

Cómo se enseña inglés en un grupo de institutos donde se obtienen resultados destacables en la prueba de lengua inglesa en las PAU¹

The teaching of English as a foreign language in six high schools with outstanding results in the university entrance exam

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-170

Elsa Tragant
Imma Miralpeix
Raquel Serrano

Universitat de Barcelona, Facultat de Filologia, Departament de Filologia Inglesa y Alemanya. Barcelona, España.

Isabel Pahissa

IES Baix Penedés. El Vendrell (Tarragona), España.

Teresa Navés

Roger Gilabert

Universitat de Barcelona, Facultat de Filologia, Departament de Filologia Inglesa y Alemanya. Barcelona, España.

Neus Serra

Departament de Educació, Inspecció. Serveis Territorials. Girona, España.

⁽¹⁾ Este proyecto lo ha financiado el Departamento de Innovación, Universidades y Empresa de la Generalitat de Catalunya (2006ARIE10071 y 2007ARIE00040) y su realización ha sido posible gracias a la colaboración de la Dra. Carme Muñoz de la Universitat de Barcelona y el Sr. Josep M^a. Ferran del Departamento de Educación; también, gracias a la participación de los siguientes institutos y de sus profesores de inglés: IES Abat Oliba, Carme Porcel, Xus Martí; IES Escola Municipal del Treball, Josep Clavera, Elisabet Ribó; IES Juan Manuel Zafra, Àngels Sans, Karina Grau, Oclia Bosch; IES Pedraforca, Jordi Sebastià; IES Pere Calders, Guillermo Cariño y Rodolfo Gutiérrez; IES Pius Font i Quer, David Corominas, Joana Camprodon, Imma Hernández; IES Salvador Espriu, M^a. Lluïsa Jiménez, Vicente San Martín Gómez, Oriol Pallarès; IES Samuel Gili i Gaya, Carme Guasch, Remedios Ruiz, M^a. Inmaculada Rodríguez Rosario. Igualmente queremos expresar nuestro reconocimiento a los alumnos de estos profesores por su participación en este proyecto.

Resumen

Según los resultados de la prueba de inglés en las PAU (Pruebas de Acceso a la Universidad) de los años 2005, 2006 y 2007 se seleccionaron seis institutos públicos de Secundaria en Cataluña que habían obtenido resultados destacables, con el objetivo de analizar características de gestión docente, pedagógicas y organizativas que puedan haber contribuido a los buenos resultados. El análisis se realizó a partir de entrevistas, cuestionarios, observaciones de aula y una prueba escrita de inglés y con la participación de directores de departamento ($n = 6$), profesores ($n = 12$) y alumnos de Bachillerato ($n = 391$). Los resultados obtenidos en la prueba escrita sitúan a buena parte de los alumnos en el nivel B2 según el MERC, que es superior al nivel medio de los alumnos de segundo de Bachillerato de Cataluña. El análisis de los datos apunta a que la singularidad de los centros estudiados se encuentra principalmente en el nivel de exigencia por parte de los profesores de inglés, en la buena gestión del tiempo en clase y en una ausencia de problemas de disciplina. En cambio, la metodología empleada, con un predominio de trabajo individual, de producción escrita y de uso del libro de texto, no parece ser un rasgo distintivo y es similar a la descrita en los resultados de una muestra representativa de profesores de Bachillerato en Cataluña (CSD'A, 2005). En el artículo se discuten algunos factores que pueden haber influido en esta ausencia de rasgos distintivos en el plano metodológico entre los institutos seleccionados, como el haber utilizado las pruebas de las PAU para la selección de los institutos o la influencia del formato de las PAU (que no incluye un componente oral) en la práctica docente de los profesores. Finalmente, se mencionan algunos factores externos a la docencia que también pueden haber influido en el buen rendimiento de los institutos objeto de estudio.

Palabras clave: buenas prácticas, enseñanza de una lengua extranjera, Bachillerato, aprendizaje del inglés, didáctica de la lengua.

Abstract

Based on results from the English test in the PAU (the university entry exam in Spain) in 2005, 2006 and 2007, six public high schools were selected in Catalonia whose students had obtained outstanding results. The objective of the study was to analyze how English instruction was organized and how classes were taught in these high schools, and identify common features that could explain the good results. The sample includes data from teachers ($n = 12$), the heads of foreign language departments ($n = 6$), and students ($n = 391$), all of whom were interviewed and observed in class. Questionnaires were also distributed to both teachers and students, and the latter took a written test of English. The analysis of the data leads us to think that what makes these schools more effective mainly lies on the teachers' being very demanding on students, their making an efficient use of time in class as well as a lack of discipline problems. In contrast, methodological

aspects, characterized by a predominance of seatwork, written production and the use of the textbook, do not seem to be crucial factors. In fact these same features were also found in the results of a survey of a representative sample of high school teachers in Catalonia (Csd'A, 2005). In the discussion a number of factors that may explain this lack of distinctive methodological features are presented, such as having used the university entry exam in the selection of the target schools or the influence of the format of this exam (which does not evaluate speaking skills) on the teaching practices. In the conclusions, some external factors are mentioned that could also help explain the outstanding results obtained by the six secondary schools under analysis.

Key words: good practices, foreign language teaching, Secondary Education, English language learning, language teaching.

Introducción y objetivo

El nivel de inglés entre la población en edad escolar en Cataluña todavía está por debajo de lo deseable según el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (véase, por ejemplo, Csd'A 2006 y Csd'A, 2008a o, Tragant, 2009), aunque desde el Departamento de Educación de la Generalitat se han llevado a cabo varias acciones para potenciarlo. A raíz de esta constatación se planteó este proyecto² de investigación para identificar características diferenciales de institutos que destacan por los resultados que sus alumnos obtienen en pruebas de inglés. En este trabajo se presentan los resultados sobre aspectos de gestión en el aula, metodológicos y organizativos que los centros objeto de estudio tienen en común.

La investigación sobre buenas prácticas en el campo de la educación es amplia y se ha realizado desde diversos paradigmas (véase, por ejemplo, Cotton, 1995; Harris, 1998; Petty, 2006). Sin embargo, existe bastante consenso sobre los rasgos generales, que Porter y Brophy (1988) concretan en cinco puntos en función de: 1) el temario cubierto; 2) el tiempo real dedicado a aspectos académicos; 3) el tiempo invertido en la tarea; 4) el grado de éxito del alumno; y 5) el tiempo que el profesor dedica

⁽²⁾ Véase el informe completo de este proyecto ARIE en la página web <http://www.ub.edu/GRAL/Projects/>

activamente a enseñar. Otros puntos que deben añadirse, según trabajos más recientes (Goldenberg, 2008), son los siguientes: objetivos de aprendizaje claros, contextos de aprendizaje motivadores y significativos, enseñanza bien estructurada, participación activa, oportunidades para la práctica, aplicación y transferencia de los nuevos aprendizajes, *feedback* sobre las respuestas correctas e incorrectas, práctica y revisión sistemáticas, y oportunidades frecuentes de evaluación e interacción entre alumnos en tareas bien estructuradas y motivadoras.

La investigación sobre buenas prácticas en programas bilingües es también abundante, tal como se puede constatar en publicaciones como Cloud, Genesee y Hamayan (2000), Lindholm-Leary (2005) o Gold (2006). La mayoría de los rasgos que se apuntan en el párrafo anterior son también aplicables en este contexto de aprendizaje. En su trabajo titulado *Critical features of enriched education*, Cloud et ál. destacan nueve rasgos, algunos de los cuales son de nuestro interés, como por ejemplo: programas con estándares altos, un enfoque centrado en el alumno, instrucción apropiada al nivel de desarrollo del alumno e instrucción lingüística integrada con instrucción académica estimulante.

Los estudios sobre buenas prácticas referidas específicamente a la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras son menos abundantes y tratan aspectos diversos, desde características observables en el aula (Téllez y Waxman, 2006) hasta aspectos cognitivos del profesorado (Johnson, 2005; Senior, 2006; Tsui, 2003) y aspectos organizativos y de política educativa (Hamp-Lyons, Hood, Sengupta, Curtis y Yan, 1999).

En nuestro contexto, se han identificado dos artículos sobre buenas prácticas en la enseñanza del inglés. El artículo de Lucea (2004) recoge opiniones desde el punto de vista del inspector del Departamento de Educación, fruto de su experiencia en las aulas. Por otro lado, Martorell (2006) aporta el punto de vista del profesor de inglés experimentado. Nuestro trabajo, centrado en la enseñanza del inglés en Bachillerato, pretende dar continuidad al estudio de las buenas prácticas iniciado en estas dos publicaciones con la aportación de datos empíricos. En primer lugar, se seleccionan los institutos que destacan por los resultados en la prueba de inglés de las PAU (Pruebas de Acceso a la Universidad). Posteriormente, se identifican factores comunes de los centros en cuanto a tres áreas: la gestión docente, los aspectos metodológicos y los organizativos. En último lugar, se comparan algunos resultados con los de un estudio institucional sobre los profesores de inglés en Cataluña.

Metodología

Criterios de selección

Para seleccionar los centros públicos se utilizaron los resultados de la prueba de lengua inglesa de las PAU en Cataluña. En primer lugar, se dividieron los centros según nivel socioeducativo a partir de los datos proporcionados por el Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT) y del número de habitantes de la población. En segundo lugar, se seleccionaron los centros con mejores notas que cumplían con uno de estos criterios dentro de cada subgrupo:

- Criterio 1. Institutos que estaban entre el 7% de los que obtuvieron mejor nota media en los tres apartados de los que consta la prueba de inglés (redacción y pruebas de comprensión oral y escrita) en 2005, 2006 y 2007.
- Criterio 2. Institutos que estaban entre el 7% de los que obtuvieron mejor nota media en dos (comprensión oral y escrita) de los tres apartados de la prueba de inglés en 2005, 2006 y 2007.

Se identificaron ocho institutos que cumplían al menos con uno de los dos criterios, pero dos de ellos finalmente se descartaron, ya que la proporción de estudiantes de Bachillerato del centro matriculados en las PAU estaba por debajo de la media en Cataluña.

TABLA I. PAU: notas de la prueba de lengua inglesa

	Media Cataluña	IES AO	EMT	IES PC	IES PFQ	IES SE	IES SGG
Inglés PAU 2005	5,46	6,67 (+ 1,21)*	6,34 (+ 0,88)	6,53 (+ 1,07)	6,61 (+ 1,15)	6,7 (+ 1,24)	6,53 (+ 1,07)
Inglés PAU 2006	5,91	7,70 (+ 1,79)	7,12 (+ 1,21)	7,7 (+ 1,79)	6,78 (+ 0,87)	6,75 (+ 0,84)	6,97 (+ 1,06)
Inglés PAU 2007	5,28	6,28 (+ 1)	5,35 (+ 0,07)	7,29 (+ 2,01)	6,57 (+ 1,29)	7,5 (+ 2,22)	6,44 (+ 1,16)

(*) Entre paréntesis se indica la distancia entre la nota del centro y la nota media de todos los centros de Cataluña.

Instrumentos y análisis

Se han utilizado una variedad de instrumentos para la recogida de datos, entre los que se incluyen cuestionarios estructurados, entrevistas semiestructuradas, inspección de documentos, una guía de observación de aula y una prueba de inglés. Los cuestionarios, basados parcialmente en estudios institucionales del CSD'A (Consell Superior de'Avaluació del Sistema Educatiu) (2003, 2005), van dirigidos al director del departamento de lenguas, a los profesores de inglés y a los alumnos del centro. Las entrevistas se realizaron al director de departamento y a los profesores para recoger información de tipo cualitativo en un formato más flexible; durante las entrevistas, se nos mostraron documentos relacionados. La guía de observación de clases incluye preguntas estructuradas y escalas de diferencial semántico, algunas de las cuales se adaptaron de Guilloteaux y Dörnyei (2008). Para determinar el nivel de lengua de los alumnos se utilizaron los *London Tests of English: Past Papers* (Pearson, 2006), más concretamente un ejercicio de comprensión oral y otro de comprensión escrita correspondientes a los niveles B1 y B2 del *Marco Común de Referencia Europea* (MCER) para los alumnos de primero y segundo de Bachillerato respectivamente.

La utilización de instrumentos diversos en este estudio, así como la participación de profesores y estudiantes, nos ha permitido triangular los resultados obtenidos y combinar el análisis descriptivo de los datos cuantificables con un análisis de contenidos a partir de los datos cualitativos. A la vez, algunos de los resultados se han comparado con los obtenidos en el 2004 por el CSD'A (2005), estudio basado una muestra representativa de profesores de Bachillerato de Cataluña ($n = 96$).

Recogida de datos

Entre abril y marzo del 2008 se contactó con los institutos seleccionados siguiendo un protocolo común. Después de realizar el contacto de entrada con el director del departamento de inglés, se programaron todas las acciones de recogida de datos que se detallan a continuación. Se pidió la participación de los profesores que habían impartido inglés en segundo de Bachillerato en el curso anterior (2006-2007) y de aquellos que habían impartido inglés en primero de Bachillerato en el curso 2005-2006. En

total, los cuestionarios sobre aspectos de docencia los completaron 12 profesores, mientras que los relacionados con aspectos del departamento los rellenaron los directores de departamento. También se entrevistó a catorce profesores, seis de ellos en calidad de directores de departamento. La mayor parte de las entrevistas fueron individuales y tuvieron una duración de entre 30 y 60 minutos; todas ellas se grabaron.

Se llevaron a cabo once observaciones de clase con los profesores seleccionados (entre uno y tres por centro). Se administraron cuestionarios a un grupo por profesor seleccionado como mínimo, en concreto al curso más alto en que el profesor estuviera impartiendo clase en aquel momento. En total los cuestionarios se administraron a 391 alumnos, 312 de los cuales estaban cursando primero o segundo de Bachillerato. La prueba de inglés se realizó a final de curso con alumnos de segundo de Bachillerato (307 alumnos en la prueba de comprensión escrita y 297 en la de comprensión oral correspondientes al nivel B2 del MCER). Por motivos de calendario, en un instituto la prueba la realizaron los alumnos de primero de Bachillerato (22 alumnos en la prueba correspondiente al nivel B1 del MCER).

Resultados

Presentación de los centros

Los datos y las descripciones, proporcionados por los propios centros, corresponden al curso 2007-2008. Los centros objeto de estudio son: IES Abat Oliba (AO), IES Escola Municipal del Treball (EMT), IES Pius Font i Quer (PFQ), IES Pere Calders (PC), IES Salvador Espriu (SE) e IES Salmuel Gili i Gaya (SGG).

TABLA II. Información básica de los centros docentes

	IES AO	IES EMT	IES PFQ	IES PC	IES SE	IES SGG
Municipio	Ripoll (Gerona)	Granollers (Barcelona)	Manresa (Barcelona)	Cerdanyola del Vallés (Barcelona)	Barcelona ciudad	Lleida ciudad
Perfil socioeducativo	bajo	medio	medio/medio-alto	medio-alto	medio-alto/medio/	medio/medio-alto
Alumnado nuevo en Bachillerato	20%	55%	20%	50%	20%	40%
Alumnado inmigrante*	9%	5-1%	6-2%	1%	6%	4,3%
Perfil alumnado	Motivado. Nivel académico medio.	Actitudes aceptables. Nivel académico aceptable.	Actitudes buenas y muy buenas. Nivel académico medio-alto.	Trabajador disciplinado, motivado. Nivel académico bueno.	Actitudes aceptables. Nivel académico heterogéneo.	Actitud muy buena. Alumnos trabajadores.

Nota: En los casos en que se proporcionan dos cifras, la primera corresponde a la ESO y la segunda a Bachillerato. Se considera 'inmigrante' el alumnado de origen extranjero que lleve menos de dos cursos académicos dentro del sistema educativo.

Resultados de la prueba de inglés

En la prueba de comprensión oral realizada por los alumnos de segundo de Bachillerato ($n = 297$), un 73,4% superará la prueba si la nota de corte se fija en el 50% de respuestas correctas. En la prueba de comprensión escrita, un 57,3% de los alumnos superará la prueba si la nota de corte se sitúa en el 50%. En las pruebas de comprensión oral y escrita realizadas por los alumnos de primero de Bachillerato ($n = 22$), un 99,9 y 95,5% respectivamente superarán la prueba si la nota de corte se fija en el 50%.

La gestión docente en el aula

El uso del inglés en clase

Según el cuestionario de los profesores ($n = 12$), una mayoría utiliza el inglés 'muy a menudo' para impartir sus clases ($n = 10,83\%$), presentar y

corregir actividades ($n = 9,75\%$) y explicar ($n = 9,75\%$). En cambio, hay menos profesores (concretamente, $n = 3,25\%$) que utilicen el inglés ‘muy a menudo’ para resolver problemas de disciplina. También hay bastante variación en cuanto a la utilización del inglés por parte del alumno al dirigirse al profesor. Cinco profesores (42%) afirman que sus alumnos no lo hacen ‘nunca’, ‘casi nunca’ o solamente ‘a veces’, y seis (50%) indican que sus alumnos lo hacen ‘a menudo’ o ‘muy a menudo’.

TABLA III. Uso del inglés en clase según los estudiantes

	N = 312			
	Nunca o casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo
<i>El profesor utiliza el inglés para:</i>				
▪ Impartir clases.	1%	4%	14%	81%
▪ Presentar y corregir actividades.	1%	6,5%	20%	72,5%
▪ Explicar.	1%	6%	24%	69%
▪ Resolver problemas de organización y disciplina	10%	30%	29%	31%
<i>El profesor obliga a que el alumno utilice el inglés para:</i>				
▪ Dirigirse a él en clase.	8%	21%	29%	42%

El clima en el aula y la motivación

La mayoría de sesiones observadas obtienen las dos puntuaciones más altas en los tres ítems sobre cuestiones de disciplina y clima en una escala bipolar de diferencial semántico.

TABLA IV. Aspectos de comportamiento según ítems de la escala bipolar

	1	2	3	4	5	6	
Problemas de disciplina graves. Interrupciones constantes.				1	2	8	Ausencia de problemas de disciplina. Normalidad en el desarrollo de la sesión.
Ambiente desagradable.				2	4	5	Ambiente agradable.
Ambiente de trabajo pobre.		1			6	4	Buen ambiente de trabajo.

Durante las actividades dirigidas por el profesor, el nivel de atención de los alumnos se califica como ‘alto’ (es decir, toda o casi toda la clase prestaba atención) o ‘medio’ (es decir, dos terceras partes de la clase prestaban atención) en siete y tres sesiones respectivamente de las once observadas. En los casos en que se casos aislados de alumnos que no están atentos, su comportamiento no interfiere con el desarrollo de la sesión. Durante los episodios de trabajo individual, en pareja o en grupo, se observa un nivel de implicación alta en la mayoría de las clases observadas y un nivel medio en un par de ellas.

En cuanto a la participación de los alumnos, en la mayoría de los casos el profesor suele escoger qué alumno va a intervenir, aunque en la mitad de las clases también se observa que hay estudiantes que participan por iniciativa propia o se muestran dispuestos a participar.

El profesor y el nivel de exigencia

Una mayoría de alumnos (los estudiantes de ocho de los once profesores observados) están ‘muy’ o ‘bastante de acuerdo’ con la afirmación ‘Me gusta cómo enseña (mi profesor de inglés)’. Igualmente, la gran mayoría (los alumnos de diez de los once profesores) están ‘muy’ o ‘bastante de acuerdo’ con las afirmaciones «Hay una buena relación entre estudiantes y el profesor» y «El profesor tiene una buena capacidad de comunicación». Estos juicios positivos sobre el profesorado se confirman en las observaciones, pues todos los profesores muestran tener ‘buenas’ o ‘muy buenas’ habilidades en cuanto a la utilización del tiempo en clase, y muchos de ellos (nueve) manifiestan una ‘buena’ o ‘muy buena’ capacidad de gestión en el aula.

Según los profesores de la mayoría de los centros, el nivel de trabajo y exigencia es alto: «Tenemos la fama dentro del instituto de ser estrictos» (AO), «Les hacemos trabajar mucho y somos muy exigentes durante el curso» (SE). Este nivel de trabajo es posible gracias a la dedicación del profesorado y se hace visible al hablar de aspectos metodológicos —«Me interesa lo difícil» (PFQ)—, en referencia a la realización de ejercicios de traducción inversa, al hablar de los materiales utilizados en clase —«Cuando escogemos el libro (de texto) pedimos a la editorial los libros con un nivel más alto» (SGG)— y del sistema de evaluación. Los siguientes son algunos ejemplos que caracterizan el nivel de exigencia en la evaluación: establecer como requisito el aprobar partes separadas del examen final, elaborar exámenes muy completos o largos y poner exámenes con preguntas más difíciles que las que figuran en el libro de texto o el libro de lectura.

Los deberes

Según los profesores, se acostumbra a mandar deberes cada día o casi cada día de clase. Según los alumnos, el tiempo que dedican a hacer los deberes es variable, con tendencia a que una mayoría le dedique entre más de media hora y hasta tres horas semanales.

TABLA V. Horas semanales dedicadas a los deberes de la clase en inglés, según los alumnos

N = 312				
Nada	≤ 30 min	> 30 min y < 2 horas	2-3 horas	> 3 horas
4%	11%	42%	30%	13%

En cuanto al tratamiento de los deberes, la corrección en clase es una práctica muy habitual en todas las clases, según los datos de los alumnos.

El aprovechamiento del tiempo

Durante las entrevistas con los profesores, se constata una conciencia muy clara del tiempo limitado del que se dispone en las clases de inglés en general y en Bachillerato en particular. Como consecuencia, se procura hacer un uso eficiente de aquel, tal como se comprueba en afirmaciones como: «En clase no perdemos el tiempo» (EMT); «Se hace todo el libro pero rápido, para así tener tiempo para hacer otras actividades» (AO); «Hemos

ido muy al grano, esta evaluación» (SE). En algunos institutos este hecho disuade a los profesores de la realización de otras actividades (como, por ejemplo, ir a ver obras de teatro o ir al aula de informática).

En las observaciones también se confirma un buen aprovechamiento del tiempo en clase. Esto es posible gracias a que el alumno no muestra un comportamiento problemático y suele seguir obedientemente incluso actividades largas o repetitivas en las que su papel es básicamente receptivo.

Aspectos metodológicos

Los materiales

Los seis institutos utilizan el libro de texto como eje central de las clases y las programaciones: «Para mí el libro es una clave del trabajo» (PC); «Hay días en que hacemos mucho libro» (SE). Además, todos los profesores utilizan ‘a menudo’ o ‘muy a menudo’ materiales específicos para la preparación de la selectividad.

En casi todos los institutos la utilización de los libros de lectura adaptados está muy establecida tanto en Bachillerato como en la ESO. El número de lecturas oscila entre una y cuatro por curso, según el instituto, curso o grupo, y los libros se evalúan a partir de preguntas de respuesta múltiple, preguntas cortas, trabajos o bien preguntas abiertas. En algunos casos, estos libros se utilizan junto con la película correspondiente o como base de presentaciones orales. A diferencia de lo que ocurre con los libros de lectura adaptados, se detecta una utilización desigual de otros materiales de lectura o de comprensión oral. La utilización de las nuevas tecnologías también es desigual; varían en función de los profesores y los centros, pero hay una tendencia a un uso poco frecuente en Bachillerato.

La gramática

La mayoría del profesorado del estudio (nueve de doce) tiene la gramática como punto de partida para la programación o planificación de las clases, junto con los temas del libro de texto (siete profesores) y las cuatro destrezas (siete profesores). De hecho, de las once observaciones realizadas, en seis ocasiones la sesión estaba planteada en torno a la gramática. Además, cuando se preguntó a los profesores de cada instituto

sobre el área en la que los alumnos salían mejor preparados, a menudo se mencionó la gramática.

La gramática que figura en el libro de texto se suele complementar con ejercicios adicionales, que el alumno realiza en casa o en clase, con o sin autocorrección. El papel central de la gramática en las clases de inglés se confirma en las respuestas de los alumnos encuestados, quienes afirman que esta área se ha trabajado 'a menudo' o 'muy a menudo' durante el curso.

Los profesores de todos los institutos de este estudio son partidarios del aprendizaje explícito de la gramática, y en una mayoría de centros se le da mucha importancia: «Es primordial» (SGG); «Es algo en lo que ponemos bastante énfasis» (PFQ); «Machacamos mucho la gramática» (AO). Algunos profesores le dedican bastante tiempo en clase y cuando corrigen redacciones. De todas formas, hay diferencias en el tratamiento de la gramática en el aula, desde prácticas más actuales (razonamientos deductivos, explicaciones dialogadas, tratamiento lexicalizado) a enfoques más tradicionales: «La gramática se debe estudiar» (SGG); «Llevo tres días con una introducción de gramática bastante *heavy*» (SE). Los enfoques más tradicionales pueden incluir sesiones sistemáticas de corrección de errores; la confección de apuntes de gramática; el uso frecuente de la pizarra para dar apuntes o corregir; y la práctica de la traducción como recurso para explicar, corregir o prestar atención a la forma. La prioridad que se da a la gramática en la mayoría de los centros también se detecta en los exámenes, donde siempre está presente con un apartado propio y con algunos (entre tres y cuatro) o muchos (entre ocho y doce) ejercicios de gramática por examen.

Modalidad de trabajo

La modalidad de trabajo predominante es la de «El profesor explica y los alumnos trabajan individualmente» (once de los doce profesores contestan 'a menudo' o 'muy a menudo' a esta afirmación). Otras dos prácticas muy frecuentes son la corrección de deberes en clase (un 98% del alumnado dice que se hace 'a menudo' o 'muy a menudo') y la corrección de redacciones y trabajos por parte de los profesores (nueve de los doce profesores dicen que lo hacen 'a menudo' o 'muy a menudo'). La corrección de errores orales, en cambio, se realiza con una frecuencia dispar, según el profesor (cinco lo realizan 'a veces', cuatro 'a menudo' y tres 'muy a menudo').

La práctica oral

Los profesores tienen consciencia de que el inglés hablado no se practica lo suficiente, como se constata en las siguientes afirmaciones: «Se practica indirectamente» (EMT); «Se dedica muy poco tiempo» (SGG); «De la parte oral vamos un poco más flojos, la verdad» (AO). De hecho, en el ítem «El alumno trabaja por parejas o bien en pequeños grupos», el patrón es similar: siete profesores contestan que lo hacen ‘a veces’ o ‘nunca o casi nunca’ y cinco que lo hacen ‘a menudo’ o ‘muy a menudo’.

Una práctica oral utilizada por algunos profesores en tres de los seis institutos estudiados es la presentación oral a partir de redacciones corregidas, noticias, temas trabajados en clase, lecturas adaptadas o temas de interés para el alumno. Otras modalidades de práctica oral que algunos profesores también han mencionado son la conversación profesor-clase, los debates y el doblaje de películas. En cambio, solamente hay alumnos de dos profesores que dicen haber trabajado la pronunciación con regularidad durante el curso.

El argumento que algunos profesores dan para explicar que esta destreza se practica menos de lo que desearían es el hecho que no se evalúa en las PAU. Ello hace que se tienda a no dedicarle suficiente tiempo en clase ni a darle un tratamiento sistemático. Tampoco tiene un peso relevante en la nota final ni se suele evaluar específicamente. Otros argumentos que los profesores mencionan son el número de alumnos en el grupo clase, la falta de tiempo y la dificultad en conseguir que los alumnos hablen en inglés. Asimismo, los profesores se dan cuenta de la importancia de la práctica oral y tienen inquietudes sobre cómo potenciar esta destreza.

La producción escrita

En Bachillerato se enfatiza la producción escrita y los tipos de texto relacionadas con las PAU: según los alumnos, en 10 de las 12 clases analizadas, una mayoría (entre un 94 y un 100%) afirman haber trabajado esta destreza ‘bastante’ o ‘mucho’. Una práctica habitual es la entrega de redacciones escritas en casa (con una periodicidad de entregas que va de la semanal o quincenal a la de dos o tres redacciones por trimestre). En la mayoría de casos, estas redacciones son obligatorias y forman parte de la nota final. Algunos profesores asocian un buen dominio de la gramática con una mejora en la redacción: «Gracias a la gramática escriben bastante bien» (SGG).

Con frecuencia, el tema de la redacción es el que sugiere el libro de texto, aunque en algún centro se relaciona la producción escrita con otras actividades, como el resumen y el doblaje de películas, el comentario de un libro de lectura o pequeños proyectos de carácter empírico. En cuanto a la corrección de la producción escrita, algunos profesores piden al alumno que reescriba el texto una vez corregido y también hay profesores que utilizan códigos de corrección. Una práctica común en tres de los centros visitados es la revisión en clase de una selección de errores recurrentes. Algún profesor pide explícitamente a los alumnos que en las redacciones utilicen vocabulario o estructuras gramaticales específicas que se han trabajado en clase. En cualquier caso, cuando el profesor corrige los escritos de los alumnos, suele centrarse principalmente en aspectos gramaticales y léxicos en detrimento de aspectos de carácter más textual. De hecho, solo hay un profesor que comente aspectos sobre la estructura o la argumentación de los escritos de los alumnos.

En general, da la impresión de que los profesores creen bastante en los beneficios de la corrección escrita: «Trabajamos mucho el tema de *remedial work*, trabajamos sobre errores, traducción inversa como herramientas para trabajar la expresión escrita» (EMT); «Yo corrijo muchos textos a lo largo del año» (PC). La mayoría realiza correcciones exhaustivas.

Aspectos organizativos

La organización del inglés en el centro

Los institutos aplican soluciones diferentes para hacer frente a la diversidad o rebajar la ratio de alumnos por clase. En la ESO, en cuatro de los seis centros se realizan desdoblamientos (SGG, PFQ, EMT, PC); en dos de ellos esto permite separar los alumnos en dos grupos flexibles según el nivel (SGG, EMT). En un centro se hacen los grupos según el nivel de inglés (AO) y en otro (SE) según el nivel general para todas las materias. En el caso de dos institutos (EMT, PFQ) hay un grupo clase por curso con alumnos con más dificultades que sigue un currículo adaptado para las asignaturas instrumentales. En Bachillerato no se suelen hacer desdoblamientos ni agrupaciones por nivel, con la excepción de un instituto (PC).

Finalmente, en un centro se procura que sea el mismo profesor quien imparta la asignatura de inglés en todos los grupos de un mismo curso (EMT) y en otro hay continuidad del profesor dentro en un mismo ciclo (GG), tanto en la ESO como en el Bachillerato.

Actividades organizadas por los departamentos

Entre las actividades en que los profesores o los alumnos de los institutos han participado en los últimos cuatro años destacan las acciones siguientes:

- Tres centros han obtenido becas Orator y dos institutos han realizado intercambios con alumnos de centros extranjeros (Holanda, Alemania y Suecia), aunque el tipo de programa y su duración oscila según el tipo de programa.
- Tres centros han realizado, esporádicamente, estancias cortas (una semana) en Inglaterra.
- En relación con el Plan Experimental promovido por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, a cuatro institutos se les ha concedido un proyecto, dos de ellos relacionados con AICLE, y también han tenido un lector o auxiliar de conversación en algún curso.
- Otras actividades puntuales son la asistencia a obras de teatro o las salidas para ver películas en versión original, el intercambio de mensajes electrónicos con estudiantes extranjeros, la realización de trabajos de investigación en inglés (de forma voluntaria) y pequeños proyectos de colaboración de carácter cultural con alguna entidad local.

Comparación con CSD'A (2005)

Hay una serie de preguntas coincidentes entre los cuestionarios de los profesores de este estudio ($n = 12$) y el que se empleó en la muestra del 2004 (CSD'A, 2005) ($n = 96$), lo cual nos permite comparar respuestas, aunque la diferencia entre el tamaño de las dos muestras es una limitación que debemos tener en cuenta.

En general, de esta comparación se desprenden más semejanzas que diferencias en la aproximación metodológica empleada por los profesores de las dos muestras. Destaca la alta frecuencia en la utilización del libro de texto del alumno, seguida de otros libros de texto. Los libros de lectura adaptada también se utilizan de forma similar. La frecuencia en el uso de las nuevas tecnologías es similar en los dos grupos de profesores en cuanto a la utilización de películas y programas de ordenador. Las respuestas sobre diferentes modalidades de trabajo en el aula también muestran tendencias similares, con un predominio de la modalidad «El profesor explica y el

alumno trabaja individualmente» y «El profesor recoge y corrige los trabajos». Igualmente, en las dos muestras hay respuestas coincidentes en las cuestiones sobre «Se realizan ejercicios de conversación en inglés» y «Los alumnos trabajan en parejas o bien en pequeños grupos», con profesores que utilizan estas prácticas ‘a menudo’ y otros que lo hacen ‘a veces’. También se observa una tendencia a la similitud en las respuestas a «El alumno expone oralmente sus trabajos en clase» y «El alumno opina cuando se trata de escoger una actividad», en ambos casos con una frecuencia baja.

En cuanto a diferencias entre las dos muestras, se han identificado dos. Una referente a la frecuencia en la utilización del aula multimedia, más alta en la muestra actual (2008), probablemente por el hecho de que la muestra es más reciente; y la otra referente a la participación de los alumnos en intercambios: mientras que el 50% de los profesores de esta muestra ha participado en un intercambio en los últimos cuatro cursos, según el profesorado de la muestra 2004 (CSD'A, 2005, p. 79), entonces raramente se promovía este tipo de actividad u otras opciones similares.

TABLA VI. Aproximación metodológica en los dos estudios

	2008 N = 12			2004 N = 96		
	Nunca o casi nunca	A veces	A menudo o casi siempre	Nunca o casi nunca	A veces	A menudo o casi siempre
El libro de texto del alumno (preparación de clases)*	0%	0%	100%	1%	4,2%	94,8%
Otros libros de texto (preparación de clases)	0%	25%	75%	3,1%	15,6%	81,3%
Libros de lectura (utilización de recursos)	0%	33,3%	66,7%	6,3%	31,3%	62,5%
Videos y DVD específicos (utilización de recursos)	27,3%	54,5%	18,2%	30,2%	59,4%	10,4%
Aula multimedia específica (utilización de recursos)	45,4%	45,5%	9,1%	68,1%	17,6%	14,3%
Programas de ordenador (utilización de recursos)	72,7%	27,3%	0%	67,4%	25,3%	7,4%

«El profesor recoge y corrige los trabajos» (deberes y trabajos de los alumnos)	8,3%	16,7%	75%	1,1%	8,6%	90,4%
«Se realizan ejercicios de conversación en inglés» (modalidad de trabajo)	16,7%	50%	33,3%	5,3%	65,3%	29,5%
«El alumnado trabaja en parejas o bien en pequeños grupos» (modalidad de trabajo)	8,3%	50%	41,7%	8,5%	47,9%	43,6%
«El alumno expone oralmente sus trabajos en clase» (modalidad de trabajo)	41,7%	41,7%	16,6%	41,5%	43,6%	14,9%
«El alumno opina cuando se trata de escoger una actividad» (modalidad de trabajo)	66,7%	25%	8,3%	35,8%	54,7%	9,5%

(*) Entre paréntesis se indica el apartado del cuestionario del que proviene la pregunta.

Discusión

Los resultados de la prueba escrita de inglés, que sitúan a buena parte de los alumnos de segundo de Bachillerato en el nivel B2 según el MERC, sugieren que el nivel de los institutos estudiados es superior al nivel medio de los alumnos de segundo de Bachillerato en Cataluña, que se sitúa entre los niveles A2 y B1 según Berga, Cots, Escobar, Figueras y Gómez (2008). Este hecho valida la elección de los institutos objeto de estudio.

Los datos recogidos parecen indicar que la singularidad de los seis centros se encuentra principalmente en aspectos de gestión del aula. El nivel de exigencia alto junto con una buena gestión del tiempo por parte del profesorado y una ausencia de problemas de disciplina en clase constituyen características comunes en los centros analizados, que también se mencionan en la literatura sobre buenas prácticas (Harris, 1998; Lucea, 2004). La participación de los centros en programas de intercambio de

alumnos posiblemente haya facilitado la utilización de la lengua extranjera fuera del aula, otro ingrediente mencionado en la literatura sobre buenas prácticas (Gold, 2006).

Los datos también indican que los aspectos metodológicos no son un factor diferenciador de los seis institutos objeto de estudio, dado que se encuentran bastantes aspectos en común con la metodología empleada por una muestra representativa de profesores de Bachillerato en Cataluña (CSD'A, 2005). Por ejemplo, en ambas muestras: 1) la modalidad predominante es la del trabajo individual del alumno o la del grupo clase atendiendo al profesor; 2) el trabajo escrito predomina sobre los ejercicios de conversación; y 3) el libro de texto constituye el eje central de las clases. Además, algunos aspectos metodológicos empleados en los institutos estudiados no coinciden con algunas de las recomendaciones que se encuentran en la literatura sobre buenas prácticas. Ejemplos de esto son los aspectos siguientes: 1) el énfasis en la gramática (Lucea, 2004); 2) un material de trabajo a menudo restringido a libros de lectura adaptados y al libro de texto (Frank, Golonka, Bowles, Becker, Freynik y Richardson, 2008); 3) el hecho de que no sea obligatorio que el alumno utilice el inglés para dirigirse al profesor (Téllez y Waxman, 2006); o 4) los insuficientes contextos de aprendizaje en los que el alumno tiene un papel activo (Goldenberg, 2008).

La ausencia de rasgos distintivos en la metodología empleada en los institutos analizados puede haberse visto influida por el procedimiento de selección de los institutos, realizado a partir de los resultados en las PAU, que es una prueba que no tiene como objetivo principal la discriminación de centros. Esta ausencia también puede ser fruto de una serie de factores comunes a todos los institutos públicos de Cataluña, que quizás condicionan la forma de trabajo del profesorado y le dan homogeneidad. Algunos de estos factores podrían ser el número de alumnos por clase en Bachillerato, que los profesores consideran excesivo; la formación recibida durante los estudios de Filología, que tiende a tener un componente gramatical y teórico importante; la inestabilidad de las plantillas de profesorado, que dificulta el desarrollo de una línea pedagógica propia; o la existencia de las PAU al final del Bachillerato, con una prueba de inglés que no incluye la producción oral. La mera preparación para el examen puede haber generado unos patrones poco interactivos de comunicación en el aula, tal como Alderson y Hamp Lyons (1996) observaron en clases de preparación de exámenes externos. No obstante, posiblemente en el

momento en que se incluya este componente en la prueba de lengua extranjera de las PAU, cuya iniciativa la Generalitat de Catalunya lleva barajando desde hace al menos nueve años³, podría darse un efecto rebote positivo (Alderson y Wall, 1993) en la metodología empleada por buena parte del profesorado.

Conclusiones y limitaciones

En resumen, este estudio nos ha permitido identificar algunos aspectos de gestión docente en la enseñanza del inglés que posiblemente hayan influido en el buen rendimiento en la prueba de inglés en las PAU de los alumnos en los seis institutos seleccionados. También nos ha dado pie a reflexionar sobre los motivos por los cuales no se han hallado rasgos distintivos en el plano metodológico. La información necesaria para llevar a cabo el estudio se ha obtenido a partir de diferentes instrumentos y con la participación de profesores y alumnos, lo cual nos ha permitido triangular los resultados y, hasta cierto punto, compensar el tiempo limitado de contacto de los investigadores con los centros durante la recogida de datos. Otra limitación que se debe tener en cuenta es el hecho de que los estudiantes que participaron en este estudio no son los que obtuvieron los buenos resultados en las PAU 2005, 2006 y 2007, quienes inevitablemente ya no se encontraban en el centro cuando se recogieron los datos en el año 2008. Cabe añadir también que en algunos centros hay una proporción importante de alumnos que han cursado la ESO fuera de los centros objeto de estudio, lo cual puede indicar que los buenos resultados obtenidos en las PAU no solamente son atribuibles a los institutos seleccionados. Además, se debe tener en cuenta que en los centros estudiados hay un nivel bajo o muy bajo de alumnos inmigrantes y un porcentaje alto de padres con estudios universitarios, características que probablemente hayan incidido en el buen rendimiento de los alumnos en las PAU. Según los resultados, los centros analizados destacan por el nivel de exigencia de los profesores y su buen control de la clase. En cambio, la

³ De hecho, en las orientaciones para la organización del curso 2008-2009 ya se indicaba que el 25% de la calificación final en el ámbito de las lenguas en Bachillerato debería corresponder a la expresión oral.

metodología de enseñanza de la lengua extranjera no parece diferenciarse de la empleada en la mayoría de institutos públicos de Cataluña, probablemente condicionada por factores comunes a todo el sistema educativo público. De todos modos, los profesores son conscientes de las limitaciones de su práctica docente y de los diversos factores del sistema educativo que condicionan la metodología empleada.

Referencias bibliográficas

- Alderson, C. y Hamp Lyons, L. (1996). TOEFL Preparation Courses: A Study of Washback. *Language Testing*, 13 (3), 280-297.
- Alderson, C. y Wall, D. (1993). Does Washback Exist? *Applied Linguistics*, 14 (2), 115-29.
- Berga, M., Cots, J., Escobar, C., Figueras, N. y Gómez, P. (2008). *Estudi sobre les mesures adequades per aconseguir una millor integració i presència de la llengua anglesa en l'activitat acadèmica del sistema universitari català*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, DURSI.
- Cloud, N., Genesee, F. y Hamayan E. (2000). *Dual Language Instruction. A Handbook for Enriched Education*. Boston (Massachusetts): Thomson Heinle.
- Cotton, K. (1995). *Effective Schooling Practices: A Research Synthesis-1995 Update*. Portland (Oregón): Northwest Regional Educational Laboratory. Recuperado de <http://www.nwrel.org/scpd/esp/esp95.html>
- csd'A (2003). La situació de la llengua anglesa a l'ensenyament no universitari a Catalunya. *Informes d'Avaluació*, 6. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- (2005). La situació de la llengua anglesa al batxillerat 2000-2004. *Informes d'Avaluació*, 7. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- (2006). El coneixement de llengües a Catalunya. *Quaderns d'Avaluació*, 6. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- (2008a). Resultats de la llengua anglesa de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya. *Informes d'Avaluació*, 12. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

- (2008b). Resultats de la llengua anglesa de l'ESO. Avançament de resultats. *Quaderns d'Avaluació*, 11. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- Frank, V., Golonka, E., Bowles, A., Becker, E., Freynik, S. y Richardson, D. (2008). *Literature Review on Technology Use for Foreign Language Learning and Teaching* (TTO 82103). College Park (Maryland): University of Maryland Center for Advanced Study of Language. Recuperado de http://www.casl.umd.edu/sites/default/files/Frank08_RoleofTechnology.pdf
- Gold, N. (2006). *Successful Bilingual Schools: Six Effective Programs in California*. San Diego (California): San Diego County Office of Education.
- Goldenberg, C. (2008). Teaching English Language Learners. What the Research Does –and Does not– Say. *American Educator*, 32 (2), 8-23.
- Guilloteaux J. y Dörnyei, Z. (2008). Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation. *TESOL Quarterly*, 42 (1), 55-77.
- Hamp-Lyons, L., Hood, S., Sengupta, S., Curtis A. y Yan J. (1999). *Best Practices: A Literature Review of Effective Instructional Design and Learner Processes in Acquiring Second-Foreign Language at Primary and Secondary Levels*. Hong Kong: Hong Kong Polytechnic University.
- Harris, A. (1998). Effective Teaching: A Review of the Literature. *School Leadership & Management*, 18 (2), 169-183.
- Johnson, K. (2005). *Expertise in Second Language Learning and Teaching*. Oxford (Reino Unido): Palgrave Macmillan.
- Lindholm-Leary, K. (2005). *Review of Research and Best Practices on Effective Features of Dual Language Education Programs*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics. Recuperado de http://www.lindholm-leary.com/resources/review_research.pdf
- London Tests of English (2006). *Past Papers Level 2*. Harlow (Reino Unido): Pearson.
- (2006). *Past Papers Level 3*. Harlow (Reino Unido): Pearson.
- Lucea, J. (2004). The Challenge of Being an Effective EFL Teacher. *APAC Quarterly Magazine*, 50, 37-43.
- Martorell, J. (2006). English Language Teaching in our Schools. A Real Challenge. *APAC Quarterly Magazine*, 58, 38-45.
- Petty, G. (2006). *Evidence-Based Teaching*. Cheltenham (Reino Unido): Nelson Thornes.

- Porter, A. y Brophy J. (1988). *Synthesis of Research on Good Teaching: Insights from the Work of the Institute for Research on Teaching. Educational Leadership*, 46, 74-85.
- Senior, R. (2006). *The Experience of Language Teaching*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Télliez, K. y Waxman H. (2006). A Meta-Synthesis of Qualitative Research on Effective Teaching Practices for English Language Learners. En J. Norris y L. Ortega (eds.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (245-277). Ámsterdam: John Benjamins.
- Tragant, E. (2009). Trilingualism in Catalan Schools and Universities? Not Yet. *APAC Quarterly Magazine*, 65, 33-38.
- Tsui, A. (2003). *Understanding Expertise in Teaching. Case Studies of ESL Teachers*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.

Datos de contacto: Elsa Tragant Mestres. Departamento de Filología Inglesa y Alemana, Facultad de Filología. Gran Vía, 585; 08007 Barcelona, España. E-mail: tragant@ub.edu