



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

**Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación**

Programa de Doctorado en Educación

TESIS DOCTORAL

**PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE
LENGUA INGLESA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN
ESPAÑA, PORTUGAL Y ALEMANIA: IMPLICACIONES
PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Autora: Paula Ortega Gómez

Director: Dr. Agustín de la Herrán Gascón

Madrid 2017



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

**Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación**

Programa de Doctorado en Educación

TESIS DOCTORAL

**PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE
LENGUA INGLESA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN
ESPAÑA, PORTUGAL Y ALEMANIA: IMPLICACIONES
PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Autora: Paula Ortega Gómez

Director: Dr. Agustín de la Herrán Gascón

Madrid 2017

Para Candela, que cada día me recuerda lo importante de la vida.

To Barron, with love, whose support and vision helped me find
a way when it sometimes seemed impossible.

Para mis padres Teresa y Pedro, por ser mis mejores maestros.

Education is the most powerful weapon which you can use to change the world.

Nelson Mandela

Agradecimientos

Me gustaría agradecer en primer lugar, a mi director de tesis, Agustín de la Herrán por haberme orientado en este proceso de aprendizaje, por sus extensos conocimientos, por su tiempo, su paciencia y sobre todo, por mantener en mí la ilusión de llegar a la meta en este largo camino.

Quiero dar las gracias, de manera especial, a Barron y a mi hija Candela por vuestro apoyo, vuestro amor incondicional y por ser mi inyección de energía.

Muchas gracias a mi madre Teresa y a mi padre Pedro por haberme dado tanto. Vosotros me metisteis en el “mundo de los idiomas” desde bien pequeña y eso me llevó a interesarme por otras lenguas, países y culturas. Gracias a mi hermana Patricia, por tu generosidad y por enseñarme tanto; a mi hermano Pedro, por dedicarte a la maravillosa profesión de ser maestro y a mi hermana pequeña Paz, por tu apoyo y ánimo en todo momento. Hago extensivo mi agradecimiento al resto de mi gran familia: mi cuñada Sonia, mis cuñados Paco y Andrés, mis sobrinas Teresa, Pristila y Pilar, mis sobrinos Nicolás y Nuño, mis tíos, tías, primos y primas.

Quiero agradecer también a mi amigo Daniel Sáez, por haber confiado en mí y haberme encaminado hacia el apasionante mundo de la educación.

Gracias a mis amigos y amigas repartidos por medio mundo desde Madrid a San Francisco, pasando por Miranda de Ebro, Barcelona y muchos sitios más: Esther V., Brian, Rocío, Emanuel, Marta C., Andrés W., María M., Trini, Olga, Ester, Susana, Raquel, Jana, Marta K., César y los que no menciono pero que de una manera u otra me habéis apoyado.

Por último, quisiera hacer extensiva mi gratitud a los que me ayudaron en la investigación en España, Portugal y Alemania: Isabel Alonso, Carolina Sousa, Isabel Orega, Annika Kolb, Kim Vogt, Daniel Madrid, Alexandra de Santos, Melanie Trapp, M^a Dolores Pérez, Leonor Sierra y Alfonso López. Y como no, mi más sincero agradecimiento a los 535 educadores (estudiantes, docentes, profesores) que no solo me dieron su tiempo sino también sus respuestas que me llevaron a aprender mucho de lo que presento en este trabajo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE CONTENIDOS	1
ÍNDICE DE TABLAS	3
ÍNDICE DE FIGURAS	6
ÍNDICE DE SIGLAS	10
ABSTRACT	11
RESUMEN	12
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	13
1.1 Contexto.....	13
1.1.1 Los beneficios del bilingüismo.....	13
1.1.2 La eficacia de los programas de educación bilingüe	17
1.1.3 La diversidad lingüística en Europa y la metodología CLIL.....	19
1.2 El problema a investigar	22
1.2.1 Exposición a la lengua inglesa fuera del aula.....	22
1.2.2 Retos en la formación inicial docente.....	23
1.3 Enfoque de investigación.....	25
1.3.1 De la teoría a la práctica	26
1.3.2 Objetivos de investigación.....	29
1.3.3 Estructura de la tesis	30
CAPÍTULO 2: ANÁLISIS COMPARATIVO	31
2.1 Los sistemas educativos.....	32
2.1.1 Sistema educativo español.....	32
2.1.2. Sistema educativo portugués	34
2.1.3 Sistema educativo alemán	35
2.2 Formación inicial	38
2.2.1 Formación inicial en España.....	38
2.2.2 Formación inicial en Portugal.....	39
2.2.3 Formación inicial en Alemania.....	41
2.3 La educación primaria en el contexto de cada país	44
2.4 Multilingüismo	48
2.4.1 Contexto para el aprendizaje de lenguas extranjeras.....	48
2.4.2 Percepciones sobre lenguas extranjeras y su aprendizaje.....	51

2.5 Implicaciones del análisis comparativo	56
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA	58
3.1 Tipo y enfoque de la investigación	58
3.1.1 Diseño de investigación	59
3.2 Población, muestra y participantes	62
3.3 Instrumentos y técnicas de recogida de datos	66
3.3.1 Cuestionarios	66
3.3.2 Grupos focales (<i>focus groups</i>):	69
3.3.3 Entrevista semiestructurada	70
3.4 Metodología para el análisis de la información	72
3.4.1 Análisis de datos cuantitativos	72
3.4.2 Análisis de datos cualitativos	77
3.5 Aspectos éticos de la investigación:	79
3.6 Fases de la investigación (cronograma)	80
CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	81
4.1 Resultados	81
4.1.1 Datos cuantitativos: contexto español	81
4.1.2 Datos cuantitativos: contexto portugués	128
4.1.3 Datos cuantitativos: contexto alemán	169
4.1.4 Datos cualitativos: contexto español	185
4.1.5 Datos cualitativos: contexto portugués	189
4.1.6 Datos cualitativos: contexto alemán	191
4.1.7 Tablas con resúmenes de los datos:	194
4.2 Discusión	198
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	208
IMPLICACIONES PARA EL PROFESORADO	214
LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	215
INVESTIGACIONES FUTURAS A LAS QUE PUEDE DAR LUGAR	216
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	217
ANEXOS	230

ÍNDICE DE TABLAS

Título Tabla	Página
Tabla 1. Algunos aspectos del Programa de Formación Inicial (PFI) de España, Portugal y Alemania	43
Tabla 2: Datos demográficos y económicos de España, Portugal y Alemania	45
Tabla 3: Datos educativos en educación primaria de España, Portugal y Alemania	46
Tabla 4: Estructura de la Educación Primaria en España, Portugal y Alemania. Nivel CINE	47
Tabla 5: Clasificación Informe PISA 2016	50
Tabla 6: Entidades utilizadas para identificar y reclutar (seleccionar) a los participantes potenciales	65
Tabla 7: Definición operativa de variables	68
Tabla 8: Distribución del número de participantes en la investigación diferenciando entre la aplicación de técnicas cuantitativas y cualitativas	71
Tabla 9: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en impacto formativo en función de las variables del Bloque II del cuestionario	89
Tabla 10: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en expectativas formativas en función de las variables del Bloque II del cuestionario	90
Tabla 11: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en satisfacción en función de las variables del Bloque II del cuestionario	91
Tabla 12: Coeficientes e intervalo de confianza (95%) de las variables predictoras que han mostrado relación estadísticamente significativa con la variable criterio “impacto formativo”	96
Tabla 13: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en valoración media de aspectos relacionados con las prácticas en función de los grupos identificados mediante análisis cluster	99
Tabla 14: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en la realización de diferentes aspectos relacionados con las prácticas en función de los grupos identificados mediante análisis cluster	101
Tabla 15: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en la valoración de aspectos relacionados con trabajo como docente en función de los grupos identificados mediante análisis cluster	104
Tabla 16: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en utilidad de recursos humanos y materiales en función de los grupos identificados mediante análisis cluster	106
Tabla 17: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en impacto formativo en función de las variables del Bloque II del cuestionario	113
Tabla 18: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en las expectativas formativas en función de las variables del Bloque II del cuestionario	114

Tabla 19: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en satisfacción en función de las variables del Bloque II del cuestionario	116
Tabla 20: Coeficientes e intervalo de confianza (95%) de las variables predictoras que han mostrado relación estadísticamente significativa con la variable criterio “impacto formativo”	120
Tabla 21: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en valoración media de aspectos relacionados con las prácticas en función de los grupos identificados mediante análisis cluster	124
Tabla 22: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en la realización de diferentes aspectos relacionados con las prácticas en función de los grupos identificados mediante análisis cluster	126
Tabla 23: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en impacto formativo en función de las variables del Bloque II del cuestionario	135
Tabla 24: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en expectativas formativas en función de las variables del Bloque II del cuestionario	136
Tabla 25: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en satisfacción en función de las variables del Bloque II del cuestionario	137
Tabla 26: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en valoración media de aspectos relacionados con las prácticas en función de los grupos identificados mediante análisis cluster	144
Tabla 27: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en la realización de diferentes aspectos relacionados con las prácticas en función de los grupos identificados mediante análisis cluster	146
Tabla 28: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en la valoración de aspectos relacionados con trabajo como docente en función de los grupos identificados mediante análisis cluster	149
Tabla 29: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en utilidad de recursos humanos y materiales en función de los grupos identificados mediante análisis cluster	151
Tabla 30: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en impacto formativo en función de las variables del Bloque II del cuestionario	158
Tabla 31: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en expectativas formativas en función de las variables del Bloque II del cuestionario	159
Tabla 32: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en satisfacción en función de las variables del Bloque II del cuestionario	161
Tabla 33: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en valoración media de aspectos relacionados con las prácticas en función de los grupos identificados mediante análisis cluster	166
Tabla 34: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en la realización de diferentes aspectos relacionados con las prácticas en función de los grupos identificados mediante análisis cluster	168

Tabla 35: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en impacto formativo en función de las variables del Bloque II del cuestionario	174
Tabla 36: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en expectativas formativas en función de las variables del Bloque II del cuestionario	175
Tabla 37: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en satisfacción en función de las variables del Bloque II del cuestionario	176
Tabla 38: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en valoración media de aspectos relacionados con las prácticas en función de los grupos identificados mediante análisis cluster	182
Tabla 39: Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en la realización de diferentes aspectos relacionados con las prácticas en función de los grupos identificados mediante análisis cluster	184
Tabla 40: Porcentaje de encuestados que valoraron el impacto formativo actual/ futuro del PFI con 3 o más en una escala del 1 a 5	194
Tabla 41: Porcentaje de encuestados que valoraron las expectativas formativas que tenían antes de iniciar el PFI como 3 o más en una escala del 1 a 5	194
Tabla 42: Porcentaje de encuestados que valoraron el grado de satisfacción el PFI como 3 o más en una escala del 1 a 5	194
Tabla 43: Porcentaje de encuestados que dijeron tener un nivel avanzado de inglés (C1 o C2)	195
Tabla 44: Porcentaje de encuestados que dicen que sus profesores de inglés del PFI tenían un nivel de inglés C2	195
Tabla 45: Porcentaje de encuestados que informaron que los profesores de otras asignaturas en inglés tenían nivel avanzado de inglés (C1+C2)	195
Tabla 46: Porcentaje de encuestados que señalaron haber asistido a clases particulares	195
Tabla 47: Porcentaje de encuestados que tuvieron intercambios de conversación durante su PFI	196
Tabla 48: Porcentaje de encuestados que estuvieron en un país de habla inglesa durante su PFI	196
Tabla 49: Porcentaje de encuestados que han realizado prácticas en un país de habla inglesa	196
Tabla 50: Casos en que los encuestados se agruparon en relación al idioma utilizado en términos de características significativas de las prácticas	196
Tabla 51: Valoración de la importancia de su propio nivel de inglés con respecto a la efectividad de las prácticas	197
Tabla 52: Porcentaje de encuestados que valoraron el grado de implicación en las prácticas el PFI como 4 o más en una escala del 1 a 5	197
Tabla 53: Porcentaje de encuestados que recibieron formación en CLIL durante su PFI	197

ÍNDICE DE FIGURAS

Título Figura	Página
Figura 1: Preguntas sobre la percepción de las lenguas extranjeras y su aprendizaje en la UE en general, y en España, Portugal y Alemania en particular	52
Figura 2: Preguntas relativas a las actitudes hacia el multilingüismo en la UE en general, y en España, Portugal y Alemania en particular	54
Figura 3: Distribución del sexo y edad de los participantes (muestra docentes)	82
Figura 4: Distribución de respuestas: ¿Trabajas actualmente como maestro/a de primaria en la especialidad de inglés? En caso afirmativo, trabajas en un centro...	82
Figura 5: Distribución del nº de años desde que se finalizó el PFI y de los años de experiencia como docente de primaria en la especialidad de inglés	84
Figura 6: Distribución de respuestas: nivel de inglés de los docentes encuestados, porcentaje de nivel bilingüe equilibrado, estancias en país de habla inglesa antes y después de ser docente	85
Figura 7: Nivel de inglés del profesorado de los docentes encuestados	86
Figura 8: Distribución de respuestas: clases particulares, intercambios de conversación, formación en CLIL y estancia en país de habla inglesa durante el PFI	87
Figura 9: Percepción del impacto formativo que el PFI ha tenido para el desempeño profesional como docente de inglés	88
Figura 10: Valoración de las expectativas formativas que tenían los docentes antes de iniciar el PFI	90
Figura 11: Valoración del grado de satisfacción sobre la formación en la carrera de Magisterio (inglés)	91
Figura 12: Distribución del impacto formativo percibido (X) en función de la valoración del nivel de expectativas formativas previa (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión	93
Figura 13: Distribución del impacto formativo percibido (X) en función de la valoración de la satisfacción (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión	93
Figura 14: Distribución de la valoración del nivel de expectativas formativas previa (X) en función de la valoración de la satisfacción (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión.	94
Figura 15: Distribución de respuestas: realización de prácticas en país de habla inglesa y valoración del grado de implicación en las prácticas	97
Figura 16: Valoración media de aspectos relacionados con las prácticas	98
Figura 17: Realización de diferentes aspectos relacionados con las prácticas	100
Figura 18: Valoración media de diferentes aspectos relacionados con el trabajo como docente	103
Figura 19: Utilidad de recursos humanos y materiales para impartir clases de inglés	106

Figura 20: Valoración del grado de satisfacción con el ejercicio de la profesión como docentes	107
Figura 21: Distribución del sexo y edad de los participantes (muestra estudiantes)	108
Figura 22: Distribución de respuestas: nivel de inglés de los estudiantes encuestados, porcentaje de nivel bilingüe equilibrado, estancias en país de habla inglesa antes de empezar magisterio	109
Figura 23: Nivel de inglés del profesorado de los estudiantes encuestados	110
Figura 24: Distribución de respuestas: clases particulares, intercambios de conversación, formación en CLIL y estancia en país de habla inglesa durante el período formativo	111
Figura 25: Percepción del impacto formativo que el PFI tendrá para el desempeño profesional como docente de inglés	112
Figura 26: Valoración de las expectativas formativas que tenían los estudiantes antes de iniciar el PFI	114
Figura 27: Valoración del grado de satisfacción sobre la formación en el PFI	115
Figura 28: Distribución del impacto formativo percibido (X) en función de la valoración del nivel de expectativas formativas previa (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión	117
Figura 29: Distribución del impacto formativo percibido (X) en función de la valoración de la satisfacción (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión	118
Figura 30: Distribución de la valoración del nivel de expectativas formativas previa (X) en función de la valoración de la satisfacción (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión	118
Figura 31: Distribución de respuestas: realización de prácticas en país de habla inglesa y valoración del grado de implicación	122
Figura 32: Valoración media de aspectos relacionados con las prácticas	123
Figura 33: Realización de diferentes aspectos relacionados con las prácticas	125
Figura 34: Distribución del sexo y edad de los participantes (muestra docentes)	128
Figura 35: Distribución de respuestas: ¿Trabajas actualmente como maestro/a de primaria en la especialidad de inglés? En caso afirmativo, trabajas en un centro...	129
Figura 36: Distribución del nº de años desde que se finalizó la formación y de los años de experiencia como docente de primaria en la especialidad de inglés	130
Figura 37: Distribución de respuestas: nivel de inglés de los docentes encuestados, porcentaje de nivel bilingüe equilibrado, estancias en país de habla inglesa antes y después de ser docente	131
Figura 38: Nivel de inglés del profesorado de los docentes encuestados	132
Figura 39: Distribución de respuestas: clases particulares, intercambios de conversación, formación en CLIL y estancia en país de habla inglesa durante el período formativo	133
Figura 40: Percepción del impacto formativo que el curso de formación ha tenido para el desempeño profesional como docente de inglés	134

Figura 41: Valoración de las expectativas formativas que tenían los docentes antes de iniciar el PFI	136
Figura 42: Valoración del grado de satisfacción sobre la formación como maestros/as (inglés)	137
Figura 43: Distribución del impacto formativo percibido (X) en función de la valoración del nivel de expectativas formativas previa (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión	139
Figura 44: Distribución del impacto formativo percibido (X) en función de la valoración de la satisfacción (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión	139
Figura 45: Distribución de la valoración del nivel de expectativas formativas previa (X) en función de la valoración de la satisfacción (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión	140
Figura 46: Distribución de respuestas: realización de prácticas en país de habla inglesa y valoración del grado de implicación	142
Figura 47: Valoración media de aspectos relacionados con las prácticas	143
Figura 48: Realización de diferentes aspectos relacionados con las prácticas	145
Figura 49: Valoración media de diferentes aspectos relacionados con el trabajo como docente	148
Figura 50: Utilidad de recursos humanos y materiales para impartir clases de inglés	150
Figura 51: Valoración del grado de satisfacción con el ejercicio de la profesión como docentes	152
Figura 52: Distribución del sexo y edad de los participantes (muestra estudiantes)	153
Figura 53: Distribución de respuestas: nivel de inglés de los estudiantes encuestados, porcentaje de nivel bilingüe equilibrado, estancias en país de habla inglesa antes de empezar el PFI	154
Figura 54: Nivel de inglés del profesorado de los estudiantes encuestados	155
Figura 55: Distribución de respuestas: clases particulares, intercambios de conversación, formación en CLIL y estancia en país de habla inglesa durante el período formativo	156
Figura 56: Percepción del impacto formativo que el PFI tendrá para el desempeño profesional como docente de inglés	157
Figura 57: Valoración de las expectativas formativas que tenían los estudiantes antes de iniciar el PFI	159
Figura 58: Valoración del grado de satisfacción sobre la formación de los maestros/as (inglés)	160
Figura 59: Distribución de la valoración del nivel de expectativas formativas previa (X) en función de la valoración de la satisfacción (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión	162
Figura 60: Distribución del impacto formativo percibido (X) en función de la valoración de la satisfacción (Y).	162
Figura 61: Distribución de la valoración del nivel de expectativas formativas previa (X) en función de la valoración de la satisfacción (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión	163
Figura 62: Distribución de respuestas: realización de prácticas en país de habla inglesa y valoración del grado de implicación	164

Figura 63: Valoración media de aspectos relacionados con las prácticas	165
Figura 64: Realización de diferentes aspectos relacionados con las prácticas	167
Figura 65: Distribución del sexo y edad de los participantes (muestra estudiantes)	169
Figura 66: Distribución de respuestas: nivel de inglés de los docentes encuestados, porcentaje de nivel bilingüe equilibrado, estancias en país de habla inglesa antes de empezar el PFI	170
Figura 67: Nivel de inglés del profesorado de los estudiantes encuestados	171
Figura 68: Distribución de respuestas: clases particulares, intercambios de conversación, formación en CLIL y estancia en país de habla inglesa durante el período formativo	172
Figura 69: Percepción del impacto formativo que la carrera de Magisterio (inglés) tendrá para el desempeño profesional como docente de inglés	173
Figura 70: Valoración de las expectativas formativas que tenían los estudiantes antes de iniciar el PFI	175
Figura 71: Valoración del grado de satisfacción sobre la formación en la formación del PFI.	176
Figura 72: Distribución del impacto formativo percibido (X) en función de la valoración del nivel de expectativas formativas previa (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión	178
Figura 73: Distribución del impacto formativo percibido (X) en función de la valoración de la satisfacción (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión	178
Figura 74: Distribución de la valoración del nivel de expectativas formativas previa (X) en función de la valoración de la satisfacción (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión	179
Figura 75: Distribución de respuestas: realización de prácticas en país de habla inglesa y valoración del grado de implicación	180
Figura 76: Valoración media de aspectos relacionados con las prácticas	181
Figura 77: Realización de diferentes aspectos relacionados con las prácticas	183

ÍNDICE DE SIGLAS

A3ES: *Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior*

ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA)

BOE: Boletín Oficial del Estado

CE: Consejo Europeo

CINE: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación

CLIL: *Content Language Integrated Learning*

ECTS: European Credit System Transfer

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior

EU: *European Union*

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOMCE: Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos

PFI: Programa de Formación Inicial

PIB: Producto Interior Bruto

UE: Unión Europea

ABSTRACT

Bilingualism in general and bilingual education programs have been demonstrated to have a positive societal impact, despite considerable challenges. In this context, many countries in Europe have embraced the teaching of English as a foreign language, in some cases as a mandatory second language. However the linguistic, cultural, social, economic, regulatory and educational context within which each country responds to the demand for higher competences in English varies significantly across Europe. This context influences the design of the Initial Training Programs (PFIs), and in turn, the effectiveness of those programs. This includes a greater emphasis on programs that target primary school education. While some programs have been evaluated individually, the overall performance of such programs across countries tends to be based on the assessment of the achievement of learners or the comparison of underlying pedagogic approaches and specific methodologies. There is considerably less information on the perspective of teachers. This research explores the effectiveness of PFI focused on training future primary school teachers through the perspective of current teachers who were trained in such a program as well as current students pursuing a credential to teach in one of these programs. Recognizing that there are linguistic, cultural, social, economic, regulatory and educational aspects which influence the overall context within which these PFI's operate and within which pupils learn, this study was conducted in three European countries (Spain, Portugal, Germany) so that the perceptions of teachers could be compared and contrasted with this context. The context within each country was evaluated through a country by country comparative contextual analysis of the factors influencing the adoption of and exposure to English, the educational systems and more specifically, bilingual education programs, and the initial teacher training programs. This was followed by a quantitative survey of current teachers of English as well as teachers in training and qualitative analysis to provide more depth on what was learned including open-ended questions on the survey, focus groups and a key respondent interview with an expert on initial teacher training programs in each country. The research was theoretically framed by the reflective practices pedagogic orientation which facilitates the integration of theory into practice. The results of the survey suggest a combination competency in English (self, PFI English professor, professors of all other PFI subjects), opportunities for exposure to English (media, stays abroad, etc.), and the level of practical experience obtained during the PFI are all important in how effective the PFI was perceived in influencing teaching performance.

Key words: bilingual education, initial teacher training, primary education, bilingualism

RESUMEN

Se ha demostrado que el bilingüismo en general y los programas de educación bilingüe tienen un impacto positivo en la sociedad, a pesar de los grandes desafíos. En este contexto, muchos países de Europa han adoptado la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en algunos casos como una segunda lengua obligatoria. Sin embargo, la situación legislativa, económica, educativa, lingüística, cultural y social en la que cada país responde a la demanda de competencias superiores en inglés varía considerablemente en toda Europa. Este contexto influye en el diseño de los Programas de Formación Inicial (PFI) y, a su vez, en la eficacia de estos programas. Esto afecta más a los programas relativos a la educación primaria. Si bien algunos PFIs han sido evaluados individualmente, el desempeño general de tales programas entre países tiende a basarse en la evaluación del logro de los alumnos o la comparación de los enfoques pedagógicos subyacentes y las metodologías específicas. No se dispone de tanta información sobre la perspectiva de los maestros. Esta investigación explora la efectividad del PFI centrado en la formación de los futuros maestros de inglés de educación primaria a través de la perspectiva de los maestros actuales que han sido capacitados en un programa de este tipo, así como estudiantes actuales de estos PFI. Reconociendo que existen aspectos legislativos, económicos, educativos, lingüísticos, culturales y sociales que influyen en el contexto general en el que los PFIs se llevan a cabo y dentro de los cuales los alumnos aprenden, este estudio se realizó en tres países europeos (España, Portugal y Alemania) para poder comparar y contrastar las percepciones de los docentes en este contexto. El contexto dentro de cada país se evaluó a través de un análisis contextual comparativo de los factores que influyen en la adopción y la exposición al inglés, los sistemas educativos y, más específicamente, los programas de educación bilingüe y los programas de formación inicial de docentes. También se pasó una encuesta cuantitativa a los docentes actuales de inglés, así como estudiantes en formación y un análisis cualitativo para proporcionar más profundidad sobre lo que se aprendió, incluyendo preguntas abiertas sobre la encuesta, grupos focales y una entrevista con un experto en la formación inicial de docentes en cada país. La investigación se enmarcó teóricamente en las prácticas reflexivas de orientación pedagógica que facilitan la integración de la teoría en la práctica. Los resultados de la encuesta sugieren que una combinación de competencia en inglés (la propia formación didáctica, el profesorado de inglés y del resto de asignaturas en inglés del PFI), oportunidades de exposición al idioma (medios de comunicación, estancias en el extranjero, etc.) y el nivel de experiencia práctica obtenida durante el PFI son todos factores importantes en la influencia del PFI en el proceso de enseñanza.

Palabras clave: educación bilingüe, formación inicial, educación primaria, bilingüismo

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1 Contexto

1.1.1 Los beneficios del bilingüismo

El bilingüismo, comúnmente definido como el uso de al menos dos idiomas por un individuo, es un proceso dinámico influenciado por el uso de las lenguas y la exposición a otros usuarios de las lenguas (ASHA, 2004). El bilingüismo puede ser simultáneo y secuencial y es un proceso dinámico y fluido a través de varios dominios, incluyendo experiencia, tareas, temas y tiempo. El bilingüismo simultáneo se produce cuando un niño pequeño ha tenido una exposición significativa y con significado a los dos idiomas desde el nacimiento. Idealmente, el niño tendrá experiencias iguales y de calidad en ambos idiomas. El bilingüismo secuencial ocurre cuando un individuo ha tenido una exposición significativa y con significado a un segundo idioma, generalmente después de la edad de 3 y después de que el primer idioma está bien establecido. Cuando el segundo idioma es el inglés, estos aprendices de segundo idioma se denominan "aprendices del idioma inglés".

En una encuesta realizada por la Comisión Europea en 2012, el 56 por ciento de los encuestados dijo poder hablar en un idioma distinto al de su lengua materna. Hoy en día, la realidad multilingüe de Europa se incluye como parte integrante de la identidad europea pero sin embargo, el valor del bilingüismo sigue siendo debatido a pesar de la considerable evidencia de sus beneficios.

Partiendo de algunos de los primeros estudios sobre el impacto del bilingüismo en la inteligencia (Saer, 1923 y Smith, 1923) hasta el trabajo trascendental de Peal y Lambert (1962), el consenso científico general fue que el bilingüismo tenía un efecto perjudicial sobre la inteligencia y el aprendizaje. El descubrimiento por Peal y Lambert (1962) de que estudios

previos de investigación no habían controlado adecuadamente una serie de variables de confusión (por ejemplo, el lenguaje de la evaluación, el género, la edad, el estatus socioeconómico y el dominio del segundo idioma), no solo cambió la forma de evaluar el bilingüismo sino que también abrió la investigación sobre este tema para considerar una gama mucho más amplia de posibles perjuicios y beneficios, así como los factores que facilitan o impiden la adquisición del segundo idioma. Desde 1962, ha habido investigaciones considerables que sugieren que el bilingüismo confiere una serie de beneficios cognitivos. En un meta-análisis exhaustivo de 63 de esos estudios (N = 6.022), Adesope *et al.* (2010) encontraron que el bilingüismo está asociado confiablemente con una serie de resultados cognitivos. Éstos incluyen un mayor desarrollo cognitivo (Ho, 1987; Goncz, 1988; Diaz y Klinger, 1991; Bialystok, 1998; Bialystok, 2005; Adesope *et al.*, 2010), un mayor control cognitivo (Bialystok *et al.*, 2005; Emmorey *et al.*, 2008; Adesope *et al.*, 2010) y flexibilidad (Hakuta, 1985; Bialystok, 1987; Bialystok, 1988; García, 2009; Adesope *et al.*, 2010) y un mayor pensamiento creativo (Srivastava, 1991; Ricciardelli, 1992; Stephens 1997; Adesope *et al.*, 2010).

Otra ventaja cognitiva del bilingüismo es el aumento del control y la gestión de los conflictos: el cerebro bilingüe parece tener una mejor atención y capacidad de conmutación de tareas que el cerebro monolingüe, como resultado de una capacidad desarrollada para inhibir una lengua mientras se usa otra (Abutalebi *et al.*, 2011). Las mejoras en el procesamiento cognitivo y sensorial impulsadas por la experiencia bilingüe pueden ayudar a una persona bilingüe a procesar mejor la información en el ambiente a través de habilidades aumentadas de inhibir la información competitiva, lo que conduce a mayores ganancias en el vocabulario (Kaushanskaya y Marian, 2009; Bartolotti y Marian, 2012).

Los beneficios cognitivos del bilingüismo contribuyen a una serie de resultados académicos, como por ejemplo mayores calificaciones en matemáticas y lectura (Golash-Boza, 2005; Han, 2012). Sin embargo, entender el papel que desempeña el bilingüismo en las trayectorias del desarrollo académico de los niños durante sus primeros años escolares puede ser un desafío debido a una amplia gama de factores ambientales. En un importante estudio centrado en el ambiente escolar (N = 16.380) en Estados Unidos, Han (2012) encontró que a pesar de comenzar con menores calificaciones en matemáticas en *kindergarten*, los niños bilingües con buen uso de ambos idiomas cerraron completamente la brecha en matemáticas con sus compañeros monolingües en inglés (niños blancos no hispanos) cuando llegaron a quinto curso de primaria. Sin embargo, debido a que los bilingües que no dominaban el inglés (por lo tanto, menos competentes en inglés que su lengua materna) y monolingües no ingleses comenzaron el *kindergarten* con puntuaciones significativamente más bajas en lectura y matemáticas en comparación con sus compañeros monolingües de inglés, cuando llegaron a quinto curso de primaria tuvieron puntuaciones significativamente más bajas. Los factores a nivel escolar explicaron aproximadamente un tercio de las reducciones en las diferencias en el rendimiento académico de los niños (Han, 2012).

Una revisión reciente de 182 artículos de investigación que se enfocaron en el desarrollo del lenguaje y la alfabetización en estudiantes de lengua dual muestra que a) los aprendices de la lengua dual tienen dos sistemas de lengua separados desde una etapa temprana, b) en relación con los monolingües, parece haber diferencias en algunas áreas del desarrollo del lenguaje, como el vocabulario, dependiendo del momento en que se expusieron por primera vez a su segunda lengua, c) el desarrollo de la lengua y la alfabetización de los bilingües puede diferir de los monolingües, aunque los bilingües parecen recuperarse con el tiempo, d) se sabe poco sobre los factores que influyen en el desarrollo, aunque la cantidad de exposición

y uso de las dos lenguas de los bilingües parecen desempeñar papeles clave (Hammer *et al.*, 2014).

Los beneficios del bilingüismo no se limitan a aspectos académicos. En términos de salud, el bilingüismo se ha relacionado con una serie de beneficios en la salud de los niños, como niveles más bajos de conductas de internalización y externalización (Han y Huang, 2010), así como en los adultos mayores, la protección contra el deterioro cognitivo (Bialystok *et al.*, 2012) y como protección contra la aparición de síntomas de demencia (Bialystok *et al.*, 2007). Investigaciones recientes han demostrado por primera vez las ventajas que una persona bilingüe tiene en el rendimiento de la memoria con la edad, en particular, el recuerdo verbal episódico (Ljungberg *et al.*, 2013).

En el frente económico, en Estados Unidos, los salarios nominales de los bilingües superan a los de sus pares monolingües (Fry y Lowell, 2003) en una prima de salario del 2% al 3% para los graduados universitarios que pueden hablar una segunda lengua (Sáez y Zoido, 2005), un patrón que refleja en gran medida la mayor escolaridad de los bilingües (Fry y Lowell, 2003). Las personas bilingües en las primeras etapas de su carrera gozan de una prima salarial y de un mejor posicionamiento en la jerarquía laboral (Callahan y Gándara, 2014). Este impacto económico positivo también es evidente en Europa: una evaluación realizada en nueve países europeos demostró que el dominio del idioma extranjero utilizado en el lugar de trabajo tuvo un efecto positivo en los sueldos de estos nueve países durante el período comprendido entre 1994 y 2001 (Ginsburgh y Prieto-Rodriguez, 2011). Si bien los beneficios económicos de conocer un segundo idioma están bien establecidos, los efectos potenciales sobre el aprendizaje de otras asignaturas en el idioma de destino (como sucede en los programas de educación bilingüe basados en inmersión) son menos claros (Anghel *et al.*, 2016).

1.1.2 La eficacia de los programas de educación bilingüe

Los beneficios inherentes del bilingüismo no se limitan a los nacidos en un hogar donde se usan dos idiomas regularmente. El bilingüismo secuencial puede ocurrir después de la edad de tres años a través de una combinación de exposición regular e informal a un segundo idioma combinado con exposición dirigida a través de una educación formal efectiva en la escuela en programas diseñados en consecuencia. Los conocidos como programas de educación bilingüe se pueden definir como aquellos que usan tanto la lengua materna de los estudiantes como una lengua adicional para enseñar contenido académico (García, 2009, p.6). En la práctica, el equilibrio de las dos lenguas en términos de instrucción varía dependiendo del modelo de educación bilingüe que se esté empleando.

Se han realizado numerosos estudios sobre la eficacia de los programas de educación bilingüe para promover el aprovechamiento académico en relación con lo que se conoce como programas de inmersión, donde el idioma de instrucción en todas las materias (distinta de una clase de lengua extranjera) es el idioma oficial del país o región. Por ejemplo, inglés en Estados Unidos; español en España, etc... La mayoría de las investigaciones sobre la efectividad de estos programas se ha centrado en casos que involucran a estudiantes inmigrantes y la mayoría de ellos se realizaron en Estados Unidos. Muchos de estos estudios incluyen sólo datos cualitativos y no tienen datos de control, lo que hace que las comparaciones cruzadas cuantitativas sean imposibles. Sin embargo, sí cumplen los requisitos de los criterios de inclusión comunes de los meta-análisis que se deben comparar para hacer declaraciones más generalizables sobre la efectividad de los programas de educación bilingüe. En Estados Unidos, entre 1985 y 2005, donde se han llevado a cabo considerables investigaciones sobre los programas de educación bilingüe, se han realizado cuatro meta-análisis principales, teniendo cada uno entre 11 y 23 estudios previos (Willig, 1985; Greene,

1998; Rolstad *et al.*, 2005; Slaving y Cheung, 2005). Estos cuatro meta-análisis fueron reanalizados posteriormente para medir el tamaño del efecto (una forma de cuantificar el tamaño de la diferencia entre dos grupos (Krashen y McField, 2005)). Los cuatro meta-análisis originales y el reanálisis mostraron un efecto pequeño, pero estadísticamente positivo, de los programas de educación bilingüe sobre el rendimiento académico en comparación con los programas de inmersión (que en los Estados Unidos son programas totalmente en inglés) (Krashen y McField, 2005; Reljić *et al.*, 2015)¹.

En Europa se han realizado menos estudios sobre la efectividad de los programas de educación bilingüe, y aún menos que incluyeran datos cuantitativos y comparativos. En el único meta-análisis sobre la eficacia de los programas de educación bilingüe en Europa que se ha llevado a cabo hasta la fecha, Reljić *et al.* (2015) fueron capaces de identificar 7 estudios que cumplieron con sus criterios de inclusión para realizar un meta-análisis. Mientras que el pequeño número de estudios en este meta-análisis² limita la generalización de los resultados, este estudio de la eficacia de los programas europeos de educación bilingüe sobre el rendimiento académico, al igual que sus predecesores en Estados Unidos, demuestra un efecto pequeño pero estadísticamente positivo de los programas de educación bilingüe sobre el rendimiento académico comparado con programas de inmersión.

¹ Los datos de 2005 de Rolstad *et al.* fueron reanalizados posteriormente (Rolstad *et al.*, 2008) para eliminar los efectos de algunos datos erróneos que se habían descubierto: los resultados mostraron mayor impacto en el rendimiento académico de los programas de educación bilingüe estudiados.

² Reljić *et al.* (2015) inicialmente pudieron identificar 101 estudios sobre programas europeos de educación bilingüe, incluidos artículos revisados por pares (n=32), informes de investigación no publicados de diferentes universidades europeas (n = 33), tesis inéditas de master y tesis doctorales (n = 5), artículos de conferencias (N = 10) y capítulos de libros (n = 21). Sin embargo, sólo 7 de estos estudios publicados (6 en revistas y 1 en una monografía) fueron tanto cuantitativos como comparativos (se incluyeron los datos de control) y cumplieron con los criterios de inclusión.

1.1.3 La diversidad lingüística en Europa y la metodología CLIL

A lo largo de los últimos 25 años, a través de una combinación de políticas lingüísticas de la UE sobre el multilingüismo y las tendencias económicas, sociales e incluso tecnológicas que han aumentado rápidamente la interacción transnacional, el uso del inglés como medio de enseñanza en materias no lingüísticas es cada vez más común en muchos países europeos (Dalton-Puffer, 2007; Ruiz de Zarobe, 2013).

Como se menciona directamente en el artículo 3 del Tratado de la Unión Europea, el respeto a la diversidad lingüística es un valor fundamental de la UE (Franke y Mennella, 2017). La Carta de los Derechos Fundamentales de la UE, adoptada en 2000 y jurídicamente vinculante por el Tratado de Lisboa, prohíbe la discriminación por razón de la lengua (artículo 21) y obliga a la Unión a respetar la diversidad lingüística (artículo 22). En 2002, los Estados miembros de la UE adoptaron lo que se conoce como el "objetivo de Barcelona": permitir a los ciudadanos comunicarse en dos lenguas distintas de su lengua materna (Consejo de Europa, 2015). La Comunicación de 2008 *Multilingualism - an asset for Europe and a shared commitment link outside the EC domain* esboza las medidas y actividades necesarias para hacerlo realidad (Comisión Europea, 2017). En abril de 2014, una Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa señaló la importancia de las competencias sobre el idioma de la educación para la equidad y la calidad en la educación y el éxito educativo (Recomendación CM / Rec. 51) (Consejo de Europa, 2015).

Esta Recomendación de 2014 pone de relieve la importancia del lenguaje no sólo como una materia separada en la escuela, sino en todas las materias de todo el plan de estudios. Éste es un aspecto de la educación lingüística que presenta un reto particular para los responsables de la formulación de políticas y los profesionales, ya que requiere nuevas percepciones y una perspectiva transversal al currículo y de toda la escuela. Para hacer realidad esta visión, los

responsables políticos y los expertos comenzaron a desarrollar las políticas educativas correspondientes. Ya en 1995 se sugirió que ciertos temas debían enseñarse en la primera lengua extranjera de los estudiantes para promover la diversidad lingüística (Comisión Europea, 1995). Para llevarlo a cabo y establecer un enfoque y metodologías se han basado en CLIL (*Content Language Integrated Learning*), un término paraguas empleado para referirse a los entornos educativos donde la instrucción tiene lugar en un idioma extranjero o secundario (Marsh, 2002).

En el enfoque CLIL, el lenguaje no es sólo el objetivo del proceso de aprendizaje, sino también el medio por el cual la información nueva sobre un tema específico se da a través del lenguaje en situaciones y discusiones comunicativas reales (Marsh, 2001), lo que hace que el aprendizaje del idioma se vuelva más significativo y también más eficiente que los métodos de inmersión como el estudio de formas gramaticales (Richards y Rogers, 2001; Merisuo-Storm, 2007). Por lo tanto, en el aula CLIL no se trata únicamente de promover el progreso de los alumnos en el idioma extranjero, sino de desarrollar un contexto que fomente su uso y de esta forma, su desarrollo junto con el contenido no lingüístico (Ruiz De Zarobe y Jiménez Catalán, 2009; Griva *et al.*, 2014). En este sentido, hace hincapié en la necesidad de que los alumnos estén expuestos a una situación que pide una comunicación auténtica (Eurydice, 2006).

El efecto positivo percibido de la metodología CLIL se ha generalizado en apoyo del desarrollo de políticas; sin embargo la eficacia de CLIL también está influenciada por el contexto sociocultural en el que se implementa y la calidad de la formación requerida por los futuros profesores (Braidback y Viebrock, 2012). La transición de la política a la práctica ha sido excepcional, pasando de los programas pilotos a convertirse en un método de enseñanza establecido en varios países de Europa (Coyle *et al.*, 2010; Dalton-Puffer *et al.*, 2010). Parece

que hay dos fuerzas motrices para esta rápida expansión: el CLIL se ha adoptado como una solución en varios países donde hay una competencia deficiente en lengua extranjera (especialmente en inglés) y se está implementando CLIL sin una deficiencia notable como medio para fortalecer el valor de la diversidad lingüística adoptado por la Unión Europea (Pérez-Cañado, 2012). Las tendencias en la investigación CLIL también reflejan el patrón de adopción donde CLIL se ha consolidado, el énfasis de la investigación se ha trasladado de la evaluación de la influencia de CLIL en el rendimiento académico a un mayor énfasis en el aumento del objetivo de CLIL, que se considera un medio para mejorar los impactos, directos en el aula e indirectos más allá del aula, para tener mayores oportunidades de exposición a la lengua extranjera (Nikula, 2016).

1.2 El problema a investigar

1.2.1 Exposición a la lengua inglesa fuera del aula

A pesar de a) las ventajas demostradas de ser bilingüe, b) la creciente evidencia del impacto potencial positivo de los programas de educación bilingüe y c) el número cada vez mayor de escuelas de toda Europa que han adoptado CLIL, el dominio de la lengua extranjera más común de instrucción varía ampliamente entre los países europeos. Hay factores sociales que pueden influir en el éxito de las escuelas para alcanzar los objetivos de la competencia lingüística. Un importante estudio centrado en este tema documenta la relación entre el dominio de una lengua extranjera y la exposición al inglés en los medios de comunicación (Comisión Europea, 2011b). Se demostró que los medios de comunicación pueden ser una fuente rica de aprendizaje informal de idiomas reforzando lo aprendido en el aula. Esta retroalimentación conduce a unos niveles de competencia más altos y la consideración de los efectos de la exposición al inglés fuera del aula puede ayudar a maximizar la inversión en la formación lingüística a nivel de los individuos, las empresas y la sociedad europea en su conjunto. Por ejemplo, algunos países abordan esto a través de políticas que animan a ver las películas y la televisión en versión original con subtítulos, dando lugar a altos niveles de exposición informal a las lenguas extranjeras, particularmente al inglés. Otros países requieren doblaje. Y entre estos últimos, el acceso práctico a la versión original con subtítulos varía ampliamente (Comisión Europea, 2011b).

También hay factores culturales que influyen en la exposición a las lenguas extranjeras fuera del aula. En algunos países hay un gran interés en la práctica de lenguas extranjeras y, por lo tanto, la disponibilidad de opciones para hacerlo es amplia. Otros países, aunque tienen estas opciones, tienden a tener una participación mucho menor.

La influencia de este tema de la exposición en el dominio del idioma extranjero no se limita a los alumnos. También afecta a los profesores de asignaturas de contenido y de lengua extranjera en las escuelas e incluso influye en la eficacia de los Programas de Formación Inicial.

1.2.2 Retos en la formación inicial docente

En España, hay evidencia de que CLIL está teniendo un efecto positivo en el rendimiento académico, sin embargo tanto los profesores de lenguas extranjeras como los profesores de contenido han señalado la necesidad de un aprendizaje suplementario de idiomas (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010). Algunas explicaciones de las discrepancias en los resultados obtenidos a través de contextos CLIL en Europa pueden encontrarse en factores contextuales específicos a cada país (Sylvén, 2013). Además de las políticas de los países y la exposición al inglés fuera del aula, la formación de docentes juega un papel importante.

Las necesidades de formación que se han puesto de relieve en investigaciones anteriores incluyen la necesidad de un fuerte vínculo entre la teoría y los componentes diseñados para proporcionar las destrezas prácticas de los profesores en la enseñanza de CLIL (Banegas, 2012), idealmente a través de tareas reflexivas y actividades grupales para que los docentes estén preparados para tratar con la naturaleza contextual y sociocultural de CLIL (Moate, 2010). Esto incluye la falta de capacitación formal en metodologías de educación bilingüe (Pena Díaz y Porto Requejo, 2008) y la falta de capacitación en las habilidades y técnicas especiales necesarias para enseñar dentro de la clase CLIL (Griva *et al.*, 2014), incluyendo el

balance de contenido y lengua (Mehisto *et al.*, 2008) y tomando decisiones sobre el uso apropiado de los materiales (Griva *et al.*, 2014).

Las investigaciones anteriores sobre la eficacia de los PFIs centrados en el inglés son limitadas. Raramente estos estudios han considerado que factores más allá de la teoría y los métodos de enseñanza puedan influir en el impacto del PFI en el rendimiento de la enseñanza. Si bien la teoría y los métodos de enseñanza son esenciales, ya que el enfoque en este caso está en un idioma extranjero, considerar la influencia de ese idioma (por ejemplo, los niveles de competencia, la exposición fuera del aula) en la eficacia del PFI es esencial.

1.3 Enfoque de investigación

El presente estudio explora en mayor profundidad la efectividad de la formación inicial de docentes a través de las perspectivas de los docentes actuales y estudiantes en un Programa de Formación Inicial. El alcance de la investigación se ha definido sobre la base de una serie de factores. El primero considerado fue el lenguaje de instrucción. Algunos programas de educación bilingüe se centran en el idioma de los niños de minorías (por ejemplo, España/Catalán, Irlanda/Gaélico), donde los conductores son principalmente culturales, mientras que la gran mayoría de otros se centran en una lengua extranjera regional o global, donde los conductores incluyen consideraciones pragmáticas como el empleo futuro.

La investigación actual se centra en la lengua extranjera más común de la enseñanza en Europa (inglés), permitiendo la oportunidad de comparar las experiencias de los docentes que trabajan a) bajo diferentes modelos de inmersión (por ejemplo, la manera en que la metodología CLIL ha sido implementada varía mucho), b) diferentes niveles de la competencia general de inglés en la sociedad (que varía de un país a otro) y c) diferentes niveles de exposición al inglés fuera del aula. Con el fin de captar estas variaciones, fue necesario trabajar en múltiples países, permitiendo un análisis comparativo. España fue seleccionado como un país con altos niveles de adopción de CLIL, pero con niveles relativamente bajos de dominio del inglés en general y relativamente menos oportunidades de tener exposición al inglés fuera del aula. A pesar de no ser tan común como en España, Alemania fue seleccionado debido a sus esfuerzos por implementar CLIL y una larga historia de programas de inmersión combinados con niveles relativamente altos de inglés en la sociedad (y relativamente altas oportunidades de exposición al inglés fuera del aula). Y finalmente, se seleccionó a Portugal por tener nivel de inglés de intermedio a alto en la sociedad y oportunidades de exposición a la lengua, pero una implementación de CLIL muy

limitada y experiencia muy reciente con la introducción de programas dedicados de formación inicial de docentes.

Si bien esta investigación no se centra directamente en el nivel de bilingüismo de los estudiantes, ese nivel variará entre ellos. Hay varias maneras de categorizar el nivel de habilidades bilingües, una de las cuales se conoce en el "bilingüe equilibrado" que supone una competencia alta y similar en dos lenguas, así como el uso eficaz de ambas en circunstancias diversas (Peal y Lambert, 1962). Este término es útil en esta investigación porque el objetivo de dominio del idioma de las escuelas que están usando el inglés como lengua de instrucción para aquellos estudiantes que no crecieron hablando inglés es el dominio de un bilingüe equilibrado.

Esta investigación se centra en la educación primaria debido a que la inmersión a una edad temprana aumenta las posibilidades de éxito para lograr el objetivo de producir bilingües equilibrados y porque hay menos información sobre la efectividad del PFI enfocada en docentes de inglés de primaria.

1.3.1 De la teoría a la práctica

Identificar y trabajar para entender la efectividad de los PFIs bajo las circunstancias del país en términos de niveles de inglés como lengua extranjera y niveles de exposición al inglés fuera del aula requiere un marco teórico que considere el equilibrio entre la teoría y la práctica en la formación inicial de los docentes. Aunque muchos aspectos de cómo se diseñan e implementan los programas de formación inicial de docentes (por ejemplo, estructura, currículo) han cambiado con frecuencia durante los años, la típica pedagogía básica trifásica para promover el desarrollo de habilidades adoptada por muchos de estos programas ha

permanecido relativamente constante (Thiessen, 2000). Este proceso típicamente aporta a los maestros-estudiantes oportunidades repetidas, variadas y extendidas para: 1) estudiar, 2) observar, y 3) probar habilidades de enseñanza discretas y complejas. La fase de “estudio” es principalmente la teoría detrás de la enseñanza y los conjuntos de habilidades asociadas y tiene lugar en el PFI. La segunda fase consiste en observar a otros enseñando, practicando y observando entre pares y puede ocurrir en una clase en el PFI o bajo condiciones controladas en una escuela. La última fase consiste en poner en práctica lo aprendido en las dos fases anteriores, e idealmente se lleva a cabo en las escuelas durante un período de tiempo significativo en colaboración con un docente. A través de este marco, los PFI buscan encontrar el equilibrio adecuado entre la teoría y la práctica, e idealmente también trabajarán para asegurar que haya un medio para traducir la teoría a la práctica.

Se han desarrollado tres orientaciones teóricas como enfoques para perseguir las tres fases que Thiessen (2000) denomina a) los comportamientos impactantes, b) las prácticas reflexivas y la más reciente, c) el desarrollo de los conocimientos profesionales, cada una con los correspondientes métodos de formación (Tillema y Veenman, 1987). El enfoque de tratar de identificar y formar a los futuros docentes en habilidades y comportamientos con mayor influencia en el desempeño estudiantil ha sido el modelo predominante en el pasado y todavía se practica, con avances significativos en las dos primeras fases del marco pedagógico pero mucho menos en la tercera fase. Ayudar a los maestros-estudiantes a comparar y elaborar sus comportamientos adquiridos en las aulas está relativamente menos desarrollado (Cruickshank, 1987). La orientación teórica de las prácticas reflexivas se desarrolló para tratar de remediar este problema (Schon, 1983; Joyce y Showers, 1996; Oonk 2009). En esta orientación, los maestros-estudiantes llegan al aula mucho antes y realizan un seguimiento de lo que están experimentando mediante el monitoreo de su progreso a través de varios dispositivos de

reflexión (llevar un diario, grabaciones de audio y video, etc.). Lo ideal es que este autoanálisis se apoye además por una intensificación y coordinación de la supervisión del periodo de prácticas en las escuelas. Como resultado, la orientación de las prácticas de reflexión se acopla más estrechamente entre el estudio de las habilidades y la comparación y elaboración de habilidades en las aulas (Thiessen, 2000; Oonk 2009). La orientación de las prácticas reflexivas proporciona una imagen más basada en las competencias de los profesores como expertos técnicos (Schon, 1983).

La orientación final se centra en el desarrollo del conocimiento profesional. Es relativamente joven y no está tan implementada como el enfoque de las prácticas reflexivas. En esta orientación, la enseñanza se considera trabajo del conocimiento. Este trabajo cuando se sitúa en las aulas implica el uso interrelacionado de conocimientos prácticos (rutinas, procedimientos, procesos) y el conocimiento proposicional (teorías y conceptos basados en la disciplina, principios pedagógicos, proposiciones específicas de la situación) (Eraut, 1994; Mumby *et al.*, 2000). Su punto fuerte está en ayudar a los estudiantes en prácticas a usar simultáneamente el conocimiento práctico y proposicional de una manera integrada, haciendo que el aprendizaje de la teoría y la práctica sea conjunto. Aunque la orientación del conocimiento profesional representa el ideal en la integración de la teoría y la práctica en la formación inicial de docentes, se ha adoptado de una forma limitada debido a los desafíos en la creación de un enfoque totalmente integrado. Por eso el marco teórico de esta investigación se basa en la orientación de las prácticas reflexivas. Proporciona una base teórica para explorar la perspectiva de los actuales docentes que se han enfrentado al reto de poner en práctica la teoría, así como los estudiantes-futuros docentes que están cada vez más expuestos a esta orientación.

1.3.2 Objetivos de investigación

Esta investigación pretende dar respuesta a los siguientes objetivos :

Objetivo general:

Explorar la relevancia y la eficacia de los Programas de Formación Inicial (PFIs) de los docentes de lengua inglesa en Educación Primaria en España, Portugal y Alemania desde la perspectiva de los docentes actuales y futuros dentro del contexto único de cada uno de estos países.

Objetivos específicos:

- Comparar el contexto legislativo, económico, educativo, lingüístico, cultural y social para el aprendizaje y la enseñanza del idioma inglés en España, Portugal y Alemania, con un enfoque específico en la educación primaria y los PFIs de cada país.
- Comparar los planes de estudio de la titulación de Enseñanza de Lengua Extranjera (inglés) en Educación Primaria en tres países europeos: España, Portugal y Alemania.
- Evaluar la relación entre la relevancia y el impacto del PFI percibido por los docentes de inglés y los estudiantes actuales del PFI y un conjunto de variables potencialmente explicativas asociadas a la competencia en inglés, características particulares del PFI y el periodo de prácticas externas.
- Identificar y evaluar las variables de relevancia del PFI.
- Explorar las implicaciones y proporcionar recomendaciones para la formación del profesorado.

1.3.3 Estructura de la tesis

Esta tesis doctoral comienza con la introducción que proporciona la fundamentación para el marco teórico y la revisión de la literatura más relevante.

Debido a que este estudio se compone de tres países: España, Portugal y Alemania, el segundo capítulo es un análisis comparativo que aporta la información fundamental del contexto que puede influir en los resultados.

En el capítulo tercero se explica la metodología que cubre el diseño de investigación y los métodos cualitativos y cuantitativos utilizados en este estudio.

El cuarto capítulo combina los resultados y la discusión. La primera parte incluye los resultados de cada tipo de análisis utilizado en la recogida de datos en cada país junto con un resumen de los datos más relevantes de los tres países. En la segunda parte, se expone la interpretación y discusión de dichos datos.

Y finalmente, en el capítulo cinco se presentan las conclusiones derivadas de esta investigación.

CAPÍTULO 2: ANÁLISIS COMPARATIVO

Esta investigación se basa en un análisis comparativo de los tres países, su sistema educativo y la formación inicial del profesorado en cada uno de estos países con el fin de proporcionar el contexto comparativo para el estudio. Para llevar a cabo dicho análisis, se ha seguido la estructura del método comparado desarrollando sus cinco fases: fase descriptiva, fase interpretativa, fase de yuxtaposición, fase comparativa y por último, la fase prospectiva (Caballero *et al.*, 2016). El análisis de este capítulo está basado en fuentes de datos secundarias (datos recogidos por otros) y en informes y estudios que otros han realizado. La relación entre los datos del análisis comparativo y los datos recogidos para esta investigación se incluye en el apartado 4.2 Discusión.

A continuación se exponen los sistemas educativos de los tres países, la formación inicial y sus PFIs, la educación primaria en el contexto de cada país y por último, las realidades sobre el multilingüismo con un enfoque específico en el aprendizaje de la lengua inglesa, sus dificultades y la influencia de las percepciones públicas y actitudes.

2.1 Los sistemas educativos

2.1.1 Sistema educativo español

El derecho a la educación está recogido en la Constitución Española³ y “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (Constitución Española, 1978).

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España es el organismo encargado de la propuesta y ejecución de la política del Gobierno en materia educativa, de formación profesional y de universidades. El sistema educativo español se divide en cinco etapas: 1) la Educación Infantil (0 - 6 años) es de carácter no obligatorio y se divide en dos etapas: la primera etapa va de 0 a 3 años y la segunda, de 3 a 6 años y es gratuita; 2) la Educación Primaria (6 - 12 años) es obligatoria y gratuita; 3) la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), como su nombre lo indica es obligatoria (12 - 16 años); 4) la Educación Secundaria post-obligatoria (16 - 18 años) que engloba Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial y por último, 5) la Educación Superior (Enseñanzas Universitarias) a la que se puede acceder a partir de los 18 años.

La Educación Primaria en España está regulada por la Ley de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE)⁴ aprobada en noviembre de 2013 (Eurydice 2017a). El objetivo de esta etapa es proporcionar una educación común que ayude a los estudiantes a adquirir elementos culturales básicos, el aprendizaje relacionado con la expresión oral, la lectura, la escritura y la aritmética, así como la progresiva autonomía de acción en el entorno. La

³ Constitución Española de 27 de diciembre de 1978. Art. 27.1

⁴ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

educación primaria tiene una duración de seis años que los estudiantes cursan entre los 6 y 12 años de edad.

La lengua extranjera (generalmente el inglés) se considera una asignatura central y se enseña cada año. Representa el 10% del número total de horas de educación obligatoria; sólo Lengua, Escritura y Literatura (25%) y Matemáticas (17%) tienen más horas (OCDE, 2015). Las lenguas extranjeras son impartidas por maestros con la correspondiente especialización, Magisterio (especialidad inglés). Existen cuatro modelos lingüísticos relativos a la enseñanza de las lenguas oficiales en función de la lengua más hablada en la Comunidad Autónoma en cuestión (Eurydice, 2017a). Éstos son:

- sólo castellano
- castellano como lengua de enseñanza y lengua cooficial como asignatura
- enseñanza bilingüe, o
- enseñanza en lengua cooficial y castellano como asignatura

En lo que respecta a las lenguas extranjeras, la LOMCE incluye los objetivos de la UE para que las lenguas se conviertan en un medio para construir la ciudadanía y la movilidad europeas, así como para favorecer el intercambio cultural y lingüístico (Eurydice, 2017a). De acuerdo con esta ley, la promoción del aprendizaje de lenguas extranjeras en la enseñanza obligatoria es una prioridad. Entre las medidas previstas para los estudiantes de educación obligatoria, uno de los aspectos considerados clave para evaluar el éxito escolar en esta etapa es el desempeño en lengua extranjera y de hecho es uno de los objetivos en la etapa de primaria: “adquirir la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas en esa lengua. (Eurydice, 2017a). Por último, las autoridades educativas han desarrollado diferentes formas

de enseñanza, la enseñanza de lenguas extranjeras como una sola asignatura o un aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (CLIL).

Todos los estudiantes deben comenzar a aprender una lengua extranjera como una asignatura obligatoria a partir de los 6 años, aunque normalmente comienzan a aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la educación infantil, que en la mayoría de las comunidades autónomas puede ser a los 3 años (Eurydice, 2012). Es obligatoria hasta que los estudiantes alcanzan los 16 años.

2.1.2. Sistema educativo portugués

El derecho a la educación está recogido en la Constitución portuguesa de 1976⁵: “el Estado reconocerá y garantizará a todos los ciudadanos el derecho a la enseñanza y a la igualdad de oportunidades en la formación escolar”.

La ley que establece el marco general del sistema educativo portugués es la Ley Integral para el Sistema de Educación (*Lei de Bases do Sistema Educativo*), aprobada por la Ley 46/86⁶, de 14 de octubre (y posteriormente modificada por la Ley nº 115/97, de 19 de septiembre, 49/2005, de 30 de agosto, 85/2009, de 27 de agosto).

El sistema educativo de Portugal está dividido en cuatro etapas: 1) Educación Infantil (*Ensino Prè-Escolar*) que no es obligatoria (3-6 años), 2) Educación Primaria (*Ensino Básico*) es obligatoria y gratuita y comprende tres ciclos secuenciales: el 1^{er} ciclo que engloba 4 cursos (6-10 años), el 2^o ciclo que engloba dos cursos (10-12 años) y el 3^{er} ciclo que engloba tres cursos (12-15 años), 3) la Educación Secundaria (*Ensino Secundário*) es obligatoria (15 - 18 años) y 4) por último, la Educación Superior (Eurydice, 2017b).

⁵ Constitución Portuguesa de 1976, art 74.

⁶ Lei de Bases do Sistema Educativo. Recuperado de: Diário da República nº 237: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf

El currículo se determina a nivel nacional y consta de contenidos y objetivos que, debidamente coordinados, constituyen la base organizativa de la educación y evaluación del desempeño de los alumnos, implementada a través de planes de estudios elaborados de acuerdo con lo establecido en el Decreto de ley n.º. 139/2012, 5 de julio⁷. La enseñanza de la lengua inglesa es obligatoria a partir del 3^{er} año, por lo menos 2 horas a la semana, o el 7% del total de horas de educación obligatoria (el porcentaje más bajo entre cinco materias obligatorias: Matemáticas y Lengua Portuguesa (24%), Conocimiento del Medio y Expresión artística 10% cada uno). Hasta hace poco, todas las escuelas primarias de Portugal debían ofrecer a todos los estudiantes de 6 a 10 años la enseñanza de la lengua inglesa como una *Atividade de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do Ensino básico*, es decir una actividad extraescolar y aunque los estudiantes no estaban obligados a asistir a estas clases, en la práctica una gran mayoría lo hacía (Eurydice, 2012). Sin embargo, a partir del año académico 2016-2017, la enseñanza de la primera lengua extranjera (inglés), se ha convertido obligatoria desde los 7 años hasta el final de la educación básica (Eurydice, 2017b).

2.1.3 Sistema educativo alemán

En la República Federal de Alemania, la responsabilidad del sistema educativo se divide entre la Federación y los estados federados o *Länder* (Eurydice, 2017b). El alcance de las responsabilidades del Gobierno Federal en el ámbito de la educación se define en la *Grundgesetz*⁸ (o Ley Fundamental) de 1949, a menos que la Ley Fundamental otorgue poderes legislativos a la Federación, los *Länder* tienen el derecho de legislar.

El sistema educativo alemán se divide en 4 etapas: 1) Educación infantil o *Kindergarten* (3 a 6 años) es opcional, 2) la Educación Primaria o *Grundschule* (6 a 10 años) es obligatoria,

⁷ Diário da República n.º 129/2012, Série I de 2012-07-05. Decreto-lei 139/2012, de 5 de Julho: Organização curricular básico e secundário

⁸ Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, 1949.. Recuperado de <https://www.bundestag.de/grundgesetz>

3) la Educación Secundaria se divide en: a) Secundaria I donde los estudiantes eligen una de las siguientes opciones: *Hauptschule* (11 a 15 años), *Realschule* (11 a 16 años), *Gesamtschule* (11 a 16) o *Gymnasium* (11- 16 años), b) Secundaria II: *Berufsschule* o *Gymnasium* (16 a 18 años) y 4) Educación Superior (a partir de los 18 años).

La *Grundschule* en casi todos los *Länder* cubre los cursos de 1° a 4° (en Berlín y Brandemburgo, de 1° a 6°). El fundamento jurídico de la *Grundschule* como primera escuela obligatoria para todos los niños figura en las Actas de Educación y en las Leyes de Escolarización Obligatoria de los *Länder*, así como en las *Schulordnungen* (reglamentos escolares) de la escuela primaria promulgada por los Ministerios de Educación y los Asuntos Culturales en los *Länder*. La Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Asuntos Culturales de los *Länder* (*Kultusministerkonferenz* – KMK, 2013) desarrolla los *Bildungsstandards* (normas educativas) así como las materias y los planes de estudios para la etapa primaria.

El marco político de Alemania legisla contra la discriminación basada en el lenguaje y permite la educación bilingüe (Meier, 2010). El currículo de la escuela primaria abarca nueve materias, una de las cuales es una lengua extranjera, que es típicamente inglés (Eurydice, 2017c). Según las regulaciones, el aprendizaje obligatorio del inglés debe comenzar a los 8 años de edad. Sin embargo, este requisito todavía no se ha aplicado plenamente en todas las escuelas. En la mayoría de los *Länder* las clases obligatorias de lengua extranjera empiezan en el curso 3° de primaria aunque en seis de estos estados comienza ya en 1° de primaria. Las clases de lengua extranjera en esta etapa siguen el principio de aprender el lenguaje usando situaciones reales, lenguaje auténtico y métodos basados en la acción. El aprendizaje también se basa en campos específicos de la experiencia, el mundo cotidiano y el potencial cognitivo de los niños, e inicia los primeros pasos hacia la automatización y la reflexión lingüística.

Éstas son también facilitadas por lecciones bilingües, que se han desarrollado mucho en los últimos años. En la mayoría de los *Länder* se imparten clases bilingües en algunas escuelas primaria y así como la metodología CLIL. Como señaló la Conferencia Permanente en sus “Recomendaciones sobre el Trabajo en la Escuela Primaria” (*Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule*) a partir de junio de 2015, la enseñanza y el aprendizaje bilingües también constituyen la base de conceptos bilingües viables de escuelas secundarias.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas⁹ (MCER), con sus niveles de competencia definidos A1, A2, B1, B2, C1 y C2¹⁰ (Eurydice, 2017c), constituye la base para la definición del nivel final de cualificación en el aprendizaje de lenguas extranjeras desde la enseñanza primaria hasta la secundaria superior. La enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas primarias se basa predominantemente en planes de estudio orientados a las competencias (currículos, planes de estudio) que -de conformidad con las recomendaciones adoptadas por la Conferencia Permanente para reforzar las competencias lingüísticas (*Empfehlungen zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz*)- se orientan hacia el MCER y las recomendaciones para la etapa primaria. El nivel que se marca como objetivo para las competencias comunicativas funcionales al final del 4º curso, está orientado al nivel A1 del MECE. Este nivel de competencia describe un uso elemental del lenguaje. Los alumnos pueden comunicarse de forma sencilla, comprender y utilizar expresiones cotidianas y frases muy sencillas. La KMK ofrece orientación sobre las áreas de competencia y expectativas en cuanto a los planes de estudios y la variedad de lenguas que se ofrecen, así como las estructuras organizativas de las clases de lengua extranjera en las escuelas primarias de los diferentes *Länder* (KMK, 2013).

⁹ Consejo de Europa, 2001

¹⁰ A: Usuario básico, B: Usuario independiente, C: Usuario Competente

2.2 Formación inicial

2.2.1 Formación inicial en España

Los docentes en España se forman en las Facultades de Educación y Formación del Profesorado o Escuelas Superiores de Educación dependientes de las Universidades cursando 240 créditos ECTS (*European Credit Transfer System*). El título universitario que se necesita para ser docente de inglés es el Grado de Maestro de Educación Primaria, Mención Lengua Inglesa (Eurydice, 2017a). Anterior a la implantación del Plan Bolonia en España¹¹ y a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las diplomaturas estaban reguladas a nivel estatal (Eurydice, 2016a). En estas directrices, mediante un Real Decreto del Ministerio se establecían las asignaturas troncales de cada título. Luego cada universidad podía poner sus asignaturas obligatorias y sus optativas. Sin embargo, con el plan Bolonia en vigor, la legislación cambia y el Ministerio ya no regula las asignaturas troncales sino que cada universidad decide esas materias. Ciertos títulos, como el de maestro, tienen una regulación que indica qué competencias deben obtener los estudiantes. Es tarea de cada universidad el organizar el plan de estudios con las asignaturas que quiera garantizando que el alumno adquiera esas competencias. El título es verificado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) quien evalúa si el plan de estudios propuesto (incluyendo los convenios con los centros escolares para realizar las prácticas) permite alcanzar las competencias específicas de la profesión de maestro (ANECA, 2004).

Otra de las diferencias entre la Diplomatura y el actual Grado de Magisterio es la duración de los estudios y el reparto de algunas asignaturas, como por ejemplo las de lengua inglesa. La Diplomatura de Magisterio de Educación Primaria, Especialidad Lengua Inglesa

¹¹ Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>

duraba tres años, uno menos que el Grado actual pero las asignaturas específicas de lengua inglesa se enseñaban a lo largo de los tres años a diferencia del Grado donde los tres primeros años se cursan asignaturas comunes a todas las especialidades y en el último curso (4º), las asignaturas de la especialidad de inglés. Éstas son las categorías en donde se engloban todas las asignaturas del Grado: Formación básica, Didácticas disciplinares, asignaturas optativas, prácticas externas y el Trabajo Fin de Grado (TFG) (Anexo 1).

Cabe mencionar que en la mayoría de comunidades autónomas de España para dar clases de inglés en centros bilingües, solo se necesita presentar un título del nivel adecuado del idioma y disponer del título de Grado de Maestro/a, especialidad inglés. Sin embargo, en el caso de la Comunidad de Madrid, la Consejería de Educación exige que todos los docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que quieran ocupar puestos docentes catalogados como bilingües en centros escolares públicos y concertados deben obtener la habilitación lingüística en inglés¹², procedimiento que consiste en una prueba escrita (compuesta de cinco partes relativas a la comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva, gramática y vocabulario) y una entrevista oral.

2.2.2 Formación inicial en Portugal

En Portugal, las principales políticas y medidas para el desarrollo de la formación de los docentes son responsabilidad del *Ministério da Educação e Ciência* (Ministerio de Educación) que deben incluir programas de formación inicial destinados específicamente a satisfacer las necesidades del sistema educativo portugués (Eurydice, 2017b). El Decreto-ley núm. 79/2014, 14 de mayo¹³, enmendado por la Declaración de Rectificación no. 32/2014, de

¹² Consejería de Educación, (CAM) Recuperado de: www.madrid.org/promocion

¹³ Decreto sobre la habilitación profesional para la docencia en la educación infantil, primaria y secundaria. Recuperado de <https://dre.tretas.org/dre/316981/decreto-lei-79-2014-de-14-de-maio>

27 de junio, determina que una cualificación docente profesional es esencial para enseñar en escuelas públicas, privadas y concertadas que ofrecen educación infantil, primaria y secundaria. Se exige el mismo nivel de cualificación para todos los docentes de conformidad con el principio adoptado al introducirse modificaciones en 1997 en la Ley Fundamental del Sistema Educativo. Los títulos de enseñanza profesional se obtienen a través de los cursos de Educación Superior de 2º ciclo (Máster). Anterior al Máster, los docentes tenían que especializarse en lengua inglesa a través de un *Complemento de Formação Superior em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*¹⁴ que consistía en un curso de 30 ECTS con clases de lengua inglesa, didáctica del inglés y psicología de la educación para niños.

Para cursar el *Mestrado* que habilita al estudiante en la profesión docente en Educación Primaria, es necesario tener una titulación de Educación Superior de 1º ciclo (*Licenciatura*). Un graduado puede acceder a un Máster en Educación viniendo de otras áreas, siempre y cuando tenga, aparte de la Licenciatura, un mínimo número de créditos ECTS (80) en el área en el que quiere especializarse (por ejemplo, Lengua Inglesa). El PFI se compone de 90 créditos distribuidos en tres semestres en las siguientes áreas: Ciencias Educación, Didáctica, Metodología Investigación educativa y algunas clases específicas (Anexo 2). Se imparte en las *Escolas Superiores de Educação* que tienen la autonomía científica y pedagógica para crear sus propios planes de estudio, redactar los respectivos currículos y definir los objetivos de los cursos. La acreditación de los cursos, incluido a nivel científico, es uno de los parámetros del proceso de evaluación de la calidad aplicados por la *Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior* (A3ES). Este *Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico* entró vigor en el curso 2015-2016 en algunas universidades portuguesas por lo que en junio de 2017, se graduará la primera promoción.

¹⁴ Direção-Geral da Educação. Recuperado de:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/Inglés/questoes_frequentes_processo_de_formacao_complementar_ensino_de_ingles_no_1_cicloeb.pdf

2.2.3 Formación inicial en Alemania

La formación inicial de los profesores (*Lehramt*) de todo tipo de escuelas está regulada por la legislación del *Land*. Las disposiciones legales pertinentes incluyen leyes y reglamentos para la formación de profesores, *Studienordnungen* (ordenaciones de estudio) para los cursos de formación de profesores, *Prüfungsordnungen* (ordenaciones de examen) para el *Erste Staatsprüfung* (primer examen estatal) o para los exámenes de Grado y Máster, *Ausbildungsordnungen* (ordenaciones de formación) para el *Vorbereitungsdienst* (periodo de prácticas: *Refendariat*) y los ordenaciones de exámenes para el *Zweite Staatsprüfung* (segundo examen estatal). La responsabilidad de la formación de los docentes recae en el Ministerio de Educación y Asuntos Culturales y en el Ministerio de Ciencia de cada *Land*, que regulan la formación a través de las disposiciones legales correspondientes.

La formación inicial de los profesores alemanes de Educación Primaria (*Grundschule*) en lengua inglesa se divide básicamente en dos etapas: un Programa de Formación Inicial que incluye cursos de formación inicial repartidos en ocho semestres (180 ECTS) (Anexo 3) y un periodo de prácticas remuneradas en un centro escolar, que dura tres semestres y se denomina *Refendariat* (Eurydice, 2017c). Los cursos de formación inicial de profesores consisten en asignaturas englobadas en el ámbito de las Ciencias de la Educación, Didáctica, Metodología, prácticas y el TFG. Tienen lugar en las universidades excepto en el *Land* de Baden-Württemberg que todavía mantienen las *Pädagogische Hochschulen* (Escuelas Superiores de Educación) caracterizadas por dedicar una especial atención a la ciencia educativa y a los componentes de la enseñanza práctica (Eurydice, 2017c). El *Refendariat*, por su parte, tiene lugar en institutos de formación de maestros (*Studienseminare*) y en centros escolares (12 horas a la semana) y durante este periodo los estudiantes siguen teniendo seminarios, observan cómo otros docentes enseñan y también son observados mientras imparten una

clase. El estudiante en prácticas tiene un tutor en el centro escolar y un supervisor en el instituto de formación de maestros que es quien evalúa al estudiante durante las observaciones (unas seis veces en total a lo largo del *Refendariat*). Estas observaciones (seis veces en total a lo largo del *Refendariat*) están estructuradas de la siguiente forma: primero se redacta un informe donde se explica el tema que va a tratar en clase, en segundo lugar, el estudiante imparte la clase mientras está siendo observado por el supervisor y por último, supervisor y estudiante mantiene una reunión a modo de evaluación. La nota final depende de las calificaciones en las observaciones, de proyectos en los seminarios y de varias pruebas. Una vez aprobado el *Refendariat*, el estudiante ya está capacitado para ser docente en educación primaria.

A modo de resumen, en la Tabla 1 se pueden observar algunos aspectos de los tres Programas de Formación Inicial de cada país: en España se denomina, Grado de Magisterio en Educación Primaria, Mención Lengua Inglesa que se estudia en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación; en Alemania, *Lehramt Primarstufe (Englisch)* o la modalidad *Europalehramt* que solo está disponible en el *Land* de Baden-Württemberg y está más enfocado a la educación bilingüe y metodología CLIL y se realizan en la *Pädagogische Hochschule* (Baden-Württemberg) y en las Facultades de Ciencias de la Educación para el resto de *Länder*. El programa español y el alemán pertenecen al CINE 6 a diferencia de Portugal que es un CINE 7, *Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico* y se ofrece en la *Escola Superior de Educação*. El título de acceso para la universidad es el examen de Selectividad en España, en Portugal una licenciatura previa más haber cursado 80-100 ECTS en inglés y en Alemania, el examen de *Abitur* y también el *Aufnahme Prüfung*. (examen de admisión) para los estudiantes del *Europalehramt*. En cuanto al requisito de nivel de inglés para acceder al programa según el MCER: B1 en España, B2 en Alemania y C1 para

los estudiantes portugueses. Por último, la duración del PFI en España es de 8 semestres, 3 semestres en Portugal y 8 semestres en Alemania aunque como se ha mencionado antes, en este último país, después del PFI hacen el período de prácticas llamado *Refendariat*.

Tabla 1
Algunos aspectos del Programa de Formación Inicial (PFI) de España, Portugal y Alemania

	España	Portugal	Alemania
Nombre del PFI	Grado de Magisterio en Educación Primaria, Mención Lengua Inglesa	<i>Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico</i>	<i>Lehramt Primarstufe/ Europalehramt (Englisch)</i>
Institución formadora	Facultad de Formación de Profesorado y Educación	<i>Escola Superior de Educação</i>	<i>Pädagogische Hochschule/</i> Facultad Ciencias de la Educación
CINE ^(a)	CINE 6	CINE 7	CINE 6
Titulación de acceso	Selectividad	Licenciatura + 80 créditos cursados en lengua inglesa	<i>Abitur/ Aufnahme Prüfung</i>
Requisito nivel de inglés según el MCER	B1	C1	B2
Duración	8 semestres	3 semestres	8 semestres ^(b)
Número de créditos ECTS	240	90	180 ^(b)

Fuente: Elaboración propia a partir de los planes de estudio de cada programa.

^(a) Clasificación Internacional Normalizada de la Educación

^(b) Después del PFI, los estudiantes alemanes deben hacer el *Refendariat* (período práctico)

2.3 La educación primaria en el contexto de cada país

Los tres países de mi investigación se encuentran en Europa, son miembros de la Unión Europea (UE) y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En la Tabla 2 se puede observar que en cuanto a la superficie, los tres países se diferencian, siendo España el más extenso con una superficie de unos 530.370 km² frente a los 357.380 km² de Alemania y los 92.225 km² de Portugal. En relación a la población (2013), Alemania, con 80 millones de habitantes supera a España que tiene 46 millones y a Portugal con 10 millones. Analizando el ámbito económico, España tiene un Producto Interior Bruto (PIB) per cápita de 21.901€ mientras que el PIB de Alemania es de 33.489 € cifra que duplica al PIB de Portugal con 16.028€ (Banco Mundial, 2013a). También se pueden observar divergencias en cuanto al gasto público en educación por alumno de primaria en relación con su PBI per cápita en los tres países: Portugal, con el PIB más bajo de los tres, invirtió un 23,6%, superando en casi 6 puntos a España y Alemania con un 17,8% y un 17,9% respectivamente (Eurostat, 2013 y Banco Mundial, 2013b). Se observa también que el gasto público en educación como porcentaje del PIB también sigue el mismo esquema, siendo Portugal el que tiene el porcentaje más alto 6,2% superado en 2 puntos a España, con un 4,1% y a Alemania con un 4,3%. (Eurostat, 2014). Por último, destacar el total de gasto público en educación por alumno de primaria: Alemania está a la cabeza con 6.839€, seguida de Portugal con 6.081€ y en último lugar está España con un gasto de 5.549€ (Eurostat, 2013).

Tabla 2*Datos demográficos y económicos de España, Portugal y Alemania*

	España	Portugal	Alemania
Superficie ^(a)	530.370 km ²	92.225 km ²	357.380 km ²
Población (2013) ^(b)	46.727.890 hab.	10.487.289 hab.	80.523.746 hab.
PIB per cápita (2013) ^(a)	21.901€	16.028€	33.489€
Gasto público en educación por alumno de primaria (2013) ^(c)	17,8% de PIB	23,6% de PIB	17,9% de PIB
Total gasto público en educación por alumno de primaria (2013) ^(b)	5.549€	6.081€	6.839€
Gasto público en educación como porcentaje del PIB (2014) ^(d)	4.1%	6.2%	4.3%

(a) Banco Mundial (2013a). Recuperado de: <http://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.KN?locations=DE-ES-PT>. Fuente original: Cuentas del Banco Mundial y de la OCDE

(b) Eurostat (2013). Recuperado de: <http://ec.europa.eu/eurostat/>

(c) Banco Mundial (2013b). Recuperado de: <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.PRIM.PC.ZS?locations=DE-ES-PT>. Fuente original: Instituto de Estadística de la UNESCO

(d) Eurostat (2014). Recuperado de: <http://ec.europa.eu/eurostat/>

En la siguiente Tabla 3 se recogen algunos datos educativos pertinentes a la educación primaria de los países estudiados. Se observa que cada país tiene un modelo de sistema educativo diferente. En España, el modelo educativo es de descentralización lo que implica una distribución de las competencias entre la Administración General del Estado y las Comunidades Autónomas (Eurydice, 2017a). En Portugal, los temas educativos están centralizado en el Gobierno siendo el *Ministério da Educação* el órgano responsable (Eurydice, 2017b). y en Alemania, la responsabilidad del sistema educativo se divide entre la Federación y los estados federados o *Länder* (Eurydice, 2017c). Según Eurostat, en 2013 en España había 2.934.648 alumnos matriculados, en Alemania 2.890.468 alumnos y en Portugal, 693.045 alumnos. Es relevante el porcentaje de estudiantes que había aprendiendo inglés en educación primaria en el 2010, dominando España con un 99,1%, seguido de Alemania con un 63.9% y solo un 33.0% de alumnos portugueses (Eurydice, 2012). Otro dato que se puede observar es el porcentaje del número total de horas de enseñanza primaria obligatoria dedicadas a la primera lengua extranjera (2016): un 10% en España, un 7%, en

Portugal y en Alemania no había datos disponibles. En casi todos los países europeos, algunas escuelas ofrecen una forma de enseñanza según la cual las asignaturas no lingüísticas se enseñan a través de dos lenguas diferentes, o a través de una sola lengua que es "extranjera" de acuerdo con el currículo (Eurydice, 2012). Esto se conoce como el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas siendo más común el término en inglés CLIL: *Content Language Integrated Learning*. Sin embargo, CLIL no está generalizado en todos los sistemas educativos como podemos ver en la Tabla 3 donde en el 2012, en España se usaba esta metodología un 12,2% mientras que en Portugal solo había pruebas piloto y en Alemania no se disponía de la información. Otra de las grandes diferencias es que tanto en España como en Portugal sí que se necesita una especialización para impartir clases de inglés mientras que en Alemania docentes sin un título específico para enseñar inglés pueden enseñar estas clases (Eurydice,2012).

Tabla 3

Datos educativos en educación primaria de España, Portugal y Alemania

	España	Portugal	Alemania
Idioma	español	portugués	alemán
Modelo de sistema educativo	Descentralización intermedia	Centralizado	Descentralización federal
Alumnos matriculados en educación primaria (2013) ^(a)	2.934.648	693.045	2.890.468
Porcentaje de alumnos aprendiendo inglés en educación primaria (2010) ^(b)	99,1%	33.0%	63.9%
Porcentaje del número total de horas de enseñanza primaria obligatoria dedicadas a la primera lengua extranjera (2016) ^(c)	10%	7%	no disponible
Edad en la que aprender un 1º y 2º idioma extranjero es obligatorio para todos los alumnos (2012) ^(b)	6 años ^(d)	6 años ^(e)	8 años ^{(e)(f)}
Ratio maestro-alumno en educación primaria (2013) ^(g)	12,7	13,0	15,8
Enseñanza CLIL en educación primaria (2012) ^(b)	1.706 escuelas (12.2% de todas las escuelas primarias)	Pruebas piloto	700+ escuelas ^(h)
Habilitación necesaria para enseñar inglés (2012) ^(b)	Sí	Sí	No

- (a) Eurostat (2013). Recuperado de: <http://ec.europa.eu/eurostat/>
- (b) Eurydice, 2012. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Report of the European Commission's Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), Brussels. NB: the most common first foreign language is English. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/key-data-2012_en.pdf
- (c) Eurydice, 2017a, 2017b, 2017c
- (d) En España, a partir de la Ley de Educación 2006, en 10 de las 17 Comunidades Autónomas, se imparte a todos los niños de 3 años que cursan la educación infantil una lengua extranjera.
- (e) Incorporación gradual: Un proceso mediante el cual se implementa gradualmente una nueva legislación para que los afectados tengan tiempo de ajustarse y prepararse para satisfacer sus necesidades.
- (f) En Alemania, algunos estados federados (*Länder*) como Baden-Württemberg, los estudiantes deben comenzar a aprender la primera lengua extranjera como materia obligatoria a partir de los 6 años de edad.
- (g) OECD. Recuperado de: <http://stats.oecd.org/>
- (h) En 2009, más de 700 escuelas estaban ofreciendo CLIL de varias maneras. Véase: Werner, B. (2009). *Entwicklungen und aktuelle Zahlen bilingualen Unterrichts in Deutschland und Berlin*, en D. Caspari, W. Hallet, A. Wegner y W. ZydatiB (eds.), *Bilingualer Unterricht macht Schule*, (19-28). Peter Lang: Frankfurt am Main.

A continuación, en la Tabla 4 se encuentra la estructura del período de educación primaria. Se observa que el CINE 1 en los tres países comienza a la edad de 6 años. En el caso de España y Portugal consta de seis cursos con la diferencia de Portugal donde el CINE 1 está dividido en dos ciclos: *Ensino Básico 1º ciclo* y *Ensino Básico 2º ciclo*. Por su parte en Alemania en general (depende de los *Länder*), tienen solo cinco cursos en esta etapa. La Educación Primaria en Portugal consta de un 3er ciclo que ya se considera CINE 2 o Educación Secundaria.

Tabla 4

Estructura de la Educación Primaria en España, Portugal y Alemania. Nivel CINE^(a)

España		Portugal			Alemania		
Etapas educativas	CINE	Edad	CINE	Etapas educativas	Edad	CINE	Etapas educativas
Educación Primaria	CINE 1	6	CINE 1	<i>Ensino Básico 1º ciclo</i>	6	CINE 1	<i>Grundschule</i>
		7			7		
		8			8		
		9			9		
		10			10		
		11			<i>Ensino Básico 2º ciclo</i>		

Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO (2013)

(a) Clasificación Internacional Normalizada de la Educación

2.4 Multilingüismo

2.4.1 Contexto para el aprendizaje de lenguas extranjeras

Se han realizado una cantidad significativa de estudios sobre la relación entre el nivel de competencia general de una lengua extranjera en un país y los factores relacionados con los aspectos culturales y sociales en ese país.

En este contexto hay que destacar la importancia de la comprensión oral en una lengua extranjera. En el Estudio Europeo de Competencia Lingüística (MECD, 2013) se evaluó el nivel de inglés de los estudiantes de la escuela secundaria en varios países europeos (incluyendo España y Portugal pero no Alemania). En España, casi el 40% de los evaluados se encontraba en A1 o inferior (inglés muy básico) en comparación con el 20% en Portugal. En el otro extremo de la escala, más del 30% de los evaluados en Portugal obtuvo un nivel B2 (intermedio avanzado) en comparación con el 15% en España. El promedio de los 14 países del estudio en B2 fue del 20%.

También se desprende de este estudio que el contacto con la lengua inglesa a través de actividades tales como escuchar canciones o ver televisión y películas en ese idioma es el exponente relacionado con "exposición ambiental y uso" que mejor explica el desempeño en la comprensión oral de los estudiantes: a mayor exposición a la lengua inglesa, mejor comprensión oral. En este contexto, cabe mencionar que los alumnos españoles son los que menos practican el idioma inglés fuera de la escuela cuando la práctica se refiere a hablar en inglés con padres, hermanos o amigos; a ver la televisión en inglés, a ver películas en el cine en inglés; a la lectura de revistas, periódicos o libros y a viajar al extranjero. Pero cuando se refiere a escuchar música en inglés en la radio o en CD o a jugar juegos en el ordenador, entonces la frecuencia es bastante similar a la de los alumnos de otros países. Esta falta de

práctica de la lengua inglesa fuera del horario escolar puede considerarse un hecho importante con gran influencia en el éxito académico de los alumnos españoles. Cuando en la mayoría de los países participantes, la presencia de la lengua inglesa alrededor del alumno es algo habitual, como por ejemplo en el caso de Portugal donde se emiten las películas en versión original con subtítulos, en España esta presencia no existe en absoluto. En el caso de Alemania, aunque las películas generalmente se emiten dobladas, los alumnos alemanes tienen más ocasiones de aprender inglés en casa (a través de TV, radio, familiares, contactos con hablantes nativos) y durante las vacaciones, contribuyendo a mayores logros en comprensión oral y conocimiento lingüístico. Según Bonnet (2002), otra razón puede ser el cambio en la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras ya que en Alemania a partir de los años setenta se comenzó a dar prioridad a la competencia comunicativa. Más tarde, en la década de los noventa, la enseñanza de una lengua extranjera se volvió cada vez más europea y el concepto de aprendizaje cultural e intercultural desplazó aún más el enfoque de los objetivos basados en la gramática a los objetivos basados en la comunicación y la cultura.

Otro factor en Alemania puede ser el porcentaje de profesores de inglés que se han quedado en un país extranjero para mejorar su propia competencia. Un estudio comparativo de las competencias de los alumnos en inglés en ocho países europeos en 2002 mostró que el 86% de los profesores de inglés en Alemania habían permanecido en un país de habla inglesa, en comparación con el 42% de España (Bonnet 2002).

La competencia académica general puede influir en las competencias en el aprendizaje de la lengua inglesa. Tres elementos fundamentales de esta competencia académica general son las tres áreas de conocimiento: Habilidad Lectora, Ciencias y Matemáticas. Alumnos de 15 años de 72 países fueron evaluados a través del Informe PISA (*Programme for International Student Assessment* (OCDE, 2016)). En la Tabla 5 se puede observar la

clasificación por puestos de los tres países de nuestra investigación. Alemania obtiene la mejor puntuación en las tres áreas, seguido por Portugal y en por último, España.

Tabla 5

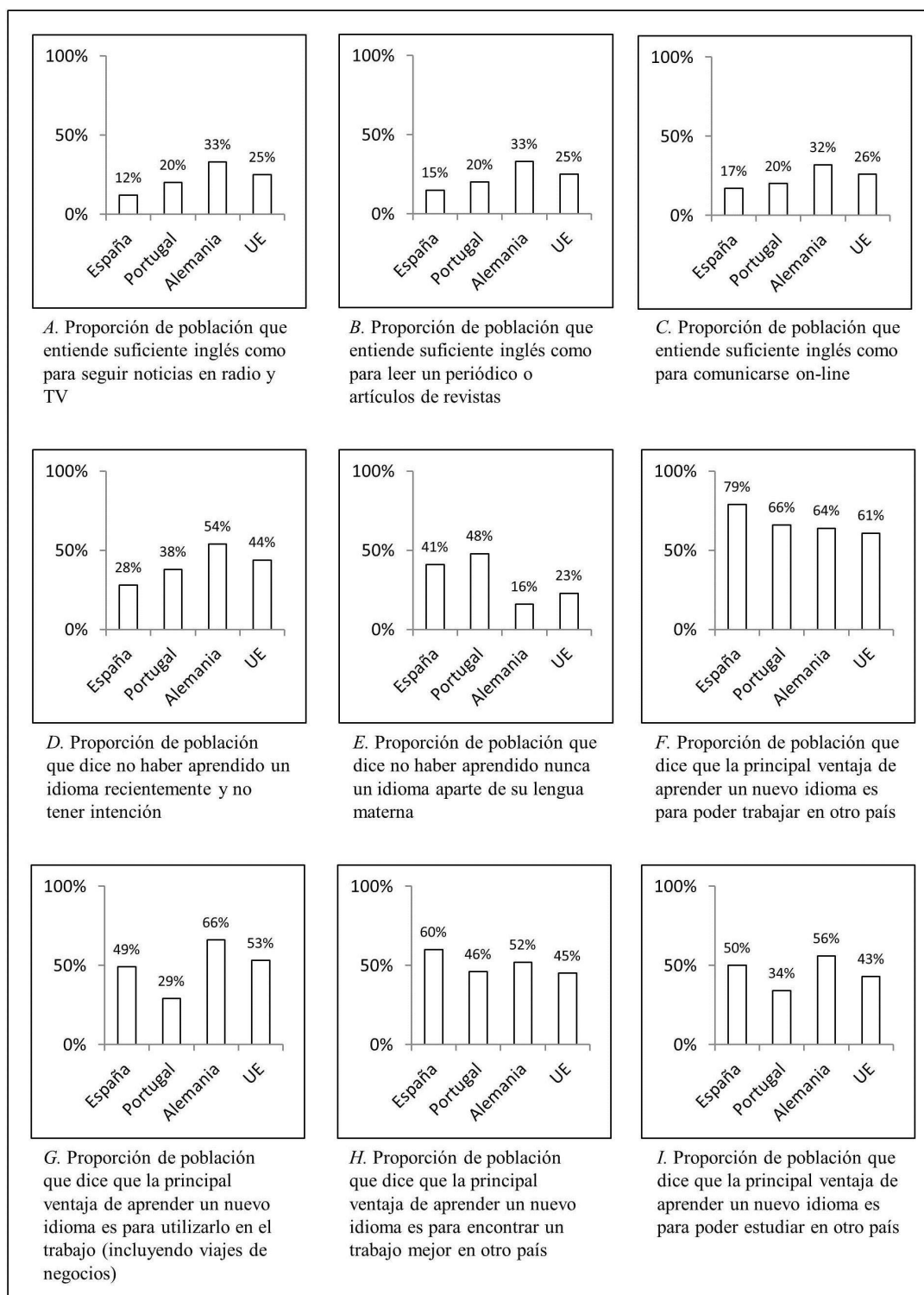
Clasificación Informe PISA 2016

Áreas conocimiento	España	Portugal	Alemania
Habilidad lectora	25°	22°	12°
Ciencias	30°	23°	16°
Matemáticas	32°	28°	16°

(a) Ranking de las pruebas de PISA en las tres áreas.

2.4.2 Percepciones sobre lenguas extranjeras y su aprendizaje

A continuación, en la Figura 1, se pueden observar 9 gráficos creados a partir de los datos del Eurobarómetro 386 titulado *Los europeos y sus lenguas* donde se muestran las percepciones de los ciudadanos europeos que participaron en la encuesta. En el Gráfico A (entiende inglés como para seguir la TV), el Gráfico B (entiende inglés como para leer un periódico) y el Gráfico C (entiende inglés como para comunicarse on-line), Alemania obtiene los porcentajes más altos (33%, 33% y 32%), seguido de la media de la Unión Europea (UE) (25%, 25% y 26%), de Portugal (20%, 20% y 20%) y en último lugar, España con los porcentajes más bajos (12%, 15%, 17%). En el Gráfico D, un 54% de los alemanes dice no haber aprendido un idioma recientemente, 10 puntos menos tiene la media de la UE (44%), un 38% obtiene Portugal y un 28% para España. En el Gráfico E se observa que casi la mitad de portugueses encuestados dice no haber aprendido nunca un idioma aparte de su lengua materna, un 41% de españoles y tan solo un 16% de alemanes. Por otro lado, en el Gráfico F, España considera con un 79% que la principal ventaja de aprender un nuevo idioma es el poder trabajar en otro país, seguido por Portugal con un 66%, Alemania con un 64% y la UE con un 61%. El Gráfico H también tiene relación con el tema laboral donde un 60% de los españoles dice que la principal ventaja de aprender un nuevo idioma es para encontrar un trabajo en otro país, seguido por Alemania con un 52%; por Portugal, con un 46% y por último la UE con un 45%. En el Gráfico G, un 66% de alemanes considera que la principal ventaja sobre aprender un nuevo idioma es para utilizarlo en el trabajo (incluyendo viajes de negocios) mientras que el porcentaje más bajo lo tiene Portugal con un 29%. Por último, en el Gráfico I, los alemanes valoran con un 56% el aprender un nuevo idioma para poder estudiar en otro país, le sigue España con un 50%; la UE, con un 43% y Portugal, con un 34%.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Eurobarómetro Especial 386

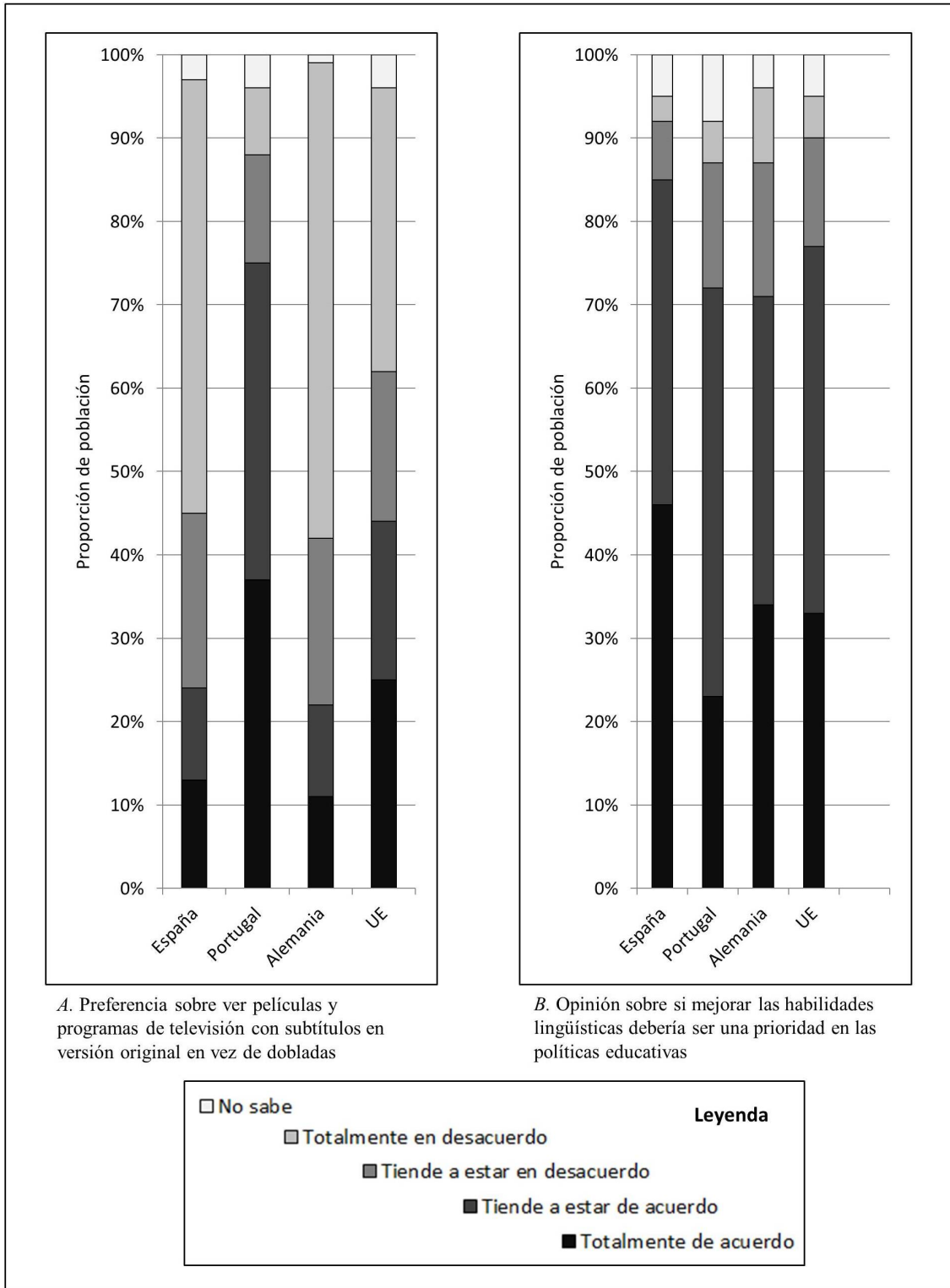
Figura 1: Preguntas¹⁵ sobre la percepción de las lenguas extranjeras y su aprendizaje en la UE en general, y en España, Portugal y Alemania en particular

¹⁵ Forman parte de una encuesta del Eurobarómetro 386 (2012) titulada *Europeans and Their Languages*

Después de analizar los gráficos del Eurobarómetro, se puede ver que los alemanes son los que tienen un nivel de inglés suficiente para seguir las noticias, leer el periódico y comunicarse on-line en inglés y los españoles por el contrario, tienen un nivel por debajo de la media de la EU y de Portugal. Cabe destacar que un 48% de portugueses y un 41% de españoles nunca han aprendido una lengua extranjera mientras que un 16% de los alemanes sí que lo han hecho. En el ámbito laboral, los ciudadanos españoles puntúan más alto en lo relativo a que la principal ventaja de aprender un idioma nuevo es para poder trabajar en otro país y para encontrar un trabajo mejor en otro país. Este hecho puede tener relación con la preocupación para encontrar un trabajo. Según datos del Eurostat (2016), el índice de empleo de los recién titulados¹⁶ era un 68% en España, un 74% en Portugal y un 90% en Alemania. El índice no es bajo pero todavía queda lejos del porcentaje alemán. Por su parte, los alemanes dan más importancia a aprender un nuevo idioma para utilizarlo en el trabajo o en viajes de negocios y para poder estudiar fuera que los españoles y los portugueses.

La Figura 2 contiene dos preguntas relativas a las actitudes de los europeos hacia el multilingüismo. En el Gráfico A, relacionado con ver películas en versión original con subtítulos en vez de dobladas, Portugal está totalmente de acuerdo (37%) y tiende a estar de acuerdo (38%) con un 75% mientras que España puntúa un 24% (13% y 11%) y Alemania un 22% (11% y 11%); la media de la UE es del 44%. En el Gráfico B, sobre si mejorar las habilidades lingüísticas debería ser una prioridad en las políticas educativas, destaca España con un 85%, sumando los dos valores positivos (totalmente de acuerdo y tiende a estar de acuerdo), seguida de la UE con un 77% y Portugal y Alemania muy igualados con un 72% y 71% respectivamente.

¹⁶ Tasas de empleo de jóvenes de 20 a 34 años, con nivel CINE 3, han acabado la carrera 1, 2 o 3 años antes de la encuesta. El indicador se calcula sobre la base de los datos de la encuesta de población activa de la UE.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Eurobarómetro 386 (2012)

Figura 2: Dos preguntas relativas a las actitudes hacia el multilingüismo¹⁷ en la UE en general, y en España, Portugal y Alemania en particular

¹⁷ Eurobarómetro 2012 relacionado con cómo las lenguas y el aprendizaje de idiomas extranjeros son percibidos en la Unión Europea en general, y en España, Portugal y Alemania en particular (UE 2012). *Europeans and Their Languages. UE.*

Tras analizar la Figura 2, se puede observar que un motivo por el cual Portugal está muy de acuerdo en ver películas o la televisión en versión original con subtítulos es que ellos las ven en versión original. Esto tiene sus orígenes en 1948 cuando se prohibió el doblaje en Portugal como una forma de proteger la industria del cine doméstico. Mucha gente cree que éste puede ser un motivo por el que los ciudadanos portugueses tienen un buen nivel de inglés hablado. En cambio, en España prácticamente todas las películas o series extranjeras que se ven en la TV están dobladas por actores locales, lo que ha podido poner trabas a las habilidades lingüísticas (Badcock, 2015). El *Eurobarómetro* (Comisión Europea, 2012) sugiere que el uso de subtítulos puede fomentar y facilitar el aprendizaje de idiomas. Esto viene apoyado por el *European Survey on Language Competences* (MECD, 2013) donde los datos muestran que el dominio oral del inglés es mucho mayor en los países con una tradición de ver películas en versión original con subtítulos en oposición a aquellos con una cultura de doblaje.

2.5 Implicaciones del análisis comparativo

Después de analizar los tres países de la investigación, su contexto económico y sistema educativo, se van a exponer algunas implicaciones a las que ha dado lugar este análisis.

En el aspecto económico, Portugal, teniendo el PIB per cápita más bajo de los tres países, gasta el que más en educación por alumno de primaria y el gasto público en educación en general es también mayor que los otros dos. En lo que respecta al ámbito educativo, se puede destacar que la casi totalidad de los alumnos españoles de primaria estaban aprendiendo inglés en el año 2010. La edad a la que se empieza a estudiar inglés en España es de 6 años aunque desde 2006 en 10 comunidades autónomas ya se impartía inglés a los niños de educación infantil. En cuanto a la estructura de la etapa de educación primaria, en España y Portugal hay seis cursos en el nivel CINE 1, mientras que Alemania solo cinco cursos en el mismo nivel (dependiendo de los *Länder*). La metodología CLIL cada vez está más presente en España. Ya en el año 2012, el 12,2% de las escuelas primarias enseñaban CLIL mientras que en Portugal solo había pruebas piloto en algunos centros escolares y en Alemania no hay datos disponibles.

En cuanto a la formación inicial de docentes, cabe mencionar que en Alemania, en el año 2012 no era necesario tener un título específico para impartir inglés en la etapa primaria. Docentes de otras asignaturas con conocimientos de inglés, podían hacerlo. En lo que respecta a los Programas de Formación Inicial (PFIs), se pueden encontrar divergencias entre los países en cuanto al nivel CINE, ya que España y Alemania forman a sus docentes en el nivel CINE 6 y Portugal en el nivel CINE 7. Los tres programas también difieren en cuanto al requisito de nivel de lengua inglesa según el MCER para acceder al PFI: España es el más

bajo con un B1; Alemania pide un B2 y Portugal, con el nivel más alto, un C1. También hay diferencias en la duración de los PFIs: tres semestres en Portugal, ocho semestres en España y en Alemania, son ocho semestres teóricos en la universidad y tres semestres prácticos (*Refendariat*) en un centro escolar .

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

En este capítulo se describe la metodología de la investigación. Se detallará el tipo de investigación, el diseño de la investigación, las técnicas e instrumentos de recogida de datos y la identificación y selección de los participantes, la definición de variables e indicadores, los aspectos éticos de la investigación, las técnicas de análisis de los datos. Por último, se incluirá un cronograma de actividades.

3.1 Tipo y enfoque de la investigación

Dadas las características del estudio realizado, el tipo de investigación responde a la complementariedad metodológica entre el enfoque cuantitativo y cualitativo. Es lo más adecuado para satisfacer los objetivos de la investigación, elaborar los resultados y conclusiones que se proponen en este trabajo. Además, la combinación de ambos enfoques presenta ciertas características orientadas a superar las limitaciones propias de cada uno de ellos al ser utilizados de manera exclusiva.

En efecto, plantear una investigación desde ambos enfoques es útil cuando se pretenden evaluar problemas complejos y multidimensionales. Los fenómenos suelen presentar múltiples facetas y realidades, y a menudo necesitamos de datos cualitativos y cuantitativos para cubrir todas ellas. Esta complementariedad es muy relevante, ya que utilizando ambos tipos de datos se puede superar la tradicional falta de profundidad de los estudios cuantitativos, así como la falta de control y validez externa de los estudios cualitativos.

Los datos y análisis de tipo cualitativo se han utilizado con el fin de cualificar (en el sentido de profundizar) y validar los resultados de carácter cuantitativo (ver subapartado 3.2

Instrumentos y técnicas de recogida de información), siguiendo una estrategia o diseño de triangulación (Martínez-Arias *et al.*, 2014).

La convergencia de los resultados entre los datos de tipo cuantitativo y cualitativo puede suponer una fortaleza para la validez del estudio. Esta convergencia redundante en un mayor nivel de evidencia o seguridad sobre las conclusiones de investigación. No obstante, la falta de convergencia no significa necesariamente que los resultados sean incorrectos, pudiendo estar reflejando distintas realidades de un mismo problema que deberán ser también interpretadas por el investigador.

3.1.1 Diseño de investigación

3.1.1.1 Cuantitativo no experimental: encuesta

Dentro del enfoque cuantitativo, el diseño de investigación se ubica dentro de los denominados estudios o diseños mediante encuesta (León y Montero, 2015). Este tipo de investigación es muy utilizada en el ámbito educativo por su relativa facilidad de aplicación y por su adecuado balanceo en relación al coste de la investigación en tiempo, recursos, etc. cuando se realiza muestreo no probabilístico, como es el escenario que se describe en el presente trabajo. Es una estrategia útil para describir y predecir un fenómeno educativo, y también es eficiente para obtener un primer contacto con la realidad a investigar o para la realización de estudios exploratorios. Puesto que existen numerosas definiciones de estudios de encuesta, se señalan a continuación sus aspectos definatorios o más importantes, independientemente de la herramienta que se utilice para la recogida de datos.

- Permiten recoger información mediante la formulación de preguntas que se realizan a los sujetos en una entrevista personal, por teléfono, por correo, vía e-mail, etc.

- Pretenden hacer estimaciones de las conclusiones a la población de referencia a partir de los resultados obtenidos de la muestra.

En estos estudios es necesario definir claramente cuál es su dimensión temporal, la población objeto de estudio (universo) así como los criterios y técnicas de selección de la muestra. En este sentido, en este trabajo se ha seguido un diseño de carácter transversal ya que su objetivo es describir una población determinada en un momento dado, esto es, describir el estado actual de la cuestión. Generalmente, en un diseño transversal se plantea establecer diferencias entre los distintos grupos que componen la población (representados mediante diferentes submuestras), y patrones de relación entre las variables más importantes, pudiendo ser el alcance de estos estudios de tipo relacional-predictivo, aunque siempre manteniendo un marcado carácter descriptivo. A diferencia de los diseños longitudinales, en los estudios transversales se selecciona una sola muestra, que puede, a su vez, dividirse en submuestras, dependiendo de los grupos que se quieran comparar, registrándose la información durante un período concreto de tiempo considerándose éste como una sola medida o registro temporal.

En los subapartados siguientes se detallan los elementos constitutivos del diseño elaborado: selección de la muestra (técnica de muestreo y caracterización de los participantes), proceso de construcción y validación del cuestionario, procedimiento de aplicación (trabajo de campo) y plan de análisis o de explotación de los datos obtenidos.

3.1.1.2 Enfoque cualitativo

Los diseños cualitativos están basados en una concepción constructivista de la ciencia (Martínez-Arias *et al.*, 2014). Sus principales características son la inducción, la flexibilidad y el interés por la aplicación práctica del estudio. Sus diseños presentan diferencias sustanciales respecto a los estudios cuantitativos, tanto en la estructura, la forma de recoger los datos o los análisis posteriores. La calidad de la investigación cualitativa también es valorada de forma distinta, interesándose más por la consistencia lógica, la credibilidad y la transferencia, que por los conceptos clásicos de fiabilidad y validez.

Como indican Martínez-Arias *et al.* (2014, pp. 217-220), la metodología cualitativa está más enfocada que la cuantitativa en la identificación de procesos. El marco cuantitativo de acción-efecto, que es la base de los experimentos, es adecuado para establecer relaciones causales, pero no indaga en los procesos que llevan de la causa al efecto. Los diseños cualitativos son más flexibles que los cuantitativos, que tratan de llevarse a cabo de la forma más estandarizada posible. En la investigación cualitativa, el diseño puede ser reformulado en cualquier momento, según las circunstancias que se vayan presentando durante el proceso de recogida de información y de indagación. Se pueden descartar partes, o incluir nuevas, en función de las necesidades de la investigación. Lo importante es el estudio intensivo o en profundidad del fenómeno, no las predeterminaciones en el proceso de la investigación.

Otra distinción adicional es que en la investigación cualitativa suele existir un mayor interés por los conocimientos aplicados que por los teóricos, con implicaciones en las vidas de las personas. Los diseños cuantitativos implican una reducción del fenómeno a valores numéricos. En los cualitativos se buscan descripciones más naturalistas del fenómeno, como los informes verbales, los textos, fotografías y videos. Los números se utilizan marginalmente como simples sistemas de codificación o, cuando se realizan análisis estadísticos, como

soporte auxiliar a otras conclusiones. Frente al control y el empirismo de la investigación cuantitativa (experimental), se proponen investigaciones más naturalistas, flexibles e interpretativas.

3.1.1.3 Triangulación:

Entre los diseños de triangulación se pueden diferenciar dos grandes tipos. El primero, en el diseño de triangulación puro, tanto la parte cuantitativa como la cualitativa se diseñan al mismo tiempo, en paralelo. Las técnicas de recogida de información se aplican también en paralelo, y se analizan con el fin de llegar a una interpretación conjunta, contribuyendo en ambos casos con la misma importancia y relevancia en la elaboración de las conclusiones. El segundo tipo de diseño de triangulación es el denominado diseño integrado o *embedded design*, el cual se diferencia del anterior en que existe una subordinación o jerarquía entre las estrategias de investigación cuantitativa y cualitativa. En otras palabras, en los diseños integrados una de las dos estrategias se subordina a la otra con el fin de potenciar y reorientar la estrategia principal. En el presente trabajo el enfoque cualitativo se subordina al enfoque cuantitativo.

3.2 Población, muestra y participantes

La población elegida para la muestra de mi investigación se puede dividir en tres grupos en función de su tipología (docentes, estudiantes y responsables del departamento de inglés o equivalente), y en función de su ubicación geográfica (la selección muestral ha considerado como criterio el lugar donde han llevado a cabo la formación inicial o lugar de trabajo: España, Portugal y Alemania. En total, la muestra está compuesta por seis grupos o

submuestras, fruto de la combinación de ambos tipos de criterio de selección (tipología por país).

El primer grupo lo componían los docentes de Educación Primaria de lengua inglesa y/u otras asignaturas en inglés. El diccionario de la RAE (Real Academia de la Lengua Española, 2015) define la palabra “maestro, -tra” del lat. *magister, magistra* como una persona que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo. En España participaron N=157 docentes, en Portugal N=99 y en el caso de Alemania hubo una serie de dificultades ya que para enseñar inglés en los centros escolares alemanes no se necesita una formación inicial específico. Por este motivo fue difícil encontrar a docentes en activo con dicha titulación. Solo fueron 10 participantes los que contestaron al cuestionario, número demasiado bajo para cualquier análisis con significancia estadística, razón por la cual no hay análisis cuantitativo para docentes alemanes.

El segundo grupo o submuestra de alumnos/as (o estudiantes) estaban cursando un programa de formación inicial en una universidad para ser docentes de lengua inglesa en Educación Primaria en el momento de la recogida de datos. Según el diccionario de la RAE (Real Academia de la Lengua Española, 2015), “alumno, -na” viene del latín *alumnus*, derivado de *alĕre* que significa 'alimentar' y es la persona que recibe enseñanza respecto de un profesor o de la escuela, colegio o universidad donde estudia. En el caso de España, los estudiantes (N=175) estaban en los últimos cursos (3º y 4º) del Grado de Magisterio de Educación Primaria, mención Lengua Inglesa (en algunos casos cursaron este grado en la modalidad bilingüe); en Portugal, eran estudiantes (N=35) de 1º y 2º curso del *Mestrado em Ensino do Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico* (Máster en Enseñanza de la Lengua Inglesa en el 1er ciclo de Educación Primaria) y por último, en Alemania, estudiantes (N=38) de los últimos cursos del *Lehramt Primarstufe (Englisch)/Europalehramt Primarstufe (Englisch)*. Se

ha elegido a los estudiantes con estas características con el fin de a) conocer la experiencia que están teniendo en su formación inicial, b) compararla con los docentes de ese mismo país y también c) comparar su experiencia con la que están teniendo los estudiantes de mismo perfil en los otros países.

Tanto estudiantes y docentes han contestado su respectivo cuestionario (ver apartado 2.3.2) y también han formado parte de los *focus groups* (ver apartado 2.3.3) que se han llevado a cabo.

Y por último, en el tercer grupo se encuentran los administradores en el programa de formación inicial de cada país. Se contactó vía email con el responsable del departamento de inglés de una universidad -o el equivalente según el país- que a su vez enseñaban en los programas de formación inicial respectivos.

Se han seleccionado los participantes de los tres países de forma directa e indirecta (muestreo por conveniencia) a través de organizaciones relevantes e intermediarios (Tabla 6). En el caso de los docentes, se contactó con colegios de educación primaria (públicos, concertados y privados) vía email donde se detallaba a) la descripción de la investigación, b) los objetivos de la misma y las instrucciones sobre la participación. Cabe resaltar en Portugal los *Agrupamentos de Escolas* (Decreto Ley 115-A/98)¹⁸, grupos de escuelas de la misma región (*concelho*) que funcionan como una unidad organizativa dentro del sistema educativo de Portugal. El *agrupamento* está dotado de su propio consejo de administración y gestión y puede estar formado por escuelas de uno o más niveles de enseñanza (infantil, primaria y secundaria). A través de ellos se pudo acceder a todas las escuelas de primaria de dicho país.

¹⁸ Decreto-ley N ° 115-A/98, de mayo 4, que establecía la autonomía de las escuelas

Con respecto a los intermediarios, en los tres países fueron personas que tenían contacto directo con los docentes.

En cuanto a los estudiantes, se siguió el mismo método de contacto vía email con profesores del PFI (inglés) y personas responsables del Departamento de Lenguas Extranjeras (sus equivalentes en Portugal y Alemania) de las principales universidades de los tres países. En el email se detallaba a) la descripción de la investigación, b) los objetivos de la misma y las instrucciones sobre la participación. Los intermediarios en los tres países fueron personas que tenían contacto directo con este perfil de estudiantes.

Tanto a los docentes como a los estudiantes se les dio la oportunidad de pedir un certificado de participación. Este certificado era independiente de su colaboración para preservar su anonimato. Por último, se seleccionó a un responsable del departamento de inglés por país a través de un email pidiendo su colaboración en el estudio.

Tabla 6

Entidades utilizadas para identificar y reclutar (seleccionar) a los participantes potenciales

		España	Portugal	Alemania	Total
Docentes	Escuelas de primaria	70	90	30	190
	Intermediarios*	15	20	20	55
Estudiantes	Universidades/ Escuelas de Educación**	18	15	25	58
	Intermediarios*	20	10	7	37

* Los intermediarios eran personas que tenían contacto directo con docentes y estudiantes.

** Donde se ofrecían programas de Formación Inicial (FI) correspondientes a cada país.

Las características de la muestra pueden verse en el apartado de resultados (Capítulo 4.1)

3.3 Instrumentos y técnicas de recogida de datos

3.3.1 Cuestionarios

Se diseñaron dos cuestionarios uno para docentes de lengua inglesa de Educación Primaria y otro para los estudiantes de Magisterio en Educación Primaria (inglés) y sus equivalentes en los países de la investigación (Anexo 5 y Anexo 6). El cuestionario de este estudio tiene una introducción donde se explica a quién va dirigido, el objetivo principal del mismo, las partes de las que está compuesto, se informa de la confidencialidad de la información y por último el tiempo estimado de realización. El cuestionario está dividido en 6 dimensiones: I) datos identificativos, II) experiencia en tu carrera de Magisterio (inglés), III) prácticas externas de la carrera de Magisterio (inglés), IV) trabajo docente como maestro/a (inglés), V) propuestas para la carrera de Magisterio (inglés) y VI) otra información. Está compuesto de 60 ítems con preguntas cerradas con formato de respuesta dicotómico, politómico (más de dos categorías) y ordinal (escalas tipo Likert del 0 al 5). Se incluyeron preguntas tipo Likert porque es una escala psicométrica ampliamente utilizada en cuestionarios que especifica el nivel de desacuerdo o de acuerdo con una declaración. Por otra parte, se incluyeron algunas preguntas de tipo construido (formato abierto de respuesta), que dieron la oportunidad a las personas encuestadas de explicar aspectos claves con más profundidad. El cuestionario de los estudiantes tenía 5 dimensiones, una menos que los docentes (la IV) que se refería al trabajo docente como maestro/a.

Ambos cuestionarios han sido traducidos al portugués (Anexo 7 y Anexo 8) y al alemán (Anexo 9 y Anexo 10) respectivamente incluyendo las diferencias de cada sistema educativo pero manteniendo las mismas preguntas. Los 6 cuestionarios estaban en versión online con un enlace a través de la plataforma de Formularios de Google pero en el caso de la

aplicación del cuestionario online, algunos profesores universitarios aconsejaron aplicar el cuestionario en papel para obtener mayor número de respuestas. En esos casos, se aplicó el cuestionario en clase con previa autorización del profesor/a encargado.

3.3.1.1 Validación del cuestionario:

El cuestionario fue validado por un equipo de 11 expertos. Todos ellos se caracterizaron por ser Doctores en Educación y trabajar en el ámbito de la educación nacional e internacional. Tenían experiencia en desarrollar, diseñar y validar encuestas cuantitativas en temas de educación y estuvieron dispuestos a participar. Se les mandó un email con el cuestionario online y las instrucciones para su validación. Debían señalar su criterio sobre el contenido de cada ítem en cuanto a su relevancia y claridad en una escala del 1 al 5, donde 1 indicaba la valoración más baja y 5 la valoración más alta; si lo consideraban oportuno, podían añadir una formulación alternativa y/o sugerencias. Los comentarios y sugerencias que se recibieron fueron incorporados en el cuestionario. Ninguno de los comentarios entró en conflicto con otros comentarios, lo que facilitó la decisión de incorporarlos. Se cambiaron ocho preguntas y se añadieron tres preguntas nuevas dando paso a la versión final del cuestionario.

A continuación y dentro del proceso de validación del instrumento, se pasó a la prueba piloto con una muestra de 30 sujetos para determinar la validez del instrumento de medición (Iarossi 2006, 89).

Debido a que los sistemas educativos en Portugal y Alemania son diferentes al sistema español, se hicieron las adaptaciones oportunas al cuestionario de los docentes y de los estudiantes para cada país siendo revisado por un especialista local con el mismo perfil que

los validadores quien también revisó la traducción al portugués y al alemán respectivamente para facilitar la aplicación de dichos cuestionarios en estos países. Los cuestionarios dirigidos a los docentes y estudiantes portugueses y alemanes también estaban disponibles en versión online.

A continuación la Tabla 7 recoge las variables que componen el cuestionario.

Tabla 7
Definición operativa de variables

Variable	Tipo	Valores	Nivel de medida
País de residencia	Variable de agrupación	(1) España, (2) Portugal, (3) Alemania	Nominal
Submuestra	Variable de agrupación	(1) Estudiantes, (2) Docentes	Nominal
Sexo	Covariable	(1) Hombre, (2) Mujer	Nominal
Edad	Covariable	Rango de valores	Continua
Año finalización carrera Magisterio	Covariable ^(a)	Rango de valores	Continua
Años experiencia como docente	Covariable ^(a)	Rango de valores	Continua
Trabaja	Covariable ^(a)	(0) No, (1) Sí	Nominal
Titularidad centro de trabajo	Covariable ^(a)	(1) Público, (2) Concertado, (3) Privado	Nominal
Nivel de inglés (propio)	Covariable	(1) A1, (2) A2, (3) B1, (4) B2, (5) C1, (6) C2	Ordinal
Bilingüe equilibrado (solo C2)	Covariable	(0) No, (1) Sí	Nominal
Estancia en país de habla inglesa (antes)	Covariable	(0) No, (1) Sí	Nominal
Estancia en país de habla inglesa (después)	Covariable	(0) No, (1) Sí	Nominal
Impacto formativo (Magisterio)	Variable dependiente	Likert 0 -5	Ordinal
Nivel profesores lengua inglesa	Covariable	(1) A1, (2) A2, (3) B1, (4) B2, (5) C1, (6) C2	Ordinal
Nivel profesores otras asignaturas impartidas en inglés	Covariable	(1) A1, (2) A2, (3) B1, (4) B2, (5) C1, (6) C2	Ordinal
Recibió clases particulares	Covariable	(0) No, (1) Sí	Nominal
Realizó intercambios de conversación	Covariable	(0) No, (1) Sí	Nominal
Recibió formación en AICLE-CLIL	Covariable	(0) No, (1) Sí	Nominal
Estancia en país de habla inglesa (durante)	Covariable	(0) No, (1) Sí	Nominal
Nivel de expectativas (Magisterio)	Variable dependiente	Likert 0 -5	Ordinal

Nivel de satisfacción (Magisterio)	Variable dependiente	Likert 0 -5	Ordinal
Realizó prácticas en país de habla inglesa	Covariable	(0) No, (1) Sí	Nominal
Grado de implicación en centro de prácticas	Covariable	Likert 0 -5	Ordinal
Bloque prácticas. Valoración de escala compuesta por 6 ítems sobre la influencia de: (1) Equipo directivo, (2) Tutor/a de prácticas en el colegio, (3) Tutor/a de prácticas en la facultad, (4) Propia actitud, (5) Propia formación didáctica, (6) Propio nivel de inglés.	Covariables	Likert 0 -5	Ordinal
Bloque prácticas. Valoración de escala compuesta por 14 ítems sobre las actividades realizadas: (1) Tener acceso a documentos del centro, (2) Observar mientras el maestro/a impartía una clase, (3) Asistir a claustros de profesores, (4) Asistir a reuniones de ciclo, (5) Participar en reuniones de padres y madres, (6) Preparar ejercicios en inglés, (7) Preparar ejercicios en español, (8) Impartir una clase en inglés a un grupo de alumnos, (9) Impartir una clase en español a un grupo de alumnos, (10) Planificar unidad didáctica u otra propuesta metodológica, (11) Impartir una unidad didáctica a los alumnos (12) Corregir ejercicios en inglés, (13) Corregir ejercicios en español, (14) Calificar ejercicios, exámenes,...	Covariables	Likert 0 -5	Ordinal
Bloque experiencia como docente. Valoración de escala compuesta por 10 ítems sobre las condiciones en las que se desarrolla la labor como docente: (1) La dirección de mi colegio apoya el programa bilingüe (español-inglés), (2) El resto del equipo docente apoya el programa bilingüe (español-inglés), (3) Hay coordinación entre los docentes de clases de contenidos en inglés y los de clases de lengua inglesa, (4) Los estudiantes tienen una oportunidad de hablar inglés a diario en el colegio, (5) En mi colegio hay recursos y materiales adecuados en inglés, (6) En caso de necesidad, hay fondos disponibles para las clases de inglés, (7) La dirección me anima a hacer formación continua en inglés, (8) En mi colegio, el inglés solo se usa en clase de lengua inglesa o clases de contenidos en inglés, (9) En mi colegio se potencian los proyectos de innovación educativa y de investigación, (10) Se realizan observaciones en el aula por parte de otros docentes para la mejora de la práctica educativa.	Covariables ^(a)	Likert 0 -5	Ordinal
Bloque recursos en el aula. Valoración de escala compuesta por 7 ítems sobre el aprovechamiento de diferentes recursos didácticos: (1) Auxiliar de conversación, (2) Grupos de conversación, (3) Pizarra digital, (4) Ordenador, (5) Videos, DVDs, (6) Material interactivo de lecto-escritura, (7) Manuales, guías.	Covariables ^(a)	Likert 0 -5	Ordinal

^(a) Submuestra docentes.

3.3.2 Grupos focales (*focus groups*):

Se utilizó la técnica del grupo focal (o *focus group*), con el fin de profundizar más en la comprensión de datos y así triangular la información y ayudar a verificar información procedente del cuestionario. El *focus group* es una entrevista en grupo donde las actitudes y

percepciones de los participantes se desarrollan en parte por la interacción. Los participantes tienden a ser identificados intencionalmente y seleccionados en base a su conocimiento, interés u otra relación con el tema y/o entre sí (Sampieri *et al.*, 2010). En España, se llevaron cabo dos *focus group* con docentes y uno con estudiantes. En Alemania, un *focus group* con docentes y otro con estudiantes y en Portugal un *focus group* con estudiantes.

Se diseñó un guion para el *focus group* de los docentes y otro para los estudiantes con preguntas diseñadas para fomentar la discusión de una manera guiada pero no demasiado estructurada de modo que el resultado fuera más una conversación que una sesión de preguntas y respuestas. El guion estaba compuesto por las siguientes partes: a) presentación/ bienvenida, b) resumen de los objetivos de la investigación, c) presentación de la carta de consentimiento informado, d) presentación de los miembros del grupo focal y e) las preguntas propiamente dichas. Antes de realizar los *focus groups* con los docentes y los estudiantes, se probaron y se mejoraron de acuerdo a lo aprendido.

3.3.3 Entrevista semiestructurada

Se realizó una entrevista semiestructurada a un responsable -de cada país- del Departamento de Lenguas Extranjeras y su Didáctica (o equivalente) de una universidad donde hubiera programa de formación inicial del profesorado en inglés. Las entrevistas con los responsables de dicho departamento en España y Portugal se realizaron en persona; en cambio, la entrevista en el caso alemán se hizo vía Skype por motivos de distancia. En los tres casos, previo consentimiento firmado o grabado, se permitió la grabación de las entrevistas que luego se transcribieron y así fue posible una mayor exactitud en la transcripción.

Se diseñó un guion para la entrevista semiestructurada. Este método fue elegido porque la entrevista semiestructurada estimula la comunicación bidireccional y permite que surjan nuevas ideas, siendo mucho menos restrictivas que las entrevistas estructuradas (León y Montero, 2015). En este proceso, el entrevistador sigue un guion y el entrevistado tiene la palabra. El guion consistía de tres grandes temáticas: nivel de inglés de los estudiantes en general, sobre el programa de formación inicial y sobre el equilibrio entre la teoría y la práctica. En el caso de la persona responsable del Departamento de Lenguas Extranjeras y su Didáctica en España, el guion estaba en español y en el caso de la profesora portuguesa y la profesora alemana estaban en inglés.

En la Tabla 8 se muestra un resumen del número de participantes por países diferenciando las técnicas cuantitativas y cualitativas.

Tabla 8

Distribución del número de participantes en la investigación diferenciando entre la aplicación de técnicas cuantitativas y cualitativas

		España	Portugal	Alemania	Total
ENFOQUE CUANTITATIVO	Encuesta docentes	157	99	9	265
	Encuesta estudiantes	175	34	38	247
		332	133	47	512
ENFOQUE CUALITATIVO	* <i>Focus Group</i> docentes	2 (6)		1 (2)	3 (8)
	* <i>Focus Group</i> estudiantes	1 (5)	1 (5)	1 (2)	3 (12)
		3 (11)	1 (5)	2 (4)	5 (20)
	**Entrevista	1	1	1	3

*Figura el número de *focus groups* seguido por el número de participantes en cada uno (en paréntesis).

**Las entrevistas fueron con el/la Director/a Dpto. de Didáctica o equivalente

3.4 Metodología para el análisis de la información

3.4.1 Análisis de datos cuantitativos

Los datos cuantitativos del cuestionario se analizaron con el software SPSS versión 22 (IBM SPSS Statistics, 22.0). La comparación de puntuaciones se ha fundamentado en la elaboración de los siguientes análisis estadísticos inferenciales mediante SPSS (Pardo y San Martín, 2010), utilizando como nivel crítico $\alpha = 0,05$ en todos los casos. Las comparaciones de promedios cuando hay más de dos grupos o submuestras se han realizado mediante la aplicación de la prueba ANOVA. Para el cálculo del estadístico de contraste F de esta prueba se aplica la siguiente ecuación:

$$F = \frac{MC_A}{MC_E} = \frac{\sum n_j (\bar{X}_j - \bar{X})^2 / (J - 1)}{\sum (n_j - 1) S_j^2 / (N - J)} \quad (1)$$

En donde:

MC_A (*media cuadrática intergrupos*): estimador de la varianza poblacional (σ^2) de las puntuaciones de la VD basado en las diferencias de media entre las diferentes submuestras.

MC_E (*media cuadrática intragrupos o media cuadrática error*): diferencias entre las puntuaciones individuales dentro de un grupo y su media.

\bar{X}_j : media de cada submuestra o grupo de comparación.

\bar{X} : media global.

n_j : submuestra o tamaño muestral de los J grupos de comparación.

N : muestra total.

S_j^2 : varianza muestral.

El estadístico F se distribuye $F_{(J-1)(N-J)}$.

Cuando el número de grupos o submuestras a comparar es de 2, se ha utilizado la prueba T de Student para muestras independientes:

$$T = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2) - (\mu_{X_1} - \mu_{X_2})}{\hat{\sigma}_{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}} \quad (2)$$

En donde:

\bar{X}_1 : media muestral Grupo 1.

X : media muestral Grupo 2.

μ_{X_1} : media poblacional Grupo 1.

μ_{X_2} : media poblacional Grupo 2 ($\mu_{Y_1} - \mu_{Y_2} = 0$ bajo hipótesis nula).

$\hat{\sigma}_{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}$: desviación típica estimada.

El estadístico T se distribuye t_{gl} .

La alternativa no paramétrica a la prueba ANOVA es la prueba de Kruskal-Wallis, mientras que la alternativa no paramétrica a la prueba T de Student para muestras independientes es la prueba de Mann-Whitney (Ecuaciones 3 y 4, respectivamente):

$$\text{Prueba de Kruskal-Wallis: } H = \frac{12}{N(N+1)} \sum_{j=1}^J \frac{R_j^2}{n_j} - 3(N+1) \quad (3)$$

$$\text{Prueba de Mann-Whitney: } U = S_1 = \sum_{i=1}^{n_1} R_{i1} \quad (4)$$

En donde:

R : rango asignado al sujeto i (un 1 al valor más pequeño, un 2 al siguiente...).

El estadístico H se aproxima a la distribución de χ^2 con J grupos - 1 gl.

El estadístico U se aproxima a la distribución normal $N(0,1)$.

A pesar de que el uso de las técnicas paramétricas (T de Student, ANOVA) está muy extendido en la práctica investigadora en el campo de las Ciencias Sociales, su aplicación requiere del cumplimiento de distintos supuestos matemáticos que pueden ser difíciles de cumplir en contextos aplicados de investigación (especialmente en lo referido a los supuestos de normalidad e igualdad de varianzas poblacionales u homocedasticidad). Esta situación se agrava cuando la comparación estadística se realiza a partir de muestras o subgrupos que difieren marcadamente en cuanto a su tamaño muestral, como ocurre en varios de los análisis realizados (ver lógica del análisis cluster más adelante y capítulo de resultados). Además, el nivel de medida de las variables analizadas (escalas de valoración entre 0 y 5) no es estrictamente de carácter continuo, requisito también para utilizar pruebas estadísticas de tipo paramétrico. Este tipo de variables tienen un nivel de medida ordinal. Por todo ello, se considera necesario un procedimiento de validación de los resultados obtenidos mediante la utilización de pruebas no paramétricas.

Las pruebas no paramétricas son recomendables en aquellos contextos en los que el cumplimiento de supuestos estadísticos puede verse comprometido, así como en escenarios de análisis con tamaños muestrales reducidos. El proceso de validación utilizado para la comparación de puntuaciones entre grupos (análisis *inter-sujeto*) supone desarrollar ambos tipos de aproximaciones estadísticas, la paramétrica y la no paramétrica. Solamente en aquellos casos en los que los resultados coinciden en ambas aproximaciones se concluye que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos comparados, y que dichas diferencias no se deben a la técnica estadística utilizada.

Dado que los cuestionarios se han elaborado en buena medida a partir de baterías de preguntas o ítems temáticos, en varios puntos del capítulo 4 de resultados se han utilizado análisis de clasificación para tratar de identificar patrones de respuesta que permitieran

clasificar perfiles de participantes. Más concretamente, se han elaborado análisis cluster de tipo jerárquico para configurar diferentes grupos de participantes en función de sus respuestas a los distintos bloques de contenidos elaborados en los cuestionarios. A partir de los clusters identificados se aplicaron las técnicas de comparación comentadas más arriba, tanto las paramétricas como sus equivalentes no paramétricos.

El análisis clúster jerárquico es una técnica estadística multivariada considerada como aglomerativa (Hair *et al.*, 2010). Se parte de los casos individuales y se van identificando y creando los grupos en función de su grado de homogeneidad o similaridad en cuanto a las variables objeto de estudio. Esta técnica de análisis multivariante resulta coherente con los objetivos de investigación, ya que se pretende identificar grupos de participantes en los que se observen patrones de respuesta similares u homogéneos con fines interpretativos.

Frente a otras técnicas multivariadas, el análisis clúster jerárquico suele denominarse también como técnica no supervisada o de clasificación *post hoc* puesto que no existen clases o grupos predefinidos, como sí ocurre en el análisis clúster de k-medias (determinación inicial del número de grupos a agrupar), en el análisis discriminante (clasificación *ad hoc*), o la regresión logística (con la variable de agrupación funcionando como variable dependiente).

El método de conglomeración o *clustering* empleado ha sido el de vinculación promedio o vinculación inter-grupos, en donde la distancia entre dos conglomerados se calcula como la distancia promedio existente entre todos los pares de elementos que componen cada conglomerado. La medida de distancia utilizada (d) ha sido la correlación de Pearson (r^2) al analizar variables medidas en escala de intervalo. El procedimiento de transformar los valores es bastante habitual cuando se utiliza el análisis clúster ya que es frecuente en la práctica analizar variables con distintos grados de heterogeneidad. El procedimiento de transformación de los valores utilizado en este caso ha consistido en obtener

valores estandarizados, implementado en SPSS en el procedimiento correspondiente al análisis cluster.

Por último, se elaboraron varios análisis de regresión lineal multivariada (Pardo y San Martín, 2010; Hair *et al.*, 2010) utilizando como variables a pronosticar (variables criterio o Y) el impacto percibido por los participantes que ha tenido (docentes) o que tendrá (estudiantes) el PFI en Educación Primaria (inglés) en el desempeño profesional, las expectativas generadas por la realización de dicho grado, y el nivel de satisfacción general con su formación académica.

El análisis de regresión lineal se utiliza para explorar y cuantificar la relación entre una variable dependiente o criterio (Y) y un conjunto de variables independientes o predictoras (X_1, X_2, X_3, \dots):

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k + U \quad (5)$$

Siendo U el término de error y β_i ($i = 0, \dots, k$) el conjunto de coeficientes o parámetros que indican la magnitud del efecto que las variables predictoras tienen sobre la variable criterio (β_0 se refiere al valor de la constante del modelo).

En los resultados de la regresión tendremos por una parte los coeficientes no estandarizados, que son aquellos que definen la ecuación de regresión en puntuaciones directas y los coeficientes estandarizados (*Beta*) que son los que se obtienen cuando se convierten las puntuaciones directas en típicas. Se calcula un coeficiente por cada variable predictora introducida en el modelo de regresión, y se realizan pruebas estadísticas para cada uno de ellos bajo la hipótesis nula (H_0) de que el coeficiente vale cero en la población, es

decir, que no permite pronosticar adecuadamente la variable criterio. En regresión lineal múltiple los coeficientes estandarizados permitirán comparar la importancia relativa de cada variable independiente dentro de la ecuación, al estar escalados en una métrica común. El objetivo de estos análisis es identificar qué variables de las analizadas guardan mayor relación estadística con las tres variables criterio estudiadas: impacto formativo, expectativas y satisfacción.

3.4.2 Análisis de datos cualitativos

El análisis del contenido cualitativo es un método para describir sistemáticamente el significado del material cualitativo (Schreier, 2012). Implica la interpretación subjetiva del contenido de los datos de texto a través del proceso de clasificación sistemática de codificación e identificación de temas o patrones (Hsieh y Shannon, 2005). En esta investigación se siguió una metodología cualitativa de análisis de contenido (Mayring, 2000) para identificar, de forma inductiva y sistemática, patrones o temas dominantes discernidos a partir de las respuestas dadas en las preguntas abiertas del cuestionario, por los sujetos de los *focus groups* y por los administradores entrevistados durante las entrevistas semiestructuradas. Dado que no es posible conocer a priori las razones detrás de las perspectivas de cada participante, se usó un proceso de post-codificación inductiva iterativa de corte y clasificación de declaraciones similares y repetitivas para refinar los temas en las categorías utilizadas para el análisis del estudio de caso (Ryan y Bernard, 2003).

El paso final en el análisis de contenido involucró triangulación y contextualización en la unidad de caso de análisis. Para ello, se analizaron datos de todas las fuentes para cada caso y se integraron en una sola descripción en un proceso que Teddlie (2009) llama contextualización, que reúne la información obtenida de múltiples fuentes en una visión

holística y proporciona la oportunidad de triangular a través de fuentes para obtener un significado más verificable a partir de los resultados obtenidos (Miles y Huberman, 1994).

Se ha realizado el análisis de contenido con las respuestas de las preguntas abiertas del cuestionario, extrayendo citas y codificando las principales temáticas con distintos códigos o palabras que identifiquen el texto seleccionado en función de los objetivos propuestos. Se han registrado registraron en una hoja de cálculo de Microsoft Excel (Redmond, Washington, EE.UU., versión 14.0) al igual que con las respuestas obtenidas a través de los *focus group* y de las entrevistas semiestructuradas para organizarlas y analizar los datos. Los pasos específicos de análisis de contenido cualitativo siguieron los procedimientos introducidos en Mayring (2000) y resumidos en Cho y Lee (2014). El desarrollo de la categoría inductiva fue enmarcado por los objetivos principales de investigación (definir las implicaciones y recomendaciones para la formación del profesorado y conocer los factores de éxito más importantes en la formación inicial de docentes de Educación Primaria, Lengua Inglesa) y se determinó un conjunto inicial de categorías potenciales. A continuación, las respuestas asociadas con cada pregunta guía en el esquema tópico se resumieron en categorías.

Por último, en cuanto al análisis de contenido de los documentos referentes a los sistemas educativos de los tres países, se llevó a cabo siguiendo las pautas arriba mencionadas. Esta documentación jugó un papel clave para desarrollar el contexto de cada programa de formación inicial y así poder entender mejor su realidad.

3.5 Aspectos éticos de la investigación:

En este estudio se respetaron las pautas marcadas por la UE para la protección de los sujetos humanos ya que en esta investigación ha habido recogida de datos de personas a través de cuestionarios, *focus groups* y entrevistas (Comisión Europea, 2010). Se estableció un procedimiento para asegurar el anonimato, la privacidad y confidencialidad de los participantes en la investigación. Todos los participantes que completaron los cuestionarios fueron informados de que los datos recogidos se iban a tratar de forma anónima para que ningún participante pudiera ser identificado. En el caso de los *focus groups*, antes de comenzar, se les entregó a los participantes una carta de consentimiento informado -en español o en inglés, según el país (Anexo 4)- donde se les explicó los objetivos de la investigación, el procedimiento del grupo focal, se les informó de que su participación era voluntaria, siendo libres de retirarse del estudio en cualquier momento y de la confidencialidad de todos sus testimonios. Por último se les entregó una copia de la carta donde podían encontrar los datos de contacto de la persona responsable del estudio por si tenían cualquier consulta relacionada con la investigación. Con respecto a las entrevistas, se les comunicó que sus nombres y otros datos personales se mantendrían en privacidad y que no aparecerían publicados en el estudio.

3.6 Fases de la investigación (cronograma)

ACTIVIDADES	Años									
	2015				2016				2017	
	1°	2°	3°	4°	1°	2°	3°	4°	1°	2°
1. Revisión de la literatura	X	X	X	X			X	X	X	X
2. Selección de los casos y análisis documental			X	X	X					
3. Diseño de instrumentos de recogida de datos					X	X				
4. Recogida de datos						X	X	X		
5. Análisis de datos							X	X	X	
6. Presentación de los resultados y discusión								X	X	
7. Conclusiones									X	
8. Redacción de la tesis		X	X	X	X	X	X	X	X	X

La revisión de la literatura se produjo durante el año 2015, el tercer y cuarto trimestre del 2016 y se prolongó hasta el final de la investigación. La selección de los casos y el análisis documental de los planes de estudios de las tres universidades seleccionadas se realizó en el tercer y cuarto trimestre del 2015 y el primero del 2016. En el primero y segundo trimestre del 2016 se llevará a cabo el diseño de los instrumentos de recogida de datos. En el segundo, tercer y cuarto trimestre del año 2016 se realizará la recogida de datos. El análisis de los datos obtenidos se ejecutará durante el tercer y cuarto trimestre del 2016 y el primero del 2017. El cuarto trimestre del año 2016 y el primero del 2017 se destinarán a la presentación de los resultados y discusión. A continuación las conclusiones se realizarán el primer trimestre del 2017. Por último, señalar que la redacción de la tesis se llevará a cabo a lo largo de toda la investigación, comenzando en el segundo trimestre del año 2015 para finalizarla en el segundo trimestre del año 2017.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El capítulo cuarto está dividido en dos partes: en la primera parte se exponen los resultados del análisis de datos cuantitativos y cualitativos y en la segunda parte, se tratará la discusión de los mismos.

4.1 Resultados

En esta sección se exponen primero los resultados cuantitativos de los docentes y los estudiantes de España, Portugal y Alemania y luego los datos cualitativos, siguiendo el mismo orden de países.

4.1.1 Datos cuantitativos: contexto español

4.1.1.1 Docentes

A continuación se analizan los datos cuantitativos de los docentes españoles procedentes del cuestionario. Están divididos en: las características de la muestra, la valoración de la experiencia en el Programa de Formación Inicial (PFI), la valoración de las prácticas externas y por último la valoración del trabajo como docente.

4.1.1.1.1 Características de la muestra

En las figuras que se muestran a continuación se recoge la distribución de las variables del cuestionario correspondientes a los datos identificativos de los participantes que permiten caracterizar a la muestra. En primer lugar (Figura 3), la muestra analizada de docentes (N = 157) está compuesta por un 87,9% de mujeres y por un 12,1% de hombres. Las edades de los participantes oscilan entre los 22 y 62 años, con una media de edad de 35,9 años (D.T. = 8,7).

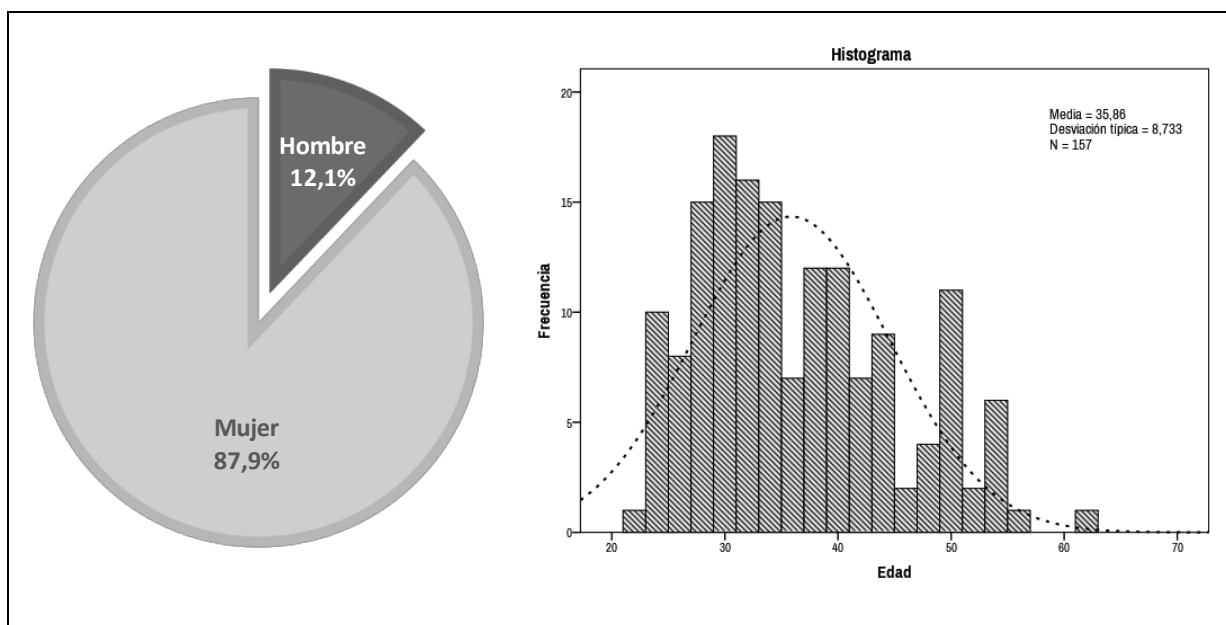


Figura 3: Distribución del sexo y edad de los participantes (muestra docentes)

La Figura 4 refleja la situación laboral de los participantes en el momento de recoger la información: el 81,5% de los participantes trabajaba como maestro/a de primaria en la especialidad de inglés (base = 157), de los cuales, el 64,8% desarrolla su actividad en centro público de enseñanza, frente al 33,6% que lo hace en centro concertado y el 1,6% en centro privado (base = 128).

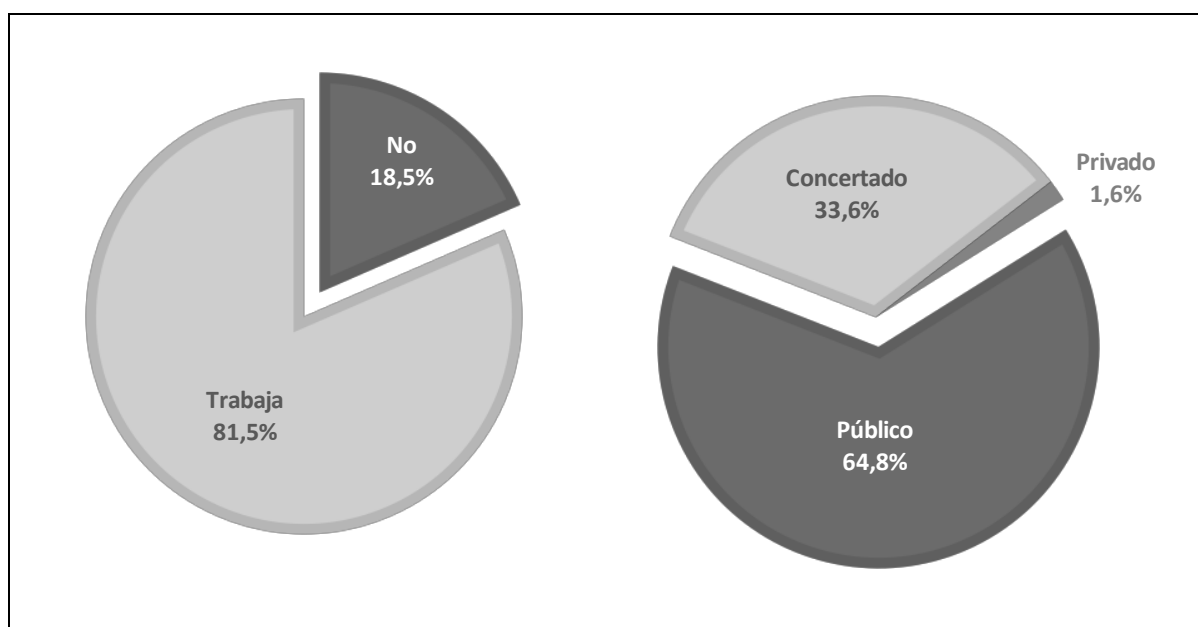
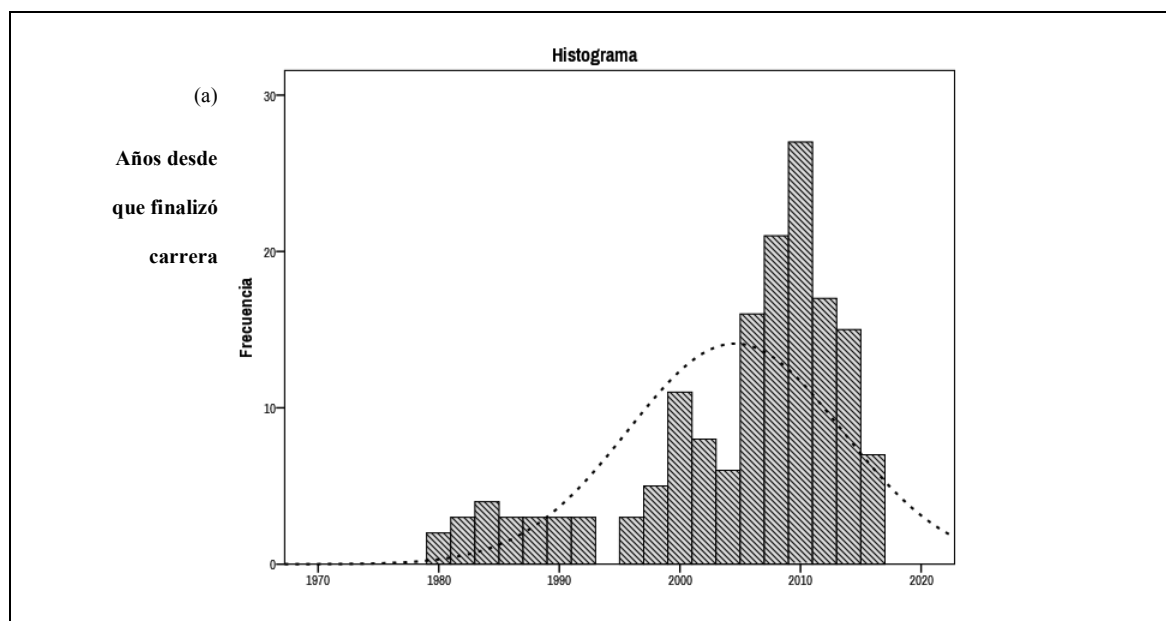


Figura 4: Distribución de respuestas: ¿Trabajas actualmente como maestro/a de primaria en la especialidad de inglés? En caso afirmativo, trabajas en un centro...

Hay participantes que terminaron el PFI en la década de los 80 y participantes que terminaron recientemente, en la década del 2010 (incluso en 2016). La Figura 5(a) refleja que la mayor parte de los participantes terminó la especialidad entre el año 2000 y la fecha de realización del estudio. Esta distribución es coherente con la distribución obtenida sobre los datos de edad de los participantes. En la Figura 5(b) se observa de forma complementaria que la distribución de los años de experiencia como maestro/a de primaria en la especialidad de inglés se concentra mayoritariamente entre 1 y 15 años, existiendo una menor proporción de participantes con 20 años o más de experiencia. En relación al año de finalización de la especialidad, se observa un lógico período de búsqueda de empleo, ya que el número de participantes con unos pocos años de experiencia supera marcadamente al número de participantes en situación de desarrollo de su actividad profesional.



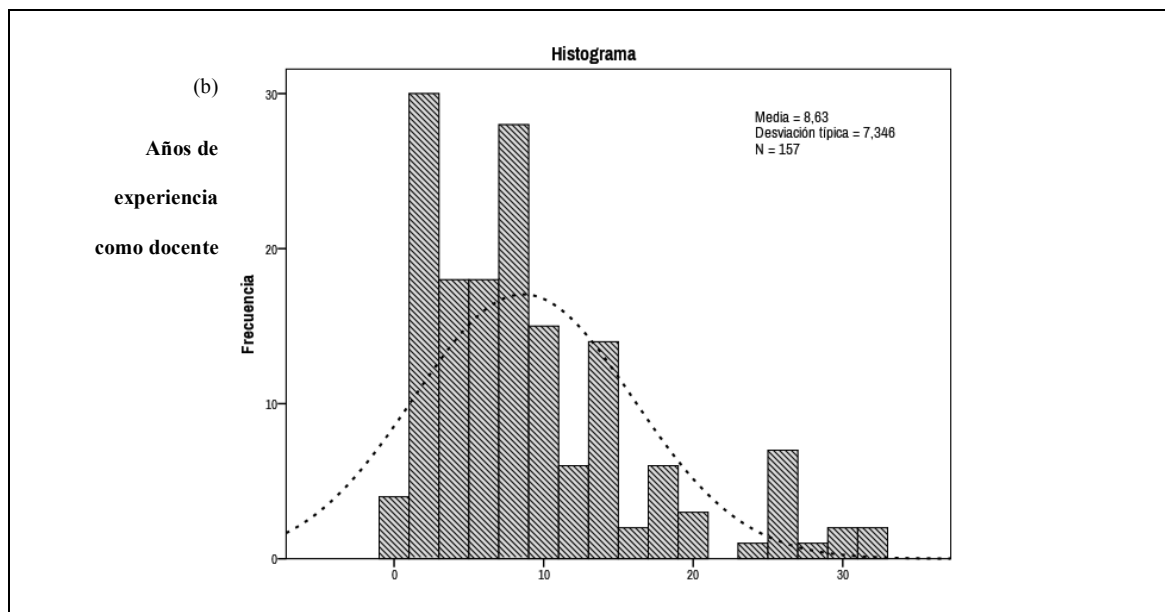


Figura 5: Distribución del nº de años desde que se finalizó el PFI y de los años de experiencia como docente de primaria en la especialidad de inglés

En la Figura 6 se recoge la distribución de respuestas relacionadas con el nivel de inglés en el momento de realización de la investigación, así como de aquellas relacionadas con la realización de estancias en países de habla inglesa. En primer lugar, el nivel de inglés más frecuente entre los participantes es C1 (52,9%) y B2 (31,2%). Entre los participantes con nivel C2 (11,5%), el 77,8% se considera bilingüe equilibrado (base = 18 participantes). En segundo lugar, tres cuartas partes de los participantes realizaron estancias en países de habla inglesa antes de ejercer como maestros/as, muestra que se reduce hasta un 54,8% en el caso de estancias realizadas una vez que los participantes ejercen como docentes.

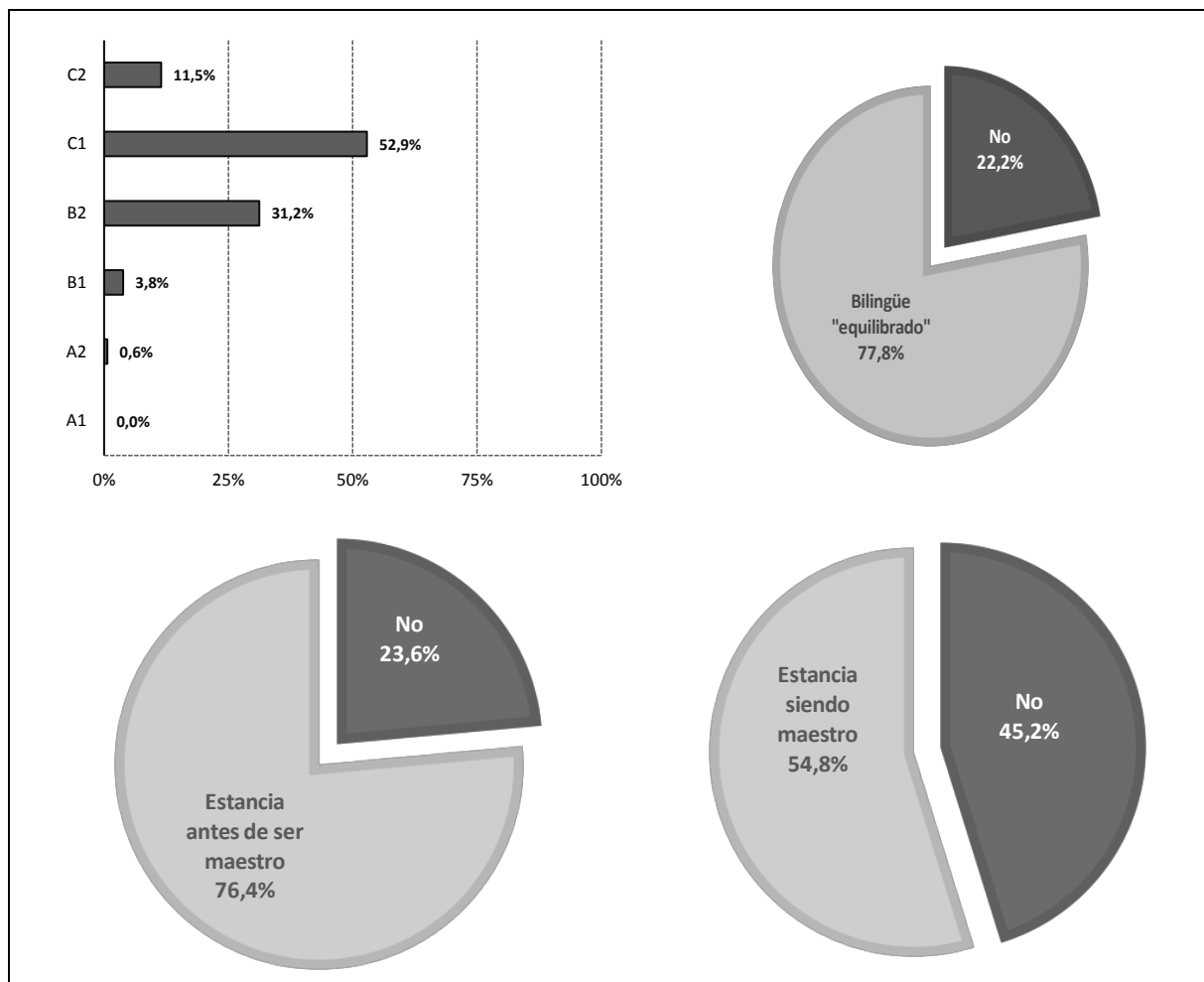


Figura 6: Distribución de respuestas: nivel de inglés de los docentes encuestados, porcentaje de nivel bilingüe equilibrado, estancias en país de habla inglesa antes y después de ser docente

4.1.1.1.2 Valoración de la experiencia en el PFI

Esta sección incluye aspectos sobre la experiencia que los docentes tuvieron durante su PFI. La Figura 7 refleja, en primer lugar (a), el nivel de inglés que tenían los profesores de lengua inglesa de los participantes y, en segundo lugar (b), el nivel de inglés de los profesores del resto de materias.

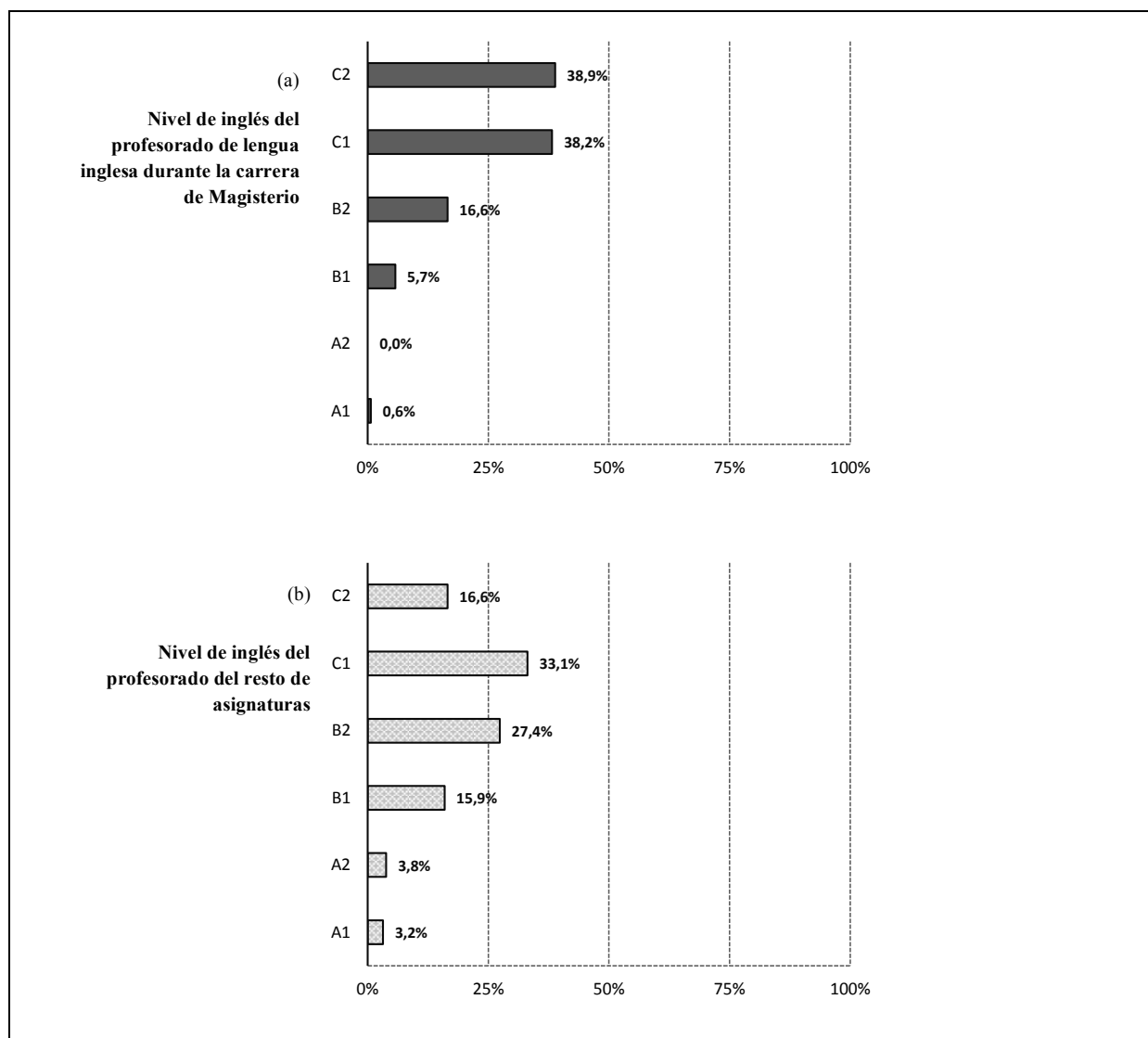


Figura 7: Nivel de inglés del profesorado de los docentes encuestados

Se observa, como es lógico, que el nivel de inglés del profesorado de lengua inglesa es más elevado, predominando los niveles C1 y C2 (77,1%). El nivel de los profesores del resto de asignaturas es más heterogéneo, siendo C1 el nivel que aparece reflejado en mayor proporción (33,1%), seguido por B2 (27,4%) y C2 (16,6%).

La Figura 8 muestra la distribución de las respuestas de los participantes sobre varias de las preguntas contenidas en este bloque del cuestionario relacionado con cursar el PFI.

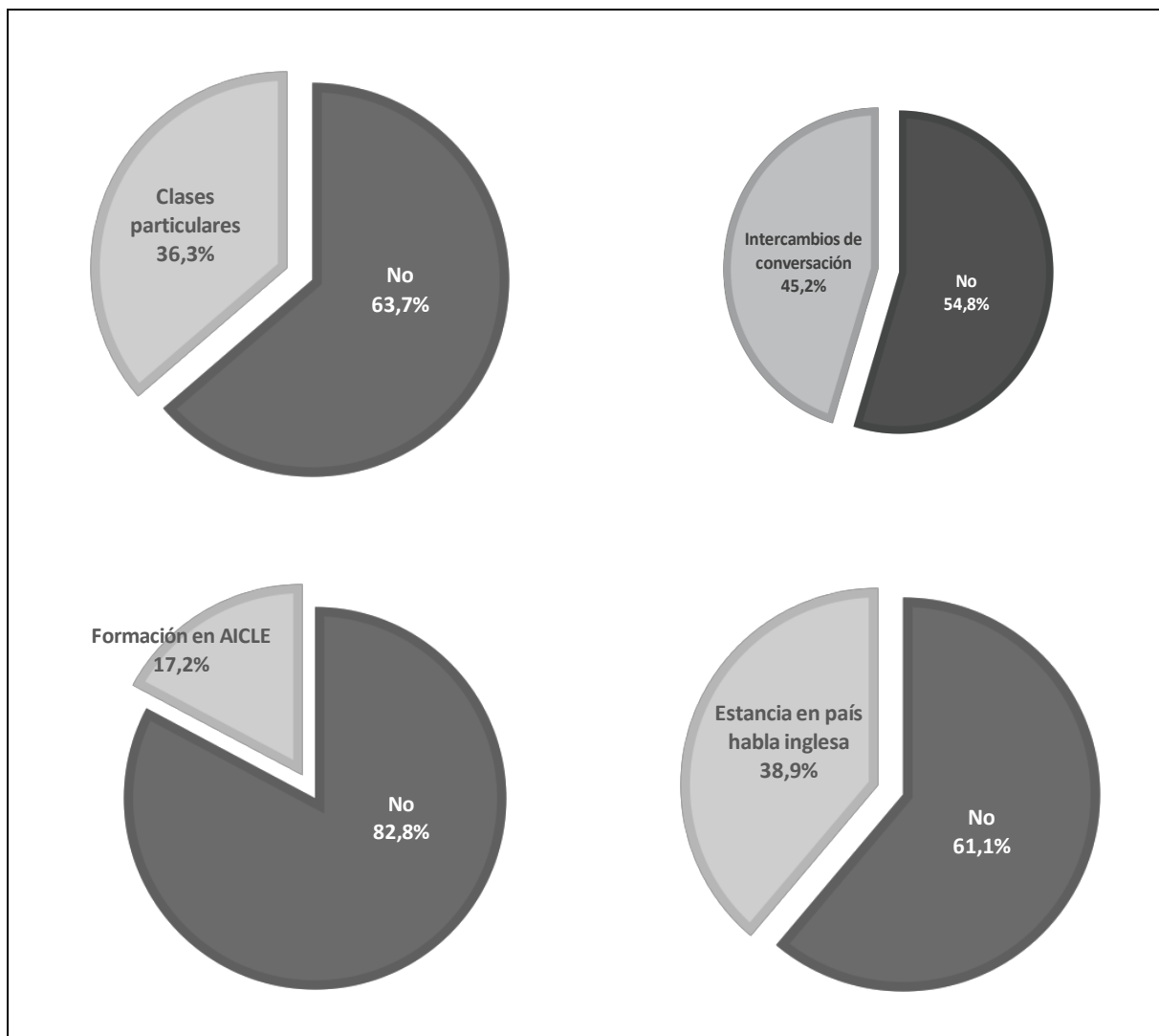


Figura 8: Distribución de respuestas: clases particulares, intercambios de conversación, formación en CLIL y estancia en país de habla inglesa durante el PFI

La información analizada indica que un 36,3% de los participantes asistió a clases particulares de inglés. Por otro lado, un 42,5% de los participantes afirman que realizaron intercambios de conversación para practicar la lengua inglesa fuera de las aulas de grado. Además, un 17,2% de los informantes recibió formación en Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) –a partir de ahora utilizaremos el término inglés “CLIL” (*Content Language Integrated Learning*). Por último, un 38,9% de los participantes realizaron estancias en algún país de habla inglesa durante el transcurso de su preparación del

PFI. Los patrones de respuesta son bastante heterogéneos: solamente 7 de los participantes (4,5%) afirman haber realizado estos complementos a su formación académica, mientras que 23 participantes (14,6%) afirman haber realizado 3 de estos 4 complementos. Un 24,8% de los participantes no ha realizado ninguno de estos complementos, mientras que el 56,1% restante ha realizado solamente uno o dos.

Respecto al impacto que el PFI ha tenido para el desempeño profesional como maestros de inglés de los participantes, la Figura 9 muestra la distribución de respuestas obtenidas ($M = 2,8$; $D.T. = 1,3$). Se observa cierta tendencia a valorar más positivamente que negativamente el impacto del PFI al predominar las valoraciones de 3 o superiores (58%).

En función de las variables analizadas en este bloque, la Tabla 9 refleja los resultados obtenidos para el contraste de hipótesis estadísticas: diferencias de medias en cuanto al grado en el que los participantes valoran como relevante el impacto del PFI para el desempeño profesional. Las variables que han mostrado tener relación con el impacto registrado son las relacionadas con el nivel de inglés de los profesores que impartían las asignaturas, en donde encontramos que el promedio de valoración es significativamente mayor en el grupo de participantes cuyos profesores tenían un nivel de inglés más alto (C1 y C2).

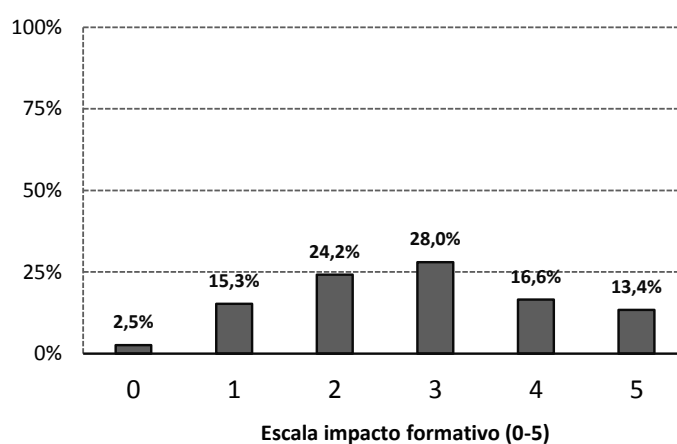


Figura 9: Percepción del impacto formativo que el PFI ha tenido para el desempeño profesional como docente de inglés

También existen diferencias estadísticamente significativas respecto a los docentes que han recibido formación en CLIL, obteniendo un promedio en percepción del impacto de la carrera mayor (3,6 frente a 2,7 en la escala de valoración de 0 a 5).

Tabla 9

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en impacto formativo en función de las variables del Bloque II del cuestionario

Variables Bloque II		n	M (D.T.)	T de Student			Mann-Whitney		
				t	g.l.	p	Z	g.l. ^(a)	p
Nivel de inglés profesorado lengua inglesa	A1, A2, B1 o B2	36	2,4 (1,3)	-1,9*	155	,030	-2*	n.a.	,024
	C1, C2	121	2,9 (1,3)						
Nivel de inglés prof. resto asignaturas	A1, A2, B1 o B2	79	2,6 (1,3)	-2,18*	155	,015	-2,3*	n.a.	,012
	C1, C2	78	3,0 (1,4)						
Clases particulares fuera del aula	No	100	2,7 (1,3)	-1,2	155	,108	-1,3	n.a.	,101
	Sí	57	3,0 (1,4)						
Intercambios conversación practicar lengua inglesa	No	86	2,8 (1,4)	-0,2	155	,425	-0,1	n.a.	,465
	Sí	71	2,8 (1,3)						
Formación en CLIL	No	130	2,7 (1,3)	-3,3**	155	,001	-3,2**	n.a.	,001
	Sí	27	3,6 (1,2)						
Estancias en países habla inglesa durante la formación	No	96	2,8 (1,4)	0,4	155	,341	-0,2	n.a.	,413
	Sí	61	2,8 (1,2)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

^(a) n.a.: Z es un estadístico que se distribuye aproximadamente $N(0,1)$. Esta distribución no aplica grados de libertad (g.l.).

La Figura 10 refleja las respuestas obtenidas a partir de la muestra de participantes en relación con el grado en el que se vieron cumplidas las expectativas formativas que tenían antes de iniciar el PFI. En dicha figura puede observarse que los participantes consideran en mayor medida que las expectativas se han cumplido (58% de respuestas entre 3 y 5 en la escala de valoración).

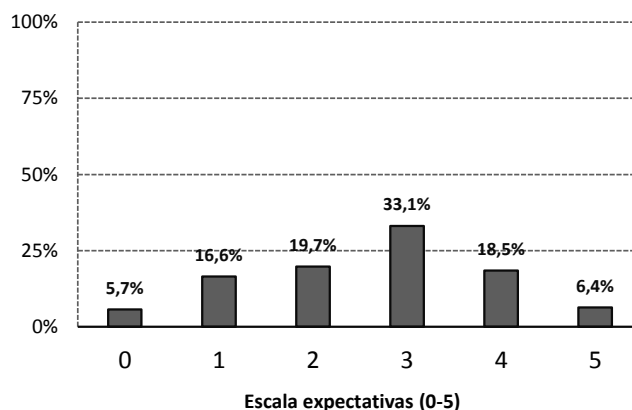


Figura 10: Valoración de las expectativas formativas que tenían los docentes antes de iniciar el PFI

En la Tabla 10 se observa el mismo patrón de relación entre variables que el encontrado para el impacto percibido del PFI: los docentes cuyos profesores tuvieron mayor nivel de inglés y aquellos que han recibido formación en CLIL obtienen promedios significativamente mayores en la escala de expectativas formativas.

Tabla 10

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en expectativas formativas en función de las variables del Bloque II del cuestionario

Variables Bloque II		n	M (D.T.)	T de Student			Mann-Whitney		
				t	g.l.	p	Z	g.l. ^(a)	p
Nivel de inglés profesorado lengua inglesa	A1, A2, B1 o B2	36	2,1 (1,2)	-2,7*	155	,030	-2,7**	n.a.	,003
	C1, C2	121	2,8 (1,3)						
Nivel de inglés prof. resto asignaturas	A1, A2, B1 o B2	79	2,3 (1,3)	-2,7**	155	,004	-2,7**	n.a.	,004
	C1, C2	78	2,9 (1,2)						
Clases particulares fuera del aula	No	100	2,7 (1,3)	0,4	155	,311	-0,5	n.a.	,300
	Sí	57	2,5 (1,4)						
Intercambios conversación practicar lengua inglesa	No	86	2,7 (1,2)	0,4	155	,337	-0,5	n.a.	,326
	Sí	71	2,6 (1,4)						
Formación en CLIL	No	130	2,5 (1,3)	-2,2**	155	,014	-2,1**	n.a.	,017
	Sí	27	3,1 (1,2)						
Estancias en países habla inglesa durante la formación	No	96	2,5 (1,3)	-1,4	155	,088	-1,3	n.a.	,093
	Sí	61	2,8 (1,2)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

(a) n.a.: Z es un estadístico que se distribuye aproximadamente $N(0,1)$. Esta distribución no aplica grados de libertad (g.l.).

En cuanto al nivel de satisfacción experimentado por los participantes sobre la formación recibida durante el PFI, la Figura 11 indica nuevamente una distribución de carácter positivo, acumulando más de la mitad de las respuestas entre los valores 3 y 5 de la escala (58%).

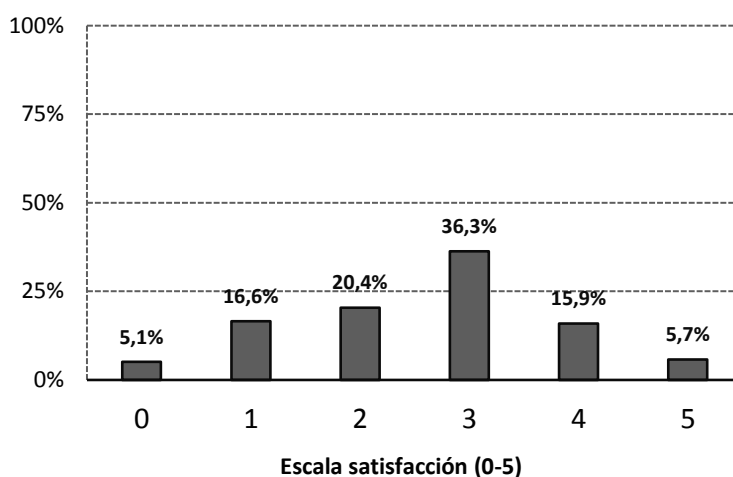


Figura 11: Valoración del grado de satisfacción sobre la formación en el PFI (inglés)

Se ha encontrado (Tabla 11) que las mismas variables que las identificadas en las Tablas 1 y 2 guardan relación estadística con el nivel de satisfacción: el nivel de inglés de los profesores de la carrera (C1 y C2) y el tener formación en CLIL produce niveles de satisfacción significativamente mayores.

Tabla 11

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en satisfacción en función de las variables del Bloque II del cuestionario

Variables Bloque II	n	M (D.T.)	T de Student			Mann-Whitney			
			t	g.l.	p	Z	g.l. ^(a)	p	
Nivel de inglés profesorado lengua inglesa	A1, A2, B1 o B2	36	2,0 (1,2)	-3,3**	155	,001	-3,2*	n.a.	,001
	C1, C2	121	2,8 (1,2)						
Nivel de inglés prof. resto asignaturas	A1, A2, B1 o B2	79	2,3 (1,3)	-2,7**	155	,004	-2,5**	n.a.	,007
	C1, C2	78	2,8 (1,2)						

Clases particulares fuera del aula	No	100	2,7 (1,2)	-1,2	155	,132	-1,3	n.a.	,106
	Sí	57	2,4 (1,4)						
Intercambios conversación practicar lengua inglesa	No	86	2,7 (1,2)	1,1	155	,135	-1,2	n.a.	,109
	Sí	71	2,5 (1,3)						
Formación en AICLE	No	130	2,5 (1,2)	-3**	155	,002	-2,7**	n.a.	,003
	Sí	27	3,2 (1,2)						
Estancias en países habla inglesa durante la formación	No	96	2,5 (1,3)	-1,1	155	,140	-1,1	n.a.	,136
	Sí	61	2,7 (1,1)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

(a) n.a.: Z es un estadístico que se distribuye aproximadamente $N(0,1)$. Esta distribución no aplica grados de libertad (g.l.).

Se expone a continuación el resultado de analizar el grado de relación entre la relevancia de la carrera para el desempeño laboral, el cumplimiento de expectativas con la carrera y el grado de satisfacción que ésta ha producido entre los participantes. Las Figuras 12-14 muestran los gráficos de dispersión por pares de variables, y en ellos se ha proyectado la recta de regresión junto al valor del coeficiente de determinación (R^2).

La Figura 12 refleja la distribución conjunta de las respuestas relacionadas con la relevancia de la carrera para el desempeño profesional y el cumplimiento de expectativas. Ambas variables están linealmente relacionadas ($r = 0,606$; $p < 0,05$), y se observa a partir del valor de R^2 que ambas variables comparten un 36,8% de variabilidad.

La Figura 13 muestra la distribución conjunta de la relevancia de la carrera para el desempeño laboral y la satisfacción. Ambas variables están linealmente relacionadas ($r = 0,615$; $p < 0,05$) y comparten un 37,9% de variabilidad.

La Figura 14 proyecta la distribución conjunta de las respuestas relacionadas con el cumplimiento de expectativas y la satisfacción ($r = 0,794$; $p < 0,05$). Ambas variables comparten un 63,1% de la variabilidad.

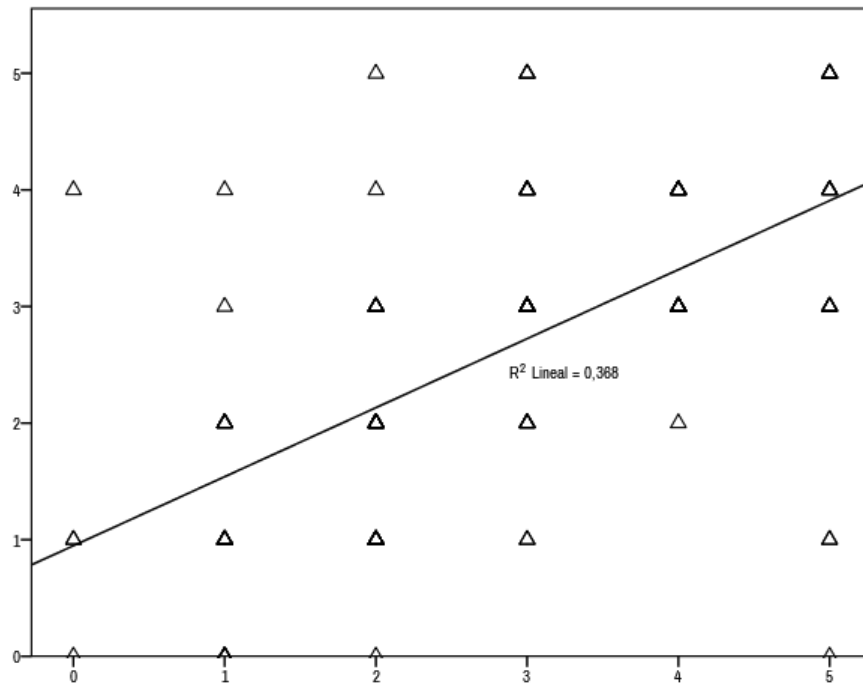


Figura 12: Distribución del impacto formativo percibido (X) en función de la valoración del nivel de expectativas formativas previa (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión

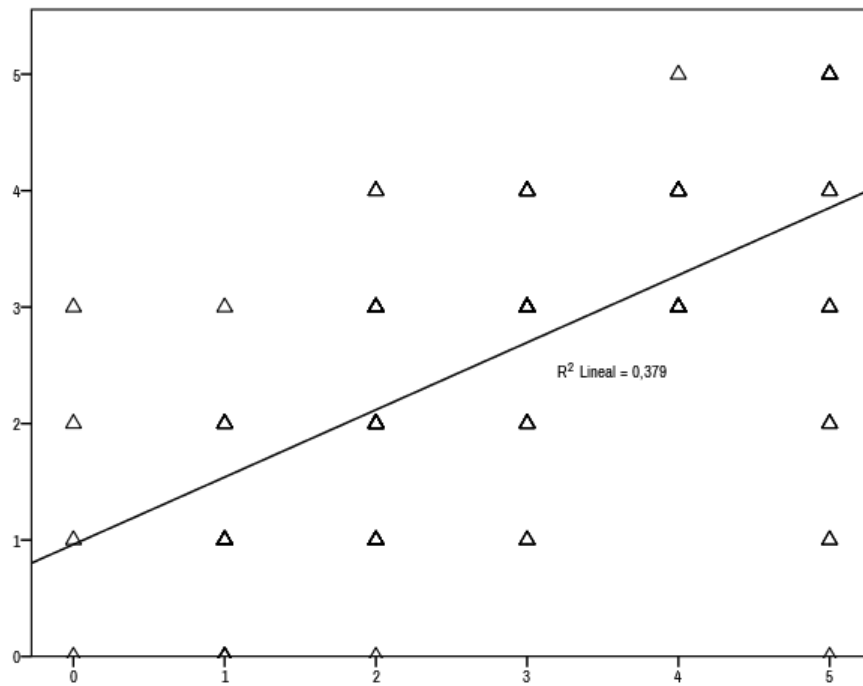


Figura 13: Distribución del impacto formativo percibido (X) en función de la valoración de la satisfacción (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión

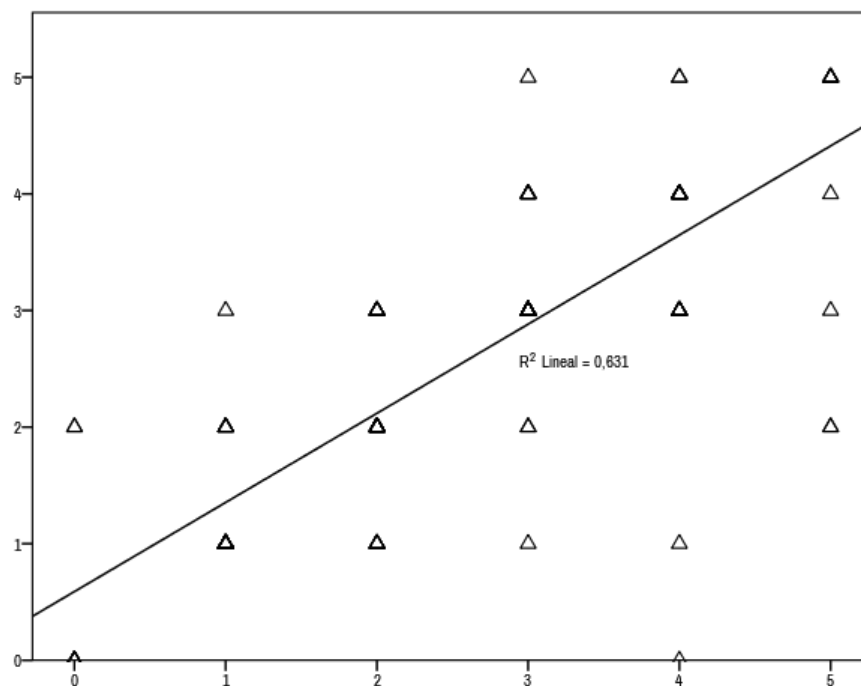


Figura 14: Distribución de la valoración del nivel de expectativas formativas previa (X) en función de la valoración de la satisfacción (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión

Como se indicó en el capítulo metodológico, se han realizado **análisis de regresión lineal múltiple** utilizando como variables criterio (variables a pronosticar mediante el modelo de regresión) las variables “impacto formativo”, “nivel de expectativas” y “nivel de satisfacción”. Los ítems del cuestionario que se han utilizado como variables predictoras en la elaboración de estos análisis fueron las siguientes:

- Antes de ejercer como maestro/a de inglés, ¿realizaste alguna estancia en un país de habla inglesa?
- Desde que ejerces como maestro/a de inglés, ¿has realizado estancias en un país de habla inglesa?
- ¿Realizaste algún periodo de prácticas en algún país de habla inglesa?
- Grado de implicación en el/los centro/s de prácticas:
- Prácticas: [El equipo directivo]
- Prácticas: [El tutor/a de prácticas en el colegio]
- Prácticas: [El tutor/a de prácticas en la facultad]
- Prácticas: [Mi actitud]
- Prácticas: [Mi formación didáctica]
- Prácticas: [Mi nivel de inglés]
- Prácticas: [Tener acceso a documentos del centro]
- Prácticas: [Observar mientras el maestro/a impartía una clase]
- Prácticas: [Asistir a claustros de profesores]
- Prácticas: [Asistir a reuniones de ciclo]
- Prácticas: [Participar en reuniones de padres y madres]

- Prácticas: [Preparar ejercicios en inglés]
- Prácticas: [Preparar ejercicios en español]
- Prácticas: [Impartir una clase en inglés a un grupo de alumnos]
- Prácticas: [Impartir una clase en español a un grupo de alumnos]
- Prácticas: [Planificar una unidad didáctica u otra propuesta metodológica]
- Prácticas: [Impartir una unidad didáctica a los alumnos]
- Prácticas: [Corregir ejercicios en inglés]
- Prácticas: [Corregir ejercicios en español]
- Prácticas: [Calificar ejercicios, exámenes,...]
- La dirección de mi colegio apoya el programa bilingüe (español-inglés)
- El resto del equipo docente apoya el programa bilingüe (español-inglés)
- Hay coordinación entre los docentes de clases de contenidos en inglés y los de clases de lengua inglesa.
- Los estudiantes tienen una oportunidad de hablar inglés a diario en el colegio.
- En mi colegio hay recursos y materiales adecuados en inglés.
- En caso de necesidad, hay fondos disponibles para las clases de inglés.
- La dirección me anima a hacer formación continua en inglés.
- Recursos: Auxiliar de conversación
- Recursos: Grupos de conversación
- Recursos: Pizarra digital
- Recursos: [Ordenador]
- Recursos: Videos, DVDs
- Recursos: Material interactivo de lecto-escritura
- Recursos: Manuales, guías

Al analizar la variable criterio “el impacto formativo que el PFI ha tenido para tu desempeño profesional como maestro/a de inglés” en el caso de los docentes (Tabla 12), hemos encontrado que existe una relación estadísticamente significativa con la variable “mi formación didáctica” ($\beta = 0,616$; $p < 0,05$): cuanto mejor es la valoración de la propia formación didáctica, mayor impacto formativo ha tenido la carrera para su desempeño profesional. Otra variable predictora relevante que hemos encontrado tras aplicar el análisis de regresión es “asistir a reuniones de ciclo” ($\beta = 0,326$; $p < 0,05$). El análisis también ha mostrado que existe una relación lineal positiva con la figura del tutor/a de prácticas tanto “... en el colegio” ($\beta = 0,257$; $p < 0,05$), como “... en la facultad” ($\beta = 0,200$; $p < 0,05$). Por el contrario, existe una relación lineal negativa con el uso de los “Videos, DVDs” ($\beta = -0,377$; $p < 0,05$) como recursos materiales.

Tabla 12

Coefficientes e intervalo de confianza (95%) de las variables predictoras que han mostrado relación estadísticamente significativa con la variable criterio “impacto formativo”

Variables predictoras ^(a)	β	IC (95%)	
		L_i	L_s
El tutor/a de prácticas en el colegio	0,257*	0,017	0,431
El tutor/a de prácticas en la facultad	0,200*	0,015	0,335
Mi formación didáctica	0,616**	0,365	0,842
Asistir a reuniones de ciclo	0,326*	0,019	0,455
Videos, DVDs	-0,377*	-0,621	-0,075

Variable criterio - “el impacto formativo que el PFI (inglés) ha tenido para tu desempeño profesional como maestro/a de inglés”. $R^2 = 0,228$ ($F = 2,13; p = 0,001$).

* Coeficiente estadísticamente significativo ($\alpha = 0,05$).

** Coeficiente estadísticamente significativo ($\alpha = 0,01$).

^(a) El resto de variables analizadas no han obtenido coeficientes estadísticamente significativos.

En segundo lugar, al analizar la variable criterio “expectativas formativas que tenías antes de iniciar la carrera de Magisterio (inglés)” únicamente se ha identificado una variable predictora con relación lineal estadísticamente significativa: “mi formación didáctica” ($\beta = 0,572; p < 0,05$). La relación lineal es positiva: a mejor formación didáctica de los docentes mejores expectativas tienen sobre el PFI, ya que están mejor preparados.

Y por último, al analizar la variable criterio “satisfacción sobre la formación en la carrera de Magisterio (inglés)”, nos hemos encontrado que existe una relación lineal positiva con “mi formación didáctica” ($\beta = 0,673; p < 0,05$): cuanto mejor es la valoración de la propia formación didáctica, mayor grado de satisfacción manifiestan los docentes sobre la carrera. Otra variable predictora relevante es “el tutor/a de prácticas en la facultad” ($\beta = 0,234; p < 0,05$). Los docentes que valoran de forma positiva al tutor/a de prácticas que tuvieron en la facultad tienden a sentirse más satisfechos con la formación. Por el contrario existe una relación lineal negativa con la variable “mi actitud” ($\beta = -0,327; p < 0,05$).

4.1.1.1.3 Valoración de las prácticas externas

Esta sección incluye los aspectos relacionados con la valoración que han hecho los docentes españoles sobre el período de prácticas externas o Prácticum durante la carrera.

En la Figura 15 se puede observar, en primer lugar, que un 16,6% de los participantes realizaron las prácticas del PFI en algún país de habla inglesa. En segundo lugar, independientemente del lugar en el que se realizaron las prácticas, el grado de implicación percibido por los participantes es bastante elevado (77,1% de valoraciones 4 y 5 en la escala de valoración de 0 a 5).

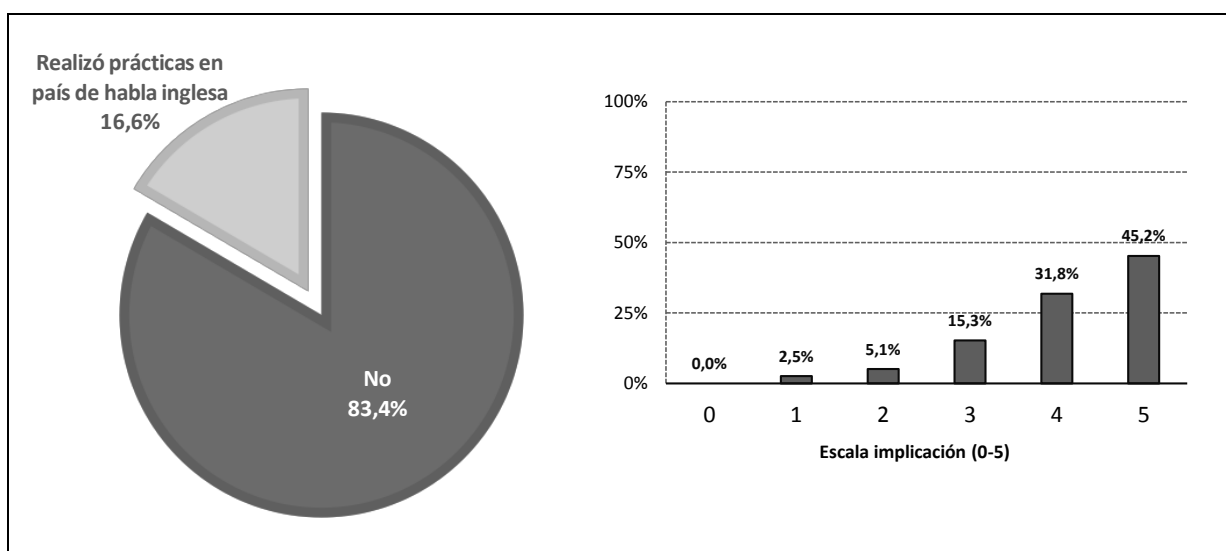


Figura 15: Distribución de respuestas: realización de prácticas en país de habla inglesa y valoración del grado de implicación en las prácticas

La valoración promedio de los distintos aspectos relacionados con las prácticas se puede observar en la Figura 16. En dicha figura se observa que los aspectos valorados como los más influyentes se refieren a la propia actitud del participante mientras realizó las prácticas ($M = 4,2$), seguido de la valoración de la figura del tutor/a de prácticas en el centro ($M = 3,6$), y del propio nivel de inglés ($M = 3,6$). La figura del tutor/a de prácticas de la facultad de Magisterio obtiene la valoración menos positiva ($M = 2,4$), seguida por la valoración del equipo directivo del centro ($M = 2,7$).

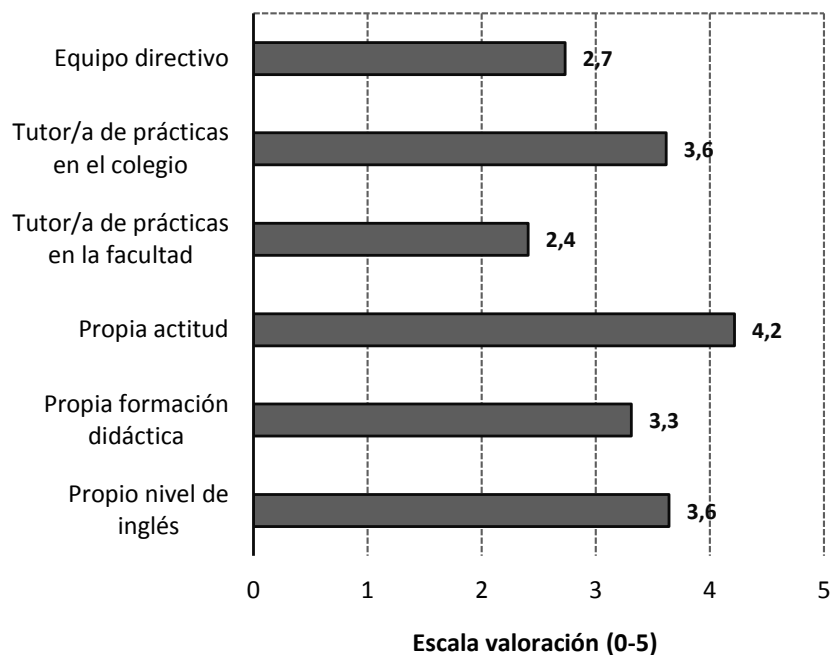


Figura 16: Valoración media de aspectos relacionados con las prácticas

Se aplicó la técnica de análisis *cluster* jerárquico (ver subapartado 3.4.1 sobre análisis cuantitativo) con las respuestas anteriores, obteniendo como resultado una clasificación en tres grupos: *Cluster 1* (n = 60; 38,2%), *Cluster 2* (n = 46; 29,3%), y *Cluster 3* (n = 51; 32,5%). En la Tabla 13 se muestra la distribución de respuestas a los ítems de valoración de los diversos aspectos de las prácticas analizados en la Figura 14, atendiendo a las diferencias en promedio de cada grupo clasificado mediante análisis *cluster* y su correspondiente prueba estadística (ANOVA y Kruskal-Wallis).

Se puede observar que los grupos clasificados se diferencian estadísticamente en todos los ítems analizados. Los participantes clasificados en el Cluster 1 consideran significativamente como aspecto más relevante el tutor/a de prácticas de la facultad (M = 2,8) mientras que los participantes clasificados en el Cluster 2 consideran como aspectos más relevantes el equipo directivo (M = 4,1), el tutor/a de prácticas en el centro (M = 4,3), su

propia actitud (M = 4,8) y su propio nivel de inglés (M = 3,8). Por su parte, los participantes clasificados en el Cluster 3 obtienen promedios significativamente mayores en los aspectos considerados como más relevantes en el Cluster 2 (a excepción de la valoración del equipo directivo), además de en su propia formación didáctica (M = 3,9).

Tabla 13

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en valoración media de aspectos relacionados con las prácticas en función de los grupos identificados mediante análisis cluster

Variables Bloque III	n	M (D.T.)	ANOVA			Kruskal-Wallis			
			F	g.l.	p	χ^2	g.l.	p	
El equipo directivo	Cluster 1	60	2,6 (1,6)	47,0**	2 ^(b)	,000	59,8**	2	,000
	Cluster 2	46	4,1 (1,0)^(c)						
	Cluster 3	51	1,7 (1,1)						
El tutor/a de prácticas en el colegio	Cluster 1	60	2,9 (1,5)	15,3**	2 ^(b)	,000	29,6**	2	,000
	Cluster 2	46	4,3 (1,3)^(c)						
	Cluster 3	51	3,9 (1,3)^(c)						
El tutor/a de prácticas en la facultad	Cluster 1	60	2,8 (1,5)^(c)	3,6*	2	,030	7,6*	2	,021
	Cluster 2	46	2,1 (1,4)						
	Cluster 3	51	2,3 (1,5)						
Mi actitud	Cluster 1	60	3,3 (1,3)	58,6**	2 ^(b)	,000	73,1**	2	,000
	Cluster 2	46	4,8 (0,5)^(c)						
	Cluster 3	51	4,8 (0,5)^(c)						
Mi formación didáctica	Cluster 1	60	2,8 (1,4)	8,8**	2 ^(b)	,000	16,0**	2	,000
	Cluster 2	46	3,3 (1,4)						
	Cluster 3	51	3,9 (1,1)^(c)						
Mi nivel de inglés	Cluster 1	60	3,0 (1,4)	18,2**	2 ^(b)	,000	29,3**	2	,000
	Cluster 2	46	3,8 (1,3)^(c)						
	Cluster 3	51	4,3 (0,7)^(c)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

^(b) No se asumen varianzas iguales (*Prueba de Levene*: $p > 0,05$).

^(c) Comparaciones múltiples: promedio significativamente mayor.

La Figura 17 muestra las respuestas promedio obtenidas en relación al grado en el que los participantes desarrollaron distintas actividades durante sus prácticas (nuevamente, la escala de valoración oscila entre 0 y 5). Las actividades más desarrolladas son “observar

mientras el maestro/a impartía una clase” (M = 4,1), “preparar ejercicios de inglés” (M = 3,3), “impartir una clase de inglés/unidad didáctica a un grupo de alumnos” (M = 3,2), “corregir ejercicios de inglés” y “planificar unidades didácticas (3,1, respectivamente). Entre las actividades menos desarrolladas se encuentra “participar en reuniones de padres y madres” (M = 0,5), “asistir a claustros de profesores” (M = 1,3), “asistir a reuniones de ciclo” (M = 1,5) y “preparar ejercicios en español” (M = 1,8).

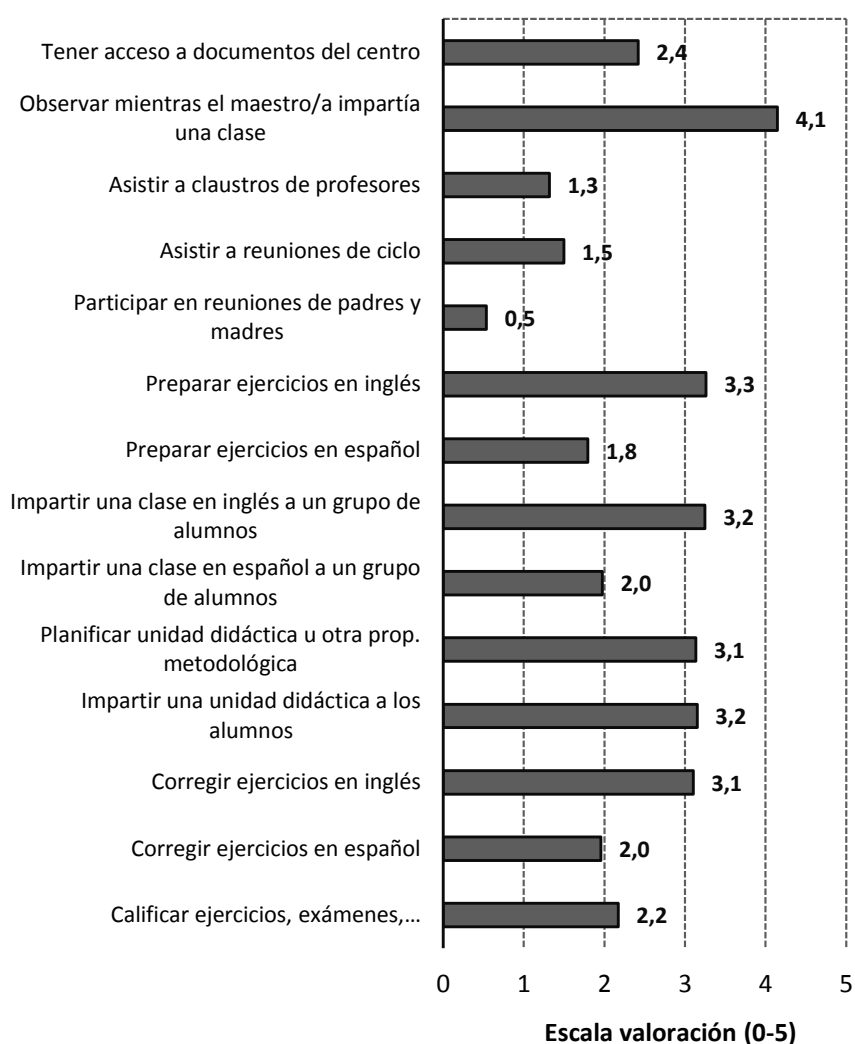


Figura 17: Realización de diferentes aspectos relacionados con las prácticas

Nuevamente, se aplicó la técnica de análisis *cluster* jerárquico con estos datos obteniendo como resultado una clasificación en dos grupos: *Cluster 1* (n = 104, 66,2%) y

Cluster 2 ($n = 53$; 33,8%). En la Tabla 14 se muestran los promedios de valoración para cada grupo en los ítems del cuestionario. Los participantes que componen el *Cluster 1* han obtenido promedios significativamente mayores en cuanto al desarrollo de las siguientes actividades: “preparar ejercicios en español” ($t = 11,5$; $p < 0,05$), “impartir una clase en español a un grupo de alumnos” ($t = 11,8$; $p < 0,05$) y “corregir ejercicios en español” ($t = 10,2$; $p < 0,05$).

Por su parte, los participantes que componen el *Cluster 2* puntúan significativamente más alto en “tener acceso a documentos del centro” ($t = -2,8$; $p < 0,05$), “participar en reuniones de padres y madres” ($t = -2,2$; $p < 0,05$), “preparar ejercicios en inglés” ($t = -5,2$; $p < 0,05$), “impartir una clase de inglés a un grupo de alumnos” ($t = -7,2$; $p < 0,05$), “planificar una unidad didáctica u otra propuesta metodológica” ($t = -5,6$; $p < 0,05$), “impartir una unidad didáctica a los alumnos” ($t = -5,6$; $p < 0,05$), “corregir ejercicios en inglés” ($t = -3,1$; $p < 0,05$) y “calificar ejercicios, exámenes, ...” ($t = -2,5$; $p < 0,05$).

Tabla 14

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en la realización de diferentes aspectos relacionados con las prácticas en función de los grupos identificados mediante análisis cluster

Variables Bloque III		n	M (D.T.)	T de Student			Mann-Whitney		
				t	g.l.	p	Z	g.l. ^(a)	p
Tener acceso a documentos del centro	<i>Cluster 1</i>	104	2,2 (1,7)	-2,8**	155	,007	-2,7**	n.a.	,008
	<i>Cluster 2</i>	53	2,9 (1,6)						
Observar mientras el maestro/a impartía una clase	<i>Cluster 1</i>	104	4,1 (1,4)	-,3	155	,771	-,1	n.a.	,920
	<i>Cluster 2</i>	53	4,2 (1,2)						
Asistir a claustros de profesores	<i>Cluster 1</i>	104	1,2 (1,7)	-1,5	155	,131	-1,8	n.a.	,065
	<i>Cluster 2</i>	53	1,6 (1,9)						
Asistir a reuniones de ciclo	<i>Cluster 1</i>	104	1,3 (1,7)	-1,7	155	,084	-1,7	n.a.	,084
	<i>Cluster 2</i>	53	1,8 (2,0)						
Participar en reuniones de padres y madres	<i>Cluster 1</i>	104	0,4 (1,0)	-2,2*	80 ^(b)	,032	-2,9**	n.a.	,004
	<i>Cluster 2</i>	53	0,8 (1,4)						
Preparar ejercicios en inglés	<i>Cluster 1</i>	104	2,9 (1,7)	-5,2**	153,3 ^(b)	,000	-3,8**	n.a.	,000
	<i>Cluster 2</i>	53	4,0 (1,0)						
Preparar ejercicios en español	<i>Cluster 1</i>	104	2,5 (1,7)	11,5**	149,6 ^(b)	,000	-7,5**	n.a.	,000
	<i>Cluster 2</i>	53	0,4 (0,7)						

Impartir una clase en inglés a un grupo de alumnos	<i>Cluster 1</i>	104	2,8 (1,7)	-7,2**	154,8 ^(b)	,000	-5,3**	n.a.	,000
	<i>Cluster 2</i>	53	4,2 (0,9)						
Impartir una clase en español a un grupo de alumnos	<i>Cluster 1</i>	104	2,7 (1,6)	11,8**	154,5 ^(b)	,000	-7,8**	n.a.	,000
	<i>Cluster 2</i>	53	0,5 (0,8)						
Planificar una u. didáctica u otra propuesta metodológica	<i>Cluster 1</i>	104	2,7 (1,6)	-5,6**	143 ^(b)	,000	-4,5**	n.a.	,000
	<i>Cluster 2</i>	53	3,9 (1,1)						
Impartir una unidad didáctica a los alumnos	<i>Cluster 1</i>	104	2,7 (1,6)	-5,6**	139,9 ^(b)	,000	-4,6**	n.a.	,000
	<i>Cluster 2</i>	53	4,0 (1,1)						
Corregir ejercicios en inglés	<i>Cluster 1</i>	104	2,8 (1,8)	-3,1**	129,4 ^(b)	,002	-2,6**	n.a.	,009
	<i>Cluster 2</i>	53	3,7 (1,4)						
Corregir ejercicios en español	<i>Cluster 1</i>	104	2,7 (1,8)	10,2**	153,3 ^(b)	,000	-7,3**	n.a.	,000
	<i>Cluster 2</i>	53	0,5 (1,0)						
Calificar ejercicios, exámenes,...	<i>Cluster 1</i>	104	1,9 (1,8)	-2,5*	155	,015	-3,2*	n.a.	,016
	<i>Cluster 2</i>	53	2,7 (1,8)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

^(a) n.a.: Z es un estadístico que se distribuye aproximadamente $N(0,1)$. Esta distribución no aplica grados de libertad (g.l.).

^(b) No se asumen varianzas iguales (*Prueba de Levene*: $p > 0,05$).

4.1.1.1.4 Valoración del trabajo como docente de inglés

En esta sección se analiza cómo han valorado los docentes los aspectos relativos al trabajo docente como maestro/a de inglés y/o de otras asignaturas impartidas en inglés.

La valoración promedio de los distintos aspectos relacionados con el trabajo como docente se muestra en la Figura 18. Los participantes han reflejado un mayor grado de acuerdo en los ítems “los estudiantes tienen una oportunidad de hablar inglés a diario en el colegio” (M = 3,6) y “la dirección del colegio apoya el programa bilingüe” (M = 3,5). El ítem que recoge menor grado de acuerdo es “se realizan observaciones en el aula por parte de otros docentes para la mejora de la práctica educativa” (M = 1,6).

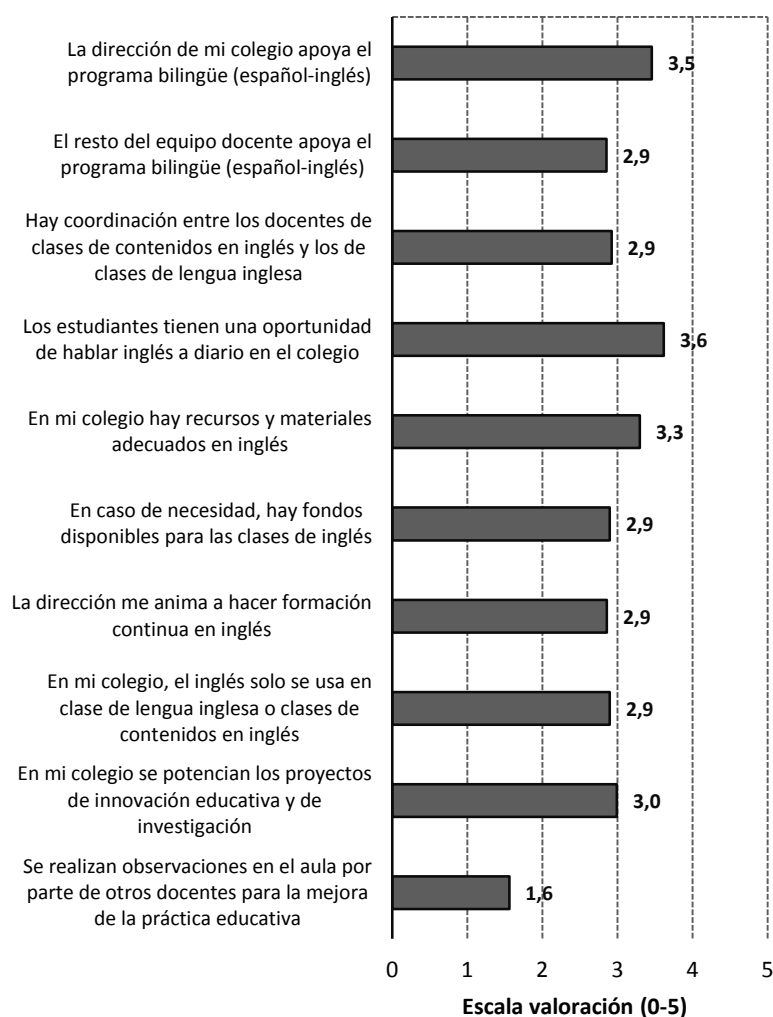


Figura 18: Valoración media de diferentes aspectos relacionados con el trabajo como docente

El análisis *cluster* ha permitido identificar tres grupos que hacen máximas las diferencias en el acuerdo alcanzado en los ítems anteriores por parte de los participantes (Tabla 15).

Tabla 15

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en la valoración de aspectos relacionados con trabajo como docente en función de los grupos identificados mediante análisis cluster

Variables Bloque III	<i>n</i>	M (D.T.)	ANOVA			Kruskal-Wallis			
			<i>F</i>	g.l.	<i>p</i>	χ^2	g.l.	<i>p</i>	
La dirección de mi colegio apoya el programa bilingüe (español-inglés)	<i>Cluster 1</i>	70	3,1 (1,8)	8,7**	2 ^(b)	,000	14,7**	2	,001
	<i>Cluster 2</i>	36	4,4 (1,1)^(c)						
	<i>Cluster 3</i>	51	3,3 (1,9)						
El resto del equipo docente apoya el programa bilingüe (español-inglés)	<i>Cluster 1</i>	70	2,4 (1,4)	9,4**	2 ^(b)	,000	16,2**	2	,000
	<i>Cluster 2</i>	36	3,6 (1,1)^(c)						
	<i>Cluster 3</i>	51	3,0 (1,7)						
Hay coordinación entre los docentes de clases de contenidos en inglés y los de clases de lengua inglesa	<i>Cluster 1</i>	70	2,2 (1,8)	19,2**	2 ^(b)	,000	26,8**	2	,000
	<i>Cluster 2</i>	36	4,1 (1,0)^(c)						
	<i>Cluster 3</i>	51	3,0 (1,7)						
Los estudiantes tienen una oportunidad de hablar inglés a diario en el colegio.	<i>Cluster 1</i>	70	3,5 (1,6)^(c)	14,8**	2 ^(b)	,000	19,7**	2	,000
	<i>Cluster 2</i>	36	4,6 (0,5)^(c)						
	<i>Cluster 3</i>	51	3,0 (1,8)						
En mi colegio hay recursos y materiales adecuados en inglés.	<i>Cluster 1</i>	70	3,1 (1,4)	12,1**	2 ^(b)	,000	19,1**	2	,000
	<i>Cluster 2</i>	36	4,3 (0,8)^(c)						
	<i>Cluster 3</i>	51	2,9 (1,7)						
En caso de necesidad, hay fondos disponibles para las clases de inglés.	<i>Cluster 1</i>	70	2,8 (1,7)	2,4	2	,091	4,3	2	,114
	<i>Cluster 2</i>	36	3,4 (1,5)						
	<i>Cluster 3</i>	51	2,7 (1,7)						
La dirección me anima a hacer formación continua en inglés.	<i>Cluster 1</i>	70	2,6 (1,8)	3,5*	2	,033	6,3*	2	,044
	<i>Cluster 2</i>	36	3,5 (1,6)^(c)						
	<i>Cluster 3</i>	51	2,8 (1,8)						
En mi colegio, el inglés solo se usa en clase de lengua inglesa o clases de contenidos en inglés.	<i>Cluster 1</i>	70	4,2 (1,2)^(c)	48,1**	2 ^(b)	,000	62,6**	2	,000
	<i>Cluster 2</i>	36	1,4 (1,5)						
	<i>Cluster 3</i>	51	2,2 (1,8)						
En mi colegio se potencian los proyectos de innovación educativa y de investigación.	<i>Cluster 1</i>	70	2,7 (1,6)	2,5	2 ^(b)	,084	5,3	2	,069
	<i>Cluster 2</i>	36	3,5 (1,5)						
	<i>Cluster 3</i>	51	3,0 (1,9)						
Se realizan observaciones en el aula por parte de otros docentes para la mejora de la práctica educativa.	<i>Cluster 1</i>	70	1,0 (1,1)	50,1**	2 ^(b)	,000	45,7**	2	,000
	<i>Cluster 2</i>	36	0,6 (0,7)						
	<i>Cluster 3</i>	51	3,1 (1,9)^(c)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

^(b) No se asumen varianzas iguales (*Prueba de Levene*: $p > 0,05$).

^(c) Comparaciones múltiples: promedio significativamente mayor.

En primer lugar, se ha clasificado a un grupo de participantes (Cluster 1: $n = 70$; 44,6%) el cual se diferencia del resto por obtener un promedio significativamente mayor en la valoración del ítem “en mi colegio, el inglés solo se usa en clase de lengua inglesa o clases de contenidos en inglés” ($M = 4,2$). En segundo lugar, se ha clasificado otro grupo de participantes (Cluster 2: $n = 36$; 22,9%) que ha obtenido puntuaciones significativamente mayores en la mayoría de ítems, a excepción del ítem con puntuación más elevada en el Cluster 1 y el ítem “se realizan observaciones en el aula por parte de otros docentes para la mejora de la práctica educativa”. Se ha identificado un tercer grupo (Cluster 3: $n = 51$; 35,2%) cuya característica más relevante es que obtiene un promedio significativamente mayor en este último ítem. No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los ítems “en caso de necesidad, hay fondos disponibles para las clases de inglés” y “en mi colegio se potencian los proyectos de innovación educativa y de investigación”.

Por otro lado, la Figura 19 refleja que los recursos que más ayudan a los docentes a la hora de impartir mejor sus clases en inglés son el ordenador y la pizarra digital ($M = 4,1$, respectivamente), el material interactivo de lecto-escritura ($M = 3,8$) y los vídeos, DVD, etc. ($M = 3,8$). En este sentido, el recurso peor valorado es la utilización de grupos de conversación ($M = 2,9$).

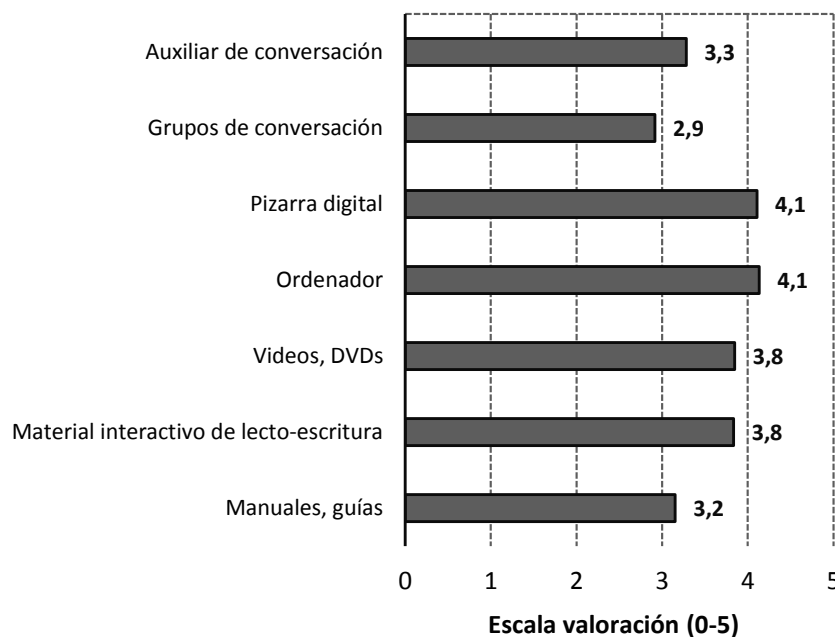


Figura 19: Utilidad de recursos humanos y materiales para impartir clases de inglés

La clasificación de los participantes en base a las respuestas anteriores en materia de recursos aplicables a la actividad docente indica una clasificación en tres grupos (Tabla 16): el Cluster 1 (n = 66; 42%) puntúa significativamente más alto en “auxiliar de conversación” (M = 3,6), en “grupos de conversación” (M = 3,5), y en “manuales, guías, etc.” (M = 3,3). Por otro lado, el Cluster 2 (n = 49; 31,2%) puntúa significativamente más alto en “pizarra digital” (M = 4,6), “ordenador” (M = 4,4), “vídeos, DVDs, etc.” (M = 4,4) y en “manuales, guías, etc.” (M = 4). El Cluster 3 (n = 42; 26,8%) tiende a puntuar más alto los 4 primeros ítems sobre recursos aplicables a la actividad docente, con valores promedio que oscilan entre 3,2 y 4,8.

Tabla 16

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en utilidad de recursos humanos y materiales en función de los grupos identificados mediante análisis cluster

Variables Bloque III	n	M (D.T.)	ANOVA			Kruskal-Wallis		
			F	g.l.	p	χ^2	g.l.	p

Auxiliar de conversación	Cluster 1	66	3,6 (1,8)^(c)	10,6**	2 ^(b)	,000	18**	2	,001
	Cluster 2	49	2,4 (1,9)						
	Cluster 3	42	3,9 (1,4)^(c)						
Grupos de conversación	Cluster 1	66	3,5 (1,8)^(c)	13,8**	2	,000	26,4**	2	,000
	Cluster 2	49	1,9 (1,8)						
	Cluster 3	42	3,2 (1,6)^(c)						
Pizarra digital	Cluster 1	66	3,4 (1,7)	24,4**	2 ^(b)	,000	27,8**	2	,000
	Cluster 2	49	4,6 (0,8)^(c)						
	Cluster 3	42	4,7 (0,6)^(c)						
Ordenador	Cluster 1	66	3,5 (1,6)	16,9**	2 ^(b)	,000	24,7**	2	,000
	Cluster 2	49	4,4 (1,2)^(c)						
	Cluster 3	42	4,8 (0,4)^(c)						
Videos, DVDs	Cluster 1	66	3,4 (1,6)	8,3**	2 ^(b)	,000	16**	2	,000
	Cluster 2	49	4,4 (1,1)^(c)						
	Cluster 3	42	3,8 (1,2)						
Material interactivo de lecto-escritura	Cluster 1	66	3,7 (1,6)	0,9	2 ^(b)	,373	2,4	2	,302
	Cluster 2	49	4,1 (1,4)						
	Cluster 3	42	3,8 (1,3)						
Manuales, guías	Cluster 1	66	3,3 (1,6)^(c)	31,6**	2 ^(b)	,000	44,6**	2	,000
	Cluster 2	49	4,0 (1,2)^(c)						
	Cluster 3	42	1,9 (1,2)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

^(b) No se asumen varianzas iguales (*Prueba de Levene*: $p > 0,05$).

^(c) Comparaciones múltiples: promedio significativamente mayor.

Por último, se muestra a continuación la distribución del grado de satisfacción de los participantes con el ejercicio de la profesión docente (Figura 20). Puede observarse que dicha distribución refleja un nivel de satisfacción muy alto (el 80,9% de las respuestas se encuentran en los valores 4 y 5 de la escala de valoración). Esta respuesta es muy homogénea entre los participantes de esta investigación, no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre las clasificaciones anteriores realizadas mediante técnica *cluster*.

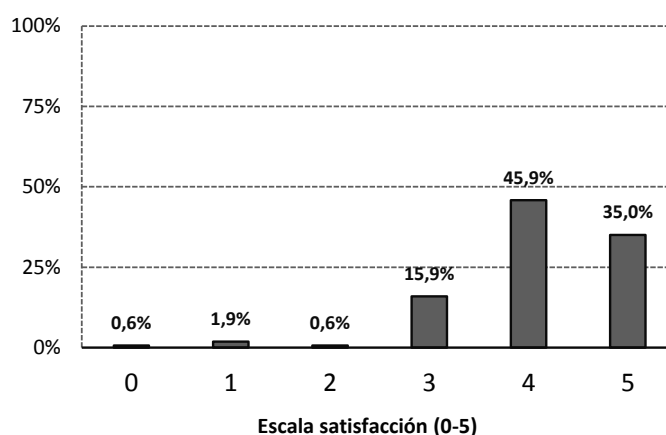


Figura 20: Valoración del grado de satisfacción con el ejercicio de la profesión como docentes

4.1.1.2 Estudiantes

A continuación se analizan los datos cuantitativos de los estudiantes españoles procedentes del cuestionario. Están divididos en: las características de la muestra, la valoración de la experiencia en el Programa de Formación Inicial (PFI) y la valoración de las prácticas externas .

4.1.1.2.1 Características de la muestra

En las figuras que se muestran a continuación se recoge la distribución de las variables del cuestionario correspondiente a los datos que caracterizan a los estudiantes españoles que han participado en este estudio. En primer lugar (ver Figura 21), la muestra analizada de estudiantes (N = 175) está compuesta por un 83,4% de mujeres y por un 16,6% de hombres. Las edades de los participantes oscilan entre los 19 y 55 años, con una media de edad de 22,1 años (D.T. = 3,3).

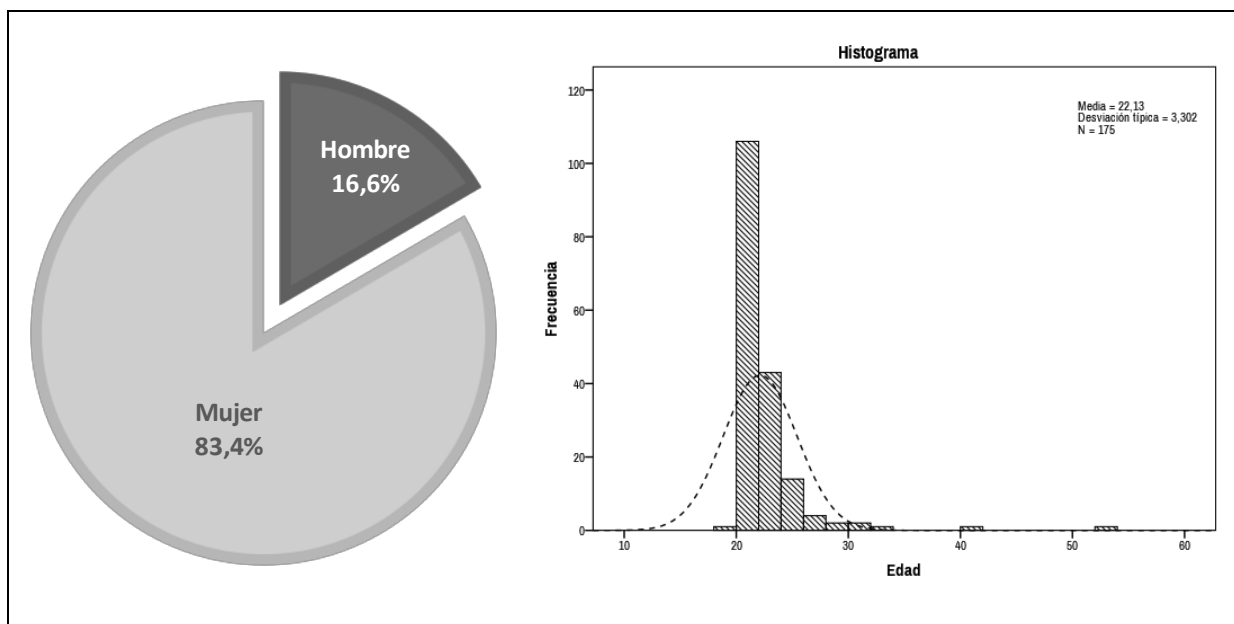


Figura 21: Distribución del sexo y edad de los participantes (muestra estudiantes)

En la Figura 22 se recoge la distribución de respuestas relacionadas con el nivel de inglés de los estudiantes en el momento de realización de la investigación, así como de aquellas relacionadas con la realización de estancias en países de habla inglesa. En primer lugar, el nivel de inglés más frecuente entre los participantes son C1 (23,4%) y B2 (53,7%). Entre los estudiantes con nivel C2 (5,7%), el 66,7% se considera bilingüe equilibrado (base = 10). En segundo lugar, aproximadamente la mitad de ellos realizaron estancias en países de habla inglesa antes de empezar su PFI.

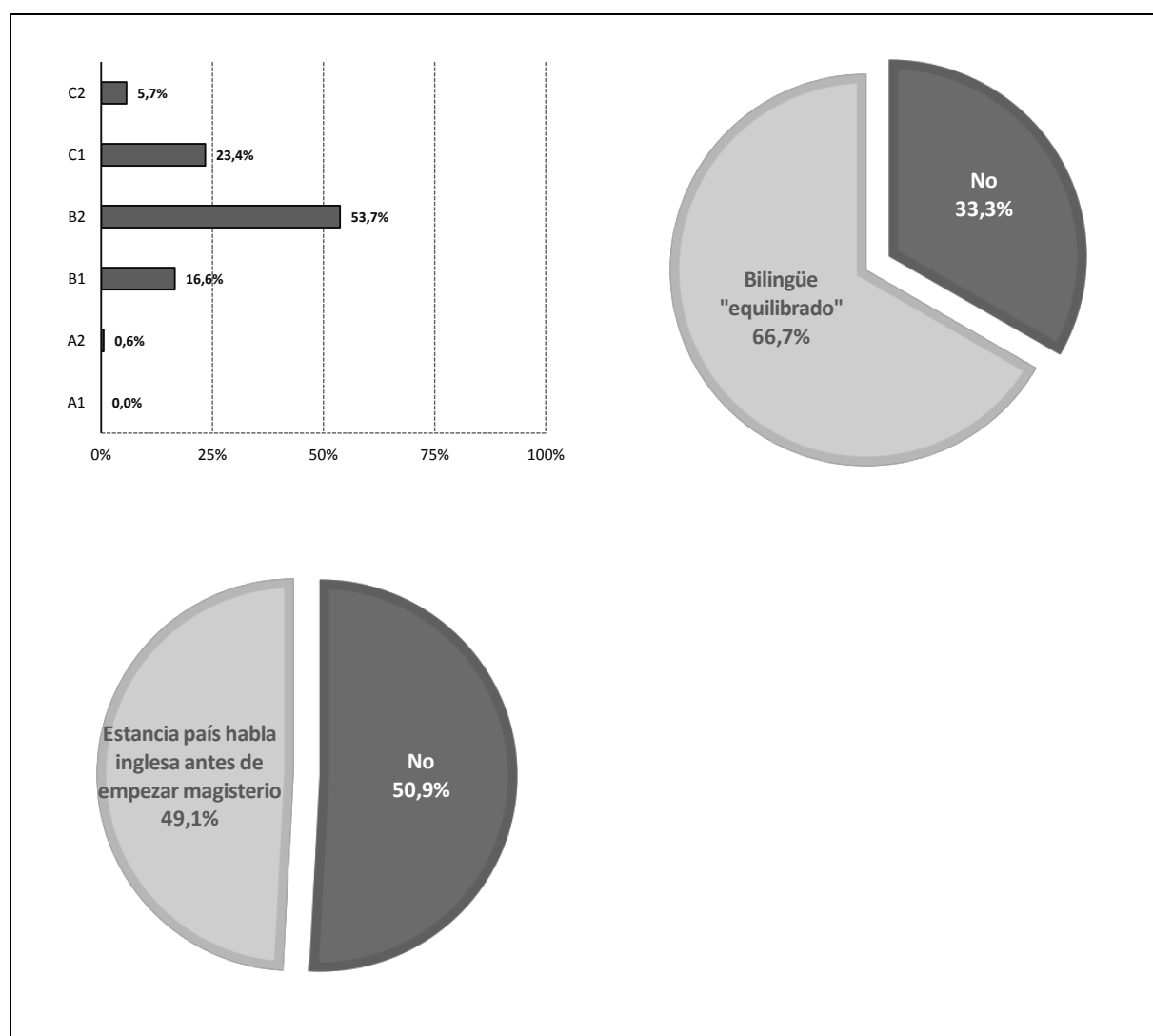


Figura 22: Distribución de respuestas: nivel de inglés de los estudiantes encuestados, porcentaje de nivel bilingüe equilibrado, estancias en país de habla inglesa antes de empezar el PFI

4.1.1.2.2 Valoración de la experiencia en el PFI

A continuación se exponen los resultados de la valoración de los estudiantes sobre temas relacionados con el PFI.

La Figura 23 refleja, en primer lugar, el nivel de inglés que tenían los profesores de lengua inglesa de los estudiantes entrevistados y, en segundo lugar, el nivel de inglés del profesorado del resto de materias.

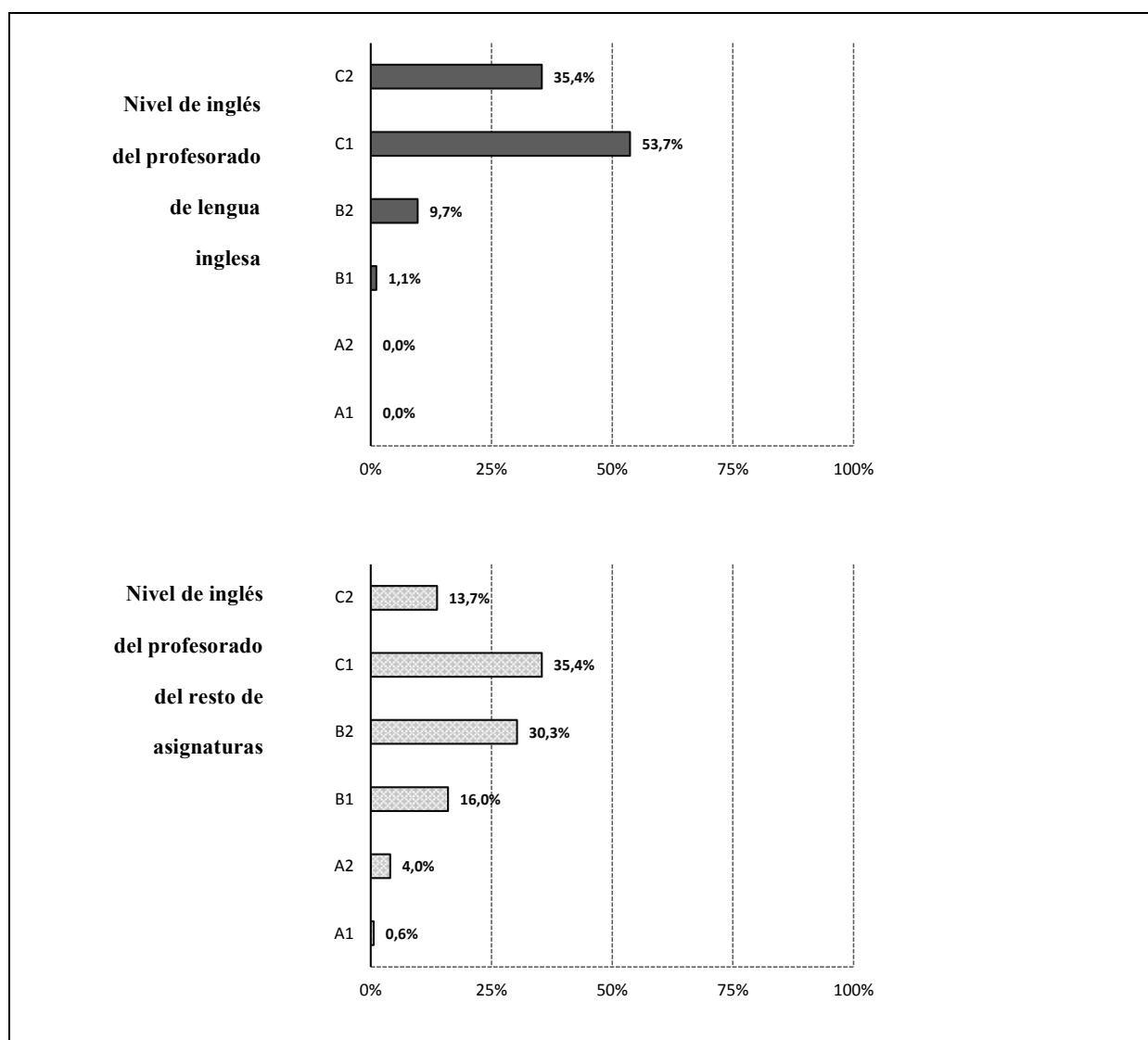


Figura 23: Nivel de inglés del profesorado de los estudiantes encuestados

El nivel de inglés del profesorado de lengua inglesa es más elevado, predominando los niveles C1 y C2 (89,1%). El nivel de los profesores del resto de asignaturas es más heterogéneo, siendo C1 el nivel que aparece reflejado en mayor proporción (35,4%), seguido por B2 (30,3%) y B1 (16%). El nivel C2 solo alcanza una respuesta del 13,7%.

La Figura 24 muestra la distribución de las respuestas de los estudiantes sobre varias de las preguntas contenidas en este bloque del cuestionario relacionado con la experiencia en el PFI.

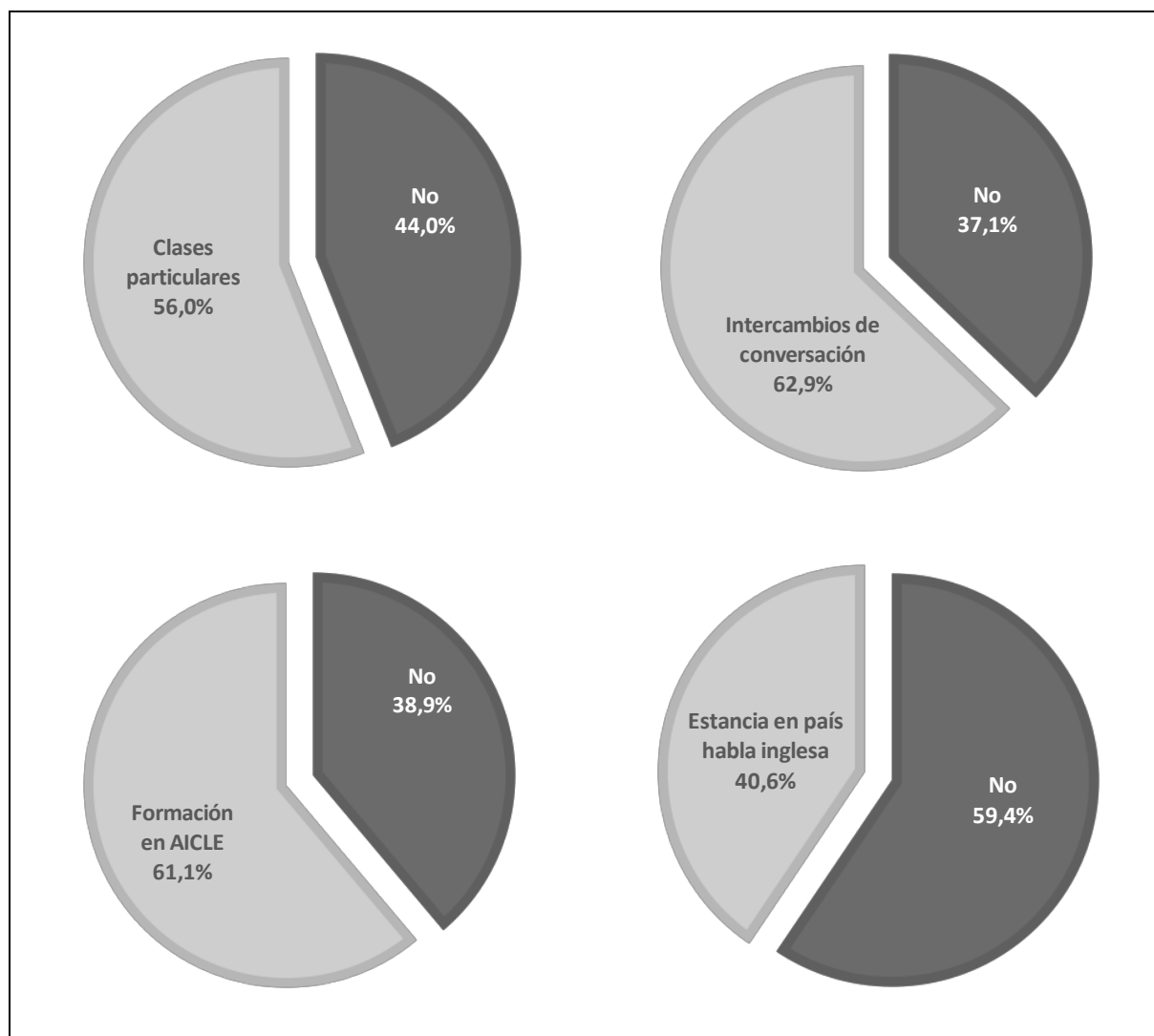


Figura 24: Distribución de respuestas: clases particulares, intercambios de conversación, formación en CLIL y estancia en país de habla inglesa durante el período formativo

La información analizada indica que un 56% de los estudiantes asiste a clases particulares de inglés durante la realización del PFI. Por otro lado, un 62,9% de los estudiantes afirma tener intercambios de conversación para practicar la lengua inglesa fuera de las aulas. Además, un 40,6% de los participantes han realizado estancias en algún país de habla inglesa. Por último, un 61,1% de los informantes recibieron formación en CLIL. Los patrones de respuesta son bastante heterogéneos: 25 estudiantes (14,3%) afirman haber realizado todos estos complementos a su formación académica, mientras que 47 estudiantes (26,9%) afirman haber realizado 3 de estos 4 complementos. Un 6,3% de los estudiantes no ha realizado ninguno de estos complementos, mientras que el 52,6% restante ha realizado solamente uno o dos.

Respecto al impacto que el PFI creen que tendrá para su desempeño profesional en el futuro como maestros de inglés, la Figura 25 muestra la distribución de respuestas obtenidas ($M = 3,7$; $D.T. = 1,1$). Se observa cierta tendencia a valorar más positivamente que negativamente el impacto del PFI al predominar las valoraciones de 3 o superiores (86,3%).

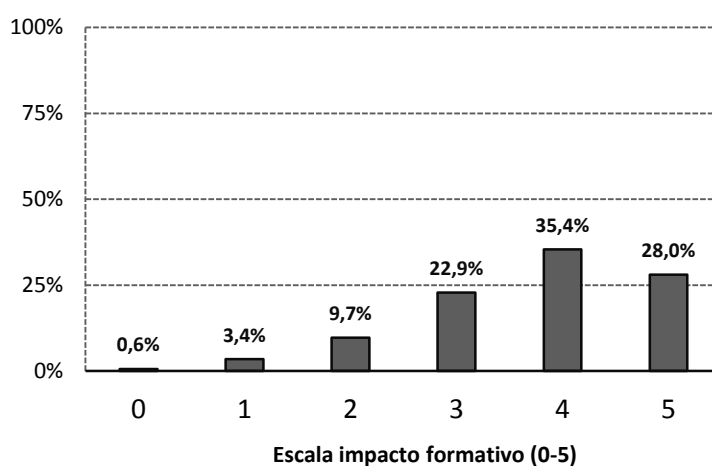


Figura 25: Percepción del impacto formativo que el PFI tendrá para el desempeño profesional como docente de inglés

En función de las variables analizadas en este bloque, la Tabla 17 refleja los resultados obtenidos para el contraste de hipótesis estadísticas: diferencias de medias en cuanto al grado en el que los estudiantes valoran como relevante el impacto que tendrá el PFI para el desempeño profesional. La única variable que ha mostrado tener relación con el impacto registrado es la relacionada con el nivel de inglés de los profesores que han impartido la asignatura de inglés, en donde encontramos que el promedio de valoración es significativamente mayor en el grupo de estudiantes cuyos profesores tienen un nivel de inglés más alto (C1 y C2: $M = 3,8$, frente al resto: $M = 3,2$).

Tabla 17

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en impacto formativo en función de las variables del Bloque II del cuestionario

Variables Bloque II	<i>n</i>	M (D.T.)	T de Student			Mann-Whitney			
			<i>t</i>	g.l.	<i>p</i>	Z	g.l. ^(a)	<i>p</i>	
Nivel de inglés profesorado lengua inglesa	A1, A2, B1 o B2	19	3,2 (1,1)	-2,2*	173	,015	-2,33*	n.a.	,010
	C1, C2	156	3,8 (1,1)						
Nivel de inglés prof. resto asignaturas	A1, A2, B1 o B2	89	3,6 (1,2)	-1,4	173	,085	-1,1	n.a.	,126
	C1, C2	86	3,8 (1,0)						
Clases particulares fuera del aula	No	77	3,7 (1,2)	-0,4	173	,325	-0,2	n.a.	,426
	Sí	98	3,8 (1,1)						
Intercambios conversación practicar lengua inglesa	No	65	3,7 (1,3)	0,1	173	,474	-0,5	n.a.	,289
	Sí	110	3,7 (1,0)						
Formación en CLIL	No	68	3,7 (1,1)	-0,1	173	,459	-0,0	n.a.	,488
	Sí	107	3,7 (1,1)						
Estancias durante la carrera en países habla inglesa	No	104	3,6 (1,1)	-1,4	173	,082	-1,5	n.a.	,064
	Sí	71	3,9 (1,1)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

(a) n.a.: Z es un estadístico que se distribuye aproximadamente $N(0,1)$. Esta distribución no aplica grados de libertad (g.l.).

La Figura 26 refleja las respuestas obtenidas a partir de la muestra de estudiantes en relación con el grado en el que se verán cumplidas las expectativas formativas que tenían antes de iniciar el PFI. En dicha figura puede observarse que los estudiantes consideran en

mayor medida que las expectativas se cumplirán en el futuro (81,7% de respuestas entre 3 y 5 en la escala de valoración).

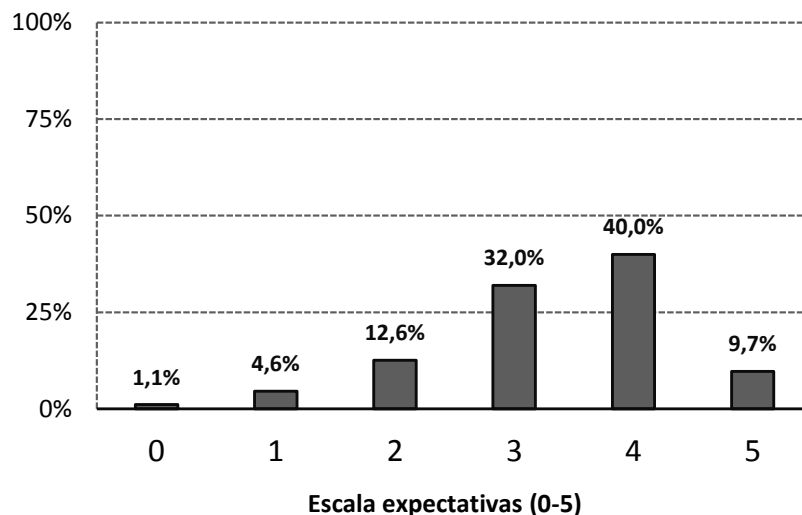


Figura 26: Valoración de las expectativas formativas que tenían los estudiantes antes de iniciar el PFI

A continuación, en la Tabla 18 se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en las variables analizadas respecto a la valoración de las expectativas generadas por el PFI.

Tabla 18

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en las expectativas formativas en función de las variables del Bloque II del cuestionario

Variables Bloque II		n	M (D.T.)	T de Student			Mann-Whitney		
				t	g.l.	p	Z	g.l. ^(a)	p
Nivel de inglés profesorado lengua inglesa	A1, A2, B1 o B2	19	3,3 (0,9)	-0,4	173	,363	-1,0	n.a.	,163
	C1, C2	156	3,4 (1,1)						
Nivel de inglés prof. resto asignaturas	A1, A2, B1 o B2	89	3,3 (1,1)	-0,9	173	,173	-1,0	n.a.	,147
	C1, C2	86	3,4 (1,0)						
Clases particulares fuera del aula	No	77	3,3 (1,1)	-0,5	173	,311	-0,5	n.a.	,309
	Sí	98	3,4 (1,0)						
Intercambios conversación practicar lengua inglesa	No	65	3,4 (1,0)	0,4	173	,343	-0,3	n.a.	,394
	Sí	110	3,3 (1,1)						
Formación en CLIL	No	68	3,3 (1,0)	-0,3	173	,366	-0,6	n.a.	,282
	Sí	107	3,4 (1,1)						

Estancias en países habla inglesa durante la formación	No	104	3,3 (1,1)	-1,3	173	,101	-1,3	n.a.	,093
	Sí	71	3,5 (1,0)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

^(a) n.a.: Z es un estadístico que se distribuye aproximadamente $N(0,1)$. Esta distribución no aplica grados de libertad (g.l.).

En cuanto al nivel de satisfacción experimentado por los estudiantes sobre la formación que están recibiendo, la Figura 27 indica nuevamente una distribución de carácter positivo, acumulando más de la mitad de las respuestas entre los valores 3 y 5 de la escala (77,1%).

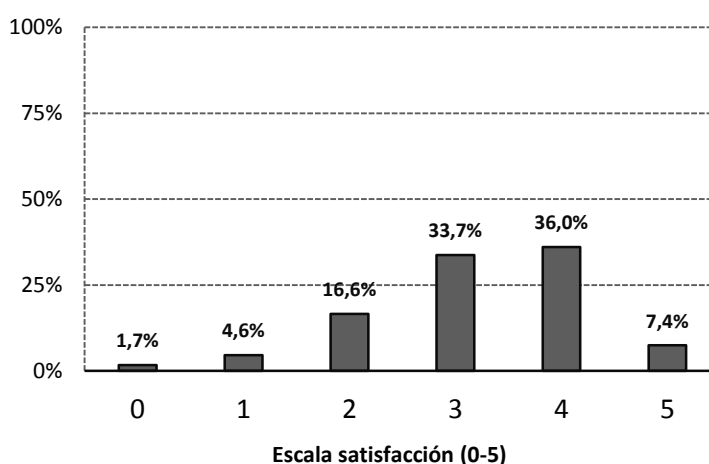


Figura 27: Valoración del grado de satisfacción sobre la formación en el PFI

La Tabla 19 refleja una clara diferencia estadística en cuanto al grado de satisfacción de los estudiantes aquellos cuyos profesores que imparten docencia en otras asignaturas que no son lengua inglesa y que tienen un nivel de inglés más alto (C1 y C2) muestran un promedio en satisfacción significativamente mayor. Por otro lado, aquellos estudiantes que no tienen formación en CLIL reflejan un promedio significativamente mayor en satisfacción (aunque solamente en la prueba no paramétrica).

Tabla 19

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en satisfacción en función de las variables del Bloque II del cuestionario

Variables Bloque II		n	M (D.T.)	T de Student			Mann-Whitney		
				t	g.l.	p	Z	g.l. ^(a)	p
Nivel de inglés profesorado lengua inglesa	A1, A2, B1 o B2	19	3,0 (0,9)	-1,0	173	,159	-1,3	n.a.	,100
	C1, C2	156	3,2 (1,1)						
Nivel de inglés prof. resto asignaturas	A1, A2, B1 o B2	89	3,0 (1,1)	-3,2**	173	,001	-3,2**	n.a.	,001
	C1, C2	86	3,5 (1,0)						
Clases particulares fuera del aula	No	77	3,2 (1,2)	0,2	173	,413	-0,8	n.a.	,189
	Sí	98	3,2 (0,9)						
Intercambios conversación practicar lengua inglesa	No	65	3,4 (1,0)	1,6	173	,053	-1,5	n.a.	,067
	Sí	110	3,1 (1,1)						
Formación en AICLE	No	68	3,4 (1,1)	-1,5	173	,064	-1,7*	n.a.	,039
	Sí	107	3,1 (1,1)						
Estancias en países habla inglesa durante la formación	No	104	3,2 (1,0)	-0,6	173	,291	-0,7	n.a.	,256
	Sí	71	3,3 (1,1)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

^(a) n.a.: Z es un estadístico que se distribuye aproximadamente $N(0,1)$. Esta distribución no aplica grados de libertad (g.l.).

Se expone a continuación el resultado de analizar el grado de relación entre la relevancia o impacto del PFI para el desempeño docente, el cumplimiento de expectativas y el grado de satisfacción en la muestra de estudiantes. Las Figuras 28-30 muestran los gráficos de dispersión por pares de variables y en ellos se ha proyectado la correspondiente recta de regresión junto al valor del coeficiente de determinación (R^2).

La Figura 28 refleja la distribución conjunta de las respuestas relacionadas con la relevancia de la carrera para el desempeño profesional y el cumplimiento de expectativas. Ambas variables están linealmente relacionadas ($r = 0,499$; $p < 0,05$), y se observa a partir del valor de R^2 que ambas variables comparten un 28,8% de variabilidad.

La Figura 29 muestra la distribución conjunta de la relevancia de la carrera para el desempeño laboral y la satisfacción. Ambas variables están linealmente relacionadas ($r = 0,510$; $p < 0,05$) y comparten un 27,5% de variabilidad.

Por último, la Figura 30 proyecta la distribución conjunta de las respuestas relacionadas con el cumplimiento de expectativas y la satisfacción ($r = 0,526$; $p < 0,05$). Ambas variables comparten un 33,2% de la variabilidad.

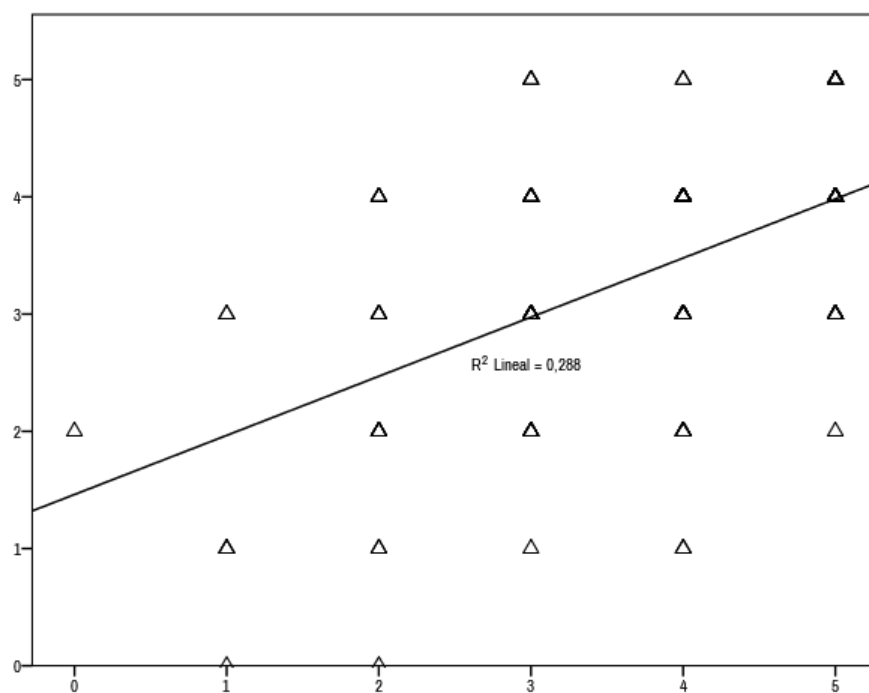


Figura 28: Distribución del impacto formativo percibido (X) en función de la valoración del nivel de expectativas formativas previa (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión

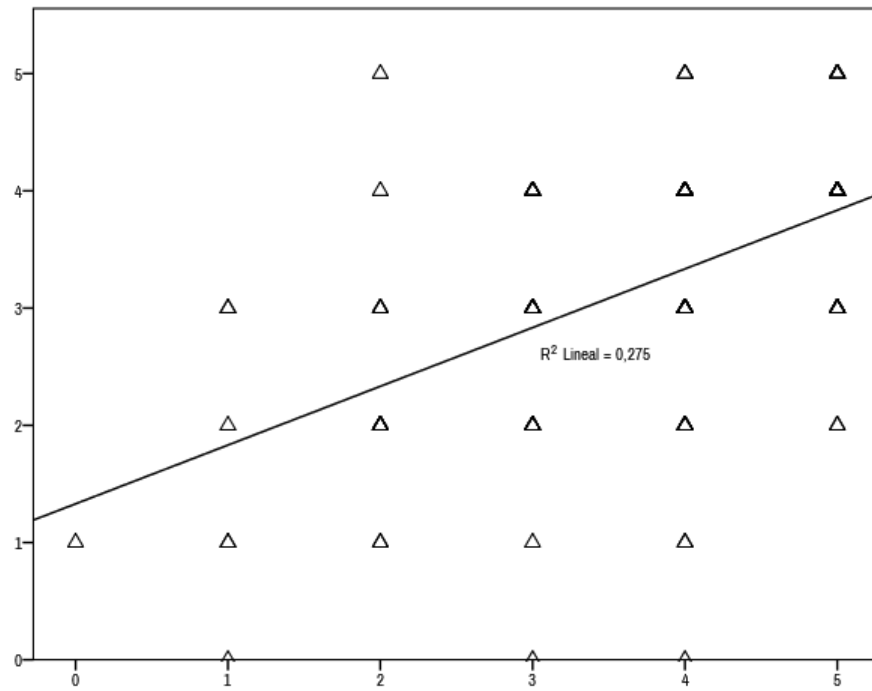


Figura 29: Distribución del impacto formativo percibido (X) en función de la valoración de la satisfacción (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión

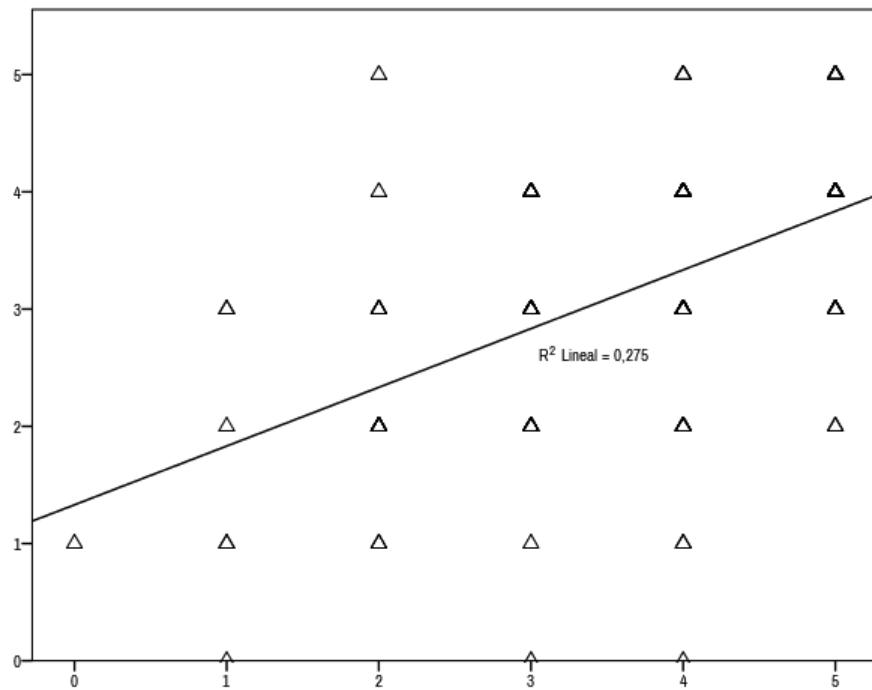


Figura 30: Distribución de la valoración del nivel de expectativas formativas previa (X) en función de la valoración de la satisfacción (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión

A continuación se analizan los resultados una vez aplicado el **análisis de regresión lineal múltiple** con los estudiantes a partir de las mismas variables criterio utilizadas con los datos de docentes. En esta ocasión, los ítems del cuestionario que se han utilizado como variables predictoras en la elaboración de estos análisis fueron las siguientes:

- Antes de empezar el PFI (inglés), ¿realizaste alguna estancia en un país de habla inglesa?
- Durante la carrera de Magisterio (inglés) ¿realizaste alguna estancia en un país de habla inglesa?
- ¿Realizaste algún periodo de prácticas en algún país de habla inglesa?
- Grado de implicación en el/los centro/s de prácticas:
- Prácticas: [El equipo directivo]
- Prácticas: [El tutor/a de prácticas en el colegio]
- Prácticas: [El tutor/a de prácticas en la facultad]
- Prácticas: [Mi actitud]
- Prácticas: [Mi formación didáctica]
- Prácticas: [Mi nivel de inglés]
- Prácticas: [Tener acceso a documentos del centro]
- Prácticas: [Observar mientras el maestro/a impartía una clase]
- Prácticas: [Asistir a claustros de profesores]
- Prácticas: [Asistir a reuniones de ciclo]
- Prácticas: [Participar en reuniones de padres y madres]
- Prácticas: [Preparar ejercicios en inglés]
- Prácticas: [Preparar ejercicios en español]
- Prácticas: [Impartir una clase en inglés a un grupo de alumnos]
- Prácticas: [Impartir una clase en español a un grupo de alumnos]
- Prácticas: [Planificar una unidad didáctica u otra propuesta metodológica]
- Prácticas: [Impartir una unidad didáctica a los alumnos]
- Prácticas: [Corregir ejercicios en inglés]
- Prácticas: [Corregir ejercicios en español]

Al analizar la variable criterio “el impacto formativo que la carrera de Magisterio (inglés) tendrá de cara a tu desempeño profesional como maestro/a de inglés” (Tabla 20), hemos encontrado que existe una relación lineal positiva estadísticamente significativa con la variable “impartir una clase de español” ($\beta = 0,491$; $p < 0,05$).

Tabla 20

Coefficientes e intervalo de confianza (95%) de las variables predictoras que han mostrado relación estadísticamente significativa con la variable criterio “impacto formativo”

Variables predictoras ^(a)	β	IC (95%)	
		L_i	L_s
Mi formación didáctica	0,434**	0,227	0,607
Asistir a reuniones de ciclo	-0,268*	-0,346	-0,002
Preparar ejercicios en español	-0,515**	-0,542	-0,090
Impartir una clase en español	0,491**	0,085	0,503
Planificar una unidad didáctica u otra propuesta metodológica	0,290*	0,010	0,353

Variable criterio - “el impacto formativo que la carrera de Magisterio (inglés) ha tenido para tu desempeño profesional como maestro/a de inglés”. $R^2 = 0,200$ ($F = 2,63$; $p = 0,000$).

* Coeficiente estadísticamente significativo ($\alpha = 0,05$).

** Coeficiente estadísticamente significativo ($\alpha = 0,01$).

^(a) El resto de variables analizadas no han obtenido coeficientes estadísticamente significativos.

Otra variable predictora relevante ha sido “mi formación didáctica” ($\beta = 0,434$; $p < 0,05$): cuanto mejor es la valoración de la propia formación didáctica, mayor impacto formativo tendrá para los estudiantes de cara a su futuro desempeño profesional. También ha tenido una relación lineal positiva significativa la variable “planificar una unidad didáctica” ($\beta = 0,290$; $p < 0,05$). Por otro lado, se han identificado dos relaciones lineales negativas y estadísticamente significativas: la primera se manifiesta en la variable “preparar ejercicios en español” ($\beta = -0,515$; $p < 0,05$): cuantos más ejercicios en español tuvieron que preparar, menor es el impacto formativo percibido; y la segunda en la variable “asistir a reuniones de ciclo” ($\beta = -0,268$; $p < 0,05$): cuanto más asistieron a reuniones de ciclo, menor ha sido el impacto formativo percibido.

Cabe señalar que al aplicar el análisis de regresión lineal múltiple con la variable criterio “expectativas formativas que tenías antes de iniciar el PFI (inglés) se cumplirán en tu futuro profesional” no se han encontrado ninguna relación lineal ni positiva ni negativa.

Para acabar con el análisis de regresión lineal de los estudiantes, al analizar la variable criterio “satisfacción sobre la formación en la carrera de Magisterio (inglés)”, hemos encontrado que existe una relación lineal positiva con “mi formación didáctica” ($\beta = 0,292$; $p < 0,05$): cuanto mejor es la valoración de la propia formación didáctica, mayor grado de satisfacción manifiestan sobre la carrera. También hay una relación lineal positiva con la variable “el tutor de prácticas en la facultad” ($\beta = 0,255$; $p < 0,05$)

4.1.1.2.3 Valoración de las prácticas externas

En este apartado se analiza la valoración de los docentes españoles sobre las prácticas externas llevadas a cabo durante su formación inicial.

En la Figura 31 se puede observar, en primer lugar, que un 24% de los estudiantes han realizado algún tipo de prácticas en algún país de habla inglesa. En segundo lugar, independientemente del lugar en el que se realizaron las prácticas, el grado de implicación percibido por los estudiantes es bastante elevado (91,1% de valoraciones 4 y 5 en la escala de valoración de 0 a 5).

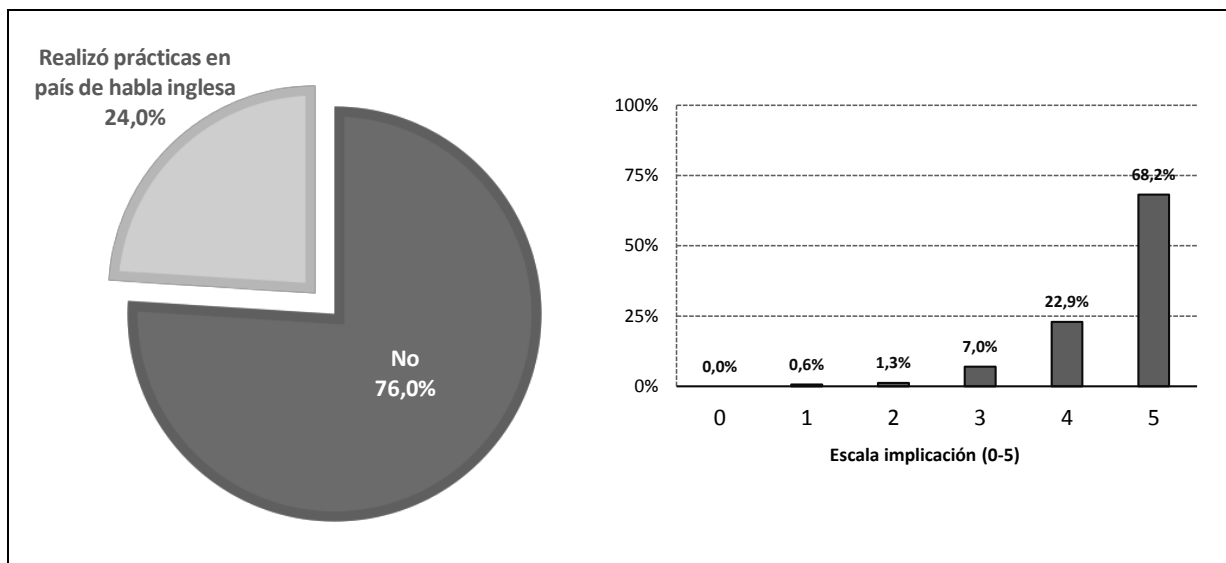


Figura 31: Distribución de respuestas: realización de prácticas en país de habla inglesa y valoración del grado de implicación

La valoración promedio de los distintos aspectos relacionados con las prácticas se puede observar en la Figura 30. En dicha figura se observa que los aspectos valorados como los más influyentes se refieren a la propia actitud del estudiante mientras realizó las prácticas ($M = 4,7$), seguido de la valoración de la figura del tutor/a de prácticas en el centro ($M = 4,5$), y del propio nivel de inglés ($M = 4$). La figura del tutor/a de prácticas de la facultad de Magisterio obtiene la valoración menos positiva ($M = 3,1$), seguida por la valoración del equipo directivo del centro ($M = 3,3$), aunque en todos los casos superior al valor medio de la escala de valoración.

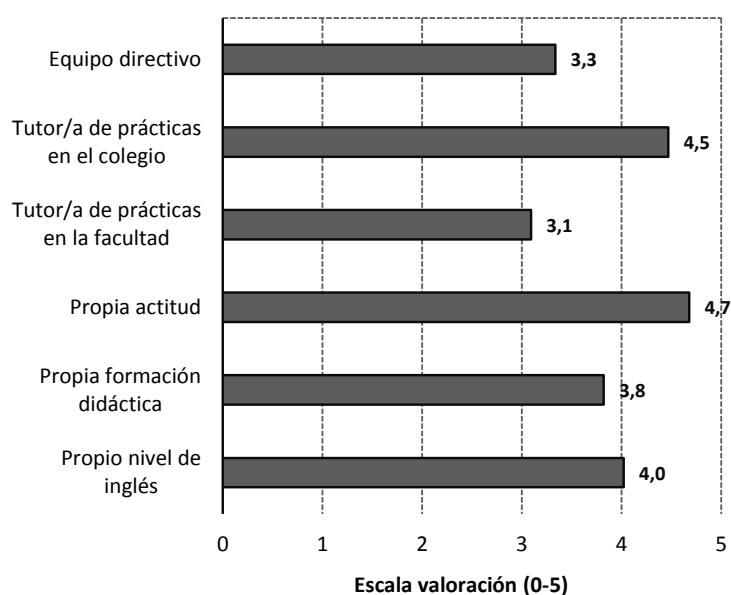


Figura 32: Valoración media de aspectos relacionados con las prácticas

Se aplicó la técnica de análisis *cluster* jerárquico (ver subapartado 3.4.1 sobre análisis cuantitativo) sobre las respuestas anteriores, obteniendo como resultado una clasificación en tres grupos: *Cluster 1* (n = 42; 24%), *Cluster 2* (n = 64; 36,6%), y *Cluster 3* (n = 69; 39,4%). En la Tabla 21 se muestra la distribución de respuestas a los ítems de valoración de los diversos aspectos de las prácticas analizados, atendiendo a las diferencias en promedio de cada grupo clasificado mediante análisis *cluster* y su correspondiente prueba estadística (ANOVA y Kruskal-Wallis).

Se puede observar que los grupos clasificados se diferencian estadísticamente en todos los ítems analizados, salvo en el último (“nivel propio de inglés”). Los estudiantes clasificados en el Cluster 1 consideran significativamente como aspectos más relevantes el tutor/a de prácticas de la facultad (M = 4,9), la propia actitud (M = 5) y la propia formación didáctica (M = 4,2). Los estudiantes clasificados en el Cluster 2 consideran como aspectos más relevantes el tutor/a de prácticas del colegio (M = 4,8) y al de la facultad (M = 3,5). Por su parte, los estudiantes clasificados en el Cluster 3 destacan por obtener puntuaciones

significativamente mayores en la valoración del equipo directivo ($M = 3,9$) y del tutor/a de prácticas del colegio ($M = 3,6$).

Tabla 21

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en valoración media de aspectos relacionados con las prácticas en función de los grupos identificados mediante análisis cluster

Variables Bloque III	<i>n</i>	M (D.T.)	ANOVA			Kruskal-Wallis			
			<i>F</i>	g.l.	<i>p</i>	χ^2	g.l.	<i>p</i>	
El equipo directivo	<i>Cluster 1</i>	42	3,6 (1,2)	18,2**	2	,000	32,1**	2	,000
	<i>Cluster 2</i>	64	2,6 (1,3)						
	<i>Cluster 3</i>	69	3,9 (1,2)^(e)						
El tutor/a de prácticas en el colegio	<i>Cluster 1</i>	42	4,9 (0,4)^(e)	25,8**	2 ^(b)	,000	29,3**	2	,000
	<i>Cluster 2</i>	64	4,8 (0,5)^(e)						
	<i>Cluster 3</i>	69	3,9 (1,3)						
El tutor/a de prácticas en la facultad	<i>Cluster 1</i>	42	1,7 (0,9)	38,9**	2 ^(b)	,000	50,8**	2	,000
	<i>Cluster 2</i>	64	3,5 (1,3)^(e)						
	<i>Cluster 3</i>	69	3,6 (1,4)^(e)						
Mi actitud	<i>Cluster 1</i>	42	5,0 (0,2)^(e)	16,2**	2 ^(b)	,000	22,2**	2	,000
	<i>Cluster 2</i>	64	4,8 (0,4)						
	<i>Cluster 3</i>	69	4,4 (1,0)						
Mi formación didáctica	<i>Cluster 1</i>	42	4,2 (0,8)^(e)	8,8**	2 ^(b)	,000	14,8**	2	,000
	<i>Cluster 2</i>	64	3,4 (1,3)						
	<i>Cluster 3</i>	69	4,0 (1,1)						
Mi nivel de inglés	<i>Cluster 1</i>	42	4,3 (0,6)	2,3	2 ^(b)	,097	4,2	2	,123
	<i>Cluster 2</i>	64	3,9 (0,9)						
	<i>Cluster 3</i>	69	4,0 (1,2)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

^(b) No se asumen varianzas iguales (*Prueba de Levene*: $p > 0,05$).

^(e) Comparaciones múltiples: promedio significativamente mayor.

La Figura 33 muestra las respuestas promedio obtenidas en relación al grado en el que los estudiantes desarrollaron distintas actividades durante sus prácticas (nuevamente, la escala de valoración oscila entre 0 y 5). Las actividades más desarrolladas son “observar mientras el maestro/a impartía una clase” ($M = 4,5$), “corregir ejercicios de inglés” ($M = 3,6$), y “corregir ejercicios en español” ($M = 3,5$). Entre las actividades menos desarrolladas se encuentra

“participar en reuniones de padres y madres” (M = 0,8), “asistir a claustros de profesores” (M = 1,2), y “asistir a reuniones de ciclo” (M = 1,1).

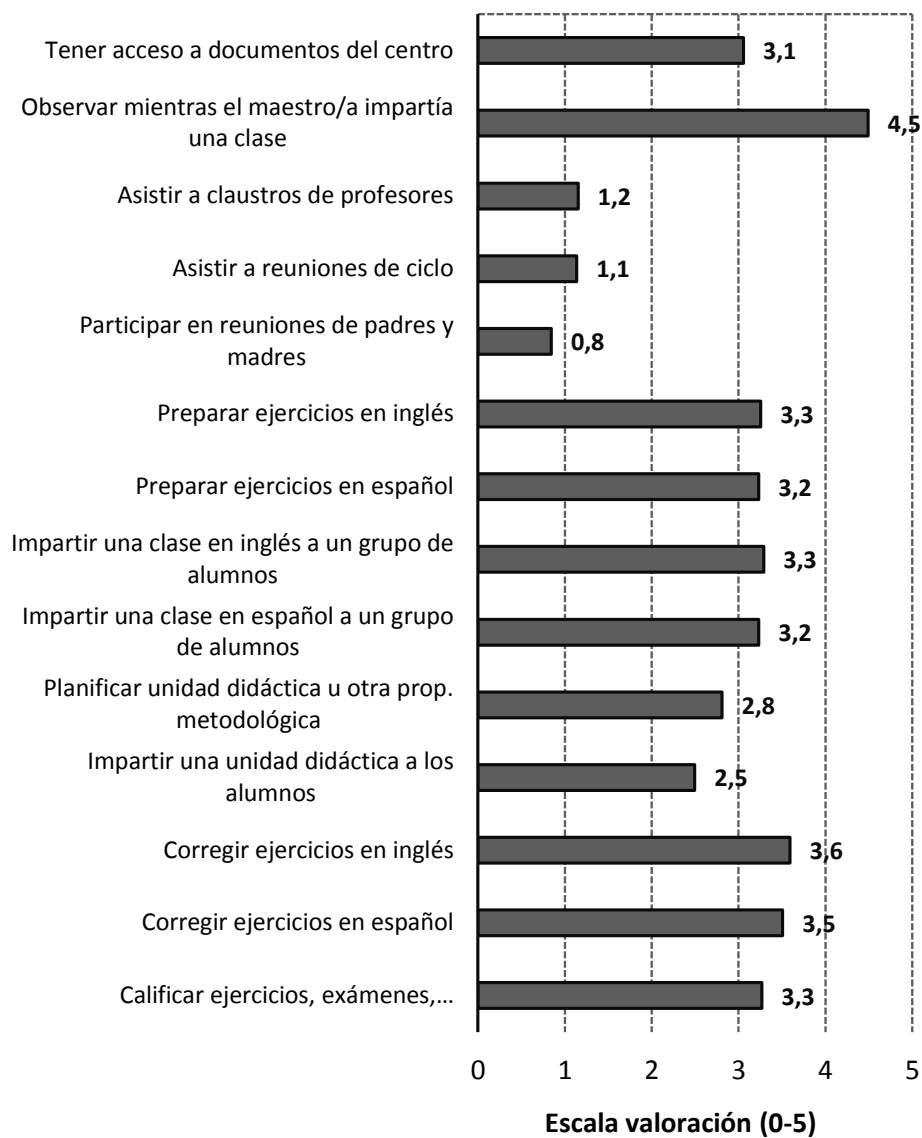


Figura 33: Realización de diferentes aspectos relacionados con las prácticas

Nuevamente, se aplicó la técnica de análisis *cluster* jerárquico con estos datos obteniendo como resultado una clasificación en dos grupos: *Cluster 1* (n = 72; 41,1%) y *Cluster 2* (n = 103; 58,9%). En la Tabla 22 se muestran los promedios de valoración para cada grupo en los ítems del cuestionario.

Tabla 22

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en la realización de diferentes aspectos relacionados con las prácticas en función de los grupos identificados mediante análisis cluster

Variables Bloque III	<i>n</i>	M (D.T.)	<i>T de Student</i>			<i>Mann-Whitney</i>			
			<i>t</i>	g.l.	<i>p</i>	<i>Z</i>	g.l. ^(a)	<i>p</i>	
Tener acceso a documentos del centro	<i>Cluster 1</i>	72	3,1 (1,5)	0,6	173	,538	-0,6	n.a.	,523
	<i>Cluster 2</i>	103	3,0 (1,5)						
Observar mientras el maestro/a impartía una clase	<i>Cluster 1</i>	72	4,3 (1,1)	-1,6	117,0 ^(b)	,105	-1,0	n.a.	,321
	<i>Cluster 2</i>	103	4,6 (0,8)						
Asistir a claustros de profesores	<i>Cluster 1</i>	72	2,1 (1,9)	6,1**	103,1 ^(b)	,000	-5,6**	n.a.	,000
	<i>Cluster 2</i>	103	0,5 (1,1)						
Asistir a reuniones de ciclo	<i>Cluster 1</i>	72	2,0 (2,0)	5,4**	102,3 ^(b)	,000	-4,8**	n.a.	,000
	<i>Cluster 2</i>	103	0,6 (1,1)						
Participar en reuniones de padres y madres	<i>Cluster 1</i>	72	1,7 (2,0)	6,0**	90,0 ^(b)	,000	-6,3**	n.a.	,000
	<i>Cluster 2</i>	103	0,2 (0,9)						
Preparar ejercicios en inglés	<i>Cluster 1</i>	72	2,3 (1,8)	-6,4**	111,7 ^(b)	,000	-5,6**	n.a.	,000
	<i>Cluster 2</i>	103	3,9 (1,2)						
Preparar ejercicios en español	<i>Cluster 1</i>	72	3,3 (1,7)	0,3	173	,791	-0,2	n.a.	,860
	<i>Cluster 2</i>	103	3,2 (1,9)						
Impartir una clase en inglés a un grupo de alumnos	<i>Cluster 1</i>	72	2,4 (1,9)	-5,9**	120,6 ^(b)	,000	-5,2**	n.a.	,000
	<i>Cluster 2</i>	103	3,9 (1,4)						
Impartir una clase en español a un grupo de alumnos	<i>Cluster 1</i>	72	3,3 (1,7)	0,507	173	,613	-0,4	n.a.	,708
	<i>Cluster 2</i>	103	3,2 (1,9)						
Planificar una u. didáctica u otra propuesta metodológica	<i>Cluster 1</i>	72	2,7 (1,8)	-0,7	173	,467	-0,7	n.a.	,505
	<i>Cluster 2</i>	103	2,9 (1,7)						
Impartir una unidad didáctica a los alumnos	<i>Cluster 1</i>	72	2,5 (1,8)	0,1	173	,919	-0,1	n.a.	,919
	<i>Cluster 2</i>	103	2,5 (1,8)						
Corregir ejercicios en inglés	<i>Cluster 1</i>	72	2,7 (2,0)	-6,2**	104,9 ^(b)	,000	-5,2**	n.a.	,000
	<i>Cluster 2</i>	103	4,2 (1,1)						
Corregir ejercicios en español	<i>Cluster 1</i>	72	3,9 (1,5)	2,4*	172,6 ^(b)	,018	-1,8	n.a.	,073
	<i>Cluster 2</i>	103	3,2 (2,1)						
Calificar ejercicios, exámenes,...	<i>Cluster 1</i>	72	3,4 (1,9)	0,7	173	,487	-0,6	n.a.	,530
	<i>Cluster 2</i>	103	3,2 (1,9)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

^(a) n.a.: *Z* es un estadístico que se distribuye aproximadamente $N(0,1)$. Esta distribución no aplica grados de libertad (g.l.).

^(b) No se asumen varianzas iguales (*Prueba de Levene*: $p > 0,05$).

Los participantes que componen el Cluster 1 han obtenido promedios significativamente mayores en cuanto al desarrollo de las siguientes actividades: “asistir a claustros de profesores” ($t = 6,1$; $p < 0,05$), “asistir a reuniones de ciclo” ($t = 5,4$; $p < 0,05$), “participar en reuniones de padres y madres” ($t = 6$; $p < 0,05$), y “corregir ejercicios en español” ($t = 2,4$; $p <$

0,05). Por su parte, los participantes que componen el Cluster 2 puntúan significativamente más alto en “preparar ejercicios en inglés” ($t = -6,4$; $p < 0,05$), “impartir una clase de inglés a un grupo de alumnos” ($t = -5,9$; $p < 0,05$), y “corregir ejercicios en inglés” ($t = -6,2$; $p < 0,05$).

4.1.2 Datos cuantitativos: contexto portugués

4.1.2.1 Docentes

A continuación se analizan los datos cuantitativos de los docentes portugueses procedentes del cuestionario. Están divididos en: las características de la muestra, la valoración de la experiencia en el Programa de Formación Inicial (PFI), la valoración de las prácticas externas y por último la valoración del trabajo como docente.

4.1.2.1.1 Características de la muestra

En las Figuras que se muestran a continuación se recoge la distribución de las variables del cuestionario correspondientes a los datos identificativos de los docentes portugueses que han participado en la investigación. En primer lugar (Figura 34), la muestra analizada (N = 99) está compuesta por un 88,9% de mujeres y por un 11,1% de hombres. Las edades de los participantes oscilan entre los 29 y los 62 años, con una media de edad de 39,6 años (D.T. = 4,8).

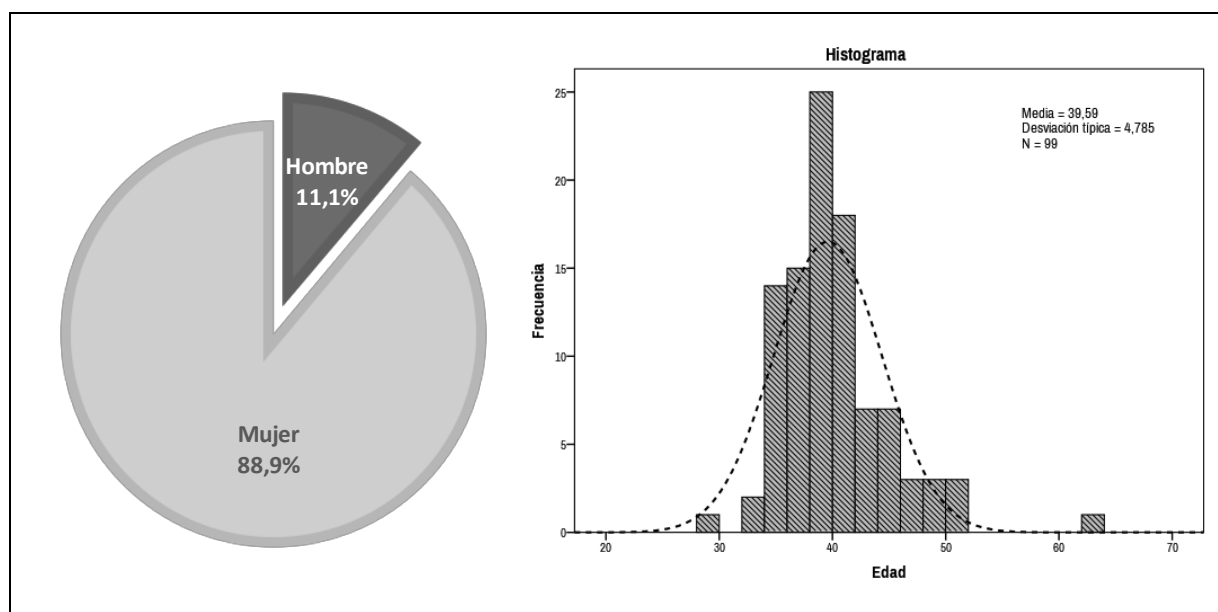


Figura 34: Distribución del sexo y edad de los participantes (muestra docentes)

La Figura 35 refleja la situación laboral de los participantes en el momento de recoger la información: prácticamente todos los docentes encuestados trabajaban como maestro/a de primaria en la especialidad de inglés (98%, base = 99), de los cuales casi el 100% desarrolla su actividad en centro público de enseñanza, frente a un 1% que desarrolla su actividad centro privado (base = 97).

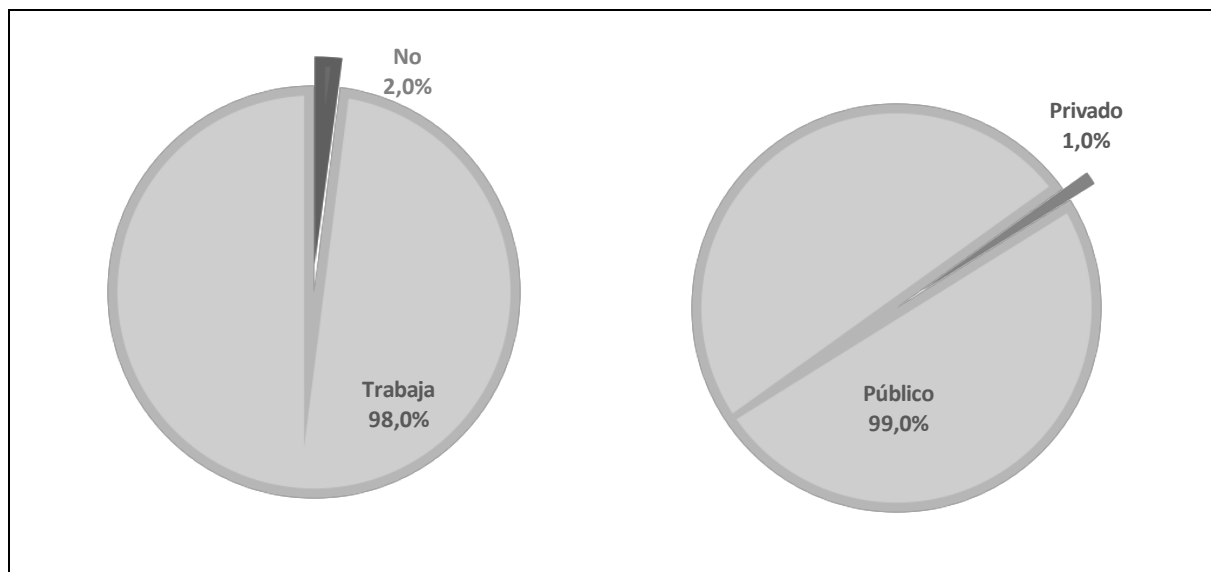


Figura 35: Distribución de respuestas: ¿Trabajas actualmente como maestro/a de primaria en la especialidad de inglés? En caso afirmativo, trabajas en un centro...

En el estudio se encuentran participantes que terminaron la formación como maestros/as de inglés del primer ciclo de Educación Primaria en la década de los 80 y participantes que terminaron recientemente, en la década del 2010. La Figura 36(a) refleja que la mayor parte de los participantes terminó la especialidad entre el año 2000 y la fecha de realización del estudio, mostrando a su vez una frecuencia elevada relativa al año 2015. En la Figura 36(b) se observa de forma complementaria que la distribución de los años de experiencia como maestro/a de primaria en la especialidad de inglés se concentra mayoritariamente entre 1 y 18 años.

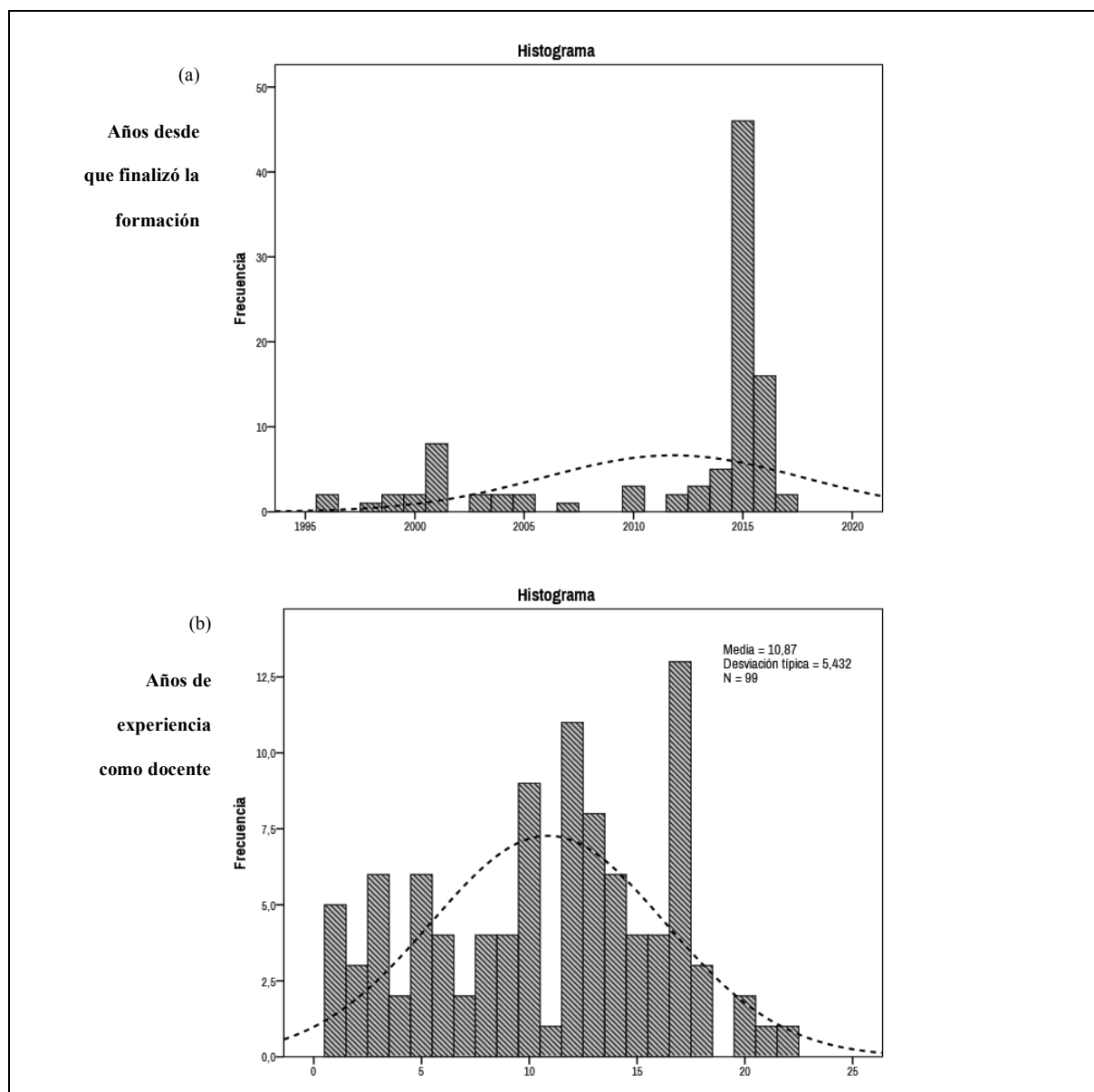


Figura 36: Distribución del nº de años desde que se finalizó la formación y de los años de experiencia como docente de primaria en la especialidad de inglés

En la Figura 37 se recoge la distribución de respuestas relacionadas con el nivel de inglés de los docentes portugueses, así como de aquella relacionada con la realización de estancias en países de habla inglesa. En primer lugar, el nivel de inglés más frecuente entre los docentes es C2 (65,7%) y C1 (23,2%). Entre los participantes con nivel C2, el 86,2% se considera bilingüe equilibrado (base = 65 docentes).

En segundo lugar, un 26,3% de los docentes realizaron estancias en países de habla inglesa antes de ejercer como maestros, mientras que esta proporción disminuye aproximadamente en 2 puntos porcentuales en el caso de estancias realizadas una vez que los encuestados están ejerciendo como maestros.

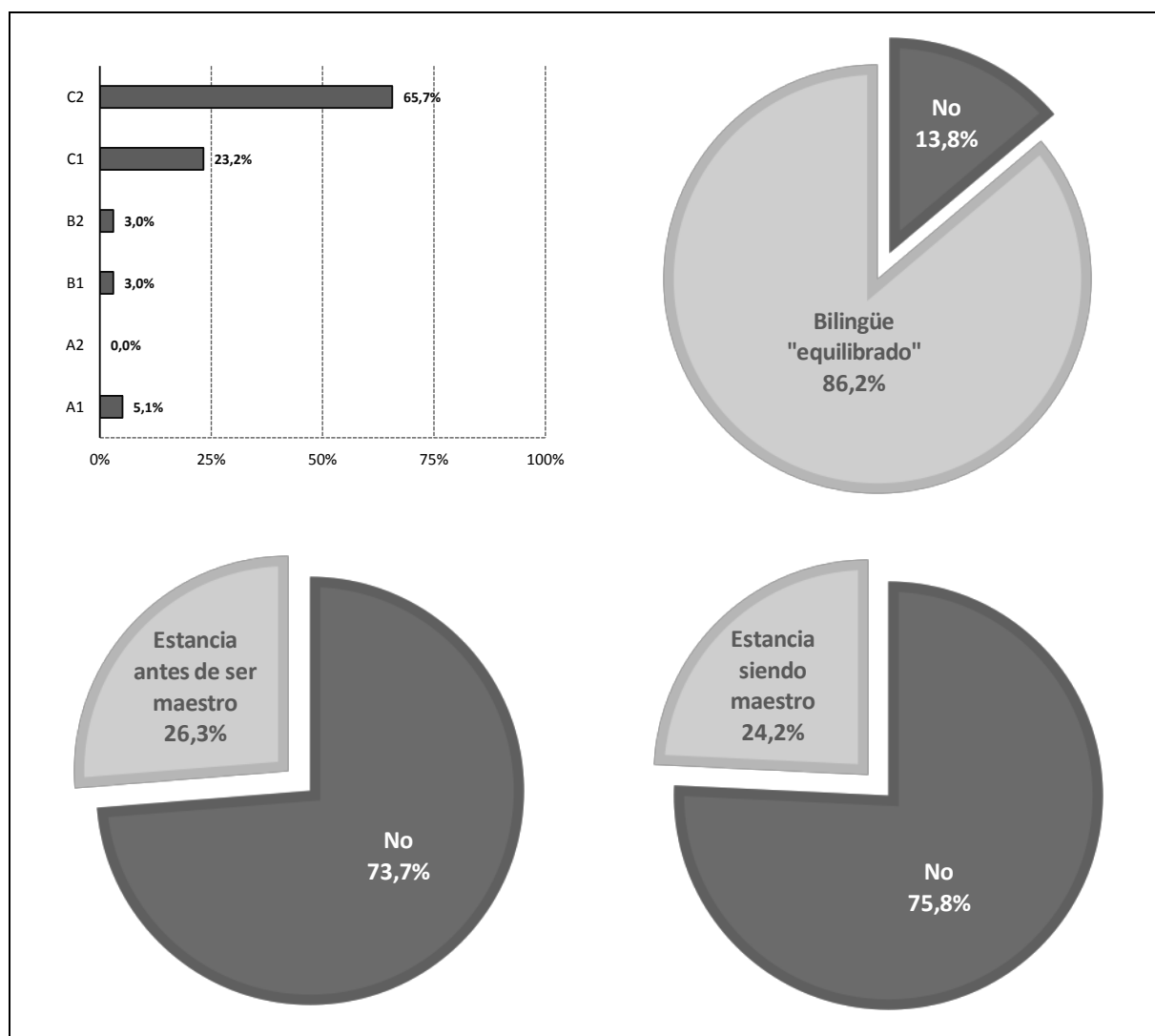


Figura 37: Distribución de respuestas: nivel de inglés de los docentes encuestados, porcentaje de nivel bilingüe equilibrado, estancias en país de habla inglesa antes y después de ser docente

4.1.2.1.2 Valoración en la experiencia de la formación para ser docentes de inglés

En esta sección se analizará cómo valoran los docentes portugueses los distintos aspectos relacionados con la formación que recibieron para ser docentes de inglés.

La Figura 38 refleja, en primer lugar, el nivel de inglés que tenían los profesores de lengua inglesa de los participantes y, en segundo lugar, el nivel de inglés del resto de los profesores del resto de materias.

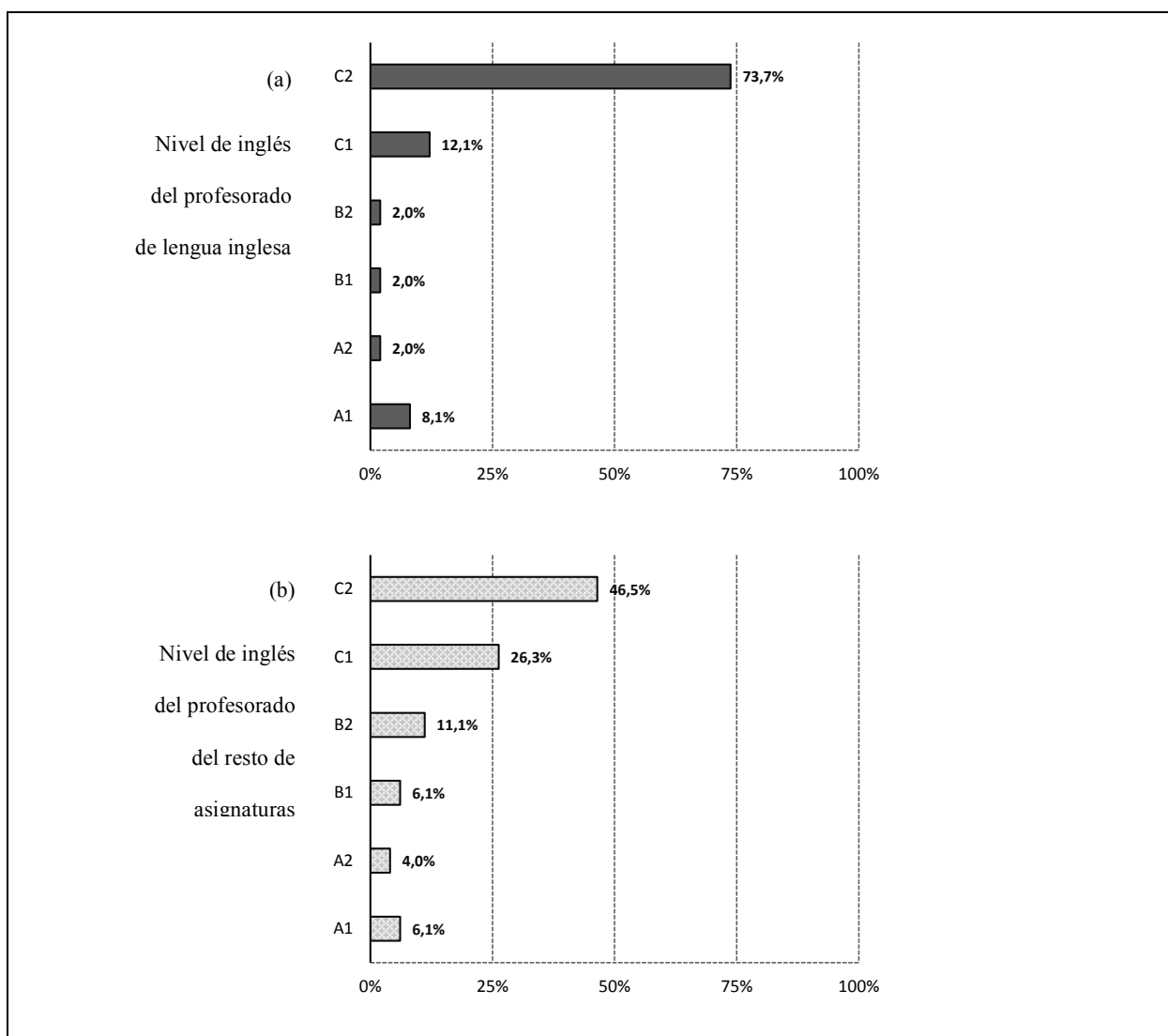


Figura 38: Nivel de inglés del profesorado de los docentes encuestados

El nivel de inglés del profesorado de lengua inglesa es más elevado, predominando el nivel C2 (73,7%). El nivel de los profesores del resto de asignaturas es algo más heterogéneo, aunque predominan los niveles más altos (C2 – 46,5% y C1 – 26,3%).

La Figura 39 muestra la distribución de las respuestas de los participantes sobre varias de las preguntas contenidas en este bloque del cuestionario relacionado con la formación.

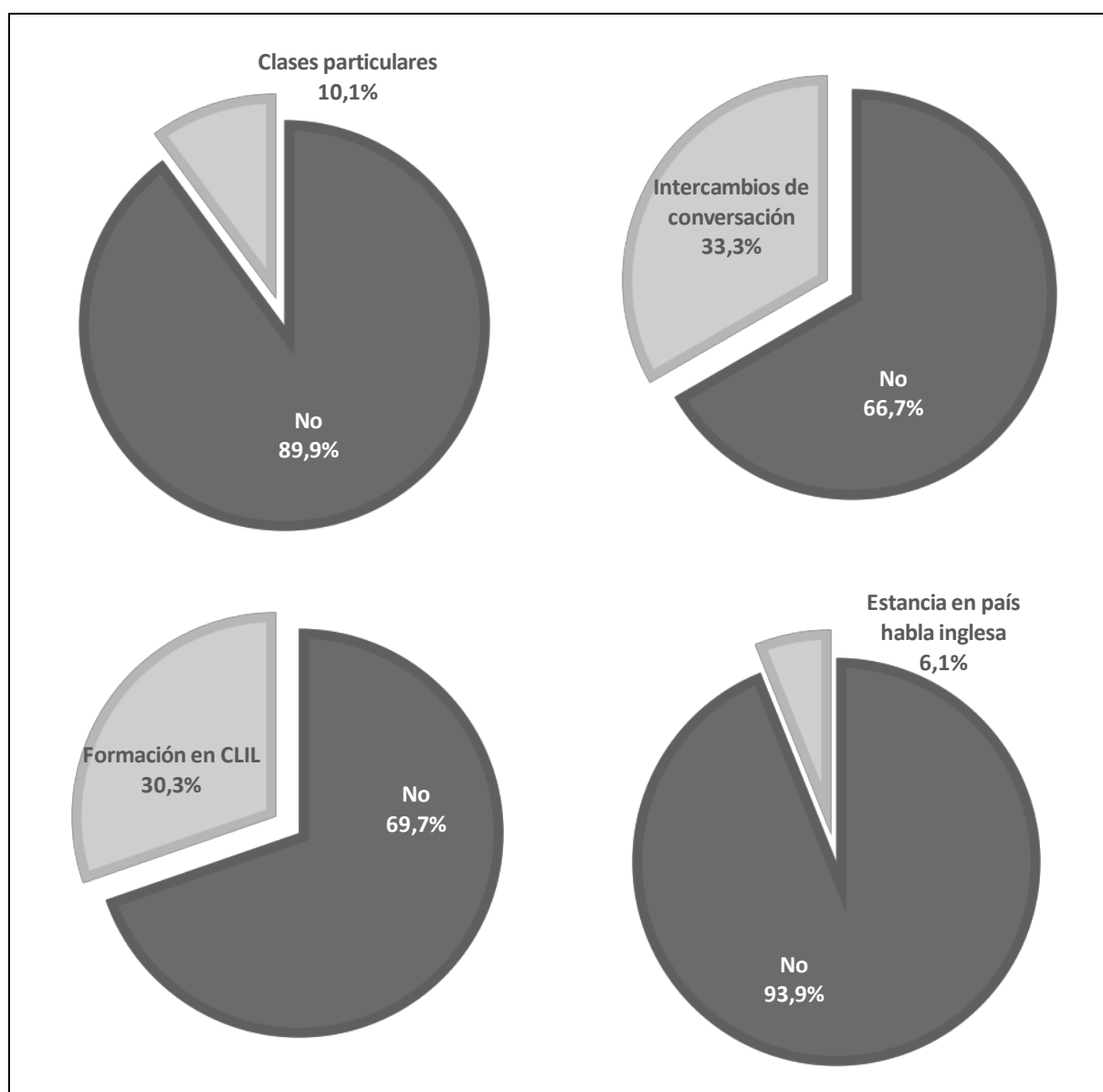


Figura 39: Distribución de respuestas: clases particulares, intercambios de conversación, formación en CLIL y estancia en país de habla inglesa durante el período formativo

La información analizada indica que solamente un 10,1% de los docentes asistió a clases particulares de inglés. Por otro lado, un 33,3% de los participantes afirman que realizaron intercambios de conversación para practicar la lengua inglesa fuera de las aulas de grado. Un 30,3% de los informantes recibieron formación en CLIL y por último solamente un 6,1% de los participantes realizaron estancias en algún país de habla inglesa durante el transcurso de su preparación para ser docentes de inglés. Solamente 3 de los participantes (3%) afirman haber realizado hasta 3 de estas actividades complementarias a su formación académica, mientras que 18 participantes (18,2%) afirman haber realizado 2 de éstas. Un 44,4% de los participantes no ha realizado ninguna de estas actividades, mientras que el 34,3% restante ha realizado solo una de ellos.

Respecto al impacto que la formación ha tenido para el desempeño profesional como maestros de inglés de los participantes, la Figura 40 muestra la distribución de respuestas obtenidas ($M = 2,8$; $D.T. = 1,3$). La valoración realizada por los docentes portugueses es claramente positiva, con valoraciones de 3 o superiores en la escala de valoración que concentran el 89,9% de las respuestas.

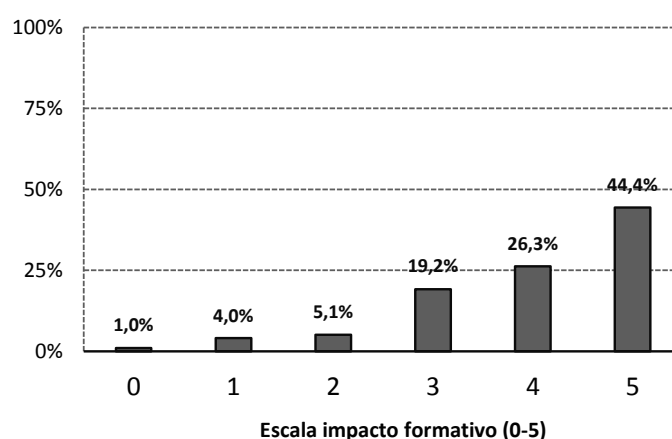


Figura 40: Percepción del impacto formativo que el curso de formación ha tenido para el desempeño profesional como docente de inglés

En función de las variables analizadas en este bloque, la Tabla 23 refleja los resultados obtenidos para el contraste de hipótesis estadísticas: diferencias de medias en cuanto al grado en el que los participantes valoran como relevante el impacto del curso de formación para el desempeño profesional. La única variable que ha mostrado tener relación con el impacto registrado es la relacionada con la realización de estancias en países de habla inglesa durante su formación, en donde se observa que el promedio de valoración es significativamente mayor en el grupo de docentes que realizaron este tipo de estancias (4,8 frente a 3,9 en la escala de valoración de 0 a 5).

Tabla 23

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en impacto formativo en función de las variables del Bloque II del cuestionario

Variables Bloque II		n	M (D.T.)	T de Student			Mann-Whitney		
				t	g.l.	p	Z	g.l. ^(a)	p
Nivel de inglés profesorado lengua inglesa	A1, A2, B1 o B2	14	4,3 (0,7)	1,0	97	,156	-0,6	n.a.	,261
	C1, C2	85	3,9 (1,2)						
Nivel de inglés prof. resto asignaturas	A1, A2, B1 o B2	27	4,0 (1,1)	0,2	97	,404	-0,0	n.a.	,488
	C1, C2	72	4,0 (1,2)						
Clases particulares fuera del aula	No	89	3,9 (1,2)	-1,5	97	,074	-1,5	n.a.	,062
	Sí	10	4,5 (0,8)						
Intercambios conversación practicar lengua inglesa	No	66	3,9 (1,1)	-0,8	97	,217	-1,2	n.a.	,107
	Sí	33	4,1 (1,2)						
Formación en CLIL	No	69	3,9 (1,2)	-1,6	97	,061	-1,6	n.a.	,054
	Sí	30	4,3 (1,0)						
Estancias en países habla inglesa durante la formación	No	93	3,9 (1,2)	-4,3**	97	,001	-2,0*	n.a.	,021
	Sí	6	4,8 (0,4)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

^(a) n.a.: Z es un estadístico que se distribuye aproximadamente $N(0,1)$. Esta distribución no aplica grados de libertad (g.l.).

La Figura 41 refleja las respuestas obtenidas en relación al grado en el que se vieron cumplidas las expectativas formativas que tenían los docentes portugueses antes de iniciar la formación para ser docentes de inglés. En dicha figura puede observarse que los participantes

consideran en mayor medida que las expectativas se han cumplido (84,8% de respuestas entre 3 y 5 en la escala de valoración).

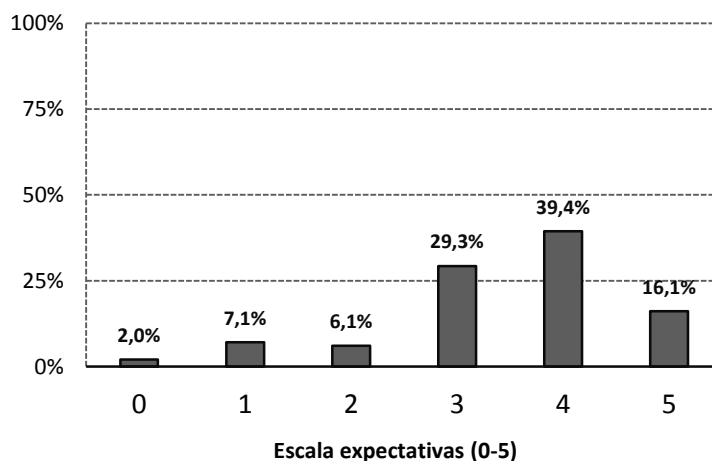


Figura 41: Valoración de las expectativas formativas que tenían los docentes antes de iniciar el PFI

En la Tabla 24 se observa que la única variable de las analizadas en este bloque de contenidos que muestra diferencias estadísticamente significativas respecto a las expectativas formativas es el nivel de inglés del profesorado de asignaturas distintas a la de lengua inglesa (3,6 frente a 3 para los niveles de inglés combinados C1 y C2, en la escala de valoración de 0 a 5).

Tabla 24

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en expectativas formativas en función de las variables del Bloque II del cuestionario

Variables Bloque II		n	M (D.T.)	T de Student			Mann-Whitney		
				t	g.l.	p	Z	g.l. (a)	p
Nivel de inglés profesorado lengua inglesa	A1, A2, B1 o B2	14	3,6 (0,9)	0,4	97	,345	-0,0	n.a.	,481
	C1, C2	85	3,4 (1,2)						
Nivel de inglés prof. resto asignaturas	A1, A2, B1 o B2	27	3,0 (1,2)	-2,4**	97	,009	-2,5**	n.a.	,007
	C1, C2	72	3,6 (1,1)						
Clases particulares fuera del aula	No	89	3,4 (1,1)	-0,4	97	,341	-0,8	n.a.	,189
	Sí	10	3,6 (1,5)						
Intercambios conversación practicar lengua inglesa	No	66	3,3 (1,1)	-1,5	97	,073	-1,7*	n.a.	,048
	Sí	33	3,7 (1,2)						

Formación en CLIL	No	69	3,4 (1,2)	-0,4	97	,331	-0,5	n.a.	,306
	Sí	30	3,5 (1,2)						
Estancias en países habla inglesa durante la formación	No	93	3,4 (1,2)	-1,5	97	,063	-1,6	n.a.	,053
	Sí	6	4,2 (0,8)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

^(a) n.a.: Z es un estadístico que se distribuye aproximadamente $N(0,1)$. Esta distribución no aplica grados de libertad (g.l.).

En cuanto al nivel de satisfacción experimentado por los participantes sobre la formación recibida, la Figura 42 indica nuevamente una distribución de carácter positivo, acumulando el 90,9% de las respuestas entre los valores 3 y 5 de la escala.

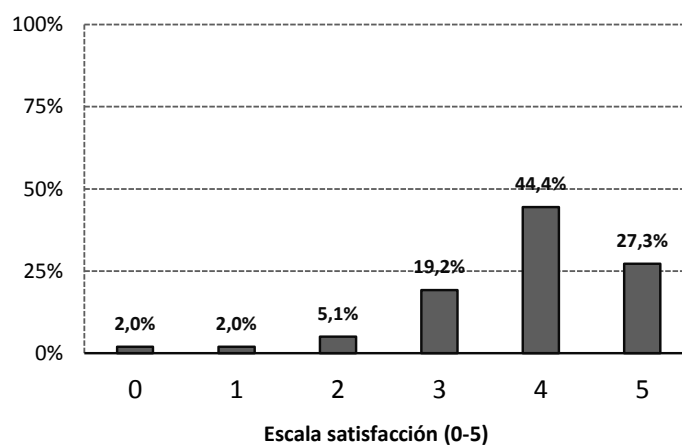


Figura 42: Valoración del grado de satisfacción sobre la formación como maestros/as (inglés)

Se ha encontrado (Tabla 25) que solamente el haber participado en intercambios de conversación refleja diferencias estadísticamente significativas (4,1 frente a 3,7 en la escala de valoración de 0 a 5).

Tabla 25

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en satisfacción en función de las variables del Bloque II del cuestionario

Variables Bloque II	n	M (D.T.)	T de Student			Mann-Whitney			
			t	g.l.	p	Z	g.l. ^(a)	p	
Nivel de inglés	A1, A2, B1 o B2	14	3,9 (0,9)	0,3	97	,368	-0,1	n.a.	,453
profesorado lengua inglesa	C1, C2	85	3,8 (1,1)						

Nivel de inglés prof. resto asignaturas	A1, A2, B1 o B2	27	3,6 (1,1)	-1,6	97	,055	-2,0*	n.a.	,024
	C1, C2	72	3,9 (1,1)						
Clases particulares fuera del aula	No	89	3,8 (1,1)	0,1	97	,453	-0,0	n.a.	,493
	Sí	10	3,8 (1,2)						
Intercambios conversación practicar lengua inglesa	No	66	3,7 (1,0)	-1,7*	97	,049	-2,3*	n.a.	,012
	Sí	33	4,1 (1,2)						
Formación en CLIL	No	69	3,8 (1,2)	-1,2	97	,118	-0,8	n.a.	,195
	Sí	30	4,0 (0,9)						
Estancias en países habla inglesa durante la formación	No	93	3,8 (1,1)	-1,2	97	,247	-1,2	n.a.	,112
	Sí	6	4,3 (0,8)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

^(a) n.a.: Z es un estadístico que se distribuye aproximadamente $N(0,1)$. Esta distribución no aplica grados de libertad (g.l.).

Se expone a continuación el resultado de analizar el grado de relación entre la relevancia de la carrera para el desempeño docente, el cumplimiento de expectativas con la carrera y el grado de satisfacción que ésta ha producido entre los participantes. Al igual que en los resultados mostrados en el apartado sobre el contexto español, las Figuras 43-45 muestran los gráficos de dispersión por pares de variables, y en ellos se ha proyectado la recta de regresión junto al valor del coeficiente de determinación (R^2).

La Figura 43 refleja la distribución conjunta de las respuestas relacionadas con la relevancia de la carrera para el desempeño profesional y el cumplimiento de expectativas. Ambas variables están linealmente relacionadas ($r = 0,708$; $p < 0,05$) y se observa a partir del valor de R^2 que ambas variables comparten un 50,2% de variabilidad.

La Figura 44 muestra la distribución conjunta de la relevancia de la carrera para el desempeño laboral y la satisfacción. Ambas variables están linealmente relacionadas ($r = 0,645$; $p < 0,05$) y comparten un 41,6% de variabilidad.

La Figura 45 proyecta la distribución conjunta de las respuestas relacionadas con el cumplimiento de expectativas y la satisfacción ($r = 0,674$; $p < 0,05$). Ambas variables comparten un 45,4% de la variabilidad.

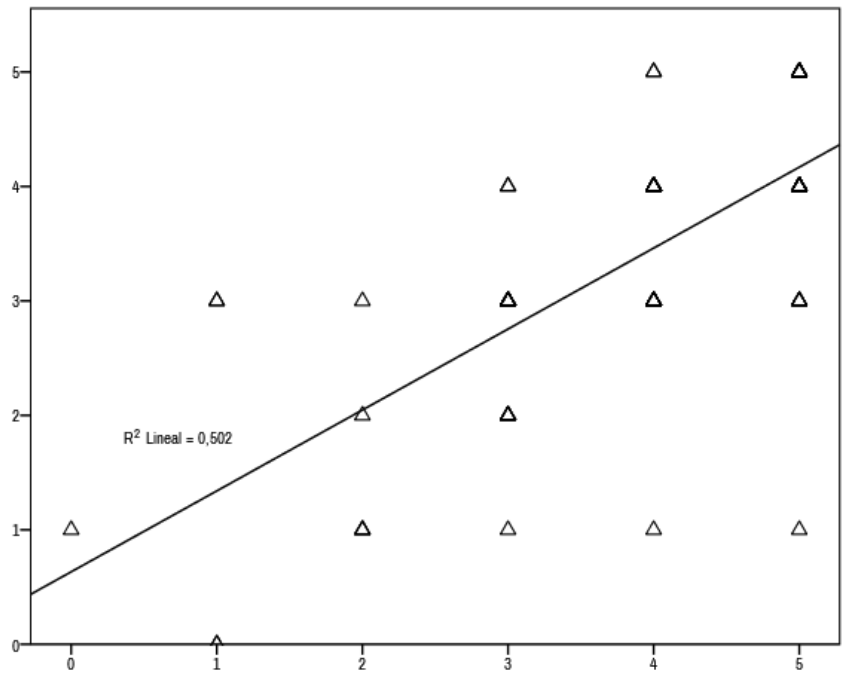


Figura 43: Distribución del impacto formativo percibido (X) en función de la valoración del nivel de expectativas formativas previa (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión

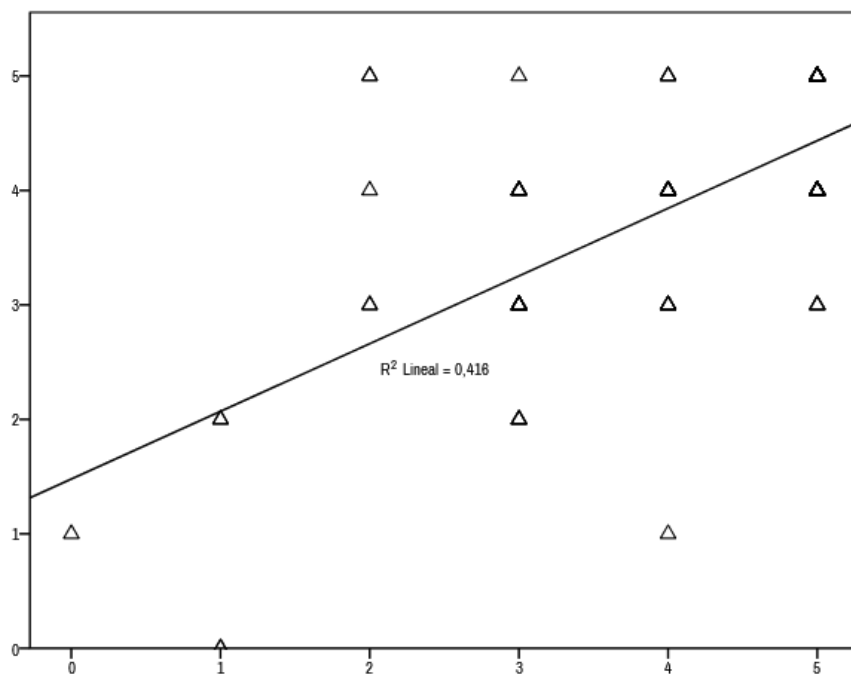


Figura 44: Distribución del impacto formativo percibido (X) en función de la valoración de la satisfacción (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión

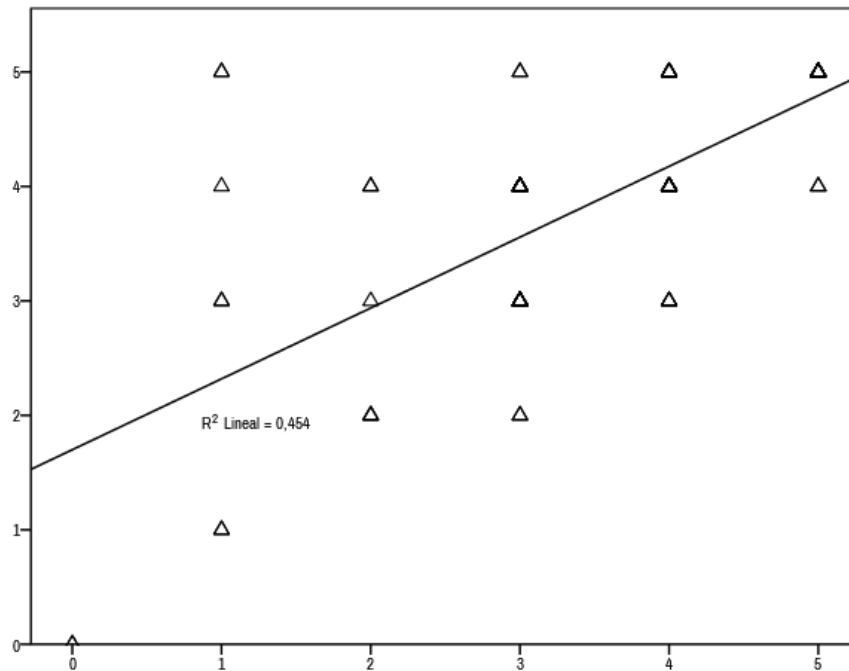


Figura 45: Distribución de la valoración del nivel de expectativas formativas previa (X) en función de la valoración de la satisfacción (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión

Al igual que se hiciera con los datos que provienen del contexto español, se elaboraron modelos de regresión lineal utilizando como variables criterio las variables “impacto formativo”, “nivel de expectativas” y “nivel de satisfacción”. Las variables predictoras utilizadas para la elaboración de los modelos fueron las mismas. No obstante, los modelos elaborados en el contexto portugués han mostrado algunos problemas de colinealidad entre variables predictoras (excesiva relación lineal entre estas variables) y problemas de estimación de varios coeficientes (β). Esto puede deberse a que el tamaño muestral utilizado en el caso de los docentes portugueses (N = 99) es más reducido que el utilizado con los docentes españoles (N = 157 participantes). En este sentido, conviene señalar que la aplicación de análisis de regresión lineal multivariada es exigente en cuanto a los requerimientos de tamaño muestral, si bien no existen pautas o recomendaciones unívocas sobre cuál es el tamaño mínimo recomendado. Todo ello ha derivado en la obtención de varios coeficientes (β) con errores de estimación excesivamente grandes y difíciles de

interpretar teóricamente, por lo que se ha decidido no incluir estos resultados en el presente trabajo. Esta situación se hace más patente cuando se aplican los análisis de regresión con las muestras de estudiantes portugueses y alemanes, ya que el tamaño muestral es todavía más reducido ($N = 34$, y $N = 38$, respectivamente). No se incluyen tampoco los resultados obtenidos a partir del análisis de datos en estas dos muestras.

4.1.2.1.3 Valoración de las prácticas externas

En esta sección se encuentra la valoración que los docentes portugueses tienen sobre las prácticas externas como parte de su formación.

En la Figura 46 se puede observar, en primer lugar, que solamente un 3% de los docentes realizaron las prácticas externas en algún país de habla inglesa. En segundo lugar, independientemente del lugar en el que se realizaron las prácticas, el grado de implicación percibido por los participantes es elevado (60,6% de valoraciones 4 y 5 en la escala de valoración de 0 a 5).

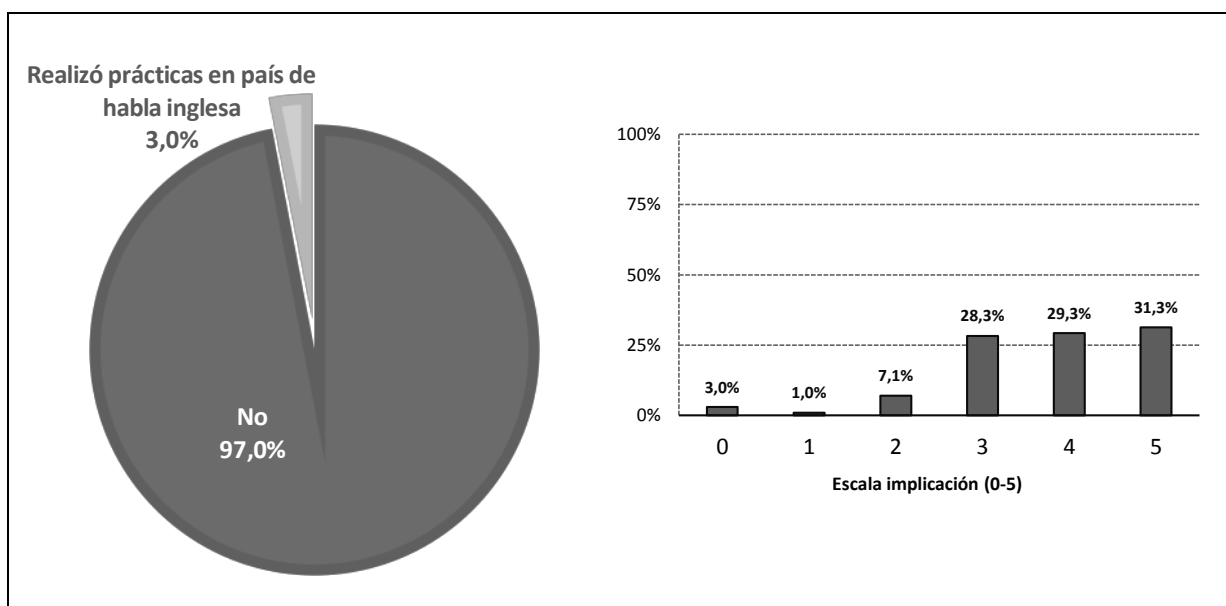


Figura 46: Distribución de respuestas: realización de prácticas en país de habla inglesa y valoración del grado de implicación

La valoración promedio de los distintos aspectos relacionados con las prácticas externas se puede observar en la Figura 47 donde los aspectos valorados como los más influyentes se refieren a la propia actitud del docente mientras realizó las prácticas ($M = 4,3$) y al propio nivel de inglés ($M = 4,3$), seguidos de la valoración de la propia formación didáctica ($M = 4,1$) y de la figura del tutor o tutora de prácticas en el centro ($M = 3,9$). El equipo directivo del

centro obtiene la valoración menos positiva ($M = 3$), seguida por la valoración de la figura del tutor o tutora de prácticas de la Escuela de Educación ($M = 3,4$).

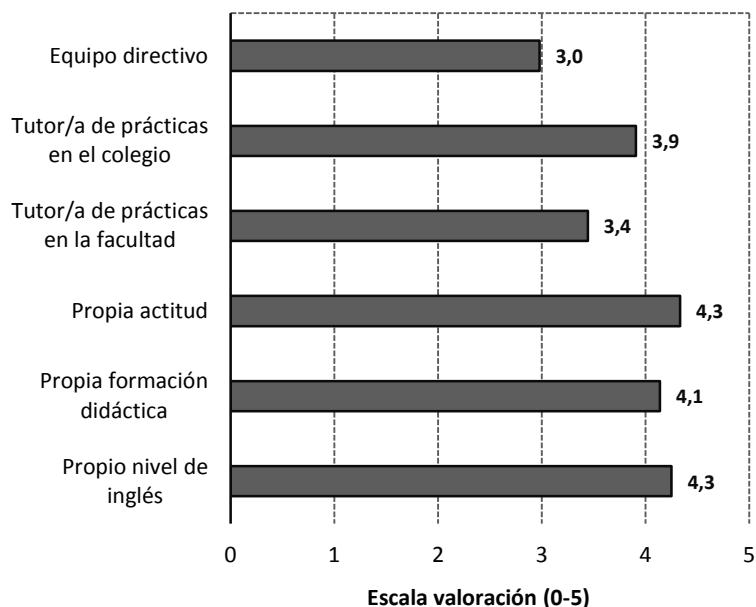


Figura 47: Valoración media de aspectos relacionados con las prácticas

Se aplicó la técnica de análisis *cluster* jerárquico (ver subapartado 3.4.1 sobre análisis cuantitativo) sobre las respuestas anteriores, obteniendo como resultado una clasificación en tres grupos: *Cluster 1* ($n = 44$; 44,4%), *Cluster 2* ($n = 24$; 24,2%), y *Cluster 3* ($n = 31$; 31,3%). En la Tabla 26 se muestra la distribución de respuestas a los ítems de valoración de los diversos aspectos de las prácticas analizados, atendiendo a las diferencias en promedio de cada grupo clasificado mediante análisis *cluster* y su correspondiente prueba estadística (ANOVA y Kruskal-Wallis).

Se puede observar que los grupos clasificados se diferencian estadísticamente en todos los ítems analizados, salvo en la valoración del tutor/a de prácticas en la facultad. Los docentes clasificados en el Cluster 1 consideran significativamente como aspectos más relevantes el tutor/a de prácticas del colegio ($M = 4,5$), la propia actitud ($M = 4,6$) y el propio nivel de inglés ($M = 4,4$). Por su parte, los docentes clasificados en el Cluster 2 consideran

significativamente como aspectos más relevantes la propia actitud (M = 4,6), la propia formación didáctica (M = 4,5), y su propio nivel de inglés (M = 4,7). Por último, los docentes clasificados en el Cluster 3 obtienen promedios significativamente mayores en la valoración del equipo directivo (M = 3,6) y del tutor/a de prácticas del colegio (M = 3,8).

Tabla 26

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en valoración media de aspectos relacionados con las prácticas en función de los grupos identificados mediante análisis cluster

Variables Bloque III	n	M (D.T.)	ANOVA			Kruskal-Wallis			
			F	g.l.	p	χ^2	g.l.	p	
El equipo directivo	Cluster 1	44	2,6 (1,3)	5,2**	2 ^(b)	,007	11,4**	2	,003
	Cluster 2	24	3,0 (1,3)						
	Cluster 3	31	3,6 (1,4)^(c)						
El tutor/a de prácticas en el colegio	Cluster 1	44	4,5 (0,9)^(c)	15,6**	2 ^(b)	,000	33,5**	2	,000
	Cluster 2	24	3,0 (0,9)						
	Cluster 3	31	3,8 (1,2)^(c)						
El tutor/a de prácticas en la Escuela de Educación	Cluster 1	44	3,5 (1,6)	2,0	2	,437	4,5	2	,104
	Cluster 2	24	3,1 (0,9)						
	Cluster 3	31	3,6 (1,5)						
Mi actitud	Cluster 1	44	4,6 (0,6)^(c)	15,1**	2 ^(b)	,000	20,8**	2	,000
	Cluster 2	24	4,6 (0,5)^(c)						
	Cluster 3	31	3,7 (1,1)						
Mi formación didáctica	Cluster 1	44	4,2 (1,0)	5,1**	2 ^(b)	,008	7,7*	2	,021
	Cluster 2	24	4,5 (0,5)^(c)						
	Cluster 3	31	3,8 (1,1)						
Mi nivel de inglés	Cluster 1	44	4,4 (0,9)^(c)	10,3**	2 ^(b)	,000	16,7**	2	,000
	Cluster 2	24	4,7 (0,5)^(c)						
	Cluster 3	31	3,7 (1,1)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

^(b) No se asumen varianzas iguales (*Prueba de Levene*: $p > 0,05$).

^(c) Comparaciones múltiples: promedio significativamente mayor.

La Figura 48 muestra las respuestas promedio obtenidas en relación al grado en el que los participantes desarrollaron distintas actividades durante sus prácticas (nuevamente, la escala de valoración oscila entre 0 y 5). Las actividades más desarrolladas son “corregir ejercicios en inglés” (M = 4,5), “preparar ejercicios de inglés” (M = 4,5), “planificar unidad

didáctica” (M = 4,4), “impartir una clase de inglés” e “impartir una unidad didáctica” (M = 4,3, respectivamente). Entre las actividades menos desarrolladas se encuentra “participar en reuniones de padres y madres” (M = 1,2), “asistir a claustros de profesores” (M = 2,5), “asistir a reuniones de ciclo” (M = 2,7), “preparar ejercicios en portugués” y “corregir ejercicios en inglés” (M = 2,8, respectivamente).

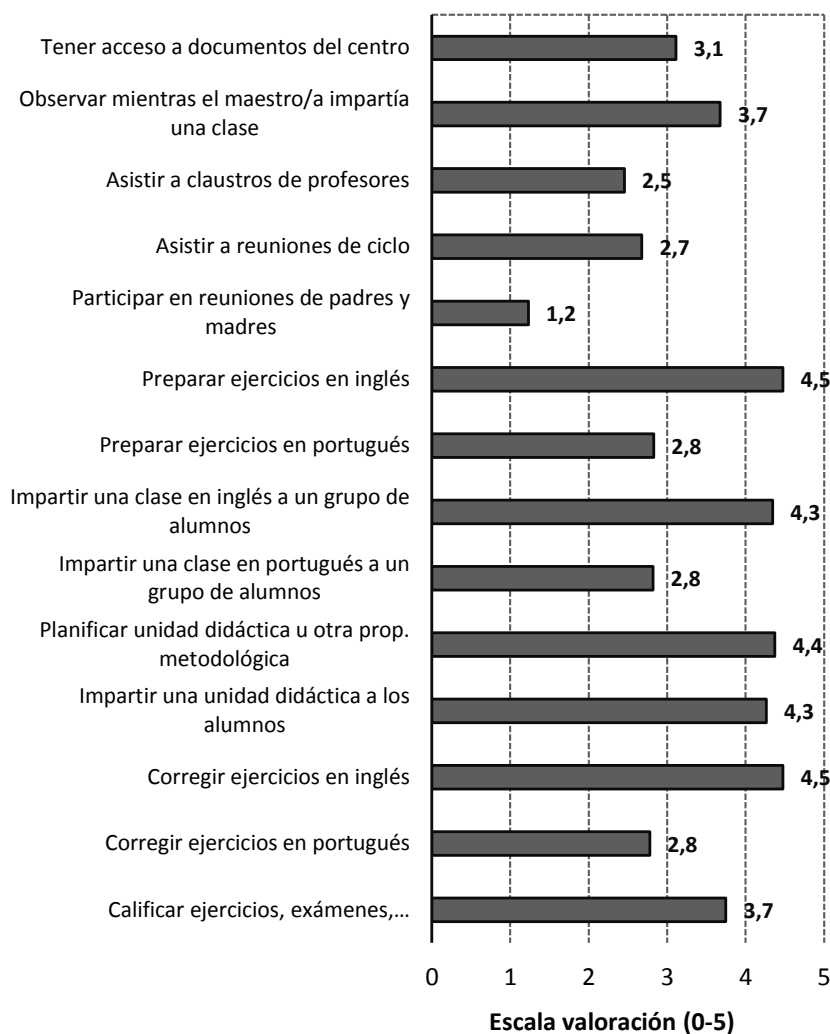


Figura 48: Realización de diferentes aspectos relacionados con las prácticas

Nuevamente, se aplicó la técnica de análisis *cluster* jerárquico con estos datos obteniendo como resultado una clasificación en dos grupos: *Cluster 1* (n = 39; 39,4%) y *Cluster 2* (n = 60; 60,6%). En la Tabla 27 se muestra los promedios de valoración para cada

grupo en los ítems del cuestionario relacionados con el tipo de actividades desarrolladas durante las prácticas.

Tabla 27

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en la realización de diferentes aspectos relacionados con las prácticas en función de los grupos identificados mediante análisis cluster

Variables Bloque III		n	M (D.T.)	T de Student			Mann-Whitney		
				t	g.l.	p	Z	g.l. ^(a)	p
Tener acceso a documentos del centro	Cluster 1	39	3,6 (1,2)	2,9**	97	,005	-2,7**	n.a.	,008
	Cluster 2	60	2,8 (1,6)						
Observar mientras el maestro/a impartía una clase	Cluster 1	39	4,2 (1,2)	3,2**	97	,002	-3,5**	n.a.	,000
	Cluster 2	60	3,4 (1,3)						
Asistir a claustros de profesores	Cluster 1	39	2,9 (1,8)	1,9	97	,055	-1,9	n.a.	,057
	Cluster 2	60	2,2 (1,7)						
Asistir a reuniones de ciclo	Cluster 1	39	3,2 (1,6)	2,6*	97	,010	-2,4*	n.a.	,018
	Cluster 2	60	2,3 (1,8)						
Participar en reuniones de padres y madres	Cluster 1	39	1,5 (1,7)	1,2	76,9 ^(b)	,215	-1,6	n.a.	,105
	Cluster 2	60	1,1 (1,6)						
Preparar ejercicios en inglés	Cluster 1	39	4,8 (0,7)	3,1**	96,6 ^(b)	,003	-3,3**	n.a.	,001
	Cluster 2	60	4,3 (1,0)						
Preparar ejercicios en portugués	Cluster 1	39	0,8 (1,4)	-11,7**	77,7 ^(b)	,000	-7,3**	n.a.	,000
	Cluster 2	60	4,1 (1,3)						
Impartir una clase en inglés a un grupo de alumnos	Cluster 1	39	4,5 (1,1)	0,9	75,5 ^(b)	,362	-1,4	n.a.	,154
	Cluster 2	60	4,3 (1,0)						
Impartir una clase en portugués a un grupo de alumnos	Cluster 1	39	0,7 (1,4)	-12,6**	70,4 ^(b)	,000	-7,6**	n.a.	,000
	Cluster 2	60	4,2 (1,2)						
Planificar una u. didáctica u otra propuesta metodológica	Cluster 1	39	4,6 (0,8)	2,1*	93,7 ^(b)	,042	-2,0*	n.a.	,042
	Cluster 2	60	4,2 (1,0)						
Impartir una unidad didáctica a los alumnos	Cluster 1	39	4,7 (0,7)	3,4**	93,5 ^(b)	,001	-3,1**	n.a.	,002
	Cluster 2	60	4,0 (1,3)						
Corregir ejercicios en inglés	Cluster 1	39	4,8 (0,4)	3,8**	80,9 ^(b)	,000	-2,9**	n.a.	,004
	Cluster 2	60	4,3 (1,1)						
Corregir ejercicios en portugués	Cluster 1	39	0,7 (1,4)	-12,1**	81,2 ^(b)	,000	-7,4**	n.a.	,000
	Cluster 2	60	4,1 (1,3)						
Calificar ejercicios, exámenes,...	Cluster 1	39	4,1 (1,2)	1,6	97	,108	-1,3	n.a.	,200
	Cluster 2	60	3,6 (1,7)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

^(a) n.a.: Z es un estadístico que se distribuye aproximadamente $N(0,1)$. Esta distribución no aplica grados de libertad (g.l.).

^(b) No se asumen varianzas iguales (*Prueba de Levene*: $p > 0,05$).

Los participantes que componen el Cluster 1 han obtenido promedios significativamente mayores en cuanto al desarrollo de las siguientes actividades: “tener acceso a documentos del centro” ($t = 2,9$; $p < 0,05$), “observar mientras el maestro/a impartía una clase” ($t = 3,2$; $p < 0,05$), “asistir a reuniones de ciclo” ($t = 2,6$; $p < 0,05$), “preparar ejercicios en inglés” ($t = 3,1$; $p < 0,05$), “planificar unidades didácticas” ($t = 2,1$; $p < 0,05$), “impartir unidades didácticas” ($t = 3,4$; $p < 0,05$) y “corregir ejercicios en inglés” ($t = 3,8$; $p < 0,05$). Por su parte, los docentes que componen el Cluster 2 puntúan significativamente más alto en “preparar ejercicios en portugués” ($t = -11,7$; $p < 0,05$), y “corregir ejercicios en portugués” ($t = -12,1$; $p < 0,05$).

4.1.2.1.4 Valoración del trabajo como docente de inglés

En esta sección se incluye la valoración del trabajo como maestros/as de inglés del primer ciclo de Educación Primaria en Portugal.

La valoración promedio de los distintos aspectos relacionados con el trabajo como docente se muestra en la Figura 49. Los participantes han reflejado un mayor grado de acuerdo en los ítems “los estudiantes tienen una oportunidad de hablar inglés a diario en el colegio” (M = 3,8). El ítem que recoge menor grado de acuerdo es “se realizan observaciones en el aula por parte de otros docentes para la mejora de la práctica educativa” (M = 1,9).

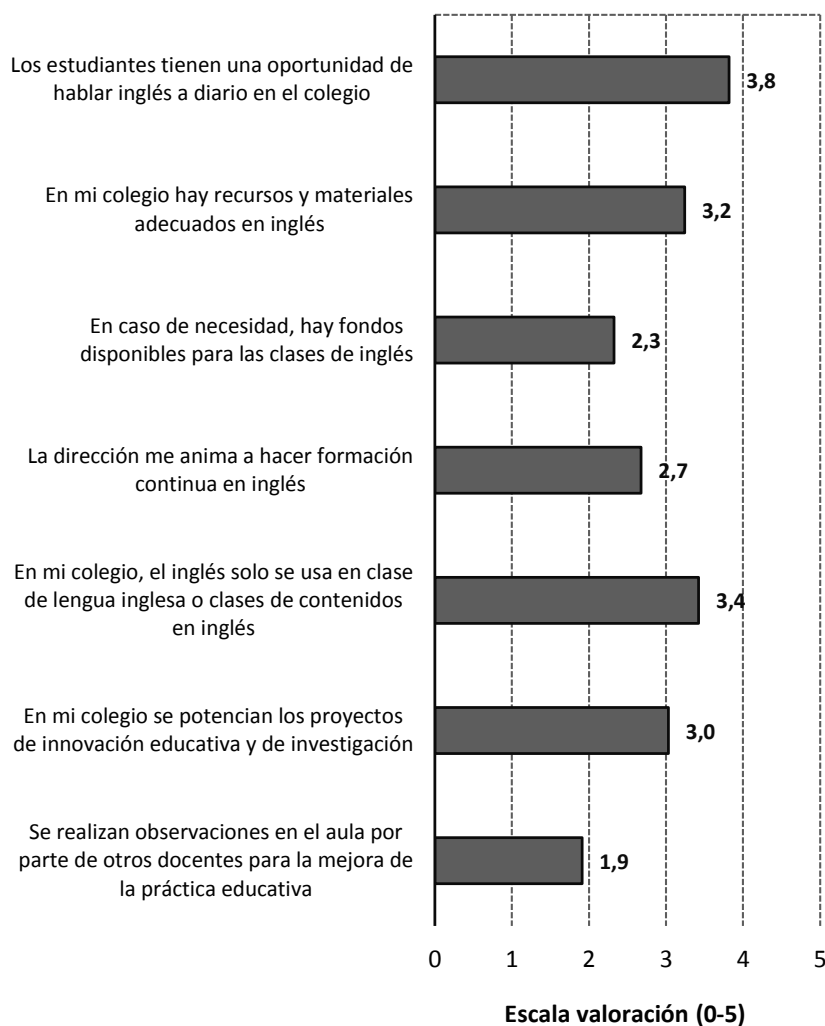


Figura 49: Valoración media de diferentes aspectos relacionados con el trabajo como docente

El análisis *cluster* ha permitido identificar dos grupos que hacen máximas las diferencias en el acuerdo alcanzado en los ítems anteriores por parte de los docentes (Tabla 28). En primer lugar, se ha clasificado a un grupo de participantes (Cluster 1: n = 49; 49,5%) el cual se diferencia del Cluster 2 (n = 50; 50,5%) por obtener un promedio significativamente mayor en todos los ítems a excepción de “en caso de necesidad, hay fondos disponibles para las clases de inglés” y de “se realizan observaciones en el aula por parte de otros docentes para la mejora de la práctica educativa”. El Cluster 2 obtiene un promedio significativamente mayor en este último ítem ($t = -11,7$; $p < 0,05$).

Tabla 28

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en la valoración de aspectos relacionados con trabajo como docente en función de los grupos identificados mediante análisis cluster

Variables Bloque IV	<i>n</i>	M (D.T.)	<i>T de Student</i>			<i>Mann-Whitney</i>			
			<i>t</i>	g.l.	<i>p</i>	<i>Z</i>	g.l. ^(a)	<i>p</i>	
Los estudiantes tienen una oportunidad de hablar inglés a diario en el colegio	<i>Cluster 1</i>	39	3,6 (1,2)	2,9**	97	,005	-2,7**	n.a.	,008
	<i>Cluster 2</i>	60	2,8 (1,6)						
En mi colegio hay recursos y materiales adecuados en inglés	<i>Cluster 1</i>	39	4,2 (1,2)	3,2**	97	,002	-3,5**	n.a.	,000
	<i>Cluster 2</i>	60	3,4 (1,3)						
En caso de necesidad, hay fondos disponibles para las clases de inglés	<i>Cluster 1</i>	39	2,9 (1,8)	1,9	97	,055	-1,9	n.a.	,057
	<i>Cluster 2</i>	60	2,2 (1,7)						
La dirección me anima a hacer formación continua en inglés	<i>Cluster 1</i>	39	3,2 (1,6)	2,6*	97	,010	-2,4*	n.a.	,018
	<i>Cluster 2</i>	60	2,3 (1,8)						
En mi colegio, el inglés solo se usa en clase de lengua inglesa o clases de contenidos en inglés	<i>Cluster 1</i>	39	1,5 (1,7)	1,2	76,9 ^(b)	,215	-1,6	n.a.	,105
	<i>Cluster 2</i>	60	1,1 (1,6)						
En mi colegio se potencian los proyectos de innovación educativa y de investigación	<i>Cluster 1</i>	39	4,8 (0,7)	3,1**	96,6 ^(b)	,003	-3,3**	n.a.	,001
	<i>Cluster 2</i>	60	4,3 (1,0)						
Se realizan obs. en el aula por parte de otros docentes para la mejora de la práctica educativa	<i>Cluster 1</i>	39	0,8 (1,4)	-11,7**	77,7 ^(b)	,000	-7,3**	n.a.	,000
	<i>Cluster 2</i>	60	4,1 (1,3)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

^(a) n.a.: *Z* es un estadístico que se distribuye aproximadamente $N(0,1)$. Esta distribución no aplica grados de libertad (g.l.).

^(b) No se asumen varianzas iguales (*Prueba de Levene*: $p > 0,05$).

No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los ítems “en caso de necesidad, hay fondos disponibles para las clases de inglés” y “en mi colegio, el inglés solo se usa en clase de lengua inglesa o clases de contenidos en inglés”.

Por otro lado, la Figura 50 refleja que los recursos que más ayudan a los docentes a la hora de impartir mejor sus clases en inglés son el ordenador y los manuales o guías (M = 4,4, respectivamente), el material interactivo de lecto-escritura (M = 4,3) y los vídeos, DVD, etc. (M = 4,2). El recurso peor valorado es la utilización de auxiliares de conversación (M = 3,1).

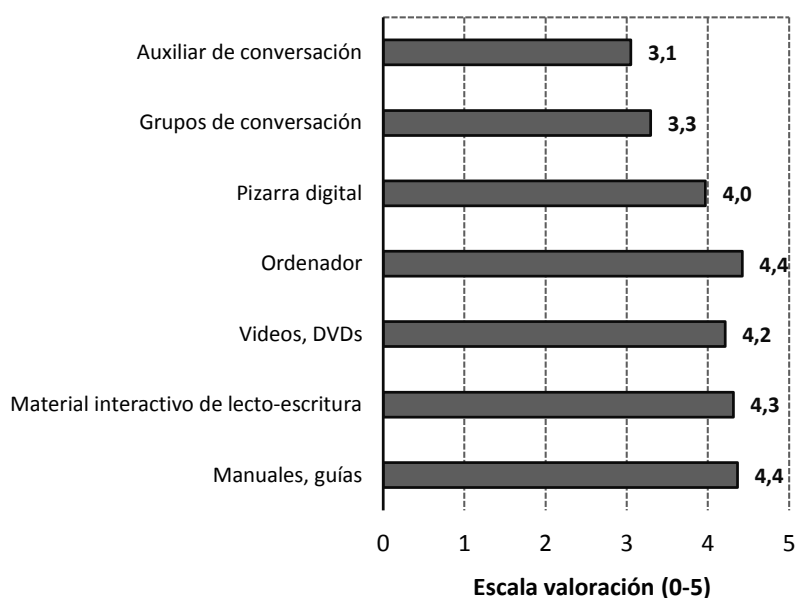


Figura 50: Utilidad de recursos humanos y materiales para impartir clases de inglés

La clasificación de los participantes en base a las respuestas anteriores en materia de recursos aplicables a la actividad docente indica una clasificación en dos grupos (Tabla 29): el Cluster 1 (n = 42; 42,4%) puntúa significativamente más alto en “pizarra digital”, “ordenador”, “Vídeos, DVDs, etc.”, “material interactivo”, y “manuales, guías, etc.”. Por su parte, el Cluster 2 (n = 57; 57,6%) puntúa significativamente más alto en auxiliar y grupo de conversación.

Tabla 29

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en utilidad de recursos humanos y materiales en función de los grupos identificados mediante análisis cluster

Variables Bloque IV	<i>n</i>	M (D.T.)	<i>T de Student</i>			<i>Mann-Whitney</i>			
			<i>t</i>	g.l.	<i>p</i>	<i>Z</i>	g.l. ^(a)	<i>p</i>	
Auxiliar de conversación	<i>Cluster 1</i>	42	2,3 (1,3)	-4,7**	97	,000	-4,7**	n.a.	,000
	<i>Cluster 2</i>	57	3,6 (1,5)						
Grupos de conversación	<i>Cluster 1</i>	42	2,5 (1,2)	-5,1**	97	,000	-5,1**	n.a.	,000
	<i>Cluster 2</i>	57	3,8 (1,3)						
Pizarra digital	<i>Cluster 1</i>	42	4,5 (1,1)	3,1**	96,2 ^(b)	,003	-2,9**	n.a.	,004
	<i>Cluster 2</i>	57	3,6 (1,6)						
Ordenador	<i>Cluster 1</i>	42	4,9 (0,3)	4,4**	65,4 ^(b)	,000	-3,7**	n.a.	,000
	<i>Cluster 2</i>	57	4,1 (1,3)						
Videos, DVDs	<i>Cluster 1</i>	42	4,7 (0,6)	4,6**	81,1 ^(b)	,000	-4,2**	n.a.	,000
	<i>Cluster 2</i>	57	3,8 (1,4)						
Material interactivo de lecto- escritura	<i>Cluster 1</i>	42	4,8 (0,5)	4,6**	73,3 ^(b)	,000	-4,1**	n.a.	,000
	<i>Cluster 2</i>	57	3,9 (1,3)						
Manuales, guías	<i>Cluster 1</i>	42	4,7 (0,4)	4,0**	78,1 ^(b)	,000	-3,3**	n.a.	,001
	<i>Cluster 2</i>	57	4,1 (1,1)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

^(a) n.a.: *Z* es un estadístico que se distribuye aproximadamente $N(0,1)$. Esta distribución no aplica grados de libertad (g.l.).

^(b) No se asumen varianzas iguales (*Prueba de Levene*: $p > 0,05$).

Por último, se muestra a continuación la distribución del grado de satisfacción de los participantes con el ejercicio de la profesión docente (Figura 51). Puede observarse que dicha distribución refleja un nivel de satisfacción elevado (el 62,6% de las respuestas se encuentran en los valores 4 y 5 de la escala de valoración). Esta respuesta es muy homogénea entre los participantes de esta investigación, no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre las clasificaciones anteriores realizadas mediante técnica *cluster*.

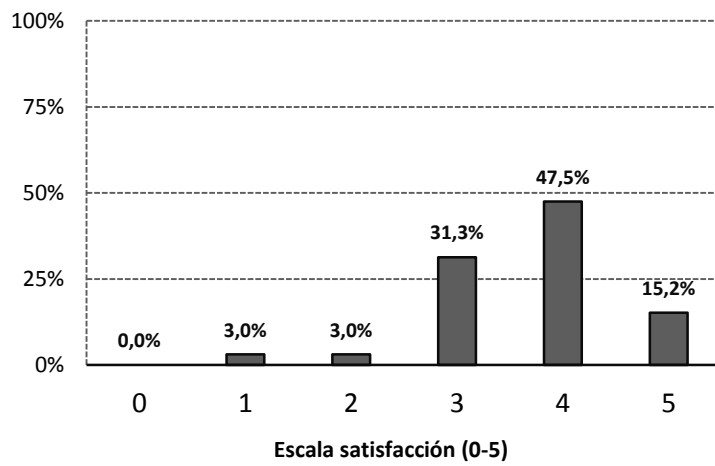


Figura 51: Valoración del grado de satisfacción con el ejercicio de la profesión como docentes

4.1.2.2 Estudiantes

A continuación se analizan los datos cuantitativos de los estudiantes portugueses procedentes del cuestionario. Están divididos en: las características de la muestra, la valoración de la experiencia en el Programa de Formación Inicial (PFI) y la valoración de las prácticas externas .

4.1.2.2.1 Características de la muestra

En las figuras que se muestran a continuación se recoge la distribución de las variables del cuestionario correspondientes a los datos que caracterizan a los estudiantes portugueses que han participado en el estudio. En primer lugar (Figura 52), la muestra analizada (N=34) está compuesta por un 94,1% de mujeres y por un 5,9% de hombres. Las edades de los participantes oscilan entre los 23 y 56 años, con una media de edad de 36,5 años (D.T. = 7,6).

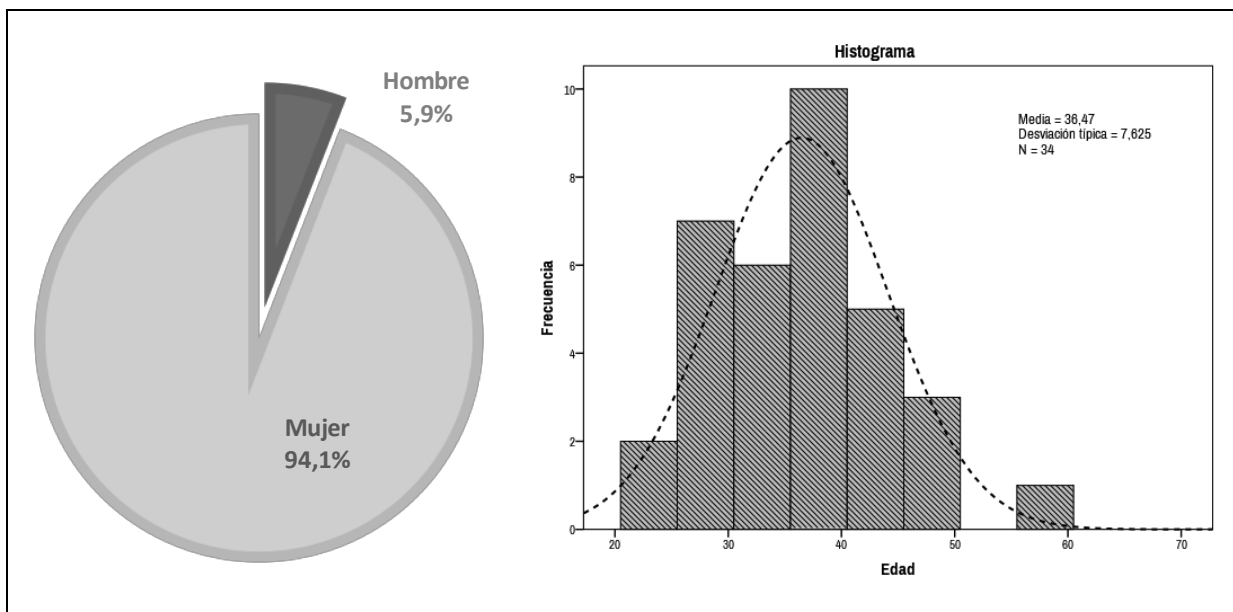


Figura 52: Distribución del sexo y edad de los participantes (muestra estudiantes)

En la Figura 53 se recoge la distribución de respuestas relacionadas con el nivel de inglés de los estudiantes en el momento de realización de la investigación, así como de aquellas relacionadas con la realización de estancias en países de habla inglesa. En primer lugar, el nivel de inglés más frecuente entre los participantes es C2 (70%) y C1 (23,5%). Entre los estudiantes con nivel C2, el 75% se considera bilingüe equilibrado (base = 24 estudiantes). En segundo lugar, aproximadamente un cuarto de los estudiantes realizaron estancias en países de habla inglesa antes de empezar el PFI, en este caso llamado *Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*.

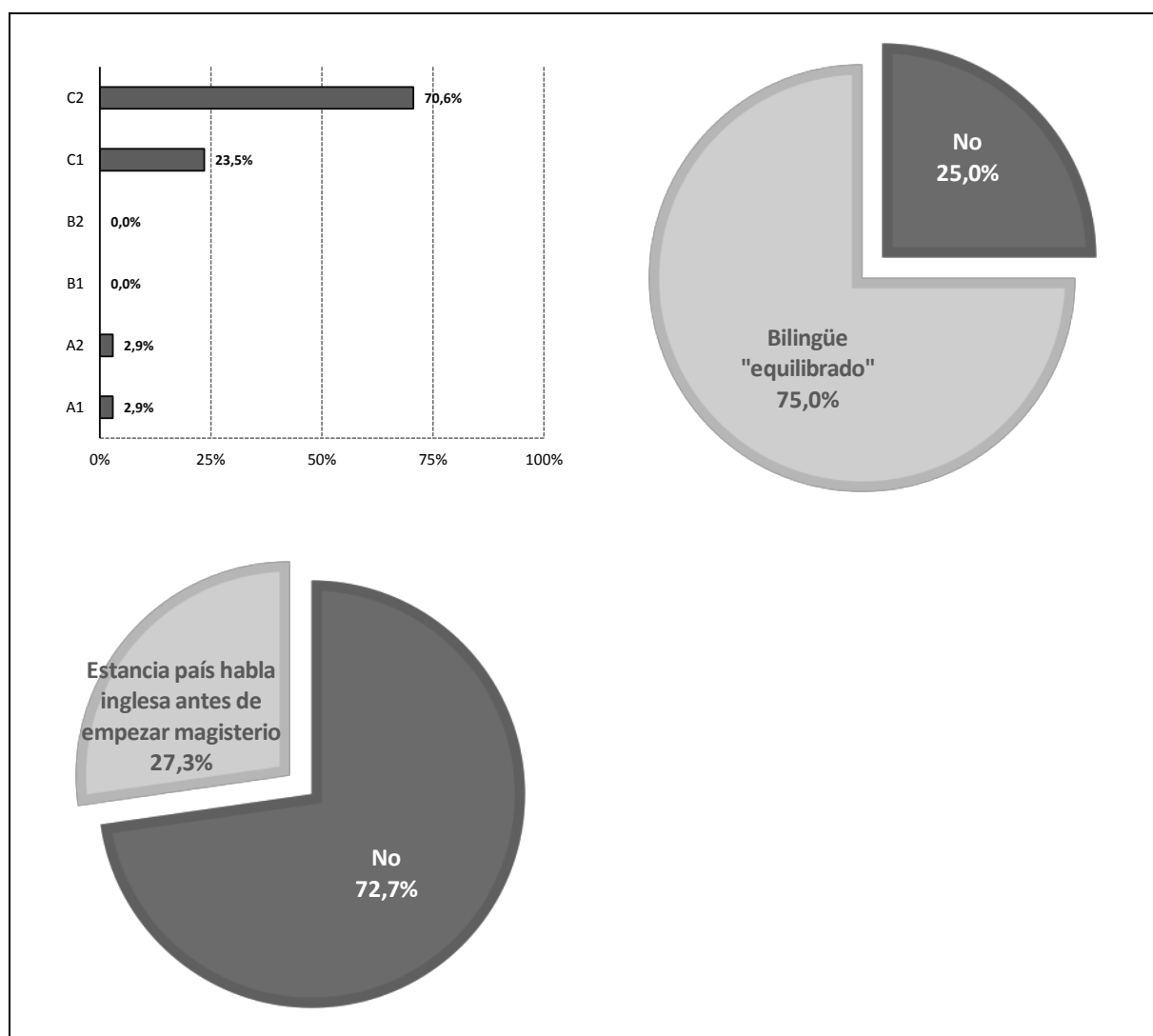


Figura 53: Distribución de respuestas: nivel de inglés de los estudiantes encuestados, porcentaje de nivel bilingüe equilibrado, estancias en país de habla inglesa antes de empezar el PFI

4.1.2.2.2. Valoración de la experiencia en el PFI

A continuación se expone la valoración de la experiencia en el PFI por parte de los estudiantes portugueses.

La Figura 54 refleja, en primer lugar, el nivel de inglés que tenían los profesores de lengua inglesa de los estudiantes portugueses encuestados y, en segundo lugar, el nivel de inglés de los profesores del resto de materias.

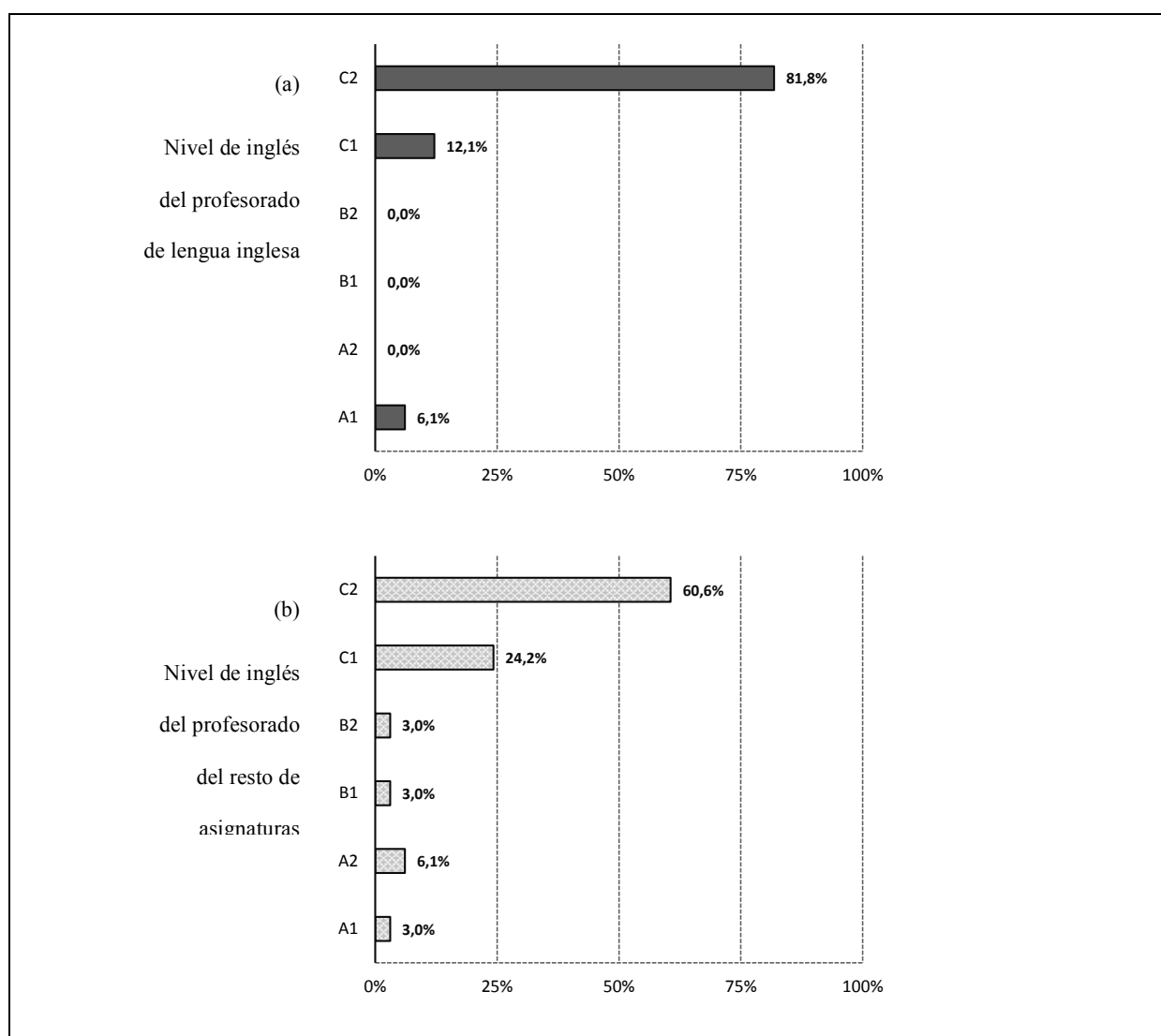


Figura 54: Nivel de inglés del profesorado de los estudiantes encuestados

El nivel de inglés del profesorado de lengua inglesa es más elevado, predominando el nivel C2 (81,8%). El nivel de los profesores del resto de asignaturas es ligeramente más heterogéneo, aunque predomina todavía el nivel C2 (60,6%), con una presencia mayor del nivel C1 (24,2%). La Figura 55 muestra la distribución de las respuestas de los estudiantes portugueses sobre varias de las preguntas contenidas en este bloque del cuestionario relacionado con su experiencia en el PFI.

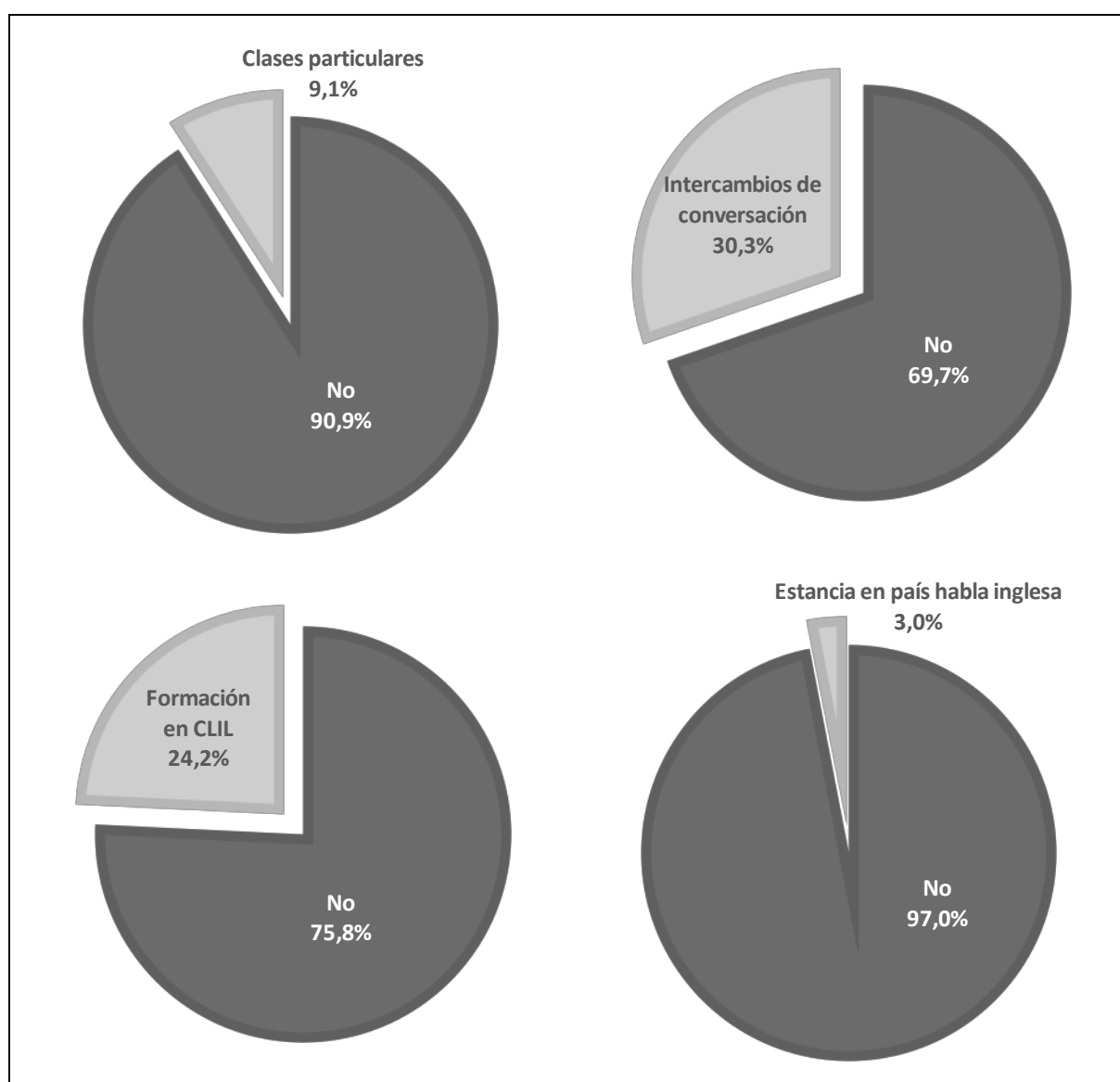


Figura 55: Distribución de respuestas: clases particulares, intercambios de conversación, formación en CLIL y estancia en país de habla inglesa durante el período formativo

La información analizada indica que solamente un 9,1% de los estudiantes portugueses asiste a clases particulares de inglés durante la realización de la formación. Por otro lado, un 30,3% de los estudiantes afirma tener intercambios de conversación para practicar la lengua inglesa fuera de las aulas y un 24,2% de los informantes recibieron formación en CLIL. Por último, solo un 3% de los participantes han realizado estancias en algún país de habla inglés. Teniendo en cuenta la información combinada de estas cuatro variables, hay un solo estudiante (3%) que haya afirmado haber realizado tres de estas actividades a su formación académica, mientras que 4 estudiantes (12,1%) afirman haber realizado 2 actividades. Un 51,5% de los estudiantes no ha realizado ninguno de éstas, mientras que el 33,3% restante ha realizado solamente uno o dos.

Respecto al impacto que creen que el PFI tendrá para su desempeño profesional en el futuro como docentes de inglés, la Figura 54 muestra la distribución de respuestas obtenidas ($M = 4,4$; $D.T. = 0,9$). El 93,9% de las respuestas corresponden a valores iguales o superiores a 3 en la escala de valoración (de 0 a 5).

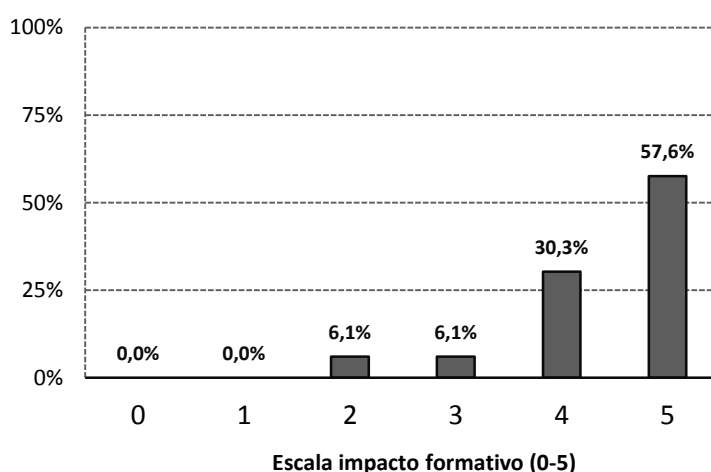


Figura 56: Percepción del impacto formativo que el PFI tendrá para el desempeño profesional como docente de inglés

En función de las variables analizadas en este bloque, la Tabla 30 refleja los resultados obtenidos para el contraste de hipótesis estadísticas: diferencias de medias en cuanto al grado en el que los estudiantes valoran como relevante el impacto que tendrá el PFI para el desempeño profesional. La única variable que ha mostrado tener relación con el impacto registrado es la relacionada con el nivel de inglés de los profesores que han impartido las asignaturas que no es lengua inglesa, en donde encontramos que el promedio de valoración es significativamente mayor en el grupo de estudiantes cuyos profesores tienen un nivel de inglés más alto (C1 y C2: M = 4,5, frente al resto: M = 3,6; $t = -2,4$; $p < 0,05$). No se ha podido realizar este tipo de análisis a partir de la variable “estancias durante la carrera en países de habla inglesa” dado que solamente un participante que haya realizado este tipo de estancias.

Tabla 30

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en impacto formativo en función de las variables del Bloque II del cuestionario

Variables Bloque II		n	M (D.T.)	T de Student			Mann-Whitney		
				t	g.l.	p	Z	g.l. ^(a)	p
Nivel de inglés profesorado lengua inglesa	A1, A2, B1 o B2	2	4,0 (0,0)	-0,7	31	,257	-1,3	n.a.	,100
	C1, C2	31	4,4 (0,9)						
Nivel de inglés prof. resto asignaturas	A1, A2, B1 o B2	5	3,6 (1,1)	-2,4*	31	,023	-2,1*	n.a.	,018
	C1, C2	28	4,5 (0,7)						
Clases particulares fuera del aula	No	30	4,4 (0,9)	-0,6	31	,287	-0,5	n.a.	,323
	Sí	3	4,7 (0,6)						
Intercambios conversación practicar lengua inglesa	No	23	4,3 (1,0)	-1,4	31	,092	-1,2	n.a.	,120
	Sí	10	4,7 (0,5)						
Formación en CLIL	No	25	4,4 (0,8)	-0,4	31	,348	-0,9	n.a.	,183
	Sí	8	4,5 (1,1)						
Estancias en países habla inglesa durante la carrera	No	32	4,4 (0,9)	---	---	---	---	---	---
	Sí	1	---						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

^(a) n.a.: Z es un estadístico que se distribuye aproximadamente $N(0,1)$. Esta distribución no aplica grados de libertad (g.l.).

La Figura 57 refleja las respuestas obtenidas a partir de la muestra de estudiantes portugueses en relación con el grado en el que se verán cumplidas las expectativas formativas que tenían antes de iniciar el PFI. En dicha figura puede observarse que los estudiantes consideran en mayor medida que las expectativas se cumplirán en el futuro (90,9% de respuestas entre 3 y 5 en la escala de valoración).

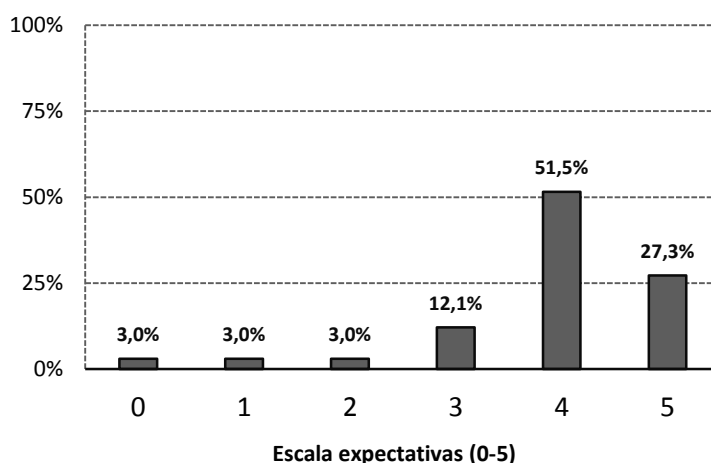


Figura 57: Valoración de las expectativas formativas que tenían los estudiantes antes de iniciar el PFI

En la Tabla 31 se observa que solamente se han encontrado diferencias estadísticamente significativas al comparar entre los estudiantes que realizan intercambios de conversación y lo que no (4,4 frente a 3,7; $t = -1,8$; $p < 0,05$).

Tabla 31

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en expectativas formativas en función de las variables del Bloque II del cuestionario

Variables Bloque II		n	M (D.T.)	T de Student			Mann-Whitney		
				t	g.l.	p	Z	g.l. ^(a)	p
Nivel de inglés profesorado lengua inglesa	A1, A2, B1 o B2	2	3,5 (0,7)	-0,5	31	,318	-1,0	n.a.	,152
	C1, C2	31	3,9 (1,2)						
Nivel de inglés prof. resto asignaturas	A1, A2, B1 o B2	5	3,2 (1,9)	-1,5	31	,075	-1,0	n.a.	,169
	C1, C2	28	4,0 (0,9)						
Clases particulares fuera del aula	No	30	3,8 (1,2)	-0,7	31	,239	-0,7	n.a.	,247
	Sí	3	4,3 (0,6)						
Intercambios conversación	No	23	3,7 (1,3)	-1,8*	31	,041	-1,8*	n.a.	,036

practicar lengua inglesa	Sí	10	4,4 (0,5)						
Formación en CLIL	No	25	3,8 (1,2)	-1,1	31	,148	-1,0	n.a.	,174
	Sí	8	4,3 (0,7)						
Estancias en países habla inglesa durante la carrera	No	32	3,9 (1,2)	---	---	---	---	---	---
	Sí	1	---						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

^(a) n.a.: Z es un estadístico que se distribuye aproximadamente $N(0,1)$. Esta distribución no aplica grados de libertad (g.l.).

En cuanto al nivel de satisfacción experimentado por los estudiantes sobre la formación que están recibiendo, la Figura 58 indica nuevamente una distribución de carácter claramente positivo, acumulando más de la mitad de las respuestas entre los valores 3 y 5 de la escala (87,9%).

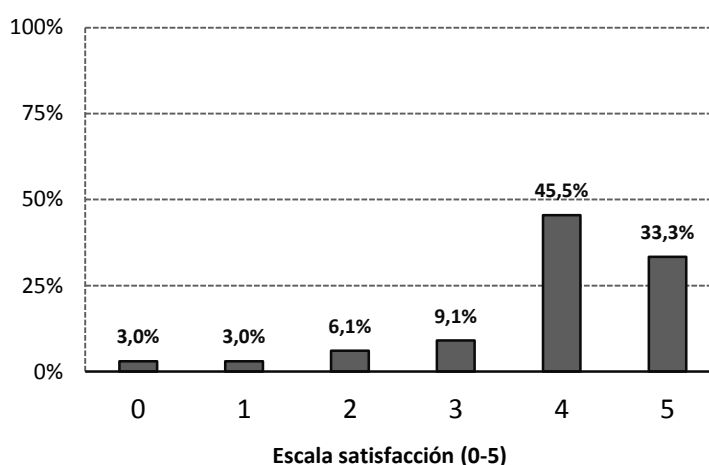


Figura 58: Valoración del grado de satisfacción sobre la formación de los maestros/as (inglés)

La Tabla 32 muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas al comparar la satisfacción percibida de los estudiantes portugueses en función de las distintas variables consideradas en este bloque de contenidos del cuestionario. Aquellos estudiantes que informan de un nivel de inglés elevado (C1 y C2) entre los profesores que imparten asignaturas distintas a la de lengua inglesa obtienen un promedio significativamente mayor en satisfacción, aunque solamente en la prueba no paramétrica ($Z = -1,9$; $p < 0,05$).

Tabla 32

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en satisfacción en función de las variables del Bloque II del cuestionario

Variables Bloque II		n	M (D.T.)	T de Student			Mann-Whitney		
				t	g.l.	p	Z	g.l. ^(a)	p
Nivel de inglés profesorado lengua inglesa	A1, A2, B1 o B2	2	4,0 (0,0)	-0,1	31	,334	-0,3	n.a.	,373
	C1, C2	31	3,9 (1,2)						
Nivel de inglés prof. resto asignaturas	A1, A2, B1 o B2	5	2,8 (1,8)	-1,6	31	,090	-1,9*	n.a.	,028
	C1, C2	28	4,1 (1,0)						
Clases particulares fuera del aula	No	30	3,9 (1,3)	-0,6	31	,154	-0,5	n.a.	,319
	Sí	3	4,3 (0,6)						
Intercambios conversación practicar lengua inglesa	No	23	3,7 (1,4)	-1,6	31	,063	-1,3	n.a.	,089
	Sí	10	4,4 (0,5)						
Formación en CLIL	No	25	3,8 (1,3)	-0,6	31	,285	-1,5	n.a.	,302
	Sí	8	4,1 (1,0)						
Estancias en países habla inglesa durante la carrera	No	32	3,9 (1,2)	---	---	---	---	---	---
	Sí	1	---						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

^(a) n.a.: Z es un estadístico que se distribuye aproximadamente $N(0,1)$. Esta distribución no aplica grados de libertad (g.l.).

Se expone a continuación el resultado de analizar el grado de relación entre la relevancia o impacto del PFI para el desempeño laboral, el cumplimiento de expectativas y el grado de satisfacción en la muestra de estudiantes. Las Figuras 59-61 muestran los gráficos de dispersión por pares de variables, y en ellos se ha proyectado la correspondiente recta de regresión junto al valor del coeficiente de determinación (R^2). La Figura 59 refleja la distribución conjunta de las respuestas relacionadas con la relevancia de la carrera para el desempeño profesional y el cumplimiento de expectativas. Ambas variables están linealmente relacionadas ($r = 0,497$; $p < 0,05$), y se observa a partir del valor de R^2 que ambas variables comparten un 27,7% de variabilidad. La Figura 60 muestra la distribución conjunta de la relevancia de la carrera para el desempeño laboral y la satisfacción. Ambas variables están linealmente relacionadas ($r = 0,699$; $p < 0,05$) y comparten un 61,4% de variabilidad.

Por último, la Figura 61 proyecta la distribución conjunta de las respuestas relacionadas con el cumplimiento de expectativas y la satisfacción ($r = 0,598$; $p < 0,05$). Ambas variables comparten un 61,8% de la variabilidad.

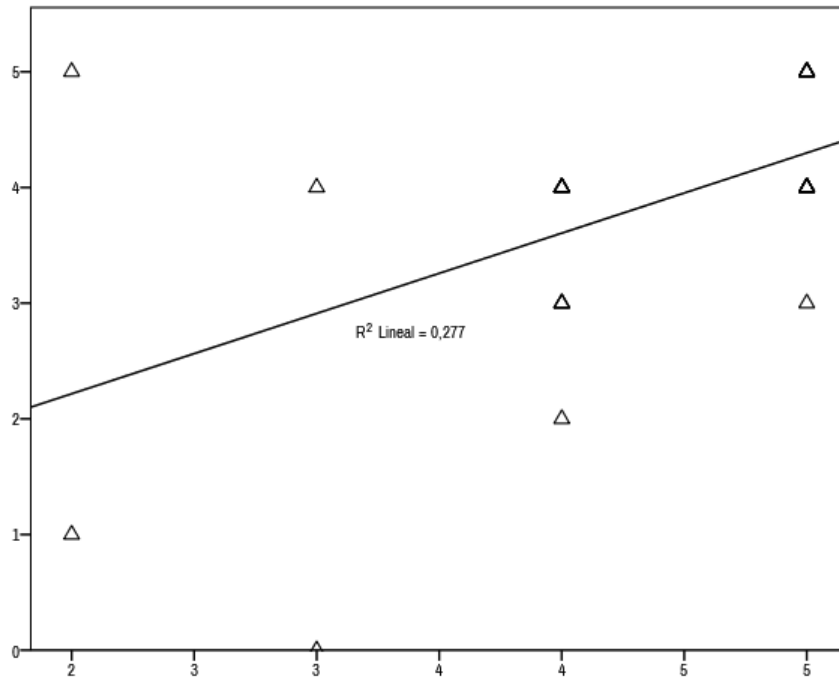


Figura 59: Distribución del impacto formativo percibido (X) en función de la valoración del nivel de expectativas formativas previa (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión

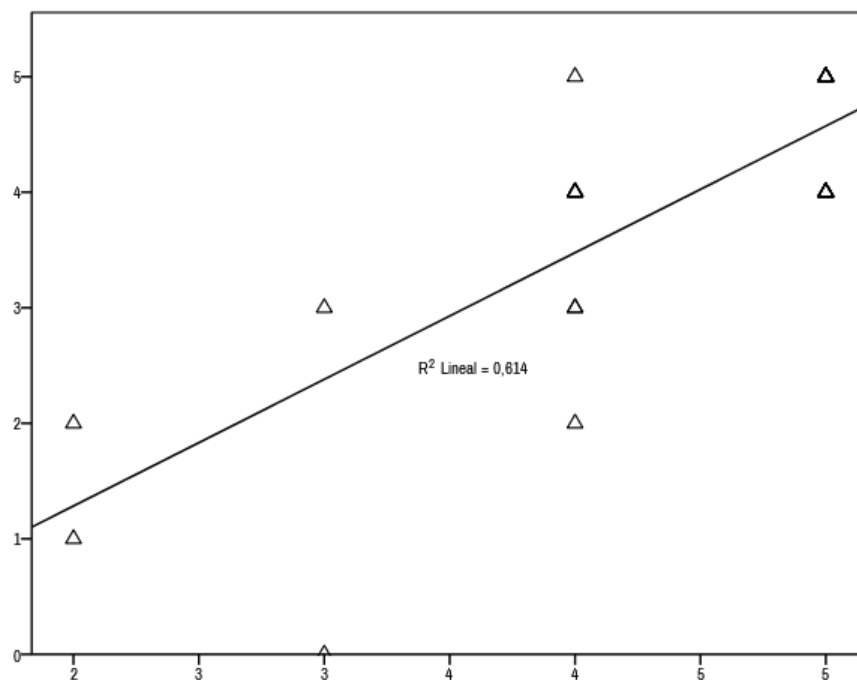


Figura 60: Distribución del impacto formativo percibido (X) en función de la valoración de la satisfacción (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión

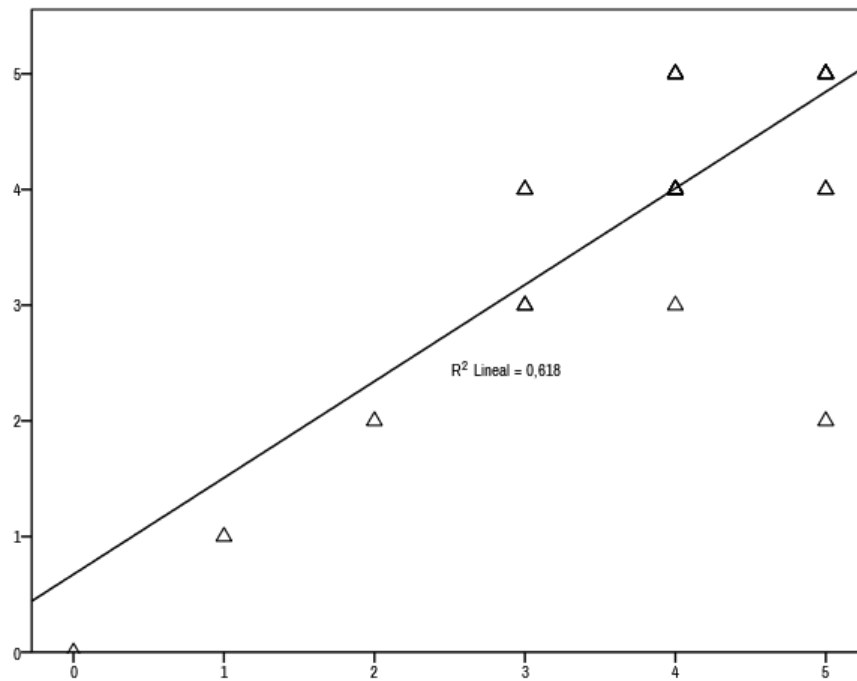


Figura 61: Distribución de la valoración del nivel de expectativas formativas previa (X) en función de la valoración de la satisfacción (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión

4.1.2.2.3 Valoración de las prácticas externas

En esta última sección, se analiza la valoración que tienen los estudiantes portugueses sobre las prácticas externas como parte del PFI.

En la Figura 62 se puede observar, en primer lugar, que solamente un 3% de los estudiantes han realizado algún tipo de prácticas en algún país de habla inglesa. En segundo lugar, independientemente del lugar en el que se realizaron las prácticas, el grado de implicación percibido por los estudiantes es bastante elevado (66,7% de valoraciones 4 y 5 en la escala de valoración de 0 a 5).

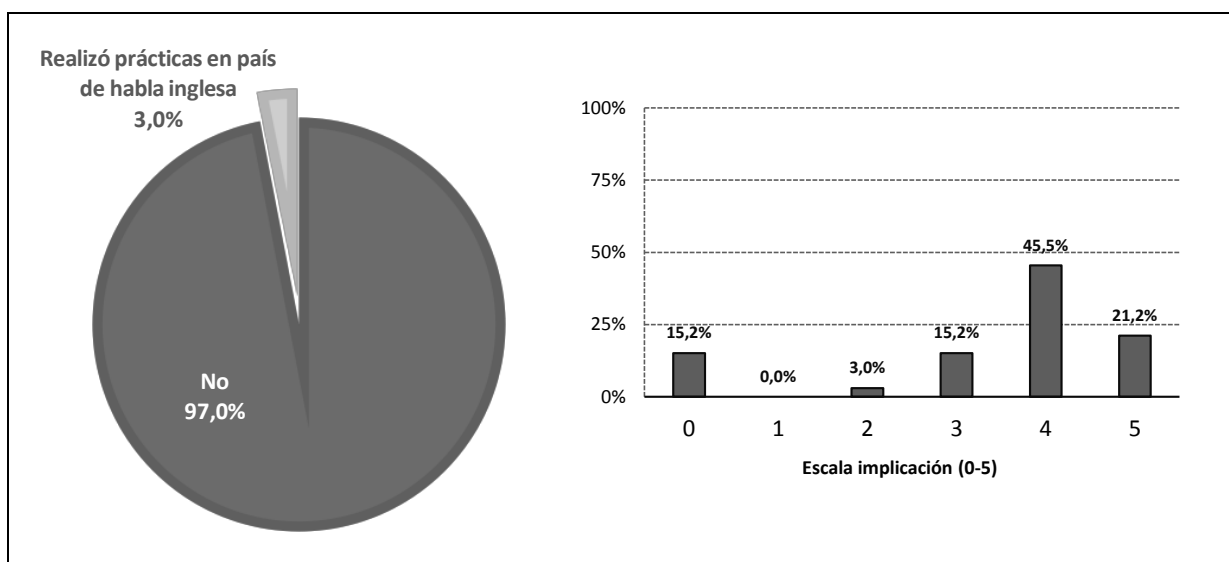


Figura 62: Distribución de respuestas: realización de prácticas en país de habla inglesa y valoración del grado de implicación

La valoración promedio de los distintos aspectos relacionados con las prácticas se puede observar en la Figura 63. En dicha figura se observa que los aspectos valorados como los más influyentes se refieren al propio nivel de inglés ($M = 4,4$), la propia actitud del estudiante mientras realizó las prácticas y de la propia formación didáctica ($M = 4,2$, respectivamente). La valoración del equipo directivo del centro ($M = 3,6$) es la que ha obtenido un promedio más bajo.

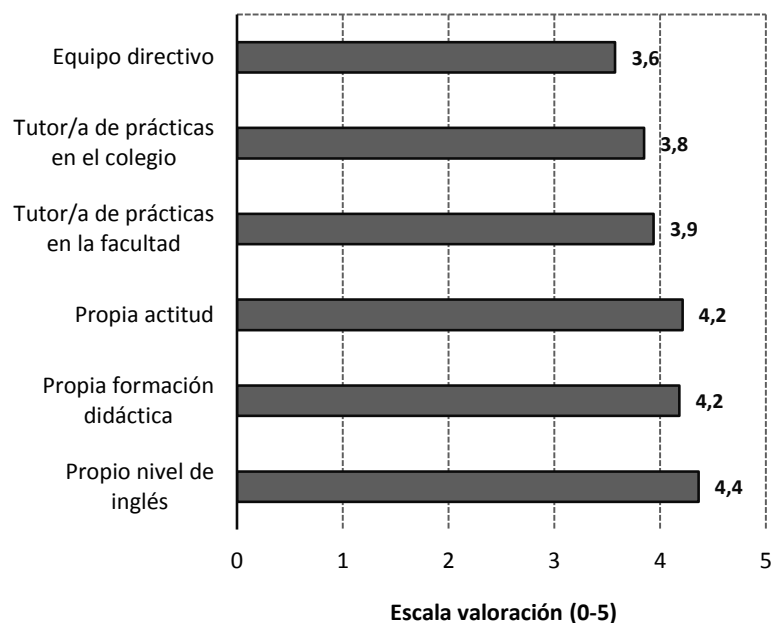


Figura 63: Valoración media de aspectos relacionados con las prácticas

Igual que en apartados anteriores, se aplicó la técnica de análisis *cluster* jerárquico (ver subapartado 3.4.1 sobre análisis cuantitativo) sobre las respuestas anteriores, obteniendo como resultado una clasificación en dos grupos: *Cluster 1* (n = 23; 69,7%) y *Cluster 2* (n = 10; 30,3%). En la Tabla 33 se muestra la distribución de respuestas a los ítems de valoración de los diversos aspectos de las prácticas analizados, atendiendo a las diferencias en promedio de cada grupo clasificado mediante análisis *cluster* y su correspondiente prueba estadística (T de Student y Mann-Whitney).

Se puede observar que el Cluster 2 ha obtenido promedios significativamente superiores al Cluster 1 en todos los ítems valorados, salvo en el ítem relativo a “el equipo directivo”, en el que no se han encontrado diferencias significativas entre ambos grupos (salvo en la prueba no paramétrica, a favor del Cluster 1).

Tabla 33

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en valoración media de aspectos relacionados con las prácticas en función de los grupos identificados mediante análisis cluster

Variables Bloque III		n	M (D.T.)	T de Student			Mann-Whitney		
				t	g.l.	p	Z	g.l. ^(a)	p
El equipo directivo	Cluster 1	23	3,8 (1,5)	1,7	31	,106	-2,6*	n.a.	,011
	Cluster 2	10	3,0 (0,7)						
El tutor/a de prácticas en el colegio	Cluster 1	23	3,5 (1,6)	-3,2**	28,8 ^(b)	,003	-2,4*	n.a.	,017
	Cluster 2	10	4,7 (0,5)						
El tutor/a de prácticas en la Escuela de Educación	Cluster 1	23	3,7 (1,7)	-2,5*	29,3 ^(b)	,020	-1,6	n.a.	,110
	Cluster 2	10	4,6 (0,5)						
Mi actitud	Cluster 1	23	4,0 (1,4)	-1,9	31	,073	-2,2*	n.a.	,027
	Cluster 2	10	4,8 (0,4)						
Mi formación didáctica	Cluster 1	23	3,8 (1,4)	-4,0**	22,0 ^(b)	,001	-3,5**	n.a.	,001
	Cluster 2	10	5,0 (0,0)						
Mi nivel de inglés	Cluster 1	23	4,1 (1,4)	-3,0**	22,0 ^(b)	,006	-2,6*	n.a.	,010
	Cluster 2	10	5,0 (0,0)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

^(a) n.a.: Z es un estadístico que se distribuye aproximadamente N(0,1). Esta distribución no aplica grados de libertad (g.l.).

^(b) No se asumen varianzas iguales (*Prueba de Levene*: $p > 0,05$).

La Figura 64 muestra las respuestas promedio obtenidas en relación al grado en el que los estudiantes desarrollaron distintas actividades durante sus prácticas (escala de valoración 0 - 5). Las actividades más desarrolladas son “preparar ejercicios en inglés” (M = 4,4), “planificar una unidad didáctica” (4,1), “impartir una clase de inglés”, “impartir una unidad didáctica” y “corregir ejercicios en inglés” (M = 4 en los tres ítems). Entre las actividades menos desarrolladas se encuentra “corregir ejercicios en portugués” (M = 1,3), “impartir clase en portugués” y “participar en reuniones de padres y madres” (M = 1,5, respectivamente).

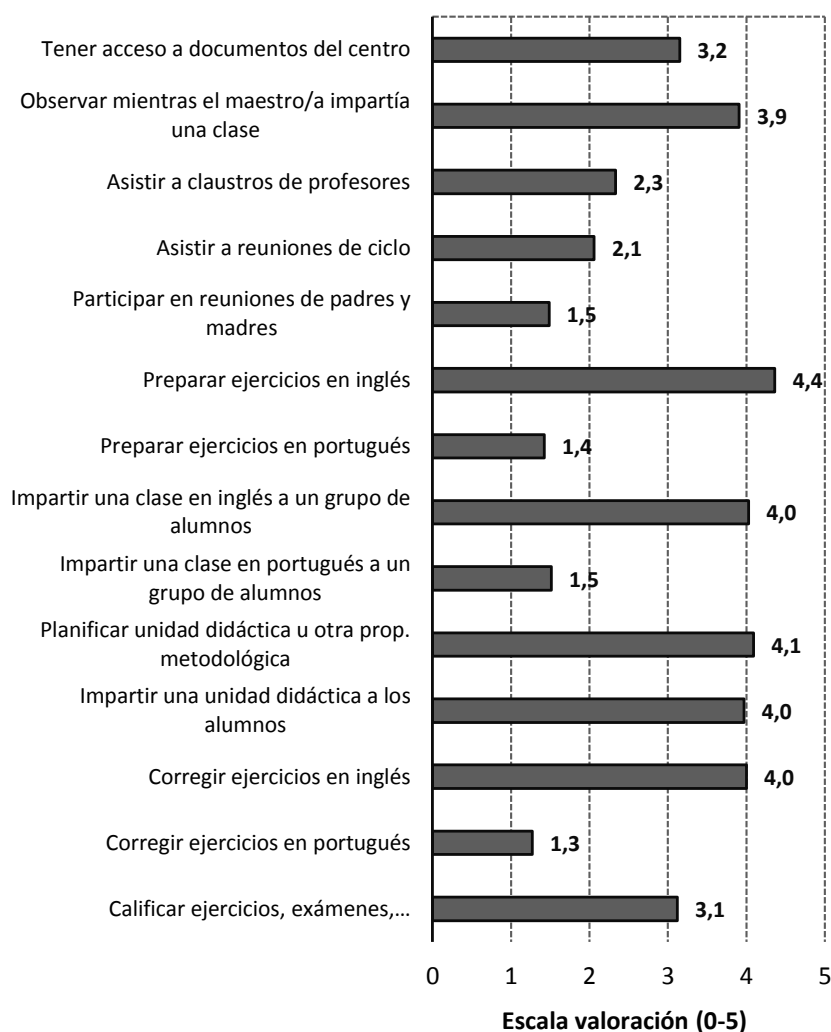


Figura 64: Realización de diferentes aspectos relacionados con las prácticas

Nuevamente, se aplicó la técnica de análisis *cluster* jerárquico con estos datos obteniendo como resultado una clasificación en dos grupos: *Cluster 1* (n = 13; 39,4%) y *Cluster 2* (n = 20; 60,6%). En la Tabla 34 se muestra los promedios de valoración para cada grupo en los ítems del cuestionario. Los participantes que componen el Cluster 1 han obtenido promedios significativamente mayores en cuanto al desarrollo de las siguientes actividades: “asistir a claustros de profesores” ($t = 2,4$; $p < 0,05$), “asistir a reuniones de ciclo” ($t = 3,8$; $p < 0,05$), “participar en reuniones de padres y madres” ($t = 4,7$; $p < 0,05$), “preparar ejercicios en portugués” ($t = 2,6$; $p < 0,05$), “impartir una clase en portugués” ($t = 3,1$; $p < 0,05$), y

“corregir ejercicios en portugués” ($t = 2,8$; $p < 0,05$). Por su parte, el Cluster 2 obtiene promedios significativamente mayores en la valoración de los ítems “preparar ejercicios en inglés” ($Z = -2,2$; $p < 0,05$), e “impartir una clase de inglés” ($t = -2,6$; $p < 0,05$). En el resto de ítems no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 34

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en la realización de diferentes aspectos relacionados con las prácticas en función de los grupos identificados mediante análisis cluster

Variables Bloque III		n	M (D.T.)	T de Student			Mann-Whitney		
				t	g.l.	p	Z	g.l. ^(a)	p
Tener acceso a documentos del centro	Cluster 1	13	3,5 (1,7)	0,9	31	,367	-1,3	n.a.	,204
	Cluster 2	20	3,0 (1,5)						
Observar mientras el maestro/a impartía una clase	Cluster 1	13	3,5 (1,7)	-1,4	31	,173	-1,6	n.a.	,114
	Cluster 2	20	4,2 (1,3)						
Asistir a claustros de profesores	Cluster 1	13	3,3 (1,8)	2,4*	31	,021	-2,3*	n.a.	,021
	Cluster 2	20	1,7 (1,9)						
Asistir a reuniones de ciclo	Cluster 1	13	3,5 (1,7)	3,8**	31	,001	-3,2**	n.a.	,002
	Cluster 2	20	1,2 (1,8)						
Participar en reuniones de padres y madres	Cluster 1	13	3,2 (1,9)	4,7**	17,6 ^(b)	,000	-3,5**	n.a.	,000
	Cluster 2	20	0,4 (1,1)						
Preparar ejercicios en inglés	Cluster 1	13	3,7 (1,8)	-2,1	12,8 ^(b)	,053	-2,2*	n.a.	,027
	Cluster 2	20	4,8 (0,4)						
Preparar ejercicios en portugués	Cluster 1	13	2,6 (2,4)	2,6*	18,1 ^(b)	,017	-2,6**	n.a.	,009
	Cluster 2	20	0,7 (1,5)						
Impartir una clase en inglés a un grupo de alumnos	Cluster 1	13	3,2 (1,9)	-2,6*	13,5 ^(b)	,019	-2,7**	n.a.	,006
	Cluster 2	20	4,6 (0,6)						
Impartir una clase en portugués a un grupo de alumnos	Cluster 1	13	2,8 (2,2)	3,1**	20,2 ^(b)	,006	-3,0**	n.a.	,003
	Cluster 2	20	0,7 (1,6)						
Planificar una u. didáctica u otra propuesta metodológica	Cluster 1	13	3,6 (1,8)	-1,6	31	,117	-1,6	n.a.	,118
	Cluster 2	20	4,4 (1,0)						
Impartir una unidad didáctica a los alumnos	Cluster 1	13	3,7 (1,8)	-0,8	31	,445	-1,0	n.a.	,313
	Cluster 2	20	4,2 (1,6)						
Corregir ejercicios en inglés	Cluster 1	13	3,7 (1,8)	-0,9	31	,376	-0,9	n.a.	,392
	Cluster 2	20	4,2 (1,4)						
Corregir ejercicios en portugués	Cluster 1	13	2,5 (2,3)	2,8*	17,4 ^(b)	,011	-2,8**	n.a.	,005
	Cluster 2	20	0,5 (1,3)						
Calificar ejercicios, exámenes,...	Cluster 1	13	3,2 (1,8)	0,1	31	,938	-0,1	n.a.	,909
	Cluster 2	20	3,1 (2,0)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

^(a) n.a.: Z es un estadístico que se distribuye aproximadamente $N(0,1)$. Esta distribución no aplica grados de libertad (g.l.).

^(b) No se asumen varianzas iguales (Prueba de Levene: $p > 0,05$).

4.1.3 Datos cuantitativos: contexto alemán

4.1.3.1 Estudiantes

A continuación se analizan los datos cuantitativos de los estudiantes alemanes procedentes del cuestionario. Están divididos en: las características de la muestra, la valoración de la experiencia en el Programa de Formación Inicial (PFI) y la valoración de las prácticas externas .

4.1.3.1.1 Características de la muestra

En las figuras que se muestran a continuación se recoge la distribución de las variables del cuestionario correspondientes a los datos que caracterizan a los estudiantes alemanes. En primer lugar (Figura 65), la muestra analizada (N = 38) está compuesta por un 84,2% de mujeres y por un 15,8% de hombres. Las edades de los participantes oscilan entre los 19 y 31 años, con una media de edad de 23,9 años (D.T. = 2,6).

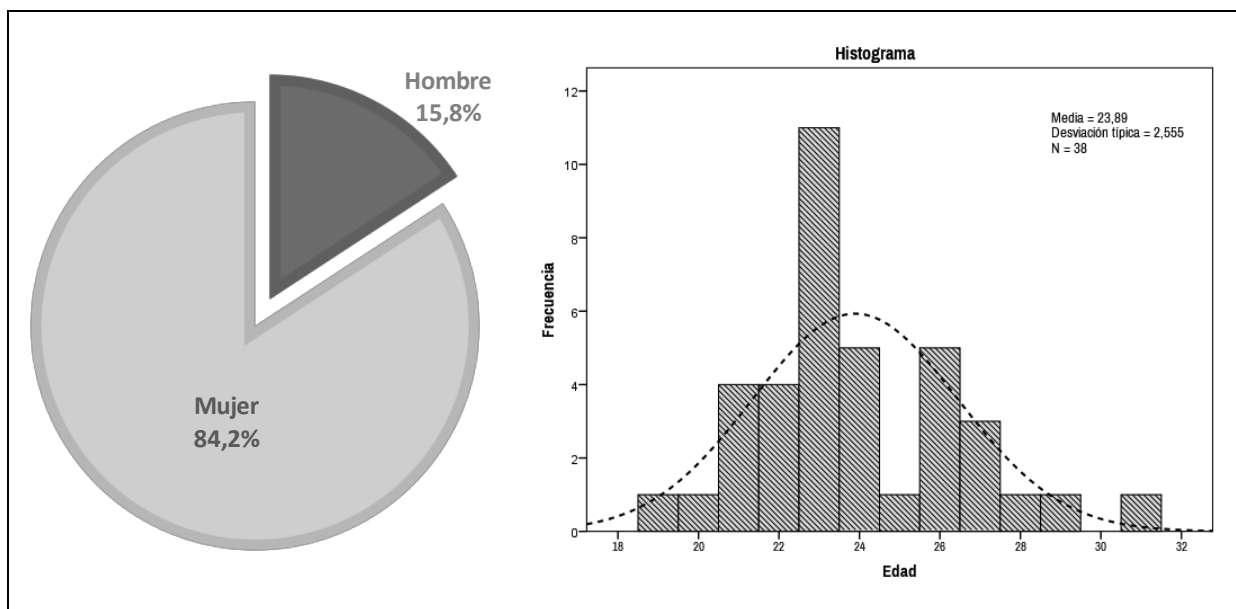


Figura 65: Distribución del sexo y edad de los participantes (muestra estudiantes)

En la Figura 66 se recoge la distribución de respuestas relacionadas con el nivel de inglés de los estudiantes en el momento de realización de la investigación, así como de aquellas relacionadas con la realización de estancias en países de habla inglesa. En primer lugar, el nivel de inglés más frecuente entre los participantes es C1 (60,5%), seguido del nivel C2 (31,6%, de los cuáles el 83,3% considera bilingüe equilibrado; base = 12 estudiantes). En segundo lugar, cerca del 71,1% de los estudiantes alemanes realizaron estancias en países de habla inglesa antes de empezar el PFI.

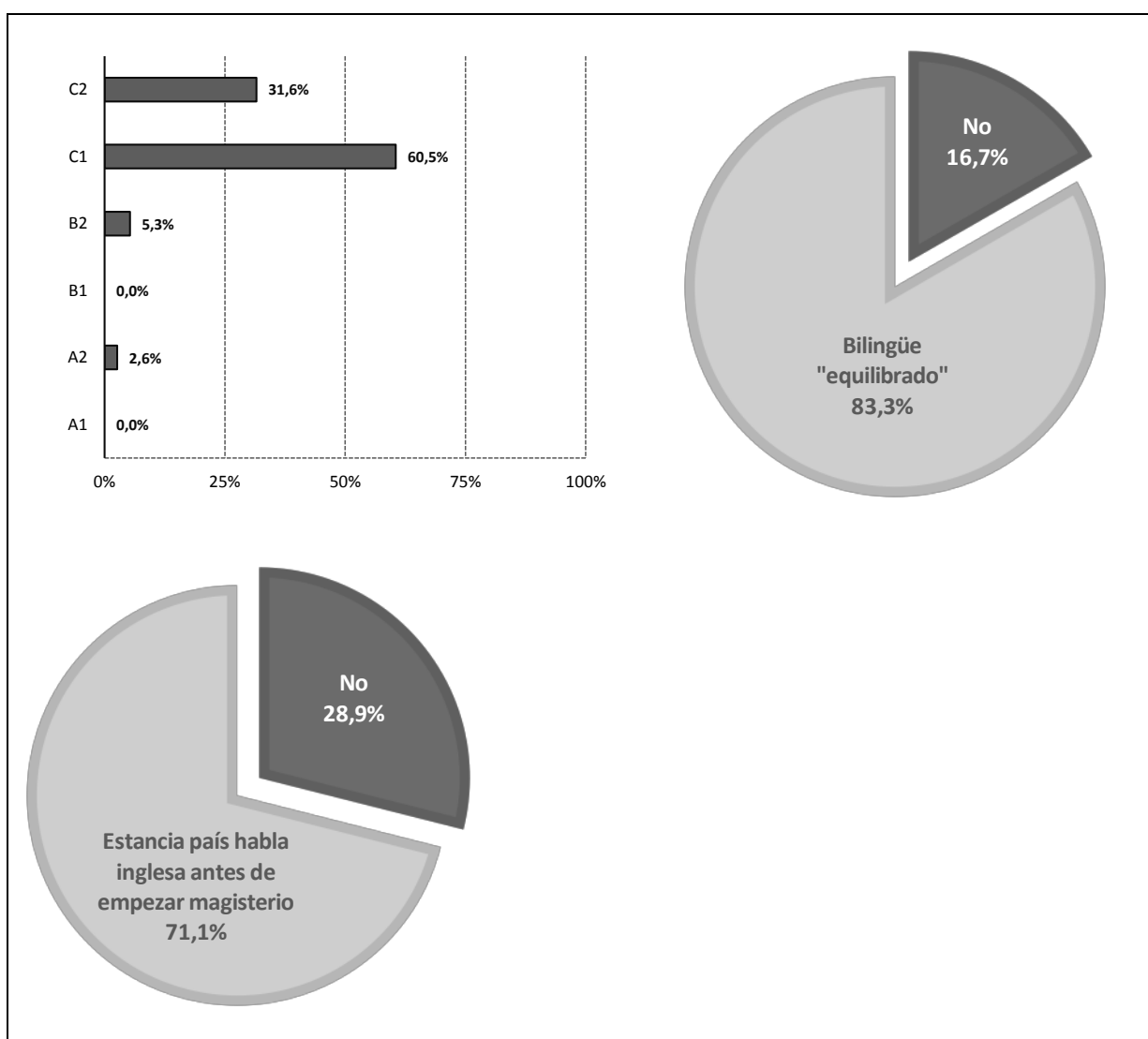


Figura 66: Distribución de respuestas: nivel de inglés de los docentes encuestados, porcentaje de nivel bilingüe equilibrado, estancias en país de habla inglesa antes de empezar el PFI

4.1.3.1.2 Valoración de la experiencia en el PFI

En este apartado, se incluye la valoración de la experiencia que los estudiantes alemanes han tenido durante la formación del PFI.

La Figura 67 refleja, en primer lugar, el nivel de inglés que tenían los profesores de lengua inglesa de los estudiantes alemanes encuestados y, en segundo lugar, el nivel de inglés de los profesores del resto de materias.

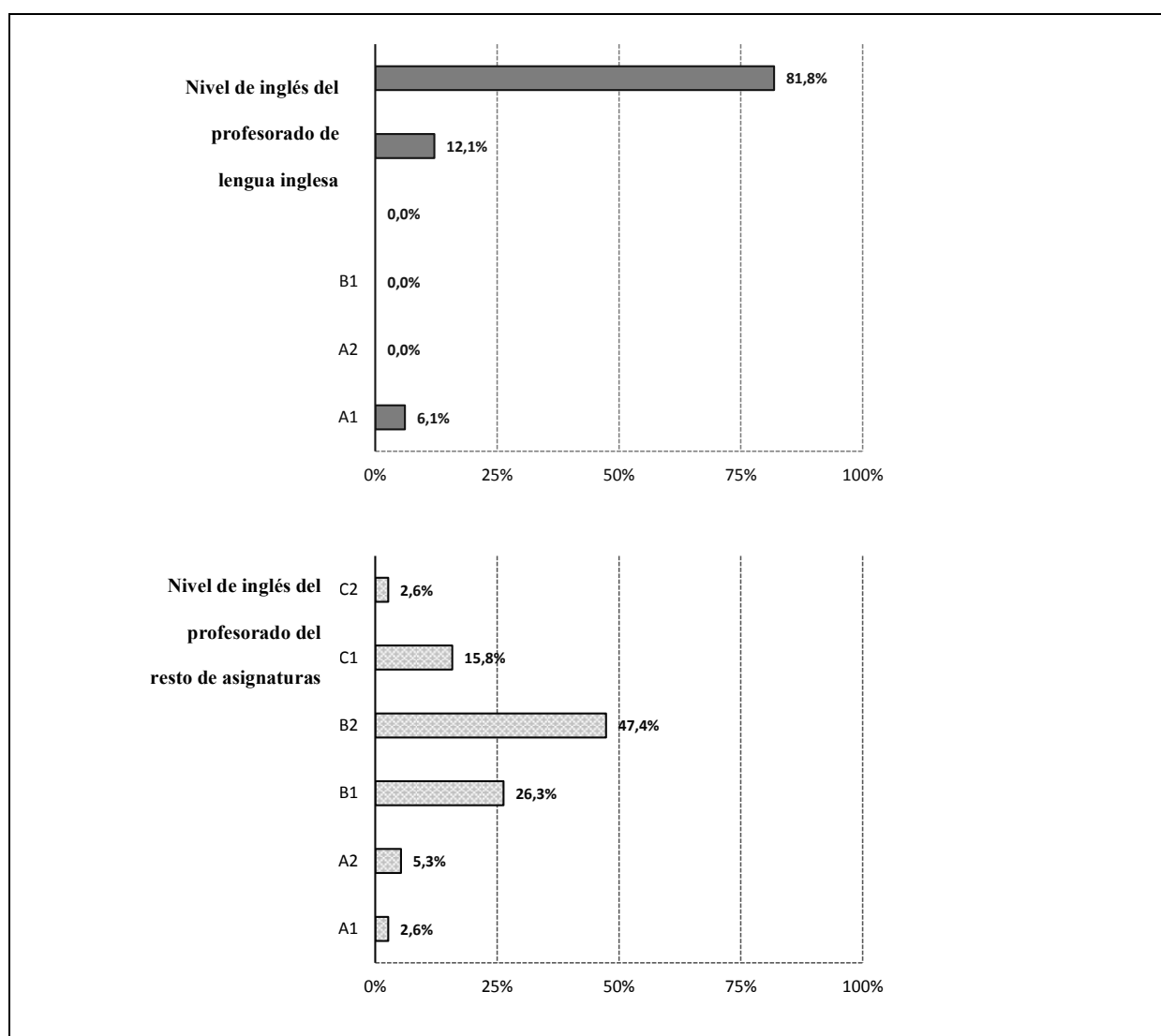


Figura 67: Nivel de inglés del profesorado de los estudiantes encuestados

El nivel de inglés del profesorado de lengua inglesa es más elevado, predominando el nivel C2 (81,8%). El nivel de los profesores del resto de asignaturas es más reducido, predominando el nivel B2 (47,4%), seguido del nivel B1 (26,3%).

La Figura 68 muestra la distribución de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre varias de las preguntas contenidas en este bloque del cuestionario relacionado con su experiencia en el PFI.

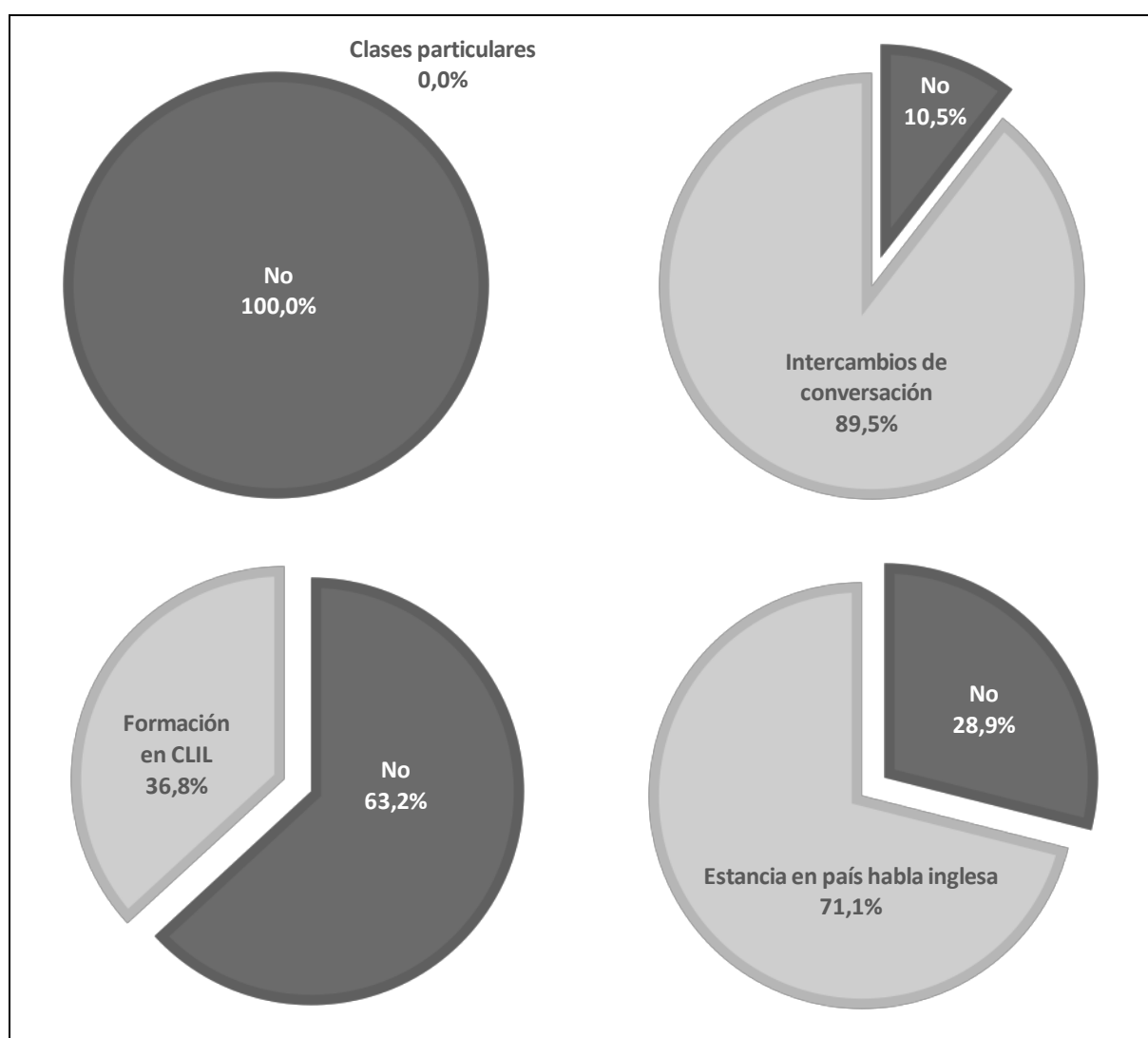


Figura 68: Distribución de respuestas: clases particulares, intercambios de conversación, formación en CLIL y estancia en país de habla inglesa durante el período formativo

Ninguno de los estudiantes alemanes encuestados afirma haber asistido a clases particulares de inglés durante la realización del PFI y solo un 10,5% afirma haber tenido intercambios de conversación para practicar la lengua inglesa fuera de las aulas. Un 71,1% de los participantes ha realizado estancias en algún país de habla inglesa durante su formación (el mismo porcentaje que antes de la formación) y un 36,8% de los informantes recibió formación en CLIL. Teniendo en cuenta la información combinada de estas cuatro variables, un 23,7% de los estudiantes afirma haber realizado todos estos complementos a su formación académica (salvo el recurso de las clases particulares), mientras que un 55,3% afirma haber realizado 2 complementos. Un 33,3% ha realizado solamente uno mientras que el 5,3% no ha realizado ninguno de estos complementos.

Respecto al impacto que creen que tendrá el PFI para su desempeño profesional en el futuro como maestros de inglés, la Figura 68 muestra la distribución de respuestas obtenidas ($M = 3,8$; $D.T. = 0,8$). El 94,7% de las respuestas corresponden a valores iguales o superiores a 3 en la escala de valoración (de 0 a 5).

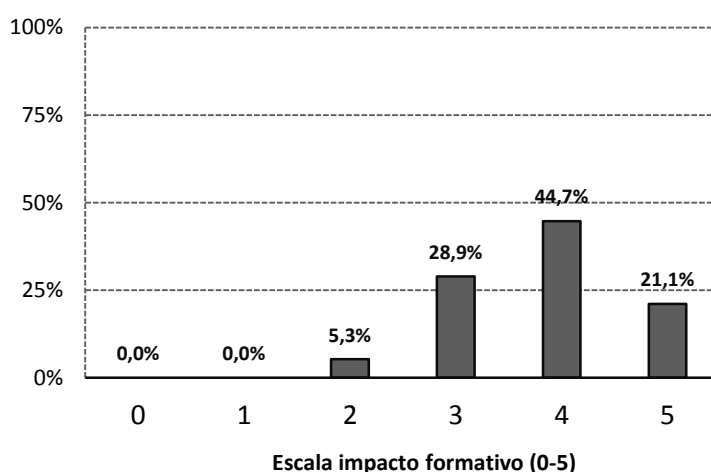


Figura 69: Percepción del impacto formativo que el PFI tendrá para el desempeño profesional como docente de inglés

En función de las variables analizadas en este bloque, la Tabla 35 refleja los resultados obtenidos para el contraste de hipótesis estadísticas: diferencias de medias en cuanto al grado en el que los estudiantes valoran como relevante el impacto que tendrá el PFI para el desempeño profesional. Los resultados no arrojan ninguna diferencia estadísticamente significativa.

Tabla 35

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en impacto formativo en función de las variables del Bloque II del cuestionario

Variables Bloque II		n	M (D.T.)	T de Student			Mann-Whitney		
				t	g.l.	p	Z	g.l. ^(a)	p
Nivel de inglés profesorado lengua inglesa	A1, A2, B1 o B2	4	3,5 (0,6)	-0,8	36	,215	-0,9	n.a.	,180
	C1, C2	34	3,9 (0,9)						
Nivel de inglés prof. resto asignaturas	A1, A2, B1 o B2	31	3,8 (0,9)	-0,1	36	,443	-0,1	n.a.	,468
	C1, C2	7	3,9 (0,7)						
Clases particulares fuera del aula	No	38	3,8 (0,8)	---	---	---	---	---	---
	Sí	0	---						
Intercambios conversación practicar lengua inglesa	No	4	4,3 (1,0)	1,1	36	,138	-1,1	n.a.	,143
	Sí	34	3,8 (0,8)						
Formación en CLIL	No	24	3,8 (0,9)	0,2	36	,434	-0,3	n.a.	,373
	Sí	14	3,8 (0,7)						
Estancias en países habla inglesa durante la carrera	No	11	3,7 (0,8)	-0,4	36	,341	-0,6	n.a.	,274
	Sí	27	3,9 (0,9)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

(a) n.a.: Z es un estadístico que se distribuye aproximadamente $N(0,1)$. Esta distribución no aplica grados de libertad (g.l.).

La Figura 70 refleja las respuestas obtenidas a partir de la muestra de estudiantes alemanes en relación al grado en el que creen que se verán cumplidas las expectativas formativas que tenían antes de iniciar el PFI. En dicha figura puede observarse que los estudiantes consideran en mayor medida que las expectativas se cumplirán en el futuro (73,7% de respuestas entre 3 y 5 en la escala de valoración). En la Tabla 36 se observa que solo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas respecto al nivel de inglés

de los profesores que imparten el resto de asignaturas. Más concretamente, los estudiantes con profesores de otras asignaturas con los niveles más altos de inglés (C1 y C2) consideran significativamente en menor medida que sus expectativas se verán cumplidas (2,3 frente a 3; $t = 2,0$; $p < 0,05$).

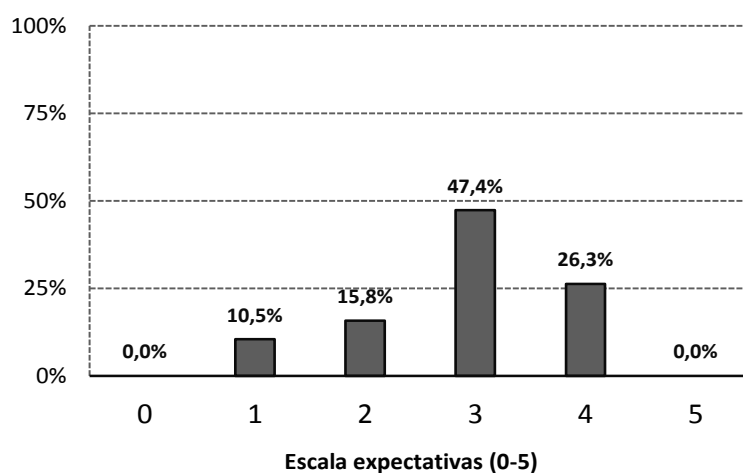


Figura 70: Valoración de las expectativas formativas que tenían los estudiantes antes de iniciar el PFI

Tabla 36

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en expectativas formativas en función de las variables del Bloque II del cuestionario

Variables Bloque II		n	M (D.T.)	T de Student			Mann-Whitney		
				t	g.l.	p	Z	g.l. ^(a)	p
Nivel de inglés profesorado lengua inglesa	A1, A2, B1 o B2	4	2,8 (1,3)	-0,3	36	,373	-0,2	n.a.	,439
	C1, C2	34	2,9 (0,9)						
Nivel de inglés prof. resto asignaturas	A1, A2, B1 o B2	31	3,0 (0,9)	2,0*	36	,026	-2,1*	n.a.	,016
	C1, C2	7	2,3 (0,8)						
Clases particulares fuera del aula	No	38	2,9 (0,9)	---	---	---	---	---	---
	Sí	0	---						
Intercambios conversación practicar lengua inglesa	No	4	2,8 (1,5)	-0,3	36	,373	-0,1	n.a.	,480
	Sí	34	2,9 (0,9)						
Formación en CLIL	No	24	3,0 (0,8)	0,9	36	,182	-0,6	n.a.	,269
	Sí	14	2,7 (1,1)						
Estancias en países habla inglesa durante la carrera	No	11	2,6 (0,8)	-1,1	36	,139	-1,3	n.a.	,089
	Sí	27	3,0 (1,0)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

^(a) n.a.: Z es un estadístico que se distribuye aproximadamente $N(0,1)$. Esta distribución no aplica grados de libertad (g.l.).

En cuanto al nivel de satisfacción experimentado por los estudiantes alemanes sobre la formación que están recibiendo, la Figura 71 indica nuevamente una distribución de carácter claramente positivo, acumulando más de la mitad de las respuestas entre los valores 3 y 5 de la escala (78,9%).

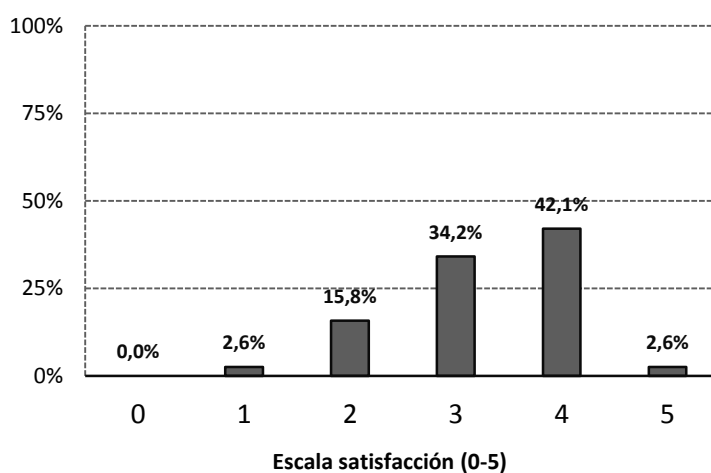


Figura 71: Valoración del grado de satisfacción sobre la formación en la formación del PFI.

La Tabla 37 muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas al comparar la satisfacción percibida de los estudiantes alemanes en función de las distintas variables consideradas en este bloque de contenidos del cuestionario.

Tabla 37

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en satisfacción en función de las variables del Bloque II del cuestionario

Variables Bloque II	n	M (D.T.)	T de Student			Mann-Whitney			
			t	g.l.	p	Z	g.l. (a)	p	
Nivel de inglés profesorado lengua inglesa	A1, A2, B1 o B2	4	3,5 (0,6)	-0,7	36	,187	-0,6	n.a.	,289
	C1, C2	34	3,2 (1,0)						
Nivel de inglés prof. resto asignaturas	A1, A2, B1 o B2	31	3,2 (1,0)	-0,2	36	,409	-0,1	n.a.	,460
	C1, C2	7	3,3 (0,8)						
Clases particulares fuera del aula	No	38	3,2 (0,9)	---	---	---	---	---	---
	Sí	0	---						
Intercambios conversación practicar lengua inglesa	No	4	3,0 (1,8)	-0,3	36	,320	-0,2	n.a.	,430
	Sí	34	3,2 (0,8)						

Formación en CLIL	No	24	3,3 (0,8)	1,1	36	,148	-0,7	n.a.	,239
	Sí	14	3,0 (1,1)						
Estancias en países habla inglesa durante la formación	No	11	3,1 (1,1)	-0,5	36	,311	0,6	n.a.	,298
	Sí	27	3,3 (0,9)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

(a) n.a.: Z es un estadístico que se distribuye aproximadamente $N(0,1)$. Esta distribución no aplica grados de libertad (g.l.).

Se expone a continuación el resultado de analizar el grado de relación entre la relevancia o impacto del PFI para el desempeño laboral, el cumplimiento de expectativas y el grado de satisfacción en la muestra de estudiantes, nuevamente mediante gráficos de dispersión (Figuras 72-74) La Figura 72 refleja la distribución conjunta de las respuestas relacionadas con la relevancia de la carrera para el desempeño profesional y el cumplimiento de expectativas. Ambas variables están linealmente relacionadas ($r = 0,484$; $p < 0,05$), y se observa a partir del valor de R^2 que ambas variables comparten un 18,5% de variabilidad. La Figura 73 muestra la distribución conjunta de la relevancia de la carrera para el desempeño laboral y la satisfacción. Ambas variables están linealmente relacionadas ($r = 0,528$; $p < 0,05$) y comparten un 25,2% de variabilidad.

Por último, la Figura 74 proyecta la distribución conjunta de las respuestas relacionadas con el cumplimiento de expectativas y la satisfacción ($r = 0,744$; $p < 0,05$). Ambas variables comparten un 55,7% de la variabilidad.

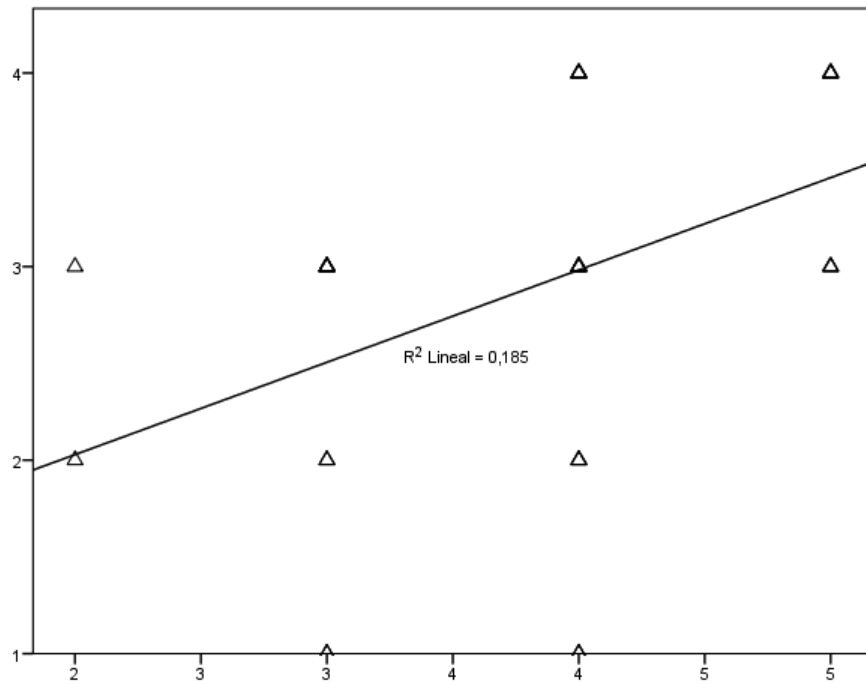


Figura 72: Distribución del impacto formativo percibido (X) en función de la valoración del nivel de expectativas formativas previa (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión

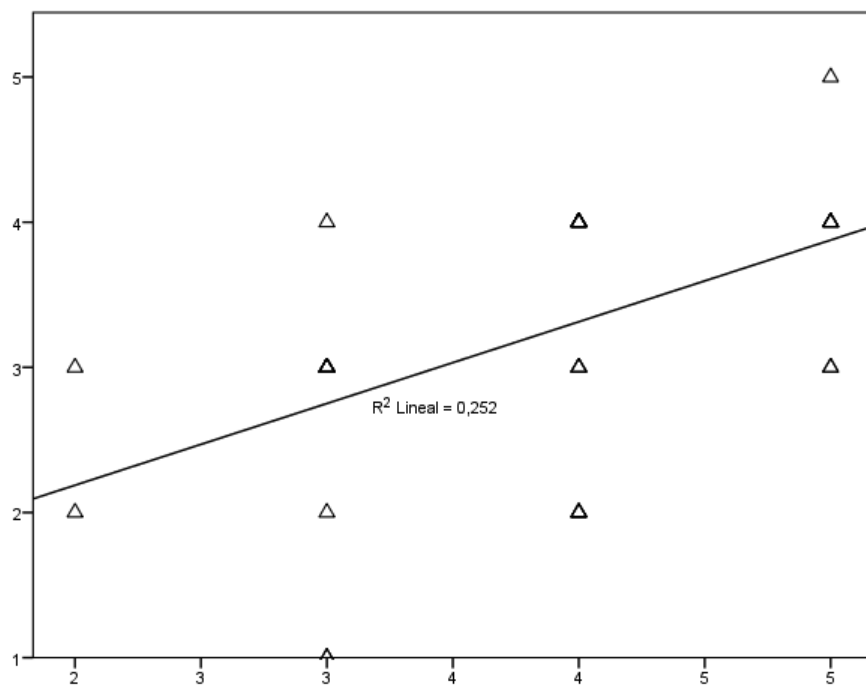


Figura 73: Distribución del impacto formativo percibido (X) en función de la valoración de la satisfacción (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión

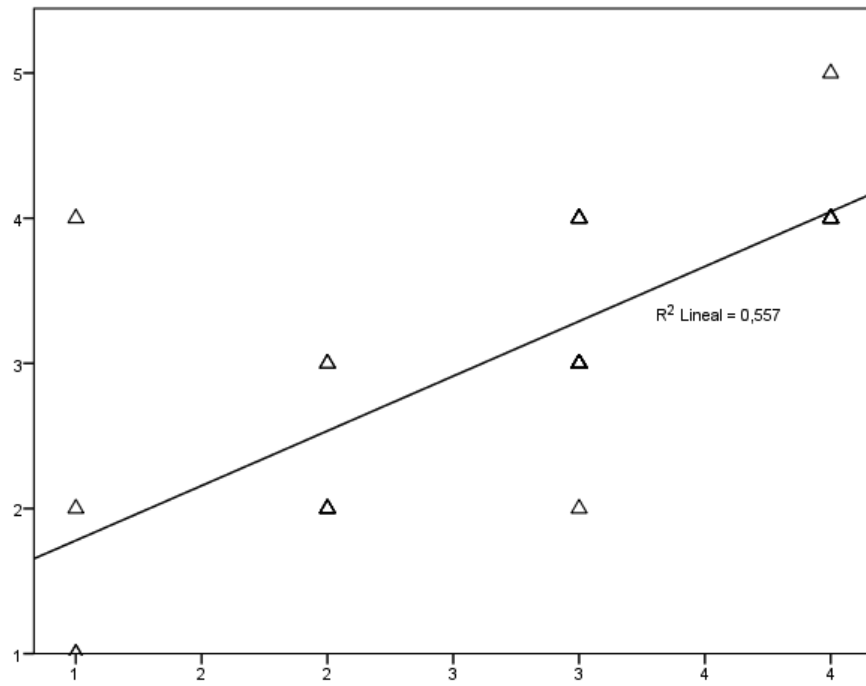


Figura 74: Distribución de la valoración del nivel de expectativas formativas previa (X) en función de la valoración de la satisfacción (Y). Gráfico de dispersión con recta de regresión

4.1.3.1.3 Valoración de las prácticas externas

Por último, se analiza la valoración que los estudiantes alemanes tienen sobre las prácticas externas en su periodo formativo.

En la Figura 75 se puede observar que un 18,4% de los estudiantes alemanes han realizado prácticas en algún país de habla inglesa. En segundo lugar, independientemente del lugar en el que se realizaron las prácticas, el grado de implicación percibido por los estudiantes es bastante elevado (65,8% de valoraciones 4 y 5 en la escala de valoración de 0 a 5).

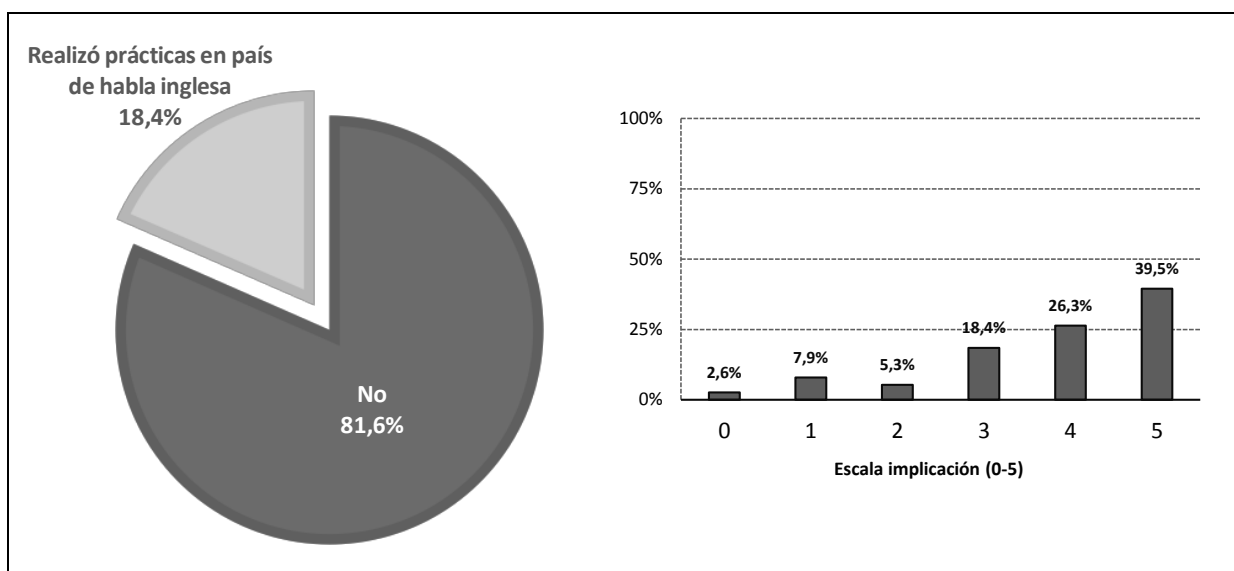


Figura 75: Distribución de respuestas: realización de prácticas en país de habla inglesa y valoración del grado de implicación

La valoración promedio de los distintos aspectos relacionados con las prácticas se puede observar en la Figura 76. En dicha figura se observa que los aspectos valorados como los más influyentes se refieren a la propia actitud ($M = 4,2$), el propio nivel de inglés ($M = 3,8$), y al tutor/a de prácticas en el colegio ($M = 3,5$). La valoración del equipo directivo del centro es la que ha obtenido una valoración promedio más baja ($M = 2,7$).

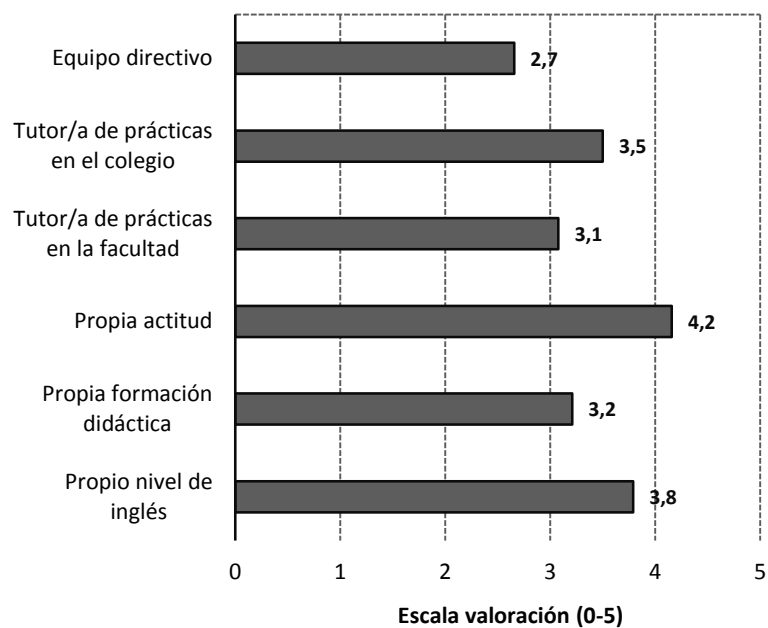


Figura 76: Valoración media de aspectos relacionados con las prácticas

A partir del análisis *cluster* jerárquico (ver subapartado 3.4.1 sobre análisis cuantitativo), se ha obtenido una clasificación en dos grupos: *Cluster 1* (n = 29; 76,3%) y *Cluster 2* (n = 9; 23,7%). En la Tabla 38 se muestra la distribución de respuestas a los ítems de valoración de los diversos aspectos de las prácticas analizados, atendiendo a las diferencias en promedio de cada grupo clasificado mediante análisis *cluster* y su correspondiente prueba estadística (T de Student y Mann-Whitney).

Se puede observar que el Cluster 1 ha obtenido promedios significativamente superiores al Cluster 2 en el ítem relativo al “tutor/a de prácticas en el colegio” (3,9 frente a 2,1; $t = 3,0$; $p < 0,05$), mientras que el Cluster 2 ha obtenido promedios significativamente superiores al Cluster 1 en el ítem relativo a “la propia formación didáctica” (4,2 frente a 2,9; $t = -2,7$; $p < 0,05$).

Tabla 38

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en valoración media de aspectos relacionados con las prácticas en función de los grupos identificados mediante análisis cluster

Variables Bloque III		n	M (D.T.)	T de Student			Mann-Whitney		
				t	g.l.	p	Z	g.l. ^(a)	p
El equipo directivo	Cluster 1	29	2,6 (1,6)	-0,8	36	,455	-0,6	n.a.	,516
	Cluster 2	9	3,0 (1,2)						
El tutor/a de prácticas en el colegio	Cluster 1	29	3,9 (1,6)	3,0**	36	,004	-2,8**	n.a.	,005
	Cluster 2	9	2,1 (1,6)						
El tutor/a de prácticas en la facultad	Cluster 1	29	3,0 (1,6)	-0,6	36	,575	-0,6	n.a.	,539
	Cluster 2	9	3,3 (1,4)						
Mi actitud	Cluster 1	29	4,1 (1,3)	-0,2	36	,859	-0,4	n.a.	,693
	Cluster 2	9	4,2 (0,8)						
Mi formación didáctica	Cluster 1	29	2,9 (1,3)	-2,7*	36	,010	-2,6**	n.a.	,009
	Cluster 2	9	4,2 (1,0)						
Mi nivel de inglés	Cluster 1	29	3,7 (1,4)	-1,2	36	,250	-1,0	n.a.	,298
	Cluster 2	9	4,2 (0,8)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

^(a) n.a.: Z es un estadístico que se distribuye aproximadamente N(0,1). Esta distribución no aplica grados de libertad (g.l.).

^(b) No se asumen varianzas iguales (*Prueba de Levene*: $p > 0,05$).

La Figura 77 muestra las respuestas promedio obtenidas en relación al grado en el que los estudiantes desarrollaron distintas actividades durante sus prácticas (escala de valoración 0 - 5). La actividad más desarrollada es “observar mientras el maestro/a impartía clase” (M = 4,2). Entre las actividades menos desarrolladas se encuentra “participar en reuniones de padres y madres” (M = 1,1), “tener acceso a documentos del centro” (M = 1,6), “asistir a reuniones de ciclo” y “corregir ejercicios en inglés” (M = 2, respectivamente).



Figura 77: Realización de diferentes aspectos relacionados con las prácticas

Nuevamente, se aplicó la técnica de análisis *cluster* jerárquico con estos datos obteniendo como resultado una clasificación en dos grupos: *Cluster 1* (n = 17; 44,7%) y *Cluster 2* (n = 21; 55,3%). En la Tabla 39 se muestra los promedios de valoración para cada grupo en los ítems del cuestionario. Los participantes que componen el Cluster 1 han obtenido promedios significativamente mayores solo en el caso de “observar mientras el maestro/a impartía clases” ($t = 3,6$; $p < 0,05$). Por su parte, el Cluster 2 obtiene promedios significativamente mayores en la valoración de los ítems “preparar ejercicios en inglés” ($t = -3,8$; $p < 0,05$), “impartir una clase de inglés” ($t = -5,1$; $p < 0,05$), “impartir una unidad

didáctica” ($t = -5,7$; $p < 0,05$) y “corregir ejercicios en inglés” ($t = -2,2$; $p < 0,05$). En el resto de ítems no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 39

Estadísticos descriptivos y comparación de medias (contraste bivariado de hipótesis) en la realización de diferentes aspectos relacionados con las prácticas en función de los grupos identificados mediante análisis cluster

Variables Bloque III		n	M (D.T.)	T de Student			Mann-Whitney		
				t	g.l.	p	Z	g.l. ^(a)	p
Tener acceso a documentos del centro	Cluster 1	17	1,2 (1,2)	-1,6	36	,108	-1,4	n.a.	,160
	Cluster 2	21	2,0 (1,8)						
Observar mientras el maestro/a impartía una clase	Cluster 1	17	4,9 (0,3)	3,6**	22,0 ^(b)	,002	-3,3**	n.a.	,001
	Cluster 2	21	3,6 (1,6)						
Asistir a claustros de profesores	Cluster 1	17	2,5 (1,5)	0,3	35,2 ^(b)	,739	-0,2	n.a.	,811
	Cluster 2	21	2,3 (2,1)						
Asistir a reuniones de ciclo	Cluster 1	17	1,9 (1,6)	-0,3	36	,803	-0,2	n.a.	,868
	Cluster 2	21	2,1 (2,1)						
Participar en reuniones de padres y madres	Cluster 1	17	0,7 (1,1)	-1,3	33,0 ^(b)	,214	-0,8	n.a.	,433
	Cluster 2	21	1,3 (1,9)						
Preparar ejercicios en inglés	Cluster 1	17	2,2 (1,2)	-3,8**	36	,001	-3,5**	n.a.	,000
	Cluster 2	21	3,9 (1,5)						
Preparar ejercicios en alemán	Cluster 1	17	3,2 (1,6)	0,8	36	,441	-0,6	n.a.	,549
	Cluster 2	21	2,7 (2,0)						
Impartir una clase en inglés a un grupo de alumnos	Cluster 1	17	1,9 (1,2)	-5,1**	36	,000	-4,1**	n.a.	,000
	Cluster 2	21	4,1 (1,4)						
Impartir una clase en alemán a un grupo de alumnos	Cluster 1	17	3,3 (1,5)	0,7	35,8 ^(b)	,510	-0,2	n.a.	,857
	Cluster 2	21	2,9 (2,1)						
Planificar una u. didáctica u otra propuesta metodológica	Cluster 1	17	2,9 (1,5)	-1,3	36	,190	-1,6	n.a.	,106
	Cluster 2	21	3,6 (1,8)						
Impartir una unidad didáctica a los alumnos	Cluster 1	17	1,3 (1,0)	-5,7**	36	,000	-4,2**	n.a.	,000
	Cluster 2	21	3,8 (1,6)						
Corregir ejercicios en inglés	Cluster 1	17	1,3 (1,6)	-2,2*	36	,035	-2,0*	n.a.	,043
	Cluster 2	21	2,5 (1,8)						
Corregir ejercicios en alemán	Cluster 1	17	2,6 (1,7)	1,3	36	,209	-1,3	n.a.	,184
	Cluster 2	21	1,9 (1,8)						
Calificar ejercicios, exámenes,...	Cluster 1	17	1,8 (1,5)	-1,1	36	,268	-1,1	n.a.	,268
	Cluster 2	21	2,4 (1,8)						

* Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,05$.

** Valor del estadístico de contraste significativo para un $\alpha = 0,01$.

^(a) n.a.: Z es un estadístico que se distribuye aproximadamente $N(0,1)$. Esta distribución no aplica grados de libertad (g.l.).

^(b) No se asumen varianzas iguales (*Prueba de Levene*: $p > 0,05$).

4.1.4 Datos cualitativos: contexto español

En este apartado se exponen los resultados de los datos cualitativos en el contexto español que consisten en: las preguntas abiertas de los cuestionarios de los docentes y estudiantes, los *focus groups* de los docentes y de los estudiantes y la entrevista con la persona responsable del Departamento de Didáctica de Lengua Inglesa.

4.1.4.1 Preguntas abiertas del cuestionario:

En el caso de los docentes en España ($N=157$), en la primera pregunta sobre los aspectos relevantes del PFI, ellos mencionaron los siguientes: la didáctica (41%), las prácticas (18%), la enseñanza de la lengua inglesa (13%), la fonética (12%) y las asignaturas prácticas (11%). Es importante citar que el 8% de los participantes dijo que no había ningún aspecto relevante en su formación inicial. En la cuestión que hacía mención a los aspectos menos relevantes, los docentes señalaron: las asignaturas de contenido muy teórico (38%), poca parte práctica durante la carrera (20%) y por último un 10% que dijo que todo fue relevante dentro del PFI. Después de indicar si se cumplieron las expectativas formativas que tenían antes de iniciar el PFI, justificaron la respuesta según su valoración y un 26% consideró que tuvo poca formación como docente, un 18% pocas prácticas en escuelas y poco componente práctico en la carrera, un 16% demasiada teoría y un 12% poca exposición a la lengua inglesa. En cambio, un 15% consideró haber tenido una buena formación. En la pregunta “señala qué carencias encuentras en tu formación inicial” se encontraron los siguientes aspectos: pocas prácticas (29%), bajo nivel de inglés relacionado con el bajo número de asignaturas en lengua inglesa (26%), poca conexión con el aula (13%), didáctica (11%) y más metodología CLIL (10%). Y por último, a la pregunta “desde tu perspectiva actual, ¿qué propondrías para mejorar la formación inicial en la Facultad de los actuales estudiantes de Magisterio

(inglés)?”, un 37% consideraron que es necesario un periodo más largo de prácticas, un 28% menciona que se debe mejorar el nivel de inglés, un 15% informó de la importancia de haber tenido más contacto directo con el aula (realidad docente) y un 14% señaló que el profesorado del PFI debería tener experiencia como maestros/as de primaria.

En cuanto a las preguntas del cuestionario de los estudiantes en España ($N=175$), en la primera cuestión sobre los aspectos relevantes del PFI, éstos señalaron los siguientes: didáctica (32%), metodología (27%), la exposición al idioma inglés (25%), la adquisición de recursos educativos (18%), el periodo de prácticas (15%) y por último las asignaturas prácticas (13%). En relación con los aspectos menos relevantes, un 38% mencionó las asignaturas con contenidos muy teóricos y un 15% señaló que nada fue poco relevante. A la pregunta de si crees que las expectativas formativas que tenías antes de iniciar el PFI (inglés) se cumplirán en tu futuro profesional, un 31% ha contestado que sí por haber recibido una buena formación, un 29% piensa que no se cumplirán por tener una formación incompleta. En la pregunta sobre las carencias encontradas en PFI destacan mayor tiempo de prácticas en los colegios (24%), una mayor exposición a la lengua inglesa (23%), más enseñanza de didáctica (14%), más metodología (10%) y que los profesores de la carrera hayan sido maestros/as (9%). Y por último, en la pregunta “qué sugerencias tendrían para los próximos estudiantes, un 30% contestó que deberían exigir mejor nivel de inglés, un 25% mencionó más prácticas, un 14% el profesorado de la carrera mejor preparado y un 10% más didáctica.

4.1.4.2 Focus groups

Se llevaron a cabo dos *focus groups* con docentes que actualmente están ejerciendo como maestros/as de inglés en Educación Primaria y un *focus group* con estudiantes del PFI en Educación Primaria, Mención Lengua Inglesa de una universidad española.

Los docentes comentaron que la formación recibida en el PFI no fue suficiente y han tenido que seguir formándose por su cuenta especialmente en inglés para coger fluidez en el habla y mejorar la pronunciación y haciendo cursos sobre CLIL. Durante el PFI echaron en falta profesorado con buen nivel de inglés: “me faltaron más clases de inglés con profesores que tuvieran un nivel alto de inglés”. También señalaron la importancia de las prácticas durante su formación donde aprendieron mucho pero hubieran necesitado más. Hablaron de los pros y contras del programa bilingüe: “es positivo ya que los estudiantes están más expuestos a la lengua inglesa que antes y su nivel de inglés es mucho mejor” pero se quejaban de que “han descargado toda la responsabilidad en el profesorado sin proporcionarnos todas las herramientas como formarnos en el nivel de inglés, más metodología CLIL” para llevarlo a cabo. Destacaron la figura de los auxiliares de conversación como una manera de estar expuestos a la lengua nativa. Consideran que debería haber periodos largos de prácticas externas distribuidas a lo largo del PFI y no solo al final. Señalaron que cuando acabaron el PFI no tenían la formación necesaria para enfrentarse al aula, carecían de recursos, estrategias de enseñanza,... Por último, comparando el nivel de inglés de los españoles en general con el de los portugueses y alemanes, señalaron: “no tiene sentido tener programas bilingües en España y seguir doblando las películas en vez de verlas en versión original como los portugueses que no doblan las películas”. Apuntaron también que el mayor problema de los españoles es la fonética ya que Alemania aunque sí que dobla las películas, usan más el inglés y además “el inglés más fácil que para nosotros por ser una lengua germánica”.

En cuanto al *focus group* de los estudiantes, la gran mayoría eligió la especialidad en lengua inglesa por las salidas laborales. En cuanto a su experiencia en el PFI señalaron que había mucha teoría y poca práctica. Se quejaron del bajo nivel de inglés de parte del profesorado del PFI y del bajo nivel que les exigió para acceder a estudiar el grado. No se

sentían preparados para dar clases una vez hayan acabado el PFI por lo que piensan seguir formándose y probablemente irse al extranjero para “coger soltura y fluidez en inglés”. Durante el PFI han tenido intercambios lingüísticos con estudiantes internacionales. Varios estudiantes hicieron prácticas en el extranjero destacando y la experiencia como muy enriquecedora. En el último año se dan cuenta de que hay muchos contenidos teóricos repetidos que no sirven para ponerlos en práctica. Reconocieron tener formación en CLIL y la mayoría ha hecho prácticas en un colegio bilingüe: “yo he aprendido bastante durante las prácticas estando en el aula y teniendo iniciativa; mucho más que en algunas asignaturas del PFI”. También comentaron que su formación quedaba incompleta y pedían sobre todo más período de prácticas.

4.1.4.3 Entrevista

La responsable del Departamento de Didáctica de Lengua Inglesa comentó que afortunadamente la enseñanza de idiomas ha cambiado en los últimos años y ahora los niños de primaria, gracias a CLIL, tienen más contacto con la lengua. Dijo que en general los españoles no hablamos muy bien español por factores como la vergüenza, algo en la conciencia colectiva, la fonética del inglés no es fácil para nosotros. Destacó también las películas en versión original en Portugal y dice que sin duda “la exposición al idioma es importante desde edades tempranas: a mayor exposición pues mejor comprensión y a mejor comprensión, mayor *output*”. Consideró que el programa bilingüe es positivo por tener mucho más contacto con la lengua inglesa. En cuanto al PFI, le parece muy bajo “el nivel de inglés de acceso al PFI (B.1.2) y el nivel con el que empieza la mención es un B.2 por lo que los estudiantes no están muy bien preparados en lengua”. Además, según ella cree “que efectivamente la formación se ha visto reducida de tener la diplomatura a solo cuatro

optativas de inglés en un semestre en el grado aunque el grado generalista proporciona mayor profesión a los maestros”.

4.1.5 Datos cualitativos: contexto portugués

En este apartado se presentan los resultados de los datos cualitativos en el contexto portugués que consisten en: las preguntas abiertas de los cuestionarios de los docentes y estudiantes, el *focus groups* de los estudiantes y la entrevista con la persona responsable del Departamento de Didáctica de Lengua Inglesa.

4.1.5.1 Preguntas abiertas del cuestionario

En el caso de los docentes en Portugal (N = 99), destacaron como aspectos más relevantes: la profesionalización en el idioma inglés (23%), la metodología (20%), el intercambio de conocimiento con otros docentes (17%) y la didáctica (13%). Como aspectos menos relevantes, un 25% señaló que nada, un 21% mencionó las asignaturas que no guardan relación con la enseñanza del inglés, un 15% comentó la excesiva teoría. En cuanto a las expectativas, un 56% dijo que se cumplieron las expectativas formativas que tenían antes de iniciar la formación mientras que un 36% señaló que no se cumplieron principalmente porque no salieron con tan buen nivel de inglés como esperaban. En los aspectos que echaron en falta, un 25% mencionó más prácticas, un 17% nada y un 12%, más contacto con el aula, con la realidad docente. Por último, como sugerencias de mejora para los futuros estudiantes del *Mestrado* de enseñanza del inglés, un 28% de los docentes portugueses señaló clases más prácticas (actividades, asignaturas) y un 10% mencionó que se debería prolongar el periodo de prácticas.

En relación a los estudiantes portugueses ($N=34$), destacaron como aspectos más relevantes del PFI, las prácticas (27%), las distintas metodologías (24%) y las clases de inglés (12%). Como aspectos menos relevantes, un 32% dijo que nada (todo les pareció relevante), un 18% mencionó las asignaturas generales que no guardan relación con la enseñanza del inglés y un 12% señaló la gran carga de trabajo teórico. En cuanto a las expectativas, un 53% afirmó que se están cumpliendo las expectativas formativas que tenían antes de iniciar la formación mientras que un 35% dice que no. En cuanto a los aspectos que han echado en falta, un 15% comentó más asignaturas prácticas y un 12%, más formación en psicología infantil. Por último, como sugerencias de mejora para los futuros estudiantes del *Mestrado* de enseñanza del inglés, un 27% señaló que se debería prolongar el periodo de prácticas.

4.1.5.2 Focus group

Se llevó a cabo un *focus groups* con estudiantes del PFI de una universidad portuguesa. Se sintieron satisfechos con el PFI porque “estamos bien preparados desde el punto de vista lingüístico ya que nos exigen un C1 y cuando finalizamos el *Mestrado* salimos con un C2.” Consideraron que tienen una buena base de teoría pero siempre es positivo el poder tener más contacto con la realidad docente. En el focus group también se comentó: “no es nuestra prioridad ir a un país de habla inglesa para mejorar y practicar el inglés ya que en el PFI tenemos clase de Inglés C2 I y II y también *Spoken English*”.

4.1.5.3 Entrevista

La directora del Departamento de Didáctica de Lengua Inglesa en Portugal comentó que los estudiantes del PFI están muy bien formados en asignaturas de contenido y en el idioma ya que necesitan haber cursado entre 80-100 ECTS en lengua inglesa antes de poder acceder

al *Mestrado*. Señaló que muchos estudiantes que se quedan fuera del PFI por no tener suficientes créditos en inglés previos. Considera que “se exige mucho nivel de inglés pero solo así nos aseguramos una buena preparación de los futuros docentes de lengua inglesa”. Destacó el periodo de observaciones en el aula por parte de los estudiantes, y en el último semestre, la práctica docente que les permite enseñar en el aula.

4.1.6 Datos cualitativos: contexto alemán

A continuación se analizan los resultados de los datos cualitativos en el contexto alemán que consisten en: las preguntas abiertas del cuestionario de estudiantes, los *focus groups* de los docentes y de los estudiantes y la entrevista con la persona responsable del Departamento de Didáctica de Lengua Inglesa.

4.1.6.1 Preguntas abiertas del cuestionario

En el caso de los estudiantes alemanes ($N=38$), destacaron como aspectos más relevantes del PFI, la didáctica del inglés como lengua extranjera (74%) y el buen nivel de inglés (18%). Como aspectos menos relevantes, un 29% dijo que hay mucha teoría, un 26% la lingüística y un 24% la literatura. En cuanto a las expectativas, un 37% dijo que hay pocas prácticas y un 21% mencionó la necesidad de una mayor exposición a la lengua inglesa por lo que no se estaban cumpliendo las expectativas formativas que tenían antes de iniciar la formación inicial. En el tema de aspectos que han echado en falta, un 40% comentó más prácticas y un 13%, más exposición a la lengua inglesa. Por último, como sugerencias de mejora para los futuros estudiantes del PFI, un 29% sugirió más asignaturas prácticas, un 18% dijo la necesidad de prolongar el periodo de prácticas y un 16% aprender más sobre la metodología CLIL.

4.1.6.2 *Focus groups*

Se llevaron a cabo dos *focus groups*: uno con docentes que actualmente están ejerciendo como maestros/as de inglés en Educación Primaria y otro con estudiantes del *Europalehramt* de una universidad alemana.

En el *focus group* de los docentes, comentaron que consideran buena la preparación recibida en el PFI ya que salieron con alto nivel de inglés y buen nivel académico. Destacaron el año y medio de prácticas (*Refendariat*) aunque señalaron que debería comenzar antes y no esperar 4 años. Consideraron que es muy importante estar en contacto con la escuela y los estudiantes para la práctica docente futura. Algunas de las cosas que aprendieron durante el *Refendariat* eran: estrategias de cómo enseñar a hablar en inglés, aprender vocabulario, enseñar a los niños y niñas a leer en inglés. “Era muy práctico y te dicen cómo enseñar las diferentes asignaturas. Es aprender haciendo. Debes tener una buena base en inglés pero lo importante es la práctica.” Señalaron que en Alemania la gente se atreve a hablar más inglés que en España y que es algo cultural y “no nos sentimos avergonzados si tenemos acento al hablar, sólo queremos comunicarnos. Somos más prácticos.” Añadieron: “si necesitamos hacer negocios en otros países y necesitamos el lenguaje, pues vamos a aprenderlo.”

En el *focus group* de los estudiantes, mencionaron que CLIL juega un papel importante ya que necesitan enseñar todo en inglés cuando hacen el *Refendariat*; en cuanto al nivel de inglés del profesorado del PFI estaban satisfechos en general aunque algunos de ellos “tuviera algo de acento al hablar.” Comentaron que tienen expectativas laborales ya que “debido a la llegada de niños y niñas refugiados a Alemania, necesitan más y más docentes de inglés”. Mencionaron que están recibiendo buena formación en el PFI y que el *Refendariat*, les dará la experiencia práctica y los recursos para poder enseñar en el aula cuando sean maestros/as.

4.1.6.3 Entrevista

La responsable del Departamento de Didáctica de Lengua Inglesa destacó del PFI en Alemania que: "los estudiantes tienen muchas ideas de cómo se pueden poner las cosas en práctica. No es sólo la teoría que han aprendido de memoria. Tienen conceptos detrás de eso para relacionarlos con el aula". También comentó que, según lo que conoce, "España tiene programas de CLIL implementados en escuelas primarias que funcionan muy bien". Y se quejó de que en Alemania hay clases del programa bilingüe pero sólo dos lecciones por semana en las escuelas primarias y no le parece suficiente. Señaló que "otros países parecen haber entendido que si quieres tener buenos resultados CLIL, tienes que invertir tiempo en formar a los docentes."

4.1.7 Tablas con resúmenes de los datos:

Debido al contexto de mi investigación, tres países y datos de docentes y estudiantes de cada país, he decidido crear las siguientes tablas (Tabla 40 - Tabla 53) a modo de resumen para facilitar de este modo la lectura del apartado de la discusión de datos.

Tabla 40

Porcentaje de encuestados que valoraron el impacto formativo actual/ futuro del PFI con 3 o más en una escala del 1 a 5

	España	Portugal	Alemania
Docentes	58,0%	89,9%	*
Estudiantes	86,3%	93,9%	94,7%

*datos insuficientes

NB: el tamaño de la muestra, que es el mismo en todas las preguntas, está recogido en la capítulo 3.2

Tabla 41

Porcentaje de encuestados que valoraron las expectativas formativas que tenían antes de iniciar el PFI como 3 o más en una escala del 1 a 5

	España	Portugal	Alemania
Docentes	58,0%	84,9%	*
Estudiantes	81,7%	90,9%	73,7%

*datos insuficientes

NB: el tamaño de la muestra, que es el mismo en todas las preguntas, está recogido en la capítulo 3.2

Tabla 42

Porcentaje de encuestados que valoraron el grado de satisfacción el PFI como 3 o más en una escala del 1 a 5

	España	Portugal	Alemania
Docentes	57,9%	90,9%	*
Estudiantes	77,1%	87,9%	78,9%

*datos insuficientes

NB: el tamaño de la muestra, que es el mismo en todas las preguntas, está recogido en la capítulo 3.2

Tabla 43*Porcentaje de encuestados que dijeron tener un nivel avanzado de inglés (C1 o C2)*

	España	Portugal	Alemania
Docentes	64,4%	88,5%	*
Estudiantes	29,1%	94,1%	92,1%

*datos insuficientes

NB: el tamaño de la muestra, que es el mismo en todas las preguntas, está recogido en la capítulo 3.2

Tabla 44*Porcentaje de encuestados que dijeron que sus profesores de inglés del PFI tenían un nivel de inglés C2*

	España	Portugal	Alemania
Docentes	38,9%	73,7%	*
Estudiantes	35,4%	81,8%	81,8%

*datos insuficientes

NB: el tamaño de la muestra, que es el mismo en todas las preguntas, está recogido en la capítulo 3.2

Tabla 45*Porcentaje de encuestados que dijeron que los profesores de otras asignaturas en inglés tenían nivel avanzado de inglés (C1+C2)*

	España	Portugal	Alemania
Docentes	49,7%	72,8%	*
Estudiantes	49,1%	94,8%	18,4%

*datos insuficientes

NB: el tamaño de la muestra, que es el mismo en todas las preguntas, está recogido en la capítulo 3.2

Tabla 46*Porcentaje de encuestados que señalaron haber asistido a clases particulares*

	España	Portugal	Alemania
Docentes	36,3%	10,0%	*
Estudiantes	56,0%	9,1%	0,0%

*datos insuficientes

NB: el tamaño de la muestra, que es el mismo en todas las preguntas, está recogido en la capítulo 3.2

Tabla 47

Porcentaje de encuestados que tuvieron intercambios de conversación durante su PFI

	España	Portugal	Alemania
Docentes	45,2%	33,3%	*
Estudiantes	62,9%	30,3%	89,5%

*datos insuficientes

NB: el tamaño de la muestra, que es el mismo en todas las preguntas, está recogido en el capítulo 3.2

Tabla 48

Porcentaje de encuestados que estuvieron en un país de habla inglesa durante su PFI

	España	Portugal	Alemania
Docentes	38,9%	6,1%	*
Estudiantes	40,6%	3,0%	71,1%

*datos insuficientes

NB: el tamaño de la muestra, que es el mismo en todas las preguntas, está recogido en el capítulo 3.2

Tabla 49

Porcentaje de encuestados que han realizado prácticas en un país de habla inglesa

	España	Portugal	Alemania
Docentes	16,6%	3,0%	*
Estudiantes	24,0%	3,0%	18,4%

*datos insuficientes

NB: el tamaño de la muestra, que es el mismo en todas las preguntas, está recogido en el capítulo 3.2

Tabla 50

Casos en que los encuestados se agruparon en relación al idioma utilizado en términos de características significativas de las prácticas

Categoría de participante	Ítems lingüísticos* significativos que contribuyeron a un cluster	Ítems lingüísticos* significativos que contribuyeron a l otro cluster
Docentes España	-preparar ejercicios en español -impartir una clase en español -corregir ejercicios en español	-preparar ejercicios en inglés -impartir una clase en inglés -corregir ejercicios en inglés
Estudiantes España	-corregir ejercicios en español	-preparar ejercicios en inglés -corregir ejercicios en inglés

Docentes Portugal	-preparar ejercicios en portugués -corregir ejercicios en portugués	-preparar ejercicios en inglés -corregir ejercicios en inglés
Estudiantes Portugal	-preparar ejercicios en portugués -impartir una clase en portugués -corregir ejercicios en portugués	-preparar ejercicios en inglés -corregir ejercicios en inglés
Estudiantes Alemania	no hay ítems lingüísticos significativos en este grupo	-preparar ejercicios en inglés -impartir una clase en inglés -corregir ejercicios en inglés

Tabla 51

Valoración de la importancia de su propio nivel de inglés con respecto a la efectividad de las prácticas

	Puntuación*	Clasificación**
España docentes	3,6	2 nd
España estudiantes	4,0	3 rd
Portugal docentes	4,3	1 st
Portugal estudiantes	4,4	1 st
Alemania estudiantes	3,8	2 nd

*Puntuación basada en una escala Likert de 1-5.

** Clasificación relativa a los otros 5 aspectos considerados: equipo directivo, tutor/a de prácticas en el colegio, tutor/a de prácticas en la facultad, “propia actitud”, y “propia formación didáctica”.

Tabla 52

Porcentaje de encuestados que valoraron el grado de implicación en las prácticas el PFI como 4 o más en una escala del 1 a 5

	España	Portugal	Alemania
Docentes	77,1%	60,6%	*
Estudiantes	91,1%	66,7%	65,8%

*datos insuficientes

NB: el tamaño de la muestra, que es el mismo en todas las preguntas, está recogido en el capítulo 3.2

Tabla 53

Porcentaje de encuestados que recibieron formación en CLIL durante su PFI

	España	Portugal	Alemania
Docentes	17,2%	30,3%	*
Estudiantes	61,1%	24,2%	36,8%

*datos insuficientes

NB: el tamaño de la muestra, que es el mismo en todas las preguntas, está recogido en el capítulo 3.2

4.2 Discusión

El apartado de la discusión está dividido en dos partes: la primera parte trata de la influencia de la lengua inglesa y la segunda, de la relación entre la lengua y las prácticas.

4.2.1. La influencia de la lengua inglesa

La encuesta cuantitativa de los docentes actuales de inglés y de los estudiantes que se están formando para ser maestros brinda información sobre cómo perciben la influencia de su Programa de Formación Inicial (PFI) en términos de impacto formativo en su desempeño docente. También plasma el grado en que el PFI ha cumplido con las expectativas iniciales que tenían antes de empezar y el nivel general de satisfacción con el PFI.

La gran mayoría de los estudiantes de Portugal y Alemania (casi el 95%) y los de España (86%) valoraron el impacto formativo de forma relevante (3 o más en una escala del 1 a 5, donde 5 significaba muy relevante) (Tabla 40). Los profesores actuales en Portugal también lo señalaron como muy relevante (entre 3 y 5) (90%), mientras que los profesores actuales en España reportaron una menor influencia del PFI en su rendimiento docente (58%). La manera en la que los encuestados percibían que el PFI cumplía con sus expectativas iniciales era bastante similar para todas las categorías excepto para los docentes españoles, 58% y los estudiantes alemanes, el 74% (valoración entre un 3 y un 5) (Tabla 41). Por su parte el grado de satisfacción del PFI muestra un patrón similar al de las expectativas formativas (Tabla 42), siendo los docentes españoles los que menos satisfechos están. Un estudio nacional sobre la satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04 en España (Anaya y López, 2014) muestra que en estos diez años, los docentes están cada menos satisfechos laboralmente debido entre otras cosas a su salario y a los continuos cambios legislativos que les afecta a su práctica docente.

La percepción de los profesores que actualmente enseñan inglés sobre el valor y la relevancia de su PFI en España y Portugal puede estar relacionada con cómo perciben su propio nivel de inglés (Tabla 43) así como la forma en que percibían el nivel de inglés de sus profesores de inglés del PFI (Tabla 44) y el nivel de inglés de los profesores del resto de asignaturas del PFI (Tabla 45).

Más del 90% de los estudiantes y docentes actuales de inglés en Portugal, así como estudiantes en Alemania, informaron tener un nivel avanzado de inglés (C1 o C2) (Tabla 43). En la entrevista con la directora del Departamento de Didáctica en Portugal, reconocía que “se exige mucho nivel de inglés pero solo así nos aseguramos una buena preparación de los futuros docentes de lengua inglesa”. En cambio, en España los números son mucho más bajos, con menos del 65% de los profesores actuales y menos del 30% de los estudiantes que dijeron tener un nivel avanzado de inglés. La directora del Departamento de Didáctica en España y profesora en el PFI consideró que “el requisito de idioma es muy bajo, un B.1.2 y el nivel con el que empieza la mención es un B.2 por lo que los estudiantes no salen muy bien preparados en lengua”. Esta gran diferencia es particularmente pronunciada en el nivel superior de la escala de competencia inglesa (C2) entre los profesores actuales de Portugal y España, donde el 65,7% y el 11,5% respectivamente señalaron tener un nivel de inglés de C2.

Esta diferencia también es evidente en el nivel de inglés de sus profesores de inglés del PFI, donde más del 80% de los estudiantes en Portugal y Alemania y cerca del 75% de los docentes portugueses informaron de que los profesores de inglés del PFI tenían el nivel más alto de inglés (C2), mientras que en España, menos del 40% de los profesores y el 35% de los estudiantes informaron de que sus profesores de inglés del PFI tenía un C2 (Tabla 44). En los *focus groups* tanto docentes como estudiantes españoles mencionaban eso: “en mi formación, me faltaron más clases de inglés con profesores que tuvieran un nivel alto de inglés”

Un esquema similar es evidente entre Portugal y España en lo que se refiere al nivel de inglés de los profesores de inglés del resto de asignaturas del PFI, donde el 95% de los estudiantes y casi el 75% de los profesores actuales de Portugal valoraron el nivel de inglés de estos profesores en C1 o C2 y por debajo del 50% de los profesores y estudiantes en España comunicaron lo mismo (Tabla 45). Estos resultados corresponden a los del público en general en ambos países, donde los ciudadanos españoles reportaron un nivel de inglés más bajo que los residentes en Portugal en el Eurobarómetro 386 sobre lenguas (Comisión Europea, 2012) (Figura 1). Sorprendentemente, solo el 20% de los estudiantes encuestados en Alemania señalaron que los profesores de inglés del resto de asignaturas del PFI tenían inglés avanzado. Cuando esta pregunta se planteó en las discusiones de *focus groups*, las explicaciones incluyeron el hecho de que debido a que el nivel de inglés en general es relativamente alto entre los estudiantes, hubo menos necesidad de inglés avanzado en las asignaturas.

En España, en investigaciones recientes que se han llevado a cabo sobre los programas bilingües de CLIL en Andalucía (Salaberri, 2010) y en el País Vasco (Ball y Lindsay, 2010), los profesores identificaron la necesidad de mejorar las habilidades lingüísticas y metodológicas de aquellos docentes de programas bilingües y la necesidad de ofrecer cursos de apoyo de lengua para profesores de asignaturas de contenido. Se obtuvieron resultados similares en Cataluña (Escobar, 2010), lo que condujo a la recomendación de una colaboración más sistemática entre profesores de lengua y contenido.

El análisis de los *focus groups* en España sugirió que las preocupaciones sobre el nivel de inglés mientras asistían al PFI, llevaron a los estudiantes a buscar medios más allá del programa para mejorarlo. Algunos de los comentarios fueron asistir a clases de inglés para coger fluidez en el habla y mejorar la pronunciación, tener algún intercambio con algún estudiante Erasmus, viajar a algún país de habla inglesa y hacer las prácticas fuera de España.

Los resultados de la encuesta pueden apoyar este argumento ya que los porcentajes de los participantes de España en el PFI que asisten a clases particulares (Tabla 46), que tienen intercambios de conversación (Tabla 47), que han hecho alguna estancia en un país de habla inglesa (Tabla 48) y que hacen prácticas en un país de habla inglesa eran más altos que los participantes en Portugal.

En el caso de las clases particulares de inglés, el 56% de los docentes actuales y el 36% de los estudiantes españoles comentaron haber asistido a clases, en comparación con el 10% de los profesores de Portugal, el 9% de los estudiantes portugueses y ningún estudiante alemán (Tabla 46).

Aunque las diferencias entre España y Portugal fueron menores, el número de participación más alto fue para los encuestados españoles (actuales profesores y estudiantes) en los intercambios de conversación durante la PFI (Tabla 47). Sorprendentemente, casi el 90% de los estudiantes que están actualmente en programas de PFI en Alemania tuvieron un intercambio, comparado con el 63% en España y 30% en Portugal. Mientras que en España los *focus groups* sugieren que los intercambios de conversación eran una manera popular de satisfacer una necesidad por mejorar su inglés, la tasa de participación tan alta en Alemania puede estar vinculada más a la práctica cultural como se puede observar en otros dos estudios que incluían a España, uno que incluía también a Alemania (entre un total de 8 países europeos) (Bonnet, 2002) y el otro a Portugal (entre un total de 14 países europeos) (Comisión Europea, 2011a). En ambos estudios, los alumnos de España practicaron el idioma inglés fuera de la escuela con la menor frecuencia. El estudio de Bonnet (2002) sugiere que los alumnos en Alemania tienen más ocasiones de aprender inglés fuera de la clase, incluyendo contactos con hablantes nativos, contribuyendo esto a una mayor competencia en inglés. Estos resultados coinciden con los de Sylvén (2013), que exploró por qué la

implementación del CLIL ha tenido impactos variables en diferentes países europeos. Su investigación, que incluyó Alemania y España, junto con Finlandia y Suecia, identificó la exposición extracurricular al inglés como un factor explicativo específico de la nación. Además el factor cultural juega un papel importante según comentaron en el *focus group* los docentes alemanes: “no nos sentimos avergonzados si tenemos acento al hablar, sólo queremos comunicarnos. Somos más prácticos.”

Otro método utilizado para mejorar el nivel de inglés fueron las estancias en el extranjero durante el PFI. Los números obtenidos entre los encuestados en España fueron sustancialmente más altos que en Portugal, tanto para los profesores (39% vs. 6%) como para los estudiantes (41% vs. 3%) (Tabla 48). El *focus group* en Portugal sugirió que la necesidad de inmersión en el país de habla inglesa no era lo suficientemente alta por tener varias asignaturas de nivel alto de inglés (C2) durante el PFI. En Alemania, el 71% de los actuales estudiantes de PFI comentaron que hicieron estancias en el extranjero durante su programa, mucho más que Portugal y España. Esta alta cifra corresponde a resultados anteriores de la investigación, que mostraron que el 86% de los profesores de inglés en Alemania había permanecido en un país de habla inglesa en comparación con el 42% en España (Bonnet, 2002). Los datos casi idénticos para España incluidos en el estudio de 2002 (42%), los datos del presente estudio por los profesores actuales en España (39%) y los actuales alumnos de PFI en España (41%) sugieren que durante las dos últimas décadas ha permanecido constante la necesidad percibida de formación complementaria en inglés.

Aunque los índices globales fueron más bajos, aun así hay una notable diferencia entre los encuestados de España (16%) y Portugal (3%) cuando se les preguntó si habían realizado prácticas en un país de habla inglesa (Tabla 49). En el caso de los estudiantes alemanes, los

números tampoco fueron tan altos (18%). En el caso de Portugal, la estructura del PFI no lo pone fácil por combinar clases y práctica en el mismo semestre.

Esta investigación sugiere que cuando el nivel de inglés es relativamente menor, como es en el caso de España, los participantes del PFI aprenden inglés de otras maneras para tratar de abordarlo fuera del aula, más aún si el contexto lingüístico en el país no proporciona una exposición regular a este idioma. Cuando el nivel de inglés es relativamente más elevado, estas actividades externas se llevan a cabo con menos frecuencia, como es el caso en Portugal, o si ya son practicadas culturalmente, como es el caso de Alemania.

4.2.2. La relación entre la lengua y las prácticas

El análisis cluster sobre aspectos de las prácticas se hizo con catorce ítems, seis de los cuales estaban relacionados con la lengua de instrucción -tres en inglés ("preparación de ejercicios en inglés", "impartir una clase de inglés" y "corregir ejercicios en inglés") y estos tres mismos ítems en la lengua nacional de cada país. Cada uno de estos seis ítems de "lengua" demostró ser significativo con más frecuencia que los ocho ítems no lingüísticos de las cinco categorías de encuestados enumeradas en la Tabla 50. Además, no había un patrón discernible entre las cinco categorías de encuestados con respecto a los aspectos no lingüísticos de las prácticas consideradas. Por el contrario, en las cinco categorías, un mínimo de tres y un máximo de seis de los ítems del lenguaje resultaron ser significativas. Asimismo, la versión de la lengua inglesa de cada variable versus la versión del idioma nacional nunca se agruparon.

El análisis cluster es útil para identificar grupos de docentes y de estudiantes en los cuales se observan patrones de respuesta similares u homogéneos. El claro agrupamiento lingüístico observado en este estudio sugiere que la tendencia dentro de las prácticas de usar

(o no) el inglés se percibe como una característica significativa y esta cualidad es más probable que sea parte de lo que define las prácticas desde la perspectiva del participante en el PFI que cualquier otro tipo de característica.

El "propio nivel de inglés" del estudiante fue calificado como alto en todas las categorías evaluadas (de 3,6 a 4,4); sin embargo los encuestados en Portugal y Alemania no sólo calificaron este ítem más alto que los estudiantes en España sino que los encuestados españoles también clasificaron su "propio nivel de inglés" por debajo o igual a los portugueses y alemanes, cuando se agrupó con las otras cinco características esenciales de las prácticas ("equipo directivo", "tutor/a de prácticas en el colegio", "tutor/a de prácticas en la facultad", "propia actitud" y "propia formación didáctica") (Tabla 51).

Durante los *focus groups*, los docentes y estudiantes de España explicaron que esta variable puede haber sido valorada menos que otros aspectos importantes para una práctica exitosa porque los encuestados pueden estar preocupados por su propio nivel de inglés y por eso valoraron otros aspectos más como un medio para compensar cualquier deficiencia en inglés. A pesar de la puntuación/clasificación relativamente más baja, el análisis por grupos de estas seis variables sugiere que el nivel de inglés es significativo en dos de los tres grupos de profesores de España y Portugal. Si bien la variable "propio nivel de inglés" fue considerada como un aspecto importante de las prácticas, cuando se consideró en el análisis de regresión lineal múltiple, no resultó ser significativa.

Además de los factores lingüísticos, esta investigación también se centró en la importancia de las prácticas con respecto a la percepción de los participantes sobre el impacto formativo del PFI en su desempeño docente, con independencia de que el PFI cumpliera con sus expectativas originales y su nivel general de satisfacción con el PFI. Para entender esto,

era importante evaluar el grado de implicación que señalaron los encuestados sobre su experiencia en las prácticas (Tabla 52).

Los *focus groups* en los tres países incluyeron un amplio rango de comentarios enfatizando la importancia de las prácticas así como en las preguntas abiertas. Sin embargo, algunos participantes describieron dificultades para llevar a cabo las prácticas, tales como el tiempo de enseñanza limitado en comparación con tareas de apoyo como por ejemplo, la corrección de ejercicios. Los *focus groups* de España sugirieron que el mayor nivel de implicación señalado en España con relación a Portugal y Alemania podía deberse a un fuerte énfasis en la política educativa en educación bilingüe combinado con el nivel relativamente bajo de competencia inglesa en España en general. En otras palabras, las escuelas que tenían a estudiantes en prácticas tenían necesidad de las destrezas del idioma inglés que el estudiante de PFI podía traer a la escuela. Una de las estudiantes del *focus group* dijo “yo he aprendido bastante durante las prácticas estando en el aula y teniendo iniciativa; mucho más que en algunas asignaturas del PFI”.

El análisis de regresión lineal múltiple realizado para este estudio identificó predictores significativos sólo para “impacto formativo” y sólo en España, donde sólo se identificaron unas pocas variables predictoras. El aspecto considerado como importante para las prácticas que resultó ser significativo tanto para los docentes actuales en España como para los estudiantes de PFI fue su “propia formación didáctica”. Como resultado, se discutió la importancia de la “propia formación didáctica” en todos los *focus groups*, prestando considerable atención a la necesidad de que los PFIs tuvieran un equilibrio adecuado entre la teoría y la práctica, con un énfasis en los enfoques que fomentan el uso activo del lenguaje tanto en la clase de inglés como en otras materias. Por ejemplo, la metodología CLIL apareció en casi todos los *focus groups* (menos en Portugal) y en las entrevistas con los directores del

Departamento de Didáctica de Lengua Inglesa como un medio para lograr esto, aunque se enfatizó que sólo si los docentes están formados apropiadamente. Esto coincide con las conclusiones de Ball *et al.* (2015), que subrayaron la importancia de una formación adecuada en la metodología CLIL, debido a la gran diversidad de contextos en los que se ha adoptado y la combinación compleja de factores críticos como el papel de los profesores de contenidos y los profesores de lengua y la importancia de objetivos claros y evaluación formativa. Cuando se alcanza el equilibrio entre la teoría y la práctica, es más probable obtener algunos de los beneficios percibidos de la metodología CLIL, incluyendo la mejora de la competencia comunicativa en el segundo idioma, el aumento de la motivación y la apertura y cercanía hacia los hablantes, el mayor desarrollo cognitivo y una mejor comprensión de la cultura del segundo idioma (Jaén, 2017).

A pesar del papel importante que juega CLIL como se ha podido observar en los *focus groups* y en las entrevistas, menos de un tercio de los docentes en Portugal y menos de una cuarta parte de ellos en España fueron formados en CLIL durante su PFI. Entre los estudiantes, más de un tercio de los encuestados en Alemania y el 61% de los encuestados en España informaron haber recibido formación en CLIL, mientras que en el caso de Portugal, apenas un cuarto de los estudiantes (Tabla 53). Estos resultados pueden explicarse por el estado actual de CLIL en cada país en relación con la historia de los respectivos PFIs. CLIL se empezó a introducir en España a principios de los 2000 con un nivel de implementación relativamente alto, lo que explica por qué el número de estudiantes que recibieron formación de CLIL es mayor que el número de docentes. En Portugal, la política y los programas de PFI son bastante nuevos; y en Alemania la metodología CLIL no está muy extendido en la práctica, pero el interés en él ha ido en aumento.

CLIL, como una metodología que ayuda a aumentar la exposición del alumno a la lengua inglesa, puede estar vinculada a la importancia de una mayor competencia en inglés entre los profesores del PFI, particularmente cuando la exposición de la sociedad a esa lengua es limitada. El análisis “aspectos sobre la experiencia que los docentes tuvieron durante su formación inicial” sugiere que tres variables tuvieron una relación positiva con las percepciones que los docentes en España tuvieron del impacto formativo del PFI sobre su desempeño docente: “nivel de inglés profesorado lengua inglesa”, “nivel de inglés del resto de asignaturas”, sobre todo cuando el nivel es avanzado (C1 o C2) y “si han recibido o no formación en CLIL”. Para los docentes de Portugal, si bien los valores para CLIL estaban cerca, estas tres variables no fueron estadísticamente significativas. "Estancias en los países de habla inglesa durante la formación" fue el único aspecto que fue fuertemente significativo. En un país donde los niveles generales de inglés son más altos, podría haber menos preocupación por los niveles de inglés de los profesores y más sobre las maneras de mejorar un nivel de inglés ya alto a través de la inmersión.

La formación inicial no sólo depende de su estructura y su aplicación. Los PFIs existen en la cultura y la lengua del país y en los contextos de aprendizaje de idiomas de ese país. Esto influye en el nivel general de la lengua inglesa del país que a su vez influye en el nivel de inglés de los estudiantes del PFI y el nivel de inglés del profesorado en el PFI incluso los que enseñan la lengua inglesa.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

Esta investigación proporciona ideas sobre la percepción de docentes actuales y futuros sobre las cualidades de los programas de formación inicial de docentes de lengua inglesa en educación primaria que hacen relevante su desempeño docente. El nivel de dominio del inglés y la exposición a dicha lengua eran sustancialmente diferentes en cada país, lo que parecía tener efecto en la importancia de la competencia inglesa en el PFI y de los propios profesores. Los encuestados en España, el país con el nivel más bajo de exposición al inglés fuera del aula, indicaron que los niveles de inglés del profesorado del PFI influyen fuertemente en su impacto en la enseñanza. Ellos eran más proclives que los encuestados en Portugal a buscar otros medios para superar el déficit de inglés, como intercambios de conversación y clases particulares. En Alemania, los estudiantes del PFI también indicaron tener intercambios de conversación y estancias en el extranjero en países de habla inglesa a pesar de sus niveles de inglés ya altos. Además de los esfuerzos complementarios de adquisición del lenguaje, existe una indicación de que los docentes en España tratan de compensar los niveles más bajos de inglés a través de un mayor énfasis en otras habilidades como la didáctica formativa y el papel de la formación en CLIL.

En Portugal y Alemania, donde los niveles de inglés eran más altos, los estudiantes estaban más satisfechos con el PFI y las expectativas formativas que tenían antes de comenzar el PFI se habían cumplido. Aunque algunas variables no lingüísticas directamente relacionadas con el PFI resultaron ser predictoras de la percepción de los encuestados sobre el impacto formativo del PFI en su desempeño docente, los resultados cualitativos enfatizaron la importancia del equilibrio teoría-práctica, lo que sugiere la necesidad del PFI de aumentar el tiempo que los estudiantes pasan en las escuelas y así asegurar que la teoría enseñada pueda ser activamente transferida a la práctica en el aula. Lo que ocurre durante el estudio de las

competencias en los PFIs de la universidad debe ser llevado directamente a las escuelas para su aplicación inmediata y extendida, lo que parece ser la tendencia en Alemania, donde durante el *Refendariat* (prácticas de 1 año y medio), los estudiantes van a las escuelas para enseñar y así poner en práctica lo que han aprendido, igualmente observan a otros docentes impartiendo una clase y asimismo son observados por el tutor del centro escolar y el tutor del instituto donde cursan seminarios relacionados con la práctica docente. En Portugal, tienen periodos de observaciones supervisadas en el aula durante su programa de Master. En España, el potencial para perseguir esto tiene una estructura limitada ya que los estudiantes en prácticas generalmente están en el aula apoyando al docente encargado de la clase.

Desde la perspectiva de los estudiantes antiguos y actuales del PFI que participaron en este estudio, es esencial encontrar el justo equilibrio entre la teoría y la práctica y asegurar que se refuerzan mutuamente. La investigación actual también apoya las conclusiones de otros muchos estudios que sugieren que el aprendizaje de idiomas y el aprendizaje de contenidos están vinculados a buenas prácticas pedagógicas empleadas por docentes bien capacitados que utilizan materiales y tecnologías apropiados (Marsh et al., 2001; Dalton-Puffer, 2007; Coyle et al., 2010; Pérez-Cañado, 2012; Cenoz, 2013; Cenoz y Ruiz de Zarobe, 2015, Wright et al. 2015). Al tiempo que reafirmamos estos hallazgos desde la importante pero poco estudiada perspectiva de los profesores sobre la influencia de la formación inicial de los docentes (Griva et al., 2014), la investigación actual también sugiere que la calidad y el impacto potencial de la formación inicial no pueden entenderse completamente sin tener en cuenta el contexto lingüístico en el que se desarrolla y dentro del cual aprenden idiomas los alumnos y alumnas de educación primaria.

Ya sea en el aula CLIL o dentro del aula del PFI, uno de los desafíos del uso del inglés como medio de instrucción radica en el procesamiento del conocimiento y la disponibilidad

comunicativa de ese conocimiento en contextos donde se puede utilizar un idioma diferente (por ejemplo, en casa). Este estudio apoya la idea de que, desde la perspectiva de los docentes de inglés vinculados a los PFIs en España, Portugal y Alemania, las interrelaciones entre la calidad del inglés utilizado como medio de instrucción y la competencia relacionada con el estudio en inglés entre los estudiantes influyen en la eficacia de las estrategias para asegurar la comprensión y la integración del aprendizaje del contenido y de la lengua (Knapp, 2015). Además, la investigación actual sugiere que esto está mediado por el grado de exposición al inglés fuera del aula. Debido a que la exposición al inglés es algo que influye en la competencia general en inglés en un país (Bonnet, 2002), influye no sólo en el nivel de inglés en las escuelas primarias y los PFIs, sino también en el impacto formativo de ambos.

Estos resultados son más evidentes cuando se compara España (nivel relativamente bajo de la competencia general de inglés en la sociedad, alto nivel de adopción de CLIL, bajo nivel de exposición al inglés fuera del aula), con Portugal (nivel medio-alto de competencia inglesa, bajo nivel de adopción de CLIL, alto nivel de exposición al inglés) y Alemania (alto nivel de competencia en inglés, nivel medio-alto de adopción de CLIL, alto nivel de exposición al inglés).

España, con sus considerables esfuerzos para mejorar la diversidad lingüística con respecto a las lenguas autonómicas, ha tenido un marco político favorable y una experiencia considerable en el desarrollo y la aplicación de programas de educación bilingüe basados en la inmersión. Esto ayuda a explicar por qué tiene la mayor adopción del CLIL en las escuelas primarias entre los tres países estudiados (Eurydice, 2006). La investigación actual sugiere que esta sólida base en CLIL, cuando se combina con un PFI de docentes orientado a la práctica, puede tener una influencia positiva en maestros y maestras que se están formando y que perciben esto como factor importante para asegurar que sus alumnos mejoren su

competencia en inglés. Esto corresponde a un hallazgo de Lasagabaster (2008) en un estudio que sugiere que el enfoque CLIL puede ayudar a mejorar la competencia de los estudiantes en lenguas extranjeras, incluso en contextos bilingües donde el inglés tiene poca presencia social. Sin embargo, la limitada presencia social del inglés en España (en relación con Portugal y Alemania) puede no sólo explicar los niveles más bajos de inglés señalados en el presente estudio por los actuales y futuros docentes de inglés para sí mismos y para el profesorado de sus PFIs. Para superar esta desventaja, los estudiantes del PFI trabajan para mejorar su propio nivel de inglés en una variedad de maneras, y quizás para compensar, ponen mayor énfasis en destrezas de enseñanza que en las destrezas de lengua en las evaluaciones de su PFI.

Aunque el sistema educativo alemán ha sido criticado por no implementar suficientemente la igualdad de oportunidades (Walter, 2001; Gomolla y Radtke 2007) y los programas de educación bilingüe están siendo implementados en un clima que es en gran parte monolingüe y asimilacionista, el marco de las políticas en Alemania permite la educación multilingüe basada en la inmersión (Meier, 2010). Aunque a un ritmo inferior al de España, en los años noventa se establecieron programas de CLIL de habla inglesa a gran escala en el país germano y CLIL sigue difundándose hoy (Breidbach y Viebrock, 2012). Al igual que en España, las políticas y prácticas de los medios de comunicación de transferencia lingüística histórica se centran en el doblaje, que sigue siendo la forma dominante de transferencia hoy en día (Comisión Europea, 2011b). Aun así, la exposición general al inglés es mucho mayor en Alemania, que ofrece mucho más acceso a la alternativa de la versión original con subtítulos que España (Comisión Europea, 2011b) y un mayor énfasis cultural en la práctica del inglés fuera del aula, como se señala en el componente cualitativo de este estudio que refleja las conclusiones de Bonnet (2002). Mientras que en el pasado, Alemania ha sido considerada como una sociedad monolingüe, la lengua inglesa se considera ahora

como la *lingua franca* de la ciencia y la tecnología (Van Essen, 2004) y los negocios (Nickerson, 2005). Ya en los años setenta, en lo que entonces se llamaba Alemania Occidental, más del 98% de los alumnos estudiaban inglés en algún nivel (Zapp, 1979) y en los años noventa Alemania era considerada parte del "círculo exterior" del inglés de Kachru (1984), dirigido hacia el estado de un país bilingüe (Berns, 1995). Esto puede explicar el nivel relativamente más bajo de énfasis en la competencia inglesa entre los encuestados de Alemania en el estudio actual.

Portugal comparte algunas cualidades con España y Alemania pero también difiere en aspectos importantes. Aunque el énfasis específico en CLIL es relativamente nuevo en Portugal, al igual que en España, Portugal comenzó el proceso de invertir en el dominio del idioma inglés en un momento en que el nivel educativo y la alfabetización se consideraban bajos en relación con otros países europeos (Santiago et al., 2012). Durante las últimas dos décadas, se han introducido numerosas políticas programáticas para, entre otras cosas, invertir en la competencia del idioma inglés del estudiante (Arqueiro et al., 2016). Como resultado, Portugal tiene requisitos de admisión académica más exigentes y de nivel inglés para su PFI (Título de Educación Superior/ Nivel C1 inglés) comparado con España y Alemania, donde el PFI es el propio grado y solo se requiere el nivel B1/ B2 de inglés respectivamente. A diferencia de España y Alemania, Portugal también abarca una mayor exposición al inglés en los medios de comunicación a través de la práctica de subtítular películas originales y programas de televisión (Comisión Europea, 2011b). El gran énfasis en inglés ayuda a los docentes de Portugal, que tienen menos oportunidades de estancias en países de habla inglesa, a asegurar que la competencia en inglés no sea un factor limitador en su capacidad para ayudar a sus estudiantes a tener éxito.

En términos del éxito final en el aula, la formación inicial de docentes de educación primaria es más que una enseñanza eficaz de la teoría y la práctica de la enseñanza. La integración de la teoría y la práctica es esencial, al igual que una base sólida en la lengua de la enseñanza, que en los programas europeos de educación bilingüe es predominantemente el inglés. Esta base en inglés no se limita a los docentes y sus profesores, sino que comprende la presencia social del inglés que pueda asegurar la exposición necesaria a este idioma fuera de las aulas, no sólo para el éxito de los estudiantes bilingües, sino también para la competencia en la lengua inglesa de todos los involucrados en los PFIs. Estas influencias se están reforzando, sugiriendo que la diversidad lingüística nacional, los medios de comunicación y las políticas educativas deben desarrollarse sinérgicamente para asegurar el mayor impacto. Por otra parte, el diseño de los PFIs centrados en la lengua inglesa debe considerar este desafío lingüístico mientras se trabaja para encontrar el equilibrio óptimo del currículo y la integración de la teoría y la práctica.

IMPLICACIONES PARA EL PROFESORADO

En este estudio, he aportado un vínculo entre el nivel de competencia de inglés de un país, el nivel de competencia de inglés de los profesores en el PFI, el nivel de exposición al inglés fuera del aula y el nivel de integración de la teoría y la práctica en el PFI. También he aportado nuevos conocimientos sobre la relación entre los cuatro puntos anteriores.

Los docentes creen que estos factores lingüísticos influyen en la calidad del PFI en relación a cómo el PFI integra la teoría y la práctica. Esto sugiere no sólo que el PFI debe explorar mejores métodos de enseñanza pero al mismo tiempo debe tomar medidas para maximizar el potencial para mejorar el nivel de inglés de los estudiantes durante el PFI. Esto podría mejorar el nivel de inglés de los profesores, aumentando la cantidad de formación formal en inglés en el PFI y aumentando las oportunidades para la exposición a la lengua inglesa de una manera informal fuera del PFI. Además, es de interés para los PFIs participar en las discusiones políticas nacionales sobre la exposición informal como las relativas a los medios de comunicación en inglés.

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La limitación más importante de esta investigación es que su enfoque está en las percepciones de los encuestados. Me hubiera gustado poder añadir medidas independientes como por ejemplo tener datos del rendimiento académico de los estudiantes que estaban en las clases de los docentes encuestados para poder ver la relación entre las percepciones y el rendimiento académico de los alumnos y alumnas de educación primaria.

Hubo también algunas limitaciones debido a las dificultades encontradas a la hora de realizar la investigación que llevó a un tamaño de muestra insuficiente en los docentes de Alemania y a algunos *focus groups* más reducidos de lo deseado.

INVESTIGACIONES FUTURAS A LAS QUE PUEDE DAR LUGAR

Yo creo que lo que se necesitaría investigar es la interacción entre la exposición potencial a la lengua inglesa en el medio ambiente en relación a la exposición en el aula bilingüe con el objetivo de optimizar esta conexión para facilitar la adquisición de lenguas y el aprendizaje de contenidos. Sería también muy útil, pero logísticamente difícil, llevar a cabo un estudio longitudinal para poder seguir el impacto en los estudiantes a lo largo del tiempo.

Y por último, se podría definir una propuesta para un Programa de Formación Inicial para docentes de la lengua inglesa en Educación Primaria que incorporara las mejores características de los tres planes de estudios analizados con un énfasis particular en maximizar la relación entre teoría y práctica para que la relevancia de lo que se aprende en el PFI sea optimizada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abutalebi, J., Pasquale, A. D. R., Green, D. W., Hernandez, M., Scifo, P., Keim, R., Cappa, S. F. y Costa, A. (2011). Bilingualism tunes the anterior cingulate cortex for conflict monitoring. *Cerebral Cortex*. DOI:10.1093/cercor/ bhr287

Adesope, O., Lavin, T., Thompson, T. y Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80, 207-245.

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) (2004). *Knowledge and Skills Needed by Speech-Language Pathologists and Audiologists to Provide Culturally and Linguistically Appropriate Services* [Knowledge and Skills]. Recuperado de: <http://www.asha.org/policy/ks2004-00215.htm>

Anaya, D. y López, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 365. Julio-Septiembre 2014, 96-121. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-266

ANECA (2004). *Libro Blanco: Título de Grado de Magisterio*. Volumen I y II. Madrid. Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/150408/libroblanco_jun05_magisterio2.pdf

Anghel, B., A. Cabrales, and J.M. Carro. (2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: the impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry* 54(2), 1202-1223.

Arqueiro, A., Cunha, J., Garbe, C., Lafontaine, D., Dionísio, M. L., Shiel, G. y Valtin, R. (2016). *Literacy in Portugal: Country report - children and adolescents*. European Commission - European Literacy Policy Network (ELINET), Colonia, Germany.

Badcock, J. (6 de diciembre de 2015). Spain mulls end of dubbed actors on TV to boost nation's English language skills. *The Telegraph*. Recuperado de: <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/spain/12035922/Spain-mulls-end-of-dubbed-actors-on-TV-to-boost-nations-English-language-skills.html>

Ball, D. y Lindsay, D. (2010). Teacher training for CLIL in the Basque Country: the case of the Ikastolas – in search of parameters, Chapter 10. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe. *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*, pp. 188-218., Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.

Ball, P., Kelly K. y Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Madrid: Oxford University Press.

Banco Mundial (2013a). Recuperado de:
<http://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.KN?locations=DE-ES-PT>.

Banco Mundial (2013b). Recuperado de:
<http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.PRIM.PC.ZS?locations=DE-ES-PT>.

Banco Mundial (2014). Recuperado de:
<http://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.KN?locations=DE-ES-PT>

Banegas, D. L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 46-56.

Bartolotti, J. y Marian, V. (2012). Language learning and control in monolinguals and bilinguals. *Cognitive Science*, 36, 1129–1147.

Berns, M. (1995). English in the European Union. *English Today* 43, 11(3), 3-11.

Bialystok, E. (1987). Words as things: Development of word concept by bilingual children. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 133–140.

Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560–567.

Bialystok, E. y Majumder, S. (1998). The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics*, 19, 69–85.

Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. En J. F. Kroll y A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 417–432). New York, NY: Oxford University Press.

Bialystok, E., Craik, F. I. M., Grady, C., Chau, W., Ishii, R., Gunji, A. y Pantev, C. (2005). Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task: Evidence from MEG. *NeuroImage*, 24, 40–49.

Bialystok, E., Craik, F. I. M. y Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45, 459-464.

Bialystok, E., Craik, F. I. y Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240-250.

Bonnet, G. (ed.) (2002). *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries*. Le Réseau Européen des responsables de l'évaluation des systèmes éducatifs. Paris. Recuperado de: <https://www.eva.dk/projekter/2002/evaluating-af-faget-engelsk-i-grundskolen/projektprodukter/assessmentofenglish.pdf>

Breidbach, S. y Viebrock, B. (2012). CLIL in Germany: Results from Recent Research in a Contested Field of Education. *International CLIL Research Journal* 1(4): Article 1, 1-16. Recuperado de: <http://www.icrj.eu/14/article1.html>

Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista latinoamericana de Educación comparada*, 7(9), 39-56.

Callahan, R. M. y Gándara, P. C. (2014). *The Bilingual Advantage: Language, Literacy and the US Labor Market*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Cenoz, J. (2013). Discussion: towards an educational perspective in CLIL language policy and pedagogical practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16, 389-394. DOI: 10.1080/13670050.2013.

Cenoz, J. y Ruiz de Zarobe, Y. (2015). Learning through a second or additional language: Content Based Instruction and CLIL in the 21st century: An introduction. *Language, Culture and Curriculum*, 28, 1-7. DOI: 10.1080/07908318.2014.1000921

Cho J. Y. y Lee E. H. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: similarities and differences. *The qualitative report*, 19 (64), 1-20.

Comisión Europea (1995). *White Paper on Education and Training – Teaching and Learning – Towards the Learning Society*. Brussels: Archive of European Integration. Recuperado de: <http://aei.pitt.edu/1132/>

Comisión Europea (2008). *European Commission Communication: Multilingualism - an asset and a commitment*. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:ef0003&from=EN>

Comisión Europea (2010). *European Textbook on Ethics in Research*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/textbook-on-ethics-report_en.pdf

Comisión Europea (2011a). *First European Survey on Language Competences (ESLC): Final Report*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf

Comisión Europea (2011b). *Study on the use of subtitling: The potential of subtitling to encourage foreign language learning and improve the mastery of foreign languages*. EACEA/2009/01. Recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/LLp/studies/documents/study_on_the_use_of_subtitling/resume-en.pdf

Comisión Europea (2012). *Special Eurobarometer 386. Report Europeans and Their Languages*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

Comisión Europea (2017). *Multilingualism: What role does the EU play in promoting languages?* EC Education and Training. Recuperado de: https://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism_en

Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp

Consejo de Europa (2015). *The Language Dimension in All Subjects: A Handbook For Curriculum Development and Teacher Training*. Language Policy Unit, Counsel of Europe, Strasbourg, France. Recuperado de: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_EN.pdf

Constitución Española (1978). Artículo 21.1. Recuperado de:
<http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=27&tipo=2>

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cruikshank, D. (1987). *Reflective teaching: The preparation of students of teaching*. Reston, Virginia: Association of Teacher Educators.

Dalton-Puffer, C. (2007). Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): current research from Europe. En W. Delanoy, L. Volkman (Eds.) *Future perspectives for English language teaching* (pp.139-157). Heidelberg: Carl Winter.

Dalton-Puffer, C., T. Nikula y U. Smit (2010). Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. En *Language use and language learning in CLIL classrooms*, ed. C. Dalton-Puffer, T. Nikula, and U. Smit, 119. Amsterdam: John Benjamins.

Diaz, R. M. y Klinger, C. (1991). Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. En E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 167–192). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Emmorey, K., Luk, G., Pyers, J. E. y Bialystok, E. (2008). The source of enhanced cognitive control in bilinguals. *Psychological Science*, 19, 1201-1206.

Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.

Escobar, C. (2010). *Pre-service CLIL teacher-education in Catalonia. Expert and novice practitioners teaching and thinking together*, Chapter 11. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe. *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*, pp. 219-242. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.

Eurostat (2016). Recuperado de:
<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=tps00053&language=en>

Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. European Commission, Brussels. Recuperado de:
http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf

Eurydice (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Report of the European Commission's Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), Brussels.

Eurydice (2017a). *Spain: Primary Education: European Commission's Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA)*, Brussels. Recuperado de: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Primary_Education

Eurydice (2017b). *Portugal: Single Structure Education (Integrated Primary and Lower Secondary Education)*. European Commission's Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), Brussels. Recuperado de: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Single_Structure_Education_\(Integrated_Primary_and_Lower_Secondary_Education\)](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Single_Structure_Education_(Integrated_Primary_and_Lower_Secondary_Education))

Eurydice (2017c). *Germany: Primary Education*. European Commission's Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), Brussels. Recuperado de https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Primary_Education

Franke, M. y Mennella, M. (2017). *Fact Sheets on the European Union: Language Policy*. European Parliament, Brussels. Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/en/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html

Fry, R. y Lowell L. (2003). The value of bilingualism in the U.S. labor market. *Industrial and Labor Relations Review*, 57(1), 128-140.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

Ginsburgh, V.A. y Prieto-Rodriguez, J. (2011). Returns to foreign languages of native workers in the European Union. *Industrial and Labor Relations Review*, 64(3), 599-618.

Golash-Boza, T. (2005). Assessing the advantages of bilingualism for the children of immigrants. *International Migration Review*, 39, 721–753.

Gomolla, M. y Radtke, F. O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* [Institutional discrimination: The production of ethnic difference in schools]. 2nd ed. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Goncz, L. (1988). A research study on the relation between early bilingualism and cognitive development. *Psychologische Beitrage*, 30, 75–91.

Greene, J. J. (1998). *A meta-analysis of the effectiveness of bilingual education*. Claremont, CA: Thomas Rivera Policy Institute.

Griva, E., Chostelidou, D. y Panteli, P. (2014). Insider Views of CLIL in Primary Education: Challenges and Experiences of EFL Teachers. *International Journal for Innovation Education and Research* 8(2), 31-53.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. y Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis*. New York: Pearson. Prentice Hall.

Hakuta, K. (1986). *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York, NY: Basic Books.

Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D. C. y Sandilos, L. E. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (4), 715–733.

Han W. J. y Huang C. C. (2010). The forgotten treasure: Bilingualism and Asian children's emotional and behavioral health. *American Journal of Public Health*, 100, 831-838.

Han, W. (2012). Bilingualism and academic achievement. *Child Development*. 83 (1), 300-321.

Ho, D. Y. (1987). Bilingual effects on language and cognitive development: With special reference to Chinese-English bilinguals. *Bulletin of the Hong Kong Psychological Society*, 18, 61–69.

Hsieh, H. F. y Shannon S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.

Iarossi, G. (2006). *The power of survey design: a user's guide for managing surveys, interpreting results, and influencing respondents*. Washington, DC: World Bank.

Jaén, M. (2017). EFL + Content Teacher: cuando un más uno es mucho más que dos. *Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*. Apuntes de Lenguas Extranjeras, 268, 14-16.

Joyce, B. y Showers, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53(6), 12-16.

Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. En Randolph Quirk y H. G. Widdowson, eds. *English in the World: Teaching and learning the language and literatures*, pp. 11-30. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kaushanskaya, M. y Marian, V. (2009). The bilingual advantage in novel word learning. *Psychonomic Bulletin and Review*, 16(4), 705–710.

KMK (2013). *Bericht: Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen*. (Foreign Languages in Primary School – State of Play and Concepts). Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK), Berlin. (Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs in Germany). Recuperado de: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf

Knapp, A. (2015). Englisch als Lehr- und Lernsprache im deutschen Universitätskontext. *Deutsche Sprache*, 43(4), 324-339

Krashen, S. y McField, G. (2005). What works? Reviewing the latest evidence on bilingual education. *Language Learner*, 1(2), 7–10.

Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal* 1, 30-41.

Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.

León, O. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación* (4ª ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana.

Ljungberg, J. K., Hansson, P., Andrés, P., Josefsson, M. y Nilsson L. G. (2013). *A longitudinal study of memory advantages in bilinguals*. *PLoS ONE* 8(9): e73029. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0073029>

Marsh, D., Maljers, A. y Hartiala, A. K. (eds) (2001). *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*. University of Jyväskylä, Finland: European Platform for Dutch Education.

Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. University of Jyväskylä, Finland: UniCom Continuing Education Centre.

Martínez-Arias, R., Castellanos, M. A., y Chacón, J. C. (2014). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: EOS Universitaria.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research* 1(2). Recuperado de: <http://217.160.35.246/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.pdf>

MECD (2013). *European Survey on Language Competences - Secondary Research*. Madrid
Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/escl.pdf?documentId=0901e72b816c146a>

Mehisto, P., Marsh, D., y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Publishers Ltd.

Meier, G. S. (2010). Two-way immersion education in Germany: bridging the linguistic gap, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(4), 419-437.

Merisuo-Storm, T. (2007). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education* 2007, 23, 226-235.

Miles, M. B. y Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Moate, J. (2010). The integrated nature of CLIL: A sociocultural perspective. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 38-45.

Mumby, H., Russell, T., y Martin, A. (2000). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th Ed.). New York: MacMillan.

Nikula, T. (2016). CLIL: A European Approach to Bilingual Education. En: N. Van Deusen-Scholl and S. May (eds.) *Second and Foreign Language Education, Encyclopedia of Language and Education* pp 1-14, Berlin: Springer.

OCDE (2015). *Panorama de la educación 2015: Indicadores de la OCDE*. OCDE Publishing: Paris. DOI:10.1787/eag-2015-es

OCDE (2016). *Programme for International Student Assessment (PISA) Report*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/>

Oonk, W. (2009). *Theory-enriched practical knowledge in mathematics teacher education*. Leiden, Netherlands: ICLON, Leiden University Graduate School of Teaching.

Pardo, A. y San Martín, R. (2010). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud II*. Madrid: Síntesis.

Peal, E. y Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1-23. <http://dx.doi.org/10.1037/h0093840>

Pena Díaz, C. y Porto Requejo, M. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum*, 10, 151-161.

Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.

Real Academia de la Lengua Española (2015). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Recuperado de: www.rae.es

Reljić, G., Ferring, D. y Martin, R. (2015). A Meta-Analysis on the Effectiveness of Bilingual Programs in Europe. *Review of Educational Research*. 85(1), 92–128.

Ricciardelli, L. A. (1992). Creativity and bilingualism. *Journal of Creative Behavior*, 26, 242–254.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Rolstad, K., Mahoney, K. y Glass, G. (2005). The big picture: A meta-analysis of program effectiveness research on English language learners. *Educational Policy*, 19, 572–594.

Rolstad, K., Mahoney, K. y Glass, G. (2008). The big picture in bilingual education: A meta-analysis corrected for Gersten's coding error. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 8(2), 1-15.

Ruiz De Zarobe, Y. y Jimenez Catalan, R. M. (eds.) (2009). *Content and Language Integrated Learning. Second Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.

Ruiz de Zarobe, Y. (2013). CLIL implementation: from policy-makers to individual initiatives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 231-243.

Ryan G. W. y Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field methods* 15, 85–109. DOI:10.1177=1525822x02239569

Saer, D. J. (1923). The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology* 14, 25-38.

Sáez, A. y Zoido, E. (2005) Listening to what the world says: bilingualism and earnings in the United States. *The Review of Economics and Statistics*, 87(3), 523-538.

Salaberri, S. (2010). Teacher training programmes for CLIL in Andalusia, Chapter 9. En D. Lasagabaster and Y. Ruiz de Zarobe. *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*, pp. 162-187. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.

Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A. y Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. OECD Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>

Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, B. (2010). *Sesiones en profundidad o grupos de enfoque. Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Slavin, R. E. y Cheung, A. (2003). *Effective reading programs for English language learners. A best evidence synthesis*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Smith, F. (1923). Bilingualism and mental development. *British Journal of Psychology*, 13, 270-282.
- Srivastava, B. (1991). Creativity and linguistic proficiency. *Psycho-Lingua*, 21, 105–109.
- Stephens, M. A. (1997). Bilingualism, creativity, and social problem-solving. *Dissertation Abstracts International*, AAT 9729615.
- Sylvén, L. K. (2013). CLIL in Sweden– why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 301-320.
- Teddlie, C. (2009). *Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Los Angeles: Sage.
- Thiessen, D. (2000). A skillful start to a teaching career: a matter of developing impactful behaviors, reflective practices, or professional knowledge? *International Journal of Educational Research*, 33, 515-537.
- Tillema, H. y Veenman S. (Eds.) (1987). Developments in training methods in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11, 515-600.
- UNESCO (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Instituto Nacional de Estadística de la UNESCO.
- Van Essen, A. (2004). The rise and role of English as an international language: Some educational consequences. *Humanising Language Teaching*, 6 (4), Article 2. Recuperado de: <http://www.hltmag.co.uk/nov04/mart02.htm>
- Walter, P. (2001). *Schule in der kulturellen Vielfalt. Beobachtungen und Wahrnehmungen interkulturellen Unterrichts* [Cultural diversity in schools. Observations and perceptions of intercultural teaching]. Opladen: Leske and Budrich.

Werner, B. (2009). *Entwicklungen und aktuelle Zahlen bilingualen Unterrichts in Deutschland und Berlin*, en D. Caspari, W. Hallet, A. Wegner y W. Zydati (eds.), *Bilingualer Unterricht macht Schule*, (19-28). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Willig, A. C. (1985). A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of Educational Research*, 55, 269–318.

Wright, W. E., Boun, S. y Garcia, O. (2015). *The Handbook on Bilingual and Multilingual Education*. New Jersey: Wiley Blackwell.

Zapp, F.J. (1979). *Foreign Language Policy in Europe*. Bruselas: European Cooperation Fund.

ANEXOS

Anexo 1

Plan de estudios

Grado de Maestro/a en Educación Primaria, Mención Lengua Inglesa

Total ECTS: 240

Duración: 8 semestres

1º Curso	Asignatura	Semestre	Carácter	ECTS
	Aprendizaje y desarrollo infantil I	1º	FB	6
	Aprendizaje y desarrollo infantil II	2º	FB	6
	Bases psicopedagógicas para la inclusión educativa	2º	FB	6
	Didáctica general	2º	FB	6
	Educación para la igualdad y la ciudadanía	1º	FB	6
	Habilidades de comunicación oral y escrita	1º	OB	6
	Matemáticas y su didáctica I	2º	OB	6
	Sociología de la educación	1º	FB	6
	Teoría y política de la educación	1º	FB	6
	TIC para la sociedad digital	2º	FB	6
2º Curso	Asignatura	Semestre	Carácter	ECTS
	Didáctica de la lengua española	2º	OB	6
	Didáctica de las ciencias sociales	2º	OB	6
	Fundamentos de la expresión artística, plástica y visual en primaria	Anual	OB	9
	Las ciencias experimentales en educación primaria	1º	OB	6
	Las ciencias sociales en educación primaria	1º	OB	6
	Lengua extranjera I (Inglés) *	1º	OB	6
	Literatura española, literatura infantil y educación literaria	Anual	OB	9
	Matemáticas y su didáctica II	1º	OB	6
	Organización escolar	2º	FB	6
3º Curso	Asignatura	Semestre	Carácter	ECTS
	Didáctica de las ciencias experimentales	Anual	OB	6
	Educación física y fundamentos didácticos	Anual	OB	9
	Investigación, innovación y evaluación	2º	FB	6
	Lengua extranjera II (Inglés) *	2º	OB	6
	Matemáticas y su didáctica III	2º	OB	6
	Música en Primaria	Anual	OB	9
	Prácticum I	1º	PE	6
	Prácticum II	1º	PE	12
4º Curso - Mención: Lengua extranjera (Inglés)	Asignatura	Semestre	Carácter	ECTS
	Didáctica de la lengua Inglesa I	1º	OP	6
	Didáctica de la lengua Inglesa II	1º	OP	6
	Lengua Inglesa III	1º	OP	9
	Literatura infantil inglesa	1º	OP	6
	Prácticum III (genérico: 15 ECTS + mención : 12 ECTS)	2º	PE	27
	Trabajo Fin de Grado: Mención en lengua extranjera (Inglés)	2º	TFG	6

OB Obligatoria, FB Formación Básica, PE Prácticas Externas, OP Optativa, TFG Trabajo Fin de Grado

Fuente: Facultad de Formación del Profesorado y Educación, UAM (España)

Anexo 2

Plan de estudios

Mestrado de Ensino de inglês no 1º ciclo do Ensino Básico

Escola Superior de Educação e Comunicação, Faro

Universidade do Algarve (Portugal)

Total ECTS: 90

Duración: 3 semestres

Curso 1º	Asignatura	Semestre	ECTS
	Inglés nivel C2 I	1º	4
	Metodologías de investigación educativa	1º	4
	Educación en el 1º ciclo de Educación Primaria: contextos, currículos y aprendizajes	1º	4
	Adquisición y aprendizaje de lenguas	1º	5
	Didáctica de la lengua inglesa para niños	1º	5
	Recursos y materiales en la enseñanza de la lengua inglesa para niños	1º	5
	Psicología de la Educación	2º	4
	Inglés nivel C2 II	2º	4
	Inglés oral	2º	5
	Desarrollo de proyectos en la enseñanza de la lengua inglesa para niños	2º	5
	Iniciación a la práctica profesional	2º	12

Curso 2º	Asignatura	Semestre	ECTS
	Temas de cultura inglesa	1º	5
	Lingüística inglesa aplicada a la enseñanza	1º	5
	Práctica supervisada	1º	23

Fuente: *Escola Superior de Educação e Comunicação* de la Universidad de Algarve (Portugal)

Anexo 3

Plan de estudios

Europalehramt Primarstufe (Englisch)

Pädagogische Hochschule, Karlsruhe

Total ECTS: 180

Duración: 8 semestres ¹

Áreas	Asignaturas ²	ECTS
Ciencias de la Educación	Pedagogía	43
	Psicología	
	Sociología	
	Cuestiones básicas de educación	
	Educación inclusiva	
Didáctica	Especialidad primaria (a elegir):	39
	Alemán o matemáticas	
	Especialidad secundaria (a elegir):	26
	Alemán o matemáticas	
Otra especialidad ^(a)	40	
Prácticum	Prácticas al principio (3 semanas)	26
	Prácticas durante la carrera	
Tesis	Trabajo Fin de Grado	6

^(a) A elegir 1 entre: inglés, Francés, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Música, Deportes y Religión

Fuente: Pädagogische Hochschule Karlsruhe (Alemania)

¹ Después de este periodo, todos los estudiantes deben hacer el *Refendariat* (parte práctica en los centros escolares) para convertirse en docentes

Anexo 4

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título Tesis:

PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE LENGUA INGLESA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA, PORTUGAL Y ALEMANIA: IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

I. Objetivo principal:

Explorar la relevancia y la eficacia de los PFI de docentes de lengua inglesa en Educación Primaria en España, Portugal y Alemania desde la perspectiva de los profesores actuales y futuros dentro del contexto único proporcionado en cada uno de estos países.

II. Procedimientos:

El grupo focal en el cual va a participar se basará en reflexionar mediante un proceso participativo con maestros/as de inglés de Educación Primaria en relación a su formación inicial y a su experiencia docente.

III. Participación voluntaria y abandono de la investigación:

La participación en la investigación es voluntaria y no constituye ningún riesgo para su integridad personal. Si usted decide participar en el estudio y luego cambia de decisión, ésta en su derecho de abandonar la investigación en cualquier momento. Del mismo modo, puede omitir preguntas hechas en el grupo focal y dejar de participar en cualquier momento.

IV. Confidencialidad:

Los registros del grupo focal se mantendrán en privacidad y sólo el investigador responsable y la persona de transcribir las grabaciones, tendrán acceso a la información que usted entregue. Su nombre y otros datos personales no aparecerán en la publicación de los resultados del estudio.

V. Contacto:

En caso de tener cualquier consulta relacionada con la investigación, puede comunicarse conmigo a través del email: XXX

Copia de la carta de consentimiento del participante

Usted recibirá una copia de esta carta de consentimiento. Si está dispuesto/a a participar en este estudio, por favor firme donde corresponda:

Participante

Fecha

Investigadora



Nº del cuestionario

[]

CUESTIONARIO

**Formación Inicial para
Docentes de Educación Primaria,
Mención Lengua Inglesa**

Dirigido a docentes graduados en Magisterio de Educación Primaria, Mención Lengua Inglesa

Responsable del estudio:

Paula Ortega Gómez

**CUESTIONARIO FIDEP-LI
FORMACIÓN INICIAL DOCENTES EDUCACIÓN PRIMARIA,
LENGUA INGLESA**

- Este cuestionario está dirigido a maestros y maestras que han cursado la diplomatura o el grado de Magisterio en Educación Primaria, Mención Lengua Inglesa. En adelante nos referiremos a la carrera de Magisterio (inglés).
- Tiene como **objetivo principal** conocer qué aspectos de la formación inicial de los maestros/as que imparten tanto la asignatura de lengua inglesa como el resto de las asignaturas en inglés pueden influir en el desempeño profesional.
- Está dividido en 6 dimensiones: 1ª) datos identificativos, 2ª) experiencia en tu carrera de Magisterio (inglés), 3ª) las prácticas de la carrera de Magisterio (inglés), 4ª) trabajo docente como maestro/a (inglés), 5ª) propuestas para la carrera de Magisterio (inglés) y 6ª) otra información.
- Por favor contesta lo más sinceramente posible.
- Los datos serán anónimos y confidenciales.
- No te llevará más de 15 minutos completarlo.

I. Datos identificativos

1. Sexo: Mujer Varón
2. Edad: ____ años
3. Año en que acabaste la especialidad de inglés dentro de la carrera de Magisterio: _____
4. Universidad donde te graduaste como maestro/a de primaria en la especialidad de inglés: _____
5. Año/s de experiencia como maestro/a de primaria en la especialidad de inglés: _____ año/s
6. ¿Trabajas actualmente como maestro/a de primaria en la especialidad de inglés? Sí No
6.1 En caso afirmativo, trabajas en un centro: público concertado privado
7. En el último año en activo como maestro/a en la especialidad de inglés, ¿qué asignaturas enseñas/enseñabas en inglés?
 Lengua Inglesa Educación Física Música
 Conocimiento del medio Plástica Otra _____
8. Otras titulaciones:
 Otra diplomatura/ grado Licenciatura Master
 Doctorado Título oficial de inglés: _____

I-a. Nivel de inglés

9. En este momento, tu nivel de inglés es:
 A1 A2 B1 B2 C1 C2
- 9.2 Si tienes nivel C2, ¿te consideras bilingüe “equilibrado”? Sí No

I-b. Estancias en el extranjero

10. Antes de ejercer como maestro/a (inglés), ¿realizaste alguna estancia en un país de habla inglesa?
 No Sí
- 10.2 En caso afirmativo, duración total de estancias realizadas: _____ meses
- 10.3 Lugar/es de la/s estancia/s: _____

11. Desde que ejerces como maestro/a (inglés), ¿has realizando estancias en un país de habla inglesa?

No Sí

11.2 En caso afirmativo, duración total de estancias realizadas: _____ meses

11.3 Lugar/es de la/s estancia/s: _____

II. Experiencia en tu carrera de Magisterio, especialidad lengua inglesa

1. Indica de 0 a 5 (0 = irrelevante y 5 = muy relevante) el impacto formativo que la carrera de Magisterio (inglés) ha tenido para tu desempeño profesional como maestro/a de inglés:

irrelevante	0	1	2	3	4	5	muy relevante

2. Durante la carrera de Magisterio (inglés), ¿cuántos créditos cursaste en inglés?: _____ créditos

3. Indica el nivel de inglés que tenían, en general, tus profesores de la asignatura de lengua inglesa:

A1 A2 B1 B2 C1 C2

4. Indica el nivel de inglés que tenían, en general, los profesores del resto de las asignaturas impartidas en inglés: A1 A2 B1 B2 C1 C2

5. Durante la carrera de Magisterio (inglés), ¿asististe a clases particulares de lengua inglesa fuera de tus clases regulares? Sí No

6. Durante la carrera de Magisterio (inglés), ¿hiciste intercambios de conversación para practicar la lengua inglesa fuera de tus clases regulares? Sí No

7. Durante la carrera de Magisterio (inglés), ¿recibiste formación en AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)? No Sí 7.1 En caso afirmativo, número de horas: _____

8. Durante la carrera de Magisterio, ¿realizaste alguna estancia en un país de habla inglesa? Sí No

8.2 En caso afirmativo, duración total de las estancias realizadas: _____ meses.

Lugar/es de la/s estancia/s: _____

9. Describe brevemente qué aspectos de la carrera de Magisterio (inglés) fueron los más relevantes para tu formación y desarrollo como profesional de la enseñanza:

10. Describe brevemente qué aspectos de la carrera de Magisterio (inglés) fueron los menos relevantes para tu formación y desarrollo como profesional de la enseñanza:

11. Indica de 0 a 5 (0 = nada y 5 = muchísimo) si se cumplieron **las expectativas formativas** que tenías antes de iniciar la carrera de Magisterio (inglés):

nada	0	1	2	3	4	5	muchísimo

11.2 Justifica tu respuesta:

--

12. Indica de 0 a 5 (0 = nada satisfecho y 5 = muy satisfecho) el grado de satisfacción sobre **la formación de la carrera de Magisterio** (inglés):

nada satisfecho	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="width: 20px;">0</th> <th style="width: 20px;">1</th> <th style="width: 20px;">2</th> <th style="width: 20px;">3</th> <th style="width: 20px;">4</th> <th style="width: 20px;">5</th> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5							muy satisfecho
0	1	2	3	4	5									

III. Las prácticas de la carrera de Magisterio, especialidad lengua inglesa

1. ¿Cuántos meses de prácticas cursaste en la carrera de Magisterio (inglés)? ____ meses
2. Indica cuántos meses (de 0 a 24) debería cubrir el periodo total de prácticas en la carrera de Magisterio (inglés): _____ meses
3. ¿En qué curso/s de educación primaria hiciste las prácticas? 1º 2º 3º 4º 5º 6º
4. Describe brevemente el tipo de alumnado y su nivel de inglés en general:

--

5. ¿Realizaste algún periodo de las prácticas en algún país de habla inglesa? Sí No
 5.2 En caso afirmativo, número de meses: _____ y lugar: _____

6. Indica de 0 a 5 (0 = nada y 5 = muchísimo) tu grado de implicación en el/los centro/s de prácticas:

nada	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="width: 20px;">0</th> <th style="width: 20px;">1</th> <th style="width: 20px;">2</th> <th style="width: 20px;">3</th> <th style="width: 20px;">4</th> <th style="width: 20px;">5</th> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5							muchísimo
0	1	2	3	4	5									

6.2 Justifica tu respuesta:

--

7. Indica de 0 a 5 (0 = influencia negativa y 5 = influencia positiva) los siguientes aspectos de tus prácticas en función de su influencia:

	0	1	2	3	4	5
El equipo directivo						
El tutor/a de las prácticas en el colegio						
El tutor/a de las prácticas en la facultad						
Mi actitud						
Mi formación didáctica						
Mi nivel de inglés						

8. Indica de 0 a 5 (0 = nunca y 5 = prácticamente a diario) con qué frecuencia desarrollaste las siguientes actividades durante tus prácticas:

	0	1	2	3	4	5
Tener acceso a documentos del centro						
Observar mientras el maestro/a impartía una clase						
Asistir a claustros de profesores						
Asistir a reuniones de ciclo						
Participar en reuniones de padres y madres						
Preparar ejercicios en inglés						
Preparar ejercicios en español						
Impartir una clase en inglés a un grupo de alumnos						
Impartir una clase en español a un grupo de alumnos						
Planificar una unidad didáctica u otra propuesta metodológica						
Impartir una unidad didáctica a los alumnos						
Corregir ejercicios en inglés						
Corregir ejercicios en español						
Calificar ejercicios, exámenes,...						

IV. Trabajo docente como maestro/a, especialidad lengua inglesa

1. Indica de 0 a 5 (0 = totalmente en desacuerdo y 5 = totalmente de acuerdo) el grado de acuerdo o desacuerdo en las siguientes afirmaciones*:

	0	1	2	3	4	5
La dirección de mi colegio apoya el programa bilingüe (español-inglés)*.						
El resto del equipo docente apoya el programa bilingüe (español-inglés)*.						
Hay coordinación entre los docentes de clases de contenidos en inglés y los de clases de lengua inglesa.						
Los estudiantes tienen oportunidad de hablar inglés dentro del aula a diario.						
En mi colegio hay recursos y materiales adecuados en inglés.						
En caso de necesidad, hay fondos disponibles para las clases de inglés.						
La dirección me anima a hacer formación continua en inglés.						
En mi colegio el inglés solo se usa en clase de lengua inglesa.						
En mi colegio se potencian los proyectos de innovación educativa y de investigación.						
Se realizan observaciones en el aula por parte de otros docentes para la mejora de la práctica educativa.						

*referido al programa bilingüe que hay en tu centro o en su caso, a la enseñanza del inglés.

2. Indica de 0 a 5 (0 = nada útil y 5 = muy útil) en qué medida te ayudan los siguientes recursos (materiales y humanos) a impartir mejor tus clases en inglés:

	0	1	2	3	4	5
Auxiliar de conversación						
Grupos de conversación						
Pizarra digital						
Ordenador						
Videos, DVDs						
Material interactivo de lecto-escritura						
Manuales, guías,...						

3. Indica de 0 a 5 (0 = nada satisfecho y 5 = muy satisfecho) tu grado de satisfacción sobre la **profesión de docente**:

nada satisfecho	0	1	2	3	4	5	muy satisfecho

V. Propuestas para la carrera de Magisterio, especialidad lengua inglesa

1. Señala qué faltó en tu formación inicial como profesional en la carrera de Magisterio (inglés):

2. Desde tu perspectiva actual, ¿qué propondrías para mejorar la formación inicial de los actuales estudiantes de Magisterio (inglés)?:

VI. Otra información

1. ¿Quieres añadir algo más?:

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Anexo 6 - Cuestionario estudiantes en España

CUESTIONARIO FIEMEP-LI FORMACIÓN INICIAL ESTUDIANTES DE MAGISTERIO EDUCACIÓN PRIMARIA, MENCIÓN LENGUA INGLESA

- Este cuestionario está dirigido a estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Primaria Bilingüe o Mención Lengua Inglesa. En adelante nos referiremos al Grado de Magisterio (inglés).
- Tiene como **objetivo principal** conocer qué aspectos de tu formación inicial crees que influirán en tu desempeño profesional como futuro/a maestro/a.
- Está dividido en 5 dimensiones: I) datos identificativos, II) experiencia en el Grado de Magisterio (inglés), III) las prácticas del Grado de Magisterio (inglés), IV) propuestas para el Grado de Magisterio (inglés) y V) otra información.
- Por favor contesta lo más sinceramente posible.
- Los datos serán anónimos y confidenciales.
- No te llevará más de 10 minutos completarlo.

I. Datos identificativos

1. Sexo: Mujer Varón
2. Edad: ____ años
3. Año en que esperas acabar el Grado de Magisterio (inglés): _____
4. Universidad en la que estás estudiando el Grado de Magisterio (inglés): _____
5. Otras titulaciones:
 Otra diplomatura/ grado: _____ Licenciatura
 Título oficial de inglés: _____ Master Doctorado

I-a. Nivel de inglés

6. En este momento, tu nivel de inglés es: A1 A2 B1 B2 C1 C2
6.2 Si tienes nivel C2, ¿te consideras bilingüe “equilibrado”? Sí No

I-b. Estancia en el extranjero

7. Antes de empezar el Grado de Magisterio (inglés), ¿realizaste alguna estancia en un país de habla inglesa? Sí No
7.2 En caso afirmativo, duración total de estancias realizadas: _____ mes/es
7.3 Lugar/es de la/s estancia/s: _____

II. Experiencia en el Grado de Magisterio (inglés)

1. Indica de 0 a 5 (0=irrelevante y 5=muy relevante) el impacto formativo que el Grado de Magisterio (inglés) tendrá de cara a tu desempeño profesional como maestro/a de inglés:

irrelevante

0	1	2	3	4	5

muy relevante

2. ¿Cuántos créditos has cursado en inglés durante el Grado de Magisterio (inglés)?: _____ créditos
3. Indica el nivel de inglés que tienen/tenían, en general, tus profesores de la asignatura de lengua inglesa:
 A1 A2 B1 B2 C1 C2

4. Indica el nivel de inglés que tienen/tenían, en general, los profesores del resto de las asignaturas impartidas en inglés: A1 A2 B1 B2 C1 C2
5. Durante el Grado de Magisterio (inglés), ¿estás asistiendo a clases particulares de lengua inglesa fuera de tus clases regulares? Sí No
6. Durante el Grado de Magisterio (inglés), ¿has tenido intercambios de conversación para practicar la lengua inglesa fuera de tus clases regulares? Sí No
7. Durante el Grado de Magisterio (inglés), ¿has recibido formación en AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras - *CLIL*)?: Sí No
7.2 En caso afirmativo, número de horas: _____
8. Durante el Grado de Magisterio, ¿has hecho alguna estancia en un país de habla inglesa?: Sí No
8.2 En caso afirmativo, duración total de la/s estancia/s: _____ mes/es.
8.3 Lugar/es de la/s estancia/s: _____
9. Describe brevemente qué aspectos del Grado de Magisterio (inglés) son los más relevantes para tu formación y desarrollo como profesional de la enseñanza:

--

10. Describe brevemente qué aspectos del Grado de Magisterio (inglés) son los menos relevantes para tu formación y desarrollo como profesional de la enseñanza:

--

11. Indica de 0 a 5 (0=nada y 5=muchísimo) si crees que las expectativas formativas que tenías antes de iniciar el Grado de Magisterio (inglés) se cumplirán en tu futuro profesional:

nada	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 10px;">0</td> <td style="padding: 2px 10px;">1</td> <td style="padding: 2px 10px;">2</td> <td style="padding: 2px 10px;">3</td> <td style="padding: 2px 10px;">4</td> <td style="padding: 2px 10px;">5</td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5							muchísimo
0	1	2	3	4	5									

11.2 Justifica tu respuesta:

--

12. Indica de 0 a 5 (0=nada satisfecho/a y 5=muy satisfecho/a) el grado de satisfacción sobre la formación que estás recibiendo en el Grado de Magisterio (inglés):

nada satisfecho/a	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 10px;">0</td> <td style="padding: 2px 10px;">1</td> <td style="padding: 2px 10px;">2</td> <td style="padding: 2px 10px;">3</td> <td style="padding: 2px 10px;">4</td> <td style="padding: 2px 10px;">5</td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5							muy satisfecho/a
0	1	2	3	4	5									

III. Prácticum del Grado de Magisterio, Mención Lengua Inglesa

- ¿Cuántos meses de prácticas habrás cursado al acabar el Grado de Magisterio (inglés)?: ___ meses
- Indica cuántos meses (de 0 a 24) consideras que debería cubrir el periodo de prácticas en el Grado de Magisterio (inglés) en total: _____ mes/es
- ¿En qué curso/s de educación primaria has hecho las prácticas?: 1° 2° 3° 4° 5° 6°
- Describe el tipo de alumnado y su nivel de inglés en el centro donde has hecho las prácticas:

- ¿Has realizado parte de tus prácticas en algún país de habla inglesa?: Sí No
 - En caso afirmativo, número de mes/es: _____
 - Lugar/es: _____

- Indica de 0 a 5 (0=nada y 5=muchísimo) tu grado de implicación en el/los centro/s de prácticas:

nada		0	1	2	3	4	5		muchísimo

- Justifica tu respuesta:

- Indica de 0 a 5 (0=influencia negativa y 5=influencia positiva) los siguientes aspectos de tus prácticas en función de su influencia:

	0	1	2	3	4	5
El equipo directivo						
El tutor/a de las prácticas en el colegio						
El tutor/a de las prácticas en la facultad						
Mi actitud						
Mi formación didáctica						
Mi nivel de inglés						

- Indica de 0 a 5 (0=nunca y 5=prácticamente a diario) con qué frecuencia has desarrollado las siguientes actividades durante tus prácticas:

	0	1	2	3	4	5
Tener acceso a documentos del centro						
Observar mientras el maestro/a impartía una clase						
Asistir a claustros de profesores						
Asistir a reuniones de ciclo						
Participar en reuniones de padres y madres						
Preparar ejercicios en inglés						
Preparar ejercicios en español						
Impartir clase en inglés a un grupo de alumnos						
Impartir clase en español a un grupo de alumnos						

Planificar una unidad didáctica u otra propuesta metodológica						
Impartir una unidad didáctica a los alumnos						
Corregir ejercicios en inglés						
Corregir ejercicios en español						
Calificar ejercicios, exámenes,...						

IV. Propuestas para el Grado de Magisterio, Bilingüe o Mención Lengua Inglesa

1. Señala lo que crees que ha faltado en tu formación inicial como profesional en el Grado de Magisterio (inglés):

2. Desde tu perspectiva actual, ¿qué propondrías para mejorar la formación inicial de los actuales estudiantes de Magisterio (inglés)?:

V. Otra información

1. ¿Quieres añadir algo más?:

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Anexo 7 - Cuestionario docentes en Portugal

QUESTIONÁRIO FORMAÇÃO INICIAL PARA DOCENTES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, ESPECIALIDADE INGLÊS

- Este questionário está dirigido a professores e professoras que fizeram a Formação em Educação (inglês) para 1º ciclo do Ensino Básico, Especialidade Língua Inglesa.
- Tem como objetivo principal conhecer que aspetos da formação inicial de los professores/as que ensinam la língua inglesa podem influir no desempenho profissional.
- Está dividido em 6 dimensões: I) dados identificativos, II) experiência na tua Formação em Educação (inglês) para primer ciclo do Ensino Básico, III) o estágio da licenciatura/Mestrado de Educação (inglês), IV) trabalho docente como professor/a (inglês), V) propostas para la licenciatura/Mestrado de Educação (inglês) y VI) outra informação.
- Por favor, responde o mais honestamente possível.
- Os dados serão anónimos e confidenciais.
- Não te levará mais de 15 minutos completá-lo.

I. Dados identificativos

1. Sexo: Mulher Homem
2. Idade: ____ anos
3. Ano em que acabaste a Formação em Educação (inglês) para 1º ciclo do Ensino Básico: _____
3. Universidade/ Escola Superior de Educação onde te graduaste como professor/a de primária na especialidade de inglês: _____
4. Ano/s de experiência como professor/a de inglês no 1º, 2º e/ou 3º ciclo: _____ ano/s
5. Trabalhas atualmente como professor/a de inglês na ensino básico?: Sim Não
 - 5.2 Em caso afirmativo, trabalhas numa escola: pública cooperativa privada
 - 5.3 Em que ciclo do ensino básico lecionas?: 1º ciclo 2º ciclo 3º ciclo
6. Outras habilitações:
 - Licenciatura: _____ Mestrado Doutoramento
 - Título oficial de inglês Outro _____

I-a. Nível de inglês

7. Neste momento, o teu nível de inglês é: A1 A2 B1 B2 C1 C2
- 7.2 Se tens o nível C2, consideras-te bilíngue “equilibrado”? Sim Não

I-b. Estadias no estrangeiro

8. Antes de exerceres como professor/a (inglês) realizaste alguma estadia num país de língua oficial inglesa?: Sim Não
 - 8.2 Em caso afirmativo, qual a duração total das estadias realizadas: _____ meses
 - 8.3 País/es: _____

9. Desde que exerces como professor/a (inglês), tens realizado estadias num país de língua oficial inglesa?: Sim Não

9.2 Em caso afirmativo, qual a duração total das estadias realizadas: _____ meses

9.3 País/es: _____

II. Experiência na tua Formação em Educação (inglês) para 1º ciclo do Ensino Básico

1. Indica de 0 a 5 (0=irrelevante e 5=muito relevante) o impacto formativo que a licenciatura/Mestrado de Educação (inglês) teve para o teu desempenho profissional como professor/a de inglês:

irrelevante	0	1	2	3	4	5	muito relevante

2. Durante a Formação em Educação (inglês), quantos créditos fizeste em inglês?: _____ créditos

3. Indica o nível de inglês que tinham, em geral, os teus professores da disciplina de língua inglesa:

A1 A2 B1 B2 C1 C2

4. Indica o nível de inglês que tinham, em geral, os professores das restantes disciplinas dadas em inglês: A1 A2 B1 B2 C1 C2 N/A

5. Durante a licenciatura/Mestrado de Educação (inglês), tiveste aulas particulares de língua inglesa fora das tuas aulas regulares?: Sim Não

6. Durante a licenciatura/Mestrado de Educação (inglês), fizeste intercâmbios de conversação para praticar a língua inglesa fora das tuas aulas regulares?: Sim Não

7. Durante a licenciatura/Mestrado de Educação (inglês), recebeste formação em CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)?: Sim Não

7.2 Em caso afirmativo, número de horas: _____

8. Durante a licenciatura/Mestrado de Educação, realizaste alguma estadia num país de língua oficial inglesa?: Sim Não

8.2 Em caso afirmativo, qual a duração total das estadias realizadas: _____ meses.

8.3 País/es: _____

9. Descreve brevemente que aspetos da licenciatura/Mestrado de Educação (inglês) foram **os mais relevantes** para a tua formação e desenvolvimento como profissional do ensino:

10. Descreve brevemente que aspetos da licenciatura/Mestrado de Educação (inglês) foram **os menos relevantes** para a tua formação e desenvolvimento como profissional do ensino:

11. Indica de 0 a 5 (0=nada e 5=muitíssimo) se se cumpriram **as expectativas formativas** que tinhas antes de iniciares a licenciatura/Mestrado de Educação (inglês):

nada	0	1	2	3	4	5	muitíssimo

11.2 Justifica tua resposta:

12. Indica de 0 a 5 (0=nada satisfeito e 5=muito satisfeito) o **grau de satisfação** sobre a formação da licenciatura/Mestrado de Educação (inglês):

nada satisfeito	0	1	2	3	4	5	muito satisfeito

III. O estágio da licenciatura/Mestrado de Educação (inglês)

1. Quantos meses de estágio tiveste na licenciatura/Mestrado de Educação (inglês)? __ meses

2. Quantos meses (de 0 a 24) crês que deveria ter o período total de estágio na licenciatura/Mestrado de Educação (inglês)?: _____ meses

3. Em que anos do ensino básico fizeste o estágio?

- 1° 2° 3° 4° 5° 6° 7° 8° 9°

4. Descreve brevemente o tipo de alunos e o seu nível de inglês em geral:

5. Realizaste algum período de estágio em algum país de língua oficial inglesa? Sim ão

5.2 Em caso afirmativo, número de meses: _____

5.3 País/es: _____

6. Indica de 0 a 5 (0=nada e 5=muitíssimo) o teu grau de implicação na/s escolas onde fizeste o estágio:

nada	0	1	2	3	4	5	muitíssimo

6.2 Justifica a tua resposta:

7. Indica de 0 a 5 (0=influência negativa e 5=influência positiva) os seguintes aspetos do teu estágio em função da sua influência:

	0	1	2	3	4	5
A equipa diretiva						
O tutor/a do estágio na escola						
O tutor/a do estágio na faculdade						
Minha atitude						
Minha formação didática						
Meu nível de inglês						

8. Indica de 0 a 5 (0=nunca e 5=praticamente diariamente) com que frequência desenvolveste as seguintes atividades durante o estágio:

	0	1	2	3	4	5
Ter acesso a documentos da escola						
Observar enquanto o professor/a dava uma aula						
Assistir a reuniões de professores						
Assistir a reuniões de ciclo						
Participar em reuniões de pais e encarregados de educação						
Preparar exercícios em inglês						
Preparar exercícios em português						
Dar uma aula de inglês a um grupo de alunos						
Dar uma aula de português a um grupo de alunos						
Planificar uma unidade didática ou outra proposta metodológica						
Dar uma unidade didática aos alunos						
Corrigir exercícios em inglês						
Corrigir exercícios em português						
Classificar exercícios, exames,...						

IV. Trabalho docente como professor/a de inglês

1. Indica de 0 a 5 (0=totalmente em desacordo e 5=totalmente de acordo) o grau de acordo ou desacordo nas seguintes afirmações:

	0	1	2	3	4	5
Os estudantes têm oportunidade de falar inglês dentro da aula diariamente.						
Na minha escola há recursos e materiais adequados em inglês.						
Em caso de necessidade, há fundos disponíveis para as aulas de inglês.						
A direção incentiva-me a fazer formação contínua em inglês.						
Na minha escola o inglês só se usa na aula de língua inglesa.						

Na minha escola potenciam-se os projetos de inovação educativa e de investigação.						
Realizam-se observações na aula por parte de outros docentes para a melhoria da prática educativa.						

2. Indica de 0 a 5 (0=nada útil e 5=muito útil) em que medida te ajudam os seguintes recursos (materiais e humanos) a dar melhor as tuas aulas em inglês:

	0	1	2	3	4	5
Auxiliar de conversação						
Grupos de conversação						
Quadro digital						
Computador						
Vídeos, DVDs						
Material interativo de leitura-escrita						
Manuais, guias, ...						

3. Indica de 0 a 5 (0=nada satisfeito e 5=muito satisfeito) o teu grau de satisfação sobre a **profissão de docente**:

nada satisfeito	0	1	2	3	4	5	muito satisfeito

V. Propostas para a licenciatura/Mestrado de Educação (inglês)

1. Assinala o que faltou na tua formação inicial como profissional na licenciatura/Mestrado de Educação (inglês):

2. Desde a tua perspetiva atual, o que propunhas para melhorar a formação inicial dos atuais estudantes de licenciatura/Mestrado de Educação (inglês)?

VI. Outra informação

1. Queres acrescentar algo mais?

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 8 - Cuestionario estudantes em Portugal

QUESTIONÁRIO FORMAÇÃO INICIAL ESTUDANTES MESTRADO EM ENSINO DO INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL

- Este questionário está dirigido a estudantes que frequentam o Mestrado em Ensino do Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal. Mais à frente referimo-nos à Mestrado de Educação (inglês).
- Tem como objetivo principal conhecer que aspetos da tua formação inicial podem influenciar o teu desempenho profissional como professor/a.
- Está dividido em 5 dimensões: I) dados identificativos, II) experiência no Mestrado de Educação (inglês), III) o estágio do Mestrado de Educação (inglês), IV) propostas para o Mestrado de Educação (inglês) y V) outra informação.
- Por favor, responda o mais honestamente possível.
- Os dados serão anónimos e confidenciais.
- Não te levará mais de 10 minutos completá-lo.

I. Dados identificativos

1. Sexo: Mulher Homem
2. Idade: ____ anos
3. Ano em que esperas concluir a especialidade de inglês: _____
4. Universidade/ Escola Superior de Educação onde estudas: _____
5. Outras habilitações:
 Licenciatura _____ Mestrado Doutoramento
 Título oficial de inglês _____ Outro: _____

I-a. Nível de inglês

6. Neste momento, o teu nível de inglês é: A1 A2 B1 B2 C1 C2
6.2 Se tens o nível C2, consideras-te bilingue “equilibrado”? Sim Não

I-b. Estadias no estrangeiro

7. Antes de iniciar os estudos do Mestrado de Educação (inglês), realizaste alguma estadia num país de língua oficial inglesa?: Sim Não
7.2 Em caso afirmativo, qual a duração total das estadias realizadas: _____ meses
7.3 País/es da/s estadia/s: _____

II. Experiência no Mestrado de Educação (inglês)

1. Indica de 0 a 5 (0=irrelevante e 5=muito relevante) o impacto formativo que o Mestrado de Educação (inglês) terá para o teu desempenho profissional como professor/a de inglês:

	0	1	2	3	4	5	
irrelevante							muito relevante

2. Durante o Mestrado de Educação (inglês), quantos créditos fizeste em inglês?: _____
3. Indica o nível de inglês que têm/tinham, em geral, os teus professores da disciplina de língua inglesa:
 A1 A2 B1 B2 C1 C2
4. Indica o nível de inglês que têm/tinham, em geral, os professores das restantes disciplinas dadas em inglês: A1 A2 B1 B2 C1 C2
5. Durante o Mestrado de Educação (inglês), tiveste aulas particulares de língua inglesa fora das tuas aulas regulares?: Sim Não
6. Durante o Mestrado Educação (inglês), fizeste intercâmbios de conversação para praticar a língua inglesa fora das tuas aulas regulares?: Sim Não
7. Durante o Mestrado de Educação (inglês), recebeste formação em CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)?: Sim Não
7.2 Em caso afirmativo, número de horas: _____
8. Durante o Mestrado de Educação (inglês), realizaste alguma estadia num país de língua oficial inglesa?: Sim Não
8.2 Em caso afirmativo, qual a duração total das estadias realizadas: _____ mes/es.
8.3 País/es da/s estadia/s: _____
9. Descreve brevemente que aspetos do Mestrado de Educação (inglês) foram **os mais relevantes** para a tua formação e desenvolvimento como profissional do ensino:

10. Descreve brevemente que aspetos do Mestrado de Educação (inglês) foram **os menos relevantes** para a tua formação e desenvolvimento como profissional do ensino:

11. Indica de 0 a 5 (0 = nada e 5 = muitíssimo) se **as expectativas formativas** que tinhas antes de iniciares o Mestrado de Educação (inglês) foram satisfeitas:

nada	0	1	2	3	4	5	muitíssimo

- 11.2 Justifica tua resposta:

12. Indica de 0 a 5 (0=nada satisfeito e 5=muito satisfeito) o grau de satisfação sobre a formação do Mestrado de Educação (inglês):

nada satisfeito		0	1	2	3	4	5		muito satisfeito

III. O estágio do Mestrado de Educação (inglês)

1. Quantos meses de estágio tiveste no Mestrado de Educação (inglês)?: _____ mes/es

2. Indica quantos meses (de 0 a 24) deveria ter o período total de estágio no Mestrado de Educação (inglês): _____ mes/es

3. Em que anos do ensino básico fizeste o estágio?:
 1° 2° 3° 4° 5° 6° 7° 8° 9°

4. Descreve brevemente o tipo de alunos e o seu nível de inglês em geral:

5. Realizaste algum período de estágio em algum país de língua oficial inglesa? Sim Não

5.2 Em caso afirmativo, número de mes/es: _____

5.3 País/es: _____

6. Indica de 0 a 5 (0=nada e 5=muitíssimo) o teu grau de implicação na/s escolas onde fizeste o estágio:

nada		0	1	2	3	4	5		muitíssimo

6.2 Justifica a tua resposta:

7. Indica de 0 a 5 (0=influência negativa e 5=influência positiva) os seguintes aspetos do teu estágio em função da sua influência:

	0	1	2	3	4	5
A equipa diretiva						
O tutor/a do estágio na escola						
O tutor/a do estágio na faculdade						
Minha atitude						
Minha formação didática						
Meu nível de inglês						

8. Indica de 0 a 5 (0=nunca e 5=praticamente diariamente) com que frequência desenvolveste as seguintes atividades durante o estágio:

	0	1	2	3	4	5
Ter acesso a documentos da escola						
Observar enquanto o professor/a dava uma aula						
Assistir a reuniões de professores						
Assistir a reuniões de ciclo						
Participar em reuniões de pais e encarregados de educação						
Preparar exercícios em inglês						
Preparar exercícios em português						
Dar uma aula de inglês a um grupo de alunos						
Dar uma aula de português a um grupo de alunos						
Planificar uma unidade didática ou outra proposta metodológica						
Dar uma unidade didática aos alunos						
Corrigir exercícios em inglês						
Corrigir exercícios em português						
Classificar exercícios, exames,...						

IV. Propostas para o Mestrado de Educação (inglês)

1. Assinala o que faltou na tua formação inicial como profissional no Mestrado de Educação (inglês):

2. Desde a tua perspetiva atual, o que propunhas para melhorar a formação inicial dos atuais estudantes do Mestrado de Educação (inglês)?:

V. Outra informação

1. Queres acrescentar algo mais?

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 9 – Cuestionario docentes en Alemania

FRAGEBOGEN AUSBILDUNG DER LEHRER/INNEN FÜR DIE GRUNDSCHULE, ENGLISCH ALS FREMDSPRACHE

- Dieser Fragebogen richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, die das Diplom in der Grundschulbildung „Englisch als Fremdsprache“ abgeschlossen haben. Außerdem bezieht er sich auf die Ausbildung (Englisch).
- Das Hauptziel ist, zu erfahren, welche Aspekte der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, die sowohl die englische Sprache als auch andere Lehrfächer auf Englisch unterrichten, die professionelle Leistung beeinflussen können.
- Er ist in 6 Segmente unterteilt: 1) Identifikationsdaten, 2) Erfahrungen in der Lehrerinnen- und Lehrer-Ausbildung (Englisch), 3) Ausbildungspraktikum der Lehrerinnen und Lehrer (Englisch), 4) Lehrtätigkeit (Englisch), 5) Vorschläge für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer (Englisch) und 6) weitere Informationen.
- Bitte antworte so ehrlich wie möglich.
- Die Daten werden anonym und vertraulich behandelt.
- Die Beantwortung braucht nicht mehr als 15 Minuten.

I. Identifikationsdaten

1. Geschlecht: Frau Mann
2. Alter: _____ Jahre-alt
3. Jahr, in dem Du die Ausbildung (Englisch) beendest hast: ____
4. Universität, wo Du die Ausbildung (Englisch) studiert hast: _____
5. Erfahrung als Grundschullehrer/in (Englisch): _____
6. Arbeitest Du derzeit als Grundschullehrer/in (Englisch)? Ja Nein
6.2 Wenn ja, arbeitest Du in einer: öffentlichen Grundschule? privaten Grundschule?
 öffentlich geförderten privaten Grundschule?
7. In Deiner Arbeit als Lehrer/in (Englisch), welche Lehrfächer unterrichtest Du auf Englisch?:
 Englische Sprache Sport Musik
 Umweltbewusstsein Kunst Andere _____
8. Postgraduale Ausbildung:
 Diplom Englisch Zertifikat Master Dokortitel

I – a. Englisch-Niveau

9. Dein Niveau des gesprochenen Englisch ist zur Zeit:
 A1 A2 B1 B2 C1 C2
9.2 Wenn Du das Niveau C2 hast, betrachtest Du Dich als zweisprachig?: Ja Nein

I – b. Aufenthalte in einem englischsprachigen Land

10. Bist Du, bevor Du Lehrer/in wurdest, in einem englischsprachigen Land gewesen?:
 Ja Nein 10.2 Wenn ja, wie lange?: _____ Monate 10.3 Wo?: _____

11. Warst Du seitdem Du Lehrer/in bist in einem englischsprachigen Land?
 Ja Nein 11.2 Wenn ja, wie lange? _____ Monate 11.3 Wo?: _____

II. Erfahrung in Deiner Lehrer-Ausbildung (Englisch)

1. Markiere von 0-5 (0=irrelevant und 5=sehr relevant) die prägende Auswirkung, die die Grundschulbildung (Englisch) auf deine professionellen Leistungen als Englischlehrer gehabt hat:

irrelevant	0	1	2	3	4	5	sehr relevant

2. Wie viele ECTS Leistungspunkte in deinem Grundschulstudium (Englisch) hast Du in Lehrfächern erworben, die auf Englisch unterrichtet wurden?: _____ ECTS

3. Welches Niveau in der englischen Sprache hatten Deiner Meinung nach Deine Lehrer im Fach Englisch?:

A1 A2 B1 B2 C1 C2

4. Welches Niveau in der englischen Sprache hatten Deine Lehrer in den anderen Fächern?:

A1 A2 B1 B2 C1 C2

5. Hattest Du während des Grundschulstudiums (Englisch) privaten Englischunterricht außerhalb der Hochschule?: Ja Nein

6. Hattest Du während des Grundschulstudiums (Englisch) englische Konversation außerhalb der Hochschule?: Ja Nein

7. Hattest Du während des Grundschulstudiums (Englisch) CLIL (Content and Language Integrated Learning) Unterricht gehabt? Ja Nein

7.2 Wenn ja, wie viele Stunde insgesamt?: _____

8. Warst Du während des Grundschulstudiums (Englisch) in einem englischsprachigen Land?:

Ja Nein 8.2 Wenn ja, wie lange?: _____ Monate 8.3 Wo?: _____

9. Beschreibe, welche Aspekte des Grundschulstudiums (Englisch) besonders relevant für Deine Ausbildung bzw. Entwicklung zum Lehrer waren:

10. Beschreibe welche Aspekte des Grundschulstudiums (Englisch) weniger relevant für Deine Ausbildung bzw. Entwicklung zum Lehrer waren:

11. Markiere von 0-5 (0=gar nicht und 5=vollständig) wenn Deine Erwartungen an das Grundschulstudium (Englisch) sich erfüllt haben:

gar nicht		0	1	2	3	4	5		vollständig

11.2 Begründe Deine Antwort:

12. Markiere von 0-5 (0= gar nicht zufrieden und 5 = sehr zufrieden) den Grad der Zufriedenheit mit der Ausbildung (Englisch):

gar nicht zufrieden		0	1	2	3	4	5		sehr zufrieden

III. Ausbildungspraktikum der Lehrerinnen/er (Englisch)

1. Wie viele Monate hast Du ein Praktikum während des Grundschulstudiums (Englisch) gemacht?:
 _____ Monate

2. Markiere wie viele Monate (0-24) die Praktikumszeit in der Ausbildung (Englisch) insgesamt umfassen sollte: _____ Monate

3. In welcher Klasse der Grundschule hast Du das Praktikum gemacht?: 1° 2° 3° 4°

4. Beschreibe die Art der Schüler und ihr Englisch-Niveau in der Schule, wo Du das Praktikum gemacht hast:

5. Warst Du während der Praktikumszeit (Englisch) in einem englischsprachigen Land?:
 Ja Nein 5.2 Wenn ja, wie lange?: ___ Monate 5.3 Wo?: _____

6. Markiere von 0–5 (0=gar nicht und 5=sehr viel) den Grad Deiner Beteiligung/Partizipation während des Praktikums in der Schule:

gar nicht		0	1	2	3	4	5		sehr viel

6.2 Begründe Deine Antwort:

7. Markiere von 0–5 (0=negativ Einfluss und 5=positive Einfluss) folgende Aspekte der Praktika im Hinblick auf deren Einfluss:

	0	1	2	3	4	5
Die Verwaltung						
Der/die Praktikums-Tutor/in in der Schule						
Der/Die Praktikums-Tutor/in im Institut						
Meine Einstellung						
Meine didaktische Ausbildung						
Mein Englisch-Niveau						

8. Markiere von 0–5 (0=nie und 5=fast täglich), wie oft Du die folgenden Aktivitäten während Ihres Praktikums entfaltet hast:

	0	1	2	3	4	5
Die Dokumente der Schule gesichtet						
Unterrichts-Hospitationen durchgeführt						
An Sitzungen des Lehrkörpers teilgenommen						
Lehrer Sitzungen anzunehmen						
An den Elterngesprächen teilgenommen						
Übungen auf Englisch vorbereitet						
Übungen auf Deutsch vorbereitet						
Eine Klasse auf Englisch unterrichtet						
Eine Klasse auf Deutsch unterrichtet						
Eine Lehrereinheit didaktisch geplant						
Eine didaktisch vorbereitete Einheit auf Englisch unterrichtet						
Übungen auf Englisch korrigiert						
Übungen auf Deutsch korrigiert						
Evaluiert						

IV. Lehrtätigkeit als Lehrer/in (Englisch)

1. Wähle von 0-5 (0=stimme nicht zu und 5=stimme sehr zu) den Grad Deiner Zustimmung bzw. Ablehnung folgendern Aussagen *:

	0	1	2	3	4	5
Der/die Leiter/in meiner Schule unterstützt das zweisprachige (Deutsch-Englisch) Programm.						
Die anderen Lehrer/innen unterstützen das Englischprogramm.						
Die Schüler/innen haben die Möglichkeit, täglich Englisch zu sprechen.						
In meiner Schule gibt es ausreichende Ressourcen und Materialien auf Englisch.						
Falls erforderlich, gibt es einen Fonds für den Englisch-Unterricht.						
Meine Schule ermutigt mich, Weiterbildung auf Englisch wahrzunehmen.						
In meiner Schule wird die englische Sprache nur in der Englisch-Klasse verwendet.						
In meiner Schule werden Projekte der Bildungs-Innovation und -Forschung gefördert.						
Klassenzimmer-Beobachtungen werden von anderen Lehrern/innen durchgeführt, um die Unterrichtspraxis zu verbessern.						

* bezeichnet das zweisprachige Programm, wenn es in deiner Schule gibt.

2. Markiere von 0-5 (0=nicht nützlich und 5=sehr nützlich) in welchem Umfang hilft Dir folgende Unterstützung (Material und Personal) die Klassen besser in Englisch zu unterrichten:

	0	1	2	3	4	5
Assistierendes Gespräch						
Gesprächsgruppen						
Interaktives Whiteboard						
Computer						
Videos, DVDs						
Lesen und Schreiben mit interaktivem Material						
Handbücher						

3. Markiere von 0-5 (0=gar nicht zufrieden und 5=sehr zufrieden) den Grad der Zufriedenheit mit der Tätigkeit als Lehrer/in (Englisch):

gar nicht zufrieden	<table border="1"> <thead> <tr> <th>0</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	0	1	2	3	4	5							sehr zufrieden
0	1	2	3	4	5									

V. Vorschläge für die Ausbildung der Lehrer/-innen (Englisch)

1. Benenne, was Du in Deiner Ausbildung der Englisch-Lehrerin/Lehrer vermisst hast:

2. Was würdest Du vorschlagen, damit die Ausbildung der Grundschullehrer/innen (Englisch) verbessert wird?:

VI. Weitere Informationen

1. Möchtest Du noch etwas ergänzen?:

Vielen Dank für Deine Mithilfe!

Anexo 10 - Cuestionario estudiantes en Alemania

FRAGEBOGEN AUSBILDUNG DER STUDENTEN/INNEN FÜR DIE GRUNDSCHULE, ENGLISCH ALS FREMDSPRACHE

- Dieser Fragebogen richtet sich an Studentinnen und Studenten, die “Englisch als Fremdsprache“ für die Grundschule studieren.
- Das Hauptziel ist, zu erfahren, welche Aspekte des Studiums die professionelle Leistung in der Zukunft beeinflussen können.
- Er ist in 5 Segmente unterteilt: I) Identifikationsdaten, II) Erfahrungen im Grundschulstudium (Englisch), III) Ausbildungspraktikum der Studentinnen und Studenten (Englisch), IV) Vorschläge für die zukünftige Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer (Englisch) und V) Weiter Informationen.
- Bitte antworte so ehrlich wie möglich.
- Die Daten werden anonym und vertraulich behandelt.
- Die Beantwortung braucht nicht mehr als 15 Minuten.

I. Identifikationsdaten

1. Geschlecht: Frau Mann
2. Alter: _____ Jahre-alt
3. Jahr, in dem Du das Grundschulstudium (Englisch) beenden wirst: _____
4. Universität, an der Du das Grundschulstudium (Englisch) absolvierst bzw. absolviert hast:

5. Postgraduale Ausbildung:
 Diplom Englisch Zertifikat Master Dokortitel

I – a. Englisch-Niveau

6. Dein Englisch-Niveau ist zur Zeit:
 A1 A2 B1 B2 C1 C2
- 6.2 Wenn Du das Niveau C2 hast, betrachtest Du Dich als zweisprachig?: Ja Nein

I – b. Aufenthalte in einem englischsprachigen Land

7. Bist Du, bevor Du Lehramt studiert hast, in einem englischsprachigen Land gewesen?:
 Ja Nein
- 7.2 Wenn ja, wie lange?: _____ Monate 7.3 Wo?: _____

II. Erfahrung im Grundschulstudium (Englisch)

1. Markiere von 0-5 (0=irrelevant und 5=sehr relevant) die prägende Auswirkung, die das Grundschulstudium (Englisch) auf Deine professionellen Leistungen in Deiner beruflichen Zukunft haben wird:

irrelevant

0	1	2	3	4	5

sehr relevant

2. Wie viele ECTS Leistungspunkte im Grundschulstudium (Englisch) hast Du in Lehrfächern erworben, die auf Englisch gelehrt wurden?: _____
3. Welches Niveau in der englischen Sprache hatten Deiner Meinung nach Deine Lehrer/innen im Fach Englisch?: A1 A2 B1 B2 C1 C2
4. Welches Niveau in der englischen Sprache hatten Deine Lehrer/innen in den anderen Fächern?: A1 A2 B1 B2 C1 C2
5. Hast Du während des Grundschulstudiums (Englisch) privaten Englischunterricht außerhalb der Hochschule gehabt?: Ja Nein
6. Hast Du während des Grundschulstudiums (Englisch) englische Konversation außerhalb der Hochschule gehabt?: Ja Nein
7. Hast Du während des Grundschulstudiums (Englisch) CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) Unterricht gehabt?: Ja Nein
7.2 Wenn ja, wie viele Stunde insgesamt?: _____
8. Warst Du während des Grundschulstudiums (Englisch) in einem englischsprachigen Land?: Ja Nein 8.2 Wenn ja, wie lange?: __ Monate 8.3 Wo?: _____
9. Beschreibe welche Aspekte des Grundschulstudiums (Englisch) besonders relevant für Deine Ausbildung bzw. Entwicklung zur Lehrerin/zum Lehrer sind:

10. Beschreibe welche Aspekte des Grundschulstudiums (Englisch) weniger relevant für Deine Ausbildung bzw. Entwicklung zur Lehrerin/zum Lehrer sind:

11. Markiere von 0-5 (0=gar nicht und 5=vollständig) ob Deine Erwartungen an das Grundschulstudium (Englisch) sich erfüllt haben:

gar nicht	0	1	2	3	4	5	vollständig

- 11.2 Begründe Deine Antwort:

12. Markiere von 0-5 (0=gar nicht zufrieden und 5=sehr zufrieden) den Grad der Zufriedenheit mit dem Grundschulstudium (Englisch):

gar nicht zufrieden	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 100%; height: 20px;"> <tr> <th style="width: 12.5%;">0</th> <th style="width: 12.5%;">1</th> <th style="width: 12.5%;">2</th> <th style="width: 12.5%;">3</th> <th style="width: 12.5%;">4</th> <th style="width: 12.5%;">5</th> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5							sehr zufrieden
0	1	2	3	4	5									

III. Ausbildungspraktikum der Studenten/innen (Englisch)

1. Wie viele Monate hast Du ein Praktikum während des Grundschulstudiums (Englisch) absolviert?: _____ Monate
2. Wie viele Monate (0-24) Deiner Meinung nach das Praktikum im Grundschulstudium (Englisch) insgesamt umfassen sollte?: _____ Monate
3. In welcher Klasse der Grundschule hast Du das Praktikum gemacht?: 1° 2° 3° 4°
4. Beschreibe die Art der Schüler und ihr Englisch-Niveau in der Schule, wo Du das Praktikum gemacht hast:

5. Warst Du während des Praktikums (Englisch) in einem englischsprachigen Land?:
 Ja Nein 5.2 Wenn ja, wie lange?: _____ Monate 5.3 Wo?: _____
6. Markiere von 0–5 (0=gar nicht und 5=sehr viel) den Grad Deiner Beteiligung/Partizipation während des Praktikums in der Schule:

gar nicht	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 100%; height: 20px;"> <tr> <th style="width: 12.5%;">0</th> <th style="width: 12.5%;">1</th> <th style="width: 12.5%;">2</th> <th style="width: 12.5%;">3</th> <th style="width: 12.5%;">4</th> <th style="width: 12.5%;">5</th> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5							sehr viel
0	1	2	3	4	5									

6.2 Begründe deine Antwort:

7. Markiere von 0–5 (0=negativ beeinflussen und 5=positive Einfluss) folgende Aspekte des Praktikums im Hinblick auf deren Einfluss:

	0	1	2	3	4	5
Die Verwaltung						
Der/die Praktikums-Tutor/in in der Schule						
Der/die Praktikums-Tutor/in im begleitenden Institut						
Meine eigene Einstellung/Haltung						
Meine didaktische Ausbildung						
Mein Englisch-Niveau						

8. Markiere von 0–5 (0=nie und 5=fast täglich), wie oft Du die folgenden Aktivitäten während Deines Praktikums entfaltet hast:

	0	1	2	3	4	5
Die Dokumente der Schule gesichtet						
Unterrichts-Hospitationen durchgeführt						
An Sitzungen des Lehrkörpers teilgenommen						
Lehrer Sitzungen anzunehmen						
An Elterngesprächen teilgenommen						
Übungen auf Englisch vorbereitet						
Übungen auf Deutsch vorbereitet						
Eine Klasse auf Englisch unterrichtet						
Eine Klasse auf Deutsch unterrichtet						
Eine Lehrereinheit didaktisch geplant						
Eine didaktisch vorbereitete Einheit auf Englisch unterrichtet						
Übungen auf Englisch korrigiert						
Übungen auf Deutsch korrigiert						
Evaluiert						

IV. Vorschläge für die Ausbildung der Lehrer/innen (Englisch)

1. Benenne, was Du im Grundschulstudium für Englisch-Lehrerinnen/Lehrer vermisst hast:

2. Was würdest Du vorschlagen, damit das Grundschulstudium für zukünftige Englisch-Lehrer/innen besser wird?:

V. Weitere Informationen

1. Möchtest Du noch etwas ergänzen?:

Vielen Dank für Deine Mithilfe!