



**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Facultad de Educación**

**Trabajo fin de máster**

Estudio diagnóstico de la  
problemática de la enseñanza del  
inglés técnico en los ciclos  
formativos de la formación  
profesional de la Comunidad  
Autónoma Vasca

**Presentado por:** IÑIGO BERGARETXE UNDABARRENA  
**Línea de investigación:** DISEÑO CURRICULAR  
**Director/a:** MARTA BALCELLS

**Ciudad:** BILBAO  
**Fecha:** 05/04/2013

# **ESTUDIO DIAGNÓSTICO DE LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS TÉCNICO EN LOS CICLOS FORMATIVOS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA**

## **RESUMEN**

El estudio diagnóstico del presente trabajo pretende mostrar la problemática existente en la enseñanza del inglés en los ciclos formativos de la formación profesional de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Las programaciones del módulo transversal del inglés técnico requieren una revisión exhaustiva para asegurar y evaluar si los objetivos establecidos coinciden con el grado de ajuste de las necesidades de los alumnos y las verdaderas demandas profesionales exigidas por la sociedad y el sistema productivo. Atendiendo a esas premisas, el objeto de la investigación pretende diagnosticar la eficacia y efectividad de las programaciones del módulo en cuestión para proponer, *a posteriori*, posibles alternativas con el fin de trabajar el grado de madurez en la adquisición de la lengua extranjera de los alumnos de los ciclos formativos. La fundamentación de la investigación la constituye la propia programación de dicho módulo así como distintos trabajos de investigación que versan sobre el carácter específico del inglés técnico. La estrategia metodológica se basa en el escrutinio de los datos obtenidos a través de una serie de entrevistas realizadas a una muestra de profesores en el ámbito de la formación profesional de la Red de centros integrales de la formación profesional del País Vasco. Entre las conclusiones más relevantes se destaca la necesidad de adecuar el módulo del inglés técnico al contexto profesional específico de cada ciclo formativo.

**Palabras clave:** formación profesional, inglés técnico, programación, currículo, especificidad

## **DIAGNOSTIC STUDY ON THE PROBLEMS RELATED TO TEACHING TECHNICAL ENGLISH IN VOCATIONAL TRAINING CYCLES OF THE AUTONOMOUS COMMUNITY OF THE BASQUE COUNTRY**

## **ENGLISH ABSTRACT**

The diagnostic study of this work aims to show the current problems related to teaching technical English in vocational training cycles in the Autonomous Community of the Basque Country. The teaching programs of the cross curricular learning module of technical English require a review in order to ensure and assess if the objectives established match the students' needs and true professional demands based on society and productive system requests. According to these premises, this research intends to diagnose the efficacy and efficiency of the curricular programs of the aforementioned learning module in order to suggest possible alternatives to fix the students' maturity in foreign language acquisition in this training cycle. The basis of this investigation is constituted by the program itself and different studies on the specific nature of technical English. The methodological strategy is based on the scrutiny of data obtained through several interviews carried out taking a random sample of vocational training teachers from the vocational training centers' net in the Basque Country. Among the most relevant conclusions, the necessity of adjusting the learning module of technical English to the specific professional context of each training cycle was highlighted.

**Key words:** vocational training, technical English, program, curricular design, specificity

## INDICE DE CONTENIDOS

1. Introducción .....	6
1.1. Justificación .....	7
1.2. Planteamiento de la problemática .....	8
1.3. Objetivos de la investigación .....	9
1.3.1. Objetivo general .....	9
1.3.2. Objetivos específicos .....	9
1.4. Breve fundamentación de la metodología .....	10
1.5. Breve fundamentación de la bibliografía utilizada .....	10
2. La formación profesional en el marco del sistema educativo .....	12
2.1. Breve descripción de la evolución de la formación profesional .....	13
3. El inglés de carácter técnico .....	16
3.1. Carácter dicotómico de la lengua inglesa: el inglés general y el inglés técnico o de especialidad .....	16
3.2. Rasgos del inglés técnico o de especialidad .....	17
4. Estrategia metodológica .....	20
4.1. Estructuración .....	20
4.2. Población y muestra .....	21
4.3. Instrumento de medición: la entrevista cualitativa .....	22
4.3.1. La guía .....	22
4.3.2. Procedimiento .....	23
4.4. Herramientas de recogida de datos .....	23
4.4.1. Grabadora y notas .....	23
5. Análisis e interpretación de los datos obtenidos .....	25
5.1. La transición de la LOGSE a LOE .....	25

5.1.1. El cómputo de horas .....	25
5.1.2. Las convalidaciones .....	27
5.1.3. La impartición del inglés técnico en 1º o 2º curso .....	28
5.2. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el trilingüismo ...	29
5.3. La programación basada en el Diseño Curricular de Base .....	31
5.4. La formación del profesorado .....	33
5.5. La falta de cooperación .....	34
5.6. La falta de materiales didácticos e interés por parte de las editoriales...	34
5.7. El nivel del alumnado .....	35
6. Contexto de la propuesta .....	37
6.1. Alcance de la propuesta en el desarrollo de la programación del módulo transversal de inglés técnico basada en el Diseño Curricular de Base .....	38
6.2. Ejecución de la propuesta: las fases .....	38
6.2.1. Primera fase .....	40
6.2.2. Segunda fase .....	40
6.3. Pilares básicos para la concreción de la propuesta .....	41
6.3.1. Adaptación de aspectos curriculares .....	42
6.3.2. Formación del profesorado .....	43
6.3.3. Coordinación y cooperación del profesorado .....	44
6.3.4. Detección de las necesidades estudiantiles .....	45
7. Líneas de investigación futuras .....	48
8. Conclusión .....	49
9. Revisión Bibliográfica .....	51
9.1. Referencias .....	51
9.2. Bibliografía complementaria .....	54

## ANEXOS

Anexo A: Familias profesionales .....	56
Anexo B: Familias profesionales de la CAV .....	57
Anexo C: Red de centros integrales de la formación profesional .....	58
Anexo D: La guía .....	60

## INDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Muestra de la nomenclatura general de la programación del módulo transversal de inglés técnico para ciclos de grado superior basada en el DCB .....	32
<b>Figura 2:</b> Esquema de la configuración actual de la programación del módulo transversal de inglés técnico .....	39
<b>Figura 3:</b> Esquema de la propuesta para el diseño de la programación de inglés técnico .....	41

## INTRODUCCIÓN

El presente documento pretende actuar como marco orientador y de referencia general de las actividades que determinan el uso del inglés técnico en el contexto educativo de la formación profesional, ante la diversidad de especificidades que lo caracterizan y la heterogeneidad típica del contexto educativo en el que se desarrolla la enseñanza de esta variedad del inglés.

A continuación, se procede brevemente a la descripción de la estructura del presente estudio diagnóstico, el cual se divide en los distintos epígrafes que lo configuran. El instrumento de investigación en el que se fundamenta es la entrevista, siendo ésta la vía para describir parte de las características del contexto actual del módulo transversal de inglés técnico de la formación profesional de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV).

En primer lugar, se exponen los motivos por los que se ha planteado y ejecutado la presente investigación, justificación que propone el análisis del problema que se plantea y que viene a ser la síntesis de la situación, para posteriormente desarrollar estrategias que contribuyan a la consecución de los distintos objetivos de la investigación.

Se prosigue con la descripción del escenario en el que se enmarca la formación profesional, refiriendo el marco normativo-jurídico en el que se asienta y realizando un breve recorrido descriptivo por la historia del mismo con objeto de comprender los diferentes conceptos y planteamientos ofrecidos para la formación profesional. Acto seguido, el estudio se centra en el inglés técnico o de especialidad dentro del marco de la formación profesional y gira en torno a las diferencias existentes entre el inglés general y el inglés técnico así como a sus correspondientes particularidades y singularidades, configurando la revisión de la literatura de estos dos campos el resorte teórico de este trabajo.

El siguiente apartado se dedica al instrumento de investigación, centrándose en su descripción, para, posteriormente, describir el análisis de los datos de las entrevistas que se han servido en la investigación, señalando las consideraciones oportunas para comprobar los objetivos planteados y que conferirán validez a la propuesta elaborada en base a las conclusiones que se desprenden de ellas.

Por último, se ofrecen las posibles líneas de investigación sobre el tema objeto de estudio, y se señala la conclusión, incluyendo después las referencias y bibliografía utilizadas para el presente trabajo.

## **1.1. Justificación**

Las distintas programaciones de la enseñanza así como los diversos planteamientos sobre la configuración de las dimensiones del currículo de cualquier asignatura o módulo advierten de la necesidad de revisiones sistemáticas y constantes para asegurar y evaluar si los objetivos curriculares coinciden con las necesidades estudiantiles y con las demandas profesionales exigidas por la sociedad.

En este sentido, el propósito de la presente investigación y que responde a la elección del título de la misma no es otro que indagar y dilucidar la problemática en la enseñanza del inglés técnico en los ciclos formativos existentes en la actualidad en el ámbito de la Comunidad Autónoma Vasca, atendiendo a la efectividad y eficacia de la misma, si bien muchas de las posibles afirmaciones o ratificaciones que se harán *a posteriori* pueden ser absolutamente extrapolables a las demás Comunidades Autónomas.

Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006 y sus respectivas normas de desarrollo (Real Decreto 1538/2006 en su Capítulo II, art.10, punto 2) convinieron que la enseñanza del inglés de carácter técnico se estableciera como eje común a todos los ciclos de la formación profesional a nivel estatal, siendo competencia de las Administraciones Públicas de las distintas Comunidades Autónomas desarrollar y establecer los currículos correspondientes que respeten lo dispuesto en dichas normativas, con el fin de superar, así, la situación de desierto en cuanto a la formación en idiomas de los alumnos.

Atendiendo a esas premisas, son dos los motivos para circunscribir el ámbito de aplicación del presente proyecto a la Comunidad Autónoma Vasca. Por un lado, y quizás la que constituye el eje y fundamento de la justificación para la materialización de este estudio diagnóstico, la condición de comunidad autónoma pionera en el Estado en la enseñanza del inglés técnico en la gran mayoría de los ciclos formativos de la formación profesional, de manera anterior al desarrollo por parte del Ministerio de Educación de la regulación y ordenación del sistema de formación profesional mediante el Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, aplicable a todo el Estado. Por otro lado, el escenario único e irrepetible que presenta la actual coyuntura educativa, permitiendo la concepción de un marco inigualable debido al momento de transición que actualmente se está experimentando en los ciclos formativos de la formación profesional y en el que coexisten ciclos formativos derivados tanto de la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) como de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990 (LOGSE). Si bien el objetivo de ese proceso de cambio se basa fundamentalmente en la viabilidad para dar respuesta a las demandas y necesidades de la sociedad y el sector productivo mediante la ordenación de un sistema



integral de formación profesional y cualificaciones y acreditación, esta situación ha ocasionado diversas dudas en la interpretación y aplicación de las distintas normas que regulan ambos sistemas de estudios, tanto su coexistencia como la transición de unos a otros y que, ineludiblemente, afectan de diversas maneras al módulo de inglés técnico, especialmente, al de los ciclos recogidos en el del sistema LOGSE que se extingue.

Esos dos motivos, proporcionan, *ergo*, un conjunto de circunstancias únicas para ejecutar el diagnóstico del grado de adecuación de los distintos aspectos del módulo de inglés en el actual proceso de implantación de los ciclos formativos de formación profesional y matizar, asimismo, las situaciones motivadoras de interrogantes mientras que se produce la completa sustitución de los mismos en la Comunidad Autónoma del País Vasco. El análisis programático, por ende, pretende detectar aquellos aspectos que necesiten reajustarse y modificarse en base a la realidad existente del aula, para confrontar lo teórico, lo establecido en el diseño, con la realidad verdadera y efectiva.

### **1.2. Planteamiento de la problemática**

Para llevar a cabo el análisis del currículo del módulo transversal del inglés técnico que configuran las 26 familias o ramas de la formación profesional, el eje central objeto de estudio lo constituyen las programaciones formuladas a partir del Diseño Curricular de Base (DCB) de los nuevos ciclos formativos propuesto por el Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación Profesional (IVAC) tanto para los ciclos formativos de grado medio como para los ciclos formativos de grado superior, que tiene en cuenta la normativa vigente en la Comunidad Autónoma del País Vasco relativa al desarrollo curricular así como lo concerniente a la programación de docente, es decir, el Decreto 32/2008, de 26 de febrero, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del Sistema Educativo, publicado en el Boletín del País Vasco el 5 de marzo de 2008. A pesar de considerarse un avance importante y punto de partida referente en la ordenación de los contenidos del módulo en cuestión, el escrutinio de dicha programación basada en el Diseño Curricular de Base cuestiona su definición y conduce a controvertir su aplicabilidad y eficacia, en base a las necesidades reales de cada uno de los ciclos que conforman la formación profesional. Habida cuenta de que cada ciclo comporta una especificidad en un contexto concreto y que posee, asimismo, unas necesidades y objetivos adaptados en relación al ámbito laboral o trabajo para el cual el discente se está preparando y formando, resulta cuando menos llamativo el hecho de que ciclos tan dispares entre sí compartan la misma programación basada en el mismo diseño curricular cuando cada disciplina requiere un enfoque metodológico propio.

En consecuencia, el presente estudio diagnóstico se basa en las eventuales necesidades que cada uno de los ciclos formativos guarda en correspondencia con la enseñanza del inglés técnico para elaborar la revisión curricular pertinente y adecuar los verdaderos objetivos de cada ciclo con la práctica profesional futura o con las disciplinas de la especialidad.

### **1.3. Objetivos de la investigación**

#### **1.3.1. Objetivo general**

El objetivo principal de la presente investigación pretende mostrar la problemática existente en la enseñanza del inglés técnico en los ciclos formativos de la formación profesional de la Comunidad Autónoma Vasca, mediante la realización del diagnóstico de la eficiencia y la eficacia las programaciones del módulo de inglés técnico, formuladas a partir del Diseño Curricular de Base (DCB) de los nuevos ciclos formativos propuesto por el Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación Profesional (IVAC). En esta línea, a partir de este objetivo general, se persigue conseguir una serie de objetivos específicos, a través de los cuales se puedan definir las distintas dimensiones que forman parte del rediseño de las programaciones de inglés técnico de la formación profesional, consecuencia directa de las posibles carencias o deficiencias que se detecten en la revisión referida.

#### **1.3.2. Objetivos específicos**

- Averiguar el tratamiento que ha recibido a lo largo de la historia el inglés en general en la formación profesional y valorar su actual carácter transversal.
- Ponderar la especificidad del módulo inglés técnico ante la diversidad y heterogeneidad de los ciclos formativos existentes de la formación profesional.
- Diagnosticar las necesidades que cada uno de los ciclos formativos guarda en relación con la enseñanza del inglés técnico, para entender las características de este idioma y que sea tratado como materia de estudio enfocada a un contexto profesional específico.
- Tipificar e identificar las características propias del módulo de inglés técnico que vienen determinadas principalmente por factores funcionales y prácticos del alumno.
- Detectar los aspectos que necesiten reajustarse y modificarse en base a la realidad existente en el aula a la hora de planificar los contenidos, para confrontar lo establecido en el diseño con la sustantividad del nivel del alumno.

#### **1.4. Breve fundamentación de la metodología**

La metodología de la que se ha servido para la materialización del presente estudio diagnóstico responde a la técnica de la entrevista, llevada a efecto desde la óptica de la investigación cualitativa que persigue captar el contenido de las experiencias y significados de la muestra entrevistada y construir así el criterio con que cuenta el investigador para realizar la investigación en el ámbito objeto del presente estudio. La justificación de la elección de la presente estrategia metodológica se basa, fundamentalmente, en la indisponibilidad de información documentada que de luz a la problemática planteada, de manera que el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas sirva como catalizador de expresiones exhaustivas con el fin de circunscribir el amplio cuadro de distintas gamas de escenarios, situaciones o individuos proporcionados por la muestra. Dicha interpretación, por ende, posibilita la identificación de las potenciales herramientas de apoyo y alternativas técnicas para el foco de interés que se determina en la presente investigación y constituye, asimismo, la base para futuras tomas de decisiones.

#### **1.5. Breve fundamentación de la bibliografía utilizada**

La bibliografía utilizada se compone de una gran variedad de fuentes documentales que han ido proyectando y circunscribiendo el ámbito de aplicación de la presente investigación. De esta manera, se ha ido constituyendo la revisión de la literatura, a partir de la cual se han analizado los distintos parámetros con el fin de conocer, determinar y seleccionar aquellas obras, investigaciones o artículos que posibiliten información pertinente sobre el objeto de estudio, y sirvan, asimismo, para sintetizar los campos de conocimiento que vertebran el presente estudio. Para ello, por un lado, se ha servido de las distintas leyes educativas que constituyen el marco teórico de la formación profesional, subrayando el tratamiento que en ellas se ha dado al inglés en general, así como de distintas obras que la refieren de manera directa o indirecta para ubicar dicha formación en la retrospectiva realizada sobre la misma. Por otro lado, se han empleado documentos que han proporcionado información sobre las diferencias existentes entre el inglés general y el inglés técnico o de especialidad y que definen, asimismo, las particularidades y singularidades del carácter específico de la lengua inglesa, en contextos formativos, referencias éstas que sirven para delimitar y demarcar la base de la propuesta que se llevará a efecto.

Todos estos antecedentes conducen a la elaboración de la presente investigación que destaca por su carácter novedoso y genuino, ya que casi con total certeza, constituye uno de los primeros trabajos con semejantes particularidades que, a su vez, adolece la ausencia de cualquier tipo de referencias para su ejecución y desarrollo,

motivo por el cual se obligará aún más a prever la disposición de mecanismos necesarios para ir adecuando la misma en un futuro.

## **2. LA FORMACION PROFESIONAL EN EL MARCO DEL SISTEMA EDUCATIVO**

En la mayoría de las sociedades, el conocimiento y la competencia de los individuos han resultado ser elementos fundamentales para su desarrollo cultural y tecnológico. Si bien es cierto que dicha afirmación ha sido una constante, en la actualidad ha cobrado una relevancia aún mayor, y no cabe duda de la importancia y protagonismo de la formación profesional. Atendiendo al marco económico y comercial de nuestros tiempos, la competencia profesional de las personas constituye una de las claves para gozar de un sistema competitivo de producción que encuentra su principal recurso en los trabajadores cualificados. Por ende, la generación del empleo, el mantenimiento de la sociedad del bienestar y el fortalecimiento de la cohesión social requieren de una formación profesional de calidad que sea capaz de responder a todas las demandas de la sociedad. En esta línea, la evolución de la misma en los últimos tiempos está en estrecha relación con los avances del sistema educativo, en cuyo seno la formación profesional, vínculo entre la educación y el empleo, ha desempeñado un papel esencial armonizando las necesidades de las personas, de las empresas y la sociedad en general.

En el caso de la Comunidad Autónoma del País Vasco, la Formación Profesional también ha desempeñado una función importante y posee una larga historia que ha estado íntimamente unida al carácter netamente artesanal, e industrial, posteriormente, de su economía. En este sentido, se ha de remontar hasta el siglo XIX para advertir su presencia, constituyéndose como factor estratégico de primer orden, pero el concepto de la formación profesional, tal y como se puede constatar históricamente, ha variado con el transcurso del tiempo, y a pesar de que hasta la fecha, relativamente reciente, se le atribuía un carácter exclusivamente industrial, actualmente atiende a todos los sectores: primario, secundario y terciario.

El concepto de formación profesional viene recogido en las diversas leyes que a lo largo de los años se han emitido, con objeto de regular esta clase de enseñanza, presentando el marco jurídico preciso y las normas pedagógicas que creyeron más adecuadas y contenidas dentro de los planes de estudio proyectados para que la Formación Profesional fuera la más idónea en cada momento histórico en que tuvo que desarrollarse (ALOY, 1987).

Los centros que la imparten, unos dependen del Estado, otros de la Iglesia, de congregaciones religiosas, de personas o entidades particulares, pero todos ellos comparten el propósito de formar profesionalmente a los alumnos. Los alumnos que estudian formación profesional lo han hecho en los centros del Estado o en centros no

dependientes del Estado, pero en tanto unos como otros intentan aprender la profesión elegida para poder trabajar en ella después.

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto, no se puede concebir la Formación Profesional sin atender, sucintamente, a las diferentes leyes constituyentes del marco normativo, legal y educativo para el desarrollo y la impartición del Formación Profesional.

### **2.1. Breve descripción de la evolución de la formación profesional**

Si bien no es objeto de este documento sintetizar los acontecimientos más singulares de la formación profesional, se considera oportuno realizar un breve recorrido por la historia de la misma con el fin de comprender la manera en la que las sucesivas leyes han marcado en cada período las señas de identidad de la Formación Profesional.

Resulta procedente comenzar, como antecedente más inmediato, por la Ley de Formación Profesional de 1955, denominada Ley de Formación Profesional Industrial (FPI) (MARTINEZ, 2002) de la que se puede destacar, *grosso modo*, que fue la precursora en sentar las bases de la formación profesional y supuso la primera regulación bien estructurada. En este sentido, la Ley de Formación Profesional de 1955 aportó muchos de los elementos susceptibles de consideración en las siguientes reformas educativas, cumpliendo y respondiendo a las necesidades que la industria española precisaba en la época. Las personas formadas bajo el marco de esta Ley obtenían el título de Oficial Industrial o Maestro Industrial, creando el tejido de recursos humanos que ha dinamizado el entramado industrial que conocemos actualmente.

La Ley General de Educación de 1970, en cambio, rompe con el sistema anterior y define en su defecto una formación profesional nueva, convenientemente estructurada y con aspectos innovadores, dedicando una parte de la misma a la formación profesional propiamente dicha. Mediante el articulado de la misma se pretendía, además, rehuir de la imagen de la formación de operarios u obreros cualificados, para centrarse en la formación de “técnicos”. Así, bajo los preceptos de dicha Ley, se establecieron dos grados: por un lado el de Formación Profesional de primer Grado – FPI o Módulos Experimentales de Nivel II, cuya titulación correspondería a la de Técnico Auxiliar, y por otro el de la Formación Profesional de segundo Grado – FPII o Módulos Experimentales de Nivel III, cuya titulación correspondería a la de Técnico Especialista.

En este contexto, la reforma más significativa en la organización estatal de la formación profesional aparece con la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la cual plantea por

primera vez un sistema formativo de carácter técnico entendido como una opción más y de igual consideración dentro de la oferta educativa para los alumnos al término de la enseñanza obligatoria (RIAL SANCHEZ, 2009). En este sentido, la LOGSE retoma algunos de los aspectos proyectados por las leyes precedentes actualizándolos y contextualizados en las necesidades del momento. De hecho, puede afirmarse que la Ley va más allá de lo que sugiere su título (la ordenación académica) y establece las bases para un nuevo modelo de formación profesional de magnitudes que incluso prevén la transcendencia de la Formación Profesional Reglada. En la LOGSE, al igual que en la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, las enseñanzas de formación profesional se estructuran en Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior, ciclos éstos recogidos en distintas familias o ramas profesionales<sup>1</sup>, “que conforman un conjunto de profesiones agrupadas según criterios de afinidad formativa, que poseen un tronco común de conocimientos y habilidades y que, a su vez, constituyen un bloque de formación de base” (MEC, 1988:38 y 1992:19), sustituyendo estos ciclos a las antiguas enseñanzas de la Formación de primer y segundo grado y a los Módulos Experimentales de Nivel II y III más arriba mentados. De esta manera, bajo el marco de las directrices europeas del momento, de acreditar formación, se pasa a acreditar competencia profesional.

Si bien en el año 2006 se promulga la Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006), entre el intervalo de la LOGSE y la LOE, resulta menester destacar la promulgación de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, creándose así el Sistema Nacional de las Cualificaciones Profesionales que proporciona unidad a la formación profesional, puesto que se trata de un sistema integrador de toda la oferta profesional, independientemente de la modalidad bajo la que se imparta (RIAL Y REGO, 2012). En este sentido, y como consecuencia del desarrollo de la Ley Orgánica de Educación (LOE) y el Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, la Ley Orgánica 5/2002 pretende aglutinar de manera más global los distintos subsistemas de la formación profesional (formación profesional, la formación ocupacional y la formación continua). En palabras de Homs Ferret (2005:07) en la LOE (2006) «ya no se habla de los tres pilares [...] de la formación profesional [...], acorde con la nueva regulación que de forma inminente reorganizará la llamada formación ocupacional y continua». No obstante, a pesar de que la última normativa hasta la fecha (LOE) dedica el capítulo 5 (art. 39 a 44) a la Formación

---

<sup>1</sup> Actualmente existen 26 familias profesionales en la Formación Profesional en las que se estructura el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y atienden a criterios de afinidad de la competencia profesional. Cf. Anexo A. En cambio, la Comunidad Autónoma del País Vasco abarca las más de 140 titulaciones clasificándolas o agrupándolas en 24 ramas o familias. Cf. Anexo B.

Profesional, no introduce cambios sustanciales a lo que a la ordenación respecta, ya que básicamente establece lo ya regulado mediante la anterior LOGSE (1990).

El presente proyecto no persigue investigar el vertebramiento de la Formación Profesional a raíz de las distintas fases por las que ha pasado. A mayor abundamiento, el breve recorrido retrospectivo realizado por las distintas normativas y leyes que constituyen la formación profesional resulta más que pertinente para comprender la situación actual y formular, asimismo, el marco teórico del tema objeto estudio, ya que cuando se habla de formación profesional, se ha de entender que se habla de Educación, más concretamente, de una educación de carácter técnico, orientada hacia el mundo laboral.

A modo de conclusión, y sin ánimo de profundizar en los distintos estudios que versan sobre el concepto de la formación profesional, la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, define la Formación Profesional “como un conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las distintas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica, e incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción, reinserción laboral de los trabajadores, así como las acciones orientadas a la formación continua en las empresas que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales”,

En este sentido, y a pesar de que su conocimiento se ha convertido en condición casi indispensable para el éxito profesional (FISHMAN, 2002), las distintas Leyes sirven de referencia para inferir la escasa presencia del inglés técnico en el ámbito de la Formación Profesional a lo largo de estas últimas décadas, puesto que no es hasta la implantación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) y sus respectivas normas de desarrollo (Real Decreto 1538/2006 en su Capítulo II, art.10, punto 2) que la enseñanza del inglés de carácter técnico se establece como norma común a todos los ciclos de la formación profesional a nivel estatal.



### **3. EL INGLÉS DE CARÁCTER TÉCNICO**

#### **3.1. Carácter dicotómico de la lengua inglesa: el inglés general y el inglés técnico o de especialidad**

En un mundo cada vez más globalizado, resulta de suma importancia el aprendizaje y el conocimiento de una lengua extranjera. Según el enfoque proporcionado por los distintos estudios que versan sobre las lenguas extranjeras, la cada vez mayor atención que suscita la lengua inglesa y la notoria relevancia de la misma la erigen como la actual lengua vehicular en la comunicación internacional, considerándola la *lingua franca* del momento (GRADDOL, 1997). No obstante, al hablar de la importancia del inglés como *lingua franca*, para que dicha afirmación no resulte manida, procede referirse a la utilidad de esta en facetas concretas de la vida, de tal manera que hablar de su relevancia en el mundo de la cultura, de la informática o de la ciencia y la tecnología en general parezca más cercano y convincente.

Como su propio nombre indica, el inglés técnico se fundamenta en objetivos ciertamente más precisos y concretos que el inglés general. Las necesidades comunicativas especializadas o técnicas de las distintas profesiones surgidas en los últimos años (HYLAND, 2002) han traído consigo la exigencia de aprender esta lengua como medio o como instrumento de trabajo, centrando y adaptando a la misma las características específicas del contexto laboral (BROCA FERNÁNDEZ Y ESCOBAR MONTERO, 2002). No obstante, la necesidad de esta lengua dentro del contexto profesional y académico y el requerimiento de su conocimiento para la inmersión efectiva en el actual mercado laboral requieren una competencia lingüística práctica, real y aplicable.

La Comunidad Autónoma Vasca, siendo una de las comunidades autónomas a las que la Constitución de 1978 otorgó competencias en el ámbito educativo, y al amparo del I Plan Vasco de Formación Profesional de 1997, desarrolló una nueva visión de la Formación Profesional que trajo consigo la implantación del inglés técnico en los ciclos formativos de la Formación Profesional antes que la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) abogara por una mayor especialización del inglés en el sistema educativo. De esta manera, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) estableció como norma extendida a todos los ciclos el módulo de inglés técnico con objeto de proporcionar al alumno una preparación adecuada para una mejor inserción laboral. Por ende, en lo que a la Formación Profesional se refiere, lo que se pretende mediante su implantación es, fundamentalmente, que el alumno consiga una competencia lingüística mínima instrumental, especializada en el sector correspondiente.

No obstante, la falta de referencias y análisis en el ámbito específico del inglés técnico en la formación profesional no impide contextualizar los distintos intentos por

circunscribir el ámbito de aplicación de la lengua inglesa de especialidad para poder así ofrecer posibles alternativas y trabajar el grado de madurez en la adquisición de lengua extranjera de carácter técnico de los ciclos formativos.

### **3.2. Rasgos del inglés técnico o del inglés de especialidad**

No resulta evidente definir el concepto de inglés técnico. La presencia del inglés técnico en el sistema educativo español tiene como referente la nueva visión de la formación profesional que persigue el aprendizaje del idioma por parte del alumno dentro de su contexto profesional específico, difiriendo, por tanto, del inglés general. En este sentido, resulta procedente afirmar que lo que técnicamente se conoce como inglés técnico o, tal y como afirman muchas otras investigaciones referentes, inglés de especialidad o para fines específicos, tiene la ventaja de la concreción en tanto y en cuanto los fines se hacen explícitos. Para el contexto que ocupa el presente documento, la enseñanza del inglés no constituiría un fin en sí mismo, sino más bien un medio para conseguir un fin (SAVILLE-TROIKE, 1984).

Independientemente de las distintas acepciones que el término pueda tomar (inglés técnico, inglés para fines específicos o inglés de especialidad), en *The encyclopedia of language and linguistics* (ASHER Y SIMPSON, 1994) aparece el término de inglés de especialidad para referirse al uso de la lengua que se corresponde con una acción comunicativa muy especializada dentro de una o varias disciplinas o áreas temáticas. Dicha definición tiene su fundamento en el progreso científico y tecnológico así como el desarrollo industrial y económico de la sociedad del siglo XX que han traído consigo términos y expresiones técnicas. Consecuentemente, en las décadas de los 60 y 70 se operan grandes e importantes cambios en el contexto de la enseñanza de inglés como lengua extranjera con la irrupción en escena de las lenguas para fines específicos<sup>2</sup>. En relación con su carácter específico, cabe destacar que, hasta finales de esa época, la enseñanza del inglés como idioma extranjero (*English Language Teaching*) hacía referencia a todas las etapas de la enseñanza del inglés – Primaria, Secundaria y Universidad- y los objetivos se centraban en las cuatro destrezas (ALCARAZ VARÓ, 2000). A finales de los 70, en cambio, fueron surgiendo una serie de cambios que condujeron al análisis de estos objetivos de forma más pragmática y exhaustiva porque la enseñanza del inglés adquirió un papel auxiliar.

En consecuencia, el detonante que facilitó dichos cambios no fue otro que el nuevo papel del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje: sus necesidades y la finalidad por la que necesita aprender una lengua han determinado las características

---

<sup>2</sup> Robinson (1980: vii) corrobora este hecho, aunque señala que sorprende que el reflejo de estos cambios no ha sido evidente en el número de publicaciones debido al carácter experimental y local de las mismas y a que, en muchas ocasiones, éstas no llegan ni a salir a la luz.

de la enseñanza de las lenguas para fines específicos y, por lo tanto, ésta constituiría la primera razón por la que reciben dicha denominación.

Según Robinson (1991), el inglés técnico o de especialidad constituye una disciplina que responde a cambios respecto al inglés general en cuanto a la lengua, la pedagogía y los estudios de contenido.

Los distintos trabajos elaborados acerca del inglés técnico destacan la idea expuesta en los párrafos precedentes sobre la especificidad del contexto y la necesidad de subrayar las necesidades y los objetivos concretos del alumno. En este sentido, Strevens (1977), señala que la enseñanza del inglés técnico se basa en aquellos objetivos y contenidos que vienen determinados principalmente por requisitos de tipo funcional y práctico por parte del alumno hacia la lengua inglesa.

En esta línea, Alcaraz Varó (2000) explana que en la revista IATEFL (*International Association of Teachers of English as a Foreign Language*) se afirma que varios profesores relacionados con el ámbito de la enseñanza del inglés a los que se les preguntó por su percepción sobre el inglés técnico coinciden en el carácter transcendental del mismo, pues no alude únicamente al saber de un vocabulario profesional o teórico, sino a una especialidad de la enseñanza de la lengua inglesa, que precisa un enfoque metodológico propio.

Frente a todas esas aseveraciones, resulta más que evidente que el objetivo del inglés técnico se basa en el aprendizaje del idioma para una finalidad distinta de la de simplemente aprender el sistema de la lengua inglesa (DUDLEY-EVANS, 2000). Con todo, atendiendo a la consideración técnica que se le atribuye y que viene a ser distintivo del módulo de inglés de la formación profesional, se puede inferir que se trata de una lengua especializada que requiere de una preparación previa con objeto de matizar las necesidades y el conocimiento, las competencias y las destrezas que los estudiantes deben adquirir, los textos y las tareas que deben dominar, las situaciones en las que participarán y los papeles que asumirán tras haber realizado el curso (DUDLEY-EVANS y ST JOHN, 1998). A estos autores corresponde, asimismo, una de las definiciones más recientes, en la que acentúan principalmente la metodología, que, según ellos, debe ser distinta a la utilizada en cualquier curso de inglés general.

En colación a lo recientemente expuesto, y como resulta de lógica elemental, existen distintos aspectos que aún quedarían por dar las últimas pinceladas, y que, de acuerdo a Dudley-Evans (1998) pueden constituirse como objeto de investigación para profundizar en las etapas claves de la enseñanza-aprendizaje del inglés técnico, como pueden ser: el análisis de las necesidades, el diseño curricular, la selección y producción de materiales, y la evaluación, aspectos que interactúan y se solapan entre ellos, y que la presente investigación también trata de abordar de manera transversal.

Con toda seguridad, todo ello determinará el contenido apropiado para cada módulo de inglés técnico de cada uno de los ciclos formativos que conforman el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, determinando el contenido básico apropiado para dicho módulo. Aquí reside el *quid* de la cuestión. La naturaleza del inglés técnico dificulta la creación de un modo único de diseño curricular (HAYES, 1998), ya que existen muchos parámetros y muy variados que han de tenerse en consideración. Evidentemente, todas estas dimensiones no difieren de aquellas que se estiman pertinentes en el inglés general, empero, poseen características y particularidades propias que determinan la esencia propia en cada variedad del inglés de especialidad (BHATIA, 1993).

#### **4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

La metodología de la que se ha valido para la ejecución del presente estudio diagnóstico con el fin de evaluar el grado de adecuación de los objetivos curriculares actuales con las necesidades estudiantiles y con las demandas exigidas por la sociedad y el sistema productivo, responde a la investigación de la situación real de los ciclos formativos como eje principal, con el objeto de diagnosticar la eficiencia y eficacia del módulo de inglés técnico de los ciclos formativos de grado medio y grado superior de la formación profesional en el ámbito de la Comunidad Autónoma Vasca.

Habida cuenta de que la programación del módulo transversal del inglés técnico de las 26 familias que constituyen la formación profesional tiene como eje central las programaciones concebidas en base al Diseño Curricular de Base (DCB) propuesto por el Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación Profesional (IVAC) tanto para los ciclos de grado medio como de grado superior (Decreto 32/2008, de 26 de febrero, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del Sistema Educativo), lo que se pretende mediante la presente investigación es comprobar la supuesta efectividad y eficacia de las mismas de acuerdo a las necesidades reales de cada uno de los ciclos formativos, con el fin de rediseñar y proponer un nuevo diseño en la forma de estructuración de los contenidos, tanto de manera horizontal como vertical, para articular las distintas particularidades de los ciclos de la formación profesional que poseen objetivos y contenidos específicos. Todo estos aspectos concurren en la idea fundamental que sostiene el objetivo que se plantea, caracterizado por la especialización de la enseñanza del inglés en el contexto específico al que pertenece el alumnado y que requiere, por tanto, un enfoque diferente del mismo debido a que se dirige a un alumnado de características específicas.

##### **4.1. Estructuración**

La investigación pretende dar respuesta, entre otros aspectos, a la concreción de la modalidad del inglés técnico en los ciclos formativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco en un contexto que resulta especialmente de interés como es la formación profesional, pero que a lo largo de la historia parece haberse relegado a un segundo plano.

Se trata de realizar mediante la misma un análisis de las necesidades latentes que constituyen uno de los ejes principales de estudio. En este sentido, además de la investigación documental y bibliográfica realizada que ha permitido la extracción de información relevante y adecuada a contenidos que pudieran incluirse en posibles diseños curriculares futuros, la fase descriptiva se ha constituido mediante el análisis y tratamiento de los datos obtenidos por las personas seleccionadas para la materialización de la presente investigación. Los resultados de este trabajo bien pueden

convertirse en argumento contundente para reconocer las distintas realidades y, por ende, necesidades existentes en el aula.

Para ello, se ha servido de un válido instrumento de investigación, la entrevista, que debidamente perfilado su diseño, ha permitido obtener datos de suma utilidad de la muestra entrevistada, confirmando validez y fiabilidad al planteamiento objeto de investigación. Los resultados proporcionan, así, información relativa a la propia programación del módulo en cuestión, lo que permitirá en casos futuros realizar un diseño programático didáctico específico para un uso específico de lengua inglesa.

En este caso particular, las distintas preguntas de tipo abierto que determinarían los distintos aspectos a los que la presente investigación se circunscribe se concibieron en base a la experiencia vivida y lo percibido por el alumno en el correspondiente período de prácticas durante la realización del Máster de Educación Secundaria en la Universidad Internacional de la Rioja, así como al análisis casuístico de la programación basado en el Diseño Curricular de Base (DCB) para los ciclos formativos de grado superior y grado medio de la Comunidad Autónoma Vasca. En este sentido, el objetivo principal no es otro que servirse de las experiencias y opiniones de profesores con un dilatado ejercicio educativo en la impartición del módulo de inglés en los ciclos formativos de la formación profesional, para poder recoger información de manera flexible y aportar datos para alcanzar los objetivos planteados.

#### **4.2. Población y muestra**

Para indagar la problemática más arriba presupuesta, la población de la presente investigación la conforman 10 profesores del módulo de inglés de los ciclos formativos, tanto de grado superior como de grado medio, de la Comunidad Autónoma del País Vasco. 5 pertenecen a la provincia de Vizcaya, 3 a la de Guipúzcoa y 2 a la de Álava, muestra ésta proporcional al número de centros de formación profesional o institutos técnicos singulares existentes en cada uno de los tres territorios históricos y que comprenden la Red de Centros Integrales de Formación Profesional<sup>3</sup>, para obtener así una visión más global de la realidad y poder llevar a cabo un análisis más exhaustivo y detallado de los datos reportados por los mismos.

Con objeto de determinar los objetivos y contenidos, las entrevistas se han realizado de manera altruista por parte del profesorado, llevándolas a cabo *in situ* en el centro correspondiente de trabajo del entrevistado o por vía telefónica. Antes de comenzar cada entrevista, ante las comprensibles dudas por parte del entrevistado sobre el manejo posterior de la información, se ha procedido a explicar los fines de la presente investigación y se ha insistido en el mantenimiento del anonimato de cada uno

---

<sup>3</sup> Red de Centros Integrales de Formación Profesional. Cf. Anexo C.

de los entrevistados, si bien, la mayoría de ellos no ha mostrado reparo alguno en hacer constar sus datos. Con la intención de crear un clima tranquilo y relajado y ganar la confianza del entrevistado, se les ha informado de que tendrán la oportunidad de leer el presente estudio una vez concluido.

La técnica de la que se ha valido para la ejecución de las entrevistas ha sido la denominada “bola de nieve”, con el fin de constituir un grupo de informantes. Dicha técnica consiste en conocer a algunos informantes y que ellos presenten a otros (BALCÁZAR, 2005). En lo que a este caso concreto se refiere, la primera entrevista se ha centrado en el tutor asignado en el IES BIDEBIETA BHI (Basauri, Vizcaya) durante periodo de prácticas del Máster de Educación Secundaria y a través del cual, posteriormente, se ha accedido a los demás entrevistados, mostrando todos ellos un compromiso activo de colaboración.

### **4.3. Instrumento de medición: la entrevista cualitativa**

El instrumento de medición del presente estudio diagnóstico lo constituye la entrevista, considerada como uno de los instrumentos más valerosos de la investigación (McCRAKENT, 1991). En este contexto, la entrevista cualitativa como instrumento de investigación representa un importante potencial complementario en estudios cualitativos cuya aportación sirve para recopilar información detallada de la persona que comparte la información oralmente con el investigador sobre lo concerniente a un tema específico (FONTANA Y FREY, 2005). En dicho intercambio verbal se ayuda a reunir datos durante el encuentro de carácter privado y cordial, en el que “una persona se dirige a otra y cuenta su historia, da su versión de los hechos y responde a preguntas relacionadas con un tema específico” (NAHOUM, 1985: 7).

Independientemente de la dicotomía existente entre los enfoques cualitativos y enfoques cuantitativos, y a pesar de que ambos enfoques pueden ser complementarios, se ha optado por el método de recolección de datos sin medición numérica, tales como descripciones, observaciones y experiencias personales. En vista de otros tipos de investigación cualitativa, como el cuestionario, que se limita a las respuestas por escrito de la muestra entrevistada ante preguntas ya preparadas, la entrevista en profundidad amplía el abanico de las preguntas y respuestas, ya que muchas de las preguntas realizadas surgen como parte del proceso de investigación, y algunas, asimismo, están supeditadas a las respuestas recolectadas.

#### **4.3.1. La guía<sup>4</sup>**

Huelga decir que la entrevista no es un protocolo con una estructura concreta. Contiene, no obstante, ciertos tópicos y temas generales que van a ser tratados en la

---

<sup>4</sup> Cf. Anexo D

interacción verbal y en base a los cuales se formulan las preguntas. Las entrevistas realizadas en la presente investigación han seguido unas pautas semi-estructuradas y por ende, se ha visto necesario la inclusión de una guía que sirva de apoyo al entrevistador y que le ayude como recordatorio de los temas más importantes objeto de esta investigación.

En este contexto, se ha optado por no formular preguntas extensas y que no resulten específicas, para que puedan ir conformando el cuerpo de la entrevista.

#### **4.3.2 Procedimiento**

Previa realización de la entrevista, si bien toda la muestra es consciente y conocedora del objeto de la investigación, el investigador ha procedido a presentar sus credenciales y explicarles el contenido de la misma para que crear un marco que pueda ayudar con el desarrollo de la entrevista. Se ha comenzado con preguntas generales, abiertas, para el que el entrevistado pueda sentirse cómodo y comience a explicar su visión de la actual situación del inglés técnico en la formación profesional en su ámbito de competencia.

El eje del *modus operandi* de las entrevistas lo han constituido las preguntas de tipo abierto, puesto que a pesar de tratarse de un tema general como es el del inglés técnico de los diferentes ciclos de la formación profesional, también se abordan distintas dimensiones y temáticas más concretas que requieren más palabras para tratar el contenido adecuadamente, y sirven, asimismo, para conseguir información suplementaria. Para ello, el entrevistador se ha valido de una amplia gama de preguntas abiertas, de las cuales destacan, entre otras, preguntas de clarificación, de prueba y proyectivas.

De esta manera, la entrevista cualitativa forma parte de una manera de enfocar la realidad que resulta ser el método inductivo. Así, este instrumento de medición ha abarcado, entre otros, aspectos que van desde el conocimiento personal y observacional de la realidad concreta del aula, del perfil profesional del profesorado, de las supuestas deficiencias de las programaciones hasta aspectos relacionados con la tecnologías de la información y con la transversalidad curricular.

### **4.4. Herramientas de recogida de datos**

#### **4.4.1. Grabadora y notas**

Para llevar a cabo las distintas entrevistas, en aquellas que han sido presenciales y en las que el entrevistador y el entrevistado han mantenido una interacción oral directa, previa consulta y petición de permiso, se ha utilizado una grabadora para no perder detalle alguno y abarcar la máxima información concedida por el entrevistado. En los casos en los que la entrevista se ha realizado por vía telefónica se ha optado por la anotación de los aspectos más relevantes para su posterior uso en al análisis de los



datos. Asimismo, para una mayor concreción, se ha hecho uso de una libreta de campo para registrar las distintas observaciones y reflexiones que puedan dar luz a la formulación una potencial programación más específica y las distintas maneras de enfocar los contenidos que ocupan el módulo de inglés técnico.

## **5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS**

El análisis e interpretación de los datos que a continuación se presentan se basan en las entrevistas llevadas a cabo a una muestra de 10 profesores del módulo transversal de inglés técnico de los ciclos formativos de la Comunidad del País Vasco. Sirviéndose del enfoque cualitativo, mediante la realización de distintas entrevistas semi-estructuradas se ha pretendido conseguir una mejor comprensión de la realidad en la que los sujetos entrevistados están inmersos, con el fin de obtener información y cubrir las distintas variedades de la situación que se expone. En vista de la imposibilidad de mostrar todas y cada una de las preguntas formuladas, ni de ofrecer todas las respuestas, se ha optado por resumir aquellos aspectos que han resultado ser de carácter más representativo y que más estrecha relación poseen con el tema objeto de estudio. Así, el análisis cualitativo se circunscribe a la reproducción de las mismas desde una perspectiva narrativa, alterando y modificando lo menos posible el contenido de las palabras de los entrevistados acerca de las situaciones estudiadas. Como se podrá observar, el contenido se ha dividido en distintos apartados con objeto de tratar cada temática de manera independiente, para abordar los datos proporcionados por la muestra de una manera exhaustiva, pero en muchos casos resulta inevitable el solapamiento y la interacción de los temas entre sí, ya que, al fin al cabo, las distintas dimensiones que configuran el módulo de inglés constituyen un todo interrelacionado.

### **5.1. La transición de la LOGSE a la LOE**

#### **5.1.1. El cómputo de horas**

A pesar de las intenciones plasmadas por las distintas normativas, el escenario que proporciona la transición legislativa de la Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE) a la Ley Orgánica 2/2006 (LOE) ha ocasionado ciertas modificaciones en la adjudicación de horas y ha originado, asimismo, dudas sobre las instrucciones para poder homogeneizar criterios de diversos ciclos de formación profesional que han afectado de manera significativa al módulo inglés técnico en la Comunidad Autónoma Vasca. En esta línea, varios de los entrevistados apuntan que sería pertinente investigar las diferencias establecidas por dicha transición para el módulo de inglés de los distintos ciclos formativos de grado superior y grado medio y dilucidar, así, en base a qué criterios se han realizado. Según se ha apuntado, se estima oportuno realizar una comparativa entre ciclos LOGSE y ciclos LOE con objeto de comprobar las diferencias existentes como consecuencia de la implantación de la nueva normativa, y verificar, asimismo, entre otras particularidades, si el cómputo de horas asignadas para cada uno de ellos responde a la naturaleza de los mismos, puesto que tras la realización del análisis oportuno en los ciclos formativos que comprenden las 23 familias de la

formación profesional de la Comunidad Autónoma Vasca, se puede aseverar, sucintamente, que se presentan los cuatro casos siguientes en lo que al cómputo de horas de los ciclos de grado medio y grado superior se refiere:

- 1) Implantación del módulo de inglés técnico en aquellos ciclos que carecían de dicho módulo en la LOGSE.
- 2) Mantenimiento del mismo cómputo de horas del módulo de inglés, siendo las mismas horas dedicadas a la lengua inglesa tanto en LOGSE como en LOE.
- 3) Reducción de horas del módulo de inglés en algunos ciclos tras la transición de LOGSE a LOE.
- 4) Aumento de horas del módulo de inglés en algunos ciclos tras la transición de LOGSE a LOE.

A efectos prácticos, este hecho tiene su traducción en el análisis casuístico de los ciclos objeto de la presente investigación. Gracias a dicho análisis, se observa cómo los distintos ciclos varían sus horas en el módulo transversal de inglés técnico conforme a lo más arriba expuesto. A continuación se dispone un ejemplo real por cada una de las situaciones mencionadas para corroborar con más precisión lo que se persigue mostrar<sup>5</sup>:

- 1) En la familia de Madera, Mueble y Corcho, el ciclo formativo de grado medio Carpintería y Mueble no disponía del módulo de inglés en LOGSE, pero tras la implantación de la LOE, dicho módulo consta de 33 horas anuales de inglés técnico<sup>6</sup>.
- 2) En lo que a la conservación del cómputo de horas respecta, uno de los módulos que han mantenido sus 165h tras el proceso de cambio de LOGSE a LOE ha sido el ciclo de Hostelería, perteneciente a la familia profesional de Hostelería y Turismo.

---

<sup>5</sup> Fuente: [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2638/es/contenidos/informacion/formac\\_profesional/es\\_1959/adjuntos/ciclos\\_LOE.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2638/es/contenidos/informacion/formac_profesional/es_1959/adjuntos/ciclos_LOE.pdf), revisado el 18/03/2013

<sup>6</sup> Conviene aclarar que los módulos de grado medio constarán de 33 horas anuales, es decir, una hora semanal, y los ciclos de grado superior constarán de 40 horas semanales, una hora y media a la semana. El hecho de que algunos ciclos que computen un mayor número de horas responde a las características y particularidades propias del ciclo, que por su naturaleza requieren más horas lectivas.

- 3) En la familia profesional de Informática y Comunicaciones, en el ciclo formativo de Técnico Superior en Desarrollo de Aplicaciones Informáticas se observa cómo las horas del módulo de inglés técnico se reducen a más de la mitad, pasando de las 66 horas lectivas anuales en la LOGSE a las 33 horas con la LOE.
- 4) El ciclo de Gestión Administrativa de grado medio y perteneciente a la rama o familia de Administración y Gestión, concluido el proceso de transición y derivado en ciclo LOE, consta con 165 horas anuales para la impartición del módulo del inglés técnico, es decir, cinco horas a la semana. No obstante, con la LOGSE, dicho módulo únicamente constaba de 2 horas a la semana, lo que se convierte en 66 horas anuales.

Debido a la naturaleza del presente proyecto de investigación, resulta imposible mostrar el análisis casuístico y exhaustivo de todos los ciclos que dicha apreciación requiere. En lo que a los datos expuestos se refiere, la población entrevistada se muestra ciertamente confusa especialmente en lo que concierne a aquellos ciclos formativos que han visto reducidas sus horas, a pesar de que por su naturaleza o su carácter innovador se les presuponga un mayor contacto con la lengua inglesa. Los ejemplos de los ciclos que han visto sus horas de inglés reducidas y que más se han subrayado por parte de la muestra han sido aquellos relacionados con las nuevas tecnologías, como son el llamativo caso del ciclo formativo de Técnico Superior en Desarrollo de Aplicaciones, de la familia profesional de Informática y Comunicaciones o aquellos relacionados con la automoción, como el del ciclo formativo de grado medio de Mecanizado, perteneciente a la familia de Fabricación Mecánica. Según las voces entrevistadas, éstos sólo son unos ejemplos de los casos que resultan llamativos, especialmente a sabiendas de que el inglés se ha convertido en el lenguaje universal de las nuevas tecnologías: los programas, los software, las configuraciones y la demás cantidad ingente de información computacional viene en inglés; por otro lado, si atendemos a los orígenes de la industrialización y la mecanización de la industria, resulta lógico tener un mayor contacto con la lengua inglesa ya que el conocimiento del inglés se presenta como uno de los mayores menesteres para comprender las distintas instrucciones del ámbito industrial y poder adentrarse con mayor facilidad en el mercado laboral cada vez más globalizado e internacional.

#### **5.1.2. Las convalidaciones**

Si bien la mayoría de los entrevistados han comentado las diferencias existentes entre la LOGSE y la LOE en cuanto a la convalidación del módulo de inglés técnico de

cualquier título de formación profesional se refiere, no han querido profundizar demasiado en este aspecto, señalando que tras la implantación de la LOE el módulo de inglés técnico puede ser convalidado a aquellos estudiantes que acrediten un nivel B2 de inglés mediante un certificado expedido por una entidad reconocible:

- Escuela Oficial de Idiomas nivel avanzado
- First Certificate in English de la Universidad de Cambridge (FCE)
- Pearson Test of English (PTE), level 3
- Trinity College ISE 2

No obstante, algunos entrevistados sugieren que dichos certificados no corresponden con el nivel específico y técnico que caracteriza el módulo de inglés. Defienden que efectivamente los títulos arriba mencionados demuestran un conocimiento general de la lengua inglesa, pero que dicho conocimiento no se ciñe al contexto ni al contenido específico de cada uno de los títulos profesionales. Entre los disidentes a dicha convalidación, se han propuesto distintas alternativas para comprobar el nivel de B2 requerido, como puede ser la de la realización de una prueba específica diseñada por el departamento de inglés del centro correspondiente que imparta el ciclo formativo con objeto de comprobar que efectivamente se reconocen los contenidos y objetivos expresados en el curso.

### **5.1.3. La impartición del inglés técnico en 1º o en 2º curso**

La matización de esta dimensión, a pesar de estar en estrecha relación con el apartado 5.3., que más adelante se expondrá, afecta significativamente al uso de una metodología concreta en el módulo transversal del inglés técnico. La población entrevistada se muestra en cierta medida contrariada con la decisión aleatoria de implantar el módulo de referencia en primer curso o segundo curso del ciclo formativo que corresponda. A pesar de no constar entre las primeras consideraciones que iban a ser objeto de la investigación, tras las diversas entrevistas llevadas a cabo se ha concluido la relevancia que este hecho conlleva a la hora de impartir los contenidos curriculares del módulo, y se ha optado por reflejarla sucintamente, ya que prácticamente a la mayoría de los entrevistados le resulta sumamente difícil buscar un razonamiento lógico para tal disposición. Al tratarse de un módulo transversal, su aplicación es de norma común para todos los ciclos y los contenidos que en él se incluyen, y deberían estar enfocados al área profesional específica de cada uno de los mismos. No obstante, según lo manifestado por los entrevistados, a pesar de que los contenidos del módulo procuran estar supeditados al ciclo, no son pocas las veces en que los profesores de inglés técnico se han visto en la tesitura de explicar en el módulo

de inglés del primer curso vocabulario del ámbito profesional que el alumnado desconoce, aunque se trata de referentes que no son objeto de estudio hasta segundo curso. Gran parte de la muestra atribuye este hecho a la falta de coordinación en el diseño de la ordenación del sistema de la formación profesional, establecida sin atender a la correlación entre los distintos módulos del ciclo.

## **5.2. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el trilingüismo**

La mayoría de la muestra entrevistada señalaba que la apertura de horizontes que está suponiendo la ampliación y consolidación de la Comunidad Europea, conlleva tomar decisiones decididas sobre las nuevas demandas formativas y sobre el subsiguiente equilibrio entre necesidades productivas y promoción del individuo. Todos apuntan que en este sentido no han sido pocos los esfuerzos realizados por dar significado a las distintas políticas de formación o, cuando menos, a sus instrumentos, pero señalan que siguen existiendo incongruencias en esta dirección. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) surgió como consecuencia de la declaración que Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron en Sorbona (a la que después se adhirieron 30 países más)<sup>7</sup>, la cual perseguía el incremento del empleo en la Unión Europea y la homologación de títulos a nivel europeo. Evidentemente, a pesar de que la gran mayoría de la muestra reconoce que se han experimentado cambios positivos en los ciclos formativos (los más evidentes son los que repercuten en el cómputo total de horas de los ciclos de Grado Superior, siendo la duración establecida de 2000 horas, o la libre circulación del estudiante para realizar estancias en el extranjero gracias a programas como Leonardo da Vinci), señalan que desconocen hasta qué punto existe verdaderamente una preocupación por este tema y dudan de si el marco institucional actual es el adecuado para que desarrolle nuevas actuaciones en este campo, identifique las carencias del sistema formativo y ofrezca aportaciones para suplir las mismas. En este sentido, vuelven a destacar la importancia de la internacionalización de la enseñanza de la formación profesional, dentro de la cual se enmarca el adecuado diseño del módulo de inglés, que, según lo desprendido de las palabras de los entrevistados, debe servir para adquirir, cuando menos, una mínima capacidad lingüística instrumental. Varios apuntan que si la formación profesional debe responder a las necesidades actuales del mercado, no puede obviarse la asignatura pendiente de los estudiantes con el inglés técnico, ya que las competencias que los mismos deben

---

<sup>7</sup> Declaración de Bologna (19 de junio de 1999), la cual sienta las bases para la construcción del “Espacio Europeo de Educación Superior”.

adquirir deben estar ligadas al propio sector económico que les corresponda. Por este mismo motivo se vuelve a dejar en evidencia lo mentado en los apartados anteriores, es decir, si lo que se persigue en la actualidad es acercarse y asemejarse al contexto europeo para poder ser un referente, si se mira al progreso, si se pretende tener una formación profesional con visión de futuro, no se entiende la reducción de horas de ciertos ciclos formativos que se ha llevado a cabo, con la consiguiente repercusión que dicha medida puede conllevar al mercado laboral.

En este contexto, especial mención merecen dos medidas implantadas en el ámbito de la Comunidad Autónoma Vasca de las que se ha tenido conocimiento durante las realizaciones de las entrevistas. Por un lado, la oferta de clases de inglés de refuerzo gratuitas que están dirigidas a los alumnos de la formación profesional, y por otro, la implantación en algunos centros del modelo trilingüe en la formación profesional. Son medidas que pretenden ayudar a una realidad lingüística a la que los alumnos se tienen que enfrentar, en vista de que el mercado laboral les exige más de lo que el sector educativo les puede ofrecer. Si bien parecen medidas dignas de atención, y a pesar de que gran parte de la muestra parece estar satisfecha con las mismas, algunos entrevistados dudan del éxito de las mismas, especialmente, de la primera medida. Se justifican argumentando que el hecho de que sean clases lectivas gratuitas, a pesar de constituir una iniciativa loable, al impartirse únicamente fuera del horario lectivo y estar dirigidas únicamente a los alumnos de segundo curso tanto de grado medio como de grado superior, vayan a cosechar demasiado éxito. No obstante, reiteran su contento con la iniciativa innovadora proyectada.

En cuanto a la implantación del trilingüismo en los centros de formación profesional parece haber tenido una mayor acogida entre la muestra entrevistada. A mayor abundamiento, uno de los profesores entrevistados pertenece al centro Ategorri-Tartanga de Erandio (Vizcaya), centro que ha resultado ser pionero en la enseñanza trilingüe en la formación profesional en la Comunidad Autónoma Vasca, y la medida, según parece, pretende extenderse también a otros centros. La experiencia persigue ponerse al mismo nivel de los centros de Bachillerato de la comunidad que han acogido el modelo trilingüe para sus enseñanzas. En este sentido, se ha explicado que el proceso preparatorio para la impartición de dichas clases resulta más exhaustivo, pero que en contra de lo que se pudiera pensar, los contenidos no han rebajado su exigencia con relación a cursos anteriores. En principio, son varios los alumnos que actualmente cursan algún ciclo en el modelo trilingüe, alumnos universitarios algunos que debido a la naturaleza práctica de la formación profesional deciden seguir formándose para adquirir conocimientos y destrezas más prácticas y reales, y el hecho de poder hacerlo parte en inglés (además, dependiendo del ciclo, en lengua vasca o castellano), no hace

más que facilitar en mayor medida una futura inmersión laboral. Evidentemente, la formación del profesorado en este aspecto también juega un papel muy relevante, así como la motivación.

### **5.3. La programación basada en el Diseño Curricular de Base**

La programación basada en el Diseño Curricular de Base propuesto por el Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación Profesional (IVAC) constituye uno de los ejes fundamentales de todas las entrevistas realizadas. En esta línea, es importante señalar que sin ánimo de restar méritos a los demás apartados de las entrevistas, éste representa una base relevante para posibles alternativas del presente objeto de estudio, ya que la información recabada puede servir de punto de partida para futuras propuestas acordes a las necesidades estudiantiles. La práctica totalidad de la muestra entrevistada la considera una ayuda y un avance que ha de tenerse en consideración a la hora de realizar las programaciones específicas de cada ciclo formativo, y resulta, asimismo, una base o apoyo muy importante tanto para ciclos de grado medio como para ciclos de grado superior a falta de referencias de cualquier otro tipo que cumplan con el objetivo planteado. Las voces entrevistadas, no obstante, advierten la falta de concreción y especificidad de dicha la programación Diseño Curricular de Base, puesto que a pesar de ser, en líneas generales, válida para el módulo de inglés técnico, no abarca todas las dimensiones de las que constan los distintos ciclos formativos de la formación profesional. Según su criterio, es necesario acotar las necesidades y entender las características de este idioma para que, a pesar de tener la cualidad de ser transversal, sea útil y real para la formación del estudiante. Por ello, acusan que la programación se limite a mostrar ciertos aspectos tratados de manera general en los que la única variable existente para percatarse de la diferenciación entre uno u otro ciclo sean referencias sin mayor grado de especificidad: *información relacionada con el ámbito profesional del título, terminología propia del sector, secuenciar un proceso de trabajo de su competencia, competencias, ocupaciones y puestos de trabajo asociados al ciclo formativo.*

En la siguiente ilustración se muestra de manera más concisa lo señalado:



PROGRAMACIÓN CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR		Módulo Transversal INGLÉS TÉCNICO GS
Unidad didáctica nº. 3: RESPUESTA A UNA DEMANDA DE EMPLEO, ELABORACIÓN Y DEFENSA DEL CURRÍCULUM VITAE		Duración: 7 horas
<p>RA1: Interpreta y utiliza información oral relacionada con el ámbito profesional del título, su formación personal, así como del producto/servicio que se ofrece, identificando y describiendo características y propiedades de los mismos, tipos de empresas y actividades de las mismas.</p> <p>RA2: Interpreta y cumplimenta documentos escritos propios del sector y de las transacciones comerciales internacionales: manual de características y de funcionamiento, hoja de pedido, hoja de recepción o entrega, facturas, reclamaciones.</p> <p>RA 3: Identifica y aplica actitudes y comportamientos profesionales en situaciones de comunicación, respetando las normas de protocolo y los hábitos y costumbres establecidas con los diferentes países.</p>		
<p>Objetivos de aprendizaje:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preparar una presentación personal para una entrevista de trabajo.</li> <li>2. Describir las competencias a desarrollar en el entorno laboral.</li> <li>3. Identificar las ocupaciones y puestos de trabajo asociados.</li> <li>4. Describir y secuenciar un proceso de trabajo de su competencia, las diferentes tareas a realizar.</li> <li>5. Describir las competencias a desarrollar en el entorno de trabajo.</li> <li>6. Elaborar un Curriculum Vitae siguiendo las pautas utilizadas en países europeos para presentar su formación y competencias profesionales.</li> <li>7. Describir los protocolos y normas de relación sociolaboral propios del país.</li> <li>8. Solicitar, a otro, la reformulación del discurso o parte del mismo cuando se ha considerado necesario.</li> </ol>		
CONTENIDOS		Bloques
		1 2 3
PROCEDIMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de textos coherentes</li> <li>• Comprensión de los apartados en un anuncio de oferta de trabajo, oral o escrita, asociado a su entorno profesional.</li> <li>• Elaboración de una solicitud de trabajo asociada a su perfil: curriculum y carta de presentación.</li> <li>• Preparación de una entrevista de trabajo presentando su formación y sus motivaciones personales.</li> <li>• Uso de los recursos formales y funcionales en situaciones que requieren un comportamiento socio profesional con el fin de proyectar una buena imagen de la empresa.</li> <li>• Selección y utilización de marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía y diferencias de registro.</li> <li>• Selección léxica, selección de estructuras sintácticas y de contenido relevante para una utilización adecuada de los mismos.</li> <li>• Mantenimiento y seguimiento del discurso oral: apoyo, demostración de entendimiento, petición de aclaración y otros.</li> </ul>	X X X X X X X

**Figura 1:** Muestra de la nomenclatura general de la programación del módulo transversal de inglés técnico para ciclos de grado superior basada en el DCB.

**Fuente:** [http://www.kei-ivac.com/upload/productos/cast/502/transversal\\_ingles\\_gs\\_cast\\_web.pdf](http://www.kei-ivac.com/upload/productos/cast/502/transversal_ingles_gs_cast_web.pdf), revisado el 18/03/2013

En este sentido, el sentimiento general, basado en gran medida en la experiencia vivida por los propios entrevistados, es que, un docente que desconoce el funcionamiento de la formación profesional o que carece, de la misma manera, de experiencia en algún ciclo formativo concreto y recurre al punto de referencia arribamentado para la elaboración de las correspondientes programaciones, resulta frecuentemente insuficiente, puesto que no concreta en profundidad y los contenidos que ahí se presentan no han sido concebidos atendiendo a cada una de las particularidades y singularidades de los ciclos en cuestión.

Con todo, el concepto de transversalidad muestra una complejidad estructural de grandes dimensiones a la hora de formular una programación común y válida para todos los ciclos, puesto que existen contenidos que han de ser introducidos tomando en consideración las áreas disciplinares. Para que el concepto de transversalidad se implemente de modo efectivo, los entrevistados inciden en la necesidad de modificar la organización curricular para que el módulo transversal de inglés técnico pueda constituir una estructura compartimentada por las especialidades de las que se trate.

#### **5.4. La formación del profesorado**

Todos los entrevistados han mostrado unanimidad a la hora de recalcar la importancia de una buena formación específica que debiera tener el profesorado para poder impartir un módulo de tales características, ya que no consiste en una impartición de la lengua inglesa de carácter general, sino que viene supeditada por rasgos puramente técnicos que caracterizan el ciclo formativo del que se trate. Además, muchos señalan la diferencia existente y cuando menos evidente entre la enseñanza en la formación profesional y la educación secundaria obligatoria o bachiller, que nada tienen que ver la una con la otra en términos de preparación de la asignatura o módulo, conocimiento del idioma u organización formativa.

Al hablar de los requisitos para poder impartir el módulo de inglés en la formación profesional, algunos entrevistados proponen cierta condición exigible para que los potenciales docentes de esta área acrediten de alguna manera un conocimiento suficiente sobre las características básicas de la formación profesional, en el contexto del sistema educativo, para reducir el salto cualitativo que implica la diferencia entre los actuales modelos. Y es que según lo manifestado, no se trata de cubrir una serie de trámites para que el discente pueda obtener un certificado que le posibilitará el ejercicio de una profesión, sino de tener el convencimiento de que realmente se está colaborando en la creación, moldeamiento y perfilamiento de una futura profesión, en la que la capacitación del alumno en el ámbito del inglés técnico resulta más que necesaria para que sea una empresa satisfactoria. De esta manera, lo que se desprende de sus declaraciones es algo que se viene repitiendo a lo largo de todo este proyecto, es decir, que cada familia profesional demanda elementos formativos específicos, hecho éste que afecta de lleno a los requisitos que deben reunir, o que deberían reunir, los profesores, independientemente de la categoría, titulación o dependencia funcional que tengan. En cualquier caso, lo que queda bien patente es que el papel que juegan los docentes en la enseñanza del inglés técnico, así como su motivación y ganas por seguir instruyéndose en este ámbito, son condicionantes importantes para una buena acción docente de calidad, más aún, en la propia realidad europea, cada vez más exigente en la armonización y adaptación de respuestas a los retos de la formación profesional.

En este sentido, se ha apuntado que aquel profesor que desconozca el funcionamiento y la manera de proceder de la formación profesional y se encuentre ante la tesitura de tener que impartir el módulo de inglés técnico en cualesquiera de los ciclos, a menos de contar con un profundo conocimiento en la materia central de dicho ciclo (muchas veces adquirido por los años de experiencia) para que pueda trasladar los contenidos y manejarse sin dificultades al respecto en inglés, recurrirá a la programación basada en el Diseño Curricular de Base propuesto por el Instituto Vasco

de Cualificaciones y Formación Profesional (IVAC), ya que no sabría hacer frente a los retos inherentes del módulo de inglés del ciclo correspondiente. Como se ha comentado anteriormente, dicha programación tiene su valía en cuanto punto de partida, pero parece no satisfacer por completo las necesidades reales de los discentes. Como se puede deducir, las varias dimensiones que la problemática objeto de investigación abarca conducen a una espiral en la que los distintos aspectos educativos y formativos están interrelacionados, lo cual conduce a pensar que dicha programación está en situación de precisar una revisión para construir y adaptar nuevas alternativas.

#### **5.5. La falta de cooperación**

Varios de los entrevistados se han mostrado en cierta manera desilusionados por la falta de una cooperación y coordinación directa con otros colegas de la profesión que se encuentran en la misma situación que ellos. Si bien se trata de una de claves educativas, según lo deducido de las entrevistas realizadas, parece ser que existe una tendencia hacia el individualismo y no se promueve en demasía la interacción entre el profesorado, circunstancia ésta que va en detrimento de la coherencia final y de poder alcanzar así objetivos conjuntos que de manera individual resultan extremadamente complejos conseguir. En este sentido, gran parte de la muestra se remonta a sus inicios profesionales para justificar la referida aseveración y señalar que gran parte de la experiencia adquirida se ha basado en un trabajo individual y autónomo y a una voluntad y disposición por conocer y aprender aquellos matices y singularidades propios del sector al que corresponda el ciclo formativo en cuestión.

#### **5.6. La falta de materiales didácticos e interés por parte de las editoriales**

En relación con la oferta de libros y publicaciones, la muestra entrevistada asegura existir una relación directa y muy generalizada sobre la creencia de que los materiales didácticos adecuados son consecuencia directa de los intereses comerciales, puesto que a menudo no dan respuesta a las necesidades del curso del ciclo formativo para los que se conciben, ni tampoco para las del módulo de inglés técnico, y son reflejo de la supuesta tecnicidad de la que presumen nada más que en sus títulos. Algunos de los entrevistados, en vista de la variedad de enfoques técnicos existentes en la formación profesional, echan en falta una mayor variedad de publicaciones para poder dar con el libro de texto adecuado y que de respuesta a las necesidades de los alumnos, teniendo en cuenta que cada ciclo y, por ende, cada módulo de inglés técnico, tiene unos condicionantes comunicativos intransferibles. De entre la muestra entrevistada, algunos profesores se han mostrado ciertamente autocríticos al señalar que, posiblemente, la ausencia de libros en el mercado no se deba únicamente a intereses

comerciales, y atribuyen parte de la culpa al cuerpo de profesores que están en activo por no asumir parte de responsabilidad ante esta situación. Se puede catalogar de cuando menos llamativa la actitud de algunos profesores al señalar que ante las distintas publicaciones y materiales didácticos que sólo responden a intereses comerciales una de las armas de las que pueden valerse es la actitud crítica antes de elegir el libro, para que el libro dejara de ser un mero adorno o complemento sin validez alguna y dejar de contribuir así en mercados que no ofrecen lo que realmente se necesita en el módulo de inglés técnico de cada ciclo formativo.

Todos y cada uno de los profesores entrevistados han reconocido haber elaborado y seguir elaborando sus propios materiales didácticos en vista de no contar con más alternativas. La mayoría apuesta por utilizar materiales que sean de interés para los estudiantes, y reconocen por tanto haber adaptado gran cantidad de material a lo largo de su experiencia profesional. Todos coinciden en que el uso de material auténtico es esencial pero su selección debe realizarse con rigurosa cautela para que puedan adecuarse al nivel lingüístico y particularidades de los discentes.

En este mismo contexto, muchos destacan la ayuda que las nuevas tecnologías de la información proporcionan a la hora tanto de impartir el módulo de inglés técnico como de preparar y elaborar material. A pesar de que muchos se consideran “inmigrantes digitales”, hacen especial hincapié en la importancia de su aplicabilidad en el aula con el fin de proveer un mejor entendimiento de conceptos técnicos, beneficiándoles, asimismo, el uso de otros elementos electrónicos o visuales que además, según indican, actúan en aras de los alumnos y de su motivación.

### **5.7. El nivel del alumnado**

No es intención de la presente investigación descubrir las carencias y las necesidades existentes entre los alumnos, pero parte del objeto de la misma también lo constituyen otros de los elementos de vital importancia en la interacción del proceso enseñanza-aprendizaje: los alumnos. Según la muestra entrevistada, los alumnos que conforman los distintos ciclos formativos son de lo más heterogéneo y diversos, y en ellos se aúnan personas de distintas edades, diferentes procedencias y por tanto distintas formas de pensar, implicando todo ello un reto importante para el docente y la acción educativa. La mayoría de los profesores entrevistados reconocen que tanta diversidad dificulta a menudo la acción docente, teniendo que, además de impartir los contenidos curriculares pertinentes, lidiar con generaciones que se defienden apuntando haber estudiado el idioma diplomático de la época (por lo general, francés) o con otras que poseen un bajo conocimiento básico del mismo y, por tanto, hay que partir de cero en la mayoría de los casos, lo que va en detrimento de la especificidad que se le atribuye al módulo transversal del inglés técnico.

Algunos entrevistados han manifestado que además del escaso conocimiento general de la lengua inglesa de los alumnos, existe, asimismo, otra dificultad añadida, es decir, el contenido técnico de los materiales didácticos. Al tratarse de materiales de carácter técnico y de un alto grado de especialización, los contenidos para fines específicos como son los del módulo del inglés técnico pueden ser complicados para el lector profano, y también para este tipo de alumnado. Cuando surgen complicaciones o el profesor es consciente de que el nivel de eficiencia lingüística de sus discentes o el desconocimiento de un número relevante de términos léxicos del inglés general pueden generar problemas que afecten en gran medida a la comprensión, prácticamente la totalidad de los entrevistados sugiere adoptar medidas para que el alumno logre superar esta serie de situaciones que pueden repercutir negativamente si descubre que la lengua inglesa, y en especial, el inglés técnico, no le aporta ninguna satisfacción. No obstante, según el caso, reconocen que la familiaridad y el conocimiento que el alumno tenga sobre el ámbito específico del módulo pueden permitir construir un significado bastante aproximado de las palabras de vocabulario, por ejemplo, que puedan resultarle desconocidas.

## **6. CONTEXTO DE LA PROPUESTA**

A la vista de las páginas que anteceden, es evidente que cualquier avance en el campo de la formación profesional en general y del módulo transversal de inglés técnico en particular, necesita un soporte técnico y organizativo para llevar a cabo la implantación de distintas estrategias que tengan por objeto la mejora del sistema formativo actual. Empero, la instrumentación de tal soporte precisa un esquema estructural que facilite la conexión de los agentes que toman parte en el proceso educativo, es decir, los recursos humanos, los centros educativos y las autoridades competentes en la materia, a un nivel de lo más elevado. Así lo impone la propia dispersión de los agentes implicados y la necesidad de garantizar la coherencia interna y una armonización del sistema formativo más avanzada que la actual. Todo ello sin perjuicio, evidentemente, de todas las mejoras introducidas a lo largo de la historia de la formación profesional por las distintas leyes y normativas que se han expuesto al comienzo del presente trabajo.

Por otra parte, se infiere que el entramado jurídico-organizativo referido que entiende sobre las materias educativas y formativas es lo suficientemente complejo como para exigir nuevas modificaciones consistentes en un plano eminentemente técnico. No obstante, dicha consistencia debe entenderse desde el punto de vista práctico y específico, ya que las distintas profesiones arrancan de las necesidades productivas y espacios concretos de la sociedad.

En este contexto, hay que formular cualquier propuesta de diversificación e implicación en el ámbito objeto del presente estudio diagnóstico que, en pura lógica, debe iniciarse a partir de las experiencias derivadas de las vivencias, prácticas y pericias de los distintos agentes comprometidos con el acto educativo. Ello no implica abandonar o reducir los planteamientos hasta ahora utilizados y que han demostrado una efectividad razonable, sino todo lo contrario: a partir de las formulas planteadas para la actual estructuración, potenciar, desarrollar e impulsar otras que hagan más eficaces las ya existentes.

En vista de todo lo que precede, se reúnen requisitos suficientes para articular en torno a los mismos un mecanismo de potencial mejora a que se viene haciendo referencia. En los siguientes epígrafes se concretan tales requisitos y se esboza el esquema de la propuesta para que se pueda tener en consideración para futuras modificaciones.

### **6.1. Alcance de la propuesta en el desarrollo de la programación del módulo transversal de inglés técnico basada en el Diseño Curricular de Base**

La programación basada en el Diseño Curricular de Base (DCB) que el Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación Profesional (IVAC) propone reúne numerosas ventajas para ofrecer un sistema de coordinación y generalización del módulo de inglés técnico, tanto para ciclos formativos de grado medio como para ciclos de grado superior. La propuesta que se plantea a continuación, en cambio, no significa entrar en competencia con algunas experiencias interesantes, aunque parciales, que hoy existen; sino que es fruto de un planteamiento racional de aprovechar al máximo las potencialidades de una programación bien estructurada y con vocación de servir a los intereses de los estudiantes del módulo de inglés técnico de la formación profesional.

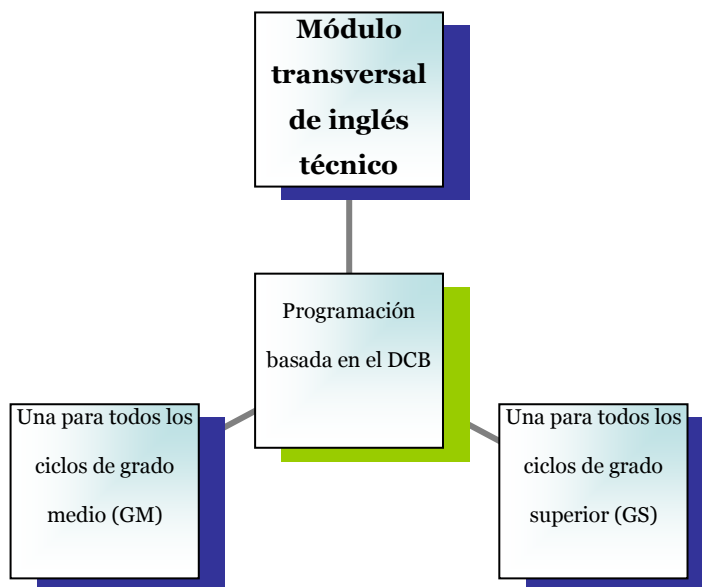
La programación del módulo de inglés técnico, como se ha venido reiterando, tiene en la generalización la pieza clave para el cambio, ya que se abre la posibilidad de una experiencia nueva para la organización y desarrollo del módulo en cuestión. Se propone, en este sentido, seguir modelos de referencia como los implantados en otras modalidades educativas para circunscribir y especificar las funciones concretas del módulo en base a la relación con el ciclo formativo del que se trate. Lo que se persigue, por tanto, tal y como se ha venido apuntando de manera más o menos explícita, es profundizar en la delimitación de los contenidos y los distintos aspectos curriculares planteados por el Diseño Curricular de Base en función de la especificidad del ciclo. Esta delimitación específica de la programación, en su vertiente formativa, se llevaría a efecto atendiendo a las disparidades y diferencias de la ya existente. Obviamente, y ello además sería deseable, algún tipo de conexión entre los módulos de inglés de cada ciclo formativo habrá que existir, como forma de coordinación entre ellos y de introducir modificaciones que los hagan más operativos y eficaces.

Dicho esto, es el momento de explicitar las ventajas que puede ofrecer el planteamiento así como la manera de ejecutar dicha especificación del módulo de inglés técnico conforme a un ciclo formativo concreto.

### **6.2. Ejecución de la propuesta: las fases**

Si bien se reconoce la utilidad de la programación de inglés técnico basada en el Diseño Curricular de Base (CDB) propuesto por el Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación Profesional (IVAC), dicho reconocimiento no excluye la utilidad de un análisis periódico o esporádico de la realidad que presenta el objeto de estudio de la investigación. Como se ha apuntado al inicio del presente estudio diagnóstico, y de acuerdo con la exploración realizada, cada ciclo formativo comporta una especificidad en un contexto concreto y posee, asimismo, unas necesidades y objetivos adaptados en

relación al ámbito laboral o de trabajo para el cual el alumno se está formando. En este sentido, la naturaleza del inglés técnico hace muy difícil crear un único modelo de diseño curricular (HAYES, 1998) ya que existen diversos parámetros que hay que considerar. Por ende, resulta cuando menos llamativo que ciclos a los que se les presupone una naturaleza tan dispar entre sí compartan la misma programación del módulo de inglés técnico basado el mismo diseño curricular, cuando cada disciplina necesita, o necesitaría, en aras de la efectividad, un enfoque metodológico propio.



**Figura 2.** Esquema de la configuración actual de la programación del módulo transversal de inglés técnico

El carácter puramente transversal de este módulo no puede ceñirse a una visión global de la totalidad de los ciclos formativos de la formación profesional. Se debe, por tanto, contemplar la realidad desde la perspectiva de un área concreta, aunque sus contenidos sean amplios, y por ese mismo motivo, la adecuada consideración de cada una de las características de los ciclos proporciona la clave para su tratamiento.

Atendiendo a las distintas dificultades, realidades y necesidades expuestas por la muestra entrevistada, la propuesta intenta trascender lo hasta ahora establecido y recogido por el Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación Profesional (IVAC). En la actualidad existen dos programaciones para el módulo de inglés técnico, una concebida para los ciclos de grado medio y la otra concebida para los ciclos de grado superior, independientemente de la especialidad del ciclo que se trate. El primer paso de la propuesta persigue ofrecer elementos para acrecentar el grado de adecuación del módulo transversal de inglés técnico a las necesidades de los sectores o las exigencias



que éstos puedan demandar, especialmente en lo que a contenidos se refiere. El planteamiento, por tanto, de la ecuación es sencillo: reajustar la programación de acuerdo a los contenidos de las especialidades, lo cual se llevaría a efecto en dos fases.

### **6.2.1. Primera fase**

La sencillez del planteamiento no impide vislumbrar ciertos obstáculos inherentes a tal proposición. Se es consciente de que una modificación de tales características en el diseño de la programación conlleva grandes dosis de trabajo que afectan a distintos ámbitos, a saber, diseño curricular, metodología, preparación del material, pragmática, necesidades del alumnado o coordinación entre departamentos. Desde el punto de vista instrumental, la propuesta persigue evolucionar para conseguir una mejora en la enseñanza del módulo de inglés técnico en los ciclos formativos de la formación profesional, y es por ello que para activar su operatividad, el primer paso lo constituiría la concepción de un diseño programático por cada una de las 24 familias o ramas profesionales que conforman la formación profesional de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

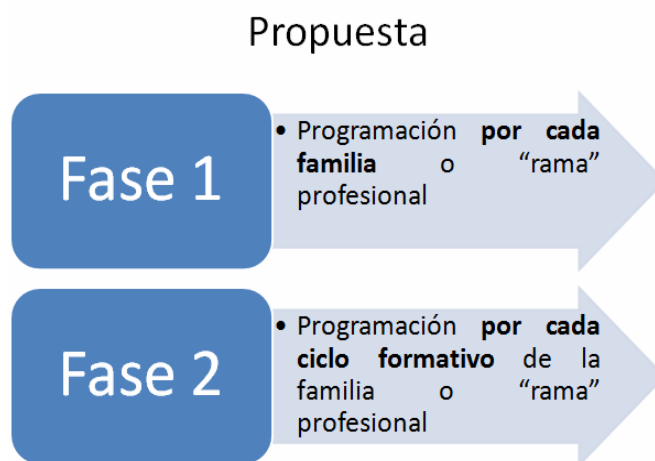
En esta primera fase se consideraría rediseñar la programación en base a las especificidades y al contexto de cada una de las familias profesionales, reduciendo por ramas o sectores profesionales la generalidad de la programación arriba referida. Así, cada familia o rama profesional dispondría de una programación que comprendería la especificidad requerida por el ámbito de cada sector, a la vez que confluirían las dimensiones precisas y definidas de un contexto técnico concreto. De esta manera, cada bloque o familia profesional conformada por los distintos ciclos formativos, tanto de grado superior y de grado medio, dispondrían de su correspondiente programación enfocada y determinada por el contexto profesional del que se tratara.

### **6.2.2. Segunda fase**

La segunda fase que se propone se singulariza por su carácter ambicioso y pretender ir aún más allá. Tras el eventual establecimiento de la primera fase señalada, y una vez fijada la programación común para todos los ciclos de la misma rama profesional, se procedería a realizar el segundo paso, el cual implementaría una mayor y más precisa determinación de la programación establecida en la primera fase. Se procedería a realizar, por tanto, una subdivisión o compartimentación de la programación de cada una de las familias de acuerdo a cada uno de los ciclos formativos existentes. De esta manera, se aspiraría a alcanzar uno de los objetivos principales propuestos por el presente estudio, es decir, que cada ciclo formativo, fuere ciclo formativo de grado medio, fuere ciclo formativo de grado superior, dispusiera de su propia programación del módulo transversal de inglés técnico, programación

elaborada, considerada y elaborada en base al contexto, contenidos y necesidades explícitas del ciclo formativo pertinente.

A continuación se muestra de manera visual y esquemática lo hasta ahora expuesto, con objeto de presentar de un modo sencillo lo que se pretende mediante esta propuesta.



**Figura 3:** Esquema de la propuesta para el diseño de la programación de inglés técnico

### 6.3. Pilares básicos para la concreción de la propuesta

Evidentemente, cada fase de la propuesta necesitará su proceso de adaptación y la naturaleza de este proyecto impide ahondar con más profundidad en los distintos apartados. No obstante, en los siguientes epígrafes se intenta determinar sucintamente algunos aspectos de especial relevancia para que la presente propuesta tenga un notorio resultado. En este sentido, el ejercicio de las fases enunciadas más atrás se concentraría en cuatro pilares básicos, a pesar de que se es consciente de la existencia de otros que también actuarían en la proposición referida:

- Los encaminados a confluir los distintos aspectos curriculares a la parte técnica de cada ciclo, con objeto de capacitar al alumno en las cuatro destrezas.
- Formación específica dirigida a los profesores del módulo de inglés técnico así como asesoramiento en materias técnicas que pertenezcan a ámbitos fuera de su competencia.
- Promoción de la colaboración y coordinación de los profesores del módulo de inglés técnico.

- Detección de las necesidades estudiantiles para adecuar las características generales y técnicas del módulo a sus objetivos.

Tras la presentación de las potenciales claves que comprendería la propuesta, a continuación se exponen brevemente algunas ideas o esbozos basados en los pilares mencionados, con objeto de facilitar la materialización del planteamiento propuesto. Como bien se podrá inferir, los pilares que a continuación se refieren no actúan de forma independiente y se solapan e interrelacionan entre ellos.

### **6.3.1. Adaptación de aspectos curriculares**

Habida cuenta que los diseños curriculares deben estar basados en programaciones que se fundamenten en las competencias que permitan al estudiante adaptarse y desenvolverse en su área profesional, se hace necesario proponer nuevos objetivos y contenidos de inglés técnico que estén orientados a las áreas de la formación correspondiente.

A pesar de que se pueda considerar que el inglés técnico no tiene relación con la gramática, sí que se ve necesario al objeto de este trabajo su inclusión en el diseño curricular. Otra de las posibles alternativas para hacer efectiva su inclusión la pueden constituir la recurrencia de aquellas estructuras gramaticales de mayor uso u omitir aquellas que no se consideren tan relevantes. Reflejándolo en una situación real, si el profesor del módulo de inglés técnico se viera en la tesitura de enseñar a sus alumnos las formas condicionales, en lugar de limitarse a enseñárselas sirviéndose de enunciados o locuciones de carácter general, se adaptaría la gramática a la parte técnica de cada ciclo, resultando como enunciados condicionales, en este caso concreto, aquellos elaborados con la terminología y en el propio contexto del ciclo.

Siguiendo con la adaptación de los contenidos curriculares, el léxico del inglés técnico ha de estar relacionado, principalmente, con los objetivos del ciclo formativo y con la práctica profesional futura o con las disciplinas de la especialidad, trabajándolo dentro del contexto pertinente y no de manera aislada. Por otra parte, también se debería tener en consideración, en cuanto a los tiempos verbales se refiere, cuáles son los verbos que aparecen con mayor frecuencia en los textos reales de mayor importancia de cara al futuro profesional de los estudiantes (DUDLEY-EVANS y ST JOHN, 1998) y trabajar en función de los mismos. Igualmente, en algunos casos concretos, la voz pasiva o activa se utiliza con más reiteración, por lo que habría que analizar la función que cada una desempeñaría en el contexto del que se trate.

Todos estos aspectos no difieren de los del inglés de carácter general, pero poseen sus propias particularidades en el inglés técnico, por lo que también se han de incluir en el diseño curricular, atendiendo al contexto del ciclo y siguiendo el enfoque funcional que corresponda.

A mayor abundamiento, en ocasiones no existe el libro de texto ni los materiales adecuados que reflejen fielmente el contenido del ciclo formativo en cuestión, por lo que la creación de materiales de apoyo, configurados a partir de distintas fuentes, se presenta menester para adaptarse a las necesidades de los alumnos.

Como se puede comprobar, resulta imposible abarcar en el presente trabajo la cantidad de elementos que deben ser tratados específicamente, debido a la complejidad que implica semejante modificación y el estudio exhaustivo que ello necesitaría para configurar un nuevo diseño curricular. No obstante, de todo lo mencionado, lo que sí se debe dejar patente es que no basta con la enseñanza del inglés en líneas generales, la enseñanza del inglés técnico implica mucho más que una simple docencia, va más allá de enseñar estructuras y vocabulario, lo que se pretende es que los alumnos sean capaces de desempeñar las tareas que van a tener que realizar en sus futuras profesiones, y esto empieza en el aula, diferenciando las tareas.

Por tanto, el papel de las destrezas comunicativas en el diseño curricular del módulo de inglés técnico requiere que los distintos aspectos lingüísticos se comprendan en las destrezas comunicativas. Siguiendo la línea de investigación de distintos autores, como la de Alcaraz Varó (2000), se sugiere que la programación del inglés técnico debe enfatizar, de acuerdo a las necesidades estudiantiles, las destrezas comunicativas, cuyo estudio constituye uno de los pilares del inglés de especialidad, ya que los estudiantes se ven ante la necesidad de poseer un buen conocimiento y dominio de algunas de las destrezas, y dentro de ellas, funciones y usos muy específicos, con el objeto de poder llevar a cabo con éxito las acciones profesionales correspondientes.

### **6.3.2. Formación del profesorado**

En este caso particular, al hablar de formación para poder impartir la docencia, tal vez habría que señalar, como primera condición exigible, un conocimiento suficiente sobre las características básicas de la formación profesional. Cada familia profesional demanda elementos formativos específicos que afectan de lleno a los requisitos que deben reunir los profesores.

En este caso concreto, el profesor del módulo de inglés técnico no es el principal conocedor del contenido técnico y específico. Puede incluso darse el caso de que los alumnos sepan más que el mismo profesor, dependiendo del carácter técnico del ciclo formativo del que se trate. En este sentido, debe ser consciente de su situación, ha de ser ávido y estar preparado para seguir formándose. Para ello quizás deba investigar por cuenta propia o indagar realizando preguntas a colegas de los módulos restantes que configuran el ciclo, con el fin de tener un bagaje y conocimiento de la materia que imparte. Se puede prever, asimismo, cursos de formación dirigidos al

profesorado que imparte en la formación profesional, con objeto de centrarse en su reciclaje profesional.

Pero, sobre todo, aunque la enseñanza del módulo de inglés técnico se englobe dentro de la enseñanza de lengua en general, los trabajos que el profesor debe desarrollar poseen diferencias entre aquellos que realiza el profesor de inglés general, puesto que, además de las propias funciones en el aula, el profesor ha de tener en consideración la realización de un análisis de necesidades, el diseño del curso, la adaptación de distintos recursos materiales y la evaluación correspondiente, a sabiendas, tal y como se ha indicado anteriormente, de que no ha sido preparado ni instruido para tal fin. En este sentido, el profesor ha de tener conocimiento de todas las opciones y las limitaciones que presenta el contexto real del aula, para establecer así un equilibrio teniendo en consideración todos los factores implicados en el curso. De esta manera, se atiende a las distintas situaciones y cometidos que los estudiantes pretenden o desean llevar a cabo, junto con otras necesidades intrínsecas como son las lingüísticas y las destrezas relevantes. En compendio, se trata, fundamentalmente, de concatenar los distintos elementos que juegan un papel importante en el curso. Para tal objeto, el profesor del módulo de inglés técnico será el encargado de realizar un análisis de necesidades y recoger los datos obtenidos del mismo con el fin de interpretarlos y convertirlos en objetivos del curso, radicando ahí la especificidad de la tarea.

Asimismo, se proponen distintas alternativas para que el profesorado cuente con los medios o recursos y la preparación específica que pueda necesitar para impartir el módulo objeto de estudio. Si bien las condiciones de la formación para la docencia y especialidades en cuerpos de Secundaria y la Formación Profesional están reguladas por el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, se sugiere que en las convocatorias que se abran para cubrir puestos de profesor de inglés, se realice una subdivisión entre las plazas a las que los candidatos pueden aspirar, diferenciando, por un lado, aquellas plazas relativas a la impartición del inglés de carácter general, y por otro, aquellas que tengan un carácter más técnico-científico.

### **6.3.3. Coordinación y cooperación del profesorado**

En estos momentos, y en el futuro todavía más, los procesos constructivos se caracterizan por su complejidad e interdependencia. En este caso, los avances en el ámbito de la formación profesional se han llevado a cabo de manera simultánea para todos los ciclos formativos, y eso conlleva una consideración colateral sobre la conexión entre profesores, departamentos y centros de formación profesional, a través del intercambio continuado de experiencias, materiales y cualesquiera planteamientos necesarios para una efectiva coordinación.

Ahí radica parte del éxito de la coordinación propuesta, basada en la comunicación interdepartamental para aunar objetivos y contenidos y evitar así posibles desfases que existen en la actualidad. Como se ha expuesto, dicha coordinación estaría acompañada de una colaboración entre los distintos departamentos del centro formativo, pero también requeriría la ayuda de los distintos centros que configuran la Red de centros integrales de Formación Profesional, para que existiera una coordinación y relación de ayuda entre aquellos centros que impartieran los mismos ciclos formativos que determinen, por ende, los contenidos y objetivos pertinentes del módulo de inglés técnico.

Gracias al avance de las tecnologías de la información y la comunicación, así como de la sociedad del conocimiento en general, hoy en día resulta más sencillo disponer de coordinación efectiva a pesar de la distancia física real existente. No es objeto del presente apartado realizar una relación de las ventajas que pueden aportar las nuevas tecnologías, pero sí valerse de las mismas para hacer efectivo el trabajo en equipo. En este sentido, se estima oportuna la creación de espacios virtuales en los que se almacenen y compartan datos en la nube. Se trata, en definitiva, de almacenar y sincronizar archivos en línea y entre ordenadores para que los profesores que imparten el módulo de inglés técnico en distintos centros de formación profesional de la Comunidad Autónoma Vasca puedan compartir archivos y carpetas con sus colegas de profesión. Ello implicaría la mejora de la funcionalidad del módulo en cuestión, eliminando así todo el trabajo individual que a menudo los profesores han de realizar para la impartición del mismo, reduciendo la complejidad y aportando herramientas de gran utilidad como pueden ser distintos ejercicios, material en distintos soportes o textos que tengan relación con la especificidad del ciclo formativo.

#### **6.3.4. Detección de las necesidades estudiantiles**

La detección de las necesidades formativas de los estudiantes representa la definición *per se* de la enseñanza del módulo de inglés técnico de los ciclos de la formación profesional. El análisis de las mismas se concibe como un paso previo al diseño de cualquier especialidad y no se puede entender como una acción que se ejecuta de manera aislada, sino que debe mantenerse activa en todo momento, puesto que constituye la clave para determinar y concretar los posteriores aspectos del diseño curricular, la metodología y los materiales adecuados.

La misma naturaleza del inglés técnico está supeditada a lo que se precisa en otras disciplinas. Por tratarse de un uso específico del inglés, resulta imprescindible poner en práctica uno de los requisitos fundamentales para definir cualquier situación de enseñanza: el análisis de necesidades.

El descubrimiento de la realidad del aula y los rasgos distintivos del inglés técnico, la conexión existente entre el contexto educativo y la situación término del alumno, la relevancia del área de especialización del mismo en un campo concreto del inglés y el hecho de que esta enseñanza se dirija a los alumnos con unas características específicas son aspectos que prueban la evidencia de que el módulo de inglés técnico está caracterizado por la especialización del alumno que requiere, por tanto, un enfoque diferente de la enseñanza del inglés.

El estudio de las necesidades ha de proporcionar distinta información, ya sea información profesional, información sobre el aprendizaje o información sobre la actitud del alumno ante la lengua inglesa. Dicha información resulta necesaria para especificar en qué contexto el alumno se valdrá de la lengua inglesa, qué es lo que le hace falta o qué lagunas presenta su nivel, en base a lo cual se debe construir el nuevo currículo. Evidentemente, no todos los estudios de las necesidades son absolutos, ya que cada situación se caracteriza por circunstancias concretas, por lo que se han de adaptar a cada situación en particular. Mediante la detección de las necesidades se obtendría la información pertinente que ayudaría, por tanto, a priorizar, determinar y seleccionar aquellos contenidos que posibiliten cubrir el contenido del módulo de inglés técnico para cada ciclo formativo.

Gracias al análisis de las necesidades, se destacaría, por un lado, la importancia de las necesidades comunicativas detectadas y la frecuencia de las estructuras más recurridas del inglés técnico, y por otro lado, se ayudaría a establecer una gradación conforme al grado de dificultad y la relevancia comunicativa de cada aspecto, asociando la enseñanza al enfoque comunicativo que engloba las cuatro destrezas. A mayor abundamiento, el análisis del discurso, el análisis de género o la misma pragmática del inglés técnico ayudan a armonizar el proceso de uso de la lengua con el de aprendizaje, con objeto de llevar a cabo actividades y tareas en las que el inglés sea la lengua vehicular, como si se tratara de un aprendizaje natural.

Todos estos factores que se han mentando no son respuestas, sino sugerencias, sugerencias que posiblemente no se formulan a menudo, y que por ese lado, también pueden resultar nuevas. Precisamente, como son sugerencias, llegan al núcleo de la proposición desde diversos puntos de vista, y la abordan, a veces, desde un planteamiento quizás bastante impresionista. Por eso requieren un estudio más exhaustivo, para poder efectuar la concreción de dichas sugerencias en un plano más pragmático y responder a las necesidades del módulo de inglés técnico de cada ciclo formativo. Concreción que, debido a la naturaleza del presente proyecto, resulta

imposible dilucidar en el mismo y que da pie, por tanto, a futuras líneas de investigación sobre la problemática detectada.



## 7. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

La propuesta que precede aboca a un estudio más profundo y exhaustivo del objeto de estudio de la presente investigación como requisito lógico de cualquier avance mínimamente significativo en este terreno. Quedaba dicho más atrás que la programación del módulo de inglés técnico no destaca precisamente por su carácter específico, especialmente en lo que se refiere al contexto de cada uno de los ciclos formativos. Este es un indicador de insuficiencia de la actual situación de la formación profesional, aunque no el único. En lo que al ámbito objeto de estudio se refiere, cuando se habla de concreción entre el módulo de inglés técnico en la formación profesional, quiere decirse que los contenidos formativos del mismo deben perseguir ciertos objetivos que estén adaptados al contexto real.

Es cierto que, en líneas generales, la ordenación de la formación profesional está garantizada actualmente, de manera adecuada y que su concreción responde en gran medida a las necesidades actuales. Pero lo que aquí se plantea es llevar la concepción de un nuevo diseño de programación a un terreno más operativo y funcional, tratando de garantizar la necesaria implicación de los agentes que participan en el proceso educativo. Para ello, las características anteriormente señaladas no son más que simples proposiciones e ideas de cara a una futura y posible adecuación en lo referido al ámbito del módulo transversal de inglés técnico y requieren, por tanto, una profundización que va más allá del plano teórico. En este sentido, dicha adecuación, concebida desde una óptica eminentemente práctica, exige un esquema organizativo mínimo, al hilo del cual se formulan los distintos ámbitos de estudio para la inclusión efectiva de la propuesta.

Todo ello implica un análisis de las distintas dimensiones que confluyen en el nuevo diseño de la programación, determinando cada uno de los aspectos y que una vez definidos e implantados, sean evaluados individualmente y de manera global, comprobando su efectividad, sus puntos débiles y sus puntos fuertes, para realizar cuantas modificaciones y mejoras se estimen oportunas. Huelga decir, asimismo, que la ejecución de una empresa de tales características conllevaría una gran carga de trabajo debido al alcance de la misma y que afectaría de manera ineludible a todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, el tiempo será el mejor aliado y delimitará las líneas y los elementos que deberán ser, primeramente, objeto de estudio de las cuestiones planteadas y, segundo, modificados en base a la utilidad y efectividad de los mismos, para volver a plantearlos de manera que resulten verdaderamente eficaces, y revierta en el aula del módulo de inglés técnico para la que están pensados, en línea con los planteamientos vigentes en otros países, como el 'reflective practice' británico (SCHÖN, 1983).

## **8. CONCLUSIÓN**

A lo largo del presente trabajo se han abarcado algunos de los distintos elementos que conforman la formación profesional, realizando un breve recorrido por la historia de la misma y aportando luz a algunos conceptos de la formación profesional y cualificación para poder entender el significado de lo que se pretendía exponer. Asimismo, se han tratado las principales cuestiones que afectan a la enseñanza del módulo transversal de inglés técnico, sin olvidar los retos que se deben afrontar de cara a un futuro inmediato.

A continuación, sin ánimo de extenderse, se ofrece una breve síntesis de los aspectos retratados y algunas conclusiones de la información y de los datos obtenidos. En este sentido, de acuerdo con algunos argumentos tratados a lo largo de la presente investigación, se puede inferir que el planteamiento de la formación profesional posee ciertamente unas características muy positivas, ya que ha conseguido adecuarse y adaptarse con notorio éxito a las nuevas demandas de la sociedad y del sistema productivo. Nadie duda del buen funcionamiento ni del elevado grado de coherencia de la formación profesional actual, si bien algunos de sus componentes más concretos pueden estar desarrollados de modo desigual. Concretamente, en lo que refiere a la programación del módulo de inglés técnico, además de entrar en conflicto con un concepto como es el de la transversalidad, debido, principalmente, a la manera en la que está asentado el sistema de la formación profesional, no responde con total eficacia a la complejidad de los distintos ciclos formativos, ya que comparten el mismo diseño curricular cuando la naturaleza del inglés técnico dificulta la implantación de un único modelo.

En este sentido, con el objetivo de mutar la actual deficiencia de las programaciones para ciclos formativos de grado medio y ciclos formativos de grado superior basadas en el Diseño Curricular de Base (DCB) propuesto por el Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación Profesional (IVAC), la presente investigación ha pretendido proponer la elaboración de una programación concreta que vaya en consonancia con las necesidades específicas de cada una de las familias o ramas profesionales y, en última instancia, con cada uno de los ciclos formativos. Así, cada ciclo formativo contaría con una programación diseñada y elaborada en base a sus intereses y necesidades de su contexto.

Todo ello, no obstante, sólo puede lograrse a través del trabajo conjunto de los agentes implicados en el proceso educativo, en el que la preparación y la colaboración entre profesores, la colaboración interdepartamental y los proyectos de colaboración entre centros resultan esenciales con el fin de aunar criterios y estrategias. No se puede olvidar, la adaptación de contenidos curriculares atendiendo en todo momento a la

parte técnica de cada uno de los ciclos formativos, ni tampoco el análisis de las necesidades que establecen el qué y el cómo del módulo en cuestión.

A modo de conclusión, se reitera el carácter meramente propositivo del presente trabajo, ya que necesitaría una mayor concreción y un análisis más exhaustivo con el fin de hacerlo efectivo. De alguna manera, la ampliación de conocimientos que se han adquirido con la realización del presente estudio diagnóstico proporciona mayor seguridad a la hora de ofrecer una posible solución a la problemática detectada, para facilitar el desarrollo de una parcela de la formación profesional del futuro que resulta básica, como es la del módulo del inglés técnico. Atendiendo a todas esas premisas, la adecuación de la propuesta al contexto real permitiría y posibilitaría una mejora considerable del módulo de inglés técnico en términos de eficacia y efectividad y revertiría, por ende, en una mayor calidad del rendimiento de los ciclos formativos y de la formación profesional, objetivo éste de cualquier sistema educativo de calidad.

## 9. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

### 9.1. REFERENCIAS

- ALCARAZ VARÓ, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- ALOY RUIZ, M. (1987a). *Historia de la formación profesional en la comunidad autónoma vasca en el siglo durante el siglo XX*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- ASHER, R.E. y SIMPSON, J.M.Y. (1994). *The encyclopedia of language and linguistics*. Vols. 3 y 4. Oxford: Pergamon Press.
- BALCÁZAR, P. et al. (2005). *Investigación cualitativa*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de Méjico.
- BATHIA, V.K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London and New York: Longman.
- BROCA FERNÁNDEZ y ESCOBAR MONTERO, M. (2002). Fundamentos para la elaboración del programa de inglés en turismo. En E. Hernández Longas y L. Sierra Ayala (Eds), *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza*, 207-216. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- DUDLEY-EVANS, T. (2000). Genre analysis: A key to a theory of ESP? *Ibérica*, 2, 3-11.
- DUDLEY-EVANS, T. y ST JOHN, M.J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FISHMAN, J.A. (2002). El nuevo orden lingüístico. *UOC Digit. HVM revista digital d'humanitas*, revisado el 23/03/2013, [http://www.uoc.edu/humfil/articles/esp/fishman/fishman\\_imp.html](http://www.uoc.edu/humfil/articles/esp/fishman/fishman_imp.html)
- Fontana A. y Frey, J. H. (1994). Interviewing: The Art of Science. En N.K. Denzinger e Y.S. Lincoln (eds), *Handbook of Qualitative Research*, 361-376. Thousand Oaks, CA: Sage.
- GRADDOL, D. (1997). *The future of English?*. London: The British Council

- HAYES, M. (1998). ESP course design: Teaching medical students EAP instead of EOP. En *I jornades catalanes sobre llengües per a finalitats específiques*, 148-153. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- HOMS FERRET, O. (2005). La Formación Profesional en la nueva Ley de Educación. *Herramientas. Revista de formación y empleo*, 80, 6-13.
- HOMS FERRET, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Obra Social Fundación “la Caixa”.
- HYLAND, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Harlow: Logman.
- MARTINEZ USARRALDE, M.J. (2002). *Historia de la Formación Profesional en España: de la Ley de 1955 a los programas nacionales de formación profesional*. Valencia: Universitat de Valencia: Servei de publicacions.
- McCRAKENT, G. (1991). *The long interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988). *Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional. Propuesta para el debate*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). *Plan de reforma de la Formación Profesional*. Madrid: MEC.
- NAHOUM, C. (1961). *La entrevista psicológica*. Buenos aires: Kapelusz.
- RIAL SÁNCHEZ, A. (2009). Evolución legislativa da Formación Profesional (II): da Lei de ordenación Xeral do Sistema Educativo (1990) á actualidade. En Rial Sánchez, A. y Lorenzo Moledo, M.M. *A formación para o traballo en Galicia: da ensinanza obreira á profesional*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (Xunta de Galicia).
- RIAL, A. y REGO L. (2012). Conquistas de la formación profesional en España en los últimos veinticinco años. En *Formación XXI. Revista digital de Formación y Empleo (número monográfico especial)*, revisado el 23/03/2013, [http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2011/12/txt/xml/Formacion\\_profesional\\_en\\_Espana.xml.html](http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2011/12/txt/xml/Formacion_profesional_en_Espana.xml.html)
- ROBINSON, P.C. (1980). *English for Specific Purposes: The Present Position*. Oxford: Pergamon Press

- ROBINSON, P.C. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. London: Prentice Hall.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly*, 18, 199-219.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- STREVENS, P. (1977). *New orientations in the teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.

## 9.2. BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. (2005). *Plan Vasco de Formación Profesional 2004-2007*, revisado el 24/03/2013, [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2627/es/contenidos/informacion/plan\\_vasco\\_fp/es\\_2018/adjuntos/plan\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2627/es/contenidos/informacion/plan_vasco_fp/es_2018/adjuntos/plan_c.pdf)
- Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España. (1992). *La formación profesional en el nuevo contexto europeo*. Madrid.
- COTGROVE, S. (1963). *Educación técnica y cambio social*. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.
- DECRETO 32/2008, de 26 de febrero, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del Sistema Educativo (Boletín Oficial del País Vasco, 05/05/2008)
- ELORZA, M. (1990). El futuro de la formación profesional en el País Vasco. En *La formación profesional en los años 90*. 47-69. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Espacio Europeo de Educación Superior, revisado el 29/03/2013, <http://www.eees.es/es/eees>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Boletín Oficial del Estado, 04/10/1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (Boletín Oficial del Estado, 04/05/2006).
- Ley Orgánica 4/2011, del 11 de marzo complementaria de la Ley de Economía Sostenible, por la que se modifican las Leyes Orgánicas 5/2002 de las Cualificaciones y la Formación Profesional, 2/2006, del 03 de mayo, de Educación y 6/1985 del poder judicial (Boletín Oficial del Estado, 12/03/2011).
- MACE, J. (ed.) (1995). *Literacy, Language and Community Publishing*. Clevedon: Multilingual Matters.
- PELLITTERI, G. (1961). *Formación Profesional (Ergodidáctica)*. Madrid: Morata.
- Real Decreto 1416/2005, del 25 de noviembre, por el que se modifica el Real Decreto 1128/2003, del 05 de septiembre por el que se regula el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (Boletín Oficial del Estado, 03/12/2005).

- Real Decreto 1538/2006, del 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (Boletín Oficial del Estado, 03/01/2007).
- Real Decreto 1834/2008, del 08 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria (Boletín Oficial del Estado, 28/11/2008).
- Real Decreto 362/2004, del 05 de marzo, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional Específica (Boletín Oficial del Estado, 26/03/2004).
- Real Decreto 375/1999, del 05 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones (Boletín Oficial del Estado, 16/03/1999).
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass: San Francisco



## ANEXO A

Tabla 1. Familias Profesionales

FAMILIAS PROFESIONALES	REFERENCIA
1. Agraria	AGA
2. Marítimo-Pesquera	MAP
3. Industrias Alimentarias	INA
4. Química	QUI
5. Imagen Personal	IMP
6. Sanidad	SAN
7. Seguridad y Medio Ambiente	SEA
8. Fabricación Mecánica	FME
9. Instalación y Mantenimiento	IMA
10. Electricidad y Electrónica	ELE
11. Energía y Agua	ENA
12. Transporte y Mantenimiento de Vehículos	TMV
13. Industrias Extractivas	IEX
14. Edificación y Obra Civil	EOC
15. Vidrio y Cerámica	VIC
16. Madera, Mueble y Corcho	MAM
17. Textil, Confección y Piel	TCP
18. Artes Gráficas	ARG
19. Imagen y Sonido	IMS
20. Informática y Comunicaciones	IFC
21. Administración y Gestión	ADG
22. Comercio y Marketing	COM
23. Servicios Socioculturales y a la Comunidad	SSC
24. Hostelería y Turismo	HOT
25. Actividades Físicas y Deportivas	AFD
26. Artes y Artesanías	ART

**Fuente:** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, revisado el 24/03/2013

<http://www.todofp.es/todofp/formacion/que-y-como-estudiar/oferta-formativa/nuevos-titulos/titulos-loe.html>

## ANEXO B

Tabla 2. Las 24 familias profesionales de la formación profesional en la Comunidad Autónoma Vasca

FAMILIAS PROFESIONALES DE LA CAV		REFERENCIA
1.	Agraria	AGA
2.	Marítimo-Pesquera	MAP
3.	Industrias Alimentarias	INA
4.	Química	QUI
5.	Imagen Personal	IMP
6.	Sanidad	SAN
7.	Seguridad y Medio Ambiente	SEA
8.	Fabricación Mecánica	FME
9.	Instalación y Mantenimiento	IMA
10.	Electricidad y Electrónica	ELE
11.	Energía y Agua	ENA
12.	Transporte y Mantenimiento de Vehículos	TMV
13.	Edificación y Obra Civil	EOC
14.	Vidrio y Cerámica	VIC
15.	Madera, Mueble y Corcho	MAM
16.	Textil, Confección y Piel	TCP
17.	Artes Gráficas	ARG
18.	Imagen y Sonido	IMS
19.	Informática y Comunicación	IFC
20.	Administración y Gestión	ADG
21.	Comercio y Marketing	COM
22.	Servicios Socioculturales y a la Comunidad	SSC
23.	Hostelería y Turismo	HOT
24.	Actividades Físicas y Deportivas	AFD

**Fuente:** Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco, revisado el 24/03/2013  
[http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2638/es/contenidos/informacion/formac\\_profesional/es\\_1959/familias\\_c.html](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2638/es/contenidos/informacion/formac_profesional/es_1959/familias_c.html)

## ANEXO C

### RED de centros integrales de Formación Profesional

Tabla 3. Centros públicos de Formación Profesional Superior

Centros públicos de Formación Profesional Superior	Ubicación
IEFPS MENDIZABALA GBLHI	Vitoria-Gasteiz 1
IEFPS NICOLAS LARBURU GBLHI	Barakaldo
IEFPS EASO GBLHI	San Sebastián
IEFPS MIGUEL ALTUNA GBLHI	Bergara
IEFPS IURRETA GBLHI	Iurreta
IEFPS USURBIL GBLHI	Usúrbil
IEFPS ESCUELA DE ARMERIA GBLHI	Eibar
IEFPS TARTANGA GBLHI	Erandio
IEFPS C.L.DON BOSCO GBLHI	Errenteria
IEFPS REPELEGA GBLHI	Portugalete
IEFPS SAN JORGE GBLHI	Santurtzi
IEFPS BIDASOA GBLHI	Irún
IEFPS TOLOSALDEA GBLHI	Tolosa
IEFPS FADURA GBLHI	Getxo
IEFPS ARETXABAETA GBLHI	Aretxabaleta
IEFPS ELORRIETA ERREKA MARI GBLHI	Bilbao

**Fuente:** Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco, revisado el 24/03/2013  
[http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2638/es/contenidos/informacion/red\\_centros\\_fp/es\\_2019/redcentrosfp\\_c.html](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2638/es/contenidos/informacion/red_centros_fp/es_2019/redcentrosfp_c.html)

Tabla 4. Institutos técnicos singulares o de innovación tecnológica

Institutos técnicos singulares o de innovación tecnológica	Ubicación
IES (ITS) HOSTELERIA BHI (BTI) -	Gamarra
IES (ITS) CIUDAD JARDIN BHI (BTI)	Vitoria- Gasteiz
IES (ITS) ERAIKUNTZA BHI (ITB)	Vitoria- Gasteiz
IES (ITS) CONSTRUCCIÓN DONOSTIA BHI (BTI)	Donostia
IES (IIT) ESCUELA DEL PAPEL BHI (BTI)	Tolosa
IES (IIT) MAKINA ERREMINTA BHI (BTI)	Elgoibar
IES (ITS) ERAIKUNTZA BHI (BTI)	Arrigorriaga

**Fuente:** Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco, revisado el 24/03/2013  
[http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2638/es/contenidos/informacion/red\\_centros\\_fp/es\\_2019/redcentrosfp\\_c.html](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2638/es/contenidos/informacion/red_centros_fp/es_2019/redcentrosfp_c.html)

Tabla 5. Centros parte de la red en sólo alguna familia profesional

Centros parte de la red en sólo alguna familia profesional	Especialidad
CPES C.D.E.A. IK	Hostelería y turismo
IEFPS MEKA BHI	Mantenimiento de vehículos autopropulsados
IES BIDEBIETA BHI	Electricidad-electrónica y Mantenimiento de vehículos
IES UROLA IK. AZKOITIA-AZPEITIA BHI	Madera y mueble
IES ZARAOBE BHI	Mantenimiento y servicios a la producción

**Fuente:** Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco, revisado el 24/03/2013  
[http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2638/es/contenidos/informacion/red\\_centros\\_fp/es\\_2019/redcentrosfp\\_c.html](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2638/es/contenidos/informacion/red_centros_fp/es_2019/redcentrosfp_c.html)

Tabla 6. Otros centros públicos

Otros centros públicos	Ubicación
LH UDAL IKASTETXEA	Llodio

**Fuente:** Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco, revisado el 24/03/2013  
[http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2638/es/contenidos/informacion/red\\_centros\\_fp/es\\_2019/redcentrosfp\\_c.html](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2638/es/contenidos/informacion/red_centros_fp/es_2019/redcentrosfp_c.html)

Tabla 7. Centros privados

Centros privados	Ubicación
DIOCESANAS	Vitoria-Gasteiz
I.P. JESUS OBRERO	Vitoria-Gasteiz
ARRATIAKO ZULAIBAR L.I.	Zeanuri
IRUNGO LA SALLE	Irún
UROLA GARAIKO LANBIDE ESKOLA	Zumarraga
CPES. SALESIANOS-DEUSTO BHIP	Bilbao
CPEIPS LA SALLE-BERROZPE HLBHIP	Andoain
CPES. SOMORROSTRO BHIP	Muskiz
MONDRAGON ESKOLA POLITEKNIKOA	Arrasate
CPES. LEA-ARTIBAI BHIP	Markina
CPES. ZABALBURU BHIP	Bilbao
GOIERRIKO LANBIDE ESKOLA	Ordizia
CPES SAN JOSE MARISTAK BHIP	Durango
CPES. SALESIANOS URNIETA BHIP	Urnieta
POLITEKNIKA IKASTEGIA TXORRIERI	Derio
CPES SAN VIATOR BHIP	Sopuerta
CPES OTEITZA LIZEO POLITEKNIKOA BHIP	Zarautz

**Fuente:** Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco, revisado el 24/03/2013  
[http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2638/es/contenidos/informacion/red\\_centros\\_fp/es\\_2019/redcentrosfp\\_c.html](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2638/es/contenidos/informacion/red_centros_fp/es_2019/redcentrosfp_c.html)

## ANEXO D

### LA GUÍA

**Nombre:**

**Centro:**

**Fecha:**

#### **1) Comienzos**

- a. Primera vez > impartir clase/centro ordinario o de FP/experiencia (satisfactoria/negativa > causas)
- b. Conocimiento pedagógico (¿?), manera de proceder, curiosidades

#### **2) Actualmente**

- a. Años impartiendo inglés técnico.
- b. Imagen sobre la formación profesional. Grado de satisfacción.
- c. Si ha impartido ESO o Bach. > ¿Diferencias?
- d. Qué ciclos imparte/ha impartido
- e. Apreciaciones transición LOGSE a LOE > ¿cambio? Positivos/Negativos
  - e.1. Consideración de las ventajas/inconvenientes apreciados

#### **3) DCB**

- a. Qué ciclos imparte > ¿útil el DCB?
- b. Especificidad del DCB. ¿Real?
- c. ¿Carencias? ¿Mejorable?
- d. Opinión que le merece

#### **4) Formación**

- a. Necesidad de preparación/formación
- b. Conocimiento inglés. ¿Algún otro ámbito también?
- c. Experiencias: dificultades y modos resolutivos (investigación cuenta propia, ayuda, colegas de profesión...)

## **5) Materiales**

- a.** Libros de texto
- b.** Editoriales: interés > SÍ o NO (¿experiencia?), problemática del \$, experiencias de los contactos con las mismas
- c.** Propios/Auténticos /Diversas fuentes (¿cuáles?)
- d.** Instrumentos y modalidades

## **6) Alumnado**

- a.** Tipo. Características.
- b.** Conocimiento del idioma. ¿Problemas para la enseñanza del inglés técnico?
- c.** Conciencia de la importancia del inglés. Actitud hacia el idioma.
- d.** Soluciones. Estrategias.