

---

# Enseñar lenguas primeras, segundas y extranjeras en la educación secundaria del siglo XXI. La perspectiva docente

Teaching first, second and foreign languages in secondary education in the 21<sup>st</sup> Century. Teachers' perspectives

从教师角度看21世纪中等教育中的第一语言、第二语言和外语教学

Преподавание языков в средней школе в XXI веке. Перспектива преподавателей

---

**Begoña Gómez-Devís**

Universidad de Valencia

mabegode@uv.es

<https://orcid.org.0000-0001-8829-9833>

**José María Buzón García**

IES Els Évols (L'ALCÚDIA)

Jm.buzongarcia@edu.gva.es

<https://orcid.org.0000-0001-8893-2627>

---

## Fechas · Dates

Recibido: 2023-03-10

Aceptado: 2023-08-20

Publicado: 2023-12-31

---

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Gómez-Devís, B., & Buzón, J. M. (2023). Enseñar lenguas primeras, segundas y extranjeras en la educación secundaria del siglo XXI. La perspectiva docente. *Publicaciones*, 53(3), 215-237. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i3.26044>

## Resumen

El docente actúa según las concepciones personales que son propias de su interacción con los otros y del contexto socioeducativo en el que se desenvuelve. Con el propósito de aproximarnos a la actividad cognitiva (creencias, representaciones y saberes) se indaga el imaginario colectivo del profesorado de lenguas (L1, L2 y LE) en los centros públicos valencianos de educación secundaria y bachillerato. Se trata de una investigación cuantitativa y cualitativa con un marcado carácter estadístico a partir de una muestra representativa de la población observada. El instrumento es un cuestionario que ha sido validado y observa aspectos relacionados con los procesos implicados en el ejercicio de la profesión docente. El tamaño de esta muestra (N=155), con un nivel de confianza del 95% y una heterogeneidad poblacional del 77%, ofrece suficiente representatividad para un estudio de estas características. La herramienta estadística es el programa SPSS (versión 27.0) y los análisis efectuados abarcan desde las pruebas bivariate de independencia paramétricas (chi-cuadrado de Pearson, Phi, V de Cramer) y no paramétricas (U de Mann-Whitney/ W de Wilcoxon, H de Kruskal-Wallis, Jonckheere-Terpstra) hasta análisis de correspondencia y ANOVA de un factor.

Los diferentes análisis efectuados han permitido detectar y valorar las diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de la encuesta por parte de los dos colectivos de docentes estudiados.

Las conclusiones más relevantes del estudio señalan que el profesorado manifiesta una perspectiva distinta del ejercicio profesional según la lengua que se enseña y aprende en aspectos clave como la corrección del error o el trabajo de las destrezas lingüísticas básicas, así como la necesaria colaboración entre los departamentos de lenguas primeras y segundas —castellano y valenciano— junto a los de lenguas extranjeras —inglés y francés—, entre otras.

---

Palabras clave: enseñanza de lenguas, cognición del profesor, cultura docente, creencias representaciones y saberes (CRS).

---

## Abstract

Teachers act according to the personal understandings specific to their interactions with others and the socio-educational context in which they work. With the objective of further examining cognitive activities (beliefs, knowledge and representations) we investigate the collective imaginary among language teachers (L1, L2 and LE) in Valencian public second-level schools.

This is a quantitative and qualitative research with a marked statistical character based on a representative sample of the observed population. The instrument is a survey that has been validated and brings aspects related to the processes involved in the exercise of the teaching profession. The size of this sample (N=155), with a confidence level of 95% and a population heterogeneity of 77%, offers sufficient representativeness for a study of these characteristics. The statistical tool is the SPSS program (version 27.0) and the analyses carried out range from parametric bivariate independence tests (Pearson chi-square, Phi, Cramer V) and non-parametric (Mann-Whitney U / Wilcoxon W, Kruskal-Wallis H, Jonckheere-Terpstra) to correspondence analysis and ANOVA of a factor.

The different analyses carried out have made it possible to detect and assess statistically significant differences in the survey scores by the two groups of linguistic teachers studied.

The most relevant conclusions of the study indicate that teachers show a different perspective of professional practice according to the language taught and learned in key aspects such as the correction of error or the work of the four basic linguistic skills, as well as the

necessary collaboration between the departments of first and second languages —Spanish and Valencian— together with those of foreign languages —English and French—, among others.

---

Keywords: language teaching, teacher cognition, teachers' culture, beliefs, knowledge and representations.

---

## 概要

教师根据与他人互动中典型的个人观念以及他所处的社会教育背景来行事。为了了解认知活动(信念、表征和知识),我们对瓦伦西亚公立中学和高中的语言教师(第一语言、第二语言 and 外语)的集体想象力进行了调查。这是基于对一个非常具有代表性样本的定量和定性研究,具有显著的统计性质。研究工具是一份经过验证的调查问卷,对与教学专业实践所涉及的过程相关的各个方面进行观察。该样本的大小为155人、置信度为 95%、群体异质性为 77%,为这些特征的研究提供了足够的代表性。统计工具是 SPSS 程序(27.0版本),进行的分析范围包括参数双变量独立性检验(Pearson 卡方、Phi、Cramer's V)和非参数(Mann-Whitney U/Wilcoxon's W、Kruskal-Wallis H、Jonckheere-Terpstra)进行对应分析和单向方差分析。

我们进行的不同分析可以检测和评估两组所研究的教师的调查分数在统计上的显著差异。

该研究最相关的结论表明,根据教授和学习的语言,教师在纠错或基本语言技能工作以及第一和第二语言(西班牙语和巴伦西亚语)以及其他外语(英语和法语等)部门之间必要的合作等关键方面表现出不同的专业实践视角。

---

关键词:语言教学,教师认知,教师文化,信仰,表征和知识。

---

## Аннотация

Учителя действуют в соответствии с личными представлениями, характерными для их взаимодействия с другими людьми и социально-образовательного контекста, в котором они работают. С целью изучения когнитивной деятельности (убеждений, представлений и знаний) исследуется коллективное воображение учителей родных и иностранных языков в государственных валенсианских средних школах и бакалавриате. Это количественно-качественное исследование с выраженным статистическим характером, основанное на репрезентативной выборке наблюдаемого контингента. Инструментом исследования является валидированная анкета, в которой рассматриваются аспекты, связанные с процессами, происходящими в профессии учителя. Размер выборки (N=155) при доверительной вероятности 95% и неоднородности популяции 77% обеспечивает достаточную репрезентативность для исследования этих характеристик. В качестве статистического инструмента использовалась программа SPSS (версия 27.0), а проведенные анализы варьировались от параметрических (хи-квадрат Пирсона, Phi, V Крамера) и непараметрических (Mann-Whitney U/Wilcoxon's W, Kruskal-Wallis H, Jonckheere-Terpstra) бивариантных тестов независимости до анализа соответствия и однофакторного ANOVA. Различные варианты анализа позволили обнаружить и оценить статистически значимые различия в баллах опроса двух исследуемых групп преподавателей.

Наиболее значимые выводы исследования свидетельствуют о том, что преподаватели по-разному смотрят на профессиональную практику в зависимости от языка, который они преподают и изучают, в таких ключевых аспектах, как исправление ошибок и работа над базовыми языковыми навыками, а также необходимость сотрудничества

между кафедрами первого и второго языков (испанского и валенсийского) и кафедрами иностранных языков (английского и французского) и других.

---

Ключевые слова: преподавание языка, когнитивные способности преподавателя, педагогическая культура, убеждения, представления и знания (CRS).

---

## Introducción

La adopción de una determinada creencia condiciona ciertos comportamientos en el ser humano; por tanto, abordar su estudio en un entorno educativo resulta esencial para entender el desarrollo profesional y la actuación en el aula. De hecho, indagar su impacto y comprender sus límites es un propósito ampliamente observado por disciplinas como la filosofía, la psicología o la sociología, entre otras. No obstante es la didáctica, al poner su foco de atención en las actuaciones específicas del docente, la que ha logrado con mayor eficacia la descripción de los mecanismos que condicionan la práctica educativa y que configuran el sistema cognitivo del profesorado (Ballesteros et al., 2012; Camps & Milian, 2008; Imbernón, 2015, 2019; Latorre & Blanco, 2007; Montero & Gewerc, 2018).

Por otro lado, los cambios y reajustes soportados por el profesorado para dar respuesta a las necesidades específicas de las aulas del siglo XXI son más que evidentes (CE/Eurydice, 2015; Franco et al., 2020; Prats, 2019; Valle & Manso, 2017). A modo de ejemplo, baste mencionar el diseño de programas educativos, el papel del alumno o el ejercicio de la profesión docente, entre otros. De este último aspecto numerosos trabajos destacan su inestimable valor en la calidad de la enseñanza y su repercusión en los resultados académicos de los alumnos. A menudo se insiste en que sin la participación activa de este colectivo no puede llevarse a cabo ningún cambio significativo en lo que a la enseñanza se refiere (Imbernón et al., 2017; Martínez & Prats, 2018; Rubio & Olivo, 2020; Xu, 2012). Al mismo tiempo se contrastan distintas concepciones entre los profesionales que asumen la labor de mediación y guía en el proceso de aprendizaje, y los que opinan que su misión es únicamente la de transmitir información.

En la última década se han desarrollado trabajos que abordan la etapa de educación primaria o las percepciones de futuros profesores (docentes en formación) aunque tan solo el 18% de ellos han sido realizados sobre población europea (Klassen & Chiu, 2011). En esta ocasión, se indaga el conjunto de creencias, representaciones y saberes del profesorado de idiomas (L1, L2 y LE) atendiendo a los distintos elementos que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de caracterizar e interpretar concepciones, juicios y prejuicios. Así pues, la novedad e interés se resume en tres aspectos: (1) los participantes son profesores en activo que ejercen la profesión en los programas de educación plurilingüe de la Comunidad Valenciana; (2) las especialidades estudiadas son lenguas primeras, segundas y extranjeras (castellano, valenciano, inglés y francés) en la etapa educativa de educación secundaria obligatoria y bachillerato; y (3) el instrumento diseñado *ad hoc*, ya validado, permite el contraste y múltiples posibilidades de análisis a partir de variables tales como sexo/género, especialidad, años de experiencia, etc. Por otro lado, si bien para algunos autores este tipo de estudio puede resultar limitado por la existencia de diferencias entre lo que responden los docentes en la encuesta (autopercepción) y lo que realmente se desarrolla en clase, Song (2015) explica:

This study contains a major methodological limitation. It measures classroom instruction through teachers' responses on questionnaire and in interviews. Such self-reported practice might be vulnerable to self-defensive representation of what really happens in the classroom. Although the current researcher was highly cautious to develop good rapport with the teachers during the survey, it is advisable that similar studies should supplement their data with classroom observation or videotaping of instruction so as to better understand classroom life. (p.40)

## Objetivos

Hoy más que nunca se impone la necesidad de una apertura al exterior que muestre el entramado de creencias, representaciones y saberes que configuran el desarrollo de la docencia. Este conocimiento proyectará, además, claridad y precisión sobre las necesidades y expectativas del profesorado al tiempo que permitirá alcanzar mayores logros en el diseño, programación y gestión tanto de la formación inicial como a lo largo de la vida profesional. Precisamente, el propósito de este artículo es ahondar el pensamiento del profesor de lenguas (L1, L2 y LE) hacia las siguientes cuestiones en la etapa de educación secundaria y bachillerato: ¿cómo perciben los docentes el ejercicio actual de su profesión? ¿Cuáles son las creencias que manifiestan al respecto? ¿Se sienten preparados para actuar con garantías ante los nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje? En consecuencia, se formulan los siguientes objetivos:

- a. Implementar y validar un instrumento que posibilite el cotejo de datos procedentes de distintas áreas geográficas del ámbito educativo nacional recabando registros rigurosos y significativos en el marco de la investigación de creencias, representaciones y saberes del profesorado de lenguas junto a otras variables como género/sexo, años de ejercicio profesional, tipo de centro educativo, expectativas y formación permanente, etc.
- b. Contrastar eventuales diferencias significativas en el pensamiento y las creencias del docente de L1, L2 y LE en la ciudad de Valencia y área metropolitana con el propósito de transformar y optimizar su competencia profesional.

## Cultura docente

Desde principios de siglo se asume que el estudio de la cultura profesional atiende el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que un grupo social considera valioso en su contacto laboral, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí (Bailey et al., 2001). En el caso de la profesión docente dicha concepción puede concretarse en los métodos didácticos que se utilizan en el aula, la calidad, sentido y orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y funciones que se desempeñan en el transcurso didáctico, los modos de gestión o estructuras de participación y los procesos de toma de decisiones, entre otros. Así, los programas educativos europeos de las últimas décadas, con sus respectivos marcos curriculares, han redefinido la figura del profesor describiendo sus funciones:

The teacher has two main roles: the first is to facilitate the communication process between all participants in the classroom, and between these participants and the various activities and texts. The second role is to act as an independent participant within the

learning-teaching group. The latter role is closely related to the objectives of the first role and arises from it. These roles imply a set of secondary roles for the teacher; first, as an organizer of resources and as a resource himself, second as a guide within the classroom procedures and activities... A third role for the teacher is that of researcher and learner, with much to contribute in terms of appropriate knowledge and abilities, actual and observed experience of the nature of learning and organizational capacities. (Breen & Candlin, 1980, p.99)

De hecho, la generalización de las nuevas funciones y tareas del profesorado supuso, como señaló Mendoza (1998) “superar el modelo de formación técnica, para llegar a la propuesta de formación profesional del docente reflexivo y crítico” (p. 261), priorizando los estudios dedicados a la observación, exploración y reflexión de las ideas del profesor acerca del proceso y ejercicio docente en el ámbito de la lengua, pues únicamente esta vía puede llevar a mejorar su práctica regular en el aula (Ballesteros et al., 2012; Imbernón, 2019, 2020; Nóvoa, 2009; Sabarwal, Abu-Jawdeh, & Kapoor, 2021; Xu, 2012).

Otra cuestión inherente a este tipo de investigaciones es la tensión, inevitable, entre las exigencias de un contexto social móvil y flexible frente a rutinas y convenciones, por un lado, y costumbres de un sistema escolar concreto, por otro. De hecho, tal como se detalla en la ilustración de Kumaravadivelu (2012) (Figura 1) la identidad del profesor no se circunscribe únicamente a aquello que es, sino que se construye también a partir de sus acciones y, sobre todo, según el grado de conocimiento sobre el contenido de la materia a enseñar, el conocimiento pedagógico y la reflexión sobre sus experiencias didácticas. Estas últimas serán más relevantes, además, cuanto mayor sea la experiencia profesional.

**Figura 1**

*Realidades contemporáneas, expectativas contradictorias y ambiente caótico. Modelo KARDS*



Por último, se insiste en el alcance de un enfrentamiento entre, por un lado, la necesidad de revalorizar y redignificar la profesión docente que tiene en sus manos el futuro de las próximas generaciones y, por otro, la desbocada desvalorización que sufre y que se traduce en una insostenible reducción de su control, poder y libertad en la toma de decisiones (Montero & Gewerc, 2018). Algunos autores incluso hablan de una

“profesión paradójica” (Hargreaves, 2003) o denominan a esta contradicción como “el gran retroceso” (Imbernón et al., 2017).

## Creencias, representaciones y saberes del profesor de lengua

Al aproximarnos con detalle al estudio de las creencias, representaciones y saberes del profesorado llama la atención que, tras muchos años de profusa investigación, todavía no se encuentre una denominación consensuada de buena parte de las nociones implicadas; tal vez se deba, como apunta Xu (2012) a que, después de todo, “teacher’s beliefs (...) are difficult to define and evaluate, and have not been notoriously defined” (p. 1397).

Esta imprecisión en torno a su valor y campo conceptual, ampliamente comentada por Pajares (1992)<sup>1</sup>, ha provocado que coexistan términos estrechamente relacionados que en ocasiones pueden llevar a confusión. En este sentido, y siguiendo al mismo autor, las *creencias* quedarían más cercanas a lo afectivo, con elementos de evaluación y juicio, mientras que el *conocimiento* tendría un carácter más cognitivo, en el dominio del intelecto, aunque se reconoce la dificultad que entraña determinar dónde exactamente termina este último y comienza la creencia. Desde hace unas décadas se utiliza el término *cognición* para referirse a las dimensiones cognitivas no observables de la enseñanza, es decir, lo que los docentes conocen, creen, y piensan.

El problema de la distinción entre conocimiento y creencia parece ser la interacción que se da entre ambos conceptos, puesto que consideramos, tras haber profundizado un poco en qué son las creencias, que un conocimiento se puede convertir en una creencia y viceversa. [...] Creemos que esa idea es muy importante, que las creencias constituyen una forma de conocimiento. Y si las creencias constituyen una forma de conocimiento son importantes a la hora de enseñar lenguas, de ahí la importancia de conocer la relación entre lo que el profesor dice hacer y lo que cree que hacen sus alumnos. (Delgado Costa, 2016, p. 130)

Dicho esto, son numerosas las contribuciones que abordan la naturaleza y contenido del pensamiento de los docentes, cómo este se ve influenciado por el contexto organizativo y curricular en el que se trabaja y cómo sus pensamientos se relacionan con la conducta en el aula (Asensio & Ruiz de Miguel, 2017; Ballesteros et al., 2012; Casadellà, 2017; Delgado Costa, 2016; Hernández Pina & Maquilón Sánchez, 2011). En nuestro caso el interés se centra en la vertiente psicológica del profesor, especialmente en el pensamiento, la planificación y la toma de decisiones, siguiendo la estela de investigaciones recientes que describen el proceso mental docente para explicar el porqué de las actividades que llevan a cabo y las funciones que las caracterizan (Ballesteros et al., 2012; Cambra et al., 2008, Imbernón, 2015).

Así, la selección y organización de los parámetros indagatorios incorporados en este trabajo retoman, en muchas ocasiones, cuestiones que ya han sido abordadas en anteriores estudios; aunque se asume la necesidad ampliar su alcance mediante un enfoque cuantitativo y cualitativo con marcado carácter estadístico. Los resultados

1 [...] attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, and social strategy [...] (Pajares, 1992, p. 309).

obtenidos proporcionarán datos cruciales para abordajes mucho más específicos en futuras investigaciones.

Por último, conscientes de la dificultad de abordar en un solo artículo las tres dimensiones que conforman la cognición (creencias, representaciones y saberes) del profesorado de idiomas en la educación secundaria, se ha determinado abordar exclusivamente la dimensión de creencias. Puestos a indagar su configuración psicológica, la enseñanza de la gramática constituye un buen comienzo, pues se trata de uno de los ejes temáticos con mayor recorrido y proyección. En palabras de Bosque (2020):

Es hoy habitual en los niveles preuniversitarios presentar la gramática como una disciplina estrictamente normativa, además de externa a los hablantes, como externas son, en gran medida, las convenciones sociales que hemos de seguir en el trato interpersonal cotidiano. De hecho, el conocimiento de la propia lengua se reduce hoy a menudo en las aulas a un conjunto de contenidos exclusivamente vinculados con la comunicación. Al parecer, el uso de las expresiones es el único aspecto que debe interesar a los docentes y a sus estudiantes, lo que relega a un segundo plano el análisis de las estructuras, y especialmente el de la conexión que existe entre las formas y los significados. (p. 6)

También para Camps y Milian (2008) resulta esencial conocer la importancia que le asigna el docente (ítem 1 de la encuesta) así como si se aborda con una finalidad en sí misma (ítem 3) o supeditada a un fin superior como puede ser el uso comunicativo (ítem 2). Estas autoras comprueban cómo gran parte de los encuestados asume que es importante trabajar la gramática en clase, aunque, por otro lado, más de un 75% opina que el uso de la lengua es más importante que el aprendizaje de la gramática.

El tratamiento del error, por su parte, es otra cuestión ampliamente observada. Numerosos estudios ahondan en el efecto que causa y las emociones que provoca en los estudiantes, incluso su influencia en su autoconcepto como hablantes de la lengua y sus acciones futuras (Mercer, 2011). Siguiendo a Blanco Picado (2002) se aborda la posición del profesor a este respecto a partir de distintas aproximaciones como: ¿por qué y para qué cree que es necesario corregir? (ítems 4, 5, 6, 7 y 8), ¿cuáles son los errores que hay que corregir? (ítems 9, 10, 11, 12 y 13), ¿cómo se debe corregir? (ítems 14, 15, 16, 17 y 18) y ¿cuándo se considera que hay que corregir? (ítems 19, 20, 21, 22).

En cuanto a la función del profesor en el aula, siguiendo los recientes trabajos de Imbernón (2015, 2019, 2020) se ha considerado relevante tener en cuenta la importancia de su actitud y su actuación de aula (ítems 32, 33, 34, 35). Así, se asume la necesidad de identificar y potenciar al profesorado más innovador, además de facilitar nuevas vías de comunicación entre los docentes y otros agentes del sistema educativo que puedan servir al perfeccionamiento de su tarea docente y profesionalización. En otras palabras, no puede aceptarse sin más que la promoción docente se produzca solo verticalmente, sino que habría que invertir en mecanismos que promuevan un desarrollo colectivo y de mejora social.

Otro aspecto imprescindible es el factor de personalización. Se intenta comprender en qué medida la práctica docente se da mediatizada por la experiencia anterior, principalmente como antiguo alumno. Peng (2011) muestra que las creencias de un profesor son fluctuantes, es decir, que pueden variar sobre un mismo aspecto en diferentes épocas o incluso cortos periodos de tiempo en su vida profesional en consonancia con las creencias de otros colegas y los cambios en la docencia (Pelletier & Morales-Per-



laza, 2018). Todo este asunto se aborda en las cuestiones 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42 de la encuesta.

## Metodología

Tal como se ha adelantado anteriormente, se presenta una investigación cuantitativa fundamentalmente descriptiva, pero con un componente inferencial conformado por análisis de reducción de dimensiones (factorial y de correspondencias). Tal como puede comprobarse en la Tabla 1, elaborada con datos facilitados por la SAEFP (Secretaría Autónoma de Educación y Formación Profesional) de la Generalitat Valenciana<sup>2</sup>, los participantes en el estudio conforman una muestra cuya distribución replica las proporciones observadas en la población a la que representa.

Tabla 1

*Comparativa de la plantilla de docentes de lenguas en activo en los centros públicos de ESO de Valencia y área metropolitana (sombreada) con la del profesorado participante en el estudio.*

	Frecuencia absoluta		Porcentaje	
	Población	Muestra	Población	Muestra
Hombres	439	37	22.86%	23.9%
Mujeres	1481	118	77.14%	76.1%
Total	1920	155	100.0%	100.0%

Si bien la proporción de hombres y mujeres en la muestra se manifiesta claramente no balanceada, se mantiene una correspondencia casi absoluta con respecto de la población a la que representa; además, el nivel de confianza al 95% y una heterogeneidad poblacional del 77% garantizan una fiabilidad suficiente para un estudio de estas características.

Por lo que respecta a los instrumentos estadísticos utilizados, se aborda aquí la controversia entre ordinalistas e intervalistas ante el tipo de análisis que pueden aplicarse de forma fiable a datos procedentes de encuestas Likert y se resuelve adoptar una postura integrativa. En este caso, procedemos a efectuar tanto los análisis paramétricos propios de datos que verifican las condiciones de normalidad y homocedasticidad —asumiendo que se cumplen con una población suficientemente grande— y también análisis no paramétricos, más adecuados de entrada para datos ordinales que, en términos generales, no cumplen dichas condiciones. Será el consenso entre ambos tipos de pruebas el que determine qué cuestiones y en qué condiciones muestran un comportamiento estadísticamente significativo y el que minimice eventuales desviaciones producidas por la posible inadecuación de los modelos estadísticos a los tipos de datos.

<sup>2</sup> Datos proporcionados por la *Conselleria d' Educació de la Comunitat Valenciana* que muestran la plantilla de docentes de lenguas en activo en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de Valencia ciudad y área metropolitana.

Así pues, se atenderá específicamente los ítems en los que se superen los límites de significatividad habitualmente exigidos en las pruebas bivariantes paramétricas — tablas cruzadas, residuos corregidos y pruebas chi-cuadrado de Pearson, razón de verosimilitud y asociación lineal por lineal, medidas simétricas Phi, V de Cramer y contingencia, así como Tau-b de Kendall, Tau-c de Kendall y Gamma—. También no paramétricas, tanto para dos muestras independientes —test Mann-Withney y Z de Kolmogorov-Smirnov— como para K muestras independientes —test de Kruskal-Wallis o la Prueba de Jonckheere-Terpstra— con  $K=2$ . Por otro lado, se procederá a obtener un análisis de la varianza (ANOVA) del factor *Lengua impartida* sobre la dimensión *Creencias* de la encuesta (ítems 1 a 42) y análisis de correspondencias específicos de los cruces determinados previamente como estadísticamente significativos.

## Contexto de la investigación

La Comunidad Valenciana, al igual que otras autonomías españolas, se distingue por un despliegue curricular y de ordenación general que responde, entre otros aspectos, a la especificidad de los programas de educación plurilingüe que se desarrollan tanto en la etapa de primaria como en secundaria y bachillerato (Decreto 87/2015). No obstante, tales particularidades no suponen un obstáculo a la hora de analizar el pensamiento del profesor respecto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas primeras, segundas o extranjeras y el contraste de resultados entre distintas áreas geográficas del territorio nacional.

Se habla mucho de las escuelas y de los profesores. Hablan los periodistas, los columnistas, los universitarios, los expertos. No hablan los profesores. Hay una ausencia de los profesores, asistimos a una suerte de silencio de una profesión que ha perdido visibilidad en el espacio público. Hoy día se impone una apertura de los profesores al exterior. Comunicar con la sociedad es también responder ante la sociedad. Posiblemente la profesión se volverá más vulnerable, pero esta es la condición necesaria para afirmar su prestigio y su estatuto social. (Nóvoa, 2009, p. 55)

## El instrumento y su validación

Su diseño general establece tres ejes —creencias, representaciones y saberes— si bien en esta ocasión solo se abordan aspectos vinculados a la dimensión *Creencias*, tales como la gramática, la corrección de errores, las destrezas lingüísticas o el papel del profesor en el aula, entre otros. En cuanto a la forma del instrumento, según la clasificación de Ballester, Nadal, y Amer (2017), se trata de una encuesta transversal que recoge la información en una sola ocasión y durante un periodo de corta duración, y que sirve para las finalidades descriptiva y analítica/ explicativa. Asimismo, sobre la forma de su aplicación, se corresponde con una encuesta autoadministrada a distancia, la cual es contestada directamente por el encuestado sin la presencia del encuestador.

Este instrumento, conformado por preguntas de rango 0 a 6 en escala de Likert, se implementó durante el curso académico 2020-2021 y sus datos se han procesado y analizado con el paquete estadístico SPSS (versión 27). Finalmente, para validar la integridad y consistencia interna de los datos recabados en la encuesta se obtiene una prueba Alfa de Cronbach (Tabla 2) sobre los ítems de la dimensión de *Creencias*. La prueba indica una alta fiabilidad del instrumento empleado.

**Tabla 2***Prueba Alfa de Cronbach de validez de la encuesta.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.782	.787	42

## Resultados

A continuación, se presenta una tabla resumen de aquellas cuestiones (ítems) en las que se constatan puntajes diferenciados de un modo estadísticamente significativo en las pruebas realizadas entre el profesorado de LE y el de L1/L2.

**Tabla 3**

*Tabla resumen de pruebas bivariantes significativas en el cruce entre Lengua impartida y los ítems de la dimensión de Creencias agrupados por subdimensiones.*

		Tabla cruzada	Pruebas no paramétricas				ANOVA
		Chi cuadrado et al.	U de M-W	Z de K-S	H de K-W	J-T	
		Ítem	W de Wilcoxon				
Corrección de errores	Errores para corregir	11	*				
	Cómo corregir errores	14	*	*	*	*	*
		16		*		*	*
		17	*				*
	Cuándo corregir	19	*				
Destrezas lingüísticas	Comprensión oral	24	**	*		*	*
		25	*				
	Expresión oral	27	*	*	*	*	*
	Comprensión lectora	28	*	*	*	*	*
	Expresión escrita	30		*		*	*
Personalización	41	*	*		*	*	

*Nota.* p < .05; \*\*, significativo solo en parte de las pruebas de ese grupo.

De acuerdo con los resultados obtenidos, tanto en las diferentes pruebas de independencia (paramétricas y no paramétricas) como en el ANOVA, para el análisis de las diferencias significativas en las puntuaciones por lengua impartida (extranjera u oficial,

en negrita en la Tabla 3) se ha determinado seleccionar las siguientes cuestiones (en negrita en la tabla)<sup>3</sup>:

- a. Corrección de errores: ítems 14 (*Se debe corregir al alumno de forma individual*), 16 (*Hay que pedir a los alumnos aventajados que corrijan antes de hacerlo el profesor*) y 17 (*Siempre debe corregir el profesor*).
- b. Destrezas lingüísticas: ítems 24 (*El alumno necesita mucha práctica para desarrollar la comprensión oral*), 27 (*Las actividades de expresión oral se tienen que planificar minuciosamente*), 28 (*La lectura es uno de los aprendizajes más importantes e indiscutibles que proporciona la escolarización*) y 30 (*El alumno tiene que aprender a utilizar los textos escritos como instrumentos comunicativos para conseguir objetivos diferentes*).
- c. Personalización, 41 (*Solo hay que enseñar aquello que el alumno es capaz de comprender*).

La primera área con puntuaciones estadísticamente diferenciadas entre los dos grupos de profesorado de lenguas está vinculada al tratamiento del error. En las consideraciones del Decreto 87/2015 se percibe un matiz en el término “error”: mientras que en L1/L2 (castellano o valenciano) no se especifica qué tipo de corrección se debe realizar y tan solo se menciona en algunos apartados (lectura y escritura) en lenguas extranjeras y en los primeros niveles de la ESO; en cambio, se subraya la importancia de corregir y penalizar solo aquellos errores que obstaculicen la comunicación.

El ítem 14 (Tabla 4) muestra, en términos absolutos, un alto grado de indiferencia (30.5%) y de desacuerdo (20.7%) por parte del profesorado de LE, lo cual, en conjunto, representa más de la mitad del colectivo; en el grupo de L1 y L2 esta misma postura representa tan solo el 23.6%. De forma complementaria, solo el 11% del profesorado de LE se muestra totalmente de acuerdo con la idea de corregir al alumnado individualmente frente al 27.8% del grupo de L1 y L2. La significatividad estadística en las diferencias señaladas viene avalada por todas las pruebas de independencia realizadas y el ANOVA, además de por los residuos estandarizados corregidos, que indican una tendencia mayor de lo esperado al desacuerdo con esta idea por parte del colectivo de profesores de LE (*En desacuerdo*,  $r = 3.4$ ; *Totalmente de acuerdo*,  $r = -2.7$ ) y la tendencia contraria por parte del grupo L1/L2.

**Tabla 4**

*Resultados de las pruebas bivariantes de independencia del ítem 14 por lengua impartida.*

		14. Se debe corregir al alumno de forma individual					
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Lengua Extranjera	Recuento	3	17	25	28	9	82
	%	3.7%	20.7%	30.5%	34.1%	11.0%	100.0%
	Residuo	.3	3.4	1.4	-1.5	-2.7	

<sup>3</sup> Se han ignorado aquellas preguntas en las que no se ha constatado un grado suficiente de consenso entre las pruebas realizadas.

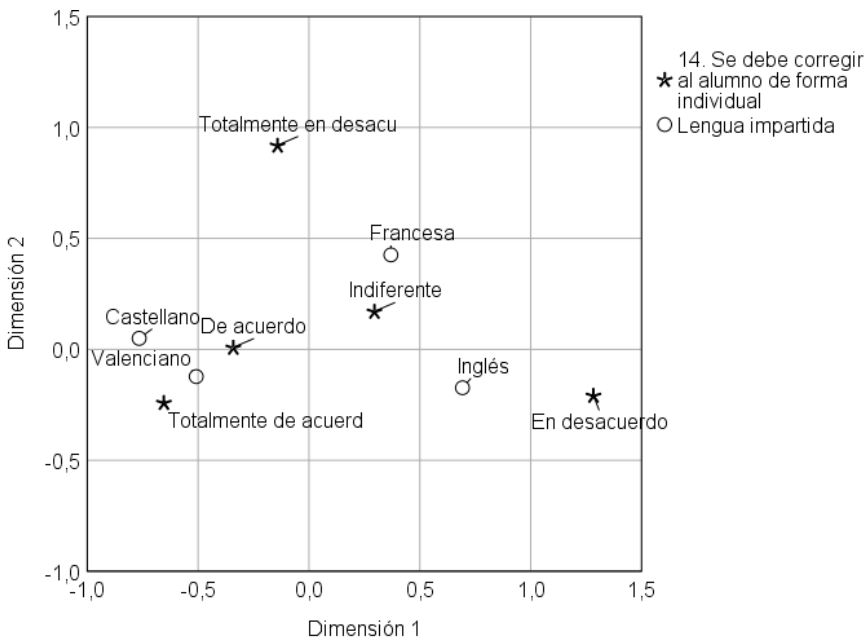
14. Se debe corregir al alumno de forma individual							
L1 y L2	Recuento	2	2	15	33	20	72
	%	2.8%	2.8%	20.8%	45.8%	27.8%	100.0%
	Residuo	-.3	-3.4	-1.4	1.5	2.7	
Total	Recuento	5	19	40	61	29	154
	% total	3.2%	12.3%	26.0%	39.6%	18.8%	100.0%

*Nota.* Chi-cuadrado de Pearson ( $p = .001$ ), razón de verosimilitud ( $p = .000$ ), asociación lineal por lineal ( $p = .000$ ). Medidas simétricas: Nominal por nominal ( $\Phi = .347$ ,  $p = .001$ ; V de Cramer = .347,  $p = .001$ ; contingencia = .328,  $p = .001$ ); Tau-b de Kendall = .297 ( $p = .000$ ), Tau-c de Kendall = .357 ( $p = .000$ ), Gamma = .483 ( $p = .000$ ) [N de casos válidos = 154]. Pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney/ W de Wilcoxon = .000; Z de Kolmogorov-Smirnov = .004; H de Kruskal-Wallis = .000; Jonckheere-Terpstra = .000. ANOVA:  $p = .000$ .

Asimismo, el análisis de correspondencias (Figura 2) identifica con claridad al docente de lengua inglesa como el más próximo a la posición de desacuerdo con respecto a esta cuestión, mientras el de lengua francesa se sitúa entre la indiferencia y más próximo al desacuerdo total.

**Figura 2**

*Análisis de correspondencias entre las respuestas al ítem 14 y Lengua impartida.*



Otros resultados interesantes en torno a la participación del aprendiz en la corrección del error se muestran en la Tabla 5 (ítem 16) y la Tabla 6 (ítem 17). Respecto de la cuestión de pedir a alumnado aventajado que corrija antes de que lo haga el propio docente, el profesorado de L1/L2 se muestra más totalmente en desacuerdo de lo esperable ( $r = 2.5$ ) que el de LE, que pivota hacia la indiferencia (18.9% frente al 9.5% del grupo de L1/L2).

**Tabla 5***Resultados de las pruebas bivariantes de independencia del ítem 16 con lengua impartida.*

		16. Hay que pedir a los alumnos aventajados que corrijan antes de hacerlo el profesor					
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Lengua Extranjera	Recuento	16	20	28	12	4	80
	%	20.0%	25.0%	35.0%	15.0%	5.0%	100.0%
	Residuo	-2.5	-.2	1.9	.6	.6	
L1 y L2	Recuento	26	18	14	8	2	68
	%	38.2%	26.5%	20.6%	11.8%	2.9%	100.0%
	Residuo	2.5	.2	-1.9	-.6	-.6	
Total	Recuento	42	38	42	20	6	148
	% total	28.4%	25.7%	28.4%	13.5%	4.1%	100.0%

*Nota.* [N de casos válidos=148]. Pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney/ W de Wilcoxon= .012; H de Kruskal-Wallis= .012; Jonckheere-Terpstra= .012. ANOVA: p= .017

Respecto del ítem 17 (Tabla 6) ambos grupos coinciden en el desacuerdo, si bien son los profesores de LE quienes lo hacen de forma más contundente, ya sea en su oposición total a la idea (28% frente al 18.2% de L1/L2) o en el simple desacuerdo (21% frente al 9.8% de L1/L2). Esta misma tendencia aparece subrayada por los residuos, que señalan a los profesores de L1/L2 con una tendencia al acuerdo (total y simple) mayor de lo esperado, en consonancia con su tibieza en el desacuerdo con respecto al colectivo de LE.

**Tabla 6***Resultados de las pruebas bivariantes de independencia del ítem 17 con lengua impartida.*

		17. Siempre debe corregir el profesor					
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Lengua Extranjera	Recuento	40	30	10	2	0	82
	%	48.8%	36.6%	12.2%	2.4%	.0%	100.0%
	Residuo	.7	1.7	-.7	-2.5	-2.0	
L1 y L2	Recuento	26	14	10	8	3	61
	%	42.6%	23.0%	16.4%	13.1%	4.9%	100.0%
	Residuo	-.7	-1.7	.7	2.5	2.0	
Total	Recuento	66	44	20	10	3	143
	% total	46.2%	30.8%	14.0%	7.0%	2.1%	100.0%

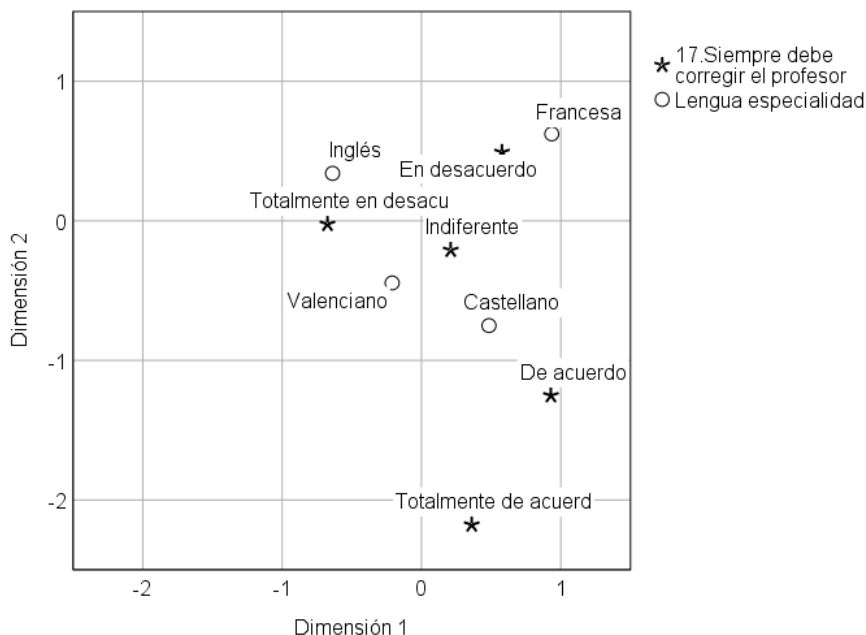
*Nota.* Chi-cuadrado de Pearson (p= .014), razón de verosimilitud (p= .008), asociación lineal por lineal (p= .008). Medidas simétricas: Nominal por nominal (Phi= .297, p= .014; V de Cramer= .297, p= .014;

contingencia= .284,  $p= .014$ ; Tau-b de Kendall= .148 ( $p= .062$ ), Tau-c de Kendall= .169 ( $p= .062$ ), Gamma= .253 ( $p= .062$ ) [N de casos válidos=143]. Pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney/ W de Wilcoxon= .058; Z de Kolmogorov-Smirnov= .129; H de Kruskal-Wallis= .058; Jonckheere-Terpstra= .058. ANOVA:  $p= .007$

La Figura 3 presenta el análisis de correspondencias entre las respuestas a esta cuestión y la lengua de especialidad detallando el posicionamiento de las diferentes lenguas: el profesorado de castellano se sitúa entre el acuerdo y la indiferencia, y el de valenciano más lejos del acuerdo (ambas relativamente alejadas del acuerdo total). En cambio, el de inglés es claramente más crítico y se aproxima al desacuerdo total mientras que el de francés se opone de forma menos intensa.

**Figura 3**

*Análisis de correspondencias entre las respuestas al ítem 17 y Lengua impartida.*



En cuanto a las destrezas lingüísticas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, también es posible apreciar diferencias entre los docentes de L1/L2 y LE. En el caso del ítem 24 (Tabla 7) se constata un mayor acuerdo total, especialmente, por parte del profesorado de LE (*De acuerdo*, 42.7%; *Totalmente de acuerdo*, 37.8%) frente al de L1/L2 (*De acuerdo*, 39.4%; *Totalmente de acuerdo*, 22.5%). Los residuos corregidos subrayan esta misma tendencia y prácticamente la totalidad de las pruebas estadísticas realizadas, tanto paramétricas como no paramétricas, avalan la significatividad de las diferencias entre las puntuaciones consignadas por ambos grupos.

**Tabla 7**

*Resultados de las pruebas bivariantes de independencia del ítem 24 con lengua impartida.*

		24. El alumno necesita mucha práctica para desarrollar la comprensión oral					
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Lengua Extranjera	Recuento	4	4	8	35	31	82
	%	4.9%	4.9%	9.8%	42.7%	37.8%	100.0%
	Residuo	-.9	-2.0	-1.1	.4	2.0	
L1 y L2	Recuento	6	10	11	28	16	71
	%	8.5%	14.1%	15.5%	39.4%	22.5%	100.0%
	Residuo	.9	2.0	1.1	-.4	-2.0	
Total	Recuento	10	14	19	63	47	153
	% total	6.5%	9.2%	12.4%	41.2%	30.7%	100.0%

*Nota.* Asociación lineal por lineal ( $p=.008$ ). Medidas simétricas: Tau-b de Kendall=-.203 ( $p=.005$ ), Tau-c de Kendall=-.241 ( $p=.005$ ), Gamma=-.336 ( $p=.005$ ) [N de casos válidos=153]. Pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney/ W de Wilcoxon=.007; Z de Kolmogorov-Smirnov=.147; H de Kruskal-Wallis=.007; Jonckheere-Terpstra=.007. ANOVA:  $p=.007$ .

Otro aspecto interesante es la diferencia de enfoque que se constata entre ambos grupos de lenguas con respecto a la expresión oral en el ítem 27 (Tabla 8). En ella se constata, en términos absolutos, un mayor apoyo por parte del profesorado de L1/L2 hacia la cuestión (*De acuerdo*, 46.5%; *Totalmente de acuerdo*, 32.4%) frente al de LE (*De acuerdo*, 33.7%; *Totalmente de acuerdo*, 20.5%). Los residuos subrayan una tendencia mayor de lo esperado por parte del profesorado de LE a la indiferencia hacia la cuestión ( $r=2.6$ ).

En el caso de la comprensión escrita, se observa en el ítem 28 (Tabla 9) un enfoque significativamente diferenciado entre ambos grupos docentes. En términos absolutos, el apoyo total a la cuestión es más decidido entre el profesorado de lenguas locales L1/L2 (*De acuerdo*, 23.9%; *Totalmente de acuerdo*, 59.2%) que en el de LE, que opta por el acuerdo simple con mayor intensidad (*De acuerdo*, 41.0%; *Totalmente de acuerdo*, 34.9%). Además, los residuos subrayan esta misma tendencia, mayor de lo esperable tanto en el grupo de L1/L2 hacia el acuerdo total ( $r=3.0$ ) como en el de LE al acuerdo ( $r=2.2$ ).



**Tabla 8**

Resultados de las pruebas bivariantes de independencia del ítem 27 con lengua impartida.

		27. Las actividades de expresión oral se tienen que planificar minuciosamente					
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Lengua Extranjera	Recuento	1	12	25	28	17	83
	%	1.2%	14.5%	30.1%	33.7%	20.5%	100.0%
	Residuo	-.7	1.8	2.6	-1.6	-1.7	
L1 y L2	Recuento	2	4	9	33	23	71
	%	2.8%	5.6%	12.7%	46.5%	32.4%	100.0%
	Residuo	.7	-1.8	-2.6	1.6	1.7	
Total	Recuento	3	16	34	61	40	154
	% total	1.9%	10.4%	22.1%	39.6%	26.0%	100.0%

Nota. Chi-cuadrado de Pearson ( $p = .015$ ), razón de verosimilitud ( $p = .013$ ), asociación lineal por lineal ( $p = .01$ ). Medidas simétricas: Nominal por nominal ( $\Phi = .283$ ,  $p = .015$ ; V de Cramer = .283,  $p = .015$ ; contingencia = .272,  $p = .015$ ); Tau-b de Kendall = .21 ( $p = .003$ ), Tau-c de Kendall = .25 ( $p = .003$ ), Gamma = .345 ( $p = .003$ ) [N de casos válidos=154]. Pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney/ W de Wilcoxon = .005; Z de Kolmogorov-Smirnov = .019; H de Kruskal-Wallis = .005; Jonckheere-Terpstra = .005. ANOVA:  $p = .010$ .

**Tabla 9**

Resultados de las pruebas bivariantes de independencia del ítem 28 con lengua impartida.

		28. La lectura es uno de los aprendizajes más importantes e indiscutibles que proporciona la escolarización					
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Lengua Extranjera	Recuento	1	4	15	34	29	83
	%	1.2%	4.8%	18.1%	41.0%	34.9%	100.0%
	Residuo	.7	.6	1.2	2.2	-3.0	
L1 y L2	Recuento	2	2	8	17	42	71
	%	2.8%	2.8%	11.3%	23.9%	59.2%	100.0%
	Residuo	.7	-.6	-1.2	-2.2	3.0	
Total	Recuento	3	6	23	51	71	154
	% total	1.9%	3.9%	14.9%	33.1%	46.1%	100.0%

Nota. Chi-cuadrado de Pearson ( $p = .036$ ), razón de verosimilitud ( $p = .034$ ), asociación lineal por lineal ( $p = .051$ ). Medidas simétricas: Nominal por nominal ( $\Phi = .259$ ,  $p = .036$ ; V de Cramer = .259,  $p = .036$ ; contingencia = .25,  $p = .036$ ); Tau-b de Kendall = .197 ( $p = .008$ ), Tau-c de Kendall = .225 ( $p = .008$ ), Gamma = .336 ( $p = .008$ ) [N de casos válidos=154]. Pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney/ W de Wilcoxon = .009; Z de Kolmogorov-Smirnov = .022; H de Kruskal-Wallis = .009; Jonckheere-Terpstra = .009.

La última cuestión de este apartado que presenta diferencias entre los dos grupos de lenguas impartidas atiende a la expresión escrita (ítem 30, Tabla 10). En términos ab-

solutos, el profesorado de L1/L2 se muestra más tajante de lo esperado en el acuerdo total (*Totalmente de acuerdo*, 55.6%) mientras que el de LE mantiene una postura más cercana al simple acuerdo (*De acuerdo*, 47.4%). Los residuos subrayan esta misma tendencia, respaldada estadísticamente por la mayoría de las pruebas realizadas.

**Tabla 10**

*Resultados de las pruebas bivariantes de independencia del ítem 30 con lengua impartida.*

		30. El alumno tiene que aprender a utilizar los textos escritos como instrumentos comunicativos para conseguir objetivos diferentes				
		En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Lengua Extranjera	Recuento	2	9	37	30	78
	%	2.6%	11.5%	47.4%	38.5%	100.0%
	Residuo	1.4	1.0	1.2	-2.1	
L1 y L2	Recuento	0	5	27	40	72
	%	.0%	6.9%	37.5%	55.6%	100.0%
	Residuo	-1.4	-1.0	-1.2	2.1	
Total	Recuento	2	14	64	70	150
	% total	1.3%	9.3%	42.7%	46.7%	100.0%

*Nota.* Tau-b de Kendall= .177 (p= .021), Tau-c de Kendall= .192 (p= .021), Gamma= .321 (p= .021) [N de casos válidos=150]. Pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney/ W de Wilcoxon= .025; H de Kruskal-Wallis= .025; Jonckheere-Terpstra= .025. ANOVA: p= .019.

El área de Personalización, tercer componente de este estudio, ofrece valoraciones diferenciadas en el ítem 41 (Tabla 11). En términos absolutos, ambos colectivos coinciden en el rechazo a la idea en grados similares, si bien el de LE aglutina un mayor porcentaje de puntuaciones discrepantes (69.7%, *En desacuerdo*, 32.9%; *Totalmente en desacuerdo*, 36.8%) frente al de L1/L2 (51.5%, *En desacuerdo*, 20.6%; *Totalmente en desacuerdo*, 30.9%). Esta misma diferencia significativa en el rechazo a la idea se constata en un mayor apoyo del esperado por parte del grupo de L1/L2 al desacuerdo total ( $r=2.8$ ), con un 13.2% de profesores del colectivo que defienden esa postura frente a solo un 1.3% del de LE.

Por último, otra prueba de la validez de los resultados obtenidos se presenta en la Tabla 12 con el ANOVA de los ítems con  $p < .05$  seleccionados en el estudio, que detalla los datos recogidos en la Tabla 3.

**Tabla 11**

*Resultados de las pruebas bivariantes de independencia del ítem 41 con lengua impartida.*

		41. Solo hay que enseñar aquello que el alumno es capaz de comprender					
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Lengua Extranjera	Recuento	28	25	12	10	1	76
	%	36.8%	32.9%	15.8%	13.2%	1.3%	100.0%
	Residuo	.8	1.7	.2	-1.2	-2.8	
L1 y L2	Recuento	21	14	10	14	9	68
	%	30.9%	20.6%	14.7%	20.6%	13.2%	100.0%
	Residuo	-.8	-1.7	-.2	1.2	2.8	
Total	Recuento	49	39	22	24	10	144
	% total	34.0%	27.1%	15.3%	16.7%	6.9%	100.0%

*Nota.* Chi-cuadrado de Pearson ( $p = .027$ ), razón de verosimilitud ( $p = .018$ ), asociación lineal por lineal ( $p = .01$ ). Medidas simétricas: Nominal por nominal ( $\Phi = .276$ ,  $p = .027$ ; V de Cramer =  $.276$ ,  $p = .027$ ; contingencia =  $.266$ ,  $p = .027$ ); Tau-b de Kendall =  $.166$  ( $p = .027$ ), Tau-c de Kendall =  $.203$  ( $p = .027$ ), Gamma =  $.266$  ( $p = .027$ ) [N de casos válidos = 144]. Pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney/ W de Wilcoxon =  $.029$ ; H de Kruskal-Wallis =  $.029$ ; Jonckheere-Terpstra =  $.029$ . ANOVA:  $p = .010$ .

**Tabla 12**

*Resultados del análisis de la varianza (ANOVA) de las puntuaciones en los ítems de la dimensión Creencias frente al factor Lengua impartida.*

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
14. Se debe corregir al alumno de forma individual	Entre grupos	16.201		16.201	16.729	.000
	Intragrupos	147.202	152	.968		
	Total	163.403	153			
16. Hay que pedir a los alumnos aventajados que corrijan antes de hacerlo el profesor	Entre grupos	7.541	1	7.541	5.865	.017
	Intragrupos	187.729	146	1.286		
	Total	195.270	147			
17. Siempre debe corregir el profesor	Entre grupos	7.551	1	7.551	7.423	.007
	Intragrupos	143.428	141	1.017		
	Total	150.979	142			
24. El alumno necesita mucha práctica para desarrollar la comprensión oral	Entre grupos	9.565	1	9.565	7.349	.007
	Intragrupos	196.552	151	1.302		
	Total	206.118	152			

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
27. Las actividades de expresión oral se tienen que planificar minuciosamente	Entre grupos	6.804	1	6.804	6.884	.010
	Intragrupos	150.241	152	.988		
	Total	157.045	153			
30. El alumno tiene que aprender a utilizar los textos escritos como instrumentos comunicativos para conseguir objetivos diferentes	Entre grupos	2.692	1	2.692	5.590	.019
	Intragrupos	71.281	148	.482		
	Total	73.973	149			
41. Solo hay que enseñar aquello que el alumno es capaz de comprender	Entre grupos	11.053	1	11.053	6.887	.010
	Intragrupos	227.885	142	1.605		
	Total	238.938	143			

## Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha demostrado la necesidad de conocer las creencias, representaciones y saberes más actuales vinculados al ejercicio de la profesión docente, pues constituye el primer paso en la detección de dificultades y resolución de conflictos en la práctica didáctica. El reto se concreta en que para mejorarla se debería incorporar más seriamente la visión docente a fin de acortar la distancia entre la formación que se recibe y la realidad educativa en la que se desenvuelve.

El caso de los profesionales de la Comunidad Valenciana, que cuenta con un marco legal repleto de consideraciones y propuestas análogas entre los currículos de lenguas primeras, segundas y extranjeras, sorprende por la disparidad de creencias sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Concretamente, el presente estudio ha demostrado diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones entre los profesores de lenguas oficiales (L1/L2) y extranjeras (LE) fundamentalmente en cuestiones sobre algunos aspectos del tratamiento del error (cómo corregir los errores) y sobre el trabajo en las destrezas lingüísticas.

A la hora de corregir el error, el profesorado de L1/L2 se muestra significativamente más tajante que el de LE en el hecho de que se debe corregir al alumnado de forma individual, que no se debe utilizar alumnado aventajado para corregir antes que el profesor y que debe ser siempre este quien corrija.

En el marco de las destrezas lingüísticas, sobresalen las diferencias entre los puntajes otorgados a la comprensión oral y la necesidad de práctica para su desarrollo, donde el profesorado de LE se muestra más rotundo que el de lenguas L1 y L2, más tibio en esta postura. Sobre la planificación de la práctica en la expresión oral, la tendencia se invierte y se observa una mayor determinación en el profesorado de lenguas oficiales en su necesidad que en el de LE, más proclive a la indiferencia, probablemente como consecuencia de las dinámicas de conversación espontánea, tan habituales en las aulas que aplican metodología CLIL. Por otro lado, en el terreno de las destrezas escritas, el profesorado de L1/L2 apoya de forma más determinada que el grupo de LE la

lectura como aprendizaje relevante y la necesidad de empleo de textos escritos como instrumentos comunicativos. Así, el profesorado de castellano y valenciano muestran mayor apoyo total a estas ideas.

En el área de Personalización, por su parte, el colectivo de L1/L2 se muestra más decididamente en contra que el de LE con respecto de la conveniencia de enseñar solo aquello que el alumno es capaz de aprender.

Por último, los datos manejados en esta investigación indican que la enseñanza de lenguas en los centros públicos valencianos adopta una perspectiva docente diferenciada según las lenguas implicadas. En un caso como el que nos ocupa de territorio plurilingüe, dicha percepción resulta, cuanto menos, sorprendente, dado que desde hace décadas se recomienda el tratamiento integrado de lenguas y se señala la necesidad de trabajar lo que es propio de cada una y compartir entre todas aquello que tienen en común (Pasqual, 2006). Así pues, podemos concluir que existe una brecha entre la legislación y la realidad docente.

A modo de cierre, atender las necesidades que manifiesta el profesorado de lenguas con experiencia profesional y proceder a un análisis profundo de sus creencias, representaciones y saberes constituye una buena manera de optimizar la formación de personal docente en activo. De hecho, se trata de una cuestión que podría requerir un desarrollo mucho más profundo, ya que a la luz de los resultados obtenidos en este estudio se plantea la duda legítima de si esta brecha se extiende a otras áreas no lingüísticas de la educación secundaria obligatoria en nuestro país.

## Referencias

- Asensio Muñoz, I., & Ruiz de Miguel, C. (2017). Medida y evaluación de las creencias sobre la profesión de los maestros en formación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(3), 79-91.
- Bailey, K., Curtis, A., & Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development. The Self as Source*. Heinle ELT.
- Ballester, Ll., Nadal, A., & Amer, J. (2017). *Métodos y Técnicas de Investigación Educativa. Segona edició revisada*. Edicions UIB.
- Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M., Palou, J., Riera, M., Civera, I., & Perera, J. (2012). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma. En A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 195-207). Graó.
- Blanco Picado, A. I. (2002). El error en el proceso de aprendizaje. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 38(8), 12-22.
- Bosque, I. (2020). El nuevo Glosario de términos gramaticales. Estructura, características y objetivos. *Bellaterra: journal of teaching & learning language & literature*, 13(2), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.869>
- Breen, M., & Candlin, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112.
- Cambra, M., Fons, M., Palou Sangrà, J., & Civera, I. (2008). Els processos de reflexió dels docents i la innovació a les aules plurilingües. En A. Camps & M. Milian (coords.), *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües* (pp. 41-56). Graó.

- Camps, A., & Milian, M. (2008). *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Graó.
- Casadellà, M. (2017). *La formació continuada del professorat de llengua en una comunitat d'aprenentatge. Estudi de cas sobre les concepcions dels docents amb relació a l'ensenyament de la composició escrita* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana.
- Delgado Costa, M<sup>a</sup>. J. (2016). *Estrategias de aprendizaje: creencias de los profesores sobre su uso en las aulas de inglés como lengua extranjera en educación primaria* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Franco, J., López, H., & Arango, D. (2020). La satisfacción de ser docente. *Revista complutense de educación*, 31(1), 55-67. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.61775>
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Octaedro.
- Hernández Pina, F., & Maquilón Sánchez, J. J. (2011). Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. REIFOP, 14(1), 165-175.
- Imbernón, F. (2015). Cap a una millor professionalització docent del professorat. *Revista Catalana de Pedagogia*, 9, 11-23.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: La eterna pesadilla. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Imbernón, F. (2020). La formación permanente del profesorado. Algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Crónica. Revista científico-profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, 5, 103-112.
- Imbernón, F., Gimeno Sacristán, J., Rodríguez Martínez, C., & Sureda, J. (2017). *El profesorado, su formación y el trabajo educativo*. <http://feae.eu/wp-content/uploads/2017/11/F-Imbern%C3%B3n-J.G.-Sacrist%C3%A1n-y-otros.pdf>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society. A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Routledge.
- Latorre, M<sup>a</sup>. J., & Blanco, F. J. (2007). Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. *Docencia e Investigación*, 17, 147-170.
- Martínez, M., & Prats, E. (Coord.). (2018). *Mejora de la formación inicial para la docencia. Acciones estratégicas. Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros*. <https://mif.cat/wp-content/uploads/2018/10/AccionsEstratES.pdf>
- Mercer, S. (2011). Language learner self-concept: complexity continuity and change. *System*, 39(3), 335-346.
- Mendoza Fillola, A. (1998). Marco para una didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 10, 233-269.
- Montero, L., & Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-22. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/3>

- Nóvoa, A. (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En C. Vélaz de Medrano, & D. Vaillant (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 49-95). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pasqual Granell, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- Pelletier, F., & Morales-Perlaza, A. (2018). Saber e identidad en la profesión docente. De la identidad de estudiante a la de docente principiante. En I. Cantón Mayo, & M. Tardif (coords.). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Peng, J.-E. (2011). Changes in language learning beliefs during a transition to tertiary study: the mediation of classroom affordances. *System*, 39(3), 314-324.
- Prats, E. (2019). La formación inicial del profesorado en España: retos, incertidumbres y horizontes. En J. Manso (coord.), *La formación inicial del profesorado en España: Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 145-153). Ministerio de Educación y Formación Profesional. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.
- Rubio Hernández, F. J., & Olivo-Franco, J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado, *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25. <http://dx.doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>
- Sabarwal, S., Abu-Jawdeh, M., & Kapoor, R. (2021). Teacher beliefs: why they matter and what they are. *The World Bank Research Observer*. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab008>
- Song, S. (2015). Cambodian teachers' responses to child-centered instructional policies: a mismatch between beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 50, 36-45.
- Unión Europea. (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union. European Commission/EACEA/Eurydice.
- Valle, J., & Manso, J. (2017). *Lifelong Teacher Education. Ser docente a lo largo de la vida*. Sial Pigmalión.
- Xu, L. (2012). The role of teachers' beliefs in the language teaching learning process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1397-1402.