

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS Y DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LENGUAS MODERNAS DE ESPAÑA Y FINLANDIA: DESAFÍOS Y PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS MODERNAS EN EL SIGLO XXI

---

Alumna: Alba Chavero Méndez

Director: Dr. D. Juan de Dios Martínez Agudo

Badajoz, Junio 2016

**Agradecimientos:**

La autora de este estudio desea expresar su especial agradecimiento a los profesores Ritva Kantelinen, Seija Jeskanen y Jopi Nyman de la Universidad de Finlandia Oriental (UEF) en Joensuu, por su participación y ayuda en la realización de este estudio.

En especial agradecer a Juan de Dios Martínez Agudo, director del trabajo, por su ayuda y apoyo así como la libertad ofrecida en la realización de este estudio.

## ÍNDICE

Resumen .....	5
Introducción.....	6
Justificación.....	7
<b>1. Enseñanza-aprendizaje de lenguas modernas dentro del contexto del marco común europeo de referencia para las lenguas .....</b>	<b>8</b>
1.1. Plurilingüismo, multilingüismo e interculturalidad.....	8
1.2. Enfoque orientado a la acción: uso de la lengua y alumno como usuario.....	10
1.3. Niveles comunes de referencia de las lenguas .....	12
<b>2. Contraste de los modelos educativos de España y Finlandia: variables políticas, económicas, sociales, culturales y climatológicas del modelo finlandés .....</b>	<b>14</b>
2.1. Características generales del Sistema Educativo Español.....	14
2.1.1. Estructura actual del Sistema Educativo Español.....	19
2.2. Claves del Sistema Educativo del modelo finlandés.....	19
2.2.1. Reconocimiento social de la profesión docente.....	23
2.2.2. Educación universal, pública y gratuita.....	27
2.2.3. Autonomía en los centros y en las aulas: adaptación del currículo .....	30
2.2.4. Herencia cultural luterana basada en la responsabilidad, disciplina y el esfuerzo .....	32
2.2.5. Influencia de la climatología .....	35
2.2.6. Educación personalizada: énfasis en la individualidad del aprendizaje.....	36
2.2.7. Jornadas lectivas reducidas: importancia del juego y del descanso .....	40
2.2.8. Aprendizaje basado en proyectos a través de la indagación.....	42
2.2.9. Sistema de evaluación en Finlandia: no se fomenta la competitividad ni las comparaciones, ni exámenes ni calificaciones .....	43
2.2.9.1. Se premia la curiosidad, la creatividad, la experimentación y la participación.....	47
2.2.10. Implicación de las familias .....	48
2.2.11. Motivación y formación de los docentes .....	48
<b>3. Enfoques y modelos de formación del profesorado especialista en lenguas modernas .....</b>	<b>53</b>
3.1. Modelo español de formación inicial del profesorado especialista en lengua extranjera: Competencias profesionales .....	53

3.2. Modelo finlandés de formación inicial del profesorado especialista en lenguas extranjeras: Competencias profesionales .....	66
<b>4. Diseño de investigación .....</b>	<b>74</b>
4.1. Objetivos de la investigación .....	74
4.2. Participantes .....	75
4.3. Instrumentos y procedimientos de recogida de datos.....	76
4.4. Análisis y discusión de los resultados .....	78
4.4.1. Análisis de las percepciones de los profesores en formación españoles.	79
4.4.2. Análisis de las percepciones de los profesores en formación fineses...	99
4.4.3. Contraste de ambos modelos de formación del profesorado .....	113
<b>5. Conclusiones y propuestas de mejora .....</b>	<b>118</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>120</b>
<b>Webgrafía .....</b>	<b>128</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>131</b>

## **Resumen**

Este estudio tiene como objetivo principal realizar una comparación de los contextos o sistemas educativos de España y Finlandia en general y de las fortalezas y debilidades de los programas de formación del profesorado especialista en inglés como lengua extranjera de ambos países en particular. Para este propósito se ha optado por una metodología de investigación cualitativa, recurriendo concretamente al procedimiento denominado 'análisis del contenido' mediante el planteamiento de una serie de preguntas de tipo abierta administradas al profesorado en formación de ambos países. Sorprendentemente el análisis de los resultados obtenidos ha constatado la existencia de numerosas coincidencias de opinión entre los encuestados de ambos países, lo cual, a pesar de las diferencias metodológicas y de formación características de ambos contextos, demuestra que el profesorado en formación en general presenta necesidades y demandas de formación similares independientemente del contexto. Partiendo de la perspectiva del profesorado en formación, se ha destacado, concretamente, que la calidad y motivación del profesorado mejoraría notablemente, impulsándose la dimensión práctica y pedagógica de su formación, entre otros aspectos.

**Palabras clave:** Modelos de formación del profesorado, enseñanza de lenguas extranjeras, educación en España y Finlandia.

## **Abstract**

The purpose of this research is to compare both contexts Finnish and Spanish Education Systems. Specifically the research is focused on the strengths and weaknesses of teachers' English as a foreign language training programs. For this purpose has been used qualitative research design with a process called content analysis. Open-ended questions have been distributed to students in their last course at the university in both countries. The study has found more similarities between Finnish and Spanish students than was expected. In accordance with the results obtained, it will be established the basis for further improvements in the Spanish language teacher training program. It concludes that the teacher's quality and motivation would be improved by increasing practices period and didactics subjects in the university among other important aspects.

**Key words:** teacher training, foreign language education, education in Finland and education in Spain.

## **Introducción**

El aprendizaje de idiomas se ha convertido en uno de los principales objetivos de la educación a nivel mundial (Consejo de Europa, 2001). Actualmente, aquellos países que tratan de expandir su economía o que poseen una lengua nativa con un número reducido de hablantes en el mundo han impulsado esta política para favorecer el intercambio cultural. Este es el caso de los países nórdicos y asiáticos, los cuales han volcado todo su esfuerzo en el desarrollo de la educación y, por supuesto, en el desarrollo de los idiomas. Tomando en consideración estas medidas se han posicionado entre los primeros en el ranking de las evaluaciones realizadas por el informe PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012). Desde sus inicios Japón, China, Finlandia, Austria y Suecia (entre otros) se han situado entre los mejores, manteniéndose a lo largo de los años. En Europa, destacan los países nórdicos, concretamente el caso de Finlandia. Este país ha desarrollado un gran interés por la educación, convirtiéndose en el objetivo principal de su política, en el cual se han volcado todos los finlandeses: estudiantes, padres, profesores y órganos de gobierno. Por ello, ha conseguido ser el número 1 durante mucho tiempo. Una de las claves de su éxito radica en el desarrollo de idiomas, consiguiendo que sus estudiantes terminen la educación obligatoria dominando entre 2 y 3 lenguas extranjeras (Buchberger, 2002). Sin embargo, España tiene mucho que mejorar en el campo de la educación, sobre todo, en la educación obligatoria. Los informes PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012) muestran su descenso a lo largo de los años. Los españoles comenzaron en el puesto 18 en comprensión lectora, 23 en razonamiento matemático y 19 en ciencias sociales (PISA, 2000), mientras que en el último informe PISA se encuentra el 23 en comprensión lectora, el 26 en razonamiento matemático y el 21 en ciencias sociales (PISA, 2012).

La enseñanza y aprendizaje de idiomas es otro de los puntos débiles del Sistema Educativo Español. A pesar de dedicar grandes esfuerzos y reformas educativas para mejorar la calidad (BOE, 2013), continúa siendo uno de los grandes retos entre los docentes y estudiantes españoles.

## **Justificación**

El aprendizaje y dominio de idiomas es una de las preocupaciones más importantes de la sociedad actual, y del Sistema Educativo Español siendo, indudablemente, una herramienta imprescindible en el ámbito laboral y personal. Por ello, tratar de mejorar su enseñanza y analizar las claves del éxito de otros países, que han conseguido desarrollar una metodología efectiva, es uno de los principales campos de interés de la comunidad educativa. En España se están realizando numerosas medidas para mejorar la educación, como el aumento de colegios bilingües públicos y privados, donde el aprendizaje de idiomas comienza a edades tempranas. Sin embargo, todavía no se han obtenido los resultados deseados en términos de dominio lingüístico.

Tras la realización de una estancia de un año en Finlandia por parte de la autora de este trabajo, se ha podido comprobar de primera mano las “claves del éxito finés” despertando gran interés la metodología empleada en este país y el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas en la educación obligatoria. Uno de los aspectos más destacados reside en la formación del profesorado, desde los criterios de selección de alumnos universitarios hasta la metodología empleada en la universidad.

Tras efectuar una búsqueda bibliográfica sobre las investigaciones realizadas en el campo de la formación del profesorado de idiomas, su evolución y comparativa con otros países de mayor éxito en este ámbito, se ha podido comprobar que existen numerosos informes e investigaciones relacionados con la realización de mejoras en los sistemas educativos de diversos países, (Sogel and Jaccard, 2008, Hämäläinen and Eriksson, 2016, McNulty et al., 2016 y Sans-Martín et al., 2016) en comparación con Finlandia. Sin embargo, no se han encontrado estudios comparativos sobre la formación del profesorado de idiomas en Educación Primaria entre España y Finlandia.

Debido a la importancia que presentan los idiomas en la actualidad, se ha elegido este tema para su investigación. Al mismo tiempo, el hecho de conocer los métodos de trabajo de ambos países de primera mano ofrecerá una perspectiva diferente a la de otros estudios basados en aspectos meramente teóricos o divulgativos.

## **1. Enseñanza-aprendizaje de lenguas modernas dentro del contexto del marco común europeo de referencia para las lenguas**

El aprendizaje de idiomas ha sido una de las inquietudes sociales más destacadas desde el siglo XX hasta la actualidad. El Consejo Europeo fue uno de los primeros en constatar esta preocupación. Con motivo de la celebración del Año Europeo de las Lenguas (2001), se publicó el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en lo sucesivo, MCERL), como resultado de una investigación de 10 años llevada a cabo por numerosos especialistas de la lingüística aplicada (Consejo de Europa, 2001).

El MCERL (2001) está centrado en promover el estudio de lenguas extranjeras y proporciona una base común para la elaboración de programas de aprendizaje de idiomas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales etc., en Europa (Consejo de Europa, 2001). Dado que el aprendizaje de idiomas se ha convertido en un aspecto fundamental del desarrollo personal y profesional de la sociedad, se pretende que la educación vaya más allá del bilingüismo con perspectivas hacia el plurilingüismo o multilingüismo.

### **1.1. Plurilingüismo, multilingüismo e interculturalidad**

Uno de los aspectos principales que pretende desarrollar el MCERL (2001) es cubrir las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural para que los europeos sean capaces de comunicarse traspasando las barreras lingüísticas y culturales (Consejo de Europa, 2001; Little, 2006). Para ello es imprescindible definir qué es el plurilingüismo y el multilingüismo.

El **multilingüismo** se refiere a situaciones en las que coexisten múltiples lenguas en una sociedad pero se utilizan de forma separada. Mientras que el **plurilingüismo** se refiere a las personas que tienen la capacidad de hablar en más de un idioma y puede cambiar de idioma en cualquier momento, de una lengua a otra o viceversa según las circunstancias (Consejo de Europa, 2001).

El Consejo de Europa (2001) pretende con el MCERL **desarrollar el aprendizaje de idiomas** con el objetivo principal de conseguir que los europeos sean capaces de hablar en varios idiomas contribuyendo pues a la creación de una Europa unida y cohesionada. Tomando en consideración el elevado número de lenguas oficiales que podemos encontrar en los diferentes países europeos, 24 lenguas, la importancia de

incrementar el aprendizaje de las mismas se hace evidente con el objetivo de favorecer el intercambio cultural y social entre los países europeos. Cada idioma contiene connotaciones culturales y sociales propias del país dando una gran riqueza cultural y personal a aquellos que los aprenden (Comisión Europea, 2013).

La adquisición y desarrollo de idiomas, así como su mantenimiento, se basa en el aprendizaje continuo, dado que constituye una realidad viva y dinámica, en constante cambio, por tanto es necesario tener un aprendizaje y uso continuado de la lengua para poder mantenerla. Esto quiere decir que el currículo educativo de las lenguas no queda limitado al centro escolar, por tanto, la competencia plurilingüe y pluricultural puede iniciarse antes de la escuela y **continuar su desarrollo fuera del centro escolar** (Consejo de Europa, 2001). Este aprendizaje se realizará a través de experiencias, viajes, libros, medios de comunicación y otros recursos. Estudiar un idioma no es un proceso aislado, está asociado a la cultura, tradiciones y costumbres de un país. Ser competente en un idioma no sólo es tener conocimientos de gramática, vocabulario y fonética, sino también conocer la realidad cultural en la que se desarrolla. En este sentido, se promueve el concepto de **interculturalidad**, referido a desarrollar la interacción entre varias culturas que se encuentran en la misma línea, favoreciendo la integración y convivencia de todas las personas (Consejo de Europa, 2001). Por ello **aprendiendo un idioma adquirimos la cultura que trae consigo**. En el caso del inglés, este ámbito es muy variado, dado que se habla en numerosos países como lengua nativa o cooficial: Inglaterra, Estados Unidos, Australia, Canadá, India, Sudáfrica o Nueva Zelanda entre otros muchos. Podemos llegar a encontrar 57 países con el Inglés como lengua nativa o cooficial (López y Cáceres, 2012). A pesar de esta gran variedad, muchos profesores caen en el error de centrarse en enseñar exclusivamente inglés británico, por ser “el más correcto” o inglés americano por ser el más utilizado en películas, series, libros o artículos científicos. En consecuencia, se renuncia a la gran variedad cultural y lingüística de cada país de habla inglesa: expresiones características, vocabulario propio y otros aspectos que son importantes en el aprendizaje de un idioma y de la cultura asociada al mismo.

Los centros educativos Europeos, así como los centros que ofertan certificados de idiomas, siguen los niveles establecidos en el MCERL (2001), mejorando la educación y el proceso de formación de profesores mediante la promoción y desarrollo del aprendizaje basado en el modelo o enfoque centrado en la acción. Con ese fin, deben

desarrollarse ideas, acercamientos y estrategias en el aula que se centren en promover la diversificación lingüística y mejorar la calidad de la enseñanza de idiomas y la cultura de otros países.

Un aspecto propio del aprendizaje de idiomas es la tendencia a comparar la lengua materna con el idioma que queremos aprender. Para tratar este y otros temas importantes en el proceso de aprendizaje, así como la evolución del aprendizaje de un idioma, el MCERL (2001) ha desarrollado el Portfolio Europeo de las Lenguas (en lo sucesivo, PEL). Consiste en un sistema de autoevaluación formado por tres secciones o apartados: el **pasaporte** de la lengua, la **biografía** lingüística y el **dossier**. A través del cual los alumnos pueden observar la evolución y el proceso de adquisición de una lengua de forma independiente, favoreciéndose pues el desarrollo del aprendizaje autónomo. Al mismo tiempo, establece un registro de las habilidades lingüísticas y comunicativas (Consejo de Europa, 2001).

Fomentar la educación multilingüe y el aprendizaje autónomo favorece positivamente el desarrollo del alumno, tanto a nivel cultural como a nivel personal o intelectual. Si se realiza de forma adecuada, no perjudica al rendimiento académico o desarrollo de la lengua materna, estableciendo una relación positiva entre la cantidad de exposición de las lenguas extranjeras y el nivel de plurilingüismo (Vez, 2009).

Los programas multilingües presentan instrucciones aptas para desarrollarse con estudiantes de cualquier edad, siendo efectivos con la mayoría de los estudiantes, indistintamente de sus características personales, incluso para aquellos alumnos que corren el riesgo de no desenvolverse bien en escuelas europeas (Vez, 2009).

## **1.2. Enfoque orientado a la acción: uso de la lengua y alumno como usuario**

El MCERL (2001) establece de forma general la enseñanza y evaluación de idiomas utilizando un **enfoque orientado a la acción** centrado en el modelo del Aprendizaje Basado en Problemas (en lo sucesivo, ABP). Este enfoque beneficia el desarrollo de destrezas como la producción y comprensión oral dado que se necesita establecer un contexto y situación concretos para que el intercambio comunicativo tenga sentido completo. Asimismo, este enfoque tiene en cuenta aspectos cognitivos, emocionales y habilidades del individuo como agente social.

La comunicación y el aprendizaje están involucrados en el desarrollo de **tareas** que no están exclusivamente relacionadas con la adquisición de idiomas, sino que requieren del uso de estrategias de comunicación y aprendizaje. El **enfoque centrado en la acción** “action-oriented approach” destaca, por una parte, la relación entre los usos de estrategias unidas a las competencias y cómo los estudiantes perciben o imaginan la situación, y por otra parte, se centra en las tareas que deben lograr en un contexto específico en condiciones particulares (Consejo de Europa, 2001).

En relación con este enfoque se debe destacar la figura del alumno/a como usuario activo de la lengua. En el aprendizaje de otros idiomas no sólo se adquieren los aspectos lingüísticos, sino también los culturales. No obstante, esto no significa que el alumno integre los aspectos culturales de otras lenguas en su propia cultura, sino más bien se refiere a la adquisición del conocimiento sobre las diferencias culturales de esos países para respetarlos, distinguiendo entre el ámbito personal, público, profesional y educativo según el MCERL (2001). En muchas situaciones de la vida real, entran en juego varios ámbitos simultáneamente y lo que en ciertos países o culturas es una falta de respeto, en otros se atribuye, a buenos modales.

En esta misma línea se debería tratar el uso de la lengua. **Utilizar un idioma diferente** supone un **reto lingüístico** (vocabulario, construcciones gramaticales, fonética y pronunciación), **cultural y social** (explicado con anterioridad). Pero hay otros aspectos que se deben conocer: **los factores externos**, como son los factores climatológicos, ambientales, etc. En muchas ocasiones la comunicación con otras personas en la lengua materna resulta muy difícil debido al ruido exterior, falta de claridad en el habla o escritura y otros factores. Cuando se trata de hablar en una lengua extranjera estos problemas tienen una gran importancia dado que dificultan su entendimiento. También influye el contexto en el que se va a utilizar, o el uso que se va a dar a la lengua. En el MCERL (2001) destacan los usos lúdicos y estéticos.

Por tanto, para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua deben tenerse en cuenta muchos factores y para ello muchas personas se encuentran involucradas: estudiantes, profesores o autores de libros de texto entre otros. El objetivo principal del proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma es **desarrollar las habilidades comunicativas** de los estudiantes como usuarios activos de la lengua. Hay diferentes tipos de programas centrados en desarrollar actividades cualitativas o

cuantitativas, o centrados en un aspecto particular de la lengua. Para ello debemos tener en cuenta:

- Las competencias generales: relacionadas con el conocimiento, habilidades y competencias existentes, así como con la habilidad de aprender.
- Las competencias existenciales: son la suma de las características individuales, muy relacionadas con el aspecto cultural.
- La capacidad de aprender: con variables que se consideran estilos de aprendizaje o perfiles de aprendizaje, etc.
- La competencia comunicativa: engloba los componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos.

Estos componentes están relacionados no sólo por el conocimiento sino también por la organización cognitiva y la forma en la que el conocimiento es almacenado. Las **actividades** para el desarrollo de estas competencias se centran en actividades comunicativas que trabajan la recepción, producción, interacción o mediación de la comunicación. Cada una de ellas estarán relacionadas con textos escritos, discursos orales, o ambos. Las actividades deben estar relacionadas con el desarrollo de la competencia lingüística y abordadas desde diferentes ámbitos, ya sea elaborando un postre utilizando una receta en otro idioma, siguiendo las indicaciones de un mapa en otro idioma o a través de la comunicación directa con otra persona. Las actividades no tienen que estar necesariamente centradas en el lenguaje, sino en ser capaz de utilizar un idioma diferente para lograr esos objetivos.

### **1.3. Niveles comunes de referencia de las lenguas**

En el MCERL (2001) se establece una división en niveles, formando dos escalas: vertical y horizontal. La escala vertical está relacionada con las competencias adquiridas “el saber hacer” o “ser capaz de”. Son descriptores que definen **seis niveles** de desarrollo de la competencia comunicativa establecidos en **tres grupos**: usuario básico (A2), usuario independiente (B1-B2) y usuario competente (C1-C2). Para llegar a esta clasificación se consultó a especialistas de toda Europa llegando a un consenso (Little, 2006). En relación con la dimensión vertical, el MCERL (2001) destaca que el aprendizaje de idiomas es un **proceso continuo e individual** centrado en dos dimensiones, tanto la dimensión vertical como la horizontal, la cual, está relacionada con parámetros de actividad comunicativa y de competencia comunicativa (Consejo de

Europa, 2001). Estos seis niveles incluyen actividades comunicativas de recepción, producción, interacción y mediación, tal y como se ilustra en la siguiente tabla:

NIVEL	SUBNIVEL	DESCRIPCION
A = Usuario Básico	A1 (Plataforma)	El usuario básico: A1 y A2. La persona capaz de comunicarse, en situaciones muy cotidianas, con expresiones de uso muy frecuente y utilizando vocabulario y gramática básica.
	A2 (Acceso)	
B = Usuario Independiente.	B1 (Umbral)	El usuario independiente: B1. Es capaz de desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua objeto de estudio.
	B2 (Avanzado)	El usuario independiente: B2. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.
C = Usuario Competente	C1 (Dominio Operativo Eficaz)	El usuario competente: C1. "Dominio operativo adecuado". Representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y estudio. (Generalmente este nivel lo alcanzan personas con estudios académicos medios o superiores en su lengua materna)
	C2 (Maestría)	El usuario competente: C2. Aunque el nivel C2 se ha denominado «Maestría», no implica una competencia de hablante nativo o próxima a la de un nativo. Lo que pretende es caracterizar el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los alumnos brillantes.

## **2. Contraste de los modelos educativos de España y Finlandia: variables políticas, económicas, sociales, culturales y climatológicas**

Para llevar a cabo este estudio se ha realizado una descripción de las diferencias más significativas entre la educación de ambos países, contando con todo tipo de factores, dado que no se pueden comparar ambos sistemas educativos sin contar con los agentes que han hecho posible estos resultados, todo ello se realizará desde una perspectiva teórica, consultando las fuentes disponibles y recientes, así como con la experiencia de la autora del presente trabajo, tras realizar una estancia de un año en la universidad finesa University of Eastern Finland (UEF), en la ciudad de Joensuu y partiendo de la experiencia docente desempeñada en diversos colegios de la zona.

### **2.1. Características generales del Sistema Educativo Español**

En este apartado se presenta una breve descripción de la historia del Sistema Educativo Español en la cual se expone el recorrido y los cambios que se han producido desde sus inicios hasta la actualidad. Se nombrarán los acontecimientos históricos más relevantes de cada época para poder situar la evolución educativa en su contexto histórico y social.

El punto de partida del desarrollo de los Sistemas Educativos de España puede tomarse a partir de la **constitución de 1812**, donde se sentaron las bases para establecer el modelo educativo. Fue el primer documento en incluir la educación como uno de los ejes primordiales del Estado y, a pesar de no modificar la estructura educativa directamente, propone ideas para la reforma de la educación del país, tales como la defensa de una educación primaria para todos. Tras un alzamiento militar, la constitución de 1812 fue suspendida de modo que la educación estuvo de nuevo en manos de la Iglesia.

En 1821 se promulgó la **Ley del Informe Quintana** que sanciona la división de institución pública y privada, y designa la educación pública y gratuita. En tres años, Fernando VII restablece el poder de la monarquía y crea una serie de reformas educativas denominadas **Plan de Calomarde**, donde destaca la uniformidad de los estudios de todas las universidades. Diez años después, con la Regencia de María Cristina llega la década liberal, aprobándose en 1836 el **Plan del Duque de Rivas**, que regulaba los tres grados de enseñanza: instrucción primaria, secundaria y superior. Todo ello sentó las bases de la **Ley Moyano** en 1857. Esta ley se considera una de las leyes

fundamentales en los inicios del Sistema Educativo español. Estaba organizada en cuatro bloques: el primer bloque, donde se regulaban los niveles de estudio de cada grado de enseñanza: primeros estudios (elemental y superior); segunda enseñanza, formada por estudios generales o aplicados a la formación profesional y el tercer nivel, o nivel superior dedicado a las universidades. El segundo bloque estaba centrado en los establecimientos de los centros escolares, el tercero centrado en la formación del profesorado y su inclusión al trabajo y el último bloque, estaba dedicado a la administración pública y al gobierno, estableciendo los niveles central, provincial y local de intervención educativa (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, en adelante MECD, 2004). Posteriormente se produce el **sexenio democrático** y la **Primera República** en 1873, en este periodo la educación establece la libertad de enseñanza y libertad de cátedra del profesorado, además de implantar un equilibrio entre educación privada y pública. Debido a la esperanza de paz y estabilidad del pueblo español, en 1876 se produce la **Restauración** aprobando una nueva constitución, que da un paso atrás, reconociendo a la Iglesia como organismo educativo y suprimiendo así la libertad de cátedra.

A principio del siglo XX se forman las **escuelas normales**, la enseñanza secundaria y los planes de estudio de las enseñanzas universitarias (MECD, 2004). Uno de los aspectos más destacados de este periodo es que los maestros pasan a ser pagados por el tesorero público, iniciándose así los primeros atisbos del funcionariado docente.

En 1923 Primo de Rivera da un golpe de Estado y durante su mandato realizó numerosas reformas en el campo educativo, suprimiendo la libertad de cátedra y reformando el bachillerato y la universidad. Con la **Segunda República** en 1931, se elabora una nueva constitución estableciendo una escuela única, gratuita, obligatoria, laica y con libertad de cátedra y estableciéndose que los profesores/as de todos los niveles fuesen **funcionarios públicos**. Entre otros cambios se acepta la regulación del bilingüismo, permitiéndose que en las escuelas se enseñe en la lengua propia de cada comunidad autónoma a parte del castellano.

El periodo que se produce a continuación dio paso a uno de los peores momentos del país. En 1936 comienza la **guerra civil** con el alzamiento del general Franco. Durante su **dictadura** (1936-1975) Franco utilizó la educación para transmitir su ideología: católica y patriótica. En consecuencia, la educación queda en manos de la Iglesia, estableciéndose un adoctrinamiento en lugar de una enseñanza libre y de calidad.

Se produce una división de sexos en las aulas y se establece un sistema de clases oculto: enseñanza de cara al bachillerato para las clases adineradas y la enseñanza orientada al trabajo para las clases trabajadoras. Respecto a la enseñanza de idiomas, se impone el castellano como lengua oficial suprimiéndose las lenguas propias de cada comunidad autónoma en cualquier organismo público, relegándose estos idiomas al uso familiar.

A partir de los años 50 comienza a liberalizarse la educación, no desde el punto de vista religioso pero sí desde el punto de vista del adoctrinamiento. Se promulgan numerosas leyes relacionadas con la educación dándose un enfoque centrado en la calidad de la enseñanza en lugar de en el dogma. En los años 60 con la expansión económica se propusieron reformas educativas intentando recuperar algunos de los aspectos propuestos durante la República. Todo ello da lugar a la **Ley General de Educación** (1970) que regula y estructura todo el sistema educativo español (BOE, 1970). Esta ley se basa en el diseño de un sistema centralizado y flexible, estructurando la educación en cuatro niveles: preescolar, Educación General Básica, Enseñanzas Medias y Enseñanza Universitaria (MECD, 2004). Con ello se pretende mejorar la calidad de la educación con una enseñanza generalizada y obligatoria para todos, tratando de evitar la discriminación. El Estado reconoce la función del docente creando puestos escolares desde el funcionariado público, asimismo trata de establecer una relación entre el mundo educativo y laboral. Del mismo modo trata de desarrollar una estrecha relación entre escuelas y empresas.

Tras la muerte de Franco y la instauración de la monarquía con Juan Carlos I, se realizan numerosas modificaciones en todos los campos políticos y sociales del país. Nace una **monarquía democrática**, la cual permanece en la actualidad, así como a la **constitución** vigente que se desarrolló en **1978** y establece, entre otras cuestiones, los principios generales de la legislación educativa. Uno de los aspectos fundamentales de la instauración democrática en el contexto educativo es la importancia de preservar el patrimonio cultural y con él la gran variedad de lenguas existentes en el país, por lo que se vuelve a permitir el uso de las lenguas cooficiales de cada Comunidad Autónoma en los organismos oficiales y en la enseñanza. El sistema educativo español durante ese periodo estaba regulado por la constitución española (1978) y por otra serie de leyes (MECD, 2004):

- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE).

- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes.

La **Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE)** en 1985 es una de las más importantes instituidas hasta la fecha, establece el **derecho a la educación gratuita** y de **calidad** de todos los españoles, permitiendo la libertad e igualdad de la enseñanza para todos los estudiantes (BOE, 1985: 21016). Esta ley también garantiza el derecho a la **libertad de la enseñanza** y se aprueba una doble red de puestos escolares, públicos y privados, así como la clasificación de centros en: públicos (dependientes totales del estado), privados, (autónomos en mantenimientos y recursos) y concertados (sostenidos por fondos públicos pero con titularidad privada).

Poco después se establece la **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo** en 1990 (LOGSE), encargada de estructurar los sectores educativos no universitarios, tratando de establecer una conexión entre la enseñanza general y la enseñanza especial introduciéndose el concepto de “necesidades educativas especiales”. Establece pues las etapas de educación obligatoria (infantil, primaria y secundaria); y no obligatoria (Bachillerato y formación profesional o universitaria). También regula la enseñanza artística y de idiomas. Con esta ley se refuerza la diversidad cultural, lingüística y educativa de cada Comunidad Autónoma (MECD, 2004).

La **Ley Orgánica 5/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)** destaca la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes y su proyecto educativo. Se regula también la función del Consejo escolar y el claustro de Profesores estableciéndose los miembros y funciones de cada uno.

En 2002, durante el Gobierno de Aznar, se propuso la **Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)** que modificaba la LODE, pero no llegó a aplicarse (MECD, 2004). Como su nombre indica, esta ley presentaba como objetivo principal el desarrollo de la calidad educativa. Con este fin, prestaba mayor atención a la inclusión de extranjeros en las aulas, así como a la inclusión de aquellos alumnos que requieran

un apoyo educativo especial, de cualquier tipo, de modo que obtengan una educación de calidad acorde a sus necesidades. Entre sus objetivos, trata de mejorar el nivel de idiomas de la educación obligatoria, debido a la gran importancia que éstos presentan en la sociedad (BOE, 2002).

Con el cambio de gobierno, en 2006 se creó la **Ley Orgánica de Educación** (LOE), esta ley se sitúa en la línea de la LOGSE y destaca los principios de equidad e igualdad de oportunidades. La religión se convierte en una asignatura optativa y se crea la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. También destaca la modificación de la educación infantil como no obligatoria y no gratuita. Surgieron numerosas críticas acerca de la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía dado que fue considerada como un adoctrinamiento moral. Las críticas fueron respaldadas por algunos partidos basándose en la constitución, donde se establece que los aspectos relacionados con la enseñanza moral, así como las inclinaciones religiosas, son decisiones que deben tomar los padres respecto a sus hijos.

Para finalizar con este breve recorrido histórico de la evolución legislativa en materia educativa, en 2013 se creó la **Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa** (LOMCE). Modifica ciertos aspectos de la LOE (BOE, 2006), sin sustituirla completamente. Realiza cambios curriculares en la educación primaria, eliminando la asignatura de educación para la ciudadanía. Uno de los objetivos principales de esta ley es reducir las altas tasas de abandono escolar en el país y mejorar los resultados académicos de los estudiantes para llegar a la media del resto de los países europeos.

A continuación se muestra una tabla resumen exponiendo las diferentes leyes educativas de la España democrática junto con el partido político que las creó.

<b>Partido político</b>	<b>Propuestas y Leyes Educativas</b>
<b>UCD (1979-1983)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980)</li> </ul>
<b>PSOE (1983-1996)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985)</li> <li>• Ley Orgánica de Organización del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)</li> <li>• Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros (LOPEGC, 1995)</li> </ul>
<b>PP (1996-2004)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002)</li> </ul>
<b>PSOE (2004-2011)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)</li> </ul>
<b>PP (2011-2016)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)</li> </ul>

Tabla 2: Resumen de Leyes Educativas Españolas por legislaturas políticas 1980- 2013

Por tanto, como podemos comprobar en esta breve exposición del Sistema Educativo Español, a lo largo de la historia han sucedido numerosos cambios que tratan de mejorar la educación con la **finalidad** de que sea una **educación de calidad, gratuita y para todos**.

### **2.1.1. Estructura actual del Sistema Educativo Español:**

La organización de la educación española en la actualidad se basa en 3 años de Educación Infantil (3-6 años) la cual no es obligatoria pero es altamente recomendable, 10 años de educación obligatoria: Educación Primaria (6-12 años) y Educación Secundaria (12-16 años). Posteriormente se puede optar por continuar los estudios superiores mediante 2 años de bachillerato (16-18 años) o elegir los ciclos de formación profesional. Al terminar bachillerato, se puede optar a ciclos de formación profesional superior o, a través de una prueba de acceso universitaria (PAU) iniciar los estudios universitarios, que se compondrán de 4 años de Grado universitario, menos en aquellas carreras en las que debido a su importancia y cantidad de contenido continuarán en 5 años, como es el caso de Medicina y Arquitectura entre otras.

Estos estudios se podrán perfeccionar con la realización de un Máster universitario, que en carreras como ingeniería suponen la adquisición de la titulación de ingeniero superior. Anteriormente las carreras técnicas y superiores estaban divididas en diplomaturas (3 años) y licenciaturas (5 años), pero en la actualidad se realiza un grado (4 años) con posibilidad de la realización de un Máster posterior (generalmente 1-2 años) que tras concluir acredita al estudiante como ingeniero superior.

Finalmente, si se pretende ser experto en la materia y/o optar a una plaza como profesor universitario, se puede realizar un doctorado, cuya duración varía en función del tipo de investigación y temática.

### **2.2. Claves del sistema educativo del modelo finlandés**

En el sistema educativo finés siempre ha tenido gran relevancia la **enseñanza** de las **lenguas**, tanto las lenguas oficiales como las extranjeras. Su política educativa se ha centrado en establecer un **modelo multilingüe** creando una compleja relación entre la enseñanza de las dos lenguas cooficiales (finés y sueco), inglés como lengua franca dominante y un cuarto idioma como lengua extranjera, que generalmente se opta por el ruso, debido a su proximidad geográfica e histórica (Buchberger, 2002).

Este desarrollo multilingüe tiene una explicación histórica. Finlandia ha sido parte de Suecia hasta 1809 cuando pasó a formar parte de Rusia. Esto supone que el sueco y el ruso han sido idiomas cooficiales durante mucho tiempo en el territorio de la actual Finlandia. Con el paso de los años se fue desarrollando una lengua propia de la región y fue en 1893 cuando el finlandés recibió el título de lengua oficial. Continuó siendo un Ducado autónomo dentro del Imperio Ruso hasta 1917 cuando se independizó definitivamente (Buchberger, 2002). En relación con la legislación educativa, en sus inicios Finlandia continuó con el modelo educativo sueco hasta 1970 cuando estableció un nuevo sistema integrado de 9 años.

En la década de 1960 se produjeron numerosos cambios en el ámbito educativo finlandés, transformando el país de una sociedad agraria a la creación de un estado de bienestar siguiendo el modelo escandinavo (Aho et al, 2006). Una de las modificaciones más importantes fue la reforma de la educación básica **Comprehensive School Reform** en 1968, la cual modificó por completo el currículo educativo, desde la formación de educadores hasta las políticas educativas, libros de texto, salarios y la propia administración (Aho et al, 2006). El objetivo era crear oportunidades para avanzar hacia una sociedad post-industrial, como el resto de Europa. Hasta entonces, el sistema educativo finlandés se basaba en dos vías paralelas que comenzaban con 4 años de educación elemental, tras los cuales los estudiantes fineses debían elegir su futuro académico profesional y continuar sus estudios en esa vía. El nuevo sistema educativo ofrecía 9 años de educación básica obligatoria que consistía prácticamente en las mismas oportunidades para todos. En un primer momento estableció un sistema de elección en tres niveles, donde los estudiantes debían seleccionar un número de asignaturas por ciclo. Este sistema estaba incluido en el **First Comprehensive School Curriculum** (Primer Currículo Oficial de la Educación Básica), en 1972, el cual fue abolido a mediados de los 80. Los requisitos para ser profesor también fueron modificados a finales de 1970, incrementando las destrezas y conocimientos necesarios para ejercer esta profesión (Aho et al., 2006). Debido a las numerosas reformas educativas, se crearon congresos nacionales para establecer un consenso entre los profesionales de la educación y el Gobierno para la aplicación de estas reformas. Sorprendentemente se llegó a un acuerdo prácticamente unánime, reformando la educación obligatoria de provincia en provincia. **“The School System Act”** de 1968 requería que cada municipio estableciese una planificación educativa acorde a sus

necesidades, explicando cómo los colegios locales serían reestructurados. La Junta nacional revisó y aceptó uno a uno cada caso, configurando un dossier final en el cual estableciese las bases de cada municipalidad. Los cambios realizados durante la década de 1970 a 1980 fueron enfocados a la entrada de Finlandia en la Comunidad Económica Europea.

A principios de la década de los noventa, Finlandia entró en una grave crisis económica, por consiguiente, al igual que otros organismos públicos, el sistema educativo tuvo que adaptarse a numerosos recortes económicos. No obstante, el gobierno trató de buscar soluciones fiscales sostenibles. En consecuencia, el sistema educativo jugó un papel primordial en la solución de problemas con las altas tasas de desempleo (Aho et al, 2006).

En 1995 se creó un plan de reformas educativas, centrándose en las áreas de investigación de tecnologías de la comunicación y biotecnología. De estas reformas surgió la empresa NOKIA, con grandes ganancias a nivel mundial, que ayudaron a restablecer por completo la economía del país. El nuevo sistema educativo daba gran libertad a los municipios, escuelas y profesores en el desarrollo de la práctica educativa, dando unas nociones básicas que permitían desarrollar el currículo desde diferentes perspectivas. El currículo se desarrollaba en el centro escolar y participaban profesores, padres y alumnos. Por tanto, el sistema finés se estructura de la siguiente forma: El calendario escolar (de Agosto a Junio), con un total de 190 días de clase. **Los profesores eligen su propio método de enseñanza** y tienen **libertad** para elegir el material escolar que necesiten (Eurydice, 2011). Los estudiantes que terminan la educación obligatoria pueden elegir entre “vocational school” y la enseñanza secundaria superior, lo que sería en España el bachillerato. Como se muestra en el siguiente esquema:

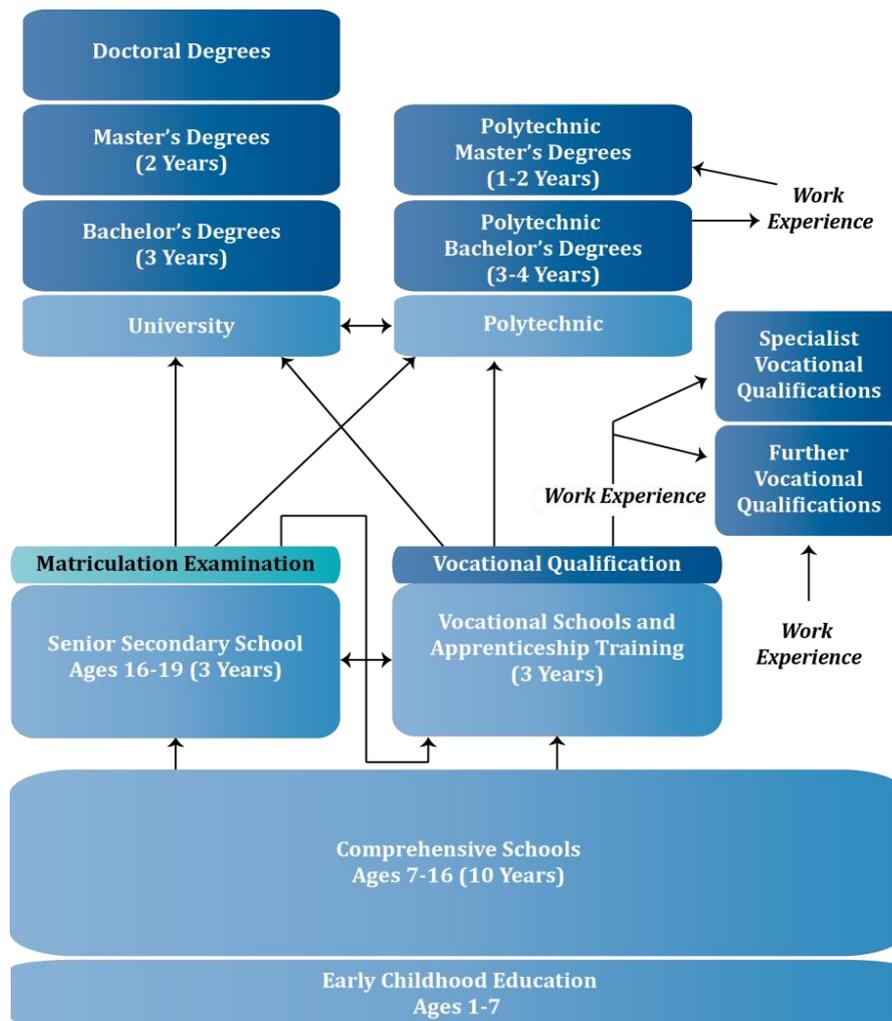


Figura 1: Estructura del Sistema Educativo Finlandés. [Fuente: www.ncee.org]

A partir de la década de los 90, Finlandia comenzó a destacar junto con otros países Nórdicos y asiáticos en numerosos estudios educativos evaluándose la educación a nivel Mundial y a nivel Europeo (PISA, 2000).

Uno de los factores clave en el proceso educativo finés desde 1968 hasta la actualidad ha sido **ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los ciudadanos**, brindando una educación de alta calidad, con profesionales muy preparados, sin importar la procedencia, nivel económico, social o personal de los alumnos. Este proceso incluye alimentación, sanidad y educación gratuita e igualitaria para todos los ciudadanos (Aho et al., 2006).

En relación con la enseñanza de idiomas, en el nuevo sistema educativo son **obligatorias dos lenguas extranjeras**. En este programa, los alumnos comienzan a estudiar de forma obligatoria la primera lengua extranjera en quinto (12 años) y en séptimo con la segunda lengua extranjera (14 años). Además, se les da la oportunidad de

elegir una tercera lengua extranjera en octavo (15 años). De esta forma, contando con las lenguas oficiales: Finés y sueco, las escuelas dan la oportunidad de estudiar inglés (lengua extranjera obligatoria), francés, ruso, alemán y latín (que más tarde se cambió por español) (Buchberger, 2002).

Cabe destacar, desde la perspectiva de la autora de este estudio, tras una estancia de un año en Finlandia visitando diferentes colegios de la región de Karelia del Norte, que las opciones de estudio de una segunda lengua varían respecto a lo establecido en el currículo. Podría compararse con la situación de la educación infantil en España, la cual no es obligatoria, pero son casos muy aislados los alumnos que no la realizan. En relación con la enseñanza de idiomas en Finlandia, los estudiantes tienen la opción de empezar a estudiar una lengua extranjera desde primero de primaria. Esa lengua será opcional a elección propia, o de los padres, pero a partir de quinto de primaria será obligatoria la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Por ello, en muchos casos, los padres eligen el aprendizaje de otra lengua extranjera como el ruso o el alemán desde primero y dejan el inglés para cursos posteriores. En caso de elegir el inglés desde los primeros cursos en quinto de primaria los alumnos se dividirán en dos grupos, aquellos que llevan aprendiendo inglés desde primero, y los que están empezando.

Sorprende el hecho de que todos los alumnos terminen la educación obligatoria con el mismo nivel de inglés, a pesar de que algunos estudiantes comienzan su estudio posteriormente.

### **2.2.1. Reconocimiento social de la profesión docente**

El estatus de profesor en Finlandia es uno de los más valorados, tanto económicamente como a nivel social. El país deposita toda su confianza en ellos, debido a su gran formación y entrega. Esa confianza en el profesorado se debe, en gran parte, a la exhaustiva formación que reciben. El eje principal de la formación del profesorado se encuentra en la formación universitaria y permanente. En consonancia con los decretos de 1979 y 1995, todos los profesores tienen que completar el Grado en Educación de 180 créditos ECTS (3 años) y posteriormente un máster 120 ECTS (2 años). De los cuales 60 ECTS estarán dedicados a estudios pedagógicos en la materia elegida (University of Helsinki, 2015). En términos del plan Bolonia, los profesores de preescolar necesitan completar el Bachelor Degree de Educación (180 ECTS) y cualquier otro profesor debe realizar grado y máster (BA 180+ MA 120 ECTS) de los

cuales al menos 1 ECTS estará dedicado a 27 horas de trabajo en el aula (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006).

Para poder entrar en el Grado de Educación los aspirantes tienen que realizar tres **pruebas**: la primera, un **examen teórico**, basado en el aprendizaje de conocimientos básicos desde una perspectiva crítica. La segunda, **una entrevista**, en la cual se explicarán los campos de enseñanza en los que están interesados (profesor general, de educación especial, etc.) y por qué. Y la tercera, **un caso práctico**, en el cual los alumnos tienen que simular que están impartiendo una clase en el colegio y explicar un tema donde se les evaluará la orientación social, el discurso, la presentación y su capacidad de comunicación y/o habilidades docentes (Baskan et al., 2013). Aproximadamente el 10% de los aspirantes consiguen superar todas las pruebas.

En la universidad, los aspirantes a profesores elegirán las materias por ramas educativas. Además de especializarse en una materia, los estudiantes tienen asignaturas generales que son requisito indispensable para ser profesor general de aula (University of Helsinki, 2015).

Los elementos principales que deberán aparecer en el currículo de **todos los programas educativos de formación del profesorado** son:

- **Disciplinas académicas:** relacionadas con las asignaturas enseñadas en la escuela, las instituciones educativas o el programa de ciencias. Los Estudios académicos pueden ser la especialidad principal o una especialidad secundaria (Major or Minor), por ejemplo los profesores de aula general deberán tener como “Major” la especialidad de “educational sciences” y podrán elegir otra especialidad secundaria.
- **Research studies:** centrados en la metodología de investigación, formarán parte de la tesis de final de grado y de la tesis de final de máster.
- **Estudios pedagógicos:** serán un mínimo de 60 ECTS obligatorios para todas las disciplinas, los cuales incluyen las prácticas educativas en el centro escolar.
- **Comunicación, lenguaje y TICs:** es un elemento nuevo incorporado desde 2005 en las universidades finesas, cuya función principal consiste en guiar a los estudiantes para lograr sus objetivos y conseguir de forma efectiva los elementos dispuestos en el programa universitario.

- **Estudios opcionales:** estos estudios cubrirán una amplia variedad de cursos a través de los cuales los estudiantes formarán su perfil educativo y especialidad. (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006).

La **metodología** impartida en la universidad está **centrada en la investigación**. Los estudiantes asisten a las clases teóricas, realizan trabajos y proyectos en grupo y periodos de prácticas en la escuela piloto. Todas las Facultades de Educación poseen una escuela piloto, o escuela de prácticas, en donde los aspirantes a profesores realizan las prácticas en función de las asignaturas impartidas en la universidad y los métodos explicados en clase (University of Helsinki, 2015).

Dentro del apartado de estudios pedagógicos se incluye una guía de “enseñanza práctica” (aproximadamente 20 ECTS). Cada universidad dispone de 1 o 2 centros de prácticas, los cuales se encuentran especializados en la supervisión de profesores en formación, denominados “escuelas piloto” o “norssi” (en finés). Las asignaturas disponen de periodos de entrenamiento en innovación educativa en los cuales los profesores en formación realizarán su periodo de prácticas en la escuela. Las universidades tienen la opción de organizar el currículo de los programas de formación de los estudiantes, los cuales se implementarán con las prácticas. El currículo nacional no especifica el número de horas que deben realizar los estudiantes las prácticas educativas. El periodo de prácticas está integrado en todos los niveles educativos tanto del Grado como del Máster. Este periodo está supervisado por profesores de la universidad y por los propios docentes del colegio en el que se realicen las prácticas (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2012). El objetivo principal del periodo de prácticas consiste en empezar lo antes posible para favorecer un crecimiento progresivo del futuro profesor tanto en confianza a la hora de enfrentarse a los alumnos como en técnicas de enseñanza. En un principio, los estudiantes se dedican a **observar** las clases. Finalmente, tras la realización de la **guía de preparación educativa**, los estudiantes comenzarán a ganar responsabilidad en el aula, desde realizar algunas actividades con los alumnos, posteriormente clases completas hasta **impartir clases** durante un periodo de tiempo determinado (por ejemplo 3 semanas). Este periodo final estará unido a su trabajo de investigación de final de grado o de máster (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2012).

Muchos especialistas se cuestionan si esta calidad educativa se produce en todos los centros educativos del país, tanto en los colegios de prácticas universitarias, como en los colegios convencionales o rurales. Es cierto que los colegios piloto de las

universidades están dotados con materiales y equipamiento especializado para conseguir que los alumnos universitarios puedan experimentar todo tipo de innovaciones educativas en el aula, aunque este tipo de instalaciones y equipamiento no se encuentra disponible en todos los colegios del país. Por otra parte, Finlandia dispone de numerosos centros rurales, muy comunes en zonas del norte y del este del país, donde hay alumnos de diferentes edades en la misma clase debido a la escasez de alumnos en la zona. Lo que sorprende es, que a pesar de la dificultad que supone enseñar a alumnos de diferentes edades a la vez, con instalaciones y equipamiento reducidos, los resultados académicos son tan buenos como los de los alumnos de centros educativos convencionales (Kalaoja, 2009 y Hyry-Beihammer, 2015).

Este reconocimiento social también se encuentra asociado a la formación del profesorado universitario. En Finlandia, la responsabilidad de organizar y coordinar la educación de la formación de profesores recae principalmente sobre las universidades desde las reformas educativas de 1971-1973. Esta metodología se ha empleado durante décadas obteniendo grandes resultados, desarrollando una metodología de “research-based professional culture”. Consiste en formar a los futuros profesores en el campo de la investigación, de modo que puedan investigar nuevas técnicas y procesos cuando ejerzan la profesión docente. Los profesores universitarios presentan los mismos requisitos en todas las Facultades de Educación de Finlandia, con la excepción de aquellos profesores que también son supervisores de las prácticas educativas, los cuales deberán tener una titulación de profesor pedagógico. En relación con el personal universitario todos los profesores que imparten clase en la universidad se clasifican en:

- Profesores con elevado reconocimiento en la competencia de investigación.
- Profesores de universidad con doctorado.
- Doctores realizando un programa post-doctoral de investigación.
- Estudiantes de doctorado.

Generalmente, el 20-25% de los miembros de los departamentos de la universidad son profesores de universidad con doctorado. Destacan en mayor medida los miembros de los programas de doctorado y post-doctorado por su labor de investigación más que por impartir docencia en la universidad pues sus horas de docencia son reducidas (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2012).

### 2.2.2. Educación universal, pública y gratuita

Según la Constitución de Finlandia nadie, sin una razón de peso, puede ser tratado diferente por otra persona en función del sexo, edad, origen, lengua, religión, convicciones, opinión, salud, discapacidad o cualquier otra razón (Finnish National Board of Education, 2015). El punto de partida de la educación finesa se centra en dar a sus ciudadanos educación, guía y apoyo escolar en las condiciones más favorables posibles, fomentando el bienestar de los alumnos, su aprendizaje y desarrollo.

La comunidad educativa debe proveer un ambiente seguro, amistoso y respetable. En relación a su estructura, contenidos y métodos, el colegio debe crear **oportunidades de trabajo, indagación** en profundidad de los temas, **aprendizaje colaborativo** y desarrollo de una **experiencia de disfrute y aprendizaje significativo** (The Constitution of Finland, 1999). Este sistema educativo promueve tanto **las interacciones** en el aula, **cooperación** entre los propios alumnos y con los profesores (de igual forma entre los profesores), **disfrute** (durante las clases y en los tiempos de descanso) y **responsabilidad**, como valores fundamentales de la educación. Dedicar una atención especial a dar a los alumnos oportunidades de combinar su trabajo personal y su entorno operativo. En consecuencia se centran en el desarrollo de una **educación colaborativa** que respeta el papel de estudiantes, profesores, y todos los miembros de la comunidad educativa, junto con expertos y familias. La administración educativa proporciona formación académica, así como servicios sanitarios y sociales y otras prestaciones u oportunidades para apoyar el desarrollo y crecimiento de la infancia, por esa razón se invierten tantos esfuerzos en su desarrollo (Niemi et al., 2012). Esto supone que **la educación obligatoria es gratuita para todos los fineses**, incluyendo el material que los alumnos necesiten (libros de texto, cuadernos y cualquier utensilio de escritura, etc.), así como la alimentación. Los alumnos comen en el colegio a media mañana, incluso algunos centros ofrecen servicio de desayuno (aunque no es lo habitual).

Por tanto, la educación no sólo depende de qué se aprende, sino de las condiciones en las que se encuentren los estudiantes durante su estancia en el colegio. En consecuencia, durante la estancia de la autora de este estudio en Finlandia, se ha comprobado que existe una gran similitud entre la escuela y el hogar. Tal y como se ha explicado anteriormente, la constitución finesa de 1999 **establece la escuela como un ambiente seguro, amistoso y respetable**, y el primer lugar que, para la mayoría de las personas, cumple estos requisitos es su casa, su hogar. Por ello las escuelas se han

dotado con ciertos aspectos más característicos de una casa que de un centro escolar. A simple vista, las aulas generales no son tan diferentes a las del resto de los países europeos: tienen **materiales diversos, mobiliario y están decoradas con trabajos** de los alumnos, como se puede ver en las siguientes imágenes:



Imágenes 1: Fotografías de una clase general, obtenidas del centro escolar Normaalikoulu en Joensuu, Finlandia.

En relación con el desarrollo de la creatividad en el aula, la higiene y la salud; las **aulas** están dotadas con ciertas modificaciones que llaman la atención. Son **prácticas y más representativas de una casa que de una escuela**, como se muestra a continuación:

**La entrada:** antes de entrar a la clase, los alumnos deben dejar sus zapatos de la calle, abrigos, monos de nieve, etc., en una especie de taquillas abiertas, como muestra la imagen. De esta forma en la clase estarán cómodos y tendrán más espacio. Esto se debe a que en Finlandia está nevando la mayor parte del año y tienen temperaturas muy bajas. Por tanto, necesitarán ropa y calzado especial para salir a la calle, pero que resulta incómodo en las zonas de interior. La mayoría de los alumnos tienen en su taquilla unos zapatos de interior, para andar por el colegio (aunque, en muchas ocasiones están en clase en calcetines).



Imágenes 2: Fotografías entrada y “cocina”, obtenidas del centro escolar Normaalikoulu (Joensuu).

**“La cocina de la clase”:** Como se muestra en la imagen superior de la derecha, las aulas presentan en un lateral una especie de “cocina” formada por una serie de

armarios, estanterías, encimera y fregadero en donde los alumnos pueden encontrar pañuelos de papel, comida, bebida y jabón de manos desinfectante. Esta “cocina” es útil dado que en la mayoría de asignaturas pueden realizar actividades con manualidades empleando cualquier tipo de material: barro, acuarelas, plastilina, etc., por lo que es conveniente tener agua para que los estudiantes puedan lavarse las manos o utilizarla según convenga. Por otra parte, los horarios de comidas en Finlandia son diferentes a los españoles (desayunan a las 6-6:30, comen a las 12 del medio día y cenan a las 6 de la tarde), y por ello en ocasiones los profesores reparten entre sus alumnos zumos o galletas si ven que están muy cansados o consideran que lo necesitan.

**Zonas de descanso:** lo mismo sucede con las zonas de descanso y los pasillos del centro. En la mayoría de los centros escolares españoles el mobiliario del centro se encuentra dentro de las aulas, a excepción de algunos bancos de madera que pueden encontrarse en los patios o los pasillos. Mientras que en los centros escolares fineses podemos encontrar zonas de descanso fuera de las aulas, similares a las “salas de estar o salas de estudio” de una casa, las cuales se encuentran abiertas para el uso de todos los alumnos, así como mesas y zonas de estudio para asegurar en la medida de lo posible que se sientan “como en su propia casa”. Este aspecto ejerce una influencia determinante en los alumnos, como puede verse en las siguientes imágenes:



Imágenes 3: Fotografías zonas de descanso, obtenidas del centro escolar Normaalkoulu en Joensuu, Finlandia.

Es importante destacar que las fotografías expuestas son imágenes tomadas en la escuela piloto de la universidad de Joensuu. Se ha comprobado que no todos los centros disponen de las mismas facilidades dado que las instalaciones son diferentes, así como las necesidades de los alumnos. Los colegios universitarios ofrecen todas las posibilidades para que los profesores en formación tengan a su alcance todos los medios posibles para desarrollar su labor docente.

### 2.2.3. Autonomía en los centros y en las aulas: adaptación del currículo

El currículo de la educación Básica de Finlandia está basado en una gran red de comunicaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa, desde el alumno hasta el Ministro de Educación, la toma de decisiones pasa por diferentes niveles administrativos. En primer lugar, el currículo general provisto por el Ministerio de Educación muestra las bases de la educación del país, siendo un documento guía para los educadores, especialmente para los profesores. El sistema educativo finlandés cuenta con una gran variedad de niveles jerárquicos en la toma de decisiones y concreción de qué se enseña y cómo. El Consejo de Estado determina los objetivos generales de la educación y la asignación del tiempo de varias asignaturas. El Consejo Nacional de Educación desarrolla el currículo nacional, esquematizando el currículo local (The Finnish National Board of Education, 2006). En Finlandia se crea un **currículo conjunto** para todos los colegios en las áreas municipales. Se trata de un currículo propio acorde con las necesidades de los alumnos de cada centro y que es aprobado por los órganos de Gobierno municipales. Los municipios y las escuelas están provistos de una **gran autonomía en la organización de la educación** complementando así el currículo oficial (Niemi et al., 2012). Todo ello para asegurar la **libertad de toma de decisiones**, basadas en las necesidades de los diferentes centros escolares. El proceso de toma de decisiones se realiza de una forma jerárquica en la cual participan todos, no sólo el Gobierno y la administración, sino también que los profesores, padres, estudiantes y todas las personas involucradas en el proceso educativo. De forma que el currículo obtenido es el resultado de un gran **proceso colaborativo** profundamente consensuado. Los profesores disponen de la autoridad suficiente como para realizar las modificaciones que consideren oportunas en sus clases. Este tipo de decisiones deberán ser consensuadas con padres y alumnos del curso en cuestión, tras lo cual, el profesor redactará un informe exponiendo el problema y la solución que han acordado entre todos los miembros implicados. Este informe se enviará al Ministerio de Educación, donde analizarán la propuesta, aceptándola o denegándola. Generalmente, si la propuesta no implica un gasto económico elevado por parte de la administración pública, suele aceptarse (Aho et al., 2012). Se deben notificar todo tipo de cambios tanto en la distribución del mobiliario, como con aspectos de las asignaturas. No obstante, el proceso es más rápido de lo que parece. Durante la estancia en Finlandia, la autora del presente trabajo pudo observar cambios significativos de este tipo. En un aula de sexto

de primaria detectaron falta de atención entre los alumnos en el conjunto de asignaturas con temática más teórica que práctica: geografía, historia, lengua, etc. Para abordar esta situación se utilizó un enfoque “action-research approach” a través de un cuestionario de preguntas abiertas y anónimas (vía online), en el cual se consultaba a los alumnos sobre la situación y posibles soluciones. Se descubrió que una de las causas del problema era que las clases presentaban demasiado contenido teórico explicado por el profesor, tenían las 3 clases con mayor contenido teórico seguidas lo que resultaba pesado y se unían otros factores como la incomodidad de las sillas debido a tener que estar en la misma posición durante 3 horas. Como solución se modificó el horario y se cambiaron las sillas por pelotas de pilates, de esa forma, los alumnos podrían estar “en movimiento” durante las clases y podrían utilizar las pelotas de pilates para realizar actividades con ellas. De modo que la clase quedó de la forma que se muestra en las fotografías expuestas a continuación:



Imágenes 4: Fotografías clase de 6º de Kimpisen Koulu, Lappeenranta, Finlandia.

En relación con el material escolar recientemente se ha decidido prescindir del uso de material de empresas privadas en los centros educativos, como libros de texto de editoriales privadas, etc. No son aprobados por el Gobierno debido a que realizan una interpretación propia del currículo que no está adaptada a la realidad de cada centro (Niemi, 2012). Esta medida ha sido criticada por algunos profesores, debido a que hay editoriales que realizan libros de texto muy elaborados cuyas actividades podrían ser de gran interés para los alumnos. Tras visitar varios colegios de la región se ha comprobado que esta medida no es una prohibición como tal, los profesores pueden utilizar materiales de todo tipo para realizar las sesiones del aula, disfrutando de gran autonomía en las aulas para seleccionar y adaptar los materiales que consideren apropiados para sus alumnos, pero no imponerlos. El motivo expuesto es que “si un alumno tiene un libro de texto a modo de guía, no se molestará en buscar otras fuentes y contrastar la información” (Niemi, 2012).

#### **2.2.4. Herencia cultural luterana basada en la responsabilidad, la disciplina y el esfuerzo**

Muchos estudios destacan la importancia de la cultura nórdica en el éxito de la educación finesa (Andere, 2015). La **evolución histórica** de este país es uno de los factores más influyentes en la identidad de los fineses. Tal y como se comentó anteriormente, Finlandia ha formado parte de Suecia y Rusia, por tanto mantiene rasgos culturales, tradiciones y costumbres de ambos países (Niemi, 2012). Finlandia se independizó del Imperio Ruso en 1917, aprovechando la revolución que se estaba produciendo en ese país, apoyados por un sentimiento de nación de esta sociedad, que fue incrementado con ayuda de artistas y escritores, destacando en 1835 el “Kalevala” un poema épico de Elias Lönnrot, realizado en el siglo XIX en el cual sintetiza la cultura y folklore finlandés, con narraciones populares que evocan a los orígenes de Finlandia como nación unida. El “nuevo estado” (Finlandia), comenzó con una guerra civil como resultado de las tensiones sociales entre propietarios (“the White force”) y trabajadores (“the Red force”) los cuales querían un estado socialista. Esta guerra civil finalizó como consecuencia del comienzo de la II Guerra Mundial, gracias a la cual todos los fineses se unieron para defender su territorio y establecer las fronteras actuales. Este acontecimiento desarrolló un fuerte movimiento nacionalista, fomentando las instituciones y organismos sociales para establecer el buen funcionamiento del país, impulsando principalmente la educación. En este punto cabría mencionar al filósofo Snellman quien incidió en el valor de la educación y el aprendizaje para el desarrollo de una nación (Niemi, 2012). El mensaje principal fue: **desarrollar la educación para conseguir una nación mejor**. Por ello, la formación del profesorado se ha convertido en el eje nuclear del desarrollo de cualquier país. El mayor promotor de la educación primaria en Finlandia fue Uno Cygnaeus quien creó la guía principal de educación para todos los niños y desarrolló el primer modelo educativo para profesores. Nombró a los profesores “candles of the nation” que podría traducirse como guías de la nación (Niemi, 2012).

Este proceso educativo se incentivó desde todas las instituciones incluyendo la Iglesia Luterana Finesa, la cual consideraba la alfabetización como un requisito primordial para poder casarse desde el siglo XV (Niemi, 2012). En concordancia con este tema, debemos destacar la gran importancia y **respeto a la religión** que muestra la sociedad finesa. **La religión se encuentra presente en la educación**. El gobierno

incluye el derecho a dedicar parte de su enseñanza a impartir religión, durante la educación obligatoria se puede elegir la enseñanza de religión o la enseñanza de ética y cultura de las religiones como asignatura alternativa (Spinthourakis et al., 2011). Aunque esta enseñanza no aparece directamente en el currículo principal del Estado, el Gobierno sí lo reconoce en su constitución. También es cierto que muchos centros no presentan la opción de enseñar cualquier tipo de religión minoritaria como el judaísmo o el islam, por no tener profesorado cualificado para ello. Las dos Iglesias oficiales, o con mayor número de creyentes son la Iglesia Luterana y la Ortodoxa. El cristianismo llegó a Finlandia en el siglo XII. Sin embargo, hay numerosas religiones presentes en el país en menor medida: el judaísmo llegó en el siglo XIX procedente del imperio Ruso, los musulmanes a finales del siglo XIX, concretamente los tártaros (al igual que hay varias confesiones dentro del catolicismo, lo mismo sucede con los musulmanes). Con el aumento de ciudadanos extranjeros, creció la diversidad religiosa del país: católicos, testigos de Jehová, judíos, tártaros y un 10% de agnósticos. Los luteranos, en un principio, contribuyeron a erosionar las religiones nativas de este territorio, se establecieron en la sociedad finesa, adhiriendo tradiciones procedentes de otras religiones, llegando a formar parte del 88% de la población finesa. Surgieron movimientos religiosos como el Laestadianismo, impulsado por Lestadius, un pastor de la Iglesia Luterana de Suecia, el cual acentuaba la esencia de la vida cristiana y se caracterizaban por formar familias muy numerosas (10-15 hijos era lo normal). En la actualidad, la confesión predominante es el luteranismo, una iglesia progresista que incluye mujeres sacerdotes y un mensaje actual, que presta mayor ayuda social junto a sus fieles. Las personas que forman parte de una iglesia crean una comunidad, en la cual todos se ayudan, tratando de mejorar la vida de su ciudad creando mercadillos sociales, apoyo a personas mayores, discapacitados etc. De modo que la iglesia juega un gran papel en el desarrollo de la sociedad. Los fineses no se consideran religiosos devotos, no consideran tan importante rezar, asistir a misa o leer el libro sagrado, la razón por la que pertenecen a una iglesia en la actualidad es para sentir que forman parte de algo y que son capaces de ayudar a su comunidad de forma altruista.

El objetivo del currículo de educación en la enseñanza de religión es el de dar a los estudiantes una educación completa, que no se base sólo en el aprendizaje y desarrollo de una serie de conocimientos, sino en el **aprendizaje, comprensión y tolerancia de otras culturas, religiones y formas de vida** (Spinthourakis, 2011).

Como se ha comentado con anterioridad, otro factor importante de la sociedad finesa es su **multiculturalidad**. Finlandia es un país relativamente reciente, que ha formado parte de diferentes países y culturas hasta lograr su independencia. A ello hay que unirle que desde 1990 en adelante la migración ha aumentado considerablemente hasta nuestros días de forma que un 3'6% de la población, aproximadamente 190,538 personas, proceden de otros países (Spinthourakis, 2011), siendo la población de Helsinki la que presenta mayor multiculturalidad. Esta **multiculturalidad** se ha considerado una ventaja, desde el punto de vista de la educación, para poder enseñar **educación ciudadana, valores y respeto hacia los demás**. Los alumnos tienen la oportunidad de conocer y convivir con personas de diferentes países y culturas, enriqueciendo su aprendizaje y desarrollando una mentalidad abierta y tolerante sobre la variedad de personas y culturas del mundo. Para los inmigrantes es un reto ser capaces de construir su propia personalidad e identidad, uniendo ambas culturas y países en su desarrollo.

Finalmente, es importante destacar algunos de los estereotipos o **aspectos característicos de la población finesa** para poder comprender su cultura y tradición. Los finlandeses son considerados personas frías y reservadas, dado que en su cultura **no se contemplan las conversaciones superficiales, valoran en gran medida el silencio**, no se considera una situación incómoda el hecho de estar reunidos con familiares, o amigos y estar en silencio durante un periodo largo de tiempo. Incluso llegan a considerar las conversaciones banales como una falta de respeto. En consecuencia, son una sociedad muy respetuosa en la cual todavía perdura la **importancia de “el honor de una persona”**, tomando muy seriamente la mentira o el engaño. Por ello se muestran mucho más receptivos en las escuelas y ofrecen gran libertad a sus alumnos al no contemplar seriamente problemas como la “picaresca” o posibles formas de mentir o engañar al profesor para obtener un beneficio, como sucede en España. Uno de los aspectos destacados de esta sociedad es que no copian, por lo que no toman grandes medidas al respecto, los profesores pueden abandonar el aula en determinados momentos (para hablar con otros profesores, padres, o para buscar material), sin preocuparse excesivamente de la actividad o examen que estén realizando en el aula. Por supuesto, se han dado casos en los que han encontrado a alumnos copiando en un examen y se han tratado estos hechos como una falta grave. Dicha falta, si se produce en

la universidad, supone la expulsión directa del grado universitario. Estos hechos son considerados como faltas graves, tratándolos al mismo nivel que las agresiones físicas.

Otro factor importante que se remarca tanto en la sociedad como en la comunidad educativa es **la igualdad entre hombres y mujeres**, siendo tratadas las mujeres de la misma forma que los hombres en todos los aspectos de la sociedad. En relación con esta cuestión, destacan detalles como los saludos, dado que tanto hombres como mujeres se saludan de la misma forma con un firme apretón de manos estableciendo un contacto directo con los ojos de la otra persona, llegando a considerar el acercamiento físico como una invasión del espacio personal (por tanto no se considera educado dar dos besos, como sucede en España). En relación con la cuestión de igualdad, destaca la temática y asignaturas de los centros escolares, donde tanto niños como niñas deben realizar hasta quinto de primaria un cuatrimestre dedicado a taller mecánico, donde aprenderán a construir elementos cotidianos así como a utilizar todo tipo de herramientas y otro cuatrimestre dedicado a tareas del hogar, donde aprenderán a coser, limpiar, planchar, cocinar y a utilizar los electrodomésticos necesarios en las labores del hogar. Como se presenta en las imágenes mostradas a continuación:



Imágenes 5: Fotografías de clases de taller y labores del hogar, obtenidas del centro escolar Normaalikoulu en Joensuu, Finlandia.

### 2.2.5. Influencia de la climatología

Uno de los factores más influyentes en la cultura finesa es la climatología. Los cambios de humor y de personalidad, sobre todo entre adolescentes, son muy comunes en las regiones finesas, principalmente en el norte del país. Se han realizado numerosos estudios sobre la **influencia de la climatología** en el comportamiento de las personas y concretamente en la educación (Konu et al., 2014). Los meses más difíciles son de noviembre a febrero debido a la falta de luz, dado que en las regiones del norte del país pueden llegar a estar meses sin ver la luz del sol, las bajas temperaturas y las tormentas

de nieve son otro factor importante. El periodo de transición de octubre a noviembre es considerado uno de los más duros dado que las horas de sol disminuyen rápidamente y la nieve aún no es permanente, lo que proporciona un paisaje gris y oscuro que afecta a la personalidad de los alumnos (Konu et al., 2014).

Los aspectos más característicos en los que influyen estos factores climáticos son la somnolencia, irritabilidad, hambre, cansancio y un estado emocional depresivo. Los alumnos más saludables aprenden mejor, por tanto, las administraciones escolares han tenido que desarrollar un sistema para mantener el ánimo de los alumnos, desde decidir la duración del año académico, las vacaciones, hasta los descansos que necesitan. Una de las medidas tomadas fue la de realizar pequeños descansos o recreos entre clase y clase, en lugar de un recreo único a media mañana como sucede en España, de esa forma los alumnos descansan, desconectan y se animan a través del juego y del aire libre (Konu et al., 2014). La opinión de profesores y padres se tiene muy en cuenta. En relación con el horario escolar hay diversidad de opiniones: la razón principal radica en los horarios laborales de los padres, a pesar de que existe una gran flexibilidad laboral a la hora de conciliar familia y trabajo. Las decisiones de la administración dependen de las capacidades de los alumnos para estudiar durante las diferentes épocas del año. La evolución académica de los estudiantes durante el año escolar puede ser evaluada en relación con los tiempos de descanso, o motivación de los alumnos. Para ello se toman medidas como hacer las clases más dinámicas durante el largo periodo de las nieves, incentivar las actividades al aire libre aprovechando los factores climatológicos: haciendo excursiones para hacer esquí de travesía, competiciones de patinaje sobre hielo, etc., evitando que los alumnos estén cansados, desmotivados o afligidos.

#### **2.2.6. Educación personalizada: énfasis en la individualidad del aprendizaje**

La individualidad del aprendizaje es uno de los factores más característicos de la educación finesa. **El ritmo de aprendizaje de cada alumno es distinto**, dado que cada persona aprende de una forma diferente. Un alumno no tiene por qué sobresalir en todas las asignaturas y, sin embargo, puede destacar en determinadas habilidades. Por ello, se trata de desarrollar una educación centrada en las características diferenciales de cada alumno con medidas que no resulten complejas de llevar a cabo en una clase, pero que puedan adecuarse a las necesidades de cada alumno. Por ejemplo, ofrecer libertad en la realización de los trabajos de clase, es decir, no exponer un ejemplo de actividad que los alumnos tengan que repetir como “realizar un mural que exprese la evolución de los

homínidos”. Algún alumno podría preferir exponer la evolución de los homínidos mediante la realización de una película o hacer esculturas de los diferentes homínidos, por considerarlo un aspecto más visual, un teatro etc. De esa forma, cada alumno lo abordará desde la perspectiva que más le interese, o que consideren más apropiada, desarrollando su creatividad e interés por el tema, sin olvidar el objetivo del trabajo, en este caso, “que los alumnos aprendan e investiguen sobre la evolución de los homínidos”. Con esta metodología el alumnado aprende a investigar, y aprende los diferentes enfoques que puede tener un mismo trabajo con la ayuda de sus compañeros, evitando el libro de texto como guía y descubriendo metodologías diversas para la realización de una misma tarea.

Por otra parte, se debe tener en cuenta el ritmo individual de aprendizaje, dado que no todas las personas tienen la misma facilidad para adquirir un conocimiento o destreza. En relación con este aspecto, la metodología empleada por el profesor será muy importante para lograr que aquellos alumnos que tengan mayor dificultad lleguen al objetivo propuesto. El sistema educativo finés presta gran atención a la unión entre **integración** y **educación** de los alumnos con algún tipo de problema. En 2007 se introdujo en Finlandia el “**three-tiered support model**” (modelo de apoyo en tres niveles), formado por un primer nivel, de **apoyo general**, cuando el profesorado observa que el alumno presenta algún problema (de cualquier tipo), y se aplica inmediatamente. Este apoyo se puede hacer de manera genérica a toda la clase o a un alumno concreto, y se puede optar por un co-teaching o enseñanza en grupo reducido. Si al terminar el apoyo general no se observan mejoras, se reúnen padres, profesores y especialistas para llegar a cabo un **apoyo pedagógico personalizado** (segundo nivel), creando un plan de enseñanza para ese alumno concreto, intensificando el apoyo en aquellos aspectos que el alumno necesite. Si esta segunda medida falla, se realiza una **evaluación pedagógica** (tercer nivel), que puede complementarse con **apoyo de psicólogos o informes médicos**, en esta fase el alumno no estará en grupos pequeños dado que necesitará una atención muy especializada. Los alumnos llegan a este tercer nivel en situaciones muy extremas, dado que esta intervención suele iniciarse en los centros de día o en la guardería por lo que en primaria ya están adaptados a la clase de educación especial o a la clase normal, con adaptaciones curriculares específicas (Vainikainen et al., 2015). La base de la educación finesa es “*no dejar a nadie atrás*”. Los alumnos no suelen repetir de curso, sino que desde el momento en el que presentan

algún problema con alguna asignatura se les aplica este programa con un **seguimiento y apoyo personalizado** para conseguir los objetivos asociados a cada curso.

### **Educación personalizada: respeto del ritmo de aprendizaje**

Como se ha comentado anteriormente, el rendimiento del alumno depende en gran medida del modelo de metodología utilizada por el profesor y, este a su vez depende de su formación. Los estudiantes que se gradúan en el Grado de Educación Primaria en España estarán cualificados para ser profesores, ya sea como profesor de aula general o de alguna especialidad. Sin embargo, esta formación docente se caracteriza generalmente por una excesiva profundización teórica, enfocada a la elaboración de un examen final, y de trabajos tanto grupales como individuales, en consonancia con las directrices impuestas por el plan Bolonia, provocando una sobrecarga de trabajo tanto para el estudiante universitario, quienes solicitan que se fomente más la práctica, como para el profesorado universitario, quienes además de proponer las actividades deben corregirlas, hecho que resulta difícil con grupos de 100 alumnos. En la educación obligatoria también destaca la sobrecarga de actividades que realizan los alumnos. Algunos países tomaron medidas al respecto, como Francia ya que los padres “se declararon en huelga” contra los deberes que mandaban a los hijos, por considerarlos desproporcionados (Mora y Aunión, 2012). España es uno de los países que manda mayor cantidad de tareas a los alumnos, como puede verse en la tabla que se presenta a continuación en la cual se establece una relación por horas de estudio:

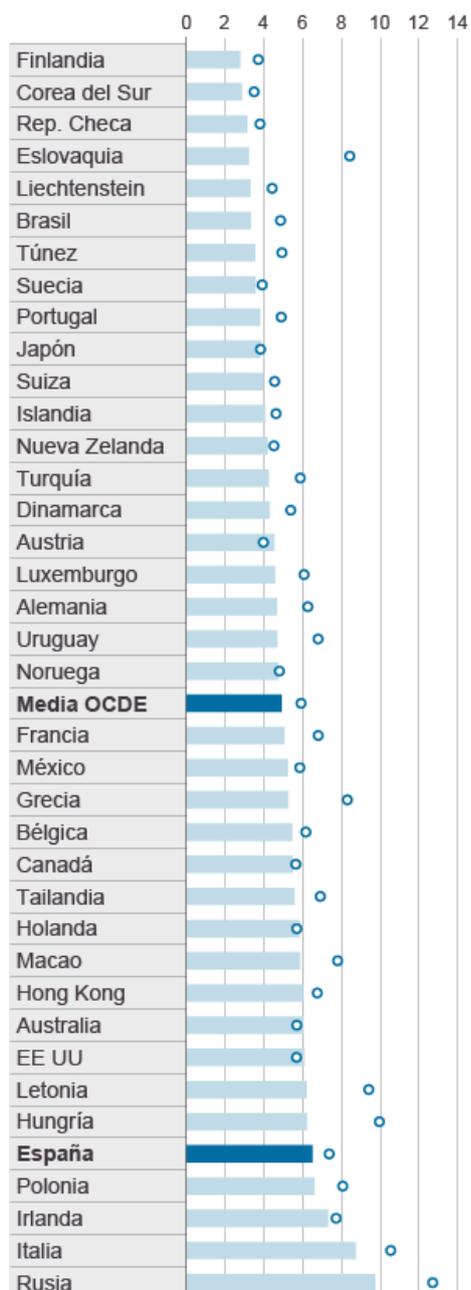


Figura 3: Tiempo dedicado a los deberes en casa según la OCDE [diario El País (Jan, 2015)]

Por ello surgen dudas sobre la formación del profesorado y la práctica docente, concretamente sobre la utilidad de los deberes, o actividades que los alumnos deben realizar fuera del horario escolar, dado que como se muestra en la tabla anterior, los países que obtienen mejores resultados en los informes PISA (2012), suelen ser aquellos que dedican menos tiempo a los deberes que se realizan en casa.

### 2.2.7. Jornadas lectivas reducidas: importancia del juego y del descanso

El camino del aprendizaje de cada alumno es único. Cada persona aprende de una forma diferente, tiene diferentes gustos e intereses. Por ello en las aulas se intenta desarrollar cada aspecto de la personalidad de los alumnos, para que puedan ser ellos mismos, creando una atmósfera de trabajo acogedora y democrática. Todos los alumnos son diferentes pero se les debe tratar con respeto para conseguir que crezcan y aprendan en **igualdad de oportunidades**.

Para los fineses su educación se basa en “**menos es más**”, es decir, tienen **menos deberes**, por ello **juegan más y desarrollan su creatividad y su infancia**. Los profesores se convierten en líderes que les guían pero no les imponen. Por ello no creen en los exámenes, dado que son producto de una educación estandarizada. Según el diario “The independent” del 10 de Marzo de 2015, **la nueva modificación del currículo finlandés** pretende dar un paso más, **reemplazando las asignaturas por temáticas**. Dado que el desarrollo transversal de competencias, habilidades y contenidos es evidente, no tiene sentido establecer asignaturas concretas en las cuales se desarrollan destrezas comunes a otras asignaturas (Pellika, 2015).

Otro factor importante en el Sistema Educativo Finlandés es el horario de los alumnos que varía en función de la edad y las asignaturas optativas elegidas. Por norma general, los alumnos comienzan las clases a las 8 de la mañana y terminan generalmente a las 2-3 de la tarde. En este tiempo los alumnos tienen 3 clases antes de comer, de 8 a 12. La duración de una clase es de 45 minutos, con 15 minutos de descanso entre clase y clase, en los cuales los alumnos salen al patio. Es importante destacar este último aspecto, dado que durante la estancia realizada en un colegio finés, las profesoras comentaban que salir al patio no es opcional, es obligatorio, para todos los alumnos, incluso para los más pequeños. La única razón para no salir al patio es que las condiciones climáticas no lo permita, es decir, que la temperatura exterior se encuentre por debajo de los -20°C, que haya una fuerte ventisca, tormenta de nieve, etc. (Pellika, 2015). Por ello el patio se encuentra dotado de toda una serie de instalaciones para el disfrute de los alumnos, desde una cancha de baloncesto y pista de fútbol, hasta diferentes tipos de columpios, como se puede observar en las siguientes imágenes:



Imágenes 6: Fotografías del patio obtenidas del centro Parjalan koulu, Joutseno, Finlandia.

Se puede encontrar en algunos centros escolares pistas de fútbol valladas, el motivo reside en la transformación de este recinto en pistas de patinaje durante el invierno.

Deben tenerse en consideración diversos aspectos observados en los centros fineses debido a lo novedoso y sorprendente que resulta su aplicación en un centro escolar si lo comparamos con un centro español. Algunas de estas medidas podrían generar una situación más problemática que beneficiosa, como es la importancia del descanso de los estudiantes. La salud es lo primero, por ello tras sesiones muy intensas o clases de amplio contenido teórico, los profesores dan a los alumnos un breve descanso permitiéndoles beber y comer si lo consideran necesario e incluso si los profesores creen que los alumnos están cansados, se les permite salir antes del colegio, aunque esto suponga no dar la última clase. Es una medida que se realiza en raras ocasiones y generalmente en alumnos de los primeros cursos, debido a que no están acostumbrados a las clases.

Lo mismo sucede con otros aspectos. Los estudiantes no necesitan levantar la mano para ir al baño, levantarse a tirar un papel o coger pañuelos, directamente lo hacen, en orden y en silencio (Niemi, 2012). Este aspecto debe matizarse, porque en los primeros cursos, se opta por la medida de pedir permiso, para que el alumno aprenda a seguir una serie de normas de conducta.

Finalmente, en relación con las jornadas lectivas reducidas, se deben tener en cuenta ciertos factores importantes: en primer lugar, en Finlandia el periodo escolar comienza en Agosto y termina en Junio, en total cuentan con 190 días escolares, por lo que a lo largo del año disponen de 5 periodos vacacionales: la semana blanca de otoño (a mediados de octubre), navidad, la semana blanca de primavera (a finales de febrero), semana santa y verano. A diferencia de España, no cuenta con numerosos días festivos y

puentes, sino que concentran el periodo vacacional en estas fechas. Dependiendo de las asignaturas impartidas, los profesores tendrán más o menos horas de trabajo y la diferencia más importante encontrada reside en la inclusión de las horas de preparación de clases y actividades en esa jornada laboral, por lo que los profesores también disfrutan de mayor tiempo libre. Se debe enfatizar este hecho debido a que la razón de disfrutar de mayor tiempo libre se encuentra en la necesidad de continuar la formación docente con cursos de educación permanente o realizando investigaciones mientras continúen siendo docentes. Por ello, para conciliar familia, formación y trabajo las jornadas laborales son más reducidas que las de otros países incluyendo todo lo relacionado con el trabajo (corrección de actividades, preparación de clases, etc.).

### **2.2.8. Aprendizaje basado en proyectos a través de la indagación**

El plan educativo actual se centra en el desarrollo del **aprendizaje basado en proyectos a través de la indagación**. Para ello, durante la formación universitaria de los profesores se desarrolla esta metodología, de modo que los profesores en formación obtienen la perspectiva como alumnos, en las clases universitarias, y como docentes durante las prácticas. Muchos países han destacado la importancia del aprendizaje y enseñanza mediante actividades de indagación (NRC 1996, Bybee, 1997). Esta metodología mejora los resultados de los estudiantes desarrollando su **habilidad de razonar**, lectura de textos científicos e interés por las ciencias y otros campos de investigación. A pesar de estos beneficios, la enseñanza a través de la indagación es una metodología reciente en su aplicación a las aulas. Los programas de formación centrados en enseñar a los profesores a utilizar este método han obtenido como resultado una formación poco consistente (Kim et al., 2013). Muchos estudiosos de hecho han denominado la enseñanza basada en la indagación como la combinación de una serie de actividades centradas en el estudiante.

Bell, Smetana y Binns (2005) presentaron niveles simplificados de enseñanza en indagación considerándola como una **enseñanza abierta, guiada, estructurada** y que confirma el trabajo que realizan los alumnos considerando cómo dirigen los profesores cada componente relacionado con los aspectos de hacerse preguntas, diseñar un método y llegar a las conclusiones. El desarrollo de buenas prácticas en la indagación depende fuertemente del **contexto del aula y de los alumnos**. En el proyecto Leonardo (2008-2010) se desarrollaron herramientas y métodos para compartir el conocimiento asociado a las buenas prácticas con un enfoque centrado en el estudiante (Kim et al., 2013).

### **2.2.9. Sistema de evaluación en Finlandia: no se fomenta la competitividad ni las comparaciones, ni exámenes ni calificaciones**

Las actividades de evaluación realizadas durante el curso escolar cumplen el objetivo de guiar al profesor ofreciendo una visión general de cómo los alumnos alcanzaron los objetivos propuestos y conocer los aspectos que deben mejorar. La evaluación de los alumnos se distribuye entre **evaluaciones parciales** realizadas a lo largo del curso y la **evaluación final**. Estas actividades sirven para dar al alumno una **visión realista de su aprendizaje**, de modo que puedan conocer sus fallos y corregirlos, ayudándoles a crecer como personas. Las evaluaciones deben estar basadas en la diversidad de la clase, por tanto el feedback realizado por el profesor juega un papel importante. En ocasiones se realizan **auto-evaluaciones** al finalizar la clase o el tema, para que los alumnos formen parte de su propio proceso de evaluación y sean responsables. De esta forma su progreso, las habilidades de trabajo y su comportamiento son evaluados en relación con los objetivos propuestos en currículo, tanto por los profesores como por los propios alumnos (CCBE, 2015).

En las evaluaciones de escala numérica, los alumnos se centran más en la puntuación obtenida que en conocer los fallos. Por tanto con este modelo una vez realizado el examen los alumnos se centran en estudiar para el siguiente examen ya que lo importante es la nota. En España esta metodología resulta ser la más conflictiva principalmente en bachillerato y universidad *para conseguir entrar en el grado universitario que se desee, para mantener la beca de estudios, para conseguir un trabajo mejor* o simplemente *para aumentar la autoestima*. Estas situaciones en ocasiones generan conflictos con los profesores al ser considerados la causa de que algunos estudiantes no puedan entrar en el grado universitario que desean, o de no mantener la beca de estudios. Con la evaluación numérica un porcentaje muy reducido de alumnos repasa el temario estudiado tras finalizar el examen a menos que deban repetirlo. Por ello en Finlandia es habitual utilizar rúbricas e incluso breves entrevistas orales, principalmente en Educación Primaria, en las que el profesor describe con mayor claridad los objetivos conseguidos y cómo mejorarlos, de esta forma el alumno se compara consigo mismo, no con el resto de la clase y se le anima a mejorar. Cada asignatura tiene un apartado en el currículo nacional y capítulos más extensos en el currículo a nivel municipal, donde se dedica especial interés a la evaluación (CCBE, 2015). La decisión de realizar evaluaciones en asignaturas optativas depende del

currículo y del profesorado. El feedback de la evaluación es el apartado más importante. La forma de evaluar las asignaturas es individual, excepto para el grupo de estudios naturales y medioambientales, que se evalúa de forma conjunta durante la educación primaria (geografía, biología, física y química). A partir de quinto y sexto, biología y geografía se evalúan en un módulo, y física, química y salud por separado (CCBE, 2015).

La valoración de las **habilidades de trabajo** representa una parte importante del proceso de evaluación en la adquisición de competencias del alumno, por ello se aprecian por separado del resto de competencias. Los objetivos establecidos en las diferentes asignaturas sientan la base de la evaluación de habilidades de trabajo. Estas se encuentran en el programa del alumnado, regulando, implementando y evaluando su propio trabajo. Cabe señalar la importancia que los estudiantes fineses dan a la evaluación, la cual es considerada como una responsabilidad propia, no sólo del profesor y está presente tanto en el **trabajo individual** como en el **trabajo cooperativo** (CCBE, 2015). Por el contrario, la evaluación del **comportamiento** se realiza de forma transversal y está centrada en cómo el alumno/a se relaciona con otras personas, tanto con sus compañeros como con el resto del personal del centro (profesores, limpiadoras, cocineras, etc.). También los alumnos realizan una **auto-evaluación**. Este aspecto es muy importante para reforzar la autoestima del alumno y hacer que se sienta involucrado en el proceso, demostrándole que su opinión también cuenta.

**La evaluación final** sirve para mostrar la evolución de los alumnos durante el curso, así como los objetivos conseguidos. Es un informe resumen en el cual se especifican los aspectos que debe mejorar el alumno y cómo trabajarlos. Esta evaluación trata a todos los estudiantes por igual. En la fase final las asignaturas evaluadas de forma numérica son la lengua materna y literatura, la lengua cooficial, matemáticas, física, química, biología, geografía, educación para la salud, religión o ética, historia, estudios sociales, música, artes visuales, manualidades, educación física y economía del hogar. Las asignaturas opcionales, como taller, otros idiomas etc., serán evaluadas individualmente y mediante una entrevista.

Finalmente, los certificados que se entregan a los alumnos son:

- El certificado de haber completado con éxito el programa de ciertas asignaturas.
- El certificado de haber completado parcialmente el programa de educación.

- El certificado de haber completado el programa de educación.

Dentro de este apartado cabe destacar una polémica que ha surgido recientemente, en la cual se propone que los alumnos no sean los únicos evaluados en el proceso educativo, sino que también lo sean los profesores. Esta polémica ha motivado la elaboración del libro blanco que el Ministerio de Educación ha encargado a diferentes especialistas, entre ellos al profesor José Antonio Marina (2015). **La evaluación de los profesores** ha generado numerosas voces a favor y en contra, tanto por parte del profesorado, como por parte de otros profesionales de la educación (Álvarez, 2015). Uno de los aspectos destacados por el filósofo Marina es la relación entre la familia de los alumnos y los profesores. Según Marina, la evaluación del profesorado debería constar de tres apartados: el progreso del alumnado, la relación del profesorado con las familias de los mismos y la evaluación del docente en relación con el conjunto de profesores del centro (Álvarez, 2015). Debido a que no se trata de valorar exclusivamente las calificaciones sino fundamentalmente la evaluación académica del alumno. Respecto a este tema, la mayoría de los profesores españoles consideran que la masificación de alumnos en las aulas no les permite prestarles la atención individualizada que merecen. Si una clase tiene 25 alumnos, con una media de 3 alumnos por clase con necesidades educativas que requieren una mayor dedicación, ya sean cognitivas, físicas o de cualquier índole, ¿Cómo se distribuye el tiempo para dar el contenido de la asignatura y realizar un tratamiento individualizado a cada alumno?

Finlandia en este aspecto ha encontrado la solución: clases reducidas en todos los ámbitos educativos: primaria, secundaria, formación profesional y universitaria. Solo así se puede obtener una educación de calidad que permita desarrollar las características individuales de cada alumno, así como reforzar aquellos aspectos en los que requieran más ayuda. La formación inicial del profesorado de Finlandia se centra en el estudio de los diferentes métodos de evaluación. Los profesores consideran que la evaluación es uno de los elementos principales en el proceso de aprendizaje, dado que ayuda al alumnado a conocer los conocimientos adquiridos y aquellos en los que necesitan incidir más. Por ello el alumnado no debe tener miedo cuando realiza un examen, o considerarlo un castigo y/o una situación estresante, sino supone que es una forma de poner a prueba sus conocimientos y así ver qué aspectos deberían reforzar, es decir, una ayuda para que puedan mejorar. Esto no quiere decir que no tengan un sistema de evaluación estricto. La evaluación se realiza en todos los niveles educativos.

La diferencia con otros países se encuentra en el desarrollo de actividades prácticas enfocadas a la profesión que desempeñarán tras finalizar el grado.

La formación de los profesores no sólo depende de las universidades. Los municipios organizan cursos de formación para el personal de la administración pública, incluyendo a los profesores, para favorecer la formación permanente de los docentes. Estos cursos de formación son realizados a través de los centros de formación continua los cuales dependen en cierta medida de la universidad y la administración pública. Los trabajadores tienen el derecho a decidir si un profesor necesita participar en programas de formación permanente (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2012).

Algunos municipios forman parte de un programa piloto de formación, como muestran Jokinen Välijärvi y Sarja en sus estudios de 2006, empleando la técnica del “mentoring” para mejorar la labor docente. A través de esta metodología un experto observa a los profesores dando clase en su centro habitual. Mediante la observación, grabación de las clases y otras técnicas, el experto recoge información sobre la labor realizada por ese docente y posteriormente se procede a analizar la sesión de manera grupal junto con otros profesores del centro. De esta forma, el profesor obtiene feedback por parte de sus compañeros, los cuales expondrán posibles propuestas de mejora. El experto de este programa se mostrará como mediador, participando de manera progresiva, de forma que cuando terminen el programa de “mentoring”, los profesores del centro continúen empleando esta técnica sin necesidad de un supervisor (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2012).

Por tanto, en relación con lo expuesto en el libro blanco de Marina, los profesores fineses de hecho no son evaluados directamente, sino que consideran la técnica del “mentoring” más efectiva y menos agresiva que una evaluación directa. Esta técnica se presenta como una puesta en común de ideas que facilitan el proceso de enseñanza; evitando el miedo “al examen” o evaluación directa, que crea una mayor presión en el profesorado y provoca que éstos no actúen de forma natural en el aula durante la evaluación (Marina et al., 2015).

Por ende, el director del centro ejerce de líder pedagógico, y es responsable de mantener la calidad del personal del centro y de los alumnos. A pesar de ello, muchos centros disponen de un sistema de control de calidad que incluye la programación anual, debates, discusiones, y evaluaciones. El objetivo principal de las evaluaciones a los

alumnos es conocer su nivel de comprensión en los temas expuestos y a través de un feedback se promueve su aprendizaje, identificando aquellos aspectos que deban mejorar y proporcionando información que les ayude a aprender (Niemi, 2012). Los centros disponen de gran autonomía y los profesores también, por lo cual la enseñanza apuesta por utilizar la metodología más adecuada a las necesidades y características de los alumnos de cada clase. El profesorado modifica la enseñanza en función de las necesidades del alumnado y de los ritmos de aprendizaje de cada uno de ellos. En consecuencia, en Finlandia no se repite, sino que se realiza un seguimiento con distintos niveles de los alumnos. (Andere, 2014).

#### **2.2.9.1. Se premia la curiosidad, la creatividad, la experimentación y la participación**

La formación en el desarrollo de la **indagación** y el **pensamiento activo** es uno de los objetivos principales de educación finesa. No se trata de memorizar unos textos para arrojarlos en un examen, se trata más bien de desarrollar el **pensamiento creativo**, de **aprender desde la práctica** y **la utilidad de lo que se aprende**, para valerse de ello como herramienta en los problemas que surjan día a día. Este modelo se debe a que la vida real y cualquier trabajo se basa en tomar decisiones, unas más importantes que otras, por eso es vital desarrollar esta habilidad desde el comienzo de la educación.

Las personas necesitan ser capaces de **tomar decisiones coherentes**, con acceso a una información ilimitada en un tiempo limitado. Es necesario que los alumnos aprendan a **pensar de forma creativa**, que tengan en cuenta los posibles riesgos y problemas, que sean **responsables de sus actos**, pero también que tengan **confianza en sí mismos y en su capacidad para afrontar esas situaciones** (Vainikainen et al., 2015). Por tanto el enfoque del aprendizaje en los estudiantes fineses no se centra en memorizar conceptos sino en **desarrollar competencias como aprender a aprender**, una base para el aprendizaje futuro, de un sistema especializado y estructurado a un **pensamiento crítico**.

A pesar de ser las habilidades y competencias generales de los Sistemas Educativos de muchos países, entre ellos España, no se han conseguido desarrollar al mismo nivel que en Finlandia. La evaluación de las competencias y sus factores afectivos, los cuales apoyan su efectividad, son el objetivo principal. Las actividades de evaluación se basan en resolver problemas con las herramientas que han aprendido

durante las asignaturas. Si el aprendizaje se evalúa de esta manera, las competencias están relacionadas directamente con la inteligencia, desde la perspectiva de Piaget, podría asociarse con el uso de esquemas formales u operativos (Vainikainen et al. 2015).

#### **2.2.10 Implicación de las familias**

Uno de los factores destacados del éxito del sistema educativo finlandés radica en la unión de **escuela** y **familia** para llevar a cabo la labor educativa. El Gobierno incluyó medidas como la de ofrecer a los padres y madres una baja maternal remunerada de hasta 3 años, ya que de esa forma se da a los niños la oportunidad de mantener una gran conexión con su familia durante los primeros años lo que genera la **estabilidad psicológica y emocional** que necesitan para estar **preparados para aprender** (Popa et al., 2015). Además, existen programas de asistencia a las familias para empezar y mantener un proceso educativo hasta que empieza la escuela, incluyendo ayudas económicas, desde que nacen hasta los 25 años.

Por todo ello es normal que los fineses se tomen la educación muy en serio. Los alumnos van a clase **concienciados de que tienen que aprender**, y los profesores se sienten respetados tanto dentro como fuera del aula.

El **papel de la familia** es fundamental en el desarrollo de buenos **hábitos de comportamiento** y en el desarrollo ético de una persona, por ello las **familias se toman la educación muy en serio** realizando actividades culturales y de apoyo a la comunidad con todos sus miembros participando en conciertos organizados en diversos centros, como el centro de Save the Children en Joensuu. Ayudan a organizar festivales propios de la comarca incluso en el propio colegio, con mercadillos solidarios y otra serie de eventos.

#### **2.2.11 Motivación y formación de los docentes**

La motivación es un concepto muy subjetivo ya que varía en función de la persona, pero en lo que la gran mayoría de los expertos coinciden es que la motivación es responsable de por qué la gente decide hacer algo, durante cuánto tiempo pueden mantener esa actividad y con qué intensidad se proponen conseguirlo (Dörnyei et al., 2013). Numerosas teorías relacionan la motivación con las emociones y los instintos del comportamiento humano. Freud consideraba “motivación” a un producto de un proceso cognitivo de la conciencia (Dörnyei et al., 2013). Ciertamente la motivación juega un

papel muy importante en las acciones que realiza una persona, en el caso de los alumnos está relacionado con el interés, atención, dedicación personal, constancia y persistencia en el desempeño de los trabajos realizados.

Sin embargo, el proceso de los profesores es mucho más complejo, no se enseña a desarrollar la motivación en el aula, ni se enseñan métodos para mantener la motivación en el desempeño de esta profesión. Los aspirantes a profesores españoles son evaluados a través de diferentes parámetros, pero las aulas universitarias se encuentran masificadas, por tanto el empleo de una metodología individualizada resulta muy difícil de aplicar. Esto supone que los alumnos aprendan distintas metodologías de enseñanza desde una perspectiva teórica o mediante actividades de simulación en el aula, mediante las cuales no se observan las reacciones reales de los futuros alumnos, de modo que se tiende a estandarizar la enseñanza mediante situaciones idílicas que no se encontrarán en un aula real.

Los profesores de educación primaria se encuentran con un elevado número de alumnos por clase (25-30 alumnos) y planes de estudios ya establecidos con objetivos muy concretos, dificultando la autonomía o libertad docente, dado que en lugar de innovar o emplear distintas estrategias y metodologías, tratan de conseguir terminar los objetivos propuestos en el plan de estudios antes de finalizar el curso escolar. También los profesores universitarios se encuentran con el mismo problema o incluso peor, debido a que el número de alumnos por clase asciende en muchos casos a más de 100. Por tanto ¿cómo van a plantearse el desarrollo motivacional de sus alumnos? En Finlandia para solucionar este problema se ha reducido el número de alumnos en todos los niveles educativos, desde la educación básica hasta la universidad, también se han elevado los requisitos de admisión del Grado de educación, siendo considerado uno de los más importantes y con mayor prestigio, por ello el número de solicitudes es muy elevado como muestra la siguiente tabla:

<b>Degree Programme in Class Teacher Education</b>	<b>Applicants</b>	<b>Entrants</b>
2014	1199	60
2013	1243	70
2012	1001	60
2011	851	60
2010	619	40
2009	537	40

Tabla 3: Solicitudes en el Grado de Educación primaria en la Universidad de Finlandia Oriental (UEF)

[Fuente Weboodi, 2015].

Como se puede observar, desde 2009 hasta la actualidad el número de solicitudes ha ido en aumento, multiplicándose por 20 en relación con las plazas ofertadas. Cabe destacar que de los 60 estudiantes admitidos, sólo 20 conseguirán ser profesores, algunos no pasarán el examen de selección de especialidad, otros no optarán por la aplicación práctica de la carrera universitaria, sino que se dedicarán a otros campos relacionados. Pero esto no les desmotiva, al contrario, les anima a seguir, ya que, aunque tengan como finalidad conseguir ser maestros, saben que **las posibilidades laborales son muy diversas** como, por ejemplo, en el campo de investigación educativa, diseño metodológico, realización de programas educativos, editoriales, o la formación del profesorado universitario. Por tanto, tras haber conseguido superar todas las pruebas en todas las etapas, tanto las preuniversitarias como las universitarias y las pruebas de acceso al puesto de trabajo, estos profesores saben que son los mejores del país, hecho que les motiva, y les anima a mantener ese estatus, por lo que continuarán con su formación permanente. Al llegar hasta esa posición han demostrado que son las personas idóneas para el cargo, de forma que tanto la sociedad, como los padres o los propios alumnos les respetan, creándose así un ambiente de trabajo ameno y distendido.

Uno de los aspectos más importantes en el desarrollo motivacional de la profesión docente es la **posibilidad de mejora**. En la mayoría de trabajos existe una jerarquía, una escala en la cual se asciende con el paso del tiempo, premiando experiencia y formación, hecho que no ocurre en la profesión docente, o al menos, no en España (Álvarez, 2015). En Finlandia existe un sistema jerárquico relacionado con las responsabilidades que tienen estos docentes, son premiados tanto con una mejora salarial como con otros aspectos, como son las vacaciones, reconocimientos, etc.

La motivación en docentes y alumnos no se consigue sólo por la metodología empleada en el aula o la formación del profesorado. Comienza desde la infancia y tiene un gran impacto social y cultural. Una vez completada la educación obligatoria existe una gran variedad de estudios de formación profesional, programas de alta calidad para formar a especialista en trabajos concretos, así como una gran variedad de grados. Y, finalmente, tal como ya se ha mencionado, el acceso universitario, el ámbito de la educación es uno de los más solicitados y más exigentes. Forman a los profesores desde una **metodología basada en la indagación**, que les servirá en su futuro profesional para seguir innovando y mejorando, tanto ejerciendo la labor docente, como trabajando profesionalmente en el campo de la investigación educativa o formación del

profesorado universitario. Por tanto, no se pueden equiparar ambos sistemas educativos, dado que el finlandés es un **sistema hecho a medida**, teniendo en cuenta la sociedad y cultura finesa. Si pretendemos mejorar el sistema educativo español, la reforma educativa no debería desarrollarse únicamente en los niveles de educación primaria, secundaria o universitaria, sino en todo el proceso educativo y contando con las características de la sociedad y cultura española.

Los docentes deben estar motivados y ser capaces de transmitir esa motivación a los alumnos, por tanto la apariencia y el estado anímico juega un papel fundamental en el desempeño de esta profesión ya que se realiza de cara al público. En este tipo de trabajo no sólo cuenta la metodología o el dominio de la materia teórica. Un alumno puede notar si el profesor está cansado, triste, si tiene gripe, u otros aspectos considerados menos importantes pero que influirán en la forma de tratar al profesor, por ejemplo si el profesor fuma (huele a tabaco), y da una charla sobre lo perjudicial que es el tabaco para la salud, si cuida poco de su aspecto o su higiene personal (lleva la misma ropa del día anterior), o si es desordenado y repite constantemente a sus alumnos que deben tener la clase limpia y ordenada. De esta forma, desde que el profesor llega a la clase se convierte en un modelo para su grupo de alumnos, tanto dentro como fuera del aula, lo cual tendrá una gran repercusión en el desarrollo personal de sus alumnos. Por ello la profesión docente es tan importante y debería estar valorada en mayor medida.

En el terreno de la educación, la motivación es la principal causa o efecto del aprendizaje en diferentes ciclos. Estos ciclos están relacionados con los aspectos positivos: alta motivación que conlleva grandes logros, o con aspectos negativos: baja motivación que conlleva bajos resultados. La dificultad se encuentra en conseguir romper los ciclos negativos y convertirlos en positivos. Los profesores son la razón principal del éxito y consistencia de los estudiantes fineses, al ser una de las profesiones más solicitadas, las universidades reciben un gran número de solicitudes y por ello se pueden permitir seleccionar a aquellos candidatos que cumplan todos los requisitos y además muestren una gran disposición y motivación por la enseñanza (Andere, 2015).

Los profesores fineses trabajan de forma **independiente**, con **gran autonomía** y **seguridad en su labor docente**. Además, existe un gran consenso entre investigadores, expertos, opinión pública, gobierno y profesionales de la educación, facilitando la labor docente. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante, OCDE) destaca la importancia del papel que presentan los profesores en la calidad de

un sistema educativo, siendo el pilar principal de los mismos (OECD, 2013). Quizás por eso en otros países se cuestiona la eficacia profesional del profesorado en términos de capacitación pedagógica, considerándoles responsables de la calidad de la enseñanza.

Uno de los motivos por los que el profesorado finés mantiene su entusiasmo y motivación es por el **gran reconocimiento social** que tienen en el país, especialmente los profesores de primaria, una profesión muy popular, similar a la de medicina o ingeniería en España. Sin embargo, en España, generalmente se tiene más respeto a los profesores universitarios y tras ellos a los profesores de instituto antes que a los profesores de primaria o infantil.

En conclusión, se deben tener en cuenta ciertos factores como una política educativa muy exigente, seguridad laboral y una gran calidad en la formación de estudiantes preuniversitarios. No obstante, como destaca Andere (2015), es muy difícil comparar estos resultados y generalizarlos al resto de países dado que el número de aspirantes es muy elevado, por lo que las universidades disponen de una mayor libertad de maniobra para poder seleccionar a aquellos estudiantes que posean un perfil adecuado. El nivel de estudios o los resultados obtenidos en un examen no te hacen ser mejor profesor, sino tener mejores herramientas, pero a la hora de enseñar, lo más importante es conseguir atraer a los alumnos, de manera que el profesor consiga ganarse el interés y atención de la clase. Por ello hay ciertas personas, que a pesar de no obtener resultados brillantes desde el punto de vista académico cuentan con esa atracción, esa influencia de “líder” que hace que sepan manejar la clase.

En vista de todas las consideraciones expuestas hasta este momento, se puede destacar que existen numerosos aspectos que influyen en la educación de las personas de una sociedad, no sólo la metodología o formación, sino la cultura, religión, ética e incluso el clima pueden afectar a las personas, y todo ello debe tenerse en cuenta en el desarrollo educativo.

### **3 Enfoques y modelos de formación del profesorado especialista en lenguas modernas**

Los modelos de formación del profesorado en lenguas modernas son muy diferentes en ambos países. En este apartado se va a concretar el desarrollo de competencias profesionales del profesorado, explicando cuáles son y cómo se desarrollan así como la motivación que presentan los maestros en ambos países. Se destacará la figura del profesorado de Finlandia como ejemplo de calidad e innovación.

Las competencias profesionales varían en función del país incluso presenta diferentes matices dentro del mismo. El gobierno de España presenta unas competencias básicas que un profesional de la educación debe adquirir para su desempeño laboral, pero cada comunidad autónoma, conforme a la singularidad de su realidad, las adecua a su currículo. Por ello, este estudio se centrará en las competencias generales del profesorado docente para que puedan aplicarse al conjunto español y compararse con el caso de Finlandia. Para establecer las comparaciones se tomarán como referencia los planes de estudio de la Universidad de Extremadura (en España) y de la Universidad de Finlandia Oriental (en Finlandia) analizando cada perspectiva en apartados separados en los cuales se establecerán comparaciones.

#### **3.1. Modelo español de formación inicial del profesorado especialista en lengua extranjera: competencias profesionales**

Respecto a la formación del profesorado en España, ya sea de maestro general o de algún tipo de especialidad su desarrollo se produce principalmente en la universidad. En la actualidad para poder ejercer la profesión de maestro en un colegio, es necesario estar en posesión de la titulación del Grado de Educación Primaria o Infantil (según el nivel educativo que se pretenda enseñar). Se puede optar por enseñar en el sector público o privado. Para acceder al sector público y obtener una plaza como funcionario, hay que realizar una prueba **oposición**, que varía en función de cada comunidad autónoma y que exige una serie de requisitos: experiencia, idiomas, media elevada del expediente académico, cursos de perfeccionamiento, otras titulaciones, etc. Si, por el contrario, se pretende acceder al sector privado o concertado serán necesarios los requisitos impuestos por el centro educativo más la titulación universitaria establecida por el Gobierno.

De este modo, el requisito fundamental para desarrollar la labor docente es la realización del grado universitario correspondiente. Para acceder al grado universitario es necesario realizar la prueba de acceso universitaria (PAU), en función de la nota obtenida se podrá acceder a una facultad u otra. La media requerida por cada Facultad de Educación varía en función de la universidad y de la comunidad autónoma, desde 5,60 (en Extremadura en 2015) hasta de 8,1 (en el País Vasco en 2015) sobre 14. Una vez logrado el acceso al grado universitario se procede a su realización. El Grado consta de 240 créditos ECTS, formado por cuatro cursos, cuya estructura dependerá de cada Facultad. En la Universidad de Extremadura se realiza una formación general durante los 3 primeros años, y en el último año se desarrolla la especialidad elegida. Tras finalizar el Grado, los estudiantes ya son maestros y podrán optar a trabajar en centros privados o concertados; seguir con su formación académica a través del Máster, realizar otras titulaciones o cursos; o prepararse las oposiciones.

En relación con la formación docente necesaria para ejercer como maestro de lenguas extranjeras, los alumnos deben realizar los tres cursos de formación básica y obligatoria del grado y en cuarto elegir el itinerario de lenguas extranjeras. Cada asignatura desarrolla unas competencias profesionales concretas, según su temática. Debido al gran número de asignaturas nos centraremos concretamente en aquellas materias de la mención o itinerario de intensificación en lengua extranjera (inglés). A continuación se muestra el plan de estudios de las distintas asignaturas ofertadas en la Facultad de Educación de Badajoz:

### **Curso 1**

Asignatura	Carácter	Créditos	Temporalidad
Acción tutorial y educación familiar	Formación básica	6 ECTS	1º Semestre
Fundamentos teóricos, históricos y políticos de la educación	Formación básica	6 ECTS	1º Semestre
Organización del Centro escolar	Formación básica	6 ECTS	1º Semestre
Psicología del desarrollo en edad escolar	Formación básica	6 ECTS	1º Semestre
Sociología de la educación	Formación básica	6 ECTS	1º Semestre
Atención psico-educativa a la diversidad y convivencia escolar	Formación básica	6 ECTS	2º Semestre

Didáctica General	Formación básica	6 ECTS	2º Semestre
Psicología de la educación	Formación básica	6 ECTS	2º Semestre
Recursos tecnológicos didácticos y de investigación	Formación básica	6 ECTS	2º Semestre
Sociología de las relaciones de género y de la familia	Formación básica	6 ECTS	2º Semestre

### Curso 2

Asignatura	Carácter	Créditos	Temporalidad
Prácticum I	Prácticas externas	24 ECTS	1º Semestre
Didáctica de la lengua	Obligatoria	6 ECTS	2º Semestre
Didáctica de la materia y la energía	Obligatoria	6 ECTS	2º Semestre
Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la geografía	Obligatoria	6 ECTS	2º Semestre
Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la historia	Obligatoria	6 ECTS	2º Semestre
Inglés para primaria I	Obligatoria	6 ECTS	2º Semestre
Matemáticas y su didáctica	Obligatoria	6 ECTS	2º Semestre

### Curso 3

Asignatura	Carácter	Créditos	Temporalidad
Conocimiento del medio físico, cultural y social de Extremadura	Obligatoria	6 ECTS	1º Semestre
Didáctica de las matemáticas I	Obligatoria	6 ECTS	1º Semestre
Enseñanza y aprendizaje del inglés en educación primaria	Obligatoria	6 ECTS	1º Semestre
Expresión plástica y su didáctica en primaria	Obligatoria	6 ECTS	1º Semestre
Lengua y literatura	Obligatoria	6 ECTS	1º Semestre
Didáctica de la literatura y la literatura infantil	Obligatoria	6 ECTS	2º Semestre
Didáctica de las matemáticas II	Obligatoria	6 ECTS	2º Semestre

Didáctica del medio físico y los seres vivos	Obligatoria	6 ECTS	2º Semestre
Fundamentos de la expresión musical en educación primaria	Obligatoria	6 ECTS	2º Semestre
La educación física en la educación primaria	Obligatoria	6 ECTS	2º Semestre

#### Curso 4

Asignatura	Carácter	Créditos	Temporalidad
Conocimiento del medio natural en educación primaria	Obligatoria	6 ECTS	1º Semestre
Prácticum II	Prácticas externas	24 ECTS	2º semestre
Trabajo de fin de grado	Trabajo de fin de grado	6 ECTS	Indefinida

El Prácticum II puede realizarse como profesor general/ mención en dificultades de la comunicación y el lenguaje / mención en educación física / mención en lenguas extranjeras (inglés o francés) / mención en necesidades de apoyo educativo.

#### Asignaturas optativas (Elegir 5 en Curso 4 – 1º cuatrimestre)

Asignatura	Carácter	Créditos	Temporalidad
Didáctica del francés I	Optativa	6 ECTS	1º Semestre
Didáctica del francés II	Optativa	6 ECTS	1º Semestre
Francés I	Optativa	6 ECTS	1º Semestre
Francés II	Optativa	6 ECTS	1º Semestre
Didáctica del inglés I	Optativa	6 ECTS	1º Semestre
Didáctica del inglés II	Optativa	6 ECTS	1º Semestre
Gramática del inglés	Optativa	6 ECTS	1º Semestre
Inglés para primaria II	Optativa	6 ECTS	1º Semestre
El juego de las actividades físico-deportivas	Optativa	6 ECTS	1º Semestre
Escuela inclusiva	Optativa	6 ECTS	1º Semestre
Fisiopatología de la audición y del lenguaje	Optativa	6 ECTS	1º Semestre
Comunicación alternativa y aumentativa	Optativa	6 ECTS	1º Semestre

Currículo y diversidad	Optativa	6 ECTS	1º Semestre
Didáctica de la educación física en primaria	Optativa	6 ECTS	1º Semestre
Imagen, percepción, expresión y comunicación corporal	Optativa	6 ECTS	1º Semestre
Motricidad, actividad física y salud	Optativa	6 ECTS	1º Semestre
Pedagogía y didáctica de la religión católica	Optativa	6 ECTS	1º Semestre
Psicología de la discapacidad	Optativa	6 ECTS	1º Semestre
Psicopatología del habla y del lenguaje	Optativa	6 ECTS	1º Semestre
Psicopatología en la infancia y la adolescencia	Optativa	6 ECTS	1º Semestre
Trastornos de lenguaje escrito	Optativa	6 ECTS	1º Semestre

Tabla 4: Programa del Grado de Educación Primaria en la universidad de Extremadura

Debido al elevado número de asignaturas, este trabajo se centrará en analizar aquellas materias específicas del itinerario de lenguas extranjeras (inglés), comentando brevemente el contenido de cada curso, como se muestra a continuación:

- Primero: “**asignaturas de formación básica**”. En el primer curso de formación universitaria se desarrollan las asignaturas centradas en los aspectos generales de la enseñanza, o lo que se considera formación básica. Por ello las asignaturas relacionadas con la psicología, sociología, la enseñanza y su historia, y la organización del centro escolar serán los puntos clave para esta etapa.
- Segundo: “**asignaturas de carácter obligatorio**”. Tras estudiar los contenidos pedagógicos básicos, se realiza la primera toma de contacto con el centro escolar a través de un periodo de prácticas (Prácticum I). Posteriormente, se desarrollarán los contenidos teóricos de la didáctica de las asignaturas que se imparten en primaria: ciencias, matemáticas, etc. En este curso se presenta la primera asignatura relacionada con el aprendizaje del inglés, cuyo objetivo se centra en la adquisición o desarrollo lingüístico-comunicativo de la lengua inglesa para los alumnos del grado, la cual se muestra a continuación.
  - **Inglés para primaria I**: esta asignatura es la primera que se realiza en el Grado sobre inglés, en este caso, relacionada con su adquisición, cuyo objetivo principal se centra en conseguir que los alumnos utilicen un

inglés estándar tanto en forma hablada como escrita en situaciones cotidianas y relacionadas con el aula de primaria (Competencia Básica, en adelante CB, 5), abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües, fomentar la lectura y el comentario crítico (Competencia General, en adelante CG 3), expresarse, oralmente y por escrito, en una lengua extranjera (Competencia específica, en adelante CE, 51) y utilizar las nuevas tecnologías y los recursos, técnicas y estrategias de aprendizaje que garanticen un aprendizaje autónomo (Competencia Transversal, en adelante CT, 1.3 y CT2.2).

- Tercero: **“asignaturas obligatorias”** Este curso se complementa con el anterior, dedicado al estudio de la didáctica de las asignaturas impartidas en la etapa de educación primaria
  - **Enseñanza y aprendizaje del inglés en educación primaria:** esta asignatura es la primera del Grado centrada en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Establece las competencias relacionadas con la enseñanza de este idioma, las herramientas empleadas en el proceso de enseñanza y métodos de evaluación. Tratarán de desarrollar un gran número de competencias básicas y generales partiendo del conocimiento que los alumnos tengan de la lengua y su capacidad en aplicarlo a su trabajo de forma profesional (CB1 y CB2), que sean capaces de reunir e interpretar datos así como de transmitir información a sus estudiantes, (CB3, CB4 y CB5), junto con numerosas competencias transversales y específicas de inglés como conocer el currículo de lenguas extranjeras, afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües, expresarse oralmente y por escrito, así como desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos para esta especialidad (CE45, CE50, CE51 y CE52). En resumen, se parte del inglés estándar B1 para abordar contenidos relativos a los fundamentos lingüísticos, psicológicos y metodológicos de la enseñanza-aprendizaje del inglés, aprendiendo a crear estrategias, utilizar recursos didácticos y a planificar la evaluación.
- Cuarto: **“mención o itinerario de intensificación o especialización”** En este último curso del Grado, los alumnos podrán seleccionar las asignaturas que

deseen cursar. Si eligen todas las asignaturas de la misma rama o área de conocimiento recibirán dicha mención. Las menciones disponibles en la Facultad de educación de Badajoz son: especialidad en lenguas extranjeras (francés o inglés), educación física, dificultades de la comunicación y el lenguaje y necesidades específicas de apoyo educativo. Dentro de la especialidad hay materias de carácter obligatorio como la realización del Prácticum (de la especialidad elegida), la asignatura de conocimiento del medio y la realización de un trabajo de fin de grado. El resto de asignaturas son las optativas elegidas por el alumnado de forma voluntaria dependiendo de sus necesidades o de la mención que deseen realizar. En este apartado desarrollaremos en mayor profundidad las asignaturas del itinerario de lenguas extranjeras en inglés.

- **Prácticum II “mención en lenguas extranjeras”:** Consisten en asistir durante un cuatrimestre a un centro escolar y realizar prácticas ejerciendo la labor docente de dicha especialidad, en primer lugar observando, elaborando unidades didácticas, impartiendo sus propias clases bajo la supervisión del tutor, etc.
- **Didáctica del inglés I:** Asignatura cuyas competencias se centran en conseguir que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos de este idioma (CB1Y CE70), aplicar sus conocimientos a su trabajo (CB2), transmitir información, ideas, problemas y soluciones sus alumnos(CB4), que conozcan las áreas curriculares de la Educación Primaria y la relación interdisciplinar entre ellas (*CG1*), que sepan diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje (CG2, CE71 y CE72), así como reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente, fomentando las actividades de intercambio cultural con otros países (CG10 y CE73), que conozcan las características del idioma y sean capaces de evaluar su desarrollo y competencia comunicativa (CE69). Basándonos en estas competencias, el objetivo de esta asignatura es enseñar ¿Cómo aprenden los niños una segunda lengua?
- **Didáctica del inglés II:** se complementa con la asignatura anterior destacando las mismas competencias como CB2, CB4, CG1, CG2, CG10, CE69, CE70, CE71, CE72 y CE73 en la cual se desarrollarán

además competencias como conseguir que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios (CB3), abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües, diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad (CG4), junto con numerosas competencias transversales.

- **Gramática del inglés:** asignatura centrada en el desarrollo de la gramática del inglés en el aula de primaria, la cual desarrolla competencias como que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (CB3), abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües (CG3), o comprender el carácter evolutivo y la pluralidad de las sociedades actuales y desarrollar actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales. Las competencias específicas relacionadas con este itinerario son muy diversas como expresarse oralmente y por escrito en una lengua extranjera (CE51), adquirir plena competencia comunicativa así como de un buen conocimiento lingüístico (CE70) y conocer los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y didácticos del aprendizaje de las lenguas siendo capaz de evaluar su desarrollo y competencia comunicativa (CE81). Por tanto el temario se centrará en realizar un estudio descriptivo, y aplicación práctica, del funcionamiento la lengua inglesa desde las principales perspectivas lingüísticas que contribuyen a mejorar su adquisición.
- **Inglés para primaria II:** continuación de la asignatura inglés para primaria I, esta asignatura se centra en desarrollar las competencias CB4 que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado, CG10, reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente, CE70, adquirir plena competencia comunicativa así como de un buen conocimiento lingüístico y CT2.2, utilizar de forma eficiente un conjunto de recursos, técnicas y estrategias de aprendizaje. Esta materia pretende conseguir que los alumnos utilicen un inglés estándar, tanto receptiva como productivamente, con fluidez, atendiendo a

situaciones habituales y del ámbito educativo, haciendo uso de un repertorio léxico y gramatical amplio.

Una vez expuesto el plan de estudios de la Universidad de Extremadura nos centraremos en las **competencias que debe adquirir un profesor** y que aparecen presentes en su programación. Debemos tener en cuenta que las competencias presentan distintos matices en las diferentes Facultades de Educación de España. En la Universidad de Extremadura, se organizan en competencias básicas, generales y transversales. Éstas serán desarrolladas en las diferentes asignaturas, las cuales promoverán competencias específicas relacionadas con cada área.

- Las **competencias básicas (CB)**: se relacionan con los conocimientos de las áreas de estudio de Educación Primaria y en la aplicación de los mismos a su trabajo, así como la interpretación de datos relevantes y transmisión de la información.
- Las **competencias generales (CG)**: se centran en desarrollar los aspectos de las áreas curriculares de Educación Primaria y aprender a diseñar, planificar y evaluar un proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en lengua materna como en contextos plurilingües y multiculturales. También se desarrollan aspectos relacionados con la enseñanza de valores, la innovación en el aula y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TICs).
- Las **competencias transversales (CT)** desarrollan las cualidades personales y profesionales del maestro y su desarrollo en el aula: transmitir información de forma clara y públicamente tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera, respetando a otros compañeros, favoreciendo la diversidad, integración, y aplicación de los conocimientos a la vida real.
- Las **competencias específicas (CE)** concretan el desarrollo de características del aula y las asignaturas: comprender que hay procesos de aprendizaje distintos, conocer a los alumnos y sus necesidades, identificar dificultades de aprendizaje, así como conocer todos los aspectos relacionados con el centro y los profesionales que pueden participar en la labor educativa: orientadores, profesores de apoyo, etc. (UNEX, competencias del Grado de Educación Primaria).

Destacan las competencias transversales por la incidencia en **la enseñanza de lenguas extranjeras**, según el **nivel B1**, de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (UNEX, competencias del Grado de Educación Primaria: CT1.2). Por tanto, el nivel B1 de inglés se considera un requisito indispensable para la obtención de la titulación del Grado de Educación Primaria, sea cual sea su especialidad. Sin embargo, no se considera suficiente para la enseñanza de lenguas extranjeras, dado que se exige un nivel B2 para poder impartir una lengua extranjera en las aulas. Es cierto que las competencias aquí desarrolladas son las aplicadas al Grado de Educación Primaria al completo, pero resulta evidente la incongruencia entre los requisitos exigidos en el Grado, referidos a la especialidad de lenguas extranjeras, y los presentes en la Orden de 3 de febrero de 2015 por la que se convoca el procedimiento para la obtención de la acreditación y habilitación lingüística en lengua extranjera para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE número 37, 2015) así como la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de mejora de la calidad educativa, la cual destaca la importancia del dominio de lenguas extranjeras (BOE, 2013). En ambas normativas, se establece que los profesores de lenguas extranjeras al igual que los profesores de las secciones bilingües deben acreditar como mínimo un nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Little, 2006). Por tanto, dado que el Grado de Educación Primaria acredita como profesor de lenguas extranjeras a través de la mención de inglés, debería exigirse el nivel que marca la ley para poder ejercer como tal, es decir el B2. Considerándose importante detenerse a analizar la formación que se imparte en la universidad a los futuros maestros de lenguas extranjeras.

El debate sobre la formación del profesorado de lenguas extranjeras está presente en la actualidad siendo uno de los aspectos más importantes en la educación del país. Las modificaciones a nivel nacional sobre los contenidos obligatorios que debe adquirir un profesor, así como los niveles de idiomas exigidos para impartir docencia de los mismos, quedan expuestas en las leyes educativas establecidas por el Gobierno. Desde los órganos de gobierno, para la realización de las modificaciones relacionadas con el ámbito educativo, antes de modificar o crear una ley se pide consejo a expertos en la materia. Este es el caso de la finalidad del Libro Blanco “White paper” cuyo objetivo es *presentar un conjunto de informaciones y propuestas seleccionadas*,

*sintetizadas y ordenadas con rigor, que sirvan para iniciar un debate y ayudar a quienes deben tomar decisiones sobre un tema (Marina et al., 2015: 5).*

En el libro blanco se trata el campo de la profesión docente y su entorno, centrándose fundamentalmente en **el ejercicio de la profesión**. Cuando se habla de educación o de la formación de educadores, entran en juego numerosos aspectos, tales como el factor económico, legislativo, contenido que debe impartirse, etc. No se puede analizar la educación desarrollando cada uno de los aspectos que entran en juego, dado que generaría un estudio demasiado amplio y ambiguo que desarrollaría muchos temas pero ninguno en profundidad. Por esta razón, en la introducción del Libro Blanco (Marina et al., 2015) dejan claro que se centrarán en la figura del docente, concretamente en el ejercicio de la profesión docente, dejando los aspectos puramente políticos, de contenido o económicos al margen. En comparación con las competencias mostradas anteriormente que establece el Grado de Educación Primaria, Marina propone su propia lista de competencias que los docentes de la actualidad deberían adquirir para el ejercicio de su profesión, desarrolladas en el capítulo 1 del Libro Blanco. Una vez expuestas las competencias que aparecen en la programación de la titulación universitaria, y antes de desarrollar la nueva propuesta que ofrece el Libro Blanco (Marina et al., 2015) debemos nombrar las competencias que la legislación actual propone que deben adquirir los estudiantes a lo largo de su proceso educativo (BOE, 2013):

- Competencia de aprender a aprender.
- Competencia digital.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.
- Comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

En primer lugar, para poder implantar estas competencias en el alumnado, el profesorado debe adquirirlas, dominarlas y saber transmitir las. Teniendo en cuenta este y otros aspectos, Marina (et al., 2015) expone en el Libro Blanco las competencias que debería poseer un profesor de la sociedad actual, destacando aquellas impuestas por el **sentido común**, concretamente las relacionadas con el desarrollo emocional, social y ético que realiza el profesor en el aula de forma inconsciente, así como la **motivación** y

**entusiasmo** que presenta en su ejercicio profesional. Pero la diferencia se encuentra en la lista que muestra posteriormente destacando el desarrollo de las **habilidades sociales** y el **desarrollo de la inteligencia y capacidades humanas**, que podrían asociarse con el desarrollo de la competencia de aprender a aprender junto con la competencia social y cívica, según aparecen en el currículo oficial y la LOMCE (BOE, 2013) y, a su vez, podrían asociarse a las competencias transversales propuestas en los planes de estudio universitarios. Se concreta que un profesor debe saber **organizar y animar situaciones de aprendizaje**, así como **gestionar el progreso de aprendizaje**, que podrían relacionarse con los grupos de competencias generales y transversales expuestas en los planes de estudio nombradas con anterioridad. Analizando el desarrollo expuesto por Marina en estas competencias, se relacionan con la competencia de “aprender a aprender” destacando la importancia que tiene el proceso de evaluación como herramienta para la mejora educativa de los alumnos y no como método de puntuación numérica. Otra de sus propuestas es conseguir que los profesores sean competentes a la hora de **saber enfrentarse a conflictos y problemas de convivencia en el aula** y ayudar a que los alumnos sepan resolverlos, siendo uno de los factores claves de las competencias sociales y cívicas expuestas por la LOMCE. Esta competencia es fundamental en la sociedad en la que vivimos, donde trágicamente los casos de violencia de género y bullying, junto con otros tipos de acoso, maltrato físico o psicológico se encuentran diariamente en los medios de comunicación, y por tanto deben tratarse en profundidad en el desarrollo de la educación de los jóvenes para conseguir erradicar esta situación y conseguir que la violencia no se imponga a la razón. Un aspecto fundamental que destaca el Libro Blanco para adquirir estas competencias y saber transmitir las es **saber trabajar en equipo con el resto del claustro** y mantener una buena **relación con las familias**. La comunicación entre los profesores del centro y con las familias de los alumnos es vital, por ello aparecen como competencias del profesional docente en este documento. Para concluir con el ámbito de las competencias, destacan la **utilización de las nuevas tecnologías en el aula**, así como la **adaptación a entornos multiculturales**, donde se resalta la importancia que tiene el aprendizaje de idiomas en la sociedad actual y la necesidad del bilingüismo, aspecto que analizaremos más detalladamente a continuación.

En relación con la **enseñanza de idiomas**, a pesar de los esfuerzos, no se ha conseguido aún una enseñanza de idiomas de calidad, destacando la desconexión entre

la escuela y el mundo laboral (Marina et al., 2015). Marina se centra en la complejidad de la sociedad globalizada en la que vivimos, una sociedad multicultural y en constante cambio, en la cual **el bilingüismo se convierte en una necesidad**, así como el dominio de una lengua franca, posición ocupada actualmente por el inglés. Esto supone un reto para la educación actual dado que es difícil *introducir el bilingüismo en un sistema educativo donde los docentes no son bilingües* (Marina et al. 2015:17). En relación con la **multiculturalidad** también destaca la situación en la que se encuentran la mayoría de los centros españoles donde encontramos un número considerable de inmigrantes, los cuales, en muchas ocasiones, no dominan el castellano. Asociado a esta situación el Libro blanco expone dos problemas *¿Cómo hacer que estos alumnos progresen educativamente?* Y un segundo problema asociado al aspecto cultural *¿debemos respetar su cultura o debemos integrarlos a la nuestra?* (Marina et al. 2015:17). La solución mostrada en esta propuesta es transmitir el contenido universal: historia de las culturas y religiones, ciencia, ética, arte, derecho, política, etc. De este modo, los alumnos y sus familias, partiendo del derecho democrático en el cual las personas son libres de mantener una ideología (política, religiosa o cultural), respetando la de los demás (Marina et al. 2015:17).

Para lograr estos objetivos y conseguir que los docentes adquieran las competencias propuestas y sepan transmitir las a sus alumnos, el Libro Blanco propone **impulsar la profesión docente** para lograr que personas con gran talento se interesen por esta profesión, mejorando las condiciones laborales, aumentando el prestigio, así como la exigencia y nivel de formación tanto universitaria como permanente. Finalmente, una de las propuestas más polémicas nombrada con anterioridad en relación con el Libro Blanco (Marina et al., 2015) es la **creación de un sistema de evaluación consistente**, no sólo modificando el sistema de evaluación actual de los alumnos, sino formando un proceso de evaluación de profesores, centros y del propio sistema educativo, así como la creación de una formación específica a los directivos de los centros educativos. Todo ello apoyado por una serie de profesionales necesarios desde expertos en el campo digital hasta bibliotecarios en los colegios. Algunas de estas propuestas no han tenido gran acogida entre la comunidad educativa, no obstante, **todo cambio conlleva incertidumbre por el miedo a lo desconocido**, es un proceso de defensa natural indistintamente de si el resultado es positivo o negativo.

Para concluir este apartado, tras analizar los planes de estudio del Grado de educación Primaria así como las competencias del profesorado que deben adquirirse y teniendo presentes las competencias que deben transmitir a los alumnos de educación primaria según la LOMCE (BOE, 2013) y según el DECRETO 103/2014 por el que se establece el currículo de educación primaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE, 2014) probablemente no se desarrollan tales competencias profesionales presentes en los planes de estudio con el nivel deseable, posiblemente debido a la masificación en las aulas universitarias y a los métodos de evaluación. Por ello, Marina a través del Libro Blanco propone una serie de competencias relacionadas con la sociedad actual y diferentes estrategias sobre cómo conseguirlas y, lo que es más importante, mantenerlas a lo largo de toda la trayectoria profesional de un docente.

A continuación se desarrollará la situación homóloga que se vive en Finlandia, estableciéndose una comparación con el modelo de formación del profesorado español.

### **3.2 Modelo finlandés de formación inicial del profesorado especialista en lengua extranjera: competencias profesionales**

La formación de los profesores de lenguas extranjeras de Finlandia presenta un entramado de asignaturas y horarios muy complejo, en comparación con el modelo español. En España los alumnos sólo tienen la oportunidad de elegir las asignaturas en el último curso, sin embargo, en Finlandia no existe un programa preestablecido y hay grandes posibilidades dentro del mismo campo.

El acceso a la universidad se realiza mediante una prueba selectiva en tres niveles: teórico, entrevista y práctico. Los estudiantes admitidos deberán realizar 5 años de formación académica (180 ECTS de grado y 120 ECTS de máster). Tras ser admitido en el grado se elige la especialidad. En la Facultad de Educación de Joensuu, la especialidad de lenguas extranjeras se puede realizar en diferentes idiomas: inglés, sueco, ruso o alemán. Centrándonos en la especialidad de inglés como lengua extranjera la media anual de estudiantes admitidos es de 30. Además de las asignaturas dedicadas a la especialidad, los estudiantes están obligados a realizar 60 ECTS de estudios pedagógicos (25 ECTS en el grado y 35 en el máster).

A continuación se muestra la programación del Grado y Máster de “English language and culture” mediante las siguientes tablas divididas en bloques de estudio:

<b>Código</b>	<b>Nombre</b>	<b>Créditos</b>
2310236	Development Towards Professional Educator and Societal Actor	5 ECTS
2310232	Education for Sustainable Future	5 ECTS
2310233	Education in Diverse Cultures	5 ECTS
2310231	Interaction in Learning Environments and Educational Contexts	5 ECTS
2310235	Research Based Teaching	7 ECTS
2310234	Teacher as Researcher in Diverse Environments	3 ECTS
2310237	Work-life Practice	5 ECTS
2310215	Basic Teaching Practice	7 ECTS
2310214	Foundations of Communal Learning Processes	3 ECTS
2310211	Basic of learning and development	5 ECTS
2220113	Learning and Pedagogical Support	5 ECTS
2310212	Orientation to Teaching and Teacher's Work	2 ECTS
2310213	Orientative practice	3 ECTS

Tabla 5 parte 1 del programa de estudios de la universidad de Finlandia oriental (UEF):  
descripción de estudios pedagógicos.

Academic study skills (seleccionar al menos 6 ECTS)

<b>Código</b>	<b>Nombre</b>	<b>Créditos</b>
1131000	starting academic studies (student and learning service)	3 ECTS
2110017	Individual study plan (School of humanities)	2 ECTS
2131901	introduction to linguistics Foreign languages and translation studies	3 ECTS

English language and culture, basic intermediate studies (75 ECTS)

<b>Código</b>	<b>Nombre</b>	<b>Créditos</b>
2130330	studies in English Language and Culture	30 ECTS
2130316	Language skills studies: Pronunciation 1 (English)	1 ECTS
2130302	Language skills studies: spoken communication (English)	2 ECTS
2130311	Language skills studies: introduction to academic writing	3 ECTS
2130312	Linguistic studies: English Grammar I	4 ECTS
2130305	Literature and culture studies: American studies	3 ECTS
2130306	Literature and culture studies: British studies	3 ECTS
2130313	Literature and culture studies: fiction in English 1	4 ECTS
2130308	Language and culture, line-specific studies: English Phonetics and phonology	2 ECTS
2130309	Language and culture, line-specific studies: introduction to literary studies (English)	2 ECTS
2130314	Language and culture, line-specific studies: academic writing skills	3 ECTS

2130315	Language and culture, line-specific studies: introduction to linguistic studies of English	2 ECTS
2130400 intermediate studies in English language and culture 45 ECTS		

<b>Código</b>	<b>Nombre</b>	<b>Créditos</b>
2130422	Language skills studies: pronunciation 2	1 ECTS
2130418	Language skills studies: academic essay writing 1	3 ECTS
2130419	Language skills studies: academic essay writing 2	3 ECTS
2130403	Language skills studies: residence in an Anglophone country	3 ECTS
2130404	Linguistic studies: English grammar 2	4 ECTS
2130405	Linguistic studies: History of English	3 ECTS
2130406	Linguistic studies: world language	2 ECTS
2130408	Literature and culture studies: fiction in English 2: gothic, realism, naturalism	5 ECTS
2130409	Literature and culture studies: fiction in English 3: literature and modernity	5 ECTS
2130410	Literature and culture studies: Shakespeare as an icon	5 ECTS
2130411	Literature and culture studies: poetry in English	2 ECTS
2130420	D1. Introduction to scientific research: proseminar: literatures in English	3 ECTS
2130421	D1. Introduction to scientific research: proseminar: Linguistics	3 ECTS
2130413	D2. Introduction to scientific research: BA essay: literature in English	6 ECTS
2130415	D2. Introduction to scientific research: BA essay: Linguistics	6 ECTS
2130416	D3. Introduction to scientific research: maturity examination	1 ECTS
8020080	D3. Introduction to scientific research: information skills in English language and literature studies	1 ECTS

Minor subject: (Seleccionar al menos 25 ECTS)

<b>Código</b>	<b>Nombre</b>	<b>Créditos</b>
2310210	Subject teacher: teacher's pedagogical studies	2 ECTS
2310211	English teacher: basics of learning and development	5 ECTS
2310212	English teacher: orientation to teaching and teacher's work	2 ECTS
2310213	English teacher: orientate practices	3 ECTS
2210213	English teacher: learning and pedagogical support	5 ECTS
2310214	English teacher: foundations of communal learning processes	3 ECTS
2310215	English teacher: basic teaching practice	7 ECTS

Asignaturas en Inglés

<b>Código</b>	<b>Nombre</b>	<b>Créditos</b>
2310231	Interaction in learning environments and educational context	5 ECTS
2310232	Education for sustainable future	5 ECTS
2310233	Education in diverse cultures	5 ECTS
	Language professional: language and communication skills	14 ECTS
2110010	Language and communication skills, bachelor of arts	14 ECTS

Tabla 6: parte 2 del programa de estudios de la universidad de Finlandia oriental (UEF): la **descripción de la estructura del grado** en la especialidad de “English language and culture”.

Major English language and culture (Seleccionar al menos 80 ECTS)

<b>Código</b>	<b>Nombre</b>	<b>Créditos</b>
2130500	Advanced studies in English language and culture	80 ECTS
2130501	A1. Research studies choose either literary or linguistic seminar: seminar: literatures in English	5 ECTS
2130503	A1. Research studies choose either literary or linguistic seminar: seminar: language research	5 ECTS
	A2. Research studies: either a literary or linguistic methodology	5 ECTS
2132019	A2. Research studies: linguistic methodology	5 ECTS
2132020	A2. Research studies: introduction to statistic	5 ECTS
2132033	A2. Research studies: test corpora	5 ECTS
2130505	A3.Thesis studies: Master thesis (English)	40 ECTS
2130506	A3.Thesis studies: Maturity examination	0 ECTS

Tabla 7: parte 3 del programa de estudios de la universidad de Finlandia oriental (UEF): la **descripción de la estructura del Máster** en la especialidad de “English language and culture”.

<b>Código</b>	<b>Nombre</b>	<b>Créditos</b>
2130508	Cultures of crime (English)	6 ECTS
2130509	Multicultural identities in contemporary British literature	6 ECTS
2130512	African American Fiction	5 ECTS
2130516	Contact varieties of English	5 ECTS
2130517	Celtic English's	4 ECTS
2130518	Sociolinguistics (English)	5 ECTS
2130519	Bilingualism English	5 ECTS
2130520	American English	5 ECTS
2130521	Whiteness studies	5 ECTS
2130522	Literature and culture of the American 1960s	5 ECTS
2130523	Fiction and culture of the American 1930s	5 ECTS
2130524	US fiction of the 1920s	5 ECTS
2130525	American realism and naturalism	5 ECTS
2130526	Jewish American literature and culture	5 ECTS

2130527	Early 19th century American literature	5 ECTS
2130528	Contemporary American fiction	5 ECTS
2130529	Erasmus courses	5 ECTS
2130531	Second language acquisition	4 ECTS
2130533	Corpus linguistic. How computational analysis reveals lexical priming and the mental lexicon	4-6 ECTS
2130534	Australian studies	4 ECTS
2130535	Linguistic stylistics	4 ECTS
2130536	Baseball- the great American game?	4 ECTS
2130537	Nineteenth century sensation fiction	5 ECTS
2130538	Metaphors in English	5 ECTS
2130539	Gender and literature	5 ECTS
2130541	Postcolonial literature in English	5 ECTS
2130542	Cognitive linguistics	5 ECTS
2130543	Classroom English	3 ECTS
2110014	Perspectives on language education	3-5 ECTS
2130544	Rewriting and intertextuality in Modern Literature	5 ECTS

Tabla 8: Cursos opcionales, 30 ECTS de selección opcional relacionados con el departamento de “English language and culture”.

Dentro de la programación de los estudios en las facultades de Finlandia destaca una variante importante en relación con la situación que se vive en España: en Finlandia no todas las universidades pueden ofertar todas las especialidades, sino que **cada universidad está especializada en ciertas ramas de la educación**. Concretamente, el número de facultades dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras es muy reducido en comparación con España, como son la Universidad de Helsinki, la Universidad de Jyväskylä y la Universidad de Finlandia Oriental (UEF). Esta última se centra en la enseñanza de inglés, sueco, ruso o alemán como lenguas extranjeras y las plazas para cada especialidad son limitadas.

Durante el primer año en la universidad, los estudiantes que quieran llegar a ser profesores de lenguas extranjeras realizarán un examen de aptitud y una entrevista. En este examen son seleccionados para “la especialización principal” o “Major”. A través del cual, se miden tanto las habilidades lingüísticas como el conocimiento teórico de lingüística y literatura en la lengua elegida. También deben superar el examen de las especialidades secundarias. Si pasan la prueba, son admitidos en la línea de formación del profesorado en lenguas extranjeras en función de las plazas vacantes. En la **especialidad de Enseñanza de Lengua y Cultura Inglesa** el grupo anual es de 30 alumnos, de los cuales sólo 20 pueden ser admitidos como profesores. El contenido **general** de la programación de estos estudiantes es común a todas las especialidades. En el campo de Educación hay que elegir una especialidad general: Educación Infantil,

Educación Primaria, Educación Secundaria, etc. y posteriormente se elige la rama de la especialidad que se desea estudiar: Educación física, lengua extranjera, educación especial, etc. Todas las especialidades presentan 60 créditos ECTS de estudios pedagógicos, 25 durante el grado y 35 durante el máster. Estos estudios incluyen pedagogía, teoría y prácticas de enseñanza en la escuela de prácticas de la universidad. Generalmente estos estudios se realizan en el tercer y cuarto año de universidad. El programa completo suele seguir la siguiente estructura:

La estructura de la formación académica se divide en:

- Grado: 75 ECTS relacionados con la especialidad principal, 25 ECTS de **estudios pedagógicos**, otra especialidad secundaria (otro idioma, u otro tipo de especialidad como educación física, etc.), 60 ECTS de desarrollo **en lenguaje y comunicación** y 20 ECTS de **estudios generales**.
- Máster: 80 ECTS de la especialidad principal (por ejemplo inglés), 35 ECTS de estudios pedagógicos y otros 5 ECTS de otras asignaturas. Dentro de la especialidad pueden escoger cursos opcionales de pedagogía del lenguaje, adquisición de una segunda lengua extranjera, literatura inglesa, literatura general y tópicos relacionados con la lingüística. La elección de la tesis puede estar relacionada con la especialidad o con el tema general de estudios pedagógicos.

En comparación con la formación universitaria en España, la educación dedicada al estudio de la especialidad en Finlandia es mayor, 75 créditos ECTS durante el Grado y 80 créditos ECTS durante el máster. Esto supone que el desarrollo de la especialidad comienza desde los primeros cursos, mientras que en España son 30 ECTS de asignaturas en cuarto más 24 ECTS de prácticas y el máster no se encuentra incluido como formación obligatoria para ejercer la profesión docente.

Los alumnos fineses disponen de diferentes líneas de estudio:

- Estudios académicos profesionales.
- Inglés académico escrito avanzado.
- Retos de la enseñanza de inglés como lengua extranjera.
- Enseñanza de Finés como lengua materna.
- Estudios de enseñanza de lengua extranjera.

- Desarrollo de una segunda lengua.
- Comunicación en segunda lengua oficial.
- Desarrollo de comunicación escrita.
- Desarrollo de comunicación oral. (Weboodi, 2015).

En relación con desarrollo de competencias tanto en el Grado como en el Máster de la formación de profesores en lenguas extranjeras, el responsable del departamento establece, junto con el resto de profesores, las competencias a desarrollar en función de las necesidades vigentes en la educación actual. Se explica desde una perspectiva lógica, pues la sociedad está en constante cambio, por tanto las competencias y enseñanza de la educación también.

En los estudios básicos en la materia “English Language and Culture” las competencias están estructuradas en dos bloques: competencias de habilidades lingüísticas y de contenido:

- **Competencias de habilidades lingüísticas:** conlleva comunicarse correctamente en diversas situaciones del idioma, tanto de forma escrita como oral. Los alumnos serán conscientes de la estructura de textos ingleses, así como de su producción, tanto de textos formales, como de textos líricos e informales. Tendrán buena entonación y conocimiento gramatical, tanto oral como escrito. También serán capaces de evaluar el uso del inglés por parte de sus alumnos en diferentes situaciones comunicativas.
- **Competencias de contenido:** supone conocer las estructuras de la lengua inglesa, sistema fonético y también ser capaz de describirlo. Conocerán los aspectos característicos de la cultura y sociedad anglosajona, las etapas de la evolución de su literatura y del desarrollo de su lingüística. Además el maestro estará al corriente de las tendencias de investigaciones educativas relacionadas con la enseñanza de idiomas. Serán capaces de desarrollar un estudio académico sobre la relevancia de los principios éticos, así como desarrollar sus habilidades de búsqueda de información.

En comparación con las competencias desarrolladas en la programación de la Universidad de Extremadura, la Universidad de Finlandia Oriental recoge todas las competencias que deben adquirir los aspirantes al profesorado en dos bloques y las

exigencias en relación a la calidad y dominio o conocimiento del inglés son muy superiores. Como menciona Marina (et al., 2015) los profesores que imparten lenguas extranjeras son bilingües en ambos idiomas, por tanto resulta coherente que para adquirir un idioma a nivel bilingüe el profesor que lo imparte debe poseer esas cualidades.

El criterio de evaluación que siguen en la Universidad de Finlandia Oriental (UEF) en relación con la nota final de los estudios básicos está compuesto por la media de los trabajos realizados en todos los cursos y puntuado en una escala de 0 a 5.

Las competencias desarrolladas durante los estudios del máster se centran principalmente en el desarrollo de la especialidad elegida, por tanto, se estudiará en profundidad la adquisición y dominio de las habilidades comunicativas, así como el conocimiento de la cultura, historia y literatura de los países anglosajones. También deben conocer y saber aplicar los diferentes métodos de enseñanza de idiomas, saber investigar en tendencias educativas y ser capaces de discriminar o seleccionar la información útil de la ingente cantidad de información provista en la red.

Para ello desarrollarán **10 créditos ECTS de estudios en investigación, 40 ECTS** dedicados exclusivamente al **desarrollo de la tesis, 10 ECTS para seminarios** de las asignaturas secundarias y **20 ECTS** para el **desarrollo de una tesis secundaria en el tema elegido.**

Como conclusión se puede observar que las universidades finesas no sólo son exigentes en la selección de los estudiantes que acceden al grado, sino también en la elección de especialidad y máster universitario, destacando la **amplia gama de asignaturas** de las que disponen. Finalmente cabe destacar **la libertad de elección** que tienen los estudiantes universitarios para seleccionar las asignaturas en función de sus intereses, desarrollando todas sus capacidades. Como destaca el Libro Blanco (Marina et al., 2015) la **motivación** es considerada un aspecto primordial en la formación de un docente, y está poco valorado en el proceso de formación docente de nuestro país.

#### 4. Diseño de investigación

Con el objetivo de analizar los aspectos propuestos en el marco teórico, en lo relativo concretamente a la mejora del programa de formación universitario de los profesores de lenguas extranjeras, se ha considerado que los estudiantes universitarios que se encuentren en el último curso del Grado de Educación Primaria, y concretamente cursando la especialidad de inglés como lengua extranjera podrán ofrecer una perspectiva diferente como **estudiantes, y futuros docentes** al finalizar su formación universitaria.

Para llevar a cabo este estudio se ha optado por la aplicación de una metodología **mixta cualitativa-cuantitativa**, con el propósito de dar respuesta a los objetivos del presente estudio en relación con la formación que deberían recibir los futuros profesores de lenguas extranjeras en la universidad y la formación que realmente reciben, con la finalidad de mejorar la metodología empleada y proponer mejoras para estudios futuros.

##### 4.1 Objetivos de investigación

Los estudiantes españoles una vez terminado el Grado de Educación Primaria deberían estar preparados para dar clase en un colegio en la especialidad elegida. Sin embargo, éstos no se sienten lo suficientemente preparados. Existe la creencia generalizada de que no se han producido grandes cambios en las organizaciones educativas (Ginés, 2004:13), concretamente el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras presenta limitaciones significativas en los centros educativos. De hecho, aquellas personas que logran obtener buen nivel en lenguas extranjeras deben prepararse en centros privados o academias, como la Escuela Oficial de Idiomas, fuera del horario escolar. En relación con este problema, numerosos estudios destacan la importancia que tiene entrar en contacto con el idioma lo antes posible para adquirirlo de forma natural (Álvarez, 2010). De modo que los profesores de infantil y primaria poseen un papel esencial en la formación de idiomas de una persona. Con esta investigación, se analizan las perspectivas de aquellos estudiantes que están finalizando su formación universitaria para conocer qué falla en este proceso formativo. Para ello se han abordado una serie de objetivos considerados necesarios para tratar la temática propuesta.

Los **objetivos** de este estudio son los siguientes:

- a. Identificar las debilidades y fortalezas de los Sistemas Educativos español y finlandés.
- b. Conocer los aspectos positivos y negativos de los programas de formación del profesorado de lenguas modernas de ambos países desde la perspectiva de profesores en formación.
- c. Ofrecer recomendaciones y propuestas de mejora destinadas a promover programas de formación del profesorado de calidad atendiendo a las carencias o limitaciones detectadas.
- d. Destacar las claves de una enseñanza lingüística de calidad en el aula de educación primaria.

## **4.2 Participantes**

Para dar respuesta a los objetivos propuestos, la muestra seleccionada se ha centrado en la Universidad de Extremadura (en adelante, UEX), concretamente en la **Facultad de Educación de Badajoz**, con la colaboración del alumnado de cuarto de Grado de Educación Primaria de la mención de inglés como lengua extranjera. Asimismo, han participado los alumnos del Grado de Educación de la **Universidad de Finlandia Oriental** (en adelante, UEF).

Dentro del Grado de Educación Primaria de la **UEX**, se ha conseguido la participación de **31 alumnos** de los 35 matriculados. En la **UEF**, se entregó el cuestionario a tres profesores de la Facultad de Educación de Joensuu, al coordinador del departamento de “English Language and Culture”, una de las profesoras principales del Máster “International Master's Degree Programme in Early Language Education for Intercultural Communication” y una de las profesoras principales del bloque de estudios del Grado de Educación de “Theory and Practice of Teaching Foreign Languages to Young Learners”. En total, entre alumnos de Grado y del Máster, estos profesores disponían de 42 alumnos de los cuales sólo 23 alumnos respondieron al cuestionario.

El motivo de la escasez de respuestas en comparación con los alumnos españoles se debe a que los alumnos fineses contestaron libremente, por sugerencia de estos profesores, los cuales simplemente facilitaron la dirección URL del cuestionario a sus alumnos. Sin embargo, en el caso de los estudiantes españoles, el cuestionario se realizó en papel y se les entregó en mano durante la realización de un examen, por tanto, todos los alumnos que acudieron al examen realizaron el cuestionario.

Una de las diferencias principales encontradas ha sido **el interés y dedicación** en la elaboración de las respuestas de los estudiantes fineses, las cuales presentan mayor extensión y complejidad, mientras que la gran mayoría de los estudiantes españoles, al realizar el cuestionario tras un examen, contestaron las preguntas de una forma más sencilla y expresando directamente su opinión por medio de respuestas cortas. Sin embargo, a pesar de las diferencias encontradas, producto del método por el cual se entregó el cuestionario y de la disposición de los alumnos para responderlo, las respuestas obtenidas han sido muy interesantes en ambos países, aportando gran cantidad de datos o elementos de información para este estudio. Destaca el **gran número de coincidencias** encontradas en lo relativo a numerosos aspectos entre los alumnos de ambos países, siendo más de las que se esperaban.

Las características de los estudiantes que participaron en estudio se presentan resumidas en la Tabla 9.

	<b>Finlandia</b>	<b>España</b>
<b>Edad</b>	23-27	21-34
<b>Sexo</b>	20 Mujeres 3 Hombres	22 Mujeres 9 Hombres
<b>Nivel de inglés</b>	19 C1 4 C2	NS/NC- 3 A2- 3 B1- 18 B2- 6 C1- 1
<b>Titulación de inglés</b>	11- IELTS 9 TOEFL 3 Ninguno	5 Cambridge 9 EOI 4 ILM 13 Ninguno
<b>Curso actual</b>	19 En 3º del Grado 4 En el Máster	31 En 4º del Grado

Tabla 9: Características de los participantes del estudio.

### 4.3 Instrumentos y procedimientos de recogida de datos

Este estudio está basado en una investigación **mixta cualitativa y cuantitativa**, con el objetivo de identificar los problemas encontrados en **la formación del profesorado de lenguas extranjeras**. Se ha realizado una comparación con estudiantes fineses de la región de Karelia del Norte y estudiantes extremeños de la provincia de Badajoz, con el objetivo de comparar ambos resultados al considerarse Finlandia uno de los modelos educativos más importantes de Europa.

En relación con la recogida de datos de la investigación, se ha realizado una encuesta semiestructurada de **preguntas concretas de respuestas abiertas**. El

cuestionario empleado es **de realización propia** y ha sido **validado por cuatro expertos**, un profesor de la UNEX (el director del presente trabajo), y los tres profesores de la universidad UEF nombrados con anterioridad. El cuestionario trata de obtener información relacionada con los objetivos propuestos para esta investigación relacionados con el Sistema Educativo de ambos países, la formación de profesores y cómo se ven los futuros profesores profesionalmente, si se ven lo suficientemente capacitados o preparados para poder ejercer la profesión con ciertas garantías de calidad universitaria en cada país. También se plantean diversas sugerencias y propuestas de mejora. El cuestionario fue realizado por 23 estudiantes fineses de los 42 disponibles y 31 estudiantes españoles de los 35 de la mención de inglés. Tras obtener los cuestionarios de los participantes se procedió a analizar los datos obtenidos.

Respecto al análisis de los datos, se ha llevado a cabo un **enfoque inductivo**, siendo el más adecuado con la metodología empleada para recoger la información. El cuestionario utilizado contiene 14 preguntas abiertas organizadas con el fin de responder a los objetivos de la investigación. Por otra parte, las preguntas han sido traducidas al inglés y se han adaptado para la comprensión de los estudiantes fineses con la ayuda de los tres profesores fineses que validaron el cuestionario.

El **proceso de realización del cuestionario**, así como de **recogida de datos**, fue ejecutado en diferentes fases. En primer lugar, basándonos en la información obtenida, y los objetivos de investigación del estudio, se realizó una primera versión del cuestionario que fue validada por un experto en la universidad de Extremadura. Posteriormente, se procedió a **entregar la información del estudio, así como del cuestionario a los profesores fineses**, quienes ofrecieron su opinión, modificando algunos aspectos y aportando información al estudio. Esta segunda fase duró más tiempo del esperado, debido a que hubo que traducir el contenido del marco teórico del presente estudio, así como el diseño de investigación y los objetivos del mismo para lograr que los profesores de la UEF comprendieran la finalidad del estudio y validar posteriormente el cuestionario. Dos de los tres profesores fineses que participaron en este estudio realizaron una visita a Badajoz, de modo que se pudieron concretar los detalles del estudio y del cuestionario en persona, junto con una profesora de la UEX que había organizado la visita. Finalmente, tras volver a analizar las preguntas del cuestionario con el experto de la UEX se procedió a entregárselo a los estudiantes de ambas universidades.

**La recogida de los cuestionarios** por parte de los estudiantes de la UEX fue sencilla, debido a que se facilitó su entrega en papel al finalizar la realización de un examen por lo que fue cumplimentado y recogido en ese momento. Sin embargo, la recogida por parte de los estudiantes fineses fue más compleja de lo esperado, debido a que se realizó vía online y por sugerencia de los profesores quienes enviaron el cuestionario vía email a sus alumnos (no era obligatorio, por lo que muchos estudiantes no realizaron el cuestionario). En último lugar, se procedió a **analizar los datos obtenidos**, primero por países y finalmente comparando los datos o resultados de ambas muestras de población.

#### **4.4 Análisis y discusión de los resultados**

Tras la realización del cuestionario se procedió al análisis de las respuestas. Para ello se han estudiado por separado los resultados de cada país, procediendo posteriormente a su comparación, empleando una metodología mixta cualitativa y cuantitativa.

Para analizar los resultados cualitativos se recurrió al procedimiento denominado “análisis de contenido”, identificando aquellas respuestas, comentarios o ideas más repetidas o frecuentes (estableciendo un corte mínimo de 5 veces), categorizando seguidamente tal información a nivel conceptual y posteriormente agrupando las respuestas en categorías temáticas. Por otro lado, los datos cuantitativos se registraron porcentualmente mediante la inclusión de tablas.

En relación con el **primer objetivo** del estudio **Identificar las debilidades y fortalezas de los Sistemas Educativos español y finlandés**, se preguntó directamente a los estudiantes de ambos países qué debilidades y fortalezas encontraban en sus respectivos sistemas educativos a través de la pregunta 1 del cuestionario (Anexo 1), mostrando el conocimiento y opinión que estos estudiantes tienen sobre el sistema educativo de su país, así como sus propuestas de mejora.

El **segundo objetivo** de investigación **Conocer los aspectos positivos y negativos de los programas de formación del profesorado de ambos países desde la perspectiva de profesores en formación**, se centra en las preguntas del cuestionario: 2, 3, 6, 7, 8, 10 y 14 (Anexo 1) de forma general, de las cuales las más concretas han sido las preguntas 2 y 3 dado que responden directamente al objetivo propuesto.

Con el propósito de lograr el **tercer objetivo** de investigación **Ofrecer recomendaciones y propuestas de mejora destinadas a promover programas de formación del profesorado de calidad atendiendo a las carencias o limitaciones detectadas**, se han realizado las preguntas 2, 3, 6, 9, 11 y 12, (Anexo 1) de las cuales algunas de ellas también se asocian con el objetivo anterior, como se ha mostrado previamente, destacando la pregunta 12 por ser la que resalta concretamente el tercer objetivo.

Finalmente, el **cuarto objetivo: Destacar las claves de una enseñanza lingüística de calidad en el aula de educación primaria** se ha trabajado con las preguntas 4, 5, 7, 10 y 13 del cuestionario (Anexo 1).

#### **4.4.1 Análisis de las percepciones de los profesores en formación españoles**

Una de las principales diferencias entre los estudiantes españoles y fineses reside en su formación, tanto en el proceso de admisión al grado universitario como en la formación recibida durante el mismo, tal y como se muestra en el marco teórico. Por ello se ha considerado apropiado analizar los datos obtenidos por separado y posteriormente mostrar un apartado comparando ambas perspectivas. El análisis de los resultados se realizará en base a los objetivos propuestos.

##### **Aspectos generales:**

En primer lugar, en los **aspectos generales** e información socio-cultural de los participantes del estudio podemos comprobar que todavía permanece la **primacía de la mujer** en esta profesión frente al hombre (Álvarez, 2015), dado que un 70% de los encuestados (22 participantes) eran mujeres y sólo 9 de estos eran hombres (Tabla 9).

Otro aspecto considerado de interés es el **nivel de idiomas** de los profesores que han escogido la especialidad de lenguas extranjeras, entre los cuales encontramos 3 personas con formación básica (A2), 18 de formación media (B1), 6 de formación media-avanzada (B2) y sólo una persona con un nivel avanzado (C1), así como 3 personas que no estaban seguros de cuál era su nivel de inglés. Esto muestra la necesidad de incidir en la formación de idiomas de los profesionales de la educación, principalmente de aquellos que se dediquen a la enseñanza de idiomas, dado que tanto la OCDE como el sistema educativo español inciden en la necesidad de un nivel avanzado (B2) o superior como requisito para impartir un idioma (Consejo de Europa,

2001). De modo que uno de los problemas de la enseñanza y aprendizaje de idiomas del sistema educativo español es **la formación lingüística o competencia comunicativa del profesorado**. Estos estudiantes finalizarán en unos meses su formación académica y estarán capacitados para la enseñanza de idiomas, sin embargo, como se puede apreciar en la tabla 9, el nivel de inglés de algunos estudiantes no se acerca al propuesto por el Consejo de Europa (2001). En relación con las preguntas del cuestionario, se analizaron las respuestas asociándolas a los objetivos del estudio, creando una tabla resumen de conclusión de los resultados al finalizar cada objetivo.

### **Objetivo 1: Identificar las debilidades y fortalezas del Sistema Educativo español.**

En los cuestionarios realizados por los estudiantes españoles se ha encontrado que, al finalizar su formación universitaria, presentan un gran **desconocimiento del Sistema Educativo Español**, como se puede observar en las respuestas obtenidas destacando como ejemplo uno de los cuestionarios que se muestran a continuación.

Uno de los encuestados destaca como única fortaleza el siguiente comentario: *existen métodos muy tradicionales*. Resulta llamativa esta respuesta dado que numerosos participantes del estudio, lo consideran uno de los problemas principales actualmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, numerosos especialistas del campo de la educación consideran que el empleo de métodos tradicionales impide el avance de la educación (Delors, 1996). Sin embargo, existe controversia al respecto encontrándose estudios que demuestran que metodologías tradicionales, como la clase magistral, son necesarias en la actualidad para ciertas especialidades (Moradiellos, 2013). De este modo, concretando en la especialidad de la enseñanza de lenguas extranjeras, numerosos estudios destacan la importancia de los métodos orientados hacia la comunicación frente a los métodos tradicionales o “método de gramática y traducción” (Sánchez, 2009), corroborando la opinión de la mayor parte de los participantes del estudio.

Situaciones similares se pueden encontrar en las respuestas de otros cuestionarios destacando que 11 participantes **no contestaron la pregunta por desconocimiento** expresando el motivo oralmente al entregar el cuestionario con frases como las que se muestran a continuación:

- *No sabía que poner en la primera.*
- *La primera pregunta era muy difícil.*

Estas respuestas se pueden analizar desde dos perspectivas diferentes, la primera puede asociarse al tiempo dedicado al conocimiento detallado del Sistema Educativo en el Grado de Educación, el cual, con estos resultados, podría considerarse escaso. Por el contrario, se puede tratar desde la perspectiva de la importancia que dan los propios estudiantes al sistema educativo, quienes consideran que se produce un *cambio de leyes demasiado frecuente* (ver tabla 1), como expresa alguno de los compañeros en su cuestionario, y por ello no se preocupan en estudiarlo, a pesar de incidir constantemente en su enseñanza, como manifiestan algunos profesores del grado de educación.

A continuación analizaremos cada apartado por separado, las fortalezas y debilidades, destacando aquellas coincidencias más repetidas.

**Fortalezas:** respecto a las fortalezas, 11 de los participantes no contestaron, por desconocimiento y porque consideran que el Sistema Educativo Español carece de fortalezas. Dentro de las respuestas obtenidas, se observa una gran variedad de opiniones. Se encontraron 19 aspectos diferentes nombrados al menos una vez por los estudiantes, de los cuales destacaremos los más repetidos a través de los siguientes comentarios:

- *Educación pública y gratuita.*
- *Sistema inclusivo que favorece el desarrollo de la persona.*
- *Horario adecuado para el descanso.*
- *Empeño de los profesores por formar bien a los estudiantes.*
- *Buena accesibilidad a la educación.*
- *Diversidad de grados universitarios.*
- *Buena organización y metodología.*
- *La importancia de la variedad de recursos y creatividad del profesorado.*
- *Sistema cercano y gratificante.*

Como se puede observar, en esta pregunta las respuestas fueron muy generales, esquemáticas y directas, destacando aspectos concretos en los cuales se considera que influye la experiencia personal de estos alumnos, dado que los criterios que seleccionan como fortalezas son muy diversos.

En las respuestas obtenidas destacan la importancia de la variedad de recursos y la creatividad del profesorado (un 25% de los encuestados), la importancia de tener una educación pública y gratuita (un 22%) y la variedad de opciones universitarias (29%).

Respecto a estas afirmaciones, es importante remarcar que la mayoría de países de Europa cuentan con un Sistema Educativo que ofrece una **educación básica gratuita** a sus ciudadanos al menos desde los 6-7 años hasta una edad mínima de 16 años. Algunos países como Alemania, Finlandia o Dinamarca ofrecen la educación gratuita hasta niveles superiores incluyendo la universidad, tanto para ciudadanos del propio país como para aquellos pertenecientes a países miembro de la Unión Europea, lo que en ocasiones provoca un efecto llamada (Villota, 2015). Por otra parte, se destaca la gran **variedad de opciones universitarias**. Muestra de ello es la feria Aula, salón internacional del estudiante y de la oferta educativa, que se encuentra en su vigésima cuarta edición. Esta feria, celebrada todos los años en el recinto IFEMA de Madrid, expone diferentes ofertas de estudios y ofertas laborales, no sólo para futuros universitarios sino también con propuestas de formación profesional y de posibles empleos (AULA, 2016).

**Debilidades:** Los participantes expusieron más debilidades que fortalezas. Se encontraron 25 ítems, registrándose a continuación aquellos más característicos mediante los comentarios de los encuestados:

- *El ministro de educación no ha sido profesor.*
- *Tienen más importancia en la sociedad los programas de prensa rosa que las reformas educativas.*
- *Internet ha modificado el modelo de enseñanza.*
- *Métodos de evaluación pobres.*
- *El Sistema Educativo Español es poco práctico.*
- *La selección del profesorado no es adecuada.*
- *La metodología es tradicional y memorística.*
- *Aumenta el fracaso escolar.*
- *Hay gran desmotivación por parte de profesores y alumnos.*
- *Es pobre en recursos.*
- *Aumento del bullying.*
- *Mala formación del profesorado.*
- *Clases aburridas.*
- *Nivel de inglés de alumnos y profesores muy bajo.*
- *Falta de becas para continuar estudiando.*

Es importante destacar algunas contradicciones entre las fortalezas y debilidades, como se ha explicado anteriormente, en este caso hay un mayor número de participantes que destacan el *sistema tradicional y memorístico* como un factor negativo.

Otro argumento que se repite en ambos apartados es el de los **recursos educativos**, los cuales han sido destacados como elemento positivo dentro del apartado de fortalezas por un número considerable de alumnos, no obstante, aparecen de nuevo en este apartado, a modo de aspecto negativo. Estas incongruencias pueden deberse a la falta de conocimiento del Sistema Educativo Español o a la falta de contacto con un aula real, dado que en muchos casos, el empleo de recursos no depende del sistema educativo, sino del profesor. Numerosos estudios han destacado este desconocimiento de recursos educativos y por ello tratan de mejorar esta situación mediante aplicaciones prácticas y programas de formación en diversos centros escolares (Arús, 2015).

Finalmente, los aspectos más repetidos dentro del apartado de debilidades por parte del alumnado encuestado son:

El 35% de los encuestados destacan la **desmotivación** de alumnos y profesores, como se expone en el siguiente comentario: *desmotivación por parte de profesores y alumnos debido a la falta de interés que muestran los jóvenes en el aula y la falta de reconocimiento de los profesores en la sociedad*. Este aspecto puede asociarse a diversos factores, no necesariamente relacionados con la formación docente. La sociedad actual se encuentra en constante cambio, y se exige que esos cambios o logros se produzcan rápidamente, así pues todo aquello que suponga un esfuerzo a largo plazo pierde interés (Domínguez et al., 2014). Como consecuencia, resulta difícil conseguir motivar a esta nueva generación de alumnos, pues piden numerosos cambios en las clases, actividades de corta duración y que impliquen una mayor carga de actividad física que de esfuerzo mental (Domínguez et al., 2014). Por otra parte, esa falta de reconocimiento o respeto hacia el profesorado puede asociarse a la relación actual entre profesores y alumnos, rozando la amistad, lo cual en ocasiones puede provocar situaciones de conflicto y enfrentamiento personal dentro del aula (Fernández, 2016). Los profesores de hace 50 años eran respetados, tratados de usted, con el tradicional “Don Pedro”, ese tratamiento, que en la actualidad se llega a considerar obsoleto o arcaico, era una manifestación de respeto. En la actualidad los maestros adquieren el rango de “Seño”, diminutivo de señorita, o “profe”, diminutivo de profesor/a. Por tanto, se deberían tener en cuenta este y otros aspectos al intentar mejorar el grado de respeto

que se tiene hacia los profesores y el grado de confianza que éstos tengan con sus alumnos.

El mismo porcentaje, un 35% de los participantes, considera como una de las principales debilidades la **formación del profesorado** ya que un elevado número de alumnos piensa que la formación del profesorado no es la adecuada tal como se evidencia en el siguiente comentario: *la cual deja mucho que desear*. Este problema se desarrolla en mayor profundidad en el objetivo 2.

El 30% de los encuestados consideran que el **mayor problema** del Sistema Educativo Español son **las leyes educativas**, tal como se evidencia en el siguiente comentario: *las leyes educativas cambian con cada legislatura sin necesidad*.

En relación con estas afirmaciones, el marco teórico del presente trabajo corrobora el elevado número de leyes o modificaciones educativas de nuestro país cada vez que el gobierno cambia de partido político, como se muestra en la tabla 1. Esta problemática ha sido resaltada por numerosos expertos como el reciente estudio realizado por Gentile (et al., 2016:35) en donde resaltan la “coincidencia” de los cambios de leyes educativas con los cambios de los partidos políticos que gobiernan en cada legislatura. Esta situación crea una sensación de inestabilidad política y social que contribuye a generar desconfianza entre la población, quienes consideran esas “mejoras” como una propaganda política. Sería necesario elaborar una ley educativa consensuada por todos los partidos políticos, la cual se reformase con el paso del tiempo para incluir avances y mejoras, pero sin necesitar elaborar una nueva con cada legislatura, permitiendo un sistema educativo estable adaptado a las necesidades de la población.

Tal como se ha expuesto anteriormente, el 29% de los participantes consideran los **métodos de evaluación** empleados muy tradicionales, lo cual se refleja en el siguiente comentario ilustrativo: *Los métodos de evaluación son tradicionales y están enfocados al contenido y al aprendizaje memorístico*. Como se ha explicado anteriormente, es un resultado contradictorio dado que algunos de los estudiantes incluían esta afirmación dentro de las fortalezas.

Para ilustrar mejor las respuestas obtenidas en el presente objetivo se ofrece en la Tabla 10 un resumen de los aspectos más característicos.

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
35% El Sistema Educativo Español <b>no</b> presenta fortalezas.	35% Desmotivación de alumnos y profesores.
29% Variedad de opciones universitarias.	35% Formación del profesorado.
25% Importancia de la variedad de recursos y creatividad del profesorado.	30% Cambio de leyes educativas.
22% Importancia de una educación pública y gratuita.	29% Métodos tradicionales y aprendizaje memorístico.

Tabla 10: Fortalezas y debilidades del Sistema Educativo Español

A modo de conclusión en este apartado la mayoría de los participantes coincide en diversos aspectos como en **enseñar desde la práctica** en lugar de desarrollar el aprendizaje memorístico y de contenidos, lo cual motivará más a alumnos y profesores y fomentará su creatividad (Delors, 1996), **mejorará la formación del profesorado**, incluyendo modificaciones en los requisitos del profesorado universitario (Lama, 2016).

## **Objetivo 2: Conocer los aspectos positivos y negativos de los programas de formación del profesorado desde la perspectiva de profesores en formación.**

En relación con la formación del profesorado, los encuestados han destacado un mayor número de aspectos negativos que de aspectos positivos. Sin embargo, se han obtenido opiniones interesantes, principalmente en relación con la especialización de lenguas extranjeras. A continuación se expondrán por separado los aspectos positivos y negativos destacados por los estudiantes extremeños.

### **Aspectos positivos:**

El 32% de los participantes destacan como aspecto positivo la **formación del profesorado universitario**, concretamente el nivel de los profesores de la mención, su disponibilidad fuera de la clase, el nivel de inglés de las clases junto con los recursos y metodologías empleadas, tal como se contempla en los comentarios expuestos a continuación:

- *Se trabajan en general todas las destrezas.*
- *Hay buenos profesores con buen nivel de inglés, tienen buena disponibilidad fuera del aula.*
- *Hay profesores muy competentes y capaces.*

- *Se centra en que aprendas a enseñar mientras aprendes más sobre el idioma.*

Respecto a estas afirmaciones, cabe destacar que al formar parte del itinerario de lenguas extranjeras el nivel del idioma elegido así como la especialización en la enseñanza del mismo aumenta y por ello, se encuentra un elevado nivel de satisfacción por parte del alumnado de la especialidad. A pesar de ello, desearían que el tiempo dedicado a la especialización fuese mayor, dado que las habilidades para la comunicación en cualquier idioma deben adquirirse y trabajarse en profundidad para conseguir transmitir esos conocimientos a los futuros alumnos (Jiménez et al., 2015).

Para todos los encuestados, **el Prácticum es el componente formativo más importante** del Grado de Educación Primaria debido a que les permite conocer de primera mano el colegio y la labor que se realiza en él. Respecto a su duración no hay consenso: el 42% de los encuestados considera que es adecuada tal como se muestra en los comentarios expuestos a continuación:

- *Es una buena oportunidad de enfrentarse a tu futuro trabajo y considero que su duración es adecuada.*
- *Sí, creo que su duración está bien, incluso un año entero no estaría mal.*
- *Creo que el Prácticum está bien planteado.*

Por el contrario, un 58% de los participantes cree que debería aumentarse su duración y ser más especializado, como destacan los alumnos en sus comentarios:

- *Creo que deberían durar más, ya que entramos a mitad de curso y perdemos mucho tiempo en que las clases se adapten a nosotros por lo que no podemos darlo todo.*
- *Está bastante bien, pero creo que debería durar más para que los alumnos [refiriéndose a los estudiantes universitarios] salgan mejor preparados.*
- *El Prácticum II veo que tiene poca duración y apenas da tiempo a desarrollar todo lo que se querría.*

En este sentido, resulta indiscutible que el Prácticum es la principal experiencia de acercamiento a la realidad laboral de un docente. Por ello, la formación debería estar enfocada en la realización de tareas progresivamente más complejas, logrando una mejora gradual de los resultados desde la práctica docente (Lama, 2016).

En relación con el **tutor del colegio** se espera que esta persona sea receptiva, paciente, que tenga buen manejo del aula y sepa transmitir su experiencia a los futuros profesores, como puede observarse en los siguientes comentarios:

- *Del tutor del colegio espero que me enseñe y también que me deje enseñar.*
- *Del tutor del colegio espero que sea paciente y pueda enseñarme todo aquello que por experiencia tendrá.*
- *Del tutor del colegio espero poder aprender lo máximo posible y que me ayude.*

La labor del tutor del centro escolar es muy importante por todos esos detalles que muestran los encuestados en sus respuestas debido a que, durante las prácticas será la persona más cercana y que pueda hacer un seguimiento más exhaustivo de la evolución del alumno, remarcando de nuevo la importancia del aprendizaje a través la práctica y la observación de docentes con experiencia (De Longhi y Rivarosa, 2015).

#### **Aspectos negativos:**

Se han encontrado numerosos aspectos negativos muy diversos, muchos de ellos relacionados con la experiencia personal de los participantes del estudio en su paso por el Grado de Educación primaria. Se han seleccionado algunos de los comentarios más representativos para ilustrar estos problemas, como se muestra a continuación:

- *Se nos prepara para que funcione el Sistema educativo, recibimos una formación igual de mala que nuestros alumnos. **No aprendemos a ser críticos** a desarrollar ideas propias ni a probar qué funciona y qué no y luego someterlo a reflexión (que es como mejor se aprende). Debería desarrollar las competencias del buen docente a través de la práctica, no enseñar o exponer contenidos que olvidaremos mañana.*
- *Estoy decepcionada con la formación de la especialidad ya que sólo 2 de los 5 profesores han impartido sus clases en inglés, el resto usaban el español en todo momento. No es normal que algunas asignaturas y algunos compañeros no lleguen ni a BI.*
- *No estoy satisfecha puesto que en nuestro último año de estudios hemos tenido problemas a la hora de tener profesores en nuestro itinerario. Considero la formación de hoy en día, concretamente de esta facultad, un poco deficiente en el tema de los profesores.*

En consonancia con lo remarcado por los encuestados, el programa de formación del profesorado debería modificar algunos aspectos relacionados con los itinerarios. Se han realizado numerosos estudios relacionados con la importancia de la formación, destacando el estudio de Francisco José Lama García (2016), galardonado con el Premio Nacional de la Administración pública como la mejor tesis doctoral 2015, en el cual habla de que el **valor de una sociedad está directamente relacionado con la formación que reciben sus ciudadanos**, así como con la capacidad de innovación y emprendimiento que éstos posean. Por tanto, la formación de los docentes debería ser uno de los objetivos primordiales de cualquier país, ya que es una herramienta imprescindible en el desarrollo de una sociedad. Entre otros aspectos, Lama (2016) remarca la **importancia de la formación permanente** y del desarrollo de la creatividad ya que las personas son el elemento clave para producir conocimiento e innovación y por ello desarrollar su educación se convierte en una importante inversión.

El 58% de los participantes no se siente preparado con su formación universitaria, debido en parte a la metodología empleada, basada en el **aprendizaje de contenidos teóricos** en lugar de **incidir mucho más en la práctica** y la aplicación de los métodos en el aula. Además, se critica la formación en inglés, dado que la universidad no te acredita para tener el nivel de inglés necesario para dar clase, sino que se debe obtener esa titulación fuera de la universidad, como se expone en los siguientes comentarios:

- *Necesito una mayor formación y dominio de la lengua extranjera.*
- *No me siento preparado, aprendemos mucha información que en algunos casos es innecesaria, dejando pasar la oportunidad de simular situaciones en clase sobre aquello que podemos encontrarnos en el aula.*
- *No me siento preparada, [el grado] se ha centrado demasiado en aspectos teóricos y poco en desarrollar competencias de interacción.*

De nuevo se destaca la incidencia en la importancia de la dimensión práctica sobre la vertiente teórica, tal y como se ha comentado anteriormente, resulta importante incidir en estos aspectos para lograr una formación completa.

El 67% de los encuestados están decepcionados con su formación durante la especialidad principalmente por la **falta de profesorado en una asignatura**, en la cual

han estado sin profesor durante casi un cuatrimestre entero como se muestra en los comentarios expuestos a continuación:

- *Ayuda por parte de los superiores cuando la hemos necesitado (nadie da la cara) y poca facilidad a la hora de hacer cambios en secretaría.*
- *Opino que es una vergüenza que hayamos estado sin profesores de algunas asignaturas de inglés más de la mitad del semestre.*

En lo relacionado con este problema, se considera una situación excepcional debido a la baja de uno de los profesores. Sin embargo, este hecho no es un incidente aislado, como se muestra en el artículo del periódico “Extremadura 7 días”, donde el 7 de febrero del 2016 la propia redacción del periódico realizaba un artículo muy crítico hacia la Universidad de Extremadura titulado *Extremadura Unida lamenta “la pésima imagen de la UEX entre el alumnado”*, destacando entre otros aspectos *el lamentable aspecto de las instalaciones de la universidad*, o la falta de profesorado en diferentes Grados. En este caso se referían al doble Grado de Derecho y ADE, donde estuvieron más de un mes sin profesor por problemas en el contrato del mismo (Redacción de Extremadura 7 días, 7/2/2016).

Por otra parte, en lo relacionado con la preparación recibida durante el Grado de Educación Primaria se encuentran comentarios como los expuestos a continuación:

- *No me siento preparada y mucho menos en lenguas extranjeras ya que sólo he cursado cinco asignaturas en la especialidad.*
- *Hay muchas asignaturas que no me van a valer para nada en mi futuro y hay muchas otras que debería aprender y no lo sé.*

En relación con la especialidad sería interesante aumentar la oferta de asignaturas o el tiempo de la misma como muestran los encuestados, con cinco asignaturas durante el último cuatrimestre del grado no se puede aprender la profesión que se desempeñará el resto de la vida, por tanto, debería darse mayor importancia a la especialidad en la formación inicial de los docentes. Resulta llamativa la propuesta de la Universidad de Extremadura, mostrada en un artículo del periódico HOY el 6 de Mayo del 2015 (EFE Extremadura, 2015) respecto a la noticia titulada *La UEX impartirá el próximo curso el Grado de Educación Primaria Bilingüe*, debido a los problemas encontrados en el itinerario de inglés, se consideraría prudente solucionar los problemas del grado que ya se está impartiendo antes de proponer una titulación nueva basada en

la enseñanza bilingüe. Asimismo, sería interesante analizar los requisitos de admisión de este grado en relación con el nivel de inglés de los estudiantes. Del mismo modo, destacan las diferencias presentes entre este artículo y otro de El Periódico Extremadura del 17 de Mayo del 2014 titulado *UEX y Junta ponen en marcha un proyecto pionero en bilingüismo* (Redacción El Periódico Extremadura, 2014).

Respecto a la formación que debería impartirse en este grado, el 26% de los encuestados acentúa la importancia de la práctica frente a la teoría. En la actualidad se sigue dando más **importancia a la teoría**, con un modelo tradicional donde el examen es lo más importante, desarrollando en escasa medida los aspectos prácticos, todo lo cual, se aprecia en los siguientes comentarios:

- *Es una formación aceptable, pero creo que debería enfocarse más a cómo preparar clases reales.*
- *Estoy satisfecho pero pienso que no me han aportado todos los conocimientos necesarios para llevar a cabo con fluidez la labor docente.*
- *Es una formación completa en diferentes ámbitos. Aumentaría la historia y geografía centrada exclusivamente en una comunidad autónoma y daría conocimiento de cómo llevar a cabo en clase una serie de problemas de protección en caso de emergencia ya que tratamos con personas a diario.*

En consonancia con lo expuesto por los participantes del estudio, deberían equilibrarse las horas teóricas con las prácticas, para poder aplicar en un aula real los conocimientos teóricos expuestos en la universidad lo cual se ve corroborado con lo expuesto en el estudio realizado por Lama (2016).

El 19% de los participantes aluden al nivel **de inglés de otros compañeros** que retrasan la clase, mostrando comentarios como el presentado a continuación:

*Los profesores adecuan sus enseñanzas para que estos alumnos puedan seguirles, lo que provoca que disminuya el nivel de la clase. Además se les dan facilidades para aprobar, cosa que no comprendo.*

En relación con estas afirmaciones, es importante destacar el reducido número de alumnos que consideran este aspecto como un problema. Sin embargo, sería recomendable establecer como requisito para acceder a la especialidad estar en posesión de un nivel B2 de inglés, dado que es el exigido para poder impartir clases de inglés en

el aula (BOE, 2013) y, de este modo, se evitarían situaciones como las mencionadas con anterioridad sobre la diferencia de nivel lingüístico entre los alumnos de la especialidad.

Para ilustrar mejor las respuestas obtenidas, se ofrece la Tabla 11 mostrando los datos más relevantes de este apartado.

Aspectos positivos	Aspectos negativos
32% Formación del profesorado universitario	67% decepcionados con la formación de la especialidad – <b>falta del profesorado</b>
29% Nivel de inglés impartido en las clases	58% No se sienten preparados con la formación universitaria recibida – no tienen un nivel de idioma adecuado.
17% disponibilidad de profesores fuera del aula	26% Metodología de clase magistral – importancia de la teoría sobre la práctica
100% Prácticum	19% Nivel desigual de inglés de otros compañeros

Tabla 11: Aspectos positivos y negativos del programa de formación del profesorado en España

### **Objetivo 3: Recomendaciones y propuestas de mejora destinadas a promover programas de formación del profesorado de calidad.**

Muchas de las propuestas y recomendaciones de mejora coinciden con lo expuesto en las limitaciones dentro del objetivo 2, debido a que la mayoría de los encuestados no sólo exponían las limitaciones de su formación, sino que también añadían comentarios sobre posibles soluciones. Por ello, para analizar los resultados relacionados con el presente objetivo se hará referencia a lo expuesto en el objetivo 2 con la intención de evitar repetir información.

Es importante destacar que la mayoría de los encuestados realizaron recomendaciones y propuestas de mejora similares, por ello no se pueden exponer comentarios y opiniones tan diversas como los mostrados en los objetivos anteriores. No obstante, destacan aspectos muy significativos como los presentados a través de los siguientes comentarios:

- [La especialidad] *La mejoraría incluyendo simulaciones en el aula de lo que debería ser una clase de inglés en primaria.*
- [El grado] *Se centra mucho en el temario pero a la hora de tener manejo, perder la vergüenza con los alumnos y de más, no se plasma en el aula.*
- *Añadiría la asignatura de fonética.*
- *Dedicaría más tiempo a la didáctica.*

- *Sería necesario dedicar un mayor tiempo y dedicación a estas asignaturas [refiriéndose al itinerario de inglés] para poder formarse adecuadamente.*

Una de las peticiones más repetidas a lo largo de todo el cuestionario, en este caso un 58% de los encuestados, es la de **incidir más en los aspectos prácticos** y la aplicación didáctica en el aula, tal y como se ha expuesto anteriormente en el objetivo 2, destacando alguno de los comentarios más característicos:

- *Cambiaría tanta carga teórica por procedimientos para adecuarse a una metodología aplicable a un aula real de Primaria.*
- *En general nos han enseñado algunas metodologías pero hasta que no las pongamos en práctica, no sabremos si nos son útiles o no.*
- *Creo que hemos aprendido muchas estrategias, metodologías y conceptos para enseñar que son necesarios. Sin embargo, para mí es totalmente esencial llevarlos a la práctica y de eso no ha habido tiempo. Preferiría aprender menos teoría y mejor, pues cuando se hace mal se olvida.*

Otro de los aspectos destacados es la importancia de mejorar el **nivel de idiomas**, dado que un 64% de los encuestados considera que un nivel B2 o superior debería ser necesario, como muestran los siguientes comentarios:

- *Considero que debería pedirse mínimo el B2, que se pide ahora para impartir clase en secciones bilingües de instituto. Cuanto más nivel mejor. No basta con poder decir lo que los alumnos tienen que aprender, sino que tenemos que ser capaces de explicarlo todo sin recurrir a la lengua materna. La calidad y la cantidad de información que reciben de nosotros es lo que determina cuánto y cómo van a aprender ellos.*
- *Se debería requerir un B2/C1 como poco, ya que somos el modelo a seguir de los alumnos y no podemos cometer errores.*
- *Se debería exigir un mayor nivel de inglés, se supone que para impartir una asignatura debes controlarla TOTALMENTE y con el nivel que nos dan no es posible.*

En comparación con lo expuesto anteriormente, una minoría del 25% que piensa que un B1 es suficiente para la etapa de educación primaria. Como se expone en los comentarios mostrados a continuación:

- *Con un nivel B1 es suficiente para desarrollar la asignatura de inglés en Educación Primaria, ya que este nivel supera con creces los requerimientos del currículo educativo.*
- *Desde mi punto de vista un nivel B1 es suficiente tanto para infantil como para primaria ya que se lograrían alcanzar los objetivos necesarios para estas etapas.*

Respecto a estas afirmaciones, y en relación con lo expuesto en el marco teórico, se evidencia la necesidad de aumentar el nivel de idiomas en los profesores de inglés de educación primaria. A pesar de la controversia existente, es posible que aquellas personas que duden sobre el nivel de inglés exigido para un profesor de educación primaria, desconozcan lo que realmente conlleva dominar un idioma a un nivel u otro. Siguiendo el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la persona que tenga un nivel B1:

B1: Es capaz de comprender **los puntos principales** de textos claros y en lengua estándar **si tratan sobre cuestiones que le son conocidas**, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse **en la mayor parte de las situaciones** que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. **Es capaz de producir textos sencillos** y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como **justificar brevemente** sus opiniones o explicar sus planes (Little, 2006).

Si analizamos detenidamente este nivel, se puede observar el gran desconocimiento que muestra de la lengua. Esto supone que muchas de las dudas que presenten los alumnos, relacionadas con aspectos que no se expliquen en clase, por ejemplo expresiones vistas en video-juegos, películas, etc., no podrán ser explicadas por el profesor o necesitará consultarlo y explicárselo al alumno/a posteriormente. Por ello, resulta tan significativo el hecho de tener un nivel del idioma B2 o superior en la profesión docente, como sugiere el Consejo de Europa (2001).

Finalmente, el 48% de los encuestados considera como un aspecto imprescindible la mejora de la **motivación de profesores y alumnos**, así como perfeccionar los conocimientos del idioma y saber transmitirlo.

El presente estudio ha destacado en numerosas ocasiones la importancia de la motivación de docentes y alumnos con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Diferentes especialistas en la materia han destacado este aspecto como uno de los más importantes en el desempeño de la labor docente, destacando el estudio de Lama (2016) sobre el funcionariado público en general o García-Ramírez (2016) sobre la labor docente en concreto.

En el presente objetivo se planteó si **se debería dar el mismo énfasis a la competencia lingüística y a la competencia docente**. Respondiendo el 71% de los encuestados que ambas cosas son importantes y necesarias para enseñar un idioma, ilustrado en el comentario de uno de los encuestados:

- *Que una persona domine un idioma o incluso que sea nativo no significa que esa persona sepa enseñarlo, y lo mismo sucede en el caso opuesto.*
- *Creo que debería dedicar el mismo énfasis a las distintas competencias, porque para enseñar algo antes debes controlarlo.*

Respecto al dominio del idioma, un 10% de los encuestados opinan que dominar el idioma es el requisito fundamental, destacando esta característica como necesaria frente a la competencia docente, como se muestra en los siguientes comentarios:

- *Debería dedicarse más énfasis a la competencia lingüística ya que la competencia docente se aprende con la práctica.*
- *Dominar el idioma es lo más importante para poder enseñarlo.*

Sin embargo, un 19'3% de los participantes considera fundamental saber cómo enseñar un idioma, como se ilustra en los comentarios expuestos seguidamente:

- *Creo que es más importante saber enseñar un idioma, ya que si no te lo han enseñado bien no lo podrás llegar a dominar.*
- *Debería dedicarse más énfasis a la competencia docente, puesto que lo más importante es saber enseñar el idioma, porque aunque alguien sepa mucho inglés, si no sabe enseñarlo, poco o nada aprenderán los alumnos.*

En concordancia con los resultados obtenidos por la mayoría de los participantes, ambas competencias son consideradas necesarias e imprescindibles. Por ello es importante que los alumnos del Grado de Educación tengan un nivel de idiomas igual o superior al B2. De esta forma, durante sus estudios universitarios se centrarán en aprender las técnicas de enseñanza y las diversas metodologías en la enseñanza de idiomas, manteniendo y mejorando el nivel de inglés.

Para finalizar este apartado, a continuación se muestra la tabla 12, resumiendo aquellas propuestas de mejora que los participantes han planteado en sus respuestas.

<b>Propuestas de mejora y recomendaciones</b>
1. Incidir en los aspectos prácticos.
2. Mejorar el nivel de idiomas, exigiendo un B2 o superior.
3. Mejorar la motivación del profesorado y del alumnado.

Tabla 12: Propuestas de mejora de los programas de formación del profesorado en España.

#### **Objetivo 4: Destacar las claves de una enseñanza lingüística de calidad en el aula de educación primaria.**

En relación con este objetivo, el primer aspecto relacionado se encuentra en la pregunta 4, sobre el **nivel de idiomas requerido**, donde el 64% de los encuestados considera que los profesores de lenguas extranjeras de primaria deberían tener un nivel **B2 o superior**, frente a un 25% que considera un B1 suficiente. Este aspecto ha sido desarrollado con mayor detenimiento en objetivo 3, de modo que destacaremos algunos comentarios de los encuestados, como los mostrados a continuación:

- *Como mínimo un B2 porque es el nivel con el que se adquiere realmente un dominio suficiente del idioma como para dar clase.*
- *Se debería requerir un B2/C1 como poco, ya que somos el modelo a seguir y no podemos cometer errores.*
- *Desde mi punto de vista creo que un nivel B1 es suficiente para la etapa de infantil y primaria.*

Diferentes estudios exponen la necesidad de impartir clases con al menos un nivel B2 así como la actual ley educativa (Consejo de Europa, 2001, Little, 2006, BOE, 2013). Sin embargo, en España sólo es necesario, por ley, tener un nivel B2 o superior para impartir clase de inglés en secundaria o en centros bilingües (en cualquier etapa educativa). En consonancia con lo expuesto por los encuestados, comienza a ser necesario elevar el nivel de idiomas en las aulas convencionales de inglés, hecho que se

destaca en numerosas ocasiones en la prensa (EFE Extremadura, 2015), así como en diferentes estudios (Marina, 2015).

Encontramos un segundo apartado en la pregunta 5, donde se obtiene que el 48% de los participantes destacan la importancia que presenta el hecho de que los profesores sepan **expresarse**, tengan **motivación** y sean capaces de transmitirla. Sobre si el programa de formación universitario ayuda a ser un **profesional reflexivo y crítico**, podemos comprobar que el 45% de los encuestados está de acuerdo, considerando que han aprendido a ser profesionales críticos y reflexivos, frente a un 26% que está en desacuerdo, así como el porcentaje restante 29% muestra su indecisión. Aquellos encuestados que se posicionan a favor clarifican que depende de la implicación que pongan los alumnos en cada asignatura y de la metodología de los profesores. Mientras que los estudiantes que se posicionan en contra destacan que la mayoría de las clases están centradas en una metodología tradicional basada en el aprendizaje teórico, y por tanto, no se puede ser un profesional reflexivo y crítico aprendiendo con esta metodología. Es importante remarcar que un 29% de los encuestados **no saben** qué es ser un profesional reflexivo y por ello no pueden afirmar o negar que el programa de formación actual les prepare para ello.

Finalmente, en la pregunta 13 se concluye que para obtener una enseñanza de calidad, **las clases deben ser divertidas, participativas y dinámicas**, concretamente las clases de idiomas, tal como se aprecia en los siguientes comentarios:

- *Estar basada en el fomento de la comunicación y la práctica del idioma, aprendiendo mediante el descubrimiento, desarrollando las distintas destrezas comunicativas y el uso de las TICs entre otras propuestas.*
- *Clases alternativas, con gran participación del alumno y con actividades prácticas novedosas.*
- *Que el aprendizaje del idioma sea de forma interactiva y puedan darle el mayor uso posible.*
- *La manera en la que el profesor la imparte. Hay que tener en cuenta los intereses de los alumnos y ser capaz de sorprenderles siempre que se pueda.*

Se han realizado numerosos estudios relacionados con la formación del profesorado de lenguas extranjeras, como el reciente estudio de Fadiño y Bermúdez

(2016), donde se exponen las claves de la formación docente de profesores de lenguas extranjeras, así como el trabajo de Álvarez (2016), centrado en las concepciones que se tiene sobre el profesorado de inglés, las cuales coinciden en gran medida con los resultados obtenidos en el presente estudio. Del mismo modo, actualmente se están desarrollando numerosos estudios relacionados no sólo con la formación y enseñanza del inglés como lengua extranjera, sino también sobre la formación del profesorado de educación primaria para la enseñanza bilingüe, como es el caso del estudio de Alonso (2016) en el cual se expone la evolución de la sociedad actual y la necesidad de desarrollar una educación bilingüe y de calidad.

Para concluir, puede observarse que este objetivo es uno de los más complejos de los expuestos en el estudio, con un alto grado de controversia y desacuerdo tanto por parte de los especialistas en la materia como por parte de la sociedad en general. No se ha llegado a un acuerdo sobre cuál sería una enseñanza de calidad en el aula de inglés de primaria. Existen numerosos aspectos a tratar, desde el profesorado que imparte las clases: si debe ser o no nativo, el nivel de idiomas que debe tener, la metodología empleada; la metodología más acorde a este tipo de enseñanza: AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas) (Pérez et al., 2016), PAR (plan de formación para el profesorado de programas bilingües en Primaria) (Alonso, 2016), teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 2005), aprendizaje cooperativo (Pere Pujolàs i Maset, 2009), Total Physical Response (TPR) (Asher, 1969), el aprendizaje que se centra en la realización de una tarea final, Task based learning (Estaire, 1990). Por tanto, resulta difícil establecer un modelo y metodología de enseñanza de inglés que pueda aplicarse para todos los alumnos. Sin embargo, en función de las características y necesidades de los alumnos, el profesorado podrá elegir entre una amplia variedad de opciones, optando por aquello que esté más acorde a las necesidades de los mismos.

Las propuestas más repetidas por los participantes del estudio pueden verse en la tabla 13 mostrada a continuación a modo de resumen.

<b>Claves de una enseñanza de calidad en el aula de educación primaria</b>
64% Nivel de inglés B2 o superior
48% Profesores que sepan expresarse y tengan motivación
45% Profesores reflexivos y críticos – Aprender mediante la práctica
28% Clases divertidas, participativas y dinámicas – Fomento de la comunicación

Tabla 13: Claves de una enseñanza de calidad en el aula de educación primaria

## MIR de educación

La pregunta 14 se incluyó posteriormente debido a la realización del libro blanco de Marina (2015), en el cual se reflexiona sobre la creación de un MIR para profesores y, por tanto, se consideró importante incluir este aspecto en el cuestionario para analizar la opinión que tienen los futuros docentes.

El 68% de los encuestados **considera que el MIR de educación sí** debería ser una medida adecuada para completar la formación del profesorado y para la elección de la especialización. Los futuros profesores estarían mejor formados, tendrían un nivel mejor y el hecho de que esté remunerado motivaría más a los alumnos, dado que a la vez que trabajan y adquieren experiencia están aprendiendo a mejorar en su profesión. Respecto a la remuneración, el 48% de los encuestados considera que en el caso de que se hiciera un MIR debería estar remunerado. En relación con la duración existen opiniones diversas aunque la mayoría coincide en que la **duración debería ser de 2 años**. Dentro de los que opinan que no sería conveniente su realización, un 10% considera, como muestra el siguiente comentario, que *solo serviría para tener que estudiar más conocimientos inútiles como sucede en la actualidad y que el hecho de no poder elegir la especialización motivaría el abandono de la carrera*.

Debido a que esta propuesta ha sido considerada recientemente, no se han encontrado estudios que aborden este tema, a pesar de haber sido uno de los factores debatidos en el programa electoral de diversos partidos políticos, como Ciudadanos, PP y PSOE. Una propuesta similar se llevó al congreso en 2013 por el partido de UPyD, sin embargo, no llegó a aprobarse (Sanmartín, 2015).

Como conclusión, a pesar de sus diferencias, la mayoría de los encuestados de la Universidad de Extremadura consideran que debería realizarse una serie de cambios en la formación de docentes de inglés, desde los requisitos de admisión, para que todos los alumnos de la especialidad partan del mismo nivel de idiomas, la metodología empleada en la universidad y el tiempo dedicado a la especialización, hasta la posibilidad de crear un MIR para profesores que permita aprender a los docentes a través de la experiencia.

A continuación se expondrán los resultados y conclusiones obtenidos de las encuestas realizadas a los estudiantes fineses de la universidad de Joensuu.

#### 4.4.2 Análisis de las percepciones de los profesores en formación fineses

Antes de proceder al análisis de las respuestas ofrecidas por los estudiantes fineses se debe tener en cuenta ciertos aspectos previamente mencionados. En primer lugar, a consecuencia de la distancia, **el método de entrega** del cuestionario fue **distinto** al de los estudiantes españoles. Por otra parte, los estudiantes españoles contestaron las preguntas en español, lo cual facilitó el hecho de expresarse correctamente, mientras que los estudiantes **fineses realizaron el cuestionario en inglés**. Por último, el **cuestionario fue voluntario** para los fineses mientras que los estudiantes españoles lo realizaron durante un examen, donde, aunque también era voluntario, la situación incitaba a los alumnos a contestarlo.

##### Aspectos generales:

En relación con la información general y los aspectos socio-culturales de los participantes, se comprueba que el porcentaje de mujeres en las carreras relacionadas con la educación es superior al de los hombres. En este caso **el 87%** de los encuestados eran **mujeres**. Cabe destacar, que sólo un 56% de los alumnos matriculados hicieron el cuestionario, por tanto, estos datos no pueden ser considerados como concluyentes, aunque si aportan una cierta perspectiva al respecto. (Ver tabla 9)

Respecto al **nivel de idiomas**, tal y como muestra el marco teórico, todos los participantes tienen un nivel **C1-C2** de inglés equivalente a un nivel avanzado y nativo, al ser uno de los requisitos para poder acceder a esta formación universitaria, superando los estándares propuestos por el Consejo de Europa (2001). De éstos, el 87% tienen un certificado oficial que lo acredita. El 82,6% de los encuestados se encuentran en el último curso del grado de educación, frente al 17,4% que están realizando el máster. Cabe destacar que muchos de los estudiantes consideran necesario mejorar su nivel de idiomas, lo cual resulta llamativo dado que todos se encuentran en un nivel muy elevado del idioma.

En relación con las preguntas del estudio, se analizará la información obtenida de la misma forma que en los resultados de los estudiantes españoles.

##### Objetivo 1: Identificar las debilidades y fortalezas del Sistema Educativo finlandés

A diferencia de los estudiantes españoles, los estudiantes fineses parecen conocer bastante bien el Sistema Educativo de su país y se muestran muy críticos con él.

**Fortalezas:** en comparación con los estudiantes españoles que presentaban 19 fortalezas, los fineses coinciden en la mayoría y sólo nombran 7, como se muestra en los siguientes comentarios:

- *It's free (also free food).*
- *Free education.*
- *Everyone has a chance to apply to upper secondary school and/or university/polytech.*
- *The teachers are highly educated (master's degree).*
- *Equality among students.*
- *Quality of teaching.*
- *Inclusive teaching methods.*

Como se puede observar, algunos de los aspectos coinciden con los encuestados españoles, destacando la importancia de la **educación gratuita**, así como la **comida** del centro, la **igualdad educativa** ofertada para todos los estudiantes con un gran número de **oportunidades**, acentuando los **métodos de enseñanza inclusivos** o la **calidad en la formación de los profesores**, concretamente la **educación universitaria** donde sólo entran los mejores.

La mayoría de los aspectos destacados eran esperados en relación con la información obtenida en el marco teórico a través de diversos estudios (Niemi, 2012; Baskan, 2013; Andere, 2014), en los cuales se analiza la educación de Finlandia y la perspectiva de los estudiantes sobre la educación que reciben en ese país.

**Debilidades:** Los participantes encontraron más debilidades que fortalezas, al igual que en el caso de los estudiantes españoles. Sin embargo, éstas no son tan numerosas. Se encontraron **11 ítems**, de los cuales se muestran los más repetidos a través de los siguientes comentarios:

- *In language teaching: it's the same for everyone so there are lots of students with different kinds of skills in the same class (difficult to teach).*
- *Group sizes tend to be pretty big.*
- *The curriculum might not take into account students from different countries (immigrants and their background).*
- *There are more & more students in the classroom.*
- *Lack of funding for up-to-date equipment.*

- *The physical environment in some schools is unhealthy (infrastructure).*

Como se puede observar, muchas de las quejas expuestas por estos estudiantes son similares a las de los estudiantes españoles, resaltando que en las clases de idiomas se trata a todos los alumnos igual sin tener en cuenta las necesidades educativas de cada alumno/a o si éstos proceden de otro país, así como el elevado número de alumnos por clase y la falta de equipamiento actualizado. A continuación, se analizarán con mayor detenimiento aquellos aspectos que se han repetido en numerosas ocasiones en los diferentes cuestionarios.

El 40% de los participantes destaca el problema del **aumento de alumnos por clase**. En los últimos años el gobierno ha incrementado el ratio de alumnos por clase, por lo que resulta difícil emplear una metodología adecuada para el tipo de asignatura que se está impartiendo (Finnish National Board, 2015). Una de las propuestas de algunos estudiantes para solucionar este problema es aplicar el método de los desdobles, es decir, dividir la clase en dos partes para que aquellas asignaturas que requieran una atención más individualizada puedan realizarse con un número inferior de alumnos (Andere, 2014). Lo cierto es que resulta difícil establecer un número de estudiantes por aula para todo el país debido a la gran diversidad existente en los diferentes colegios. En relación con lo expuesto en el marco teórico, existen numerosos colegios rurales en la zona norte y este del país, donde en numerosas ocasiones comparten aula alumnos de diferentes niveles. El motivo de juntar distintos niveles en una misma clase se debe a la escasez de niños en la zona (Kalaoja, 2009). Por tanto, resulta difícil llegar a un acuerdo en relación a este apartado.

Otro aspecto destacado por el 36% de los participantes es la **falta de fondos para actualizar el material** en los centros, principalmente en centros rurales, donde el material queda obsoleto en poco tiempo, como se expone en el siguiente comentario: *Lack of funding for up-to-date equipment*. Esta queja se ha producido en mayor medida en los últimos años. A pesar de que la crisis económica mundial ha afectado a Finlandia en menor medida, el gobierno ha tenido que tomar medidas al respecto para evitar que el problema fuese mayor y por ello los fondos públicos se han visto reducidos (Popa et al., 2015). Es importante destacar en este apartado la gran diferencia que existe entre los colegios asociados a una universidad y los colegios locales. Las universidades cuentan con un colegio piloto dotado de una gran variedad de recursos, así como de grandes instalaciones. Sin embargo, los colegios locales de los pueblos se asemejan más a un

centro escolar español diferenciado por algunas características como la existencia de taquillas para los estudiantes, un patio de recreo dotado de mejores instalaciones y zonas de descanso en el interior del colegio. Además estas instalaciones se presentan de una forma reducida en los centros escolares rurales (Kalaoja, 2009).

En relación con las instalaciones de los centros rurales, el 26% de los encuestados considera que **el ambiente físico de algunos centros no es el adecuado**, destacando la accesibilidad y acondicionamiento como uno de los problemas principales. Muchos de los estudiantes tienen que acudir al centro en autobús, y las carreteras no están suficientemente acondicionadas para el periodo de nevadas, algunos centros rurales no disponen de comedor, por lo que los estudiantes tienen que comer en el aula, etc. (Kalaoja, 2009).

Con respecto a la enseñanza del inglés, el 64% de los encuestados inciden en la necesidad de **desarrollar en mayor medida la gramática y la escritura** del idioma. En contraposición con lo expuesto en los colegios españoles, en donde estos campos son los más trabajados, abandonando prácticamente la comunicación oral. Los estudiantes lamentan no tener una educación centrada más en el desarrollo de la producción y comprensión escrita. Sin embargo, también se han encontrado casos de alumnos que destacan el problema contrario, la necesidad de desarrollar las habilidades orales, como muestra el siguiente comentario: *In language teaching: the emphasis is on the written exercises and grammar, not oral skills (which in my opinion are more important)*. En este caso, los estudiantes aluden a la diferencia que existe entre los colegios piloto de las universidades y los colegios convencionales, por tanto, se debería analizar cada caso de forma particular. Numerosos estudios como el de Álvarez (2010) confirman la importancia de desarrollar las habilidades comunicativas básicas, concretamente la producción oral, antes de desarrollar aspectos más complejos como las estructuras gramaticales, etc.

En relación con los idiomas, el 20% de los encuestados también destaca otro aspecto importante, el de la **inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula**, expresada en comentarios mostrados a continuación:

- *In language teaching: it's the same for everyone so there are lots of students with different kinds of skills in the same class (difficult to teach), some people also see this as strength.*

- *How to recognize students with special needs/learning difficulties and how to deal with that.*

Los alumnos consideran que a pesar de la especialización de la enseñanza de idiomas se enseña poco o nada la integración de alumnos con algún tipo de problema o discapacidad. En relación con este tema, tras realizar una estancia de un año en la ciudad de Joensuu se pudo comprobar que las adaptaciones curriculares de este tipo de alumnos las realizaban los profesores de educación especial. Tanto en la escuela Normaalikoulu, escuela piloto de la universidad de Joensuu, como en diversos centros escolares de la zona, los alumnos considerados “de educación especial” se encontraban en una clase aparte, donde se desarrollaba con ellos un programa especial donde se les ayudaba a integrarse. Una vez que consideraban que el alumno estaba preparado para estudiar en un aula convencional, el alumno volvía a la clase correspondiente a su nivel, con el resto de compañeros de su edad y el profesor-tutor continuaba con la programación establecida por los especialistas de educación especial. A pesar de que en el currículo nacional (Finnish National Board, 2015) se establece la necesidad de desarrollar una escuela inclusiva, la metodología aplicada en la realidad es muy diferente a la utilizada en España. Por tanto, se considera necesario que los profesores de idiomas adquieran formación sobre la inclusión de alumnos con algún tipo de problema o discapacidad en el aula de inglés y que esta formación no sea sólo competencia de los especialistas en la materia.

Otro aspecto destacado por el 18% de los encuestados es la **falta de adaptación para estudiantes procedentes de otros países**. Principalmente se centran en la integración de inmigrantes. Es importante destacar que muchas personas de nacionalidad rusa deben trasladarse a Finlandia por motivos de trabajo, y adaptar a esos niños en las aulas de educación primaria resulta complicado, tal como se evidencia en el siguiente comentario: *“The curriculum might not take into account students from different countries (immigrants and their background)”*. Respecto a esta problemática, el gobierno de Finlandia estaba creando una propuesta para establecer algún tipo de programa de adaptación en estos casos. Sin embargo, debido al reciente cambio de partido político en el gobierno del país, esa propuesta ha quedado pendiente de estudio, dado que el partido político actual presenta una ideología más conservadora y prefiere centrarse en los problemas relacionados con la población finesa antes de tratar aspectos relacionados con la población inmigrante del país. Estos problemas han despertado

controversia entre los fineses, sobre todo en relación con la situación actual de los refugiados sirios, dado que el gobierno finés se plantea expulsar del país a 20.000 de los 32.000 refugiados que han recibido en los últimos meses (RTVE, 2016) aspecto que fue tratado por la secretaria del Ministerio de Interior finlandés, Päivi Nerg en numerosas cadenas de televisión del país.

Para concluir el presente objetivo, a continuación se expone en la tabla 14 un resumen de los aspectos comentados en este apartado, con los resultados obtenidos en el cuestionario realizado por los estudiantes fineses.

Fortalezas	Debilidades
65% Educación gratuita en todos los niveles educativos	40% Aumento del ratio de estudiantes por clase
31% Igualdad para todos los estudiantes	36% Falta de fondos para actualizar el material
68% Formación del profesorado de gran calidad	26% El ambiente físico de algunos centros no es sano
12% La comida es gratuita para todos los alumnos en el colegio.	64% Enfatizar el desarrollo de las destrezas escritas y gramática
11% Métodos de enseñanza inclusivos	20% Falta de integración de alumnos en las asignaturas de idiomas.
	18% El currículo no tiene en cuenta estudiantes procedentes de otros países

Tabla 14: Fortalezas y debilidades del Sistema Educativo Finlandés

## Objetivo 2: Conocer los aspectos positivos y negativos de los programas de formación del profesorado.

### Aspectos positivos:

Como era de esperar, el 96% de los encuestados destacan la **formación del profesorado universitario**, incidiendo en la enseñanza de idiomas, ya que hay profesores nativos procedentes de diferentes países (Niemi, 2012 y Andere, 2014), como se destaca en el siguiente comentario: *Overall I'd say our system is quite good. The quality of teaching is great.*

Sin embargo, al igual que los estudiantes españoles, los fineses destacan el problema de tener **excesivas clases teóricas**, como se ilustra en el estudio de Andere (2014) y a través de los siguientes comentarios: *I think there should be more teaching and less theory. The perfect idea would be to combine teaching classes and theory so that they would be at the same time (not theory courses in the fall and teacher training*

*at the end of spring). I don't know how that would work but I'm sure it would be better than the current system.*

Por otra parte, el 81% de los encuestados considera que **los cuatro periodos de prácticas** son la parte más importante, como exponen los comentarios mostrados a continuación:

- *The four teaching practices are the best part of our system.*
- *I think that the only classes I've really learned from are the teacher training periods where I actually get to teach.*

Por tanto, coinciden con los estudiantes españoles, dado que la totalidad de los encuestados estaban satisfechos con el periodo de prácticas. Sin embargo, los fineses se quejan del número de estudiantes de prácticas por aula, así como de pasar la mayor parte del tiempo observando en lugar de “enseñando”. Esta saturación de alumnos se asocia a la necesidad de realizar el periodo de prácticas en la escuela piloto de la universidad en lugar de hacerlo en colegios convencionales (Niemi, 2012).

En relación con el aprendizaje de idiomas, el 88% de los encuestados hace alusión a la importancia de tener en la universidad un **gran número de estudiantes internacionales** procedentes de programas de intercambios, hecho que favorece el intercambio cultural. Además se ofertan muchas oportunidades a los estudiantes para estudiar y trabajar en el extranjero, como muestran los siguientes comentarios:

- *Internationality: we have students from countries other than Finland too - this gives one a different perspective on teaching*
- *Universities have many native speakers so language teachers are well trained. There is also a study/work period that you have to do abroad where the idea is to use the foreign language as much as you can. Therefore language teachers usually have pretty good language skills. Most teachers also have different accents which is good. All our studies are in that language so it is great.*

Este aspecto ya era destacado en diferentes estudios como Buchberger (2002) y Niemi (2012). Cuanto mayor sea la diversidad cultural de un país, así como la procedencia de sus ciudadanos, mejor se aprenderán estas características culturales, así como los aspectos relacionados con el aprendizaje de idiomas (Swallow, 2011).

### **Aspectos negativos:**

El 49,5% de los participantes considera que **la organización de las asignaturas** no es adecuada (conflicto de horarios), además el 89% de los encuestados destacan la **falta de flexibilidad en los horarios**, tanto en las clases magistrales como en los seminarios, lo que impide escoger asignaturas interesantes como muestran los siguientes comentarios:

- *The quality of teaching is great but there are some issues with how courses are organised and how they are structured in the syllabus (subject teacher training course timetables often conflict in one's major courses etc.). I would enjoy a more flexible system especially for the lecture & seminar courses (no attendance / possibility to attend from home / chance to see recorded lectures from home at a more convenient time etc).*
- *I would enjoy a more flexible system especially for the lecture & seminar courses (no attendance / possibility to attend from home / chance to see recorded lectures from home at a more convenient time etc).*

Los alumnos se refieren a la gran oferta de asignaturas que presenta su programa educativo (Weboodi, 2015), el problema es que muchas de estas asignaturas son incompatibles con otras, lo que genera gran dificultad a la hora de crear un horario. En España, todas las asignaturas son obligatorias salvo en la especialidad, donde ya existen unos horarios preestablecidos. Finlandia ofrece una gran libertad, pero con asignaturas de 1,5 ECTS, 3 ECTS, 2,5 ECTS, resulta difícil cuadrar los horarios y hacer las cuentas para tener los créditos necesarios para cada curso. Por lo que finalmente muchos estudiantes eligen asignaturas que no les interesan demasiado, pero que cuadran mejor con sus horarios.

Por otra parte, en España todas las asignaturas son presenciales, y la asistencia es supuestamente obligatoria. Sin embargo, aunque en Finlandia la asistencia presencial también es obligatoria puede realizarse online (Baskan et al., 2013). Este modelo de asistencia favorece la conciliación familiar, como se explicó en el marco teórico. A pesar de ello, la gran mayoría de los estudiantes encuestados confirman que esta flexibilidad no se cumple, ya sea por motivos técnicos o de otro tipo.

Finalmente, el 59% de los estudiantes fineses destaca la **repetición de contenido** en varias asignaturas. Al tener una gran variedad de asignaturas de poca

duración a menudo se repite el contenido, tal como expresa uno de los encuestados en el siguiente comentario:

*I think all the other courses are a waste of time. **They talk about the same things** over and over again and usually they are things that everyone knows (in the lines of “you should not swear in class or bully anyone, plan your lessons...”). Therefore I think **there should be more teaching and less theory**. The perfect idea would be to combine teaching classes and theory so that they would be at the same time (not theory courses in the fall and teacher training at the end of spring). I don't know how that would work but I'm sure it would be better than the current system.*

En relación con estas afirmaciones es importante enfatizar la diferencia existente entre las asignaturas impartidas completamente en inglés, las cuales están creadas con vistas a los estudiantes extranjeros o los estudiantes del programa Erasmus, y las asignaturas que se dan en finés. Tal como han expresado algunos de los estudiantes fineses, las asignaturas que pueden cursar los estudiantes extranjeros presentan un mayor equilibrio entre carga práctica y teórica. Sin embargo, no sucede lo mismo con los programas fineses. No obstante, no se han encontrado estudios que corroboren estas afirmaciones. En lo que respecta al Sistema Educativo finés y a la programación del Grado de Educación existe un gran equilibrio entre teoría y práctica (Finnish National Board, 2015 y Weboodi, 2015).

A continuación se muestra la tabla 15 con las conclusiones extraídas de las encuestas a estudiantes universitarios fineses en relación con el presente objetivo.

<b>Aspectos positivos</b>	<b>Aspectos negativos</b>
96% Formación de los profesores	49% Falta de organización en la programación (conflicto de horarios)
81% Los cuatro periodos de prácticas son la mejor parte del programa.	89% Falta de flexibilidad entre clases y seminarios
23% Los seminarios especializados en la enseñanza de lenguas.	59% Repetición de contenido en varias asignaturas
14% Ejemplos reales “from the field” (de el propio colegio)	13% Más prácticas y menos horas de observación durante el periodo de prácticas.
88% Muchos estudiantes internacionales procedentes de otros países.	22% Demasiados estudiantes en prácticas en el colegio.
34.6% Los proyectos de las asignaturas	17.9% Falta formación sobre cómo enseñar adecuadamente un idioma
68% Las universidades disponen de profesores nativos	12.3% No se explican las dificultades de aprendizaje que pueden tener los estudiantes
75,9% Oportunidades para trabajar y estudiar en el extranjero.	

Tabla 15: Aspectos positivos y negativos de los programas de formación del profesorado en Finlandia

Como podemos observar, en comparación con lo expuesto en el marco teórico, hay muchas quejas sobre los programas de formación del profesorado similares a las encontradas entre los estudiantes españoles: piden más prácticas, clases menos teóricas, aprender “cómo se enseñan idiomas” y mejorar la organización de las asignaturas.

### **Objetivo 3: Recomendaciones y propuestas de mejora destinadas a promover programas de formación del profesorado de calidad.**

Es importante remarcar que a lo largo de todo el cuestionario, los estudiantes fineses ofrecen propuestas de mejora. Todas ellas se encuentran en consonancia con lo explicado en el resto de apartados. Principalmente destacan la **importancia de aprender a reconocer estudiantes con algún tipo de necesidad educativa especial**, y saber cómo trabajar con ellos e integrarlos en la clase, como se muestran en los siguientes comentarios:

- *I would like to learn how to recognize students with special needs/learning difficulties and how to deal with that.*
- *Nowadays there are a lot of immigrants especially in the south of Finland so I would like to learn how to take into account students' with different cultural backgrounds etc.*
- *How to cope with different kind of learners.*
- *How to motivate both the gifted and the ones who struggle with FL learning.*

Otras de las mejoras que proponen sería la realización de **prácticas en colegios normales**. Todas las prácticas se realizan en el Normaalkoulu, el colegio piloto de la universidad, que está provisto de todo tipo de materiales, con clases acondicionadas para todo tipo de asignaturas etc. Sin embargo, la realidad no es así, y se debería practicar en un colegio normal para saber a lo que se enfrentan en el futuro, como destaca el siguiente estudiante en sus comentarios:

*I think there's too much going on at the same time. I think there should **be more teaching and less extra things to do**. If there are only 13 hours to teach, the period doesn't have to be 2 months I think. It should be less so that you'd have a certain flow with the classes (not just one or two classes a week). I also think that **the period outside of norssi** (the training school) is the best as you get to actually see what “normal” schools in Finland are like. That period could be longer and the others in norssi shorter. I also think that they should give us some **tips on how to teach different kinds of things**.*

*I don't like the fact that we need **to create all the materials** from scratch (I mean why if someone has already made the exact thing you would need). It's so stupid. I also think that **the way you teach depends on the supervisor you have**.*

Este comentario fue uno de los más completos dado que trataba todos los aspectos mencionados por sus compañeros y aquellos presentes en el marco teórico del presente trabajo. Consideran que tienen un periodo de prácticas muy largo, pero con poco tiempo de actuar y ejercer como profesor, la gran mayoría de alumnos se queja de este aspecto de las prácticas, **el tiempo dedicado a observar**. Por otra parte, desearían realizar prácticas en colegios normales de la ciudad, dado que los colegios de prácticas disponen de numerosas facilidades que no se encuentran en todos los centros. Finalmente, destacan de forma crítica el hecho de **tener que realizar todo el material que utilizan en clase desde cero**. Este hecho fue nombrado en el marco teórico en relación con lo expuesto en el estudio de Niemi et al. (2012), donde remarcaban la importancia de no seguir un libro de texto en el aula y que el profesor elabore el material y la programación que llevará a cabo en el aula.

Por otra parte, consideran que los **profesores de la universidad deberían estar en contacto con los colegios** e incluso dar clases en ambas partes, universidad y colegio. La gran mayoría fue profesor de colegio antes de ser profesor de universidad, pero la realidad ha cambiado, y las necesidades de cada clase también, lo cual queda representado con el siguiente comentario: *Some of the education department staff haven't been teaching "on the field" in years (or even decades) and they might not really have a realistic view on what is actually happening in the classrooms in Finland.*

Al igual que los estudiantes españoles, se insiste en la necesidad de **desarrollar más los aspectos prácticos** y conseguir que los profesores de la universidad tengan una perspectiva real de lo que se necesita en una clase de educación primaria y así "enseñar desde la experiencia". En este sentido, destacan el hecho de **reducir los trabajos y proyectos en grupos**, como se observa en el siguiente comentario: *less projects in groups (impossible to organise times that are ok with everyone in group), at the moment most courses have some kind of group project (it's just too much)* Al tener tantas asignaturas resulta muy difícil organizarse para asistir a todas las clases, y quedar con los diferentes grupos de cada asignatura para la realización de los trabajos y proyectos de investigación. Por ello los alumnos piden que se reduzca el número de trabajos grupales o que éstos se realicen en clase evitando estos conflictos de horarios.

Para finalizar, a continuación, se muestra una tabla resumen con las propuestas de mejora y recomendaciones expuestas en los comentarios de los participantes fineses.

<b>Propuestas de mejora y recomendaciones de los programas de formación en Finlandia</b>
1. Incidir en los aspectos prácticos.
2. Mejorar la organización de las asignaturas y los horarios.
3. Aprender a reconocer y trabajar con alumnos con necesidades de apoyo específico (en adelante, ACNEAE).
4. Mejorar la motivación del alumnado en el aprendizaje de idiomas.
5. Aumentar la cooperación entre los profesores del departamento de lenguas extranjeras.
6. Reducir los trabajos y proyectos en grupos.

Tabla 16: propuestas de mejora y recomendaciones de los programas de formación en Finlandia

#### **Objetivo 4: Destacar las claves de una enseñanza lingüística de calidad en el aula de educación primaria**

En relación con este apartado, destaca el desarrollo de **clases interactivas**, en las cuales hayan muchas actividades que inciten al alumno a participar: **juegos** de adivinanzas, pictogramas, tabú, scattergories, etc. El principal aspecto diferente es el **uso de otro idioma** en el aula. En ocasiones hay 2 profesores, uno que sólo habla en la lengua extranjera y es el encargado de guiar la clase, y otro que cumple la función de traductor. Como se muestra en el siguiente comentario:

*Foreign language classes are very **interactive** and hands-on classes. The students get to **work in pairs and groups**, be vocal and also co-teach each other. They also get to do a variety of tasks from **speaking and listening comprehensions to reading and writing**. The **teachers' role** is different because **the teacher interacts with the students a lot and gives lots of personal guidance during the classes**.*

Otro aspecto importante que nombran los estudiantes fineses es la **colocación de las clases**: se trabaja en grupos de 3 o 4, y en parejas, para fomentar ese trabajo colaborativo y crear oportunidades de comunicación. El alumno necesita utilizar el idioma y cometer errores, como destacan el estudio de Hyry-Beihammer (2015). Principalmente se trabaja el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión oral, que son las primeras destrezas que se aprenden en la lengua nativa.

El **papel del profesor** es diferente al de otras asignaturas, trata de interactuar con los alumnos y **hace de guía personal** durante las clases, como remarcan diferentes estudios como el realizado por Baskan (2013) junto con otros especialistas. El aspecto más destacado por la mayoría de los encuestados es la formación del idioma, destacando

aspectos tan concretos como la importancia de reconocer diferentes acentos y connotaciones, como expresan en el siguiente comentario: *“there’s always room for improvement, people can have different accent and non-native speakers of English do not have to sound like native speakers. However, I think that a teacher has to know how to pronounce words correctly.*

Algunos estudiantes no están seguros de haber logrado con su formación ser profesores reflexivos y críticos, de hecho varios estudiantes consideran que el programa debería favorecer más estos aspectos. Sin embargo, la gran mayoría considera que sí están preparados para ser un profesor reflexivo y crítico, como muestra el siguiente comentario:

*Our training definitely encourages reflection in both the teaching practices and lecture courses. There’s a heavy emphasis on asking questions such as “what did you learn?” “Why did you choose this method?”*

Finalmente, la tabla 17 muestra a modo de resumen los aspectos más destacados del presente objetivo:

<b>Claves de una enseñanza lingüística de calidad en Educación Primaria</b>
93% clases en otro idioma
37% clases muy interactivas “hands-on”
34% trabajos en grupos o parejas para fomentar la comunicación
17% proceso de co-enseñanza con 2 profesores y enseñanza entre compañeros

Tabla 17: Claves de una enseñanza lingüística de calidad en Educación Primaria en Finlandia

## **MIR de educación**

Para responder esta pregunta los estudiantes han tenido algunos problemas. A pesar de incluir una breve descripción, explicando en qué consiste el programa MIR y la adaptación que se pretende hacer en el campo de la educación (Marina et al., 2015), muchos de los estudiantes no han sabido contestar a la pregunta. La gran mayoría 76% coincide en que el programa MIR parece bastante complicado. Dado que los años de formación para un profesor en Finlandia es de una media de 6 años, no comprenden la necesidad de aumentar esa formación. Por otra parte, consideran que un examen de este tipo obliga a los estudiantes a prepararse mucho mejor, lo cual **aumentaría la calidad profesional del profesorado**, y debido a su complejidad sólo aquellos profesores que estén muy motivados y muy preparados lograrían pasar el examen, lo cual puede resultar beneficioso. Ofrecen una descripción de su propio programa de formación en el

cual entre grado y máster los estudiantes realizan 5-6 años de preparación como se muestra en el siguiente comentario:

*The MIR system **sounds quite complicated**. Would all Spanish teachers study in **a teacher training program for 6 years first and then take the MIR exam and choose their specialisation (language, maths, geography etc)**? On the other hand **the exam might improve the quality of teaching** as only the really motivated aspiring teachers might end up passing the exam. However, I don't have enough knowledge about the current teacher training program/qualifications in Spain to really give an answer to this. As to the Finnish system, **I think the 5-6 year BA+MA degree in Finland already makes one a really qualified teacher**. Why fix something that isn't broken?*

El principal aspecto que destacan es **la motivación de los profesores** para desempeñar su labor docente y sus cualidades de exposición en el aula, ya que no consideran que todas las personas que llegan a ser profesores sean, en realidad, buenos profesores, incluso disponiendo de excelentes habilidades comunicativas en el idioma. Por tanto, desde su punto de vista realizar un examen escrito basado en conocimientos teóricos no solucionaría el problema como muestran en el siguiente comentario:

*I don't really know how teacher' instruction is in Spain so I don't know if they will need an MIR. I think that what we have in Finland right now is enough. However, **I don't think that all students who become teachers are really suitable for teachers** (even if they had excellent language skills, it doesn't mean they are good at teaching). So maybe there could be a teaching test? I don't know. Or maybe not.*

Como se puede observar, se han encontrado diferentes opiniones y propuestas de mejora desde la perspectiva de alumnos que están terminando su formación universitaria y pasarán a ejercer como profesores en pocos meses. A través de estas preguntas se ha tratado de obtener una opinión globalizada para conocer qué opinan de su formación universitaria, qué debería mejorarse y cómo se podrían realizar esas mejoras. Los estudiantes de cada país han mostrado un enfoque distinto en algunos apartados y similares en otros. A continuación, el siguiente apartado se centrará en el contraste de los resultados obtenidos por ambas muestras de población, junto con sus conclusiones y/o propuestas de mejora.

#### 4.4.3 Contraste de ambos modelos de formación del profesorado

Para proceder a analizar conjuntamente los resultados obtenidos se ha realizado tabla resumen mostrada a continuación:

	<b>Finlandia</b>	<b>España</b>
<b>Fortalezas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación del profesorado.</li> <li>• Educación gratuita.</li> <li>• Comida gratuita en el centro.</li> <li>• Métodos inclusivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Sistema Educativo Español no presenta fortalezas.</li> <li>• Variedad de opciones universitarias.</li> <li>• Variedad de recursos.</li> <li>• Educación pública y gratuita.</li> </ul>
<b>Debilidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar más la gramática.</li> <li>• Aumento ratio de alumnos.</li> <li>• Falta de fondos para material.</li> <li>• Ambiente físico inadecuado.</li> <li>• No se integran a los alumnos.</li> <li>• Adaptación de extranjeros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desmotivación de alumnos y profesores.</li> <li>• Formación del profesorado.</li> <li>• Cambio de leyes educativas.</li> <li>• Métodos tradicionales.</li> </ul>
<b>Aspectos positivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación del profesorado.</li> <li>• Estudiantes internacionales.</li> <li>• Periodo de prácticas.</li> <li>• Profesores nativos.</li> <li>• Proyectos de las asignaturas.</li> <li>• Seminarios de idiomas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prácticum.</li> <li>• Preparación Prof. Universitarios.</li> <li>• Nivel de inglés de las clases.</li> <li>• Disponibilidad de profesores.</li> </ul>
<b>Aspectos negativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de flexibilidad.</li> <li>• Organización de horarios.</li> <li>• Repetición de contenidos.</li> <li>• Demasiados estudiantes en prácticas.</li> <li>• Falta formación sobre cómo enseñar.</li> <li>• Falta más prácticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de profesorado.</li> <li>• Nivel de inglés insuficiente.</li> <li>• Metodología clase magistral.</li> <li>• Nivel de inglés de otros compañeros.</li> </ul>
<b>Propuestas de mejora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incidir en aspectos prácticos.</li> <li>• Mejorar organización y horarios.</li> <li>• Aprender a trabajar con ACNEAE.</li> <li>• Mejorar la motivación.</li> <li>• Reducir los trabajos en grupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incidir en los aspectos prácticos.</li> <li>• Mejorar la expresión y transmisión del idioma.</li> <li>• Mejorar el nivel de idiomas (B2 o superior).</li> <li>• Mejorar la motivación.</li> </ul>
<b>Claves de calidad en materia de formación del profesorado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clases en otro idioma</li> <li>• Clases interactivas “hands on”</li> <li>• trabajos en grupos o parejas</li> <li>• proceso de co-enseñanza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel de inglés B2 o superior</li> <li>• Profesores y alumnos motivados</li> <li>• Profesores reflexivos y críticos</li> <li>• Clases divertidas, dinámicas</li> </ul>
<b>¿MIR?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ningún estudiante está a favor o en contra. Consideran que aumentarían las cualidades del profesorado</li> <li>• Incidir en la motivación docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se establece una valoración concreta</li> <li>• Un elevado número de estudiantes se posicionan <b>a favor</b>, sin llegar a un acuerdo sobre su duración y remuneración.</li> </ul>

Tabla 18 Contraste de los resultados y propuestas de mejora en materia de formación del profesorado, partiendo de la realidad de ambos países (España y Finlandia).

Tras analizar los resultados de los participantes del presente estudio podemos observar que se confirman muchos de los aspectos mostrados en el marco teórico, a pesar de encontrar ciertos conflictos entre las respuestas de los alumnos. En el caso de los estudiantes españoles, este problema se ha encontrado en los aspectos asociados al **sistema educativo y la metodología** aplicada en el aula. En el caso de los fineses, se ha asociado tanto a la metodología aplicada en el aula como a los conflictos administrativos encontrados en las universidades. En el caso de los estudiantes españoles, las diferencias pueden asociarse al desconocimiento de la materia, como es el caso de la *metodología tradicional*, ya que durante el grado universitario y concretamente durante la especialidad, se enseñan diferentes metodologías para aplicar en el aula de lenguas extranjeras mencionadas con anterioridad. Por tanto, existe un gran número de métodos y técnicas a seguir y el empleo de una metodología u otra dependerá del profesor, las características de los alumnos, así como de los materiales e instalaciones disponibles en el centro escolar. Concretamente, el uso de la metodología tradicional en la enseñanza de idiomas no debería ser el modelo principal como remarcan diversos estudios (Delors, 1996). Asimismo, durante el **periodo de prácticas** los alumnos podrán observar las diferentes metodologías aplicadas por su tutor en el aula, así como experimentar y desarrollar diversas estrategias cuando tengan que impartir una clase.

En el caso de los fineses, las diferencias se asocian al **desarrollo de las prácticas**, dado que las clases de un aula convencional y las del colegio piloto o “norssi” (en finlandés) son diferentes y, por tanto, no tienen las mismas necesidades, por esa razón, los estudiantes sugieren **realizar periodos de prácticas extensos en colegios convencionales**. Como se observa en los comentarios de los estudiantes, en la universidad se intenta formar a los futuros educadores utilizando los mejores medios e instalaciones para desarrollar la creatividad de los alumnos. Sin embargo, esta excelencia puede generar una utopía sobre el ejercicio real de la labor docente. Por ello, sería productivo desarrollar las prácticas escolares en centros educativos convencionales, para conocer ambas perspectivas de enseñanza. Asimismo, en relación con el periodo de prácticas, los participantes destacan el **elevado número de alumnos en prácticas** por aula, hecho que aumenta el periodo de observación de estos alumnos y genera que las actuaciones reales como docentes sean menores. Esto se relaciona con el hecho de que

todos los alumnos realicen las prácticas en el mismo centro, provocando una sobrecarga de estudiantes universitarios en las aulas.

El otro aspecto polémico es el relacionado con la **inclusión de alumnos ACNEAE** en las aulas de idiomas extranjeros. A pesar de disponer de una metodología innovadora en el campo de la inclusión educativa, esta se desarrolla principalmente en la especialidad de “educación especial” del grado de educación. Por tanto los alumnos que trabajen otras especialidades tendrán una o dos asignaturas de formación general relacionada con alumnos ACNEAE dentro de los estudios pedagógicos. Los participantes en el estudio ven necesario desarrollar en mayor medida estos aspectos en cualquier especialidad para poder estar preparados. Consideran que Finlandia dispone de una gran **metodología inclusiva** y un buen trato a personas que presenten algún tipo de discapacidad o problema ya sea cognitivo, físico o psíquico. Sin embargo, las clases cada vez tienen más alumnos, debido a que se elevó el **ratio de alumnos** en educación primaria (Finnish National Board, 2015), y la diversidad de los alumnos es cada vez mayor, destacando el elevado número de **estudiantes extranjeros** y de inmigrantes que deben adaptarse a las aulas. Por ello, la enseñanza de este tipo de contenidos en todas las especialidades se hace necesaria para poder desarrollar una educación de calidad.

Otro de los aspectos destacados por los alumnos españoles es la **falta de formación en la especialidad**, considerando que con 5 asignaturas no se puede aprender a desempeñar el trabajo que se realizará en un futuro próximo. Este aspecto también aparece resaltado en el libro blanco (Marina et al., 2015), sin embargo, la alternativa finlandesa también tiene aspectos a mejorar en relación con la organización administrativa, como se muestra más adelante. A pesar de ello, un gran número de estudiantes españoles resaltan la buena **formación y disponibilidad de los profesores** de la especialidad, incluso con el problema sufrido el presente curso relacionado con la ausencia de profesores en algunas asignaturas durante un largo periodo de tiempo debido a una baja.

En relación con la falta de organización mencionada por los estudiantes españoles, los estudiantes fineses presentan un problema similar. Disponen de mayor libertad a la hora de elegir las asignaturas durante todo el Grado, pero esa libertad queda mermada debido a la **incompatibilidad de horarios** y el **elevado número de tareas en grupo**. Asimismo, el sistema finlandés muestra otro problema añadido, la **repetición de temario**. El hecho de no tener un programa preestablecido obligatorio para todos los

alumnos permite que éstos decidan qué asignaturas cursar, sin embargo, al no ser las mismas para todos, los profesores se ven obligados a repetir contenidos básicos que se ofertan en otras asignaturas para asegurar su adquisición. Esto puede interpretarse desde la perspectiva de Georghiou (et al., 2003), el cual expone que cualquier intento de generar conocimientos útiles va acompañado de un alto nivel de riesgos. En el caso del modelo educativo finés se realizan constantes cambios ofertando numerosas asignaturas y temáticas. Se da la oportunidad de conseguir que los alumnos aprendan aquello que más les interesa, a pesar de repetir información en algunos casos o de tener ciertos problemas con los horarios, tratando de obtener el mayor beneficio para todos (Finnish National Board, 2015). Relacionando el estudio de Georghiou et al. (2003) con esta problemática, se obtiene que Finlandia ha desarrollado su educación desde la perspectiva de una inversión de futuro, tanto de forma directa como indirecta. De forma directa por la gran importancia que ha adquirido la educación finesa en el mundo, concretamente el desarrollo de idiomas (Marsh et al., 2012), lo cual ha fomentado el turismo educativo, profesores y alumnos de numerosos países que deciden viajar y estudiar en Finlandia para aprender las “claves del éxito finés en educación”. Esto permite que las universidades finesas dispongan de un gran número de **estudiantes internacionales**, así como de **estudiantes nativos** de otros idiomas de los cuales, un número considerable de **profesores nativos** de idiomas, ingleses, australianos, alemanes, etc., quienes se quedarán en Finlandia para desarrollar su profesión, dotando tanto a centros escolares como a centros universitarios de una amplia gama de docentes, nacionales e internacionales, lo cual beneficia a la educación del país. En comparación con España, esto supone una gran ventaja en favor de los finlandeses, permitiéndoles disfrutar de las ventajas de profesores nacionales e internacionales, ofreciendo una amplia visión de las posibilidades educativas.

Por otra parte, el hecho de **preparar exhaustivamente a profesores y alumnos** permite generar estudiantes de calidad en todas las especialidades. Estas personas lograrán desarrollar sus destrezas y habilidades en el trabajo que desempeñen convirtiéndose en trabajadores eficientes, lo cual conlleva beneficios al propio país de manera indirecta. Por tanto, Finlandia fomenta el desarrollo de buenos trabajadores con mayor productividad, lo cual generará más beneficios económicos, sociales y personales. De esta forma se destaca, entre otros aspectos, la necesidad de **aprender idiomas** y de mejorar los niveles de competencia o dominio lingüístico para ofertar una enseñanza

lingüística de calidad y poder exportar su materia prima a otros países. Tal como concluye el estudio de Buchberger (2002), el finlandés no tiene un elevado número de hablantes y por ello el aprendizaje de idiomas es tan importante en este país. A pesar de que los estudiantes españoles tienen una idea similar sobre la importancia de aprender idiomas, exigiendo una **mejor formación** (B2 o superior) al no sentirse suficientemente preparados (principalmente en la transmisión y expresión oral), aunque una parte de los estudiantes españoles considera que un B1 de inglés es un nivel suficiente para impartir este idioma en las aulas de educación primaria. Esta afirmación no se esperaba debido a que en la actualidad se exige un B2 para ciertos niveles educativos y se espera exigir esa calidad del idioma en todos los niveles educativos en un futuro próximo (BOE, 2013).

Uno de los aspectos destacados por los estudiantes de ambos países es la posibilidad de tener una **educación pública y gratuita** para todos desde los 6 años hasta los 16. En el caso de Finlandia destacan también la importancia de comer gratis en el colegio y el hecho de que la educación sea gratuita en todas sus etapas, incluyendo universidad o formación profesional pues se muestra como una diferencia importante de progreso educativo, que ofrece grandes ventajas a la población finesa. No obstante, estas ventajas no marcan una diferencia tan significativa como muestra el artículo de Siivonen et al. (2015). En ese artículo se analiza la situación educativa de dos estudiantes fineses durante un periodo de 8 años, desde el instituto hasta finalizar la carrera universitaria. Cada estudiante pertenece a una clase social distinta, uno es de clase trabajadora y otro de clase media. Con ese estudio se pretende analizar las grandes dificultades que tienen las personas con menos recursos para conseguir una buena formación educativa así como las mismas oportunidades laborales. Estudiar en la universidad no sólo depende de la matrícula, hay que pagar el alquiler de una vivienda, así como otros gastos difíciles de abordar por una persona de clase trabajadora sin apoyo económico por parte de su familia.

Finalmente, tanto españoles como fineses no se definen claramente por la creación del MIR educativo, pero resaltan otros aspectos importantes tanto para la formación docente como para la **motivación** de los mismos y es la posibilidad de promocionar en el trabajo. En la mayoría de trabajos existe una jerarquía, premiando experiencia y formación, esta situación sucede en Finlandia en relación con las horas de trabajo o responsabilidad dentro del centro, pero no ocurre en España (Álvarez, 2015).

## 5. Conclusiones y propuestas de mejora

Con este estudio se han analizado los **programas de formación del profesorado en dos países, Finlandia y España**, destacando las diferencias más relevantes de ambos. Se han encontrado numerosas fortalezas y debilidades en los programas de formación del profesorado, lanzándose consecuentemente una serie de recomendaciones y/o propuestas de mejora para incrementar la calidad de los mismos (ver tabla 18). Se ha constatado la existencia de más similitudes de las esperadas entre las respuestas ofrecidas por los estudiantes de ambos países de las esperadas. Esto demuestra que el hecho de que los programas de formación y los sistemas educativos se aborden desde distintas perspectivas no indica que sean mejores.

**Finlandia se ha tomado como país de referencia** en el campo educativo. El motivo de su éxito radica en su evolución histórica como nación y el hecho de tener una lengua joven (Eurydice, 2011) hablada por una población reducida, lo cual implica la necesidad de aprender idiomas (Buchberger, 2002). Sin embargo, esa implicación idiomática no se ha mostrado en la sociedad española, debido a la **falta de necesidad de hablar en otros idiomas** y la **falta de oportunidades para practicarlos** (Marina et al, 2015).

Respecto a la **formación del profesorado**, se constata la existencia de ciertas limitaciones o **carencias significativas**, hecho que se muestra a través de las encuestas, los informes PISA, y otros estudios sobre la materia (Marina et al., 2015), así como diversos artículos en la prensa local (EFE Extremadura (6/5/2015), Sanmartín, O. (7/12/2015), Varela et al, (2010)).

Finalmente, en relación con los objetivos propuestos, se encontraron similitudes entre las **debilidades y fortalezas de ambos sistemas** educativos. En el caso de España, destaca el desconocimiento del sistema educativo por parte de los encuestados, mostrando contradicciones en algunos aspectos como la falta de recursos, la desmotivación de alumnos y profesores, así como el constante cambio de leyes educativa debido al cambio de partidos políticos en el gobierno. Asimismo, Finlandia destaca aspectos similares como la importancia de tener una educación pública, gratuita y de calidad ofreciendo las mismas oportunidades a toda la población en el ámbito educativo. Sin embargo, los fineses resaltan también diversos aspectos negativos, como la masificación de alumnos en las aulas de centros escolares o la falta de formación del

profesorado de lenguas extranjeras, en este caso, en relación con la formación de alumnos con necesidades educativas especiales.

En relación con los **aspectos positivos y negativos de los programas de formación del profesorado de ambos países** se destaca la formación y disponibilidad del profesorado universitario de la especialidad, tanto en Finlandia como en España, a pesar de los problemas encontrados por la sustitución de profesores en el caso de España y la escasez de tiempo dedicado a la especialidad, o la falta de organización y flexibilidad de horarios y contenido de las asignaturas en Finlandia.

Se ofrecen **numerosas recomendaciones y propuestas de mejora en los programas de formación del profesorado en relación con las limitaciones detectadas en ambos países**, destacando la importancia del Prácticum, programa que debería ampliarse y, en el caso de Finlandia, desarrollarse también en centros convencionales, o la mejora del nivel de inglés (B2 o superior) en el caso de los estudiantes españoles.

Finalmente, en relación con las **claves de una enseñanza lingüística de calidad en el aula de educación primaria**, los profesores en formación de ambos países coinciden en la importancia de desarrollar clases interactivas, divertidas y dinámicas mediante el desarrollo de trabajos en grupos o con propuestas innovadoras.

Debido a que el tamaño de la muestra no ha sido suficientemente representativa, **las conclusiones no pueden extrapolarse a toda la población española y finesa**, aunque aportan una cierta perspectiva que contribuye al entendimiento de la realidad de ambos países en materia de sistema educativo y de las fortalezas y debilidades de los programas de formación del profesorado de las universidades estudiadas. No obstante, las conclusiones obtenidas en este estudio pueden utilizarse con el objetivo de obtener una visión global sobre la situación actual de los planes de estudio de la universidad en relación con la formación de profesores de lenguas extranjeras. En consecuencia, este estudio puede abrir nuevas líneas de investigación para la realización de **investigaciones futuras**, como el hecho de poner en práctica alguna de las propuestas expuestas en el presente trabajo y analizar los resultados que se obtengan. Asimismo, el estudio se enriquecería tomando en cuenta la perspectiva de los profesores universitarios encargados de la formación del profesorado de lenguas modernas quienes aportarían una visión diferente de la realidad.

## **Bibliografía:**

- Aho, E., Pitkänen, K. and Sahlberg, P. (2006): *Policy development and reform principles of basic and Secondary Education in Finland since 1968*. Washington, D.C. U.S.A. The World Bank.
- Alonso, M. (2016): *Eficacia de un programa de formación del profesorado de primaria para la enseñanza bilingüe* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla. Dialnet. Página web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=47850> [15/5/2016]
- Álvarez, M. (2010): El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía magna*. 5, 251-256. Página web: <file:///C:/Users/Alba/Downloads/Dialnet-ElInglesMejorAEdadesTempranas-3391524.pdf> [15/5/2016]
- Álvarez, Z. (2016): Estudiantes dispuestos a aprender: algunas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas desde la formación del profesorado de inglés. *Revista Entramados, educación y sociedad*. (3). Página web: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1617> [15/5/2016]
- Andere, E. (2014): *Teachers perspectives on Finnish School Education. Creating learning environment*. New York. USA.
- (2015): *Are teachers crucial for academic achievement? Finland educational success in a comparative perspective*. *Epaa apee*. 23(39). 1-27. Página web: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1752> [26-04-2016]
- Arús, J. (2015): *Desarrollo y puesta en práctica de recursos educativos digitales para laboratorios de idiomas* (tesis doctoral). Madrid. España. Universidad Complutense de Madrid.
- Asher, J. (1969): The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The modern language Journal*, 53(1), 3-17.
- Baskan, G., Yildiz, E. and Tok, G. (2013): Teacher training system in Finland and comparisons related to Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83 (1), 1073 – 1076.

- Bell, R., Smetana, L. and Binns, I. (2005): Simplifying inquiry instruction: Assessing the inquiry level of classroom activities. *The Science Teacher*, 72(7), 30–33.
- BOE (1970): Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación Financiamiento de la Reforma Educativa. Página web: <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf> [26-04-2016]
- (1985): Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Página web: <http://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf> [26-04-2016].
- (2002): Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. núm. 307, de 24 de diciembre de 2002. Página web: <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf> [26-04-2016].
- (2006): Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Página web: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf> [26-04-2016].
- (2013): Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Página web: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> [26-04-2016].
- Broek, S. y Van den Ende, I. (2013): The implementation of the Common European Framework for Languages in European Education Systems. *Policy Department B: Structural and Cohesion Policies*. European Parliament. B-1047 Brussels.
- Buchberger, I. (2002): A multilingual ideology in a monolingual country: Language education in Finland. *Cauce, Revista de filología y su didáctica*, 1(25), 185-202.
- Bybee, R. (1997): *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Portsmouth, NH: Heinemann. USA. Greenwood Publishing Group.
- Comisión Europea (2013): Nota informativa. *Press Release Database*. Página web: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_MEMO-13-825\\_es.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-825_es.htm) [26-04-2016].

- Consejo de Europa, (2001): Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. Madrid. Página web: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [26-04-2016].
- De Longhi, A. y Rivarosa, A. (2015): Los nuevos estándares para la formación docente: reflexiones y tensiones. *Revista de Educación en Biología*, 18(2).
- Delors, J. (1996): Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. UNESCO (ed.) Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.
- DOE (2014): DECRETO 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. Página web: <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2014/1140o/14040122.pdf> [22/5/2016].
- (2015): ORDEN de 3 de febrero de 2015 por la que se convoca el procedimiento para la obtención de la acreditación y habilitación lingüística en lengua extranjera para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Página web: <http://doe.gobex.es/pdfs/doe/2015/370o/15050023.pdf> [22/5/2016].
- Domínguez, D., Sandoval, M., Cruz, F. y Pulido, A. (2014): Problemas relacionados con la eficiencia terminal desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 25-34.
- Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (2013): *Teaching and researching motivation* (Second Edition). New York (USA). Taylor & Francis group.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990): El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua. *Comunicación, lenguaje, y educación*, 7 (8), 55-90.
- Eurydice (2011): *National System Overview on Education System in Europe and ongoing reforms*. European commission. Página web: [http://cordis.europa.eu/pub/germany/docs/national-system-overview-de\\_en.pdf](http://cordis.europa.eu/pub/germany/docs/national-system-overview-de_en.pdf) [15/5/2016].

- Fandiño, Y., Bermúdez, J., (23/2/2016): Formación Docente En Lengua Materna Y Extranjera: Un Llamado Al Desarrollo Profesional Desde El Empoderamiento. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 47, 38-63.
- Fernández, E. (2016): El profesor novel universitario y sus primeros días en el aula. El Guiniguada. *Revista de investigaciones y experiencias en ciencias de la educación*, 25 (1), 22-31. Página web: <http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/465/431>[12-5-2016].
- Finnish National Board of Education (2015): Amendments and additions to the National Core Curriculum for Basic Education. Unofficial translation Regulation valid only in Finnish and Swedish. Página web: [http://www.oph.fi/download/132551\\_amendments\\_and\\_additions\\_to\\_national\\_core\\_curriculum\\_basic\\_education.pdf](http://www.oph.fi/download/132551_amendments_and_additions_to_national_core_curriculum_basic_education.pdf) [26-04-2016].
- García, M. (2011): OECD, Pisa and Finnish and Spanish comprehensive school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15(1), 2858–2863.
- Gardner, H. (2005): *Teorías de las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. España. Paidós. Página web: [http://ict.edu.ar/renovacion/wp-content/uploads/2012/02/Gardner\\_inteligencias.pdf](http://ict.edu.ar/renovacion/wp-content/uploads/2012/02/Gardner_inteligencias.pdf) [15/5/2016].
- Gentile, A., Trinidad, A. y Fernández, F. (2016): Las reformas educativas en España desde la transición democrática. Observatorio de Educación. Madrid. España. Consejo de la Juventud de España.
- Georghiou, L., Smith, K., Toivanen, O. y Ylä-Anttila, P. (2003): *Evaluation of the Finnish Innovation Support System*. Helsinki. Finland. Ministry of Trade and Industry Finland.
- Ginés, J. (2004): La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 13-37.
- Hämäläinen, J. and Eriksson, L. (2016): Social Pedagogy in Finland and Sweden: A comparative analysis. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 71-93.

- Hyry-Beihammer, E. and Hascher, T. (2015): Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools, *International Journal of Educational Research*, 74, 104-113. Página web: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.002> [26-04-2016].
- Jiménez, O., Batista, J., Bagarotti, Y., Cámara, M. y Espinosa, T. (2015): La estrategia curricular de idioma inglés, a través de la disciplina teoría y metodología social. *Pedagogía Universitaria*, 20(4), 49-76. Página web: [http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/700/pdf\\_73](http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/700/pdf_73) [14/5/2016].
- García-Ramírez, J. (2016): *La motivación de logro mejora el rendimiento académico* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada. España.
- Kalaoja, E. y Pietarinen, J. (2009): Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 109-116.
- Kantelinen, R., (2015): CEFR and ELP. Subject: Basics of Teaching Foreign Languages to Young Learners 2015. Itä-Suomen yliopisto (University of Eastern Finland). Joensuu, Finland.
- Kim, M., Lavonen, J., Juuti, K., Holbrook, J. y Rannikmäe, M. (2013): Teacher's reflection of inquiry teaching in Finland before and during an in-service program: examination by a progress model of collaborative reflection. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11, 359-383.
- Konu, A., Joronen, K. y Lintonen, T. (2014): Seasonality in School Well-being: The Case of Finland. *Child Ind Res*, 8, 265–277.
- Lama, F. (2016): *Formación orientada a la transferencia. Elementos de intervención en la formación para el incremento de la transferencia del aprendizaje* (Tesis Doctoral). Instituto Nacional de Administración Pública. Madrid. España.
- Little, D. (2006): The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39, 167-190.
- López, J. y Cáceres, M. (2012): Impacto del idioma inglés en la transferencia del conocimiento en las investigaciones de posgrado de ingeniería de computación y sistemas en la Universidad de San Martín de Porres. *Revista cultura.com*. Página

- web: [http://www.revistacultura.com.pe/imagenes/pdf/12\\_caceres\\_lopez.pdf](http://www.revistacultura.com.pe/imagenes/pdf/12_caceres_lopez.pdf) [26-04-2016].
- Marina, J., Pellicer, C. y Manso, J. (2015): *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. Página web: <http://www.mecd.gob.es/mecd/gl/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf> [10-12-2015].
- Moradiellos, E (2013): *Clío y las aulas. Ensayo sobre Educación e Historia*. Badajoz. España. Diputación de Badajoz, Área de Cultura, Departamento de Publicaciones.
- Marsh, D., Nikula, T., Takala, S., Rohiola, U. y Koivisto, T. (2012): *Language teacher training and bilingual education in Finland*. Jyväskylä. Finland. University of Jyväskylä.
- McNulty, J., Rainford L., Bezzina P., Henner A., Kukkes, T., Pronk-Larive D. y Vandulek, C. (2016): A picture of radiography education across Europe. *Elsevier*, 22, 5-11.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2004): *El Sistema Educativo español*. Madrid: MECD/CIDE. Página web: [http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199\\_6.pdf](http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf) [26-04-2016].
- National Research Council (NRC) (1996): National Science Education Standards. Washington, DC. USA: *National Academy Press*.
- Niemi, H. and Jakku-Sihvonen, R. (2006): Teacher education in Finland. Finnish National Board of Education, Finland.
- Niemi, H., Toom, A. y Kallioniemi. A. (Eds.) (2012): *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Helsinki, Finland. University of Helsinki.
- Pavón, F. y Cancelas y Ouviaña, L. (2002): Nuestras asignaturas pendientes: Inglés e informática de un modo flexible y a distancia. *Revistas de medios y educación*. (18). Universidad de Cádiz.

Pellika, I. (2015): *Finnish Educational System Organisation*. Subject. University of Eastern Finland.

Pere Pujolàs i Maset (2009): La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.

Pérez, M., Ávila, N., Camacho M., Carballo, R., González, R., Solbes, I., Steele, A. (2016): *Formación de futuros maestros en AICLE: actividades interdisciplinares para fomentar el desarrollo de inteligencias múltiples en el aula de primaria*. (Proyecto de Innovación Docente). Universidad Complutense. Madrid. España.

Pieri, M. y Diamantini, D. (2010): Teachers of Life and ICT. *World Journal on Educational Technology*, 2(3), 158-168.

PISA (2000): Ministerio de Educación Cultura y deporte. Instituto nacional de evaluación educativa. Página web: <http://www.oecd.org/pisa/39817007.pdf> [22/5/2016].

----- (2003): Ministerio de Educación Cultura y deporte. Instituto nacional de evaluación educativa. Página web: <http://www.oecd.org/pisa/39732493.pdf> [22/5/2016].

----- (2006): Ministerio de Educación Cultura y deporte. Instituto nacional de evaluación educativa. Página web: <http://www.mecd.gob.es/multimedia/00005713.pdf> [22/5/2016].

----- (2009): Ministerio de Educación Cultura y deporte. Instituto nacional de evaluación educativa. Página web: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/informe-espanol-pisa-era-2009.3.pdf?documentId=0901e72b80d5a81e> [22/5/2016].

----- (2012): Ministerio de Educación Cultura y deporte. Instituto nacional de evaluación educativa. Página web: <http://educalab.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2015> [22/5/2016].

Popa, C., Laurian, S. y Fitzgerald, C. (2015): An insight perspective of Finland's educational system. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180 (1), 104-112.

- Sans-Martín, A., Guàrdia, J. y Triadó-Ivern, X. (2016): Educational leadership in Europe: A transcultural approach. *Revista de Educación*, 371, 78-100.
- Sogel, N. y Jaccard, P. (eds.) (2008): *Governance and Performance of Education Systems*. Dordrecht. Nederland. Springer.
- Sánchez, A. (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años métodos y enfoques*. Alcobendas (Madrid). España. SGEL – Educación.
- Sanmartín, O. (7/12/2015): ¿Qué dicen del MIR educativo los programas electorales? *EL MUNDO*. Página web:  
<http://www.elmundo.es/sociedad/2015/12/07/56655808e2704e282f8b45ba.html>  
 [15/5/2015].
- Siivonen, P., Komulainen, K., Rätty, H., Korhonen, M., Kasanen, K. y Rautiainen, R. (2015): Salvation or a Broken Promise? Two Adult Graduates' Social Positioning in Education and Working Life. *Educational research*, 60 (1), 110-125.
- Spinthourakis J., Lalor, J. y Berg, W. (2011): *Cultural Diversity in the Classroom: a European Comparison*. Heidelberg. Germany. VS RESEARCH.
- Swallow, D. (2011): *Culture Shock! Finland: A Survival Guide to Customs and Etiquette (4th edition)*. New York. EE.UU. Marshal Cavendish Corporation. Página web:  
[https://pdf.yt/d/v86tF-98qo\\_8d-\\_4](https://pdf.yt/d/v86tF-98qo_8d-_4) [19/11/2015].
- The Constitution of Finland (1999): 731/1999 Suomen perustuslaki. Página web:  
[http://publicofficialsfinancialdisclosure.worldbank.org/sites/fdl/files/assets/law-library-files/Finland\\_Constitution\\_2000\\_en.pdf](http://publicofficialsfinancialdisclosure.worldbank.org/sites/fdl/files/assets/law-library-files/Finland_Constitution_2000_en.pdf) [26-04-2016].
- University of Cambridge (2011): *Using the CEFR: Principles of Good Practice*. Cambridge University Press.
- University of Helsinki (2015): Class teacher Education: Studies in the program. Helsinki. Finland. Página web:  
<http://www.helsinki.fi/teachereducation/education/classteacher/studies.html>[15/5/2016].

Vainikainen, M., Hautamäki, J., Hotulainen, R. y Kupiainen, S. (2015): General and specific thinking skills and schooling: Preparing the mind to new learning. *Thinking skills and creativity*. Elsevier. Web page: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2015.04.006> [22/5/2016].

Vainikainen, M., Thuneberg, H., Greiff, S. y Hautam, J. (2015): Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *International Journal of Educational Research*, 72(1), 137-148.

Varela, L., Huete, C. y Bustabad, L. (2010): El difícil camino del inglés en las aulas. [En línea]. Madrid. *ELPAIS*. Disponible en: [http://elpais.com/diario/2010/01/24/galicia/1264331894\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2010/01/24/galicia/1264331894_850215.html) [15/5/2016].

Veiz, J. (2009): Multilingual Education in Europe: Policy Developments. *Porta Linguarum*, 12, 7-24.

Villota A. (2015). *Efectos de la migración de estudiantes y trabajadores en los países receptores. Propuestas de mejora de esta migración*. (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de València. Página web: <http://hdl.handle.net/10251/59546> [14-5-2016].

Ziegler, G. (2013): Multilingualism and the language education landscape: challenges for teacher training in Europe. *Multilingual Education* 3(1). Página web: <http://www.multilingual-education.com/content/3/1/1> [14/5/2016].

### **Webgrafía:**

Álvarez, P. (19-11-2015): Marina plantea que la relación con la familia sirva para evaluar al profesor. *EL PAÍS*. Recuperado de: [http://politica.elpais.com/politica/2015/11/19/actualidad/1447956938\\_217606.html](http://politica.elpais.com/politica/2015/11/19/actualidad/1447956938_217606.html) [28-11-2015].

Carra, A. (4-11-2015): Grabar las clases para evaluar al profesor, la última propuesta para Educación. *ABC-sociedad*. Recuperado de: [http://www.abc.es/sociedad/abci-grabar-clases-para-evaluar-profesor-ultima-propuesta-para-educacion-201511040133\\_noticia.html](http://www.abc.es/sociedad/abci-grabar-clases-para-evaluar-profesor-ultima-propuesta-para-educacion-201511040133_noticia.html) [28-11-2015].

EFE Extremadura (6/5/2015): la UEX impartirá el próximo curso el Grado de Educación Primaria Bilingüe. *HOY*. Página web:

- <http://www.hoy.es/extremadura/201505/06/impartira-proximo-curso-grado-20150506172101.html> [14/5/2016].
- Finnish National Board (2015): Core curricula of Basic Education. (CCBE). Chapter 8 Pupils assessments Página web:  
[http://www.oph.fi/download/47674\\_core\\_curricula\\_basic\\_education\\_5.pdf](http://www.oph.fi/download/47674_core_curricula_basic_education_5.pdf)  
 [14/5/2016].
- Jan, C. (14-5-2015): Deberes, ¿rutina necesaria o condena? EL PAÍS. Recuperado de:  
[http://politica.elpais.com/politica/2015/05/13/actualidad/1431523305\\_412764.html](http://politica.elpais.com/politica/2015/05/13/actualidad/1431523305_412764.html)  
 [14/5/2016].
- Mora, M. y Aunión, J. (2-4-2012): Rebelión contra los deberes para casa. *EL PAÍS*.  
 Recuperado de:  
[http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/04/02/vidayartes/1333390053\\_270755.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/04/02/vidayartes/1333390053_270755.html)  
 [14/5/2016].
- Redacción de El Periódico Extremadura (17/6/2014): UEX y Junta ponen en marcha un proyecto pionero en bilingüismo. *El periódico Extremadura*. Página web:  
[http://www.elperiodicoextremadura.com/noticias/sociedad/uex-junta-ponen-marcha-proyecto-pionero-bilinguismo\\_809745.html](http://www.elperiodicoextremadura.com/noticias/sociedad/uex-junta-ponen-marcha-proyecto-pionero-bilinguismo_809745.html) [14/5/2014].
- Redacción de Extremadura 7 días (7/2/2016): Extremadura Unida lamenta "la pésima imagen de la UEX entre el alumnado". *Extremadura 7 días*. Página web:  
<http://www.extremadura7dias.com/noticia/extremadura-unida-lamenta-yla-pesima-imagen-de-la-uex-entre-el-alumnado> [14/5/2016].
- Redacción de Libertad digital (25/11/2005): Ni exámenes, ni premios ni castigos: sólo España y México no controlan a sus maestros. Libertad digital. Recuperado de:  
<http://www.libertaddigital.com/espana/2015-11-24/la-ocde-vuelve-a-senalar-a-los-profesores-espanoles-no-hay-evaluacion-ni-incentivos-1276562233/> [28-11-2015].
- RTVE (28/1/2016): Suecia y Finlandia planean expulsar a 100.000 solicitantes de asilo. *RTVE*. Página web: <http://www.rtve.es/noticias/20160128/suecia-planea-expulsar-80000-inmigrantes-denegado-asilo/1291740.shtml> [14/5/2016].
- UEF University of Eastern Finland (26/11/2015):  
<https://www2.uef.fi/en/filtdk/skope/osaston-esittely> [14/5/2016].

UNEX página oficial, competencias del Grado de Educación Primaria. Recuperado de:  
<http://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/educacion/titulaciones/info/competencias?id=0617> [14/5/2016].

WBL–TOI Manual 2008–2010: Finnish National Board web page:  
[http://www.oph.fi/english/education\\_development/quality\\_assurance\\_and\\_evaluation/wbl-toi](http://www.oph.fi/english/education_development/quality_assurance_and_evaluation/wbl-toi) [14/5/2016].

Weboodi, UEF (26/11/2015): <https://weboodi.uef.fi/weboodi/frame.jsp?Kieli=6>  
[14/5/2016].

## ANEXOS

### ANEXO 1: CUESTIONARIO

#### INFORMACIÓN DEL ESTUDIO:

Se está realizando un estudio sobre la formación universitaria que reciben los profesores de lenguas extranjeras de inglés. Por ello, se solicita su participación en la realización de este cuestionario a través del cual podrán exponer sus propuestas de mejora para conseguir que los estudiantes españoles tengan una educación en lenguas extranjeras de calidad.

**Gracias por su colaboración.**

#### CUESTIONARIO

**Edad:**                      **Sexo:** hombre- mujer

**¿Qué nivel de inglés tiene? A1-A2-B1-B2-C1-C2**

**¿Está en posesión de algún certificado académico que lo acredite? (EOI, certificado de Cambridge, ILM, etc.) ¿En caso afirmativo, cual?**

- 
1. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del sistema educativo Español? (enumere 5 aspectos de cada apartado en orden de importancia) ¿Cómo lo mejoraría?

Fortalezas:

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_

Debilidades:

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_

¿Cómo lo mejoraría? Explique su respuesta.

---

---

---

---

2. ¿Qué opina de la formación recibida en el Grado de Educación Primaria de su Universidad? ¿Está satisfecho con su preparación profesional? ¿Qué aspectos cambiaría?

---

---

---

---

3. ¿Cuáles son las principales fortalezas y debilidades del programa de formación del profesorado en lenguas extranjeras de su universidad? (Enumere 5 aspectos de cada apartado)

Fortalezas:

1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_  
4 \_\_\_\_\_  
5 \_\_\_\_\_

Debilidades:

1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_  
4 \_\_\_\_\_  
5 \_\_\_\_\_

4. ¿Considera que su nivel de inglés es adecuado para impartir esta asignatura en el colegio? ¿Qué nivel debería ser requerido para enseñar inglés en educación primaria? ¿Por qué?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. ¿Cuáles son los principales retos o problemas que puede tener que afrontar para llegar a ser un buen profesor de idiomas? (Enumere 5 en orden de importancia)

1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_  
4 \_\_\_\_\_  
5 \_\_\_\_\_

6. ¿Qué opina sobre el programa del Prácticum? ¿Considera que su duración es adecuada? ¿Qué aspectos deberían mejorarse? ¿Por qué? ¿Qué espera realmente del tutor del colegio?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. ¿Considera que la formación del profesorado en lenguas extranjeras debería dedicar el mismo énfasis a la competencia lingüística que a la competencia docente? En su opinión, ¿qué es más importante ¿dominar el idioma o saber cómo enseñarlo? ¿por qué?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. ¿Cree que su programa de formación le ayuda a ser un profesional reflexivo y crítico? ¿por qué?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. ¿Considera que las asignaturas dedicadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera durante el Grado de Educación Primaria le han formado adecuadamente en cómo enseñar inglés en el aula? ¿Qué aspectos cambiaría/ mejoraría?

---

---

---

---

10. ¿Considera que su formación en lenguas extranjeras realmente responde a tus expectativas y necesidades como futuro profesor en esa área? ¿Por qué?

---

---

---

---

11. ¿Cuáles son las principales carencias o limitaciones en su formación académica tras haber finalizado sus estudios universitarios? (Enumere 5 características en orden de importancia)

1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_  
4 \_\_\_\_\_  
5 \_\_\_\_\_

12. ¿Qué aspectos mejoraría del programa de formación en lenguas extranjeras de su universidad? (enumere 5 aspectos en orden de importancia)

1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_  
4 \_\_\_\_\_  
5 \_\_\_\_\_

13. ¿Qué hace que una clase de inglés sea distinta o única? ¿Qué sugerencias tiene para mejorar la calidad de la educación en el aula de inglés?

---

---

---

---

14. ¿Considera necesario incluir en la formación docente una prueba tipo “MIR”? ¿Por qué? (El MIR es un examen a nivel nacional que realizan todos los estudiantes de medicina de España tras acabar la carrera universitaria, y es requisito indispensable para elegir la especialidad. En función de la nota obtenida eligen la especialización y realizarán 4 años de prácticas trabajando en un hospital)

En caso afirmativo, ¿qué duración debería tener? ¿Debería estar remunerado?

---

---

---

---

---

