

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 66
Número, 4
2014

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE LENGUA EXTRANJERA: UN ESPACIO PARA GENERAR ESTILOS DE ACTUACIÓN

Initial training of foreign language teachers: A space to generate performance styles

MARGARITA GONZÁLEZ-PEITEADO Y BEATRIZ RODRÍGUEZ-LÓPEZ
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66406

Fecha de recepción: 20/06/2013 • Fecha de aceptación: 19/05/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Margarita González-Peiteado. Email: margonzalez@uned.pontevedra.es

INTRODUCCIÓN. En el presente trabajo cobra significado la relación pedagógica profesor-alumno en el contexto educativo, donde el docente se erige como facilitador del aprendizaje y consecuentemente debe repensar su estilo de enseñanza como una dimensión teórico-práctica de su quehacer profesional. Estilo de enseñanza que alude a la tendencia docente de adoptar un determinado modo de interactuar con el alumno en función de las demandas específicas de la tarea, de percibir necesidades, intereses, capacidades del alumno y de pensar acerca de su praxis educativa. El propósito es identificar las tendencias sobre los estilos de enseñanza que manifiestan los estudiantes de Lenguas Extranjeras de las Facultades de Ciencias de la Educación de la Comunidad de Galicia y los estudiantes del Máster en Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria. **MÉTODO.** Se ha llevado a cabo un enfoque descriptivo de corte transversal, con una muestra integrada por 123 estudiantes a la que se le aplicó una escala sobre estilos de enseñanza (ESEE) conformada por 31 ítems que miden seis dimensiones (estilo académico, reflexivo, cooperador, individualizador innovador, indagador). **RESULTADOS.** Los análisis estadísticos identificaron diferencias significativas en estilos de enseñanza en función del sexo y la titulación, destacando las mujeres en los estilos reflexivo e individualizador y los estudiantes de Magisterio en los estilos cooperador, individualizador e indagador. **DISCUSIÓN.** Uno de los retos a los que deben enfrentarse los docentes en el ejercicio de su profesión es de ser capaces de asumir los postulados de estilos activos para dar respuesta a las demandas que plantea la comunidad educativa. Por ello, con el propósito de elevar la calidad de la enseñanza es necesario ahondar en las concepciones previas que ostentan los futuros educadores en relación a los estilos docentes, ya que en torno a cada estilo se agrupan principios y patrones de conducta que posibilitan o impiden el adecuado desarrollo del aprendizaje.

Palabras clave: *Formación inicial del profesorado, Lenguas extranjeras, Estilos de enseñanza, Estilos de aprendizaje.*

Introducción

La evolución del paradigma en el conocimiento de las lenguas extranjeras ha implicado modificaciones en la enseñanza y en los enfoques sobre pedagogía y currículos. Los nuevos programas se asientan en competencias comunicativas y en conceptos organizados en función de diferentes escenarios y situaciones. El objetivo radica en la importancia de abordar la situación sociocultural, sociopolítica y socioeconómica del aprendizaje de una segunda lengua y/o una lengua extranjera en diversos contextos mundiales (MeiYiLin, 2008).

Enseñar un idioma tiene connotaciones específicas ya que la meta es la comunicación. Es bien conocida la dificultad que experimentan algunos alumnos en la adquisición de una segunda lengua. La complejidad fundamental está relacionada con la implementación de estilos de enseñanza tradicionales asociada a la escasez de una enseñanza individualizada que lleva a una insuficiencia de situaciones de retroalimentación. En este sentido, diversos autores destacan la necesidad de contar con recursos que sustituyan el libro de texto tradicional y que, además, no sea este una mera traducción de los textos en español (Halbach, García y Fernández, 2009).

También comienzan a surgir investigaciones que se centran en el análisis de los estilos de aprendizaje defendiendo la importancia de potenciar el uso de programas de estrategias de aprendizaje como factores importantes para el éxito del dominio comunicativo de una lengua extranjera (Pino y Rodríguez, 2010) y la necesidad de diseñar, aplicar y validar instrumentos de medición para comprobar el uso de estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras (Franco, Pino y Rodríguez, 2012). La aplicación de estas estrategias facilita el proceso de adquisición de la lengua y aporta beneficios importantes para el desarrollo de destrezas de aprendizaje (Blanco, Pino y Rodríguez, 2010).

Los docentes deben analizar en profundidad todas las implicaciones del proceso de aprendizaje para poder plantear propuestas de innovación docente que ayuden a los estudiantes a ser competentes para enfrentarse al aprendizaje y desarrollar una formación integral (Pino y Rodríguez, 2010). En este sentido, Oxford (2001) enfatiza que los estilos de aprendizaje de cada estudiante pueden contribuir o chocar con una metodología de instrucción dada. Si hay armonía entre (a) el estudiante (en términos de preferencias de estilo y estrategia) y (b) la metodología y materiales de instrucción, es probable entonces que el estudiante se desempeñe bien, sienta confianza y experimente poca ansiedad. Si hay choques entre (a) y (b), el estudiante con frecuencia tiene un desempeño deficiente, no tiene confianza y experimenta considerable ansiedad. Algunas veces estos choques producen serias debilidades en la interacción profesor-estudiante. Estos conflictos también pueden llevar a un completo rechazo de la metodología de enseñanza, del profesor o de la materia por parte del estudiante desanimado (Blanco, Pino y Rodríguez, 2010).

Con estas consideraciones, ¿por qué frecuentemente se habla de dificultades de aprendizaje cuando debería hablarse de dificultades de enseñanza? En ocasiones, el fracaso en el aprendizaje está motivado por la utilización de estilos de enseñanza inadecuados que no conjugan las necesidades e intereses del alumnado con las oportunidades que ofrece el docente provocando un desajuste en el proceso educativo. Las diferencias en los estilos, al igual que otras diferencias individuales, deben ser consideradas en las aulas para conseguir un aprendizaje de calidad (González-Peiteado, 2012; Halbach, 2008).

Para Cohran-Smith y Fries (2005: 40) “existe un consenso emergente acerca de que el profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de los alumnos y en la eficacia de la escuela”. En consecuencia, el docente debe pasar de ser mero consumidor de ideas pedagógicas

aportadas por las teorías de la enseñanza, a convertirse en constructor y proyector de ideas. Sin embargo, este cambio de concepción a veces no se traduce en las aulas.

En la sociedad del siglo XXI, la formación inicial del profesorado adquiere importancia nuclear como eje impulsor de roles activos. La reforma educativa superior ha incorporado modificaciones a nivel curricular, estructural, organizativo y competencial. La formación no puede concebirse exclusivamente como la adquisición de un conjunto de conocimientos distribuidos en diferentes ámbitos disciplinares, sino que debe tenerse también en cuenta la capacidad de utilizar los aprendizajes adquiridos para afrontar las situaciones nuevas que se plantean cotidianamente en la vida adulta (Tiana Ferrer, 2011).

Consecuentemente el acto pedagógico no es posible desligarlo de prácticas que constituyen una dinámica centrada en el discente y en el aprendizaje autónomo, en el docente y su rol facilitador del aprendizaje, en la adquisición y aplicación de competencias y en la incorporación de nuevas tecnologías (Arias-Gundin, Fidalgo, García, 2008; González y Wagenaar, 2003). Así, en torno a este proceso de aprender a enseñar es necesario superar el distanciamiento entre la teoría y la práctica, evitando programas de formación del profesorado excesivamente teóricos, con escasa conexión con la praxis y sin una clara concepción del rol docente (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust y Shulman, 2005; Feiman-Nemser, 2001).

Debido a que la actuación docente debe tener como objetivo prioritario favorecer el aprendizaje, el acto de enseñar debe ser considerado como un encuentro entre una persona que guía en su formación a otra que necesita ayuda para desarrollarse como persona. En consecuencia, la enseñanza deja de ser entendida como una práctica rutinizada para ser concebida como un proceso comunicativo, creativo, reflexivo y complejo. Marco en el que se fomente en los

estudiantes el diálogo activo y sin miedo, técnicas de autocorrección y el logro de una correcta expresión promoviendo un intercambio auténtico de significado (MeiYiLin, 2008)

En el exalumno que es cada docente están presentes las claves germinales de la práctica educativa y los estilos de enseñanza. A este respecto, consideramos que la formación del profesorado puede tener una función reproductora o correctora de ese primer patrón inicial sobre la praxis educativa que caracteriza a todo individuo. En un momento en que se aplica sistemáticamente el concepto de “calidad” en numerosos contextos y sobre todo en las sucesivas reformas educativas nos parece necesario hacer referencia a la calidad en la formación del profesorado entendida como excelencia. Ello nos induce a conocer y reflexionar acerca de los estilos de enseñanza preferidos por los estudiantes de lengua extranjera en la formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria.

Cuando hablamos de estilo de enseñanza estamos aludiendo al modo particular, relativamente estable que posee cada profesor al abordar el acto educativo. Es la forma peculiar de atender al alumnado, de conducirlo hacia el aprendizaje, de percibir sus necesidades, intereses, actitudes y aptitudes; de interactuar y pensar acerca de la praxis docente haciéndose patente a través de las concepciones, sentimientos y supuestos que el docente sostiene preferentemente en el desempeño de su profesión (González-Peiteado, 2013).

La creciente preocupación por crear condiciones favorables para alcanzar una educación de calidad ha motivado a varios investigadores a explorar constructos como los estilos de enseñanza. No obstante, hasta la fecha los escasos estudios producidos se han enfocado fundamentalmente en el ámbito del deporte (González-Peiteado, 2012).

Otros trabajos han indagado sobre los estilos de enseñanza del profesor y la satisfacción de la

enseñanza recibida (Domenech-Betoret, 2007) y sobre los estilos de enseñanza basados en los estilos de pensamiento (Domenech-Betoret, 2012). Investigaciones precedentes han puesto de relieve las implicaciones que tienen los estilos de enseñanza en el proceso de enseñanza aprendizaje (Martínez Geijo, 2009). Sin embargo, son prácticamente inexistentes las investigaciones sobre estilos de enseñanza en la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras.

Estudio

Se ha llevado a cabo un estudio descriptivo e inferencial de carácter transversal que emplea una muestra no probabilística de sujetos voluntarios cuyo objetivo persigue dos propósitos: a) realizar un análisis descriptivo y comparativo intragrupo de los estilos de enseñanza predominantes en los alumnos de Formación Inicial

del Profesorado de Educación Primaria y de Educación Secundaria en la especialidad de Lenguas Extranjeras en el último tramo de su formación en función de las variables titulación, sexo y edad; b) conocer si existen diferencias significativas en las creencias sobre la enseñanza en la construcción del rol docente entre los estudiantes de Magisterio y del Máster al final de su formación inicial.

Método

Participantes

Se utilizaron dos muestras. Han participado 123 alumnos de FIP de Educación Primaria (N= 68,3%) y FIP de Educación Secundaria (N= 31,7%) pertenecientes a la Universidad de Vigo y a la Universidad de Santiago de Compostela, con la especialidad de Lenguas Extranjeras.

TABLA 1. Datos académicos y personales de la muestra de FIP en Educación Primaria

Datos académicos			Datos personales				
Formación	Especialidad		Sexo		Edad		
	N		H	M	-20	21-23	+24
FIP en Ed. Primaria	84	L. Extranjeras	7 (8,3%)	77 (91,7%)	13 (15,5%)	45 (53,6%)	26 (31,0%)

TABLA 2. Datos académicos y personales de la muestra de FIP en Educación Secundaria

Datos académicos			Datos personales				
Formación	Especialidad		Sexo		Edad		
	N		H	M	-25	26-29	+30
FIP en Ed. Secundaria	39	L. Extranjeras	9 (23,1%)	30 (76,9%)	24 (61,5%)	12 (30,8%)	3 (7,7%)

Los estudiantes de FIP de Educación Primaria son 84, de los cuales 7 son hombres (8,3%) y 77 mujeres (91,7%) pertenecientes al Campus de Orense, Lugo y Santiago. La edad oscila entre los 20 y los 35 años (el 15,5% de la muestra tiene menos de 20 años; el 53,6% tiene entre 21 y 23 años y el 31,0% tiene más de 24 años). El 76% de los encuestados han contestado y entregado los protocolos.

Los estudiantes de FPI de Educación Secundaria son 39, de los cuales 9 son hombres (23,1%) y 30 mujeres (76,9%) pertenecientes al Campus de Lugo y Orense. La edad fluctúa entre los 24 años y los 39 años (el 61,5% de la muestra posee menos de 25 años, el 30,8% tiene entre 26 y 29 años y el 7,7% tiene más de 30 años). El 69% de los estudiantes han cumplimentado y devuelto los cuestionarios.

Instrumentos

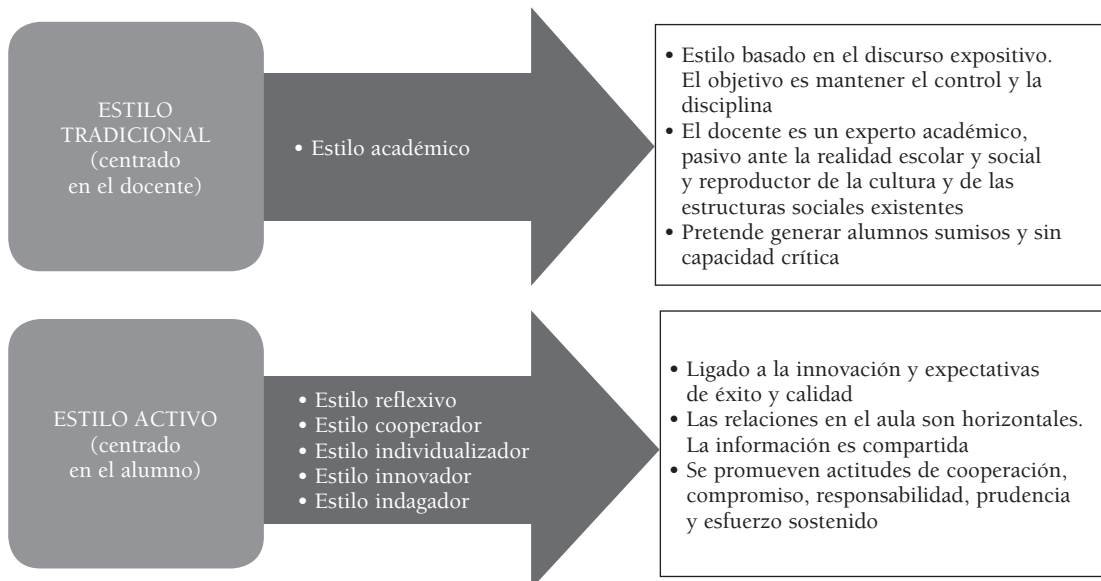
Con el propósito de obtener datos relevantes que permitan conocer el estilo de enseñanza

preferido por los estudiantes de Formación Inicial del Profesorado se emplea la Escala Sobre Estilos de Enseñanza (ESEE) (González-Peiteado, López-Castedo, Pino-Juste, 2013). Consta de 31 ítems que mide seis estilos de enseñanza correspondientes a dos supra categorías: estilo académico y estilo activo (González-Peiteado, Pino-Juste, 2014).

La referida escala está compuesta por elementos constitutivos de cada uno de los estilos de enseñanza que se valoran en una escala nominal tipo Likert de cuatro puntos, en la que los estudiantes expresan su grado de acuerdo o desacuerdo que oscila entre 4 (siempre) y 1 (nunca).

Concluido el trabajo de entrega y recogida de los protocolos cumplimentados por los alumnos, se procede a la informatización y codificación de los datos para proceder al estudio estadístico mediante el paquete SPSS 19.0. Análisis que ha arrojado evidencias empíricas significativas para la investigación.

GRÁFICO 1. Clasificación de los estilos de enseñanza



Resultados

En relación al instrumento empleado, se llevó a cabo previamente un estudio de sus componentes cuyos resultados revelan que la escala es un elemento apropiado para medir los estilos de enseñanza resultando la valoración de las propiedades psicométricas muy satisfactorio (González-Peiteado, López-Castedo, Pino-Juste, 2013). La escala presenta un buen índice de consistencia interna (α de Cronbach= .81) superando el criterio de 0.70 recomendado por Nunnaly y Bernstein (1994).

En cuanto al análisis de los datos, se ha efectuado en dos niveles. En primer lugar se realiza un estudio descriptivo de las variables objeto de investigación. Seguidamente se realiza un análisis inferencial con el objeto de establecer si existen diferencias significativas entre las distintas categorías. Se utiliza la prueba t de Student para dos muestras independientes, el Análisis de Varianza de un factor y el procedimiento Bonferroni para comparaciones múltiples. Asimismo, con el objetivo de cuantificar la magnitud de la diferencia entre grupos y establecer la intensidad de relaciones entre variables se ha procedido a evaluar el tamaño

del efecto, seleccionando como medida el coeficiente d de Cohen.

Se han organizado los resultados obtenidos en función de los seis factores (académico, reflexivo, cooperador, individualizador, innovador e indagador) que han emergido de la estructura factorial de la escala.

Resultados en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria

Análisis inferencial de estilos de enseñanza por sexos

Se realizó un análisis comparativo de contraste de medias para dos muestras independientes agrupando a los alumnos de Lengua Extranjera de educación primaria por sexos. Las puntuaciones obtenidas a través de la prueba t de Student pone de manifiesto que existen diferencias significativas entre las medias de los estilos de enseñanza de la muestra con respecto al sexo. En la tabla 3 se muestran las medias, la prueba t en función del sexo, la significación bilateral y el tamaño del efecto como análisis complementarios al contraste de medias. En la

TABLA 3. Prueba t de Student para el contraste de medias de muestras independientes

Factores	Sexo	Media	DT	t	Sig. (bilateral)	TE
Estilo reflexivo	Hombre	26.14	2.54	-2.15	0.034	-0.84
	Mujer	28.27	2.50			
Estilo cooperador	Hombre	24.57	1.81	-1.19	0.234	-0.49
	Mujer	25.49	1.96			
Estilo académico	Hombre	12.28	3.25	-0.37	0.971	-0.01
	Mujer	12.32	2.64			
Estilo individualizador	Hombre	15.42	1.40	-2.46	0.016	-1.03
	Mujer	16.97	1.60			
Estilo innovador	Hombre	7.28	0.75	-7.94	0.429	-0.30
	Mujer	7.50	0.70			
Estilo indagador	Hombre	6.14	1.07	-1.78	0.078	-0.66
	Mujer	6.80	0.91			

misma se puede observar que las medias más bajas se registran en los estilos innovador e indagador; encontrándose la media más elevada, tanto en los hombres como en las mujeres, en el estilo reflexivo y cooperador. Sin embargo, se observan diferencias significativas entre ambos sexos en el estilo reflexivo ($p=0.034$) y en el estilo individualizador ($p=0.016$). Si tenemos en cuenta la magnitud del efecto, se observa que en los referidos estilos de enseñanza las diferencias son grandes atendiendo a la clasificación de Cohen (1988). Al considerar el estilo cooperador, innovador e indagador se obtiene un tamaño del efecto moderado a pesar de no registrarse diferencias estadísticamente significativas. El sexo masculino se perfila como menos proclive al uso de un estilo reflexivo e individualizador que las mujeres.

Análisis inferencial de estilos de enseñanza por edad

A continuación se analizan las diferencias (ANOVA más Bonferroni) existentes en las medias de las puntuaciones entre los rangos de edad establecidos.

No se aprecian diferencias significativas en las diferentes dimensiones. A la vista de los datos aportados en la tabla 4, se concluye que la edad no influye en las representaciones sobre el rol docente. En líneas generales, las medias más bajas las recoge el estilo innovador e indagador y las más altas el estilo de enseñanza reflexivo. Asimismo, se comprueba que perviven vestigios del estilo de enseñanza académico.

TABLA 4. Anova y Bonferroni en función de la edad

Factores	Media	F	Sig.	Bonferroni Sig.		
Estilo reflexivo	18-20 años: 27.84 21-23 años: 27.84 24 o más: 28.65	0.895	0.412	18-20	21-23	1,000
					24 o más	1,000
				21-23	18-20	1,000
					24 o más	,610
				24 o más	18-20	1,000
			21-23	,610		
Estilo cooperador	18-20 años: 25.46 21-23 años: 25.00 24 o más: 26.11	2.810	0.066	18-20	21-23	1,000
					24 o más	,951
				21-23	18-20	1,000
					24 o más	,061
				24 o más	18-20	,951
			21-23	,061		
Estilo académico	18-20 años: 12.76 21-23 años: 12.44 24 o más: 11.32	0.570	0.568	18-20	21-23	1,000
					24 o más	1,000
				21-23	18-20	1,000
					24 o más	1,000
				24 o más	18-20	1,000
			21-23	1,000		

TABLA 4. Anova y Bonferroni en función de la edad (cont.)

Factores	Media	F	Sig.	Bonferroni Sig.		
Estilo individualizador	18-20 años: 17.30 21-23 años: 16.86 24 o más: 16.57	0.867	0.424	18-20	21-23	1,000
					24 o más	,581
				21-23	18-20	1,000
					24 o más	1,000
				24 o más	18-20	,581
					21-23	1,000
Estilo innovador	18-20 años: 7.69 21-23 años: 7.40 24 o más: 7.53	0.969	0.384	18-20	21-23	,571
					24 o más	1,000
				21-23	18-20	,571
					24 o más	1,000
				24 o más	18-20	1,000
					21-23	1,000
Estilo indagador	18-20 años: 7.07 21-23 años: 6.55 24 o más: 6.88	2.093	0.130	18-20	21-23	,228
					24 o más	1,000
				21-23	18-20	,228
					24 o más	,452
				24 o más	18-20	1,000
					21-23	,452

La diferencia de medias es significativa a nivel de 0.05.

Resultados en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria

Análisis inferencial de los estilos de enseñanza en función del sexo

Considerando los estilos de enseñanza de los futuros docentes de educación secundaria en función del sexo, se aprecia que en ambos sexos las menores puntuaciones las recoge el estilo indagador e innovador y la media más alta el estilo reflexivo. Asimismo, se observa que en todos los estilos de enseñanza el hombre alcanza mayores puntuaciones a excepción del

estilo de enseñanza académico. Sin embargo, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. Para completar la toma de decisiones basada en las pruebas de significación se ha calculado el tamaño del efecto. La valoración evidencia diferencias pequeñas (ver tabla 5).

Análisis inferencial de los estilos de enseñanza en función de la edad

Para la variable edad se ha aplicado un diseño multigrupo con el propósito de verificar la relación funcional entre esta categoría y los estilos de enseñanza utilizando el análisis de varianza (ANOVA) de un factor. Los resultados muestran que en esta dimensión no existen fuentes significativas de variación en los

TABLA 5. Prueba t de Student para el contraste de medias de muestras independientes

Factores	Sexo	Media	DT	t	Sig. (bilateral)	TE
Estilo reflexivo	Hombre	27.44	2.70	0.184	0.855	0.07
	Mujer	27.26	2.50			
Estilo cooperador	Hombre	24.55	2.80	0.132	0.896	0.05
	Mujer	24.43	2.32			
Estilo académico	Hombre	12.44	2.60	-0.084	0.934	-0.03
	Mujer	12.53	2.90			
Estilo individualizador	Hombre	16.44	1.70	0.667	0.509	0.25
	Mujer	16.03	1.60			
Estilo innovador	Hombre	7.44	0.72	0.806	0.425	0.33
	Mujer	7.16	0.95			
Estilo indagador	Hombre	6.33	1.32	0.161	0.873	0.06
	Mujer	6.26	1.01			

estudiantes de FIP de Educación Secundaria de Lengua Extranjera. Se pone de manifiesto la preferencia por los estilos reflexivo y cooperador. En un análisis más preciso se observa que las tendencias hacia estilos activos disminuyen a partir de los 25 años, aumentando la predisposición hacia el estilo académico a partir de los 25 años. En la tabla 6 se compara cada grupo de edad con los otros dos, obteniéndose en cada contraste la diferencia de medias y el valor “p” asociado, que en todos los casos es no-significativo (ver tabla 6).

Resultados en función de la comparación de datos entre Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria y de Educación Secundaria

Análisis inferencial de los estilos de enseñanza en función de la titulación académica

Al considerar la titulación como variable de agrupamiento, los resultados obtenidos muestran diferencias significativas ($\text{sig.} \leq .05$), respecto al estilo de enseñanza cooperador, individualizador e indagador, siendo los estudiantes de

Magisterio los que manifiestan criterios más acordes con los mencionados estilos. Retomando los criterios propuestos por Cohen (1988), se obtiene un tamaño del efecto moderado al comparar a los alumnos de ambas formaciones en relación con los estilos de enseñanza cooperador, individualizador e indagador.

En la tabla 7 se presentan las medias de los estilos para cada una de las titulaciones y el tamaño del efecto.

Análisis inferencial de los estilos de enseñanza en función del sexo y la titulación académica

Si relacionamos sexo, estilo de enseñanza y titulación, observamos que en torno a la variable sexo masculino no se perciben diferencias significativas en función de la formación inicial que cursen los estudiantes de Lengua Inglesa. Sin embargo, se manifiesta un tamaño del efecto moderado en torno a los estilos de enseñanza reflexivo (0.49) e individualizador (0.65) en ambos casos son los varones con FIP en Educación Secundaria los que presentan puntuaciones más altas. En cambio, si tenemos en cuenta

TABLA 6. Anova y Bonferroni en función de la edad

Factores	Media	F	Sig.	Bonferroni Sig.		
Estilo reflexivo	22-25 años: 27.79 26-29 años: 26.83 30 o más: 25.33	1.63	0.21	22-25	26-29	,841
					30 o más	,340
				26-29	22-25	,841
					30 o más	1,000
				30 o más	22-25	,340
					26-29	1,000
Estilo cooperador	22-25 años: 24.46 26-29 años: 24.50 30 o más: 24,33	0.01	0.99	22-25	26-29	1,000
					30 o más	1,000
				26-29	22-25	1,000
					30 o más	1,000
				30 o más	22-25	1,000
					26-29	1,000
Estilo académico	22-25 años: 12.12 26-29 años: 13.08 30 o más: 13.33	0.61	0.55	22-25	26-29	1,000
					30 o más	1,000
				26-29	22-25	1,000
					30 o más	1,000
				30 o más	22-25	1,000
					26-29	1,000
Estilo individualizador	22-25 años: 16.37 26-29 años: 15.91 30 o más: 15.00	1.13	0.33	22-25	26-29	1,000
					30 o más	,510
				26-29	22-25	1,000
					30 o más	1,000
				30 o más	22-25	,510
					26-29	1,000
Estilo innovador	22-25 años: 7.33 26-29 años: 7.08 30 o más: 7.00	0.40	0.67	22-25	26-29	1,000
					30 o más	1,000
				26-29	22-25	1,000
					30 o más	1,000
				30 o más	22-25	1,000
					26-29	1,000
Estilo indagador	22-25 años: 6.41 26-29 años: 6.00 30 o más: 6.33	0.69	0.56	22-25	26-29	,856
					30 o más	1,000
				26-29	22-25	,856
					30 o más	1,000
				30 o más	22-25	1,000
					26-29	1,000

TABLA 7. Prueba t de Student para el contraste de medias de muestras independientes

Factores	Formación	Media	DT	t	Sig. (bilateral)	TE
Estilo reflexivo	FIP Ed. Primaria	28.10	2.55	-1.597	0.113	0.31
	FIP Ed. Secundaria	27.31	2.50			
Estilo cooperador	FIP Ed. Primaria	25.42	1.95	-2.342	0.0021	0.44
	FIP Ed. Secundaria	24.46	2.40			
Estilo académico	FIP Ed. Primaria	12.32	2.67	0.365	0.715	-0.07
	FIP Ed. Secundaria	12.51	2.76			
Estilo individualizador	FIP Ed. Primaria	16.85	1.64	-2.271	0.025	0.44
	FIP Ed. Secundaria	16.13	1.60			
Estilo innovador	FIP Ed. Primaria	7.49	0.70	-1.723	0.088	0.32
	FIP Ed. Secundaria	7.23	0.90			
Estilo indagador	FIP Ed. Primaria	6.74	0.90	-2.402	0.018	0.46
	FIP Ed. Secundaria	6.28	1.07			

los resultados en función de las estudiantes de sexo femenino comprobamos que existen diferencias significativas en los estilos cooperador, individualizador, innovador e indagador. Siendo en todos los casos los estudiantes de Formación Inicial del Profesorado de Primaria con la especialidad de Lengua Inglesa los que reflejan un mayor grado de acuerdo con los estilos de enseñanza activos. Al calcular el tamaño del efecto se obtienen valores moderados en los estilos anteriormente citados añadiéndose el estilo reflexivo.

En una primera valoración global, observamos una baja puntuación en las medias de FIP de Educación Primaria y Secundaria correspondientes a los ítems del estilo de enseñanza innovador e indagador. En líneas generales los resultados no parecen evidenciar creencias sustanciales coherentes con el estilo académico, posicionándose a favor de actitudes vinculadas a estilos de enseñanza activos, apoyados en la combinación de tres variables: estilos de enseñanza reflexivo, cooperador, individualizador.

El análisis inferencial se llevó a cabo bajo dos situaciones. Las prueba t de student, revela que

la variable titulación es una fuente significativa de variación, presentando diferencias significativas en el estilo cooperador, individualizador e indagador, entre la FIP de Educación Primaria y la FIP de Educación Secundaria en la especialidad de Lenguas Extranjeras siendo los estudiantes de Magisterio los que se manifiestan más proactivos. Asimismo, son los que menos evidencian representaciones coherentes con el estilo académico pero no se aprecian diferencias relevantes. Estos valores son refrendados por los obtenidos con del cálculo de la magnitud o tamaño del efecto lo que nos permite juzgar su relevancia.

Para la variable sexo, hemos utilizado un diseño unifactorial intersujetos. En consecuencia, mediante la diferencia de medias (prueba t) interpretamos si las medias correspondientes a dos grupos difieren de manera significativa. De esta forma, hemos corroborado la existencia de diferencias significativas entre los sexos en las dimensiones estudiadas. En la tabla 8 y en la tabla 9 se muestran las medias, la prueba t, el nivel de significación y el tamaño del efecto, sobre cómo se comportan los estilos en función del sexo. En vista de los resultados se concluye que el sexo

influye en la conformación de un estilo de enseñanza preferente. Los resultados ponen de manifiesto la preferencia de estrategias basadas en

metodologías de naturaleza pragmática y activa por las estudiantes mujeres de lengua extranjera en educación primaria (ver tabla 8 y 9).

TABLA 8. Prueba t de student para contraste de medias de muestras independientes

Sexo	Factores	Formación	Media	DT	T	Sig. (bilateral)	TE
Hombre	Estilo reflexivo	FIP Ed. Primaria	26.14	2.54	0.981	0.343	-0.49
		FIP Ed. Secundaria	27.44	2.70			
Hombre	Estilo cooperador	FIP Ed. Primaria	24.57	1.80	-0.013	0.990	0.01
		FIP Ed. Secundaria	24.55	2.80			
Hombre	Estilo académico	FIP Ed. Primaria	12.28	3.25	0.110	0.914	-0.05
		FIP Ed. Secundaria	12.44	2.55			
Hombre	Estilo individualizador	FIP Ed. Primaria	15.42	1.40	1.295	0.216	-0.65
		FIP Ed. Secundaria	16.44	1.70			
Hombre	Estilo innovador	FIP Ed. Primaria	7.28	0.75	0.426	0.677	-0.21
		FIP Ed. Secundaria	7.44	0.72			
Hombre	Estilo indagador	FIP Ed. Primaria	6.14	1.06	0.310	0.761	-0.16
		FIP Ed. Secundaria	6.33	1.32			

TABLA 9. Prueba t de student para contraste de medias de muestras independientes

Sexo	Factores	Formación	Media	DT	T	Sig. (bilateral)	TE
Mujer	Estilo reflexivo	FIP Ed. Primaria	28.27	2.50	-1.86	0.064	0.40
		FIP Ed. Secundaria	27.26	2.50			
Mujer	Estilo cooperador	FIP Ed. Primaria	25,49	1.95	-2.38	0.019	0.49
		FIP Ed. Secundaria	24.43	2.33			
Mujer	Estilo académico	FIP Ed. Primaria	12.32	2.64	0.358	0.721	-0.07
		FIP Ed. Secundaria	12.53	2.86			
Mujer	Estilo individualizador	FIP Ed. Primaria	16.97	2.60	-2.721	0.008	-0.57
		FIP Ed. Secundaria	16.03	1.60			
Mujer	Estilo innovador	FIP Ed. Primaria	7.50	0.70	-2.032	0.045	0.41
		FIP Ed. Secundaria	7.16	0.94			
Mujer	Estilo indagador	FIP Ed. Primaria	6.79	0.90	-2.601	0.011	0.55
		FIP Ed. Secundaria	6.26	1.01			

Conclusiones y discusión

Debido a la inexistencia de investigaciones en nuestro contexto que estudien las diferencias existentes en los estilos de enseñanza entre los estudiantes de Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria y Secundaria en la especialidad de Lenguas Extranjeras, hemos considerado la necesidad de diagnosticar las representaciones que tienen en ambas titulaciones y posteriormente hacer un estudio comparativo. Todo ello con el afán de extraer resultados positivos para la optimización de la enseñanza. La formación del profesorado y los estilos de enseñanza son dos aspectos importantes en el desarrollo docente. De manera que la formación debe ser entendida como una actividad que conduce a la excelencia profesional en la medida en que se pretende que docentes en periodo de formación y en ejercicio adquieran conocimientos, destrezas y roles adecuados para el desempeño de una enseñanza de calidad.

Surge así un nuevo perfil docente producto de diversos postulados propuestos por corrientes pedagógicas de corte activo que configuran una larga lista de competencias deseadas: un docente facilitador del aprendizaje, agente de cambio, reflexivo, crítico, analítico de su propio quehacer, transformador de la enseñanza, investigador, técnicamente competente en la planificación, enseñanza y gestión de la clase, sensible a las necesidades de los alumnos, conocedor de estrategias y técnicas de reflexión y acción. Este planteamiento configura un esquema de formación del profesorado que promueve la investigación, reflexión, desarrollo intelectual y contextualización, en donde no es tan importante el qué (contenidos) como el cómo (actitudes).

En el presente caso, hemos estimado necesario someter a estudio un espectro amplio de estilos, debido a que en el comportamiento docente intervienen variables que contribuyen a que surjan factores intermedios. Huelga decir que no existen unos estilos de enseñanza mejores

que otros, sino que son dependientes del contexto (Hervás Avilés, 2005; Mosston y Ashworth, 1993; Sicilia y Delgado, 2002).

Los resultados obtenidos han permitido el logro de los objetivos, así como dar respuesta a las preguntas de investigación.

En primer término se ha querido descartar el azar como explicación de la diferencia y seguidamente se ha calculado el tamaño del efecto en la comparación de dos medias en todos los resultados sin anteponer como criterio determinante la significación estadística.

Teniendo en cuenta, la totalidad de la muestra y con el propósito de responder a la primera de los cuatro interrogantes que sirvieron de hilo conductor de este trabajo. ¿Cuál es el estilo preferido por los estudiantes en su Formación Inicial de Lengua Extranjera?, observamos a través de los datos recogidos una clara predominancia del estilo reflexivo. Podemos deducir que en la Formación Inicial del Profesorado se tiende a favorecer el estilo reflexivo en detrimento de estilos favorecedores de la capacidad productiva, la creatividad, espontaneidad, la apertura y el trabajo en grupo. Consecuentemente parece perfilarse una imagen acorde con estilos potenciadores de escenarios que fomenten la solución de problemas, la reflexión y la toma de decisiones. Estos datos coinciden con los aportados por Martínez Geijo (2004) destacando que el futuro docente tiende a hacerse más teórico y reflexivo al terminar la carrera y comenzar el ejercicio.

Atendiendo a cada una de las muestras y a partir de los análisis realizados en función del sexo podemos inferir en los estudiantes de Magisterio que existen diferencias significativas en el estilo reflexivo e individualizador, siendo las mujeres las que adoptan tendencias más coherentes con los postulados de los estilos activos. En relación con la edad no se manifiestan diferencias significativas, pero advertimos que a medida que aumenta el rango de edad mayor

tendencia existe hacia los estilos reflexivo y cooperador, invirtiéndose la tendencia en los otros estilos.

Si focalizamos nuestra atención en los alumnos del Máster de Formación Inicial del Profesorado comprobamos la inexistencia de diferencias significativas en función del sexo y la edad.

Comparando las preferencias manifestadas por los estudiantes de Lenguas Extranjeras de Magisterio y del Máster se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los estilos cooperador, individualizador e indagador. Obteniendo en todos los casos mayores puntuaciones los estudiantes de Magisterio a excepción del estilo de enseñanza academicista en el que presentan una media inferior. La idea subyacente radica en que los futuros profesores de educación primaria presentan imágenes más coherentes con estilos de enseñanza productivos que con estilos reproductivos, apuntando a que la titulación modula la aparición de estilos de enseñanza preferentes entre sus alumnos. Estos resultados nos llevan a considerar que a pesar de la existencia de una amplia tendencia hacia estilos productivos, todavía perviven residuos de estilos académicos.

Estos datos coinciden con algunos trabajos que concluyen que a medida que los alumnos van ascendiendo por el sistema educativo se vuelven menos activos. Hecho relacionado con la baja predilección del profesorado por este estilo (Martínez Geijo, 2004). En línea con lo anterior, Domenech-Betoret (2012) realiza un estudio descriptivo comparativo concluyendo que los profesores de primaria y secundaria utilizan predominantemente estilos académicos (ejecutivos y jerárquicos) práctica que lleva a obstaculizar la autonomía y creatividad del estudiante. Igualmente, Martínez Geijo (2007) refiere en su obra sobre los estilos docentes que los recursos más utilizados en las aulas son los libros de texto y la explicación dirigida a toda la clase, considerando esta como un único estudiante de características medias.

Esto implica que la formación inicial que el alumnado recibe puede influir en su concepción sobre el estilo de enseñanza. De ahí la importancia de que durante la formación inicial el profesorado universitario se favorezca la adopción de estrategias y técnicas activas mediante su utilización en el aula.

Al considerar la titulación y el sexo como variable de agrupación, vemos que no se establecen diferencias significativas en las titulaciones en torno al sexo masculino pero se pone de manifiesto una relación con un tamaño del efecto moderado en los estilos de enseñanza reflexivos e individualizador puntuando más alto los estudiantes de FIP de Educación Secundaria. Asimismo, se han encontrado diferencias significativas en torno al sexo femenino en los estilos cooperador, individualizador, innovador e indagador. Siendo las alumnas que cursan Magisterio las que presentan una puntuación mayor en estos estilos.

Se desprende de los datos obtenidos que en potenciales situaciones de enseñanza, existe una amplia predisposición hacia los estilos activos entre los estudiantes de Lengua Extranjera de Magisterio. Asimismo, se percibe la inexistencia de estilos puros, sino que coexisten residuos del estilo academicista junto con los estilos activos. En este sentido, sostenemos el beneficio de la complementariedad de estilos, apuntando hacia la conveniencia de adoptar un enfoque multidimensional que se ajuste al modo de aprender de los estudiantes ya que estos se verán favorecidos y tendrán una mayor probabilidad de éxito (Araz y Sungur, 2007; Hervás Avilés, 2005).

En cualquier caso, queremos resaltar la alta puntuación que se manifiesta en el estilo de enseñanza cooperador. Ello sin duda provoca un mayor número de actitudes prosociales en el alumnado de lenguas (Travé, 2013) favoreciendo habilidades de comunicación que permitan interrelacionarse de manera constructiva (León y Latas, 2005).

Volviendo al núcleo de nuestro estudio, entendemos que no podemos aseverar, a partir de los testimonios aportados por los estudiantes en formación inicial, que las opiniones positivas hacia estilos activos simbolice una apropiación sustantiva de este comportamiento en sus ulteriores prácticas educativas. Sin embargo, podemos interpretar que son los estudiantes de Magisterio los que han interiorizado en mayor medida la importancia de adoptar estilos de enseñanza activos, dinamizadores y coherentes con los principios de individualización, cooperación y enseñanza reflexiva, entre otros.

En este marco, es labor de los formadores dotarles de las herramientas conceptuales necesarias para problematizar, reflexionar, buscar nuevos significados sobre enfoques, métodos, actitudes, con el fin de adoptar la decisión más correcta en función del contexto y las características

individuales del alumnado, propiciando el desarrollo de sujetos innovadores, reflexivos, críticos y creativos.

Cabe señalar que se ha llevado a cabo un estudio de naturaleza exploratorio que aporta información relevante para futuros trabajos con objetivos inferenciales. Entendemos que puede ser relevante desde una perspectiva estadística justificar los resultados con muestras mayores. En cualquier caso, la distribución de la muestra objeto de estudio en relación con el género refleja la distribución habitual de esta variable en los centros de Formación Inicial del Profesorado.

En consecuencia, se plantea como futura línea de investigación ampliar el tamaño muestral y profundizar en la investigación de las relaciones entre las variables.

Referencias bibliográficas

- Araz, G., y Sungur, S. (2007). The interplay between cognitive and motivational variables in a problem-based learning environment. *Learning and Individual Differences*, 17, 291-297.
- Arias-Gundin, O., Fidalgo, R., y García, J. N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en Magisterio mediante el APB y el Método de Caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 431-444.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blanco, M., Pino, M., y Rodríguez, B. (2010). Ventajas en la incorporación de estrategias de aprendizaje en la enseñanza de idiomas. Estudio cualitativo. *Revista de Innovación Educativa*, 20, 61-71.
- Blanco, M., Pino, M., y Rodríguez, B. (2010). Implementing a strategy awareness raising programme: strategy changes and feedback. *Language Learning Journal*, Routledge, 38, 51-65.
- Cochran-Smith, M., y Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., y Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390-441). San Francisco: Jossey Bass.
- Doménech-Betoret, F. (2007). The influence of students' and teachers' thinking styles on student course satisfaction and on their learning process. *Educational Psychology*, 27, 219-234.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.

- Franco, P., Pino, M., y Rodríguez, B. (2012). Características psicométricas de un cuestionario en español para medir estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 18, 27-42.
- González-Peiteado, M. (2012). *Las representaciones sobre los estilos de enseñanza en la construcción del rol docente*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Vigo.
- González-Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11, 51-70.
- González-Peiteado, M., López-Castedo, A., y Pino-Juste, M. (2013). Análisis psicométrico de una Escala sobre Estilos de Enseñanza (ESEE). *Revista Enseñanza & Teaching*, 31 (1), 181-198.
- González-Peiteado, M., y Pino-Juste, M. (2014). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Revista Educación XX1*, 17 (1), 81-110. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10706.
- González, J., y Wangenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de Educación*, 346, 455-466.
- Halbach, A., García Gómez, A., y Fernández Fernández, R. (2009). *Enseñar en el proyecto bilingüe: reflexiones y recursos para el profesor*. Badajoz: Abecedario.
- Leon, B., y Latas, C. (2005). Nuevas exigencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea: la formación en técnicas de aprendizaje cooperativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (6), 45-48.
- Martínez Geijo, P. (2004). Investigación y análisis de los estilos de aprendizaje del profesorado y de sus alumnos del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el ámbito del CPR de Laredo. Cantabria. España. *Actas del I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Madrid: UNED.
- Martínez Geijo, P. (2007). *Aprender y enseñar: Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula*. Bilbao: España.
- Mei Yi Lin, A. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: El cambio crítico y más allá. *Revista de Educación y Pedagogía*, 20, 51-65.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oxford, R. L. (2001). Language learning styles and strategies. In M. Celce-Murcia. (Ed), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 359-366). Boston: Heinle & Heinle.
- Pino, M., y Rodríguez, B. (2010). Learning Strategies in Higher Education. *The International Journal of Learning*, 17, 1-16.
- Pino, M., y Rodríguez, B. (2010). Tipología y frecuencia del uso de estrategias en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista de Enseñanza*, 27, 171-191.
- Tiana Ferrer, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Revista Bordón*, 63 (1), 63-75.
- Travé González, G (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de educación primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*, 361, 379-402

Abstract

Initial training of foreign language teachers: a space to generate performance styles

INTRODUCTION. This article highlights teacher-student relationship in educational context, where the teachers stand as facilitators of learning and consequently must rethink their teaching style as a theoretical and practical dimension of their professional work. Teaching style refers to the teaching tendency to adopt a specific way of interacting with the student based on the specific demands of the task, to perceive the needs, interests, and abilities of the student and to think about educational practice. The aim is to identify trends in teaching styles described by students of Foreign Languages of the Faculty of Education of the Community of Galicia and students of the Masters' degree in Initial Teacher Training for Secondary Education. **METHOD.** The present study was performed under a descriptive cross-sectional approach, with a sample consisting of 123 students. A scale about teaching styles (ESEE) was applied, consisting of 31 items measuring six dimensions (academic, thoughtful, cooperative, individualizing, innovative and inquirer style). **RESULTS.** Statistical analysis identified significant differences in teaching styles based on gender and qualification, highlighting women in the thoughtful and individualizing styles and Magisteriostudents in the cooperative, individualizing and inquirer styles. **DISCUSSION.** One of the challenges to be faced by teachers in the course of their work is to be able to take the principles of active teaching styles and manage the demands posed by the educational community. Therefore, with the purpose of improving the quality of education is necessary to delve into conceptions that future teachers hold regarding teaching styles because around each style cluster a set of principles and standards of behaviour that facilitate or impede the proper development of learning.

Keywords: *Initial training for teachers, Foreign languages, Teaching styles, Learning styles.*

Résumé

La formation initiale des professeurs de langue étrangère: un espace qui génère différents styles d'actuation

INTRODUCTION. Dans ce travail, le rapport pédagogique enseignant-élève devient significatif dans le contexte éducatif où l'enseignant se présente comme un facilitateur de l'apprentissage et, par conséquent, il devient nécessaire que le professeur repense son style d'enseignement après une perspective à la fois théorique mais aussi pratique. Un style d'enseignement qui fait référence à la tendance des enseignants vis à adopter une certaine façon d'interagir avec l'élève en fonction autant des exigences spécifiques de la tâche, que des besoins perçus, des intérêts, des aptitudes des étudiants et de la réflexion autour de leur pratique pédagogique. Le but est d'identifier les tendances à propos des styles d'enseignement manifestées par les étudiants en Langues Étrangères de la Faculté des Sciences de l'Éducation, ainsi que par les étudiants du Master de Formation Initiale des Professeurs d'Enseignement Secondaire à la Communauté de Galice. **METHODE.** Nous avons effectué une approche transversale descriptive, sur un échantillon composé de 123 étudiants où l'on a appliqué une échelle de styles d'enseignement (ESEE) composée par 31 items mesurant six dimensions (le style académique, de réflexion, de coopération, d'individualisation, innovateur,

enquêteur). **RÉSULTATS.** L'analyse statistique a relevé des différences significatives dans des styles d'enseignement en fonction du sexe et du type de qualification, en soulignant la prévalence des femmes dans les styles basés sur la réflexion et l'individualisation par rapport les étudiants qui souhaitent devenir professeurs d'école, dans lesquels prévalent les styles basés sur la coopération, l'individualisation et l'enquête. **DISCUSSION.** Un parmi les défis que les enseignants doivent affronter dans le cadre de leur tâche est celui qui fait référence a la capacité d'assumer les postulats de styles actifs avec le propos de répondre aux exigences posées par la communauté éducative. Par conséquence, afin d'améliorer la qualité de l'éducation, donc, il est nécessaire d'approfondir dans les pensées préalables que les futurs enseignants ont par rapport aux styles d'enseignement car, autour de chaque style se regroupent des principes et des comportements qui bien permettent ou bien empêchent le développement de l'apprentissage.

Mots clés: *Formation initiale des enseignants, Langues étrangères, Styles d'enseignement, Styles d'apprentissage.*

Perfil profesional de las autoras

Margarita González-Peiteado (autora de contacto)

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Vigo, licenciada en Ciencias de la Educación por la UNED y diplomada en Formación del Profesorado de Educación General Básica. Ha impartido docencia en la Universidad de Vigo y en la actualidad es profesora-tutora del Centro Asociado de la UNED en Pontevedra. Sus líneas de investigación están centradas en la Formación Inicial del Profesorado y los Estilos Docentes. Ha participado en congresos y ha realizado numerosas investigaciones y publicaciones en revistas del ámbito educativo indizadas en prestigiosas bases de datos y con elevado índice de impacto. Igualmente ha participado en varios proyectos sobre formación inicial del profesorado.

Correo electrónico de contacto: margonzalez@uned.pontevedra.es

Dirección para la correspondencia: Universidad Nacional de Educación a Distancia, C/ Portugal 1, 36004 Pontevedra.

Beatriz Rodríguez-López

Licenciada en Filología Germánica por la Universidad de Santiago de Compostela y doctora en Filología Inglesa por la UNED. Durante los últimos veintidós años ha impartido docencia en distintas universidades como la Universidad de Vigo, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Autónoma de Madrid y, en la actualidad, en el Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas de la UNED. También tiene experiencia docente en los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Respecto a su labor investigadora, ha publicado artículos en importantes revistas del ámbito educativo y libros publicados por editoriales de reconocido prestigio como Alianza Editorial o CLE Internacional y participado en varios proyectos sobre lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje del inglés y del español como lengua extranjera.

Correo electrónico de contacto: bmrodriguez@flog.uned.es