



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA CON
MENCIÓN EN INGLÉS**

TRABAJO FIN DE GRADO

TRAVESÍAS FORMATIVAS Y
PROFESIONALES DE MAESTRAS DE
INGLÉS EN ESPAÑA. UN ESTUDIO EN
PERSPECTIVA HISTÓRICA



Autora: Alicia Cantalejo Rivas

Tutora: Miriam Sonllewa Velasco

AGRADECIMIENTOS

Gracias, siete letras que, en ocasiones, nos cuesta pronunciar e incluso a veces nos “avergonzamos” de hacerlo, pero... qué bonito es recibir una palabra como esta, ¿no?

Quiero comenzar este Trabajo Fin de Grado dando las GRACIAS a las 3 maestras que han hecho posible este estudio. Maricarmen, Sandra y Rocío, que han respondido siempre con amabilidad a todas mis preguntas y me han enseñado diferentes formas de entender la docencia, gracias por acompañarme en este aprendizaje vivencial por nuestra profesión.

También me gustaría dar las gracias a quienes aguantan diariamente mis peleas, mis malos ratos y, sobre todo, quienes me ayudan a ser un poquito más paciente y luchadora. Hablo de mis padres, mi hermano, mi cuñada y mi sobrinita (a la que, si preguntamos, la tía siempre está “turuleta” pero “la quiere todo” y yo, a ella, infinito).

Esta etapa ha sido breve, pero intensa, he tenido que afrontar situaciones difíciles, tanto a nivel académico como personal, pero cuando tienes a tu lado a personas que te quieren y te ayudan, todo esto se convierte en un pequeño bache emocional con duración determinada. Hablo de vosotros, amigos, Lore, Jenni, Mari, Víctor, Julito, Miguel... A veces, no sé qué haría si no estuvierais a mi lado... ¡Gracias por no rendiros nunca!

También, quiero dar las gracias a los amigos que llegaron de repente a mi vida sin esperarlo... La familia de Menora, que me aguanta cada fin de semana, trabajando, pero... sobre todo, aprendiendo, aprendiendo a ser mejor persona, a escuchar y a ser apoyo. ¡Gracias, mis chicos!

Quiero dedicar unas pequeñas líneas a mis compañeras de Infantil, con las que puedes hablar porque siempre entienden tu situación de estrés, tus ¡NO PUEDO MÁS!, Gracias, chicas, porque desde EE.UU., pasando por Irlanda y España, tenemos una unión increíble.

Hablando de distancias, este año fue especial porque decidí hacer mis prácticas en otro país, en Malta. Allí conocí a personas amigas, Laura, Aime, Steph, Darlene y todos los profesores que me han acompañado durante estos últimos 3 meses. Gracias por vuestra acogida. También doy las gracias a TODOS los niños que tocaron mi corazón en más de un sentido y ¡me han enseñado tanto! ¡Nunca podré agradeceréselo lo suficiente! "¡I miss you, boys!"

Miriam, tutora, profesora e increíble persona. Nos conocimos hace ya muchos años y, sin lugar a duda, eres una profesora que me ha marcado. Desde que te conocí, fuiste apoyo y desahogo, fuiste más de lo que podía esperar de mi etapa en la universidad y, por ello, hoy estamos aquí, tú aguantándome y yo aprendiendo de ti, porque tienes mucho que enseñar y quién se deja, siempre sale ganando. Ojalá nunca pierdas esa magia y pasión por educar.

RESUMEN

La presencia de la lengua inglesa en el sistema educativo español ha ido creciendo desde mediados del siglo XX, por ello, la formación de los maestros de esta especialidad se ha convertido en una línea de investigación interesante en los últimos años. El objetivo del estudio es analizar la formación de los maestros especialistas de inglés en España desde finales del siglo XX hasta la actualidad y evaluar cómo ha incidido esa formación en su práctica profesional. Para lograr este objetivo se plantea una investigación cualitativa, construida a través del método biográfico narrativo. Los relatos de vida de tres maestras especialistas en lengua inglesa nos sirven para recorrer la historia de la formación inicial y permanente de estas profesionales y para zambullirnos en la enseñanza del idioma en el aula. El estudio concluye con dos ideas fundamentales. La primera es que la formación inicial de los maestros de inglés es esencialmente teórica y prescinde de la naturaleza práctica con la que se debe enseñar una lengua viva, a pesar del paso del tiempo. Esa formación repercute en la práctica profesional de las docentes, que suelen recurrir a la formación permanente y a la formación entre iguales para mejorar su docencia.

Palabras clave: formación del profesorado, lengua inglesa, enseñanza, historia de la educación.

ABSTRACT

The presence of the English language in the Spanish education system has been growing since the middle of the 20th century, which is why the training of teachers in this speciality has become an interesting line of research in recent years. The aim of this study is to analyse the training of teachers specializing in English in Spain from the end of the 20th century to the present day and to evaluate how this training has affected their professional practice. In order to achieve this objective, a qualitative research is proposed, constructed through the narrative biographical method. The life stories of three teachers specializing in the English language are used to trace the history of the initial and ongoing training of these professionals and to delve into the teaching of the language in the classroom. The study concludes with two key insights. The first is that the initial training of English teachers is essentially theoretical and ignores the practical nature of teaching a living language, despite the passage of time. Such training has an impact on the professional practice of teachers, who often resort to in-service and peer training to improve their teaching.

Keywords: teacher training, English language, teaching, history of education.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULO INTRODUCTORIO	7
PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	7
OBJETIVOS	7
JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA	8
MOTIVACIONES PERSONALES	9
CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN	20
2.1. FASES PARA LA REALIZACIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN	20
Fase 1. Búsqueda	20
Fase 2. Evaluación	21
Fase 3. Análisis	21
Fase 4. Síntesis	23
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	24
3.1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	24
3.2. MÉTODO BIOGRÁFICO-NARRATIVO	25
3.2.1. La recogida de datos biográficos	27
3.3. ¿CÓMO HEMOS CONSTRUIDO NUESTRA INVESTIGACIÓN?	27
3.4. CÓDIGOS ÉTICOS SEGUIDOS EN EL ESTUDIO	30
CAPÍTULO IV. VIDAS NARRADAS	31
Maricarmen, maestra de inglés jubilada	31
Rocío, 47 años, maestra de inglés en activo	32
Sandra, 34 años, 3 años de experiencia como maestra de educación primaria	33
CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE DATOS	35
5.1 FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA	35
5.1.1 Primeras experiencias formativas en inglés	35
5.1.2. Motivaciones para comenzar la carrera de magisterio y vivencias en la formación inicial 37	
5.2 PRÁCTICAS Y ENFOQUES	39
5.3. FORMACIÓN PERMANENTE RECIBIDA	44
CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN DE DATOS	46
6.1 FORMACIÓN INICIAL	46

6.2. PRÁCTICA.....	46
6.3 FORMACIÓN PERMANENTE.....	47
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS ...	49
7.1 CONCLUSIONES.....	49
7.2 LIMITACIONES.....	50
7.3 FUTUROS DESARROLLOS.....	50
7.4 ÚLTIMAS PALABRAS	51
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
ANEXOS	57

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resultados del descriptor “formación y práctica maestros inglés” clasificados por bases de datos.....	21
Tabla 2. Definiciones autobiografía, biografía, relato de vida e historia de vida.....	28

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Es fundamental que las personas que están cursando la titulación de Grado en Educación sean conscientes de los cambios que se han experimentado en esta formación. Comprender dicha evolución proporciona un conocimiento histórico que permite a los futuros maestros entender cómo se ha desarrollado la formación de estos profesionales a lo largo del tiempo.

El acercamiento a esta historia de la profesión puede ser útil no sólo para conocer esta formación recibida por los profesionales de la enseñanza, sino también para adentrarse en su práctica. Este contacto con otros modelos profesionales es importante para conocer otras formas de enseñar, distintas a las aprendidas en la formación inicial, y también para analizar las prácticas existentes y reflexionar sobre posibles mejoras en la docencia.

Domingo (2020), expone que la aproximación a testimonios de otros profesionales nos ayuda a reflexionar sobre nuestra propia práctica, a contrastar nuestras ideas, a transformarnos como profesionales y a mejorar como docentes.

En esta línea, Sonlleva et al. (2020), señalan que el uso de testimonios de otros profesionales en perspectiva histórica ayuda a los docentes en formación a entender que la escuela no empieza con nosotros, sino que somos cuerpos en narración, contextualizados y afectados por el tiempo. Los métodos, las técnicas y estrategias que utilizamos para enseñar, y nuestra forma de hacerlo, son la continuidad de lo que otros profesionales han hecho antes que nosotros. Conocer esa historia nos ayuda a cuestionar modelos educativos pretéritos y también a dar sentido a nuestra propia práctica como docentes.

Partimos de estas aportaciones para comenzar un estudio destinado a conocer cómo se han formado las maestras de inglés en España y de qué forma afecta esa formación en su práctica profesional. Para realizar este Trabajo Fin de Grado (TFG) partimos de una pregunta de investigación: ¿Qué diferencias existen en la formación de docentes de la especialidad de inglés de diferentes generaciones en España y cómo afecta esta formación a la práctica docente en el aula?

OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es analizar las diferencias en la formación de las profesoras de inglés en España a lo largo de las últimas décadas y valorar cómo incide esa formación en su práctica profesional. Para alcanzar este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Examinar qué formación inicial ha recibido el profesorado de inglés en España desde finales del siglo XX.
- Investigar si las diferencias en la formación del profesorado de esta especialidad han influido en las prácticas y enfoques de enseñanza adoptados por los docentes en el aula.
- Determinar de qué manera la formación permanente recibida por estos profesionales ha mejorado su capacitación profesional.

JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA

El presente estudio queda regulado por el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y el procedimiento de aseguramiento de su calidad. En el artículo 14 se detalla que los planes de estudio de Grado concluirán con un Trabajo Fin de Grado de carácter obligatorio, cuya superación será imprescindible para la obtención del título oficial.

El estudio se justifica, además, con la Resolución de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado. En dicha resolución se menciona que todas las enseñanzas oficiales de grado concluirán con la elaboración y defensa pública de un Trabajo de Fin de Grado.

Además, este estudio se concreta en lo recogido en el Proyecto Docente de la asignatura TFG para el curso 2023/2024 en la modalidad de “Proyectos de investigación aplicando metodologías y técnicas básicas de investigación”, constituyendo una iniciación a la investigación en el ámbito de la historia de la educación.

Este TFG contribuye al desarrollo de algunas competencias del Título de Grado en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid que aparecen en la Memoria del Plan de Estudios, destacando las siguientes:

- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales.

También desarrolla competencias de este Título con la mención de inglés recogidas en el mismo documento. En concreto, consideramos que nuestro trabajo aborda las siguientes:

1.b. Conocer las bases cognitivas, lingüísticas y comunicativas de la adquisición de las lenguas.

2.a. Conocer las principales corrientes didácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras a niños y su aplicación al aula de lengua extranjera en los distintos niveles establecidos en el currículo.

Por último, con este TFG tratamos de abordar algunas competencias que aparecen en la guía docente de esta materia, entre ellas:

3.- Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.

4.- Desarrollar habilidades que formen al estudiante para:

a. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación.

b. El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.

MOTIVACIONES PERSONALES

Además de la justificación académica mencionada con anterioridad, la motivación personal que nos mueve a realizar este estudio es el conocimiento de la formación y la práctica de las profesionales de lengua inglesa.

Esta curiosidad tiene mucho que ver con la realización del último Prácticum en Malta, un país en el que una de las lenguas oficiales es el inglés. Esta inmersión en un contexto profesional diferente nos hizo reflexionar sobre las diferencias que existen en la formación de los profesionales de inglés entre España y este país y la forma de entender la práctica de esta materia.

El interés por el tema también tiene que ver con mi participación durante este curso académico en el Proyecto de Innovación Docente “Historia y memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y archivísticas para la formación docente”, de la Universidad de Valladolid, cuyo objetivo es poner en valor el uso de testimonios de la escuela contemporánea para la mejora de la formación docente. Nuestro fin es conocer cómo ha evolucionado la formación de profesores de inglés en España a lo largo del tiempo y acercarnos a experiencias profesionales de docentes que se han desempeñado en la enseñanza de este idioma.

Asimismo, como educadora y maestra, sé que la formación que reciben los profesores repercute en la educación de los estudiantes. Investigar sobre la formación y la práctica del profesorado y su evolución histórica, puede ayudarnos a detectar deficiencias en nuestra propia formación y a comprender el valor de esa formación en nuestra identidad docente y en nuestra práctica profesional.

Además, el contacto con las narraciones de otros profesionales de la educación es importante para conocer cómo desarrollan su práctica profesional y aprender de aquellas estrategias, métodos y recursos que más favorecen la enseñanza de la lengua inglesa.

Consideramos que este trabajo puede ser una buena oportunidad para enriquecernos, a partir de testimonios primarios, del conocimiento generado por los profesionales de esta especialidad y su aprendizaje, contribuyendo de manera significativa en nuestra preparación profesional.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

El presente capítulo se divide en dos apartados, que abordan los puntos teóricos nucleares de este estudio. En primer lugar, expondremos cómo ha evolucionado la formación de los profesionales de inglés en España. La introducción de la materia de Inglés en el currículo escolar en España ha sido un proceso evolutivo que ha atravesado diversas leyes y reformas educativas a lo largo de las décadas. Conviene, por ello, comentar esta evolución en el presente TFG.

En segundo lugar, existe una relación directa entre los cambios que se han producido en el currículo escolar y la formación del profesorado. Por ello, un segundo apartado de este marco teórico está destinado a conocer la evolución de la formación recibida por las profesionales de lengua inglesa en España desde el último tercio del siglo XX hasta nuestros días.

1.1. LA INTRODUCCIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA EN EL CURRÍCULUM PRIMARIO

A lo largo de la historia de la educación española, el Inglés no ha sido una materia considerada en el currículum escolar. Habrá que esperar hasta el último tercio del siglo XX para empezar a ver la presencia de la lengua extranjera en las distintas leyes educativas.

Fue la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), publicada en 1970, la que sentó los precedentes de esta cuestión. Implementada durante los últimos años del régimen franquista, esta ley propició una reforma integral del sistema educativo español y sentó las bases para futuras reformas educativas.

En relación con la lengua extranjera, en el artículo 17.1 de la citada ley se menciona que las áreas de actividad educativa en el nivel de Educación General Básica comprenderán: el dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa; los fundamentos de la cultura religiosa; el conocimiento de la realidad del mundo social y cultural, especialmente referido a España; las nociones acerca del mundo físico, mecánico y matemático; las actividades domésticas y cuantas otras permitan el paso al Bachillerato, así como la capacitación para actividades prácticas que faciliten su incorporación a la Formación Profesional de primer grado.

Por otro lado, el artículo 24 indica que las materias comunes se impartirán en 6 áreas en las que se divide el currículo. En la primera de ellas, en el Área del Lenguaje, aparece la Lengua española y la Literatura; la lengua latina y la lengua extranjera.

Como explica Barbero (2012), la LGE regula la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras modernas diferenciando el contenido metodológico (para todos los idiomas) y el contenido académico específico para cada una de las lenguas extranjeras que se contemplan: francés, inglés, alemán e italiano. De entre todas ellas, la lengua inglesa empieza a tener un protagonismo sustancial entre el resto de las materias, teniendo las autoridades educativas que improvisar las medidas con las que cubrir las demandas de una población escolar que comenzaba a recibir clases de idioma extranjero en sexto curso de EGB (p. 28).

Avanzando en este recorrido histórico, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), promulgada en 1985, no supondrá un cambio legislativo importante en lo que a las enseñanzas de idiomas extranjeros en la escuela se refiere. Sí lo fue, sin embargo, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, que introdujo cambios significativos en el sistema educativo. En esta disposición también se menciona la enseñanza de idiomas extranjeros. En un contexto de apertura, como el que se vivió en España en las últimas décadas del siglo XX, la lengua extranjera (especialmente el inglés) se presenta como un nexo de unión entre España y Europa (Barbero, 2012).

En el artículo 14 de la LOGSE se menciona que la Educación Primaria se dividirá en 3 ciclos y en 6 áreas que serán obligatorias. En esta ocasión, las lenguas extranjeras forman una única área de carácter propio.

A partir de lo mencionado en Educación Primaria, observamos cómo en el artículo 19.b, que hace referencia a la Educación Secundaria, también se expone, dentro de las capacidades que deben desarrollar los alumnos, la comprensión de una lengua extranjera y expresarse en ella de manera adecuada como una de las principales capacidades.

En su artículo 21.2, cita textualmente: “Además de las áreas mencionadas en el artículo anterior, el currículo comprenderá materias optativas que tendrán un peso creciente a lo largo de esta etapa. En todo caso, entre dichas materias optativas se incluirán la cultura clásica y una segunda lengua extranjera.” Siendo esta última opción francés o inglés.

Para la etapa de Bachillerato también hace referencia a la lengua extranjera en su artículo 26, destacando la necesidad de que el alumno de este nivel se exprese con fluidez y corrección en una lengua extranjera y dicha lengua forme parte de las materias comunes para dicho nivel educativo.

Autores como Alonso y Palacios (2005) o Barbero (2012) señalan que, en este último tercio del siglo XX, la enseñanza de la lengua inglesa fue progresando a un ritmo vertiginoso,

gracias a la evolución de las corrientes metodológicas, la introducción de nuevos recursos didácticos y la producción de una serie de libros de texto que ayudan a entender el idioma de una forma diferente.

Avanzando en este análisis legislativo, en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), se menciona que tanto en la etapa de Educación Infantil como en la de Primaria es conveniente que el alumnado adquiera de manera sólida habilidades esenciales en áreas como Lengua, Cálculo y Lengua extranjera. La Educación Primaria queda dividida de acuerdo con esta ley en 3 ciclos de dos años académicos cada ciclo, en los que se trabajan siete áreas, siendo una de ellas la lengua extranjera.

En el artículo 12, haciendo referencia a la etapa de Educación Infantil, se destaca que las administraciones públicas promoverán la incorporación de una lengua extranjera sobre todo en el último año.

Y en su artículo 15, cuando habla de las capacidades que los alumnos de Educación Primaria deben desarrollar, se afirma que el alumnado, al finalizar este nivel educativo primario debe tener adquirida una lengua extranjera, así como la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en la vida cotidiana.

Después de estas etapas primarias, de nuevo la legislación hace referencia a las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato donde aparece la lengua extranjera como área de trabajo.

Continuamos nuestro bagaje legislativo con la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. Esta disposición también fue importante en lo que concierne a nuestra investigación, ya que la LOE reafirmó la importancia de la enseñanza de idiomas extranjeros, incluido el inglés, y estableció directrices para su inclusión en el currículo.

Desde el preámbulo de la ley se hace referencia en varias ocasiones a la mejora del aprendizaje de idiomas extranjeros, que debe iniciarse desde los primeros niveles del sistema educativo. En su artículo dos, que se corresponde con los fines de la educación, se menciona como uno de ellos: “La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.” (j).

Además, en su artículo 14, referido a la ordenación y principios pedagógicos también hace hincapié de nuevo en la aproximación a una lengua extranjera en el segundo ciclo de Educación Infantil y, sobre todo, en el último año de este.

Centrándonos en Educación Primaria, dentro de los objetivos de esta etapa, mencionados en el artículo 17 de dicha ley, el “f)” dice así: Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas. Reafirmando la lengua extranjera como un objetivo principal que se debe lograr en Educación Primaria y siendo también una de las áreas de dicha etapa educativa, más concretamente la perteneciente al área “e”).

Es en esta ley cuando aparece registrada la posibilidad de añadir una segunda lengua extranjera y otra lengua cooficial, como aparece reflejado en el artículo 18.

Destacamos que, en los principios pedagógicos, más concretamente en el sexto, la legislación señala que se podrán establecer alternativas metodológicas a la hora de enseñar y evaluar la lengua extranjera con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Como en leyes anteriormente citadas, para las siguientes etapas educativas, que son Educación Secundaria y Bachillerato, también vemos que aparece la lengua extranjera reflejada a lo largo de los objetivos y áreas y que se presenta como una materia del currículum.

En esta ley, en el artículo 93, destinado al profesorado de Educación Primaria, por primera vez en su punto número 2, se menciona que el profesorado que impartirá esa enseñanza de la lengua extranjera debe tener una formación especializada para tal fin.

En cuanto a la formación permanente del profesorado, en el artículo 102.3 se dice que las Administraciones educativas promoverán la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la formación tanto en digitalización como en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en estos ámbitos.

Dentro de las medidas para los profesores de los centros públicos está la de reconocer el trabajo de los profesores que impartan sus clases en una lengua extranjera, pero esta solo hace referencia a los centros bilingües, como se cita en el artículo 105.c de esta misma ley.

También cuenta con un recurso para mejorar los aprendizajes y apoyar al profesorado en su artículo 157.d, que habla de establecer programas de refuerzo del aprendizaje de las lenguas extranjeras.

En 2013 se publicó la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Esta ley, también conocida como Ley Wert, estableció dentro del preámbulo (punto “XII”), que el

dominio de una segunda o tercera lengua extranjera es una prioridad en la educación por el proceso de globalización actual; y al mismo tiempo se considera como una de las principales carencias del sistema educativo español. En este mismo punto, destaca que la ley apoya el plurilingüismo, y menciona la necesidad de que el alumnado se desenvuelva con fluidez al menos en una lengua extranjera, siendo su nivel de comprensión oral y lectora, así como su nivel de expresión oral y escrito, un punto decisivo para el empleo profesional. Por ello, se incorpora en el currículo una segunda lengua extranjera.

En esta ocasión, dentro de las asignaturas troncales, aparece la primera lengua extranjera; y como asignatura específica, una 2º lengua extranjera. Se añade además que, la lengua cooficial o castellana sólo se utilizará como apoyo para aprender la lengua extranjera, dando prioridad a la comprensión y expresión oral de esta y estableciendo medidas, como ya aparecía reflejado en la ley anterior, para el alumnado con necesidades educativas especiales, pero incidiendo en que estas adaptaciones no se tendrán en cuenta para reducir las calificaciones obtenidas.

Para los ciclos superiores de Educación Secundaria y Bachillerato, también aparece como asignatura troncal la primera lengua extranjera y como opcional una segunda lengua extranjera.

En cuanto al profesorado, para impartir la segunda lengua extranjera, solo se pueden incorporar aquellos docentes que fueran expertos en dicha lengua y que tuvieran un dominio de esta.

Por último, en la 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), actual ley en vigor en España, también aparecen algunos cambios. En esta nueva ley, en su artículo 18.4 se menciona que, son las administraciones educativas las que podrán añadir una segunda lengua extranjera u otra cooficial.

Por otro lado, en su artículo 25 y haciendo referencia al 4º curso de Educación Secundaria, se indica en su apartado “c” que una de las materias que deberán cursar todos los alumnos será, entre ellas, la de una lengua cooficial si la hubiera y una lengua extranjera.

En cuanto a los ciclos formativos, añaden que en el grado básico y en el ámbito de comunicación y ciencias sociales se incluirá una lengua extranjera de iniciación profesional.

Y, por último, en su artículo 95, especifica que las Administraciones educativas promoverán la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la formación, tanto en digitalización, como en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en estos ámbitos.

En resumen, la inclusión del inglés en el sistema educativo español ha sido un proceso largo en el tiempo, que comenzó en la década de 1970 y continúa en la actualidad. La introducción de esta materia en el currículum nace de las demandas de la sociedad en un contexto global cambiante.

1.2 EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA LENGUA EXTRAJERA: INGLÉS

La evolución de la formación del profesorado de inglés en España ha sido notable en las últimas décadas. En sus inicios, esta formación estaba marcada por un carácter más tradicional y centrado en la gramática. En las últimas décadas, la preparación de los docentes de lengua extranjera se ha ido transformando de forma paralela a la evolución que ha sufrido la enseñanza. Como explica Barbero (2012), en el orden didáctico que surge tras las últimas décadas del siglo XX la figura del docente cambia radicalmente su tradicional rol magistral para convertirse en un “facilitador” de las actividades orientadas a desarrollar las habilidades y los conocimientos que satisfagan las necesidades del discente que, de este modo, ha de ir desarrollando una representación global del sistema (interlengua) (p.42).

Esta manera de entender la enseñanza de la lengua extranjera, desde un enfoque más comunicativo y holístico, ha favorecido que se produjeran profundos cambios en la formación de los docentes de inglés. En las siguientes páginas analizaremos estos cambios desde el último tercio del siglo XX hasta la actualidad. Se ha decidido comenzar en este periodo porque, si bien en el plan de estudios de 1950 se incluye el idioma extranjero en el octavo curso, no se contempla la formación del profesorado de lengua extranjera.

En el plan de estudios de 1967, se piensa en un magisterio más renovado que respondiera a los avances económicos, científicos y tecnológicos del momento. Como consecuencia de estos avances, los idiomas modernos experimentan un auge considerable y comienzan a introducirse en la formación del profesorado, con asignaturas como el Inglés y su didáctica (Madrid, 2012).

En el plan de estudios del magisterio de 1971 se plantea la necesidad de haber finalizado los estudios de Bachillerato para acceder a la formación docente y se eleva el rango de la titulación a un Diplomatura de tres años. En estos tres cursos aparecen asignaturas comunes, que preparaban para ejercer como maestro generalista; de especialización en un área de EGB (en el caso que estudiamos, Lengua, Literatura Española e idioma); y asignaturas optativas, cuyo fin era profundizar en las especialidades.

En cuanto al idioma, se planteaban dos opciones: inglés o francés. En los años 60, la demanda del inglés superó por primera vez a la del francés. Los diplomados en Filología Inglesa dentro de esta área cursaban tres asignaturas de inglés al año, que incluía Inglés 1, 2 y 3 (de manera obligatoria), Literatura inglesa y comentarios de textos, Literatura americana y comentario de textos y, Didáctica del Inglés, todas estas últimas optativas, con una carga horaria de 3 horas por semana. Las asignaturas de inglés de este plan de estudios constituían un 21,4% respecto a la carga lectiva total, un porcentaje de especialización alto (Madrid, 2012).

En cuanto a la formación inicial, lo que se trataba era de desarrollar en los alumnos hábitos que propiciaron la habilidad de escuchar, hablar, leer y escribir en inglés, ya que formarían parte del profesorado de EGB.

El siguiente plan de estudios (1994) se crea para satisfacer las nuevas necesidades formativas planteadas en la década de 1990, tras las reformas educativas surgidas en este periodo. La especialización de la lengua extranjera se implementa al mismo tiempo que otros 6 títulos de maestro, después de que se publicaran las directrices generales específicas para los diferentes planes de estudios que llevaban a la obtención del título universitario de maestro en dichas especialidades.

En este nuevo plan de estudios, en la especialidad de lengua extranjera se ofrecían dos lenguas diferenciadas, francés e inglés, aunque la titulación era la misma para ambas “maestro especialista en lengua extranjera”, pudiendo elegir entre una lengua extranjera o la otra. Es en este momento cuando la metodología de enseñanza cambia y empieza a basarse en una enseñanza centrada en el alumno, con principios constructivos, aprendizaje autónomo y atención a la diversidad mediante adaptaciones curriculares. Además, se plantean contenidos de 3 tipos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), que se organizan en 3 bloques (el de comunicación oral, escrita y los aspectos socioculturales). También en ese momento se desarrollan contenidos transversales y se empezará a concebir la evaluación como un proceso continuo y formativo.

Este plan de estudios fue reformado en el año 2000. La especialidad de Lengua Extranjera plantea de nuevo dos opciones: francés e inglés, teniendo que elegir el alumnado una de ellas. Cada universidad adapta el nivel de especialización de las distintas titulaciones, siendo este un motivo de disputa (Madrid, 2012).

En la segunda década del siglo XXI se plantea una nueva formación del magisterio. El plan de estudios de 2010 se diseña teniendo en cuenta las competencias profesionales que necesita el docente para desempeñarse con eficacia en su profesión.

Es a partir del documento DeSeCo de la OCDE en 2000, cuando los países, incluyendo la Unión Europea y España, reformulan los currículos escolares alrededor del concepto de competencias, buscando alinear la formación con los estándares de competencia y los perfiles de profesionales necesarios para la competitividad global.

Este plan de estudios menciona que los profesores tienen que estar formados en facultades de educación y estar preparados para el desarrollo de los alumnos en las competencias básicas del currículum de primaria y secundaria:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con El Mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Además, resulta necesario tener en cuenta las competencias transversales que debía desarrollar el profesorado y se referían a las competencias genéricas que eran comunes a la mayoría de las profesiones.

Es, además, en este momento, cuando cada universidad añade diferentes tipos de asignaturas en las titulaciones de magisterio, pero los créditos asignados a la especialidad de inglés en los planes de estudios son 30, de los cuales, 6 son para una asignatura genérica y obligatoria y los otros 24 para la mención de inglés (cuatro asignaturas de seis créditos cada una).

A esto le añadimos 8 créditos más que serían las prácticas de enseñanza en escuelas. Siendo un total de 38 créditos los que los maestros de inglés deben cursar en la actualidad, es decir, el 16% del total de los 240 que contiene el grado de primaria.

En los últimos meses, se ha planteado la necesidad de reformar los planes de estudio de los Grados en Educación, aunque no se ha llegado a un consenso sobre qué tipo de docente necesita la sociedad actual y cómo debe ser formado.

Después de hacer un recorrido por algunos de los planes de estudio del magisterio, apreciamos cómo no es hasta 1971 cuando fue introducida por primera vez la didáctica de la lengua inglesa. La formación de los docentes fue especializándose en los últimos años del siglo XX, aunque en la actualidad sigue criticándose que en los planes de estudios no se ofrece el nivel de especialización que un maestro necesita para poder impartir y participar en un programa bilingüe.

También se cuestiona si el maestro debe ser formado como un docente especialista o generalista. El problema de las especialidades no es nuevo. Ya se había planteado en 1990 (LOGSE), 2002 (LOCE) y 2006 (LOE). Este debate afecta especialmente a especialidades de primaria vinculadas con determinadas materias (Música, Educación Física, Idioma, Educación Especial y Audición y Lenguaje) (Serrano et al., 2007). Este debate entre “especialistas” y “generalistas” nos sigue acompañando hasta la actualidad, generando grandes discrepancias en la formación del profesorado, que también se encuentra condicionada por las vías de acceso a la profesión.

Como hemos podido ver en las líneas anteriores, la formación del profesorado de inglés en España ha pasado por diferentes momentos y debates. En la actualidad se sigue cuestionando si los planes de estudio dan respuesta al modelo de docente que se necesita en la escuela.

CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este segundo capítulo, vamos a desarrollar el estado de la cuestión de este TFG. Según Codina (2018), el estado de la cuestión es el producto resultante de una revisión bibliográfica sobre nuestro objeto de estudio.

2.1. FASES PARA LA REALIZACIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para esta revisión nos basaremos en las fases propuestas por Grant y Booth (2009): búsqueda, evaluación, análisis y síntesis.

Fase 1. Búsqueda

En esta primera fase exploramos varios descriptores de búsqueda, formados por palabras clave de nuestro trabajo: “maestros de inglés”, “recorrido de la enseñanza del inglés”, “enseñanza inglés historia”, “métodos enseñanza inglés” y “formación y práctica maestros inglés”.

Para explorar estos descriptores, utilizamos las bases de datos académicas más importantes a nivel científico, como: Scopus, Web of Science (WOS), Dialnet, Índices del CSIC y Teseo. Estas bases de datos fueron escogidas porque, como explica Codina (2018), proporcionan un marco de trabajo riguroso para dichas revisiones bibliográficas. Codina (2020), también destaca que estas bases de datos son importantes en el ámbito de las Ciencias Sociales y tienen gran interés científico.

Después de la exploración, finalmente, elegimos el descriptor: “formación y práctica maestros inglés”, ya que fue el que más se ajustaba a nuestra investigación y más relación directa tiene con el tema del trabajo.

Hemos optado por utilizar el descriptor en español ya que los resultados obtenidos en inglés no guardaban relación con la historia de la educación española, aspecto esencial en nuestro estudio.

Después de realizar la búsqueda del descriptor en las bases de datos se obtuvieron un total de 378 resultados (Tabla 1).

Tabla 1.

Resultados del descriptor “formación y práctica maestros inglés” clasificados por bases de datos

Base de datos	Total	Artículos	Tesis	Libros	Capítulos	Fecha
Scopus	170	131	-	16	12	2005-2024
Web of Science	20	20	-	-	-	2004-2022
Dialnet	175	85	70	5	15	1997-2024
Índices CSIC	13	13	-	-	-	1998-2020
Teseo	-	-	-	-	-	-
Totales	378	249	70	21	27	1997-2024

Fuente: elaboración propia

Las bases de datos que más documentos contienen en relación con nuestro estudio son Scopus y Dialnet, destacando Dialnet como la base de datos que más investigaciones nos ofrece. El formato de publicación más utilizado son los artículos de revista.

Fase 2. Evaluación

Tras la lectura de los resultados hicimos una selección de los mismos. Utilizamos, para ello, los criterios que se establecen en la Declaración PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010), destacando algunos de ellos como son:

- Facilitar un resumen estructurado que incluya la mayor información del texto posible.
- Describir las fuentes de información que nos proporcionan los datos necesarios para nuestra investigación.
- Proporcionar una interpretación general de los resultados en el contexto de otras evidencias, así como las implicaciones para la futura investigación.

Después de aplicar estos criterios y buscar investigaciones que se relacionaran con nuestro estudio, seleccionamos 22 investigaciones, que están contextualizadas entre los años 1997 y 2024.

Fase 3. Análisis

Posteriormente, procedimos a la lectura y el análisis de leer los documentos y resumimos brevemente de qué trata cada uno de ellos. Para hacer esta revisión hemos organizado las lecturas en 3 grupos: formación inicial, prácticas educativas y docentes y formación permanente, que coinciden con los objetivos de nuestro estudio.

a) Formación inicial

En este eje, como mencionan Sanz-Trigueros et al., (2023) se muestran desequilibrios entre las competencias profesionales recibidas en la formación inicial por parte de los docentes y las competencias profesionales; por ello, los autores sugieren ajustes para mejorar dicha formación de los docentes. Esto mismo menciona Ortega (2017), explicando que es necesario tener en cuenta factores legislativos, económicos, educativos, lingüísticos, culturales y sociales para adaptar esas competencias profesionales. Además, Chamorro et al., (2022), afirman que en la formación inicial no se ve reflejada la complejidad que entraña la preparación de los docentes.

Trigo et al., (2021) destacan que hay una discrepancia entre los niveles alcanzados en las pruebas realizadas en la formación inicial y los requisitos mínimos exigidos, surgiendo la necesidad de mejorar la competencia en lenguas extranjeras de los docentes.

Pineda y Sanz (1997) ya aportaban en el siglo pasado unos objetivos para mejorar las competencias de los maestros en formación de inglés, hablando de la necesidad de ampliar las situaciones de enseñanza/aprendizaje y fomentar la “investigación/acción”.

Jover et al., (2016) destacan la introducción de la mención bilingüe por algunas universidades y hablan de cómo esta mención mejora las competencias profesionales de los docentes. Al mismo tiempo plantean si no sería necesaria dicha formación para todos los maestros de educación primaria, por el momento de globalización en el que nos encontramos.

b) Prácticas educativas y docentes

Lucero y Cortés (2021) indican que, la practica pedagógica contiene aspectos académicos, profesionales y experienciales que configuran las tareas y roles establecidos para los estudiantes-profesores.

Barrios (2004), afirma que existe una relación directa entre la manera de enseñar de los docentes y lo que enseñan. Aguirre-Garzón et al., (2023) explican que los docentes construyen la identidad profesional en su práctica. Haciendo referencia a esta idea, Casado (2016) también menciona que los estudiantes de magisterio viven y construyen su identidad docente y su conocimiento práctico durante sus prácticas de enseñanza, sobre todo en la enseñanza de inglés; y Arteaga (2022), indica cómo hay aspectos relevantes que se reflejan en la práctica docente de los maestros de inglés.

López (2020) dice que es necesario proporcionar un espacio para que los maestros puedan reflexionar sobre su práctica, fomentando así el compromiso y la responsabilidad en su desarrollo profesional.

Periñán et al., (2022), analizan factores específicos que influyen en las creencias de futuros maestros de inglés sobre su práctica pedagógica, destacando la importancia de agendas curriculares, reflexivas y colaborativas para enriquecer la formación de dichos maestros.

Medina y Bohórquez (2020), revelan que, existe una tendencia a moldear las prácticas según ideales de generaciones fijas y estas influyen en acciones pedagógicas.

Castañeda-Trujillo y Aguirre-Hernández (2018) resaltan la idea de que las reflexiones de los futuros maestros sobre la práctica pueden ser valiosas para los programas de la formación docente en idiomas.

c) Formación permanente

Gómez (2011) expone la importancia de los programas de educación de docentes, así como su desarrollo profesional. Fernández-Viciano y Fernández-Costales (2019) explican que una forma esencial de formación permanente es la de investigar de manera constante. Además, Gil (2013), habla de experimentar nuevas técnicas y recoger las que ya han sido utilizadas para intentar renovar, en la medida de lo posible, la formación inicial y vincularla con la formación permanente, para lograr dar la importancia necesaria a esta última.

Baracaldo (2019), explica cómo los maestros, gracias a la formación permanente, han ido introduciendo la tecnología en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Fase 4. Síntesis

Haciendo una breve síntesis de resultados, hemos percibido que existen estudios sobre nuestro objeto de investigación, que trabajan, por un lado, la formación del profesorado de inglés y, por otro, su práctica.

No hemos encontrado investigaciones que unan ambos conceptos y que, además, exploren de forma longitudinal la formación y la práctica docente de los maestros de inglés en España desde el último tercio del siglo XX hasta la actualidad. También es importante señalar que son pocos los estudios que toman en cuenta los testimonios de los propios docentes para estudiar estas cuestiones. Estas conclusiones hacen que la propuesta que presentamos sea innovadora y relevante.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En este capítulo, compartimos con el lector los detalles acerca del diseño de nuestra investigación. La metodología de investigación constituye el marco que guía nuestro estudio y la forma en que buscamos dar respuesta a nuestra pregunta de investigación.

En el contexto de la presente investigación, adoptamos el modelo de investigación cualitativo. La principal herramienta utilizada para recopilar datos relevantes son las entrevistas biográficas. La elección de este enfoque y método se fundamenta en la búsqueda de una comprensión profunda de las experiencias, percepciones y significados atribuidos por los participantes al tema investigado. De este modo, nuestro objetivo es obtener una visión contextualizada y comprensiva del fenómeno de investigación.

A continuación, proporcionaremos una fundamentación teórica que respalda la elección de este tipo de investigación para nuestro TFG.

3.1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Según Urbina (2020), la investigación cualitativa se define como un modelo de investigación que nos permite comprender un fenómeno a partir de elementos sociales específicos. Esta, surgió con el fin de interpretar los fenómenos humanos (Meneses et al. 2019). Guerrero (2016), señala que los investigadores que emplean el método cualitativo buscan comprender una situación social en su totalidad, considerando sus propiedades y dinámica.

En términos generales, la investigación cualitativa busca conceptualizar la realidad a partir de la información obtenida directamente de la población o las personas que participan en un estudio. Taylor y Bogdan (1986) afirman que este tipo de investigación tiene unas características básicas que son las siguientes:

1. Esta forma de investigación es inductiva, debido a que los científicos generan nuevo conocimiento a partir de patrones observados en los datos. Los estudios cualitativos suelen comenzar con preguntas amplias.
2. El investigador adopta una perspectiva holística al considerar a las personas y situaciones como un todo indivisible.
3. El investigador es consciente de la influencia que puede ejercer sobre aquellos que estudia.
4. Al permitir la observación y análisis de cómo los miembros de un grupo ven, sienten, experimentan y comprenden el mundo, esta metodología resulta naturalista e interpretativa.

5. Es abierta, porque todas las perspectivas son válidas para lograr un entendimiento más profundo.
6. Es humana, dado que respeta la privacidad y la individualidad de las personas entrevistadas.

Algunos autores mencionan que en este tipo de investigación se siguen una serie de fases o etapas. Herrera (2017) identifica cinco:

1. Definición del problema: en esta fase, se trata de identificar y delimitar el tema de estudio. Es crucial formular preguntas que guíen el objetivo de la investigación.
2. Diseño del trabajo: la estructura principal de cualquier investigación se establece en esta etapa, destacando la flexibilidad como una característica clave. Tareas como la elaboración de un calendario, la asignación de espacios y compromisos de actuación, así como la creación de un programa de trabajo y un esquema teórico explicativo, son parte de este proceso.
3. Recogida de datos: en esta fase, el investigador busca responder al objetivo de la investigación recopilando datos que le permitan alcanzar esa respuesta. Se emplean diversas técnicas, como la observación, la entrevista en profundidad, el grupo focal o el análisis de contenido, entre otras.
4. Análisis de datos: en esta fase se lleva a cabo un análisis minucioso de los datos recopilados para desentrañar los puntos de interés en los testimonios o comportamientos. Posteriormente, se extraen categorías, subcategorías y temas relevantes.
5. Informe: en esta fase, se describe y especifica la información analizada a través de las categorías previamente identificadas. Este proceso otorga significado a los datos recopilados y ofrece respuestas a las preguntas de investigación.

Por último, es importante señalar que, en este tipo de investigación, la ética resulta ser una cuestión prioritaria. Cerrillo (2009) explica que la investigación cualitativa tiene uno de sus puntos fuertes en el anclaje ético. Al registrar los discursos de los sujetos, darle voz a los que de corriente no la tienen y transmitir sus vivencias, podemos sensibilizar y poner en contacto la experiencia humana de los investigados, los investigadores, y, en general, quien lea nuestras obras.

3.2. MÉTODO BIOGRÁFICO-NARRATIVO

El método biográfico-narrativo es, según Bassi (2014), un método cualitativo que se diferencia de otros métodos porque permite abordar y comprender la realidad social con detalle y profundidad, concediendo un lugar privilegiado al informante.

El enfoque biográfico-narrativo, según Connelly y Clandinin (1995), permite sumergirse en las complejas interacciones que las personas llevan a cabo diariamente, dentro de un contexto temporal y espacial, dando forma a su identidad individual y social. Además, facilita la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales.

Bolívar (2002) sitúa la investigación biográfica y narrativa en el marco de la revolución hermenéutica de la década de 1970 en las Ciencias Sociales. En este contexto, destaca la importancia de la experiencia personal y la construcción social de la realidad como elementos centrales de la investigación. La conexión del método con la revolución hermenéutica, según el autor, añade una capa adicional de significado al destacar la importancia de la interpretación y el significado atribuido por las personas involucradas, siendo este enfoque subjetivo necesario para la construcción social de la realidad.

El método biográfico-narrativo, según Rosario (2019), se enfoca en la experiencia de los individuos y tiene una naturaleza narrativa. A través del relato, se posibilita explorar los pasajes de la memoria en diferentes momentos y lugares (p.233).

El impacto de este enfoque en la investigación y la formación docente es destacado por Porta, et al., (2014) cuando detallan que la elección del enfoque biográfico-narrativo potencia la posibilidad de entender y generar transformaciones en el pensamiento y las prácticas de quienes investigan, así como en los sujetos que participan con sus relatos.

Además, como mencionábamos, comprender las historias individuales puede tener un impacto transformador tanto en los investigadores como en los educadores. Este enfoque no solo enriquece la investigación, sino que también puede cambiar las prácticas educativas porque aporta una perspectiva crítica de la tarea del docente (Rosario, 2019).

El contacto con otras narrativas docentes nos permite entender qué permanece en la formación y la práctica profesional; y reflexionar sobre los cambios producidos desde la experiencia (Porta y Yelaide, 2014; Sonlleve et al., 2020).

Además, Mabesoy (2020), resalta la importancia de conocer los caminos vividos por los profesores para comprender plenamente los factores que influyen en su labor docente y cómo estos moldean su identidad dentro del aula. Se sostiene que las situaciones vividas por los

maestros son fundamentales para comprender cómo interactúan con su entorno y cómo esas vivencias se convierten en la base de su conocimiento y aprendizaje futuro. Reflexionar sobre las experiencias pasadas permite a los docentes replantear y otorgar nuevos significados a lo experimentado.

En resumen, estos párrafos nos ayudan a comprender y apreciar la importancia del método biográfico-narrativo en la investigación educativa. La capacidad de este enfoque para capturar la complejidad de las experiencias individuales y su impacto en la educación.

3.2.1. La recogida de datos biográficos

Dentro del método biográfico-narrativo se utilizan diversas estrategias e instrumentos para la recogida de datos biográficos. Bolívar et al. (2001), señalan algunos de ellos como historias orales, anales y crónicas, relatos de familia, fotografías y artefactos personales, entrevistas, diarios, escritos autobiográficos, cartas, conversaciones o notas de campo.

Dorel (2000) hace una comparativa entre algunos de estos instrumentos, considerados los más utilizados en este tipo de investigación, hablamos de autobiografías, biografías, historias de vida y relatos de vida.

Tabla 2.

Definiciones autobiografía, biografía, relato de vida e historia de vida.

Autobiografía	Biografía	Relato de Vida	Historia de vida
El protagonista es quien narra la historia de su propia vida. Son representaciones de su vida.	Se narra la vida del protagonista en tercera persona y mediante elaboración externa.	Es relatar mediante entrevistas biográficas la vida del protagonista (o un aspecto concreto de esta),	Se trata de redactar un texto sobre lo que esa persona ha vivido mediante un desarrollo con progresiones y regresiones sobre la vida de este.

Fuente: Elaboración propia.

3.3. ¿CÓMO HEMOS CONSTRUIDO NUESTRA INVESTIGACIÓN?

Nuestra investigación tiene como principal objetivo estudiar la biografía de tres maestras (de diferentes edades) de educación primaria especializadas en lengua inglesa, con el fin de comparar sus experiencias formativas y su práctica profesional.

Para realizar esta investigación nos hemos decantado por utilizar relatos de vida. Como explica Bertaux (2005), el relato de vida es el resultado de una forma peculiar de entrevista, la entrevista narrativa, en la que un investigador pide a una persona que le cuente toda su experiencia o parte de la misma con fines de investigación.

Para realizar este estudio hemos seguido una serie de fases, siguiendo a Cornejo et al., (2008):

1. Antes de la recolección

En esta etapa, debemos centrarnos en los aspectos relativos a la pregunta de investigación, es decir: ¿Qué diferencias existen en la formación de docentes de la especialidad de inglés de diferentes generaciones en España y cómo afecta esta formación a la práctica docente en el aula? Además, debemos hacer hincapié en qué incluye el tema y el foco de este. También es importante ir configurando un perfil de participante, en nuestro caso profesionales de inglés de distintas generaciones que hayan trabajado o trabajen en centros públicos; y un borrador con los aspectos esenciales de la recolección.

2. Contactos, negociaciones, contratos

Los participantes: es necesario tener en cuenta qué participantes vamos a seleccionar. Elegimos nuestros perfiles en función de nuestro objetivo principal de investigación. Las participantes de este estudio son 3 maestras de educación primaria con especialidad en inglés. Sus edades son diferentes, como también lo son sus perfiles: Maricarmen, que recientemente se jubiló con 63 años, se ha dedicado a la enseñanza del inglés, tanto en educación primaria como en educación para adultos en la ciudad de Segovia. Rocío tiene 47 años y se dedica actualmente a enseñar inglés en un colegio público de la misma ciudad; y, la última participante, Sandra, tiene 34 años y lleva ejerciendo pocos años como maestra de inglés en un colegio público segoviano.

El consentimiento de los participantes: antes de realizar las entrevistas, informamos a los participantes que sus testimonios serían utilizados para la elaboración de un TFG. También firmamos un consentimiento informado (Anexo I), con el fin de que los datos recogidos en la entrevista pudieran ser publicados.

La recolección de los relatos, las entrevistas: para la realización de este TFG, hemos utilizado una técnica de recogida de información que es la entrevista. La entrevista es una de las técnicas de investigación cualitativa más antiguas (Pérez, 2005). Se trata de una conversación en la que interactúan dos seres humanos, siendo uno el entrevistador y otro el

entrevistado (Ander-Egg, 1982). El entrevistado muestra su propio interés por responder a las preguntas sobre su vida al mismo tiempo que reflexiona sobre ella (Bertaux, 1985).

En cuanto al procedimiento de las entrevistas, antes de comenzar con las entrevistas, escribimos todas las preguntas que podían surgirnos sobre el tema, después fijamos un número de preguntas aproximado y las dividimos en bloques en función del tipo de pregunta que fuera (Anexo II). Una vez que teníamos nuestras preguntas, el siguiente paso fue contactar con las entrevistadas. Este paso tuvo bastantes complicaciones. Entre ellas, nos encontramos con problemas a la hora de encontrar personas que respondieran a los perfiles que nos habíamos planteado y también otros relacionados con la recogida de los datos, pues en el momento de realizar el trabajo de campo, parte de este se tuvo que llevar a cabo de forma virtual, pues la entrevistadora se encontraba realizando el Prácticum en Malta, teniendo que hacer algunas modificaciones a su regreso.

A continuación, planificamos la cantidad de encuentros que íbamos a tener con cada maestra, la duración de estos y cada cuánto tiempo se realizarían. Planificamos las sesiones por semanas y cada testimonio fue recogido en 1 semana por entrevistada. Llevamos a cabo tres encuentros semanales con cada maestra, utilizando cada uno de estos encuentros para profundizar sobre las preguntas de los bloques planteados. Para la primera sesión comenzamos con los bloques I y II, en la segunda grabamos las respuestas del bloque III y en la última sesión, el bloque IV. Todos los encuentros se llevaron a cabo entre agosto y diciembre de 2023.

Para realizar las entrevistas, utilizamos un ordenador portátil para poder seguir el orden de las preguntas que se iban a llevar a cabo y un móvil, a modo de grabadora de voz, para más tarde transcribir las entrevistas.

Una vez grabada cada entrevista, dimos comienzo a las transcripciones de estas (contando con un total de 32 páginas como se puede observar en el anexo II).

3. El análisis de los relatos

Para este análisis, primero leímos de forma individual cada entrevista y después fuimos buscando puntos comunes, observando las diferencias y semejanzas encontradas en cada testimonio. Decidimos clasificar la información en tres categorías, que coinciden con los objetivos de la investigación: formación inicial, práctica profesional y formación permanente. Dentro de ellas hay varios temas. Este análisis es emergente y parte de los propios testimonios y preguntas de investigación (Sonllewa, 2018).

4. Discusión

Presentamos la información de las entrevistas en dos capítulos; uno es biográfico y lo hemos titulado “Vidas narradas”, con el fin de conocer, en un primer momento, la experiencia personal de cada entrevistada. Otro capítulo está destinado a analizar, a través de las categorías mencionadas con anterioridad, los aspectos esenciales de la formación y la práctica de las maestras. Es importante señalar que el primer capítulo se redacta en tercera persona y el segundo se sirve de extractos de las propias entrevistas.

3.4. CÓDIGOS ÉTICOS SEGUIDOS EN EL ESTUDIO

En cuanto a los códigos éticos que hemos seguido para realizar este trabajo mencionamos siguientes:

- Todas nuestras entrevistadas han sido informadas de los fines de esta investigación y de las grabaciones de las entrevistas, con el fin de que se puedan publicar sus testimonios en este TFG.
- Además, se ha firmado un consentimiento con cada una de ellas, por el cual se garantizan sus derechos de intimidad e integridad.
- Se han eliminado del texto final todos aquellos datos que vulneran la intimidad de las participantes y se ha procurado mantener el anonimato en los testimonios.
- Se han realizado devoluciones de las transcripciones de las entrevistas para que las protagonistas pudieran modificar o eliminar aquello que consideraran conveniente.
- Se ha decidido que los anexos de este trabajo, que contienen las transcripciones literales de las entrevistas realizadas no se publiquen en el repositorio, para proteger la información que contienen.
- Se ha tratado de ser fiel a los testimonios en el informe final.

Estos criterios éticos han sido muy importantes para nosotros a lo largo de este estudio.

CAPÍTULO IV. VIDAS NARRADAS

En este cuarto capítulo, presentaremos una breve biografía de las protagonistas de este TFG. Para llevar a cabo este capítulo, fue necesario, además de realizar las entrevistas, conocer personalmente a las entrevistadas. Por ello, en el transcurso de algunas semanas en las que se llevó a cabo esta investigación, nos sumergimos en las trayectorias de las maestras y en sus recuerdos. A través de sus relatos, exploraremos los hilos que han dado forma a sus identidades como maestras.

Maricarmen, maestra de inglés jubilada

Maricarmen nació en Segovia en 1962. Creció en una familia tradicional, su padre era fontanero y su madre ama de casa. Comenzó sus estudios en un colegio público de su ciudad natal. De aquella época aún tiene recuerdos de algunos de sus maestros por sus diferentes personalidades y por el trato que recibió por su parte en clase.

De su etapa escolar recuerda que le dedicaba bastantes horas a la realización de tareas y los sábados asistía a clases impartidas en el colegio. La escuela para ella fue una experiencia muy enriquecedora además de agradable ya que, sus maestros eran muy cercanos y familiares.

En octavo curso comenzó a estudiar la asignatura de inglés, coincidiendo estos estudios con la llegada de la Ley General de Educación (LGE). Gracias a que tuvo una buena maestra de referencia en la asignatura de inglés, empezó a sentir curiosidad e interés por dicho idioma. Aún recuerda cómo eran sus aprendizajes en dicha asignatura y lo que supuso para ella empezar a aprender este idioma desconocido.

La experiencia formativa en el instituto fue un tanto diferente, no sólo porque tuvo que separarse de sus compañeras de escuela, sino también por los profesores, las normas, el sistema de trabajo... Además de que, el instituto al que ella asistió era sólo femenino.

Cuando terminó la formación secundaria eligió estudiar magisterio. A ella le hubiera gustado estudiar la carrera de filología inglesa, pero se decidió por el magisterio porque esta titulación de inglés no estaba presente en Segovia y no se sentía cómoda saliendo de su ciudad para cursarla. Su familia apoyó su decisión.

En cuanto, a la formación inicial, para ella fue demasiado teórica y no le permitió prepararse suficiente para el futuro profesional. Cuando recuerda cómo fue su formación en inglés a lo largo de la carrera explica que esta también era muy teórica y no le permitió aprender recursos para llevar después a la práctica.

Al terminar la carrera, decidió estudiar oposiciones. Aprobó la oposición como maestra con 21 años. Su experiencia laboral comenzó en Toledo y cuando tuvo la oportunidad, regresó a Segovia, ciudad en la que ella quería realmente residir y trabajar. A lo largo de su carrera ha impartido clase en Primaria, Infantil y Educación de Adultos.

A lo largo de los años, la protagonista ha compartido su interés por la enseñanza con su marido, también maestro de inglés. Con él ha colaborado en enseñanzas y formación.

En cuanto a la práctica, la protagonista explica que, precisamente, donde más ha aprendido a ser mejor docente ha sido en el contacto con otros compañeros. A lo largo de su trayectoria profesional ha vivido un cambio notable en las formas de enseñar y aprender el inglés, sobre todo por la introducción de las TIC en el aula, a pesar de que ella ha seguido manteniendo sus métodos hasta la jubilación, en el año 2023.

Rocío, 47 años, maestra de inglés en activo

Rocío nació en 1976, en un pueblo de Segovia, ciudad en la que se crió con sus padres y su hermano pequeño. Estudió en un colegio rural agrupado, influyendo esta experiencia en su forma de entender la educación en la actualidad.

En sus primeros años de escolaridad, no cursó inglés. A partir de los 12 años empezó a despertar su interés por el idioma, cuando empezó a cursar la asignatura en el colegio. Sus padres apenas tenían conocimientos sobre el inglés, pero le ayudaron a tener recursos que pronto la ayudarían en su preparación para el dominio de este idioma.

En su etapa educativa tuvo varias experiencias que la pusieron en contacto con el inglés. Fueron estas experiencias las que le ayudaron, en el año 2001, a decantarse por el estudio del Magisterio con especialidad en este idioma. Su formación inicial la realizó en una universidad pública de Madrid y para ella fue una experiencia a nivel académico muy buena. Tuvo la oportunidad de realizar sus prácticas en la capital madrileña, en un colegio privado, lo que la permitió comparar la “gran ciudad” con la educación que ella había recibido previamente.

Cuando recuerda esta formación recibida, especialmente en la universidad, explica que, principalmente se basaba en el aprendizaje memorístico de reglas gramaticales, por lo que, en la carrera no aprendió muchos recursos que pudiera utilizar en el aula.

Comenzó a trabajar como maestra de inglés a los 27 años. Primero trabajó en un colegio privado de la comunidad de Madrid hasta que aprobó la oposición al cuerpo de maestros a los 30 años y empezó a trabajar en centros públicos. Las experiencias en ambos tipo de centros, le

ayudaron a percibir diferentes formas de enseñar el inglés. A partir de estas experiencias fue ajustando su propio método, más activo.

Además, explica que su interés es que todos los alumnos consigan alcanzar unos objetivos mínimos en el idioma y valoren la importancia de la lengua extranjera en sus vidas. Para ello, argumenta que la formación permanente es fundamental, ya que le permite conocer nuevos recursos y estrategias de trabajo. Además, habla de la importancia de plataformas en línea con las que aprender y formarse de manera continua.

El reciclaje profesional también lo centra en conocer las últimas tendencias y enfoques en la enseñanza de la lengua extranjera (inglés) a través de su participación en talleres y cursos a nivel regional y nacional. Además, también ha participado en proyectos comunitarios y actividades extracurriculares relacionadas con la enseñanza de inglés, que siempre le aportan nuevos puntos de vista y recursos válidos para introducirlos en las aulas en las que imparte el idioma.

Sandra, 34 años, 3 años de experiencia como maestra de educación primaria

Sandra es una maestra de Educación Primaria que nació en el año 1989 en Salamanca. Su familia está formada por sus padres y su hermano, siendo este último también profesor. Estudió en un colegio público del centro de Salamanca, donde cursó sus estudios desde Infantil hasta Secundaria. De estos años, destaca a muchos de sus compañeros y algunos de sus profesores debido a la atención recibida en momentos de dificultades.

Sandra tuvo la oportunidad de comenzar estudios en inglés a los 6 años, nada más comenzar la Educación Primaria. La lengua extranjera estaba integrada en el currículum y le permitió tener la primera toma de contacto con el idioma desde la infancia.

A los 12 años, el cambio de la Primaria a la Secundaria fue muy significativo para ella, no solo en lo personal sino en lo académico. En este momento pudo observar que las tareas cada vez eran más y de con mayor nivel de dificultad. Por otro lado, aunque la asignatura de Inglés en secundaria era repetitiva y no la recuerda de forma muy formativa, dice que le ayudó a comprender mejor el idioma y su importancia.

Al terminar el instituto no tuvo clara su vocación, pero después de realizar la selectividad, decidió decantarse por los estudios de magisterio de Educación Infantil. Una de las motivaciones de la protagonista por la profesión docente tiene que ver con las relaciones familiares, más concretamente por su hermano mayor, que le sirvió como modelo de

referencia en el Magisterio, siendo este vínculo esencial para decantarse profesionalmente por el magisterio.

Más tarde, por las demandas del sistema de oposición, fue generándose un perfil con mención en inglés porque era la mención que más salidas profesionales tenía. Esta formación la vivió con especial interés, pues era mucho más práctica y didáctica.

Aprobó la oposición hace tres años y lleva ejerciendo desde entonces como maestra de educación primaria y especialista de inglés.

Cuando tuvo que ejercer en un centro como maestra de educación primaria, percibió la falta de recursos que había aprendido para la enseñanza. Tanto la formación en el periodo de prácticas, como sus experiencias en campamentos y como educadora infantil en una guardería de Londres (trabajo previo a la incorporación a la enseñanza) no le habían aportado recursos suficientes, algo que para ella fue significativo.

Esta falta de conocimiento ha tratado de suplirla con formación permanente. Menciona que, para ella, este tipo de formación resulta muy importante para desempeñarse como docente.

En sus lecciones trata de integrar la innovación, así como de ofrecer recursos interactivos para mejorar el aprendizaje del alumnado. Para ella, una de las cosas que más importancia tiene es que sus estudiantes sean capaces de entender que el inglés no es una simple asignatura y que deben darle la importancia que se merece, porque en su día a día pueden necesitarlo en cualquier ámbito, no sólo en el educativo.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo llevaremos a cabo un análisis de los relatos de las tres maestras que han sido entrevistadas para la realización de este TFG. Para llevar a cabo este análisis, seguiremos las categorías planteadas en el apartado metodológico, que dan respuesta a los objetivos de la investigación.

5.1 FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA

En esta primera categoría vamos a analizar, desde las biografías de nuestras entrevistadas, la formación inicial que recibieron durante su educación infantil, primaria, secundaria y universitaria, para más tarde observar cómo ha influido en su trabajo como maestras de educación primaria en inglés.

Gracias a los perfiles que hemos entrevistado, también podremos analizar la formación que se ha recibido con respecto a la especialidad de lengua extranjera (inglés) desde finales del siglo XX en España.

5.1.1 Primeras experiencias formativas en inglés

A continuación, destacaremos algunas de las respuestas aportadas por las entrevistadas sobre su formación en inglés antes de comenzar la carrera.

Las tres maestras reconocen haber aprendido inglés a lo largo de su escolaridad, sin embargo, el momento en el que inician el aprendizaje de esta lengua extranjera es diferente. La maestra de más edad explica que esta asignatura fue cursada en los últimos cursos de su escolaridad y como complemento de su formación.

Sí, claro, sí, era un colegio en el que se estudiaba inglés. Lo que no recuerdo desde qué curso, no sé si desde octavo... Incluso íbamos los sábados a clase y hacíamos como clases complementarias. Teníamos un librito de historietas, de historietas en inglés y trabajamos en esas historietas. Eran pequeñas historietas... Tengo que tener por ahí el libro. (Maricarmen, 63 años)

La maestra de 47 años afirma haber empezado a aprender inglés un poco antes, a los doce años. En su testimonio se aprecia los problemas que tiene aprender el idioma extranjero en edades tardías.

Empecé a estudiar inglés cuando tenía unos de 12 años. Fue una experiencia interesante, pero tengo que decir que al principio no me gustaba mucho. Era un idioma nuevo y me costaba trabajo entenderlo y pronunciarlo. (Rocío, 47 años)

A diferencia de las dos protagonistas anteriores, la maestra más joven afirma que la lengua extranjera estuvo presente desde el comienzo de su escolaridad obligatoria y en su narración muestra el gusto que sentía por el aprendizaje del inglés en los primeros niveles.

Sí, en la etapa de primaria. Era una asignatura que me gustaba en esa primera toma de contacto con el colegio. (Sandra, 34 años)

Este aprendizaje del inglés parece darse solo a través de la educación formal. Solo una protagonista afirma haber realizado actividades extraescolares de lengua inglesa.

Comencé tarde, pero, sí, asistí a clases extraescolares de inglés durante algunos años. Estas clases fueron una parte importante de mi aprendizaje, ya que me ayudaban a controlar más el idioma. (Rocío, 47 años)

Esta presencia del idioma se hace más notable en la etapa de educación secundaria, en la que trabajan inglés, principalmente, a partir de un libro de gramática.

Pues no lo sé, pero vamos que las tareas que nos mandaban, que eran bastantes, pues oye, tenía que hacer las tareas y, además, claro, los sábados, o sea, que yo no sé cuántas clases teníamos a la semana, puede que tuviéramos dos clases a la semana, o 3... Ya no lo recuerdo, pero los libros que los tengo todavía allí arriba, en el trastero, eran preciosos, de verdad que tenían muchos ejercicios así en hojas azules y nos los mandaban y los teníamos que hacer todos. O sea, que fíjate. (Maricarmen, 63 años)

Esta primera respuesta de la maestra que ya se encuentra jubilada, hace referencia a que la enseñanza del inglés se hacía, principalmente, mediante ejercicios escritos.

Al preguntar concretamente por el profesorado de inglés en secundaria y sobre las clases nos contestan:

Era casi todo lectura y lectura, traducción del inglés al castellano, contestar a las preguntas, las estructuras nuevas, ¿sabes? Del listening, pues impuesto, lo que hacíamos era escuchar en inglés al profesor y repetir lo que él decía. (Maricarmen, 63 años)

A lo que podemos añadir la respuesta de la maestra de 34 años:

Recuerdo que eran muy mecánicas. Hablábamos y escribíamos muy poco. En los primeros cursos nos dedicábamos sobre todo a hacer listas interminables de vocabulario, que nunca aplicábamos. Trabajábamos algo de listening, y, sobre todo, hacíamos gramática, que de nuevo era poco aplicable en la práctica.

Llegamos a la conclusión de que, a pesar de haber bastante diferencia de edad entre una maestra y otra, ambas aprendieron inglés de forma similar.

La otra maestra, sí menciona en su testimonio algo diferente: "...Siempre nos animaba a hablar en inglés en clase y a explorar la cultura anglosajona a través de la literatura y películas." (Rocío, 47 años). Esta forma de aprender inglés no se percibe en los otros testimonios.

Su perspectiva sobre la educación secundaria es diferente a la primaria. Las tres protagonistas explican que este nivel fue menos motivante y diferencian entre asignaturas de mayor y

menor dificultad. “Bueno, pues menos agradable que la escuela, pero bueno, tampoco malo. Algunas asignaturas como el latín eran duras, la física y la química, ¿sabes? Y eso, pero bueno, tampoco teníamos un profesor de inglés muy divertido.” (Maricarmen, 63 años).

Estas primeras experiencias formativas en lengua inglesa fueron significativas para las tres profesionales. Ambas se decantaron por estudios de Magisterio en su etapa universitaria.

5.1.2. Motivaciones para comenzar la carrera de magisterio y vivencias en la formación inicial

Para continuar con el análisis de datos, nos vamos a centrar en este apartado, en un primer momento, en analizar las motivaciones que estas maestras manifestaron en las entrevistas a la hora de elegir la profesión docente. De las dos maestras que aún siguen ejerciendo, la más joven (Sandra, 34 años) nos dice que no tuvo la profesión clara desde el principio, sino que, “Terminado el bachillerato y la selectividad, no tenía nada claro lo que quería estudiar, pero al final me decidí por estudiar magisterio”; otra participante expone algo similar

No tuve muy claro desde el primer momento que quería estudiar magisterio. Fue una decisión que tomé después de explorar varias opciones. Sin embargo, una vez que comencé a estudiar magisterio, me di cuenta de que era la elección adecuada para mí. (Rocío, 47 años)

Maricarmen, la maestra ya jubilada detalla que su elección vino motivada por el contexto de residencia: “Bueno, yo hubiera querido hacer Filología inglesa, pero me tenía que ir a Madrid y me asustaba un poco. Entonces, pues bueno, decidí hacer magisterio.”

La percepción que tienen las tres maestras en relación con la preparación profesional recibida en esta formación inicial es similar.

Pues, la verdad, que en la Universidad en sí no te preparaban para nada. A la hora de dar clase, pues eso, mucha teoría. Las matemáticas muy teóricas, la literatura muy teórica, el inglés muy teórico...Pero cuando llegas a ejercer, pues es cuando realmente descubres todo, sí. Ahí es donde tienes que espabilar, porque, o sea, de la carrera no puedes aplicar nada. Las tablas te las da la edad, la experiencia y el día a día, el estar en la escuela. (Maricarmen, 63 años)

Las tres maestras afirman haber aprendido bajo metodologías tradicionales y poco motivadoras.

La educación en aquellos momentos era diferente de la actual. Las aulas eran más tradicionales, con pizarras y tiza. La tecnología no destacaba por aquel momento. (Rocío, 47 años)

Por otro lado, tras tomar la decisión de estudiar magisterio, otra de las motivaciones por continuar con esta carrera fue el conocer y seguir el ejemplo de algunas docentes con las que habían convivido y se presentaban como modelos de referencia.

Tuve una clase de referencia durante la carrera de magisterio. Fue una profesora de pedagogía tenía pasión por la enseñanza. (Rocío, 47 años)

Cuando nos centramos en las clases de Inglés dentro de la universidad, las maestras destacan puntos más positivos sobre esta enseñanza, que parece ser más didáctica, especialmente en el caso de la formación de dos de ellas

Buenas y las recuerdo dinámicas. Los profesores estaban bien preparados y se notaba que les gustaba su trabajo y enseñar a enseñar el idioma. (Sandra, 34 años)

Afirman que los profesionales de lengua extranjera ofrecían en sus clases más posibilidades de enseñanza práctica que en las otras asignaturas, a pesar de que solo una de ellas explica detalladamente otro tipo de prácticas diferentes a las tradicionales.

Las clases de Inglés en la universidad eran muy interesantes. Hablábamos sobre temas como la enseñanza de gramática, literatura y comunicación oral en inglés. También tuvimos la oportunidad de practicar nuestras habilidades de enseñanza a través de simulacros que la maestra nos proponía en clase. (Rocío, 47 años)

La maestra con mayor edad afirma, por el contrario, que las clases de inglés recibidas a lo largo de la formación inicial, no le sirvieron para conocer el idioma, ni tampoco para llevarlo a la práctica. Lo mismo señala la maestra más joven, que habla de un periodo de prácticas muy corto en la carrera.

Estas consideraciones nos llevan a plantear si la formación inicial recibida fue suficiente para enfrentarse a la profesión. Dos de las maestras coinciden en señalar que no.

Para nada. Es insuficiente. Ahora las prácticas de la carrera son más largas y desde el primer año de carrera; creo que te ayudan más para coger confianza y experiencia. Mis prácticas duraban 6 semanas, lo que a mi parecer hizo que no tuviera casi ni la oportunidad de programar y llevar a cabo actividades en el aula (Sandra, 34 años)

Esta práctica parece ser un elemento clave para ellas en la formación docente.

Nada en absoluto, lo que se necesita más que nada es la práctica y eso me la ha dado la experiencia y el trabajo y todo lo que yo he ido haciendo y consiguiendo. (Maricarmen, 63 años)

Otra de las maestras explica que, aunque considera que esta formación inicial fue esencial, no es suficiente a lo largo de la carrera.

Considero que la formación inicial que recibí fue una base sólida para enfrentar la profesión docente. Sin embargo, la enseñanza es un campo en constante evolución, por lo que también he buscado oportunidades de desarrollo profesional a lo largo de mi carrera para mantenerme actualizada y eficaz como maestra. (Rocío, 47 años)

Son sus propios testimonios los que nos llevan a profundizar en otros temas, como la práctica y la formación permanente.

5.2 PRÁCTICAS Y ENFOQUES

A lo largo de este apartado analizaremos los testimonios de las maestras entrevistadas en relación con sus prácticas profesionales.

Lo primero que detectamos en las respuestas de las maestras es la diferencia en relación al acceso a la carrera profesional. Parece ser que las oportunidades laborales de las protagonistas fueron diferentes. Mientras la de mayor edad afirma que accedió a la profesión docente nada más terminar la carrera; las otras dos protagonistas tuvieron antes otros empleos.

La maestra de 47 años explica que “antes de convertirme en profesora de inglés, trabajé en un bar durante unos años después de graduarme de la universidad.” Sandra, de 34 años, dice que antes de trabajar como maestra en España, lo hizo en el extranjero; “Trabajé en tiendas de restauración y una guardería en Londres. Y en España en tiendas de moda y calzado. También como monitora en campamentos durante los veranos y vacaciones escolares.”

El acceso a la profesión docente las lleva a relatar que sus experiencias profesionales como maestras de inglés se encuentran en varios niveles educativos. A través de sus testimonios vemos cómo se fue incorporando la enseñanza del inglés en los primeros niveles educativos.

Desde Infantil hasta octavo. Que ahora mismo sería bueno octavo, octavo sería, sexto, claro y es que no había inglés en Infantil. Empezó la enseñanza del inglés en Infantil hace relativamente pronto, vamos... Cercano en el tiempo, cuando yo llegué al Espinar, el profesor al que yo fui a sustituir, bueno, a la plaza a la que yo fui, el profesor ya lo había iniciado él ese año anterior, pero por propia iniciativa. Y a mí me tocó seguirlo, ¿sabes? Pero no era obligatorio, ¿sabes? Dábamos Inglés a Infantil de 3, de 4 y de 5 años. Primero, segundo, tercero, cuarto y hasta octavo en todos los cursos. (Maricarmen, 63 años)

Incluso se aprecia que, con su formación, han podido impartir clase en niveles superiores.

A lo largo de mi carrera, he enseñado inglés a estudiantes de diversas edades y niveles. He trabajado con niños de primaria, adolescentes de secundaria y adultos de diferentes edades. (Rocío, 47 años)

Al respecto comentan que tener la titulación de Inglés les ha permitido tener más oportunidades laborales.

Sí, he tenido la oportunidad de enseñar en diferentes entornos educativos, incluyendo escuelas públicas y privadas. Es cierto que el tener inglés me abrió muchas más puertas a nuevas oportunidades. (Rocío, 47 años)

Centrándonos en sus prácticas educativas, apreciamos que las metodologías que utilizan las tres protagonistas para la enseñanza del inglés son similares, a pesar de la diferencia de edad:

A ver... yo siempre en las clases planteaba la clase partiendo siempre de la estructura sintáctica que vas a trabajar y partiendo de una estructura ya planteaba una situación comunicativa. De ahí luego pues el vocabulario relativo a esa situación comunicativa, la estructura y pues eso, lectura, listening, ejercicios complementarios con juegos. Más vivencial, ¿sabes? (Maricarmen, 63 años)

Los métodos activos para la enseñanza del idioma parecen ser utilizados por todas las participantes, especialmente por las dos con menor edad:

Mis métodos preferidos de enseñanza de inglés incluyen métodos activos que fomentan la participación activa de los estudiantes. Utilizo actividades prácticas, juegos, debates y proyectos para hacer que las clases sean dinámicas. (Rocío, 47 años)

Ambas destacan la necesidad de fomentar la participación del alumnado y el aprendizaje significativo y vivencial.

Enseñanza con metodologías dinámicas, aprendizaje significativo y mucha práctica para que los alumnos desarrollen todas las destrezas del idioma. (Sandra, 34 años)

Además, señalan la importancia de fomentar el aprendizaje individualizado, ofreciendo distintas posibilidades al alumnado para lograr los objetivos.

Bueno, pues claro... En una clase te encuentras siempre con muchos niveles. Y el Inglés no es una asignatura que realmente guste a todos. Entonces, bueno, pues hay que plantear ejercicios para todos...ejercicios facilitos que sigan todos y también ejercicios un poquito más avanzados para que los que realmente puedan, no se aburran y puedan seguirlos al mismo tiempo que avanzan, ¿sabes? (Maricarmen, 63 años)

En cuanto al uso de nuevas tecnologías en sus clases de Inglés, observamos una clara diferencia en sus respuestas. Las dos maestras más jóvenes hacen bastante uso de la TIC en sus clases.

La tecnología es algo esencial en mis lecciones de inglés, a través de canciones, cuentos, historias, películas, cortos, videos interactivos, juegos interactivos o utilizando aplicaciones interactivas para evaluar los conocimientos y las destrezas. (Sandra, 34 años)

Los recursos en línea y las plataformas de aprendizaje se alternan con el uso de recursos más tradicionales.

Incorporo la tecnología en mis lecciones de inglés utilizando recursos en línea, aplicaciones educativas y plataformas de aprendizaje digital. (Rocío, 47 años)

En el caso de la maestra jubilada, los recursos tecnológicos estaban menos presentes en sus clases:

Bueno, pues cuando yo empecé a trabajar con los niños con la única tecnología que contábamos era con el casete; y luego más innovador, el CD, luego pues si hemos contado con pizarras digitales (...) no sé en todos los listening de los métodos de inglés venían, pues eso, con el casete, con el CD donde venía las audiciones y venían las canciones y eso. Solía venir por cada 2 o 3 temas...Venía una canción o algo para escuchar, alguna conversación etc. (Maricarmen, 63 años)

Es importante saber afrontar posibles desafíos que pueden surgir en el día a día dentro del aula. En este sentido, las maestras comentan desafíos diferentes en la enseñanza del inglés. La maestra con mayor edad explica que el mayor desafío al que se ha enfrentado es motivar a los estudiantes para el aprendizaje del idioma.

¿Mi mayor desafío? Pues el que el que gustase la asignatura, porque había muchos niños que no querían darlo porque no les gustaba... Recuerdo uno que decía “a mí es que el inglés no me va a dar de comer” Como que no tenía importancia, ¿sabes? Al principio, vamos algunos niños pensaban así... Ahora ya sabes...pero bueno, pues era difícil... Hacerles conscientes de que el inglés era algo que utilizábamos en el día a día y que había cosas como palabras, como la del video que damos al “play” o el mando y eso era inglés o la palabra “stop”, o si palabras básicas del día a día como el fútbol ¿sabes? Es que realmente utilizamos el inglés, y para mí era hacerles entender que, aunque no supiéramos lo utilizábamos. (Maricarmen, 63 años)

Otra maestra habla de la atención a la diversidad de niveles en el aula, para lo cual no parecía estar preparada con la formación inicial recibida.

Mi mayor desafío como maestra de inglés ha sido lidiar con la diversidad de niveles en un aula. Lo he superado adaptando mi enfoque de enseñanza y proporcionando apoyo adicional a los estudiantes que lo necesitan. La comunicación suele ser siempre la clave del éxito, aunque a veces nos intentamos centrar en lo que nos ha funcionado en otras ocasiones... (Rocío, 47 años)

Esto lleva también a otro desafío, el de la inclusión educativa. En las respuestas de las maestras se aprecian las dificultades que se presentan en relación con esta cuestión, que a veces se confunde con la integración y es prioritaria en la educación de nuestros días.

En Infantil teníamos niños con síndrome de Down y, bueno, pues, con esos niños, realmente, pues, lo que tenía que hacer era interesarme en que ellos estuvieran. En inglés, por ejemplo, pues no tanto el aprender, sino hacerles saber que ellos también estaban allí, incluso en su clase, la clase que no fuera de inglés, pues el único fin era que estuvieran integrados en el aula, que siguiera una serie de normas... La clase de inglés, pues igual... Si había que estar sentado en círculo para cantar una canción o hacer un juego, pues el niño estaba ahí como uno más. (Maricarmen, 63 años)

En este sentido, las maestras afirman que es clave el asesoramiento y apoyo de los maestros especialistas.

Sí, he trabajado con estudiantes con dificultades de aprendizaje y necesidades especiales. Les he apoyado proporcionando adaptaciones en el aula, recursos adicionales y trabajando en estrecha colaboración con especialistas en educación especial cuando ha sido necesario, aunque, a veces, esto último no siempre se puede cumplir con el sistema educativo que tenemos... (Rocío, 47 años)

Otra cuestión importante para las maestras en su práctica profesional, que coincide con uno de los desafíos expuestos con anterioridad, tiene que ver con la motivación de los estudiantes por el aprendizaje de la lengua extranjera y su valor en la vida cotidiana. De ello hablan en nuestros encuentros:

Antes, el uso del idioma se limitaba a viajar y al trabajo (encontrar un puesto de trabajo mejor, por ejemplo). Ahora, a parte de por estas dos razones, el auge de las redes sociales, de Internet e incluso la manera en la que consumimos series y canciones, hacen que los alumnos entiendan que, aunque no viajen, este idioma está presente en todas partes, y les ayuda a entender y analizar mejor el mundo en el que se están desarrollando. También a tener mayores competencias frente al idioma de inglés, ya que es una manera de desarrollar su autonomía al ser capaz de entender por sí mismos muchas cosas que utilizan en su día a día. (Sandra, 34 años)

Para mejorar su competencia lingüística, las maestras invitan a los estudiantes a:

Seguir aprendiendo inglés fuera del aula recomendándoles libros, películas y actividades relacionadas con el inglés que les interesen. (Rocío, 47 años).

Los libros, las audiciones y las películas, parecen ser los recursos más sugeridos a los alumnos por parte de las maestras para familiarizarse con la lengua extranjera fuera del aula.

O, bueno, pues con los mayores, a lo mejor pues escuchar algún programa de radio la BBC en inglés o películas en versión original, aunque no entendiesen todo. Películas sencillas de dibujos. (Maricarmen, 63 años)

Las maestras con menor edad tratan de que esta enseñanza sea más práctica y ligada con la propia experiencia del estudiante.

Lo tradicional o lo que he vivido durante mi propia educación es repetir una y otra vez muchas reglas gramaticales, por lo que, en lugar de enseñarlas de manera aislada, presento ejemplos auténticos y situaciones en las que los estudiantes pueden aplicar la gramática de manera práctica para que pueda servirles para futuras situaciones. (Rocío, 47 años)

En la enseñanza del inglés suele ser destacada la enseñanza de la gramática. En los testimonios se aprecia que las profesionales suelen recurrir para enseñarla a los modelos que aprendieron en su formación inicial.

Para la gramática siempre se parte de una situación comunicativa, con una estructura y en esa estructura viene, pues el tema que vayas a tratar, además siempre teníamos distintos apartados y temáticas. De hecho, teníamos las palabras nuevas, a veces agrupadas en temas del trabajo o la sanidad o yo qué sé, temas así... O sabes luego otro apartado de gramática donde poníamos ahí el verbo, pues el verbo el imperfecto, lo que sea y luego otro apartado de estructuras de ejercicios de todo eso. Y bueno, pues eso, el punto gramatical es un planteamiento comunicativo, en una estructura tienen luego sentido y claro, eso había que trabajarlo con verbos. Había que poner el verbo y, para ello, había que estudiarlo. (Maricarmen, 63 años)

Para terminar este apartado, lo haremos haciendo hincapié en uno de los temas fundamentales en la enseñanza, la evaluación. Las profesionales dan importancia a conocer, en un primer momento, qué nivel posee el alumno, a través de una evaluación inicial de su conocimiento. Después explican que, para ellas, es importante ofrecer a los niños oportunidades de aprendizaje y evaluación continua.

Normalmente, intento que los niños se sientan escuchados al mismo tiempo que se sientan seguros para participar en clases, haciendo alusión a pequeñas mejoras sobre su vocabulario, su pronunciación, pero intentando siempre que no lo vean como un error y que sigan mejorando cada día. (Sandra, 34 años)

El feedback parece ser un elemento esencial en el aprendizaje del inglés, como explican las tres maestras:

Pues, por ejemplo, con los repasos y esas cosas, como las retroalimentaciones que hablábamos antes...Les doy un feedback de lo que han hecho...por ejemplo, si dicen algo mal en inglés no les corrijo automáticamente...Porque considero que el repaso siempre es efectivo a la hora de aprender un idioma y no es plantear un contenido, una estructura y volver a olvidarse de ella...no, eso es como la construcción de una casa. Vas desde la base y vas ampliando, ampliando hasta que terminas por lo que siempre estás repasando algo que ya has dado. Además, que es importante que, si algo no ha quedado claro, volverlo a volverlo a retomar, ¿sabes? O sea, que siempre tienes que repasar o siempre claves o preparar cuando vas a hacer un examen o un control, y eso siempre repasarlo. Si por ejemplo vamos a preparar el examen, decirles “mira, va a haber una pregunta, así de este estilo, con este tipo de ejercicio y así...” (Maricarmen, 63 años)

En este apartado ha quedado demostrado que la práctica profesional de las maestras se vincula con su formación inicial, pero también tienen relación directa con lo que las docentes van

aprendiendo en contacto con los compañeros de profesión y con la formación permanente. De este tema hablaremos en el siguiente apartado.

5.3. FORMACIÓN PERMANENTE RECIBIDA

Para finalizar con nuestro análisis de datos, nos vamos a centrar en la formación permanente que han recibido las entrevistadas. Las tres protagonistas hablan de cursos de formación como principal recurso para mejorar su formación.

Bueno, pues yo sí que he hecho bastantes cursos relacionados con el inglés porque era lo que yo impartía. De todas formas, me suscribí a una a una revista de inglés, donde venían, pues eso, recursos y sobre todo qué tipo de recursos podía utilizar en la clase de inglés ¿Sabes? Y también me compré libros que tengo, pero no sé dónde están. Uno, en concreto, que se llamaba así, “En el aula de inglés”. También hice un curso solamente de Educación Infantil para el inglés, sí, para la enseñanza del inglés en Educación Infantil. O sea, que yo sí que me he preocupado de formarme y de siempre buscar. Al final pues buscas esos recursos y eso que te va a ayudar en la práctica, ¿sabes? Todo esto se impartía en los CP, que eran los Centros de Profesores. (Maricarmen, 63 años)

Las maestras más jóvenes explican que, además de los cursos, es frecuente que participen en talleres, conferencias y otras actividades académicas que les permiten mantenerse actualizadas.

Mi formación permanente es una parte fundamental de mi desarrollo profesional como maestra de inglés. Participo regularmente en cursos, talleres y conferencias relacionadas con la enseñanza de idiomas para mantenerme actualizada sobre las últimas tendencias pedagógicas y recursos educativos. (Rocío, 47 años).

Estas actividades, principalmente, parten de iniciativas promovidas desde los centros de formación del profesorado o desde las universidades.

Podría decirte que realizo muchos cursos en el CFIE o en otras universidades, para mejorar las estrategias que me ayudan a llevar a cabo una mejora en la enseñanza. (Sandra, 34 años)

Al ser maestras de inglés, otro tema en el que se encuentran diferencias entre las profesionales tiene que ver con las certificaciones que acreditan la enseñanza de esta lengua. Mientras la maestra jubilada explica que:

No tengo ningún certificado de nivel. Pero es que no había, tampoco existían en aquel momento. (Maricarmen, 63 años)

Las otras dos maestras explican que tienen certificados de instituciones privadas que les capacitan para la enseñanza de este idioma.

Sí. Tengo el nivel B2 de Cambridge y el C1 de Pearson. (Sandra, 34 años)

Otra forma de mejorar su capacitación profesional se relaciona con proyectos de investigación. Solo las dos maestras más jóvenes afirman haber participado en algunos de estos proyectos, a nivel nacional o autonómico.

He participado en proyectos de investigación y desarrollo profesional en el campo de la enseñanza de inglés. Esto incluye colaborar en investigaciones sobre metodologías de enseñanza efectivas y participar en grupos de estudio para mejorar mis habilidades pedagógicas. (Rocío, 47 años)

Por último, dos de las maestras afirman que no han participado en programas de intercambio cultural, proyectos comunitarios o actividades extracurriculares y programas de inmersión lingüística; mientras que la maestra Rocío, de 47 años sí que ha participado.

Estas experiencias han impactado positivamente en mis estudiantes al proporcionarles oportunidades adicionales para aplicar el inglés en contextos del mundo real. También han enriquecido mi experiencia como maestra al ver cómo el aprendizaje del inglés puede tener un impacto positivo en las comunidades locales. (Rocío, 47 años)

Con este apartado queda claro que la formación permanente recibida influye no sólo en su competencia profesional, sino también en el aprendizaje del alumnado. Esta formación difiere mucho entre las tres generaciones analizadas, siendo muy superior la cursada por las maestras más jóvenes.

CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN DE DATOS

En el presente capítulo, llevaremos a cabo una discusión de los datos. Lo haremos atendiendo a las categorías que previamente marcamos en el capítulo de análisis de datos.

6.1 FORMACIÓN INICIAL

Según el análisis realizado, hemos podido comprobar cómo la formación inicial de nuestras entrevistadas era muy teórica y poco práctica. Esta idea se ve también respaldada por autores como Ortega (2017) cuando hablan de la formación inicial del profesorado y cómo esta no logra que los docentes se preparen para la práctica de aula, por ser excesivamente teórica.

En la formación en lengua extranjera, las tres protagonistas explican que sus clases se basaban en audiciones, repeticiones, y en realizar ejercicios y superar exámenes escritos. Trigo et al., (2021) destacan que hay una discrepancia entre las pruebas que se utilizan para el aprendizaje de una lengua extranjera y los requisitos que se exigen para impartirla. Esto mismo lo hemos apreciado en el testimonio de nuestras protagonistas, que afirman que esa enseñanza teórica no ayuda al conocimiento del inglés.

Al respecto, Pineda y Sanz (1997) hablan de la necesidad de fomentar metodologías más prácticas, como la investigación/acción. Es importante señalar que esta necesidad ya se reclamaba desde finales de la década de 1990, a pesar de que la formación de especialistas de inglés sigue siendo demasiado teórica y poco práctica, como afirman nuestras protagonistas. Es importante destacar que el último plan de estudios ha mejorado esta cuestión, como hemos visto en el marco teórico de este trabajo.

Por último, hemos visto que las maestras mantienen a lo largo de su testimonio que la formación que recibieron en su carrera era esencialmente generalista. El inglés se reducía a una o varias asignaturas y esa formación era reducida. Jover et al. (2016) afirman que es importante la formación de maestros especialistas de inglés e incluso hablan de que esta formación en lengua inglesa debería ser obligada para todos los docentes, ya que hoy en día es una lengua reconocida no sólo a nivel nacional, sino también internacional.

6.2 . PRÁCTICA

La práctica docente comienza desde que un maestro tiene el primer contacto con un aula. Lucero y Cortés (2021) afirman que es este momento donde se configuran las tareas y los roles establecidos para los estudiantes-profesores.

Esta primera práctica surge por parte de nuestras entrevistadas en la asignatura de prácticas de la carrera. Es aquí, como afirman Aguirre-Garzón et al., (2023), donde se empieza a construir la identidad docente. Las profesionales explican que estas prácticas no fueron duraderas, pero les permitieron empezar a entender que había una diferencia significativa entre la formación inicial recibida y lo que ocurría en el aula.

En esta experiencia práctica, tiene un papel esencial el grupo de compañeros. Castañeda-Trujillo y Aguirre-Hernández (2018) destacan que las reflexiones de otros maestros pueden ser valiosas para el resto en su práctica. Hemos apreciado que las maestras valoran positivamente el contacto con otros docentes para mejorar su formación y su práctica. López (2020) habla de lo necesario que resulta un espacio en el que los maestros reflexionen para su propio desarrollo personal, en contacto con los compañeros.

Por otro lado, en cuanto a los métodos de enseñanza, es cierto que hemos encontrado diferencias en los métodos de ambas maestras, como, por ejemplo, entre la jubilada y la más joven vemos como esta última, utiliza muchos recursos online pero todas ellas utilizan ejercicios basados en canciones, películas sencillas...

Si bien es cierto que, todas nuestras maestras hablan de la tecnología en sus aulas a la hora de enseñar el inglés. Baracaldo (2019), explica que las TIC se han convertido en esenciales para enseñar una lengua extranjera como es el inglés. Ninguna de las maestras aprendió nada sobre la enseñanza del inglés a través de las mismas en su formación inicial.

También, nuestras entrevistadas nos cuentan cómo se encuentran ante diferentes desafíos y dificultades a lo largo de su práctica docente y las soluciones a los mismos. Vemos, en este sentido, que las maestras no han sido formadas en la formación inicial para superar estas barreras que se presentan en el aula con frecuencia. De nuevo, los compañeros se convierten en referencia para superar algunos desafíos.

Por último, uno de los aspectos más importantes de la práctica docente es la evaluación. En este sentido apreciamos que las docentes aplican procesos de evaluación formativa en sus clases. Como explica Angelini (2016), estos procesos se están aprendiendo en los últimos años en las Facultades de Educación, con el fin de poderlos aplicar después al aula. En los testimonios de las maestras entrevistadas, esta forma de entender la evaluación no fue aprendida en la formación inicial.

6.3 FORMACIÓN PERMANENTE

Centrándonos en la formación permanente, y en base a las respuestas de nuestras entrevistadas, destacamos cómo las maestras más jóvenes suelen dar mucho más valor a la formación permanente y se implican directamente en ella. Al respecto, Fernández-Viciana y Fernández-Costales (2019) o Gil (2013), hablan de la necesidad de que los maestros investiguen constantemente y se involucren en programas de formación permanente.

Se aprecian claras diferencias entre la formación permanente recibida por la maestra de mayor edad y la cursada por las maestras más jóvenes. También en la forma que tienen de entender esta formación, que actualmente se entiende como esencial para dar respuesta a los desafíos que ocurren en el aula y a los nuevos currículos.

Además, las docentes explican que esta formación permanente compensa las deficiencias de la formación inicial y les permite “estar al día” con los nuevos recursos, estrategias y metodologías.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

En este capítulo, vamos a detallar las conclusiones de nuestra investigación; las limitaciones encontradas durante la elaboración de este trabajo; y, por último, los futuros desarrollos.

7.1 CONCLUSIONES

La lengua extranjera inglés en nuestro país, ha ido evolucionando a lo largo de los años, y cada vez tiene más importancia en los centros escolares. Por eso, es fundamental reflexionar sobre cómo son formados los profesionales que la imparten.

Durante esta investigación, se ha dado respuesta al primer objetivo específico que nos planteábamos: *examinar qué formación inicial ha recibido el profesorado de inglés en España desde el final del siglo XX*. El estudio ha dado cuenta de que la formación que han recibido los profesionales de inglés en España es demasiado teórica y poco práctica. El vocabulario, la fonética y la sintaxis son los ejes del aprendizaje de la lengua extranjera en la formación inicial. Los ejercicios teóricos priman sobre los prácticos. Dictados, lecturas y audiciones se priorizan sobre otro tipo de actividades de inmersión lingüística.

Siguiendo con el segundo objetivo específico: *investigar si las diferencias en la formación del profesorado de esta especialidad han influido en las prácticas y enfoques de enseñanza adoptados por los docentes en el aula*, concluimos que la formación recibida, sí es sustancial para la maestra de mayor edad, aunque no tanto para las otras maestras. El contacto con otros compañeros y experiencias en el aula, les hacen entender la enseñanza de la lengua de una forma más activa, práctica y vivencial. En este sentido, se aprecia que las maestras utilizan métodos activos para la enseñanza de la lengua y que dan mucha importancia a la motivación del alumnado por el aprendizaje del inglés y a entender la lengua extranjera como un aprendizaje esencial en la sociedad actual. Hablan de la globalización y de la individualidad como aspectos esenciales en la práctica, que no han sido aprendidos en la formación inicial.

En el desarrollo de esta investigación, también se ha abordado el tercer objetivo específico que es: *determinar de qué manera la formación permanente recibida por estos profesionales ha mejorado la capacitación profesional de los docentes*. A lo largo del trabajo se ha visto cómo la formación permanente y continua hace que los maestros modifiquen su práctica en el aula. Las maestras reconocen que la formación permanente es esencial para poder llevar a cabo metodologías innovadoras, así como para aprender nuevos recursos. Además, destacan

que gracias a esta formación se adaptan de una manera más efectiva y sencilla a las necesidades de los estudiantes. Esta formación permanente parece ser distinta a la inicial y aporta a las maestras otros recursos y estrategias. Los objetivos de esta formación han cambiado con el tiempo, en la actualidad, los profesionales cursan esta formación para reciclarse y no tanto por obligación.

Estos tres objetivos, dan respuesta al objetivo principal de esta investigación que es: *analizar las diferencias en la formación de los profesores de inglés en España a lo largo de las últimas décadas y valorar cómo incide esa formación en su práctica profesional*. Gracias a las entrevistas, hemos podido conocer las vivencias y testimonios de tres maestras de diferentes generaciones respecto a su formación inicial, practicas docentes y formación permanente a lo largo de su carrera profesional. Mientras que su formación inicial es bastante similar, la práctica es mucho más activa y didáctica en la actualidad, siendo la formación permanente un aspecto esencial para mejorar la capacitación de los profesionales de inglés.

7.2 LIMITACIONES

En relación con las limitaciones de esta investigación, la mayor limitación que hemos encontrado a la hora de llevar este TFG tiene que ver con los tiempos que hemos manejado para la investigación y el lugar donde se ha realizado, Malta. Las entrevistas con las maestras tuvieron que realizarse de manera virtual, en un primer momento, lo que ha limitado la información obtenida en las mismas. Aunque es cierto que al ser virtuales nos han ofrecido flexibilidad de horarios, también es cierto que tienen obstáculos, como, por ejemplo, que no hay interacción de manera presencial entre la entrevistada y la entrevistadora, pudiendo verse afectada la calidad de la comunicación y la manera de interpretar algunas de las respuestas.

Por otro lado, y en relación con la estancia en Malta con motivo del Prácticum, también podemos hablar de una limitación del tiempo. A lo largo de estos meses hemos tenido que compaginar este trabajo con los problemas que genera la vida en otro país, siendo esta una limitación en la gestión del tiempo dedicado a este trabajo en los primeros meses de su desarrollo.

7.3 FUTUROS DESARROLLOS

En cuanto a los futuros desarrollos de este trabajo, consideramos que podría ser interesante conocer qué formación permanente reciben en la actualidad los maestros de inglés y en qué medida esa formación complementa a la inicial. Además, podría ser interesante valorar qué

formación se ofrece en la mención de inglés en nuestros días y si esa formación da respuesta a las necesidades que se encuentran los docentes de inglés en el aula.

7.4 ÚLTIMAS PALABRAS

A partir de las conclusiones presentadas, esta investigación nos ha hecho reconocer el valor de los procesos de la investigación para nuestra propia formación y práctica docente, así como reflexionar sobre posibles cuestiones que nos pueden surgir a lo largo de nuestra vida profesional como maestros. Asimismo, gracias a esta investigación, hemos ampliado nuestros conocimientos sobre la formación del profesorado de educación primaria a lo largo de nuestra historia reciente y hemos profundizado en el conocimiento de la historia de los maestros de inglés, algo que desconocíamos al empezar este TFG.

Además, esta investigación nos ha hecho reflexionar sobre la formación que recibimos en nuestras facultades los maestros de inglés. De esta reflexión podrían salir algunas sugerencias de mejora en la formación inicial, como:

- Incorporar experiencias prácticas reales durante todo el programa de formación.
- Incentivar la formación continua del maestro durante toda su carrera docente, comenzando en el periodo universitario.
- Incluir lecciones sobre la diversidad cultural y lingüística haciendo una comparativa real con alguno de los países en los que se hable dicha lengua extranjera.
- Promover la contratación de profesores nativos.
- Plantear debates en el aula universitaria sobre los desafíos a los que se enfrentan los profesionales especialistas de inglés en su día a día en el aula.
- Fomentar encuentros con docentes en activo, que permitan compartir experiencias y recursos prácticos utilizados en el aula para la enseñanza del inglés.
- Enseñar los cambios que se han producido en la enseñanza del inglés a lo largo de los años y debatir sobre aquello que funciona y no funciona para el aprendizaje de la lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre-Garzón, E. A., Ubaque-Casallas, D., & Salazar-Sierra, A. (2023). Estudiantes-profesores de lenguas: identidades emergentes en la práctica docente. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 16, 1–22.
- Alonso Alonso, M.R; Palacios Martínez, I.M. (2005). Evaluación del alumno, técnicas y elementos en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 15, 5-13.
- Amorocho Gaona, K., & Rubiano Ospina, K.R. (2020). Formando educadores en el sur de Colombia: investigación educativa en licenciatura en educación infantil.
- Ander-Egg, E. (1982). *Técnicas de investigación social*. Humanitas.
- Angelini Doffo, M.L. (2016). Estudio sobre la evaluación formativa y compartida en la formación docente en inglés. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (1), 1-21.
- Arteaga, J. (2022). Práctica Docente: una mirada desde la perspectiva del desarrollo de agencia en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Entramados*, 9 (12).
- Baracaldo, M. (2019). Technology Integration for the Professional Development of English Teachers. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 46, 157-168.
- Barbero Andrés, J. (2012). La enseñanza de la lengua inglesa en el sistema educativo español: de la legislación al aula como entidad social (1970-2000). *Cabás*, 8, 26-50.
- Barrios Espinosa, M. E. (2004). El contraste entre la planificación de clases y la enseñanza interactiva en la intervención docente autónoma de futuros maestros de inglés durante las Prácticas de Enseñanza. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 2, 31-55.
- Bassi Follari, J.E. (2014). Hacer una historia de vida. Decisiones clave en el proceso de investigación. *Athenea Digital*, 14(3), 129 – 170.
- Bertaux, D. (1985). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29(4), 1-23.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Edicions Bellaterra.
- Bolívar Botía, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559–578.

- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico–narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Casado Rodrigo, J. (2016). *La construcción de la identidad docente de futuros maestros en el área de lengua extranjera durante las prácticas de enseñanza en el programa de Liverpool*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.
- Castañeda-Trujillo, J. E., & Aguirre-Hernández, A. J. (2018). Pre-Service English Teachers' Voices About the Teaching Practicum. *HOW*, 25(1), 156–173.
- Cerrillo, J. A. (2009) El intermediario imposible. Algunas reflexiones en torno a epistemología y ética en la investigación cualitativa. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 24.
- Codina, L. (2018). Revisiones bibliográficas sistematizadas: *Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales* [Máster Universitario en Comunicación Social]. Universitat Pompeu Fabra.
- Codina, L. (2020). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas. *Revista ORL*, 11(2), 139–153. <https://doi.org/10.14201/orl.22977C>
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995) “Relatos de experiencia e investigación narrativa” en Larrosa, J. y otros Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación; Barcelona: Laertes.
- Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R.C. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17 (1), 29-39.
- Domingo Roget, A, (2020). *Profesorado reflexivo e Investigador: propuestas y experiencias formativas*. Narcea.
- Dorel, R. (2000). *Historias de vida*. Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Fernández- Vicianá, A., & Fernández- Costales, A. (2019). La autoeficacia percibida en los futuros docentes de inglés de Educación Primaria. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(4), 216–233. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11719>
- García Jiménez, F. (2013). *Manual para el docente bilingüe*. ECU Print.

- Gil Pérez, M. T. (2013). Formación permanente de los maestros: perfeccionamiento de la expresión oral y didáctica del idioma. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2, 187-190.
- Gómez, J. D. (2011). An Honest Start: Reassessing the Role of Theory in EFL Teacher Education. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28), 261-275.
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26, 9-108.
- Guerrero, M.A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1, (2), 1-9.
- Herrera, J. (2017). *La investigación cualitativa*. México: UDGVirtual.
- Jover Olmeda, G., Fleta Guillén, M. T., & González, R. (2016). La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Revista de Pedagogía*, 68(2), 121-135.
- Kemmins, S., & McTaggart, R. (2005). "Participatory Action Research". En: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (eds). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3ª ed.) (pp. 559-603). Sage.
- López, M. G. M. (2020). Emotions Attributions of ELT Pre-Service Teachers and Their Effects on Teaching Practice. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 15-28.
- Lucero, E., & Cortés-Ibañez, A. M. (2021). Pedagogical practicum and student-teachers discursively conceived in an ELT undergraduate program. *Profile: Issues in Teachers Professional Development*, 23(2), 183-198.
- Mabesoy, D. M. (2020). Investigación biográfico-narrativa en docentes. En A. J. Amorocho Gaona & K. A. Rubiano Ospina (Eds.), *Formando educadores en el sur de Colombia: investigación educativa en licenciatura en educación infantil* (pp. 141-162). UNIMINUTO.
- Medina, S. X. B., & Bohórquez, Y. S. (2020). Modern and Postmodern Views of Education that Shape EFL Mentoring in the Teaching Practicum. *Issues in Teachers' Professional Development*, 22 (1), 55-68.
- Meneses, J., & Rodríguez-Gómez, V. (2019). *Investigación educativa: Una competencia profesional para la intervención*. Investigación educativa.

- Ortega Gómez, P. (2017). Programas de formación inicial de docentes de lengua inglesa en Educación primaria en España, Portugal y Alemania: Implicaciones para la formación del profesorado. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/680551>
- Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Extramuros*, 8(22), 187-210.
- Periñán-Morales, A. A., Viáfara-González, J. J., & Arcila-Valencia, J. A. (2022). Triggering Factors that Reinforce or Change EFL Preservice Teachers' Beliefs During the Practicum. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(1), 15-28.
- Pineda Clavaguera, C., & Sanz González, N. (1997). El futuro de los maestros especialistas de inglés. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1.
- Porta, L. & Yedaide, M. M. (2014). La investigación biográfico-narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), 177-193.
- Porta, L., Álvarez, Z., & Yedaide, M.M. (2014). Travesías del Centro a las Periferias de la Formación Docente: La Investigación Biográfico-narrativa y las Aperturas a Dimensiones Otras de Currículo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, 1175-1193.
- Rosario, M.A., & Sánchez, S.I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación XXVIII*, 54, 227-242.
- Sanz-Trigueros, F. J., & Guillén-Díaz, C. (2023). Naturaleza de las expectativas competenciales logradas por docentes en formación inicial para la enseñanza temprana del inglés. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 39, 315-335.
- Serrano Sánchez, J.A., Lera Navarro, A., & Contreras Jordán, O. (2007). Maestros generalistas vs. especialistas. Calves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria. *Revista de Educación*, 344, 533-555.
- Sonlleve Velasco, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.

- Sonlleva Velasco, M., Sanz Simón, C., & Martínez Scott, S. (2020). Testimonios de la escuela contemporánea para la formación del profesorado. Una apuesta por la memoria silenciada. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(3), 250–271. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9478>
- Taylor, S. J., & Bogdan R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.
- Trigo, E., Santos Díaz, I. C. y Jiménez López, G. (2021). Comunicarse en la escuela plurilingüe: la formación en lengua extranjera del futuro profesorado. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 53-75. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1497>
- Urbina, E. C. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3).
- Urrútia, G. & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511.

ANEXOS

Los anexos de este Trabajo Fin de Grado pueden consultarse a través del siguiente enlace:

<https://docs.google.com/document/d/1NBW28BO6dentSHBS5Szpr1VfGVIwr8-E/edit?usp=sharing&ouid=115422906894692792778&rtpof=true&sd=true>