

# Perfil del profesorado que aprende una lengua en los Cursos de Actualización Lingüística de las Escuelas Oficiales de Idiomas andaluzas

J. DANIEL TORRES OLALLA  
*IES Nuestra Señora de la Victoria (Málaga)*

Recibido: 10 octubre 2012 / Aceptado: 23 febrero 2013  
ISSN: 1697-7467

**RESUMEN:** La formación del profesorado en el campo de lenguas extranjeras resulta cada vez más necesaria, especialmente entre los profesionales implicados en el desarrollo del Programa de Centros Bilingües en Andalucía. Este artículo trata de establecer el perfil de un grupo de docentes de niveles educativos no universitarios matriculado en los Cursos de Actualización Lingüística, una opción formativa impartida en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Andalucía, con el fin de aprender una lengua extranjera para enseñar una asignatura no lingüística en un segundo idioma en un Centro Bilingüe. Incluye una breve reflexión sobre la medida en que la citada opción formativa cumple con su finalidad en función del mencionado perfil.

**Palabras clave:** Plan de Fomento del Plurilingüismo, formación del profesorado, lenguas extranjeras, Cursos de Actualización Lingüística, perfil del alumnado.

## Profile of the Teachers who Learn a Language in the Language Training Courses of the Andalusian Official Language Schools

**ABSTRACT:** Teachers' training in the field of foreign languages becomes more and more necessary, particularly for those professionals involved in the development of the Bilingual Centres Programme in Andalusia. This article tries to establish the profile of a group of teachers of non-university levels of education registered in the Cursos de Actualización Lingüística, a learning option taught in the Escuelas Oficiales de Idiomas in Andalusia, with the aim to learn a foreign language to teach a non-linguistic subject in a second language in a Bilingual Centre. It includes a brief reflection on how far this learning option achieves its aim according to the profile just mentioned.

**Keywords:** Plurilingualism Promotion Plan, teachers training, foreign languages, Cursos de Actualización Lingüística, pupils profile.

## 1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en un contexto social en constante evolución que, indefectiblemente, genera la necesidad de nuevos planteamientos educativos. Entre ellos, destaca la necesidad de aprender idiomas extranjeros.

El dominio de lenguas extranjeras con fines comunicativos es, en general, una de las grandes carencias de la ciudadanía española. Según el Eurobarómetro (2005), sólo un 56% de los europeos se consideraba capaz de mantener una conversación en un idioma diferente del nativo en esos momentos. España ocupaba el puesto 21 de entre los 25 países de la Unión Europea. Así pues, la coyuntura al respecto en nuestro país parecía mejorable.

Ese mismo año (2005) las Autoridades Educativas Andaluzas aprobaron el *Plan de Fomento del Plurilingüismo (PFP)* con el objetivo general de mejorar las competencias lingüísticas de la población andaluza en la lengua materna y dotarla de las competencias plurilingües y pluriculturales necesarias para afrontar los nuevos retos y necesidades que se plantean en nuestra sociedad. Dicho Plan constaba de cinco programas:

- Centros Bilingües;
- Plurilingüismo y Profesorado;
- Plurilingüismo y Sociedad;
- Escuelas Oficiales de Idiomas; y,
- Plurilingüismo e Interculturalidad.

De entre todos estos programas, complementarios entre sí, el más novedoso era, sin lugar a dudas, el de Centros Bilingües. Hasta el curso 2011/12, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA) había autorizado el desarrollo del citado programa en 804 centros educativos. Pavón (2008) resumía sus planteamientos metodológicos con las siguientes palabras:

... una propuesta basada en el uso de la transmisión del conocimiento e información en una segunda lengua como medio indirecto de progreso y avance en el uso de una segunda lengua. Se trata de una estrategia educativa que se basa en tres grandes pilares, por una parte en aprovechar los irrefutables beneficios de la enseñanza integrada de la lengua y contenidos, por otra parte en planificar la enseñanza sobre la base de elaborar currículos integrados adaptados a las realidades educativas y, por último, en remover un cambio profundo en la forma de enseñar y aprender las asignaturas lingüísticas y también las no lingüísticas. (Pavón, 2008:48)

Según el autor (2008), son numerosas las ventajas que el citado enfoque metodológico ofrece. Sin embargo, es un planteamiento que genera una gran necesidad de formación entre el profesorado en los ámbitos metodológico-curricular y lingüístico. Barrios (2009) incluso se refería a la formación conceptual, relacionada con la comprensión profunda de los supuestos primordiales de la educación bilingüe.

La formación metodológico-curricular (Torres, 2011) necesaria tras la aprobación del *PFP* se encargó a los Centros del Profesorado que comenzaron a organizar cursos, grupos de trabajo, encuentros, jornadas, formación en centros y redes profesionales. Paralelamente, la CEJA firmó convenios con las universidades andaluzas con el fin de desarrollar líneas de investigación relacionadas con la puesta en marcha del *PFP*.

En lo concerniente a la formación lingüística, la CEJA (Barrios y Torres, 2007), ha venido ofertando las siguientes alternativas formativas:

- Cursos de Inmersión;
- Licencias de Estudio modalidad C;
- Programas de Aprendizaje Permanente;
- Profesorado Acompañante de Idiomas y Juventud;
- Ayudas Individuales a la Formación;
- EEOOII: Cursos oficiales;
- EEOOII: Cursos de Actualización Lingüística (CAL);
- EEOOII: That's English (formación a distancia); y,
- CAL on-line: a partir del curso 2007/08.

Los Cursos de Actualización Lingüística (CAL) destacan de entre todas ellas por el alto número de docentes que se matriculan en ellos anualmente.

## 2. FINALIDAD DEL PRESENTE TRABAJO

La opción formativa CAL, impartida en las Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOII) andaluzas, no para de crecer. De 66 grupos autorizados en el curso 2005/06 se ha pasado a 289 en el 2012/13. Hasta el curso 2008/09 CAL abarcaba tres niveles conducentes a una certificación de un dominio de nivel B1 de la lengua extranjera (LE) según el Marco Común de Referencia de las Lenguas (MCERL). Posteriormente, en el curso 2010/11, se comenzó a autorizar la creación de otros niveles, en paralelo al aumento del nivel formativo lingüístico necesario para impartir una Asignatura No Lingüística (ANL) en la Sección Bilingüe de un Centro Bilingüe andaluz: B2.

CAL comparte currículo con los Cursos Oficiales de las EEOOI, aunque lo modifica a través de unas adaptaciones curriculares que buscan hacer más significativa la enseñanza de la LE en ese contexto. Las citadas adaptaciones curriculares pretenden el acercamiento a los contenidos trabajados en las diferentes áreas curriculares de los diversos niveles educativos de los Centros Bilingües, a la metodología que se pone en práctica en ellos y a los recursos que allí se emplean, incluidas las TIC. Igualmente, buscan promover el desarrollo de las necesarias destrezas comunicativas asociadas al dominio de una LE, enfatizando sus aspectos orales. Además CAL incluye la puesta en marcha de algunas recomendaciones de la Unión Europea como, por ejemplo, el empleo del *Portfolio Europeo de las Lenguas*.

La alternativa formativa CAL es compleja. Su alumnado presenta peculiaridades específicas. Lo conforma un grupo de adultos docentes que aprende una LE en un contexto académico tras finalizar su jornada laboral. Eso implica un serio compromiso educativo para unas personas que deben superar miedos e inseguridades y realizar un esfuerzo a largo plazo para aprender la LE. Igualmente, implica ventajas pero, asimismo, limitaciones externas e internas. Lo confirmaba Sanz (2005: 4): “adult language learners need to make the most of their cognitive resources in order to compensate for the limitations they have been imposed both externally (...) and internally”.

Este trabajo presenta el perfil de un grupo de alumnado CAL participante en el proceso investigador asociado a la tesis doctoral “Los Cursos de Actualización Lingüística (CAL) como opción formativa en el contexto del *Plan de Fomento del Plurilingüismo*: Percepciones del alumnado sobre su implementación y adecuación a necesidades y expectativas”, leída en

el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (UMA) en 2011. Del mismo modo reflexiona sobre la medida en que dicho perfil se adapta a los fines con los que la referida opción formativa se creó: la actualización lingüística en el campo de las lenguas extranjeras del profesorado que ejerce la docencia en Andalucía en niveles no universitarios y quiere participar en un Proyecto Bilingüe.

La investigación, correspondiente al modelo mixto aunque con un fuerte componente cualitativo, hizo uso de dos herramientas de recogida de información:

- La encuesta, “descriptiva” (Fink, 1995) o “de exploración” (Grawitz, 1975), basada en el empleo de un cuestionario de tipo “auto-administrado” (Fink, 1995) centrado en el empleo de respuestas mayoritariamente cerradas. 514 alumnos/alumnas lo contestaron en las EEOOI de las ciudades de Sevilla y Granada, y las de la provincia de Málaga que impartían CAL: Málaga, Estepona, Fuengirola, Marbella, Ronda y Vélez-Málaga.
- La entrevista, “estandarizada no presecuencializada” (Denzin, 1989) o “de cuestionario abierto” (González y Padilla, 1998). Se entrevistó, individual o grupalmente, a:
  - 104 alumnos/alumnas matriculados en CAL, participantes en 54 entrevistas.
  - 29 docentes de EEOOI que impartían CAL, participantes 9 entrevistas.
  - 10 informantes clave que ocupaban u ocuparon un puesto relevante en la Administración Educativa Andaluza en relación al tema de la investigación.

La información recogida se procesó con el uso del programa SPSS y se categorizó en distintos apartados. El primero de ellos, el perfil del alumnado informante, se distribuyó en los siguientes bloques:

- sexo y edad;
- etapa educativa y especialidad;
- experiencia docente y formación previa;
- tipo de centro (bilingüe o no bilingüe); e,
- idioma y nivel CAL.

### 3. PERFIL DEL ALUMNADO INFORMANTE

El alumnado informante del estudio lo conformaban 514 profesionales de niveles educativos no universitarios que, al acabar su jornada laboral, acudían a una EEOOI para aprender una LE en el entorno CAL.

Eran adultos con características comunes. Todos ellos contaban con una formación académica previa y, en ocasiones, con conocimiento de una LE. Estaban familiarizados con los procesos de enseñanza-aprendizaje y realizaban un esfuerzo por formarse en su tiempo libre en condiciones no siempre idóneas. Eso les convertía en personas con un gran sentido crítico y un elevado nivel de exigencia con relación a las prestaciones recibidas en CAL, que demandaban un trato humano y profesional especial. Como contrapartida, en caso de alcanzar sus objetivos, sabían agradecer los servicios recibidos. Este perfil coincide con la descripción de diversos autores del alumnado adulto que aprende idiomas (Hilles, 1991) y con lo referido por la informante 1 de la entrevista A al profesorado CAL participante en la investigación:

Es cierto que nosotros hemos tenido toda la vida profesores aquí, pero nunca como bloques homogéneos. (...). No es lo mismo dar clase por la mañana a grupos heterogéneos a tener un grupo de 30 personas profesionales de lo tuyo, que saben, además, cuando te has preparado la clase, cuando no te la has preparado, lo que estás haciendo. Te sientes muy presionado. Pero tienes muchísimas satisfacciones también. El hecho de que sean docentes les proporciona una cierta homogeneidad a los grupos.

A partir de ahí, el grupo presentaba una gran heterogeneidad, tal y como sucede en los contextos de aprendizaje de adultos (Buttaro, 2002; Hilles y Sutton, 2001) en general y, en particular, con el alumnado CAL.

### 3.1. Sexo y edad

La enseñanza es una profesión feminizada en muchos de sus etapas. Lo confirmaba Carrasco (2004):

No podemos olvidar, el elevado número de mujeres que tradicionalmente se han venido ocupando del proceso de escolarización de los más pequeños y pequeñas [...] se concentran en las primeras etapas educativas y su presencia va descendiendo hasta ser claramente minoritaria en la Universidad. (Carrasco, 2004:2,3)

El sexo es un factor potencialmente influyente en los procesos de aprendizaje de una LE. Se han publicado numerosos estudios centrados en comprobar e identificar posibles diferencias entre hombres y mujeres al aprender una LE con resultados contradictorios. No obstante, se ha considerado un factor interesante en este caso.

La distribución del alumnado informante de este estudio en función del sexo indica que las mujeres representaban casi el doble que los hombres, como indica el cuadro 1.

*Cuadro 1: Sexo al que afirmó pertenecer el alumnado informante (en frecuencia y porcentaje)*

<b>SEXO AL QUE AFIRMÓ PERTENECER EL ALUMNADO INFORMANTE</b>		
<b>Hombres</b>	187	63,6%
<b>Mujeres</b>	327	36,4%

La edad es otro factor empleado al establecer el perfil del grupo por influir en el modo de enfrentar la profesión en sus diversas etapas (Marchesi, 2007) y en los procesos de aprendizaje de una LE.

El perfil de edad del alumnado informante del estudio, según confirma la información del cuadro 2, coincide con el del profesorado no universitario de la España actual presentado por González Blasco y González-Anleo (1993): un colectivo de individuos mayoritariamente de una edad media.

El 45% del alumnado informante lo componían quienes admitieron tener entre 37 y 48 años. Eran docentes que pueden sacarle partido profesionalmente al esfuerzo derivado del aprendizaje de una LE. El resto se distribuían en dos bloques cercanos ambos al 30%:

- el de los más jóvenes, situados entre 25 y 36 años, con mayores posibilidades de rentabilizar el esfuerzo citado; y,
- el de los mayores, situados entre 49 y la edad de jubilación, con menores oportunidades de hacerlo.

Estos datos apuntan a una posible mejor preparación en el campo de los idiomas de los más jóvenes y a la existencia de razones personales distintas a las profesionales, especialmente entre los más mayores, para aprender la LE como, por ejemplo, algunas de las descritas por Torres (2011): preparación lingüística en sí misma, sistematización de un conocimiento adquirido anteriormente o, incluso, atención a necesidades de tipo emocional.

*Cuadro 2: Edad que declaró tener el alumnado informante (en frecuencia y porcentaje)*

<b>EDAD QUE DECLARÓ TENER EL ALUMNADO INFORMANTE</b>		
<b>Entre 25 y 30 años</b>	56	10,9%
<b>Entre 31 y 36 años</b>	88	17,1%
<b>Entre 37 y 42 años</b>	92	17,9%
<b>Entre 43 y 48 años</b>	135	26,3%
<b>Entre 49 y 54 años</b>	111	21,6%
<b>Entre 54 y 60 años</b>	27	5,2%
<b>61 años o más</b>	5	1,0%

### **3.2. Etapa educativa y especialidad**

La etapa educativa en la que se ejerce la docencia es un factor generador de diversidad entre el profesorado. La preparación profesional de los docentes aumenta cuanto mayor es la edad del alumnado al que se imparte clase mientras que la motivación y el entusiasmo parecen disminuir (González Blasco y González-Anleo, 1993).

La distribución por etapas educativas del grupo es la reseñada en el cuadro 3.

El grupo mayoritario lo componía el alumnado informante que refirió desarrollar su labor en la educación obligatoria. Sobrepasaba el 80% del total. Dentro de este bloque, la cantidad de personas que declararon hacerlo en Educación Primaria, algo más del 30%, era inferior al de quienes manifestaron hacerlo en Educación Secundaria, algo menos del 50%. Resultó menor el porcentaje de quienes refirieron trabajar en Infantil y en los Ciclos Formativos de FP.

La información anterior concuerda sólo parcialmente con los perfiles de profesorado formado en una LE, necesarios para implementar el *PPF* en las distintas etapas educativas,

según señalaron algunos informantes clave de la Administración Educativa Andaluza participantes en este estudio como informantes.

La presencia mayoritaria de profesorado de los niveles educativos obligatorios entre el alumnado informante satisface las exigencias de la Administración Educativa Andaluza. Sin embargo, la menor presencia de docentes de Educación Primaria que de Secundaria hace que dichas necesidades no se vean totalmente cubiertas. Esta tendencia coincide globalmente con la de CAL según deducimos de las palabras de María del Ángel Maeso (entrevista a informantes clave n.º 1):

[En CAL] hay más profesores de Secundaria que de Primaria, desafortunadamente porque necesitamos más profesorado de Primaria formado que en Secundaria.

*Cuadro 3: Etapa educativa en la que declaró ejercer la docencia el alumnado informante (en frecuencia y porcentaje)*

<b>ETAPA EDUCATIVA EN LA QUE DECLARÓ EJERCER LA DOCENCIA EL ALUMNADO INFORMANTE</b>		
<b>Educación Infantil</b>	62	12,1%
<b>Educación Primaria</b>	169	32,9%
<b>Educación Secundaria</b>	246	47,9%
<b>Ciclos Formativos de FP</b>	36	7,0%
<b>Enseñanzas de Régimen Especial</b>	1	0,2%

La especialidad educativa en la que se ejerce la docencia es un factor valioso para comprender el perfil del alumnado informante. Se puede relacionar con la formación previa adquirida en los estudios iniciales (Barrios, 2002) y con la existencia de diversos estilos cognitivos (Arnold y Brown, 1999).

La distribución por especialidades del profesorado participante en este estudio se recoge en el cuadro 4.

El profesorado que manifestó ejercer la docencia en Educación Infantil rondaba la cuarta parte del total y, en caso de llegar a terminar satisfactoriamente su formación en la lengua extranjera, podría impartirla en su etapa.

Los generalistas de Educación Primaria conformaban la mitad del grupo. Así pues, al terminar 3º CAL, podrían llegar a impartir una ANL en L2. Los especialistas de Primaria con posibilidades de impartir su área curricular en una LE – Música y Educación Física – alcanzaban el 10%. Esto ayuda a explicar su escasa presencia en los Proyectos Bilingües de Educación Primaria.

Se constata asimismo la presencia de personas, más del 10% del grupo, que no pueden utilizar de modo directo la LE que aprendían en CAL para impartir sus clases. Es el caso, por ejemplo, del profesorado de Educación Especial, Religión o las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).

Además, destaca la presencia de profesorado que admitió impartir una LE y, a su vez, estudiar una en CAL. En ocasiones, ambas eran diferentes. Otras veces eran la misma. Cuando ambos idiomas coincidían, CAL debe entenderse como reciclaje lingüístico.

*Cuadro 4. Especialidades que declaró tener el alumnado informante que refirió trabajar en centros de Educación Infantil y/o Primaria (en frecuencia y porcentaje)*

<b>ESPECIALIDADES DEL ALUMNADO INFORMANTE QUE DIJO TRABAJAR EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA</b>		
<b>Educación Infantil</b>	54	23,3%
<b>Generalista de Primaria</b>	115	49,5%
<b>Educación Física</b>	18	7,8%
<b>Educación Especial</b>	17	7,3%
<b>Lengua Extranjera</b>	12	5,2%
<b>Educación Musical</b>	9	3,9%
<b>Religión</b>	4	1,7%
<b>ATAL</b>	3	1,3%

La distribución por especialidades del profesorado de Educación Secundaria y Ciclos Formativos de FP que accedió a participar como alumnado informante en este estudio queda recogida en el cuadro 5.

Las especialidades con un mayor número de profesorado, por encima o en torno al 10% cada una, son Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales e Inglés. Con un porcentaje inferior, en torno al 5%, encontramos las de Geología y Biología, Francés, Educación Física y Física y Química. El resto alcanzan porcentajes ligeramente inferiores.

La mayoría de los especialistas del grupo, prácticamente las tres cuartas partes, podría llegar a impartir su área curricular en una LE. El bloque más numeroso es el de los especialistas en Ciencias Sociales. La CEJA recomienda su inclusión en el Currículo Integrado de Educación Secundaria para favorecer la continuidad con el de Primaria. Destacaba, además, la presencia, relativamente alta, de especialistas en áreas curriculares como Matemáticas, Geología-Biología y Educación Física, también susceptibles de ser impartidas en una LE.

Encontramos asimismo docentes de Secundaria que, en principio, no podían trabajar su área en la LE estudiada aun concluyendo la formación CAL. Sumaban la cuarta parte del total. Entre ellos citamos los especialistas de lenguas distintas de la LE de la Sección Bilingüe (Castellano, Francés, Inglés, Latín o Griego, entre otras), el de Religión o los Orientadores.

La presencia de docentes de Ciclos Formativos de FP era algo superior al 10%, un porcentaje más bien bajo. Sin embargo, debemos recordar su condición de etapa educativa no obligatoria y con una menor implantación del Programa de Centros Bilingües.

*Cuadro 5. Especialidades que declaró tener el alumnado informante que afirmó trabajar en centros de Educación Secundaria y/o Ciclos Formativos de FP (en frecuencia y porcentaje)*

<b>ESPECIALIDADES DEL ALUMNADO INFORMANTE QUE DIJO TRABAJAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA O EN LOS CICLOS FORMATIVOS DE FP</b>		
<b>Ciencias Sociales</b>	42	14,8%
<b>Lengua y Literatura</b>	37	13,1%
<b>Matemáticas</b>	28	9,9%
<b>Geología y Biología</b>	27	9,5%
<b>Educación Física</b>	21	7,4%
<b>Tecnología</b>	14	4,9%
<b>Música</b>	12	4,2%
<b>Física y Química</b>	10	3,5%
<b>Inglés</b>	10	3,5%
<b>Francés</b>	10	3,5%
<b>Educación Plástica y Visual</b>	8	2,8%
<b>Filosofía</b>	7	2,5%
<b>Latín- Griego</b>	5	1,8%
<b>Orientación</b>	5	1,8%
<b>Informática</b>	4	1,4%
<b>Religión</b>	2	0,7%
<b>Ciclos Formativos</b>	37	13,1%

Todos estos datos vuelven a confirmar la existencia de razones personales, aparte de las profesionales, para aprender de la LE entre el alumnado informante.

### **3.3. Experiencia docente**

La experiencia profesional es básica para establecer el perfil del grupo por ser primordial para el ejercicio de la docencia aunque las secuencias establecidas para el ciclo profesional del profesorado no siempre sucedan en el mismo orden ni sean vividas de igual modo por todos (Huberman, 1989).

La experiencia docente con la que dijo contar el alumnado informante es variada, como refleja el cuadro 6.

Destaca la existencia de cierta uniformidad en la distribución de bloques. Agrupando algunos, encontramos dos que alcanzan un 30%, respectivamente:

- quienes admitieron contar con hasta 10 años de experiencia, ubicándose en una etapa de supervivencia y conocimiento de la profesión (Fuller, 1969; Marchesi, 2007); y,
- quienes declararon superar los 20 años, situándose en su momento culmen en lo profesional y centrados en el desarrollo de su tarea (Sprinthall y Thies-Sprinthall, 1983).

Los docentes que refirieron poseer un rodaje profesional de entre 10 y 20 años y, por tanto, atravesar un momento de madurez y con una formación compleja (González Sanmamed, 1995), supera el 35% del total. Destaca la presencia de un pequeño grupo, con más de 30 años de experiencia y, posiblemente, ya con algún cansancio, pero aún comprometido con su formación.

*Cuadro 6. Experiencia docente que el alumnado informante señaló tener (en frecuencia y porcentaje)*

<b>EXPERIENCIA DOCENTE CON LA QUE AFIRMÓ CONTAR EL ALUMNADO INFORMANTE..</b>		
<b>Entre 1 y 5 años</b>	64	12,5%
<b>Entre 6 y 10 años</b>	95	18,5%
<b>Entre 11 y 15 años</b>	86	16,7%
<b>Entre 16 y 20 años</b>	101	19,6%
<b>Entre 21 y 25 años</b>	96	18,7%
<b>Entre 26 y 30 años</b>	53	10,3%
<b>31 años o más</b>	19	3,7%

### 3.4. Formación previa

La formación del profesorado es necesaria para el ejercicio docente. Por otra parte, la experiencia desarrollada al aprender una lengua puede influir en el aprendizaje de otras (Harding-Esch y Riley, 2003). Por ello se preguntó al alumnado informante por su formación académica y lingüística previa a la matriculación en CAL.

En relación a la primera, sólo una cuarta parte del grupo, según muestra el cuadro 7, declaró estar en posesión de una titulación universitaria distinta a la que le permitió el acceso al puesto de trabajo.

*Cuadro 7. Distribución del alumnado informante en función de la posesión de una titulación académica distinta a la que le permitió el acceso al puesto de trabajo (en frecuencia y porcentaje)*

<b>DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO INFORMANTE EN FUNCIÓN DE LA POSESIÓN DE UNA TITULACIÓN ACADÉMICA DISTINTA A LA QUE LE PERMITIÓ EL ACCESO AL PUESTO DE TRABAJO..</b>		
<b>Alumnado informante que declaró no tener una titulación diferente a la que le permitió el acceso al puesto de trabajo</b>	389	75,7%
<b>Alumnado informante que declaró tener una titulación diferente a la que le permitió el acceso al puesto de trabajo</b>	125	24,3%

Consultando el cuadro 8 podemos saber que alrededor de un 10% del alumnado informante declaró tener el grado de doctor y más de la mitad del resto del grupo afirmó estar en posesión de diferentes licenciaturas.

El porcentaje más numeroso de ellas, casi la mitad del total, se incluía en el ámbito de las Ciencias de la Educación: Psicopedagogía, Pedagogía y Psicología.

Las titulaciones relacionadas con las ANL que se pueden impartir en una LE en los Centros Bilingües eran menos numerosas: Geografía e Historia, Matemáticas, Geología-Biología y Física y Química. Entre todas, no alcanzaban al 10% del total. Las licenciaturas en las diferentes Filologías eran escasas.

Un porcentaje cercano al 30% manifestó estar en posesión de otras titulaciones: Nivel Medio o Superior de los Conservatorios de Música, titulaciones de grado medio o superior de los Ciclos Formativos de FP, u otras relacionadas de un modo más indirecto con la docencia.

*Cuadro 8: Segunda titulación académica del alumnado informante que dijo tenerla (en frecuencia y porcentaje)*

<b>2ª TITULACIÓN ACADÉMICA DEL ALUMNADO INFORMANTE QUE REFIRIÓ TENERLA</b>		
<b>Doctorado</b>	12	9,6%
<b>Psicopedagogía</b>	26	20,8%
<b>Pedagogía</b>	17	13,6%
<b>Psicología</b>	16	12,8%
<b>Licenciatura en Geografía e Historia</b>	6	4,8%
<b>Licenciatura Filología Hispánica</b>	4	3,2%
<b>Licenciatura Geología y Biología</b>	2	1,6%
<b>Licenciatura Física y Química</b>	2	1,6%
<b>Licenciatura Matemáticas</b>	1	0,8%
<b>Licenciatura Filología Francesa</b>	1	0,8%
<b>Licenciatura Filología Alemana</b>	1	0,8%
<b>Grado Medio de Conservatorio</b>	8	6,4%
<b>Grado Superior de Conservatorio</b>	4	3,2%
<b>Otros</b>	25	20,0%
<b>TOTAL</b>	125	100%

La mayoría del alumnado informante aseguró no contar con experiencia previa en el aprendizaje de una LE. Solamente una quinta parte afirmó lo contrario, según podemos comprobar consultando el cuadro 9.

*Cuadro 9. Distribución del alumnado informante en función de la formación previa en una LE que declaró tener (en frecuencia y porcentaje)*

<b>FORMACIÓN PREVIA EN UNA LE DEL ALUMNADO INFORMANTE QUE REFIRIÓ CONTAR CON ELLA</b>		
<b>Alumnado informante que declaró no tener formación previa en una LE</b>	407	79,2%
<b>Alumnado informante que declaró tener formación previa en una LE</b>	107	20,8%

Las personas que declararon contar con ese tipo de formación se refirieron a titulaciones diversas, como refleja el cuadro 10.

El grupo más numeroso de entre quienes afirmaron haber tenido contacto anterior con una LE, incluyendo a quienes afirmaron impartir sus ANL en Centros Bilingües en el mo-

mento de la investigación, refirió haberse formado en los Cursos Oficiales de la EOI o a través de That's English. Así se constata el alcance del trabajo desarrollado por las EEOOI en relación con la formación de adultos (Barrios, 2007; Criado, 2005; Torres, 2009).

Quienes consiguieron la formación mencionada en el ámbito universitario eran pocos, dividiéndose entre los que declararon poseer una licenciatura en alguna Filología y los que reseñaron haber disfrutado de una beca Erasmus, es decir, formación inicial en otros países a través de una LE. Un porcentaje mayor, un 14%, refirió haberla conseguido en los CEP, aunque ésta no sea una de sus competencias directas.

*Cuadro 10. Tipo de formación previa en una LE del alumnado informante que declaró tenerla (en frecuencia y porcentaje)*

<b>TIPO DE FORMACIÓN PREVIA EN UNA LE QUE EL ALUMNADO INFORMANTE DECLARÓ TENER</b>		
<b>Ciclo Elemental de la EOI</b>	17	15,9%
<b>Ciclo Superior de la EOI</b>	21	19,6%
<b>Actividades del CEP</b>	15	14,0%
<b>Erasmus</b>	5	4,7%
<b>Licenciatura en Filología Inglesa</b>	3	2,8%
<b>Licenciatura en Filología Francesa</b>	1	0,9%
<b>Otras</b>	45	42,1%
<b>TOTAL</b>	107	100%

Un porcentaje elevado de individuos reconoció haber aprendido la LE de manera informal. La validez, e incluso necesidad, de esta alternativa menos académica es cada vez más reconocida por la Unión Europea (UE), que, entre otras muchas medidas, apoya desde hace tiempo el uso del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) como herramienta para validar dicho aprendizaje informal y desarrollar la capacidad de aprendizaje y evaluación autónomos (Kohonen, 1999; Little y Perclová, 2001).

El alumnado informante con experiencia previa en el aprendizaje de una LE y con formación académica diferente a la que le permitió el acceso al puesto de trabajo es escaso. Representa menos del 8%, como muestra el cuadro 11. En contraposición, el porcentaje de quienes declararon no contar con ninguna de las dos supera el 60% del grupo.

Toda la experiencia docente referida, acumulada por el alumnado informante, más la formación previa, nos hace pensar en personas con hábitos y destrezas reutilizables en su proceso de aprendizaje, con unos conocimientos amplios y unas creencias firmemente asentadas sobre cómo trabajar en el aula. Eso les proporcionaba un elevado sentido crítico sobre su proceso de aprendizaje, pudiendo repercutir positiva o negativamente en el desarrollo del mismo.

El profesorado CAL participante en este estudio lo confirmó en sus declaraciones. El informante 2 de la entrevista C al profesorado CAL participante en la investigación describió al grupo en estos términos:

Son gente muy trabajadora, muy motivada y a veces muy cabezota. Tenía la idea del profesorado y, quizás, grupo CAL significa más trabajo y más exigencia por parte del alumnado. Trabajan mucho y se quejan muchísimo.

*Cuadro 11. Distribución del alumnado informante en función de la formación lingüística y académica previa que declararon tener (en frecuencia y porcentaje)*

<b>FORMACIÓN PREVIA QUE EL ALUMNADO INFORMANTE DECLARÓ TENER</b>				
	<b>Sin formación lingüística previa</b>		<b>Con formación lingüística previa</b>	
Sin formación académica previa	321	62,5%	68	13,2%
Con formación académica previa	86	16,7%	39	7,6%

### 3.5. Destino en un Centro Bilingüe

Tener destino en un Centro Bilingüe es otro factor a considerar en este trabajo, aunque un poco más inestable que otros por estar sujeto a cambios. Se podía acceder a un puesto en uno de esos centros a través de los llamados “puestos específicos” antes del curso 2008-2009 en Educación Primaria y del 2009-2010 en Secundaria, y a través del Concurso de Traslados a partir de esos años y etapas educativas (Torres, 2009).

Algo más de la mitad del alumnado informante señaló no estar destinado en un Centro Bilingüe, según muestra el cuadro 12. El resto, algo menos de la mitad, se dividía entre una mayoría considerable que reconoció estarlo en uno de Inglés y una minoría que admitió estarlo en uno de Francés.

*Cuadro 12: Distribución del alumnado informante en función del criterio del destino en un Centro Bilingüe y del tipo de Centro Bilingüe (en frecuencia y porcentaje)*

<b>DESTINO QUE EL ALUMNADO INFORMANTE DECLARÓ TENER</b>		
<b>Alumnado informante destinado en un Centro Bilingüe (Inglés)</b>	217	42,2%
<b>Alumnado informante destinado en un Centro Bilingüe (Francés)</b>	26	5,1%
<b>Alumnado informante sin destino en un Centro Bilingüe</b>	271	52,7%

En cualquier caso, tener destino en uno de dichos centros no supone una garantía de compromiso para impartir una ANL en LE (Torres, 2009). Existen casos de alumnos CAL como, por ejemplo, el profesorado de Educación Infantil, que puede encontrar problemas para hacerlo por razones ajenas a su voluntad, o docentes de otros niveles educativos y especialidades que, a pesar de haberse formado, se niegan a hacerlo.

Los distintos niveles de implantación del Proyecto Bilingüe también son un factor a considerar en relación con la participación del profesorado con destino en un Centro Bilingüe en CAL. Existe una relación, en general decreciente, entre la antigüedad de un Proyecto y la cantidad de profesorado participante en él que admitió formarse en los cursos referidos, tal y como se observa en el cuadro 13.

Casi la mitad del grupo refirió estar destinado en un centro en año preparatorio en el 2008-2009. A partir de ahí, a mayor implantación del proyecto, menores porcentajes de participación en CAL, a excepción del alumnado informante destinado en centros con proyectos aprobados en el 2005-2006. El nivel más bajo de participación es el de los centros experimentales. Se puede deber a la conclusión del proceso de formación de los docentes de los colegios e institutos más experimentados o al abandono de los estudios por su parte sin completarlos. En realidad, se daban los dos casos.

*Cuadro 13: Año de comienzo del Proyecto Bilingüe en los Centros Bilingües en los que los respondientes al cuestionario dicen estar destinados (en frecuencia y porcentaje)*

<b>AÑO DE COMIENZO DEL PROYECTO BILINGÜE</b>		
	Cantidad de centros	
<b>Plan Experimental</b>	12	4,9%
<b>2005-2006</b>	36	14,8%
<b>2006-2007</b>	27	11,1%
<b>2007-2008</b>	51	21,0%
<b>2008-2009</b>	117	48,1%
<b>TOTAL</b>	243	100%

### 3.6. Nivel CAL e idioma

Los últimos factores a los que nos referiremos a la hora de establecer el perfil del alumnado informante de este estudio son el nivel CAL y el idioma.

La formación CAL abarcaba tres niveles de progresiva complejidad hasta el curso 2010-2011. Su superación conducía a una certificación de nivel B1 del MCERL.

La distribución de grupos CAL presenta en general una tendencia descendente. Por ejemplo, en el curso 2006-2007 se autorizaron 70 grupos en 1º, 34 en 2º y 17 en 3º. Así pues, la cantidad de alumnado es menor cuanto más avanzado es el curso. En ocasiones esta tendencia invirtió en niveles concretos de alguna EOI. Ocurrió en la de Málaga en el 2008-2009, según refirió la participante 1 de la entrevista A al profesorado que imparte CAL.

La distribución del alumnado informante por niveles CAL presentaba la misma tendencia según vemos en el cuadro 14.

El mayor porcentaje le correspondía a quienes admitieron cursar 1º: más de la mitad del grupo. Los matriculados en 2º representaban algo más de un 30%, y en 3º, un 15%. Esto se relaciona con el problema de las personas que no superan un nivel y repiten curso, o que abandonan antes de concluir la formación.

*Cuadro 14: Nivel CAL en el que dijo estar matriculado el alumnado informante (en frecuencia y porcentaje)*

<b>NIVEL CAL EN EL QUE EL ALUMNADO INFORMANTE DECLARÓ ESTAR MATRICULADO</b>		
<b>Alumnado que dijo estar matriculado en 1º CAL</b>	274	53,3%
<b>Alumnado que dijo estar matriculado en 2º CAL</b>	163	31,7%
<b>Alumnado que dijo estar matriculado en 3º CAL</b>	77	15,0%

Existen múltiples razones para aprender idiomas en un contexto internacionalizado como el nuestro. Dichas razones apuntan especialmente al dominio del inglés, la LE más extendida en los centros educativos europeos (Eurydice, 2005).

CAL oferta la posibilidad de estudiar inglés, francés y alemán, pero el peso del primer idioma citado es mayor. De los Centros Bilingües autorizados hasta el curso 2011-2012, 733 eran de inglés, 59 de francés y 12 de alemán.

Esa primacía se puede relacionar con su estatus como medio de comunicación internacional y lingua franca en campos como, por ejemplo, el de la ciencia o con su predominio como LE de los Centros Bilingües andaluces. Esta tendencia se confirma en relación al idioma elegido por el alumnado informante de este estudio, según vemos en el cuadro 15.

Más del 80% del grupo declaró estar matriculado en inglés. El resto refirió haber elegido el francés. Pudo influir en ello la familiaridad de parte del profesorado con una LE con la que pudo tener contacto en su etapa escolar o su consideración como idioma relativamente fácil de estudiar o, al menos, próximo, en opinión vertida en algunas de las entrevistas al alumnado informante.

A pesar de la importancia del alemán como idioma de comunicación internacional en nuestros días, no había alumnado matriculado en esa lengua entre el grupo que estamos estudiando.

*Cuadro 15: Idiomas que el alumnado informante afirmó estudiar (en frecuencia y porcentaje)*

<b>IDIOMAS QUE EL ALUMNADO INFORMANTE AFIRMÓ ESTUDIAR</b>		
<b>Alumnado informante matriculado en inglés</b>	426	82,9%
<b>Alumnado informante matriculado en francés</b>	88	17,1%

La preponderancia del inglés entre el alumnado informante se da en los tres niveles CAL, como comprobamos observando el cuadro 16.

Destacaba el grupo de quienes admitieron cursar 1º de ese idioma, casi la mitad del total. Esta cantidad contrastaba con la del grupo más reducido de quienes afirmaron estar matriculados en 3º de francés, que no alcanzaba el 2%. Proporcionalmente, la mayoría de quienes manifestaron estudiar inglés es mayor en 3º, disminuyendo un poco en 1º y 2º. Aun así, en este último nivel, el número de personas matriculadas en dicho idioma era más de tres veces superior al que señaló haber elegido francés.

*Cuadro 16: Distribución por idioma y nivel del alumnado informante (frecuencia y porcentaje)*

IDIOMA - NIVEL CAL				
	Inglés		Francés	
<b>1º CAL</b>	231	45,0%	43	8,4%
<b>2º CAL</b>	128	24,9%	35	6,8%
<b>3º CAL</b>	67	13,0%	10	1,9%

#### 4. PARA FINALIZAR

A modo de resumen, empezaremos por señalar que el perfil del alumnado informante de este estudio se corresponde con un grupo de docentes predominantemente femenino aunque con una presencia masculina también significativa, y de una edad mayoritariamente intermedia.

El grupo poseía un amplio bagaje en muchos campos. Todos contaban con una titulación universitaria media o superior y, en la cuarta parte de los casos, con más de una, incluyendo en ocasiones el grado de doctor. En torno a un 20% de sus integrantes señaló haber tenido contacto con una LE antes de matricularse en los cursos referidos. Igualmente eran individuos con un bagaje profesional importante: el 40% reconoció haber ejercido como profesor entre 11 y 20 años y el 30%, más de 20. Eso los convertía en personas con firmes ideas y creencias sobre cómo organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y, por ende, muy críticos con CAL.

Era un alumnado exigente. Necesitaban sentir que aprovechaban el tiempo y alcanzaban sus objetivos, se les valoraba el esfuerzo realizado, se comprendían sus condicionantes y dificultades, se les trataba con cierta deferencia en caso de necesidad y se escuchaban sus reivindicaciones. Como contrapartida, en el caso de ver satisfechos sus requerimientos, se mostraban muy agradecidos y se entregaban a la tarea de aprender. La mayoritaria presencia de alumnado matriculado en 1º de CAL, más de la mitad, frente al matriculado en 3º, un 15%, indica la existencia de dificultades que ocasionan que no todo el alumnado que comienza su formación la termine.

La presencia de sólo un 28% de individuos menores de 36 años podría hacernos pensar en una mejor formación inicial en idiomas del profesorado más joven. El porcentaje de individuos con más de 49 años, cercano al 30%, posiblemente, no podrá rentabilizar lo aprendido en el desarrollo de su carrera docente, lo que indica la existencia de motivos personales no profesionales para aprender una LE en CAL. Lo refuerza la falta de destino en un Centro Bilingüe de más de la mitad del grupo, la existencia de profesorado de especialidades que no se pueden impartir como ANL en L2 y la de individuos que no piensan implicarse en las Secciones Bilingües.

La distribución de informantes en función de la LE escogida, mayoritariamente el inglés, seguido del francés, coincide con las necesidades de la Administración Educativa Andaluza de cara a la implementación del *PEP*. La LE de las Secciones Bilingües en la mayoría de

los Centros Bilingües andaluces es el inglés, seguido del francés. En cambio, la distribución según la etapa educativa donde se ejerce la docencia, con un sector mayoritario de docentes de Educación Secundaria (47,9%), seguidos por los de Primaria (32,9%), Infantil (12,1%) y Ciclos Formativos de FP (7,0%) no coincide totalmente con las citadas necesidades administrativas de una mayor cantidad de docentes formados en la L2 en Primaria que en las demás etapas educativas.

Por todo lo referido, y en consecuencia, se puede concluir que, según el perfil del alumnado informante de este estudio, la opción CAL responde parcialmente a la finalidad con la que se creó: la actualización lingüística en el campo de las lenguas extranjeras del profesorado que ejerce la docencia en Andalucía en niveles no universitarios y quiere participar en un Proyecto Bilingüe. Sin embargo, paralelamente, sirve a otros propósitos inicialmente no previstos y beneficiosos para el profesorado.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Arnold, J. y Brown, H.D. (1999). "A map of the terrain", in J. Arnold (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-24.
- Barrios, M.E. (2002). *El pensamiento y la actuación de futuros maestros de durante su intervención didáctica en las Prácticas de Enseñanza*. Tesis doctoral. Granada: Editorial Universidad de Granada
- Barrios, M.E. (2007). "Perspectivas del profesorado de la Comunidad Autónoma de Andalucía implicado en la preparación en una lengua extranjera de docentes de Áreas No Lingüísticas", en M.E. Barrios (coord.), *Echando a andar: Perspectivas y experiencias sobre la preparación lingüística de profesorado involucrado en el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*. Málaga: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Málaga.
- Barrios, M.E. y Torres, J.D. (2007). "Modalidades de Formación en lenguas extranjeras del profesorado implicado en la implementación de Proyectos Bilingües en Andalucía", en M.E. Barrios (coord.), *Echando a andar: Perspectivas y experiencias sobre la preparación lingüística de profesorado involucrado en el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*. Málaga: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Málaga.
- Buttaro, L. (2002). "Second language acquisition, culture shock and language stress of adult Latina students in New York", in [Reports - Research. Speeches/Meeting Papers] Servicio de Reproducción de Documentos ERIC: ED 479902. Rescatado el 20 de septiembre de 2009 de [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1b/54/50.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/54/50.pdf)
- Carrasco, M.J. (2004). "Análisis de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares", en *Revista iberoamericana de educación*, 33/3 rescatada el 12 de enero de 2010 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/658Carrasco.PDF>
- Criado, J.M. (2005). "Las Escuelas Oficiales de Idiomas de Andalucía y el Plan de Fomento del Plurilingüismo", en *Andalucía Educativa*, 48: 32-33.
- Denzin, N.K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3ª edición). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Eurobarómetro (2005): Special Eurobarometer European and Languages. Descargado el 1 de agosto de 2009) de [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf)

- Fink, A. (1995). *How to design surveys*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fuller, F. (1969). "Concerns of teachers: a developmental conceptualization", in *American Educational Research Journal*, 6, (2): 207-226.
- González, A. y Padilla, J.L. (1998). "La entrevista", en A. Rojas, S. Fernández y C. Pérez (eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid. Síntesis, 141-153.
- González Blasco, P. y González-Anleo, J. (1993). *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: Ediciones SM.
- González Sanmamed, M. (1995) *Formación docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Grawitz M. (1975). *Métodos y Técnicas de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Hispano Europea.
- Harding-Esch, E. y Riley, P. (2003). *The bilingual family: A handbook for parents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hilles, S. (1991). "Adult Education", in M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (2ª edición). New York, NY: Newbury House, 402-416.
- Hilles, S. y Sutton, A. (2001). "Teaching Adults", in M. Celce-Murcia, (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3ª edición). New York, NY: Newbury House, 385-402.
- Huberman, M. (1989). "Les phases de la carrière enseignante: Un essai de description et de prévision", en *Revue Française de Pédagogie*, 86: 5-16.
- Kohonen, V. (1999). "Authentic assessment in affective foreign language education", in J. Arnold, (ed.), *Affect in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 279-298.
- Key Data on Teaching Languages at School. (2005). Eurydice European Unit. European Commission. Descargado el 12 de septiembre de 2009 de [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/049EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/049EN.pdf)
- Lincoln, S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Little, D. y Perclová, R. (2001): *European Language Portfolio: Guide for teachers and teacher trainers*. Strasbourg: Council of Europe.
- (2003). *El portfolio europeo de las lenguas: Guía para profesores y formadores de profesores*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Programas Europeos.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pavón, V. (2008). "La implantación de la enseñanza plurilingüe en Andalucía: hacia una propuesta metodológica y curricular", en *Perspectiva CEP*, 13: 45-60.
- Plan de Fomento del Plurilingüismo: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Acuerdo de 22-3-2005 del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. Publicado en el BOJA nº 5 de 29 de septiembre de 2005.
- Sanz, C. (2005). "Adult SLA: The interaction between external and internal factors", in C. Sanz (ed.), *Mind and context in adult second language acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press, 3-21.
- Sprinthall, N.A., y Thies-Sprinthall, L. (1983). "The need for theoretical frameworks in educating teachers: A cognitive developmental process", in K. Howey y W. Garner (eds.), *Education of teachers: A look ahead*. New York: Longman, 74-97.
- Torres, J.D. (2009). "Los cursos de Actualización Lingüística (CAL): Una opción formativa del profesorado andaluz", en M.E. Barrios (ed.), *La educación bilingüe en Andalucía: Análisis, experiencias y propuestas*. Granada: GEU Editorial, 61-88.

Torres, J.D. (2011). *Los Cursos de Actualización Lingüística (CAL) como opción formativa en el contexto del Plan de Fomento del Plurilingüismo: Percepciones del alumnado sobre su implementación y adecuación a necesidades y expectativas*. Tesis Doctoral, no publicada. Málaga: Universidad de Málaga.