este. Datos totalmente anónimos.

Muchísimas gracias por tu ayuda

1. Indique su sexo:

- ☐ Mujer  
☐ Hombre

2. Indique su edad:

\_\_\_\_\_

3. Indique su lugar de procedencia:

\_\_\_\_\_

4. ¿En qué nivel/niveles imparte clases de inglés?:

\_\_\_\_\_

5. ¿En qué tipo de centro imparte clases?

- ☐ Público ☐ Concertado ☐ Privado sin concierto

6. ¿En qué tipo de localidad está tu centro?

- ☐ Ciudad de más de 75.000 habitantes  
☐ Ciudad entre 25.000 a 75.000 habitantes  
☐ Ciudad entre 10.000 a 25.000 habitantes  
☐ Rural con menos de 10.000 habitantes

7. ¿Cuál es el tamaño medio de tus grupos?

Nº medio de alumnos/aula: \_\_\_\_\_

8. ¿Qué estudios universitarios realizaste? (Puede indicar varios)

\_\_\_\_\_

9. ¿Cuál es tu nivel de inglés certificado?

\_\_\_\_\_

10. ¿Por qué iniciaste la carrera como docente de lengua inglesa? (Puede indicar varios)

- ☐ Porque es mi lengua nativa  
☐ Porque, sin ser mi lengua nativa, tengo un buen nivel previo de inglés  
☐ Porque me gustaba la lengua inglesa desde pequeño  
☐ Porque me gusta enseñar  
☐ Porque tiene buena salida laboral  
☐ Porque era la salida más evidente para rematar los estudios universitarios

11. Durante tu etapa de formación ¿realizaste estudios o estancias prolongadas en algún país de habla inglesa (Erasmus, cursos de idiomas, etc.)?

☐ Si ☐ No

12. ¿Cómo valorarías tu nivel de formación actual en estas destrezas?

|                                                  | Muy malo | Malo | Regular | Bueno | Muy bueno |
|--------------------------------------------------|----------|------|---------|-------|-----------|
| Inglés oral                                      |          |      |         |       |           |
| Inglés escrito                                   |          |      |         |       |           |
| TIC para la enseñanza de lenguas extranjeras     |          |      |         |       |           |
| Pedagogías específicas para lenguas extranjeras  |          |      |         |       |           |
| Teorías sobre aprendizaje de lenguas extranjeras |          |      |         |       |           |
| Enseñanza CLIL                                   |          |      |         |       |           |
| Enseñanza comunicativa                           |          |      |         |       |           |
| Enseñanza por tareas y proyectos                 |          |      |         |       |           |
| Metodología Jolly phonics                        |          |      |         |       |           |

13. ¿Contribuyes tú a la redacción da programación didáctica seguida en tus clases? (puedes elegir varias opciones):

- ☐ Habitualmente no tengo oportunidad de leerla
- ☐ La leo, pero habitualmente no apporto nada
- ☐ Sigo el editorial del libro de texto y adapto aspectos e información específica como información escolar, evaluación, calificación, promoción ...
- ☐ Hacemos esto conjuntamente en el departamento
- ☐ Sí, y trato de reflejar lo que hago en el aula.

14. ¿Qué formación realizaste en el último año?

- ☐ Sobre la misma materia
- ☐ Sobre pedagogía
- ☐ Sobre tutoría y organización escolar
- ☐ Sobre TIC
- ☐ Sobre otros aspectos
- ☐ No he hecho ningún tipo de formación

15. ¿Qué porcentaje de tiempo de clase hace uso de la expresión oral en el aula?. Indica solo los niveles en los que impartes clase este curso.

|                      | 1-10% | 11-30% | 31-50% | 51-70% | 71-90% | 91-100% |
|----------------------|-------|--------|--------|--------|--------|---------|
| Educación Infantil   |       |        |        |        |        |         |
| Educación Primaria   |       |        |        |        |        |         |
| Educación Secundaria |       |        |        |        |        |         |
| Bachillerato         |       |        |        |        |        |         |

16. ¿Qué porcentaje de clase hace uso del libro de texto con relación al tiempo total? (marca solo los niveles en los que impartes clase este curso):

|                      | 1-10% | 11-30% | 31-50% | 51-70% | 71-90% | 91-100% |
|----------------------|-------|--------|--------|--------|--------|---------|
| Educación Infantil   |       |        |        |        |        |         |
| Educación Primaria   |       |        |        |        |        |         |
| Educación Secundaria |       |        |        |        |        |         |
| Bachillerato         |       |        |        |        |        |         |

17. Respecto a las siguientes actividades de clase, indica a frecuencia con que las realizas en una escala de 1 a 5, 1 significa nunca y 5 significa muy habitualmente:

|                                                                  | 1.Nunca | 2.Casi nunca | 3.Algunas veces | 4.Habitualmente | 5.Muy habitualmente |
|------------------------------------------------------------------|---------|--------------|-----------------|-----------------|---------------------|
| Realizar dictados                                                |         |              |                 |                 |                     |
| Realizar y/o corregir ejercicios de gramática                    |         |              |                 |                 |                     |
| Realizar y/o corregir ejercicios de vocabulario                  |         |              |                 |                 |                     |
| Trabajar en la pronunciación correcta de los estudiantes         |         |              |                 |                 |                     |
| Enseñar y practicar el uso del Alfabeto Fonético Internacional   |         |              |                 |                 |                     |
| Redacciones                                                      |         |              |                 |                 |                     |
| Actividades orales en general                                    |         |              |                 |                 |                     |
| Explicar aspectos gramaticales                                   |         |              |                 |                 |                     |
| Explicar aspectos de vocabulario                                 |         |              |                 |                 |                     |
| Habla con los estudiantes en inglés. (sobre aspectos de interés) |         |              |                 |                 |                     |
| Realizar debates                                                 |         |              |                 |                 |                     |
| Escucha y trabaja canciones lingüísticamente                     |         |              |                 |                 |                     |

18. Respecto a las siguientes actividades de clase, indica a frecuencia con que las realizas en una escala de 1 a 5, 1 significa nunca y 5 significa muy habitualmente:

|                                                                                                                                                                         | 1.Nunca | 2.Casi nunca | 3.Algunas veces | 4.Habitualmente | 5.Muy habitualmente |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|--------------|-----------------|-----------------|---------------------|
| Cantar canciones                                                                                                                                                        |         |              |                 |                 |                     |
| Realizar ejercicios de comprensión oral (listening comprehension)                                                                                                       |         |              |                 |                 |                     |
| Realizar ejercicios de comprensión lectora (reading comprehension)                                                                                                      |         |              |                 |                 |                     |
| Realizar actividades de interacción oral tipo role play                                                                                                                 |         |              |                 |                 |                     |
| Juegos                                                                                                                                                                  |         |              |                 |                 |                     |
| Realizar ejercicios de busca de información en grupo (cada estudiante tiene alguna información y necesita obtener lo que tienen sus colegas a través de la interacción) |         |              |                 |                 |                     |
| Traducción de elementos concretos para aclarar matices o significados                                                                                                   |         |              |                 |                 |                     |
| Traducción de frases o textos de forma directa o inversa                                                                                                                |         |              |                 |                 |                     |
| Exposiciones orales                                                                                                                                                     |         |              |                 |                 |                     |
| Actividades comunicativas que simulan situaciones reales                                                                                                                |         |              |                 |                 |                     |
| Explicar técnicas de estudio y organización de aprendizaje específicas para la materia                                                                                  |         |              |                 |                 |                     |
| Promover el uso de un dossier en cualquier formato para el trabajo de los estudiantes                                                                                   |         |              |                 |                 |                     |

19. Respecto a las siguientes actividades de clase, indica a frecuencia con que las realizas en una escala de 1 a 5, 1 significa nunca y 5 significa muy habitualmente:

|                                                                                           | 1.Nunca | 2.Casi nunca | 3.Algunas veces | 4.Habitualmente | 5.Muy habitualmente |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------|--------------|-----------------|-----------------|---------------------|
| Ver videos en inglés y realizar actividades a partir de los mismos                        |         |              |                 |                 |                     |
| Improvisar actividades partiendo de necesidades o circunstancias particulares del momento |         |              |                 |                 |                     |
| Intercambios comunicativos del                                                            |         |              |                 |                 |                     |

|                                                                                                                                |           |              |              |                  |                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------------|--------------|------------------|------------------|
| alumnado con alumnado de otros países en inglés                                                                                |           |              |              |                  |                  |
| Explicar aspectos culturales de países anglófonos (fiestas, acontecimientos históricos, personajes...)                         |           |              |              |                  |                  |
| Actividades en inglés destinadas a preparar una tarea o proyecto final                                                         | <b>Nu</b> |              |              |                  |                  |
| Tratar aspectos de la propia cultura en inglés                                                                                 | <b>nc</b> |              |              |                  |                  |
| Utilizar aplicaciones informáticas en el aula                                                                                  | <b>a</b>  |              |              |                  |                  |
| Utilizar internet en el aula                                                                                                   |           |              |              | <b>Habitual-</b> | <b>Muy</b>       |
| Trabajar estrategias de compensación para poder establecer intercambios comunicativos a pesar de las deficiencias lingüísticas |           |              |              | <b>mente</b>     | <b>habitual-</b> |
| Promover "aprender a aprender"                                                                                                 |           | <b>Casi</b>  | <b>Algun</b> |                  |                  |
| Exámenes escritos                                                                                                              |           | <b>nunca</b> | <b>as</b>    |                  |                  |
| Pruebas orales                                                                                                                 |           |              | <b>veces</b> |                  |                  |

20. ¿Qué elementos tecnológicos entregas o usas habitualmente a tus alumnos? Solo los que usas en la propia clase no para prepararlas (Puedes indicar varios):

|                                               |                                                                     |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Página web o blog propio de aula o materia    | Redes sociales                                                      |
| Pantalla digital interactiva y ordenador      | Herramientas de trabajo colaborativo (Google Drive...)              |
| Pantalla y proyector con ordenador            | Webquests, miniquests...                                            |
| Reproductor de vídeo, DVD...                  | Malted u otras herramientas de autor específica para idiomas        |
| Reproductor de cintas, CD o archivos de audio | Laboratorio de idiomas                                              |
| Materiales digitales propios                  | Proyectos colaborativos eTwinning                                   |
| Correo electrónico                            | Plataformas virtuales: classroom, Blackboard, e-College, Moodle.... |
| Diccionarios electrónicos                     | Portfolio(carpetas o e-Pel                                          |
| Aplicaciones de móvil                         | Otros:                                                              |

21. En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en una situación ideal (en una escala de 1 a 4, 1 indica total desacuerdo y 4 que se suscribe totalmente a la afirmación):

|                                                                                                                                | 1.Total desacuerdo | 2.Poco de acuerdo | 3. De acuerdo | 4.Totalmente de acuerdo |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-------------------|---------------|-------------------------|
| Habría que impartir la clase totalmente en lengua extranjera                                                                   | <b>To</b>          | <b>Po</b>         |               | <b>Tota</b>             |
| El material disponible para los estudiantes (textos, audios, videos ...) debe ser del nivel del alumno.                        | <b>tal</b>         | <b>co</b>         |               | <b>lme</b>              |
| Es importante que el alumnado lea el mayor número posible de lecturas graduadas                                                | <b>des</b>         | <b>de</b>         | <b>De</b>     | <b>nte</b>              |
| Es importante que el alumnado este expuesto a materiales auténticos en inglés                                                  | <b>ac</b>          | <b>de</b>         | <b>ac</b>     | <b>de</b>               |
| Muchas veces es positivo apartarse del plan de clase para adaptarse a necesidades puntuales del aula                           | <b>uer</b>         | <b>de</b>         | <b>ue</b>     | <b>acue</b>             |
| Me siento valorado como profesor                                                                                               | <b>do</b>          | <b>do</b>         | <b>rd</b>     | <b>rdo</b>              |
| Los profesores de inglés deben adaptar su discurso, mimo, etc. para ser entendido evitando usar el lenguaje de los estudiantes |                    |                   |               |                         |
| Se deberían usar más TIC en las clases de inglés                                                                               |                    |                   |               |                         |
| La buena y efectiva comunicación en inglés es el único final de la clase de inglés                                             |                    |                   |               |                         |
| Soy un profesor muy involucrado                                                                                                |                    |                   |               |                         |
| Un buen libro de texto es la herramienta más importante en la clase de inglés                                                  |                    |                   |               |                         |
| Me gusta innovar                                                                                                               |                    |                   |               |                         |
| Mis clases son rutinarias                                                                                                      |                    |                   |               |                         |

22. En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en una situación ideal (en una escala de 1 a 4, 1 indica total desacuerdo y 4 que se subscribe totalmente a la afirmación):

|                                                                                                                                           | 1.Total<br>desacuerdo | 2.Poco de<br>acuerdo | 3. De<br>acuerdo | 4.Totalmente<br>de acuerdo |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----------------------|------------------|----------------------------|
| Imparto clase de inglés de forma similar a como me enseñaron a mi cuando era alumna/o                                                     |                       |                      |                  |                            |
| La presencia de un asistente de conversación ayuda a resolver los problemas. aspectos culturales y sociales de la lengua                  |                       |                      |                  |                            |
| Los estudiantes deben tomar ciertas decisiones dentro del aula (elija materiales, temas de conversación, canciones o formas de enseñanza) |                       |                      |                  |                            |
| Los estudiantes deben asumir la responsabilidad y ser parte activa de su aprendizaje                                                      |                       |                      |                  |                            |
| Estudiar otra asignatura en inglés puede ser negativo porque no se atiende a la corrección del idioma                                     |                       |                      |                  |                            |

23. ¿Cómo crees que se podría mejorar la enseñanza del inglés en tu escuela? Puede especificar los aspectos que considere más relevantes.

---



---



---



---

24. Si desea que le envíe los datos obtenidos al final de este estudio (que puede tardar varios cursos), envíeme su correo electrónico aquí o escríbame a [aganan@ubu.es](mailto:aganan@ubu.es), por lo que no podré asociar sus respuestas con su correo electrónico. Muchas gracias por su cooperación y por su tiempo.

\_\_\_\_\_@\_\_\_\_\_