TESIS DOCTORAL

Las actitudes y emociones en el profesorado de formación inicial hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda Lengua.

RAQUEL MARÍA MARÍN CHAMORRO

PROGRAMA DE DOCTORADO

INNOVACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO. ASESORAMIENTO, ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y TIC EN EDUCACIÓN.

2018

TESIS DOCTORAL

Las actitudes y emociones en el profesorado de formación inicial hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda Lengua.

RAQUEL MARÍA MARÍN CHAMORRO

PROGRAMA DE DOCTORADO: INNOVACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO. ASESORAMIENTO, ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y TIC EN EDUCACIÓN.

Conformidad de la directora y co-directora:

Fdo. Dª Mª Luisa Bermejo García

Fdo. Dª Teresa Alzás García

2018

A mi familia, Juan Carlos, Antonio, Manuel y Leonor

Por la ilusión, el cariño y el cuidado que me regalan cada día.

A mi madre, Maruja,

mi mayor motivación.

"Estamos impidiendo que los niños y jóvenes tengan un desarrollo óptimo cuando les privamos del aprendizaje social y emocional"

René Diekstra

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN 1
Primera parte: Fundamentos epistemológicos. 9
Capítulo 1: Historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, Métodos de enseñanza, Teorías de adquisición de la lengua extranjera, y diferentes Enfoques Metodológicos. 9
1.0. Introducción 9
1.1.Historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. 11
1.2. Métodos de enseñanza 12
1.2.1. Método de gramática-traducción 13
1.2.2. Método directo 13
1.2.3. Método audio-lingual 13
1.2.4. Otros métodos de enseñanza 14
1.3. Teorías de adquisición de la lengua extranjera - Krashen 15
1.3.1. Hipótesis de adquisición-aprendizaje 15
1.3.2. Hipótesis del orden natural. 16
1.3.3. Hipótesis del monitor. 16
1.3.4. Hipótesis de entrada (input). 17
1.3.5. Hipótesis del filtro afectivo. 17
1.4. Enfoques metodológicos: 19
1.4.1. Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE). Content and language integrated learning (CLIL) 19
1.4.2. Inglés para fines específicos. English for Specific Purposes (ESP) 22
1.4.3. Teoría de la Voz Generadora: 28
1.4.4. Educación emocional 30
Capítulo 2: Inteligencia, emoción, inteligencia emocional y sistema educativo. 31
2.1. Inteligencia y emoción en el sistema educativo 36
2.2. Inteligencia 37
2.3. Emociones. 43
2.3.1. Concepto de emoción. 44
2.3.2. Clasificación de emociones 46
2.4. Inteligencia emocional 49
2.5. Influencia de los factores emocionales en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua 52
2.5.1. Creencias 52

2.5.1.1. Las creencias de los alumnos hacia el aprendizaje de una segunda lengua 52
2.5.2. Actitudes 54
2.5.2.1. Las actitudes del estudiante ante el aprendizaje del inglés 54
2.5.3 La motivación 55
2.5.3.1 La motivación en el aprendizaje del inglés 56
2.5.4. La autoeficacia 56
2.5.4.1 Autoeficacia en el aprendizaje de inglés 57
2.5.5. Ansiedad lingüística 59
2.5.6. La inhibición 60
2.6. Educación emocional 61
2.7 Análisis de la legislación educativa actual 63
2.7.1 Legislación nacional 63
2.7.2 Legislación autonómica en Educación Infantil: 64
Segunda parte: Marco empírico 67
Capítulo 3: Delimitación del problema de investigación y establecimiento de objetivos e hipótesis de trabajo. 67
Capítulo 4: Metodología 75
4.1. Descripción de la metodología 75
4.2. Diseño de investigación. 76
4.2.1. Selección de la muestra 78
4.2.2. Instrumento. 79
4.2.2.1. Elaboración del cuestionario: 81
4.2.2.1.1. Perfil sociodemográfico y académico. 81
4.2.2.1.2. Nivel de competencia comunicativa en Inglés del que parte el alumnado. 81
4.2.2.1.3. Emociones presentes en el aprendizaje del Inglés. 83
4.2.2.1.4. Creencias presentes en el aprendizaje del Inglés. 83
4.2.2.1.5. Actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés. 83
4.2.2.2. Variables de estudio 84
4.3. Procedimiento de obtención de datos 93
4. 4. Procedimiento de análisis de los datos 95
Capítulo 5: Resultados de la investigación. 97
5.1. Fase de diagnóstico. 97

5.1.1 Objetivo específico 1.1: Describir el perfil sociodemográfico y académico de quienes cursan la asignatura de Inglés en el grado de Educación Infantil. 98

5.1.2 Objetivo específico 1.2: Conocer el nivel de competencia comunicativa en Inglés del que parte el alumnado. 105

5.1.3 Objetivo específico 1.3: Analizar la asociación entre el perfil sociodemográfico y académico de quienes cursan la asignatura de Inglés en el grado de Educación Infantil y el nivel de competencia comunicativa autopercibida en Inglés (Reading, Writing, Speaking, Listening) de la que parte el alumnado. 121

5.1.4 Objetivo específico 1.4: Analizar las emociones que genera el aprendizaje del Inglés a lo largo de las distintas etapas educativas y su relación con el nivel de Inglés autopercibido. 127

5.1.5 Objetivo específico 1.5: Analizar las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés y su relación con el nivel de Inglés autopercibido.133

5.1.6 Objetivo específico 1.6: Analizar las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés y su relación con el nivel de Inglés autopercibido.142

5.2. Fase de intervención. 151

5.2.1 Objetivo específico 2.1: Diseñar actividades docentes orientadas a estimular la autoeficacia docente, en base a los resultados obtenidos en la primera y segunda fase de investigación. 152

5.2.2. Objetivo específico 2.2. Desarrollar la actividad diseñada en el objetivo anterior, orientada a mejorar la competencia comunicativa en Inglés que contribuya a estimular la autoeficacia docente. 153

5.2.2.0 Introducción al programa de intervención 153

5.2.2.1 Intervención 1. Poesía. 158

5.2.2.2. Intervención 2. Memoria Auditiva y Corporal. 174

5.2.2.3. Intervención 3. Comprensión Oral y Expresión Creativa. 180

5.2.2.4. Intervención 4. Dramatización. 188

5.2.2.5. Intervención 5. Metáforas sobre el rol del profesorado de infantil en el itinerario de inglés. 205

5.2.2.6. Intervención 6. Valoración de la satisfacción en el aula. 216

5.3. Fase de análisis de cambios 226

5.3.1. Objetivo específico 3.1: Analizar los cambios significativos en las emociones presentes en el aprendizaje del Inglés. 227

5.3.1.1 -. Contraste de hipótesis de trabajo 230

5.3.2. Objetivo específico 3.2: Analizar los cambios significativos en las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés. 238

5.3.2.1. Contraste de hipótesis de trabajo. 240

5.3.3. Objetivo específico 3.3: Analizar los cambios significativos en las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés. 252
5.3.3.1-. Contraste de hipótesis de trabajo 258
Parte 3: Conclusiones, limitaciones del estudio y Futuras líneas de Investigación. 269
Capítulo 6. Conclusiones 269
Capítulo 7. Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación 287
Referencias bibliográficas 293
Anexos 309
Anexo I: Tablas de recogida de datos. Prueba de Kolmogorov-Smirnov. 309
Anexo II. Prueba U de Mann-Whitney de las emociones en bachillerato según sexo 313
Anexo III. Rangos promedios de las emociones en bachillerato según sexo 313
Anexo IV. Rho de Spearman de las emociones en bachillerato y nivel de competencia autopercibida 314
Anexo V. Rho de Spearman de las creencias y nivel de competencia autopercibida 316
Anexo VI. Rangos promedios de las actitudes según sexo 318
Anexo VII. Rho de Spearman de las actitudes y nivel de competencia autopercibida 319
Anexo VIII. Prueba de Wilcoxon. Emociones. 321
Anexo IX. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon- Rangos Emociones 322
Anexo X. Prueba de Wilcoxon. Creencias. 324
Anexo XI. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon- Rangos Creencias. 324
Anexo XII. Prueba de Wilcoxon. Actitudes. 325
Anexo XIII. Anexo XI. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon- Rangos Actitudes 326
Anexo XIV: Rúbrica. Prueba Oral 330

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 1: Estadísticos de fiabilidad escala de creencias. 89
Tabla 2: Estadísticos de fiabilidad escala de emociones. 89
Tabla 3: Estadísticos de fiabilidad escala de actitudes. 93
Tabla 4: Puntuaciones del Cambridge Assesment, elaborado por "Association of Language Testers in Europe". 94
Tabla 5: Distribución de frecuencias según sexo. 98
Tabla 6: Distribución de frecuencias según edad. 99
Tabla 7: ¿Qué especialidad elegiste en el bachillerato? 100
Tabla 8: Durante tu última etapa educativa, ¿has estado en un grupo bilingüe? 100
Tabla 9: En Bachillerato/FP ¿Qué calificación media obtuviste en Inglés? 101
Tabla 10: Y en Selectividad ¿Qué calificación obtuviste en Inglés? 102
Tabla 11: ¿Has practicado Inglés desde la última vez que lo cursaste? 102
Tabla 12: ¿Cuál fue tu acceso a la universidad? 103
Tabla 13: Elegí esta carrera... 104
Tabla 14: Estadísticos del test de inglés. 105
*Tabla 15: Tabla de contingencia test de inglés * Sexo.* 106
Tabla 16: Estadísticos del nivel de Inglés objetivo. 107
*Tabla 17: Tabla de contingencia según el test, ¿cuál es tu nivel? * Sexo.* 107
Tabla 18: Estadísticos del nivel de Inglés subjetivo. 108
*Tabla 19: Tabla de contingencia personalmente, ¿Cuál es el nivel que creías tener? * Sexo* 109
*Tabla 20: Tabla de contingencias según Nivel Inglés Objetivo * Nivel de Inglés subjetivo * Sexo* 109
Tabla 21: Estadísticos. Destrezas practicadas a lo largo de la etapa educativa. 111
Tabla 22: Tabla de contingencia. Destrezas practicadas a lo largo de la etapa educativa según sexo. 112
Tabla 23: Estadísticos Autoevaluación del nivel de destrezas adquirido. 115
*Tabla 24: Tabla de contingencia autovaloración del nivel de competencia * Sexo.* 116
Tabla 25: Estadísticas. Autovaloración numérica del nivel de destrezas adquirido. 118
*Tabla 26: Tabla de contingencia autovaloración numérica del nivel de destrezas adquirido * Sexo.* 119
Tabla 27: Prueba de Chi-cuadrado para nivel de competencia autopercibida según sexo. 122
Tabla 28: Tabla de contingencia. Nivel de competencia autopercibida en Reading según sexo. 123
Tabla 29: Correlación de Spearman entre nivel de competencia autopercibida y edad. 125
Tabla 30: Correlación de Spearman entre nivel de competencia autopercibida y nota en selectividad. 126
Tabla 31: Correlación de Spearman entre nivel de competencia autopercibida y nota según test. 127

Tabla 32: Valores medios de las emociones presentes en el aprendizaje del Inglés a lo largo de las distintas etapas educativas. 128
Tabla 33: Correlación de Spearman entre las emociones presentes en el aprendizaje del Inglés en bachillerato y el nivel de competencia autopercibida. 131
Tabla 34: Nivel de competencia en Inglés del docente de Educación Infantil. .. 133
Tabla 35: Nivel de competencia en Inglés del docente de Educación Infantil según sexo. 134
Tabla 36: Nivel de competencias en Inglés del docente de Educación Primaria. 135
Tabla 37: Nivel de competencias en Inglés del docente de Educación Primaria según sexo. 135
Tabla 38: Estadísticos descriptivos del grado de acuerdo. 137
Tabla 39: Valores medios de las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés. 137
Tabla 40: Prueba U Mann-Whitney. Rangos en las creencias según sexo. 139
Tabla 41: Correlación de Spearman entre las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés y el nivel de competencia autopercibida. 139
Tabla 42: Valores medios de las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés. 142
Tabla 43: Prueba U Mann-Whitney. Actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés según sexo. 144
Tabla 44: Correlación de Spearman entre las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés y el nivel de competencia autopercibida. 148
Tabla 45: Valores medios de las emociones presentes en el aprendizaje del Inglés en las distintas etapas educativas. 227
Tabla 46: Prueba de Wilcoxon. Emociones. 229
Tabla 47: Objetivo específico 3.1. Contraste de hipótesis. 231
Tabla 48: Prueba de Wilcoxon. Emociones- Confianza 232
Tabla 49: Prueba de Wilcoxon. Emociones - Gratificación 233
Tabla 50: Prueba de Wilcoxon. Emociones - Diversión 234
Tabla 51: Prueba de Wilcoxon. Emociones - Tranquilidad 235
Tabla 52: Prueba de Wilcoxon. Emociones - Aburrimiento 236
Tabla 53: Prueba de Wilcoxon. Emociones - Miedo 237
Tabla 54: Prueba de Wilcoxon. Emociones - Impotencia 238
Tabla 55: Valores medios de las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés 238
Tabla 56: Prueba de Wilcoxon. Creencias 239
Tabla 57: Objetivo específico 3.2. Contraste de hipótesis 241
Tabla 58: Estadísticos de prueba 242
Tabla 59: Estadísticos de pruebas 243
Tabla 60: Estadísticos de prueba 244
Tabla 61: Estadísticas de prueba 245
Tabla 62: Estadísticos de prueba 247
Tabla 63: Prueba de Wilcoxon. Emociones 248
Tabla 64: Prueba de Wilcoxon. Emociones 249
Tabla 65: Prueba de Wilcoxon. Emociones 250
Tabla 66: Prueba de Wilcoxon. Emociones 251

Tabla 67: Prueba de Wilcoxon. Emociones. 252
Tabla 68: Valores medios de las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés en las distintas etapas educativas 253
Tabla 69: Prueba de Wilcoxon. Actitudes 255
Tabla 70: Objetivo específico 3.3. Contraste de hipótesis 258
Tabla 71: Prueba de Wilcoxon. Actitudes 259
Tabla 72: Prueba de Wilcoxon. Actitudes 260
Tabla 73: Prueba de Wilcoxon. Actitudes 261
Tabla 74: Prueba de Wilcoxon. Actitudes 262
Tabla 75: Prueba de Wilcoxon. Actitudes 263
Tabla 76: Prueba de Wilcoxon. Actitudes 264
Tabla 77: Prueba de Wilcoxon. Actitudes 265
Tabla 78: Prueba de Wilcoxon. Actitudes 267

ÍNDICE DE FIGURAS.

Figura 1: Proceso de realización de la Tesis Doctoral. 6
Figura 2: Historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. 11
Figura 3: Evolución de los diferentes métodos de enseñanza de idiomas. 12
Figura 4: Teorías de adquisición de la lengua extranjera de Krashen. 15
Figura 5: Enfoques metodológicos. 19
Figura 6: Características del enfoque AICLE 21
Figura 7: Las cuatro C's de Do Coyle. 22
Figura 8: ELT tree, Hutchinson y Waters 1987. 25
Figura 9. Teoría de la Voz Generadora. 29
Figura 10: Objetivos generales del segundo ciclo de Educación Infantil 34
Figura 11: Evolución del estudio de las emociones. 36
Figura 12: Evolución del concepto de inteligencia. 38
Figura 13: Inteligencias múltiples. Adaptado de: Nicholson-Nelson (1998) y The New City School (2000). 42
Figura 14: Concepto de emoción según Bisquerra (2003) 46
Figura 15: Modelo circular del sistema afectivo de Días y Flores (2001) 48
Figura 16: Emociones primarias. Goleman 1996. 49
Figura 17: Habilidades básicas de la inteligencia emocional. 50
Figura 18: Fuentes de la autoeficacia. 58
Figura 19: Objetivos generales y específicos. 69
Figura 20: Objetivos específicos e hipótesis de trabajo. 73
Figura 21: Esquema metodológico general. 75
Figura 22: Fases del proceso de investigación. 78
Figura 23: Aptitudes necesarias en la competencia comunicativa. 82
Figura 24: Cuestionario de Horwitz (1987), adaptado por Richards y Lockhart (1998). 88
Figura 25: Ítems de la escala FLCAS, traducida por Pérez Paredes y Martínez Sánchez. 91
Figura 26: Ítems de la escala MAALE, Minerva Reyna (2010). 92
Figura 27: Síntesis del procedimiento de análisis en base a los objetivos planteados. 96
Figura 28: Fase de diagnóstico. 97
Figura 29: Distribución de frecuencias según sexo. 98
Figura 30: Distribución de frecuencias según edad. 99
Figura 31: ¿Qué especialidad elegiste en el bachillerato? 100
Figura 32: Durante tu última etapa educativa, ¿has estado en un grupo bilingüe? 101
Figura 33: En Bachillerato/FP ¿Qué calificación media obtuviste en Inglés? .. 101
Figura 34: Y en Selectividad ¿Qué calificación obtuviste en Inglés? 102
Figura 35: ¿Has practicado Inglés desde la última vez que lo cursaste? 103
Figura 36: ¿Cuál fue tu acceso a la universidad? 103
Figura 37: Elegí esta carrera… 104
*Figura 38: Tabla de contingencia test inglés * sexo.* 106
Figura 39: Nivel de Inglés según el test según sexo. 108
Figura 40: Nivel de Inglés objetivo y nivel de Inglés subjetivo en hombres. 110

Figura 41: Nivel de Inglés objetivo y nivel de Inglés subjetivo en mujeres. 111
Figura 42: Destrezas practicadas a lo largo de la etapa educativa. 112
Figura 43: Destrezas practicadas a lo largo de la etapa educativa en hombres. 113
Figura 44: Destrezas practicadas a lo largo de la etapa educativa en mujer. .. 114
Figura 45: Autoevaluación del nivel de destrezas adquirido. 115
Figura 46: Autovaloración del nivel de competencia en hombres. 117
Figura 47: Autovaloración del nivel de competencia en mujeres. 117
Figura 48: Autovaloración numérica del nivel de destrezas adquirido. 118
Figura 49: Autovaloración numérica del nivel de destrezas adquirido en hombres. 120
Figura 50: Autovaloración numérica del nivel de destrezas adquiridas en mujeres. 121
Figura 51: Valores medios de las emociones presentes en el aprendizaje del Inglés a lo largo de las distintas etapas educativas. 129
Figura 52: Rango promedio de las emociones presentes en el aprendizaje del Inglés según sexo. 130
Figura 53: Emociones presentes en el aprendizaje del Inglés y nivel de competencia autopercibido. 132
Figura 54: Nivel de competencia en Inglés del docente de Educación Infantil según sexo. 134
Figura 55: Nivel de competencias en Inglés del docente de Educación Primaria según sexo. 136
Figura 56: Creencias que presentan mayor grado de acuerdo (valor medio ≥ 4) 138
Figura 57: Creencias que registran valores medios ≤ 2 138
Figura 58: Prueba U Mann-Whitney. Rangos en las creencias según sexo 139
Figura 59: Correlación de Spearman entre las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés y el nivel de competencia autopercibida. 141
Figura 60: Actitudes que presentan mayor grado de acuerdo (valor medio ≥ 4) 144
Figura 61: Actitudes que registran valores medios ≤ 146
Figura 62: Prueba U Mann-Whitney. Actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés según sexo. 147
Figura 63: Correlación de Spearman entre las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés y el nivel de competencia autopercibida. 150
Figura 64: Fase de intervención. 151
Figura 65: Tabla-resumen de las principales intervenciones educativas. 157
Figura 66: Respuestas. Cuestionario intervención del poema 1. 167
Figura 67: Respuestas. Cuestionario intervención del poema 2. 168
Figura 68: Respuestas. Cuestionario intervención del poema 3. 169
Figura 69: Respuestas. Cuestionario intervención del poema 4. 170
Figura 70: Respuestas. Cuestionario intervención del poema 5. 171
Figura 71: Respuestas. Cuestionario intervención del poema 6. 172
Figura 72: Respuestas. Cuestionario intervención del poema 7. 173
Figura 73: Proceso de comunicación en inglés. 180
Figura 74: CEFR MAPPING: English file Pre-intermediate third edition. Oxford university press. P.3. 185

Figura 75: Transcripción de la audición, intervención 3. 186
Figura 76: Respuestas. Cuestionario intervención de la dramatización 1. 197
Figura 77: Respuestas. Cuestionario intervención de la dramatización 2. 198
Figura 78: Respuestas. Cuestionario intervención de la dramatización 3. 199
Figura 79: Respuestas. Cuestionario intervención de la dramatización 4. 200
Figura 80: Respuestas. Cuestionario intervención de la dramatización 5. 201
Figura 81: Respuestas. Cuestionario intervención de la dramatización 6. 202
Figura 82: Respuestas. Cuestionario intervención de la dramatización 7. 203
Figura 83: ¿Crees que eres más consciente de tu nivel de inglés después de este curso? 219
Figura 84: ¿Has tenido que hablar delante de tus compañeros en la clase de inglés? 220
Figura 85: ¿Cómo calificarías la experiencia de este curso? Busca tres adjetivos. 222
Figura 86: Metas y objetivos del curso. 223
Figura 87: ¿Qué tipo de información has recibido en relación al curso? 223
Figura 88: Contenidos del curso. 224
Figura 89: Valoración global del curso 1. 225
Figura 90: Valoración global del curso 2. 225
Figura 91: Fase de análisis de cambios. 226
Figura 92: Valores medios de las emociones presentes en el aprendizaje del Inglés en las distintas etapas educativas. 228
Figura 93: Síntesis de resultados de la Prueba de Wilcoxon. Emociones. 230
Figura 94: Confianza 231
Figura 95: Gratificación 232
Figura 96: Diversión 233
Figura 97: Tranquilidad 234
Figura 98: Aburrimiento 235
Figura 99: Miedo 236
Figura 100: Impotencia 237
Figura 101: Síntesis de resultados de la Prueba de Wilcoxon. Creencias 240
Figura 102: Todo el mundo aprende una lengua extranjera. 242
Figura 103: A los españoles se nos da bien aprender lenguas extranjeras 243
Figura 104: El aprendizaje de una lengua extranjera no es igual que el aprendizaje de otras disciplinas académicas 244
Figura 105: Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés será difícil que hablen correctamente en el futuro 245
Figura 106: Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje de la gramática 246
Figura 107: Competencia lingüística: Reading 247
Figura 108: Competencia lingüística: Writing 248
Figura 109: Competencia lingüística: Speaking 249
Figura 110: Competencia lingüística: Listening 250
Figura 111: Nivel de inglés del profesorado de inglés en Educación Infantil. 251
Figura 112: Síntesis de resultados de la Prueba de Wilcoxon. Actitudes 257
Figura 113: Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase 259

Figura 114: Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma 260
Figura 115: Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado 261
Figura 116: Tengo la sensación de que mis compañeros hablar el idioma extranjero mejor que yo. 262
Figura 117: Durante la clase, me doy cuenta que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase 263
Figura 118: Me pongo nervioso/a cuando me toca hablar en la clase de inglés 264
Figura 119: Temo que mis compañeros/as se rían de mi cuando hablo en clase en inglés 265
Figura 120: Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en clase de idioma extranjero 266

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo acoge y compaña al ser humano desde que inicia su andadura social hasta que el sujeto decide dejar de formarse, hecho que, actualmente, no ha de producirse en ningún momento para aquellas personas que consideran que su formación es parte fundamental de su vida en todos los estadios de su existencia.

Comenzamos nuestra relación con el sistema educativo en la escuela infantil, cuando la experiencia de aprendizaje social, por primera vez alejados del ámbito familiar, es acompañada y tutelada por los maestros.

Son los maestros, por tanto, y más concretamente los maestros de infantil, los primeros agentes de socialización que intervienen en el proceso de formación del menor y, por este motivo, personas claves para su vida y pilares para el óptimo desarrollo de adaptación y aprendizaje social a lo largo de la vida.

Con la llegada por primera vez a la escuela en el nivel infantil se produce el encuentro del niño con un mundo exterior, diferente del espacio familiar en el que se ha sentido protegido, en el que los conflictos que pudieran surgir eran solventados por los adultos que tenía a su disposición. El más que probable sentimiento de abandono, desamparo y soledad del niño, que por primera vez no cuenta con sus adultos para disipar sus temores, es uno de los aspectos importantes que han de tener en cuenta los maestros – y los futuros maestros- para que el inicio sea realmente gratificante para el nuevo escolar. Hemos de aclarar antes de proseguir que somos conscientes de que las experiencias son personales y no podemos generalizar, y de que existen, lamentablemente, millones de menores cuyas circunstancias familiares distan mucho de corresponderse con estas que describimos. No obstante, nos centraremos en la realidad de nuestro entorno y del alumnado que cursa el grado de Educación Infantil en de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura. Así pues, su proceso de formación, incluyendo aquellas situaciones conflictivas que existen, coincide con la del resto de comunidades españolas y con la de cualquier país de la Unión Europea o del mundo occidental.

Se produce, como apuntábamos, desde el primer instante, entre el maestro y el niño, entre el niño y el sistema educativo, entre dicho sistema y el maestro, un encuentro cargado de emociones. Emociones que, hasta hace una década, eran obviadas por todos los actores para que no interfiriesen en el trasvase de conocimientos que la escuela planteaba, desde sus inicios, como absoluta prioridad en la formación de sus estudiantes.

De ese modo quedaban las emociones fuera del ámbito educacional. Aún más, los niños eran adiestrados para que las emociones no aflorasen, para que la debilidad que su manifestación suponía no se mostrara, y así, poco a poco, la represión de esas emociones – que no el control de las mismas, puesto que no se contemplaba el concepto de gestión de emociones- convirtiera a estos niños en futuros adultos fuertes y capaces.

Y esa es la experiencia que la gran mayoría de los maestros experimentó en su etapa escolar. Esa es también la experiencia que han vivido la gran mayoría de los futuros maestros. La incorporación de las emociones en el desarrollo educativo es tan reciente que los docentes, en un porcentaje muy amplio, aún no están familiarizados con estos términos más allá de una teoría que aún no se ha interiorizado en muchos casos, puesto que no experimentaron el aprendizaje en la expresión y gestión de emociones ni, por tanto, percibieron o apreciaron los beneficios que aporta.

Nos centraremos en los objetivos de la Educación Infantil para comprobar que, en teoría, los objetivos que plantea el sistema educativo de nuestro país para ese nivel en las escuelas coinciden en términos generales con la concepción de educación integral que implica la educación global y significativa, aquella que persigue hacer de los niños de infantil personas felices, autónomas, responsables y solidarias. Así podemos leer en los fines generales de la Ley Orgánica de Educación (España, 2016) relativa a la Educación Infantil: la atención al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños, así como la elaboración de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos para que adquieran autonomía personal.

El desarrollo afectivo aparece como uno de los fines y podemos comprobar que se encuentra al mismo nivel que el desarrollo intelectual, que hasta hace pocos años, era el verdadero objetivo de la escuela. Otros aspectos como el desarrollo social o el kinestésico se igualan a los anteriores.

Si seguimos leyendo el Real Decreto anterior, comprobamos que el objetivo de desarrollo emocional o afectivo ocupa un apartado en sí mismo, lo que revela el peso que adquieren las emociones como parte fundamental del proceso educativo a estas edades, tras haber estado relegadas al olvido y no ser consideradas dignas de consideración alguna.

No obstante, y a pesar del objetivo de educación global que se desprende de este Real Decreto, la jerarquización de las asignaturas, el predominio de actividades de carácter cognitivo y la ausencia de esa educación emocional constituyen la realidad de nuestras aulas, a pesar de que para los niños en edad infantil, es fundamental ser conscientes de sus propias emociones y capaces de descubrir las emociones del compañero para integrarse plenamente en la sociedad.

> Las escuelas son necesarias porque forman una comunidad de nuevas generaciones que tienen que vivir juntas y trabajar juntas en el futuro para dirigir una sociedad, y lo cierto es que no hay mejor lugar que la escuela para ayudarlos a descubrirse, a conocerse, a entender cómo relacionarse los unos con los otros. (Diesktra, 2013)

Los docentes o educadores deben acompañar a los niños, en definitiva, en un proceso de crecimiento y maduración global que los convierta en seres capaces de analizar su realidad y gestionar sus emociones para dar lo mejor de sí mismos también en el aspecto académico o cognitivo.

> En este sentido, la neurociencia nos ha enseñado que la razón no sirve para nada sin las emociones" que la emoción y la razón están interconectadas hasta el punto de que la emoción interfiere en la razón y la razón modifica la emoción, al tiempo que nos muestran la importancia de la plasticidad del cerebro, según la cual, las experiencias, los pensamientos o los sentimientos están modificando continuamente la estructura de nuestras neuronas. (Mora, 2013)

Todo se está modificando continuamente en nuestro cerebro, lo cual, con el entrenamiento necesario, nos permite moldear nuestros estados en cualquier etapa de nuestra vida.

> Analizar la influencia que posee el ámbito emocional y afectivo en el proceso de aprendizaje, en la eficacia docente y en la formación y desarrollo del profesorado en la competencia inglesa, es un ámbito de investigación de suma importancia en la formación de los profesores noveles. (Borrachero, 2015)

Nosotros nos basaremos concretamente en el estudio de la formación del profesorado perteneciente al Grado de Maestro de Educación Infantil, futuros docentes de una etapa marcada por las emociones y donde hay que llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje globalizado para el cual, los docentes, tienen que estar preparados.

En esta etapa, además del ámbito emocional que es la base del aprendizaje, se introducen ciertas competencias, habilidades y destrezas en el niño como pueden ser entre otras:

- La lecto-escritura.
- El inicio del manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)
- La introducción de una segunda lengua (generalmente el inglés).

Al ser la asignatura de Inglés I perteneciente al Grado de Educación Infantil la que nos compete, en la presente investigación analizaremos la formación del futuro profesorado en inglés, valorando sus emociones, creencias y actitudes para la enseñanza del inglés como segunda lengua en la etapa de Educación Infantil de 3-6 años.

Cabe destacar la importancia del Inglés como lengua vehicular europea. La formación en este idioma permitirá que adquieran competencia para poder comunicarse con todo tipo de personas y en todo tipo de lugares. En las aulas, los alumnos del Grado deben experimentar situaciones de comunicación real y prepararse para que sus futuros alumnos adquieran la segunda lengua de la misma forma que la primera, de manera natural y espontánea.

Así pues, la asignatura de Inglés I del Grado de Maestro de Educación Infantil, fomentará tareas comunicativas y actividades dinámicas basadas en la participación para que el alumnado se prepare para la futura docencia en la etapa de 3-6 años.

Sin embargo, tal y como indican diversos autores Jarie y Teruel, (2017); Horwitz y Cope (1986), la ansiedad está presente en las clases de inglés, y también en la de los futuros maestros e incide en su capacidad comunicativa. En palabras de Stevick (1980) "el éxito depende menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos que de lo que ocurre en el interior de las personas y entre ellas dentro del aula" (p.72).

Esta situación se produce debido a que el alumnado en etapas anteriores ha recibido un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la gramática en la que no se da mucha importancia a las habilidades comunicativas orales. Por esto, al llegar a la etapa universitaria donde la asignatura de Inglés se basa fundamentalmente en esta habilidad oral, descubren su falta de competencia.

A este respecto, esta Tesis Doctoral pretende dar respuesta a esta problemática, proponiendo una serie de intervenciones educativas en Inglés que rompa con el bloqueo existente en el profesorado, que genere sentimientos y emociones positivas, que facilite un cambio favorable en las creencias y expectativas, y que propicie un acercamiento de los alumnos de Grado hacia la asignatura de Inglés I.

En resumen, los objetivos de nuestra tesis son:

- **Objetivo general 1**. Realizar un diagnóstico analizando las emociones, las creencias y las actitudes ante el aprendizaje del inglés del alumnado que cursa el Grado de Educación Infantil.
- **Objetivo general 2**. Desarrollar una práctica docente orientada a mejorar la competencia comunicativa en Inglés que contribuya a estimular la autoeficacia docente de quienes cursan el Grado de Educación Infantil.
- **Objetivo general 3**. Valorar, tras la intervención educativa, los cambios en las emociones, las creencias y las actitudes ante el aprendizaje del inglés del alumnado que cursa el Grado de Educación Infantil

- En base a estos objetivos generales se presenta un esquema del proceso de realización de la Tesis Doctoral a modo de resumen, recogido en la Figura 1.

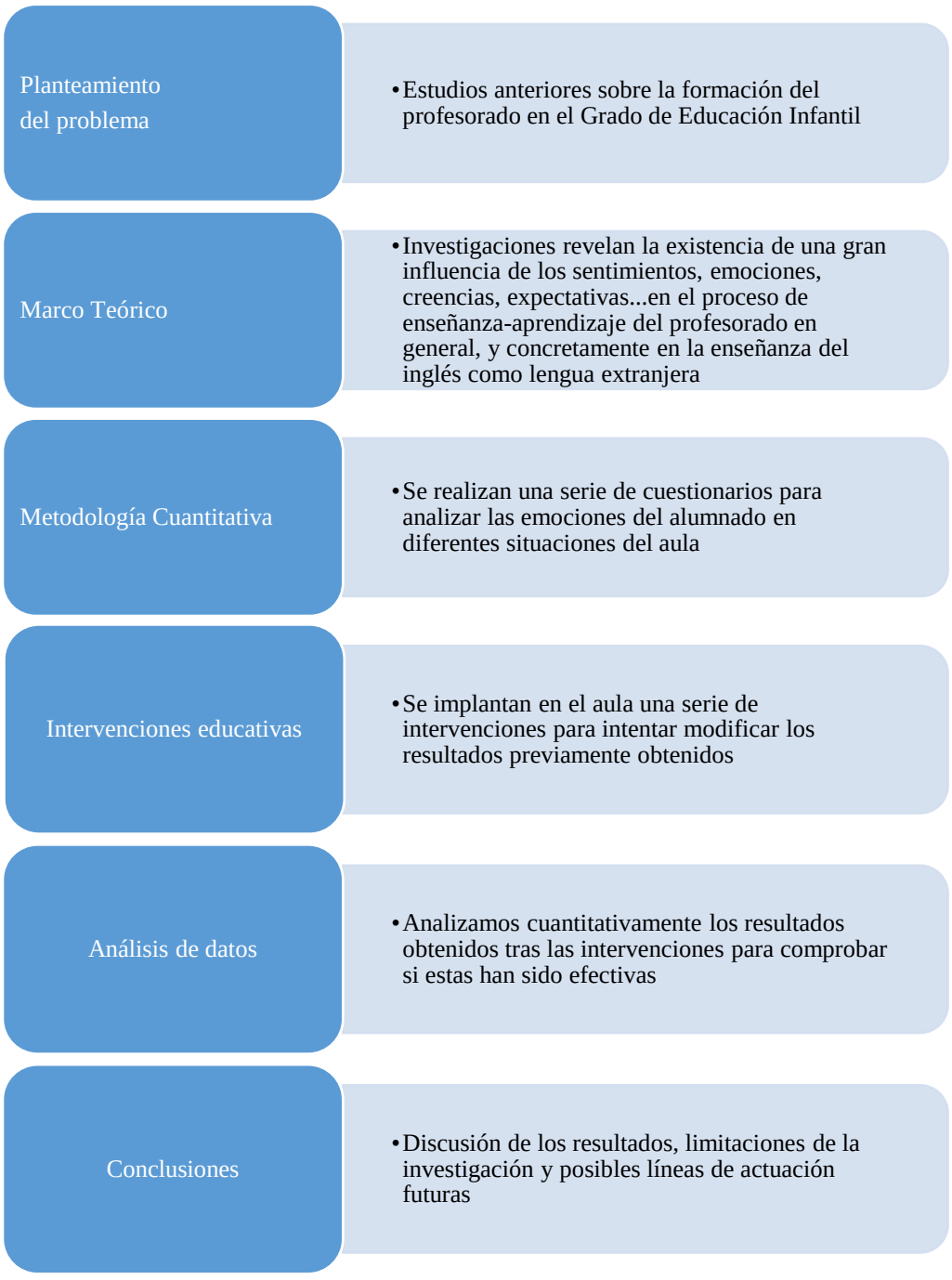


Figura 1: Proceso de realización de la Tesis Doctoral.

Una vez detectado el problema y las carencias, establecidos nuestros fundamentos de investigación y revisión bibliográfica y perfilado el diagnóstico, establecemos el planteamiento del programa de intervención y los objetivos que nos proponemos.

En este sentido, en el primer capítulo hablaremos de la evolución histórica que ha tenido lugar en la enseñanza de las lenguas extranjeras a través de una breve revisión bibliográfica. Destacaremos algunos métodos de enseñanza, algunas teorías fundamentales de adquisición de la lengua (de acuerdo con Krashen), y describiremos aquellos enfoques metodológicos que guiarán nuestra práctica en el aula y el enfoque de la presente tesis doctoral: el Aprendizaje integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE),el Inglés para fines específicos (ESP), la Voz Generadora y la Red de Escuelas de Educación Emocional.

En el segundo capítulo analizamos el concepto de emoción realizando una aproximación histórica llegando al concepto de Inteligencia Emocional y de Educación Emocional y destacamos la influencia de factores emocionales como las creencias, actitudes, motivación, autoeficacia, ansiedad lingüística y la inhibición en la enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua.y finalmente establecemos las principales emociones de nuestro estudio.

En lo que respecta a la selección de un enfoque metodológico, la labor de observación y detección a través de cuestionarios y entrevistas que hemos llevado a cabo a lo largo de nuestra experiencia docente nos ha permitido conocer las características básicas de nuestros grupos para poder orientar apropiadamente nuestro trabajo con ellos.

La investigación a través del uso de cuestionarios nos ha permitido el análisis desde un enfoque cuantitativo, configurando las actividades conforme a sus objetivos, según las necesidades, las carencias y preferencias detectadas.

Tras analizar los datos recogidos, diseñamos y desarrollamos la intervención educativa con el objetivo de modificar dichos resultados.

Finalmente, planteamos la discusión de los resultados y conclusiones, las limitaciones que hemos encontrado a lo largo de la investigación, y las posibles líneas de investigación futuras, con el propósito de obtener unos resultados que aporten conocimiento en este campo, contribuyan a la reflexión metacognitiva y a la mejor formación de futuros maestros de lengua inglesa en la etapa de infantil.

Primera parte: Fundamentos epistemológicos.

Capítulo 1: Historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, Métodos de enseñanza, Teorías de adquisición de la lengua extranjera, y diferentes Enfoques Metodológicos.

1.0. Introducción

El concepto de enseñanza de lenguas ha ido evolucionando significativamente desde que, en los años ochenta, se desarrolla la teoría del filtro afectivo de Krashen (1983) según la cual, factores como la actitud del estudiante, los sentimientos, su estado anímico o la ansiedad influyen en los procesos de adquisición y aprendizaje. Krashen distingue tres variables afectivas o actitudinales: la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad. Previamente, los métodos audiolinguo y nocional-funcional ya habían centrado su desarrollo en la destreza oral a diferencia de los métodos anteriores que basaban su desarrollo en la gramática y las destrezas escritas. Nunan (1991), con su método comunicativo dará preeminencia a la expresión oral como la destreza que debe ser potenciada en el aula y esta concepción se mantiene hasta este segundo decenio del siglo XXI. El objetivo principal que persigue la enseñanza de una segunda lengua es ofrecer al alumno una experiencia de comunicación real en el contexto escolar, y parece que está lejos del análisis sintáctico y gramatical en el que se ha basado en épocas anteriores. No obstante, la sencilla formulación de este principio – comunicación real- encierra un contenido complejo en el que son muy diversos los factores que hay que tener en cuenta.

En primer lugar, hemos de considerar que nuestra tradición educativa en el campo de las lenguas extranjeras ha determinado en gran medida, aún hoy en día, las prácticas que se organizan en nuestros centros escolares.

El método tradicional de traducción, así como el análisis sintáctico o los métodos estructuralistas han sido los más utilizados a lo largo de todo el siglo XX. Nuestros alumnos siguen bebiendo de esa tradición que incide más en la forma que en el uso de la lengua, experimentada por la gran mayoría de los profesores

que ejerce actualmente, y los resultados son los que todos podemos observar cada comienzo de curso: tras 10 años como término medio de enseñanza de inglés, el porcentaje de alumnos con una capacidad comunicativa aceptable en la segunda lengua es ínfimo. Alumnos con un buen nivel en gramática y una competencia media en el inglés escrito, mantienen a duras penas una conversación elemental en el mejor de los casos. Queda de manifiesto que la comunicación oral, a pesar de ser considerada en teoría la destreza fundamental en la enseñanza de lenguas, no ha recibido mayor cuidado y dedicación de la que recibía en nuestras aulas varios decenios atrás.

Es posible que, como afirman algunos autores como González (1997) o Maati (2006), a pesar del conocimiento teórico que sobre los métodos comunicativos poseemos los profesores, la experiencia personal que tuvimos como alumnos nos haya marcado fuertemente, hasta el punto de reproducir, inconscientemente en algunos casos, las mismas técnicas y métodos que utilizaron con nosotros. Como afirman Mellado, Blanco y Ruiz (1999), muchos profesores enseñan con los métodos que vivieron en su etapa de estudiantes, métodos que se afianzan con el paso del tiempo y que contradicen los principios teóricos sobre dicha enseñanza. Es decir, se produce la situación descrita por McDermott (1990) cuando incide en la distancia entre la formación en los contenidos científicos y la preparación y formación pedagógica. En el campo de las ciencias existen estudios (Skamp y Mueller, 2001) que ponen de manifiesto las contradicciones entre las concepciones sobre la enseñanza y las conductas docentes.

Si a este fenómeno añadimos la escasa motivación de los alumnos en las prácticas orales que se recogen en los libros de texto, observamos la gran dificultad que supone establecer temas atractivos para el docente y los estudiantes y, por tanto, crear el espacio de comunicación real necesario.

No obstante será en el campo de las lenguas extranjeras en el que se desarrollarán otros conceptos como los factores emocionales que, al margen de los métodos aplicados, irán adquiriendo una mayor relevancia hasta ocupar un lugar fundamental en la teoría de la enseñanza en todas las áreas.

1.1. Historia de la enseñanza de lenguas extranjeras.

De acuerdo con Martín (2009), hacemos un somero repaso a la "Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras" para conocer su evolución, de manera que analicemos de qué forma ha influido dicho proceso en la concepción y las prácticas actuales.

Siglo XV / XVI	• **Se habla por primera vez de la "Enseñanza de Lenguas", referidas a las lenguas clásicas: latín y griego.** • **Aprendizaje memorístico.**
Siglo XVII	• **Aprendizaje activo y método natural.** • **Comienza el estudio de otras lenguas.**
Siglo XVIII	• **Perspectivas empiristas, racionalistas y utilitarias.** • **La enseñanza de lenguas entra por primera vez en el currículo académico.**

Figura 2: Historia de la enseñanza de lenguas extranjeras.

El humanismo de los siglos XV y XVI se refiere a la enseñanza de lenguas clásicas: latín y griego

> Los humanistas se obsesionaron con el método y el contenido, cayendo en un exagerado formalismo que aburría a los alumnos. Con el tiempo la enseñanza se volvió *repetitiva y memorística y se elimina todo tilde de originalidad* que en un principio caracterizó el movimiento. Se intentó transmitir "un lenguaje perfecto en cuanto a la forma, pero que no transmite ningún mensaje: discursos perfectos pero vacíos de sentido. (p. 58)

En el siglo XVII con el realismo pedagógico se produjo una gran evolución. Entre los innovadores de la época destaca Wolfgang Ratke. Es el representante del realismo naturalista y su estilo de enseñanza se basaba en lo siguiente:

> Frente a un tipo de enseñanza que consideraba completamente inadecuada para su tiempo, estableció el método de misma naturaleza fundamentado en la graduación

> y la reiteración del ejercicio práctico, de tal modo que se suavizaría el esfuerzo de los alumnos y profesores, prescindiendo de la memoria y desarrollando la inteligencia de cada uno. La enseñanza se dará desde el principio en la lengua materna, después se pasará al estudio de otras. (Martin, 2009,p. 59)

Finalmente, en el siglo XVIII con la Ilustración, se producen nuevos movimientos que pretenden modificar la enseñanza y suponen una crítica a la educación tradicional, aunque en la práctica los cambios no se producen.

Así pues, a partir de esta evolución histórica se empezaron a plantear cambios y alternativas para la enseñanza de lenguas, dando pie a diferentes métodos de enseñanza y diferentes teorías de aprendizaje.

1.2. Métodos de enseñanza

Entre los métodos diseñados para la enseñanza de lenguas extranjeras, de acuerdo con Hernández (1999), ofrecemos a continuación un cuadro con la evolución, desde los métodos más clásicos a los más contemporáneos.

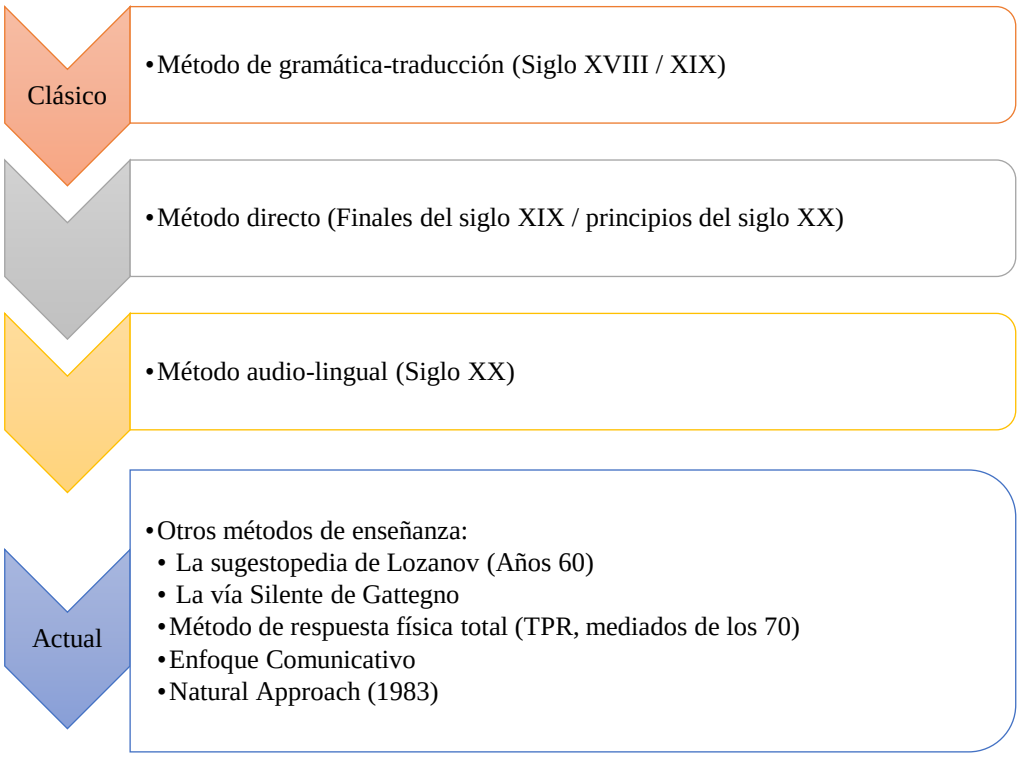


Figura 3: Evolución de los diferentes métodos de enseñanza de idiomas.

1.2.1. Método de gramática-traducción

En primer lugar, el método más clásico es el llamado Gramática-traducción (durante el siglo XVIII y parte del XIX) basado fundamentalmente en la gramática y la traducción literal a través de reglas y listas de vocabulario.

1.2.2. Método directo

En segundo lugar, el método directo (finales del siglo XIX y principios del XX) apuesta por otra forma de enseñanza más "natural" en la que se establece el diálogo desde el primer momento. y la gramática se enseña inductivamente.

1.2.3. Método audio-lingual

En tercer lugar, el método audio-lingual comienza con la segunda guerra mundial (siglo XX) y se basa en la expresión oral y la audición, dándole prioridad e importancia a la repetición y a la imitación para conseguir la corrección lingüística.

> Se trata de que el individuo aprenda el nuevo vocabulario por asociación de la palabra hablada y la imagen visual, fundamentalmente mediante la repetición. Hace mucho énfasis en ejercicios mecánicos y de imitación de patrones nativos para lo cual se usan medios tecnológicos avanzados (…) a fin de lograr un modelo lo más preciso posible. (Hernández, 1999, p.144)

Tras este breve recorrido podemos comprobar que ninguno de los métodos anteriores resultan extraños hoy. Los conceptos de memorización, traducción o gramática no han sido desterrados en la enseñanza de lenguas, ni siquiera en etapas infantiles.

1.2.4. Otros métodos de enseñanza

A continuación apuntamos otros métodos menos populares pero que supusieron una gran aportación a la enseñanza de lenguas, y tienen importancia en el proceso de reflexión. La gran mayoría son métodos experimentales que han de ponerse en práctica en unas condiciones especiales que son muy difíciles de crear en las escuelas.

Destacamos la **Suggestopedia** de Lozanov en el que el ámbito afectivo o emocional pasa a tener importancia ya que atiende a los estados anímicos de los alumnos, la **Vía Silente** de Gattegno que modifica el papel del profesor convirtiéndole en un guía orientador, el **método de respuesta física total** (TPR o *Total Physical Response*) de Asher, desarrollado en los años 70, que se basa en los recursos no verbales como la mímica y los gestos y visuales y el **Enfoque comunicativo** que fomenta la conversación entre los estudiantes.

Más tarde este método dio lugar al "**natural approach**" defendido por Krashen y Terrell (1985) cuyo objetivo es que los alumnos aprendan a comunicarse de manera natural con personas nativas, únicamente proporcionándoles información que ellos comprendan, recursos visuales, demostraciones prácticas y repeticiones frecuentes de conceptos y términos clave.

El fin último es que los alumnos dejen la gramática a un lado y pasen a resolver situaciones problemáticas utilizando la lengua. De esta manera no se dará importancia a los errores, enfatizando más en el significado y las estrategias de aprendizaje que tenga el alumno.

Comprobamos que los nuevos conceptos de comunicación o exposición auditiva sin presión en la respuesta como el TPR, han calado profundamente en la teoría de la enseñanza de lenguas sin que por ello la tradición secular anterior haya sido modificada sustancialmente en la práctica.

A raíz de esta evolución de los métodos de enseñanza, surgen también una serie de teorías de adquisición de la lengua extranjera, que nos exigen pasar a describir los diferentes modelos defendidos por Krashen (1983, p.85).

1.3. Teorías de adquisición de la lengua extranjera - Krashen

De acuerdo con Lebrón (2009) una de las teorías de adquisición de la segunda lengua que más fuerza ha alcanzado, ha sido la "hipótesis del input" de Krashen (1985). En este modelo, Krashen fundamenta su teoría de la adquisición de segundas lenguas en un marco de referencia formado por cinco hipótesis. Estas cinco hipótesis son las siguientes: 1) hipótesis de la adquisición-aprendizaje, 2) hipótesis del orden natural, 3) hipótesis del monitor, 4) hipótesis de entrada (input), 5) hipótesis del filtro afectivo.

Figura 4: Teorías de adquisición de la lengua extranjera de Krashen.

1.3.1. Hipótesis de adquisición-aprendizaje.

Krashen señala que hay dos formas de desarrollar la competencia en una lengua: a través de la adquisición o a través del aprendizaje. La adquisición hace referencia a un proceso subconsciente como el que llevan a cabo los niños cuando adquieren su primera lengua, es un proceso inconsciente y natural que "tiene lugar al utilizar la lengua para comunicarse" (Escobar, 2001, p. 2). Por otro lado, el aprendizaje es un proceso consciente y planificado donde se tiene conocimiento sobre la lengua y se produce una instrucción formal.

1.3.2. Hipótesis del orden natural.

Hace referencia a que los aprendices adquieren las reglas del lenguaje en un determinado orden, es decir, de acuerdo con Escobar (2001) “hay ciertas estructuras que tienden a ser adquiridas en los momentos iniciales de la adquisición de una lengua, mientras que otras estructuras, incluyendo algunas aparentemente sencillas, no son adquiridas hasta que el aprendiz se sitúa en estadios avanzados” (p. 3) por lo que según el alumno suba de estadio irá adquiriendo ciertas reglas del lenguaje, y lo ira desarrollando de manera natural y predecible según su etapa evolutiva.

1.3.3. Hipótesis del monitor.

Todas las hipótesis que estamos desarrollando están relacionadas, y en este caso vamos a centrarnos de nuevo en la hipótesis de adquisición-aprendizaje. Según Lebrón (2009), esta hipótesis defiende “que mientras la capacidad para producir emisiones lingüísticas es propia de nuestra competencia adquirida, el aprendizaje consciente funciona como editor o monitor, haciendo auto-correcciones o modificando el output antes o después de hablar o escribir” (p.4). Es decir, el aprendizaje actuará como monitor/corrector de las actuaciones iniciales del sistema adquirido. Pero para que esto pueda llevarse a cabo deben cumplirse los siguientes requisitos, (Cerdas y Ramírez, 2015, p.300).

> 1. Tiempo: el orador debe tener tiempo para pensar acerca de las reglas y otros aspectos relacionados con el idioma. Si estamos hablando y se nos da tiempo para pensar en la forma correcta de decir las cosas, estaremos menos propensos a cometer errores.
>
> 2. Concentración en la forma: a veces nos centramos más en lo que estamos diciendo y no en cómo lo estamos diciendo. Pero para que la automonitorización funcione, tenemos que centrar nuestra atención no solo en el mensaje sino también en la forma.
>
> 3. Conocimiento: si no se tiene conocimiento lingüístico y sociolingüístico de las convenciones que utilizamos para controlar un área en particular, no será probable que podamos corregir algo que está mal.

1.3.4. Hipótesis de entrada (input).

Esta hipótesis postula que adquirimos una lengua mediante la comprensión de mensajes que no conocemos gracias al contexto, es decir, de acuerdo con Lebrón (2009):

> El lenguaje se adquiere 'comprendiendo input que contiene i+1' ("understanding input containing i + 1") (S. D. Krashen, 1985: 2), donde i simboliza nuestro nivel real de competencia, e i + 1 equivale al siguiente nivel de competencia según el orden natural de adquisición. Comprenderemos el lenguaje que no hemos adquirido todavía gracias a la ayuda del contexto. (p. 4)

Es decir, para que el estudiante mejore su nivel de competencia, el estímulo lingüístico debe contener estructuras conocidas pero también algunas estructuras o vocabulario (material lingüístico) que vaya más allá de su competencia lingüística.

1.3.5. Hipótesis del filtro afectivo.

Esta hipótesis se basa en la importancia e influencia que tienen las emociones en el aprendizaje de los alumnos, de esta manera cuando los alumnos estén motivados y animados aprenderán más y mejor que cuando se sientan estresados o con ansiedad.

De acuerdo con Lebrón (2009) esta hipótesis del filtro afectivo se basa en lo siguiente:

> Cuando el filtro afectivo se halla abajo (down) permite que el aprendiz adquiera el lenguaje sin dificultad, siempre que éste reciba el input comprensible apropiado. Si por el contrario, dicho filtro afectivo se encuentra arriba (up), el aprendiz entenderá lo que oye o lee, pero no lo adquirirá (p.4).

Se vuelve a hacer alusión a la hipótesis de adquisición-aprendizaje, ya que el filtro afectivo de los alumnos influirá en gran medida en que, como hemos citado, el desarrollo de las competencias se adquiera o se aprenda.

Por último, cabe destacar que el fin último es que el filtro afectivo se mantenga bajo y por ende aumente la capacidad receptora y productora de los alumnos. De acuerdo con Escobar (2001):

> La hipótesis del filtro emocional afirma que los alumnos motivados, seguros de sí mismos y con bajos niveles de ansiedad obtienen mejores resultados en el aprendizaje de lenguas. Esto se explicaría porque los aprendices que presentan estas características están más abiertos al input que reciben y éste puede calar más profundamente, mientras que los aprendices inseguros, tensos o desmotivados crean una barrera o filtro emocional que impide que el input penetre. Además los alumnos motivados buscan de forma natural más ocasiones de contacto con la lengua, lo cual redunda en un mayor acceso a input comprensible. (p. 3)

Si los docentes enseñan a gestionar correctamente las emociones el alumnado podrá guiar su aprendizaje hacia un filtro afectivo bajo y podrán tener una mayor capacidad de recepción y producción, consiguiendo así una adquisición de contenidos efectiva y óptima.

Es por tanto, la inclusión de los conceptos emocionales en el proceso de aprendizaje, la aportación que más directamente va a influir en la teoría de la enseñanza de lenguas. Hablamos de teoría, puesto que aún estamos en los albores del desarrollo de la educación emocional en nuestras escuelas.

A continuación, vamos a describir algunas de las experiencias en cuanto a enfoques metodológicos que han marcado profundamente el desarrollo de nuestro trabajo a lo largo de nuestros años de docencia como formadora de maestros y del desarrollo de esta tesis.

1.4. Enfoques metodológicos:

Tras este análisis de teorías de aprendizaje y métodos de adquisición de lenguas, cabe resaltar específicamente el enfoque más actual que se conoce y que actualmente se encuentra vigente en las aulas, conteniendo influencias del enfoque comunicativo y del natural approach entre muchos otros. Se trata del **Enfoque AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera**.

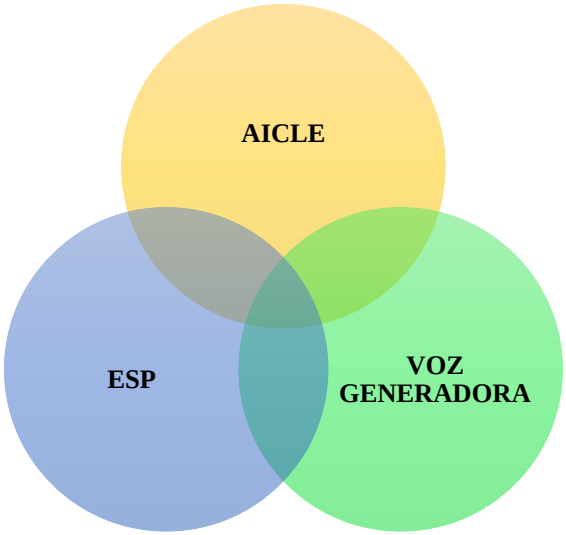


Figura 5: Enfoques metodológicos.

1.4.1. Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE). Content and language integrated learning (CLIL)

El término aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (en adelante AICLE) tiene sus orígenes en 1994 en Europa. Coyle, Hood y Marsh (2010), definen AICLE como: "is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language" (p.1), es decir, varias asignaturas no lingüísticas del currículo serán enseñadas en otro idioma y por tanto este nuevo idioma permitirá a los alumnos

reforzar tanto la enseñanza de contenido como del lenguaje debido a la metodología que se utiliza para la enseñanza.

La idea clave dentro de este tipo de enseñanza y que es defendida por Coyle, Hood y Marsh (2010) es: "subject is not taught in a foreign language but with and through a foreign language (p. 3), es decir, no se enseñará inglés sino que los niños aprenderán a través o con el inglés, el nuevo idioma será una herramienta para que se lleve a cabo el aprendizaje.

¿Qué importancia tiene el enfoque AICLE en nuestro estudio?

Este enfoque permite que los alumnos adquieran la segunda lengua de una manera muy similar a como adquieren su lengua materna. Es un aprendizaje natural y comunicativo, sin presión, con un input permanente por parte del docente, y con un feedback motivador y siempre positivo. De esta manera es como consideramos que los alumnos pueden iniciar su aprendizaje del inglés sin presiones, sin preocuparse por el error, y evitando el bloqueo que actualmente se presenta en etapas posteriores.

La forma de trabajar que el enfoque AICLE propone, permite que los alumnos progresen de manera más efectiva, fácil y natural. Para una mayor comprensión del mismo, según Castillo (2012) como se citó en Solano (2015), a continuación presentamos las características de este enfoque:

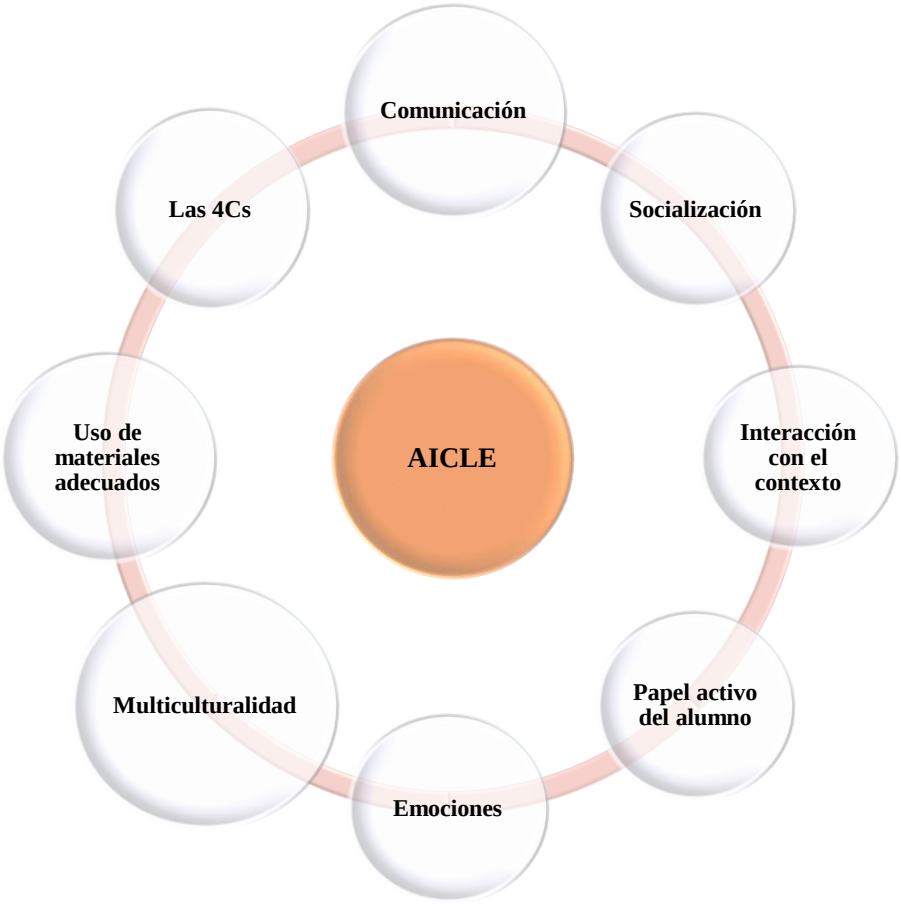


Figura 6: Características del enfoque AICLE

Entre las características de este enfoque destacamos las cuatro Cs ya que la metodología AICLE se ha basado en la relación de cuatro componentes denominados por Coyle: "Content, Cognition, Communication y Culture", que muestran cómo se integra el contenido y la lengua en la enseñanza, tal y como muestra el diagrama de las cuatro Cs (Coyle, 1999):

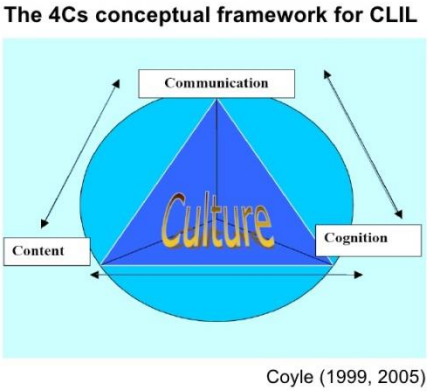


Figura 7: Las cuatro C's de Do Coyle.

Como vemos, AICLE es un tipo de enseñanza donde el alumno es el centro y el protagonista de su propio aprendizaje, y donde no solo se aprende lenguaje y contenido, sino que este enfoque permite desarrollar otras habilidades o capacidades como la de ser autónomo, responsable, saber desenvolverse en tareas de la vida diaria, desarrollar la empatía y las relaciones sociales…, de manera general, fomenta y desarrolla las habilidades emocionales y sociales junto al resto de ámbitos que rodean a la persona. En el sistema educativo actual son numerosos los centros que están poniendo en marcha este método dentro de los programas bilingües. Apuntamos las características como válidas para la enseñanza de Infantil que, aún sin estar ubicada en un centro bilingüe, se acerca en sus objetivos de enseñanza global y aprendizaje significativo.

1.4.2. Inglés para fines específicos. English for Specific Purposes (ESP)

El ESP o Inglés para Fines Específicos, dentro de cuyo marco incluimos el Inglés para maestros de Infantil, surgió como un fenómeno dentro de la enseñanza de las lenguas modernas a causa, fundamentalmente, de tres factores: en primer lugar, el crecimiento y expansión de la necesidad del Inglés adecuado a los requerimientos particulares de los diversos campos científicos y tecnológicos; en

segundo lugar, el desarrollo de la lingüística y, en tercer y último lugar, los nuevos enfoques investigadores de la Psicología educativa.

Así, la demanda surgida frente a las necesidades comerciales y tecnológicas de un mundo enfrentado a una lucha por emerger de las consecuencias económicas de una guerra, la II Guerra Mundial, genera la necesidad de una lengua internacional. Al mismo tiempo, nuevas ideas emergen en el estudio de las lenguas. Según Widdowson (1978) el objetivo de la lingüística ha sido explicar las reglas del lenguaje: la gramática. Sin embargo, los nuevos estudios desvían su atención hacia el modo en que el lenguaje se utiliza en la comunicación real. Uno de los hallazgos de estas investigaciones fue constatar la variación que existe entre el lenguaje oral y el escrito dependiendo de los contextos. Consecuentemente surge el desarrollo de cursos de inglés para grupos específicos de estudiantes.

La aceptación del inglés como tal, debido fundamentalmente al poder económico de los Estados Unidos en dicha época, supone una nueva orientación en su aprendizaje. Existe una razón práctica y concreta que difiere globalmente de las del conocimiento lingüístico y literario de épocas anteriores.

En palabras de Howatt (1984):

> English was the lingua franca of modern science and technology. (…) It was also the language of transnational commerce, finance, and practical communication generally. (…) specialized courses of English were required which would relate closely to their (the students) particular needs and aspirations. This led to the rapid development (…) of English for Special, more recently Specific, Purposes (ESP). (p.47)

El incremento en la demanda de ESP comienza a manifestarse en los años 60, y es, por tanto, en esa época cuando comienza su andadura, a causa, entre otras, de las presiones comerciales generadas por la crisis del petróleo, que obligan, por limitaciones económicas y temporales a que se lleve a cabo de manera rápida, rentable y con unos objetivos bien definidos. Todo ello, junto a los estudios que se realizan acerca de las diferencias entre los códigos concretos de cada campo profesional, perfila los comienzos de ESP. Lingüistas como Halliday,

McIntosh y Strevens (1964) en su libro *Linguistic Sciences and Language Teachin*g, manifiestan su preocupación por los contenidos comunicativos reales.

El propio Strevens (1971) señala la irrelevancia de una enseñanza literaria, preponderante hasta el momento, para aquellos estudiantes que encuentran en el inglés una herramienta de trabajo. Su artículo "Alternatives to Daffodils" supone un exponente de la filosofía educacional imperante en la época.

Es por ello que nuestro planteamiento a lo largo del trabajo de esta tesis se nutre de la experiencia del campo del ESP. Los alumnos de grado, futuros maestros, tienen unos objetivos relacionados con su profesión y desde esa perspectiva hemos enfocado el programa de intervenciones que hemos llevado a cabo.

No obstante, esta atención a las necesidades que, como veremos más adelante, constituirá la base de ESP, ya había sido esbozada años antes por Palmer (1921), que manifiesta el imperativo de formular las necesidades de los alumnos a los que se enfoca el curso como paso imprescindible para diseñar el programa.

En nuestro intento por clarificar el concepto que las siglas ESP contienen, pasamos a delimitar las características que lo configuran, así como sus diferencias con respecto a la enseñanza del Inglés General.

En torno a la concepción de ESP como materia genérica diferente del Inglés General, nos parece importante apuntar que, a pesar del gran número de polémicas surgidas en los últimos cincuenta años, al hablar de ESP, no nos estamos refiriendo a un tipo de metodología diferente. Tomamos como base para situar su emplazamiento dentro de las lenguas esta representación arboriforme de Hutchinson y Waters (1987).

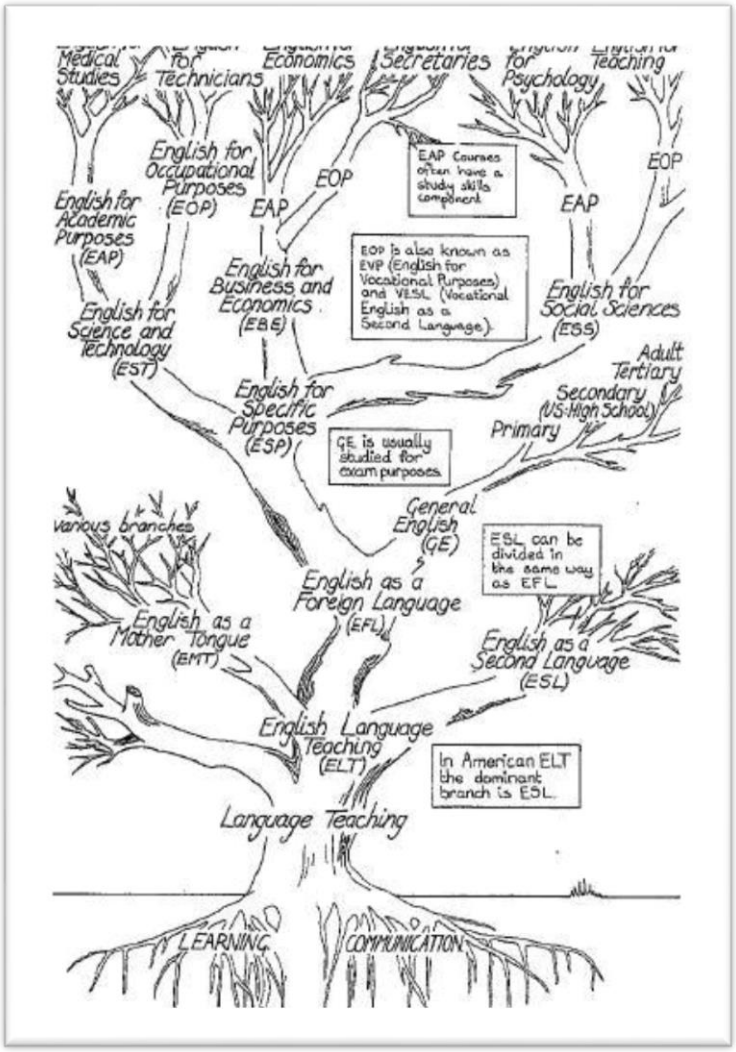


Figura 8: ELT tree, Hutchinson y Waters 1987.

En primer lugar, como sus autores apuntan, es importante tener en cuenta las profundas raíces que lo sostienen COMUNICACIÓN Y APRENDIZAJE, ejes de complementación imprescindible que sostienen y alimentan la figura.

La enseñanza de las lenguas, y en particular la de la lengua inglesa, aparece como tronco, base y sostén que más adelante, diversificada, da lugar a las diferentes ramas. Observemos, en relación con lo anterior, cómo la enseñanza de la lengua inglesa constituye el tronco nuclear.

No obstante, son muchas las tesis que defienden la presunta "capacidad de aislamiento" metodológico, basándose en criterios tanto morfosintácticos como léxicos, funcionales o textuales. Hutchinson y Waters (1987) reflexionan acerca de las bases que configuran estos criterios:

> In terms of our definition, what then, is the difference between ESP and General English? The answer to this very reasonable question is **in theory nothing, in practice, a great deal** (p. 92).

Distintos autores plantean estas divergencias. Así, Richards (1989, p.215) apunta que *the concern of ESP with delicacy of context is something which distinguishes it from ELT in general.*

ESP es, por tanto, una herramienta al servicio de las necesidades concretas de cada campo específico, es decir, que opera como un vehículo ocupacional. Por ello el enfoque difiere globalmente de aquél del inglés general, cuyo objetivo es puramente lingüístico.

No es un tipo particular de metodología ni tampoco de material de enseñanza diferente. Es, en definitiva, una aproximación a la enseñanza de la lengua altamente funcional, en la que tanto los contenidos como el método se basan en los motivos y necesidades de los que emprenden esta tarea. Hutchinson y Waters (1987, p.19) nos recuerdan que:

> ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner´s reason for learning.

Volvemos, de esta manera, a los motivos y necesidades de los alumnos, cimientos sobre los que ha de fundamentarse un curso de ESP. En palabras de Munby (1978, p.2):

> ESP courses are those where the syllabus and materials determined in all essentials by prior analysis of the communication needs of the learner.

Es labor prioritaria desentrañar cuáles son esas necesidades específicas del ámbito profesional y académico en el que nos desenvolvemos y aquel en el que los graduados habrán de desenvolverse para seguir profundizando y preparándose en la comunidad internacional. A esto hemos de añadir aquellas necesidades concretas de nuestros grupos particulares. El carácter funcional de nuestra materia se convierte en objetivo principal para dar respuesta a las necesidades de los alumnos, esto es, al interrogante de qué es lo más apropiado para nuestros diferentes grupos, estableciendo un criterio operativo.

Podemos concluir, señalando los puntos determinantes de cualquier curso de Inglés para Fines específicos en el que hemos encuadrado nuestra labor docente y nuestro estudio de investigación, en palabras de Robinson (1991, p.87):

> ESP is normally goal directed. That is, students study English not because they are interested in the English language (or English language culture) as such but because they need English for study or work purposes.
>
> (.....)
>
> An ESP Course is based on needs analysis… which aims to specify as closely as possible what exactly it is that students have to do through the medium of English.
>
> (.....)
>
> The students of ESP courses are likely to be adults rather than children.
>
> (.....)
>
> What seems crucial, ultimately, is that courses are designed with particular students in mind, whatever their work or study needs and their personal preferences.

1.4.3. Teoría de la Voz Generadora:

En relación con estos dos enfoques que acabamos de ver, cabe mencionar la importancia de la **Teoría de la Voz Generadora** (Martorell, 1978) que será también referente importante en el presente trabajo así como en las diversas intervenciones a realizar con el alumnado.

Esta teoría da respuesta a como aprenden los niños a expresar sus ideas, sentimientos o necesidades mediante diferentes códigos de comunicación. Para esto necesita códigos lingüísticos y no lingüísticos como los gestos, el tono de voz, el comportamiento, etc (Sesma, 2012).

De acuerdo con Blanco (2014), la Voz Generadora nos permite llevar esos códigos del lenguaje a la mente y crear una imagen física, quedando inmediatamente grabada. No importa si el alumno lee o escucha un concepto en inglés o en español, ya que la misma imagen es la que aparece en su mente, sin relacionar ambos códigos. Esta acción es el resultado de la Voz Generadora, la voz interna que hace las conexiones cuando uno es motivado, estimulado y apoyado para aprender el segundo idioma.

Por tanto, cuando el niño escucha inglés, recupera la información almacenada para adaptarla a la situación comunicativa y mediante el "switching process" (es la transición natural y espontánea de una lengua a otra), el niño evita tener que explorar primero su "cerebro español" y luego traducirlo al inglés (Sesma, 2012).

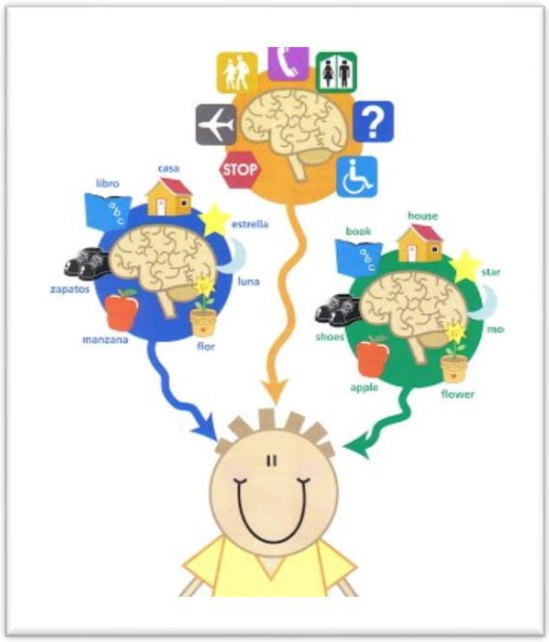


Figura 9. Teoría de la Voz Generadora.

En esta imagen podemos ver más claramente como el niño dispondrá de varios cerebros y recurrirá a uno u otro para buscar la información que necesita. Por tanto, en las situaciones comunicativas en inglés recurrirá al "cerebro en inglés", y mediante el switching process evitará pasar por el "cerebro español" y por tanto evitará la traducción.

Finalmente, destacar que la Teoría de la Voz Generadora (Martorell, 1978) se apoya en los siguientes conceptos clave:

- La necesidad de los dos hemisferios del cerebro y activar distintas zonas de cada uno de ellos para adquirir un código de comunicación.
- A más zonas cerebrales estimuladas, mayor grado de comprensión y de retención de los conceptos.
- Posibles recursos educativos a emplear: material de apoyo visual, juegos, tono de voz, gesticulación, la mímica, uso de expresiones faciales, música…
- Procurar la involucración activa del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje no sólo como receptor de la información que provee el profesor.
- La necesidad de que el conocimiento sea "vivencial" para que el niño realmente pueda "hacer suya" la información y así aplicarla en las diversas situaciones que sea requerida.

- Para enseñar el inglés como segundo idioma se requiere que el alumno "piense en inglés" en vez de realizar la traducción a partir de su idioma materno. Conversar y dirigirse a ellos exclusivamente en inglés facilita el proceso denominado switching process.

Las teorías tanto del método comunicativo, del ESP, AICLE y la teoría de la voz generadora, nos han proporcionado las claves para adaptar nuestros objetivos docentes a lo largo de los años a las necesidades de los futuros maestros a partir del estudio previo de sus limitaciones, carencias y preferencias, de la contextualización del contenido, el desarrollo de la teoría y la práctica oral.

1.4.4. Educación emocional.

El concepto de educación emocional, que persigue la innovación para la potenciación de la inteligencia social y emocional, es aún un proyecto "innovador "en el que participan un número reducido de centros de cada comunidad autónoma. Es decir: aunque la inclusión del elemento emocional en el aula esté aceptado plenamente por la comunidad educativa, está más presente en la teoría que en la práctica docente. Los conceptos de autoestima, identidad, ansiedad, control de estrés, automotivación asertividad o empatía, por ejemplo, no forman parte del vocabulario de un número amplio de centros. En concreto, en la comunidad autónoma de Extremadura, de un total de más de 500 centros de enseñanza primaria y secundaria, tan sólo 34 de ellos están adscritos a la Red Extremeña de Escuelas de Educación Emocional.

Capítulo 2: Inteligencia, emoción, inteligencia emocional y sistema educativo.

Nuestra experiencia como docente universitario comenzó y se desarrolló en el ámbito del Inglés para Fines Específicos (ESP o *English for Specific Purposes*).Nuestra formación en ese campo nos especializó en la enseñanza del Inglés como herramienta Instrumental y más concretamente en los métodos de lectura. La urgencia académica que tenían los alumnos por acceder a los contenidos de los manuales de Informática que aún no podían encontrarse en español les proporcionaba un alto grado de motivación y, metodológicamente, a nosotros nos acercaba al método de lectura intensiva y extensiva y al llamado años después, método AICLE, del que ya hemos hablado en el capítulo anterior. Comprender textos y expresarse oralmente sobre los temas que debían tratar para sus asignaturas troncales era el objetivo principal de aquellos cursos.

Transcurrido un tiempo y tras enriquecedoras experiencias en el ámbito científico, se produce nuestro traslado a la Facultad de Educación para la docencia de la asignatura de Lengua Inglesa que en aquellos años se consideraba parte de la rama del Inglés General. Es en este entorno en el que cambia nuestra percepción y pasamos de ser docentes de una materia instrumental a adquirir la conciencia de estar frente a un tipo de Inglés para Fines Específicos que, más que instrumental, es transversal, como cualquiera de las demás asignaturas del Grado, porque ha de dotar a los universitarios de la capacidad para acompañar a los niños de Infantil en su proceso de desarrollo global, a través de un aprendizaje significativo. Estos dos adjetivos, global y significativo son los que mejor definen esa etapa escolar.

A través del análisis de necesidades, carencias y preferencias de Munby (1978) así como de los test de nivel realizados a principios de cada curso constatábamos las diferencias tan significativas que existían entre estos alumnos y los anteriores, entre esta asignatura y la que se impartía en la licenciatura de Informática.

Como seguimos constatando cada nuevo curso, la motivación instrumental es casi inexistente en este nuevo ambiente de trabajo y aparecen elementos en las declaraciones de los alumnos de Educación que nos sorprenden: las emociones, que bloquean e imposibilitan el progreso en su capacidad comunicativa.

Las emociones pasan a convertirse en un marcador importante en nuestra tarea para que el alumnado adquiera el nivel y la competencia necesarias en la lengua Inglesa tanto como en sus habilidades para poder transmitirla a sus futuros alumnos ya que poseen un bajo nivel de competencia comunicativa oral como podremos comprobar en nuestro estudio,

El presente trabajo, por tanto, se ha desarrollado en el contexto de la Educación Infantil desde dos perspectivas, que abarcan, por un lado, el ámbito universitario y profesional para la preparación de los alumnos del Grado de Maestro de Educación Infantil; y por otro, la práctica del magisterio en la educación preescolar, orientado de acuerdo a los principios y objetivos marcados para el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta etapa en la que los futuros docentes desarrollarán su profesión.

Teniendo esto en cuenta, a continuación, hacemos un sucinto repaso de las competencias que deben adquirir los alumnos del grado de Educación Infantil según lo establecido en la memoria verificada de la titulación, y de los objetivos generales marcados para el segundo ciclo de Educación Infantil de acuerdo a lo dispuesto en el Decreto 4/2008, 11 de enero, por el que se aprueba el currículo de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura; De este modo queremos incidir en los propósitos fundamentales tanto de la formación de los universitarios como de la enseñanza en la primera etapa de la escolarización, que constituyen los ejes fundamentales sobre los que se sostiene esta tesis.

Seleccionamos algunos de los términos del documento oficial del grado que definen los objetivos que se han de obtener en el nivel de enseñanza inicial: “globalizadora, integradora, autonomía, emociones, sentimientos, valores, eficacia, comunicación, socialización”. Como podemos comprobar, formar a los futuros profesores para promover y facilitar estos conceptos en el aula, precisa de una experiencia previa en el periodo de formación que somos los docentes universitarios quienes hemos de proporcionarla en nuestras aulas.

Queremos marcar la diferencia básica entre esta etapa educativa y las posteriores: la formación global del niño no implica la adquisición de conocimientos de diferentes áreas sino la integración de cada una de las experiencias del aula en su proceso de crecimiento.

No estamos, pues, en nuestro caso, centrados en la adquisición de la lengua inglesa en la etapa de infantil, sino en la contribución que la experiencia comunicativa en lengua inglesa añade al crecimiento global y a la maduración del niño.

Para ello, es indudable que el conocimiento y el dominio del maestro en la segunda lengua será muy importante para poder crear contextos de comunicación real. La destreza comunicativa será pues el primer objetivo que marcamos en nuestra docencia universitaria. El segundo, a la par con el anterior, será la correcta utilización de la herramienta del lenguaje (verbal y no verbal) al servicio de los objetivos generales y específicos de esta etapa.

De todas las competencias que aparecen en la memoria verificada, hay una que nos interesa especialmente dentro de las llamadas competencias generales:

> CG2 - Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.

Que queda desarrollada en una de las competencias específicas:

> CE5 - Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y límites, el juego simbólico y heurístico.

La eficacia como maestros vendrá de la mano del concepto de autoeficacia docente, de la capacidad para potenciar la autonomía en los niños, así como de la propia independencia en el proceso de aprendizaje continuo del maestro a lo largo de la vida profesional. Esta ha sido la idea motor que ha dirigido nuestros pasos a lo largo de este trabajo, junto a los conceptos de aprendizaje significativo y perspectiva globalizadora.

Siguiendo con los objetivos generales del segundo ciclo de Educación infantil y, sin olvidar que la etapa inicial es también competencia de nuestros maestros, veamos cómo quedan reflejados oficialmente:

a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, adquirir la coordinación y el control dinámico general, actuar con seguridad y aprender a respetar las diferencias personales y a valorarlas.
b) Establecer relaciones positivas con los iguales y las personas adultas, adquirir las pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
c) Observar y explorar de forma activa su entorno. Conocer los distintos grupos sociales que lo integran, sus características, costumbres, tradiciones, generando actitudes de respeto y confianza.
d) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales, desarrollando hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y la salud.
e) Adquirir una imagen ajustada y positiva de sí mismo y desarrollar las capacidades afectivas. f) Iniciarse en el desarrollo de las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
g) Desarrollar habilidades comunicativas a través de la lengua oral y de otros lenguajes y formas de expresión, iniciándose en la lecto-escritura y en el uso de la lengua extranjera.
h) Iniciarse en el uso educativo y recreativo de la biblioteca escolar como espacio idóneo para el conocimiento, la información y el entretenimiento.
i) Conocer las manifestaciones culturales propias de la Comunidad Extremeña.

Figura 10: Objetivos generales del segundo ciclo de Educación Infantil

De todo ello, podemos concluir que, de manera general, las competencias establecidas para los estudiantes de Grado de Educación Infantil se coordinan con los objetivos marcados en el Decreto 4/2008 para los alumnos de 3 a 6 años. En ambos ámbitos es básica la potenciación de la autonomía, el aprendizaje significativo, la comunicación, adquisición y aprendizaje de emociones y valores que favorezcan la estabilidad emocional, la madurez física, cognitiva, personal y social a través de la comunicación no verbal (física, gestual…) y verbal (en su lengua materna y en la lengua extranjera), el trabajo en equipo (proyectos y juegos grupales), el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación y otras muchas herramientas.

Sin embargo, analizando las necesidades del alumnado, como veremos posteriormente, observamos que en el ámbito del inglés como segunda lengua, existen múltiples carencias que nos llevan a la conclusión de que la competencia en ese ámbito no ha sido adquirida en etapas previas y que necesitan de una intervención específica para poder adquirirla de manera efectiva durante el estudio de la asignatura. De esta manera podrán hacer frente al objetivo que se plantea en la etapa de Educación Infantil de "Desarrollar habilidades comunicativas a través de la lengua oral y de otros lenguajes y formas de expresión, iniciándose en la lecto-escritura y en el uso de la lengua extranjera".

Este ámbito lingüístico está muy relacionado con la identificación, reconocimiento y expresión de las emociones. Las emociones que sienten los alumnos determinarán sus resultados académicos. Y conocerlas, nos servirá para guiar las intervenciones en el aula.

Sin embargo, como veremos en el siguiente apartado, las emociones y sentimientos no han sido valorados e introducidos en el aula hasta las últimas décadas, aunque sí han adquirido relevancia teórica. Por ello hacemos a continuación un breve análisis de la presencia del ámbito emocional en las leyes que actualmente rigen nuestro sistema educativo.

Cabe mencionar la importancia de los principios metodológicos que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil, según el Decreto 4/2008: de los que destacamos los dos primeros:

- El aprendizaje significativo. Aquellas relaciones entre las experiencias previas y los nuevos aprendizajes. Las actividades y tareas que se lleven a cabo deben tener siempre un sentido claro. El profesorado, partiendo de la información previa que posee de los niños y niñas, y de sus conocimientos anteriores, presentará experiencias que atraigan su interés y que puedan relacionar con lo que ya conocen. (Ausubel 1963)
- La perspectiva globalizadora. Se considera como un principio metodológico fundamental en esta etapa, ya que va a posibilitar que el alumnado realice aprendizajes significativos. El principio de globalización supone que el aprendizaje es el producto del establecimiento de múltiples relaciones entre lo nuevo y lo ya aprendido.

> Es, por tanto, un proceso global de acercamiento del individuo a la realidad que quiere conocer. Este proceso será eficaz siempre que las experiencias que se ofrezcan en el centro sean amplias y diversas.

Ambos constituyen la base en la que fundamentamos la presente tesis. Nos resultan imprescindibles ya que posibilitan un proceso de enseñanza-aprendizaje general, interrelacionado, abierto, flexible, activo y dinámico donde el alumno, su entorno y su proceso de aprendizaje personal son el centro del aprendizaje.

2.1. Inteligencia y emoción en el sistema educativo

La influencia que ejercen las emociones en el desarrollo cognitivo del ser humano se ha convertido en materia de gran interés en los últimos años. Estudios como los de Mayer y Salovey (1990), Gardner (1993), Goleman (1995), Bisquerra (2011) o Punset (2014), entre otros, demuestran la influencia de las emociones en todos los ámbitos de nuestra vida, así como la importancia fundamental de la educación en la formación global del hombre y por tanto, la repercusión que en la labor educativa tiene la consideración de las emociones como una parte esencial.

Figura 11: Evolución del estudio de las emociones.

A este respecto, Punset (2014) afirma:

> Estamos descubriendo que nuestra inteligencia resulta ser profundamente emocional. En la base de cada pensamiento racional hay una emoción. La inteligencia emocional es una nueva comprensión de cómo son nuestro cerebro y nuestra inteligencia. Razón y emoción están íntimamente ligadas. Si no educamos

> nuestras emociones, solo estaremos educando una parte de nuestra inteligencia. (Punset, 2014, p.147-148)

Actualmente, "ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal" (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001, p.163; Goleman, 1996). De acuerdo con Arnold (2000) y como veremos posteriormente, las emociones pasan a ser un componente fundamental de la actividad cognitiva. Así el estudio de la parte emocional del individuo ha emergido con fuerza a partir de lo que vamos a conocer como la Inteligencia Emocional. Fue en 1990 cuando Mayer y Salovey comienzan a hablar del término inteligencia emocional aportando las primeras constataciones empíricas de sus efectos. Posteriormente Goleman (1996) con su libro "Inteligencia emocional", impulsó en gran medida el interés de investigadores y educadores por las emociones con una importante producción de investigaciones y artículos al respecto.

Adelantándonos al objetivo de esta tesis, diremos de acuerdo con Arnold (2000) que en la adquisición de idiomas, la emoción es un componente fundamental de la actividad cognitiva y, por tanto, emoción y cognición no se pueden separar. Es por esto que para considerar el concepto de Inteligencia Emocional se deben conocer dos aspectos diferenciados y muy estudiados, como son la inteligencia y la emoción. A continuación, haremos un breve repaso de la evolución de ambos conceptos.

2.2. Inteligencia

En el concepto actual de inteligencia, se considera incompleta la definición psicométrica tradicional, que toma como medida el Cociente Intelectual. Veamos cómo este concepto viene determinado por la perspectiva teórica desde la que se enfoca.

En Psicología, la inteligencia se define como la capacidad de adquirir conocimientos o entendimiento y de utilizarlos en situaciones novedosas (Samayoa, 2012).

Broca 1984-1880	Localización del área del lenguaje en el cerebro (Área de Broca).
Binet y Simon 1905	Escala de Inteligencia.
Sterm 1912	Término de Cociente Intelectual.
Thorndike 1920	Inteligencia Social.
Broadbent 1958	Psicología Cognitiva.
Piaget 1969	Teoría del Desarrollo Cognitivo.
Ausubel 1963	Teoría del Aprendizaje Significativo.
Guilford 1985	Estructura de la Inteligencia, Creatividad y Pensamiento Divergente.
Vigotsky 1990	Inteligencia como resultado de la Interacción Social.
Stemberg 2000	Teoría Triárquica.
Gardner 1993	Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Figura 12: Evolución del concepto de inteligencia.

Algunos autores como Pérez y Castejón (2006) consideran la inteligencia como la capacidad de adaptación mientras otros la definen como la capacidad de resolver problemas.

Bisquerra (2009) sitúa el inicio de los estudios sobre la inteligencia en las investigaciones realizadas por Broca (1824-1880), quien descubrió la localización del área del lenguaje en el cerebro, conocida desde entonces como área de Broca.

Años después, en 1905, Binet y Simon elaboraron su "escala de inteligencia", instrumento para distinguir al alumnado que podía estar escolarizado en las aulas ordinarias de aquel que debía estar en aulas de educación especial.

El cociente de inteligencia o CI es la medida que se utilizó, hasta 1990, para medir la inteligencia o potencial académico de los alumnos y fue el único factor que se tuvo en cuenta hasta ese momento.

Thorndike (1920) introdujo por primera vez el concepto de inteligencia social y Guilford (1985) realizó investigaciones sobre la estructura de la inteligencia, y estudió de la creatividad y el pensamiento divergente. Estos estudios han facilitado la descripción del constructo de inteligencia y sus factores,

estando siempre de fondo la forma de medirla y la creación de un test de inteligencia, entre los cuales podríamos destacar el de Wechsler (1958).

La psicología también tomó partido en este análisis del desarrollo cognitivo. Debido a que esta ciencia se alejaba de ser objetiva y rigurosa en sus métodos, se decidió crear una ciencia objetiva acerca de la mente. Se desarrolló en 1958 por Broadbent con el nombre de Psicología Cognitiva. (…) "Una razón de la importancia histórica del enfoque cognitivo es que implica la delimitación y definición de un nuevo plano de lo mental, al considerar a la mente como un sistema de cómputo" (Riviere, 1991, p. 135)

A partir de esta psicología cognitiva surgen diversas teorías ensalzando el ámbito cognitivo del desarrollo:

Piaget (1969) crea la teoría del desarrollo cognitivo, Vigotsky (1990) afirma que la inteligencia es fruto de la interacción social que el individuo mantiene con el mundo que le rodea Otros teóricos consideran el desarrollo cognitivo en términos de potencialidades crecientes de procesos básicos como la atención o la memoria.

Detrás de estas teorías está el Aprendizaje mecánico o almacenamiento arbitrario de la información sin que exista interacción con los conocimientos previos.

Finalmente, hemos de resaltar la figura de Ausubel (1963) con su teoría sobre el aprendizaje significativo y su "concepto integrador" según la cual a un aspecto relevante del conocimiento existente en el individuo se relaciona la nueva información que recibe alterando ambas estructuras de conocimiento, la nueva y la previa, y creando una nueva. Dicho proceso se denomina asimilación y es el que produce el aprendizaje significativo. "Es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad". (Ausubel, 1963, p.2)

Es muy importante la distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico, según Ausubel. Como hemos apuntado, la característica más importante del primero es la interacción entre los saberes fundamentales que existen en la estructura cognitiva y los conocimientos que se aportan. Es el proceso opuesto a la acumulación de datos o memorización de conceptos, denominado aprendizaje mecánico, que no tiene relevancia en el aprendizaje.

La forma de medir el cociente intelectual, como hemos dicho, es a través de la aplicación de diferentes tests de inteligencia que se basan en la resolución de problemas o el entendimiento de conceptos, por lo que únicamente se utiliza su capacidad de razonamiento. De esta manera quedan muchas otras capacidades por desarrollar e impulsar y habilidades sin conocer.

Po ello comienza la investigación sobre otras alternativas para medir la capacidad de las personas y así averiguar cuáles son los factores que intervienen en el aprendizaje y desarrollo con el fin de aproximarse a las habilidades específicas que posee cada persona para comprobar qué factores han podido influir de manera positiva o negativa. Como factores positivos podemos destacar una correcta gestión de las emociones, creatividad, dotes musicales…y como factores negativos nos inclinamos por la carencia de relaciones sociales, egocentrismo, apatía...

También forma parte de este enfoque la Teoría de las Inteligencias Múltiples aportada por Gardner en 1983. Gracias a Gardner se descubrieron otros componentes de la inteligencia entendidos como dimensiones independientes entre sí, y que son lo que conocemos hoy como las “Inteligencias Múltiples”.

Gardner (1993) aporta un cambio en la concepción de la inteligencia, tiene una visión alternativa donde conviven diferentes tipos de inteligencias en el individuo y donde cada persona tendría habilidades diferentes. Sus teorías influyen en el funcionamiento de la escuela, proponiendo una escuela basada en el individuo, que atienda las necesidades individuales de cada alumno y a sus intereses o motivaciones, para potenciar así el tipo de inteligencia que le

caracterice. “Somos tan diferentes entre nosotros, porque tenemos diferentes combinaciones de inteligencias”. (Gardner, 1993, p.34).

En esta corriente cognitiva se sitúa la Teoría Triárquica de Sternberg, (2000) que concibe la inteligencia como un conjunto global de capacidades en lugar de un elemento unitario y no modificable. La inteligencia se desarrolla a partir de los procesos que se producen entre todos los factores.

Las diferentes inteligencias propuestas por Gardner son: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal; añade en 2001 dos más: inteligencia existencial e inteligencia naturalista. Tras definir cada una de ellas nos centraremos en la interpersonal e intrapersonal.

Inteligencia	Le gusta	Destaca en	Prefiere
Lingüística (o verbal) Habilidad para utilizar con gran claridad y sensibilidad el lenguaje oral y escrito, así como para responder a él.	Leer, escribir, contar historias, los juegos de palabras, usar lenguaje descriptivo.	Recordar, hablar, interactuar, apreciar las sutilezas del lenguaje, las adivinanzas y rimas, percibir de manera auditiva, memorizar.	Decir, escuchar, ver palabras.
Lógico-matemática Habilidad para el razonamiento complejo, la relación causa-efecto, la abstracción y la resolución de problemas.	Experimentar, solucionar, trabajar con números, preguntar, explorar patrones y relaciones, jugar con juegos computacionales.	Razonamiento matemático, lógica, resolución de problemas, moverse con facilidad de lo concreto a lo abstracto, organizar sus ideas	Categorizar, clasificar, trabajar con patrones y relaciones abstractas, pensar conceptualmente.
Viso-espacial Capacidad de percibir el mundo y poder crear imágenes mentales a partir de la experiencia visual.	Dibujar, construir, diseñar, mirar fotos y videos, los colores y dibujos, la geometría en matemáticas	Imaginar, percibir cambios, rompecabezas, leer mapas y gráficas, pensar en términos tri-dimensionales	Visualizar, imaginar, trabajar con fotos y colores.
Motora (o quinestésica) Habilidad de utilizar el cuerpo para aprender y para expresar ideas y sentimientos. Incluye el	Moverse y hacer, tocar y hablar, sentir objetos, usar lenguaje corporal, trabajar con material manipulativo	Actividades físicas de coordinación, agilidad, deportes/baile, control corporal, actuación manualidades, uso de	Tocar, moverse, interactuar con el espacio, llevar a cabo experimentos.

dominio de habilidades físicas como la coordinación gruesa y fina, el equilibrio, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad.		herramientas, obtener información a través de las sensaciones.	
Musical (o rítmica) Habilidad de saber utilizar y responder a los diferentes elementos musicales (ritmo, timbre y tono).	Cantar, tararear canciones, escuchar música, tocar instrumentos, responder a la música, mover el cuerpo cuando canta o toca algún instrumento	Captar sonidos, ritmos y melodías, notar cambios de tono, recordar melodías, escribir canciones, imitar ritmos.	Ritmo, melodía y música.
Intrapersonal (o individual) Habilidad de comprenderse a sí mismo y utilizar este conocimiento para operar de manera efectiva en la vida.	Trabajar solo, seguir sus intereses personales, ponerse metas, reflexionar, ser intuitivo.	Comprenderse a sí mismo, enfocarse hacia su propio interior, seguir sus instintos, conseguir sus metas, ser original.	Trabajar solo, hacer proyectos individuales, instrucción a su propio ritmo, tener su propio espacio.
Interpersonal (o social) Habilidad de interactuar y comprender a las personas y sus relaciones.	Tener muchos amigos, hablarle a la gente, estar en grupo, jugar con los demás, proponerse como voluntario cuando alguien necesita ayuda.	Comprender y guiar a los demás, organizar, comunicar, es mediador de conflictos.	Compartir, comparar, relatar, cooperar, entrevistar, trabajar en grupo.
Naturalista Habilidad para el pensamiento científico, para observar la naturaleza, identificar patrones y utilizarla de manera productiva.	Trabajar y disfrutar al aire libre, hacer observaciones y discernir, identificar, organizar y clasificar plantas y animales.	Entender a la naturaleza haciendo distinciones, identificando flora y fauna. Buscar, obtener y ordenar información.	Trabajar en el medio natural, explorar los seres vivos, aprender acerca de planta y temas relacionados con la naturaleza.

Figura 13: Inteligencias múltiples. Adaptado de: Nicholson-Nelson (1998) y The New City School (2000).

La inteligencia intrapersonal se caracteriza por la capacidad de acceder a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de hacer discriminaciones entre estas emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta. (Gardner, 1993, p.29-30, 40-49). Permite conocerse, descubrir las debilidades y fortalezas de la personalidad, las capacidades, las razones para entender y gestionar las emociones, el autocontrol y aceptar el fracaso como parte del riesgo.

La inteligencia interpersonal es la capacidad para entender a las otras personas: qué les motiva, cómo trabajan o cómo trabajar con ellos de forma cooperativa. Permite conocer al otro, entender sus emociones y reaccionar de modo adecuado.

Gracias a Gardner, se comienza a valorar la importancia de otras facetas o capacidades de la persona y las emociones adquieren gran importancia en el desarrollo y aprendizaje, puesto que influyen de manera tanto positiva como negativa en el individuo como ser individual, ser social y ciudadano.

2.3. Emociones.

No será hasta finales del siglo XIX y el siglo XX cuando el estudio científico de la emoción empiece a ocupar un lugar relevante en el campo de la psicología. James (1884) piensa que las emociones son consecuencia de modificaciones corporales, y realiza una clasificación diferenciando las emociones gruesas, que producen cambios físicos intensos y evidentes (miedo, ira, alegría o vergüenza), de las que producen cambios menos evidentes (sentimientos morales o intelectuales).

Existe un paralelismo entre la teoría de James y Lange (1884) y la de Izard (1971), que destacan la importancia de la expresión facial sobre el estado afectivo, paralelismo en donde las emociones son consecuencia de las modificaciones corporales que para los primeros se desencadenan por el cerebro y para el segundo a partir de las modificaciones faciales.

2.3.1. Concepto de emoción.

Según Fernández-Berrocal y Ramos (2005), la emoción es el tema más desconocido en los procesos básicos de la psicología. Es un proceso muy complejo y a veces existe dificultad y ambigüedad para comprenderlo. Así se explica el escaso desarrollo que ha tenido la psicología de la emoción (Merchán, 2017). Según Fehr y Russell (1984) "todo el mundo sabe lo que es una emoción hasta que se les pide que la definan" (p.25).

Este concepto ha sido empleado para denominar distintas situaciones, bien porque se le atribuía un origen que no solamente era emocional, bien porque era difícil separar fenómenos emocionales de otros que no lo eran y a la ambigüedad de los argumentos para separar una emoción de un estado emocional, o un sentimiento (Carretero, 2015).

Según Goleman (1996), la emoción se refiere "a un sentimiento o a un pensamiento, a los estados biológicos, a los estados psicológicos y al tipo de tendencias de la acción que lo caracterizan" (p.418).

Para Fernández-Berrocal y Ramos (2005) una emoción es "un estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión" (p.23).Bisquerra (2003) da una definición de la emoción muy consensuada por una mayoría: "un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno" (p.12). Cuando se produce una emoción, la persona evalúa, de forma consciente o inconsciente, una situación según sus objetivos. A partir de ese momento, existe una predisposición a la acción, que irá acompañada de cambios fisiológicos.

Bisquerra (2003) considera que una emoción es una respuesta compleja en la que intervienen los siguientes componentes:

- Componente emocional cognitivo: Se produce a nivel consciente o inconsciente e influyen en la cognición y la vivencia subjetiva de cada uno de los acontecimientos, permite tomar consciencia de la emoción que se experimenta y etiquetarla. Es lo que a veces se denomina sentimiento. Un sentimiento se inicia con una emoción, pero se puede alargar mucho más, pudiendo durar toda la vida. De esta forma, el sentimiento puede prolongarse o acortarse mediante la voluntad. Neurofisiológico: Según Carretero (2015), hace referencia a las respuestas fisiológicas que se producen en el organismo ante el estímulo externo o interno y comienzan en el Sistema Nervioso. Son las respuestas involuntarias de carácter corporal como por ejemplo: sudoración, tono muscular, taquicardia, hipertensión, sequedad en la boca, secreciones hormonales, cambios en los neurotransmisores, respiración, etc.
- Conductual o motor: Es la expresión emocional, bien a través de lenguaje verbal y fundamentalmente no verbal (principalmente tono de voz y expresiones faciales), que nos permite inferir las emociones que los demás experimentan. La expresión facial es la que proporciona una información más fiable, puede ser interpretada independientemente de la situación con cierta garantía de autenticidad, por este motivo la expresión facial ocupa un lugar privilegiado en el estudio del componente conductual de la emoción. Se observa a través de las expresiones faciales, el tono de voz, el lenguaje no verbal, ritmo, volumen, movimientos del cuerpo, etc.

En síntesis, el proceso de la vivencia emocional se puede esquematizar así: (Bisquerra, 2003, p.12):

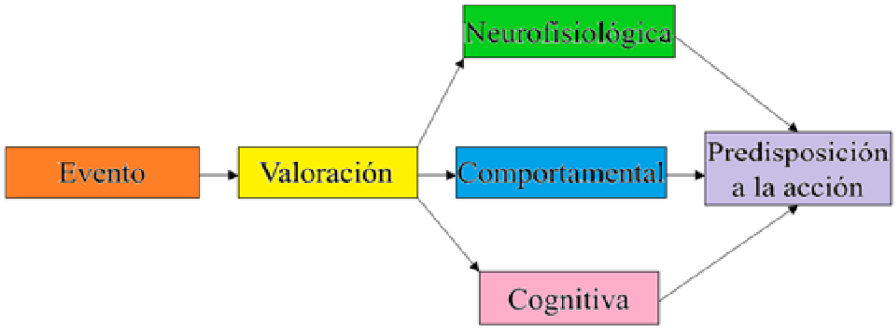


Figura 14: Concepto de emoción según Bisquerra (2003)

A veces no está suficientemente claro la diferencia entre emociones y estados de ánimo, y como dicen Segura y Arcas (2007), hay investigadores que les parece lo mismo. Bisquerra (2009) describe que las emociones son breves, y pueden durar segundos, minutos o horas y días, pero es difícil que duren semanas o meses. Cuando la emoción es más larga, pasa a llamarse sentimiento o estado de ánimo. Los episodios emocionales duran más que una emoción, pudiendo sentirse numerosas emociones que se viven como una sola emoción.

En cuanto a los estados de ánimo, son más imprecisos que las emociones y suelen carecer de un estímulo del ambiente que los provoque de forma inmediata, es decir, no tiene una motivación clara. Tienen menos intensidad y más duración que las emociones y se vinculan con experiencias del pasado.

2.3.2. Clasificación de emociones

Existen muchas categorías en la clasificación de emociones. Goleman (2001) puntualiza que "la verdad es que en este terreno no hay respuestas claras y el debate científico sobre la clasificación de las emociones aún se halla sobre el tapete" (p.419).

La clasificación más conocida se establece entre emociones básicas y emociones complejas o secundarias. Las emociones básicas o primarias también denominadas puras o elementales, se reconocen por una expresión facial

determinada. El concepto de emociones universales e innatas se debe a Ekman (1992) quien descubrió que estas emociones son reconocidas en todo el mundo, lo cual les otorga un carácter de universal. Otros científicos, como Goleman (1996), Bisquerra (2009), también consideran que algunas expresiones sí son universales. Uno de los experimentos en los que se basa esta afirmación es el estudio realizado en niños invidentes. Se ha comprobado que los recién nacidos expresan una especie de sonrisa a partir de las cinco semanas de vida, incluso si son ciegos. Esa sonrisa va disminuyendo a medida que el niño va creciendo

Bisquerra (2003) propone cuatro categorías de emociones:

- Emociones ambiguas: (compasión, esperanza, sorpresa etc.)

- Emociones estéticas relacionadas con la complacencia artística la admiración.

-Emociones negativas: (vergüenza, ira, ansiedad, tristeza, miedo etc.)

- Emociones positivas: (amor, felicidad, humor, alegría etc.)

Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001) clasifican las emociones en primarias, secundarias, positivas, negativas y neutras:

- Primarias: tienen alta carga genética, aunque modificadas por la experiencia.
- Secundarias: surgen de las primarias y dependen en gran medida de la individualidad personal, siendo distintas de unas personas a otras.
- Negativas: surgen de la valoración de la situación como desagradable generando sentimientos de este tipo.
- Positivas: al contrario que las anteriores, surgen de una valoración agradable de la situación, generando sentimientos agradables y teniendo duración temporal muy corta.
- Neutras: no producen reacciones agradables ni desagradables, teniendo como finalidad facilitar la aparición de estados emociones posteriores, como por ejemplo, la sorpresa.

Damasio (2005) considera que las emociones están relacionadas con los sentimientos y las clasifica así: de fondo (entusiasmo, desaliento), primarias (miedo, ira, asco, sorpresa, tristeza y felicidad) y sociales (simpatía, turbación, culpabilidad, vergüenza, orgullo, celos, envidia, gratitud, admiración, indignación y desdén).Otra clasificación es la realizada por Díaz y Flores (2001) basada en el principio del círculo cromático y la rueda de Plutchnik (1980).

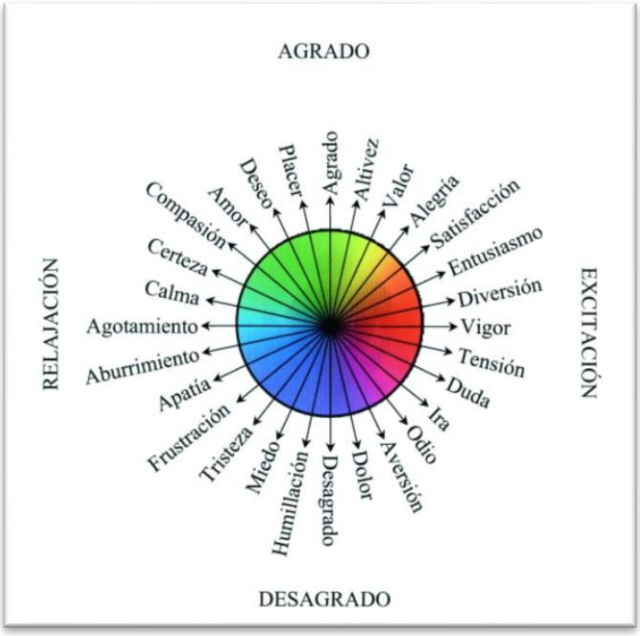


Figura 15: Modelo circular del sistema afectivo de Días y Flores (2001)

Como se observa en la figura 11, según Borrachero (2015) “el modelo circular del sistema afectivo se expone en un plano cartesiano definido por dos variables ortogonales, una horizontal de activación (excitación y relajación) y otra vertical de valor hedónico (agrado y desagrado), ubicando catorce ejes polares de emociones antónimas (de signo afectivo contrario)”. En el centro se incluye un círculo de colores elaborado con un criterio similar de oposición entre complementarios.

Para nuestra tesis, utilizamos la categorización propuesta por Goleman (1996), que clasifica las emociones primarias en positivas y negativas/destructivas, siguiendo la selección estudiada por Borrachero (2015):

Emociones positivas	Emociones negativas
Entusiasmo	**Miedo**
Confianza	**Preocupación**
Alegría	**Tensión**
Pasión	**Vergüenza**
Gratificación	**Aburrimiento**
Diversión	**Ansiedad**
Placer	**Nerviosismo**
Satisfacción	**Pesimismo**
Seguridad	**Impotencia**
Tranquilidad	**Ira**
	Frustración

Figura 16: Emociones primarias. Goleman 1996.

2.4. Inteligencia emocional

Mayer y Salovey hablaron en 1990 por primera vez de las emociones y del concepto de inteligencia emocional y consideraban las emociones como: "As organised responses, crossing the boundarles of many psychological subsystems, including the physiological, cognitive, motivational, and experiential systems. Emotions typically arise in response to an event, either internal or external, that as a positively or negatively balanced meaning for the individuals". (Salovey y Mayer, 1990, p.186). y unieron la inteligencia como aspecto cognitivo y mental junto a las emociones y sentimientos.de una manera equitativa, Esta inteligencia emocional fue definida como: "the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to descriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions" (Salovey Mayer, 1990, p.189).

Este modelo de inteligencia emocional defiende cuatro habilidades básicas necesarias para trabajar:

Figura 17: Habilidades básicas de la inteligencia emocional.

-Percepción emocional: Las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas adecuadamente. Incluye también la capacidad de discriminar entre expresiones precisas e imprecisas, honestas o deshonestas.

-Facilitación emocional del pensamiento: Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración, emoción y cognición). Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante. El estado de humor cambia la perspectiva del individuo, desde el optimismo al pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista.

-Comprensión emocional: Capacidad para etiquetar emociones, reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones, significa comprender y razonar sobre las emociones para interpretarlas.

> -Regulación emocional: Habilidad para distanciarse de una emoción. Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros. Capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten. (Bisquerra, s.f.)

El impulso final de este concepto llegó gracias a Goleman (1996) con su obra "Inteligencia Emocional"; en ella valora las emociones por encima del resto de factores realizando un profundo análisis para desvelar su importancia e influencia. "Mi tesis es que esta diferencia radica con mucha frecuencia en el conjunto de habilidades que hemos dado en llamar inteligencia emocional" (Goleman, 1996, p.27). Esto nos hace ver que el éxito no se consigue solo teniendo en cuenta el ámbito cognitivo: es el ámbito emocional el que permite obtener el verdadero potencial de cada persona y, por consiguiente, permite llevarlo a la práctica en sociedad. Además del éxito académico, también existe el éxito social para el que es necesario un desarrollo y control emocional que nos permita crecer tanto "intra" como "inter"-personalmente.

Para Goleman la inteligencia emocional es:

> Una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social. (Goleman, 1996, p.62)

De manera general, lo que Goleman plantea es que las personas reconozcan su personalidad, su carácter, sus sentimientos y emociones en cada momento, pero también que sepan gestionarlas de manera correcta. Esta tarea supone un trabajo personal de reconocimiento previo y un entrenamiento para llegar a la correcta gestión. Otra capacidad importante que resalta es la de reconocer las emociones en los demás siendo la empatía una habilidad clave. Este enfoque de Goleman resultó novedoso puesto que durante bastantes años la escuela obvió las

emociones, considerando que la expresión de éstas constituía un reflejo de falta de madurez o un aspecto negativo de la persona.

2.5. Influencia de los factores emocionales en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua

Un gran número de investigadores están de acuerdo con la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje de un idioma (Masgoret y Gardner, 2003; Gardner, Masgoret, Tennant y Mihic, 2004). El mundo afectivo es muy complejo y en el aprendizaje de idiomas van a influir de una forma muy significativa factores emocionales como las creencias que están muy arraigadas, las emociones, las actitudes y la autoeficacia. Analicemos someramente estos elementos:

2.5.1. Creencias

Es una construcción personal que muestra una valoración individual. Las creencias son modificables, por eso obtienen una gran influencia ante el aprendizaje y la conducta en general. Generalmente, están muy afianzadas convirtiéndose en nuestras convicciones, ideas o pensamientos aceptados como verdaderos y ciertos, aunque para otras personas sean meras opiniones o simples orientaciones en los diferentes ámbitos de la vida y del conocimiento (Goldin, 2000). En el cuestionario que hemos elaborado se ha tenido como referencia la definición y secuenciación de McCarthy (1991): La creencia es una idea que uno considera cierta; está basada en esta idea cierta, la persona emprende una acción; y esta acción genera unos resultados compatibles con la creencia

2.5.1.1. Las creencias de los alumnos hacia el aprendizaje de una segunda lengua

Las creencias se refieren a todas aquellas proposiciones e ideas preconcebidas acerca de la forma y condiciones necesarias para el aprendizaje de una lengua extranjera. Cada profesor concibe de un modo particular el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. La actuación de los profesores en el aula es

un fiel reflejo de sus propias convicciones o planteamientos que guían su práctica docente, es decir, las acciones que el profesor desarrolla en el aula reflejan sus propias creencias respecto al aprendizaje.

Estas convicciones frecuentemente se mantienen y son resistentes al cambio e influyen en el mayor o menor éxito con que se desarrollan sus procesos de aprendizaje. Los docentes aportan al mundo de la enseñanza sus teorías implícitas, su conocimiento personal, sus creencias, etc., acerca de lo que es la enseñanza y de cómo ha de ponerse en práctica.

Los estudios realizados por Fernández-Viciana y Fernández-Costales (2017) describen que los futuros profesores de una segunda lengua poseen un sistema inconsciente de creencias que, a veces, se diferencian de los procedimientos sobre la enseñanza considerados apropiados (Barrios, 2006 y 2014). Estas creencias parten de las experiencias que han tenido como alumnos (Pajares, 1992), de las observaciones realizadas durante las prácticas en los centros (Borg, 2003), de sus primeras vivencias en las aulas. Popko, (2005). Martínez (2005) cree que cuando se forman las creencias pueden influir los factores de personalidad, la investigación y la metodología utilizada en las aulas.

Barrios (2014) concluye que el profesorado de las facultades de educación debería promover la reflexión sobre la relación entre los nuevos conceptos y las creencias preconcebidas. Los procesos de desarrollo y formación del profesorado, para que resulten efectivos, deben tener en cuenta el sistema de creencias de esos profesores. En el caso de no hacerlo, esas creencias, basadas en estilos de enseñanza-aprendizaje tradicionales, se convierten en un obstáculo para la implementación de nuevas estrategias didácticas.

2.5.2. Actitudes

Es Lambert (1955) quien fue pionero en este campo. Guerrero, Blanco y Vicente (2002), la definen como "una predisposición permanente de acuerdo a unas convicciones y sentimientos, que hacen que las personas reaccionen según sus creencias y sentimientos".

Para Baron y Byrne (1998), las actitudes se originan de muchas formas, pues se pueden construir con el aprendizaje social a través de la interacción con otros, observando sus comportamientos y comparando para determinar si la visión personal de la realidad es o no acertada ya que es una de las fuentes del autoconcepto.

Las actitudes se perciben como el producto de un conjunto de experiencias individuales y, por tanto, "el resultado final de los procesos cognitivos, afectivos y conductuales que se han desarrollado" (Pastor, 2000).

2.5.2.1. Las actitudes del estudiante ante el aprendizaje del inglés

Los estudios llevados a cabo "sobre el aspecto emocional del aprendizaje de una segunda lengua, normalmente se han concentrado en la importancia de la motivación" (Holfve-Sabel 2006, p.30).

Las actitudes del estudiante frente a cada área de estudio marcan un importante punto de partida en el desarrollo de su etapa escolar (Fensham, 2009). Cuando el alumnado llega a las aulas por primera vez, lo hace con numerosos prejuicios acerca del inglés. Esto puede ser debido a varias razones: ya sea por experiencias pasadas, por el entorno que les rodea o por cualquier otro tipo de cuestión que puede, incluso, distorsionar su progreso en el idioma (Mantle-Bromley, 1995)

Pinter (2006) destaca que las actitudes que tienen los alumnos hacia el Inglés están determinadas por la importancia que se le dé al idioma, lo que generalmente está influido por la visión y la importancia que se dé al aprendizaje de esta lengua en casa. Generalmente las actitudes que éstos presentan son aún

moldeables a edades tempranas, por lo que es esencial conocer qué piensan y sienten cuando aprenden Inglés y tratar de enfocarlo positivamente.

Los profesores “pueden identificar las actitudes de los estudiantes y potenciar su competencia y habilidad en la lengua que están aprendiendo” (Holfve-Sabel 2006:30).El profesorado tiene que ser consciente de que las actitudes que tienen los niños influyen en su aprendizaje y también de que el profesor a través de la experiencia de los estudiantes puede cambiar las actitudes (Brown 1993, p.169). Debe existir un ambiente motivador donde el niño se sienta relajado y confiado para hablar fluidamente en la nueva lengua, y tener valores o actitudes positivas hacia su aprendizaje, tanto de su contexto familiar como escolar.

2.5.3 La motivación

La motivación es la palanca que mueve toda una conducta. Es un proceso donsde se incluyen variables cognitivas y afectivas. Según Williams and Burden (1999, p.128) definen la motivación "como un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas". La motivación constituye un factor tan importante en el aprendizaje y está muy relacionada con la actitud. Gardner and MacIntyre (1992) citados en Mitchell and Myles (2004) la describen como el afan de lograr un objetivo, el esfuerzo realizado para alcanzar dicha meta, y la satisfacción obtenida por lograr ese objetivo. Existe una externa donde al alumno se hay una serie de reforzadores externos (premios, castigos, elogios); y existe otra clase de motivación interna donde el alumno tiene un motivación intrínseca cuyo refuerzo consiste es aprender por sí mismo.

2.5.3.1 La motivación en el aprendizaje del inglés

Diversos estudios han mostrado una significativa correlación entre la motivación por aprender un idioma y su consiguiente logro. Gardner (1987) la define como "el esfuerzo que una persona emplea para aprender la lengua, el deseo que esto conlleva y la satisfacción que este experimenta durante dicha actividad" (p.29-47). Existen dos tipos de motivación la integradora y la instrumental. En la primera, el aprendiz está interesado en la segunda y dispuesto a ser partícipe de todo el contexto social que la rodea. El segundo tipo de motivación es instrumental.

Las personas que hablan una lengua extranjera intentan conseguir el éxito mediante valoraciones positivas. Estas conductas potencian la motivación. El profesorado debe evitar la situación contraria, es decir, el miedo al fracaso, que provoca una valoración negativa y dificulta el proceso de aprendizaje.

2.5.4. La autoeficacia

Bandura (1997) define la percepción de autoeficacia como "las creencias del individuo en relación con sus capacidades personales para organizar y emprender las acciones requeridas para producir resultados esperados" (p. 3).Podemos definir la autoeficacia de los profesores como la creencia acerca de su competencia profesional para enseñar. "Estas creencias influyen sobre el modo de pensar, sentir, motivar y actuar de las personas" (Bandura, 1999, p. 27). Para Chacón (2006) la autoeficacia serían los juicios sobre las capacidades individuales en el rendimiento de unas tareas determinadas, la autoestima estaría relacionada con los juicios valorativos hacia uno mismo. Una elevada autoeficacia para intentar llegar a terminar una tarea influirá en una mejor autoestima.

Hay una relación positiva entre autoeficacia y rendimiento académico. Se han realizado investigaciones sobre el nivel de autoeficacia percibida y el número de materias aprobadas en estudiantes universitarios del grado de maestro y de los grados de ciencias.

De todos ellos se deduce que existe una relación directa entre la autoeficacia y las emociones. La presencia de emociones positivas correlaciona con altas creencias de autoeficacia docente. En cambio, las emociones negativas correlacionan significativamente con creencias de autoeficacia bajas. Sentirse capaz de afrontar los problemas que puedan surgir en el aula fomenta la aparición de emociones positivas así como sentir la incapacidad para afrontarlas provoca emociones negativas.

Las emociones inciden en la satisfacción personal así como en la eficacia del trabajo, por aquellos aspectos emocionales, irracionales desde el punto de visto cognitivo, que influyen en las acciones de los profesores (Korthagen, 2010).

Una autoeficacia académica alta incide en la elección de actividades, en el esfuerzo y en la persistencia en su realización y produce emociones positivas. Aunque, en algunas ocasiones, los altos niveles de autoeficacia dificultan la autorregulación.

Es conveniente tener un nivel alto de autoeficacia para poder usar estrategias de autorregulación, ya que con ello los propios estudiantes pueden utilizar un mayor número de estrategias de control del aprendizaje y así llegar a fomentar aprendizajes más profundos y significativos. Zimmerman (2002), define la autorregulación como los "pensamientos, sentimientos y conductas autogenerados que están orientados a lograr metas" (p. 65).

2.5.4.1 Autoeficacia en el aprendizaje de inglés

El sentido de autoeficacia del futuro profesor tiene repercusión tanto en el logro de sus metas académicas con respecto al idioma como en el esfuerzo que realiza para obtener el éxito deseado.

De acuerdo con Bandura (1997), las creencias de autoeficacia se forman a partir de cuatro fuentes fundamentales:

Figura 18: Fuentes de la autoeficacia.

1) Experiencias directas en el uso y manejo de la segunda lengua, enfatizando la utilización del lenguaje como herramienta social de comunicación

2) Experiencias vicarias o aprendizaje por observación que permite al individuo evaluar sus habilidades para llevar a cabo la tarea prevista. Torre (2007), indica que juega un papel muy importante la observación de las actuaciones y comportamientos de los demás. En virtud de la importancia del aprendizaje vicario, es conveniente que los estudiantes cómo sus formadores refuerzan las conductas positivas. Los futuros educadores tienden a imitar conductas, procedimientos y estrategias vicarias que posteriormente les ayudarán a convertirse en docentes eficaces.

3) Persuasión Verbal sobre las capacidades para alcanzar el éxito que fortalezca el sentido de autoeficacia. Los estudiantes de inglés pueden beneficiarse de la persuasión verbal por parte de sus profesores y compañeros. Torre (2007) lo denomina “persuasión verbal”, que consisten en una serie de estímulos orales o escritos, para aumentar la autoestima.

4) Activación fisiológica.

Los estados emocionales del individuo ejercen influencia sobre el sentido de eficacia. Tiene mucha importancia para el futuro docente de inglés, la utilización de estrategias apropiadas para controlar los desencadenantes emocionales, y al mismo tiempo, que contribuyan con la formación y fortalecimiento de creencias

altas de autoeficacia. Algunas de las estrategias que los formadores podrían utilizar con sus estudiantes:

- El uso de instrucciones claras y precisas
- La utilización de diferentes técnicas y estrategias de evaluación del rendimiento de los estudiantes en las cuatro habilidades (comprender, hablar, leer, escribir)
- La creación de una atmósfera de confianza basada en el respeto, la cooperación, la responsabilidad y la tolerancia
- El énfasis en la cooperación y el aprendizaje entre iguales

"El alumnado que se percibe altamente eficaz persevera e insiste en sus esfuerzos hacia el logro de las metas propuestas ejerciendo asimismo control sobre el entorno (Bandura, 1997. Lo ideal es construir desde la formación inicial un sentido de autoeficacia elevado en todas las habilidades del idioma, tanto a nivel práctico como teórico.

Estos factores van a estar presentes en nuestro estudio cuando vayamos a describir y analizar los cuestionarios y realizar la intervención para que los futuros profesores muestren una alta percepción de eficacia.

2.5.5. Ansiedad lingüística

Es posiblemente el factor emocional que obstaculiza con mayor determinación el proceso de aprendizaje. Se describe como "el temor que surge cuando el alumnado tiene que realizar una actuación en una segunda lengua" (Gardner y Mcintyre, 1993).

Existen estudios sobre la ansiedad en el aprendizaje en ambientes universitarios como los de Arnaiz y Guillén (2012). La ansiedad está asociada a emociones negativas y provoca interferencias cognitivas y afectivas que dificultan la ejecución de una tarea determinada (Arnold, 2000).

Desde los años ochenta, la destreza de expresión oral se ha potenciado. En el aula y ante el aprendizaje de una segunda lengua "es muy probable que se produzcan situaciones que provoquen ansiedad, si el ambiente del aula no es

emocionalmente seguro" (Arnold y Brown 2000, p.26-27). Las dificultades más destacadas con las cuales se enfrentan los estudiantes al hablar en clase son el miedo a cometer errores, a hablar en público, y a encontrar o recordar el vocabulario adecuado. .

Es cierto que existe una relación negativa de la ansiedad ya que paraliza y detiene el aprendizaje, pero puede existir un tipo de ansiedad positiva y útil, que mantiene en estado de expectación y alerta al alumno.

Estudios sobre la ansiedad en la clase de idiomas han demostrado que es fundamental que el docente potencie la creación de un ambiente relajado que no intimide o provoque ansiedad al estudiante El profesorado tiene que aprender a detectar cualquier síntoma de ansiedad en sus alumnos y trabajar con ellos las herramientas de autorregulación.

Según Caridad y Ocerin, Mohamed y Holgado-Sáez (2015) es conveniente para reducir la ansiedad, hacer una valoración al principio para que el profesorado pueda obtener una información para diseñar el plan de intervención en el aula, e intentar que los estudiantes puedan superar su ansiedad.

2.5.6. La inhibición

La inhibición es uno de los factores negativos que bloquea y complica el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Para superarla es necesario crear situaciones de aprendizaje que rebajen las barreras de la inhibición para que se provoque un verdadero contexto de comunicación libre y natural.

Por ello debemos establecer un marco afectivo adecuado para que "los alumnos se sientan a gusto mientras dan sus primeros pasos en el extraño mundo de una lengua extranjera. Para conseguirlo, hay que crear un clima de aceptación que estimule la seguridad en sí mismos y les anime a experimentar y descubrir la lengua meta, permitiéndose correr riesgos sin sentirse avergonzados" (Dufeu, 1994, p.89-90).

La inhibición puede deberse a varios factores:

1-Desconocimiento del grupo al que se pertenece

2-Desaprobación de los medios utilizados por parte del profesorado

3-Preocupación por no ser aceptado por los demás compañeros.

4- Temor a ser inferior que los demás.

5-Temor al fracaso en el aprendizaje del idioma.

2.6. Educación emocional

Desde edades tempranas se debe trabajar la inteligencia emocional para llevar a cabo un entrenamiento a lo largo de la vida. "La etapa más determinante es la infancia porque es cuando aprendemos imitando a los adultos que nos rodean. Es cuando se fijan los grandes patrones emocionales que utilizaremos el resto de nuestras vidas para interpretar el mundo" (Punset, 2014, p.52). Ante esto será el sistema educativo, el encargado de formar y educar a los niños fomentando esas habilidades de reconocimiento, regulación y expresión de emociones. La Educación Emocional solo aparece como un objetivo en los diferentes currículos educativos o como un valor transversal, pero no se establecen principios de actuación ni planes o programas específicos en torno a la educación emocional dentro de los niveles legislativos que contempla el actual sistema educativo, y, por tanto, sigue siendo un ámbito desconocido en la práctica educativa.

Bisquerra (2011), en su libro "Educación Emocional", inicia el impulso de este concepto hacia la educación y el sistema educativo. Bisquerra, en el libro citado define así este concepto:

> La educación emocional es una respuesta a las necesidades sociales que no están lo suficientemente atendidas en el currículum académico ordinario (…) que tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales siendo estas el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Dentro de estas competencias emocionales estarían la conciencia y regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales, habilidades de vida y bienestar. (Bisquerra, 2011, p.11)

Lantiere (2010), como se citó en Sanz (s.f), también afirma que la educación emocional es la base para el desarrollo y el aprendizaje del niño. Este autor propone un programa de aprendizaje social y emocional con el siguiente argumento: "Este programa refleja el reconocimiento creciente de que el desarrollo social y emocional tiene importantes influencias positivas sobre los logros de los niños, no solo logros escolares sino también vitales" (p.20).

En este programa, Lantiere propone fomentar "habilidades relacionadas con las emociones como son la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social, las habilidades de relación y toma de decisiones responsables" (p.20).del siguiente modo:

> - Permitir a los niños involucrarse activamente en su propio aprendizaje, teniendo tiempo para prácticas, reflexionar y reforzar sus competencias. Es decir, hacer que el proceso de enseñanza- aprendizaje sea más eficaz a través de una metodología de aprendizaje significativo.
>
> - Crear un clima y entorno de trabajo apropiado para que el aprendizaje que se realice sea seguro, respetuoso, solidario y bien gestionado. Este ambiente ha de basarse en relaciones de apoyo entre todos los participantes (Sanz, s.f, pág. 20)

Del mismo modo, Bisquerra también hace hincapié concretamente en el ámbito de la educación diciendo:

> El objetivo de la educación es fomentar el bienestar personal y social, y este bienestar no es otro sino el bienestar emocional que es lo más próximo a la felicidad, pero para ello es necesario aprender a regular nuestras emociones siendo esta una de las competencias emocionales a trabajar. (Bisquerra, 2011, p.15)

Este autor propone su propio programa de educación emocional para niños de 3 a 6 años con el objetivo de potenciar el desarrollo integral de los niños, atendiendo a todas sus dimensiones: cognitiva, físico-motora, social y afectivo-emocional y, continuar en las etapas posteriores.

Finalmente Bisquerra defiende que la escuela es el lugar más idóneo para la difusión de esta educación emocional ya que "conseguiremos que se comience en edades tempranas y porque es la forma más efectiva de llegar a la totalidad de la población" (Bisquerra, 2011, p.16)

2.7 Análisis de la legislación educativa actual

La cuestión que nos planteamos llegados a este punto es la siguiente: dada la reconocida importancia de las emociones y en concreto de la inteligencia emocional, así como de la educación emocional en el ámbito educativo, ¿están reconocidas las emociones en la legislación educativa? ¿Son las emociones un elemento más del currículo? Para responder a estas cuestiones a continuación examinamos la legislación que regula el sistema educativo actual tanto a nivel nacional como autonómico.

2.7.1 Legislación nacional

En primer lugar, nos detenemos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE) y en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que establecen como objetivo a nivel estatal:

> Proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. (…) para lo que se plantea como objetivo conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades.
>
> (pp.3-4)

Como vemos, se plantea la necesidad de trabajar las emociones para el correcto desarrollo del alumnado, tanto en el nivel académico como en el ámbito personal con el fin de conseguir, entre otros objetivos: el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los estudiantes, educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la responsabilidad, mérito y esfuerzo individuales, la vida en común, la solidaridad, el respeto, y la participación activa

en la vida económica, social y cultural así como la capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la nueva sociedad. Podemos concluir que la empatía es la más importante de las capacidades necesarias para estos propósitos. Volvemos, pues, a encontrarnos con las emociones ya que la empatía, además de ponernos en el lugar del otro, nos permite conocer sus emociones y comunicarnos.

Si seguimos analizando los principios que establecen las leyes para la actuación docente en el aula advertimos que no hacen mención directa a las emociones, aunque mencionan de manera general algunos aspectos para trabajar la atención a la diversidad que podría incluir el respeto, igualdad e inclusión, trabajo en valores, motivar al alumno, y la educación para la prevención y resolución de conflictos. Así pues, dada la reconocida importancia de las emociones en el desarrollo y en el aprendizaje, los principios metodológicos deberían contener aspectos específicos de educación emocional para poder cumplir así con el objetivo planteado.

2.7.2 Legislación autonómica en Educación Infantil:

En segundo lugar, a nivel autonómico, la Ley 4/2011, de 7 de Marzo, de educación de Extremadura, establece un currículum para cada nivel educativo que debe contener los elementos básicos de cada una de las enseñanzas reguladas en esta ley. Valoramos la presencia de las emociones en estos elementos del currículo de Educación Infantil tras establecer los principios básicos defendidos por dicha ley.

"El sistema educativo extremeño garantizará una educación de calidad que, desde la equidad y el respeto a las capacidades individuales, persiga la universalización del éxito educativo del alumnado a fin de lograr su máximo desarrollo personal, profesional, social, intelectual y emocional."(p.10) Para ello cuenta con los siguientes "Aspectos prioritarios en el currículo" (p.28):

"La lectura en el ámbito escolar.

La capacidad emprendedora.

Competencia emocional.

La actividad física y el deporte."

Como vemos, a nivel autonómico sí se establece la competencia emocional como algo prioritario y específico a trabajar en las aulas, considerando las siguientes premisas para llevarla a cabo con los estudiantes:

- La Administración educativa y los centros potenciarán la competencia emocional del alumnado para favorecer su autoestima, empatía y control emocional, a fin de que pueda desplegar todas sus capacidades intelectuales y personales. La acción educativa buscará el adecuado desarrollo emocional del alumnado, contribuyendo a su propio conocimiento y al de los demás.
- Los centros sostenidos con fondos públicos otorgarán una adecuada dimensión a esta competencia en los currículos. Asimismo, la Administración educativa prestará la debida formación al profesorado y fomentará el desarrollo de programas que incluyan los aspectos emocionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

(p.28)

De manera general podemos decir que a nivel autonómico se fomenta en mayor medida y de manera más específica la educación emocional, como elemento primordial en el ámbito educativo de las personas.

Para este nivel de educación los fines que se deben perseguir serán aquellos capaces de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual a través de la educación emocional.

Mediante el reconocimiento, control y expresión de las emociones, los alumnos podrán desarrollar relaciones sociales positivas, una personalidad propia, una imagen positiva de sí mismos y una mayor autonomía. Para conseguirlo deben de existir unos principios como el aprendizaje significativo, la perspectiva globalizadora, el principio afectivo, la organización del ambiente y los aspectos afectivos y de relación que guíen la práctica educativa.

Valorando los principios planteados, identificamos que no existe una mención concreta o específica hacia la educación emocional o la competencia emocional. Sí es cierto que en su conjunto pueden contribuir a mejorar ciertas habilidades emocionales, aunque en ciertas ocasiones pueden ser insuficientes y por tanto una orientación específica en la competencia emocional sería óptimo para conseguir los objetivos que se proponen y poder dar respuesta a todas las necesidades del alumnado.

Pese a ser algo relativamente reciente, las emociones han conseguido ocupar el lugar que les pertenece; la comunidad educativa y la sociedad van dejando atrás el clásico cociente intelectual para empezar a valorar otras cuestiones, siendo el ámbito de las emociones el más importante tanto para el éxito académico como para el éxito personal o social. La importancia de trabajar las habilidades emocionales en el aula ha llegado, en teoría, hasta el sistema educativo.

Segunda parte: Marco empírico

Capítulo 3: Delimitación del problema de investigación y establecimiento de objetivos e hipótesis de trabajo.

Conocer cómo influye el dominio afectivo en el aprendizaje de los alumnos de una segunda lengua y en el profesor que enseña esos contenidos, desde que comienza su escolarización, hasta llegar a su formación inicial y su posterior desarrollo como docente, es un tema de exploración de suma importancia para la formación docente y el sistema educativo.

En la actualidad, como se ha dicho en ocasiones anteriores, las emociones influyen en el conocimiento y el conocimiento influye en las emociones, ya que, como afirmaba Martínez (2009), las partes racional y emocional del cerebro trabajan conjuntamente, mostrando una dependencia una de la otra.

En esta investigación el problema que se plantea se centra en la importancia que poseen las emociones, las creencias, y las actitudes en el proceso de enseñanza/aprendizaje en la etapa de formación de los futuros profesores de educación infantil. Este estudio lo hemos llevado a cabo mediante la elaboración de un cuestionario adaptado de otros como el de Horwitz (1986).

A partir de los resultados obtenidos, mediante un cuestionario se diseña e implementa una intervención basada en el desarrollo de actividades prácticas en el aula con el fin de mejorar el aprendizaje, las creencias y las emociones del alumnado. Para ello, se modifica y adapta una metodología innovadora en el aula para mejorar y potenciar un aprendizaje más eficaz.

Por tanto, con el presente análisis se busca obtener unos resultados que permitan seguir avanzando en este campo del conocimiento y tomar conciencia de la importancia e influencia de los procesos afectivos en el proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés, así como de incorporar, modificar y adaptar nuevas metodologías de enseñanza que mejoren la autoeficacia de esos alumnos.

En base a estas consideraciones, se recogen los objetivos generales de la investigación, desglosados en objetivos específicos y las hipótesis de investigación.

Para comenzar, describimos tres objetivos generales que abarcan de forma global el problema de investigación planteado y, que a su vez, contienen una serie de objetivos específicos para ser desarrollados en profundidad conforme a las distintas fases de investigación contempladas en el diseño del proyecto. Estos son:

- **Objetivo general 1**. Realizar un diagnóstico analizando las emociones, las creencias y las actitudes ante el aprendizaje del inglés del alumnado que cursa el Grado de Educación Infantil.
- **Objetivo general 2**. Desarrollar una práctica docente orientada a mejorar la competencia comunicativa en Inglés que contribuya a estimular la autoeficacia docente de quienes cursan el Grado de Educación Infantil.
- **Objetivo general 3**. Valorar los cambios en las emociones, las creencias y las actitudes ante el aprendizaje del inglés del alumnado que cursa el Grado de Educación Infantil, tras la intervención mediante actividades desarrolladas en el aula.

Para la consecución de estos objetivos generales se han concretado objetivos más específicos, los cuales se recogen en la Figura 19, en la que se detalla la correspondencia del objetivo general con los específicos.

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1. Realizar un diagnóstico analizando las emociones, las creencias y las actitudes ante el aprendizaje del inglés del alumnado que cursa el Grado de Educación Infantil.	1.1-. Describir el perfil sociodemográfico y académico de quienes cursan la asignatura de Inglés en el grado de Educación Infantil.
	1.2-. Conocer el nivel de competencia comunicativa en Inglés del que parte el alumnado.
	1.3-. Analizar la asociación entre el perfil sociodemográfico y académico de quienes cursan la asignatura de Inglés en el grado de

	Educación Infantil y el nivel de competencia comunicativa en Inglés de la que parte el alumnado.
	1.4-. Analizar las emociones que genera el aprendizaje del Inglés a lo largo de las distintas etapas educativas y su relación con el nivel de Inglés autopercibido.
	1.5-. Analizar las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés y su relación con el nivel de Inglés autopercibido.
	1.6-. Analizar las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés y su relación con el nivel de Inglés autopercibido.
2. Desarrollar una práctica docente orientada a mejorar la competencia comunicativa en Inglés que contribuya a estimular la autoeficacia docente de quienes cursan el Grado de Educación Infantil.	2.1-. Diseñar actividades docentes orientadas a estimular la autoeficacia docente, en base a los resultados obtenidos en la primera y segunda fase de investigación
	2.2-. Desarrollar la actividad diseñada en el objetivo anterior, orientada a mejorar la competencia comunicativa en Inglés que contribuya a estimular la autoeficacia docente.
3. Valorar los cambios en las emociones, las creencias y las actitudes ante el aprendizaje del inglés del alumnado que cursa el Grado de Educación Infantil, tras la intervención mediante actividades desarrolladas en el aula.	3.1-. Analizar los cambios significativos en las emociones presentes en el aprendizaje del Inglés.
	3.2-. Analizar los cambios significativos en las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés.
	3.3-. Analizar los cambios significativos en las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés.

Figura 19: Objetivos generales y específicos.

Dada la amplitud de objetivos considerados, en base al objeto de investigación, se ha proyectado un conjunto de hipótesis de trabajo. Concretamente, estos enunciados de investigación se han elaborado conforme al objetivo general y sus correspondientes objetivos específicos que tienen como finalidad analizar los cambios en las emociones, creencias y actitudes ante el aprendizaje del Inglés tras la realización de la intervención, la cual recoge un conjunto de actividades orientadas a mejorar la autoeficacia docente.

A continuación, en la Figura 20 se detallan las hipótesis planteadas conforme a los objetivos específicos de la tercera fase del proyecto de investigación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS DE TRABAJO
3.1-. Analizar los cambios significativos en las emociones presentes en el aprendizaje del Inglés.	Hipótesis 3.1.1. La intervención en el aula generará cambios significativos en la confianza (emoción positiva presente en el aprendizaje del Inglés), incrementando su intensidad.
	Hipótesis 3.1.2. La intervención en el aula generará cambios significativos en la gratificación (emoción positiva presente en el aprendizaje del Inglés), incrementando su intensidad.
	Hipótesis 3.1.3. La intervención en el aula generará cambios significativos en la diversión (emoción positiva presente en el aprendizaje del Inglés), incrementando su intensidad.
	Hipótesis 3.1.4. La intervención en el aula generará cambios significativos en la tranquilidad (emoción positiva presente en el aprendizaje del Inglés), incrementando su intensidad.

	Hipótesis 3.1.5. La intervención en el aula generará cambios significativos en el aburrimiento (emoción negativa presente en el aprendizaje del Inglés), reduciendo su intensidad.
	Hipótesis 3.1.6. La intervención en el aula generará cambios significativos en el miedo (emoción negativa presente en el aprendizaje del Inglés), reduciendo su intensidad.
	Hipótesis 3.1.7. La intervención en el aula generará cambios significativos en la impotencia (emoción negativa presente en el aprendizaje del Inglés), reduciendo su intensidad.
3.2-. Analizar los cambios significativos en las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés.	Hipótesis 3.2.1. La intervención en el aula generará cambios significativos en la creencia presente en el aprendizaje del Inglés: "Todo el mundo puede aprender una lengua extranjera".
	Hipótesis 3.2.2. La intervención en el aula generará cambios significativos en la creencia presente en el aprendizaje del Inglés: "A los españoles se nos da bien aprender lenguas extranjeras".
	Hipótesis 3.2.3. La intervención en el aula generará cambios significativos en la creencia presente en el aprendizaje del Inglés: "El aprendizaje de una lengua extranjera no es igual que el aprendizaje de otras disciplinas académicas"
	Hipótesis 3.2.4. La intervención en el aula generará cambios significativos en la creencia presente en el aprendizaje del Inglés: "Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés será difícil que hablen correctamente en el futuro"

	Hipótesis 3.2.5. La intervención en el aula generará cambios significativos en la creencia presente en el aprendizaje del Inglés: “Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje de la gramática”
	Hipótesis 3.2.6. La intervención en el aula generará cambios significativos en la autopercepción en el nivel de competencia comunicativa relativa a Reading
	Hipótesis 3.2.7. La intervención en el aula generará cambios significativos en la autopercepción en el nivel de competencia comunicativa relativa a Writing
	Hipótesis 3.2.8. La intervención en el aula generará cambios significativos en la autopercepción en el nivel de competencia comunicativa relativa a Speaking
	Hipótesis 3.2.9. La intervención en el aula generará cambios significativos en la autopercepción en el nivel de competencia comunicativa relativa a Listening
	Hipótesis 3.2.10. La intervención en el aula generará cambios significativos en la valoración relativa al nivel de Inglés que se considera apropiado para enseñar en la etapa educativa de Infantil.
3.3-. Analizar los cambios significativos en las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés.	Hipótesis 3.3.1. La intervención en el aula generará cambios significativos en la actitud presente en el aprendizaje del Inglés: “Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase”.
	Hipótesis 3.3.2. La intervención en el aula generará cambios significativos en la actitud presente en el aprendizaje del Inglés: “Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma”.

	Hipótesis 3.3.3. La intervención en el aula generará cambios significativos en la actitud presente en el aprendizaje del Inglés: “Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado”.
	Hipótesis 3.3.4. La intervención en el aula generará cambios significativos en la actitud presente en el aprendizaje del Inglés: “Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el idioma extranjero mejor que yo”.
	Hipótesis 3.3.5. La intervención en el aula generará cambios significativos en la actitud presente en el aprendizaje del Inglés: “Durante la clase, me doy cuenta pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase”.
	Hipótesis 3.3.6. La intervención en el aula generará cambios significativos en la actitud presente en el aprendizaje del Inglés: “Me pongo nervioso/a cuando me toca hablar en la clase de inglés”.
	Hipótesis 3.3.7. La intervención en el aula generará cambios significativos en la actitud presente en el aprendizaje del Inglés: “Temo que mis compañeros/as se rían de mi cuando hablo en clase en inglés”.
	Hipótesis 3.3.8. La intervención en el aula generará cambios significativos en la actitud presente en el aprendizaje del Inglés: “Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en clase de idioma extranjero”.

Figura 20: Objetivos específicos e hipótesis de trabajo.

Capítulo 4: Metodología

4.1. Descripción de la metodología

Todo proyecto que aspire a tener un rigor científico requiere de un método, puesto que, como recoge Alzás (2010) el método permite organizar la información y establecer un proceder conforme a unos objetivos previamente fijados.

Además, es científico porque todo proyecto de investigación está dirigido a ampliar el conocimiento de la realidad que nos rodea.

En términos generales podemos decir que la finalidad del método científico es marcar las fases necesarias para conseguir rigor, fiabilidad y validez de la investigación que se desarrolla.

En el caso de la investigación presentada, se han establecido las siguientes fases para el proceso de investigación: Planteamiento del problema y definición de objetivos, metodología y selección de técnicas para la recogida de información y conclusiones.

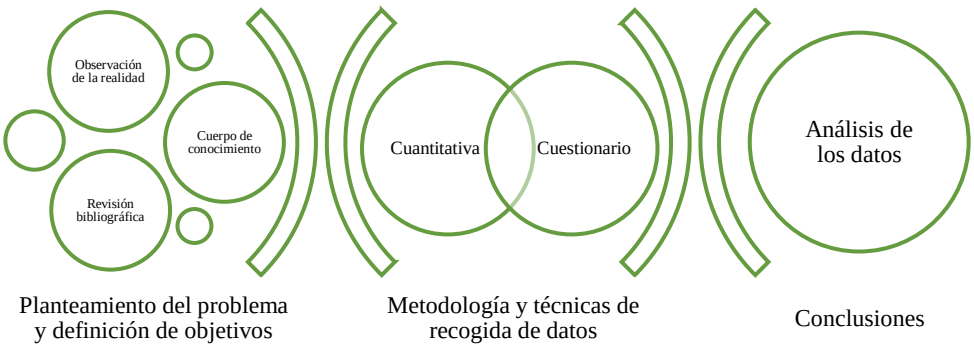


Figura 21: Esquema metodológico general.

Como se puede observar en la Figura 21, existe una estrecha relación entre la observación de la realidad y el conocimiento científico. Ambos son conceptos muy amplios que caben ser matizados según la investigación prevista: la observación de la realidad parte de la propia experiencia como docente. En cuanto al cuerpo de conocimiento, se entiende como aquellos documentos generados en

relación al problema de investigación. Y la revisión bibliográfica permite conocer las líneas de investigación en relación al objeto de estudio.

Estas tres primeras acciones (observación, cuerpo de conocimiento y revisión bibliográfica) son determinantes a la hora de establecer el planteamiento del problema, pero además esta delimitación del objeto de estudio, está sujeta a las condiciones que según Latorre, Del Rincon y Arnal (2003) debe presentar todo problema a investigar: el problema es *real*, observable; reúne las condiciones para poder ser estudiado y resulta *factible* poder realizar la investigación; es *relevante* para la práctica docente, puesto que entre otros aspectos, nos permitiría conocer las emociones, creencias y actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés; es *resoluble* ya que se ha diseñado de modo que sea posible comprobar las hipótesis consideradas; permite *generar conocimiento*, ya que se desarrolla en relación a líneas de debate abiertas en la comunidad docente.

4.2. Diseño de investigación.

Para comenzar con este estudio descriptivo, utilizaremos una metodología cuantitativa como procedimiento para explicar diferentes aspectos a través de una gran cantidad de datos cuantitativos, ya que nos parece el modelo más adecuado para conocer la realidad de una manera objetiva. Cook y Reichardt (2000) describen las cualidades de los métodos cuantitativos: son objetivos o intersubjetivos; permiten generalizar resultados y resolver problemas amplios; obtienen datos cuantificables; el diseño se ha planificado; el sujeto de estudio pertenece a una población determinada y permiten una evaluación de los resultados.

Concretamente se ha optado por la utilización de una metodología cuantitativa basada en un diseño de investigación no experimental, que se caracteriza por no existir un control directo sobre las variables que se estudian. En el campo socioeducativo estos son métodos comúnmente utilizados, ya que en el aula intervienen multitud de variables que no se pueden aislar en las investigaciones (Alzás, 2010).

Existe diversidad de técnicas de investigación para el análisis de datos, no obstante, cada objeto de investigación reclama su técnica apropiada. Para ello, se ha considerado que los estudios a través del cuestionario resultan de gran utilidad, puesto que permiten un acceso directo y fácil a las personas que tienen la información relevante.

En base a estas consideraciones, se han planteado distintas etapas a la hora de diseñar la investigación. En la Figura 16, se recogen dichas fases: la primera fase parte de un diagnóstico inicial, en la que se realiza el cuestionario, a partir del cual se busca describir el perfil sociodemográfico y académico del grupo de estudiantes, conocer los conocimientos previos de los que parte el alumnado e identificar las creencias, emociones y actitudes que están presentes en el aprendizaje del Inglés. Tras esta fase, y una vez analizado los datos recogidos, se llevará a cabo la intervención en el aula, a partir del diseño de distintas actividades orientadas a mejorar la competencia comunicativa en Inglés, de manera que contribuyan a estimular la autoeficacia docente de quienes cursan el Grado de Educación Infantil. Una vez realizada la intervención, se volverá a solicitar al grupo de estudiantes que realicen de nuevo el cuestionario sobre las creencias, emociones y actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés, y posteriormente en esta tercera fase, se analizarán los datos obtenidos en el test de la primera fase (diagnóstico inicial) con los datos obtenidos en la tercera fase de la investigación, con la finalidad de conocer los cambios significativos en las creencias, emociones y actitudes presentes en el Inglés tras la intervención.

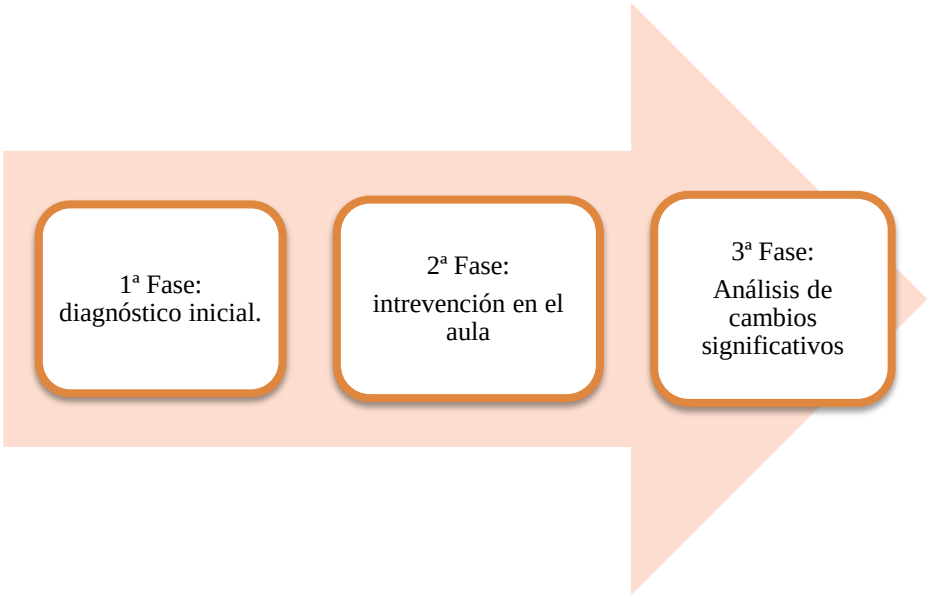


Figura 22: Fases del proceso de investigación.

4.2.1. Selección de la muestra

Para la presente investigación se ha recurrido a un muestreo no aleatorio donde la extracción de la muestra se efectuó siguiendo criterios de conveniencia: estudiantes del Grado de Educación Infantil que cursan la asignatura de Inglés en la Universidad de Extremadura.

Estos estudios por muestreo no probabilístico de estrategia o también llamados de conveniencia, no siempre precisan de la selección rigurosa de las unidades muestrales, dado que "la selección de las unidades muestrales responde a criterios subjetivos acordes con los objetivos de la investigación" (Cea D´Ancona, 2001, p. 200). Por tanto, basta con seleccionar, y no necesariamente de forma aleatoria, a personas que compartan las características de la muestra diseñada para el objetivo de la investigación.

En base a estas consideraciones y puesto que se busca realizar una intervención en el aula, se seleccionó el curso de Educación Infantil que durante el curso 2017/2018 estaba cursando la asignatura de Inglés. Este curso se divide en dos grupos que se corresponden con los turnos de mañana y de tarde. Son estudiantes que cursan el segundo curso de Grado en el que se encuentra la

asignatura que impartimos: Inglés para Infantil I, de carácter obligatorio. Dicha asignatura, cuatrimestral, es la única de Lengua Inglesa que han de cursar obligatoriamente y, por tanto, de la preparación que obtenga el alumnado en este curso dependerá en gran medida su capacidad para impartir el inglés en el aula de infantil. La heterogeneidad de niveles y el elevado número de alumnos son características comunes a ambos grupos que se han tenido en cuenta a la hora de abordar el programa de intervención.

4.2.2. Instrumento.

Al considerar que la metodología cuantitativa es la más idónea y tras la revisión bibliográfica realizada, se procedió a elaborar el cuestionario, dado que es un instrumento de gran utilidad, que permite un directo y fácil acceso a las personas que tienen la información relevante. Según Pérez-Juste, López, Peralta y Municio (1991), el cuestionario consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos (abiertas y cerradas), preparadas sistemáticamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación, y que puede ser aplicado en formas variadas, entre las cuales destaca su administración a distintos grupos de personas.

Por tanto, el cuestionario es una técnica de investigación que se basa en una serie de preguntas, con opciones de respuesta, dirigidas a la población muestra previamente definida según los objetivos e hipótesis planteadas en la investigación, que tiene como finalidad obtener información acerca de la población con la que se trabaja, de manera sistemática y ordenada, sobre las variables objeto de la investigación. Es un instrumento clásico tanto en la investigación social como en la educativa.

Siguiendo las pautas marcadas por los autores Marín y Pérez (1985) este ha sido el procedimiento de elaboración del cuestionario:

1. Determinar con precisión qué tipo de información necesitábamos.
2. Seleccionar los aspectos más relevantes para obtener dicha información
3. Decidir la modalidad del cuestionario más adecuada.
4. Efectuar una primera redacción

5. Someterla a crítica por algunos expertos.
6. Ponerla a prueba con un grupo experimental.
7. Reelaborar y establecer procedimientos para su aplicación.

El tipo de información quedaba enmarcado en los tres objetivos: creencias, emociones y actitudes. “El sistema de creencias, ideas y sentimientos del profesorado forman parte esencial del proceso de aprendizaje” (Martínez, 2005, p.220). Sobre esta premisa básica hemos elaborado el cuestionario a partir de diferentes formularios de acuerdo a los objetivos planteados. Concretamente el diseño se ha realizado en base a las siguientes características:

- El cuestionario no ofrece dificultades especiales para ser contestado por los alumnos a los que va dirigido. Es, pues, un cuestionario sencillo.
- Hemos procurado no repetir ni reiterar cuestiones que, por su naturaleza, se prestan a introducirlos en el mismo. El fin ha sido no hacerlo ni excesivamente largo ni prolijo, para no distraer la atención del alumno, ni desanimarle ni aburrirle a la hora de responder. No obstante, hemos procurado no eliminar ninguna pregunta que nos proporcione información necesaria para el estudio para el que se ha diseñado.
- Hemos evitado el uso de un lenguaje técnico o excesivamente científico al objeto de hacer comprensibles todos y cada uno de los ítems del cuestionario.
- Hemos homogeneizado todo el cuestionario para que el alumnado no se desconcierte en instrucciones confusas o mal expresadas.
- La redacción de las preguntas no ofrece mayores dificultades a la hora de ser interpretadas para su contestación
- Antes de su ejecución se han realizado varias pruebas piloto con alumnos de otros cursos y otros niveles para certificar los puntos señalados anteriormente.

4.2.2.1. Elaboración del cuestionario:

En base a la revisión bibliográfica, los objetivos e hipótesis planteadas, se diseñaron los diferentes bloques que componen el cuestionario, estos son:

4.2.2.1.1. Perfil sociodemográfico y académico.

Hace referencia a las características de la población muestral relacionadas con aspectos sociodemográficos como el sexo y la edad y otras cuestiones relativas a temas académicos como la nota o la vía de acceso a la universidad, o como el conocimiento de otras lenguas.

4.2.2.1.2. Nivel de competencia comunicativa en Inglés del que parte el alumnado.

Se plantea el concepto de competencia lingüística como los alumnos lo han entendido siempre, en referencia a las habilidades relacionadas con Reading (lectura), Writing (escritura), Speaking (oratoria), Listening (auditiva), tal y como se dividen tradicionalmente. No obstante, y puesto que la competencia que se pretende alcanzar es la comunicativa, no la lingüística, serán las competencias orales las que nos darán una aproximación más certera de su destreza expresiva. La información que obtenemos es la percepción que ellos tienen de su nivel en lengua inglesa, tal y como ellos lo entienden.

Cuando hablamos de competencia comunicativa, nos referimos a la habilidad de utilizar una lengua adecuadamente en cada situación, y engloba las siguientes aptitudes (García 2010):

La competencia lingüística (antes gramatical).	Se refiere al código lingüístico. Es el grado de capacidad que un alumno posee para interpretar y formular frases correctas en un sentido habitual y conveniente. Implica el uso adecuado de reglas gramaticales, vocabulario, pronunciación, entonación y formación de palabras y oraciones.
La competencia sociolingüística.	Es la adecuación de los enunciados tanto al significado como a la forma. Se refiere a la relación entre los signos lingüísticos y sus significados en cada situación de comunicación. El usuario de una nueva lengua ha de saber escoger entre los varios medios, formas y registros de comunicación, de manera que sepa adecuarse a cada situacíón concreta.
La competencia discursiva	Es la capacidad para combinar las estructuras y los significados en el desarrollo de construcción o de interpretación de un texto oral o escrito.
La competencia de aprendizaje. ***Aprender a aprender.***	Equivale al grado de autonomía de la que un alumno puede gozar para organizar su propio aprendizaje. La autonomía depende de la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades, de autoevaluarse y supervisar el propio aprendizaje, de participar activamente en un aprendizaje cooperativo.
La competencia estratégica.	Es la capacidad de aplicar estrategias apropiadas para compensar, en una situación de comunicación oral o escrita, deficiencias en el dominio del código lingüístico u otras lagunas de comunicación.
La competencia sociocultural.	Es el conocimiento del contexto sociocultural en el que se habla la lengua meta, y la capacidad de adoptar estrategias sociales apropiadas para realizar los fines comunicativos.

Figura 23: Aptitudes necesarias en la competencia comunicativa.

4.2.2.1.3. Emociones presentes en el aprendizaje del Inglés.

Para la elaboración del el cuestionario se ha tenido como referencia la definición dada por Fernández-Berrocal y Ramos (2005), una emoción es "un estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión" (p. 23).Siguiendo las pautas de Borrachero (2015) revisamos previamente diferentes clasificaciones de varios autores como Goleman (1996), Fernández –Abascal (2001) o Bisquerra (2009), tal y como hemos comentado en la parte teórica de nuestra investigación, y decidimos adoptar el mismo esquema que esta autora utiliza.

4.2.2.1.4. Creencias presentes en el aprendizaje del Inglés.

Para la elaboración del cuestionario se ha tenido como referencia la definición y secuenciación de McCarthy (1991):

- La creencia es una idea que uno considera cierta.
- Basada en esta idea cierta, la persona emprende una acción.
- Esta acción genera unos resultados compatibles con la creencia.

La creencia del alumno en sus propias capacidades y en el desarrollo del proceso de aprendizaje influye directamente en la frecuencia de emociones y en las actitudes.

4.2.2.1.5. Actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés.

Para la elaboración del cuestionario se ha tenido como referencia la definición clásica de Allport (1935), que conceptualiza la actitud como "un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones.

4.2.2.2. Variables de estudio

Una vez diseñadas las distintas dimensiones teóricas que componen el cuestionario se establecieron y definieron las variables operativas que se utilizarán en el posterior análisis estadístico.

a) Perfil sociodemográfico y académico.

1. Edad.

Se considera la edad cronológica. Para hacer operativo el análisis se han organizado por grupo de edad: menores de 20 años, entre 20-25 años y mayores de 25 años.

2. Sexo.

Se refiere a las características biológicas que definen a un ser humano como hombre o mujer. Se trata de una variable dicotómica necesaria en cualquier investigación que pretenda integrar la perspectiva de género.

3. Especialidad en el Bachillerato/FP.

Hace referencia a la especialidad en el campo de conocimiento. En este sentido cabe distinguir entre: Arte, Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales y de la Salud, Tecnología.

4. Estancia en centro bilingüe.

Los centros bilingües con centros educativos donde gran parte de los contenidos educativos se imparten en Inglés. Por tanto, hace referencia a haber realizado los estudios de Bachillerato o Formación Profesional en centros con dichas características.

5. Calificación en Inglés en Bachillerato/FP.

Hace referencia a la calificación media obtenida durante el curso de Bachillerato o Formación Profesional (FP). Se presentan conforme los estándares establecidos en el marco legislativo: suspendo (calificaciones por debajo de 5), aprobado 5-6, notable 7-8, sobresaliente 9-10.

6. Calificación en Inglés en Selectividad.

Hace referencia a la calificación media obtenida durante la prueba de acceso a la universidad. Se presentan conforme los estándares establecidos en el marco legislativo: suspendo (calificaciones por debajo de 5), aprobado 5-6, notable 7-8, sobresaliente 9-10.

7. Prácticas en Inglés.

Hace referencia a aquellas situaciones en las que se ponen en práctica o no algunas de las destrezas vinculadas con las competencias comunicativas del Inglés.

8. Acceso a la universidad.

Contempla las distintas vías de acceso a la universidad, las cuales son: prueba de acceso por la vía de Bachillerato o por Formación Profesional, o bien la prueba de acceso para mayores de 25 años.

9. Motivos de elección del Grado de Educación Infantil.

Recoge alguna de las causas más representativas que influyen o condicionan la elección de una formación determinada. En este sentido se contempla motivos como: elegí la carrera como primera opción, es lo que siempre he querido estudiar; elegí la carrera porque me gusta, pero no fue la primera opción; elegí la carrera porque no tenía nota para otra carrera que me hubiera gustado hacer.

b) Nivel de competencia comunicativa en Inglés del que parte el alumnado.

10 Test al inicio del curso.

Para valorar el nivel en Inglés se eligió el test nivel de Cambridge que mide la habilidad de las personas para entender una variedad de formas gramaticales y la capacidad de usar estos recursos del idioma para comunicarse en Inglés en diferentes situaciones. El nivel se establece según el número de preguntas acertadas: entre 5 y menos; entre 6 y 10; entre 11 y 15; entre 16 y 20; y entre 21 y 25 preguntas.

11 Nivel test objetivo.

A partir del test de Cambridge se establece los siguientes niveles conforme a los estándares europeos: A1 y A2 que corresponde a un nivel de usuario básico; B1 y B2 que es un nivel intermedio, el B1 permite comprender las ideas principales de los texto y el B2 ya permitiría relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad; C1 y C2, representan el nivel más alto, en el que se adquiere un dominio eficaz de las distintas habilidades que requiere la competencia comunicativa.

12 Nivel test subjetivo.

Hace referencia al nivel conforme a los estándares europeos que el estudiante creía tener antes de realizar la prueba de nivel. Estos son: A1, A2, B1, B2, C1 y C2 (detallados en el punto anterior).

13 Frecuencia en la práctica de habilidades comunicativas.

Recoge la frecuencia (nunca, alguna vez, regularmente, a menudo y siempre) con la que se practican las distintas competencias comunicativas.

14 Autovaloración del nivel de competencia de Inglés.

Contempla el nivel de Inglés (ninguno, muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto) que cada estudiante considera tener en las distintas habilidades comunicativas.

15 Autovaloración numérica del nivel de competencia de Inglés

Contempla el nivel de Inglés numérico (del 1 al 10) que cada estudiante considera tener en las distintas habilidades comunicativas.

c) **Creencias presentes en el aprendizaje del Inglés.**

16 Nivel esperado en Educación Infantil.

Hace referencia al nivel en Inglés (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) que se considera apropiado para docentes que imparten clases en Educación Infantil.

17 Nivel esperado en Educación Primaria.

Hace referencia al nivel en Inglés (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) que se considera apropiado para docentes que imparten clases en Educación Primaria.

18 Adjetivación en relación al Inglés.

Recoge el grado de acuerdo o desacuerdo de un conjunto de adjetivos (útil, difícil, importante, hermosa y agradable) atribuidos al aprendizaje del Inglés.

19 Escala de creencias.

Las concepciones de los futuros maestros van afianzándose poco a poco y son, por tanto, más estables cuanto más tiempo llevan formando parte del sistema de creencias de cada uno. De acuerdo con Pajares (1992), si no se analizan adecuadamente los orígenes de las creencias pueden llegar a perpetuarse a pesar de las contradicciones causadas por la razón, el paso del tiempo, la escolaridad y las experiencias.

Para el análisis de las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés se recurrió al cuestionario de Horwitz (1987), adaptado por Richards y Lockhart (1998) el cual está orientado a descubrir cuáles son las creencias del profesorado respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras, que según dichos autores, influyen o repercuten directamente en su labor docente. Dicho cuestionario consta de 17 ítems, presentado en formato de escala Likert, recogiendo el nivel de acuerdo o desacuerdo de las afirmaciones que se presentan a continuación:

A los niños les resulta más fácil aprender una lengua extranjera que a los adultos.

Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras.

A los españoles se nos da bien aprender lenguas extranjeras.

Es importante hablar inglés con buena pronunciación.

No se debería decir nada en inglés hasta que no se pueda decir correctamente.

A quien ya habla otra lengua le resulta más fácil aprender una nueva.

Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias no son buenas en inglés.

Es mejor aprender inglés en un país de habla inglesa.

Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje del vocabulario.

A las mujeres se les da mejor aprender lenguas extranjeras.

Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés será difícil que hablen correctamente en el futuro.

Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje de la gramática.

El aprendizaje de una lengua extranjera no es igual que el aprendizaje de otras disciplinas académicas.

Las personas que hablan más de una lengua son más inteligentes.

Todo el mundo puede aprender una lengua extranjera.

Es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo.

El inglés es una lengua fácil.

Figura 24: Cuestionario de Horwitz (1987), adaptado por Richards y Lockhart (1998).

Para valorar la fiabilidad de la escala de creencia se procedió a calcular el coeficiente Alfa de Cronbach, que como se puede observar en la Tabla 1, presenta un coeficiente de alfa de 0.578, muy por dejado del 0.80 necesario para considerar que la escala tiene solidez interna, es decir, que sea precisa.

Tabla 1: Estadísticos de fiabilidad escala de creencias.	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,578	17

No obstante, al ser una escala muy utilizada por el Instituto Cervantes para conocer las creencias presentes en el aprendizaje de una lengua extranjera, se valoró su utilidad de cara a futuras investigaciones que ayuden a comparar la presencia de dichas creencias en distintas etapas educativas, en diversos niveles según las competencias comunicativas y en poblaciones muestrales similares.

d) Emociones presentes en el aprendizaje del Inglés.

20 Escala Likert sobre las emociones.

La escala recoge las emociones primarias positivas (entusiasmo, alegría, confianza, gratificación, diversión, orgullo, pasión, placer, satisfacción, seguridad, tranquilidad) y negativas (miedo, agobio, ansiedad, desesperación, nerviosismo, frustración, aburrimiento, impotencia, ira, odio, pesimismo, preocupación, tensión, vergüenza). Para su selección, se ha tomado como referencia las aportaciones realizadas por Goleman (1996), Bisquerra (2003), Damasio (2005) y las investigaciones desarrolladas por Brígido, Conde y Bermejo (2013).

Dicha escala ha sido adaptada conforme al objeto de investigación, y posteriormente ha sido sometida a un proceso de fiabilidad a través del análisis de su consistencia interna mediante el alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0,810, que indica una óptima fiabilidad (Tabla 2).

Tabla 2: Estadísticos de fiabilidad escala de emociones.	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,810	25

e) Actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés.

21 Escala Likert sobre actitudes.

La escala Likert recoge el conjunto de afirmaciones relativas a las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés, para ello, se han tomado como referencia dos instrumentos:

La escala FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) de Horwitz, Horwitz, y Cope (1986) traducida por Pérez Paredes y Muller-Alouf (2000) que consta de 33 ítems (Figura 25) que evalúan la aprensión en la comunicación, la ansiedad en los exámenes y el miedo a las evaluaciones negativas en las clases de aprendizaje de lenguas. Cada ítem de la escala se califica en cinco puntos de la serie de Likert, desde uno (totalmente en desacuerdo) hasta cinco (totalmente de acuerdo).

1. Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en clase de idioma extranjero.
2. No me preocupa cometer errores en clase.
3. Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase.
4. Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en idioma extranjero.
5. No me molestaría en absoluto asistir a más clases de idioma extranjero.
6. Durante la clase, me doy cuenta pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.
7. Pienso que a los otros compañeros se les dan mejor los idiomas que a mí.
8. Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase.
9. Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien.
10. Me preocupa las consecuencias que pueda traer el suspender.
11. No entiendo por qué alguna gente se siente tan mal por las clases de idiomas extranjeros.
12. En clase, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.
13. Me da corte salir voluntario en clase.

14. Creo que no me pondría nervioso si hablara el idioma extranjero con una persona nativa.
15. Me irrita no entender lo que el profesor está corrigiendo.
16. Aunque vaya con la clase preparada, siento nervioso.
17. A menudo no me apetece ir a clase.
18. Me siento seguro a la hora de hablar en clase.
19. Me da miedo que mi profesor corrija cada fallo que cometo.
20. Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase.
21. Cuanto más estudio, más me lio.
22. No tengo ninguna presión ni preocupaciones para prepararme bien las clases.
23. Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el idioma extranjero mejor que yo.
24. Me da mucho corte hablar en la lengua extranjera delante mis compañeros.
25. Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.
26. Comparativamente, estoy más tenso y me siento más nervioso en la clase de idioma extranjero que en otras clases o que en mi propio trabajo.
27. Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice.
28. Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado.
29. Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice.
30. Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma.
31. Temo que mis compañeros de clase se rían de mi cuando hablo en otro idioma.
32. Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos que hablan el idioma que estudio.
33. Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que en me he podido preparar.

Figura 25: Ítems de la escala FLCAS, traducida por Pérez Paredes y Martínez Sánchez.

El otro instrumento utilizado es la escala MAALE (Motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera), que Minerva (2010) ha usado en investigaciones sobre el papel de la motivación y actitudes en el aprendizaje del español como lengua extranjera tanto en un contexto universitario como extraescolar en Alemania. El cuestionario MAALE ha sido sometido a diferentes modificaciones de acuerdo con los resultados de las pruebas llevadas a cabo antes de la realización de los estudios definitivos. En la Figura 26 están recogidos los 14 ítems que componen la escala utilizada para nuestra investigación conforme a los objetivos planteados.

1. En general, tengo facilidad para aprender idiomas.
2. Me pongo nervioso/a cuando me toca hablar en la clase de inglés
3. Confío en mis capacidades para aprender una lengua extranjera
4. Si no logro expresarme con calidad y fluidez en inglés reacciono de buena manera y vuelvo a intentarlo
5. Tengo ganas de seguir aprendiendo esta lengua
6. Busco oportunidades para poner en práctica lo aprendido en clase
7. No me preocupa cometer errores en clase
8. Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase
9. Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en el idioma extranjero
10. No entiendo porque alguna gente se siente tan mal en las clases de idioma extranjero
11. Me irrita no saber lo que el profesor me está corrigiendo
12. Me siento seguro/a a la hora de hablar en clase
13. Temo que mis compañeros/as se rían de mí cuando hablo en clase en inglés
14. Comparativamente, estoy más tenso/a y me siento más nervioso/a en las clases de inglés que en otras clases.

Figura 26: Ítems de la escala MAALE, Minerva Reyna (2010).

Para conocer el coeficiente de fiabilidad de ambas escalas se calculó de manera conjunta el Alfa de Cronbach, puesto que ambas escalas se utilizaban dentro del mismo cuestionario. Dicho coeficiente que indicó un valor de 0.831, lo que indica una coexistencia interna muy aceptable (Tabla 3).

Tabla 3: Estadísticos de fiabilidad escala de actitudes.	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,831	47

4.3. Procedimiento de obtención de datos.

Los cuestionarios sobre los que se basa esta investigación se han realizado a lo largo del curso 2015-2016, 2016-2017 y 2017-1018, siendo los dos primeros cursos experiencias pilotos sobre las que ajustar tanto el cuestionario definitivo, como los tiempos y las actividades de intervención. Y finalmente en el curso 2017-2018 se obtienen los datos definitivos para el análisis.

En la primera semana de curso se pasa el test de nivel para que los alumnos obtengan la valoración sobre su nivel de competencia en la lengua inglesa. Dicho test, elaborado por ALTE (Association of Language Testers in Europe) Cambridge Assesment, institución perteneciente a la Universidad de Cambridge, English Profile, Common European Framework of Reference (CEFR) y la editorial Cambridge University Press, ha obtenido el sello de calidad BSI y puede encontrarse en la dirección: (http://www.cambridgeenglish.org/es/test-your-english/adult-learners/). El alumnado lleva su portátil al aula para realizar este test y el cuestionario que les pasamos posteriormente.

El primero está compuesto por 25 preguntas tipo test, ordenadas de menor a mayor dificultad y abarcan todos los niveles. De este modo, de acuerdo al número de preguntas respondidas correctamente los alumnos pueden orientarse acerca del nivel real que tienen en lengua inglesa.

Tabla 4: Puntuaciones del Cambridge Assesment, elaborado por "Association of Language Testers in Europe".

Puntuación	
6-10	A2 Key
11-12	A2 Key o B1 Preliminary
13-15	B1 Preliminary
16-17	B1 0 B2 First
18-19	B2 First
20-21	B2 First o C1 Advanced
22	C1 Advanced o C2 Proficiency
23-25	C2 Proficiency

Dicho test se complementa esa misma semana con una prueba de listening en la siguiente sesión y un examen de destreza comunicativa oral. Para realizar este último, los alumnos han de grabar un vídeo haciendo una presentación personal en la que cuentan quienes son, qué hacen, alguna descripción, algo sobre su vida pasada y algún proyecto que tengan para el futuro, con el fin de que abarquen todos los tiempos posibles. Estos vídeos se envían al profesor que, tras corregirlos y tomar los datos necesarios, los guardará hasta el final de curso para poder comprobar los avances realizados a lo largo del periodo de docencia.

A continuación, se realiza un cuestionario diseñado a partir de:

1. Cuestionario de Horwitz (1987), adaptado por Richards y Lockhart (1998) sobre creencias,

2. Versión española (2000-2001) de la escala FLCAS de Horwitz (1986) cuyo objetivo es medir la ansiedad lingüística

3. Identificación de las emociones seleccionadas en una escala de frecuencia. Borrachero (2015)

4. 4. Procedimiento de análisis de los datos.

Los datos recogidos se han registro en el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) que permite realizar un análisis estadístico conforme a los objetivos planteados. Como puede observarse en la Tabla 18, en función de los objetivos se ha realizado un análisis descriptivo, para conocer la distribución de la serie de datos a través el análisis de frecuencias y pruebas de análisis univariable y bivariable. Además del análisis descriptivo, también se realiza un análisis inferencial bivariable, de manera que se puedan conocer las relaciones y diferencias más significativas en base a los objetivos e hipótesis planteadas.

Objetivos específicos	Procedimiento de análisis.
Describir el perfil sociodemográfico y académico de quienes cursan la asignatura de Inglés en el grado de Educación Infantil.	Análisis descriptivo de las distintas variables.
Conocer el nivel de competencia comunicativa en Inglés del que parte el alumnado.	Análisis descriptivo de las distintas variables.
Analizar la asociación entre el perfil sociodemográfico y académico de quienes cursan la asignatura de Inglés en el grado de Educación Infantil y el nivel de competencia comunicativa autoperibida en Inglés de la que parte el alumnado.	Análisis inferencial. - Análisis relacional entre el nivel de competencia autopercibida y el sexo: Prueba de Chi-cuadrado. - Análisis relacional entre el nivel de competencia autopercibida y la edad: Correlación de Spearman. - Análisis relacional entre el nivel de competencia autopercibida y nota de Inglés en selectividad: Correlación de Spearman. - Análisis relacional entre el nivel de competencia autopercibida y niel del test al inicio del curso: Correlación de Spearman.
Analizar las emociones que genera el aprendizaje del Inglés a lo largo de las distintas etapas educativas y su relación con el nivel de Inglés autopercibido.	- Análisis descriptivo de los valores medios de las emociones en las distintas etapas. - Análisis inferencial: o Análisis de las diferencias en las emociones según sexo: Prueba U de Mann-Whitney. o Análisis relacional de las emociones en bachillerato y el nivel de competencia comunicativa autopercibida: Correlación de Spearman.
Analizar las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés y su	- Análisis descriptivo de los valores medios de las creencias presentes en el aprendizaje

relación con el nivel de Inglés autopercibido.	del Inglés. - Análisis inferencial: o Análisis de las diferencias en las creencias según sexo: Prueba U de Mann-Whitney. o Análisis relacional de las creencias y el nivel de competencia comunicativa autopercibida: Correlación de Spearman.
Analizar las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés y su relación con el nivel de Inglés autopercibido.	- Análisis descriptivo de los valores medios de las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés. - Análisis inferencial: o Análisis de las diferencias en las actitudes según sexo: Prueba U de Mann-Whitney. o Análisis relacional de las actitudes y el nivel de competencia comunicativa autopercibida: Correlación de Spearman.
Diseñar actividades docentes orientadas a estimular la autoeficacia docente, en base a los resultados obtenidos en la primera y segunda fase de investigación.	
Analizar los cambios significativos en las emociones presentes en el aprendizaje del Inglés.	- Análisis inferencial: prueba de Wilcoxon
Analizar los cambios significativos en las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés.	- Análisis inferencial: prueba de Wilcoxon
Analizar los cambios significativos en las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés.	- Análisis inferencial: prueba de Wilcoxon

Figura 27: Síntesis del procedimiento de análisis en base a los objetivos planteados.

Capítulo 5: Resultados de la investigación.

A continuación, se presenta el análisis de datos realizado organizado conforme a las fases de investigación y los objetivos planteados en cada una de dichas etapas contempladas en el diseño de la investigación.

5.1. Fase de diagnóstico.

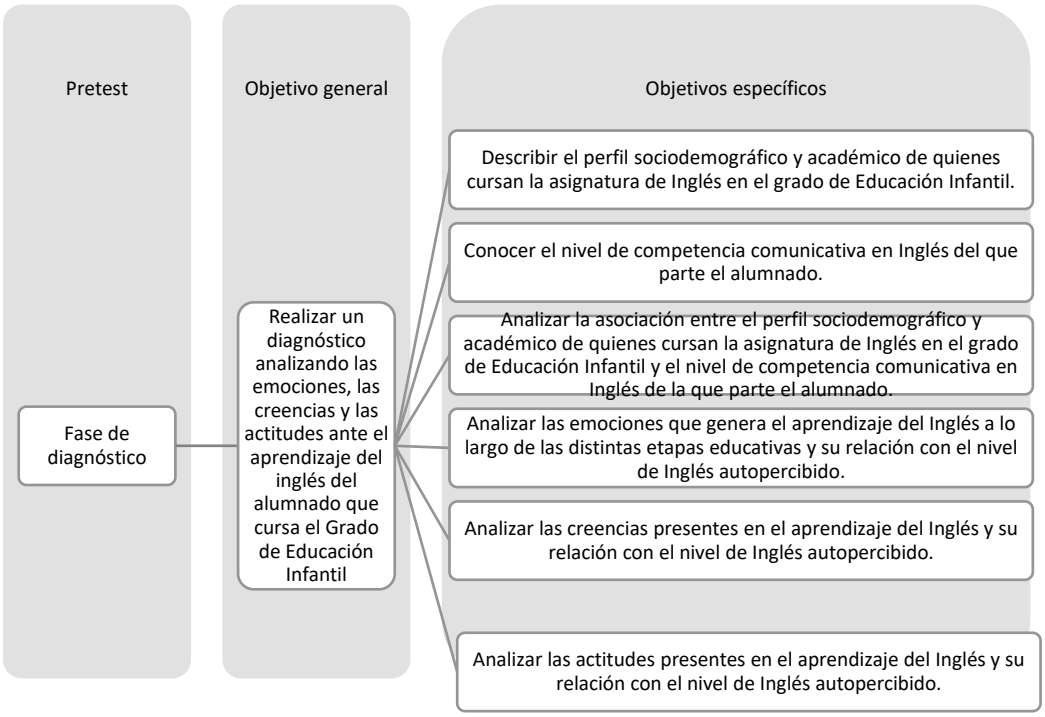


Figura 28: Fase de diagnóstico.

Para realizar el diagnóstico, analizando las emociones, creencias y actitudes del alumnado que cursa el Grado de Educación Infantil ante el aprendizaje del Inglés, comenzaremos con la descripción del perfil sociodemográfico y académico, el nivel de competencia comunicativa en Inglés, la asociación entre el perfil demográfico y académico de quienes cursan la asignatura de Inglés y el nivel de competencia comunicativa de la que parten para pasar a analizar las emociones, creencias y actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés y su relación con el nivel de inglés autopercibido.

5.1.1 Objetivo específico 1.1: Describir el perfil sociodemográfico y académico de quienes cursan la asignatura de Inglés en el grado de Educación Infantil.

Para conocer el perfil sociodemográfico del conjunto de estudiantes que cursan la asignatura de Inglés en el Grado de Educación Infantil se ha realizado un análisis descriptivo de las distintas variables.

En este sentido, en la Tabla 5 se puede observar que hay una sobrerrepresentación de mujeres, dado que de 115 estudiantes que cursan la asignatura de Inglés en el Grado de Infantil, el 92.2% son mujeres y el 7.8% son hombres. No obstante, cabe matizar que, la feminización de la muestra no afecta a nuestro objeto de trabajo, puesto que la finalidad es estimular la autoeficacia docente del alumnado, conforme a la realidad que tenemos en el aula.

Tabla 5: Distribución de frecuencias según sexo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hombre	9	7,8	7,8	7,8
Mujer	106	92,2	92,2	100,0
Total	115	100,0	100,0	

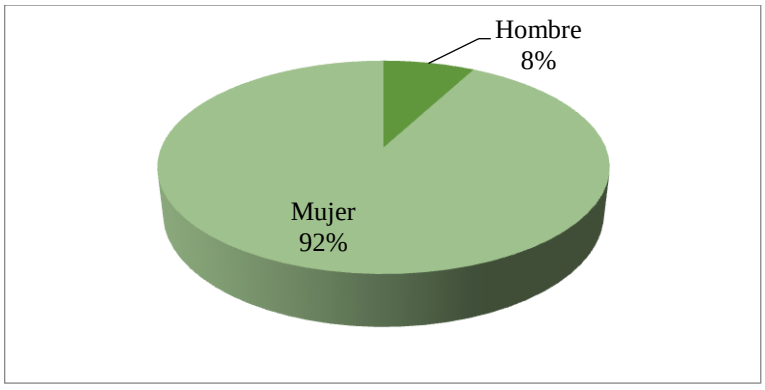


Figura 29: Distribución de frecuencias según sexo.

La edad del conjunto de estudiantes que cursan la asignatura de Inglés en el Grado de Educación Infantil se concentra en menores de 20, es decir, quienes tienen entre 18 y 20 años, que representan un 27%, y en quienes tienen entre 20 y 25 años, con un 65.2%. Estos dos grupos de edad representan el 92.2% y quienes son mayores de 25 registran un 7.8%. (Tabla 6)

Tabla 6: Distribución de frecuencias según edad.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menor de 20 años	31	27,0	27,0	27,0
Entre 20-25 años	75	65,2	65,2	92,2
Mayor de 25 años	9	7,8	7,8	100,0
Total	115	100,0	100,0	

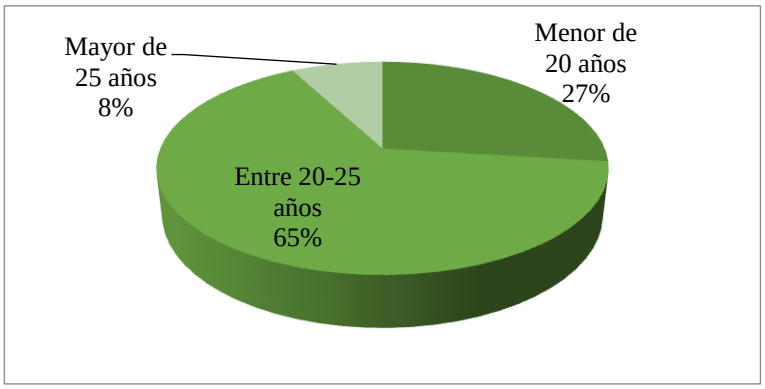


Figura 30: Distribución de frecuencias según edad.

Además del perfil sociodemográfico, y dado que la asignatura de Inglés se imparte en el segundo curso del Grado de Educación Infantil, se han considerado algunas variables que permitan conocer el perfil académico de quienes acceden al Grado de Infantil.

En lo que respecta a la especialidad en bachillerato como se aprecia en la Tabla 7, el 60.9% procede de la especialidad de Humanidades y Ciencias Sociales, seguido de un 20% con la especialidad de Ciencias Experimentales y de la Salud y un menor porcentaje se distribuye en las especialidades de Arte (un 3.5%), Tecnología (4.3%) y otras un 11.3%.

Tabla 7: ¿Qué especialidad elegiste en el bachillerato?				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Artes	4	3,5	3,5	3,5
Humanidades y CC Sociales	70	60,9	60,9	64,3
CC Experimentales y de la Salud	23	20,0	20,0	84,3
Tecnología	5	4,3	4,3	88,7
Otras	13	11,3	11,3	100,0
Total	115	100,0	100,0	

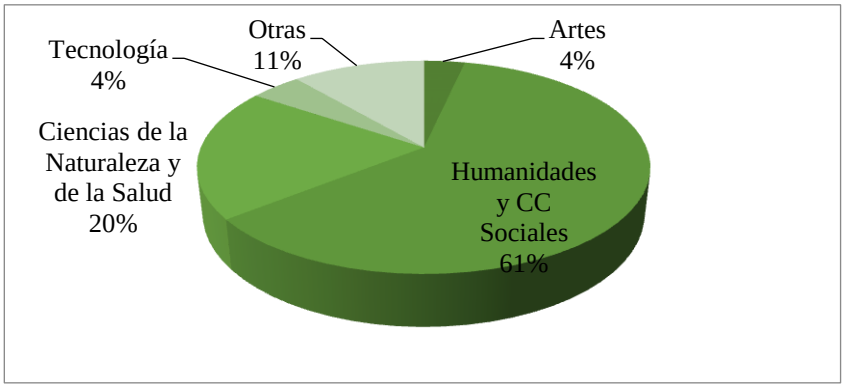


Figura 31: ¿Qué especialidad elegiste en el bachillerato?

Por otro lado, resulta necesario conocer si estas especialidades en bachillerato o FP han cursado educación bilingües en etapas anteriores, por ello en la Tabla 8 se analizan dichos datos, en la cual se puede observar que el 90.4% no ha estudiado en centro o grupos bilingües, frente a un reducido 9.4% que sí procede de centros bilingües.

Tabla 8: Durante tu última etapa educativa, ¿has estado en un grupo bilingüe?				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	11	9,6	9,6	9,6
No	104	90,4	90,4	100,0
TTotal	115	100,0	100,0	

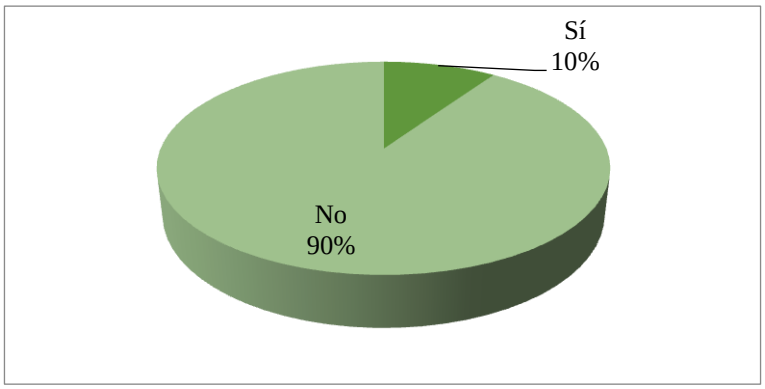


Figura 32: Durante tu última etapa educativa, ¿has estado en un grupo bilingüe?

En cuanto a la calificación media obtenida en bachillerato o en FP en la asignatura de Inglés como se observa en la Tabla 9, el 73.9% registra un aprobado 5-6, seguido de un 20.9% que obtiene una calificación de un notable 7-8 y de un 5.2% que alcanza el sobresaliente 9-10.

Tabla 9: En Bachillerato/FP ¿Qué calificación media obtuviste en Inglés?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Aprobado 5-6	85	73,9	73,9	73,9
Notable 7-8	24	20,9	20,9	94,8
Sobresaliente 9 - 10	6	5,2	5,2	100,0
Total	115	100,0	100,0	

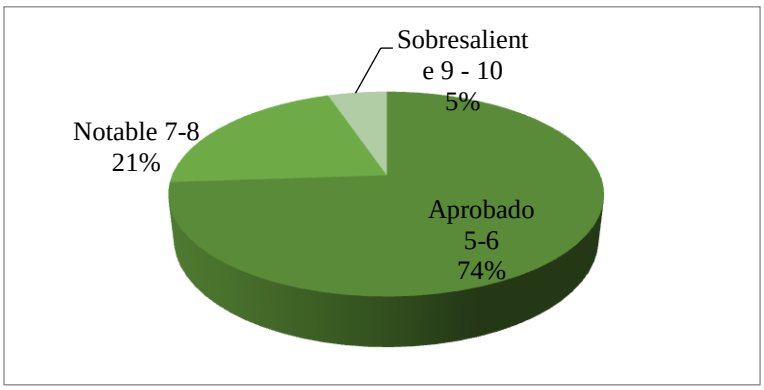


Figura 33: En Bachillerato/FP ¿Qué calificación media obtuviste en Inglés?

Esta calificaciones obtenidas en bachillerato se mantienen en la Prueba de acceso a la universidad, variando muy poco las calificaciones. Como se aprecia en la Tabla 10, un 73% obtiene el aprobado, un 21.7% el notable y un 5.2% el sobresaliente.

Tabla 10: Y en Selectividad ¿Qué calificación obtuviste en Inglés?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Suspenso	0	0,0	0,0	0,0
Aprobado 5-6	84	73,0	73,0	73,0
Notable 7-8	25	21,7	21,7	94,8
Sobresaliente 9 - 10	6	5,2	5,2	100,0
Total	115	100,0	100,0	

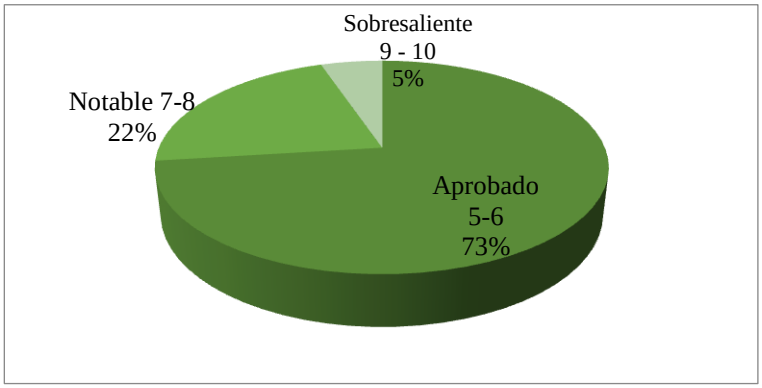


Figura 34: Y en Selectividad ¿Qué calificación obtuviste en Inglés?

Otro aspecto que se ha considerado importante es conocer si han practicado Inglés desde la última vez que lo cursaron, en este sentido se recogen en la Tabla 11 que, el 31.3% ha practicado Inglés, mientras que el 68.7% no ha practicados desde la última vez que lo cursó.

Tabla 11: ¿Has practicado Inglés desde la última vez que lo cursaste?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	36	31,3	31,3	31,3
No	79	68,7	68,7	100,0
Total	115	100,0	100,0	

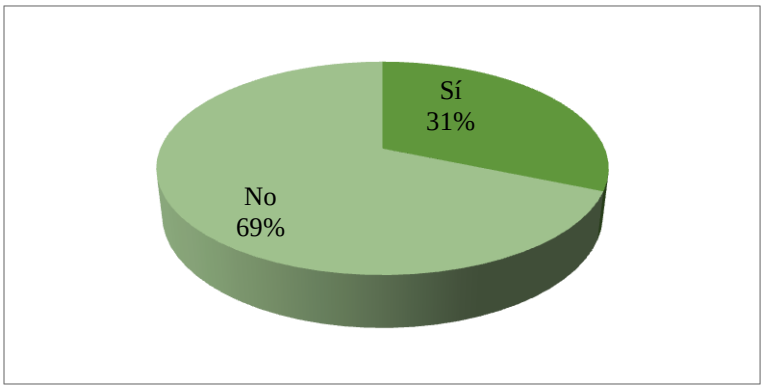


Figura 35: ¿Has practicado Inglés desde la última vez que lo cursaste?

En lo que respecta al acceso a la universidad, el 73% procede de Bachillerato, el 26,1% de Formación Profesional (FP) y un 0.9% a través de las pruebas de acceso para mayores de 25 años. (Tabla 12).

Tabla 12: ¿Cuál fue tu acceso a la universidad?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bachillerato	84	73,0	73,0	73,0
FP	30	26,1	26,1	99,1
Mayores de 25 años	1	,9	,9	100,0
Total	115	100,0	100,0	

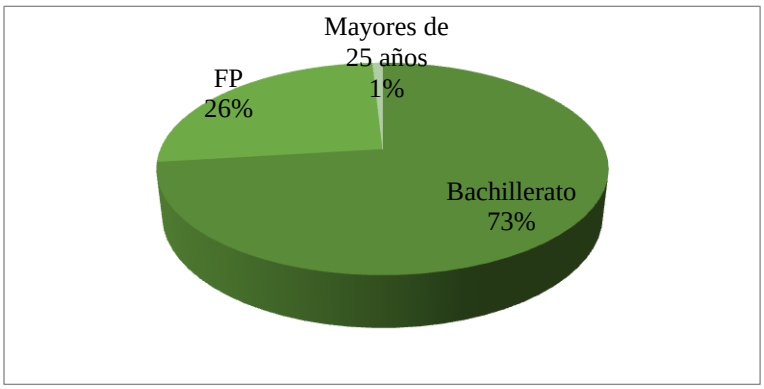


Figura 36: ¿Cuál fue tu acceso a la universidad?

Entre los motivos por los que eligen el Grado de Educación Infantil, en la Tabla 13 se precogen las principales razones: "como primera opción, es lo que siempre he querido estudiar" representa un 73% de los casos, seguido de "porque me gusta, pero no fue la primera opción" con un 25.2% y de "porque no tenía nota para otra carrera que me hubiera gustado hacer" que tan sólo representa un 1.7% del total de los casos analizados.

Tabla 13: Elegí esta carrera...

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
... como primera opción, es lo que siempre he querido estudiar.	84	73,0	73,0	73,0
... porque me gusta, pero no fue la primera opción.	29	25,2	25,2	98,3
... porque no tenía nota para otra carrera que me hubiera gustado hacer.	2	1,7	1,7	100,0
Total	115	100,0	100,0	

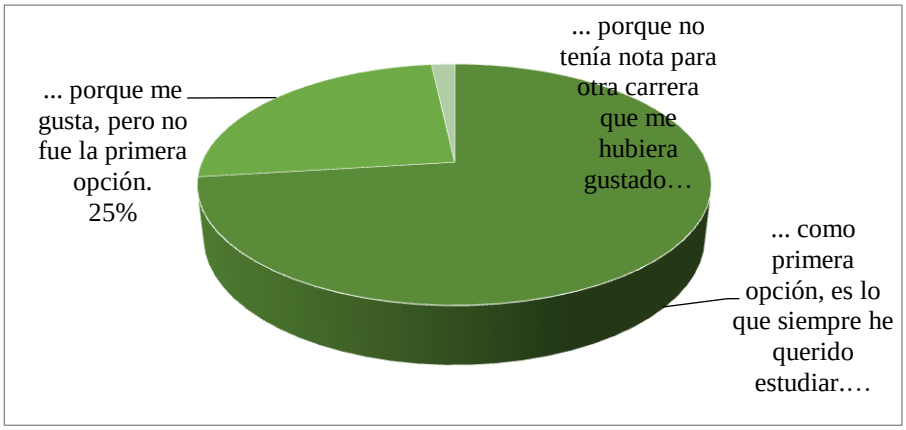


Figura 37: Elegí esta carrera...

5.1.2 Objetivo específico 1.2: Conocer el nivel de competencia comunicativa en Inglés del que parte el alumnado.

Para conocer el nivel de competencia comunicativa, con la que el alumnado inicia la asignatura de Inglés en el Grado de Educación Infantil, se realiza el test de nivel de Oxford. En base a los resultados de dicho test, se apreciar en la Tabla 14 que, el valor más representado (Moda=2) es haber acertado entre 6 y 10 preguntas, de un total de 25. Aunque la distribución central de los datos se sitúa entre 11 y 15 preguntas correctas (Mediana=3).

Tabla 14: Estadísticos del test de inglés.

N	Válidos	115
	Perdidos	0
Mediana		3
Moda		2

Para conocer con mayor profundidad la distribución de los resultados del test de nivel según el sexo, se realiza un análisis descriptivo bivariable (Tabla 15). En el caso de los hombres, el mayor porcentaje se recoge en haber acertado entre 6 y 10 preguntas con un 44.4%, seguido de un 33.3% que ha respondido correctamente entre 11 y 15 preguntas; y el menor porcentaje, de un 11.1%, se registra tanto entre 16 y 20 como entre 21 y 25 respuestas correctas. En el caso de las mujeres, la distribución de los datos es muy similar, al igual que en caso de los hombres, los mayores porcentajes se registran en haber respondido correctamente entre 6 y 10 preguntas con un 43.5% y entre 11 y 15 preguntas con un 40.6%; en cuanto a los valores con menor representación, en el caso de las mujeres son: entre 16 y 20 que representa un 12.3% y entre 21 y 25, así como entre 5 o menos, que en ambos casos se recoge un 1.9%.

*Tabla 15: Tabla de contingencia test de inglés * Sexo.*				
		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Entre 5 y menos.	Recuento	0	2	2
	% dentro de Sexo	0,0%	1,9%	1,7%
Entre 6 y 10.	Recuento	4	46	50
	% dentro de Sexo	44,4%	43,4%	43,5%
Entre 11 y 15.	Recuento	3	43	46
	% dentro de Sexo	33,3%	40,6%	40,0%
Entre 16 y 20.	Recuento	1	13	14
	% dentro de Sexo	11,1%	12,3%	12,2%
Entre 21 y 25.	Recuento	1	2	3
	% dentro de Sexo	11,1%	1,9%	2,6%
Total	Recuento	9	106	115
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

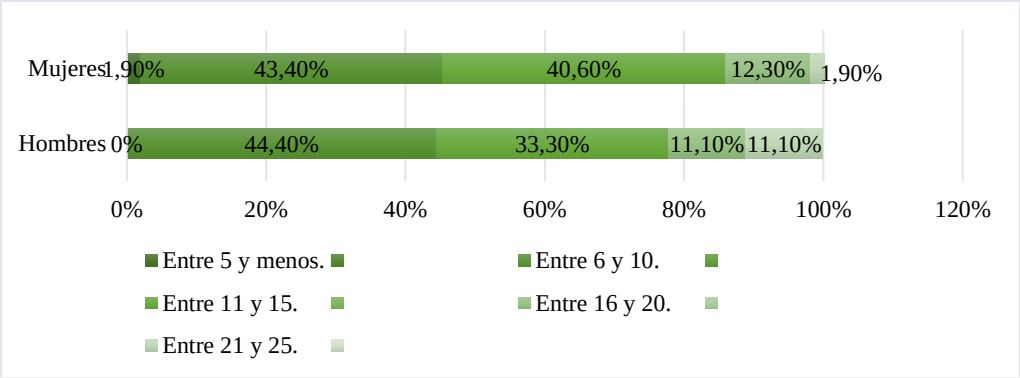


*Figura 38: Tabla de contingencia test inglés * sexo.*

Según el número de respuestas acertadas en el test de Inglés se establece el nivel de Inglés siendo el más bajo el A1 y el más alto C2. Concretamente tomando como referencia los estadísticos descriptivos de la Tabla 16 se observa que en el grupo de Infantil el valor con mayor representación es el nivel A1 (Moda=1), mientras que la distribución central de los datos indica el nivel A2 (Mediana=A2).

Tabla 16: Estadísticos del nivel de Inglés objetivo.		
		Según el test, ¿cuál es tu nivel?
N	Válidos	115
	Perdidos	0
Mediana		2,00
Moda		1

En cuanto al análisis de distribución de frecuencias considerando el nivel de Inglés y el sexo se ha realizado mediante una tabla de contingencia (Tabla 17), a través de la cual se aprecia que en el caso de las mujeres, el porcentaje más elevado se ubica en el nivel A1, con un 38.7%, seguido del A2 con un 31.1%, del B1 con un 24.5%, del B2 con un 3.8% y de los niveles C1 y C2, que tienen en ambos casos un porcentaje de 0.9%, de modo que a medida que aumenta el nivel de Inglés se reduce el porcentaje de mujeres. Dentro del grupo de los hombres, el porcentaje más elevado se presenta en el nivel A2, con un 44.4%, seguido del nivel A1 y B1 en ambos casos con un 22.2% y de un 11.1% en el nivel C1.

De modo que, el nivel de Inglés con el que llegan el grupo de estudiantes a la asignatura de Inglés del Grado de Educación Infantil se concentra en el nivel A1 y A2.

*Tabla 17: Tabla de contingencia según el test, ¿cuál es tu nivel? * Sexo.*				
		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
A1	Recuento	2	41	43
	% dentro de Sexo	22,2%	38,7%	37,4%
A2	Recuento	4	33	37
	% dentro de Sexo	44,4%	31,1%	32,2%
B1	Recuento	2	26	28
	% dentro de Sexo	22,2%	24,5%	24,3%
B2	Recuento	0	4	4
	% dentro de Sexo	0,0%	3,8%	3,5%
C1	Recuento	1	1	2
	% dentro de Sexo	11,1%	0,9%	1,7%

C2	Recuento	0	1	1
	% dentro de Sexo	0,0%	0,9%	0,9%
Total	Recuento	9	106	115
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

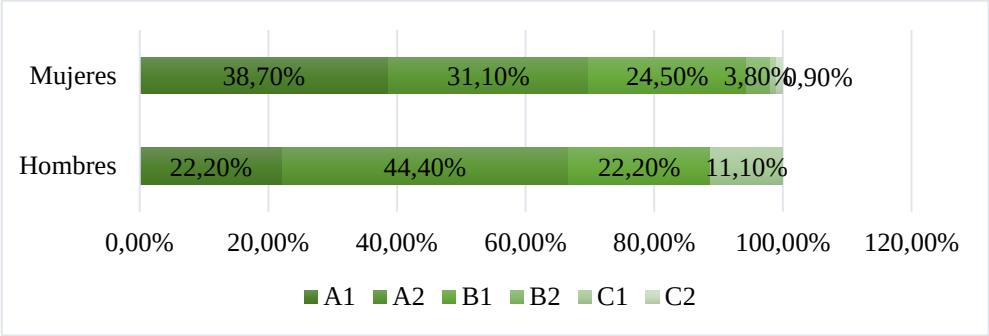


Figura 39: Nivel de Inglés según el test según sexo.

Aparte del nivel obtenido en el test, lo que se ha considerado relevante es el nivel de Inglés subjetivo, es decir, el nivel de Inglés que creían tener. En esta línea, tomando como referencia los estadísticos descriptivos de la Tabla 17 se observa coincide con los valores del nivel de test objetivo (Tabla 18), siendo el valor con mayor representación el nivel A1 (Moda=1), y situándose la distribución central de los datos en el nivel A2 (Mediana=A2).

Tabla 18: Estadísticos del nivel de Inglés subjetivo.

		Personalmente, ¿Cuál es el nivel que creías tener?
N	Válidos	115
	Perdidos	0
Mediana		2,00
Moda		1

Para describir la distribución de los datos, se ha configurado la tabla de contingencia (Tabla 19) del nivel de Inglés subjetivo según sexo, que como se puede observar en el caso de los hombres los valores se concentran principalmente en los niveles A1 (33.3%), A2 (22.2%) y B1 (33.3%). En cuanto a las mujeres, el nivel subjetivo se concentra en el A1 con un 39.6%, y a medida

que aumenta el nivel se reduce el porcentaje, de manera que en el nivel A2 se registra un 29.2%, seguido del B1 con un 27.4%, y un B2 (3.8%). En lo que respecta al nivel C1 y C2, cabe destacar que ninguna mujer consideraba tener dicho niveles, mientras que en caso de los hombres se registra un caso que representa el 11.1%.

*Tabla 19: Tabla de contingencia personalmente, ¿Cuál es el nivel que creías tener? * Sexo*

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
A1	Recuento	3	42	45
	% dentro de Sexo	33,3%	39,6%	39,1%
A2	Recuento	2	31	33
	% dentro de Sexo	22,2%	29,2%	28,7%
B1	Recuento	3	29	32
	% dentro de Sexo	33,3%	27,4%	27,8%
B2	Recuento	0	4	4
	% dentro de Sexo	0,0%	3,8%	3,5%
C1	Recuento	1	0	1
	% dentro de Sexo	11,1%	0,0%	0,9%
Total	Recuento	9	106	115
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

En base a estas dos variables analizadas, Nivel de Inglés objetivo y Nivel de Inglés subjetivo, se ha configurado la Tabla 20, que permite describir de manera conjunta ambas variables.

*Tabla 20: Tabla de contingencias según Nivel Inglés Objetivo * Nivel de Inglés subjetivo * Sexo*

		Nivel de Inglés objetivo		Nivel de Inglés subjetivo	
		Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
A1	Recuento	2	41	3	42
	% dentro de Sexo	22,20%	38,70%	33,30%	39,60%
A2	Recuento	4	33	2	31
	% dentro de Sexo	44,40%	31,10%	22,20%	29,20%

B1	Recuento	2	26	3	29
	% dentro de Sexo	22,20%	24,50%	33,30%	27,40%
B2	Recuento	0	4	0	4
	% dentro de Sexo	0,00%	3,80%	0,00%	3,80%
C1	Recuento	1	1	1	0
	% dentro de Sexo	11,10%	0,90%	11,10%	0,00%
C2	Recuento	0	1	0	0
	% dentro de Sexo	0,00%	0,90%	0,00%	0,00%
Total	Recuento	9	106	9	106
	% dentro de Sexo	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

En la Figura 40, se observa que, en el caso de los hombres, tienen un nivel de Inglés subjetivo que se sitúa en el nivel A1 y B1, no obstante observando el nivel de Inglés objetivo la mayoría se concentra en el nivel A2.

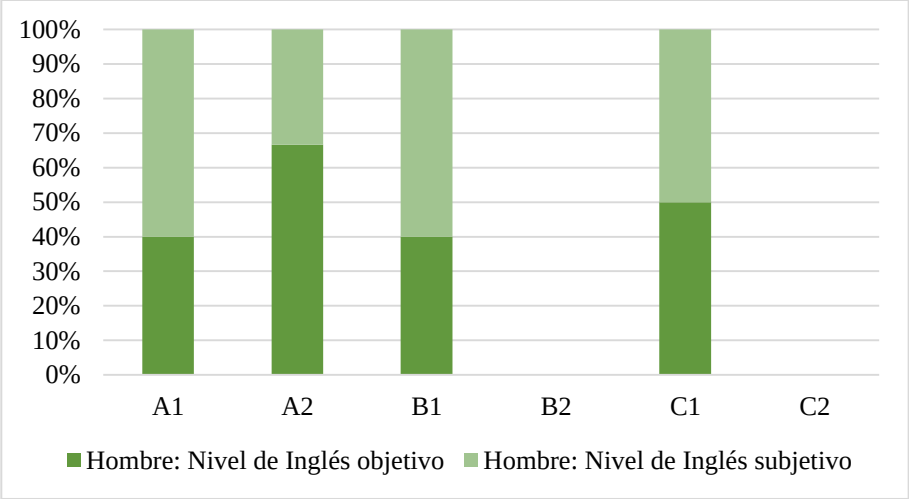


Figura 40: Nivel de Inglés objetivo y nivel de Inglés subjetivo en hombres.

En el caso de las mujeres, se aprecia con claridad en la Figura 41 que el nivel de Inglés subjetivo coincide con el nivel de Inglés objetivo, salvo en el nivel C1, en cuyo caso, ninguna de las mujeres consideraba tener el C1, sin embargo en las pruebas objetivas sí lo obtienen.

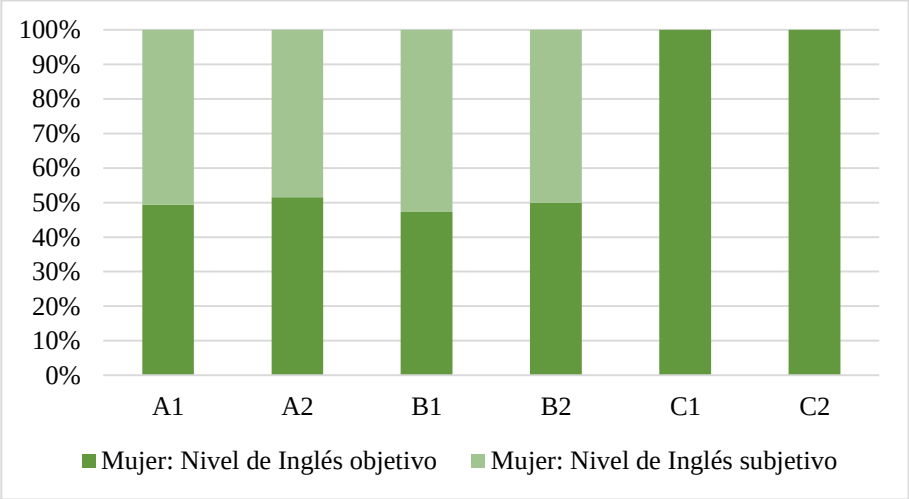


Figura 41: Nivel de Inglés objetivo y nivel de Inglés subjetivo en mujeres.

Para conocer el nivel de competencia comunicativa considerando las cuatro dimensiones que la componen, en la Tabla 21 se recogen los estadísticos más representativos que permiten tener una visión global de las destrezas practicados a lo largo del sistema educativo. En este sentido, se observa que Reading es la competencia que han practicado más a menudo (Moda=4), aunque la distribución central de los datos se sitúa en regularmente (Mediana=3). En cuando a la competencia Writing, ambos estadísticos coinciden en el valor 3, es decir, regularmente han practicado Writing a lo largo de su etapa educativa.

Otro aspecto que cabe destacar de este análisis descriptivo inicial de los datos, son los valores obtenidos en Speaking y en Listening, dado que son las competencias que recogen menor nivel, alguna vez, en las prácticas desarrolladas a lo largo de la etapa educativa (Moda=2).

Tabla 21: Estadísticos. Destrezas practicadas a lo largo de la etapa educativa.

		Reading	Writing	Speaking	Listening
N	Válidos	115	115	115	115
	Perdidos	0	0	0	0
Mediana		3,00	3,00	2,00	3,00
Moda		4	3	2	2

En la Figura 42, se aprecia con claridad que, entre las distintas destrezas, Reading y Writing han sido practicadas con mayor frecuencia que Speaking, y en menor medida el Listening.

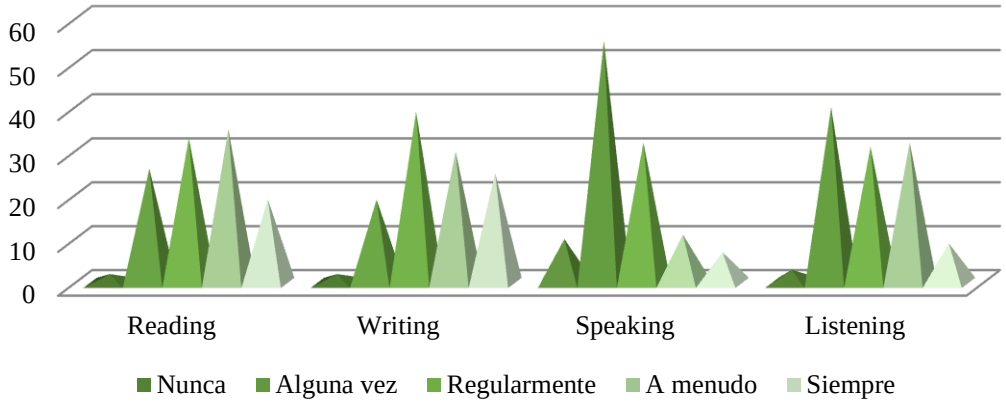


Figura 42: Destrezas practicadas a lo largo de la etapa educativa.

En la Tabla 22 se presenta el nivel de competencia comunicativa considerando las cuatro dimensiones que la componen según el sexo. Entre los aspectos más destacados observados en la Tabla 36, cabe señalar que el 48.10% de las mujeres indican haber practicado alguna vez Speaking, siendo por tanto la competencia comunicativa que menos han practicado. En el caso de los hombres, el 44.4% se concentra en alguna vez, siendo las dimensiones comunicativas Reading, Speaking y Listening las que menos han practicado a lo largo de su etapa educativa.

Tabla 22: Tabla de contingencia. Destrezas practicadas a lo largo de la etapa educativa según sexo.

		Reading		Writing		Speaking		Listening	
		Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Nunca	Recuento	0	2	0	2	1	9	1	2
	% dentro de Sexo	0,00%	1,90%	0,00%	1,90%	11,10%	8,50%	11,10%	1,90%
Alguna vez	Recuento	4	22	3	16	4	51	4	36
	% dentro de Sexo	44,40%	20,80%	33,30%	15,10%	44,40%	48,10%	44,40%	34,00%
Regularmente	Recuento	2	31	2	37	2	30	1	30

	% dentro de Sexo	22,20%	29,20%	22,20%	34,90%	22,20%	28,30%	11,10%	28,30%
A menudo	Recuento	1	34	1	29	1	10	2	30
	% dentro de Sexo	11,10%	32,10%	11,10%	27,40%	11,10%	9,40%	22,20%	28,30%
Siempre	Recuento	2	17	3	22	1	6	1	8
	% dentro de Sexo	22,20%	16,00%	33,30%	20,80%	11,10%	5,70%	11,10%	7,50%
Total	Recuento	9	106	9	106	9	106	9	106
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A continuación, en la Figura 43 y en la Figura 44 se analizan con mayor detalle los resultados de hombres y mujeres.

En el caso de los hombres, en la Figura 43 se aprecia, como se ha destacado en el párrafo anterior, que el mayor porcentaje indica haber practicado alguna vez Reading, Speaking y Listening. Por otro lado, hay un grupo más reducido que regularmente ha practicado Writing y Speaking y a menudo Listening.

En cuanto a la competencia más practicada por los estudiantes varones a lo largo de su etapa educativa destaca Writing, concentrando el 44.4% de los casos frente al otro 44.4% que lo ha practicado alguna vez.

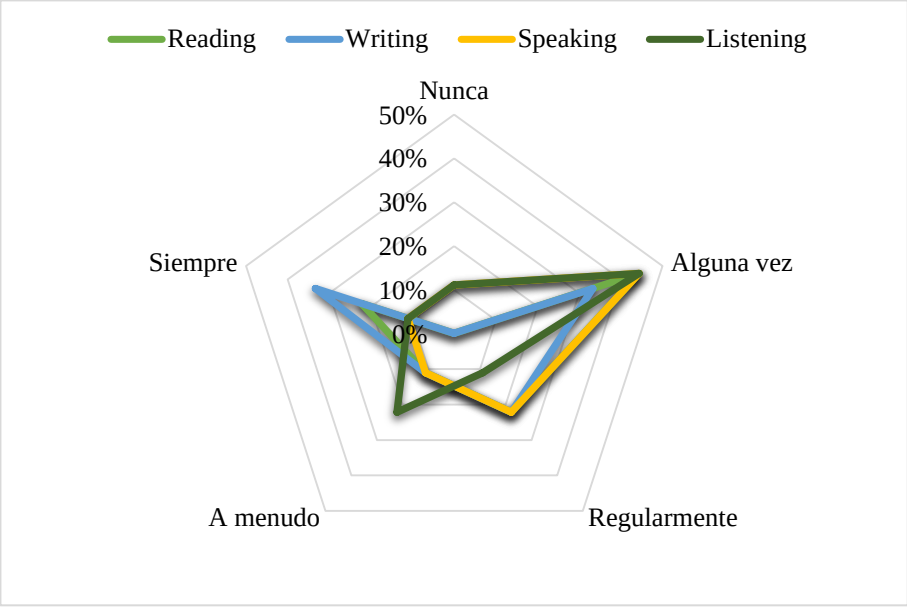


Figura 43: Destrezas practicadas a lo largo de la etapa educativa en hombres.

En el caso de las mujeres, las destrezas prácticas a lo largo de su etapa educativa vienen reflejadas en la Figura 44, en la cual se observa que, salvo Speaking, todas las demás competencias indican haberlas trabajado regularmente o a menudo, y en menor proporción, siempre.

No obstante, cabe matizar los datos de la competencia Listening, puesto que hay un porcentaje que se agrupa en alguna vez, frente a otro grupo que lo ha trabajado regularmente o a menudo.

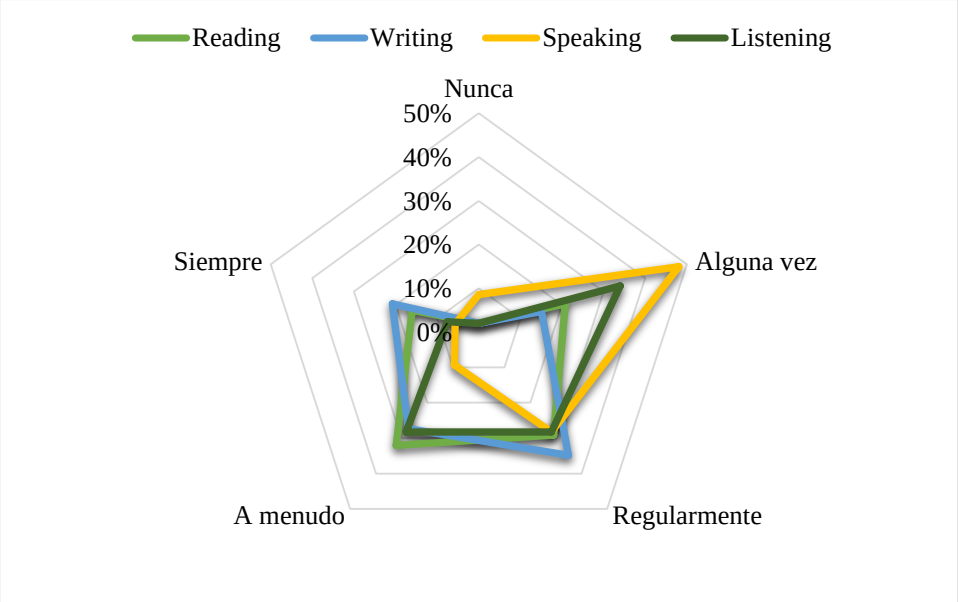


Figura 44: Destrezas practicadas a lo largo de la etapa educativa en mujer.

En lo que respecta a la autovaloración que el grupo de estudiantes realiza en cuanto a su nivel de destrezas (Tabla 23), cabe destacar, considerando los estadísticos de distribución central, que la mayoría consideran tener un nivel medio en la competencia de Reading (Moda=4). Seguido de la competencia Writing y Speaking, cuyo nivel indicado por la mayoría de estudiantes es bajo (Moda=3) y la competencia de Listening, que la mayoría indica tener un nivel muy bajo, aunque la mediana se sitúa en el nivel bajo.

Tabla 23: Estadísticos Autoevaluación del nivel de destrezas adquirido.					
		Reading	Writing	Speaking	Listening
N	Válidos	115	115	115	115
	Perdidos	0	0	0	0
Mediana		4,00	3,00	3,00	3,00
Moda		4	3	3	2

En la Figura 45, se puede consultar con mayor detalle la autovaloración del nivel de destrezas, que como se puede comprobar, los mayores porcentajes se sitúan entre bajo y medio, destacando levemente la competencia de Reading y Writing.

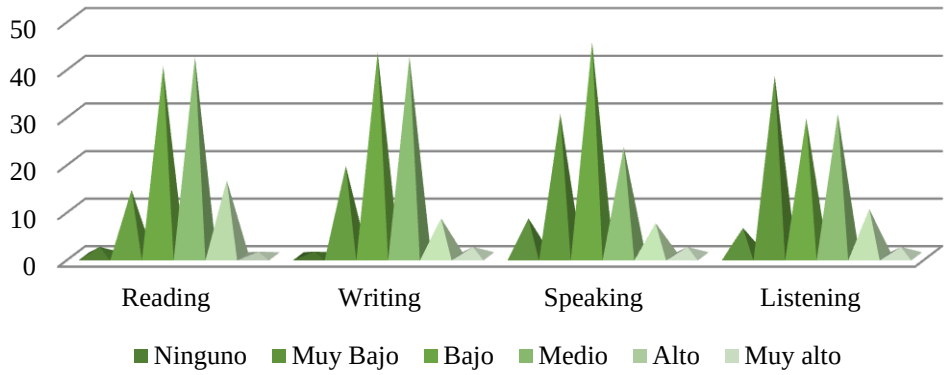


Figura 45: Autoevaluación del nivel de destrezas adquirido.

Para conocer con mayor detalle la autovaloración del nivel de competencias en mujeres y hombres, se ha elaborado la Tabla de contingencia 24, que recoge las distintas dimensiones que comprenden la competencia comunicativa, a partir de la cual se han diseñado la Figura 46, que explica con detalle la autovaloración de las competencias en el caso de los hombres y la Figura 47, que detalla la autovaloración de las mujeres en relación al nivel de competencia.

*Tabla 24: Tabla de contingencia autovaloración del nivel de competencia * Sexo.*									
		Reading		Writing		Speaking		Listening	
		Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Ninguno	Recuento	0	2	0	1	0	8	0	6
	% dentro de Sexo	0,00%	1,90%	0,00%	0,90%	0,00%	7,50%	0,00%	5,70%
Muy Bajo	Recuento	2	12	2	17	3	27	3	35
	% dentro de Sexo	22,20%	11,30%	22,20%	16,00%	33,30%	25,50%	33,30%	33,00%
Bajo	Recuento	4	36	3	40	3	42	2	27
	% dentro de Sexo	44,40%	34,00%	33,30%	37,70%	33,30%	39,60%	22,20%	25,50%
Medio	Recuento	0	42	3	39	1	22	2	28
	% dentro de Sexo	0,00%	39,60%	33,30%	36,80%	11,10%	20,80%	22,20%	26,40%
Alto	Recuento	2	14	0	8	1	6	1	9
	% dentro de Sexo	22,20%	13,20%	0,00%	7,50%	11,10%	5,70%	11,10%	8,50%
Muy alto	Recuento	1	0	1	1	1	1	1	1
	% dentro de Sexo	11,10%	0,00%	11,10%	0,90%	11,10%	0,90%	11,10%	0,90%
Total	Recuento	9	106	9	106	9	106	9	106
	% dentro de Sexo	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Como se recoge en la Figura 46 en el caso de los hombres, el mayor porcentaje de la competencia Speaking y Listening se concentra en los niveles de autovaloración muy bajo, frente a un pequeño porcentaje que considera tener un nivel alto en la competencia de Reading y un nivel medio en Writing, Listening y Speaking.

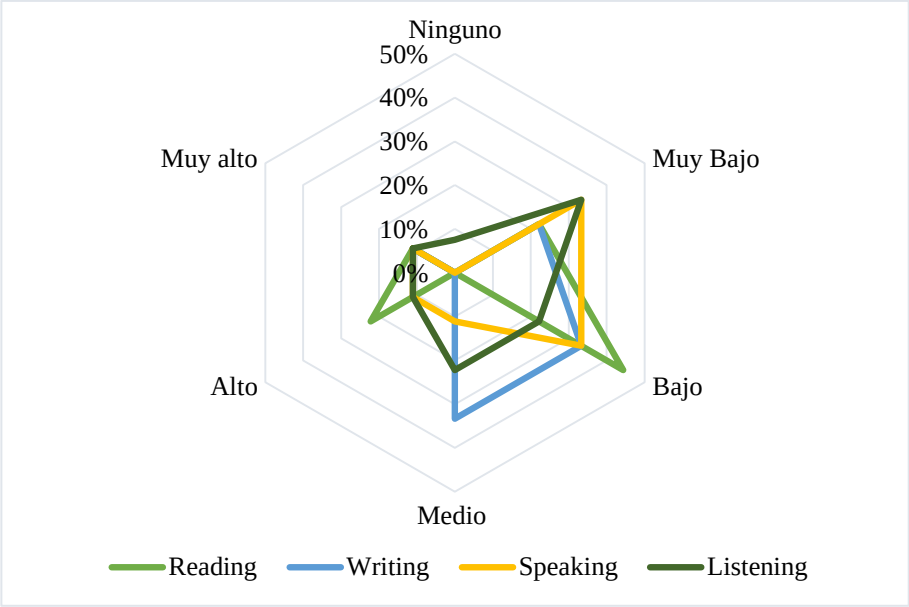


Figura 46: Autovaloración del nivel de competencia en hombres.

La distribución de los porcentajes, en el caso de la autovaloración del nivel de competencia de las mujeres, se encuentra recogida en la Figura 47. Como se puede observar, hay un grupo con una competencia media en Reading y Writing y otro gran grupo que indica un nivel bajo tanto en la competencia de Reading y Writing, como en el Speaking. Los niveles más bajos se registran en la competencia de Listening, seguida de Speaking.

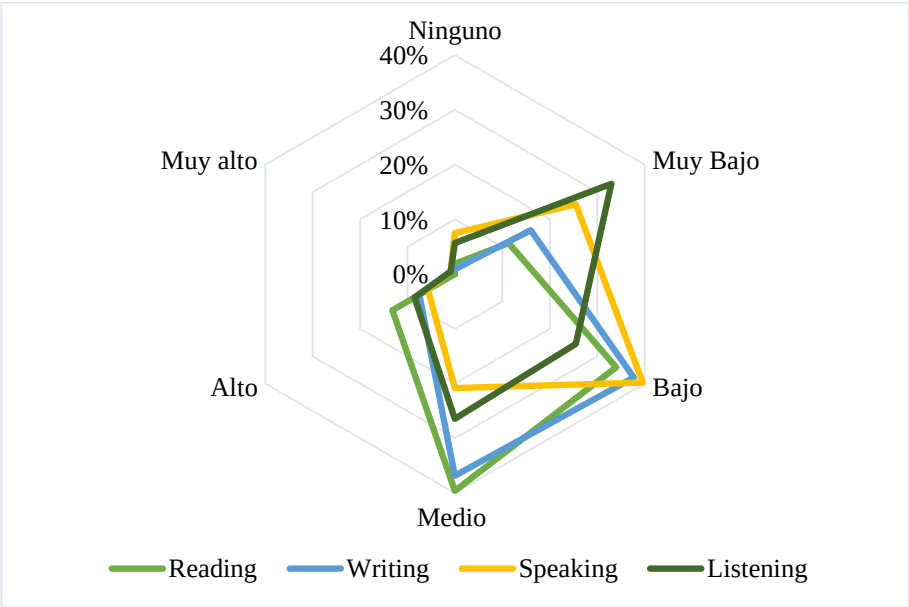


Figura 47: Autovaloración del nivel de competencia en mujeres.

Además de la autopercepción por nivel, se ha registrado la autopercepción numérica para precisar la información registrada. En este sentido, en la Tabla 25, se observa que Reading es la competencia que tiene una media de 5.46, en concordancia con al nivel medio que consideran tener la mayoría de estudiantes del grado de Infantil de la asignatura de Inglés. En cuanto a la competencia Writing y Speaking es autovalorada con una media de 4.68 y 3.89 respectivamente, seguido de la competencia Listening, cuya distribución indica una Moda de 2 y una media de 4.02

Tabla 25: Estadísticas. Autovaloración numérica del nivel de destrezas adquirido.

		Reading	Writing	Speaking	Listening
N	Válidos	115	56	54	54
	Perdidos	0	59	61	61
Media		5,46	4,68	3,89	4,02
Mediana		5,00	4,50	4,00	4,00
Moda		5	4	4	2

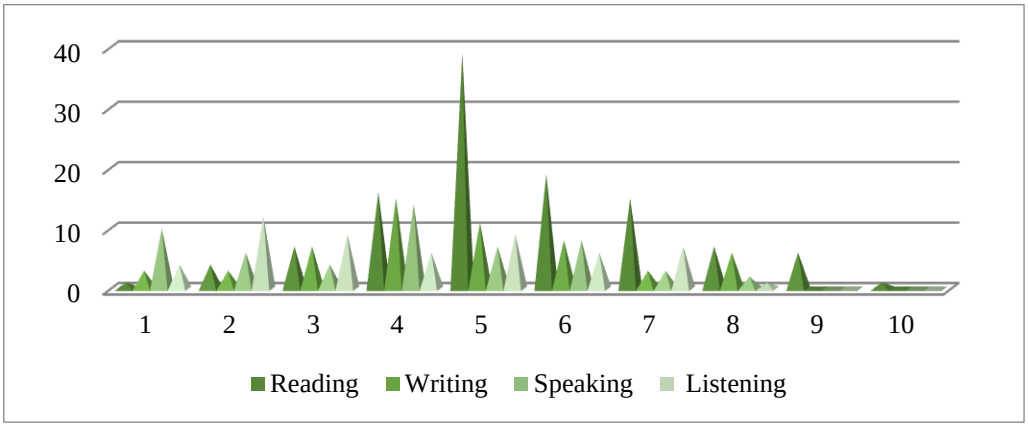


Figura 48: Autovaloración numérica del nivel de destrezas adquirido.

Para conocer con mayor detalle la autovaloración que realizan mujeres y hombres se ha elaborado la Tabla 26, a partir de la cual se han creado la Figura 49 y la Figura 50, que representan los porcentajes de autovaloración numérica en cada una de las dimensiones que componen la competencia comunicativa de la asignatura de Inglés.

*Tabla 26: Tabla de contingencia autovaloración numérica del nivel de destrezas adquirido * Sexo.*									
		Reading		Writing		Speaking		Listening	
		Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
1	Recuento	0	1	1	2	1	9	1	3
	% dentro de Sexo	0,00%	0,90%	25,00%	3,80%	25,00%	18,00%	25,00%	6,00%
2	Recuento	0	4	0	3	0	6	0	12
	% dentro de Sexo	0,00%	3,80%	0,00%	5,80%	0,00%	12,00%	0,00%	24,00%
3	Recuento	2	5	0	7	1	3	2	7
	% dentro de Sexo	22,20%	4,70%	0,00%	13,50%	25,00%	6,00%	50,00%	14,00%
4	Recuento	1	15	0	15	1	13	0	6
	% dentro de Sexo	11,10%	14,20%	0,00%	28,80%	25,00%	26,00%	0,00%	12,00%
5	Recuento	3	36	1	10	0	7	0	9
	% dentro de Sexo	33,30%	34,00%	25,00%	19,20%	0,00%	14,00%	0,00%	18,00%
6	Recuento	0	19	2	6	1	7	0	6
	% dentro de Sexo	0,00%	17,90%	50,00%	11,50%	25,00%	14,00%	0,00%	12,00%
7	Recuento	1	14	0	3	0	3	1	6
	% dentro de Sexo	11,10%	13,20%	0,00%	5,80%	0,00%	6,00%	25,00%	12,00%
8	Recuento	0	7	0	6	0	2	0	1
	% dentro de Sexo	0,00%	6,60%	0,00%	11,50%	0,00%	4,00%	0,00%	2,00%
9	Recuento	1	5	0	0	0	0	0	0
	% dentro de Sexo	11,10%	4,70%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
10	Recuento	1	0	0	0	0	0	0	0
	% dentro de Sexo	11,10%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Total	Recuento	9	106	4	52	4	50	4	50
	% dentro de Sexo	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

En la Figura 49 se muestras los valores obtenidos en el caso de los hombres. En este sentido, cabe destacar que Writing es la competencia que mejor autovaloración presenta, concentrado el 50% de estudiantes varones que consideran que su nivel en Inglés está en torno a la calificación de 6 sobre 10. En cuanto a Reading, encontramos tres grandes grupos, un 33.3% que valora su competencia con un 3 ó 4 sobre 10, otro gran grupo (33.3%), que indica un 5 y finalmente un tercer grupo, el 33.3% restante, que realiza una autovaloración a partir del 7 sobre 10. En lo que respecta a la competencia de Speaking, cabe destacar que el 75% se valora entre 3 y 4, frente a un 25% que registra un 6 sobre 10. Y, por último, la competencia Listening concentra el 75% de los casos en los valores 1 y 3 (sobre 10), siendo un 25% los que se valoran con un 7 sobre 10.

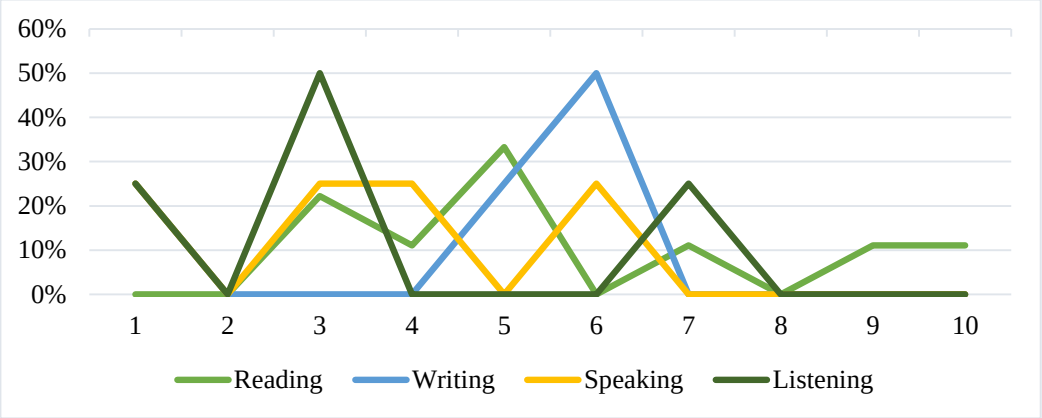


Figura 49: Autovaloración numérica del nivel de destrezas adquirido en hombres.

En cuanto a la autovaloración numérica del nivel de destrezas adquirido registrado en el caso de las mujeres, se aprecia en la Figura 50 que la competencia de Reading presenta una distribución cuyo gran porcentaje (66.1%) se concentran entre el 4 y el 6, siendo además la destreza más valorada. En lo que respecta a Writing el mayor porcentaje se concentra en torno a la autovaloración entre 3 y 6, con un 73%, destacando un pequeño grupo (11.5%) que se autovalora con un 8 sobre 10 en dicha competencia. La competencia comunicativa Speaking presenta dos grandes grupos, uno que concentra el 36% de los casos de mujeres que

valoran su destreza en Speaking entre el 1 y 3 y otro que agrupa el 40% entre la autovaloración 4 y 5; y por otro lado, encontramos un grupo más reducido que representa el 24% de las mujeres que valoran su competencia en Speaking entre el 6 y el 8 sobre 10. Por último, en la destreza Listening se observa que el mayor porcentaje, el 56%, se sitúa en la autovaloración a partir de 4 y valores inferiores, seguido de otro grupo que representa el 30% que puntúa entre el 5 y el 6 y un porcentaje mejor, 14%, que autovalora su competencia en Listening entre el 7 y el 8 sobre 10.

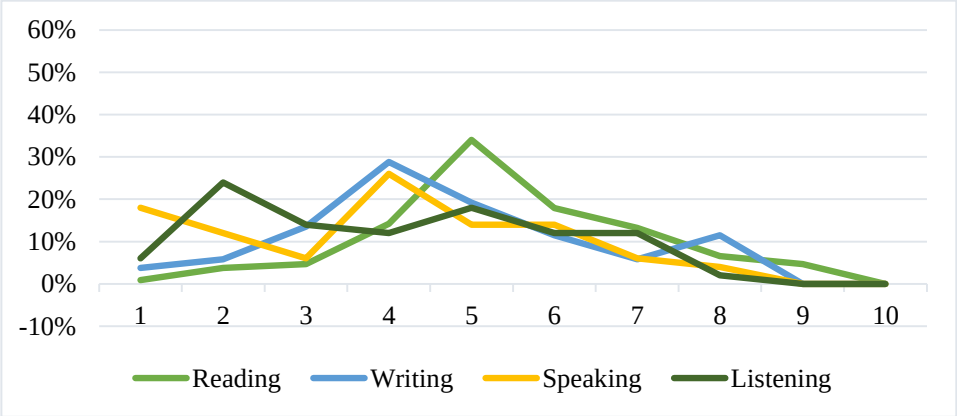


Figura 50: Autovaloración numérica del nivel de destrezas adquiridas en mujeres.

5.1.3 Objetivo específico 1.3: Analizar la asociación entre el perfil sociodemográfico y académico de quienes cursan la asignatura de Inglés en el grado de Educación Infantil y el nivel de competencia comunicativa autopercibida en Inglés (Reading, Writing, Speaking, Listening) de la que parte el alumnado.

Para analizar la asociación de las distintas competencias comunicativas autopercibidas por el grupo de estudiantes de Educación Infantil, se seleccionaron las variables en base a los resultados obtenidos en la descripción del perfil sociodemográfico y académico, a partir del desarrollo del objetivo específico 1.

Teniendo como referencia dicho análisis inicial, se ha estimado oportuno analizar las competencias comunicativas en relación al perfil sociodemográfico, considerando las variables sexo y edad; y en relación al perfil académico, seleccionando las variables: nota de Inglés obtenida en selectividad y nivel del test del inicio del curso en Educación Infantil.

Antes de proceder al análisis inferencial para el estudio de la asociación entre las variables consideradas, se ha realizado la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (Anexo I) que como se puede apreciar, la serie de datos no sigue una distribución normal, por tanto, lo conveniente para el análisis inferencial es realizar pruebas no paramétricas.

Análisis relacional entre el nivel de competencia autopercibida y el sexo.

En base a los objetivos planteados y las pruebas realizadas previamente, para analizar la asociación del nivel de competencia autopercibida en función del sexo, se ha utilizado la Prueba de Chi-cuadrado y posteriormente, se ha calculado el coeficiente de contingencia para valorar el nivel de dicha relación.

En la Tabla 27 se recogen mediante la prueba de Chi-cuadrado las asociaciones estadísticamente significativas ($p<.05$), la cual indica que sólo hay asociación entre el nivel de competencia autopercibido en Reading y el sexo. No obstante, cabe matizar que el coeficiente de contingencia presenta valores por debajo de ±.4, lo que revela una correlación baja.

Tabla 27: Prueba de Chi-cuadrado para nivel de competencia autopercibida según sexo.

	Chi-cuadrado de Pearson			Coeficiente de contingencia	Nº de casos
	Valor	gl	Sig. aproximada		
Nivel de competencia. Reading	17,070	5	,004	,360	115
Nivel de competencia. Writing	5,958	5	,310	,222	115
Nivel de competencia.	6,682	5	,245	,234	115

Speaking					
Nivel de competencia. Listening	5,597	5	,347	,215	115

Para analizar con mayor precisión esta asociación entre el nivel autopercibido en Reading y el sexo, se ha elaborado la Tabla de contingencia 28, que además de contener las frecuencias observadas (recuento) recoge las frecuencias esperadas, lo que permite calcular los residuos corregidos, procedimiento de análisis estadístico de gran utilidad cuando se trabaja con variables nominales.

A través de los residuos corregidos se identifica la relación específica entre las variables consideradas, para ello, se deben buscar los valores mayores de ±1.96, y según sea el signo se hablaría de una relación positiva (+) o negativa (-).

Tabla 28: Tabla de contingencia. Nivel de competencia autopercibida en Reading según sexo.

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Nivel de competencia. Reading.	Ninguno	Recuento	0	2	2
		Frecuencia esperada	,2	1,8	2,0
		Residuos corregidos	-,4	,4	
	Muy Bajo	Recuento	2	12	14
		Frecuencia esperada	1,1	12,9	14,0
		Residuos corregidos	1,0	-1,0	
	Bajo	Recuento	4	36	40
		Frecuencia esperada	3,1	36,9	40,0
		Residuos corregidos	,6	-,6	
	Medio	Recuento	0	42	42
		Frecuencia esperada	3,3	38,7	42,0
		Residuos	-2,4	2,4	

		corregidos			
	Alto	Recuento	2	14	16
		Frecuencia esperada	1,3	14,7	16,0
		Residuos corregidos	,8	-,8	
	Muy alto	Recuento	1	0	1
		Frecuencia esperada	,1	,9	1,0
		Residuos corregidos	3,4	-3,4	
Total		Recuento	9	106	115
		Frecuencia esperada	9,0	106,0	115,0

Teniendo como referencia los criterios de análisis comentados, en la Tabla 28 el valor de los residuos corregidos superior a ±1.96 se encuentra en la interacción "Nivel de competencia en Reading medio" con ambos sexos, lo que indica que el nivel de competencia medio en Reading se relaciona positivamente con las mujeres (2.4), mientras que esta relación se da a la inversa en el caso de los hombres (-2.4). Otra de las correlaciones significativas se encuentra en la interacción "nivel de competencia en Reading alto", siendo en este caso los hombres los que se relacionan positivamente con este nivel de autopercepción (3.4) frente a las mujeres cuya relación se da a la inversa (-3-4).

Análisis relacional entre el nivel de competencia autopercibida y la edad.

Para analizar la asociación del nivel de competencia autopercibida en función de la edad, y teniendo como referencia la prueba de normalidad recogidas en el Anexo I, se ha realizado el análisis de correlación de Spearman, que como se aprecia en la Tabla 29 hay asociación significativa ($p<.05$) entre la edad y el nivel de competencia autopercibida en Speaking y Listening.

Aunque en base a los datos obtenidos, cabe matizar que el coeficiente de correlación es bajo -.201 en la competencia de Speaking y -.190 en Listening, además de indicar que dicha relación es negativa. Por tanto, se puede considerar que a media que aumenta la edad disminuye el nivel de autopercepción en la competencia de Speaking y Listening y, por consiguiente, a menor edad mayor autopercepción en dichas competencias.

Tabla 29: Correlación de Spearman entre nivel de competencia autopercibida y edad.

Rho de Spearman		Edad
Nivel de competencia. Reading	Coeficiente de correlación	-,153
	Sig. (bilateral)	,103
	N	115
Nivel de competencia. Writing	Coeficiente de correlación	-,120
	Sig. (bilateral)	,200
	N	115
Nivel de competencia. Speaking	Coeficiente de correlación	-,201*
	Sig. (bilateral)	,031
	N	115
Nivel de competencia. Listening	Coeficiente de correlación	-,190*
	Sig. (bilateral)	,042
	N	115

Análisis relacional entre el nivel de competencia autopercibida y nota de inglés en selectividad.

En cuanto a la asociación del nivel de competencia autopercibida en función de la nota obtenida en selectividad, y tras haber realizado la prueba de normalidad recogidas en el Anexo I, se ha realizado el análisis de correlación de Spearman, que como se observa en la Tabla 30 hay asociación significativa ($p<.01$) entre la calificación alcanzada en selectividad en Inglés y el nivel de competencia autopercibida en todas las competencias comunicativas. No obstante, el valor de la correlación es inferior a ±0.4, por tanto, se trata de una asociación baja, que

indica que a mayor calificación obtenida en selectividad en Inglés, mayor nivel de competencia autopercibida.

Tabla 30: Correlación de Spearman entre nivel de competencia autopercibida y nota en selectividad.

Rho de Spearman		Y en Selectividad ¿Qué calificación obtuviste en Inglés?
Nivel de competencia. Reading	Coeficiente de correlación	,396**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	115
Nivel de competencia. Writing	Coeficiente de correlación	,359**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	115
Nivel de competencia. Speaking	Coeficiente de correlación	,273**
	Sig. (bilateral)	,003
	N	115
Nivel de competencia. Listening	Coeficiente de correlación	,387**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	115

Análisis relacional entre el nivel de competencia autopercibida y el nivel del test del inicio del curso en Educación Infantil.

En la Tabla 31 se recogen los cálculos obtenidos tras aplicar la correlación de Spearman. Como se puede apreciar, hay asociación significativa ($p<.01$) entre el nivel de competencia autopercibida en las distintas competencias comunicativas y la calificación obtenida en el test de Inglés realizado al inicio del curso. De hecho, esta relación tiene una fuerza media y positiva puesto que sus valores se encuentran entre 0.4 y 0.6, de modo que a mayor calificación en el test del inicio del curso mayor autopercepción en las competencias comunicativas practicadas en el aprendizaje del Inglés.

Tabla 31: Correlación de Spearman entre nivel de competencia autopercibida y nota según test.

Rho de Spearman		Según el test, ¿cuál es tu nivel?
Nivel de competencia. Reading	Coeficiente de correlación	,577**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	115
Nivel de competencia. Writing	Coeficiente de correlación	,480**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	115
Nivel de competencia. Speaking	Coeficiente de correlación	,581**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	115
Nivel de competencia. Listening	Coeficiente de correlación	,580**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	115

5.1.4 Objetivo específico 1.4: Analizar las emociones que genera el aprendizaje del Inglés a lo largo de las distintas etapas educativas y su relación con el nivel de Inglés autopercibido.

Con la finalidad de conocer las emociones que mayor presencia tienen en el grupo de estudiantes, se configuró la escala Likert de la Tabla 32 en la que se recoge el valor medio del nivel de intensidad que genera el aprendizaje del Inglés en las distintas etapas educativas, representando 1 la mínima y 5 la máxima.

Los datos recogidos se encuentran agrupados en emociones negativas, destacando especialmente en la etapa de bachillerato el miedo, el nerviosismo, el agobio, la preocupación y la tensión; y por otro lado, se recogen las emociones positivas, cuyos valores medios en la etapa de bachillerato se sitúa en torno al 2, siendo la más valorada la gratificación con un valor medio de 2.36, seguido del entusiasmo, que en la etapa de bachillerato presenta un valor medio de 2.29. No obstante, cabe destacar que el entusiasmo es la emoción positiva que mayor valor

registra en la etapa de Primaria con un 3.23, junto con diversión que pasa de un 3.18 en la etapa de Primaria a un 2.29.

Tabla 32: Valores medios de las emociones presentes en el aprendizaje del Inglés a lo largo de las distintas etapas educativas.

		Etapa de Primaria	Etapa de Secundaria	Etapa de Bachillerato
Emociones negativas	Miedo	2,45	3,07	3,33
	Nerviosismo	2,56	3,29	3,34
	Aburrimiento	2,08	2,49	2,63
	Agobio	2,48	3,17	3,44
	Ansiedad	2,25	2,83	3,10
	Desesperación	2,30	2,74	3,10
	Frustración	2,28	2,76	3,23
	Impotencia	2,12	2,57	2,90
	Ira	1,81	2,10	2,37
	Odio	1,79	2,08	2,40
	Pesimismo	2,03	2,50	2,82
	Preocupación	2,36	2,99	3,45
	Tensión	2,27	2,97	3,32
	Vergüenza	2,80	3,32	3,25
Emociones positivas	Entusiasmo	3,23	2,57	2,29
	Alegría	3,14	2,55	2,22
	Confianza	2,80	2,35	2,16
	Gratificación	3,00	2,53	2,36
	Diversión	3,18	2,48	2,29
	Orgullo	2,63	2,26	2,03
	Pasión	2,37	2,13	2,09
	Placer	2,50	2,14	2,02
	Satisfacción	2,90	2,47	2,36
	Seguridad	2,53	2,14	2,08
	Tranquilidad	2,64	2,21	1,90

Para tener una visión general del conjunto de emociones y su evolución a lo largo de las diferentes etapas educativas se ha diseñado la Figura 51, en base a los valores medios calculados, que permite tener una visión global de las emociones. En este sentido, cabe destacar que en la Figura 51 se aprecia que las emociones negativas van aumentando a medida que se accede a una etapa educativa superior, mientras que las emociones positivas reducen su intensidad a medida que aumenta el nivel educativo.

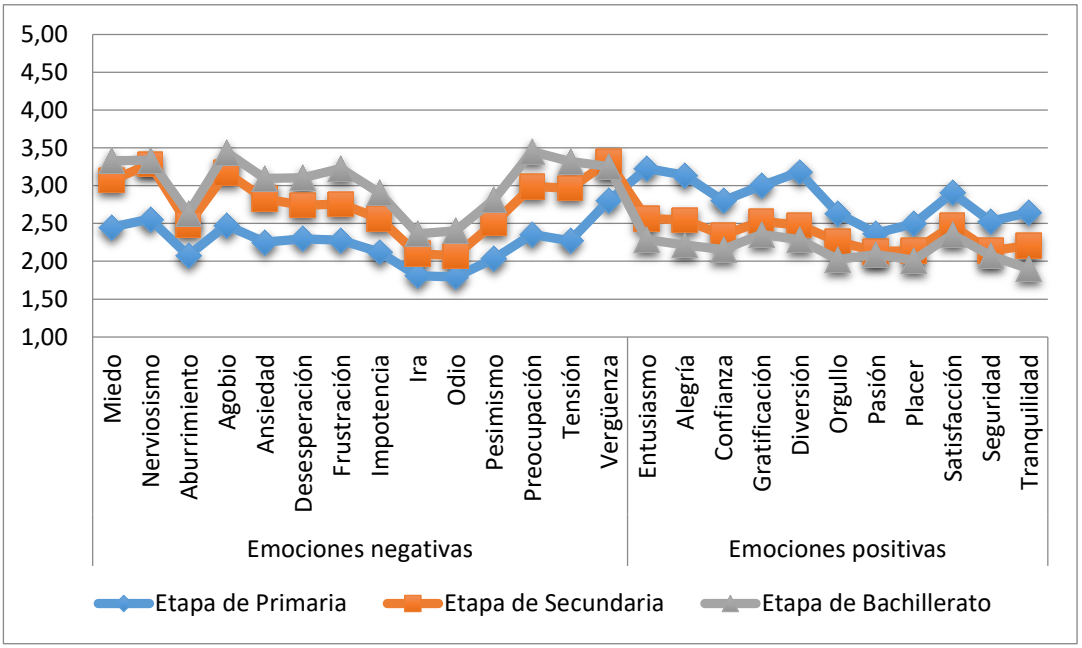


Figura 51: Valores medios de las emociones presentes en el aprendizaje del Inglés a lo largo de las distintas etapas educativas.

Estos resultados coinciden con estudios realizados con maestros en formación sobre el recuerdo de las emociones en su etapa escolar en otras materias, en los que se ha constatado que las emociones en ciencias son muy positivas en primaria, pero disminuyen con la escolaridad (Brígido et al., 2013b). Sin embargo en secundaria dependen del contenido específico, siendo positivas en ciencias naturales y negativas en física y química (Brígido et al., 2010).

Además del análisis general de los valores medios de las emociones, se considera importante analizar si hay diferencias estadísticamente significativas según el sexo. Para ello, y considerando que la prueba de Kolmogorov-Smirnov (Anexo I) indicó que la serie de datos no siguen una distribución normal, se realizaron pruebas no paramétricas para muestras independientes, concretamente la prueba U Mann-Whitney, a partir de la cual no se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p>.05$) en las emociones en la etapa de bachillerato entre mujeres y hombres.

No obstante, aunque la prueba U Mann-Whitney indicó que no hay diferencias significativas se consideró útil a través del rango promedio conocer las emociones en bachillerato/FP/preparación prueba de acceso que mayor rango promedio registran según el sexo, a partir del cual se diseñó la Figura 52. Las Tablas relativas a las pruebas realizas del análisis diferencial que ha sido descrito están disponibles en el Anexo II y III.

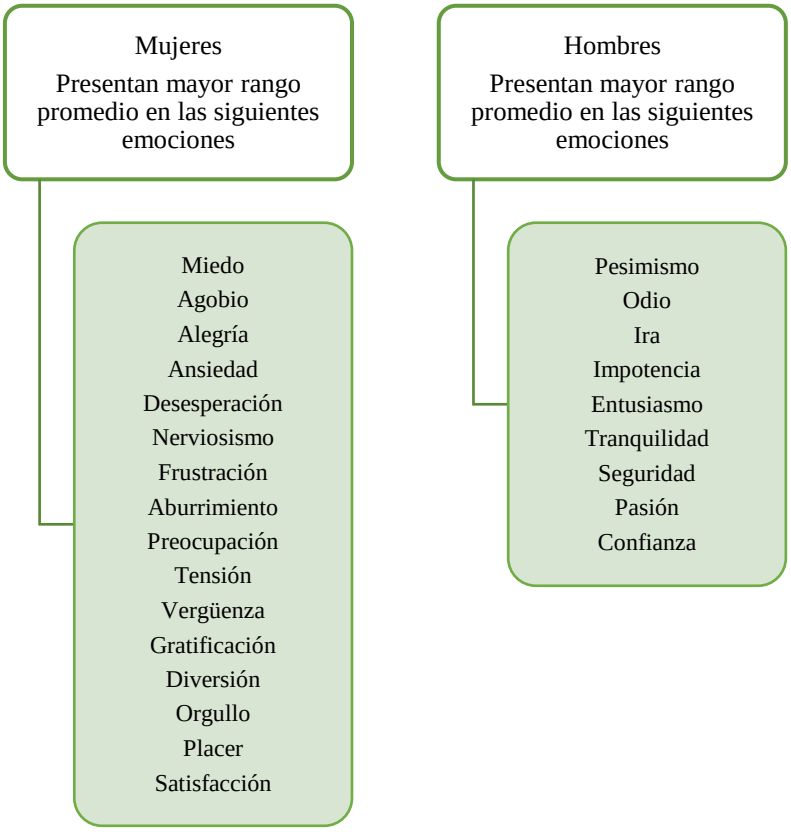


Figura 52: Rango promedio de las emociones presentes en el aprendizaje del Inglés según sexo.

En lo que respecta al análisis relacional entre las emociones en bachillerato y el nivel de competencia comunicativa autopercibida, se procedió a calcular el nivel de significación mediante la correlación de Spearman. En la Tabla 33 se muestran algunos de los análisis a modo de ejemplificación, no obstante, la tabla al completo se encuentra disponible en el Anexo IV.

Tras las pruebas realizas, cabe señalar que todas las emociones, salvo el orgullo, correlacionan significativamente (.05> p <.01) con el nivel autopercibido en todas las competencias relacionadas con el aprendizaje del Inglés. En el caso de las emociones negativas, se aprecia que a mayor intensidad de la emoción menor nivel de competencia autopercibida en todas las destrezas consideradas, mientras que en las emociones positivas el comportamiento cambia, observándose que a mayor intensidad de la emoción mayor nivel de competencia autopercibido.

Tabla 33: Correlación de Spearman entre las emociones presentes en el aprendizaje del Inglés en bachillerato y el nivel de competencia autopercibida.

		Nivel de competencia. Reading	Nivel de competencia. Writing	Nivel de competencia. Speaking	Nivel de competencia. Listening
Miedo	Coeficiente de correlación	-,402**	-,329**	-,441**	-,383**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	115	115	115	115
Ansiedad	Coeficiente de correlación	-,442**	-,386**	-,350**	-,355**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	115	115	115	115
Preocupación	Coeficiente de correlación	-,434**	-,297**	-,453**	-,447**
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,000	,000
	N	115	115	115	115
Confianza	Coeficiente de correlación	,350**	,389**	,402**	,327**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	115	115	115	115
Alegría	Coeficiente de correlación	,433**	,358**	,389**	,322**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	115	115	115	115

En base a los datos obtenidos, y considerando el coeficiente de correlación calculado, que indican una relación baja (±4), se ha configurado la Figura 53 que recoge aquellas emociones que correlacionan significativamente con las competencias comunicativas consideradas.

Otros estudios que relacionan emociones y autoeficacia en el aprendizaje de las ciencias con maestros en formación, también coinciden en que las emociones positivas aumentan en los maestros en formación que tienen mayor percepción de autoeficacia (Brígido et al., 2013a), aunque la mayor diferencia se da en las materias que tienen emociones más negativas como la física.

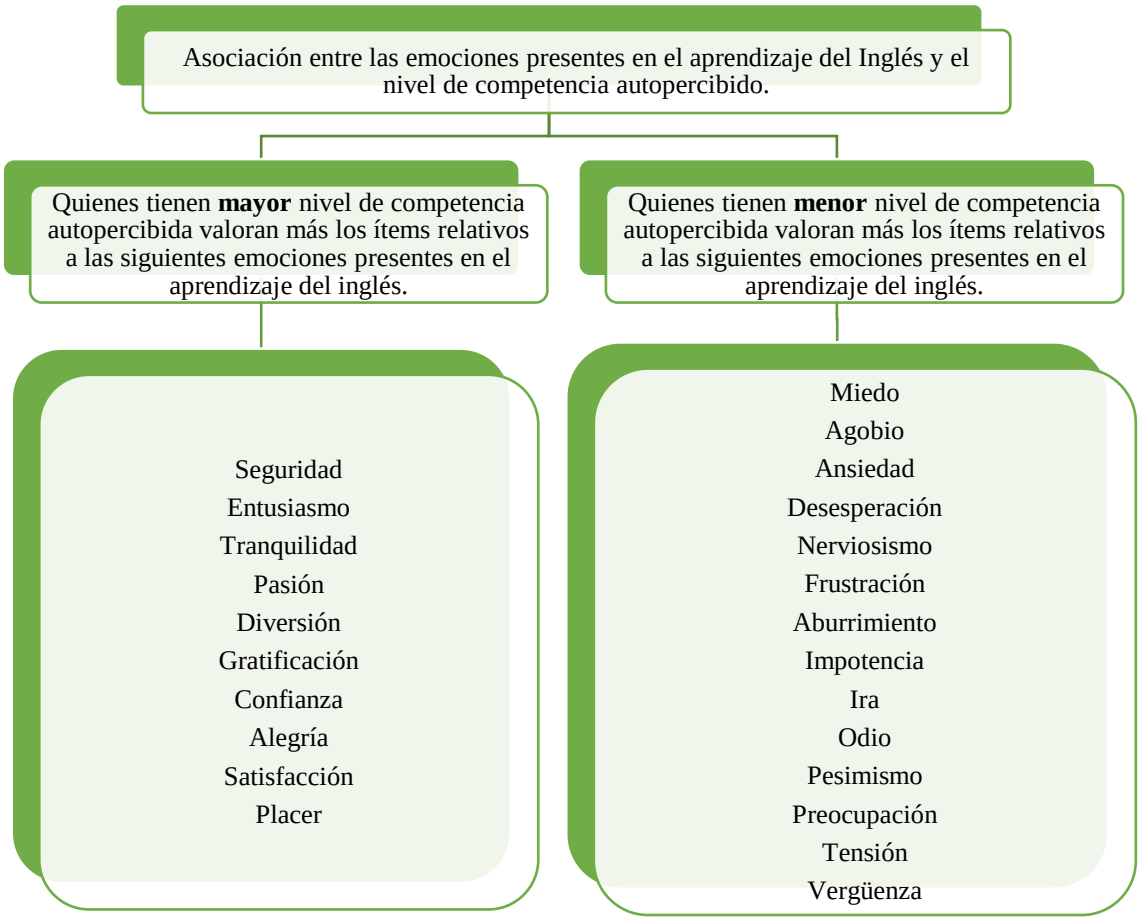


Figura 53: Emociones presentes en el aprendizaje del Inglés y nivel de competencia autopercibido.

5.1.5 Objetivo específico 1.5: Analizar las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés y su relación con el nivel de Inglés autopercibido.

Para analizar las creencias y su relación con el nivel de Inglés autopercibido se realizó en primer lugar un estudio descriptivo de las variables que explican esta dimensión de análisis, y posteriormente se realizaron pruebas no paramétricas para el análisis inferencial.

En la Tabla 34 se recogen las respuestas a la pregunta sobre el nivel de Inglés que se considera necesario para enseñar en Educación Infantil. El mayor porcentaje se concentra entre el nivel medio B1 con un 46.1% y en el nivel medio-alto B2, con un 31.3%.

Tabla 34: Nivel de competencia en Inglés del docente de Educación Infantil.

Para enseñar bien Inglés en Educación Infantil, ¿qué nivel de competencia consideras que debería tener el profesorado?				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A1 básico	7	6,1	6,1	6,1
A2 básico-medio	12	10,4	10,4	16,5
B1 medio	53	46,1	46,1	62,6
B2 medio-alto	36	31,3	31,3	93,9
C1 alto	7	6,1	6,1	100,0
Total	115	100,0	100,0	

No obstante, es interesante conocer con detalle la valoración de mujeres y hombres, por ello, en la Tabla 35 se presentan las respuestas dadas según sexo. Como se puede observar, es llamativo que el 55.6% de los hombres consideren que para enseñar Inglés en Infantil, lo adecuado sería el nivel medio-alto, B2 seguido del nivel medio (B1) por un 33.3%. Mientras que en el caso de las mujeres el mayor porcentaje se sitúa en el nivel medio (B1) con un 47.2%, seguido de un 29.2% que indica el nivel medio-alto B2 y un porcentaje más reducido apunta un nivel medio básico 6.6%, frente a otro 6.6% que considera que deben tener un nivel alto C1.

Tabla 35: Nivel de competencia en Inglés del docente de Educación Infantil según sexo.

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Educación Infantil nivel profesorado	A1 básico	Recuento	0	7	7
		% dentro de Sexo	0,0%	6,6%	6,1%
	A2 básico-medio	Recuento	1	11	12
		% dentro de Sexo	11,1%	10,4%	10,4%
	B1 medio	Recuento	3	50	53
		% dentro de Sexo	33,3%	47,2%	46,1%
	B2 medio-alto	Recuento	5	31	36
		% dentro de Sexo	55,6%	29,2%	31,3%
	C1 alto	Recuento	0	7	7
		% dentro de Sexo	0,0%	6,6%	6,1%
Total		Recuento	9	106	115
		% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

En la Figura 54 se presentan los datos obtenidos en la Tabla de contingencia 49 según sexo, en la cual se pueden observar las respuestas dadas por mujeres y hombres en relación al nivel de Inglés que se considera apropiado para enseñar en la etapa educativa de Infantil.

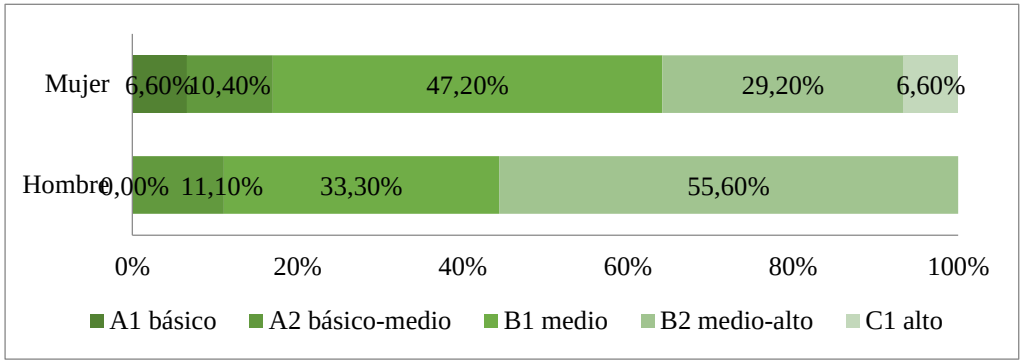


Figura 54: Nivel de competencia en Inglés del docente de Educación Infantil según sexo.

En cuanto al nivel de Inglés del docente para enseñar en Primaria el nivel se puede observar en la Tabla 36 que el mayor porcentaje se concentra entre el nivel medio-alto B2 con un 56.5% y en el nivel alto C1, con un 25.2%.

Tabla 36: Nivel de competencias en Inglés del docente de Educación Primaria.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A1 básico	2	1,7	1,7	1,7
B1 medio	19	16,5	16,5	18,3
B2 medio-alto	65	56,5	56,5	74,8
C1 alto	29	25,2	25,2	100,0
Total	115	100,0	100,0	

Para conocer con mayor detalle las puntuaciones de mujeres y hombres se ha elaborado la Tabla 37, donde se recoge que tanto el mayor porcentaje se concentra en el nivel medio-alto B2 siendo la representación en el caso de las mujeres del 56.6% y en los hombres el 55.6%. Las diferentes valoraciones se aprecian en los otros niveles, hay un porcentaje mayor de mujeres (26.4%) que indica un nivel medio alto C1 frente a un 11.1% en el caso de los hombres. En el nivel medio B1 sucede a la inversa, es mayor el porcentaje de hombres (33.3%) frente al 16.5% en el caso de las mujeres.

Tabla 37: Nivel de competencias en Inglés del docente de Educación Primaria según sexo.

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Educación Primaria nivel profesorado	A1 básico	Recuento	0	2	2
		% dentro de Sexo	0,0%	1,9%	1,7%
	B1 medio	Recuento	3	16	19
		% dentro de Sexo	33,3%	15,1%	16,5%
	B2 medio-alto	Recuento	5	60	65
		% dentro de Sexo	55,6%	56,6%	56,5%
	C1 alto	Recuento	1	28	29

		% dentro de Sexo	11,1%	26,4%	25,2%
Total		Recuento	9	106	115
		% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

En base a los datos de la Tabla 37 se ha diseñado la Figura 55 que permite tener una visión conjunta de las consideraciones sobre el nivel de Inglés del docente en Educación primaria.

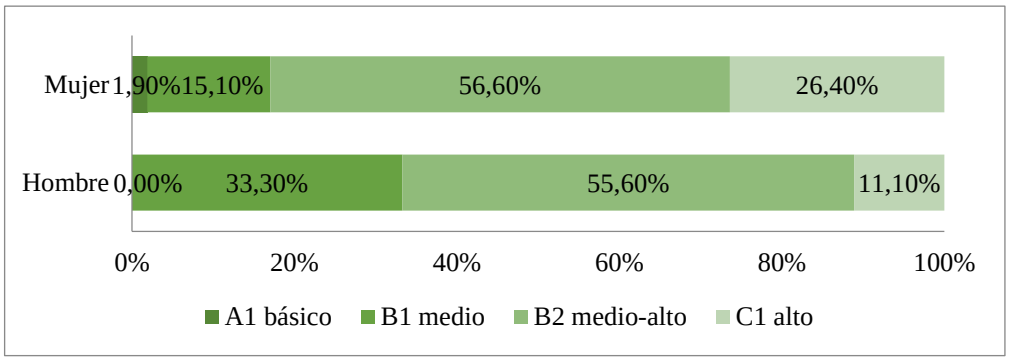


Figura 55: Nivel de competencias en Inglés del docente de Educación Primaria según sexo.

Para el análisis de las creencias, además de las cuestiones relacionadas con el nivel docente se consideró conveniente recoger, mediante un conjunto de adjetivos, las consideraciones en relación al Inglés. Conforme a ello, la Tabla 38 recoge los valores medios del grado de acuerdo de los distintos ítems, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

En este sentido, en la Tabla 38 se aprecia que el mayor grado de acuerdo con un 4.59 de media se encuentra en las siguientes afirmaciones: el Inglés me parece… útil y el inglés me parece… importante. Seguido del Inglés me parece: difícil (3.58), agradable (3.43) y hermoso (3.31).

Tabla 38: Estadísticos descriptivos del grado de acuerdo.			
	Media	N	Desv. típ.
el inglés me parece... útil	4,59	115	,560
el inglés me parece... difícil	3,58	114	1,055
el inglés me parece... importante	4,59	115	,605
el inglés me parece... hermosa	3,31	115	,892
el inglés me parece... agradable	3,43	115	,900

En lo que se refiere a las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés, se puede observar en la Tabla 39 los valores medios obtenidos de los distintos ítems que componen la escala Likert siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

Tabla 39: Valores medios de las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés.	Media	N	Desv. típ.
A los niños les resulta más fácil aprender una lengua extranjera que a los adultos	4,35	115	0,889
Es importante hablar inglés con buena pronunciación	4,28	115	0,708
Todo el mundo puede aprender una lengua extranjera	4,28	115	0,779
Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras	4,21	115	0,695
Es mejor aprender inglés en un país de habla inglesa	4,15	115	0,861
A quien ya habla otra lengua le resulta más fácil aprender una nueva	3,57	115	0,938
Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje del vocabulario	3,37	115	0,832
Es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo	3,31	115	1,046
El aprendizaje de una lengua extranjera no es igual que el aprendizaje de otras disciplinas académicas	3,1	115	1,046
Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés será difícil que hablen correctamente en el futuro	3,00	115	1,298
Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje de la gramática	2,86	115	0,926
A los españoles se nos da bien aprender lenguas extranjeras	2,69	115	0,68
El inglés es una lengua fácil	2,57	115	0,965
Las personas que hablan más de una lengua son más inteligentes	2,14	115	0,99
A las mujeres se les da mejor aprender lenguas extranjeras	2,02	115	0,964
No se debería decir nada en inglés hasta que no se pueda decir correctamente	2,00	115	0,937

Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias no son buenas en inglés	1,82	115	0,812

Teniendo como referencia la Figura 56, se observa que las creencias que presentan mayor grado de acuerdo (valor medio ≥ 4), son:

A los niños les resulta más fácil aprender una lengua extranjera que a los adultos
Es importante hablar inglés con buena pronunciación
Todo el mundo puede aprender una lengua extranjera
Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras
Es mejor aprender inglés en un país de habla inglesa

Figura 56: Creencias que presentan mayor grado de acuerdo (valor medio ≥ 4)

Mientras que las creencias que registran valores medios ≤ 2, son aquellas que recogen las afirmaciones con las que se está más en desacuerdo:

A las mujeres se les da mejor aprender lenguas extranjeras
No se debería decir nada en inglés hasta que no se pueda decir correctamente
Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias no son buenas en inglés

Figura 57: Creencias que registran valores medios ≤ 2

Tras del análisis general de los valores medios de las creencias, se analizaron las diferencias estadísticamente significativas según el sexo. Para ello, y considerando que la prueba de Kolmogorov-Smirnov (Anexo I) indicó que la serie de datos no siguen una distribución normal, se realizaron pruebas no paramétricas para muestras independientes, concretamente la prueba U Mann-Whitney, a partir de la cual sólo se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p<.05$) en una creencia: "Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés será difícil que hablen correctamente en el futuro". En la Tabla 40 se puede observar que son las mujeres quienes manifiestan mayor grado de acuerdo con dicha afirmación.

Tabla 40: Prueba U Mann-Whitney. Rangos en las creencias según sexo.				
	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés será difícil que hablen correctamente en el futuro	Hombre	9	33,44	301,00
	Mujer	106	60,08	6369,00
	Total	115		

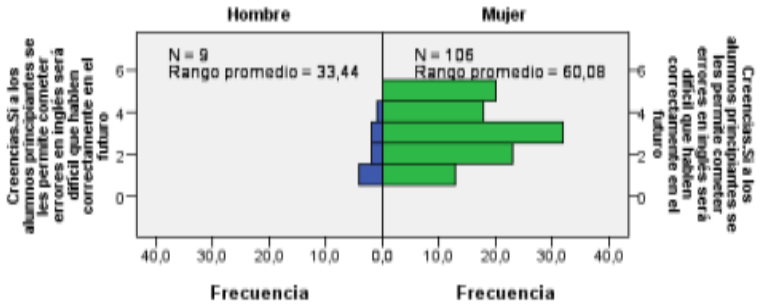


Figura 58: Prueba U Mann-Whitney. Rangos en las creencias según sexo

En cuanto al análisis relacional entre las creencias y el nivel de competencia comunicativa autopercibida, se procedió a calcular el nivel de significación mediante la correlación de Spearman. En la Tabla 41 se muestran algunos de los análisis a modo de ejemplificación, no obstante, la tabla al completo se encuentra disponible en el Anexo V.

Tabla 41: Correlación de Spearman entre las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés y el nivel de competencia autopercibida.					
Rho de Spearman		Nivel de competencia. Reading	Nivel de competencia. Writing	Nivel de competencia. Speaking	Nivel de competencia. Listening
el inglés me parece... difícil.	Coeficiente de correlación	-,480**	-,435**	-,337**	-,463**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	114	114	114	114
el inglés me parece...	Coeficiente de correlación	,487**	,387**	,321**	,411**

agradable.	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	115	115	115	115
Es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo.	Coeficiente de correlación	-,110	,092	-,276**	-,242**
	Sig. (bilateral)	,244	,329	,003	,009
	N	115	115	115	115
El inglés es una lengua fácil.	Coeficiente de correlación	,329**	,263**	,262**	,336**
	Sig. (bilateral)	,000	,005	,005	,000
	N	115	115	115	115

Tras la prueba Spearman, se ha configurado la Figura 59, que recoge las creencias que correlacionan significativamente (.05> p <.01) con el nivel autopercibido en todas las competencias relacionadas con el aprendizaje del Inglés.

En base a dicho análisis cabe señalar que, quienes tienen mayor autopercepción en el nivel de competencia en Inglés, tiende a considerar que el nivel de profesorado en Infantil y Primaria debe ser más alto que quienes tienen una autopercepción menor de sus competencias comunicativas en el Inglés.

Otra de las creencias que se observan es que a mayor nivel de autopercepción mayor grado de acuerdo con los adjetivos relativos al inglés: útil, importante, hermosa y agradable; mientras que a menor nivel autopercibido mayor grado de acuerdo con que el Inglés es difícil.

Y finalmente, en base a este análisis, es interesante destacar la siguiente creencia: “Es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo”, puesto que llama la atención como está afirmación correlaciona sólo con quienes tienen una autopercepción baja en las competencias Speaking y Listening, mientras que no hay una relación significativa ($p > 0.05$) entre esta creencia y las competencias autopercibidas en Writing y Reading.

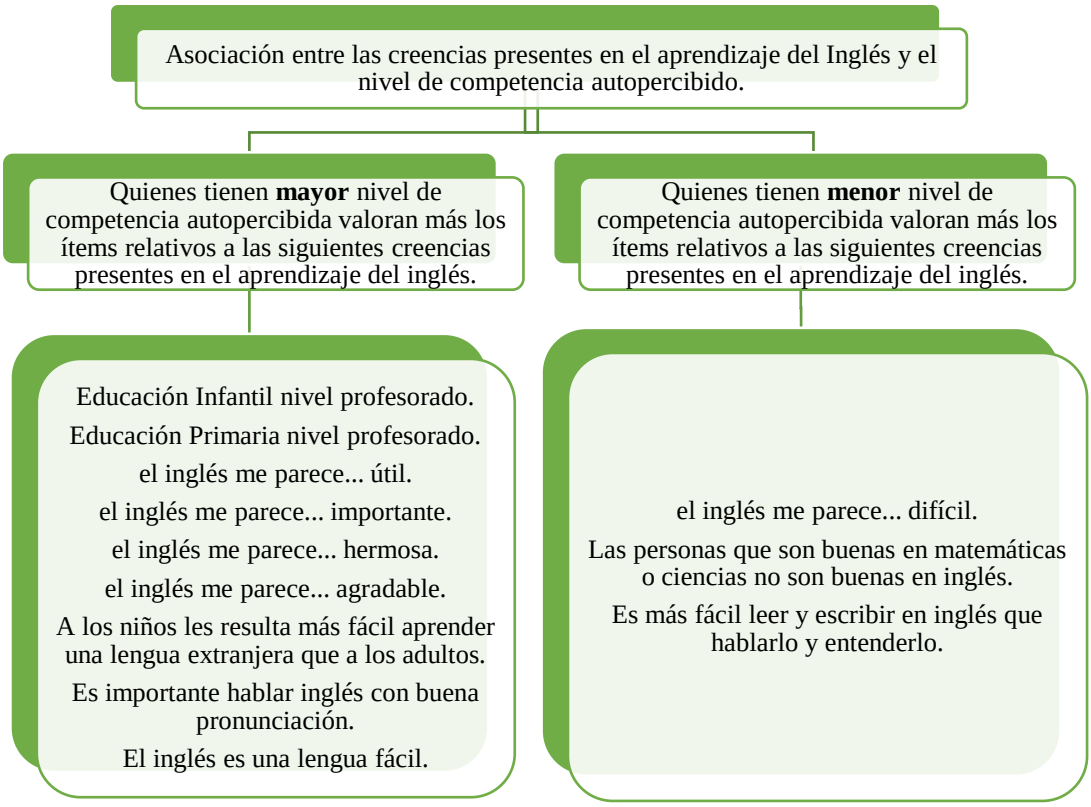


Figura 59: Correlación de Spearman entre las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés y el nivel de competencia autopercibida.

5.1.6 Objetivo específico 1.6: Analizar las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés y su relación con el nivel de Inglés autopercibido.

Conforme al objetivo específico planteado, para analizar las actitudes y su relación con el nivel de Inglés autopercibido en el grado de Educación Infantil, se realizó en primer lugar un estudio descriptivo de las variables que explican esta dimensión de análisis, y a la postre se realizaron pruebas no paramétricas para el análisis inferencial.

En base a dicho procedimiento de análisis se diseñó la Tabla 42 que recoge los valores medios de las actitudes recogidas a través de la escala Likert, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

Tabla 42: Valores medios de las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés.	**N**	**Media**	**Desv. típ.**
Me preocupan las consecuencias que pueda traer el suspender.	110	4,35	,861
Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien.	111	4,25	,858
Me pongo nervioso/a cuando me toca hablar en la clase de inglés.	115	4,23	1,001
En clase, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.	110	4,13	,978
Tengo ganas de seguir aprendiendo esta lengua.	115	4,12	,751
Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en clase de idioma extranjero.	111	4,04	,972
Aunque vaya con la clase preparada, siento nervioso.	111	3,96	1,035
Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase.	110	3,94	1,111
Comparativamente, estoy más tenso/a y me siento más nervioso/a en las clases de inglés que en otras clases.	115	3,93	1,190
Me da corte salir voluntario en clase.	111	3,91	1,108
Comparativamente, estoy más tenso y me siento más nervioso en la clase de idioma extranjero que en otras clases o que en mi propio trabajo.	111	3,88	1,181
Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que en me he podido preparar.	111	3,85	,946
Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en el idioma extranjero.	115	3,76	1,268
Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase.	111	3,74	1,142
Me da mucho corte hablar en la lengua extranjera delante mis compañeros.	111	3,71	1,107
Pienso que a los otros compañeros se les dan mejor los idiomas que a mí.	110	3,64	1,107
Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice.	111	3,58	1,210

Si no logro expresarme con calidad y fluidez en inglés reacciones de buena manera y vuelvo a intentarlo.	115	3,57	,859
Busco oportunidades para poner en práctica lo aprendido en clase.	115	3,57	,928
Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice.	111	3,57	1,203
Me irrita no entender lo que el profesor está corrigiendo.	111	3,55	1,126
Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma.	110	3,54	1,114
Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el idioma extranjero mejor que yo.	111	3,51	1,167
No me molestaría en absoluto asistir a más clases de idioma extranjero.	111	3,47	1,212
Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.	111	3,34	1,179
Confío en mis capacidades para aprender una lengua extranjera.	115	3,33	,953
Temo que mis compañeros/as se rían de mi cuando hablo en clase en inglés.	115	3,08	1,208
Me da miedo que mi profesor corrija cada fallo que cometo.	111	2,89	1,253
Cuanto más estudio, más me lio.	110	2,86	1,036
Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos que hablan el idioma que estudio.	111	2,60	1,098
No me preocupa cometer errores en clase.	115	2,59	1,176
Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado.	111	2,57	1,101
Creo que no me pondría nervioso si hablara el idioma extranjero con una persona nativa.	110	2,54	1,171
A menudo no me apetece ir a clase.	111	2,53	1,102
En general, tengo facilidad para aprender idiomas.	115	2,49	,958
No entiendo porque alguna gente se siente tan mal en las clases de idioma extranjero.	115	2,43	1,010
Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase.	111	2,39	1,063
Durante la clase, me doy cuenta pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	111	2,36	1,068
No tengo ninguna presión ni preocupaciones para prepararme bien las clases.	110	2,28	1,059
Me siento seguro a la hora de hablar en clase.	111	2,23	1,095

Teniendo como referencia la Tabla 42, se observa que las actitudes que presentan mayor grado de acuerdo (valor medio ≥ 4), son:

Me preocupan las consecuencias que pueda traer el suspender.
Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien.
Me pongo nervioso/a cuando me toca hablar en la clase de inglés.
En clase, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.
Tengo ganas de seguir aprendiendo esta lengua.
Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en clase de idioma extranjero.

Figura 60: Actitudes que presentan mayor grado de acuerdo (valor medio ≥ 4)

Tabla 43: Prueba U Mann-Whitney. Actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés según sexo.

	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. Monte Carlo (bilateral)		
				Sig.	Intervalo de confianza de 99%	
					Límite inferior	Límite superior
No me preocupa cometer errores en clase.	182,500	-3,182	,001	,000	0,000	,001
Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase.	197,500	-3,010	,003	,001	,000	,002
No entiendo porque alguna gente se siente tan mal en las clases de idioma extranjero.	261,500	-2,341	,019	,021	,017	,024
Me siento seguro/a a la hora de hablar en clase.	275,000	-2,210	,027	,023	,019	,026
No me molestaría en absoluto asistir a más clases de idioma extranjero.	258,000	-2,251	,024	,024	,020	,028
Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase.	243,000	-2,426	,015	,014	,011	,017
Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien.	267,500	-2,267	,023	,019	,015	,022

En clase, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.	256,500	-2,312	,021	,015	,012	,018
Creo que no me pondría nervioso si hablara el idioma extranjero con una persona nativa.	255,500	-2,237	,025	,025	,021	,029
Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase.	278,500	-2,033	,042	,038	,033	,042
Me da mucho corte hablar en la lengua extranjera delante mis compañeros.	252,500	-2,331	,020	,016	,013	,020
Comparativamente, estoy más tenso y me siento más nervioso en la clase de idioma extranjero que en otras clases o que en mi propio trabajo.	280,000	-2,035	,042	,040	,035	,045
Temo que mis compañeros de clase se rían de mi cuando hablo en otro idioma.	141,000	-3,536	,000	,000	0,000	,000
Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos que hablan el idioma que estudio.	257,000	-2,267	,023	,023	,019	,027
Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que no me he podido preparar.	206,500	-2,900	,004	,003	,002	,005

Mientras que las actitudes que registran valores medios ≤ 3, son aquellas que recogen las afirmaciones con las que se está más en desacuerdo:

Me da miedo que mi profesor corrija cada fallo que cometo.
Cuanto más estudio, más me lio.
Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos que hablan el idioma que estudio.
No me preocupa cometer errores en clase.
Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado.
Creo que no me pondría nervioso si hablara el idioma extranjero con una persona nativa.
A menudo no me apetece ir a clase.
En general, tengo facilidad para aprender idiomas.

No entiendo porque alguna gente se siente tan mal en las clases de idioma extranjero.
Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase.
Durante la clase, me doy cuenta pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.
No tengo ninguna presión ni preocupaciones para prepararme bien las clases.
Me siento seguro a la hora de hablar en clase.

Figura 61: Actitudes que registran valores medios ≤

Una vez realizado el análisis general de los valores medios de las creencias, se analizaron las diferencias estadísticamente significativas según el sexo. Para ello, y tras la prueba de Kolmogorov-Smirnov (Anexo I), que indicó que la serie de datos no siguen una distribución normal, se realizaron pruebas no paramétricas para muestras independientes, concretamente la prueba U Mann-Whitney, que hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p<.05$) en los ítems recogidos en la Tabla 43.

Una vez identificados los ítems estadísticamente significativos según el sexo ($p<.05$), y tomando como referencia el rango promedio de cada uno de los ítems que facilita la prueba U de Mann- Whitney (disponibles en Anexo VI), se elaboró la Figura 62, que acopia, en base al rango promedio, las diferencias significativas relativas a las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés según el sexo.

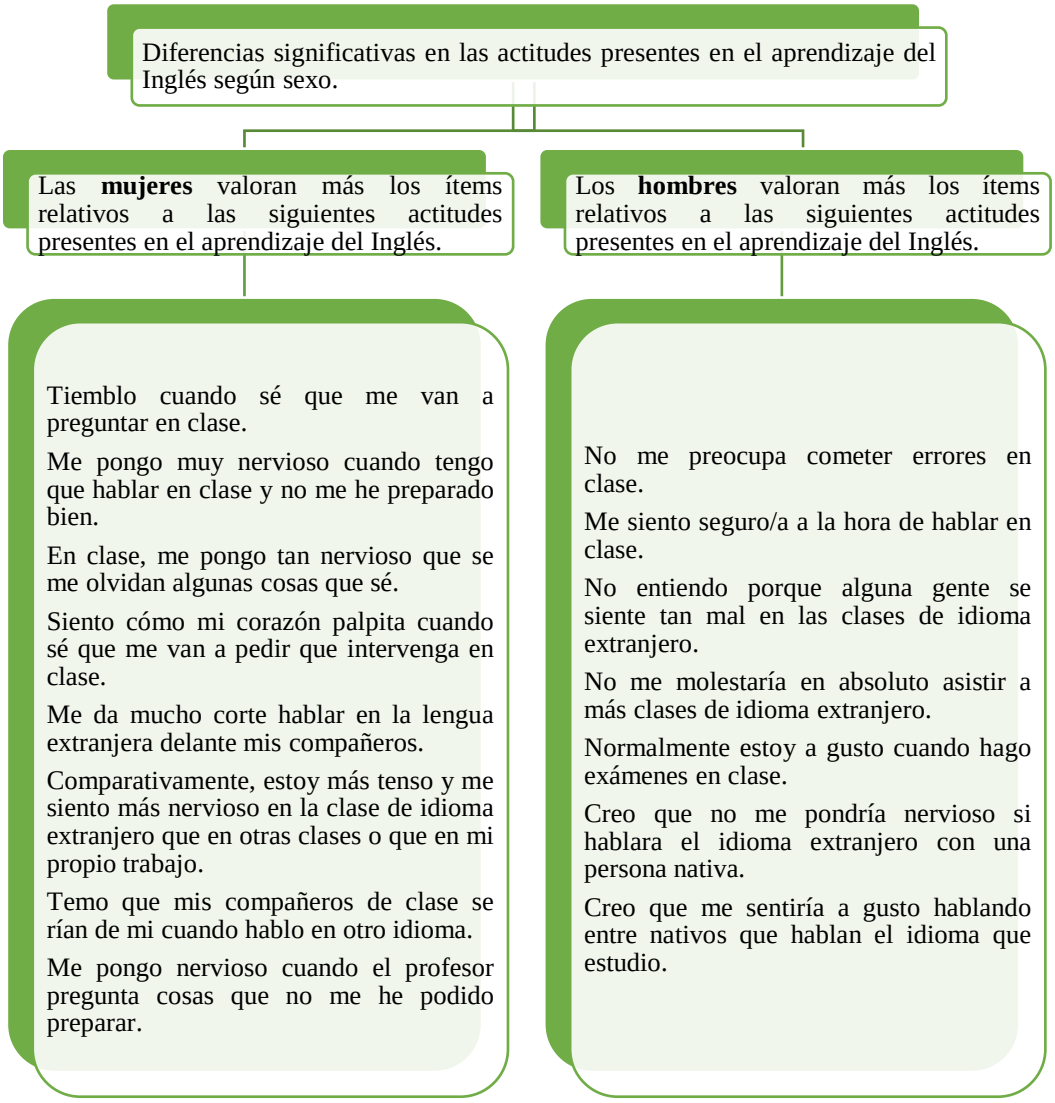


Figura 62: Prueba U Mann-Whitney. Actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés según sexo.

Posteriormente, para al análisis relacional entre las actitudes y el nivel de competencia comunicativa autopercibida, se procedió a calcular el nivel de significación mediante la correlación de Spearman. En la Tabla 44 se muestran algunos de los análisis a modo de explicación, aunque la tabla al completo se encuentra disponible en el Anexo VII. No obstante, cabe anotar que, aunque se hayan encontrado asociaciones significativas, el coeficiente de correlación no es mayor de ±0.5. Por tanto, en términos generales se debe matizar que la relación entre las actitudes y el nivel de competencia autopercibida tiene una fuerza media-baja.

Tabla 44: Correlación de Spearman entre las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés y el nivel de competencia autopercibida.

Rho de Spearman		Nivel de competencia. Reading	Nivel de competencia. Writing	Nivel de competencia. Speaking	Nivel de competencia. Listening
En general, tengo facilidad para aprender idiomas	Coeficiente de correlación	,462**	,458**	,412**	,574**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	115	115	115	115
Confío en mis capacidades para aprender una lengua extranjera	Coeficiente de correlación	,259**	,231*	,190*	,214*
	Sig. (bilateral)	,005	,013	,042	,021
	N	115	115	115	115
Me siento seguro a la hora de hablar en clase.	Coeficiente de correlación	,382**	,339**	,474**	,410**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	111	111	111	111
Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en idioma extranjero.	Coeficiente de correlación	-,477**	-,313**	-,539**	-,587**
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,000	,000
	N	111	111	111	111
Pienso que a los otros compañeros se les dan mejor los idiomas que a mí.	Coeficiente de correlación	-,463**	-,355**	-,470**	-,497**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	110	110	110	110
Me irrita no entender lo que el profesor está corrigiendo.	Coeficiente de correlación	-,512**	-,341**	-,357**	-,442**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	111	111	111	111

Una vez realizado el análisis, y conforme a los datos obtenidos se diseñó la Figura 63, que recoge los ítems en los que se han hallado relaciones estadísticamente significativas ($p< 0.05$). En este sentido, se observa que quienes tienen mayor nivel de competencia autopercibida tienen actitudes como: facilidad para aprender idiomas, confianza, seguridad, predisposición a practicar Inglés en otros contextos y no sienten ni presión ni preocupación al preparar las clases. Mientras que quienes tienen menor nivel de competencia autopercibida en Inglés reconocen actitudes más vinculadas a la vergüenza, los nervios, el miedo a perder el ritmo de la clase y también destaca la importancia de la opinión del resto de estudiantes.

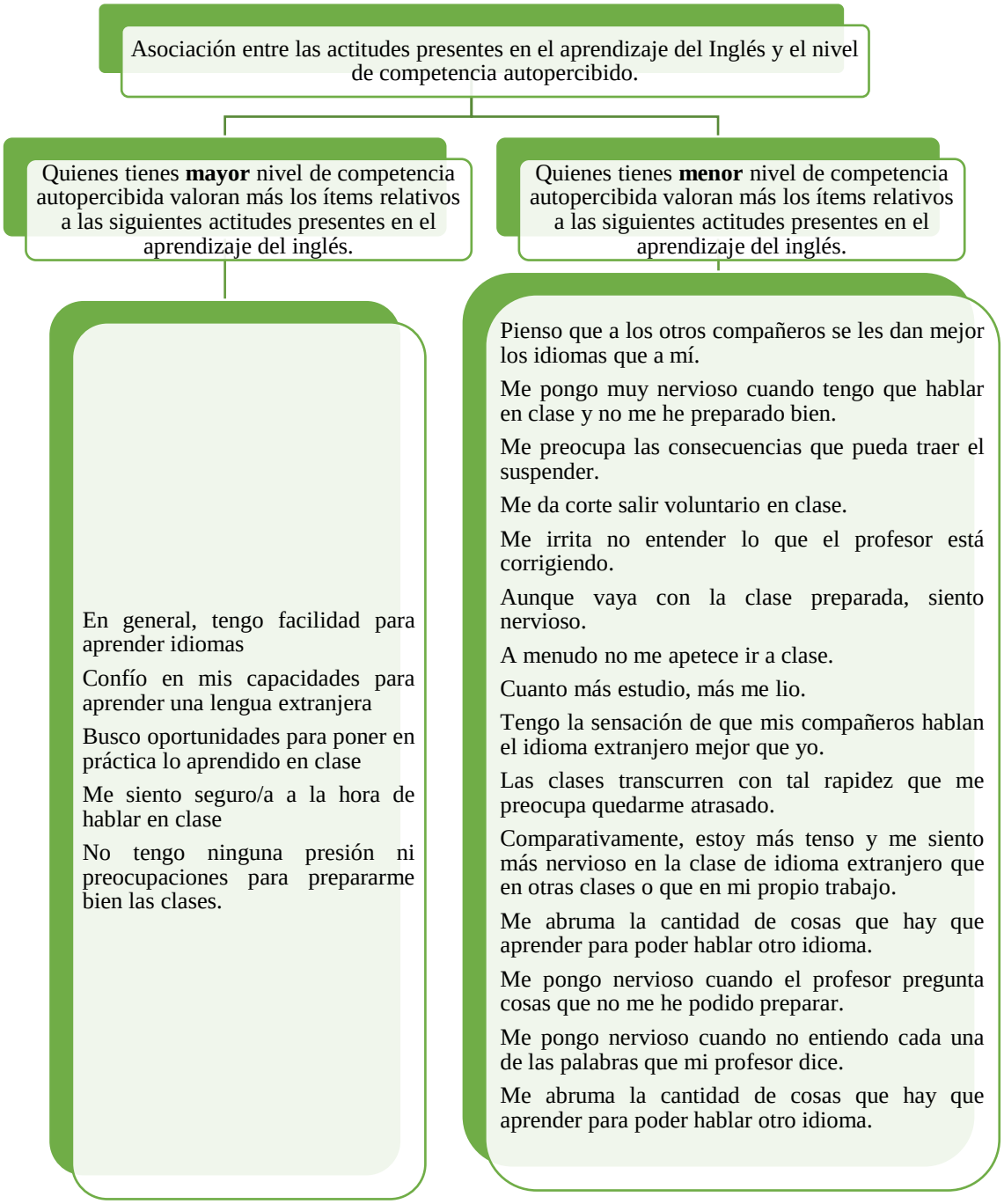


Figura 63: Correlación de Spearman entre las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés y el nivel de competencia autopercibida.

5.2. Fase de intervención.

El programa de intervenciones diseñado pretende, como ya hemos apuntado en varios apartados, dos objetivos fundamentales: orientar la práctica docente y fomentar la autoeficacia docente de los futuros maestros.

Para ello, es básico que controlen los principios de la materia o herramienta que van a utilizar y que, en este caso, es la lengua inglesa. En segundo lugar, han de dominar las técnicas que han de poner en marcha con sus futuros alumnos y tener la capacidad de comprender el proceso por el que van a pasar. Todo ello, en función de los objetivos generales de la educación infantil que persigue un crecimiento global, en todas las áreas de los niños.

Al mismo tiempo, dicho control ha de extenderse a la actitud, trabajando tanto las emociones como las creencias.

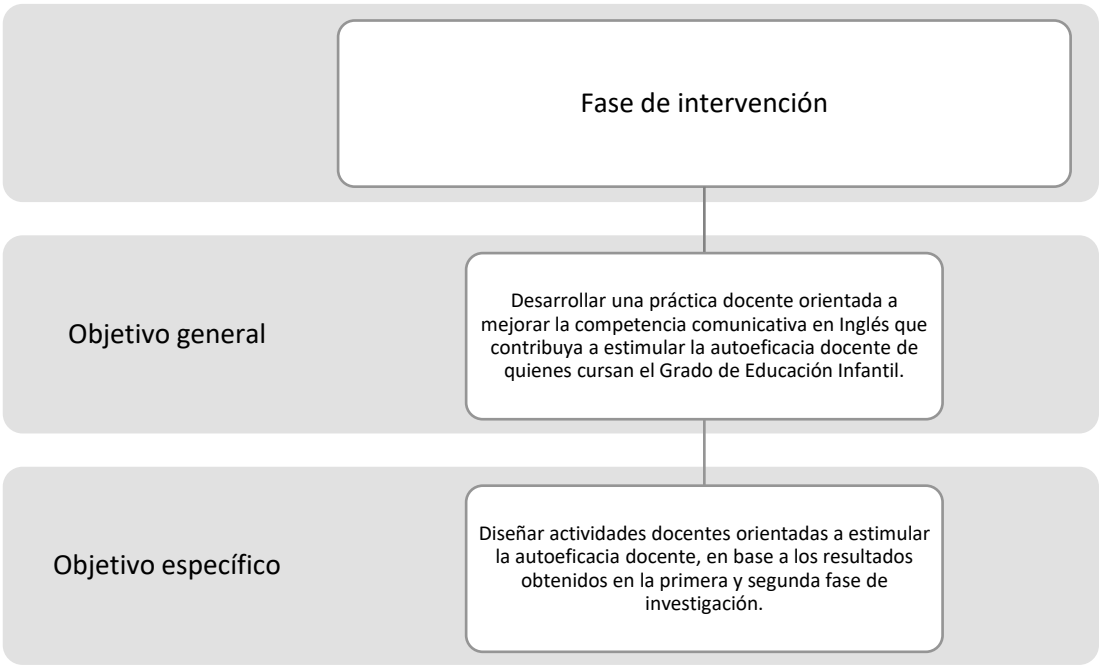


Figura 64: Fase de intervención.

5.2.1 Objetivo específico 2.1: Diseñar actividades docentes orientadas a estimular la autoeficacia docente, en base a los resultados obtenidos en la primera y segunda fase de investigación.

Seis son las propuestas que hemos llevado a cabo. Las dos primeras, que hemos llamado poesía y memoria auditiva y corporal, utilizan el sonido y el ritmo como herramientas de trabajo. En el caso de la poesía, los alumnos trabajan, en primer lugar, el sonido y el ritmo sin articular las palabras, de modo que se van familiarizando con la prosodia inglesa (características fónicas, tonos y acentos), o, como nosotros se los explicamos a los alumnos, con la música de la lengua (*music of language*). Posteriormente, comenzamos el entrenamiento en la articulación de sonidos de una forma también lúdica, de modo que los alumnos comprendan la importancia de adiestrar un músculo fundamental como la lengua y dotarle de memoria muscular para la emisión fluida de los sonidos y, por tanto, de las palabras. La escritura, la traducción o la simple comprensión de los sonidos que articulan no son tenidas en cuenta en este estadio del trabajo. Con la siguiente actividad continuamos en la misma línea: Un poco más ejercitados en la emisión de sonidos y la reproducción de entonación y ritmo, sumamos el juego corporal que acompañará a los textos (canciones, rimas, trabalenguas, poemas sin sentido…) rítmicamente sin que el sentido de las palabras o la escritura de las mismas intervengan en caso alguno. De este modo, vamos consiguiendo que el alumno experimente el juego del sonido y del ritmo. entrene la coordinación que ha de exigir a sus futuros alumnos y, sobre todo, se desprenda de la escritura como apoyo imprescindible hasta el momento de sus progresos en la lengua.

La siguiente actividad, denominada comprensión oral y expresión creativa, pretende que el alumno siga sin utilizar la escritura como apoyo para la comprensión de la lengua. Tengamos en cuenta que sin visualizar las palabras, hay un alto porcentaje de alumnos que no han podido identificar ningún mensaje. El paso que damos ahora es visualizar, no la escritura de la palabra sino el significante o imagen de la misma. De este modo seguimos trabajando la identificación directa del sonido y la imagen o, lo que es lo mismo, del significante y el significado. La tarea de dibujar los conceptos que captan del mensaje oral les ayuda a esta identificación.

La dramatización, que como veremos en el capítulo de las intervenciones se divide en varias actividades diferentes, pretende animarles a expresar ideas y sentimientos en un contexto real.

Por último son dos las actividades de reflexión o metacognitivas específicamente: un ejercicio sobre metáforas en las que ellos han de identificar su futuro papel como profesores, de modo que reflejan las experiencias que han tenido con el resto de actividades y una valoración final, cuando ya ha terminado completamente el curso, voluntaria, en la que reflexionan sobre su experiencia y el grado de satisfacción obtenido de acuerdo a sus objetivos iniciales.

5.2.2. Objetivo específico 2.2. Desarrollar la actividad diseñada en el objetivo anterior, orientada a mejorar la competencia comunicativa en Inglés que contribuya a estimular la autoeficacia docente.

5.2.2.0 Introducción al programa de intervención

Para la elaboración de este programa de intervención partimos de la idea de que, mientras que los niños no tienen capacidad para ver el mundo a desde la perspectiva adulta, los adultos, en cambio, sí pueden hacer el esfuerzo de empatizar con los pequeños para llegar no solo a comprender sino a experimentar con ellos el proceso de crecimiento y maduración que viven.

Para los futuros maestros es fundamental aprender a ponerse en el lugar del niño para comprender sus dificultades, sus miedos, sus ilusiones, sus esfuerzos, su satisfacción. Es decir, aquellos sentimientos que influirán en su proceso madurativo.

Hacer sonreír a un niño, y comprobar que se encuentra tranquilo y contento es una sensación muy gratificante para un maestro, pero es aún mucho más importante, incluso imprescindible, si su vocación es, precisamente, acompañar a los pequeños y ayudarles en su crecimiento dentro del contexto escolar.

Tal y como hemos visto en el análisis de las emociones de los universitarios de Educación Infantil, son muchos los sentimientos negativos que han producido un bloqueo en su capacidad comunicativa y expresiva en la lengua inglesa. El esfuerzo en este programa de intervención se centra en retrotraerles a la etapa infantil, cuyos objetivos no parece que hayan superado aún en su etapa adulta. De este modo pretendemos dos objetivos fundamentales:

-Que experimenten, como si fueran niños de infantil, el aprendizaje sin prejuicios. Para ello comenzamos con temas que cualquier alumno puede abordar sea cual sea el nivel de competencia que posea.

-Potenciar su autoeficacia como estudiantes y como futuros maestros de lengua inglesa.

Para ello ha sido imprescindible analizar las condiciones que han de darse en el contexto de socialización inicial y de aprendizaje para poder contribuir mejor a que dicho proceso curse en las condiciones más óptimas posibles, tanto para el maestro como para el grupo de 25 o 30 niños que cada tutor tendrá en su aula. Junto al contexto, es esencial tener presente las diferentes etapas por la que atraviesan los niños de 3 a 6 años para poder responder apropiadamente a sus necesidades, entender sus demandas y actitudes y poder ofrecerles la respuesta adecuada.

Dos serán también los objetivos que tendremos presentes a lo largo del desarrollo de la intervención con los futuros maestros: que sean capaces de crear un ambiente en sus clases en el que:

1. Sus futuros alumnos se sientan felices

2. Ayuden a cada niño a encontrarse cómodo en ese nuevo espacio común en el que ya no existe el amparo familiar.

Es crucial, también, tener en cuenta la importancia de los sentidos en el crecimiento del niño. Las sensaciones que percibe con la vista, el olfato, el gusto, el tacto y el oído van impregnando y conformando poco a poco su percepción del entorno más próximo.

El entrenamiento de los sentidos y de los órganos que los regulan es un trabajo complicado y continuo que el niño realiza espontáneamente desde el momento de su nacimiento – automáticamente al principio- y que le enseñarán a observar y a conocer el entorno y a responder correctamente a los estímulos externos.

Comprobamos que dicho entrenamiento no cesa a lo largo de toda la vida. A medida que crecemos aprendemos a reconocer sonidos, colores, texturas, sabores y olores cada vez más complejos. La capacidad para percibir dependerá del grado de atención y de la práctica. Del mismo modo puede ocurrir que la infrautilización de alguno de los sentidos o la falta de entrenamiento no permitan reconocer muchos matices que otras personas sí advierten.

Los niños tienen la necesidad de repetir una y otra vez los mismos actos, de entrenarlos y experimentarlos continuamente.

Caminar junto al niño supone dejar que él marque el ritmo en su proceso de crecimiento – garantizando su seguridad y bienestar-, ritmo que será muy diferente en cada uno de los aspectos que está desarrollando y que, al mismo tiempo, es personal y distinto para cada uno de los niños de su misma edad. Así, mientras uno desarrolla rápidamente su capacidad oral, otro aprenderá a hablar meses más tarde, otro alcanzará un desarrollo psicomotor precoz y así, con sus capacidades y potencialidades, cada uno irá conformando su propio ser.

Los recursos que puede utilizar el niño para el desarrollo de sus sentidos son infinitos: la plastilina, por ejemplo, que manosea con fruición y que contribuye a explorar su creatividad (diferentes formas que va creando), su imaginación (historias que inventa con las figuras) su psicomotricidad (control del movimiento de las manos, por ejemplo), su socialización (compartiendo sus figuras para un proyecto común con los compañeros) y otros muchos aspectos. El balón, un juguete, el sonido y el ritmo. Es sobre estos últimos recursos sobre los que hemos centrado nuestro programa de intervención: El sonido y el ritmo. Los componentes de la música y de la lengua que los alumnos de grado, como si de niños de infantil se tratara, expresarán a través del juego de sonidos, de la expresión corporal y de la artística.

Todos los adultos guardamos sensaciones de nuestra niñez que, cuando aparecen de nuevo a lo largo de nuestra vida, nos hacen rememorar instantáneamente esa época: el olor de las páginas de los libros o el de las ceras de colores, el sonido de una melodía infantil, un determinado chicle de fresa, una colonia, un ritmo. Es decir, son sensaciones, capacidades, conocimientos adquiridos a través de la experiencia de interrelación personal del individuo con el entorno y que han pasado a formar parte de nosotros. Ese es el aprendizaje significativo.

En este trabajo queremos que la labor como futuros maestros de Infantil sea significativa para el resto de la vida de sus alumnos. Para ello, y tras ese esfuerzo de identificación con la etapa infantil y sus necesidades, es importante considerar cuáles son las características del mundo para el que los estamos preparando. Tengamos en cuenta que los nuevos tiempos nos marcan un futuro incierto para el que la preparación de los niños – y por tanto de sus futuros maestros- deberá ser sólida y versátil al mismo tiempo. El mundo está cambiando a gran velocidad y las certezas de antaño se han esfumado. Tal y como apuntan numerosos estudios realizados en los últimos años, el 80% de las profesiones del futuro no existen en la actualidad, como señala Neil Sholay, director para la región EMEA de Oracle Digital. La capacidad de trabajar en equipo, la rapidez en la toma de decisiones, la flexibilidad y la adaptación al cambio son, entre otros, aspectos que no cambiarán a lo largo de los años. Hablamos, pues, no de conocimientos que pueden quedar obsoletos sino de aspectos que se mantendrán con el paso del tiempo y que deben comenzar a ser entrenados desde esta primera etapa. Con respecto a los conocimientos será imprescindible la formación continuada para la que el entrenamiento en la autonomía en el aprendizaje será muy importante.

Un ejemplo puede ilustrarnos sobre todo lo dicho anteriormente centrado en el tema de la adquisición de lenguas: El vocabulario que se memoriza al aprender una segunda lengua se olvida tan pronto como se deja de tener contacto con la lengua objeto de estudio. Nuestra capacidad para reconocer y emitir sonidos de esa lengua, aunque no existan en la nuestra, es algo que, una vez adquiridos en la etapa infantil, forma parte de nosotros y es fácil de recuperar y de aplicar en

cualquier momento de la edad adulta. Es decir, esa capacidad que desarrollamos permanece.

Debemos, por tanto, potenciar las capacidades que les resultarán útiles para responder a las demandas de esta nueva era y también podemos hacerlo durante el proceso de adquisición del inglés.

A continuación se presentan una tabla con las diferentes intervenciones, donde estos objetivos tanto generales como específicos aparecerán con la denominación de "objetivos generales" de cada una de las intervenciones, siendo estos concretados y adaptados a las peculiaridades de cada intervención a través de objetivos didácticos.

Figura 65: Tabla-resumen de las principales intervenciones educativas.

5.2.2.1 Intervención 1. Poesía.

Introducción.

La poesía o canciones o rimas infantiles son un recurso educativo integral que estimula el desarrollo emocional, cognitivo, comunicativo, social y psicomotriz y potencia la adquisición de nuevos conocimientos y valores estéticos.

A través de la poesía entrenamos la memoria auditiva, visual, rítmica y muscular. A lo largo de las diferentes actividades que hemos realizado, ofrecemos al alumno un entrenamiento muscular muy importante para la adquisición de una lengua. La lengua es un esqueleto muscular formado por 17 pequeños músculos que es vital para la lactancia, la deglución y la articulación de palabras.

"Entrenando podemos enseñar a nuestros músculos a reproducir ciertos patrones de movimientos y somos capaces de lograr un mejor y mayor rendimiento. La memoria muscular es un mecanismo natural del cuerpo donde éste se adapta a realizar ciertos movimientos inconscientemente y sin voluntad" (Dynas 2016). De esta manera, el cuerpo no pierde energía en analizar cada acción y por tanto, funciona más rápido y eficientemente. Pensemos en sonidos como la /r/ española que tanto esfuerzo requiere de hablantes franceses sin entrenamiento, por ejemplo.

Tenemos, pues, el primer beneficio obtenido del uso de los poemas con los niños: contribuyen al desarrollo de la capacidad para jugar con los sonidos, para el progreso del lenguaje, independientemente de que comprendan o no el significado. Trabajando con el vocabulario del poema, los versos servirán para explorar el mundo de diferentes maneras a través de las diferentes metáforas que utiliza el lenguaje poético y para reconocer también sonidos diferentes a los de su propia lengua y, por tanto, a reproducirlos. No es necesario interponerse entre el niño y el poema. Ellos se encuentran y se reconocen. Una ilustración sería suficiente para acercarse a una composición, por ejemplo.

La poesía contribuye al aprendizaje y al desarrollo global y significativo del niño en el aula de infantil dependiendo del modo en que la acercamos al niño sin interferencias. Serán los niños los que nos develarán el valor real que para ellos

tienen los versos. Para esta actividad utilizamos una selección de poemas clásicos que, a pesar del tiempo, siguen acompañando a los niños en sus juegos y canciones como un tesoro del acervo cultural transmitido de generación en generación, para que puedan ser utilizarlos como herramienta de juego, socialización y de aprendizaje en el aula.

Creemos que la poesía en edades tempranas favorece el óptimo desarrollo de todos los objetivos planteados. El sistema educativo tiene la responsabilidad de ayudarles a potenciar las capacidades necesarias para enfrentarse a los retos que les plantee la vida y a conocer el refugio de la literatura que estará siempre a mano para acogerles en momentos de dificultades.

Nombre:
Poesía.
Objetivos generales de esta intervención
- Crear un ambiente lúdico en el que el alumno se sienta libre para expresarse verbal y no-verbalmente. - Ofrecer al alumno experiencias con juegos de sonidos y movimientos que relajen su nivel de ansiedad. - Familiarizar al alumno con los rasgos suprasegmentales (ritmo y entonación) de la lengua inglesa. - Familiarizar al alumno con sonidos ingleses. - Entrenar la emisión de los sonidos a través del juego. - Trabajar los poemas en clase, haciendo especial énfasis en el ritmo, la entonación y la pronunciación. - Trabajar y grabar los poemas en vídeo para entregarlos como trabajo del curso. - Visualización de los vídeos en clase. - Analizar las emociones que se han ido generando a lo largo del proceso de trabajo.
Objetivos didácticos:
- Comprender la importancia de la entonación y el ritmo en el Inglés. - Familiarizarse con los órganos de fonación y aprender a utilizarlos. - Practicar a través de juegos con los elementos suprasegmentales. - Reconocer diferentes sonidos del Inglés y aprender a pronunciarlos. - Poner en práctica todo lo aprendido a través de poemas, rimas y canciones infantiles. - Hacer consciente al alumno de sus limitaciones y sus capacidades. - Dialogar sobre nuestra experiencia y plantear soluciones. - Expresar las emociones y sensaciones surgidas.
Criterio de selección:
La elección de esta intervención se debe al interés de favorecer en el alumnado el desarrollo del lenguaje al tener que familiarizarse no solo con el poema en sí mismo sino con su pronunciación, entonación, ritmo…que por consiguiente

favorece el desarrollo cognitivo ya que al trabajar el poema adquiere una serie de habilidades (escucha atenta, memorización, expresión, experimentación…) que le ayudarán a posteriores aprendizajes; también favorece al desarrollo emocional al enfrentarse a los efectos que le provoque el aprendizaje de los poemas así como su exposición ante otras personas; y finalmente el desarrollo personal al enfrentarse a situaciones que antes no había experimentado, como pueden ser: grabarse recitando el poema, trabajar un poema mediante el dibujo, exponer un poema delante de un público…

Desarrollo:

Actividad 1: preparación de un poema.

- Parte 1: se asigna unos poemas a los alumnos en clase que tendrán que preparar y memorizar.
- Parte 2: para la preparación de los poemas se le aporta al alumno un libro con papel de acuarela y realicen un dibujo a medida que lo memorizan sin ser necesario entender el mensaje. Con esto ayudamos a su memorización, pronunciación, y ritmo siendo estos "The Music of the Language".
- Parte 3: una vez memorizado y recitado, se grabarán en video y se lo mandarán a la profesora, además de presentarle el libro terminado.

Actividad 2: visualización del vídeo.

- Parte 1: visualizamos los videos en el aula.
- Parte 2: reflexionamos sobre la experiencia y sobre los sentimientos y emociones surgidos en su realización y en su visionado.

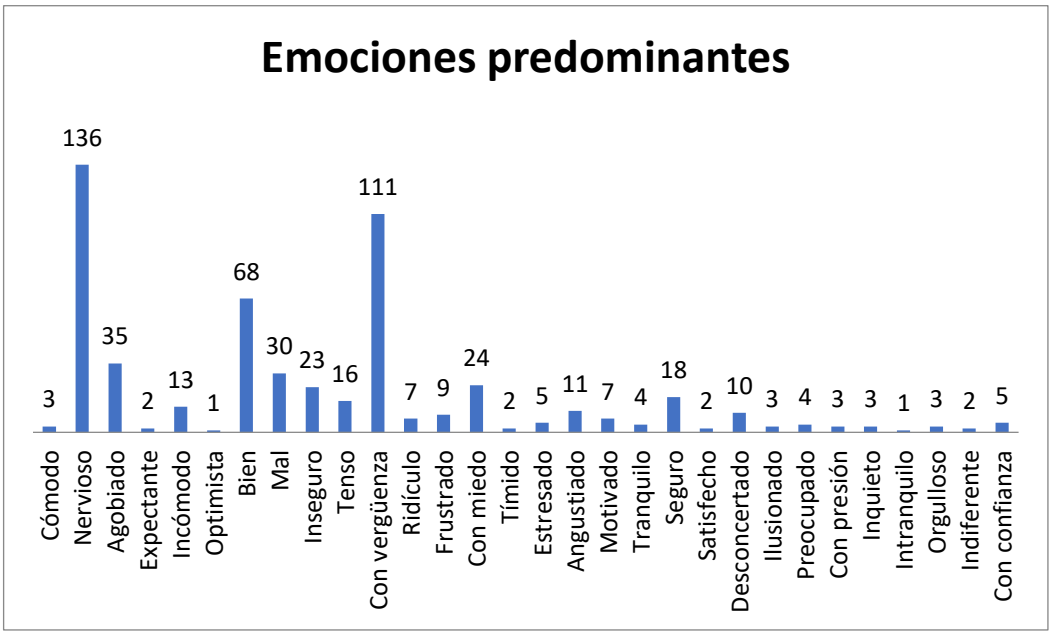
Actividad 3: realizamos un cuestionario para que los alumnos reflejen su experiencia, su proceso de trabajo y las emociones surgidas. Las cuestiones a plantear son las siguientes:

- ¿Cómo te has sentido durante la preparación del video?
- ¿Cómo ha sido la experiencia?
- ¿El resultado ha sido el que esperabas?
- ¿Cómo calificarías el trabajo que te ha supuesto hacerlo?
- ¿Cómo te has sentido cuando os han dicho que se iban a proyectar los vídeos en

clase?

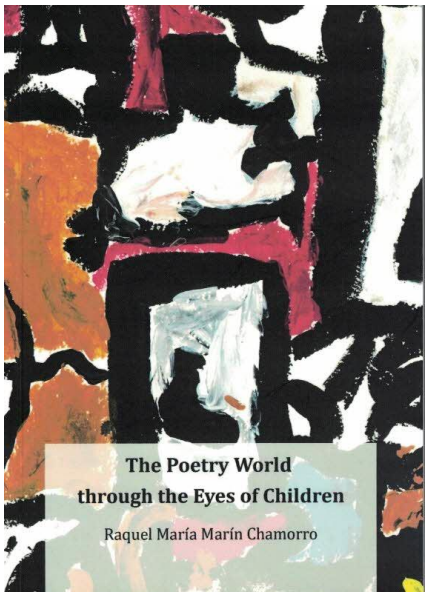
- ¿Qué crees que te ha aportado esta experiencia?
- ¿La repetirías voluntariamente? ¿Por qué?

Resultados:

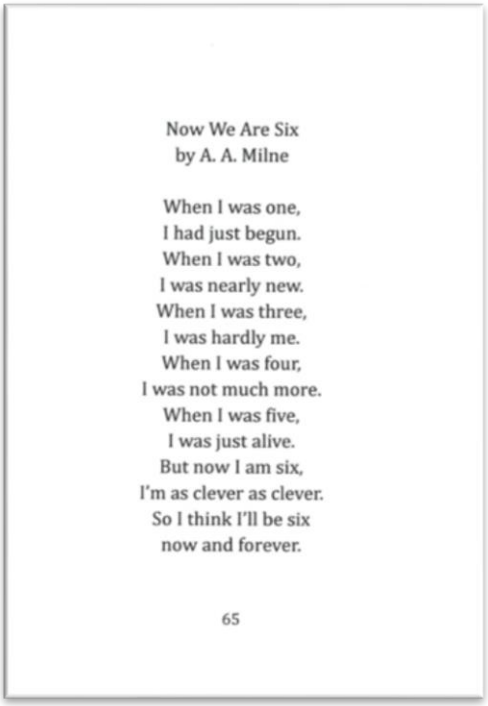


Ejemplo:

- *Portada del libro*



- *Ejemplo de poema.*



Now We Are Six
by A. A. Milne

When I was one,
I had just begun.
When I was two,
I was nearly new.
When I was three,
I was hardly me.
When I was four,
I was not much more.
When I was five,
I was just alive.
But now I am six,
I'm as clever as clever.
So I think I'll be six
now and forever.

65

- *Actividad del libro.*

A Pizza the Size of the Sun
By Jack Prelutsky

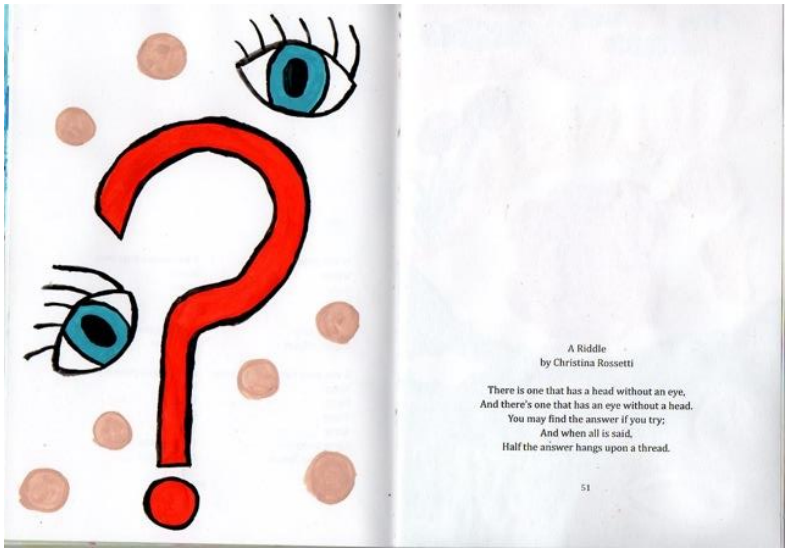
I'm making a pizza the size of the sun,
a pizza that's sure to weigh more than a ton,
a pizza too massive to pick up and toss,
a pizza resplendent with oceans of sauce.

I'm topping my pizza with mountains of cheese,
with acres of peppers, pimentos, and peas,
with mushrooms, tomatoes, and sausage galore,
with every last olive they had at the store.

My pizza is sure to be one of a kind,
my pizza will leave other pizzas behind,
my pizza will be a delectable treat,
that all who love pizza are welcome to eat.

The oven is hot, I believe it will take
a year and a half for my pizza to bake.
I can hardly wait til my pizza is done,
my wonderful pizza the size of the sun.

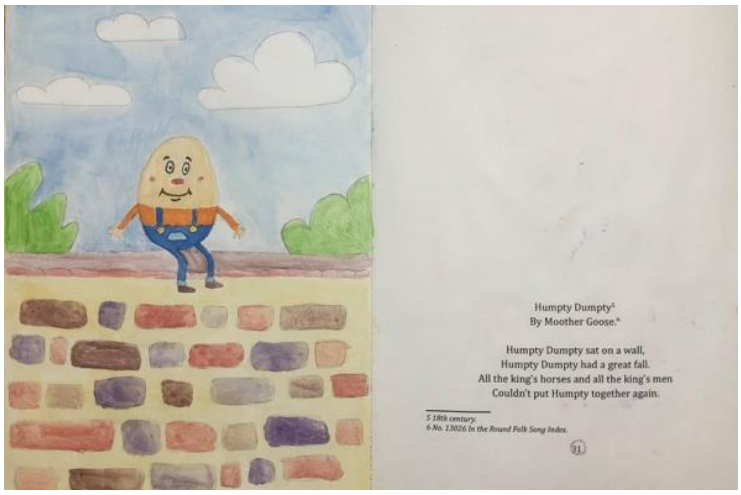
73



A Riddle
by Christina Rossetti

There is one that has a head without an eye,
And there's one that has an eye without a head.
You may find the answer if you try;
And when all is said,
Half the answer hangs upon a thread.

51

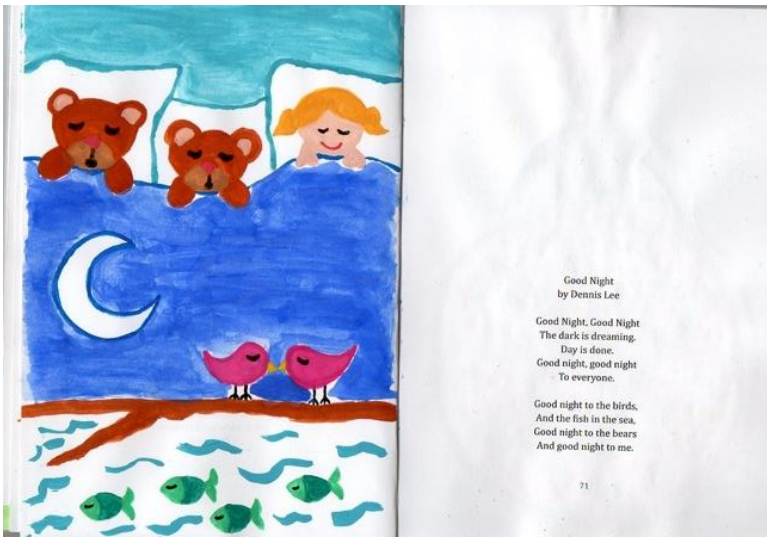


Humpty Dumpty[5]
By Moother Goose.[6]

Humpty Dumpty sat on a wall,
Humpty Dumpty had a great fall.
All the king's horses and all the king's men
Couldn't put Humpty together again.

5 18th century.
6 No. 13026 In the Round Folk Song Index.

51



Good Night
by Dennis Lee

Good Night, Good Night
The dark is dreaming.
Day is done.
Good night, good night
To everyone.

Good night to the birds,
And the fish in the sea,
Good night to the bears
And good night to me.

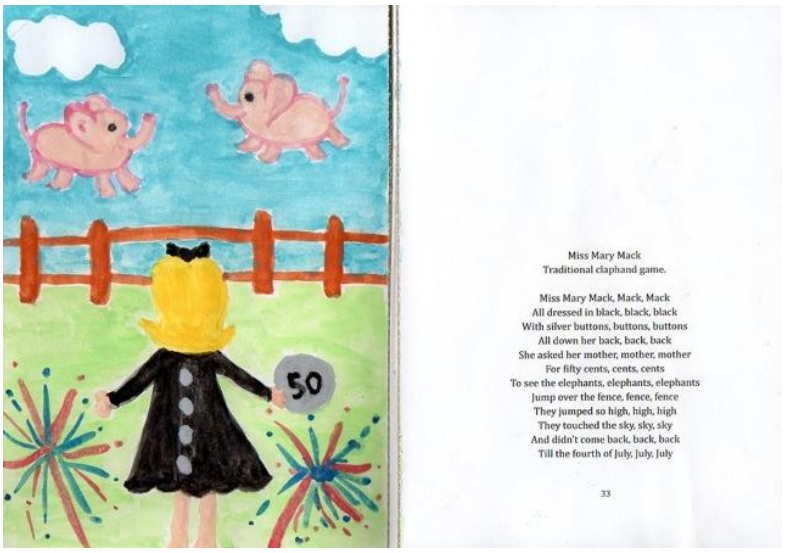
71

Hey, diddle, diddle
by Mother Goose [3]

Hey, diddle, diddle,
The cat and the fiddle,
The cow jumped over the moon;
The little dog laughed
To see such sport,
And the dish ran away with the spoon.

3 It may date back to 16th century
4 No 19470 in the Round Folk Song Index.

29



Miss Mary Mack
Traditional claphand game.

Miss Mary Mack, Mack, Mack
All dressed in black, black, black
With silver buttons, buttons, buttons
All down her back, back, back
She asked her mother, mother, mother
For fifty cents, cents, cents
To see the elephants, elephants, elephants
Jump over the fence, fence, fence
They jumped so high, high, high
They touched the sky, sky, sky
And didn't come back, back, back
Till the fourth of July, July, July

33

- *Vídeo de alumna exponiendo el poema.*

- *Enlaces a vídeos de los alumnos. (Las actividades son grabadas en vídeo previo conocimiento de los alumnos.)*

  ➔ https://moodle.fundceri.org

Reflexión y análisis de los resultados:

En esta intervención educativa, también hemos utilizado los cuestionarios como medio para valorar la experiencia, el proceso de trabajo y las emociones surgidas de nuestros alumnos, antes, durante y después de la actividad.

Para la obtención de los resultados se ha utilizado la plataforma WEBQDA, que es un software de análisis cualitativo de datos.

Una vez presentada la actividad y **antes de comenzar con su desarrollo**, realizamos una serie de preguntas a los alumnos para conocer sus emociones durante la preparación de la actividad. Las preguntas a realizar son las siguientes:

- ¿Cómo te has sentido durante la preparación del vídeo?

1. Nerviosa por no saber pronunciar bien
2. Me he sentido bastante nerviosa durante la preparación del video
3. Muy agobiada, ya que nunca lo había hecho antes. Y me resultó una tarea complicada, ya que no me salía la pronunciación bien.
4. Me he sentido agobiada porque la poesía no se me quedaba.
5. Estaba expectante para ver cómo me sentiría delante de la cámara. No sabía si me iba a salir bien, ni si me acordaría del poema.
6. Me he sentido agobiada porque la memorización del poema sin leerlo y sin saber qué quería decir me ha resultado algo difícil.
7. Me he sentido un poco agobiada porque era la primera vez y también un tanto nerviosa ante la cámara.

8. Me he sentido bien aunque para mí ha sido una manera nueva de trabajar la pronunciación y memorización en inglés.
9. Muy tensa y nerviosa.

Figura 66: Respuestas. Cuestionario intervención del poema 1.

En esta actividad podemos apreciar que la emoción inicial predominante es el nerviosismo. Se trata de una actividad cuya preparación requiere de memorización, ensayo, buena pronunciación en inglés y sentido del ritmo. Teniendo en cuenta que es la primera vez que se enfrentan a una actividad de este tipo y que además tienen que grabarse en vídeo para demostrar lo aprendido, el sentirse nervioso en estas circunstancias entra dentro de la normalidad. Sin embargo, podemos observar que la vergüenza ha pasado al olvido ya que no tienen que representar el poema delante de un público o sus compañeros, sino grabarse ellos mismos en casa. También observamos otras emociones que han surgido como son el agobio o la preocupación, ya que se enfrentan a una forma nueva de trabajar, donde el esfuerzo por memorizar en inglés puede suponerles cierta tensión y frustración. Este agobio y preocupación no hace más que promover el nerviosismo que manifiestan y que les puede causar un peor desarrollo de la actividad.

Una vez grabado el poema **y enviada la actividad**, planteamos algunas preguntas para recoger datos sobre la experiencia. El fin de estas cuestiones es comprobar como los propios alumnos se evalúan y sacan sus conclusiones acerca del resultado. Las preguntas a realizar son las siguientes:

- ¿Cómo ha sido la experiencia?

1. Ha sido algo nuevo y me ha parecido entretenido.
2. Mejor de lo que me esperaba
3. tan mal como pensaba no
4. Ha sido una experiencia novedosa, la cual aunque me ha costado trabajo, me ha

gustado, ya que me daba mucho miedo hablar en inglés y grabarme.
5. La calificaría de agradable, porque así voy viendo mis fallos.
6. Diferente a lo que he hecho de inglés en años anteriores, pero buena porque creo que me va a servir y he podido observar como pronuncio.
7. Ha sido una experiencia muy positiva porque ha conseguido que haga algo que me creía incapaz de hacer.
8. En general buena, porque creo que me ayudará a mejorar mi ingles en el futuro.
9. Al principio da miedo porque no sabes cuál puede ser el resultado
10. Positiva. Me ha resultado bastante buena, llamativa y eficaz esta metodología.
11. ha sido una experiencia buena que nunca había realizado y que me ha gustado
12. Un poco agobiante y algo difícil de hacerlo bien.
13. Al fin y al cabo, ha sido divertida.

Figura 67: Respuestas. Cuestionario intervención del poema 2.

Como observamos en la tabla anterior, pese a iniciar la actividad inundados de emociones negativas y con muchas dudas de su capacidad para desarrollar la actividad, observamos que valoran el resultado de una forma muy positiva. Ven que es una nueva forma de trabajar que funciona y que les permite sacar el trabajo adelante. Consideran la actividad como algo divertido y llamativo por lo que, pese a iniciar con dudas, son conscientes de lo que les puede aportar la actividad y que se han obtenido buenos resultados, que además aun empezando con muchos nervios pueden llevar a cabo un trabajo bueno y disfrutando de ello. En general, por tanto, ha resultado una experiencia buena.

- ¿El resultado ha sido el que esperabas?

1. Si, quizás me esperaría menos, pero me ha gustado.
2. No. Esperaba que me saliese muy mal porque siempre me han dicho que soy muy mala en inglés pero después de haberlo grabado me siento muy orgullosa de cómo me ha salido, aunque sé que tengo mucho que mejorar.
3. Mejor de lo que esperaba.
4. No, debido a que pensaba que recitaría el poema bastante peor, ya que en la asignatura de Inglés nunca había tenido que hablar tanto en inglés y menos recitar un poema
5. Si
6. Sí y no. Noto mejoría y entusiasmo al hacer la actividad, pero espero mejorar mucho más.

Figura 68: Respuestas. Cuestionario intervención del poema 3.

En estos ítems podemos comprobar con claridad las bajas expectativas que tienen los alumnos hacia sus capacidades de trabajo en la actividad, la baja autoestima y la inseguridad son características en ellos. Sin embargo, gracias a la actividad son conscientes del buen resultado y de que pueden mejorar y hacerlo aún mejor.

- ¿Cómo calificarías el trabajo que te ha supuesto hacerlo?

1. Lo calificaría como una actividad algo entretenida, pero a la hora de grabarme me costaba más que si no me estuviera grabando.
2. Dificultoso
3. Un gran esfuerzo al tener que pronunciar bien y tener ritmo. Mi calificación seria de un 5 por que creo que se puede mejorar
4. Lo calificaría como un trabajo duro, ya que lo he tenido que escuchar y practicar muchas veces.
5. Lo calificaría de difícil, ya que hice muchos intentos.
6. Pues me resulto trabajoso ya que lo tenía que escuchar y repetir varias veces y memorizarlo

7. Difícil, sobre todo en el aprendizaje y memorización del poema.
8. Ha sido un gran esfuerzo, ya que el inglés me cuesta mucho

Figura 69: Respuestas. Cuestionario intervención del poema 4.

Calificar la actividad por ellos mismos supone un método de autoevaluación muy eficaz. En sus respuestas podemos apreciar que aunque han realizado un trabajo bueno y efectivo, ha sido muy costoso y dificultoso para ellos. La actividad en sí misma está planificada para futuros docentes que se encuentran en un nivel universitario, que tienen un recorrido por la lengua extranjera del inglés de entre 10 y 12 años, y que se ajusta al tipo de enseñanza utilizada en la etapa de Educación Infantil, por lo tanto, no tendría por qué suponer una dificultad o tanto esfuerzo como manifiestan los alumnos. Sin embargo, esto nos deja ver que en las etapas académicas anteriores no han realizado este tipo de actividades comunicativas en el idioma y por ello ahora presentan preocupación, agobio y gran esfuerzo o dificultad en realizar las actividades que se proponen.

- ¿Cómo te has sentido cuando os han dicho que se iban a proyectar los vídeos en clase?

1. Me he puesto muy nerviosa al sabes que toda la clase podría ver mi vídeo y de ahí a que pudieran comentar sobre él. Hubiera preferido que solo lo hubiese visto la profesora.
2. Miedo y vergüenza
3. Incomoda porque me da miedo hacer el ridículo en clase.
4. Con muchísima vergüenza y nervios, ya que no me gusta verme en vídeo, y mucho menos en público.
5. Me he sentido muy mal, ya que considero que tengo fallos y por eso me da vergüenza que lo vean otras personas.
6. Me he sentido mal porque me avergüenzo de mi nivel.
7. Avergonzada, porque no me gusta verme y mucho menos hablando una lengua que no controlo y que podría no haberlo estado haciendo bien.

8. Me he sentido al principio un poco mal porque me daba vergüenza pero cuando lo he visto no me ha dado tanta vergüenza como al principio
9. Al principio un poco de vergüenza pero al estar todos en la misma situación como que se me pasó.
10. Muy nerviosa, porque pensaba ahora voy a salir y van a ver lo mal que hablo en inglés
11. Muy nerviosa e insegura.
12. He sentido angustia y vergüenza.
13. Mucha vergüenza y miedo a que me juzguen.

Figura 70: Respuestas. Cuestionario intervención del poema 5.

Resulta curioso, que a pesar de estar más tranquilos y relajados sabiendo que les ha salido de manera correcta y bien la actividad, en el momento en que se les indica que se van a proyectar los videos en el aula vuelven los sentimientos negativos. La vergüenza, agobio, preocupación, miedo, nervios…vuelven a ser característicos al tener que enfrentarse al juicio de sus compañeros. No se pretende que unos evalúen a los otros, sino que sean capaces de dejar a un lado los errores y darle más importancia a intentarlo y practicar. A través de los videos pueden ver diferentes maneras de exponer el poema, pueden aprender de los demás, deben aprender a olvidar el sentido del ridículo y la vergüenza, y a mayor número de actividades de este tipo mayor acomodación a exponer delante del público o de sus compañeros en otro idioma. Enfrentarse por primera vez a este tipo de actividades expositivas y de cara al público puede ser difícil, pero en situaciones sucesivas los resultados serán mejores y los efectos serán más positivos.

- ¿Qué crees que te ha aportado esta experiencia?

1.	Avance en el inglés
2.	Pues una nueva forma de aprender a pronunciar y tener ritmo en INGLÉS
3.	Me aportado algo novedoso, y ayuda para tener más fluidez a la hora de leer en inglés.
4.	Me ha aportado confianza en mí misma y está consiguiendo que tenga ganas de seguir aprendiendo inglés.
5.	La verdad que me ha aportado solo cosas positivas, ya que además de aprender inglés (más que todos los años dando inglés), también hace ver los fallos.
6.	Madurez, perder la vergüenza, fluidez, mejora de la pronunciación...
7.	Nuevos retos a los que afrontarme y ganas de mejorar.
8.	La capacidad de esforzarme
9.	Creo que a la larga me valdrá para sentir menos vergüenza a la hora de hablar inglés en publico
10.	Ganas de seguir mejorando. Aunque tenga un bajo nivel, este idioma me gusta bastante y lo considero muy necesario no solo en el futuro, sino en la actualidad.
11.	Me ha aportado confiar más en mí a la hora de hablar inglés. también me ha aportado ganar la experiencia de grabar un video y mejorar los siguientes videos

Figura 71: Respuestas. Cuestionario intervención del poema 6.

En esta cuestión y las respuestas de nuestros alumnos podemos corroborar lo citado anteriormente: aunque ha sido una experiencia nueva y difícil donde se han sentido preocupados, agobiados, con miedo, vergüenza…los resultados son positivos y valoran la actividad como beneficiosa para su futuro aprendizaje. Las valoraciones de los alumnos, además, son en dos sentidos: por un lado creen que les permitirá mejorar en cuando al ritmo, entonación y pronunciación en el idioma; y por otro lado les ha servido para mejorar como personas, han adquirido mayor confianza en sí mismos, seguridad y madurez.

- ¿La repetirías voluntariamente?

1. Puede servirme para manejarme mejor en el inglés
2. Creo que me servirá para escucharme, ver los fallos y mejorar el ritmo al hablar en inglés.
3. Porque es una experiencia que me ha gustado mucho y ha conseguido motivarme para ser mejor en inglés.
4. Claramente que sí, porque quiero seguir aprendiendo. Además que prefiero en vídeo que en clase, porque en clase me pondría más nerviosa y lo haría peor todavía
5. Es una de las mejores actividades que he hecho a lo largo de toda mi vida dando inglés, es un ejercicio muy enriquecedor el comparar con otros vídeos para poder aprender.
6. Porque creo que es un trabajo que me viene bien hacerlo ya que lleva práctica y eso significa trabajar aún más el inglés.

Figura 72: Respuestas. Cuestionario intervención del poema 7.

Finalmente, con esta cuestión nos cercioramos de la efectividad de esta actividad y del buen funcionamiento de este método de trabajo, ya que, ha quedado ratificado en el análisis de datos, que las emociones iniciales predominantes eran el nerviosismo, la inseguridad y las dudas. Los alumnos de grado han calificado la experiencia como positiva o muy positiva, tanto por el método de trabajo como por los resultados obtenidos, y muy provechosa tanto en el desarrollo de habilidades comunicativas, en el reconocimiento de la importancia de los rasgos suprasegmentales del lenguaje que nunca habían trabajado, como en el de su propio proceso de madurez, ya que consideran que les ha ayudado a adquirir mayor seguridad y confianza en sí mismos. A todo ello habría que añadir la calificación de divertida, lo que manifiesta que el objetivo de transmitir el aprendizaje a través de actividades lúdicas se ha cumplido. Las emociones negativas se han transformado, claramente, en resultados positivos.

5.2.2.2. Intervención 2. Memoria Auditiva y Corporal.

Introducción.

El descubrimiento del propio cuerpo es uno de los objetivos marcados en la etapa de la educación Infantil. Entender que el cuerpo del niño y sus movimientos son, conjuntamente, la vía principal para entrar en contacto con el mundo que les rodea y adquirir los primeros conocimientos es comprender lo que el niño es, partiendo de su globalidad, de sus intereses y motivaciones. Trabajar la Psicomotricidad "es, sobre todo una actitud ante el niño, utilizando su forma vivencial y activa de aprender". (Justo, 2014, p.121)

Autores como Heuyer (1976) inciden en la estrecha relación que existe entre inteligencia, afectividad y motricidad (Arnáiz, 1987)

La intervención psicomotriz que proponemos, se mantiene en la línea del resto de las intervenciones: centrado en la globalidad del niño y en su educación integral, se basa en el movimiento y la vivencia del cuerpo, para favorecer la conciencia del niño sobre sí mismo y su relación con el entorno.

La actividad física y la actividad psíquica son realidades estrechamente vinculadas. A partir de la actividad motriz el niño construye y elabora sus diferentes esquemas de pensamiento (Piaget, 1969). Trabajar a través de la segunda lengua cada uno de los elementos de base de la psicomotricidad (Pérez, 2004) es fundamental para el desarrollo global del niño. Así la percepción sensoriomotora, (percepción visual, táctil y auditiva), la coordinación motriz (control tónico de la musculatura), la lateralidad (maduración de los centros sensitivos de ambos hemisferios cerebrales y dominio motor de los segmentos derecho e izquierdo (Le Boulch, 1986)], el equilibrio (dominio corporal, reflejos…), el esquema corporal, la orientación espacial [es el conocimiento de los otros y de los elementos del entorno a través del referente del yo (Tasset (cit. Pérez, 2004)] y el tiempo y el ritmo (movimiento que introduce un orden temporal por su contracción muscular). Trabajaremos, los dos tipos de psicomotricidad: la gruesa que hace referencia al control del cuerpo, especialmente a los movimientos amplios y globales (caminar, correr, saltar, girar etc.) y la psicomotricidad fina, que está relacionada con tareas que precisan de una mayor coordinación y

precisión. (Coordinación viso-manual, fonética, así como la motricidad gestual y facial).

Trabajar con los futuros maestros estas áreas es fundamental porque carecen del entrenamiento necesario psicomotriz necesario para realizar los movimientos y ejercicios de coordinación que habrán de enseñar a sus alumnos de Infantil y porque es la vía para que ellos experimenten esta manera de adaptar el proceso de aprendizaje de la lengua a los objetivos de la educación infantil y promover la empatía que, como maestros habrán de tener con los niños.

Nombre:
Memoria auditiva y corporal.
Objetivos generales:
- Crear un ambiente lúdico en el que el alumno se sienta libre para expresarse verbal y no-verbalmente. - Ofrecer al alumno experiencias con juegos de sonidos y movimientos que relajen su nivel de ansiedad. - Trabajar la coordinación en los movimientos del cuerpo. - Trabajar la coordinación viso-manual - Trabajar la coordinación gestual y facial - Trabajar la coordinación fonética - Familiarizar al alumno con los rasgos suprasegmentales (ritmo y entonación) de la lengua inglesa. - Familiarizar al alumno con sonidos ingleses. - Entrenar la emisión de los sonidos a través del juego. - Trabajar los poemas en clase, haciendo especial énfasis en el ritmo, la entonación y la pronunciación. - Trabajar y grabar los poemas en vídeo para entregarlos como trabajo del curso. - Visualización de los vídeos en clase.

- Analizar las emociones que se han ido generando a lo largo del proceso de trabajo.
- Analizar la relación entre el nivel de competencia autopercibida y las emociones en las presentes en el aprendizaje del Inglés.
- Conocer el nivel de competencia comunicativa en Inglés del que parte el alumnado.
- Analizar en qué medida han cambiado las emociones que genera el aprendizaje del Inglés.

Objetivos didácticos:

- Trabajar la psicomotricidad.
- Comprender la importancia de la entonación y el ritmo en el Inglés.
- Familiarizarse con los órganos de fonación y aprender a utilizarlos.
- Practicar a través de juegos con los elementos suprasegmentales.
- Reconocer diferentes sonidos del Inglés y aprender a pronunciarlos.
- Poner en práctica todo lo aprendido a través de poemas, rimas y canciones infantiles.
- Hacer consciente al alumno de sus limitaciones y sus capacidades.
- Dialogar sobre nuestra experiencia y plantear soluciones.
- Expresar las emociones y sentimientos surgidos.
- Potenciar y experimentar con el ritmo, la entonación, y la pronunciación.
- Fomentar la psicomotricidad.
- Hacer consciente al alumno de sus limitaciones y sus capacidades.
- Dialogar sobre nuestra experiencia y plantear soluciones.
- Expresar las emociones y sentimientos surgidos.

Criterio de selección:

La elección de esta intervención se debe al interés de favorecer en el alumnado el desarrollo lingüístico al practicar la canción, aprendérsela, mejorar la pronunciación, entonación y ritmo…; el desarrollo personal gracias al trabajo de la psicomotricidad que esta actividad supone; y el desarrollo social ya que se trabajará en grupos o parejas lo que requiere mayor organización, comunicación,

empatía e interacción.

Desarrollo:

Actividad 1: preparación de canciones y rimas.

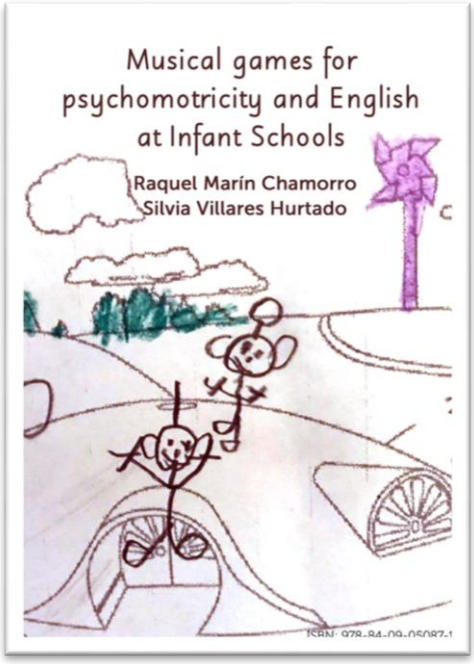
- Parte 1: se proporciona a los alumnos un libro de rimas (clap games) que tendrán que preparar, memorizar y jugar.
- Parte 2: para la preparación de las rimas tendrán que inventarse un juego de palmas que acompañe al ritmo de la canción. Con esto ayudamos a su memorización, pronunciación, y ritmo siendo estos "The Music of the Language".
- Parte 3: una vez memorizado y preparado, se grabarán en video y se lo mandarán a la profesora
- Parte 4: realizarán algunos de estos juegos en el aula.

Actividad 2: visualización del vídeo.

- Parte 1: visualizamos los videos en el aula.
- Parte 2: reflexionamos sobre la experiencia y sobre los sentimientos y emociones surgidos en su realización y en su visionado.

Ejemplo:

- *Foto del libro.*



- *Fotos de los alumnos desarrollando la actividad en el aula.*

- *Enlaces a videos de los alumnos. Las actividades son grabadas en vídeo previo conocimiento de los alumnos.*

  ➔ https://moodle.fundceri.org

Reflexión y análisis de los resultados:

Los alumnos manifiestan como emoción principal la sorpresa. No imaginaban que una actividad infantil les resultara tan complicada y precisara de un entrenamiento que, en algunos casos se les ha antojado realmente duro.

No existen más emociones negativas que la vergüenza inicial que superan fácilmente con la gratificación y el divertimiento que les proporciona la actividad.

Comprenden la importancia de la coordinación al tiempo que observan su dificultad y la necesidad de ejercitar tanto los movimientos como el ritmo, mientras trabajan los sonidos sin recurrir a traducciones ni representaciones escritas.

Los estudiantes de grado han comprendido, tras la experiencia, que los juegos de psicomotricidad, además de divertir, permiten explorar e investigar, superar y transformar situaciones de conflicto, relacionarse con los demás, y expresarse con libertad. "La psicomotricidad supone para los niños y niñas una diversión segura porque la psicomotricidad es una técnica que por intervención corporal, trata de potenciar, instaurar y reeducar o potenciar la globalidad de la persona, aspectos motores, cognitivos y afectivos" (Culqui, 2016, p.31)

5.2.2.3. Intervención 3. Comprensión Oral y Expresión Creativa.

Introducción.

La experiencia de comunicación oral en inglés de los alumnos a lo largo de su experiencia educativa anterior, tal y como constatamos en los estudios preliminares del curso, ha sido, en general, escasa o inexistente. Su conocimiento se basa en la escritura y en la traducción, de modo que el proceso de comunicación se complica hasta el punto de no poder establecerse con fluidez y hacer que los hablantes desistan. Veamos ese proceso referido tan sólo a una palabra, teniendo en cuenta que en la conversación real este proceso se produce con unidades sintácticas completas, a lo que habría que añadir el componente gramatical y por tanto lo hace aún más complejo:

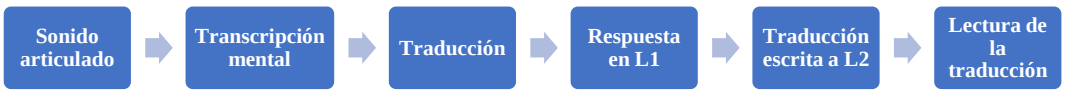


Figura 73: Proceso de comunicación en inglés.

Desterrar ese tipo de funcionamiento de la mente de los alumnos no es tarea fácil. Identificar el sonido con la imagen sin pasar por la primera lengua ni recurrir a la escritura, supone un esfuerzo importante para el alumno que precisa de un entrenamiento continuo y constante.

De acuerdo a la teoría de la voz generadora (Martorell, A. 1978), el alumno con estas actividades se involucra activamente en el proceso no solo como receptor ya que hacemos vivencial la experiencia involucrando diferentes zonas cerebrales y estimulándolas para obtener un mayor grado de comprensión y retención de conceptos, utilizando el recurso del dibujo para sustituir la transcripción escrita que ellos mecánicamente realizan. De este modo vamos consiguiendo que el alumno aprenda a identificar directamente el término inglés con la imagen sin tener que recurrir a su lengua materna.

Todo ello, en un contexto en el que las instrucciones y toda la información se transmite exclusivamente en inglés para facilitar el proceso *switching process*

Nombre:
Comprensión oral y expresión creativa.
Objetivos generales:
- Crear un ambiente lúdico y divertido en el que el alumno se sienta libre para expresarse verbal y no-verbalmente. - Ofrecer al alumno experiencias con juegos de dibujos que relajen su nivel de ansiedad. - Entrenar al alumno par la identificación de términos básicos en inglés con su imagen. - Entrenar la pronunciación de los términos a través del juego. - Conocer el nivel de vocabulario en Inglés del que parte el alumnado. - Analizar en qué medida han cambiado las emociones que genera el aprendizaje del Inglés.
Objetivos didácticos:
- Romper con la creencia sobre el inglés como sistema gráfico, introduciendo el uso comunicativo y la escucha activa del mismo. - Relacionar el sonido con la imagen sin introducir la grafía. - Hacer consciente al alumno de sus limitaciones y sus capacidades. - Dialogar sobre nuestra experiencia y plantear soluciones. - Expresar las emociones y sentimientos surgidos.
Criterio de selección:
La elección de esta intervención se debe al interés de favorecer en el alumnado el desarrollo lingüístico dado el carácter de la actividad que rompe con los estereotipos sobre el aprendizaje de idiomas y fomenta la escucha activa y el entendimiento a través de audiciones y dibujo, por consiguiente también un desarrollo personal al liberarse de los estereotipos y la forma tradicional de aprendizaje que haya utilizado; y el desarrollo emocional al enfrentarse a los sentimientos de contradicción que le pueden surgir al cambiar la forma de trabajar el "listening".
Desarrollo:

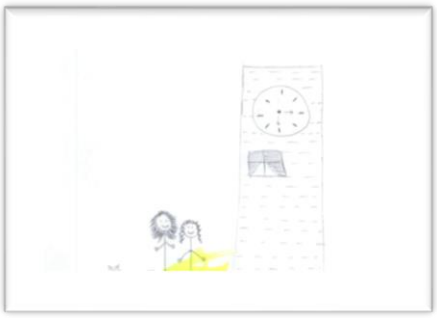
Actividad 1:

La actividad consiste en escuchar un fragmento en inglés e ir dibujando lo que vayan entendiendo, dejando a un lado la escritura y relacionando la audición con la representación.

Actividad 2:

Realizamos una reflexión conjunta para conocer como nos hemos sentido y que sentimientos nos han aflorado al realizar la actividad.

Ejemplo:



¡LONDON!
Mrs.
Mr.
window
cat
Bed
chair
to Married

Reflexión y análisis de los resultados:

La actividad que se ha propuesto pretende mejorar la competencia en el idioma en el que estamos trabajando, el inglés. Queremos promover el desarrollo de la habilidad de escuchar: listening. Desarrollar y practicar el listening supone dejar a un lado la gramática a la que están acostumbrados los alumnos y abrir paso a otro tipo de aprendizaje, uno basado en la escucha activa y en la comprensión, lo que les permitirá adquirir vocabulario, pronunciación, entonación…de los modelos que se vayan transmitiendo en las diferentes audiciones. Para ello, se ha propuesto una actividad basada en la escucha de un fragmento descriptivo de un cuadro donde tendrán que escuchar y comprender a la misma vez que dibujar en un folio lo que vayan entendiendo, para comprobar así que contenidos adquieren y cuáles no.

Concretamente, el nivel de inglés que se exige es bajo, un A2, valorando en esta actividad los siguientes descriptores:

Overall listening comprehension	**Can understand phrases and expressions related to areas of most immediate priority (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment) provided speech is clearly and slowly articulated.**
Listening to radio audio and recordings	Can understand and extract the essential information from short recorded passages dealing with predictable everyday matters that are delivered slowly and clearly.

Figura 74: CEFR MAPPING: English file Pre-intermediate third edition. Oxford university press. P.3.

Teniendo en cuenta los descriptores y antes de pasar a analizar los resultados de los dibujos realizados, a continuación se presenta la transcripción de la audición en la que está basada la actividad.

Mr and Mrs Clark and Percy are by the British artist David Hockney, and it's considered to be one of the greatest British paintings of the 20th century. It was painted in 1971 and it's a portrait of two of his friends, Ozzie Clark and his wife Celia, and their cat Percy. Ozzie Clark and Celia were fashion designers and they had a very successful clothes shop in London. In the 1960s the dressed a lot of the famous pop stars of the time, including The Rolling Stones and Eric Clapton. Hockney painted Ozzie and Celia a few months after they got married in their bedroom, because he liked the light there, and on the wall on the left of the window you can see one of his own paintings.

Mr and Mrs Clark and Percy are a very big painting, approximately 3 metres wide and 2 metres high. The couple are wearing typical clothes of the late 1960s. Celia is wearing a long dress, and in fact she was expecting a baby at that time. Her husband isn't wearing any shoes, and he's putting his feet into the carpet. This was because Hockney had a lot of problems painting his feet. He just couldn't get them right.

Hockney said that his aim with this painting was to paint the relationship between the two people. Traditionally, when a painter paints a married couple the woman is sitting down and the man is standing up. In the painting the man is sitting and the woman is standing. Usually in a painting the married couple are close together, but in this painting they are

separated by a big open window which symbolizes the distance between them. The white cat, sitting on Mr Clark, is a symbol of infidelity. It seems that Hockney didn't think that their marriage was going to be very happy, and in fact the couple got divorced four years later.

Celia often posed as a model for Hockney, but she says that this painting, his most famous picture of her, is not her favourite. She said "It's a wonderful painting, but it makes me look too heavy". In 1996, twenty five years after this picture was painted, Ozzie Clark died. He was murdered by his lover in his Kensington flat.

English file Pre-intermediate third edition. Oxford university press.

Figura 75: Transcripción de la audición, intervención 3.

Como podemos observar, se ha señalado en color rojo el contenido principal del fragmento. Este contenido es el que describe lo que se encuentra en el cuadro y, por tanto, es lo que podrían o deberían dibujar los alumnos mientras lo escuchan.

Valorando los dibujos realizados, podemos concluir que identifican y representan en sus dibujos:

- Que se trata de la ciudad de Londres, ya que dibujan el Big Ben (un reloj).
- Una ventana.
- Que es el hombre el que está sentado y la mujer de pie.
- Que existe la presencia de un gato.
- Algunos también identifican que se encuentran en una habitación dibujando una cama, y que la mujer lleva vestido.

Por el contrario, no han percibido otras contenidos de importancia como pueden ser:

- Que la mujer está embarazada.
- Que el hombre se encuentra descalzo sobre una alfombra.
- Que están separados por una ventana, y no uno al lado del otro.
- Que el gato se encuentra encima del hombre.
- Y la presencia de algún cuadro del mismo autor al lado izquierdo de la ventana.

De manera general, podemos valorar el resultado de la actividad como bueno. Los alumnos han sido capaces de olvidar la gramática y la escritura y se han centrado en la escucha atenta y en el dibujo. En cuanto a los contenidos expresados, podemos concluir que han sido suficientes, han entendido la idea base y han plasmado en los dibujos bastantes detalles de lo que se narraba, aunque sí es cierto que algunos detalles han pasado desapercibidos. Además, según sus declaraciones, esta nueva forma de trabajar ha resultado motivadora y dinámica para ellos, por lo que se pueden sentir más atraídos y motivados por el idioma trabajando de esta manera.

5.2.2.4. Intervención 4. Dramatización.

Introducción.

La dramatización es un recurso didáctico, transversal e integral como el de la poesía, muy valioso como forma de comunicación en el aula. Ofrece a los alumnos la posibilidad de trabajar cooperativamente sobre temas que todos comparten en la vida real. Tiene un valor educativo importante, ya que ayuda a los estudiantes a aprender a influir en los demás y a obtener una experiencia física, visual e inmediata diferente de la propia y en un contexto distinto. Favorece la imaginación, la socialización y la empatía.

Coincidiendo con los objetivos generales, el drama aporta un enriquecimiento del vocabulario, fluidez en la comunicación y supone un ejercicio de elección de vocabulario y perspectiva así como de selección de recursos lingüísticos y discursivos.

Entrena a los alumnos a la actuación delante de un auditorio dominando de este modo sus aprensiones y sentimientos negativos y favoreciendo su seguridad.

No obstante, la intervención tiene, como todas, una serie de fases que creemos fundamental para obtener el máximo beneficio de la misma.

En esta primera actividad de dramatización (improvisada, libre sin guión y preparada con guión), los alumnos trabajan su puesta en escena, la pronunciación, su capacidad comunicativa (verbal y no verbal) y obtienen una imagen de sí mismos a través del vídeo de la representación y la evaluación conjunta.

El diálogo queda limitado tan sólo por las habilidades lingüísticas de los alumnos. Practican diferentes niveles y utilizan frases aprendidas de canciones, versos o cualquier otra fuente. Han de valerse de sus propios recursos lingüísticos para crear un lenguaje, una forma de comunicación personal y original.

Aprender a organizar una conversación sobre un tema determinado les proporciona una experiencia de trabajo y preparación que no conocían anteriormente. La inexistencia de contextos reales no les ha permitido comprobar las lagunas lingüísticas existentes, ya que los diálogos que habían trabajado en las

clases a partir de listas de vocabulario o estructuras sintácticas predeterminadas no pueden considerarse como experiencia de comunicación real.

Nombre:

Dramatización.

Objetivos generales:

- Conocer el nivel de competencia comunicativa oral en Inglés, del que parte el alumnado.
- Crear un ambiente lúdico en el que el alumno se sienta libre para expresarse.
- Ofrecer a los alumnos la oportunidad de enfrentarse, por grupos, a sus temores "escénicos" frente al resto de sus compañeros.
- Hacer consciente al alumno de su nivel real de competencia comunicativa.
- Ensayar situaciones cotidianas con ayuda de un guión.
- Representar y grabar la puesta en escena por grupos.
- Visualización de los vídeos en clase
- Analizar las emociones que se han ido generando a lo largo del proceso de trabajo.
- Contribuir al desarrollo cognitivo, lingüístico, emocional, personal y social a través de sus intervenciones.

Objetivos didácticos:

1. Hacer consciente al alumno de la necesidad de crear un ambiente de comunicación real para el desarrollo de la capacidad comunicativa en inglés.
2. Hacer consciente al alumno de sus limitaciones y sus capacidades en el idioma y ofrecerle la experiencia de trabajo para la preparación de la comunicación en contextos concretos.
3. Poner en práctica lo aprendido sobre entonación y ritmo y trabajar la pronunciación.
4. Fijar estructuras que puedan ser expresadas natural y fluidamente en la conversación.
5. Dialogar sobre nuestra experiencia y plantear soluciones.
6. Expresar las emociones y sentimientos surgidos.
7. Desarrollar su capacidad expresiva
8. Reforzar creencias positivas
9. Crear percepciones adecuadas de sí mismos para potenciar el aprendizaje.
10. Fomentar la confianza y aportar una mayor autonomía personal
11. Aprender a ponerse en el lugar de un personaje para vivenciar situaciones.

Criterio de selección:

Trabajar las barreras del miedo (Hunt 1997) que, como constatamos en nuestro cuestionario inicial, se han ido creando a lo largo de las etapas educativas anteriores.

La elección de esta intervención se debe a la necesidad de favorecer en el alumnado el desarrollo lingüístico enfrentándose al inglés de una manera natural; hacerles conscientes de los diferentes sentimientos que les provocan las diversas actividades; y potenciar el desarrollo social a través de la participación , organización, empatía, interacción y comunicación en grupo.

Desarrollo:

Primera parte: consiste en realizar una dramatización siguiendo las pautas indicadas por el profesor, estas serán grabadas en video para verse posteriormente.

- Actividad 1 - Antes de realizar la dramatización:

Las preguntas a realizar serán:

- ¿Cómo me siento antes de venir a representar?
- ¿Cuáles son mis miedos o preocupaciones?

- Actividad 2: se asignan varios papeles a los alumnos que tendrán que representar en grupo y a través de la improvisación.

Actuación 1: improvisación.

- Actividad 3: preparan en unos minutos su papel en la representación y vuelven a actuar.

Actuación 2: guión libre.

Actividad 3: realizamos un cuestionario de recogida de datos acerca de la dramatización realizada.

- Actividad 4: Tras la dramatización:

Las preguntas a realizar serán:

- ¿Cómo me he sentido durante la representación?
- ¿Cómo creo que me ha salido y por qué?
- ¿Qué se podría mejorar?

- Actividad 5: tras dar respuesta a estas cuestiones reflexionamos en gran

grupo sobre las emociones surgidas.

Segunda parte:

- Actividad 1: se le aporta al alumno material adecuado para reescribir el guión de cada uno siguiendo unas pautas lingüísticas y representarlo.

Actuación 3: guion estipulado.

- Actividad 2: planteamos cuales son las emociones sentidas comparando la improvisación con el guion libre, así valoramos:

- Las dificultades encontradas
- El razonamiento de las decisiones tomadas
- La capacidad sentida para realizarlo
- Emociones positivas y negativas
- Y qué cambiaría de esta actividad

En las siguientes situaciones:

- Al elegir los papeles
- El empleo del lenguaje de clase necesario
- La organización de la dramatización
- La puesta en escena sin guion previo.
- Preparar la intervención de mi personaje
- Organizar el dialogo con mis compañeros
- Representar el diálogo

Actividad 3: visionado del vídeo.

- Fase 1: visualizamos el video de los diferentes grupos y les pedimos que den respuesta a una serie de cuestiones:

- ¿Cómo te has sentido al verte en el video?
- ¿Qué aspectos positivos destacarías de tu puesta en escena?
- ¿Qué aspectos negativos destacarías de tu puesta en escena?
- ¿Crees que puedes mejorarlo? ¿en qué aspectos? ¿cómo?
- ¿Crees que esta experiencia te ha aportado algo? ¿en qué aspectos?
- Fase 2: tras dar respuesta a estas cuestiones reflexionamos en gran grupo

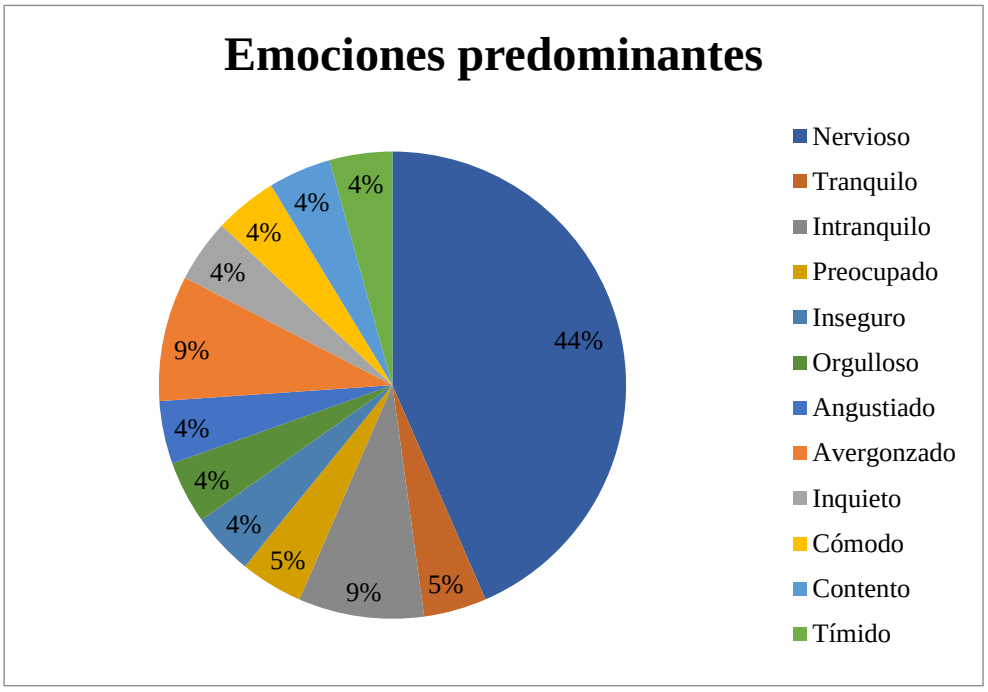
sobre las emociones surgidas.

Tercera parte: Coevaluación.

Cada grupo evaluará al resto de grupos acerca de su capacidad de improvisación, los sentimientos que ven en ellos, su capacidad comunicativa…para comprobar su capacidad crítica y sean conscientes de su nivel en la lengua.

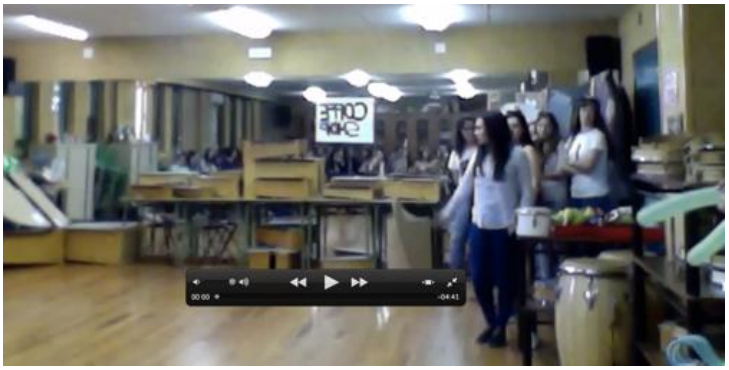
Resultados:

Gráfico de las emociones predominantes y más citadas a lo largo del cuestionario realizado tras el visionado del vídeo:



Ejemplo:

- Fotos de los alumnos en el aula.



- Fotos de los alumnos sobre la dramatización final.

- *Videos de los alumnos desarrollando la actividad. (Las actividades son grabadas en vídeo previo conocimiento de los alumnos.)*

  ➔ https://moodle.fundceri.org

Reflexión y análisis de los resultados:

Como se ha citado anteriormente, se han realizado varios cuestionarios antes, durante y después de realizar la actividad de dramatización. El objetivo es obtener información sobre los sentimientos que les provocan este tipo de actividades, y a la vez valorar si se obtienen resultados efectivos tras la realización de la intervención educativa.

Para la obtención de los resultados se ha utilizado la plataforma WEBQDA, que es un software de análisis cualitativo de datos.

Así, una vez **presentada la actividad y antes de pasar a la representación**, planteamos a los alumnos las siguientes preguntas:

- ¿Cómo me siento antes de venir a representar?

Algunas respuestas que nos han dado, son por ejemplo, las siguientes:

Con nervios y pensando si todo saldrá bien. Sobre todo pensando si me acordaré de lo tengo que decir.
Muy nerviosa y con miedos, porque no sé si nos va a salir bien y no sé si los nervios me harán olvidar lo aprendido.
Antes de comenzar me siento intranquila, preocupada por no saber cómo va a transcurrir la actuación. Además muy insegura pese a llevarlo muy bien trabajado.
Me siento muy nerviosa, me da vergüenza, porque en el teatro hablo bastante, y en clase hay mucha gente y si hablan tiendo a desconcentrarme.
Me siento muy nerviosa, y me da mucha vergüenza tener que hablar en público antes tanta gente.
Antes de venir a clase hoy me he sentido muy nerviosa, porque no quiero quedarme en

blanco cuando me toca hablar.
Me siento nerviosa, porque no estoy acostumbrada a representar nada, y menos en inglés. Preocupada por si lo haré bien.
Me siento muy nerviosa, me sudan las manos, me tiembla el pulso y apenas puedo escribir bien.

Figura 76: Respuestas. Cuestionario intervención de la dramatización 1.

Como podemos observar, los nervios y la vergüenza son las emociones predominantes.

Estas emociones son el resultado de las creencias y preconcepciones que tienen los alumnos, si estas están muy afianzadas se convierten en nuestras convicciones, ideas o pensamientos, y por tanto influyen en gran medida en el aprendizaje.

En este caso, los alumnos manifiestan que nunca han practicado este tipo de ejercicios de comunicación y que apenas si han practicado la expresión oral en otras etapas educativas y por tanto se sienten dominados por el miedo: piensan que se pueden quedar en blanco, que se van a equivocar delante de los demás o que se les puede olvidar el guión, es decir, siguiendo la clasificación de Dilts (1996) sus expectativas de objetivo son muy bajas o inexistentes y sus expectativas de autoeficacia también. Las emociones influyen en gran medida en nuestra persona y, si somos pesimistas, habrá muchas más probabilidades de que la situación que se esté dando salga mal.

- ¿Cuáles son mis miedos o preocupaciones?

Olvidar el texto y no recordar en qué momento tengo que hablar.
Tengo miedo a equivocarme durante la actuación o a no saber que decir en un momento determinado de la misma. Todo esto se agrava al tener que hacerlo en un idioma que no domino correctamente.

No recordar el texto que salgan mal las escenas.
Que se me olvide alguna parte y se interrumpa la representación, molestando a mis compañeros.
Quedarme en blanco y no saber cómo responder en la conversación cuando es mi turno.
Que me quede en blanco y mis compañeros se rían de mí.
Mi único miedo es no pronunciar correctamente o que se me olvide alguna frase.

Figura 77: Respuestas. Cuestionario intervención de la dramatización 2.

En esta cuestión observamos exactamente lo mismo, están convencidos de que pueden quedarse en blanco fácilmente o perderse entre las escenas. Cabe destacar, que presentan una muy baja autoestima, inseguridad, e incluso pánico.

Este estado emocional y estas creencias conllevan un aumento en sus nervios que puede provocar un peor resultado en la representación.

Las creencias, por tanto, están estrechamente relacionadas con las expectativas tanto de éxito como de fracaso. Según Dits 1996 (como se citó en Borrachero 2015), podemos encontrar tres tipos de creencias asociadas a las expectativas, y estas son:

> - Expectativa de objetivo: referida a la creencia de que el objetivo es posible alcanzarlo.
> - Expectativa de autoeficacia: no sólo el objetivo es posible, sino que también se dispone de lo necesario para conseguirlo.
> - Expectativa de respuesta: lo que uno cree sucederá, positivo o negativo, como consecuencia de las acciones realizadas en una determinada situación. (P.13)

En cuanto a las expectativas de objetivo, no existen motivos para pensar que los alumnos crean que no se pueden alcanzar, al menos lo intentan. Con respecto a la autoeficacia en cambio, algunos alumnos expresan que no tienen la capacidad de representar o de hablar inglés como para llegar a conseguir realizar la dramatización con éxito; y finalmente la de respuesta, puede asemejarse a la situación que presentan nuestros alumnos, si creen que no les saldrá bien, pueden

provocar mayor nerviosismo, esto se trasladará a sus actos y puede llevar a peores resultados en las representaciones.

Una vez transcurrida la dramatización, les realizamos algunas preguntas para conocer como les ha salido, que percepciones tienen de su puesta en escena, y cuáles son sus emociones una vez terminado el trabajo a realizar. Las preguntas en este momento son las siguientes:

- ¿Cómo me he sentido durante la representación?

Al principio estaba muy nerviosa, pero después pude relajarme y concentrarme algo más.
Mientras realizaba la actuación me he sentido insegura y angustiada, porque en determinados momentos se nos ha ido el diálogo y no he sido capaz de intervenir adecuadamente.
Me he sentido bastante nerviosa e inquieta a la hora de hablar, siendo consciente de que todos nos miraban y quería pasar desapercibida mirando el papel.
Mucho más nerviosa que antes de salir, por lo que he olvidado el texto y tenido que leer a veces.
No estaba muy segura porque me daba vergüenza y me preocupaba que se me olvidara. Además, hemos sido los primeros en hacerlo, y creo que eso también es importante porque se nota que es la primera vez.
Me he sentido muy insegura y muy nerviosa, antes de salir todo me salía genial pero allí te quedas en blanco.
Al principio me he sentido muy nerviosos, pero conforme iba desarrollándose, me he dio relajando poco a poco.

Figura 78: Respuestas. Cuestionario intervención de la dramatización 3.

De manera general, con estas respuestas podemos comprobar que los nervios han influido en gran medida en los resultados. Se han quedado en blanco, han olvidado el guión, han pasado vergüenza. Lo que demuestra que a mayor negatividad, malas expectativas, sentimientos negativos…mayor nerviosismo y peores resultados. Todo ello a causa, como hemos dicho, de una falta de práctica

en este tipo de actividades. Aunque cabe destacar un porcentaje de alumnos que se han sentido un poco más relajados y con mayor confianza una vez iniciada la representación.

- ¿Cómo creo que me ha salido y por qué?

Yo pienso que me ha salido bien, mejor de lo que pensaba pero lo puedo mejorar controlando los nervios. Si es verdad que al principio se me ha olvidado todo pero luego ya ha ido todo bien.
Regular, porque los nervios no me han dejado hacerlo mejor.
Creo que a pesar de todo nos ha salido bien en conjunto. Pienso que nos ha salido bien en conjunto.
Creo que para el tiempo que me he dedicado a prepararlo, no me ha salido todo lo bien que quería.
Creo que lo he hecho bien aunque alguna vez que otra me he quedado un poco parada, pero he sabido seguir con el diálogo.
Creo que me ha salido mejor de lo que me esperaba, aunque se me ha olvidado una frase por los nervios.
Creo que no me ha salido del todo mal, pero no perfecto, ya que me he puesto nerviosa en algunos momentos.
Creo que es aceptable pero muy mejorable.
Creo que me ha salido regular, me he puesto muy nerviosa, como expliqué anteriormente.
Creo que lo he hecho bien, aunque siempre se puede mejorar pero me preparé mucho la pronunciación.

Figura 79: Respuestas. Cuestionario intervención de la dramatización 4.

Como se puede apreciar, a pesar de la inseguridad con la que iniciaban y a pesar de las bajas expectativas, los resultados son de manera general aceptables o buenos, lo que indica que tienen las habilidades necesarias para poder realizar la actividad.

- ¿Qué se podría mejorar?

Debería haberlo trabajado algo más y de esta forma puede ser que no estuviera tan nerviosa.
Debería haber practicado más con público para no sentir esa presión mientras transcurría la acción. Así como aprender técnicas para cuando las cosas no ocurren cómo esperamos, intentar disimular sin que se note mucho.
Estar más tranquila y escuchando al compañero, no sólo centrarme en decir mis frases sin que se me olviden.
Intentar relajarme y quizás ensayar más.
Utilizar otras técnicas para afrontar los nervios.
Creo que el decirlo y representarlo delante de alguien que no hubiera sido mi grupo, hubiera mejorado tanto el habla como la escenografía

Figura 80: Respuestas. Cuestionario intervención de la dramatización 5.

Como ellos mismos indican, la práctica y el ensayo puede ser una buena opción para mejorar, para reducir los nervios, y para aumentar la confianza y seguridad en sí mismos. Podemos ver una evolución en sus resultados, ellos mismos se evalúan e indican que con esfuerzo, trabajo y ensayo todo se puede conseguir. Así pues, nos dejan ver un cierto optimismo y ganas de ensayar y hacerlo mejor.

Como nueva actividad, decidimos ver los vídeos que han sido grabados durante las actuaciones para que los alumnos puedan verse y valorarse. Tras esta visualización, también pasamos un nuevo cuestionario para valorar que destacan los alumnos de su actuación, como se ven, si les ha aportado esta experiencia…entre las preguntas, destacamos dos:

- ¿Cómo te has sentido al verte en el video?

Durante la visualización el vídeo en clase me he sentido un poco avergonzada por sentir la sensación de que todos me están viendo y dándose cuenta de mis errores.
Me veo un poco cohibida e inquieta antes la cámara grabando y tanta gente mirando. Me falta un poco de soltura.
Me he sentido bien viendo el vídeo ya que me ha gustado mucho cómo hemos hecho la representación. Me veo muy nerviosa. Me ha dado un poco de vergüenza, pero ha sido divertido.
Me veo muy nerviosa. No me gusta verme en vídeos y mucho menos que me vean los demás.
No me gusta verme. ¡qué vergüenza!
Me veo muy nervioso e inseguro.
Pues me veo un poco nerviosa, me falta expresión en la cara, aunque para ser la primera vez me he visto bastante bien aunque se puede mejorar.
Me veo nerviosa y tensa, es un poco forzado, soy tímida y me cuesta hablar en público. Pero no me he visto mal, aunque la representación no ha sido del todo buena.

Figura 81: Respuestas. Cuestionario intervención de la dramatización 6.

A pesar de verse a través de una pantalla, las emociones siguen siendo las mismas: vergüenza y nervios. Pero es bueno que vean sus inseguridades, miedos y la tensión con la que actúan para, así, poder corregir estos errores en futuras actividades.

- ¿Cómo te sientes al verte y que te vean los demás en el vídeo?

Al mismo tiempo, una vez pasada la vergüenza he disfrutado de verme junto a mis compañeros y me he reído bastante porque de eso se trata, de que la próxima vez arreglemos esos errores.
Ahora me están viendo y sigo sintiendo un poco de vergüenza, aunque ya lo hayamos representado anteriormente.
No me agrada que los demás vean el vídeo pero puesto que ya vieron la actuación, no me importa tanto. Me gustaría, en definitiva, que me hubiese salido como lo había ensayado
Un poco de vergüenza pero a la vez orgullosa de mi trabajo aunque a veces miraba el papel porque estaba nerviosa y tenía que asegurarme de que lo decía bien.
Me da miedo lo que los demás puedan pensar de mí. Siento mucha vergüenza de que se rían de mí.
Respecto al verlo en el aula, me ha parecido bien y no me importa verlo con toda la clase, porque me permite observar los errores para mejorarlo en otra ocasión. Y como lo hicimos delante de ellos, me parece bien verlo todos juntos.
Me ha dado vergüenza porque hay cosas que deberíamos mejorar en el teatro u lo podríamos haber hecho más real. Creo que nos puede servir para mejorar en las siguientes tareas. Es importante que todos nos evaluemos o valoremos cómo lo hacemos.
Me siento bien y satisfecha porque lo hemos trabajado aunque quizá deberíamos haberlo trabajado un poco más.

Figura 82: Respuestas. Cuestionario intervención de la dramatización 7.

Al valorar qué sienten cuando les ven sus compañeros, también persisten los sentimientos de vergüenza, de rechazo a ver los vídeos, de miedo al ridículo…todo ello muestras de no haber trabajado con actividades expositivas, de cara al público o grupales. Pero podemos destacar un cambio, estos videos también les sirven para darse cuenta de hasta qué punto se cumplen sus

expectativas y si tienen que trabajar más o menos, y además tienen mayor conciencia de grupo, queriendo mejorar para crecer junto a sus compañeros.

De manera general, podemos concluir diciendo que este tipo de actividades es muy efectivo, en primer lugar para conocer como son nuestros alumnos y como son sus sentimientos y emociones; en segundo lugar para conocer hasta qué punto han trabajado con este tipo de actividades grupales y de exposición delante de sus compañeros; en tercer lugar, para valorar la habilidad comunicativa que tienen en inglés, y por último, sin ser menos importante, para servirnos de esta actividad como medio para adaptar nuestra intervención en el aula de acuerdo a las respuestas que vayan dando nuestros alumnos, consiguiendo así conocer sus necesidades y adecuando el proceso de enseñanza-aprendizaje a ellas.

Como actividad comunicativa, oral y en público, comparte con la anterior el sentimiento de inseguridad con la que iniciaban el trabajo. No obstante, y a pesar de las bajas expectativas, los resultados son de manera general aceptables o buenos, lo que indica que tienen las habilidades necesarias para poder realizarla. Podemos ver una evolución en sus resultados, ellos mismos se evalúan e indican que con esfuerzo, trabajo y ensayo todo se puede conseguir, lo que conlleva pensar que el inglés como lengua extranjera no es solo para aquellos que se les da bien o les gusta, sino que es accesible a toda persona que le ponga ganas, esfuerzo y constancia. Así pues, nos dejan ver un cierto optimismo y ganas de ensayar y hacerlo mejor, lo que implica un cambio sustancial o modificación en palabras de Goldin (2000) de su valoración personal y también de sus creencias iniciales.

Con respecto a las emociones observamos un cambio importante que se repite en cada etapa de la intervención, es decir, aparecen de nuevo en el visionado del vídeo. Dichas emociones se modifican del miedo a la satisfacción por el trabajo realizado, de la vergüenza al orgullo por el resultado del esfuerzo, de la angustia al divertimiento o de la impotencia a la capacidad crítica.

5.2.2.5. Intervención 5. Metáforas sobre el rol del profesorado de infantil en el itinerario de inglés.

Introducción.

Hemos introducido esta actividad para que los alumnos sean conscientes de lo que significa el rol que tienen como futuros profesores y la metáfora que representa para ellos el aprendizaje de sus alumnos

Una metáfora es la sustitución o transposición de una idea o concepto por otro que tenga con él una cierta relación de semejanza objetiva o subjetiva para el emisor.

> Las metáforas no son solo un recurso expresivo, sino que constituyen un mecanismo esencial de la mente, que estructura gran parte del sistema conceptual por medio de relaciones metafóricas y son un principio fundamental del pensamiento y la acción (Lakoff y Johnson, 1986).
>
> Las metáforas permiten acceder al pensamiento del profesorado, ya que el lenguaje que el profesorado utiliza para hablar de sus concepciones, actitudes y conductas docentes no suele ser literal y estructurado, sino simbólico y metafórico (Mellado et al., 2017a).

En la Universidad de Extremadura se han utilizado las metáforas para analizar las concepciones y las emociones del profesorado de diferentes niveles y especialidades (Mellado et al., 2012; 2016a), así como un instrumento de intervención para el profesorado participante (Mellado et al., 2016b; 2017a y b). "Las metáforas sirven de puente para unir el mundo cognitivo y afectivo y ayudan a los profesores a tomar conciencia de sus sentimientos y emociones". (Rebollo et al., 2013)

En nuestro estudio tomamos como referencia los trabajos anteriores y clasificamos las metáforas del profesorado en las cuatro categorías de Leavy et al. (2007):

> la conductista-transmisiva: el alumno como un aprendiz pasivo, el profesor como un transmisor de información, que tiene además la característica de ser una clase centrada en el profesor y el contenido;
> la cognitiva-constructivista: el alumno como un agente activo en el

> proceso de construcción de su propio conocimiento y el profesor como un facilitador del proceso; la situada o de aprendizaje social: el aprendizaje es situado en el contexto social, estando con la cognitiva-constructivista centrada en el alumno y el aprendizaje; la autorrefenciada, que son metáforas de difícil clasificación cuyo significado es necesario analizar en cada caso. (Acedo et.al., 2017)

Existen menos investigaciones sobre las metáforas del profesorado de infantil que de otros niveles educativos. Destacamos el trabajo de López-Luengo, Torrigo-Egido y Vallés-Rapp (2015), con estudiantes universitarios del Grado de Educación Infantil de primer curso, tercero y cuarto. Con el triple objetivo de conocer la influencia del paso por las aulas durante el periodo de Practicum, los posibles cambios de metáfora en función del contenido abordado en el aula y los modelos docentes implícitos. Las metáforas fueron analizadas y clasificadas de acuerdo a las categorías de Leavy et al. (2007). Aunque hay diferencias entre los estudiantes de primero y los de tercero y cuarto, los resultados muestran una menor influencia del periodo de Practicum que lo que apuntan otros trabajos publicados.

Mellado et al. (2016) comparan las metáforas de estudiantes de primer curso del Grado de infantil y Primaria con las de estudiantes de la Licenciatura de Psicopedagogía, utilizando también las categorías de Leavy et al. (2007). La mayor parte de las metáforas generales de los dos grupos de maestros se encuadran en la categoría de las conductistas/transmisivas, seguidas de las cognitivas/constructivistas y de las autorreferenciales. Los tres grupos expresan muy pocas metáforas emocionales.

Un resultado importante para la intervención es que las metáforas personales de los profesores influyen poderosamente en su conducta docente en el aula (BouJaoude, 2000). Los profesores realizan cambios en sus concepciones y en su práctica en el aula cuando son capaces de construir nuevos modelos en un proceso de reflexión crítica y al mismo tiempo construyen nuevas metáforas compatibles con tales cambios (Russell y Hrycenko, 2006;Robin, Tippins y Gallard, 1994).

En los trabajos de Mellado et al. (2017a y b), sobre la evolución de las metáforas del profesorado de secundaria, después de una intervención, se constata que se producen cambios parciales de los modelos conductistas-transmisivos hacia los cognitivos-constructivistas y los situados, pero en menor medida de lo esperado, ya que los modelos didácticos están muy consolidados como consecuencia de los largos años de escolaridad.

Nombre:

Metáforas sobre el rol del profesorado de Infantil en el itinerario de Inglés**.**

Objetivos generales:

- Diseñar actividades docentes como la utilización de las metáforas orientadas a estimular la autoeficacia docente
- Analizar las metáforas que tienen como futuros profesores de Inglés para que reflexionen sobre la enseñanza que van a impartir y puedan cambiar esos roles.
- Relacionar las metáforas con las emociones

Objetivos didácticos:

- Clasificar las metáforas personales del futuro profesorado de infantil dentro de las categorías conductista-transmisiva (el alumno es un aprendiz pasivo y el profesor es un transmisor de información) cognitiva-constructivista (el alumno es un agente activo y el profesor un facilitador del proceso, situadas (hace más hincapié en el aprendizaje social) y auto-referenciadas (tienen un componente yoíco, cuyo significado hay que analizar en cada caso)
- Analizar las metáforas personales sobre su rol de futuro profesor y la percepción que tienen sobre sus alumnado
- Plasmar sus metáforas mediante un dibujo
- Reflexionar sobre sus propias metáforas para mejorar la enseñanza

Criterio de selección:

La elección de esta intervención se debe al interés de favorecer en el alumnado el desarrollo personal al hacer que reflexionen sobre su práctica en el aula y sobre su labor como docentes.

Desarrollo:

Actividad 1:Consiste en aplicar un cuestionario en el que además del sexo, edad y grado que están cursando, se hicieron varias preguntas

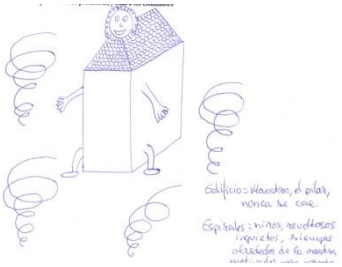
- Parte 1: Cuándo impartas clases en un aula, ¿con qué metáforas te identificarías? Explicas las razones
- Parte 2: **¿**Con qué metáforas identificarías a los alumnos? Explica las razones
- Parte 3: Haz un dibujo que represente tus metáforas como profesor y la relación con el proceso de aprendizaje

Actividad 2: Resultados de las metáforas en español e inglés de los futuros profesores de educación infantil

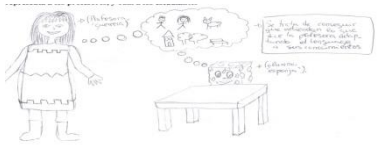
- Parte 1: Ejemplos de respuestas dadas por el futuro profesorado sobre metáforas conductistas:

  Mis tesoritos
  Esto es un bello jardín
  Somos lápices permanentes escribiendo en hojas blancas únicas e irrepetibles
  Soy una esponja

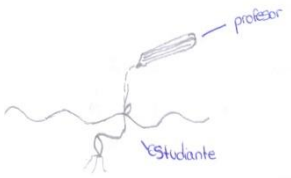
- Ejemplos de dibujos y metáforas conductistas:



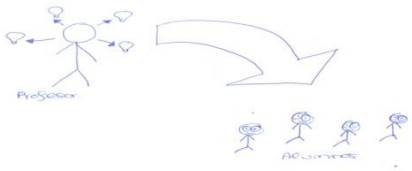
Soy el pilar de una casa que nunca se cae



Me identifico con un guerrera



Somos lápices permanentes



Estoy en todos los caldos

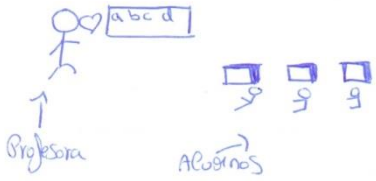
- Parte 2: Ejemplos de respuestas dadas por el futuro profesorado sobre metáforas cognitivas

  Mi campo de la felicidad
  Dulce de chocolate
  Mi campo de la felicidad

- Ejemplos de dibujos y metáforas cognitivas

Pedazos de mi corazón

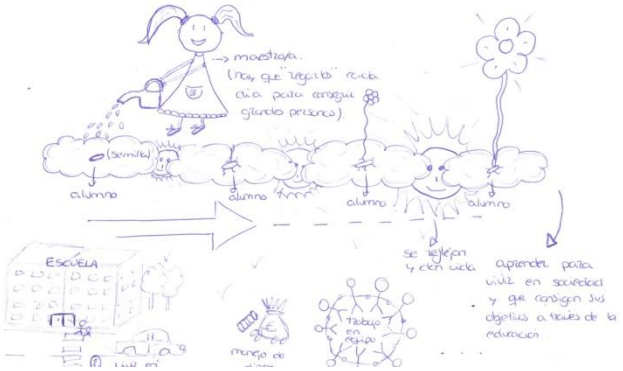
Soy una caja de sorpresas



Con un payaso de peluche

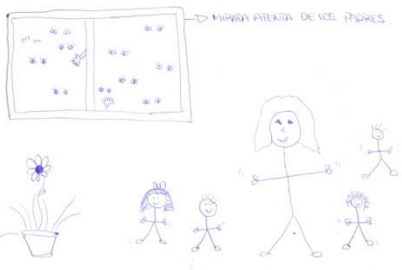
Como una madre

- Parte 3: Ejemplos de Respuestas dadas por el futuro profesorado sobre metáforas situadas (de aprendizaje social)
- Ejemplo y dibujo de una de ellas (en esta parte solamente han dado una respuesta).



Me siento como una constructora mediadora entre ellos y el aprendizaje

- Parte 4: Ejemplos de respuestas dadas por el futuro profesorado sobre metáforas auto- referenciadas (Visuales como metáforas de animales y tienen significado personal).
- Ejemplos y dibujos de metáforas auto-referenciadas



Me siento llena de energía

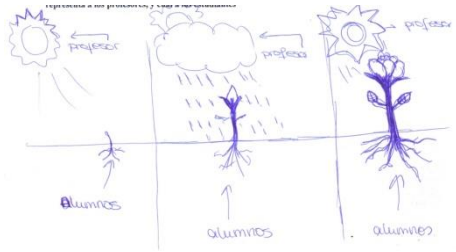
¡Estoy hecho un flan!

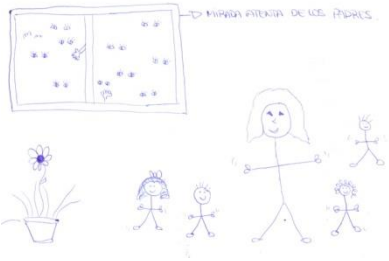
¡Estoy aterrorizada!

Me siento en el paraíso

Actividad 3: Resultados en español e inglés de las metáforas personales sobre la percepción que pueden tener sobre el aprendizaje de sus alumnos

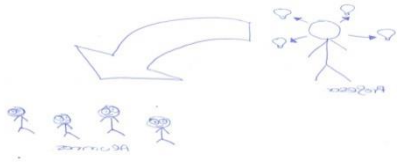
- Parte 1 : Descripción y dibujo de ejemplos de metáforas





Pequeñas semillas buscando un sitio por el que salir y comenzar a crecer buscando sus propios nutrientes

Se quedan con la boca abierta



Materias primas o alimentos a elaborar

Son como un sol

Actividad 4. Metáforas relacionadas con las emociones

A continuación mostramos metáforas que tienen algún significado emocional, basándonos en las razones que los participantes han dado para identificarse con ellas.

a) Metáforas que reflejan emociones primarias positivas. Entre las metáforas que identificamos con el profesor " me siento en el paraíso" " esto es un bello jardín", mi campo de la felicidad". Para el rol del alumnado " son como un sol".

b) Metáforas que reflejan emociones sociales positivas. Para el profesor identificamos

varias metáforas que representan las emociones del estímulo, la motivación y el entusiasmo como la del jardinero que riega las plantas que aporta agua para los alumnos crezcan y se desarrollen como persona; la de una constructora mediadora que gestiona los problemas del aula; la de "master chef" para llegar a obtener platos exquisitos y esos platos son los alumnos . Para el alumnado "la de las semillas que germinarán y darán fruto" representa la perseverancia, el entusiasmo.

Hay metáforas que transmiten protección y seguridad. Para el profesor describen las metáforas es para el alumno " como un oso de peluche" " como una madre" o " son mis tesoritos" para protegerlo. La metáfora para el alumnado por ejemplo "son como algodones de azúcar ".

Otras emociones que reflejan las metáforas del profesor son: " pedazos de mi corazón que representa el cariño de la profesión; la metáfora de " soy como su modelo que refleja orgullo; la metáfora "¡ libre como un pájaro! o ¡ como tocar las nubes! la ilusión por la profesión; la metáfora de ¡me pongo las pilas! corresponde a la emoción de la energía; la metáfora de soy una caja de sorpresas en este caso positiva que refleja el asombro; la metáfora "soy como un búho" que representa la mirada atenta, la constancia .

c) Metáforas que reflejan emociones primarias negativas como por ejemplo una estudiante ha descrito la metáfora de "estoy aterrorizada" ante el miedo de enfrentarse a las clases.

d) Metáforas que reflejan emociones sociales negativas. Para el profesor las metáforas del manojo de nervios o " ¡se me va la cabeza! o ¡ soy la repera! expresan inseguridad y nerviosismo y la metáfora militar de "soy una guerrera "tiene un significado autoritario de control. Para el alumnado representan emociones negativas sociales las metáforas de "vaya castañas que estáis hechos" a que transmite aburrimiento, "eres una tortuga (lentitud) " etc...

Actividad 5: Resultados

Una vez analizadas las respuestas, se les presentó un power point al alumnado de infantil con la descripción de las metáforas de cada uno para que reflexionasen sobre su futuro rol de profesor y se planteasen preguntas como estas:

- ¿Por qué has utilizado estas metáforas?

Cuando empezaron el periodo de prácticas se les planteó:

- ¿Cambiarias alguna metáforas de las que has puesto? ¿ Por qué?
- ¿Qué has sacado como conclusión?

Actividad 6: Evaluación. Cada persona reflexionará sobre las metáforas que ha puesto y se planteará un debate sobre su función como futuros profesores y cómo van a responder al aprendizaje de sus alumnos

Reflexión y Discusión de los resultados:

Conclusiones del rol del futuro profesorado en la descripción de las metáforas personales y emocionales:

a) Metáforas generales

Como en anteriores investigaciones con estudiantes de Grado de la especialidad de maestro en Infantil (López-luengo et al., 2015; Mellado et al., 2016), los participantes han conceptualizado el papel de los docentes y los discentes a través del dibujo que se muestra como una herramienta muy útil para sintetizar el significado de las metáforas. Los futuros docentes manifiestan una idea sublimada de la enseñanza.

Los resultados indican, que en las cuarenta y siete metáforas generales descritas para el profesorado, el mayor número se encuentran en la categoría conductista, seguida de las cognitivas auto-referenciadas y situadas. Este resultado coincide con los obtenidos por López-luengo et al. (2015) y Mellado et al. (2016) con estudiantes universitarios del Grado de Infantil. Ejemplos de metáforas cognitivas-constructivistas son el jardinero que riega las plantas para ayudarlas a crecer, cada una según sus necesidades (Cassel y Vincent, 2011); la de la madre que protege y cuida a sus hijos (Mellado et al., 2017b), expresada en la literatura con variantes para infantil como la gallina que cuida a sus polluelos (López-luengo et al., 2015); el dulce de chocolate; o la caja de sorpresa.

Para el alumnado se han expresado metáforas conductistas como la de la materia prima (López-Luengo et al., 2015), que tiene que ser moldeada por otro; o cognitivas, como de las semillas que buscan sus propios nutrientes para el alumnado (Saban, 2010), que se relaciona con la del jardinero para el profesorado.

b) Metáforas emocionales

Metáforas que reflejan emociones primarias positivas. Entre las metáforas que identificamos con el profesor " me siento en el paraíso" "esto es un bello jardín", "mi campo de la felicidad", identificadas en publicaciones anteriores con profesorado en formación de distintos niveles (López-Luengo et al., 2015; Mellado et al, 2014). Para el rol del alumnado "son como un sol".

Metáforas que reflejan emociones sociales positivas. Para el profesor identificamos varias metáforas que representan las emociones del estímulo, la motivación y el entusiasmo como la del jardinero que riega las plantas que aporta agua para los alumnos crezcan y se desarrollen como persona; la de una constructora mediadora que gestiona los problemas del aula; la de "master chef" para llegar a obtener platos exquisitos y esos platos son los alumnos (Mellado et al., 2017a). Para el alumnado "la de las semillas que germinarán y darán fruto" representa la perseverancia, el entusiasmo.

Hay metáforas que transmiten protección y seguridad. Para el profesor describen las metáforas "como una madre", o para el alumno "como un oso de peluche" o "como algodones de azúcar " o " son mis tesoritos" para protegerlos, identificadas con variantes en otros estudios con maestros de infantil (López-Luengo et al., 2015: Mellado et al., 2016). Otras emociones que reflejan las metáforas del profesor son: "pedazos de mi corazón", que representa el cariño de la profesión; la metáfora de " soy como su modelo que refleja orgullo; la metáfora "libre como un pájaro" o "como tocar las nubes", que representa la ilusión por la profesión; la metáfora de "me pongo las pilas" corresponde a la emoción de la energía; la metáfora de "la caja de sorpresas" en este caso positiva que refleja el asombro; la metáfora "soy como un búho" que representa la mirada atenta, la constancia. Las metáforas de animales son habituales en estudios sobre metáforas de educación, asignándoles sus cualidades (Buaraphan, 2011; Saban, 2010).

Metáforas que reflejan emociones primarias negativas como por ejemplo una estudiante ha descrito la metáfora "estoy aterrorizada" ante el miedo de enfrentarse a las clases. Otra metáfora identificada en estudios previos (Mellado et al., 2016) es la "tiemblo como un flan", que expresa el miedo que les produce la imaginar su primera clase.

Metáforas que reflejan emociones sociales negativas. Para el profesor las metáforas del manojo de nervios o "se me va la cabeza" o "soy la repera" expresan inseguridad y nerviosismo y la metáfora militar de "soy una guerrera", que puede tener un significado autoritario de control. Para el alumnado representan emociones negativas sociales las metáforas de "vaya castañas que estáis hechos", que transmite aburrimiento; o "eres una tortuga (lentitud)", identificada anteriormente en Mellado et al. (2017b).

c) Implicaciones

Con respecto a las implicaciones, las metáforas se pueden convertir en una herramienta potente para que los futuros profesores reflexionen sobre sus concepciones, actitudes, emociones y roles. El análisis de las metáforas, y en particular de las emocionales, puede ser un excelente recurso que contribuya a la formación cognitiva y emocional de los profesores. Cuando un profesor cambia de metáfora cambia su conducta en el aula. (Mellado et.al., 2014)

De manera general, todas las intervenciones contribuyen en mayor o menor medida al desarrollo de todos los ámbitos de la persona: personal, social, emocional, cognitivo y lingüístico. En el desarrollo de las intervenciones se han citado las más específicas aun sabiendo que todas fomentan en el alumnado un desarrollo personal y cognitivo ya que el aprendizaje que se adquiere con las diferentes actividades les servirá para poder enfrentarse a otras situaciones de su vida personal y a futuros aprendizajes.

5.2.2.6. Intervención 6. Valoración de la satisfacción en el aula.

Introducción.

Una vez terminado el curso escolar y una vez realizadas varias intervenciones en nuestros alumnos, pasamos un último cuestionario para que valoren la asignatura, su nivel de inglés, y sus progresos. De esta manera conseguimos comprobar su evolución y si ellos confirman que sus emociones o sentimientos han cambiado. La percepción es importante para valorar el grado de eficacia que nuestra intervención puede tener en su futura autogestión en el proceso de aprendizaje.

Nombre:

Valoración de la satisfacción en el aula.

Objetivos generales:

- Conocer el nivel de satisfacción tras realizar las diferentes intervenciones en el aula.
- Hacer consciente al alumno de su nivel real de competencia comunicativa.
- Analizar las emociones que se han ido generando a lo largo del proceso de trabajo.
- Valoración de la satisfacción en el aula durante el curso.
- Provocar la reflexión de los alumnos sobre el proceso de aprendizaje.
- Afianzar el programa de intervención del aula para activar la autoeficiencia docente.
- Detectar limitaciones de la propia investigación para el diseño de investigaciones y docencia futuras.

Objetivos didácticos:

- Tener un criterio metodológico en la enseñanza de la lengua.
- Adquirir criterios para la selección de objetivos.
- Provocar la autoevaluación en el trabajo y la consecución de los objetivos personales.

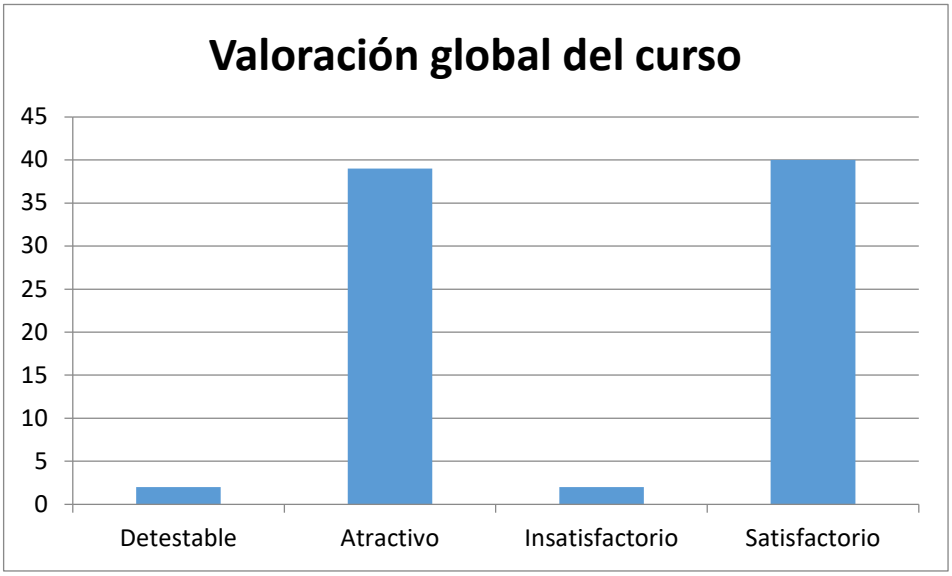
Criterio de selección:

La elección de esta intervención se debe a la necesidad de hacer consciente al alumno de su nivel real de inglés, que pueda valorar la asignatura como un proceso de enseñanza-aprendizaje favorable en su transcurso académico, y que puedan tener una idea clara de los métodos y técnicas que son necesarios para llevar a cabo su futuro trabajo como docentes.

Desarrollo:

Esta actividad consiste en realizar un cuestionario al finalizar las intervenciones en el aula, para que puedan valorar la consecución de las mismas, el nivel de inglés que tienen y si la metodología de trabajo ha sido efectiva.

Resultados:



Reflexión y análisis de los resultados:

Ante la pregunta de cómo se han sentido en la asignatura de inglés, los alumnos revelan que al principio de curso se sentían impotentes por no saber resolver la tarea que se pedía, pero al final de curso tenían mucha más confianza en sí mismos. Los nervios y el agobio han persistido sintiéndose intimidados y asustados en ciertas ocasiones aunque afirman llegar al final de curso sintiéndose más a gusto, cómodos, relajados y, sobre todo, más participativos y seguros en el aula. El temor de las clases junto al estrés y el bloqueo han dado paso a las ganas por aprender y a dejar a un lado la vergüenza según afirman bastantes de los alumnos. Sin lugar a dudas, las intervenciones realizadas y la expresión oral han dado lugar a personas emocionalmente más fuertes y preparadas para enfrentarse a situaciones comunicativas en otro idioma.

La consciencia del nivel de inglés por los propios alumnos ha llegado a su totalidad durante este curso, les ha servido para conocer a la perfección sus capacidades y limitaciones, y por supuesto para poder hacer una valoración justa de su propio nivel de inglés.

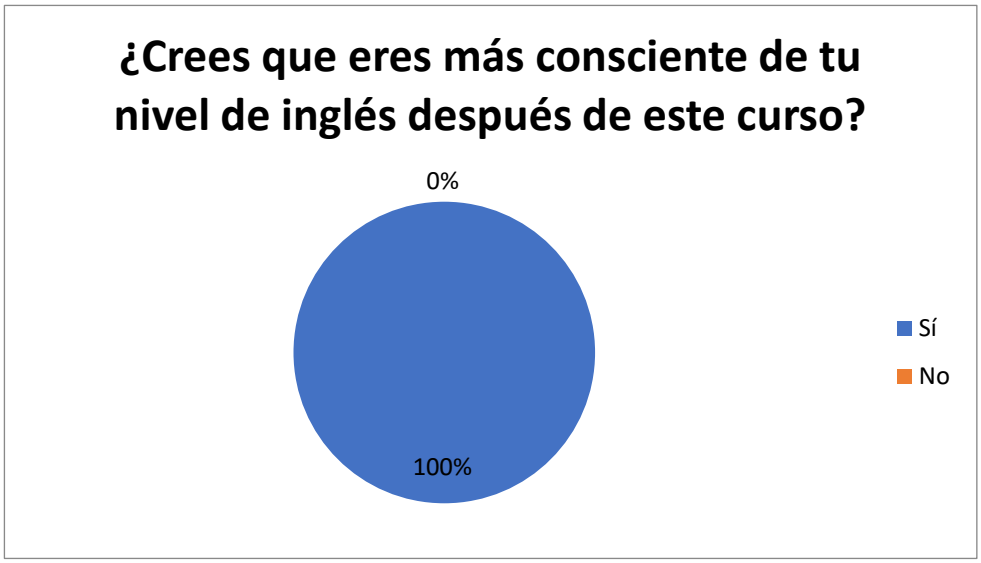


Figura 83: ¿Crees que eres más consciente de tu nivel de inglés después de este curso?

Son más conscientes de su nivel de inglés porque han realizado actividades que le han permitido ver que no le habían prestado tanto atención a la pronunciación como a la gramática y que por tanto ven ahora su importancia con respecto a la expresión oral. Han comprobado su evolución durante el curso y han aprendido hacia donde tienen que orientar su aprendizaje. Saben perfectamente cuáles son sus puntos fuertes y débiles, y por tanto lo que deben mejorar. Han descubierto que el inglés va más allá de la universidad y que deben seguir aprendiendo en otros lugares y con diferentes situaciones de aprendizaje. Al conocer sus límites, saben cómo pueden superarlos. Una premisa muy importante es que son conscientes de que tienen menos vergüenza que al principio por lo que pueden expresarse oralmente y deben seguir practicando. Y finalmente, debido a las carencias que se han encontrado en el camino, son conscientes de la cantidad de vocabulario que necesitan.

Todo ello les ayudará a continuar su proceso de enseñanza-aprendizaje de la manera más correcta posible: conociéndose a sí mismo y su nivel en el idioma.

Ante la pregunta de cómo se han sentido cuando la profesora preguntaba en el aula, sigue persistiendo el nerviosismo, la tensión, incomodidad, estrés, inseguridad…es un camino que comienza y que debe continuar con mucho entrenamiento y práctica hasta que los sentimientos negativos pasen a ser positivos. De igual manera, también consideran que se han sentido diferente en esta asignatura con respecto a otras debido a esa tensión y concentración continua en la que tenían que estar para no perder el hilo y estar integrada en el idioma, consideran que aprender un idioma requiere el cien por cien de la atención en las clases mientras que en otras asignaturas pueden estar más relajados.

Al final del curso, como es lógico, el 100% del alumnado ya ha hablado inglés delante de sus compañeros.

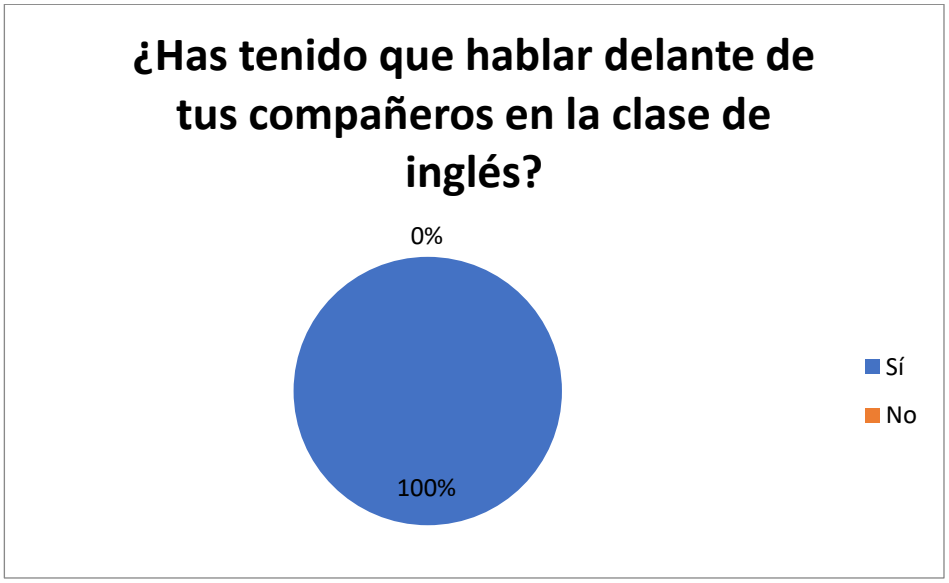


Figura 84: ¿Has tenido que hablar delante de tus compañeros en la clase de inglés?

Sintiéndose en estas situaciones comunicativas con nervios y vergüenza pero de una manera progresiva de más a menos, lo que significa un punto positivo en su aprendizaje.

La calificación que estos alumnos ofrecen a la asignatura de inglés en modo de adjetivos es cuanto menos interesante. La inmensa mayoría lo califica como duro, trabajoso, estresante…pero a la vez gratificante, motivadora, diferente, reconfortable…lo que significa que se puede salir del bloqueo y ha habido una

progresión bastante positiva en estos alumnos. A continuación podemos ver algunos de estos calificativos.

¿CÓMO CALIFICARÍAS LA EXPERIENCIA DE ESTE CURSO? BUSCA TRES ADJETIVOS.
Dura Gratificante Buena
Estresante pero satisfactorio
Intensa, exigente y trabajosa
Interesante, entretenida y productiva
Provechosa Estresante De incertidumbre
Difícil, divertida y motivadora
Vergonzosa, pésima, horrible
Intenso, Completo (para las horas que tenemos) y Diferente.
intensa, angustioso y reconfortable
Experiencia trabajosa, nueva y gratificante.
Enriquecedor, sacrificio, esfuerzo.
Enriquecedora, Divertida, Interesante
Intensa, útil y práctica
Motivadora, dinámica y divertida
Enriquecedora, positiva, diferente
Trabajosa, inolvidable, fructífera
Superación Esfuerzo Trabajo
Agotador, creativo y esfuerzo.
Yo creo que a pesar de estar nerviosa en clase, creo que ha sido muy satisfactoria, beneficiosa porque aprendí cosas nuevas y las clases han sido muy amenas y dinámicas, por lo que me han resultado muy entretenidas y me ayudaba a no perder el hilo de la clase.
Nueva, enriquecedora e innovadora
Bonita, aplicable y formativa.

Satisfactoria, sumativa, gratificante
Diferente, entretenida y dura
Buena, interesante y trabajada
Diferente, interesante y buena.
útil, divertida, rápida
Gratificante, intensa y satisfactoria
satisfactoria, buena y divertida
Innovador, útil y difícil.
Excelente, buena y correcta
Estresante, útil e interesante
Enriquecedora, estresante y productiva
Innovadora, reflexiva y esperanzadora.
Saturada, satisfactoria y relevante.
Imprescindible, divertido y satisfactorio
Productiva, práctica y muy aprovechable.
interesante, inquietante y lúdico
Usefull, rewarding, opportunistic.
positiva, reflexiva y trabajosa
Difícil, trabajosa y constante
Interesante, diferente y positivo
Dinámico, trabajoso, única.

Figura 85: ¿Cómo calificarías la experiencia de este curso? Busca tres adjetivos.

En cuanto a las metas y objetivos del curso, consideran de bastante relevancia lo aprendido para el trabajo de maestros. Les resulta funcional, realista y práctico todo lo que han adquirido y que podrán llevar a la práctica. La inmensa mayoría valora de manera positiva y correcta la claridad y estructura de los contenidos trabajados. Y finalmente, también consideran positivamente la claridad de las metas y objetivos propuestos.

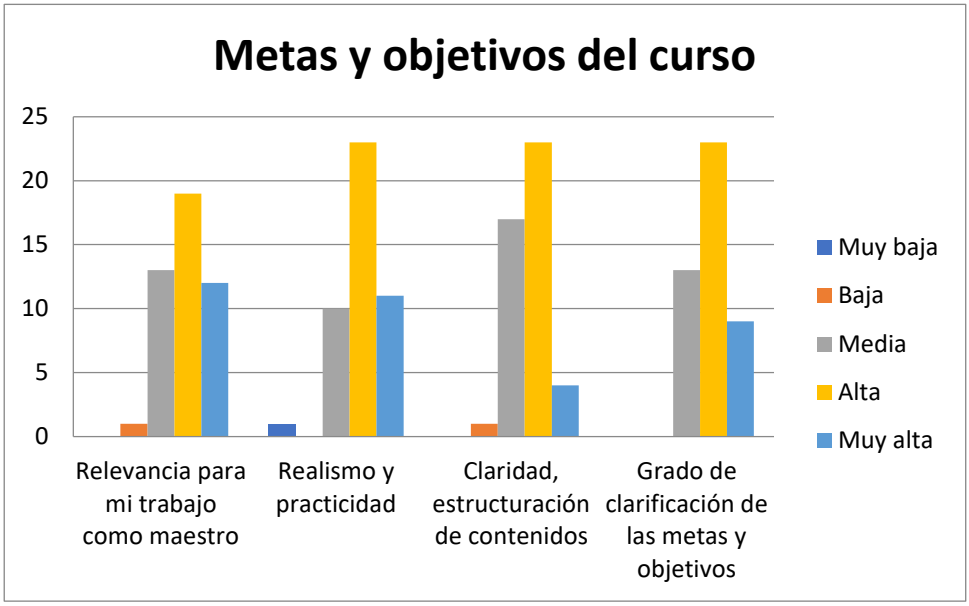


Figura 86: Metas y objetivos del curso.

Todos ellos afirman haber recibido suficiente o abundante información en relación al curso, más específicamente sobre el calendario, las metas del curso, los contenidos, los métodos de trabajo, y las formas de evaluación.

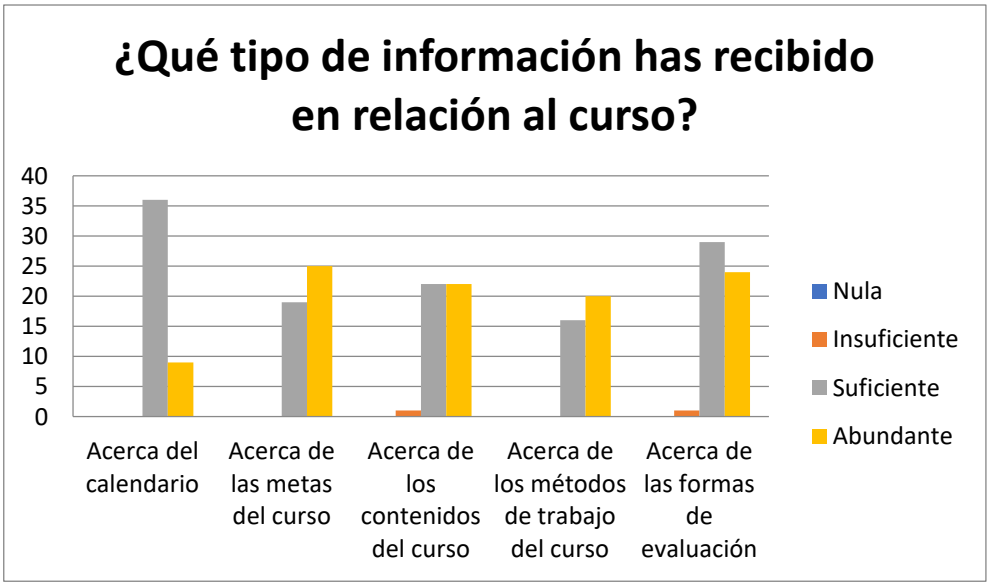


Figura 87: ¿Qué tipo de información has recibido en relación al curso?

En cuanto a los contenidos del curso, mayoritariamente consideran muy positivamente la claridad, aplicación práctica y estructuración de los contenidos.

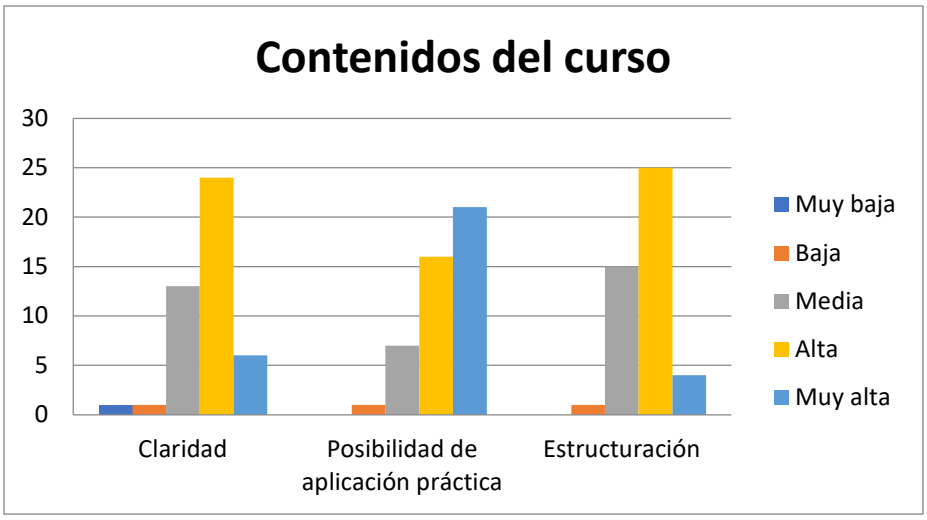


Figura 88: Contenidos del curso.

Finalmente, en cuanto a la valoración general del curso, lo han considerado muy útil siendo un aprendizaje bueno. Entre si es difícil o fácil, encontramos bastante indecisión aunque la balanza tiende más a considerarlo un aprendizaje difícil. Consideran que es un aprendizaje atractivo con un 95,1% y es satisfactorio con un 95,2%. Entre si es confuso o claro hay cierta indecisión, al igual que entre si es lento o rápido, aunque tienden más a opinar que es claro y rápido aunque con porcentajes bastante repartidos. Finalmente consideran que es un aprendizaje importante, entretenido, imaginativo, estimulante y práctico, todos ellos con muy buena puntuación.

A continuación podemos ver con mayor detalle estas cuestiones.

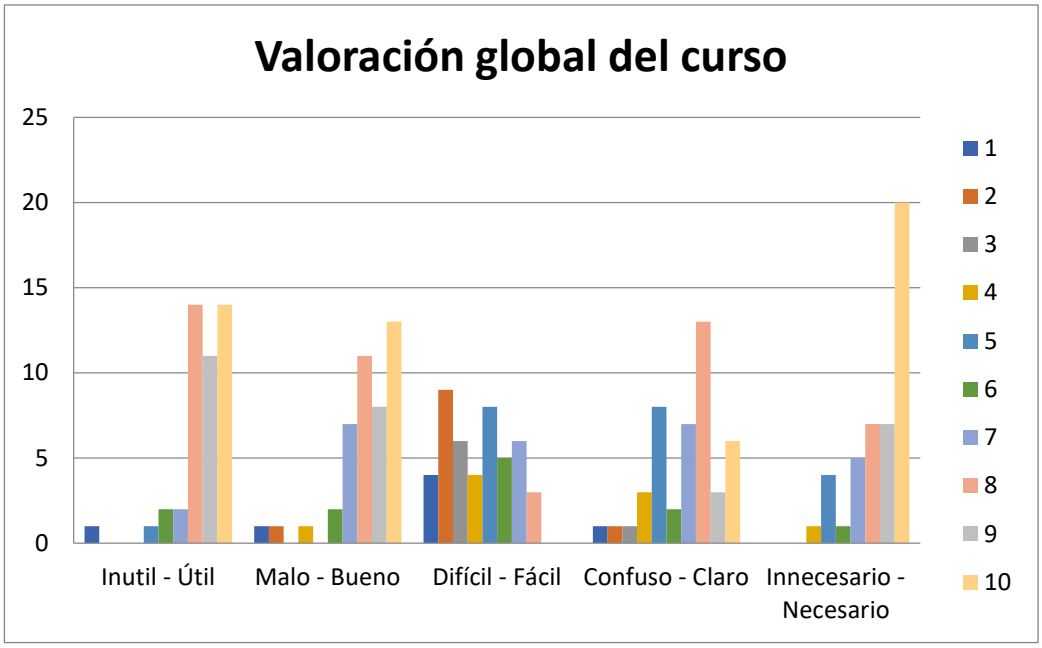


Figura 89: Valoración global del curso 1.

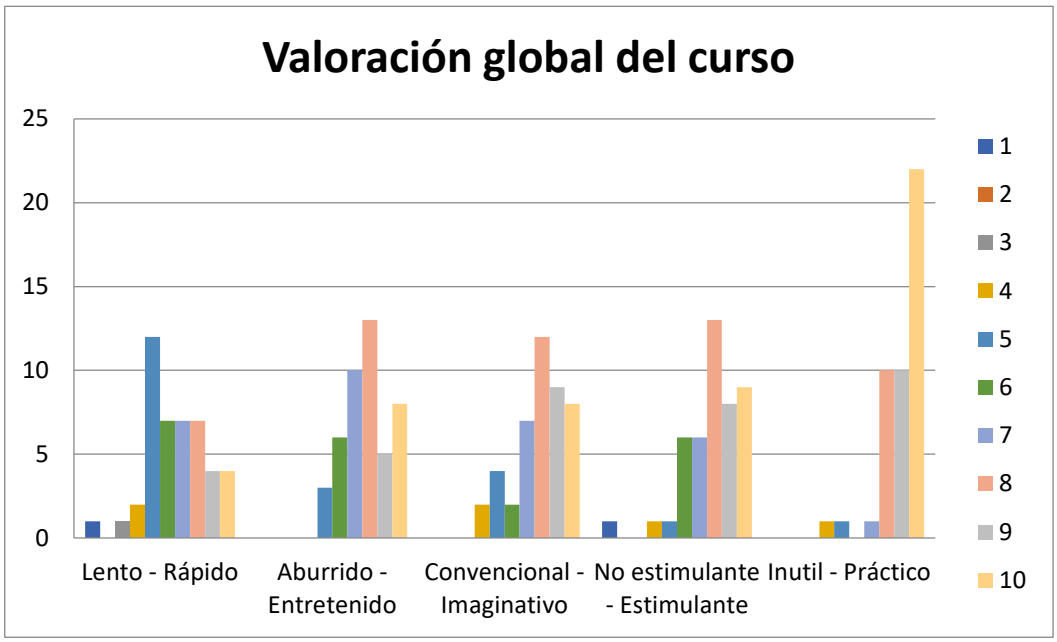


Figura 90: Valoración global del curso 2.

De manera general, el curso ha sido considerado beneficioso y enriquecedor para los alumnos. Ha sido un trabajo duro pero que según sus manifestaciones ha dado sus frutos liberándoles del bloqueo, la tensión y la vergüenza que sufrían en los inicios, para terminar con ganas de aprender, entusiasmo y sin vergüenza ente exposiciones orales.

5.3. Fase de análisis de cambios

A continuación exponemos la tercera fase de nuestro estudio que se refiere al postest con un objetivo general y varios específicos.

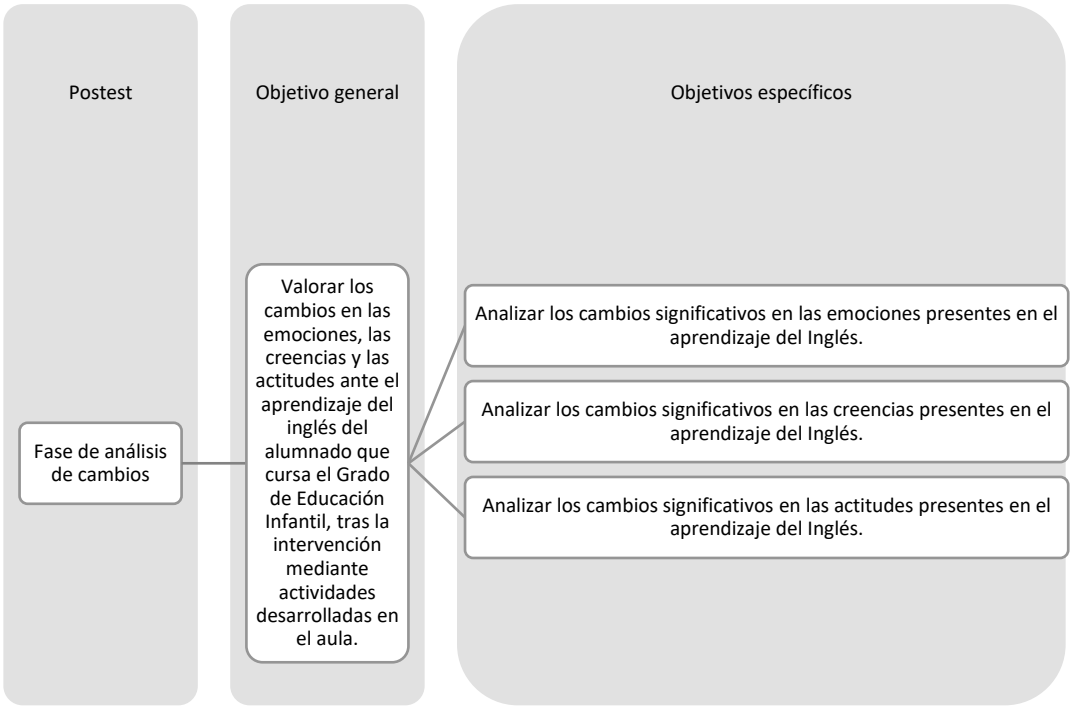


Figura 91: Fase de análisis de cambios.

5.3.1. Objetivo específico 3.1: Analizar los cambios significativos en las emociones presentes en el aprendizaje del Inglés.

Para conocer los cambios que se han dado en las emociones presentes en el aprendizaje del Inglés desde el inicio del curso hasta final de curso, se realizó en primer lugar un análisis descriptivo que recoge los valores medios de las emociones al inicio del curso (etapa de Bachillerato) y al final de curso (etapa universitaria). Y, en segundo lugar, para saber si dichas diferencias son estadísticamente significativas ($p < .05$), se realizó la Prueba de Wilcoxon para muestra relacionadas no paramétricas.

Concretamente en la Tabla 45 se recogen los valores medios de las emociones negativas y positivas presentes en el aprendizaje del Inglés, que como se puede apreciar, algunas emociones negativas han reducido su intensidad como el miedo, mientras que otras emociones como la vergüenza se han intensificado. En cuanto a las emociones positivas, en todos los casos se ha incrementado su intensidad.

Tabla 45: Valores medios de las emociones presentes en el aprendizaje del Inglés en las distintas etapas educativas.

		Etapa de Bachillerato	Etapa Universidad
Emociones negativas	Miedo	3,33	2,98
	Nerviosismo	3,34	3,46
	Aburrimiento	2,63	1,75
	Agobio	3,44	3,52
	Ansiedad	3,10	3,12
	Desesperación	3,10	2,76
	Frustración	3,23	2,72
	Impotencia	2,90	2,49
	Ira	2,37	1,87
	Odio	2,40	1,57
	Pesimismo	2,82	2,44
	Preocupación	3,45	3,45

	Tensión	3,32	3,19
	Vergüenza	3,25	3,42
Emociones positivas	Entusiasmo	2,29	3,29
	Alegría	2,22	3,07
	Confianza	2,16	2,88
	Gratificación	2,36	3,42
	Diversión	2,29	3,08
	Orgullo	2,03	2,86
	Pasión	2,09	2,50
	Placer	2,02	2,63
	Satisfacción	2,36	3,26
	Seguridad	2,08	2,58
	Tranquilidad	1,90	2,30

La Figura 92 ofrece una panorámica del conjunto de emociones, donde se aprecian con claridad los valores medios de las emociones en la etapa de bachillerato y la etapa universitaria. En este sentido, es interesante destacar las variaciones en los valores medios de las emociones positivas, en los que se ve claramente que en todos los casos se ha incrementado la intensidad de la emoción.

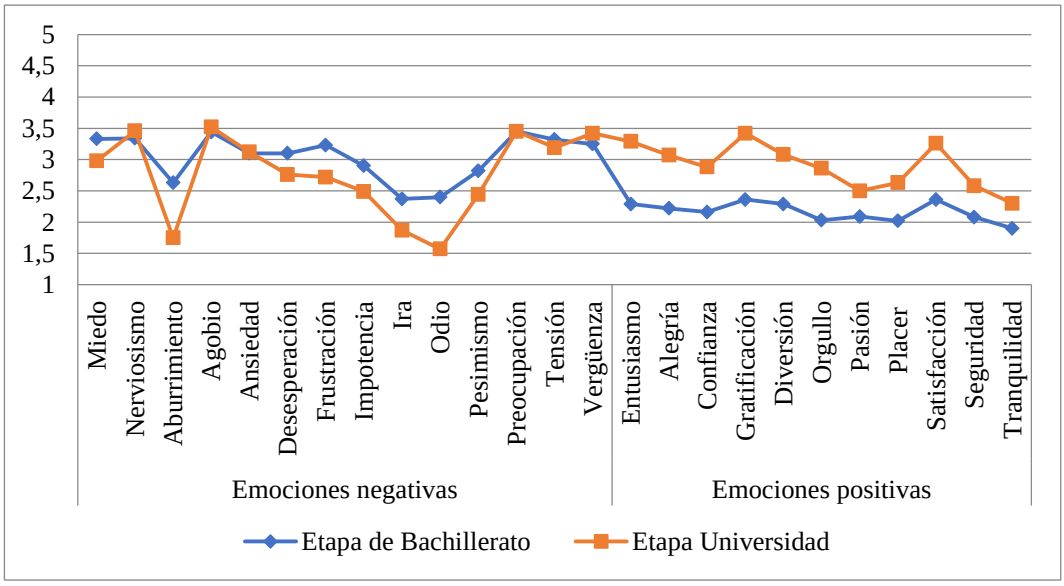


Figura 92: Valores medios de las emociones presentes en el aprendizaje del Inglés en las distintas etapas educativas.

Para poder concretar si estos cambios son estadísticamente significativos ($p < .05$), se procedió a realizar la Prueba de Wilcoxon. Dichos cálculos se encuentran detallados en el Anexo VIII y IX, a continuación, se presenta la Tabla 46, que indica cuales son las emociones que han sufrido cambios significativos.

Tabla 46: Prueba de Wilcoxon. Emociones.

	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Miedo	-3,051	,002
Entusiasmo	-6,619	,000
Alegría	-6,108	,000
Confianza	-5,767	,000
Desesperación	-2,500	,012
Frustración	-3,366	,001
Aburrimiento	-5,607	,000
Gratificación	-6,498	,000
Impotencia	-2,919	,004
Ira	-3,329	,001
Diversión	-5,804	,000
Odio	-5,844	,000
Orgullo	-5,668	,000
Pasión	-4,183	,000
Pesimismo	-2,640	,008
Placer	-5,283	,000
Satisfacción	-5,942	,000
Seguridad	-4,282	,000
Tranquilidad	-3,640	,000

En la Figura 93 se recoge una síntesis de los cálculos realizados, en los que se confirma que las emociones negativas que han cambiado significativamente y se han reducido son: miedo, desesperación, frustración, aburrimiento, impotencia, ira, odio y pesimismo. En lo que respecta a las emociones positivas todas han incrementado su intensidad, y en todas se han dado cambios significativos: entusiasmo, alegría confianza, gratificación, diversión, orgullo, pasión, placer, satisfacción, seguridad y tranquilidad.

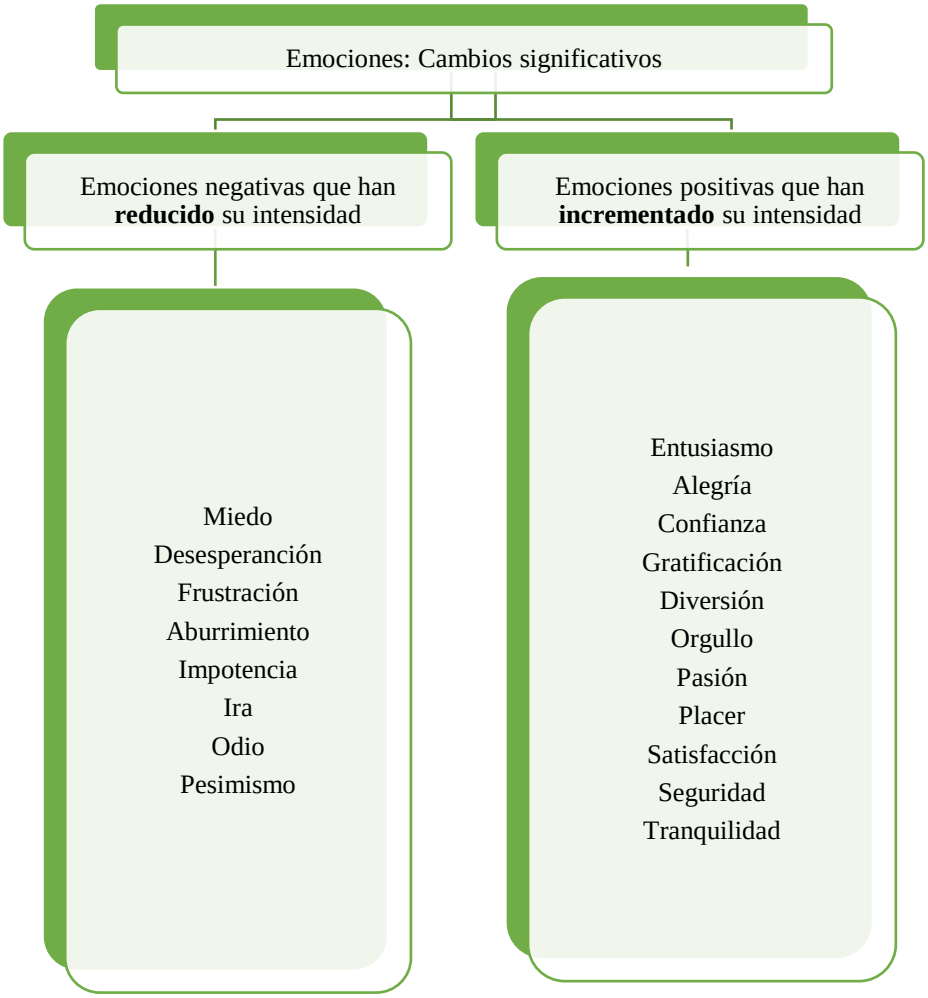


Figura 93: Síntesis de resultados de la Prueba de Wilcoxon. Emociones.

5.3.1.1 -. Contraste de hipótesis de trabajo

Dada la amplitud de objetivos considerados, se ha proyectado un conjunto de hipótesis de trabajo, que permite analizar con detalle los datos considerados más relevantes en base al objeto de investigación. En la Tabla 47 se detallan dichas hipótesis conforme al objetivo específico 3.1.

Tabla 47: Objetivo específico 3.1. Contraste de hipótesis.

Analizar los cambios significativos en las emociones presentes en el aprendizaje del Inglés.	Hipótesis 3.1.1. La intervención en el aula generará cambios significativos en la confianza (emoción positiva presente en el aprendizaje del Inglés), incrementando su intensidad.
	Hipótesis 3.1.2. La intervención en el aula generará cambios significativos en la gratificación (emoción positiva presente en el aprendizaje del Inglés), incrementando su intensidad.
	Hipótesis 3.1.3. La intervención en el aula generará cambios significativos en la diversión (emoción positiva presente en el aprendizaje del Inglés), incrementando su intensidad.
	Hipótesis 3.1.4. La intervención en el aula generará cambios significativos en la tranquilidad (emoción positiva presente en el aprendizaje del Inglés), incrementando su intensidad.
	Hipótesis 3.1.5. La intervención en el aula generará cambios significativos en el aburrimiento (emoción negativa presente en el aprendizaje del Inglés), reduciendo su intensidad.
	Hipótesis 3.1.6. La intervención en el aula generará cambios significativos en el miedo (emoción negativa presente en el aprendizaje del Inglés), reduciendo su intensidad.
	Hipótesis 3.1.7. La intervención en el aula generará cambios significativos en la impotencia (emoción negativa presente en el aprendizaje del Inglés), reduciendo su intensidad.

En base al análisis realizado previamente se pueden establecer las siguientes consideraciones en relación a las hipótesis planteadas:

Hipótesis 3.1.1. La intervención en el aula generará cambios significativos en la confianza (emoción positiva presente en el aprendizaje del Inglés), incrementando su intensidad.

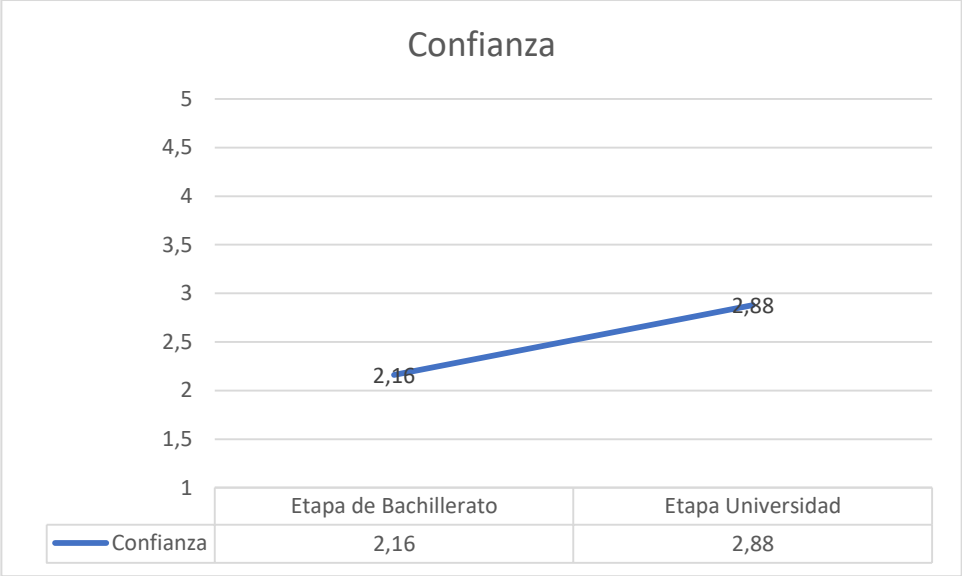


Figura 94: Confianza

Tabla 48: Prueba de Wilcoxon. Emociones- Confianza		
	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Confianza	-5,767	,000

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor medio en la emoción "confianza" ha incrementado su intensidad tras la intervención.
- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que para la emoción "confianza", el grado de significación es menor que alfa ($p<0,05$) por lo que rechazamos la hipótesis nula. Esto supone aceptar que se han dado cambios significativos en dicha emoción y, por tanto, aceptamos la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

Hipótesis 3.1.2. La intervención en el aula generará cambios significativos en la gratificación (emoción positiva presente en el aprendizaje del Inglés), incrementando su intensidad.

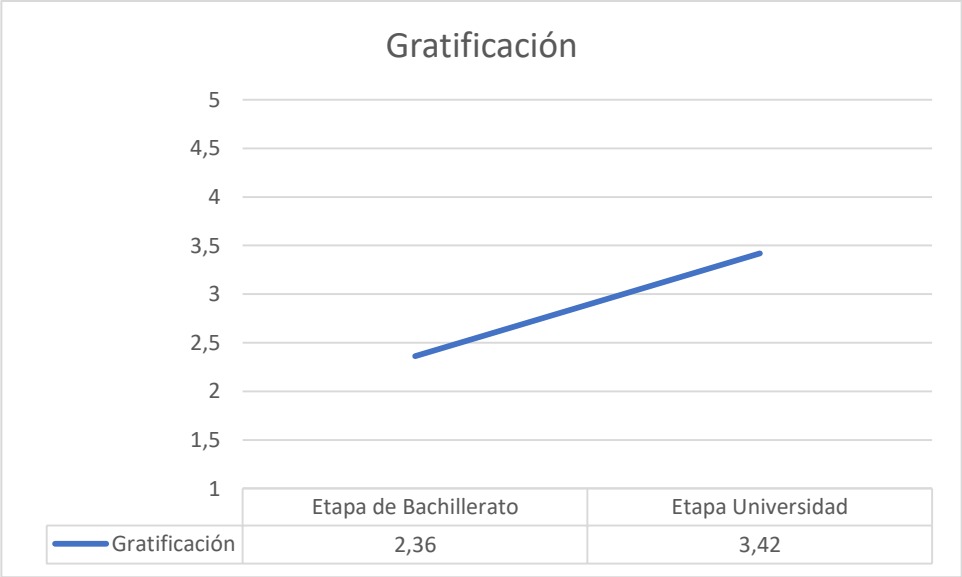


Figura 95: Gratificación

Tabla 49: Prueba de Wilcoxon. Emociones - Gratificación		
	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Gratificación	-6,498	,000

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor medio en la emoción "gratificación" ha incrementado su intensidad tras la intervención.
- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que para la emoción "gratificación", el grado de significación es menor que alfa ($p<0,05$) por lo que rechazamos la hipótesis nula. Esto supone aceptar que se han dado cambios significativos en dicha emoción y, por tanto, aceptamos la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

Hipótesis 3.1.3. La intervención en el aula generará cambios significativos en la diversión (emoción positiva presente en el aprendizaje del Inglés), incrementando su intensidad.

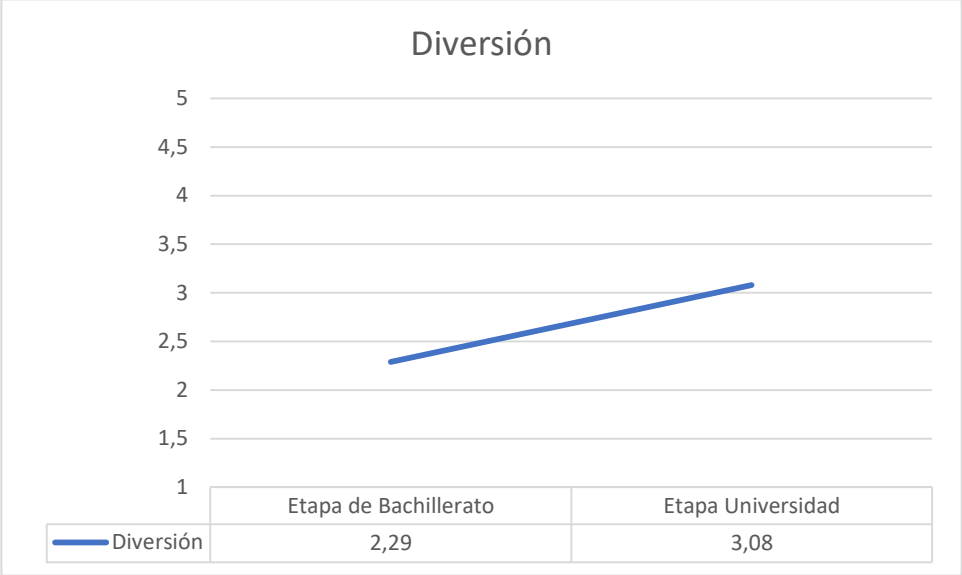


Figura 96: Diversión

Tabla 50: Prueba de Wilcoxon. Emociones - Diversión		
	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Diversión	-5,804	,000

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor medio en la emoción "diversión" ha incrementado su intensidad tras la intervención.
- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que para la emoción "diversión", el grado de significación es menor que alfa ($p<0,05$) por lo que rechazamos la hipótesis nula. Esto supone aceptar que se han dado cambios significativos en dicha emoción y, por tanto, aceptamos la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

Hipótesis 3.1.4. La intervención en el aula generará cambios significativos en la tranquilidad (emoción positiva presente en el aprendizaje del Inglés), incrementando su intensidad.

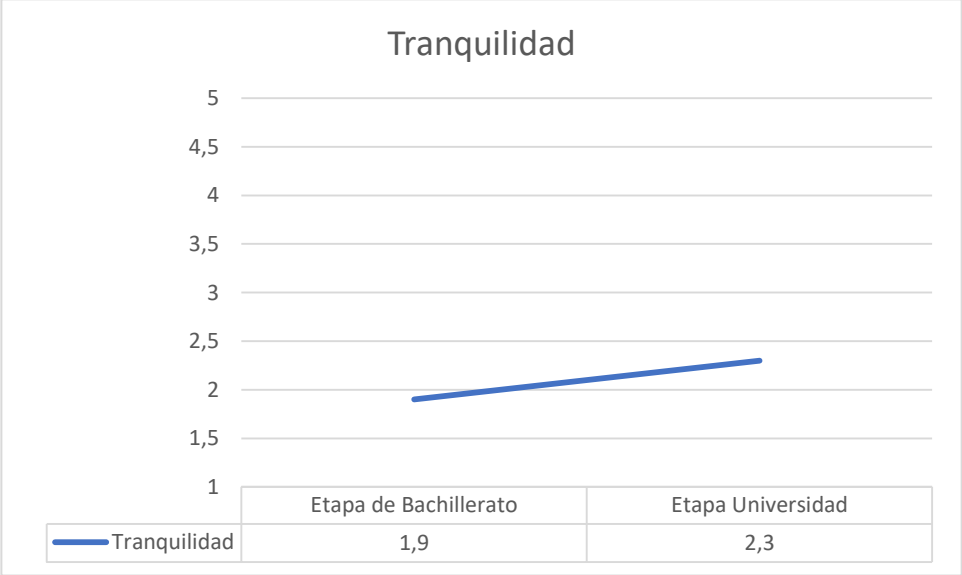


Figura 97: Tranquilidad

Tabla 51: Prueba de Wilcoxon. Emociones - Tranquilidad		
	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Tranquilidad	-3,640	,000

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor medio en la emoción "tranquilidad" ha incrementado su intensidad tras la intervención.
- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que para la emoción "tranquilidad", el grado de significación es menor que alfa ($p<0,05$) por lo que rechazamos la hipótesis nula. Esto supone aceptar que se han dado cambios significativos en dicha emoción y, por tanto, aceptamos la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

Hipótesis 3.1.5. La intervención en el aula generará cambios significativos en el aburrimiento (emoción negativa presente en el aprendizaje del Inglés), reduciendo su intensidad.

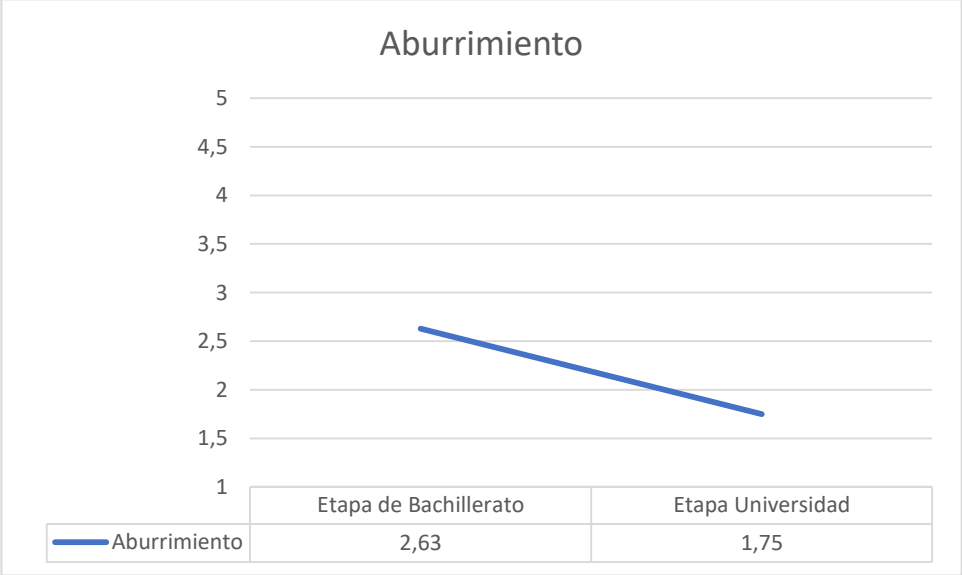


Figura 98: Aburrimiento

Tabla 52: Prueba de Wilcoxon. Emociones - Aburrimiento		
	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Aburrimiento	-5,607	,000

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor medio en la emoción "aburrimiento" ha reducido su intensidad tras la intervención.
- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que para la emoción "aburrimiento", el grado de significación es menor que alfa ($p<0,05$) por lo que rechazamos la hipótesis nula. Esto supone aceptar que se han dado cambios significativos en dicha emoción y, por tanto, aceptamos la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

Hipótesis 3.1.6. La intervención en el aula generará cambios significativos en el miedo (emoción negativa presente en el aprendizaje del Inglés), reduciendo su intensidad.

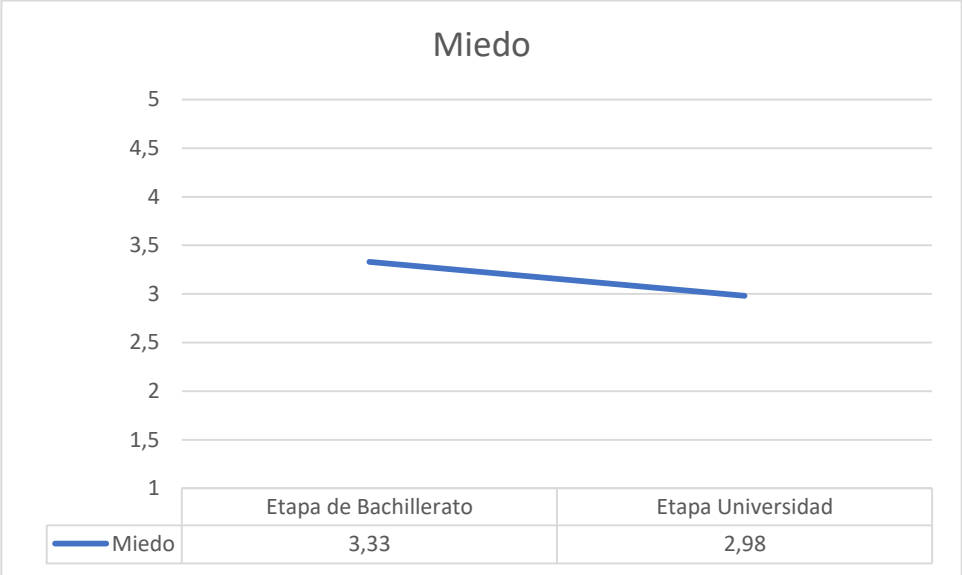


Figura 99: Miedo

Tabla 53: Prueba de Wilcoxon. Emociones - Miedo		
	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Miedo	-3,051	,002

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor medio en la emoción "miedo" ha reducido su intensidad tras la intervención.
- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que para la emoción "miedo", el grado de significación es menor que alfa ($p<0,05$) por lo que rechazamos la hipótesis nula. Esto supone aceptar que se han dado cambios significativos en dicha emoción y, por tanto, aceptamos la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

Hipótesis 3.1.7. La intervención en el aula generará cambios significativos en la impotencia (emoción negativa presente en el aprendizaje del Inglés), reduciendo su intensidad.

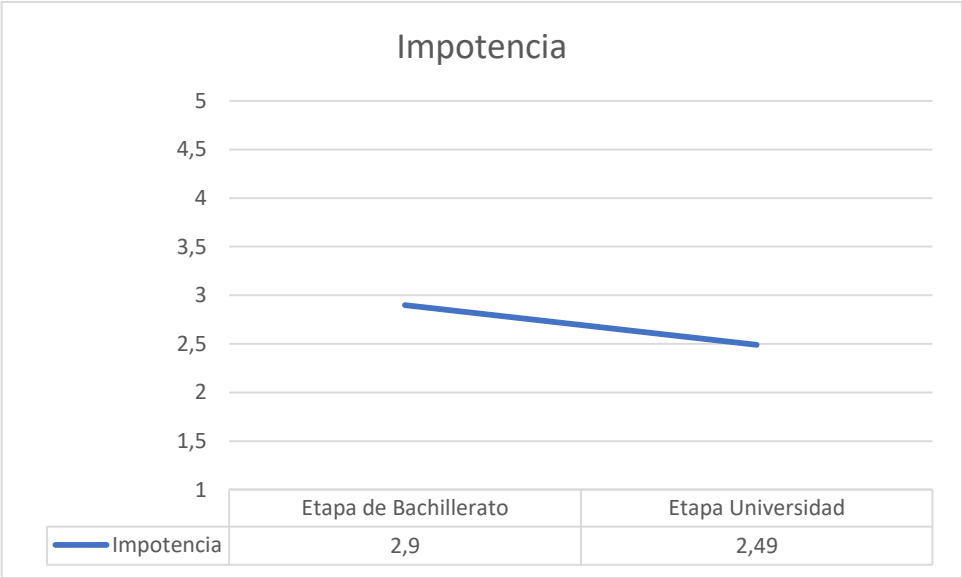


Figura 100: Impotencia

Tabla 54: Prueba de Wilcoxon. Emociones - Impotencia		
	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Impotencia	-2,919	,004

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor medio en la emoción "impotencia" ha reducido su intensidad tras la intervención.
- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que para la emoción "impotencia", el grado de significación es menor que alfa ($p<0,05$) por lo que rechazamos la hipótesis nula. Esto supone aceptar que se han dado cambios significativos en dicha emoción y, por tanto, aceptamos la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

5.3.2. Objetivo específico 3.2: Analizar los cambios significativos en las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés.

Para conocer los cambios que se han dado en las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés desde el inicio del curso hasta final de curso, se realizó en primer lugar un análisis descriptivo (Tabla 55), que recoge los valores medios de las creencias y que permiten conocer qué creencias han incrementado o reducido su grado de acuerdo o desacuerdo. Y, posteriormente, con la finalidad de comprobar si dichas diferencias son estadísticamente significativas ($p < .05$), se realizó la Prueba de Wilcoxon para muestra relacionadas no paramétricas.

Tabla 55: Valores medios de las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés		
	Media Inicio de curso	Media Final de curso
A los niños les resulta más fácil aprender una lengua extranjera que a los adultos	4,35	4,43
Es importante hablar inglés con buena pronunciación	4,28	4,65
Todo el mundo puede aprender una lengua extranjera	4,28	4,44

Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras	4,21	3,87
Es mejor aprender inglés en un país de habla inglesa	4,15	4,20
A quien ya habla otra lengua le resulta más fácil aprender una nueva	3,57	3,51
Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje del vocabulario	3,37	3,19
Es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo	3,31	3,13
El aprendizaje de una lengua extranjera no es igual que el aprendizaje de otras disciplinas académicas	3,1	3,14
Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés será difícil que hablen correctamente en el futuro	3	2,98
Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje de la gramática	2,86	2,35
A los españoles se nos da bien aprender lenguas extranjeras	2,69	2,92
El inglés es una lengua fácil	2,57	2,62
Las personas que hablan más de una lengua son más inteligentes	2,14	2,24
A las mujeres se les da mejor aprender lenguas extranjeras	2,02	1,68
No se debería decir nada en inglés hasta que no se pueda decir correctamente	2	2
Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias no son buenas en inglés	1,82	1,70

Una vez analizados los valores medios, y tomando como referencia los estadísticos obtenidos al aplicar la Prueba de Wilcoxon (Tabla 56), se puede afirmar que se han dado cambios significativos ($p < .05$) en algunos de los ítems considerados. La Tabla completa se encuentra disponible en el Anexo X y XI. La tabla que se presenta a continuación recoge únicamente los ítems estadísticamente significativos.

Tabla 56: Prueba de Wilcoxon. Creencias

Estadísticos de prueba	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras	-3,173	,002
A los españoles se nos da bien aprender lenguas extranjeras	-2,783	,005
Es importante hablar inglés con buena pronunciación	-4,246	,000
A las mujeres se les da mejor aprender lenguas extranjeras	-3,267	,001
Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje de la gramática	-3,879	,000

En la Figura 101 se detallan las creencias que han registrado cambios estadísticamente significativos. Como se puede observar, hay creencias que han incrementado su grado de acuerdo como “Es importante hablar inglés con buena pronunciación”, o bien han incrementado su grado de desacuerdo como “A las mujeres se les da mejor aprender lenguas extranjeras”. Mientras que hay otras creencias que han reducido su grado de acuerdo como “Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras”, o bien se ha reducido su grado de desacuerdo como “Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje de la gramática”.

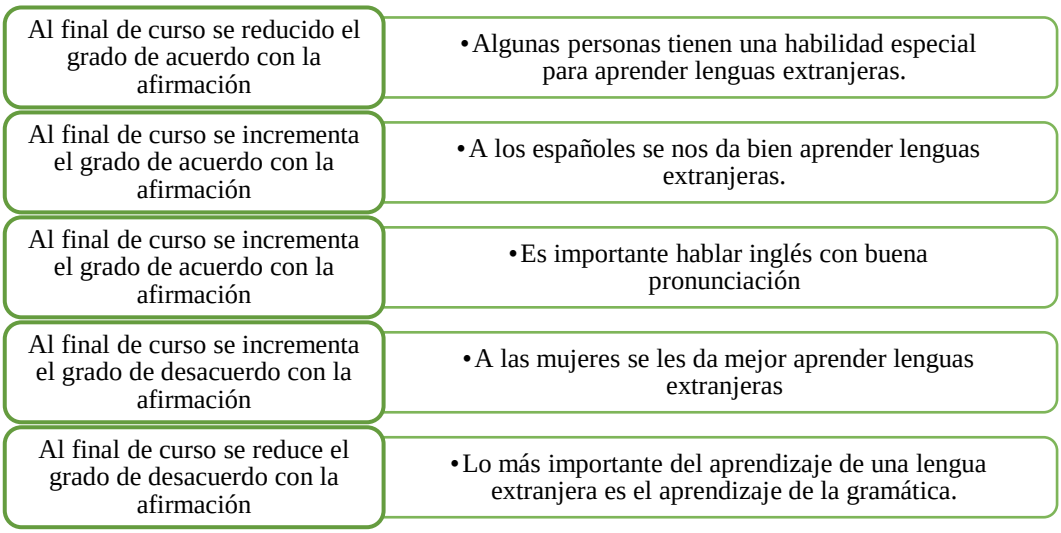


Figura 101: Síntesis de resultados de la Prueba de Wilcoxon. Creencias

5.3.2.1. Contraste de hipótesis de trabajo.

Dada la amplitud de objetivos considerados, se ha proyectado un conjunto de hipótesis de trabajo, que permite analizar con detalle los datos considerados más relevantes en base al objeto de investigación. En la Tabla 57 se detallan dichas hipótesis conforme al objetivo específico 3.2.

Tabla 57: Objetivo específico 3.2. Contraste de hipótesis

Analizar los cambios significativos en las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés.	**Hipótesis 3.2.1. La intervención en el aula generará cambios significativos en la creencia presente en el aprendizaje del Inglés: "Todo el mundo puede aprender una lengua extranjera".**
	Hipótesis 3.2.2. La intervención en el aula generará cambios significativos en la creencia presente en el aprendizaje del Inglés: "A los españoles se nos da bien aprender lenguas extranjeras".
	Hipótesis 3.2.3. La intervención en el aula generará cambios significativos en la creencia presente en el aprendizaje del Inglés: "El aprendizaje de una lengua extranjera no es igual que el aprendizaje de otras disciplinas académicas"
	Hipótesis 3.2.4. La intervención en el aula generará cambios significativos en la creencia presente en el aprendizaje del Inglés: "Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés será difícil que hablen correctamente en el futuro"
	Hipótesis 3.2.5. La intervención en el aula generará cambios significativos en la creencia presente en el aprendizaje del Inglés: "Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje de la gramática"
	Hipótesis 3.2.6. La intervención en el aula generará cambios significativos en la autopercepción en el nivel de competencia comunicativa relativa a Reading
	Hipótesis 3.2.7. La intervención en el aula generará cambios significativos en la autopercepción en el nivel de competencia comunicativa relativa a Writing
	Hipótesis 3.2.8. La intervención en el aula generará cambios significativos en la autopercepción en el nivel de competencia comunicativa relativa a Speaking
	Hipótesis 3.2.9. La intervención en el aula generará cambios significativos en la autopercepción en el nivel de competencia comunicativa relativa a Listening
	Hipótesis 3.2.10. La intervención en el aula generará cambios significativos en la valoración relativa al nivel de Inglés que se considera apropiado para enseñar en la etapa educativa de Infantil.

En base al análisis realizado se pueden establecer las siguientes consideraciones en base a las hipótesis planteadas:

Hipótesis 3.2.1. La intervención en el aula generará cambios significativos en la creencia presente en el aprendizaje del Inglés: "Todo el mundo puede aprender una lengua extranjera".

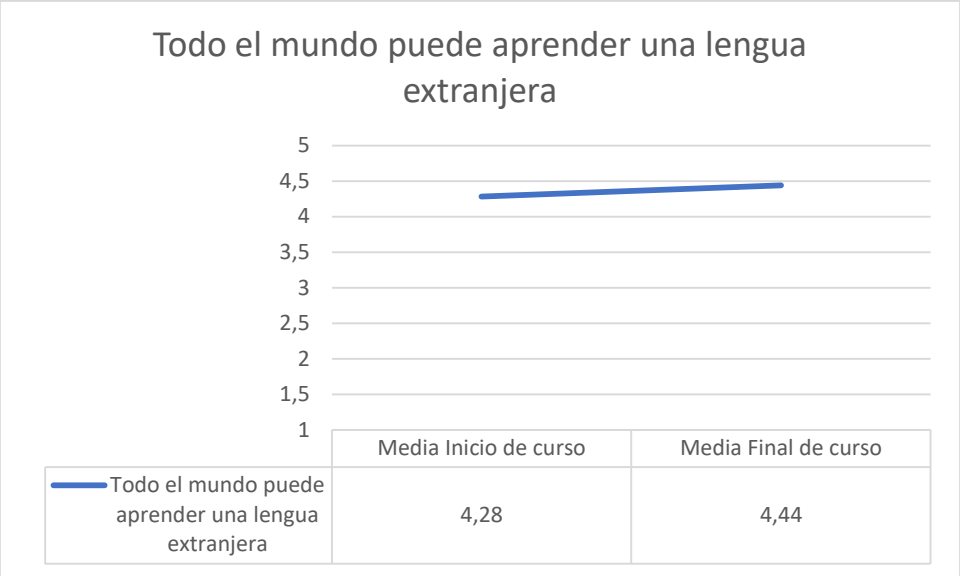


Figura 102: Todo el mundo aprende una lengua extranjera.

Tabla 58: Estadísticos de prueba	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Todo el mundo puede aprender una lengua extranjera	-1,646	,100

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor medio del ítem "Todo el mundo puede aprender una lengua extranjera" ha incrementado su intensidad tras la intervención.
- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que para ítem "Todo el mundo puede aprender una lengua extranjera", el grado de significación es mayor que alfa ($p>0,05$) por lo que se acepta la hipótesis nula. Esto supone rechazar que se han dado cambios significativos en dicha creencia y, por tanto, rechazamos la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

Hipótesis 3.2.2. La intervención en el aula generará cambios significativos en la creencia presente en el aprendizaje del Inglés: "A los españoles se nos da bien aprender lenguas extranjeras".

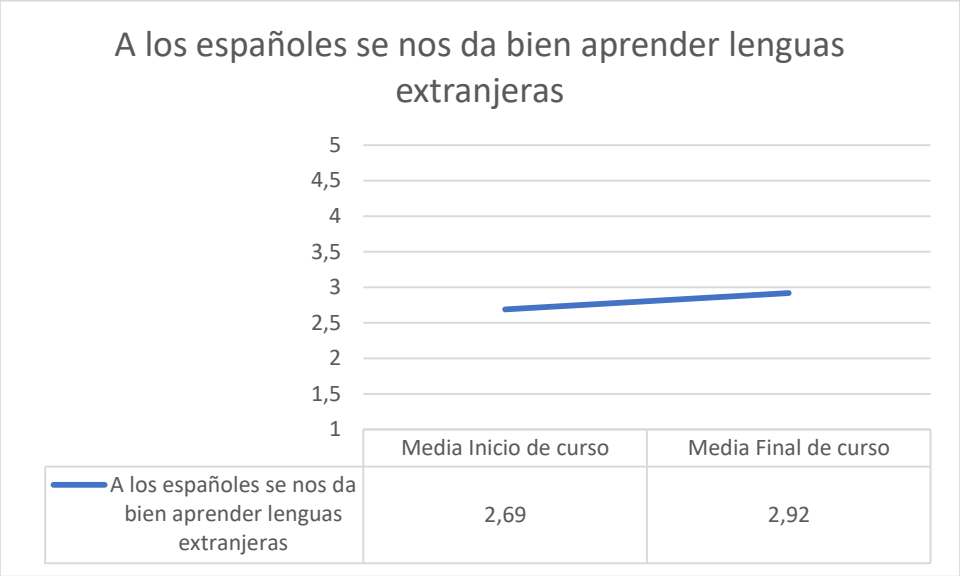


Figura 103: A los españoles se nos da bien aprender lenguas extranjeras

Tabla 59: Estadísticos de pruebas	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
A los españoles se nos da bien aprender lenguas extranjeras	-2,783	,005

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor medio del ítem "A los españoles se nos da bien aprender lenguas extranjeras" ha incrementado su intensidad tras la intervención.
- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que para ítem "A los españoles se nos da bien aprender lenguas extranjeras", el grado de significación es menor que alfa ($p<0,05$) por lo que se rechaza la hipótesis nula. Esto supone aceptar que se han dado cambios significativos en dicha creencia y, por tanto, se acepta la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

Hipótesis 3.2.3. La intervención en el aula generará cambios significativos en la creencia presente en el aprendizaje del Inglés: "El aprendizaje de una lengua extranjera no es igual que el aprendizaje de otras disciplinas académicas"

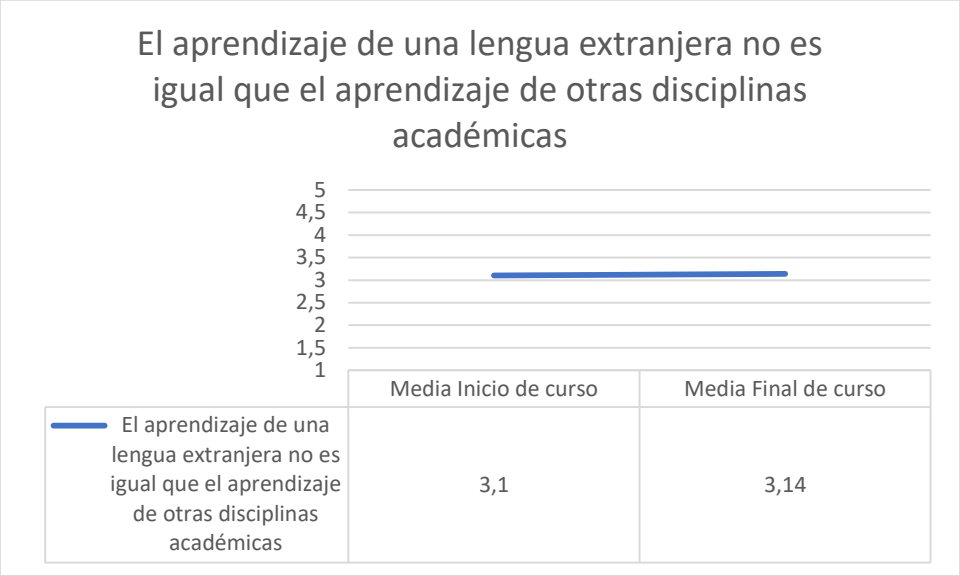


Figura 104: El aprendizaje de una lengua extranjera no es igual que el aprendizaje de otras disciplinas académicas

Tabla 60: Estadísticos de prueba	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
El aprendizaje de una lengua extranjera no es igual que el aprendizaje de otras disciplinas académicas	-,430	,668

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor medio del ítem "El aprendizaje de una lengua extranjera no es igual que el aprendizaje de otras disciplinas académicas" ha incrementado levemente su intensidad tras la intervención.
- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que para ítem "El aprendizaje de una lengua extranjera no es igual que el aprendizaje de otras disciplinas académicas", el grado de significación es mayor que alfa (p>0,05) por lo que se acepta la hipótesis nula. Esto supone

rechazar que se han dado cambios significativos en dicha creencia y, por tanto, rechazamos la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

Hipótesis 3.2.4. La intervención en el aula generará cambios significativos en la creencia presente en el aprendizaje del Inglés: "Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés será difícil que hablen correctamente en el futuro"

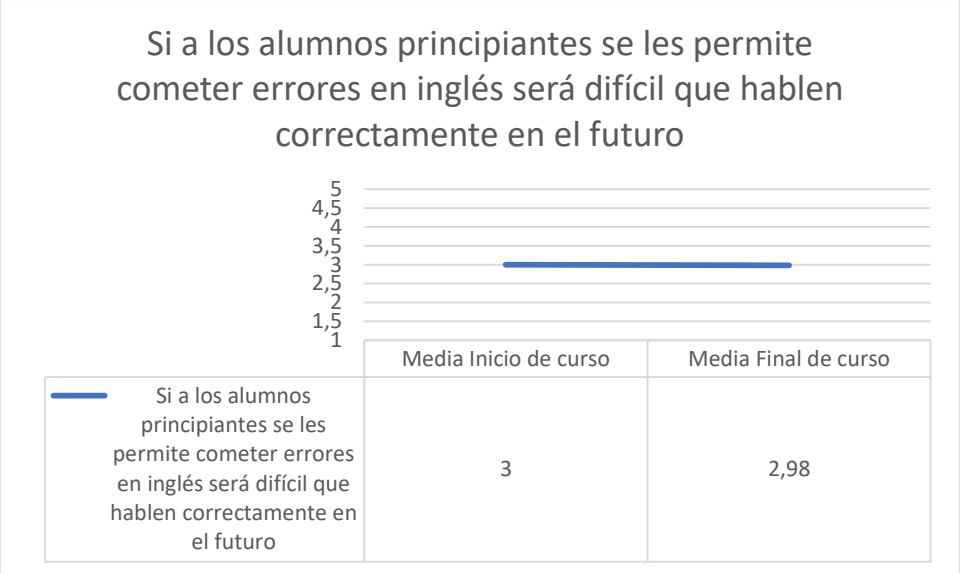


Figura 105: Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés será difícil que hablen correctamente en el futuro

Tabla 61: Estadísticas de prueba	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés será difícil que hablen correctamente en el futuro	-,164	,870

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor medio del ítem "Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés será difícil que hablen correctamente en el futuro" ha reducido levemente su intensidad tras la intervención.
- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que para ítem "Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés será difícil que hablen correctamente en el futuro", el grado de significación es mayor que alfa (p>0,05) por lo que se acepta la hipótesis nula. Esto supone rechazar que se han dado cambios significativos en dicha creencia y, por tanto, rechazamos la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

Hipótesis 3.2.5. La intervención en el aula generará cambios significativos en la creencia presente en el aprendizaje del Inglés: "Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje de la gramática"

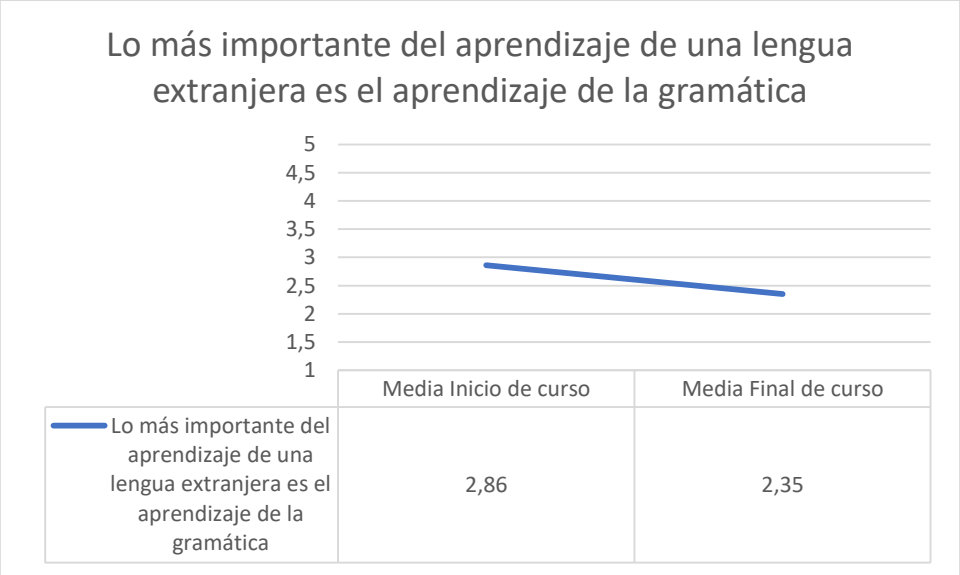


Figura 106: Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje de la gramática

Tabla 62: Estadísticos de prueba	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje de la gramática	-3,879	,000

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor medio del ítem "Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje de la gramática" ha reducido su intensidad tras la intervención.
- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que para ítem "Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje de la gramática", el grado de significación es menor que alfa ($p<0,05$) por lo que se rechaza la hipótesis nula. Esto supone aceptar que se han dado cambios significativos en dicha creencia y, por tanto, se acepta la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

Hipótesis 3.2.6. La intervención en el aula generará cambios significativos en la autopercepción en el nivel de competencia comunicativa relativa a Reading

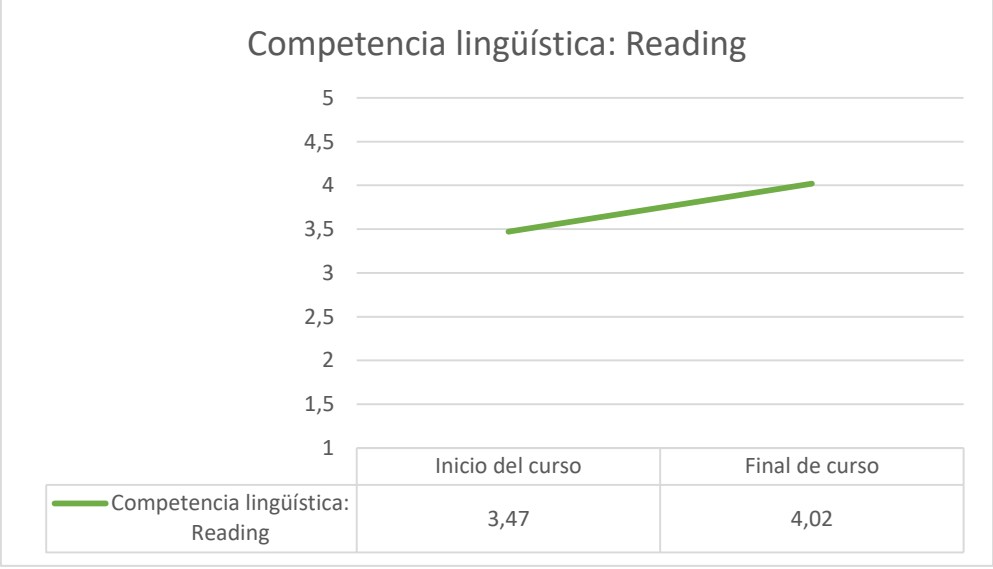


Figura 107: Competencia lingüística: Reading

Tabla 63: Prueba de Wilcoxon. Emociones		
	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Competencia lingüística: Reading	-5,746	,000

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor medio de la "competencia lingüística: Reading" ha incrementado su intensidad tras la intervención.
- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que en la "competencia lingüística: Reading", el grado de significación es menor que alfa ($p<0,05$) por lo que se rechaza la hipótesis nula. Esto supone aceptar que se han dado cambios significativos en dicha competencia y, por tanto, se acepta la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

Hipótesis 3.2.7. La intervención en el aula generará cambios significativos en la autopercepción en el nivel de competencia comunicativa relativa a Writing

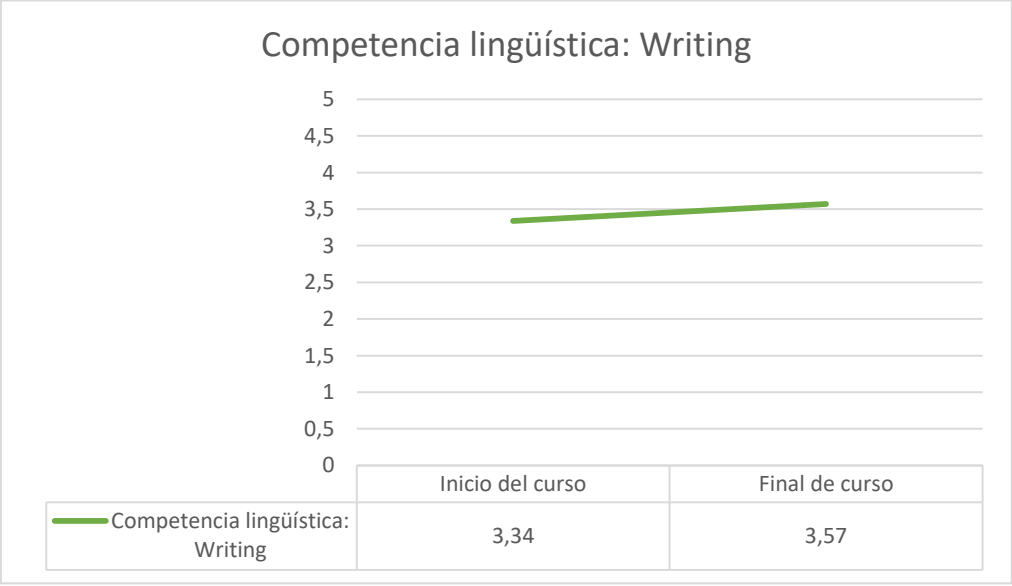


Figura 108: Competencia lingüística: Writing

Tabla 64: Prueba de Wilcoxon. Emociones		
	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Competencia lingüística: Writing	-2,607	,009

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor medio de la "competencia lingüística: Writing" ha incrementado su intensidad tras la intervención.
- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que en la "competencia lingüística: Writing", el grado de significación es menor que alfa ($p<0,05$) por lo que se rechaza la hipótesis nula. Esto supone aceptar que se han dado cambios significativos en dicha competencia y, por tanto, se acepta la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

Hipótesis 3.2.8. La intervención en el aula generará cambios significativos en la autopercepción en el nivel de competencia comunicativa relativa a Speaking

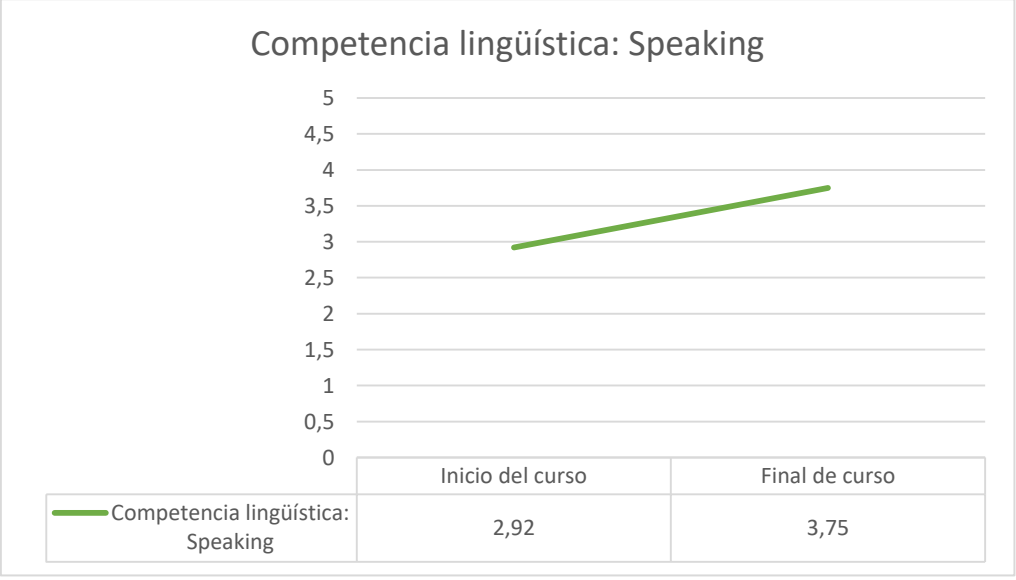


Figura 109: Competencia lingüística: Speaking

Tabla 65: Prueba de Wilcoxon. Emociones		
	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Competencia lingüística: Speaking	-6,794	,000

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor medio de la "competencia lingüística: Speaking" ha incrementado su intensidad tras la intervención.
- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que en la "competencia lingüística: Speaking", el grado de significación es menor que alfa ($p<0,05$) por lo que se rechaza la hipótesis nula. Esto supone aceptar que se han dado cambios significativos en dicha competencia y, por tanto, se acepta la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

Hipótesis 3.2.9. La intervención en el aula generará cambios significativos en la autopercepción en el nivel de competencia comunicativa relativa a Listening

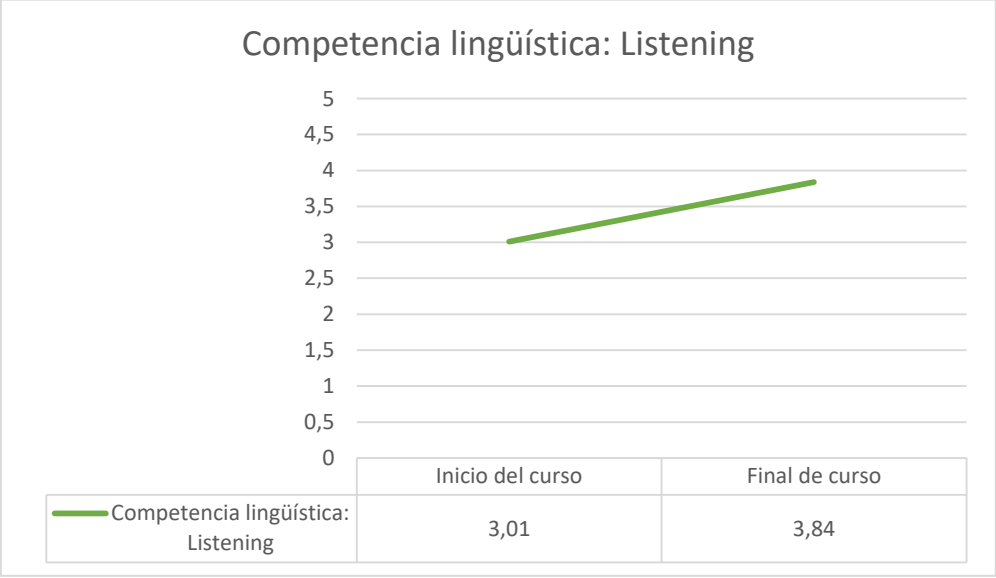


Figura 110: Competencia lingüística: Listening

Tabla 66: Prueba de Wilcoxon. Emociones		
	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Competencia lingüística: Listening	-6,744	,000

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor medio de la "competencia lingüística: Listening" ha incrementado su intensidad tras la intervención.
- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que en la "competencia lingüística: Listening", el grado de significación es menor que alfa ($p<0,05$) por lo que se rechaza la hipótesis nula. Esto supone aceptar que se han dado cambios significativos en dicha competencia y, por tanto, se acepta la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

Hipótesis 3.2.10. La intervención en el aula generará cambios significativos en la valoración relativa al nivel de Inglés que se considera apropiado para enseñar en la etapa educativa de Infantil.

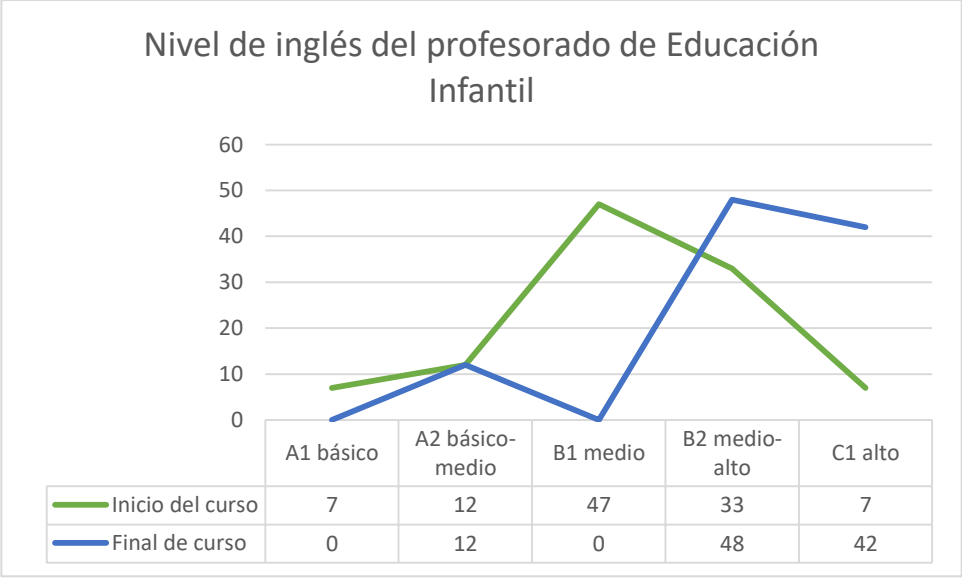


Figura 111: Nivel de inglés del profesorado de inglés en Educación Infantil.

Tabla 67: Prueba de Wilcoxon. Emociones.		
	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Nivel de inglés del profesorado de Infantil	-5,804	,000

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor con mayor representación relativo al "nivel de inglés del profesorado de Infantil" en el inicio del curso se encontraba en el nivel B1, mientras que tras finalizar el curso el nivel se incrementó al nivel B2.
- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que en "nivel de inglés del profesorado de Infantil", el grado de significación es menor que alfa (p<0,05) por lo que se rechaza la hipótesis nula. Esto supone aceptar que se han dado cambios significativos en dicha creencia y, por tanto, se acepta la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

5.3.3. Objetivo específico 3.3: Analizar los cambios significativos en las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés.

Con el objetivo de analizar los cambios significativos en las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés, se ha realizado en primer lugar un análisis descriptivo (Tabla 68), que recoge los valores medios de las actitudes, dado que a partir de dicho análisis, se pueden estudiar cuáles son las actitudes que han incrementado o reducido su grado de acuerdo o desacuerdo. Y, tras el análisis descriptivo, con la finalidad de comprobar si dichas diferencias son estadísticamente significativas ($p < .05$), se realizó la Prueba de Wilcoxon para muestra relacionadas no paramétricas.

Tabla 68: Valores medios de las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés en las distintas etapas educativas		
	Media Inicio de curso	Media Final de curso
Me preocupan las consecuencias que pueda traer el suspender.	4,35	4,42
Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien.	4,25	3,79
Me pongo nervioso/a cuando me toca hablar en la clase de inglés.	4,23	3,97
En clase, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.	4,13	4,03
Tengo ganas de seguir aprendiendo esta lengua.	4,12	4,26
Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en clase de idioma extranjero.	4,04	3,82
Aunque vaya con la clase preparada, siento nervioso.	3,96	3,82
Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase.	3,94	3,66
Comparativamente, estoy más tenso/a y me siento más nervioso/a en las clases de inglés que en otras clases.	3,93	3,76
Me da corte salir voluntario en clase.	3,91	3,82
Comparativamente, estoy más tenso y me siento más nervioso en la clase de idioma extranjero que en otras clases o que en mi propio trabajo.	3,88	3,77
Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que no me he podido preparar.	3,85	3,55
Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en el idioma extranjero.	3,76	3,55
Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase.	3,74	3,57
Me da mucho corte hablar en la lengua extranjera delante mis compañeros.	3,71	3,58
Pienso que a los otros compañeros se les dan mejor los idiomas que a mí.	3,64	3,45
Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice.	3,58	3,39
Si no logro expresarme con calidad y fluidez en inglés reacciones de buena manera y vuelvo a intentarlo.	3,57	3,75
Busco oportunidades para poner en práctica lo aprendido en clase.	3,57	3,93
Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice.	3,57	3,46
Me irrita no entender lo que el profesor está corrigiendo.	3,55	3,4
Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma.	3,54	3,2

Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el idioma extranjero mejor que yo.	3,51	3,42
No me molestaría en absoluto asistir a más clases de idioma extranjero.	3,47	3,91
Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.	3,34	3,14
Confío en mis capacidades para aprender una lengua extranjera.	3,33	3,44
Temo que mis compañeros/as se rían de mi cuando hablo en clase en inglés.	3,08	2,83
Me da miedo que mi profesor corrija cada fallo que cometo.	2,89	2,62
Cuanto más estudio, más me lio.	2,86	2,5
Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos que hablan el idioma que estudio.	2,60	2,94
No me preocupa cometer errores en clase.	2,59	2,82
Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado.	2,57	2,84
Creo que no me pondría nervioso si hablara el idioma extranjero con una persona nativa.	2,54	2,66
A menudo no me apetece ir a clase.	2,53	2,38
En general, tengo facilidad para aprender idiomas.	2,49	2,58
No entiendo porque alguna gente se siente tan mal en las clases de idioma extranjero.	2,43	2,2
Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase.	2,39	2,21
Durante la clase, me doy cuenta pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	2,36	2,39
No tengo ninguna presión ni preocupaciones para prepararme bien las clases.	2,28	2,15
Me siento seguro a la hora de hablar en clase.	2,23	2,45

Para poder concretar si estos cambios son estadísticamente significativos ($p < .05$), se procedió a realizar la Prueba de Wilcoxon. Dichos cálculos se encuentran detallados en el Anexo, a continuación, se presenta la Tabla 69, que indica cuales son las actitudes que han sufrido cambios significativos. La Tabla completa se encuentra disponible en el Anexo.

Tabla 69: Prueba de Wilcoxon. Actitudes		
Estadísticos de prueba	Z	Sig. asintótica(bilateral)
Me pongo nervioso/a cuando me toca hablar en la clase de inglés.	-2,299	0,022
Si no logro expresarme con calidad y fluidez en inglés reacciones de buena manera y vuelvo a intentarlo.	-2,060	0,039
Tengo ganas de seguir aprendiendo esta lengua	-2,279	0,023
Busco oportunidades para poner en práctica lo aprendido en clase.	-4,127	0,000
Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en el idioma extranjero.	-2,528	0,011
No entiendo porque alguna gente se siente tan mal en las clases de idioma extranjero.	-2,277	0,023
Me irrita no saber lo que el profesor me está corrigiendo.	-2,111	0,035
Temo que mis compañeros/as se rían de mi cuando hablo en clase en inglés.	-2,168	0,03
Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en clase de idioma extranjero.	-2,295	0,022
No me molestaría en absoluto asistir a más clases de idioma extranjero.	-3,693	0,000
Pienso que a los otros compañeros se les dan mejor los idiomas que a mí.	-1,981	0,048
Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien.	-4,110	0,000
Me da miedo que mi profesor corrija cada fallo que cometo.	-2,111	0,035
Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase.	-2,189	0,029
Cuanto más estudio, más me lio.	-2,726	0,006
Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado.	-2,479	0,013
Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma.	-2,947	0,003
Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos que hablan el idioma que estudio.	-2,383	0,017
Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que no me he podido preparar.	-2,207	0,027

En la Figura 112 se recoge una síntesis de los cálculos realizados de aquellos ítems en los que se confirma que se han dado cambios significativos. En este sentido, se puede apreciar que hay actitudes que se han reducido, como aquellas relacionas con el miedo, el nerviosismo o el enfado ante situaciones que no se controlan; mientras que otras actitudes se han incrementado, como la predisposición a seguir aprendiendo la lengua, la búsqueda de oportunidades para poner en práctica lo aprendido o el aumento del sentimiento de tranquilidad antes del inicio de la clase de Inglés.

Se ha reducido	•Me pongo nervioso/a cuando me toca hablar en la clase de inglés
Se ha reducido	•Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en el idioma extranjero.
Se ha reducido	•No entiendo porque alguna gente se siente tan mal en las clases de idioma extranjero.
Se ha reducido	•Me irrita no saber lo que el profesor me está corrigiendo.
Se ha reducido	•Temo que mis compañeros/as se rían de mi cuando hablo en clase en inglés.
Se ha reducido	•Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en clase de idioma extranjero.
Se ha reducido	•Pienso que a los otros compañeros se les dan mejor los idiomas que a mí.
Se ha reducido	•Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien.
Se ha reducido	•Me da miedo que mi profesor corrija cada fallo que cometo.
Se ha reducido	•Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase.
Se ha reducido	•Cuanto más estudio, más me lio.
Se ha reducido	•Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma.
Se ha reducido	•Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que no me he podido preparar.
Se ha incrementado	•Si no logro expresarme con calidad y fluidez en inglés reacciones de buena manera y vuelvo a intentarlo.
Se ha incrementado	•Tengo ganas de seguir aprendiendo esta lengua
Se ha incrementado	•Busco oportunidades para poner en práctica lo aprendido en clase.
Se ha incrementado	•No me molestaría en absoluto asistir a más clases de idioma extranjero.
Se ha incrementado	•Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado.
Se ha incrementado	•Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos que hablan el idioma que estudio.

Figura 112: Síntesis de resultados de la Prueba de Wilcoxon. Actitudes

5.3.3.1-. Contraste de hipótesis de trabajo

Dada la amplitud de objetivos considerados, se ha proyectado un conjunto de hipótesis de trabajo, que permite analizar con detalle los datos considerados más relevantes en base al objeto de investigación. En la Tabla 70 se detallan dichas hipótesis conforme al objetivo específico 3.3.

Tabla 70: Objetivo específico 3.3. Contraste de hipótesis

Analizar los cambios significativos en las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés.	**Hipótesis 3.3.1. La intervención en el aula generará cambios significativos en la actitud presente en el aprendizaje del Inglés: "Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase".**
	Hipótesis 3.3.2. La intervención en el aula generará cambios significativos en la actitud presente en el aprendizaje del Inglés: "Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma".
	Hipótesis 3.3.3. La intervención en el aula generará cambios significativos en la actitud presente en el aprendizaje del Inglés: "Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado".
	Hipótesis 3.3.4. La intervención en el aula generará cambios significativos en la actitud presente en el aprendizaje del Inglés: "Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el idioma extranjero mejor que yo".
	Hipótesis 3.3.5. La intervención en el aula generará cambios significativos en la actitud presente en el aprendizaje del Inglés: "Durante la clase, me doy cuenta pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase".
	Hipótesis 3.3.6. La intervención en el aula generará cambios significativos en la actitud presente en el aprendizaje del Inglés: "Me pongo nervioso/a cuando me toca hablar en la clase de inglés".
	Hipótesis 3.3.7. La intervención en el aula generará cambios significativos en la actitud presente en el aprendizaje del Inglés: "Temo que mis compañeros/as se rían de mi cuando hablo en clase en inglés".
	Hipótesis 3.3.8. La intervención en el aula generará cambios significativos en la actitud presente en el aprendizaje del Inglés: "Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en clase de idioma extranjero".

En base al análisis realizado se pueden establecer las siguientes consideraciones en base a las hipótesis planteadas:

Hipótesis 3.3.1. La intervención en el aula generará cambios significativos en la actitud presente en el aprendizaje del Inglés: "Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase".

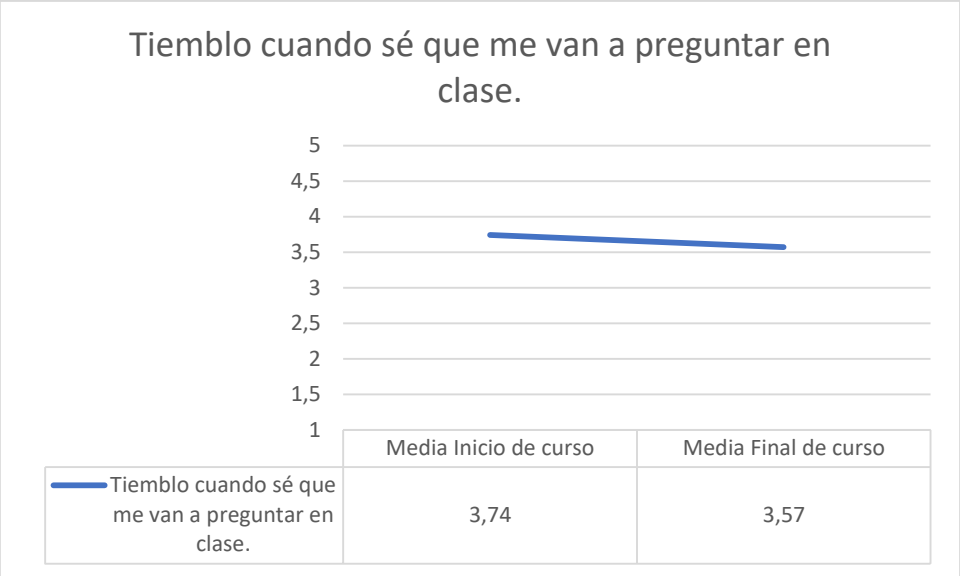


Figura 113: Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase

Tabla 71: Prueba de Wilcoxon. Actitudes		
Estadísticos de prueba	Z	Sig. asintótica(bilateral)
Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase.	-1,808	0,071

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor medio del ítem "Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase" ha reducido su intensidad tras la intervención.
- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que para ítem "Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase", el grado de significación es mayor que alfa ($p>0,05$) por lo que se acepta la hipótesis nula. Esto supone rechazar que se han dado cambios significativos en dicha actitud y, por tanto, rechazamos la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

Hipótesis 3.3.2. La intervención en el aula generará cambios significativos en la actitud presente en el aprendizaje del Inglés: "Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma".

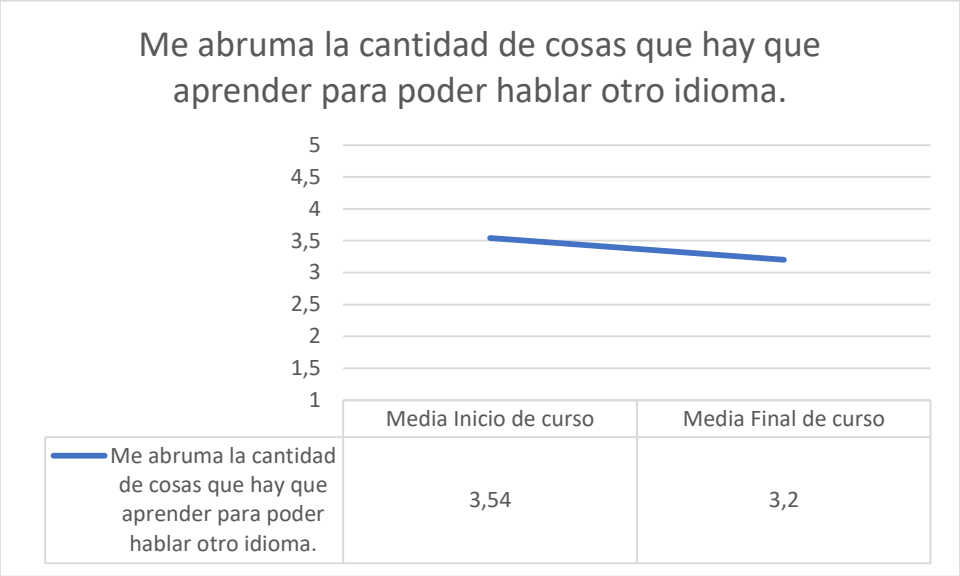


Figura 114: Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma

Tabla 72: Prueba de Wilcoxon. Actitudes

Estadísticos de prueba	Z	Sig. asintótica(bilateral)
Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma.	-2,947	0,003

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor medio del ítem "Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma" ha reducido su intensidad tras la intervención.
- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que para ítem "Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma", el grado de significación es menor que alfa ($p<0,05$) por lo que se rechaza la hipótesis nula. Esto supone aceptar que se han dado cambios significativos en dicha actitud y, por tanto,

aceptamos la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

Hipótesis 3.3.3. La intervención en el aula generará cambios significativos en la actitud presente en el aprendizaje del Inglés: "Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado".

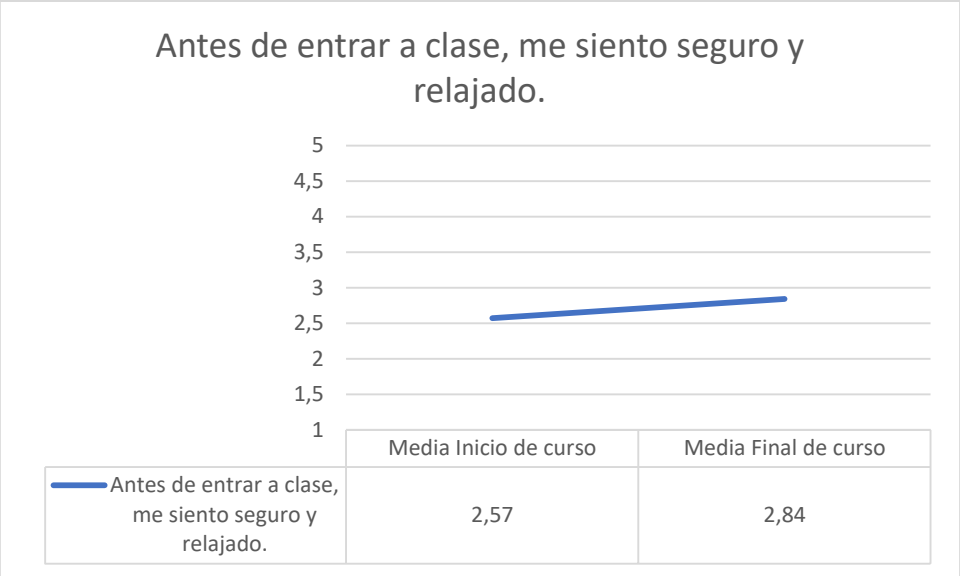


Figura 115: Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado

Tabla 73: Prueba de Wilcoxon. Actitudes

Estadísticos de prueba	Z	Sig. asintótica(bilateral)
Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado.	-2,479	0,013

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor medio del ítem "Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado" ha incrementado su intensidad tras la intervención.
- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que para ítem "Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado", el grado de significación es menor que alfa ($p<0,05$) por lo que se rechaza la hipótesis nula. Esto supone aceptar que se han dado cambios significativos

en dicha actitud y, por tanto, aceptamos la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

Hipótesis 3.3.4. La intervención en el aula generará cambios significativos en la actitud presente en el aprendizaje del Inglés: "Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el idioma extranjero mejor que yo".

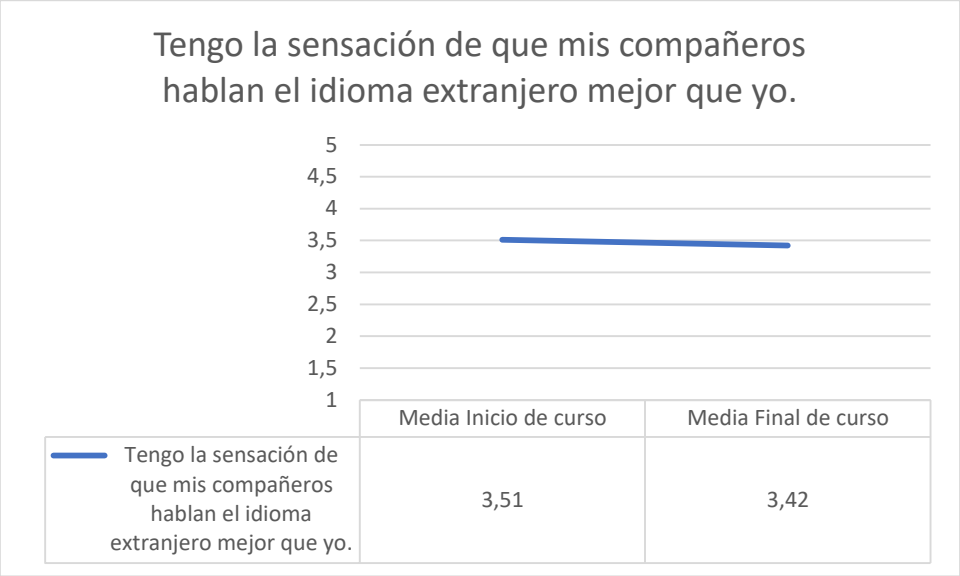


Figura 116: Tengo la sensación de que mis compañeros hablar el idioma extranjero mejor que yo.

Tabla 74: Prueba de Wilcoxon. Actitudes

Estadísticos de prueba	Z	Sig. asintótica(bilateral)
Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el idioma extranjero mejor que yo.	-1,217	0,224

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor medio del ítem "Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el idioma extranjero mejor que yo" ha reducido su intensidad tras la intervención.
- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que para ítem "Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el idioma extranjero mejor que yo", el grado de significación es mayor que

alfa (p>0,05) por lo que se acepta la hipótesis nula. Esto supone rechazar que se han dado cambios significativos en dicha actitud y, por tanto, rechazamos la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

Hipótesis 3.3.5. La intervención en el aula generará cambios significativos en la actitud presente en el aprendizaje del Inglés: "Durante la clase, me doy cuenta pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase".

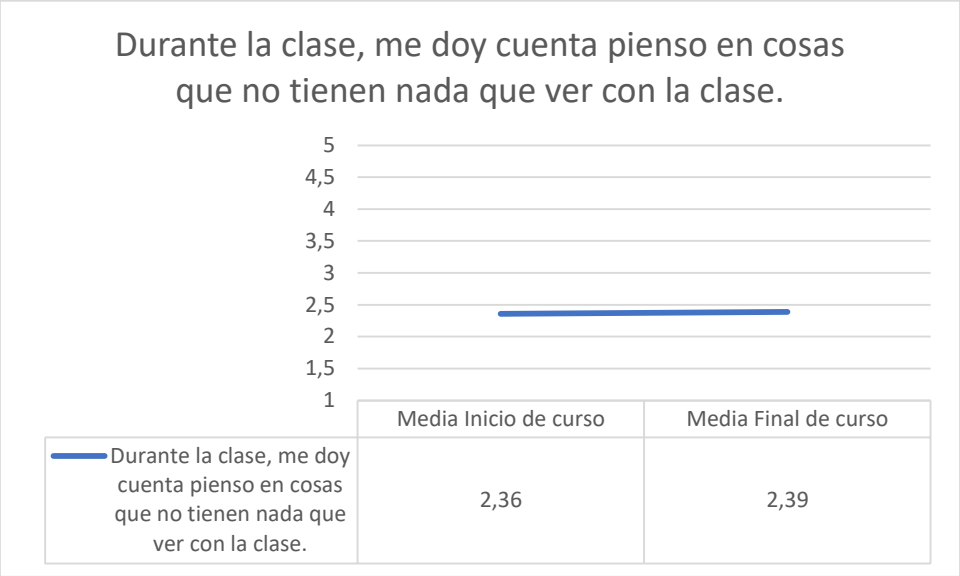


Figura 117: Durante la clase, me doy cuenta que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase

Tabla 75: Prueba de Wilcoxon. Actitudes

Estadísticos de prueba	Z	Sig. asintótica(bilateral)
Durante la clase, me doy cuenta pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	-,153	0,878

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor medio del ítem "Durante la clase, me doy cuenta pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase" ha incrementado levemente su intensidad tras la intervención.

- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que para ítem “Durante la clase, me doy cuenta pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase”, el grado de significación es mayor que alfa (p>0,05) por lo que se acepta la hipótesis nula. Esto supone rechazar que se han dado cambios significativos en dicha actitud y, por tanto, rechazamos la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

Hipótesis 3.3.6. La intervención en el aula generará cambios significativos en la actitud presente en el aprendizaje del Inglés: “Me pongo nervioso/a cuando me toca hablar en la clase de inglés”.

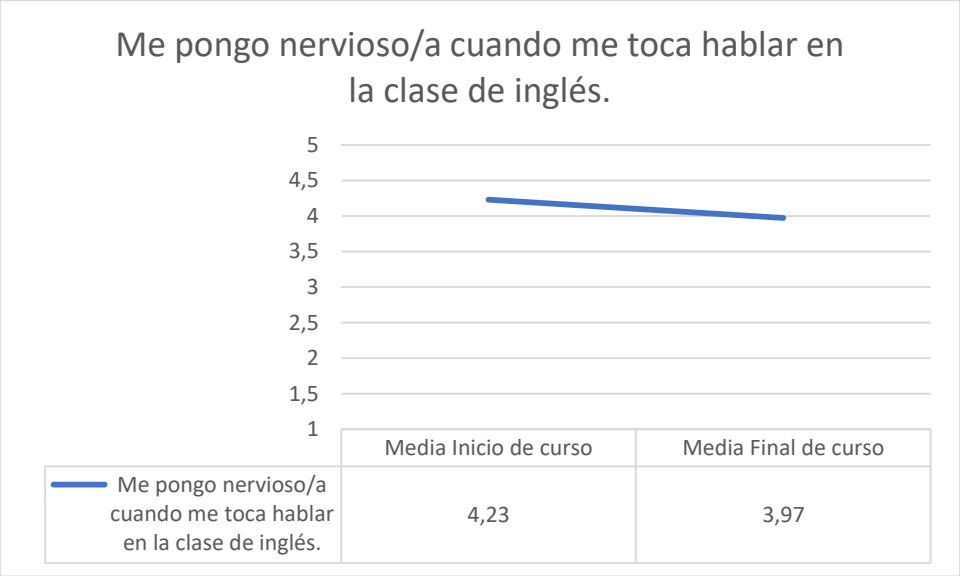


Figura 118: Me pongo nervioso/a cuando me toca hablar en la clase de inglés

Tabla 76: Prueba de Wilcoxon. Actitudes

Estadísticos de prueba	Z	Sig. asintótica(bilateral)
Me pongo nervioso/a cuando me toca hablar en la clase de inglés.	-2,299	0,022

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor medio del ítem "Me pongo nervioso/a cuando me toca hablar en la clase de inglés" ha reducido su intensidad tras la intervención.
- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que para ítem "Me pongo nervioso/a cuando me toca hablar en la clase de inglés", el grado de significación es menor que alfa ($p<0,05$) por lo que se rechaza la hipótesis nula. Esto supone aceptar que se han dado cambios significativos en dicha actitud y, por tanto, aceptamos la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

Hipótesis 3.3.7. La intervención en el aula generará cambios significativos en la actitud presente en el aprendizaje del Inglés: "Temo que mis compañeros/as se rían de mi cuando hablo en clase en inglés".

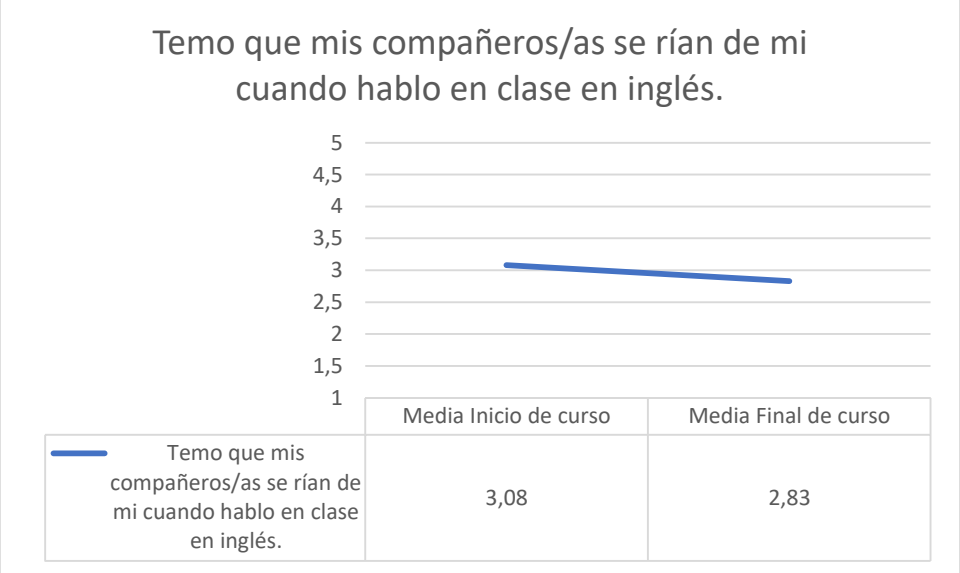


Figura 119: Temo que mis compañeros/as se rían de mi cuando hablo en clase en inglés

Tabla 77: Prueba de Wilcoxon. Actitudes

Estadísticos de prueba	Z	Sig. asintótica(bilateral)
Temo que mis compañeros/as se rían de mi cuando hablo en clase en inglés.	-2,168	0,03

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor medio del ítem “Temo que mis compañeros/as se rían de mi cuando hablo en clase en inglés” ha reducido su intensidad tras la intervención.
- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que para ítem “Temo que mis compañeros/as se rían de mi cuando hablo en clase en inglés”, el grado de significación es menor que alfa ($p<0,05$) por lo que se rechaza la hipótesis nula. Esto supone aceptar que se han dado cambios significativos en dicha actitud y, por tanto, aceptamos la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

Hipótesis 3.3.8. La intervención en el aula generará cambios significativos en la actitud presente en el aprendizaje del Inglés: “Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en clase de idioma extranjero”.

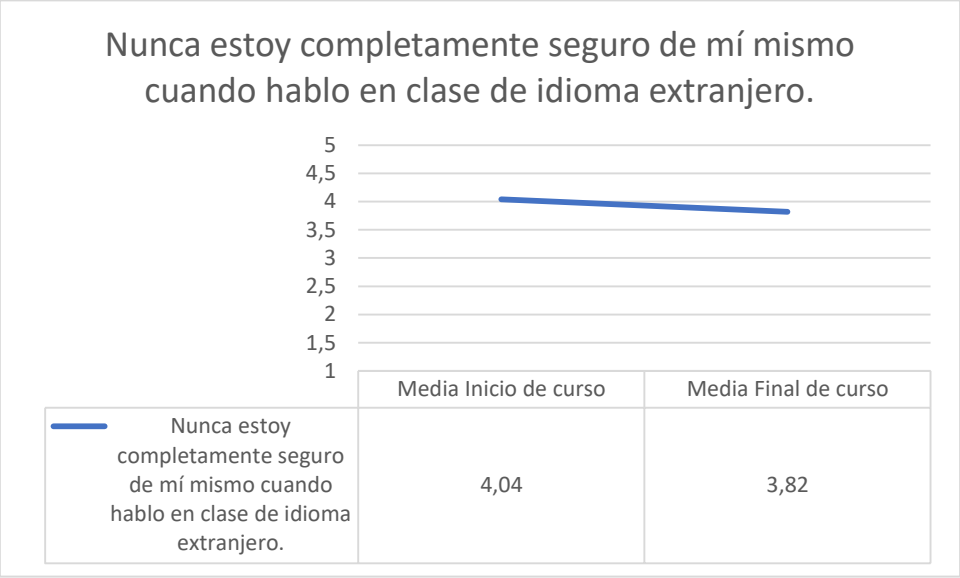


Figura 120: Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en clase de idioma extranjero

Tabla 78: Prueba de Wilcoxon. Actitudes		
Estadísticos de prueba	Z	Sig. asintótica(bilateral)
Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en clase de idioma extranjero.	-2,295	0,022

Los resultados que nos encontramos al realizar el contraste de esta hipótesis son los siguientes:

- Se observan que el valor medio del ítem "Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en clase de idioma extranjero" ha reducido su intensidad tras la intervención.
- La prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon indica que para ítem "Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en clase de idioma extranjero", el grado de significación es menor que alfa ($p<0,05$) por lo que se rechaza la hipótesis nula. Esto supone aceptar que se han dado cambios significativos en dicha actitud y, por tanto, aceptamos la hipótesis de trabajo ya que en ella se manifiesta que se darían cambios significativos tras la realización de la intervención en el aula.

Parte 3: Conclusiones, limitaciones del estudio y Futuras líneas de Investigación.

Capítulo 6. Conclusiones

A lo largo de esta tesis hemos comenzado por la contextualización y el análisis de los métodos y enfoques en enseñanza de la Lengua Inglesa con el objetivo de analizar las creencias, emociones y actitudes de los alumnos de Grado de Infantil en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura con respecto a la asignatura de Lengua de Inglesa. El análisis nos ha permitido diseñar un programa de intervención que pretende contribuir a mejorar dichas creencias, emociones y actitudes, demostrando que el proceso de aprendizaje está unido al proceso emocional y, por tanto , la enseñanza es una práctica en la que intervienen factores cognitivos y emocionales. En este último capítulo presentamos brevemente las conclusiones de nuestra investigación, de acuerdo a la metodología descrita en el capítulo tres sobre los objetivos planteados inicialmente. Todo ello de acuerdo al análisis de resultados que aparece descrito detalladamente en el capítulo cinco.

6.1. P**rimer objetivo general**: Realizar un diagnóstico analizando las emociones, las creencias y las actitudes ante el aprendizaje del inglés del alumnado que cursa el Grado de Educación Infantil.

Objetivo específico 1.1. Describir el perfil sociodemográfico y académico de quienes cursan la asignatura de Inglés en el grado de Educación Infantil.

Para ello comenzamos con una descripción del perfil demográfico y académico del que hemos de destacar el alto grado de vocación que manifiestan, siendo el porcentaje mayor (73%) el de aquellos que siempre quisieron estudiar esta carrera, seguidos de aquellos a los que les gusta y también la incluyeron entre sus preferencias aunque no fuese la primera opción (25,2). El porcentaje de alumnos que están cursando estos estudios por no tener otra opción y, por tanto, no sienten vocación es tan solo de un 1,7%.

Nos encontramos, por tanto, con un grupo vocacional, en su mayoría mujeres, de entre 18 y 20 años, procedentes de la rama de ciencias sociales, con un alta media de aprobado en el Bachillerato (74%), nota que coincide con la obtenida en selectividad, y que no ha practicado la lengua inglesa después de haberla cursado.

Objetivo específico 1.2. Conocer el nivel de competencia comunicativa en Inglés del que parte el alumnado.

Con respecto al perfil académico de los alumnos que acceden a los estudios de grado de Infantil el test de nivel que realizamos, nos confirma que, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el nivel se mueve en su mayoría entre A1 y A2 y un porcentaje cada vez menor cuanto mayor es el nivel. No obstante, apreciamos que el nivel de Inglés subjetivo se sitúa entre A1 y B1, es decir, un poco más alto del que realmente dominan. En el caso de las mujeres, es importante señalar que ambos niveles coinciden, salvo en el C1, que ninguna considera tenerlo aunque se comprueba en los test que sí lo poseen. La competencia en las habilidades de lectura y escritura, así como de gramática, es muy superior a la competencia comunicativa oral, que no alcanza el nivel A2 en un 85% del total de alumnos.

Hemos comprobado, apoyando la afirmación de Singleton (2004) que cuanto menor es la edad, más alto es el nivel de competencia autopercibida, o dicho de otro modo, cuanto mayores son los alumnos, menor seguridad reflejan sobre su nivel de competencia

Queremos constatar que, con respecto a otros países, según de la Rica y González de San Román (2012) realizaron una encuesta de la Comisión Europea para evaluar el dominio de la lengua extranjera de los estudiantes de 4º de ESO. Los resultados obtenidos eran bajos en las competencias del inglés: lectora, escrita y oral. En el rendimiento influía el status de los padres cultural y económico, las características de los alumnos,- las chicas obtenían mejores resultados-, el número de horas estudiadas, la fluidez verbal de los profesores y el modo de evaluación planteada.

Objetivo específico 1.3. Analizar la asociación entre el perfil sociodemográfico y académico de quienes cursan la asignatura de Inglés en el grado de Educación Infantil y el nivel de competencia comunicativa en Inglés de la que parte el alumnado.

Es destacable observar que a los alumnos de grado les influye más en la percepción, la nota que obtienen en el test inicial del curso que la nota que han obtenido en selectividad.

En esta misma línea, también es interesante destacar que a mayor puntuación mayor correlación con el nivel comunicativo. Los alumnos que obtienen una nota más alta tienen una percepción superior de su propia competencia. Estos datos han sido muy útiles para enfocar la docencia, trabajando y fortaleciendo aquellas personas con notas más bajas para que adquieran mayor seguridad. Así mismo estos resultados han determinado el tipo de actividades seleccionadas para la intervención.

Objetivo específico 1.4. Analizar las emociones que genera el aprendizaje del Inglés a lo largo de las distintas etapas educativas y su relación con el nivel de Inglés autopercibido.

Los resultados nos muestran que quienes tienen mayor nivel de competencia autopercibida valoran más los ítems relativos a las emociones positivas (seguridad, entusiasmo, tranquilidad, pasión, diversión, gratificación, confianza, alegría, satisfacción y placer) presentes en el aprendizaje del inglés. Por contra, que quienes tienen menor nivel de competencia autopercibida valoran más los ítems relativos a las emociones negativas (miedo, agobio, ansiedad, desesperación, nerviosismo, frustración, aburrimiento, impotencia, ira, odio, pesimismo, preocupación, tensión y vergüenza) presentes en el aprendizaje del inglés. Por tanto, dentro de las emociones las que mayor correlación tienen con el bajo nivel de autopercepción son, la ansiedad, la preocupación y el miedo entre las negativas mientras que el alto nivel de autopercepción se asocia a emociones positivas, especialmente la confianza y la alegría. En la línea de estos resultados se han revisado otros estudios con objetivos de investigación que relacionan

emociones y autoeficacia en el aprendizaje de las ciencias con maestros en formación. En dichos trabajos, también coinciden en que las emociones positivas aumentan en los maestros en formación que tienen mayor percepción de autoeficacia (Brígido et al., 2013a), aunque la mayor diferencia se da en las materias que tienen emociones más negativas como la física.

Según Bandura (1997) con el que tenemos coincidencias, existe una relación entre autoeficacia y emociones. Las emociones positivas se relacionan positivamente con altas creencias de autoeficacia docente. En cambio, las emociones negativas correlacionan significativamente con creencias de autoeficacia bajas. El hecho de sentirse capaz de afrontar los problemas que puedan surgir en el aula fomenta la aparición de emociones positivas. y al contrario, si la persona se percibe incapaz de solucionar las dificultades manifestará emociones negativas

Otro aspecto que cabe añadir sobre los resultados obtenidos sobre la evolución de las emociones en las distintas etapas educativas. Estos resultados se encuentran recogidos en la Figura 51, la cual refleja con claridad que a medida que avanzan en el nivel educativo disminuyen las emociones positivas y aumentan las negativas. Estos resultados coinciden con estudios realizados con maestros en formación sobre el recuerdo de las emociones en su etapa escolar en otras materias, en los que se ha constatado que las emociones en ciencias son muy positivas en primaria, pero disminuyen con la escolaridad (Brígido et al., 2013b). Sin embargo, en secundaria dependen del contenido específico, siendo positivas en ciencias naturales y negativas en física y química (Brígido et al., 2010).

Objetivo específico 1.5. Analizar las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés y su relación con el nivel de Inglés autopercibido.

Concluido el análisis de las emociones, pasamos al análisis de las creencias, como factor que envuelve aspectos claves en relación con el nivel de competencia autopercibido. Según los datos obtenidos, el nivel que consideran adecuado para un maestro de Infantil es el B1 en un porcentaje mayor, siendo el B2 el nivel más alto que se apunta, a diferencia de la competencia que señalan para un maestro de

Primaria que se concentra en el B2 y en el que sí aparece el C1 aunque en un porcentaje mínimo. La creencia generalizada es que la competencia lingüística de un maestro ha de ser más alta para la etapa de primaria que para la etapa de Infantil. En este sentido, los resultados recogidos en la Figura 111 indican que quienes consideran que el maestro ha de tener un mayor nivel de competencia comunicativa para impartir clases en Infantil son aquéllos que, a su vez, poseen un mayor nivel de competencia autopercibida.

Según una investigación de Barrios (2014) en la que se analizan las creencias de los futuros profesores de primaria en inglés, entre los resultados que obtienen un alto porcentaje es la falta de confianza de que llegarán a hablar bien el inglés y la vergüenza que sienten al tener que hablar ese idioma.

Por otro lado, el estudio demuestra que quienes tienen un menor nivel creen que "*las personas que son buenas en matemáticas o en ciencias no son buenas en inglés*", al tiempo que consideran que "*es más fácil leer y escribir que hablarlo y entenderlo*" ya que, como los resultados apuntan, su nivel en destrezas orales es más escaso y estiman que "*a los niños les resulta más fácil aprender una lengua extranjera que a los adultos*". Barrios (2014) coincide en su estudio entre el futuro profesorado de primaria que los niños aprenden una lengua más fácilmente que los adultos. Esta creencia se ha confirmado cuando el estudio se ha realizado en contextos naturales de aprendizaje. Sin embargo Muñoz (2000) concluye en la revisión bibliográfica que los niños más mayores y los adolescentes aprenden con mayor eficacia que lo más pequeños sobre todo en el aprendizaje explícito.

En base a estos resultados consideramos de gran utilidad identificar estas creencias, puesto que como resalta Messakimove (2009) en el análisis de resultados de su investigación "los alumnos que obtienen buenos resultados (buenos alumnos) tienen creencias positivas o realistas, por lo tanto toman decisiones que favorecen el éxito, mientras que se nota, por consiguiente, que hay creencias que ayudan en el aprendizaje y otras que obstaculizan dicho aprendizaje por no adecuarse al estilo de aprendizaje de los alumnos" (p.15).

Objetivo específico 1.6. Analizar las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés y su relación con el nivel de Inglés autopercibido.

Se confirma una diferencia significativa entre hombres y mujeres, ya que éstas se identifican con actitudes negativas: *"tiemblo cuando sé que me van a preguntar*", mientras que los hombres se relacionan con las actitudes más positivas "*no me preocupa cometer errores", "me siento seguro a la hora de hablar en clase" "no entiendo por qué algunas personas se sienten tan mal en las clases de idiomas extranjeros*" La inseguridad ante la destreza comunicativa oral es mayor en mujeres que en hombres

De acuerdo al nivel de competencia autopercibida quienes lo tienen más alto muestran confianza, seguridad, predisposición a practicar Inglés en otros contextos y no sienten preocupación ni presión al preparar las clases "*En general tengo facilidad para aprender idiomas", "Confío en mis capacidades" "me siento seguro a la hora de hablar en clase*", mientras que quienes tienen menor nivel de competencia valoran más los ítems "*a menudo no me apetece ir a clase", "me pongo nervioso cuando no entiendo o cuando el profesor me pregunta*".

Según Minera (2010) en sus investigaciones, manifiesta que mientras más positiva sea la actitud del profesor en formación hacia sí mismo, más favorable son sus actitudes hacia el aprendizaje de una segunda lengua, afirmación que también compartimos en nuestro estudio

6.2. Segundo objetivo general: Desarrollar una práctica docente orientada a mejorar la competencia comunicativa en Inglés que contribuya a estimular la autoeficacia docente de quienes cursan el Grado de Educación Infantil.

Tras el análisis de creencias, emociones y actitudes, pasamos a las conclusiones derivadas de las actividades realizadas durante la implementación del programa de intervención. Hacemos referencia a aquellos objetivos planteados en cada actividad, ya que la conclusión final del programa completo queda reflejada en la tercera parte de las conclusiones.

Objetivo específico 2.1. Diseñar actividades docentes orientadas a estimular la autoeficacia docente, en base a los resultados obtenidos en la primera de la investigación.

Para la consecución de dicho objetivo se han diseñado diferentes actividades, unas destinadas a aumentar las emociones positivas y disminuir las negativas, y otras centradas en cambiar las creencias y transformar las actitudes

Objetivo específico 2.2-. Desarrollar la actividad diseñada en el objetivo anterior, orientada a mejorar la competencia comunicativa en Inglés que contribuya a estimular la autoeficacia docente.

Algunas de estas actividades están centradas en el juego con los elementos prosódicos de la lengua (ritmo y sonido) como son las Actividades de Poesía y Memoria auditiva y corporal. En ellas constatamos que, pese a iniciar las actividades con cierta aprehensión y con muchas dudas de su capacidad para desarrollarla, valoran el resultado de una forma muy positiva. Los alumnos afirman que es una nueva forma de trabajar que funciona y que les permite obtener un buen rendimiento en el trabajo y sentirse satisfechos. Considerando ambas actividades divertidas, llamativas y de la que han obtenido buenos resultados, siendo conscientes de que, contrariamente a lo que suponían, consiguen llevar a cabo una tarea que califican de dura y disfrutar a pesar de la dificultad. En general, por tanto, ha resultado una experiencia positiva para fomentar su seguridad y su autoconciencia sobre su propia capacidad, al tiempo que se han familiarizado con sonidos sin interferencias de traducción o gramática alguna.

Estamos de acuerdo con Fonseca (1999) en que hay una estrecha relación entre la música y el lenguaje ya que la musicalidad juega un papel muy importante en el aprendizaje de idiomas.

La actividad de comprensión oral y expresión creativa, la han calificado como motivadora y dinámica. Los resultados de comprensión han sido buenos y han conseguido relacionar directamente la imagen con el sonido sin pasar por la escritura. La descripción positiva que hacen de esta asignatura les dirige hacía

otro modelo de enseñanza que antes no habían experimentado y que puede contribuir a cambiar sus creencias y preconcepciones sobre los métodos en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Oradee (2012) opina que las habilidades de expresión oral en el idioma se deberían basar en actividades de aprendizaje comunicativas, como las actuaciones la dramatización, entre otras. También la comprensión oral es importante para la adecuación del oído al aprendizaje del inglés.

Trabajamos la comunicación contextualizada en obras de teatro para, al tiempo que practican la comunicación, favorecer la imaginación, la socialización y la empatía y proporcionarles una experiencia de actuación frente a un auditorio que fortalezca su seguridad, como ha quedado patente en la tercera parte del estudio de los resultados que pasamos a detallar a continuación.

Se ha demostrado que las emociones se van transformando a medida que se desarrolla la actividad. Lograr una buena comunicación (buena pronunciación, trabajo de expresión), controlar las emociones (autorregulación) y adquirir seguridad son algunas de los resultados que manifiestan en sus respuestas.

Con respecto a las dos actividades que hemos denominado metacognitivas, hemos de concluir que la actividad de las metáforas les ha permitido reflexionar sobre el papel que habrán de desempeñar como futuros maestros, de modo que han analizado sus propias creencias y emociones.

La valoración final les ha permitido evaluar la importancia de la comunicación verbal y no verbal en el aprendizaje de una segunda lengua, la utilización de la lengua como herramienta vehicular para la formación significativa y global de los alumnos de infantil, en combinación con actividades que en nada tienen que ver con los métodos clásicos de escritura y gramática. Podemos concluir tras las manifestaciones de los estudiantes de grado en esta última actividad que la valoración del curso ha sido muy positiva (atractivo y satisfactorio): les ha hecho más conscientes de su verdadero nivel de competencia comunicativa, y han tenido que enfrentarse a sus limitaciones y capacidades en

público y en contextos reales, y, tal y como apuntamos en el análisis en cuanto a las metas y objetivos del curso, consideran que tiene bastante relevancia lo aprendido para el trabajo de maestros. Les resulta funcional, realista y práctico todo lo que han adquirido y que podrán llevar a la práctica. La inmensa mayoría valora de manera positiva y correcta la claridad y estructura de los contenidos trabajados. Y finalmente, también consideran positivamente la claridad de las metas y objetivos propuesto.

6.3. Tercer objetivo general: Valorar los cambios en las emociones, las creencias y las actitudes ante el aprendizaje del inglés del alumnado que cursa el Grado de Educación Infantil, tras la intervención mediante actividades desarrolladas en el aula.

Finalmente, pasamos a resumir las conclusiones sobre el análisis de los cambios más significativos en cada uno de los aspectos estudiados: emociones, creencias y actitudes, correspondientes al objetivo general de análisis de los cambios producidos en creencias, emociones y actitudes tras el programa de intervención.

Objetivo específico 3.1. Analizar los cambios significativos en las emociones presentes en el aprendizaje del Inglés.

Observamos que, tras la implementación de la intervención las emociones positivas (entusiasmo, alegría, confianza, gratificación, diversión, orgullo, pasión, placer, satisfacción, seguridad y tranquilidad) han incrementado su intensidad, mientras que las negativas (el miedo, la desesperación, la frustración, el aburrimiento, la impotencia, la ira, el odio y el pesimismo) han reducido su intensidad significativamente

Podemos destacar algunas de las emociones de las que partimos y que están recogidas en las hipótesis de trabajo y que se han confirmado: la confianza y el miedo. En este sentido se puede confirmar que se han dado cambios significativos tras la intervención, aumentándose la confianza y reduciéndose el miedo. De las respuestas obtenidas y tomando como referencia la afirmación de Korthagen,

(2010) podemos apreciar que las emociones inciden en la satisfacción personal (gratificación, orgullo, satisfacción) así como en la eficacia del trabajo (seguridad, confianza, gratificación).

Del mismo modo estamos de acuerdo con Aquino y Araujo (2013) en que cuando se cambian y disminuyen las experiencias emocionales negativas y se mantienen y aumentan las emociones positivas, se asocia de manera positiva y directa un aumento del nivel de bienestar autopercibido del futuro profesor.

Objetivo específico 3.2. Analizar los cambios significativos en las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés.

Con respecto a las creencias se han registrado cambios estadísticamente significativos, incrementando su grado de acuerdo en ítems como "*Es importante hablar inglés con buena pronunciación*", o bien han incrementado su grado de desacuerdo como "*A las mujeres se les da mejor aprender lenguas extranjeras*". Mientras que hay otras creencias que han reducido su grado de acuerdo como "*Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras*", o bien se ha reducido su grado de desacuerdo como "*Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje de la gramática*". Comprobamos como los resultados coinciden con la afirmación de Blazquez (2010) sobre las creencias basadas, principalmente, en un paradigma tradicionalista/estructural del lenguaje, y la de Martínez (2005) que concluye en su estudio que "El análisis de sus creencias revela la escasez de oportunidades reales de comunicación oral que actualmente se ofrece en el aula de lengua extranjera".

Cabe destacar algunas de las hipótesis planteadas relativas al nivel de competencia autopercibida. En este sentido cabe destacar aumenta significativamente la competencia autopercibida en todas las competencias comunicativas, al tiempo que observamos en el cambio de autopercepción que, tal y como apuntan Ormeño y Rosas (2015), existen creencias facilitadoras del aprendizaje de una segunda lengua (L2), creencias potencialmente obstaculizadoras del aprendizaje de una L2, y creencias de carácter neutro.

Barrios (2014) afirma que es importante que el futuro profesorado tenga un dominio fluido del idioma, una buena relación entre profesores y alumnos y un número reducido de alumnos mejor será el grado de competencia de esa lengua.

Objetivo específico 3.3. Analizar los cambios significativos en las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés.

Las actitudes analizadas ofrecen datos que nos confirman que se han dado cambios muy significativos. Hay actitudes que se han reducido como las relacionadas con el miedo, el nerviosismo o el enfado, y se han incrementado algunas como la predisposición a seguir aprendiendo la lengua, la búsqueda de oportunidades para poner en práctica lo aprendido o el aumento del sentimiento de tranquilidad antes del inicio de la clase.

Dado que la escala de actitudes es muy amplia, para poder concretar el análisis, se diseñaron una serie de hipótesis de trabajo para analizar los cambios significativos, de la que nos interesa destacar *"temo que mis compañeros se rían de mí cuando hablo en clase de inglés", "Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase" o "Tengo la sensación de que mis compañeros hablan inglés mejor que yo*" que se han reducido significativamente, mientras que actitudes como la recogida en el ítem "*antes de entrar en clase me siento seguro y relajado*", ha aumentado de manera significativa.

Podemos afirmar, para concluir, que los resultados obtenidos coinciden con el planteamiento de Brown (1993) que señala que "los profesores pueden identificar las actitudes de los estudiantes y potenciar su competencia y habilidad en la lengua que están aprendiendo y también de que el profesor a través de la experiencia de los estudiantes puede cambiar las actitudes" (En Holfve-Sabel, 2006, p.30). Estas investigaciones también avalan nuestras hipótesis de que la intervención en el aula ha generado cambios significativos, en emociones, creencias y actitudes, refrendando nuestro planteamiento de que, con un programa de intervención adecuado, podemos estimular la autoeficacia docente, contribuyendo a la formación de docentes de Infantil conscientes del potencial emocional en la enseñanza -de ahí la importancia de las actividades

metacognitivas de cada parte de la intervención- y con capacidad para la autorregulación y la empatía, sin ignorar que "la persuasión verbal y la adecuada activación fisiológica también influye en el proceso de formación de profesores de autoeficacia alta" Corzo (2006).

Síntesis de resultados

Objetivos específicos	Resultados
Describir el perfil sociodemográfico y académico de quienes cursan la asignatura de Inglés en el grado de Educación Infantil.	**Edad.** Quienes tienen entre 18 y 20 años, que representan un 27%, quienes tienen entre 20 y 25 años un 65.2% y quienes son mayores de 25 registran un 7.8%. **Sexo.** El 92.2% son mujeres y el 7.8% son hombres. **Especialidad en el Bachillerato/FP.** El 60.9% procede de la especialidad de Humanidades y Ciencias Sociales, seguido de un 20% con la especialidad de Ciencias Experimentales y de la Salud y un menor porcentaje se distribuye en las especialidades de Arte (un 3.5%), Tecnología (4.3%) y otras un 11.3%. **Estancia en centro bilingüe.** El 90.4% no ha estudiado en centro o grupos bilingües, frente a un reducido 9.4%. **Calificación en Inglés en Bachillerato/FP.** El 73.9% registra un aprobado 5-6, seguido de un 20.9% que obtiene una calificación de un notable 7-8 y de un 5.2% que alcanza el sobresaliente 9-10. **Calificación en Inglés en Selectividad.** Un 73% obtiene el aprobado, un 21.7% el notable y un 5.2% el sobresaliente. **Prácticas en Inglés.** El 31.3% ha practicado Inglés, mientras que el 68.7% no ha practicados desde la última vez que lo cursó. **Acceso a la universidad.** El 73% procede de Bachillerato, el 26,1% de Formación Profesional (FP) y un 0.9% a través de las pruebas de acceso para mayores de 25 años. **Motivos de elección del Grado de Educación Infantil.** Un 73% de los casos, indica que eligió el Grado "como primera opción, es lo que siempre he querido estudiar" seguido de "porque me gusta, pero no fue la primera opción" con un 25.2% y de "porque no tenía nota para otra carrera que me hubiera gustado hacer" que tan sólo representa un 1.7% del total de los casos analizados.
Conocer el nivel de competencia comunicativa en Inglés del que parte el alumnado.	**Test al inicio del curso.** Los mayores porcentajes se registran en haber respondido correctamente entre 6 y 10 preguntas con y entre 11 y 15 preguntas. **Nivel test objetivo.** El nivel de Inglés con el que llegan el grupo de estudiantes a la asignatura de Inglés del Grado de Educación Infantil se concentra en el nivel A1 y A2. **Nivel test subjetivo.** El nivel de Inglés con el que llegan el grupo de

	estudiantes a la asignatura de Inglés del Grado de Educación Infantil se sitúa en el nivel A1 y B1. **Frecuencia en la práctica de habilidades comunicativas.** Reading y Writing han sido practicadas con mayor frecuencia que Speaking, y en menor medida el Listening. **Autovaloración del nivel de competencia de Inglés.** Los mayores porcentajes se sitúa entre bajo y medio, destacando levemente la competencia de Reading y Writing. **Autovaloración numérica del nivel de competencia de Inglés.** Reading es la competencia que tiene una media de 5.46, en concordancia con al nivel medio que consideran tener la mayoría de estudiantes del grado de Infantil de la asignatura de Inglés. En cuanto las competencias Writing, Listening y Speaking son autovalorada con una media de 4.68, 4.02 y 3.89 respectivamente.
Analizar la asociación entre el perfil sociodemográfico y académico de quienes cursan la asignatura de Inglés en el grado de Educación Infantil y el nivel de competencia comunicativa autoperibida en Inglés de la que parte el alumnado.	**Análisis relacional entre el nivel de competencia autopercibida y el sexo**. El nivel autopercibido de competencia medio en Reading se relaciona positivamente con las mujeres, mientras que el nivel alto en Reading se relaciona con los hombres. **Análisis relacional entre el nivel de competencia autopercibida y la edad:** A media que aumenta la edad disminuye el nivel de autopercepción en la competencia de Speaking y Listening y, por consiguiente, a menor edad mayor autopercepción en dichas competencias. **Análisis relacional entre el nivel de competencia autopercibida y nota de Inglés en selectividad.** A mayor calificación obtenida en selectividad en Inglés, mayor nivel de competencia autopercibida. **Análisis relacional entre el nivel de competencia autopercibida y niel del test al inicio del curso.** A mayor calificación en el test del inicio del curso mayor autopercepción en las competencias comunicativas.
Analizar las emociones que genera el aprendizaje del Inglés a lo largo de las distintas etapas educativas y su relación con el nivel de Inglés autopercibido.	**Análisis descriptivo de los valores medios de las emociones en las distintas etapas**. Las emociones negativas van aumentando a medida que se accede a una etapa educativa superior, mientras que las emociones positivas reducen su intensidad a medida que aumenta el nivel educativo. **Análisis de las diferencias en las emociones según sexo.** No hay diferencias significativas según sexo. **Análisis relacional de las emociones en bachillerato y el nivel de competencia comunicativa autopercibida.** Quienes tienen **mayor** nivel de competencia autopercibida valoran más los ítems relativos a las siguientes emociones presentes en el aprendizaje del inglés: Seguridad, Entusiasmo, Tranquilidad, Pasión, Diversión, Gratificación, Confianza, Alegría, Satisfacción, Placer. Quienes tienen **menor** nivel de competencia

	autopercibida valoran más los ítems relativos a las siguientes emociones presentes en el aprendizaje del inglés: Miedo, Agobio, Ansiedad, Desesperación, Nerviosismo, Frustración, Aburrimiento, Impotencia, Ira, Odio, Pesimismo, Preocupación, Tensión, Vergüenza.
Analizar las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés y su relación con el nivel de Inglés autopercibido.	**Análisis de las diferencias en las creencias según sexo.** Sólo se hallaron diferencias estadísticamente significativas según sexo en una creencia: "*Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés será difícil que hablen correctamente en el futuro*" siendo las mujeres las que mayor grado de acuerdo reflejan en esta afirmación. **Análisis relacional de las creencias y el nivel de competencia comunicativa autopercibida.** Quienes tienen **mayor** nivel de competencia autopercibida valoran más los ítems relativos a las siguientes creencias presentes en el aprendizaje del inglés: • Educación Infantil nivel profesorado. • Educación Primaria nivel profesorado. • el inglés me parece... útil. • el inglés me parece... importante. • el inglés me parece... hermosa. • el inglés me parece... agradable. • A los niños les resulta más fácil aprender una lengua extranjera que a los adultos. • Es importante hablar inglés con buena pronunciación. • El inglés es una lengua fácil. Quienes tienen **menor** nivel de competencia autopercibida valoran más los ítems relativos a las siguientes creencias presentes en el aprendizaje del inglés. • El inglés me parece... difícil. • Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias no son buenas en inglés. • Es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo.
Analizar las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés y su relación con el nivel de Inglés autopercibido.	**Análisis de las diferencias en las actitudes según sexo.** Las **mujeres** valoran más los ítems relativos a las siguientes actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés: • Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase. • Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien. • En clase, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé. • Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase. • Me da mucho corte hablar en la lengua extranjera delante mis compañeros. • Comparativamente, estoy más tenso y me siento más nervioso en la clase de idioma extranjero

	que en otras clases o que en mi propio trabajo. • Temo que mis compañeros de clase se rían de mi cuando hablo en otro idioma. • Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que no me he podido preparar. Los **hombres** valoran más los ítems relativos a las siguientes actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés: • No me preocupa cometer errores en clase. • Me siento seguro/a a la hora de hablar en clase. • No entiendo porque alguna gente se siente tan mal en las clases de idioma extranjero. • No me molestaría en absoluto asistir a más clases de idioma extranjero. • Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase. • Creo que no me pondría nervioso si hablara el idioma extranjero con una persona nativa. • Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos que hablan el idioma que estudio. **Análisis relacional de las actitudes y el nivel de competencia comunicativa autopercibida.** Quienes tienes **mayor** nivel de competencia autopercibida valoran más los ítems relativos a las siguientes actitudes presentes en el aprendizaje del inglés: • En general, tengo facilidad para aprender idiomas • Confío en mis capacidades para aprender una lengua extranjera • Busco oportunidades para poner en práctica lo aprendido en clase • Me siento seguro/a a la hora de hablar en clase • No tengo ninguna presión ni preocupaciones para prepararme bien las clases. Quienes tienes **menor** nivel de competencia autopercibida valoran más los ítems relativos a las siguientes actitudes presentes en el aprendizaje del inglés: • Pienso que a los otros compañeros se les dan mejor los idiomas que a mí. • Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien. • Me preocupa las consecuencias que pueda traer el suspender. • Me da corte salir voluntario en clase.

	• Me irrita no entender lo que el profesor está corrigiendo. • Aunque vaya con la clase preparada, siento nervioso. • A menudo no me apetece ir a clase. • Cuanto más estudio, más me lio. • Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el idioma extranjero mejor que yo. • Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado. • Comparativamente, estoy más tenso y me siento más nervioso en la clase de idioma extranjero que en otras clases o que en mi propio trabajo. • Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma. • Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que no me he podido preparar. • Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice. • Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma.
Diseñar actividades docentes orientadas a estimular la autoeficacia docente, en base a los resultados obtenidos en la primera y segunda fase de investigación.	• Incremento de emociones positivas. • Fomento de la seguridad. • Modificación de creencias y preconcepciones sobre los métodos en el proceso de aprendizaje. • Valoración positiva.
Analizar los cambios significativos en las emociones presentes en el aprendizaje del Inglés.	**Cambios significativos.** Emociones negativas que han **reducido** su intensidad: Miedo, Desesperación, Frustración, Aburrimiento, Impotencia, Ira, Odio, Pesimismo. Emociones positivas que han **incrementado** su intensidad: Entusiasmo, Alegría, Confianza, Gratificación, Diversión, Orgullo, Pasión, Placer, Satisfacción, Seguridad, Tranquilidad.
Analizar los cambios significativos en las creencias presentes en el aprendizaje del Inglés.	**Cambios significativos.** Al final de curso se reducido el grado de acuerdo con la afirmación: "*Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras*". Al final de curso se incrementa el grado de acuerdo con la afirmación: "*A los españoles se nos da bien aprender lenguas extranjeras*" y "*Es importante hablar inglés con buena pronunciación*". Al final de curso se incrementa el grado de desacuerdo con la afirmación: "*A las mujeres se les da mejor aprender lenguas extranjeras".* Al final de curso se reduce el grado de desacuerdo con la afirmación: "*Lo más importante del aprendizaje de una*

	lengua extranjera es el aprendizaje de la gramática".

Analizar los cambios significativos en las actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés.	**Cambios significativos.**
	• Se ha reducido
	  • Me pongo nervioso/a cuando me toca hablar en la clase de inglés.
	  • Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en el idioma extranjero.
	  • No entiendo porque alguna gente se siente tan mal en las clases de idioma extranjero.
	  • Me irrita no saber lo que el profesor me está corrigiendo.
	  • Temo que mis compañeros/as se rían de mi cuando hablo en clase en inglés.
	  • Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en clase de idioma extranjero.
	  • Pienso que a los otros compañeros se les dan mejor los idiomas que a mí.
	  • Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien.
	  • Me da miedo que mi profesor corrija cada fallo que cometo.
	  • Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase.
	  • Cuanto más estudio, más me lio.
	  • Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma.
	  • Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que no me he podido preparar.
	• Se ha incrementado
	  • Si no logro expresarme con calidad y fluidez en inglés reacciones de buena manera y vuelvo a intentarlo.
	  • Tengo ganas de seguir aprendiendo esta lengua
	  • Busco oportunidades para poner en práctica lo aprendido en clase.
	  • No me molestaría en absoluto asistir a más clases de idioma extranjero.
	  • Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado.
	  • Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos que hablan el idioma que estudio.

Cerramos nuestras conclusiones con las palabras del autor Harari (2018), en las que incide sobre la importancia de una educación centrada en fomentar los valores de flexibilidad y equilibrio mental y emocional, más que en la transmisión de conocimientos:

"¿Cómo vivir en un mundo donde la incertidumbre profunda no es un error sino una característica? Para sobrevivir y prosperar en semejante mundo necesitaremos muchísima flexibilidad mental y grandes reservas de equilibrio emocional. Tendremos que desprendernos de manera repetida de algo de lo que mejor conocemos y sentirnos cómodos con lo desconocido. Por desgracia, enseñar a los chicos a aceptar lo desconocido y a mantener su equilibrio mental es muchísimo más difícil que enseñarles una ecuación de física o las causas de la Primera Guerra Mundial. Los mismos profesores suelen carecer de la flexibilidad mental que el siglo XXI exige, porque ellos son el producto del sistema educativo antiguo" (pág. 291-292).

Capítulo 7. Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación

Detectar las limitaciones de la propia investigación nos permite mejorar el diseño de las posibles futuras investigaciones. No obstante, y tras seis cursos previos poniendo en práctica el programa e intentando mejorarlo año tras año y que han servido de base al que hemos descrito en nuestra investigación, somos conscientes de que algunas limitaciones no dependen solo de nuestra acción sino que vienen impuestas por otras circunstancias, tales como la duración del curso, que es de, tan sólo, catorce semanas y las limitaciones horarias, de modo que nos encontramos con que a veces transcurre más de una semana entre sesión y sesión, con las consecuencias que acarrea para un programa tan necesitado de práctica continuada.

La tesis ha centrado su estudio en el alumnado de Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura que cursa la asignatura de Inglés.

El concepto de autorregulación que promueve la autonomía de los futuros maestros y autorregule y corrija cualquier discrepancia como la que hemos apuntado es un concepto que también habría que incluir más intensamente en el programa. No obstante, las limitaciones descritas lo convierten en un objetivo difícil de conseguir.

A pesar de que el instrumento utilizado es un cuestionario basado en otros que han sido validados y ampliamente utilizados en la investigación sobre creencias relacionadas con el aprendizaje de una L2 (Horwitz, 1985; Barrios, 2014), al ser cuestionarios cerrados, presentan, por un lado las ventajas de ser fácil de contestar y contrastar datos con los obtenidos en otros estudios; sin embargo no nos permiten por sí solos la posibilidad de profundizar sobre el origen de ciertas creencias personales o aseveraciones e impiden explayarse en la respuesta elegida (Cohen, Manion y Morrison, 2007).

Es sabido, asimismo, que siempre existe el riesgo de que los participantes pudieran interpretar el contenido de los diferentes ítems influidos por factores externos y contextuales, alejándose de la intención original del autor (Cohen et al., 2007).

Al ver los cambios que se han producido en esta investigación sería necesario hacer un estudio longitudinal para poder ver la permanencia o temporalidad de los cambios que se pueden producir al participar en programas de formación de profesores.

Como posibles vías de investigación futura apuntamos algunas de las ideas que han ido apareciendo a lo largo del trabajo y que sería deseable que pudieran ser abordados:

Descubrir que la experiencia del curso ha cambiado el esquema que los alumnos tenían sobre la enseñanza de una lengua precisaría de un seguimiento posterior de análisis que afianzara los nuevos conceptos para que, como apuntan autores como Pajares (1992) la práctica futura no sea una contradicción manifiesta con respecto a las creencias adquiridas porque la fuerza de la costumbre se impone sobre la reflexión.

Abrir este tipo de investigación para profundizar en la línea de género que se vislumbra en este trabajo también nos parece un campo muy interesante. Aunque en esta investigación se han tenido en consideración las diferencias según el sexo, se plantea la posibilidad de extender la investigación a otros grados que cuenten con una población más heterogénea, de manera que se pueda profundizar más en las diferencias según sexo de las emociones, creencias y actitudes presentes en el aprendizaje del Inglés.

- Como hemos descrito en la intervención de la metáfora, el objetivo que perseguíamos con el fin de trabajar la empatía con los futuros alumnos de infantil con los que trabajarán nuestros estudiantes precisaría también de un trabajo de investigación más amplio en el tiempo y con mayor profundidad. . Dado que se considera relevante analizar la propia intervención utilizando otros métodos de investigación que permitan detallar la intervención y fomentar la reflexión constante. Para ello, se plantea seguir trabajando en el estudio de las intervenciones a partir de la investigación-acción.

- Otro aspecto es el relacionado con las escalas utilizadas, que, aunque presentan un alfa de Cronbach muy aceptable, sería interesante estudiar en profundidad el instrumento, analizando cada ítem e incorporando otros que recojan más actitudes positivas relacionadas con el aprendizaje del Inglés.
- Una línea interesante sería dar continuidad a la investigación tras el periodo de prácticas para comprobar cómo lo han asimilado y cómo puede el futuro maestro transmitir sus emociones, creencias y actitudes presentes en la enseñanza del Inglés al alumnado.
- La eficacia de los medios que hemos utilizado para paliar el déficit de tiempo y mantener el contacto con los alumnos como los foros y correos electrónicos para que no cesen en su práctica, es una línea que consideramos que habría que investigar en un futuro para conocer los resultados reales que aportan a la intervención general.
- La lengua a través de los sentidos es un campo muy interesante para comprender el proceso de aprendizaje de los niños.
- Nos parece importante apuntar la necesidad de profundizar en el estudio del aprendizaje de una lengua en la etapa de infantil de acuerdo a los diferentes tipos de inteligencia establecidas por Gardner (1998) y su aplicación en el aula Armstrong (1999).
- El estudio en profundidad de las creencias que están tan arraigadas acerca del aprendizaje de lenguas y ya están demostradas como erróneas (McLaughlin 2016) como que los niños aprenden con más facilidad que los adultos, por ejemplo, es otra línea que abordar para contribuir al cambio en las creencias de los futuros maestros. En este sentido se valora la importancia de investigar en programas que modifiquen las creencias siendo una necesidad para avanzar en el proceso de aprendizaje de lenguas.
- Apuntamos como aportación o fortaleza de nuestro estudio haber abordado el problema de la heterogeneidad de niveles, utilizando un programa de intervención adaptado a todos los niveles sin excepción. Trabajar fundamentalmente los elementos suprasegmentales del lenguaje, sitúa a

todos los alumnos al mismo nivel, ya que han de comenzar a trabajar aspectos del lenguaje que nunca antes habían tratado.

- Por otro lado, evitar la utilización de la escritura como apoyo para el proceso de aprendizaje es otra aportación que ha demostrado a los alumnos la necesidad de la práctica oral sin interferencias escritas o de traducción. Romper los esquemas tradicionales de la enseñanza ha resultado un gran esfuerzo para los estudiantes que, según sus propias declaraciones, ha resultado productivo y gratificante.

Finalmente, queremos añadir una reflexión ante los nuevos tiempos que se vislumbran: Toda la base científica desarrollada sobre las emociones en el aprendizaje de una lengua extranjera no deberían quedar anuladas por los cambios tan trascendentes que se están produciendo en el siglo XXI como consecuencia de la biotecnología y de la Inteligencia Artificial. Ya Yuval Noah Harari (2018) nos advierte de que:

> "Podemos hacer un gran esfuerzo para enseñar a los chicos a escribir en C++ o a hablar en chino, para acabar descubriendo que en 2015 la IA podría codificar los programas informáticos mucho mejor que los humanos y que una nueva App de Google Translator nos permitirá mantener una conversación en mandarín, cantonés o hakka casi perfecto, aunque solo sepamos decir "Ni hau" (…) Así pues, qué tendríamos que enseñar? Muchos pedagogos expertos indican que en las escuelas deberían dedicarse a enseñar las cuatro ces: Pensamiento crítico, comunicación, colaboración y creatividad". (Harari, 2018, pág. 288)

Agradecimientos:

Quiero agradecer a mis directoras María Luisa Bermejo y Teresa Alzás su apoyo absoluto a lo largo de estos tres años de trabajo. Gracias por vuestro ánimo e ilusión constante, vuestra profesionalidad, cercanía y humanidad.

A mi compañera Silvia Villares por su acompañamiento permanente y a Mª Carmen Galván por su compañerismo, honestidad y lealtad y por su cuidada y cariñosa revisión. A Ricardo Luengo, Luís Manuel Casas, Sixto Cubo, Vicente Mellado, que leyeron estas páginas cuidadosamente y con sus sugerencias enriquecieron el trabajo.

A Patricia Edwards, que sabe bien lo que es motivar y acompañar, por su incondicional ayuda a lo largo de toda mi carrera profesional.

Referencias bibliográficas

Acedo, M. A. D., Novais, R. M., Borrachero, A. B., & Mellado, L. (2017). Las metáforas sobre el profesor y el aprendizaje de estudiantes de Maestría de Brasil y España. *Ciencia & Educação, 23*(1), 273-295.

Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 798-884). Worcester, MA: Clark University Press.

Alzás, T. (2010). *Percepción de la educación en valores en el profesorado de secundaria* (Trabajo fin de máster). Facultad de Educación de Extremadura, Universidad de Extremadura.

Aquino A. y Araujo E. (2013). Relación entre el bienestar autopercibido, autoestima, inteligencia emocional, personalidad y razonamiento abstracto en un grupo de estudiantes universitarios *Revista de Peruana de Psicología y Trabajo Social, 2*- 1: 49-62

Arnáiz, P. (1987). *Evolución y contexto de la práctica psicomotriz*. Universidad de Murcia.

Arnold J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* Cambridge University Press

Arnold, J y Brown, H. D. (2000). Mapa del terreno. Ed. J. Arnold: En *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press,.19-41.

Ausubel, D. (1963). *Teoría del aprendizaje significativo*. Recuperado de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Teor%C3%ADa%20del%20aprendizaje%20significativo%20de%20David%20Ausubel.pdf

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman

Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin and O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed., 154-196). New York: Guilford Publications

Baron, R y Byrne, D. (1998). *Psicología social.* Madrid: Prentice Hall.

Barrios, M. E. (2006). Dificultades y carencias que experimentan y evidencian futuros docentes de inglés durante su intervención docente autónoma en las prácticas de enseñanza. *REIFOP, 9*(1), 1-12.

Barrios, M. E. (2014). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua del futuro profesorado de inglés de Educación Primaria. *Porta Linguarum, 22,* 73-93. Recuperado de: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero22/6%20%20ELVIRA%20BARRIOS. Pdf

Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, *19*(3), 63-93.

Brígido, M., Borrachero, A.B., Bermejo, M.L. y Mellado, V. (2013a). Prospective primary teachers' self-efficacy and emotions in science teaching. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 200-217.

Boujaoude, S. (2000). Conceptions of science teaching revealed by metaphors and answers to open-ended questions. *Journal of Science Teacher Education*, 11(2), 173-186.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa. 21*, (1) 7-43.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones.* Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional: propuestas para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.*

Bisquerra, *R.* (s.f.). *Rafael Bisquerra*. Obtenido de La inteligencia emocional según Salovey y Mayer: http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/inteligencia-emocional-segun-salovey-mayer.html

Blanco, R. (2014). *Estrategias y técnicas de enseñanza del idioma inglés desde una perspectiva audiolingual en 1er Ciclo de Educación Primaria* (Trabajo final de grado). Escuela de Educación de Soria, Universidad de Valladolid. Recuperado de: https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8309/1/TFG-O%20359.pdf

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching, 36*(2), 81-109.

Borrachero, A.B. (2015). *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en educación secundaria.* Tesis doctoral. Facultad de Educación. Badajoz: Universidad de Extremadura.

Brígido, M. (2014). *Programa metacognitivo de intervención emocional en la enseñanza de las ciencias experimentales para maestros de Primaria en formación inicial.* Tesis Doctoral. Facultad de Educación, Badajoz: Universidad de Extremadura.

Brígido, M., Conde, M.C. y Bermejo, M.L. (2013). Relación entre el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias en la formación inicial del profesorado de primaria. En V. Mellado, L.J. Blanco, A.B. Borrachero y J.A. Cárdenas (Eds.), *Las Emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias y las Matemáticas* (pp.329-350). Badajoz, España: DEPROFE.

Broadbent D. E. (1958). *Perception and communication*. Londres: Pergamon Press.

Brown, A. (1993). *Moral reasoning, motivational orientation, sport experience and participant conduct in sport.* Tesis doctoral. University of Minnesota

Caridad y Ocerin J.M., Mohamed y Holgado-Sáez, C. (2015) La medida de las variables afectivas en lenguas modernas: Ansiedad en estudiantes universitarios españoles de lengua alemana. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. 8,* 2, 46-64

Carretero, R. (2015). *Inteligencia emocional y sexismo. Estudio del componente emocional del sexismo.* Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED.

Cea D´Ancona M. A. (2001) Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Síntesis.

Cerdas, G. y Ramírez. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. *Revista de lenguas modernas.* (22), pp. 297-316. Recuperado de: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/19687/19767

Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Coyle, D. 1999. 'Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts' in J. Masih (ed.). *Learning Through a Foreign Language*. London: CILT.

Coyle, D., P. Hood and D. Marsh (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. Chapter 1

Chacón, C T(2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica 15,* 1, 44-54.

Culqui, G., y Verónica, E. (2016). *La estimulación temprana y el desarrollo psicomotor de los niños/as de 4 a 5 años del Centro de Educación Inicial "Eloy Alfaro" del Cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo, en el año lectivo 2015-2016* (Bachelor's thesis, Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo, 2016.).

Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos.* Barcelona:Crítica

Decreto 4/2008, de 11 de Enero, por el que se aprueba el Currículo de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura. Recuperado de: http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2008/120o/08040004.pdf

De la Rica, S. y González de San Román, A. (2012). Determinantes del rendimiento académico en competencia inglesa en España: claves para la mejora. Recuperado de: https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:f823e390-12e8-4e3a-8a71-7ae133768613/eeclvolumeniicap1.pdf

Díaz, J. L. y Flores, E. (2001). La estructura de la emoción humana: un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental, 24*(4), 20-35

Diccionario de la lengua española (2017) *Real Academia Española* dle.rae.es/

Diekstra, R (2013) El aprendizaje social y emocional, las habilidades para la vida – educación emocional. *Redes 157.* Recuperado de: https://youtu.be/H8Hg6NxqB3g

Dueñas, M.L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación, 5*, 77- 96.

Dufeu, B (1994): *Teaching Myself.* Oxford: Oxford University Press.

Dynas, A. (2016) Recuperado de: *En Fitness*. http://www.nosotras.com

Ekman. (1992). Are There Basic Emotions? *Psychological Review*, 99(3), 550-553.

Escobar, C. (2001). *Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas.* Universidad autónoma de Barcelona. Recuperado de: http://gent.uab.cat/cristinaescobar/sites/gent.uab.cat.cristinaescobar/files/escobar_2001_teorias_adquisicion_l2_manus.pdf

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?, en *Libro de Actas de las III Jornadas de Innovación Pedagógica: La Inteligencia Emocional, una brújula para el siglo* XXI, 146-157.

Fehr, B. y Russell, J.A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology, 113,* 464-486.

Fernández-Abascal, E., Martín, M. y Domínguez, J. (2001). *Procesos psicológicos.* Madrid: Ediciones Pirámide

Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2005). *Corazones inteligentes.* Barcelona: Kairós

Fernández-Viciana, A. y Fernández-Costales, A. (2017). *El pensamiento de los futuros maestros de inglés en Educación Primaria: creencias sobre su autoeficacia docente. Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 10(1), 42-60.

Fensham, P.J. (2009). Real World Contexts in PISA Science: Implications for ContextBased. *Science Education. Journal of Research in Science Teaching*, 46(8), 884-896.

Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica.* Barcelona: Diagonal.

Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Gardner, R. C., Lalonde, R.N., Moorcroft R. y Evers, F.T. (1987): Second Language Attrition: The Role of Motivation and Use. *Journal of Language and Social Psychology 6* 29-47.

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language learning*, *43*(2), 157-194.

Goldin, G. A. (2000). *Affective pathways and representation in mathematical problem solving*", *Mathematical Thinking and Learning.* 2, 3, 209-219

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós, S.A.

Guerrero, E., Blanco, L.J. y Vicente, F. (2002) Trastornos emocionales ante la educación matemática. En J.N. García (Coord.), *Aplicaciones a la Intervención Psicopedagógica* (pp.229-237). Madrid: Pirámide.

Guilford H. P. (1985). Hipótesis sobre las aptitudes creadoras. Coord. por S. de La Torre, et al.: *Textos de pedagogía: conceptos y tendencias en las ciencias de la educación.* p. 161-165

Halliday, M. A. K., McIntosh, A., and Strevens, P. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longmans.

Harari, Y.N. (2018) *21 lecciones para el siglo XXI.* Barcelona. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U.

Hernández, F. (1999). *Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje.* Universidad de Pinar del Rio, Cuba. Encuentro. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 11*, 141-153

Holfve-Sabel, M.A. (2006). A comparison of student attitudes towards school, teachers and peers in Swedish comprehensive schools now and 35 years ago. *Educational Research, 48*, 1, 55-75(21)

Horwitz, E. K.(1985): Using students beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18 (4), 333-340.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern language journal, 70(2), 125-132.

Horwitz, E. K. (1987): "Surveying students' beliefs about language learning" en Wenden, A. Y

Howatt, A.: 1984, A History of English Language Teaching, Oxford University Press, Oxford.

Hutchinson, T.; Waters, A.; (1987). *English for Specific Purposes: A learning Centered Approach.* Cambridge, Cambridge University Press.

Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts.

James, W. (1884). What is an emotion?. *Mind 9*, 188-205.

Jarie, L., Salavera, C., Teruel, M. P., and Paricio, M. J. S. (2017). La ansiedad lingüística en el aprendizaje del francés en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Çédille: Revista de Estudios Franceses*, (13), 243-261.

Justo, E. (2014). *Desarrollo psicomotor en Educación Infantil*. Bases para la intervención en psicomotricidad. Universidad de Almería.

Korthagen F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68* (24, 2) 83-101

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. University of Southern California.

Krashen, S. y Terrel, T. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* Hayward, Calif: Alemany Press. Recuperado de: http://www.osea-cite.org/class/SELT_materials/SELT_Reading_Krashen_.pdf

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Ltd.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Lambert W.E. (1955). Measurement of the linguistic dominance of bilinguals. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 50*(2), 197-200.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: Experiencia.

Leavy, A. M., McSorley, F. A. y Boté, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1217-1233.

Le Boulch, J. (1986). La educación por el movimiento en la edad escolar. Paidós Eduación Física: Madrid.

Lebrón, A. (2009). Teorías Generales sobre el Aprendizaje y la Adquisición de una Lengua Extranjera. *Revista digital para profesionales de la enseñanza.* (3). Recuperado de: https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5070.pdf

Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura. Recuperado de: https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-5297-consolidado.pdf

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de: https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Recuperado de: https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf

López-Luengo, M.A., Torrigo-Egido, L.M. y Vallés-Rapp, C. (2015). Qué metáforas personales definen al profesorado de Educación Infantil en formación. *REICE*, 13(3), 37-56.

Mantle-Bromley, C. (1995). Positive Attitudes and Realistic Beliefs: Links to Proficiency. *Modern Language Journal, 79*, 372-386. http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb01114.x

Martín, M, A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo,* (5), pp. 54-70.Recuperado de: http://relatec.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2356/1513

Martínez J. D. (2005). Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista Internacional de Filología y su Didáctica, CAUCE, 28*, 219-234

Martínez, C. (2009). *Consideraciones sobre inteligencia emocional*. La Habana, Cuba: Editorial Científico-Técnica.

Martínez, M. (2009). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.

Martorell, A. (1978). Teoría de la voz generadora.

Mayer, J., & Salovey, P. (1990). Inteligencia emocional. *American Psichologyst, 504*.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey and D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York: Basic Books.

Masgoret A.M. y Gardner, R.C. (2003). *Motivation, and second language learning: a meta–analysis of studies conducted by Gardner and associates.* Language learning: Wiley Online Library

Masgoret, A.M., Tennant, J., Mihic, L.(2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course. *Language Learning*, *54*, 1, 1-34.

McDermott, L. C. (1990). A perspective on teacher preparation in physics and other sciences: The need for special science courses for teachers. *American Journal of physics*, 58(8), 734-742.

Mellado, V., Blanco, L. J., y Ruíz, C. (1999). Aprender a enseñar ciencias experimentales en la formación inicial del profesorado. *Estudios de caso sobre la enseñanza de la energía. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura*, 139.

Mellado, L., Bermejo, M.L. y Mellado, V. (2012). Personal metaphors of prospective secondary economics and science teachers. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 40(4), 395-408.

Mellado, L., Luengo, M. R., de la Montaña, J. L., Borrachero, A. B., & Bermejo, M. L. (2014). Las metáforas personales de estudiantes de Psicopedagogía sobre el profesor y el aprendizaje. *Campo Abierto. Revista de Educación*, *33*(1), 153-170.

Mellado, L., de la Montaña, J.L., Luengo, M. R. y Bermejo, M.L. (2016). Evolución de los modelos docentes personales de futuros profesores de Economía de Secundaria, a través de la metáfora. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30, 36(1), 23-44.

Mellado, L., de la Montaña, J. L., Luengo, M. R. y Bermejo, M. L. (2017a).Cambios en las emociones y en las metáforas sobre el rol docente y del alumnado, del futuro profesorado de Ciencias de Secundaria, tras las prácticas de enseñanza. *Revista Eureka*, 14(2), 487-504.

Mellado, L., de la Montaña, J. L., Luengo, R., Bermejo, M. L. (2017b). Evolución de los modelos docentes personales, a través de la metáfora, de futuros profesores de Orientación Educativa de Secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 22(2), nº 73, 367-398.

Merchán, I.M. (2017). *Test de habilidad de inteligencia emocional en la escuela (THInEmE).* Tesis doctoral con la Mención de "Doctor Internacional". Universidad de Extremadura.Badajoz

Messakimove, S. (2009). Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español/LE. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (9), 1-17.

Minerva, L. E. (2010): El cuestionario MAALE, Técnica para la recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *RedELE Revista Electrónica de didáctica/ español para lengua extranjera*. Nº 19

Minera, L. E. (2010). La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*

Mitchell, R. y Myles, F. 2004. *Second language learning theories*. Second edition. London: Hodder Arnold.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.

Munby, J. (1978) *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press.

Muñoz, C. 2000. Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. . En J. Cenoz y U. Jessner,: *En English in Europe: the acquisition of a third language,* eds 157-178. Clevedon: Multilingual Matters.

Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL quarterly*, *25*(2), 279-295.

Oradee, T. (2012). Developing speaking skills using three communicative activities(discussion, problem-solving, and role-playing). *International Journal of Social Scienceand Humanity*, *2*, 6, 533-535

Ormeño, V.y Rosas, M. (2015). Creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en un programa de formación inicial de profesores de inglés en Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal*, *17*(2), 207-228.

Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up the messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 247-265.

Paredes, P. F. P., y Muller-Alouf, H. (2000). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida's factor analysis. *Revista española de lingüística aplicada*, (14), 337-352.

Palmer, H. E. (1921). *The principles of language-study*. World Book Company.

Pastor, G. (2000). *Ensayo de la Psicología social sistémica*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

Pérez N. y Castejon J.L (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (IX*), 22Pérez-Juste, López, Peralta y Municio. (1991). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Narcea ediciones.

Pérez-Juste, López, Peralta y Municio. (1991). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Narcea ediciones.

Perrenoud, Ph. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. La Coruña: Fundacion Paideia.

Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño.* Madrid: Aguilar, S. A.

Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners.* Oxford: Oxford University Press

Popko, J. (2005). How MA-TESOL students use knowledge about language in teaching ESL classes. *Applied Linguistics and Language Teacher Education, 4*, 387-403.

Punset, E. (2014). *El mundo en tus manos.* Barcelona: Destino.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Madrid: Espasa Calpe

Richards, J.c. y Lockhart, C. (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas, Cambridge*: Cambridge University Press.

Richards, K. (1989). Pride and prejudice: The relationship between ESP and training. *English for Specific Purposes*, 8(3), 207-222.

Riviere, Á. (1991). Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información. *Anuario de psicología*, 129-155.

Robinson, P. (1991); *ESP Today: A practitioner' s guide*. 1ª ed. Prentice Hall International (U.K.)

Salovey, P., Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence.* Baywood Publishing Co. Inc.

Samayoa M. L. (2012). *La inteligencia emocional y el trabajo docente en Educación básica.* Tesis doctoral. Universidad nacional de educación a distancia. Facultad de ciencias de la educación. Madrid.

Sanz, L. G. (s.f). Las emociones en el aula: propuesta didáctica para educación infantil. *Trabajo final de grado*. Valladolid.

Secretaría general técnica. (2011). *Objetivos educativos europeos y españoles*. España. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/objetivos-et2020-informe-2011.pdf?documentId=0901e72b80faaff5

Sesma, S. (2012). *La enseñanza del Inglés a través de las inteligencias múltiples en 1º de Educación Primaria en colegios privados-concertados de Aragón* (Trabajo final de grado). Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de: https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1017/2012_11_05_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1

Segura y Arcas (2007). *Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos.* Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones

Singleton, D. M., and Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor* (Vol. 9). Multilingual Matters.

Skamp, K., and Mueller, A. (2001). Student teachers' conceptions about effective primary science teaching: A longitudinal study. *International Journal of Science Education*, 23(4), 331-351.

Solano, M. (2015). *La metodología del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE). Su implantación en un centro escolar.* (Trabajo final de grado). Facultad de educación de Soria, Universidad de Valladolid. Recuperado de: https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/12919/1/TFG-O%20468.pdf

Sternberg, R.J. (2000). *Handbook of intelligence*. New York, USA: Cambridge University Press.

Stevick, E.W. (1980). *Teaching languages*: A way and ways. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Strevens, P. (1971). Alternatives to daffodils. *Science and technology in a second language*, 7-11.

Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario*. Universidad Pontificia de Comillas. Madrid.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.

Williams M y Burden R. T. (1999). *Psicologia para profesores de idiomas: enfoque del constructivism o social.* Madrid: Cambridge University Press.

Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4th ed.). Baltimore, MD, US: Williams and Wilkins Co.

Zimmerman (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice, 41*, 2, 64-70.

Anexos

Anexo I: Tablas de recogida de datos. Prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Anexo I. Prueba de Kolmogorov-Smirnov.

		Parámetros normales		Diferencias más extremas			Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig. asintót. (bilateral)
		Media	Desviación típica	Absoluta	Positiva	Negativa		
Edad	115	1,81	,560	,34	,288	-,364	3,904	0,000
Sexo	115	1,92	,270	,536	,386	-,536	5,747	0,000
¿Qué especialidad elegiste en el bachillerato?	115	2,59	1,042	,358	,358	-,250	3,842	0,000
En Bachillerato/FP ¿Qué calificación media obtuviste en Inglés?	115	1,31	,568	,448	,448	-,291	4,809	0,000
Y en Selectividad ¿Qué calificación obtuviste en Inglés?	115	1,32	,570	,444	,444	-,286	4,762	0,000
Durante tu última etapa educativa, ¿has estado en un grupo bilingüe?	115	1,90	,295	,531	,373	-,531	5,698	0,000
¿Cuál fue tu acceso a la universidad?	115	1,28	,469	,454	,454	-,277	4,867	0,000
Elegí esta carrera...	115	1,29	,491	,451	,451	-,280	4,834	0,000
¿Has practicado Inglés desde la última vez que lo cursaste?	115	1,69	,466	,436	,251	-,436	4,678	0,000
Destrezas. Reading	115	3,37	1,063	,192	,168	-,192	2,054	,000
Destrezas. Writing	115	3,50	1,063	,201	,201	-,161	2,158	,000
Destrezas. Speaking	115	2,57	,992	,281	,281	-,198	3,011	,000
Destrezas. Listening	115	3,03	1,025	,217	,217	-,183	2,332	,000
nivel de competencia. Reading	115	3,51	,968	,206	,189	-,206	2,205	,000
nivel de competencia. Writing	115	3,37	,932	,204	,204	-,201	2,185	,000
nivel de competencia. Speaking	115	2,97	1,072	,212	,212	-,179	2,274	,000
nivel de competencia. Listening	115	3,05	1,146	,203	,203	-,161	2,181	,000
qué nota te pondrías. Reading	115	5,46	1,713	,189	,189	-,150	2,023	,001
qué nota te pondrías. Writing	56	4,68	1,840	,144	,144	-,124	1,07	,000
qué nota te pondrías. Speaking	54	3,89	2,016	,152	,12	,152	1,14	,001
qué nota te pondrías. Listening	54	4,02	1,967	,161	,161	-,117	1,181	,000
Educación Infantil nivel profesorado	115	3,21	,932	,246	,215	-,246	2,640	,000
Educación Primaria nivel profesorado	115	4,03	,760	,299	,266	-,299	3,208	0,000
el inglés me parece... útil	115	4,59	,560	,393	,233	-,393	4,217	0,000
el inglés me parece... difícil	114	3,58	1,055	,278	,161	-,278	2,967	,000
el inglés me parece... importante	115	4,59	,605	,394	,250	-,394	4,221	0,000
el inglés me parece... hermosa	115	3,31	,892	,228	,228	-,224	2,450	,000
el inglés me parece... agradable	115	3,43	,900	,231	,190	-,231	2,474	,000
Creencias. A los niños les resulta más fácil aprender una lengua extranjera que a los adultos	115	4,35	,889	,308	,232	-,308	3,298	0,000
Creencias. Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras	115	4,21	,695	,270	,270	-,260	2,898	,000
Creencias. A los españoles se nos da bien aprender lenguas extranjeras	115	2,69	,680	,338	,262	-,338	3,627	0,000
Creencias. Es importante hablar inglés con buena pronunciación	115	4,28	,708	,263	,236	-,263	2,826	,000
Creencias. No se debería decir nada en inglés hasta que no se pueda decir correctamente	115	2,00	,937	,257	,257	-,170	2,751	,000
Creencias. A quien ya habla otra lengua le resulta más fácil aprender una nueva	115	3,57	,938	,205	,205	-,200	2,197	,000
Creencias. Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias no son buenas en inglés	115	1,82	,812	,269	,269	-,163	2,885	,000
Creencias. Es mejor aprender inglés en un país de habla inglesa	115	4,15	,861	,239	,168	-,239	2,562	,000
Creencias. Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje del vocabulario	115	3,37	,832	,252	,195	-,252	2,706	,000
Creencias. A las mujeres se les da mejor aprender lenguas extranjeras	115	2,02	,964	,246	,246	-,202	2,634	,000
Creencias. Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés será difícil	115	3,00	1,298	,161	,161	-,135	1,725	,005

que hablen correctamente en el futuro								
Creencias. Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje de la gramática	115	2,86	,926	,229	,188	-,229	2,459	,000
Creencias. El aprendizaje de una lengua extranjera no es igual que el aprendizaje de otras disciplinas académicas	115	3,10	1,046	,191	,183	-,191	2,045	,000
Creencias. Las personas que hablan más de una lengua son más inteligentes	115	2,14	,990	,269	,269	-,166	2,884	,000
Creencias. Todo el mundo puede aprender una lengua extranjera	115	4,28	,779	,258	,205	-,258	2,765	,000
Creencias. Es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo	115	3,31	1,046	,197	,165	-,197	2,107	,000
Creencias. El inglés es una lengua fácil	115	2,57	,965	,222	,187	-,222	2,376	,000
Autoconcepto. En general, tengo facilidad para aprender idiomas	115	2,49	,958	,216	,216	-,182	2,317	,000
Autoconcepto. Me pongo nervioso/a cuando me toca hablar en la clase de inglés	115	4,23	1,001	,289	,220	-,289	3,098	,000
Autoconcepto. Confío en mis capacidades para aprender una lengua extranjera	115	3,33	,953	,220	,175	-,220	2,357	,000
Autoconcepto. Si no logro expresarme con calidad y fluidez en inglés reacciones de buena manera y vuelvo a intentarlo	115	3,57	,859	,316	,223	-,316	3,390	0,000
Autoconcepto. Tengo ganas de seguir aprendiendo esta lengua	115	4,12	,751	,288	,260	-,288	3,086	,000
Autoconcepto. Busco oportunidades para poner en práctica lo aprendido en clase	115	3,57	,928	,294	,201	-,294	3,157	0,000
Autoconcepto. No me preocupa cometer errores en clase	115	2,59	1,176	,240	,240	-,171	2,576	,000
Autoconcepto. Tiemblo cuando se que me van a preguntar en clase	115	3,63	1,238	,216	,135	-,216	2,317	,000
Autoconcepto. Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en el idioma extranjero	115	3,76	1,268	,254	,163	-,254	2,728	,000
Autoconcepto. No entiendo porque alguna gente se siente tan mal en las clases de idioma extranjero	115	2,43	1,010	,199	,180	-,199	2,135	,000
Autoconcepto. Me irrita no saber lo que el profesor me está corrigiendo	115	3,38	1,152	,217	,131	-,217	2,328	,000
Autoconcepto. Me siento seguro/a a la hora de hablar en clase	115	2,23	,992	,234	,234	-,158	2,506	,000
Autoconcepto. Temo que mis compañeros/as se rían de mi cuando hablo en clase en inglés	115	3,08	1,208	,203	,136	-,203	2,181	,000
Autoconcepto. Comparativamente, estoy más tenso/a y me siento más nervioso/a en las clases de inglés que en otras clases	115	3,93	1,190	,245	,184	-,245	2,628	,000
emociones en Primaria: Miedo	115	2,45	1,391	,200	,200	-,148	2,141	,000
emociones en Primaria: Entusiasmo	115	3,23	1,140	,179	,179	-,161	1,915	,001
emociones en Primaria: Agobio	115	2,48	1,391	,195	,195	-,144	2,092	,000
emociones en Primaria: Alegría	115	3,14	1,131	,219	,219	-,199	2,343	,000
emociones en Primaria: Ansiedad	115	2,25	1,356	,239	,239	-,178	2,568	,000
emociones en Primaria: Confianza	115	2,80	1,141	,202	,202	-,129	2,165	,000
emociones en Primaria: Desesperación	115	2,30	1,357	,256	,256	-,170	2,748	,000
emociones en Primaria: Nerviosismo	115	2,56	1,458	,205	,205	-,143	2,200	,000
emociones en Primaria: Frustración	115	2,28	1,335	,231	,231	-,169	2,476	,000
emociones en Primaria: Aburrimiento	115	2,08	1,229	,253	,253	-,190	2,716	,000
emociones en Primaria: Gratificación	115	3,00	1,199	,204	,204	-,204	2,191	,000
emociones en Primaria: Impotencia	115	2,12	1,319	,289	,289	-,198	3,104	0,000
emociones en Primaria: Ira	115	1,81	1,139	,344	,344	-,239	3,687	0,000
emociones en Primaria: Diversión	115	3,18	1,159	,203	,189	-,203	2,173	,000
emociones en Primaria: Odio	115	1,79	1,136	,348	,348	-,243	3,736	0,000
emociones en Primaria: Orgullo	115	2,63	1,209	,175	,147	-,175	1,879	,002
emociones en Primaria: Pasión	115	2,37	1,104	,176	,172	-,176	1,883	,002
emociones en Primaria: Pesimismo	115	2,03	1,284	,303	,303	-,210	3,249	0,000
emociones en Primaria: Placer	115	2,50	1,127	,177	,171	-,177	1,899	,001
emociones en Primaria: Preocupación	115	2,36	1,378	,238	,238	-,162	2,548	,000
emociones en Primaria: Satisfacción	115	2,90	1,131	,212	,162	-,212	2,273	,000
emociones en Primaria: Seguridad	115	2,53	1,165	,187	,161	-,187	2,006	,001
emociones en Primaria: Tensión	115	2,27	1,346	,236	,236	-,173	2,529	,000
emociones en Primaria: Tranquilidad	115	2,64	1,201	,182	,182	-,138	1,954	,001
emociones en Primaria: Vergüenza	115	2,80	1,390	,178	,178	-,128	1,913	,001

emociones Secundaria: Miedo	115	3,07	1,362	,179	,132	-,179	1,918	,001
emociones Secundaria: Entusiasmo	115	2,57	1,125	,179	,179	-,163	1,923	,001
emociones Secundaria: Agobio	115	3,17	1,339	,210	,149	-,210	2,247	,000
emociones Secundaria: Alegría	115	2,55	1,102	,203	,203	-,146	2,182	,000
emociones Secundaria: Ansiedad	115	2,83	1,365	,179	,162	-,179	1,919	,001
emociones Secundaria: Confianza	115	2,35	,992	,228	,228	-,154	2,450	,000
emociones Secundaria: Desesperación	115	2,74	1,396	,171	,171	-,147	1,837	,002
emociones Secundaria: Nerviosismo	115	3,29	1,330	,243	,138	-,243	2,609	,000
emociones Secundaria: Frustración	115	2,76	1,399	,175	,175	-,169	1,879	,002
emociones Secundaria: Aburrimiento	115	2,49	1,259	,251	,251	-,119	2,687	,000
emociones Secundaria: Gratificación	115	2,53	1,119	,221	,221	-,135	2,375	,000
emociones Secundaria: Impotencia	115	2,57	1,365	,187	,187	-,149	2,009	,001
emociones Secundaria: Ira	115	2,10	1,304	,295	,295	-,200	3,166	0,000
emociones Secundaria: Diversión	115	2,48	1,127	,195	,195	-,148	2,089	,000
emociones Secundaria: Odio	115	2,08	1,292	,294	,294	-,202	3,149	0,000
emociones Secundaria: Orgullo	115	2,26	1,132	,208	,208	-,133	2,236	,000
emociones Secundaria: Pasión	115	2,13	1,047	,245	,245	-,140	2,630	,000
emociones Secundaria: Pesimismo	115	2,50	1,360	,187	,187	-,134	2,010	,001
emociones Secundaria: Placer	115	2,14	1,042	,214	,214	-,137	2,295	,000
emociones Secundaria: Preocupación	115	2,99	1,448	,174	,150	-,174	1,870	,002
emociones Secundaria: Satisfacción	115	2,47	1,134	,190	,190	-,167	2,033	,001
emociones Secundaria: Seguridad	115	2,14	1,034	,214	,214	-,137	2,299	,000
emociones Secundaria: Tensión	115	2,97	1,426	,183	,177	-,183	1,966	,001
emociones Secundaria: Tranquilidad	115	2,21	1,055	,231	,231	-,135	2,472	,000
emociones Secundaria: Vergüenza	115	3,32	1,405	,181	,140	-,181	1,941	,001
emociones bachillerato: Miedo	115	3,33	1,467	,189	,139	-,189	2,026	,001
emociones bachillerato: Entusiasmo	115	2,29	1,212	,202	,202	-,144	2,169	,000
emociones bachillerato: Agobio	115	3,44	1,529	,216	,154	-,216	2,316	,000
emociones bachillerato: Alegría	115	2,22	1,198	,202	,202	-,155	2,164	,000
emociones bachillerato: Ansiedad	115	3,10	1,561	,176	,154	-,176	1,884	,002
emociones bachillerato: Confianza	115	2,16	1,081	,218	,218	-,142	2,343	,000
emociones bachillerato: Desesperación	115	3,10	1,558	,187	,181	-,187	2,004	,001
emociones bachillerato: Nerviosismo	115	3,34	1,444	,189	,125	-,189	2,031	,001
emociones bachillerato: Frustración	115	3,23	1,522	,207	,146	-,207	2,225	,000
emociones bachillerato: Aburrimiento	115	2,63	1,422	,203	,203	-,136	2,174	,000
emociones bachillerato: Gratificación	115	2,36	1,164	,212	,212	-,122	2,270	,000
emociones bachillerato: Impotencia	115	2,90	1,589	,215	,215	-,198	2,306	,000
emociones bachillerato: Ira	115	2,37	1,477	,275	,275	-,178	2,944	,000
emociones bachillerato: Diversión	115	2,29	1,183	,201	,201	-,161	2,153	,000
emociones bachillerato: Odio	115	2,40	1,407	,223	,223	-,160	2,389	,000
emociones bachillerato: Orgullo	115	2,03	1,096	,260	,260	-,175	2,790	,000
emociones bachillerato: Pasión	115	2,09	1,136	,226	,226	-,169	2,425	,000
emociones bachillerato: Pesimismo	115	2,82	1,531	,182	,182	-,145	1,947	,001
emociones bachillerato: Placer	115	2,02	1,068	,238	,238	-,170	2,556	,000
emociones bachillerato: Preocupación	115	3,45	1,546	,224	,158	-,224	2,405	,000
emociones bachillerato: Satisfacción	115	2,36	1,193	,185	,185	-,149	1,986	,001
emociones bachillerato: Seguridad	115	2,08	1,053	,225	,225	-,153	2,416	,000
emociones bachillerato: Tensión	115	3,32	1,490	,223	,134	-,223	2,395	,000
emociones bachillerato: Tranquilidad	115	1,90	1,043	,259	,259	-,193	2,781	,000
emociones bachillerato: Vergüenza	115	3,25	1,498	,191	,138	-,191	2,053	,000
test de inglés	115	2,70	,805	,261	,261	-,191	2,802	,000
Según el test, ¿cuál es tu nivel?	115	2,03	1,030	,214	,214	-,160	2,299	,000
Personalmente, ¿Cuál es el nivel que creías tener?	115	1,98	,946	,242	,242	-,181	2,594	,000
situaciones frecuentes. Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en clase de idioma extranjero.	111	4,04	,972	,314	,181	-,314	3,309	0,000
situaciones frecuentes. No me preocupa cometer errores en clase *	111	2,57	1,196	,241	,241	-,146	2,540	,000
situaciones frecuentes. Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase.	111	3,74	1,142	,266	,135	-,266	2,804	,000
situaciones frecuentes. Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en idioma extranjero	111	3,75	1,210	,240	,150	-,240	2,531	,000
situaciones frecuentes5. No me molestaría en absoluto asistir a más clases de idioma extranjero.	111	3,47	1,212	,201	,119	-,201	2,118	,000
situaciones frecuentes6. Durante la clase, me doy cuenta pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase	111	2,36	1,068	,218	,28	,140	2,293	,000

situaciones frecuentes7. Pienso que a los otros compañeros se les dan mejor los idiomas que a mí	110	3,64	1,107	,220	,126	-,220	2,304	,000
situaciones frecuentes8. Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase.	111	2,39	1,063	,219	,219	-,141	2,305	,000
situaciones frecuentes9. Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien.	111	4,25	,858	,258	,192	-,258	2,721	,000
situaciones frecuentes10. Me preocupa las consecuencias que pueda traer el suspender.	110	4,35	,861	,285	,224	-,285	2,994	,000
situaciones frecuentes11. No entiendo por qué alguna gente se siente tan mal por las clases de idiomas extranjero.	111	2,40	1,047	,186	,179	-,186	1,963	,001
situaciones frecuentes12. En clase, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé	110	4,13	,978	,250	,186	-,250	2,625	,000
situaciones frecuentes13. Me da corte salir voluntario en clase.	111	3,91	1,108	,217	,163	-,217	2,287	,000
situaciones frecuentes14.Creo que no me pondría nervioso si hablara el idioma extranjero con una persona nativa	110	2,54	1,171	,186	,186	-,145	1,948	,001
situaciones frecuentes15. Me irrita no entender lo que el profesor está corrigiendo	111	3,55	1,126	,259	,155	-,259	2,729	,000
situaciones frecuentes16. Aunque vaya con la clase preparada, siento nervioso.	111	3,96	1,035	,289	,158	-,289	3,041	,000
situaciones frecuentes17. A menudo no me apetece ir a clase.	111	2,53	1,102	,187	,163	-,187	1,971	,001
situaciones frecuentes18. Me siento seguro a la hora de hablar en clase	111	2,23	1,095	,233	,233	-,130	2,458	,000
situaciones frecuentes19. Me da miedo que mi profesor corrija cada fallo que cometo *	111	2,89	1,253	,185	,185	-,145	1,950	,001
situaciones frecuentes20. Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase.	110	3,94	1,111	,268	,169	-,268	2,814	,000
situaciones frecuentes21. Cuanto más estudio, más me lio.	110	2,86	1,036	,193	,193	-,189	2,025	,001
situaciones frecuentes22. No tengo ninguna presión ni preocupaciones para prepararme bien las clases.	110	2,28	1,059	,205	,205	-,151	2,149	,000
situaciones frecuentes23. Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el idioma extranjero mejor que yo	111	3,51	1,167	,238	,131	-,238	2,510	,000
situaciones frecuentes24. Me da mucho corte hablar en la lengua extranjera delante mis compañeros.	111	3,71	1,107	,242	,136	-,242	2,554	,000
situaciones frecuentes25. Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.	111	3,34	1,179	,207	,119	-,207	2,180	,000
situaciones frecuentes26. Comparativamente, estoy más tenso y me siento más nervioso en la clase de idioma extranjero que en otras clases o que en mi propio trabajo.	111	3,88	1,181	,260	,172	-,260	2,741	,000
situaciones frecuentes27. Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice.	111	3,57	1,203	,244	,117	-,244	2,570	,000
situaciones frecuentes28. Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado.	111	2,57	1,101	,201	,201	-,148	2,123	,000
situaciones frecuentes29. Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice.	111	3,58	1,210	,258	,147	-,258	2,723	,000
situaciones frecuentes30. Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma.	110	3,54	1,114	,234	,139	-,234	2,455	,000
situaciones frecuentes31. Temo que mis compañeros de clase se rían de mi cuando hablo en otro idioma.	111	3,12	1,292	,167	,167	-,167	1,757	,004
situaciones frecuentes32. Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos que hablan el idioma que estudio.	111	2,60	1,098	,182	,170	-,182	1,913	,001
situaciones frecuentes33. Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que en me	111	3,85	,946	,258	,183	-,258	2,718	,000

he podido preparar.								

Anexo II. Prueba U de Mann-Whitney de las emociones en bachillerato según sexo

Anexo II. Prueba U de Mann-Whitney de las emociones en bachillerato según sexo				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Miedo	372,000	417,000	-1,122	,262
Entusiasmo	451,500	6122,500	-,276	,783
Agobio	418,500	463,500	-,631	,528
Alegría	444,000	489,000	-,358	,720
Ansiedad	394,500	439,500	-,881	,378
Confianza	382,000	6053,000	-1,034	,301
Desesperación	396,500	441,500	-,861	,389
Nerviosismo	358,000	403,000	-1,271	,204
Frustración	400,500	445,500	-,817	,414
Aburrimiento	475,500	520,500	-,016	,987
Gratificación	465,500	510,500	-,124	,901
Impotencia	466,500	6137,500	-,113	,910
Ira	463,500	6134,500	-,149	,882
Diversión	410,500	455,500	-,722	,470
Odio	423,500	6094,500	-,579	,563
Orgullo	428,500	473,500	-,535	,593
Pasión	444,000	6115,000	-,361	,718
Pesimismo	431,500	6102,500	-,486	,627
Placer	467,000	512,000	-,110	,912
Preocupación	434,500	479,500	-,460	,646
Satisfacción	392,500	437,500	-,911	,362
Seguridad	452,000	6123,000	-,273	,785
Tensión	384,500	429,500	-,990	,322
Tranquilidad	451,000	6122,000	-,289	,772
Vergüenza	326,500	371,500	-1,609	,108

Anexo III. Rangos promedios de las emociones en bachillerato según sexo

Anexo III. Rangos promedios de las emociones en bachillerato según sexo				
	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Miedo	Hombre	9	46,33	417,00
	Mujer	106	58,99	6253,00
	Total	115		
Entusiasmo	Hombre	9	60,83	547,50
	Mujer	106	57,76	6122,50
	Total	115		
Agobio	Hombre	9	51,50	463,50
	Mujer	106	58,55	6206,50
	Total	115		
Alegría	Hombre	9	54,33	489,00
	Mujer	106	58,31	6181,00
	Total	115		
Ansiedad	Hombre	9	48,83	439,50
	Mujer	106	58,78	6230,50
	Total	115		
Confianza	Hombre	9	68,56	617,00
	Mujer	106	57,10	6053,00
	Total	115		
Desesperación	Hombre	9	49,06	441,50
	Mujer	106	58,76	6228,50

	Total	115		
Nerviosismo	Hombre	9	44,78	403,00
	Mujer	106	59,12	6267,00
	Total	115		
Frustración	Hombre	9	49,50	445,50
	Mujer	106	58,72	6224,50
	Total	115		
Aburrimiento	Hombre	9	57,83	520,50
	Mujer	106	58,01	6149,50
	Total	115		
Gratificación	Hombre	9	56,72	510,50
	Mujer	106	58,11	6159,50
	Total	115		
Impotencia	Hombre	9	59,17	532,50
	Mujer	106	57,90	6137,50
	Total	115		
Ira	Hombre	9	59,50	535,50
	Mujer	106	57,87	6134,50
	Total	115		
Diversión	Hombre	9	50,61	455,50
	Mujer	106	58,63	6214,50
	Total	115		
Odio	Hombre	9	63,94	575,50
	Mujer	106	57,50	6094,50
	Total	115		
Orgullo	Hombre	9	52,61	473,50
	Mujer	106	58,46	6196,50
	Total	115		
Pasión	Hombre	9	61,67	555,00
	Mujer	106	57,69	6115,00
	Total	115		
Pesimismo	Hombre	9	63,06	567,50
	Mujer	106	57,57	6102,50
	Total	115		
Placer	Hombre	9	56,89	512,00
	Mujer	106	58,09	6158,00
	Total	115		
Preocupación	Hombre	9	53,28	479,50
	Mujer	106	58,40	6190,50
	Total	115		
Satisfacción	Hombre	9	48,61	437,50
	Mujer	106	58,80	6232,50
	Total	115		
Seguridad	Hombre	9	60,78	547,00
	Mujer	106	57,76	6123,00
	Total	115		
Tensión	Hombre	9	47,72	429,50
	Mujer	106	58,87	6240,50
	Total	115		
Tranquilidad	Hombre	9	60,89	548,00
	Mujer	106	57,75	6122,00
	Total	115		
Vergüenza	Hombre	9	41,28	371,50
	Mujer	106	59,42	6298,50
	Total	115		

Anexo IV. Rho de Spearman de las emociones en bachillerato y nivel de competencia autopercibida

Anexo IV. Rho de Spearman de las emociones en bachillerato y nivel de competencia autopercibida					
		Nivel de competencia. Reading	Nivel de competencia. Writing	Nivel de competencia. Speaking	Nivel de competencia. Listening
Miedo	Coeficiente de	-,402**	-,329**	-,441**	-,383**

	correlación				
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	115	115	115	115
Agobio	Coeficiente de correlación	-,435**	-,320**	-,388**	-,422**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	115	115	115	115
Ansiedad	Coeficiente de correlación	-,442**	-,386**	-,350**	-,355**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	115	115	115	115
Desesperación	Coeficiente de correlación	-,391**	-,292**	-,388**	-,399**
	Sig. (bilateral)	,000	,002	,000	,000
	N	115	115	115	115
Nerviosismo	Coeficiente de correlación	-,373**	-,304**	-,422**	-,396**
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,000	,000
	N	115	115	115	115
Frustración	Coeficiente de correlación	-,404**	-,283**	-,418**	-,386**
	Sig. (bilateral)	,000	,002	,000	,000
	N	115	115	115	115
Aburrimiento	Coeficiente de correlación	-,213*	-,260**	-,227*	-,201*
	Sig. (bilateral)	,022	,005	,015	,031
	N	115	115	115	115
Impotencia	Coeficiente de correlación	-,304**	-,226*	-,378**	-,341**
	Sig. (bilateral)	,001	,015	,000	,000
	N	115	115	115	115
Ira	Coeficiente de correlación	-,225*	-,210*	-,178	-,196*
	Sig. (bilateral)	,016	,024	,057	,036
	N	115	115	115	115
Odio	Coeficiente de correlación	-,237*	-,240**	-,211*	-,201*
	Sig. (bilateral)	,011	,010	,023	,031
	N	115	115	115	115
Pesimismo	Coeficiente de correlación	-,291**	-,249**	-,300**	-,280**
	Sig. (bilateral)	,002	,007	,001	,002
	N	115	115	115	115
Preocupación	Coeficiente de correlación	-,434**	-,297**	-,453**	-,447**
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,000	,000
	N	115	115	115	115
Tensión	Coeficiente de correlación	-,340**	-,251**	-,412**	-,358**
	Sig. (bilateral)	,000	,007	,000	,000
	N	115	115	115	115
Vergüenza	Coeficiente de correlación	-,281**	-,203*	-,296**	-,313**
	Sig. (bilateral)	,002	,030	,001	,001
	N	115	115	115	115
Seguridad	Coeficiente de correlación	,338**	,333**	,448**	,380**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
Entusiasmo	Coeficiente de correlación	,342**	,337**	,407**	,243**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,009
	N	115	115	115	115
Tranquilidad	Coeficiente de correlación	,318**	,320**	,334**	,257**
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000	,006
	N	115	115	115	115
Seguridad	Coeficiente de correlación	,338**	,333**	,448**	,380**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	115	115	115	115

Pasión	Coeficiente de correlación	,210*	,296**	,334**	,211*
	Sig. (bilateral)	,025	,001	,000	,024
	N	115	115	115	115
Diversión	Coeficiente de correlación	,266**	,244**	,416**	,259**
	Sig. (bilateral)	,004	,009	,000	,005
	N	115	115	115	115
Gratificación	Coeficiente de correlación	,184*	,352**	,264**	,184*
	Sig. (bilateral)	,049	,000	,004	,050
	N	115	115	115	115
Confianza	Coeficiente de correlación	,350**	,389**	,402**	,327**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	115	115	115	115
Alegría	Coeficiente de correlación	,433**	,358**	,389**	,322**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	115	115	115	115
Satisfacción	Coeficiente de correlación	,150	,202*	,214*	,151
	Sig. (bilateral)	,110	,030	,022	,106
	N	115	115	115	115
Placer	Coeficiente de correlación	,179	,188*	,323**	,148
	Sig. (bilateral)	,055	,044	,000	,114
	N	115	115	115	115
Orgullo	Coeficiente de correlación	,059	,151	,112	-,091
	Sig. (bilateral)	,531	,107	,232	,335
	N	115	115	115	115

Anexo V. Rho de Spearman de las creencias y nivel de competencia autopercibida

Anexo V. Rho de Spearman de las creencias y nivel de competencia autopercibida					
		Nivel de competencia. Reading	Nivel de competencia. Writing	Nivel de competencia. Speaking	Nivel de competencia. Listening
Educación Infantil nivel profesorado.	Coeficiente de correlación	,266**	,265**	,208*	,208*
	Sig. (bilateral)	,004	,004	,025	,026
	N	115	115	115	115
Educación Primaria nivel profesorado.	Coeficiente de correlación	,215*	,271**	,164	,124
	Sig. (bilateral)	,021	,003	,080	,188
	N	115	115	115	115
el inglés me parece... útil.	Coeficiente de correlación	,247**	,348**	,023	,102
	Sig. (bilateral)	,008	,000	,807	,280
	N	115	115	115	115
el inglés me parece... difícil.	Coeficiente de correlación	-,480**	-,435**	-,337**	-,463**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	114	114	114	114
el inglés me parece... importante.	Coeficiente de correlación	,244**	,373**	,116	,189*
	Sig. (bilateral)	,009	,000	,219	,043
	N	115	115	115	115
el inglés me parece... hermosa.	Coeficiente de	,380**	,351**	,257**	,262**

	correlación				
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,005	,005
	N	115	115	115	115
el inglés me parece... agradable.	Coeficiente de correlación	,487**	,387**	,321**	,411**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	115	115	115	115
A los niños les resulta más fácil aprender una lengua extranjera que a los adultos.	Coeficiente de correlación	,003	,185*	,017	-,031
	Sig. (bilateral)	,972	,048	,854	,742
	N	115	115	115	115
Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras.	Coeficiente de correlación	,034	,006	,052	,082
	Sig. (bilateral)	,722	,948	,579	,382
	N	115	115	115	115
A los españoles se nos da bien aprender lenguas extranjeras.	Coeficiente de correlación	-,054	-,050	,049	,037
	Sig. (bilateral)	,570	,594	,606	,696
	N	115	115	115	115
Es importante hablar inglés con buena pronunciación.	Coeficiente de correlación	,179	,208*	-,080	-,008
	Sig. (bilateral)	,056	,026	,395	,930
	N	115	115	115	115
No se debería decir nada en inglés hasta que no se pueda decir correctamente.	Coeficiente de correlación	-,056	,056	,030	-,132
	Sig. (bilateral)	,551	,549	,747	,160
	N	115	115	115	115
A quien ya habla otra lengua le resulta más fácil aprender una nueva.	Coeficiente de correlación	,064	,025	,066	,051
	Sig. (bilateral)	,500	,794	,483	,591
	N	115	115	115	115
Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias no son buenas en inglés.	Coeficiente de correlación	-,220*	-,206*	,011	-,022
	Sig. (bilateral)	,018	,027	,905	,816
	N	115	115	115	115
Es mejor aprender inglés en un país de habla inglesa.	Coeficiente de correlación	-,011	,079	-,023	-,046
	Sig. (bilateral)	,903	,401	,809	,623
	N	115	115	115	115
Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje del vocabulario.	Coeficiente de correlación	-,156	-,045	-,008	-,138
	Sig. (bilateral)	,096	,635	,934	,141
	N	115	115	115	115
A las mujeres se les da mejor aprender lenguas extranjeras.	Coeficiente de correlación	-,096	-,074	,110	,114
	Sig. (bilateral)	,309	,429	,242	,224
	N	115	115	115	115
Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés será difícil que hablen correctamente en el futuro.	Coeficiente de correlación	-,088	,015	-,022	-,105
	Sig. (bilateral)	,352	,874	,817	,264
	N	115	115	115	115
Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje de la gramática.	Coeficiente de correlación	,059	,169	,090	-,032
	Sig. (bilateral)	,532	,071	,341	,730
	N	115	115	115	115
El aprendizaje de una lengua extranjera no es igual que el aprendizaje de otras disciplinas académicas.	Coeficiente de correlación	-,098	-,040	,064	,040
	Sig. (bilateral)	,299	,675	,499	,675
	N	115	115	115	115
Las personas que hablan más de una lengua son más inteligentes.	Coeficiente de correlación	-,090	-,076	-,018	-,055
	Sig. (bilateral)	,341	,417	,846	,558
	N	115	115	115	115
Todo el mundo puede aprender una lengua extranjera.	Coeficiente de correlación	,043	,053	-,073	-,054
	Sig. (bilateral)	,645	,573	,441	,567
	N	115	115	115	115
Es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo.	Coeficiente de correlación	-,110	,092	-,276**	-,242**
	Sig. (bilateral)	,244	,329	,003	,009

	N	115	115	115	115
El inglés es una lengua fácil.	Coeficiente de correlación	,329**	,263**	,262**	,336**
	Sig. (bilateral)	,000	,005	,005	,000
	N	115	115	115	115

Anexo VI. Rangos promedios de las actitudes según sexo

Anexo VI. Rangos promedios de las actitudes según sexo				
	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
No me preocupa cometer errores en clase.	Hombre	9	90,72	816,50
	Mujer	106	55,22	5853,50
	Total	115		
Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase.	Hombre	9	26,94	242,50
	Mujer	106	60,64	6427,50
	Total	115		
No entiendo porque alguna gente se siente tan mal en las clases de idioma extranjero.	Hombre	9	81,94	737,50
	Mujer	106	55,97	5932,50
	Total	115		
Me siento seguro/a a la hora de hablar en clase.	Hombre	9	80,44	724,00
	Mujer	106	56,09	5946,00
	Total	115		
No me molestaría en absoluto asistir a más clases de idioma extranjero.	Hombre	9	78,33	705,00
	Mujer	102	54,03	5511,00
	Total	111		
Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase.	Hombre	9	80,00	720,00
	Mujer	102	53,88	5496,00
	Total	111		
Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien.	Hombre	9	34,72	312,50
	Mujer	102	57,88	5903,50
	Total	111		
En clase, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.	Hombre	9	33,50	301,50
	Mujer	101	57,46	5803,50
	Total	110		
Creo que no me pondría nervioso si hablara el idioma extranjero con una persona nativa.	Hombre	9	77,61	698,50
	Mujer	101	53,53	5406,50
	Total	110		
Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase.	Hombre	9	35,94	323,50
	Mujer	101	57,24	5781,50
	Total	110		
Me da mucho corte hablar en la lengua extranjera delante mis compañeros.	Hombre	9	33,06	297,50
	Mujer	102	58,02	5918,50
	Total	111		
Comparativamente, estoy más tenso y me siento más nervioso en la clase de idioma extranjero que en otras clases o que en mi propio trabajo.	Hombre	9	36,11	325,00
	Mujer	102	57,75	5891,00
	Total	111		
Temo que mis compañeros de clase se rían de mi cuando hablo en otro idioma.	Hombre	9	20,67	186,00
	Mujer	102	59,12	6030,00
	Total	111		
Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos que hablan el idioma que estudio.	Hombre	9	78,44	706,00
	Mujer	102	54,02	5510,00
	Total	111		
Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que no me he podido preparar.	Hombre	9	27,94	251,50
	Mujer	102	58,48	5964,50
	Total	111		

Anexo VII. Rho de Spearman de las actitudes y nivel de competencia autopercibida

Anexo VII. Rho de Spearman de las actitudes y nivel de competencia autopercibida

		Nivel de competencia. Reading	Nivel de competencia. Writing	Nivel de competencia. Speaking	Nivel de competencia. Listening
En general, tengo facilidad para aprender idiomas	Coeficiente de correlación	,462**	,458**	,412**	,574**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	115	115	115	115
Me pongo nervioso/a cuando me toca hablar en la clase de inglés	Coeficiente de correlación	-,261**	-,124	-,346**	-,400**
	Sig. (bilateral)	,005	,187	,000	,000
	N	115	115	115	115
Confío en mis capacidades para aprender una lengua extranjera	Coeficiente de correlación	,259**	,231*	,190*	,214*
	Sig. (bilateral)	,005	,013	,042	,021
	N	115	115	115	115
Si no logro expresarme con calidad y fluidez en inglés reacciones de buena manera y vuelvo a intentarlo	Coeficiente de correlación	,114	,118	,182	,047
	Sig. (bilateral)	,224	,209	,051	,617
	N	115	115	115	115
Tengo ganas de seguir aprendiendo esta lengua	Coeficiente de correlación	,319**	,278**	,138	,105
	Sig. (bilateral)	,001	,003	,143	,264
	N	115	115	115	115
Busco oportunidades para poner en práctica lo aprendido en clase	Coeficiente de correlación	,226*	,280**	,245**	,206*
	Sig. (bilateral)	,015	,002	,008	,027
	N	115	115	115	115
No me preocupa cometer errores en clase	Coeficiente de correlación	,098	,010	,362**	,250**
	Sig. (bilateral)	,299	,914	,000	,007
	N	115	115	115	115
Tiemblo cuando se que me van a preguntar en clase	Coeficiente de correlación	-,170	-,078	-,239*	-,220*
	Sig. (bilateral)	,069	,406	,010	,018
	N	115	115	115	115
Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en el idioma extranjero	Coeficiente de correlación	-,414**	-,249**	-,422**	-,433**
	Sig. (bilateral)	,000	,007	,000	,000
	N	115	115	115	115
No entiendo porque alguna gente se siente tan mal en las clases de idioma extranjero	Coeficiente de correlación	,032	,048	,112	,062
	Sig. (bilateral)	,732	,608	,234	,513
	N	115	115	115	115
Me irrita no saber lo que el profesor me está corrigiendo	Coeficiente de correlación	-,393**	-,163	-,254**	-,345**
	Sig. (bilateral)	,000	,082	,006	,000
	N	115	115	115	115
Me siento seguro/a a la hora de hablar en clase	Coeficiente de correlación	,289**	,207*	,369**	,393**
	Sig. (bilateral)	,002	,026	,000	,000
	N	115	115	115	115
Temo que mis compañeros/as se rían de mi cuando hablo en clase en inglés	Coeficiente de correlación	-,085	-,159	-,183*	-,208*
	Sig. (bilateral)	,367	,090	,050	,026
	N	115	115	115	115
Comparativamente, estoy más tenso/a y me siento más nervioso/a en las clases de inglés que en otras clases	Coeficiente de correlación	-,340**	-,202*	-,401**	-,361**
	Sig. (bilateral)	,000	,031	,000	,000
	N	115	115	115	115
Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en clase de idioma extranjero.	Coeficiente de correlación	-,305**	-,232*	-,377**	-,384**
	Sig. (bilateral)	,001	,014	,000	,000
	N	111	111	111	111
No me preocupa cometer errores en clase.	Coeficiente de correlación	,220*	,142	,353**	,331**
	Sig. (bilateral)	,020	,136	,000	,000
	N	111	111	111	111

Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase.	Coeficiente de correlación	-,276**	-,178	-,299**	-,400**
	Sig. (bilateral)	,003	,061	,001	,000
	N	111	111	111	111
Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en idioma extranjero.	Coeficiente de correlación	-,477**	-,313**	-,539**	-,587**
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,000	,000
	N	111	111	111	111
No me molestaría en absoluto asistir a más clases de idioma extranjero.	Coeficiente de correlación	,128	,238*	,114	,049
	Sig. (bilateral)	,180	,012	,234	,612
	N	111	111	111	111
Durante la clase, me doy cuenta pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	Coeficiente de correlación	-,221*	-,106	-,052	-,180
	Sig. (bilateral)	,020	,267	,587	,059
	N	111	111	111	111
Pienso que a los otros compañeros se les dan mejor los idiomas que a mí.	Coeficiente de correlación	-,463**	-,355**	-,470**	-,497**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	110	110	110	110
Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase.	Coeficiente de correlación	,223*	,202*	,121	,279**
	Sig. (bilateral)	,018	,033	,206	,003
	N	111	111	111	111
Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien.	Coeficiente de correlación	-,253**	-,187*	-,293**	-,301**
	Sig. (bilateral)	,007	,050	,002	,001
	N	111	111	111	111
Me preocupa las consecuencias que pueda traer el suspender.	Coeficiente de correlación	-,329**	-,140	-,425**	-,426**
	Sig. (bilateral)	,000	,146	,000	,000
	N	110	110	110	110
No entiendo por qué alguna gente se siente tan mal por las clases de idioma extranjero.	Coeficiente de correlación	,128	,049	,217*	,175
	Sig. (bilateral)	,179	,609	,022	,066
	N	111	111	111	111
En clase, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.	Coeficiente de correlación	-,328**	-,140	-,390**	-,417**
	Sig. (bilateral)	,000	,145	,000	,000
	N	110	110	110	110
Me da corte salir voluntario en clase.	Coeficiente de correlación	-,275**	-,220*	-,331**	-,348**
	Sig. (bilateral)	,003	,020	,000	,000
	N	111	111	111	111
Creo que no me pondría nervioso si hablara el idioma extranjero con una persona nativa.	Coeficiente de correlación	-,011	,053	,099	,067
	Sig. (bilateral)	,906	,581	,306	,488
	N	110	110	110	110
Me irrita no entender lo que el profesor está corrigiendo.	Coeficiente de correlación	-,512**	-,341**	-,357**	-,442**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	111	111	111	111
Aunque vaya con la clase preparada, siento nervioso.	Coeficiente de correlación	-,339**	-,243*	-,393**	-,413**
	Sig. (bilateral)	,000	,010	,000	,000
	N	111	111	111	111
A menudo no me apetece ir a clase.	Coeficiente de correlación	-,302**	-,250**	-,218*	-,266**
	Sig. (bilateral)	,001	,008	,021	,005
	N	111	111	111	111
Me siento seguro a la hora de hablar en clase.	Coeficiente de correlación	,382**	,339**	,474**	,410**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	111	111	111	111
Me da miedo que mi profesor corrija cada fallo que cometo.	Coeficiente de correlación	-,286**	-,204*	-,114	-,181
	Sig. (bilateral)	,002	,031	,231	,058
	N	111	111	111	111
Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase.	Coeficiente de correlación	-,226*	-,070	-,270**	-,296**
	Sig. (bilateral)	,018	,468	,004	,002
	N	110	110	110	110
Cuanto más estudio, más me lio.	Coeficiente de correlación	-,424**	-,360**	-,240*	-,420**

	Sig. (bilateral)	,000	,000	,012	,000
	N	110	110	110	110
No tengo ninguna presión ni preocupaciones para prepararme bien las clases.	Coeficiente de correlación	,291**	,236*	,372**	,385**
	Sig. (bilateral)	,002	,013	,000	,000
	N	110	110	110	110
Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el idioma extranjero mejor que yo.	Coeficiente de correlación	-,406**	-,299**	-,423**	-,520**
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,000	,000
	N	111	111	111	111
Me da mucho corte hablar en la lengua extranjera delante mis compañeros.	Coeficiente de correlación	-,206*	-,123	-,248**	-,303**
	Sig. (bilateral)	,030	,197	,009	,001
	N	111	111	111	111
Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.	Coeficiente de correlación	-,461**	-,333**	-,397**	-,510**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	111	111	111	111
Comparativamente, estoy más tenso y me siento más nervioso en la clase de idioma extranjero que en otras clases o que en mi propio trabajo.	Coeficiente de correlación	-,336**	-,210*	-,400**	-,429**
	Sig. (bilateral)	,000	,027	,000	,000
	N	111	111	111	111
Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice.	Coeficiente de correlación	-,459**	-,232*	-,410**	-,548**
	Sig. (bilateral)	,000	,014	,000	,000
	N	111	111	111	111
Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado.	Coeficiente de correlación	,210*	,075	,350**	,326**
	Sig. (bilateral)	,027	,437	,000	,000
	N	111	111	111	111
Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice.	Coeficiente de correlación	-,364**	-,173	-,325**	-,469**
	Sig. (bilateral)	,000	,070	,001	,000
	N	111	111	111	111
Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma.	Coeficiente de correlación	-,481**	-,231*	-,385**	-,407**
	Sig. (bilateral)	,000	,015	,000	,000
	N	110	110	110	110
Temo que mis compañeros de clase se rían de mi cuando hablo en otro idioma.	Coeficiente de correlación	-,182	-,242*	-,234*	-,330**
	Sig. (bilateral)	,055	,010	,013	,000
	N	111	111	111	111
Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos que hablan el idioma que estudio.	Coeficiente de correlación	,016	,131	,208*	,172
	Sig. (bilateral)	,870	,169	,029	,070
	N	111	111	111	111
Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que no me he podido preparar.	Coeficiente de correlación	-,211*	-,227*	-,350**	-,353**
	Sig. (bilateral)	,026	,017	,000	,000
	N	111	111	111	111

Anexo VIII. Prueba de Wilcoxon. Emociones.

Anexo VIII. Prueba de Wilcoxon. Emociones.		
	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Miedo	-3,051	,002
Entusiasmo	-6,619	,000
Agobio	-,445	,656
Alegría	-6,108	,000
Ansiedad	-,427	,669
Confianza	-5,767	,000
Desesperación	-2,500	,012
Nerviosismo	-,220	,826
Frustración	-3,366	,001
Aburrimiento	-5,607	,000
Gratificación	-6,498	,000
Impotencia	-2,919	,004
Ira	-3,329	,001

Diversión	-5,804	,000
Odio	-5,844	,000
Orgullo	-5,668	,000
Pasión	-4,183	,000
Pesimismo	-2,640	,008
Placer	-5,283	,000
Preocupación	-,506	,613
Satisfacción	-5,942	,000
Seguridad	-4,282	,000
Tensión	-1,474	,141
Tranquilidad	-3,640	,000
Vergüenza	-,580	,562

Anexo IX. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon- Rangos Emociones

Anexo IX. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon- Rangos Emociones				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Miedo	Rangos negativos	49[a]	41,61	2039,00
	Rangos positivos	27[b]	32,85	887,00
	Empates	30[c]		
	Total	106		
Entusiasmo	Rangos negativos	11[d]	30,86	339,50
	Rangos positivos	73[e]	44,25	3230,50
	Empates	22[f]		
	Total	106		
Agobio	Rangos negativos	34[g]	36,60	1244,50
	Rangos positivos	34[h]	32,40	1101,50
	Empates	38[i]		
	Total	106		
Alegría	Rangos negativos	12[j]	28,71	344,50
	Rangos positivos	66[k]	41,46	2736,50
	Empates	28[l]		
	Total	106		
Ansiedad	Rangos negativos	40[m]	38,60	1544,00
	Rangos positivos	36[n]	38,39	1382,00
	Empates	30[o]		
	Total	106		
Confianza	Rangos negativos	11[p]	36,14	397,50
	Rangos positivos	65[q]	38,90	2528,50
	Empates	30[r]		
	Total	106		
Desesperación	Rangos negativos	48[s]	39,38	1890,00
	Rangos positivos	27[t]	35,56	960,00
	Empates	31[u]		
	Total	106		
Nerviosismo	Rangos negativos	35[v]	38,50	1347,50
	Rangos positivos	39[w]	36,60	1427,50
	Empates	32[x]		
	Total	106		
Frustración	Rangos negativos	50[y]	40,07	2003,50
	Rangos positivos	24[z]	32,15	771,50
	Empates	32[aa]		
	Total	106		
Aburrimiento	Rangos negativos	66[ab]	41,02	2707,00
	Rangos positivos	13[ac]	34,85	453,00
	Empates	27[ad]		
	Total	106		
Gratificación	Rangos negativos	11[ae]	32,18	354,00
	Rangos positivos	73[af]	44,05	3216,00
	Empates	22[ag]		
	Total	106		

Impotencia	Rangos negativos	45[ah]	41,64	1874,00
	Rangos positivos	28[al]	29,54	827,00
	Empates	33[aj]		
	Total	106		
Ira	Rangos negativos	43[ak]	35,60	1531,00
	Rangos positivos	21[al]	26,14	549,00
	Empates	42[am]		
	Total	106		
Diversión	Rangos negativos	12[an]	23,92	287,00
	Rangos positivos	59[ao]	38,46	2269,00
	Empates	35[ap]		
	Total	106		
Odio	Rangos negativos	55[aq]	33,60	1848,00
	Rangos positivos	8[ar]	21,00	168,00
	Empates	43[as]		
	Total	106		
Orgullo	Rangos negativos	12[at]	26,33	316,00
	Rangos positivos	59[au]	37,97	2240,00
	Empates	35[av]		
	Total	106		
Pasión	Rangos negativos	13[aw]	29,96	389,50
	Rangos positivos	48[ax]	31,28	1501,50
	Empates	45[ay]		
	Total	106		
Pesimismo	Rangos negativos	41[az]	41,13	1686,50
	Rangos positivos	29[ba]	27,53	798,50
	Empates	36[bb]		
	Total	106		
Placer	Rangos negativos	11[bc]	24,95	274,50
	Rangos positivos	53[bd]	34,07	1805,50
	Empates	42[be]		
	Total	106		
Preocupación	Rangos negativos	32[bf]	29,72	951,00
	Rangos positivos	27[bg]	30,33	819,00
	Empates	47[bh]		
	Total	106		
Satisfacción	Rangos negativos	14[bi]	26,43	370,00
	Rangos positivos	64[bj]	42,36	2711,00
	Empates	28[bk]		
	Total	106		
Seguridad	Rangos negativos	18[bl]	30,92	556,50
	Rangos positivos	53[bm]	37,73	1999,50
	Empates	35[bn]		
	Total	106		
Tensión	Rangos negativos	41[bo]	38,37	1573,00
	Rangos positivos	31[bp]	34,03	1055,00
	Empates	34[bq]		
	Total	106		
Tranquilidad	Rangos negativos	19[br]	32,79	623,00
	Rangos positivos	50[bs]	35,84	1792,00
	Empates	37[bt]		
	Total	106		
Vergüenza	Rangos negativos	33[bu]	32,71	1079,50
	Rangos positivos	35[bv]	36,19	1266,50
	Empates	38[bw]		
	Total	106		

Anexo X. Prueba de Wilcoxon. Creencias.

Anexo X. Prueba de Wilcoxon. Creencias.		
	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
A los niños les resulta más fácil aprender una lengua extranjera que a los adultos	-,656	,512
Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras	-3,173	,002
A los españoles se nos da bien aprender lenguas extranjeras	-2,783	,005
Es importante hablar inglés con buena pronunciación	-4,246	,000
No se debería decir nada en inglés hasta que no se pueda decir correctamente	-,787	,431
A quien ya habla otra lengua le resulta más fácil aprender una nueva	-,406	,685
Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias no son buenas en inglés	-1,440	,150
Es mejor aprender inglés en un país de habla inglesa	-,474	,635
Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje del vocabulario	-1,300	,194
A las mujeres se les da mejor aprender lenguas extranjeras	-3,267	,001
Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés será difícil que hablen correctamente en el futuro	-,164	,870
Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje de la gramática	-3,879	,000
El aprendizaje de una lengua extranjera no es igual que el aprendizaje de otras disciplinas académicas	-,430	,668
Las personas que hablan más de una lengua son más inteligentes	-1,047	,295
Todo el mundo puede aprender una lengua extranjera	-1,646	,100
Es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo	-1,585	,113
El inglés es una lengua fácil	-1,075	,282

Anexo XI. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon- Rangos Creencias

Anexo XI. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon- Rangos Creencias				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
A los niños les resulta más fácil aprender una lengua extranjera que a los adultos.	Rangos negativos	20	23,1	462
	Rangos positivos	25	22,92	573
	Empates	61		
	Total	106		
Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras.	Rangos negativos	40	31,03	1241
	Rangos positivos	18	26,11	470
	Empates	48		
	Total	106		
A los españoles se nos da bien aprender lenguas extranjeras.	Rangos negativos	15	22,53	338
	Rangos positivos	33	25,39	838
	Empates	58		
	Total	106		
Es importante hablar inglés con buena pronunciación.	Rangos negativos	12	26,17	314
	Rangos positivos	44	29,14	1282
	Empates	50		
	Total	106		
No se debería decir nada en inglés hasta que no se pueda decir correctamente.	Rangos negativos	27	25,19	680
	Rangos positivos	28	30,71	860
	Empates	51		
	Total	106		
A quien ya habla otra lengua le resulta más fácil aprender una nueva.	Rangos negativos	33	31,23	1030,5
	Rangos positivos	29	31,81	922,5
	Empates	44		
	Total	106		
Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias no son buenas en inglés.	.Rangos negativos	30	28,95	868,5
	Rangos positivos	23	24,46	562,5
	Empates	53		
	Total	106		
Es mejor aprender inglés en un país de habla inglesa.	Rangos negativos	25	27,62	690,5
	Rangos positivos	29	27,4	794,5
	Empates	52		
	Total	106		
Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje del vocabulario.	Rangos negativos	40	39,28	1571
	Rangos positivos	33	34,24	1130
	Empates	33		
	Total	106		
A las mujeres se les da mejor aprender lenguas extranjeras.	Rangos negativos	41	26,96	1105,5
	Rangos positivos	13	29,19	379,5

	Empates	52		
	Total	106		
Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés será difícil que hablen correctamente en el futuro.	Rangos negativos	35	35,26	1234
	Rangos positivos	34	34,74	1181
	Empates	37		
	Total	106		
Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje de la gramática.	Rangos negativos	53	36,33	1925,5
	Rangos positivos	18	35,03	630,5
	Empates	35		
	Total	106		
El aprendizaje de una lengua extranjera no es igual que el aprendizaje de otras disciplinas académicas.	Rangos negativos	31	27,68	858
	Rangos positivos	29	33,52	972
	Empates	46		
	Total	106		
Las personas que hablan más de una lengua son más inteligentes.	Rangos negativos	23	30,52	702
	Rangos positivos	34	27,97	951
	Empates	49		
	Total	106		
Todo el mundo puede aprender una lengua extranjera.	Rangos negativos	23	28,54	656,5
	Rangos positivos	35	30,13	1054,5
	Empates	48		
	Total	106		
Es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo.	Rangos negativos	38	35,39	1345
	Rangos positivos	28	30,93	866
	Empates	40		
	Total	106		
El inglés es una lengua fácil	Rangos negativos	23	33,85	778,5
	Rangos positivos	37	28,42	1051,5
	Empates	46		
	Total	106		

Anexo XII. Prueba de Wilcoxon. Actitudes.

Anexo XII. Prueba de Wilcoxon. Actitudes.		
Estadísticos de prueba	Z	Sig. asintótica(bilateral)
En general, tengo facilidad para aprender idiomas.	-1,819	0,069
Me pongo nervioso/a cuando me toca hablar en la clase de inglés.	-2,299	0,022
Confío en mis capacidades para aprender una lengua extranjera.	-1,624	0,104
Si no logro expresarme con calidad y fluidez en inglés reacciones de buena manera y vuelvo a intentarlo.	-2,060	0,039
Tengo ganas de seguir aprendiendo esta lengua	-2,279	0,023
Busco oportunidades para poner en práctica lo aprendido en clase.	-4,127	0,000
No me preocupa cometer errores en clase.	-1,939	0,052
Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase.	-1,808	0,071
Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en el idioma extranjero.	-2,528	0,011
No entiendo porque alguna gente se siente tan mal en las clases de idioma extranjero.	-2,277	0,023
Me irrita no saber lo que el profesor me está corrigiendo.	-2,111	0,035
Temo que mis compañeros/as se rían de mi cuando hablo en clase en inglés.	-2,168	0,03
Comparativamente, estoy más tenso/a y me siento más nervioso/a en las clases de inglés que en otras clases.	-1,845	0,065
Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en clase de idioma extranjero.	-2,295	0,022
Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en idioma extranjero.	-1,859	0,063
No me molestaría en absoluto asistir a más clases de idioma extranjero.	-3,693	0,000
Durante la clase, me doy cuenta pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	-,153	0,878
Pienso que a los otros compañeros se les dan mejor los idiomas que a mí.	-1,981	0,048
Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase.	-1,679	0,093
Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien.	-4,110	0,000

Me preocupa las consecuencias que pueda traer el suspender.	-,801	0,423
No entiendo por qué alguna gente se siente tan mal por las clases de idiomas extranjero.	-,567	0,571
En clase, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.	-1,174	0,24
Me da corte salir voluntario en clase.	-,373	0,709
Creo que no me pondría nervioso si hablara el idioma extranjero con una persona nativa.	-,493	0,622
Me irrita no entender lo que el profesor está corrigiendo.	-1,467	0,142
Aunque vaya con la clase preparada, siento nervioso.	-1,136	0,256
A menudo no me apetece ir a clase.	-1,314	0,189
Me siento seguro a la hora de hablar en clase.	-1,571	0,116
Me da miedo que mi profesor corrija cada fallo que cometo.	-2,111	0,035
Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase.	-2,189	0,029
Cuanto más estudio, más me lio.	-2,726	0,006
No tengo ninguna presión ni preocupaciones para prepararme bien las clases.	-,750	0,453
Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el idioma extranjero mejor que yo.	-1,217	0,224
Me da mucho corte hablar en la lengua extranjera delante mis compañeros.	-,809	0,418
Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.	-1,709	0,088
Comparativamente, estoy más tenso y me siento más nervioso en la clase de idioma extranjero que en otras clases o que en mi propio trabajo.	-1,674	0,094
Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice.	-,861	0,389
Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado.	-2,479	0,013
Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice.	-1,299	0,194
Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma.	-2,947	0,003
Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos que hablan el idioma que estudio.	-2,383	0,017
Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que en me he podido preparar.	-2,207	0,027

Anexo XIII. Anexo XI. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon- Rangos Actitudes

Anexo XIII. Anexo XI. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon- Rangos **Actitudes**

		N	Rango promedio	Suma de rangos
En general, tengo facilidad para aprender idiomas.	Rangos negativos	15	22,37	335,5
	Rangos positivos	28	21,8	610,5
	Empates	63		
	Total	106		
Me pongo nervioso/a cuando me toca hablar en la clase de inglés.	Rangos negativos	32	26,98	863,5
	Rangos positivos	18	22,86	411,5
	Empates	56		
	Total	106		
Confío en mis capacidades para aprender una lengua extranjera.	Rangos negativos	23	29,65	682
	Rangos positivos	36	30,22	1088
	Empates	47		
	Total	106		
Si no logro expresarme con calidad y fluidez en inglés reacciones de buena manera y vuelvo a intentarlo.	Rangos negativos	20	24,83	496,5
	Rangos positivos	33	28,32	934,5
	Empates	53		
	Total	106		
Tengo ganas de seguir aprendiendo esta lengua.	Rangos negativos	13	17,5	227,5

	Rangos positivos	25	20,54	513,5
	Empates	68		
	Total	106		
Busco oportunidades para poner en práctica lo aprendido en clase.	Rangos negativos	10	20,7	207
	Rangos positivos	38	25,5	969
	Empates	58		
	Total	106		
Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase.	Rangos negativos	34	32,68	1111
	Rangos positivos	25	26,36	659
	Empates	47		
	Total	106		
Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en el idioma extranjero.	Rangos negativos	37	28,65	1060
	Rangos positivos	18	26,67	480
	Empates	51		
	Total	106		
No entiendo porque alguna gente se siente tan mal en las clases de idioma extranjero.	Rangos negativos	38	31,87	1211
	Rangos positivos	22	28,14	619
	Empates	46		
	Total	106		
Me irrita no saber lo que el profesor me está corrigiendo.	Rangos negativos	38	29,47	1120
	Rangos positivos	20	29,55	591
	Empates	48		
	Total	106		
Temo que mis compañeros/as se rían de mi cuando hablo en clase en inglés.	Rangos negativos	39	36,79	1435
	Rangos positivos	27	28,74	776
	Empates	40		
	Total	106		
Comparativamente, estoy más tenso/a y me siento más nervioso/a en las clases de inglés que en otras clases.	Rangos negativos	37	30,26	1119,5
	Rangos positivos	22	29,57	650,5
	Empates	47		
	Total	106		
Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en clase de idioma extranjero.	Rangos negativos	31	23,84	739
	Rangos positivos	15	22,8	342
	Empates	56		
	Total	102		
No me preocupa cometer errores en clase.	Rangos negativos	23	26,96	620
	Rangos positivos	36	31,94	1150
	Empates	43		
	Total	102		
Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en idioma extranjero.	Rangos negativos	31	24,39	756
	Rangos positivos	17	24,71	420
	Empates	54		
	Total	102		
No me molestaría en absoluto asistir a más clases de idioma extranjero.	Rangos negativos	16	29,31	469
	Rangos positivos	46	32,26	1484
	Empates	40		
	Total	102		
Durante la clase, me doy cuenta pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	Rangos negativos	30	25,08	752,5
	Rangos positivos	25	31,5	787,5

	Empates	47		
	Total	102		
Pienso que a los otros compañeros se les dan mejor los idiomas que a mí.	Rangos negativos	30	27,5	825
	Rangos positivos	20	22,5	450
	Empates	51		
	Total	101		
Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase.	Rangos negativos	34	30,16	1025,5
	Rangos positivos	23	27,28	627,5
	Empates	45		
	Total	102		
Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien.	Rangos negativos	46	34,03	1565,5
	Rangos positivos	17	26,5	450,5
	Empates	39		
	Total	102		
Me preocupa las consecuencias que pueda traer el suspender.	Rangos negativos	19	23,76	451,5
	Rangos positivos	26	22,44	583,5
	Empates	57		
	Total	102		
No entiendo por qué alguna gente se siente tan mal por las clases de idiomas extranjero.	Rangos negativos	28	27,77	777,5
	Rangos positivos	25	26,14	653,5
	Empates	49		
	Total	102		
En clase, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.	Rangos negativos	27	23,76	641,5
	Rangos positivos	19	23,13	439,5
	Empates	56		
	Total	102		
Me da corte salir voluntario en clase.	Rangos negativos	30	32,1	963
	Rangos positivos	30	28,9	867
	Empates	42		
	Total	102		
Creo que no me pondría nervioso si hablara el idioma extranjero con una persona nativa.	Rangos negativos	28	27,38	766,5
	Rangos positivos	29	30,57	886,5
	Empates	44		
	Total	101		
Me irrita no entender lo que el profesor está corrigiendo.	Rangos negativos	32	29,31	938
	Rangos positivos	23	26,17	602
	Empates	47		
	Total	102		
Aunque vaya con la clase preparada, siento nervioso.	Rangos negativos	30	28,97	869
	Rangos positivos	24	25,67	616
	Empates	48		
	Total	102		
A menudo no me apetece ir a clase.	Rangos negativos	37	29,35	1086
	Rangos positivos	23	32,35	744
	Empates	42		
	Total	102		
Me siento seguro a la hora de hablar en clase.	Rangos negativos	20	26,25	525
	Rangos positivos	32	26,66	853
	Empates	50		

	Total	102		
Me da miedo que mi profesor corrija cada fallo que cometo.	Rangos negativos	34	29,72	1010,5
	Rangos positivos	21	25,21	529,5
	Empates	47		
	Total	102		
Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase.	Rangos negativos	35	30,09	1053
	Rangos positivos	21	25,86	543
	Empates	46		
	Total	102		
Cuanto más estudio, más me lio.	Rangos negativos	40	32,58	1303
	Rangos positivos	21	28	588
	Empates	40		
	Total	101		
No tengo ninguna presión ni preocupaciones para prepararme bien las clases.	Rangos negativos	33	30,7	1013
	Rangos positivos	27	30,26	817
	Empates	42		
	Total	102		
Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el idioma extranjero mejor que yo.	Rangos negativos	31	29,26	907
	Rangos positivos	24	26,38	633
	Empates	47		
	Total	102		
Me da mucho corte hablar en la lengua extranjera delante mis compañeros.	Rangos negativos	31	30,71	952
	Rangos positivos	27	28,11	759
	Empates	44		
	Total	102		
Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.	Rangos negativos	35	28,54	999
	Rangos positivos	21	28,43	597
	Empates	46		
	Total	102		
Comparativamente, estoy más tenso y me siento más nervioso en la clase de idioma extranjero que en otras clases o que en mi propio trabajo.	Rangos negativos	35	33,11	1159
	Rangos positivos	26	28,15	732
	Empates	41		
	Total	102		
Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice.	Rangos negativos	32	29,02	928,5
	Rangos positivos	25	28,98	724,5
	Empates	45		
	Total	102		
Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado.	Rangos negativos	22	29,05	639
	Rangos positivos	40	32,85	1314
	Empates	40		
	Total	102		
Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice.	Rangos negativos	33	27,73	915
	Rangos positivos	22	28,41	625
	Empates	47		
	Total	102		
Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma.	Rangos negativos	41	32,65	1338,5
	Rangos positivos	20	27,63	552,5
	Empates	41		
	Total	102		

Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos que hablan el idioma que estudio.	Rangos negativos	24	25,17	604
	Rangos positivos	36	34,06	1226
	Empates	42		
	Total	102		
Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que en me he podido preparar.	Rangos negativos	37	32,5	1202,5
	Rangos positivos	23	27,28	627,5
	Empates	42		
	Total	102		

Anexo XIV: Rúbrica. Prueba Oral

SPEAKING - SELF ASSESMMENT CRITERIA		4 Excellent	3 Good	2 Sufficient	1 Insufficient
Knowledge of the Content					
1. Knowledge of the content	Has the student shown knowledge of the content?				
2. Preparation	Had the student prepared the presentation?				
3. Answers	Could the student answer the partner's questions?				
4. New information	Did the student give new information not present in the slides?				
Posture, voice and eye contact					
5. Body language	Did the student have a good posture and body language?				
6. Self-confidence	Was the student self-confident?				
7. Eye contact	Did the student keep eye contact with the whole class during the presentation?				
Voice					
8. Pronunciation and intonation	Did errors and pronunciation interfere with the message?				
9. Tone and volumen	Did the student have an appropriate voice tone and volume?				
10. Speed	Did the student talk too fast or too slowly?				
11. Fluency	Was the speech fluent?				
12. Silence	Did he/she use silences correctly?				
Language, grammar, vocabulary and register					
13. Grammar mistakes	Have the gramar mistakes complicated the comprehension? X3				
14. Vocabulary	Was the language clear and easy to understand? Was the vocabulary appropriate and varied? x2				

Cambridge Test.

1 Can I park here?

Sorry, I did that. ○ It's the same place. ○ Only for half an hour. ○
2 What colour will you paint the children's bedroom?

I hope it was right. ○ We can't decide. ○ It wasn't very difficult. ○
3 I can't understand this email.

Would you like some help? ○ Don't you know? ○ I suppose you can. ○
4 I'd like two tickets for tomorrow night.

How much did you pay? ○ Afternoon and evening. ○ I'll just check for you. ○
5 Shall we go to the gym now?

I'm too tired. ○ It's very good. ○ Not at all.

6 His eyes were ..... bad that he couldn't read the number plate of the car in front.

such ○ too ○ so ○ very ○
7 The company needs to decide ..... and for all what its position is on this point.

here ○ once ○ first ○ finally ○
8 Don't put your cup on the ..... of the table – someone will knock it off.

outside ○ edge ○ boundary ○ border ○
9 I'm sorry - I didn't ..... to disturb you.

hope ○ think ○ mean ○ suppose ○
10 The singer ended the concert ..... her most popular song.

by ○ with ○ in ○ as
11 Would you mind ..... these plates a wipe before putting them in the cupboard?

making ○ doing ○ getting ○ giving ○
12 I was looking forward ..... at the new restaurant, but it was closed.

to eat ○ to have eaten ○ to eating ○ eating ○
13 ..... tired Melissa is when she gets home from work, she always makes time to say goodnight to the children.

Whatever ○ No matter how ○ However much ○ Although ○
14 It was only ten days ago ..... she started her new job.

then ○ since ○ after ○ that ○
15 The shop didn't have the shoes I wanted, but they've ..... a pair specially for me.

booked ○ ordered ○ commanded ○ asked
16 Have you got time to discuss your work now or are you ..... to leave?

thinking ○ round ○ planned ○ about ○

17 She came to live here ..... a month ago.

quite ○ beyond ○ already ○ almost ○

18 Once the plane is in the air, you can ..... your seat belts if you wish.

undress ○ unfasten ○ unlock ○ untie ○

19 I left my last job because I had no ..... to travel.

place ○ position ○ opportunity ○ possibility ○

20 It wasn't a bad crash and ..... damage was done to my car.

little ○ small ○ light ○ mere

22 Before making a decision, the leader considered all ..... of the argument.

sides ○ features ○ perspectives ○ shades ○

23 This new printer is recommended as being ..... reliable.

greatly ○ highly ○ strongly ○ readily ○

24 When I realised I had dropped my gloves, I decided to ..... my steps.

retrace ○ regress ○ resume ○ return ○

25 Anne's house is somewhere in the ..... of the railway station.

region ○ quarter ○ vicinity ○ district

Cuestionario

Estimado alumnado: Mediante este cuestionario pretendemos conocer algunos aspectos relativos a su experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras que nos serán muy útiles para conocerlos y comprenderlos mejor con el fin de ajustar las propuestas didácticas según las características del alumnado.Las respuestas son confidenciales y no comprometen. Además, serán tratadas con discreción y serán usadas para fines específicamente científicos. Por ello, les invitamos a que respondan a todas las cuestiones con absoluta sinceridad y sin ningún tipo de recelo.
Les recordamos que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que nos interesa es su opinión.
Muchísimas gracias por su valiosa colaboración.

*Obligatorio

1. **Dirección de correo electrónico** *

2. **Nombre y apellidos** *

3. **Edad** *
Marca solo un óvalo.
- Menor de 20 años
- Entre 20-25 años
- Mayor de 25 años

4. **Sexo** *
Marca solo un óvalo.
- Masculino
- Femenino

5. **Grado que actualmente cursas** *
Marca solo un óvalo.
- Grado en Educación Infantil
- Grado en Educación Primaria

6. **¿Qué especialidad elegiste en el bachillerato?**
Marca solo un óvalo.
- Artes
- Humanidades y CC Sociales
- Ciencias de la Naturaleza y de la Salud
- Tecnología

7. **En Bachillerato/FP ¿Qué calificación media obtuviste en Inglés?** *
Marca solo un óvalo.
- Aprobado 5-6
- Notable 7-8
- Sobresaliente 9 - 10

8. **Y en Selectividad ¿Qué calificación obtuviste en Inglés?** *
Marca solo un óvalo.
- Aprobado 5-6
- Notable 7-8
- Sobresaliente 9-10

9. **Durante tu última etapa educativa, ¿has estado en un grupo bilingüe?** *
Marca solo un óvalo.
- Sí
- No

10. **¿Cuál fue tu acceso a la universidad?** *
Marca solo un óvalo.
- Bachillerato
- FP
- Mayores de 25 años

Menciona tres razones por las que decidiste estudiar este Grado en Educación.

11. **Razón 1** *

12. **Razón 2** *

13. **Razón 3** *

14. **Elegí esta carrera...** *
Marca solo un óvalo.

- ... como primera opción, es lo que siempre he querido estudiar.
- ... porque me gusta, pero no fue la primera opción.
- ... porque no tenía nota para otra carrera que me hubiera gustado hacer.
- ... porque quiero prepararme unas oposiciones y esta carrera puedo acabarla rápidamente.

15. **¿Has practicado Inglés desde la última vez que lo cursaste?** *
Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

16. **¿En qué medida has practicado las siguientes destrezas a lo largo de tu etapa educativa?** *
Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Alguna vez	Regularmente	A menudo	Siempre
Reading					
Writing					
Speaking					
Listening					

17. **Actualmente ¿Cuál crees que es tu nivel de competencia de Inglés en las siguientes destrezas?** *
Marca solo un óvalo por fila.

	Ninguno	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Reading						
Writing						
Speaking						
Listening						

18. **Y siendo 1 el mínimo y 10 el máximo, ¿qué nota te pondrías en las estas destrezas?** *
Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reading										
Writing										
Speaking										
Listening										

19. **Para enseñar bien Inglés en Educación Infantil, ¿qué nivel de competencia consideras que debería tener el profesorado?** *
Marca solo un óvalo.

- A1 básico
- A2 básico-medio
- B1 medio
- B2 medio-alto
- C1 alto

20. **Para enseñar bien Inglés en Educación Primaria, ¿qué nivel de competencia consideras que debería tener el profesorado?** *
Marca solo un óvalo.

- A1 básico
- A2 básico-medio
- B1 medio
- B2 medio-alto
- C1 alto

21. **En general el inglés me parece una lengua...** *
Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No lo sé	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
... útil					
... difícil					
... importante					
... hermosa					
... agradable					

22. **Creencias: Indique en qué grado está de acuerdo con los siguientes enunciados.** *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Estoy indeciso/a	Estoy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
A los niños les resulta más fácil aprender una lengua extranjera que a los adultos	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
A los españoles se nos da bien aprender lenguas extranjeras	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Es importante hablar inglés con buena pronunciación	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
No se debería decir nada en inglés hasta que no se pueda decir correctamente	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
A quien ya habla otra lengua le resulta más fácil aprender una nueva	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Las personas que son buenas en matemáticas o ciencias no son buenas en inglés	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Es mejor aprender inglés en un país de habla inglesa	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje del vocabulario	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
A las mujeres se les da mejor aprender lenguas extranjeras	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés será difícil que hablen correctamente en el futuro	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje de la gramática	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
El aprendizaje de una lengua extranjera no es igual que el aprendizaje de otras disciplinas académicas	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Las personas que hablan más de una lengua son más inteligentes	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Todo el mundo puede aprender una lengua extranjera	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
El inglés es una lengua fácil	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭

23. **Autoconcepto: Indique en qué grado está de acuerdo con las siguientes afirmaciones** *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Estoy indeciso/a	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
En general, tengo facilidad para aprender idiomas					
Me pongo nervioso/a cuando me toca hablar en la clase de inglés					
Confío en mis capacidades para aprender una lengua extranjera					
Si no logro expresarme con calidad y fluidez en inglés reacciones de buena manera y vuelvo a intentarlo					
Tengo ganas de seguir aprendiendo esta lengua					
Busco oportunidades para poner en práctica lo aprendido en clase					
No me preocupa cometer errores en clase					
Tiemblo cuando se que me van a preguntar en clase					
Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en el idioma extranjero					
No entiendo porque alguna gente se siente tan mal en las clases de idioma extranjero					
Me irrita no saber lo que el profesor me está corrigiendo					
Me siento seguro/a a la hora de hablar en clase					
Temo que mis compañeros/as se rían de mi cuando hablo en clase en inglés					
Comparativamente, estoy más tenso/a y me siento más nervioso/a en las clases de inglés que en otras clases					

24. **En Primaria: ¿Qué emociones te despertaba el inglés? Marca de 1 a 5, según la intensidad de la emoción, siendo 1 la mínima y 5 la máxima:** *

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Miedo					
Entusiasmo					
Agobio					
Alegría					
Ansiedad					
Confianza					
Desesperación					
Nerviosismo					
Frustración					
Aburrimiento					
Gratificación					
Impotencia					
Ira					
Diversión					
Odio					
Orgullo					
Pasión					
Pesimismo					
Placer					
Preocupación					
Satisfacción					
Seguridad					
Tensión					
Tranquilidad					
Vergüenza					

25. **En Secundaria: ¿Qué emociones te despertaba el inglés? Marca de 1 a 5, según la intensidad de la emoción, siendo 1 la mínima y 5 la máxima:** *

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Miedo					
Entusiasmo					
Agobio					
Alegría					
Ansiedad					
Confianza					
Desesperación					
Nerviosismo					
Frustración					
Aburrimiento					
Gratificación					
Impotencia					
Ira					
Diversión					
Odio					
Orgullo					
Pasión					
Pesimismo					
Placer					
Preocupación					
Satisfacción					
Seguridad					
Tensión					
Tranquilidad					
Vergüenza					

26. **En Bachillerato/FP/Preparación prueba de acceso: ¿Qué emociones te despertaba el inglés? Marca de 1 a 5, según la intensidad de la emoción, siendo 1 la mínima y 5 la máxima:** *

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Miedo					
Entusiasmo					
Agobio					
Alegría					
Ansiedad					
Confianza					
Desesperación					
Nerviosismo					
Frustración					
Aburrimiento					
Gratificación					
Impotencia					
Ira					
Diversión					
Odio					
Orgullo					
Pasión					
Pesimismo					
Placer					
Preocupación					
Satisfacción					
Seguridad					
Tensión					
Tranquilidad					
Vergüenza					

27. **En el test de inglés realizado a principios de curso, ¿cuántas preguntas acertadas has tenido?** *

Marca solo un óvalo.

- Entre 5 y menos.
- Entre 6 y 10.
- Entre 11 y 15.
- Entre 16 y 20.
- Entre 21 y 25.

28. **Según el test, ¿cuál es tu nivel?** *

Marca solo un óvalo.

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

29. **Personalmente, ¿Cuál es el nivel que creías tener?** *

Marca solo un óvalo.

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

30.

Los siguientes enunciados se refieren a diversas situaciones frecuentes en el aprendizaje de un idioma. Valora tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones. *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Estoy indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Nunca estoy completamente seguro de mí mismo cuando hablo en clase de idioma extranjero.	◯	◯	◯	◯	◯
4. Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en idioma extranjero	◯	◯	◯	◯	◯
5. No me molestaría en absoluto asistir a más clases de idioma extranjero.	◯	◯	◯	◯	◯
6. Durante la clase, me doy cuenta pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase	◯	◯	◯	◯	◯
7. Pienso que a los otros compañeros se les dan mejor los idiomas que a mí	◯	◯	◯	◯	◯
8. Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en clase.	◯	◯	◯	◯	◯
9. Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien.	◯	◯	◯	◯	◯
10. Me preocupa las consecuencias que pueda traer el suspender.	◯	◯	◯	◯	◯
11. No entiendo por qué alguna gente se siente tan mal por las clases de idiomas extranjero.	◯	◯	◯	◯	◯
12. En clase, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé	◯	◯	◯	◯	◯
13. Me da corte salir voluntario en clase.	◯	◯	◯	◯	◯
14.Creo que no me pondria nervioso si hablara el idioma extranjero con una persona nativa	◯	◯	◯	◯	◯
16. Aunque vaya con la clase preparada, siento nervioso.	◯	◯	◯	◯	◯
17. A menudo no me apetece ir a clase.	◯	◯	◯	◯	◯
18. Me siento seguro a la hora de hablar en clase	◯	◯	◯	◯	◯
19. Me da miedo que mi profesor corrija cada fallo que cometo *	◯	◯	◯	◯	◯
20. Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase.	◯	◯	◯	◯	◯
21. Cuanto más estudio, más me lio.	◯	◯	◯	◯	◯
22. No tengo ninguna presión ni preocupaciones para prepararme bien las clases.	◯	◯	◯	◯	◯
23. Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el idioma extranjero mejor que yo	◯	◯	◯	◯	◯
24. Me da mucho corte hablar en la lengua extranjera delante mis compañeros.	◯	◯	◯	◯	◯
25. Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.	◯	◯	◯	◯	◯
27. Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice.	◯	◯	◯	◯	◯
28. Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado.	◯	◯	◯	◯	◯
29. Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice.	◯	◯	◯	◯	◯
30. Me abruma la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma.	◯	◯	◯	◯	◯
32. Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos que hablan el idioma que estudio.	◯	◯	◯	◯	◯
33. Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que en me he podido preparar.	◯	◯	◯	◯	◯

Se enviará una copia de tus respuestas por correo electrónico a la dirección que has proporcionado

Valoración de la satisfacción en el aula

1. **Dirección de correo electrónico** *

2. *Marca solo un óvalo.*
   - ◯ Opción 1

3. **Cómo te has sentido en la clase de inglés?**

4. **Crees que eres más consciente de tu nivel de inglés después de este curso?**
   Marca solo un óvalo.
   - ◯ SI
   - ◯ NO

5. **En qué sentido eres más consciente?**

6. **Cómo te has sentido cuándo la profesora estaba haciendo preguntas a los alumnos?**

7. **Te has sentido diferente en la clase de inglés que en otras asignaturas?**

8. **Por qué?**

9. **Has tenido que hablar delante de tus compañeros en la clase de inglés?**
   Marca solo un óvalo.
   - ◯ sí
   - ◯ no

10. **Cómo te has sentido al tener que hablar delante de tus compañeros?**

11. **Cómo calificarías la experiencia de este curso?. Busca tres adjetivos.**

12.

METAS Y OBJETIVOS DEL CURSO

Marca solo un óvalo por fila.

	MUY BAJA	BAJA	MEDIA	ALTA	MUY ALTA
Relevancia para mi trabajo como maestro					
Realismo y practicidad					
Claridad, estructuración de contenidos					
Grado de clarificación de las metas y objetivos					

13.

QUÉ TIPO DE INFORMACIÓN HAS RECIBIDO EN RELACIÓN AL CURSO?

Marca solo un óvalo por fila.

	NULA	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	ABUNDANTE
ACERCA DEL CALENDARIO				
ACERCA DE LAS METAS DEL CURSO				
ACERCA DE LOS CONTENIDOS DEL CURSO				
ACERCA DE LOS MÉTODOS DE TRABAJO DEL CURSO				
ACERCA DE LAS FORMAS DE EVALUACIÓN				

14.

Señala tu opinión con respecto a las características de la profesora

Marca solo un óvalo por fila.

	muy baja	baja	media	alta	muy alta
Claridad expositiva					
Claridad en instrucciones para realizar las tareas					
Capacidad de motivación					
Dominio de una variedad de métodos didácticos					
Dominio del contenido					
Capacidad para propiciar la reflexión					
Facilidad para mantener relaciones interpersonales, apertura, saber escuchar					
Capacidad para fomentar el trabajo en grupo, dar instrucciones claras, facilitar el trabajo					

15.

contenidos del curso

Marca solo un óvalo por fila.

	muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta
Claridad					
Posibilidad de aplicación práctica					
Posibilidad de aplicación práctica					
Estructuración					

16.

Marca el espacio que mejor exprese tu valoración global del curso

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inútil											útil

17.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
malo											bueno

18.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Dificil											Fácil

19.

Marca solo un óvalo.

- Detestable
- Atractivo

20.

Marca solo un óvalo.

- Insatisfactorio
- Satisfactorio

21.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Confuso											Claro

22.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Innecesario											Importante

23.
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Lento	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	Rápido

24.
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Aburrido	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	Entretenido

25.
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Convencional	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	Imaginativo

26.
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
No estimulante	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	Estimulante

27.
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Inútil	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	Práctico

28.
Añade aquellos comentarios, críticas o sugerencias que consideres oportunas

Se enviará una copia de tus respuestas por correo electrónico a la dirección que has proporcionado

Con la tecnología de
Google Forms

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

(Verifica)

Universidad de Extremadura

Datos de la solicitud

Representante Legal de la universidad

Representante Legal			
Rector Magnífico de la Universidad de Extremadura			
1º Apellido	**2º Apellido**	**Nombre**	**N.I.F.**
Duque	Carrillo	Francisco	7041010C

Responsable del título

Vicerrector de Planificación Académica de la Universidad de Extremadura			
1º Apellido	**2º Apellido**	**Nombre**	**N.I.F.**
Grande	Quejigo	Francisco Javier	38061677N

Universidad Solicitante

Universidad Solicitante	Universidad de Extremadura	**C.I.F.**	Q0618001B
Centro, Departamento o Instituto responsable del título	Facultad de Educación y Facultad de Formación del Profesorado		

Dirección a efectos de notificación

Correo electrónico	viceplan@unex.es		
Dirección postal	Plaza de Caldereros 1	**Código postal**	10071
Población	Cáceres	**Provincia**	CÁCERES
FAX	927257019	**Teléfono**	927257076

Descripción del título

Denominación	Graduado o Graduada en Educación Infantil por la Universidad de Extremadura	**Ciclo**	Grado
Centro/s donde se imparte el título			
Centro Universitario Santa Ana (centro adscrito)			
Facultad de Educación			
Facultad de Formación del Profesorado			
Universidades participantes		**Departamento**	
Convenio (archivo pdf: ver anexo)			
Tipo de enseñanza	Presencial	**Rama de conocimiento**	Ciencias Sociales y Jurídicas
Número de plazas de nuevo ingreso ofertadas			
en el primer año de implantación	415	**en el segundo año de implantación**	415
en el tercer año de implantación	415	**en el cuarto año de implantación**	415
Nº de ECTs del título	240	**Nº Mínimo de ECTs de matrícula por el estudiante y período lectivo**	12
Normas de permanencia (archivo pdf: ver anexo)			
Naturaleza de la institución que concede el título		Pública	
Naturaleza del centro Universitario en el que el titulado ha finalizado sus estudios		Propio	
Profesiones para las que capacita una vez obtenido el título			
Maestro o Maestra en Educación Infantil			
Lenguas utilizadas a lo largo del proceso formativo			
Español			
Inglés			
Francés (optativo)			

Justificación del título propuesto

Interés académico, científico o profesional del mismo

El Grado en Educación Infantil es una titulación universitaria que goza de una larga tradición en el marco de la universidad española. Aun así, creemos conveniente sintetizar las razones que justifican la existencia y permanencia del mismo en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

A) Marco legislativo:

1. El capítulo II del Título III de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación dispone que "la atención educativa directa en los dos ciclos (0-3, 3-6 años) correrá a cargo de profesionales que posean el Título de Maestro con la especialización en Educación Infantil o el Título de Grado equivalente."

2. En todos los países de la Unión Europea, existe o se tiende a implantar la titulación de grado para el magisterio en Educación Infantil, con una duración de los estudios en torno a cuatro años

B) Empleabilidad:

1. El carácter gratuito del segundo ciclo de educación infantil (3-6 años) exige que los centros públicos y los privados concertados (en la Comunidad de Extremadura son 480) cuenten con un profesorado específicamente preparado en esta etapa para desarrollar adecuadamente la programación educativa del centro. Asimismo, la extensión de la educación infantil de los 0-3 años, con el carácter voluntario que tiene la etapa en su conjunto, requerirá la dotación de maestros en todos aquellos centros concertados y privados que la implanten.

C) Demanda social:

1. En cuanto a la oferta y la demanda de esta titulación en el conjunto de España, los datos del MECD del curso 2002-03, son los siguientes: Oferta: 6.315, Demanda: 10.333 (1ª opción), Matrícula: 5.896. En función del número total de plazas que ofertan el conjunto de las 112 titulaciones que se imparten en las Universidades españolas, ocupa el octavo lugar, mientras que por la demanda ocupa el sexto lugar.

2. En nuestra universidad, en el curso 2007/2008 el número de alumnos preinscritos en primera opción para esta titulación ha sido muy superior al número clausus establecido para la misma. Según el Informe para la adecuación de la oferta formativa de la UEx al Espacio Europeo de Educación Superior, en el caso de la Facultad de Educación tenemos 83 matrículas de un total de 155 alumnos que eligieron como primera opción Educación Infantil y en la Facultad de Formación del Profesorado 90 alumnos y alumnas matriculados de 210 que a su vez también la escogieron como primera opción.

D) Razones científicas:

La especificidad de la Educación Infantil, en sus dos ciclos (0-3 y 3-6 años), requiere una preparación de los maestros en ámbitos muy diversos. Teniendo en cuenta que en esta etapa debe atenderse al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los alumnos la formación de los maestros ha de ser sólida y variada en recursos que permitan desempeñar las tareas educativas en forma integrada, considerando contenidos artísticos, científicos, lingüísticos, matemáticos, motrices, tecnológicos y cuantos sean precisos, según la ubicación de los centros y las características sociales del entorno para que los alumnos adquieran una imagen equilibrada y positiva de sí mismos y en su relación con los demás.

Normas reguladoras del ejercicio profesional

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n. 106, de 4 de mayo).

- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil (BOE n. 5, de 5 de enero de 2008).

- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. (BOE n. 4, de 4 de enero de 2007).

- Decreto 4/2008, de 11 de enero, por el que se aprueba el Currículo de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura. (DOE n. 12, de 18 de enero).

- Decreto 91/2008, de 9 de mayo, por el que se establecen los requisitos de los centros que impartan el primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Extremadura. (DOE n. 93, de 15 de mayo)

- Orden de 16 de mayo de 2008 por la que se establecen determinados aspectos relativos a la ordenación e implantación de las enseñanzas de Educación Infantil, reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (DOE n. 100, de 26 de mayo).

Referentes externos

- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE n. 260, de 13 de octubre).

- Resolución de 17 de diciembre de 2007, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios que habiliten para Maestro en Educación Infantil (BOE n. 305, de 21 de diciembre).

- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil (BOE n. 5, de 5 de enero de 2008).

- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. (BOE n. 4, de 4 de enero de 2007).

- Decreto 4/2008, de 11 de enero, por el que se aprueba el Currículo de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura. (DOE n. 12, de 18 de enero).

- Decreto 91/2008, de 9 de mayo, por el que se establecen los requisitos de los centros que impartan el primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Extremadura. (DOE n. 93, de 15 de mayo)

- Orden de 16 de mayo de 2008 por la que se establecen determinados aspectos relativos a la ordenación e implantación de las enseñanzas de Educación Infantil, reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (DOE n. 100, de 26 de mayo).

- Líneas generales para la Implantación de Estudios de Grado y Posgrado en el marco del EEES, documento del Consejo de Gobierno de la Junta de Extremadura aprobado en sesión de 7 de marzo de 2008 (http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/normativa/Directrices_Junta.pdf)

Aparte de estas normas legales, se han considerado:

- Los borradores de Planes de Estudio de otras Universidades, como las de Comillas, Valladolid, Barcelona, Salamanca, Sevilla, Granada o Cádiz.

- Los Libros Blancos del Título de Maestro (Volumen 1 y Volumen 2)

- Las Recomendaciones de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación.

Asimismo, se han tenido en cuenta los Informes de Evaluación de las Titulaciones del Plan Nacional de Evaluación y Calidad Universitaria (PNECU) 1996-2002. Se han analizado las sugerencias y necesidades de mejora ya efectuadas en dichos informes para las titulaciones actualmente existentes que habrán de ser sustituidas por los nuevos planes.

Descripción de los procedimientos de consulta internos

Para la elaboración del plan de estudios se han tenido en cuenta los siguientes documentos:

- Informe para la adecuación de la oferta formativa de la UEx al EEES, aprobado en sesión de Consejo de Gobierno de 18 de diciembre de 2007

(http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/normativa/InformeEEES_UEx.pdf)

Directrices para el diseño de titulaciones de la UEx en el marco del EEES, aprobado en sesión de Consejo de Gobierno de 31 de marzo de 2008

(http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/normativa/Directrices_UEx.doc)

En función de dichas directrices, las Facultades de Educación (en adelante, FE) y Formación del Profesorado (en adelante, FP) eligieron, en las respectivas Junta de Facultad celebradas el 16 de mayo de 2008, los miembros que compondrían la Comisión para la elaboración del plan de estudios. En su composición se trató de que estuvieran representantes de las disciplinas de los módulos básico y disciplinar, del módulo de Practicum y representantes de los equipos decanales.

El Vicerrectorado de Planificación Académica reunió el 19 de mayo de 2008 a las Comisiones Intercentros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social en el aula 301 de la Facultad de Formación del Profesorado para impartirles un tutorial sobre la elaboración de los Planes de Estudios de los tres futuros grados. En esa reunión se determinó la siguiente asunción de cargos en lo que afecta a la Comisión Intercentros de Educación Infantil: Presidencia: Mª Rosa Oria Segura (FE); Secretaría: Jesús Valverde Berrocoso (FP); Vocalías: Zacarías Calzado Almodóvar (FE), Mª José Rabazo Méndez (FE), Víctor López Ramos (FP) y Benito León del Barco (FP).

La Comisión se ha reunido regularmente cada quincena en los meses de junio y julio, extendiendo las reuniones a los meses de septiembre y octubre e intensificando la periodicidad para elaborar la presente propuesta, y ha utilizado un espacio virtual (Campus Virtual de la UEx) para el trabajo colaborativo entre los miembros de la Comisión. El destino de la propuesta fue su remisión al Vicerrectorado de Planificación Académica para que, a su vez, éste la remitiera formalmente a los Centros y Departamentos implicados.

Los acuerdos en relación al contenido de las fichas y los procesos de consulta se han ido adoptando por consenso, tras intensas y prolongadas sesiones de trabajo (de mañana y tarde en varias ocasiones) en las que se han barajado los argumentos científicos de todas las áreas implicadas.

La Comisión Intercentro de Educación Infantil ha trabajado conjuntamente con la de Educación Primaria, con el fin de dar una mayor coherencia a ambos itinerarios. Las Comisiones estimaron que ello constituía un valor añadido a la elaboración de ambos planes.

Se ha solicitado formalmente desde la Comisión la colaboración de los Directores de Departamento para establecer los contenidos de las fichas relativas a los módulos. Los y las estudiantes han participado a través de sus representantes en Junta de Facultad, en Consejos de Departamentos, y se le ha facilitado copia del borrador del Plan al Consejo de Estudiantes del centro para que efectuasen sugerencias. En la medida de lo posible se han

atendido las sugerencias efectuadas por las partes consultadas.

En la Facultad de Educación se han celebrado tres asambleas informativas con el objetivo de dar a conocer las diferentes fases de elaboración de la propuesta y recoger sugerencias.

Tras la elaboración de un primer proyecto de Plan de Estudios pasó a ser discutido por departamentos y centro. Tras la discusión, la comisión reelaboró su propuesta atendiendo aquellas sugerencias y correcciones que consideró aceptables. El proyecto así modificado fue discutido y aprobado por Junta de Centro y pasó a ser informado por los departamentos, quienes elevaron sus informes y alegaciones al Consejo de Gobierno.

El Consejo de Gobierno de la UEx aprobó remitir este plan de estudios al Consejo de Universidades para su verificación, en sesión de 25 de noviembre de 2008.

Descripción de los procedimientos de consulta externos

Se ha consultado con algunos decanos y, en la medida en que eran compatibles con las Directrices propias de la UEx, se han tenido en cuenta las sugerencias de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación.

El Sr. Vicerrector de Planificación Académica ha mantenido reuniones con representantes de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, al objeto de recabar su opinión como máximo empleador y colaborador en aspectos tan importantes como las prácticas que debe realizar el alumnado. Fruto de esas reuniones es la distribución del Practicum de un modo específico, en semestres puros y alternos así como la subsiguiente reordenación del otro semestre del año en periodos de 36 créditos ECTS.

Objetivos generales del título y las competencias que adquirirá el estudiante tras completar el periodo formativo

Objetivos

O1 Formar profesionales con capacidad para la atención educativa al alumnado de Educación Infantil y para la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el Art. 12 a 15 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y las condiciones establecidas para impartir la Educación Infantil establecidas en los art. 91 y 92 de la misma Ley.

O2: Capacitar a los futuros docentes de Educación Infantil para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas de la etapa de 0 a 6 años del Sistema educativo, realizando sus funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

Competencias

Competencias Generales

C1 Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.

C2 Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.

C3 Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.

C4 Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.

C5 Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.

C6 Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.

C7 Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.

C8 Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.

C9 Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

C10 Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.

C11 Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente Adquirir

hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

C12 Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Competencias Específicas (Módulo Básico)

C13 Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.

C14 Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6.

C15 Conocer los fundamentos de atención temprana.

C16 Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales, afectivas.

C17 Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y límites, el juego simbólico y heurístico.

C18 Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos, saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.

C19 Identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas con la atención.

C20 Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen.

C21 Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.

C22 Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo.

C23 Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar.

C24 Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana.

C25 Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

C26 Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.

C27 Conocer los principios básicos de un desarrollo y comportamiento saludables.

C28 Identificar trastornos en el sueño, la alimentación, el desarrollo psicomotor, la atención y la percepción auditiva y visual.

C29 Colaborar con los profesionales especializados para solucionar dichos trastornos.

C30 Detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado de los estudiantes.

C31 Comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente.

C32 Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes.

C33 Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del periodo 0-3 y del periodo 3-6.

C34 Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.

C35 Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.

C36 Dominar las técnicas de observación y registro.

C37 Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, Documentación y audiovisuales.

C38 Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.

C39 Situar la escuela infantil en el sistema educativo español, en el contexto europeo y en el internacional.

C40 Conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas de innovadoras en educación infantil.

C41 Valorar la importancia del trabajo en equipo.

C42 Participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes sociales.

C43 Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización.

C44 Valorar la relación personal con cada estudiante y su familia como factor de calidad de la educación.

C45 Saber localizar, tratar y almacenar información digital con fines educativos.

C46 Planificar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje apoyados en TIC destinados a la alfabetización informacional, audiovisual y digital de alumnado.

C47 Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.

Competencias Específicas (Módulo Didáctico-Disciplinar)

C48 Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

C49 Conocer estrategias didácticas para desarrollar representaciones numéricas y nociones espaciales, geométricas y de desarrollo lógico.

C50 Comprender las matemáticas como conocimiento sociocultural.

C51 Conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico y la experimentación.

C52 Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia.

C53 Conocer los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y las técnicas y

su trascendencia.

C54 Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible.

C55 Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados.

C56 Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.

C57 Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

C58 Favorecer las capacidades de habla y de escritura.

C59 Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita.

C60 Conocer la tradición oral y el folklore.

C61 Comprender el paso de la oralidad a la escritura y conocer los diferentes registros y usos de la lengua.

C62 Conocer el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y su enseñanza.

C63 Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.

C64 Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal.

C65 Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura.

C66 Adquirir formación literaria y en especial conocer la literatura infantil.

C67 Ser capaz de fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera.

C68 Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

C69 Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal.

C70 Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.

C71 Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad.

C72 Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas.

C73 Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.

C74 Elaborar materiales didácticos de calidad, en soporte digital, para el desarrollo del currículo de Educación Infantil.

Competencias Específicas (Módulo de Intensificación)

C75 Conocer las necesidades de la infancia, acompañadas de indicadores de las situaciones de riesgo, para promover acciones reductoras de los efectos de una discapacidad sobre el desarrollo global del niño.

C76 Promover acciones psicoeducativas para evitar o reducir la aparición de efectos o déficit secundarios o asociados producidos por un trastorno o situación de alto riesgo.

C77 Promover intervenciones educativas para la prevención y el desarrollo cognitivo-lingüístico y socio-emocional.

C78 Tomar conciencia del potencial educativo del ámbito corporal para conocer al niño y a la niña, como requisito para desarrollar una intervención educativa adecuada en la Etapa

Infantil y para saber diseñar programas de estimulación sensoriomotriz en los primeros años de vida.

C79 Planificar un plan educativo integrador de forma colaborativa con otros servicios educativos o sociales, coordinando y evaluando su seguimiento y sabiendo informar adecuadamente tanto a otros profesionales como a familiares del alumnado.

C80 Conocer el desarrollo del lenguaje en la etapa de la Educación Infantil y diseñar estrategias didácticas orientadas al enriquecimiento de las competencias comunicativas.

C81 Estimular el desarrollo de aptitudes de orden metalingüístico/metacognitivo y cognitivo para la adquisición de una lengua extranjera mediante tareas significativas para el alumnado.

C82 Desarrollar progresivamente en el alumnado competencias comunicativas generales en lengua materna y lengua extranjera mediante la práctica integrada de destrezas de expresión y comprensión tanto oral como escrita.

C83 Diseñar actividades dirigidas a lograr una primera aproximación a una lengua extranjera y el conocimiento y valoración de aspectos culturales relacionados con esa lengua, atendiendo a la diversidad de todo el alumnado de Educación Infantil.

C84 Disponer competencias comunicativas y conocimientos lingüísticos (fonético, fonológico, gramatical y pragmático) y socio-culturales avanzados de la lengua extranjera que se imparte. Conocer y consultar las principales fuentes para resolver dudas sobre esa lengua extranjera

C85 Organizar y gestionar los recursos tecnológicos de un centro y/o aula para una adecuada integración de las TIC en el currículo de Educación Infantil.

C86 Ofrecer, a través de las TIC, medidas de individualización didáctica para atender a la diversidad.

C87 Analizar el carácter específico de las variables del currículum para la Etapa de Educación Infantil, las dimensiones específicas de los objetivos; espacios temáticos; estrategias metodológicas; recursos didácticos y organizativos y la evaluación en esta Etapa.

C88 Seleccionar las herramientas conceptuales y metodológicas para identificar y resolver problemas educativos y organizativos en la Etapa de Educación Infantil, elaborando proyectos curriculares flexibles capaces de atender a la diversidad.

Competencias Transversales

C89 Presentar públicamente ideas, problemas y soluciones, de una manera lógica, estructurada, tanto oralmente como por escrito en el nivel C1 en Lengua Castellana, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

C90 Presentar públicamente ideas, problemas y soluciones, de una manera lógica, estructurada, tanto oralmente como por escrito, según el nivel B1, en una o más lenguas extranjeras, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

C91 Utilizar las nuevas tecnologías de la información como instrumento de trabajo intelectual y como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

C92 Manejar y usar habilidades sociales e interpersonales en las relaciones con otras personas y trabajar en grupos multidisciplinares de forma cooperativa.

C93 Saber aplicar habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

C94 Actualizar el conocimiento en el ámbito socioeducativo mediante la investigación y saber analizar las tendencias de futuro.

C95 Mantener una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión

C96 Adquirir y manifestar un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

C97 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.

C98 Comprender y practicar los valores de las sociedades democráticas como la tolerancia, la solidaridad, la justicia, la no violencia, la libertad, la corresponsabilidad y la igualdad, y en general usar sistemas de valores como la Declaración de los Derechos del Hombre.

C99 Ser conscientes del derecho de igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres y aplicar medidas que eliminen los obstáculos que dificulten la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y fomenten la igualdad plena entre unas y otros.

C100 Ser conscientes del derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad y aplicar medidas orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida, política, económica, cultural y social.

C101 Promover e impulsar los valores propios de un cultura de paz.

C102 Poseer y comprender conocimientos en todas las áreas de estudio que parten de la base de la Educación Secundaria

C103 Aplicar los conocimientos a su trabajo y resolución de problemas dentro de su área de estudio.

C104 Reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios.

Competencias Específicas (Practicum-Trabajo de Grado)

C105 Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.

C106 Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.

C107 Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.

C108 Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

C109 Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.

C110 Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.

C111 Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años y de 3-6 años. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.

Competencias específicas de la materia Religión

R1: Reflexión y diálogo acerca de la existencia de una trascendencia y su vivencia en el hecho religioso.

R2: Razonar la respuesta que las religiones y humanismos han dado a la cuestión sobre el

hombre y el sentido de su vida, y la respuesta que da la fe católica.

R3: Conocimiento sistemático del hecho religioso en las diversas culturas, así como su influencia social, ética y cultural.

R4: Conocimiento y respeto de las religiones de otras culturas.

Acceso y Admisión

Sistemas de información previa a la matriculación y procedimientos de acogida accesibles y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a la universidad y la titulación

La Universidad de Extremadura dispone, dentro del Sistema de Garantía Interno de Calidad (SGIC) elaborado por su participación en el Programa AUDIT de la ANECA, de los siguientes procesos y procedimientos relacionados con la captación, acceso y admisión de estudiantes: Proceso de captación de estudiantes (PCE) y Proceso de definición de perfiles y admisión de estudiantes (PPAE). Este último proceso incluye los procedimientos de preinscripción, de pruebas de acceso para mayores de 25 años y de prueba de acceso a la Universidad de Extremadura. En ellos puede encontrarse toda la información relativa a las pruebas de acceso a la Universidad de Extremadura, a la preinscripción y la matriculación. (documentación de los procesos en la dirección web: http://www.unex.es/unex/gobierno/ direccion/vicedoc). De todos ellos se proporciona información a través de la página web del Servicio de Acceso y Coordinación de Centros de la UEx (http://www.unex.es/unex/ servicios/alumnado/) y personal y telefónicamente en el Servicio de Información y Atención Administrativa.

Plan de difusión de la titulación a los potenciales estudiantes.

La Universidad de Extremadura dispone de un programa general de difusión de sus estudios enmarcado dentro del Programa D+O (Difusión + Orientación). Este programa se lleva a cabo fundamentalmente a través del Servicio de Orientación y Formación Docente (SOFD), del Servicio de Información y Atención Administrativa (SIAA) y de los profesores difusores y tutores de la titulación. En el programa se contemplan las siguientes actuaciones:

- Página web para preuniversitarios
- (http://www.unex.es/unex/gobierno/direccion/vicealumn/preuniversitarios/)
- Charlas de profesores difusores en los Institutos y Colegios de Secundaria.
- Elaboración de trípticos informativos.
- Jornadas de difusión simultánea de titulaciones, dirigidas a los estudiantes y a sus familias.
- Jornadas de puertas abiertas en los campus universitarios.
- Participación en ferias y otros eventos con stands publicitarios.
- Jornadas de difusión universitaria en distritos periféricos (Zafra y Plasencia) dirigidas a padres y alumnos.
- Coordinación con los profesores de Secundaria, fundamentalmente para las pruebas de selectividad, y con los Orientadores, elaborando la "Guía de Orientación para alumnos de Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Superior" y organizando el encuentro regional de orientadores y Universidad.
- Acciones particulares de la propia titulación, organizadas por la Facultad de Educación y por la Facultad de Formación del Profesorado.

Plan de acogida de los estudiantes de nuevo ingreso.

- La Universidad de Extremadura organiza, durante el mes de septiembre, cursos de nivelación –cursos cero- , que tienen como objetivo general ayudar a los alumnos a reforzar el nivel de los conocimientos adquiridos en el bachillerato y proporcionarles herramientas para perfeccionar las técnicas de trabajo intelectual.
- Todos los estudiantes reciben a principio de curso una agenda del estudiante en la que se recoge información sobre el calendario escolar, servicios disponibles,

normativa de permanencia, etc.

- En la página web del Centro y en la secretaría, están disponibles los programas de las asignaturas, el calendario de exámenes, etc.
- El Consejo de Estudiantes y el Vicerrectorado de Estudiantes organizan a principios de curso unas Jornadas de Bienvenida en los cuatro campus de la UEx.
- - A través del Plan de Acción Tutorial de la Titulación (PATT) los alumnos reciben la asesoría de un tutor desde el primer día de su ingreso en la Universidad.

Criterios de acceso y condiciones o pruebas de acceso especiales

Las 415 plazas de nuevo ingreso en esta titulación, al impartirse en varios centros de la Universidad de Extremadura, se distribuirán de la siguiente manera:

- Facultad de Formación del Profesorado: 170.
- Facultad de Educación: 170.
- Centro Universitario Santa Ana (centro adscrito a la UEx): 75.

Para acceder al Grado en Educación Infantil no existen pruebas de acceso especiales; basta cumplir con los requisitos de acceso generales. Así, puede ingresarse por las siguiente vías, marcadas por la legislación vigente:

- Bachillerato LOGSE de la opción correspondiente
- Prueba de acceso a la Universidad
- Ciclo de formación profesional de grado superior de las familias, según convenio.
- Estudios ya extinguidos: COU con anterioridad al curso 1974/75, pruebas de madurez del curso preuniversitario, bachillerato en planes anteriores a 1953.
- Titulados universitarios o equivalentes.
- Pruebas de acceso a la universidad para mayores de 25 años.

La Universidad de Extremadura realizará, con carácter general, una prueba de competencia lingüística para los estudiantes extranjeros comunitarios que deseen acceder a ella.

El **perfil de ingreso** recomendado para el Grado en Educación Infantil (cualidades, características, intereses, etc. que es recomendable tenga el alumno para cursar con éxito los estudios) es el siguiente:

- Respecto a los conocimientos previos, es imprescindible un alto dominio de las materias instrumentales (lengua española y matemáticas) y de las técnicas de estudio personal, así como poseer una sólida cultura general en todas las materias de Bachillerato y ser capaz de realizar razonamientos abstractos.
- Respecto a las cualidades personales, debe tener actitudes positivas ante el trabajo en equipo, facilidad de trato directo con otras personas -tanto menores como adultas-, dominio de la expresión oral y la suficiente madurez psicoafectiva para asumir la tutela de menores en formación así como poder gestionar las situaciones conflictivas que se generan en las escuelas por parte del alumnado, profesorado o del resto de la comunidad educativa. Asimismo, debe presentar actitudes positivas ante los cambios en el sistema educativo.
- En cuanto a sus intereses, debe ser una persona con inquietudes por las cuestiones sociales que afecten al alumnado y con actitudes positivas hacia las Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la educación.

Sistemas de apoyo y orientación de los estudiantes una vez matriculados

Dentro del SGIC, se han diseñado los procesos de Orientación al Estudiante (POE) y de Gestión de la Orientación Profesional (POP), en los que se indica cómo se lleva a cabo la

orientación académica y profesional de los estudiantes matriculados en la UEx. Dicha orientación es llevada a cabo en primera instancia a través del tutor del PATT y a través de las diferentes Oficinas, creadas, fundamentalmente, para apoyar y orientar al estudiante:

- Oficina de Empresas y Empleo, que gestiona la plataforma de empleo PATHFINDER, las relaciones con las empresas, el "Programa Valor Añadido" fundamentalmente enfocado para la formación de los estudiantes en competencias transversales y el Club de Debate Universitario.
- Oficina de Orientación Laboral, creada en colaboración con el SEXPE (Servicio Extremeño Público de Empleo) que informa sobre las estrategias de búsqueda de empleo, la elaboración de currículum, los yacimientos de empleo, etc.
- Oficina para la Igualdad, que trabaja por el fomento de la igualdad fundamentalmente a través de la formación, mediante la organización de cursos de formación continua y Jornadas Universitarias.
- Oficina de Cooperación al desarrollo.
- Servicio de Atención al Estudiante, que incluye una Unidad de Atención al Estudiante con Discapacidad, con delegados en todos los Centros de la UEx, una Unidad de Atención Psicopedagógica y una Unidad de Atención Social. Desde este servicio se realizan campañas de sensibilización, además del apoyo a los estudiantes, y se ha impulsado la elaboración del Plan de Accesibilidad de la UEx, que está en fase de ejecución.

Así mismo, existen diversos programas de atención y orientación al estudiante actualmente en vigor, como son:

Plan de Acción Tutorial (PATT):

Es un procedimiento de acogida y orientación de los alumnos, elaborado por el Vicerrectorado de Calidad y Formación Continua de la Universidad de Extremadura. Es una acción de mejora que la UEx incorpora en su Plan de Calidad de la Docencia como consecuencia de las necesidades detectadas en las evaluaciones de los diferentes títulos, para hacer un seguimiento personalizado de los estudiantes y acompañarlos en la toma de decisiones, en su trayectoria universitaria. Podemos considerar la acción tutorial como la argamasa que permite relacionar y unir los diferentes ámbitos de nuestros titulados para conseguir adultos críticos, con criterios propios, con capacidad autoformativa, flexible y de trabajo en equipo.

Objetivos del PATT:

- Mejorar las titulaciones, tanto en su contenido como en su organización docente, apoyando la adaptación del alumnado a la nueva estructura y metodología de los estudios universitarios en el EEES.
- Aumentar la oferta formativa extracurricular.
- Favorecer la integración del alumnado en la Universidad.
- Reducir las consecuencias del cambio que sufre el alumnado de nuevo ingreso, con particular atención al alumnado que ingresa en los primeros cursos, extranjero o en condiciones de discapacidad.
- Orientación general, independientemente de las horas de atención de las distintas asignaturas, en la toma de decisiones curricular y vocacional a lo largo de los estudios.
- Informar sobre los servicios, ayudas y recursos de la UEx, promoviendo actividades y cauces de participación de los alumnos en su entorno social y cultural.
- Detectar los problemas que se presentan al alumnado durante sus estudios.
- Conocer detalladamente el plan de estudios.

- Propiciar redes de coordinación del profesorado de una titulación que contribuya a evaluar y a mejorar la calidad de la oferta educativa a los estudiantes en el marco de cada titulación.
- Favorecer la incorporación al mundo laboral.

Cursos de Nivelación:

El Vicerrectorado de Estudiantes pone en marcha cada año un programa de "Cursos de Nivelación" dirigido a alumnos de primer curso con el objetivo de ayudarlos a reforzar el nivel de los conocimientos adquiridos en el bachillerato y proporcionarles herramientas para perfeccionar las técnicas de trabajo intelectual.

Existen cursos de carácter general, como actualización de conocimientos y técnicas de trabajo intelectual y cursos más específicos sobre materias concretas (Matemáticas, Física, Latín, etc.).

Transferencia y reconocimiento de créditos: sistema propuesto por la universidad

Normativa de reconocimiento y transferencia de créditos, aprobada por Consejo de Gobierno de la UEx el 17 de octubre de 2008. Vid en enlace:

http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/normativa/NormativaRTC_UEx.pdf

Planificación enseñanza

Distribución del plan de estudios en créditos ECTS por tipo de materia

Formación básica	102.0	**Obligatorias**	60.0
Optativas	24.0	**Prácticas externas**	48.0
Trabajo de fin de grado		6.0	

Explicación general de la planificación del plan de estudios

Estructura del Plan de Estudios

El plan de estudios conducente a la obtención del título oficial de Grado en Educación Infantil consta de 240 ECTS, estructurados en módulos (con sus materias y asignaturas) distribuidos de la siguiente forma:

Módulo	Materia	Asignatura
Formación Básica (102 ECTS)	Procesos Educativos, Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad	Psicología de la Educación
		Psicología del Desarrollo en Edad Infantil
		Trastornos Psicológicos de la Primera Infancia
		Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Infantil
	Dificultades de Aprendizaje y Trastorno del Desarrollo	Atención Psicoeducativa a la Diversidad
		Dificultades de Aprendizaje y Educación Inclusiva
	Sociedad, Familia y Escuela	Sociología de la Educación
		Sociología de las Relaciones de Género y de la Familia
		Educación Familiar y Contexto Social
	Infancia, Salud y Alimentación	Educación para la Salud
		Trastornos Psicológicos de la Primera Infancia
	Organización del Espacio Escolar, Materiales y Habilidades Docentes	TIC Aplicadas a la Educación
		Organización de Centros, Aulas y Recursos en Educación Infantil
	Observación Sistemática y Análisis	Investigación, Evaluación e Innovación en el Aula
	La Escuela de Educación Infantil	Didáctica General
		Fundamentos Teóricos y Perspectiva Histórica de la Educación
	Idioma Moderno	Inglés para Infantil I

Módulo Didáctico Disciplinar (60 ECTS)	Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática	Conocimiento del Medio Natural en Educación Infantil
		Educación Matemática Infantil
		Didáctica de las Ciencias Sociales
	Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura	Didáctica de la Lengua
		Didácticas de las Lenguas y la Literatura Infantil
	Música y Expresión Plástica y Corporal	Corporalidad y Motricidad en la Edad Infantil.
		Expresión, Comunicación y Creación en las Manifestaciones Motrices.
		Desarrollo de la Percepción y la Expresión Musical
		Expresión Plástica y su Didáctica en Infantil
		Expresión Artística en Educación Infantil
Itinerarios de Intensificación (72 ECTS)	Itinerario de Intensificación en Atención Temprana	Desarrollo Cognitivo Lingüístico en la Edad Infantil
		Desarrollo Socioemocional en Edad Infantil
		El Cuerpo y la Motricidad en la Detección e Intervención de las Diferencias Individuales.
		Expresión Artística para la Atención Temprana
	Itinerario de Intensificación en Habilidades Comunicativas y Lenguas Extranjeras	Animación a la Lectura y la Escritura
		Inglés para Infantil II
		Habilidades Metalingüísticas para el Inglés
		Didáctica del Inglés en Educación Infantil
	Itineriario de Intensificación en Teología Católica y su Pedagogía (Centro Universitario Santa Ana)	Pedagogía y Didáctica de la Religión Católica
		Religión, Cultura y Valores
		El Mensaje Cristiano
		La Iglesia, los Sacramentos y la Moral
Religión (6 ECTS)	Religión	Pedagogía y Didáctica de la Religión Católica
Prácticas Externas (Practicum y Trabajo Fin de Grado) (54 ECTS)	Practicum	Practicum I
		Practicum II
	Trabajo Fin de Grado	Trabajo Fin de Grado

Justificación de la estructura del Plan de Estudios

La estructura de los títulos de Grado de Maestros cumple la ORDEN ECI/3854/2007 de 27 de Diciembre (BOE 29/12/07) por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Esta Orden establece tres módulos: Formación Básica (100 ECTS que se han ampliado a 102 para que pueda ser múltiplo de 6 según las directrices UEx); Didáctico-Disciplinar (60 ECTS) y Prácticum/Trabajo de Grado (54 ECTS). Este último módulo se distribuye del siguiente modo: 48 ECTS para Prácticum y 6 ECTS para el Trabajo de Grado. Hasta completar los 240 créditos ECTS que conforman los títulos de grado de maestros, restan 24 ECTS que corresponden a las asignaturas optativas. Así mismo se han incorporado

las sugerencias aportadas por la Administración Educativa (Junta de Extremadura) en el ejercicio de su tarea de gestión y gobierno del sistema educativo extremeño.

El prácticum como eje vertebrador de los títulos de Grado:

La formación de los futuros docentes de Educación Infantil en el nuevo título de Grado se orienta hacia la adquisición de competencias profesionales. Un elemento curricular esencial en el desarrollo de estas competencias es el período de prácticas en los centros educativos.

Por su importancia en la formación inicial del maestro, el practicum ha de poseer una estructura, dentro del plan de estudios, que satisfaga las siguientes condiciones:

- Distribuido. Las prácticas deben ofertarse en diferentes cursos y semestres de modo que el estudiante pueda tener una experiencia real de la práctica educativa en las aulas de Infantil de forma progresiva, creciente en intensidad y suficientemente extensa en el tiempo, para asegurar aprendizajes significativos. En nuestra estructura el Practicum se distribuye en dos cursos (2º y 4º) y en dos semestres puros (4º y 7º). Cada Practicum tiene una consideración de 24 créditos ECTS, formando el segundo de ellos parte del itinerario de intensificación vinculado a la mención cualificadora regulada por el apartado 5 de la ORDEN ECI/3854/2007 de 27 de Diciembre (BOE 29/12/07). Ambos se sitúan en semestres cruzados, teniendo en cuenta la sugerencia de la Junta de Extremadura para que el estudiante viva la realidad de los distintos momentos de un curso académico. Asimismo, se ha tratado de equilibrar la formación teórico-práctica.

- Retroalimentado. El estudiante debe haber adquirido una serie de competencias cognitivas y procedimentales antes del período de prácticas en los centros educativos. Estas competencias se desarrollan a través de los módulos de formación básica y didáctico-disciplinar. Pero, además, es imprescindible que esta formación se consolide tras el período de prácticas en los centros educativos. De este modo, se completa la espiral formativa inicial de un profesional de la educación "práctico-reflexivo". La estructura elaborada para el título de Grado de Maestro satisface esta condición puesto que antes del Practicum I el estudiante ha recibido prácticamente toda la formación básica. Por otro lado, tras la estancia en los centros educativos, los estudiantes vuelven al campus universitario para continuar con su formación en un periodo de profundización sobre determinadas realidades educativas.

- Organizativamente viable. La ubicación de los períodos de prácticas en los centros educativos, dentro de la estructura de los títulos de Maestros, debe considerar la temporalidad más adecuada para una gestión de calidad por parte del centro universitario y los centros educativos de Educación Infantil. La distribución acordada con la Junta de Extremadura es idónea para el estudiante en prácticas, porque le permite tener una experiencia de curso completo, de modo que puede trabajar significativamente con todos los elementos curriculares (incluida la evaluación de los aprendizajes). Por otra parte, se considera que los centros educativos de prácticas se ven beneficiados por esta estructura del prácticum, ya que les permite una planificación de la tutoría y una evaluación de las competencias del estudiante de prácticas más eficaz.

La optatividad como recurso para la profesionalización y empleabilidad del estudiante:

Un plan de estudios debe ser flexible y adaptable a los intereses, motivaciones y necesidades formativas del alumnado. La manera de satisfacer estos requisitos es ofrecer asignaturas de carácter optativo que, además, puedan configurarse para ofrecer itinerarios formativos especializados en diferentes ámbitos de la Educación Infantil. Estos itinerarios se realizan como menciones cualificadoras, reguladas en el apartado 5 de la ORDEN ECI/3854/2007 de 27 de Diciembre (BOE 29/12/07). Por ello, han de tener una extensión de 30 a 60 créditos, que en el caso de la titulación se consiguen mediante los 18 créditos del itinerario formativo y los 24 créditos del Practicum II, vinculado a la especialidad objeto de la mención.

La especificidad de estas disciplinas exige que su ubicación en el plan de estudios se retrase hasta el momento en el que la formación básica y didáctico-disciplinar haya prácticamente

concluido. De este modo, se asegura la progresividad de los aprendizajes hacia una mayor profesionalización, con la seguridad de una serie de competencias en el "saber" y en el "saber hacer" (Practicum), ya adquiridas. Por este motivo, las asignaturas optativas se cursarán en el cuarto curso. El 8º semestre tendrá 24 créditos de optatividad a los que se sumarán los 6 créditos de Trabajo de Grado. Consideramos que esta oferta es muy atractiva para el alumnado porque le permite construir su propio currículum en el momento en el que ya ha elegido su especialización dentro del título al coordinar su elección con el perfil específico del Practicum II. Desde el punto de vista de la coordinación de los títulos favorece un diseño curricular mejor articulado y organizado de cara al desarrollo final de las competencias. Para reconocer la realización de un itinerario de intensificación el estudiante deberá cursar tres de las cuatro asignaturas ofertadas y deberá haber realizado el Practicum II en la línea de especialización concordante. Los otros 6 créditos optativos puede realizarlos el estudiante dentro del mismo itinerario de intensificación, en otro itinerario diferente, en el módulo de Religión o mediante el reconocimiento de actividades recogido en el art. 12.8 del Real Decreto 1393/2007.

Junto a esta oferta específica, también podrán existir, si ello fuere posible, itinerarios de intensificación con asignaturas obligatorias de otras titulaciones relacionadas con el ámbito de la Educación. Con ello se intenta potenciar la formación interdisciplinar del estudiante y la posibilidad de estudiar una segunda titulación.

El Trabajo de Grado como evaluación final de las competencias profesionales.

Dentro de la estructura de los Planes de Estudios, el Trabajo Fin de Grado está ubicado necesariamente en el último semestre. Sin embargo, sí que tiene importancia la formación implicada en el 8º semestre. Para que el Trabajo de Grado adquiera la importancia que exige dentro de los títulos, se ha considerado que debe estar separado temporalmente del Practicum. La correcta organización de esta asignatura no es viable si coexiste con el período de prácticas, pues su coincidencia en un mismo semestre conlleva el peligro de que, finalmente, el Trabajo de Grado, quede subsumido dentro del prácticum y sin entidad propia en el título. Por otro lado, la elaboración, tutorización y defensa del Trabajo de Grado exige un tiempo amplio y específico que es factible con la estructura del Plan de Estudios propuesta.

Secuenciación de las asignaturas en el Plan de Estudios

<table>
<tr><th></th><th>Curso 1º</th><th>Curso 2º</th><th>Curso 3º</th><th>Curso 4º</th></tr>
<tr><td rowspan="8">Semestre 1º</td><td>Sociología de la Educación</td><td>TIC Aplicadas a la Educación</td><td>Educación para la Salud</td><td rowspan="8">Practicum</td></tr>
<tr><td>Educación Familiar y Contexto Social</td><td>Organización de Centros, Aulas y Recursos en Educación Infantil</td><td>Corporalidad y Motricidad en la Edad Infantil.</td></tr>
<tr><td>Psicología del Desarrollo en Edad Infantil</td><td>Inglés para Infantil I</td><td>Didáctica de la Lengua</td></tr>
<tr><td>Psicología de la Educación</td><td>Investigación, Evaluación e Innovación en el Aula</td><td>Conocimiento del Medio Natural en Educación Infantil</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Fundamentos Teóricos y Perspectiva Histórica de la Educación</td><td>Atención Psicoeducativa a la Diversidad</td><td rowspan="2">Educación Matemática Infantil</td></tr>
<tr><td>Trastornos Psicológicos de la Primera Infancia</td></tr>
</table>

Semestre 2º	Sociología de las Relaciones de Género y de la Familia	Practicum	Expresión, Comunicación y Creación en las Manifestaciones Motrices.	Expresión Artística en Educación Infantil
	Didáctica General		Desarrollo de la Percepción y la Expresión Musical	Optativa
	Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Infantil		Expresión Plástica y su Didáctica en Infantil	Optativa
	Fundamentos de la Atención Temprana		Didáctica de las Ciencias Sociales	Optativa
	Dificultades de Aprendizaje y Educación Inclusiva		Didácticas de las Lenguas y la Literatura Infantil	Optativa
				Trabajo Fin de Grado

Esta planificación y secuencia temporal de las asignaturas en el Plan de Estudios permite la coordinación entre materias y módulos, así como la adecuación del trabajo real del estudiante al tiempo previsto en los créditos ECTS de cada una de ellas. Esta secuenciación está prevista para un estudiante matriculado a tiempo completo, y podrá ser objeto de modificación por acuerdo de Consejo de Gobierno de la Universidad de Extremadura en aquellos casos en los que se autorice su organización académica mediante simultaneidad de estudios para facilitar la realización de dobles titulaciones. En todo caso, estas modificaciones habrán de asegurar la coordinación entre materias y módulos y la adecuación real del trabajo del estudiante al máximo de 1800 horas de formación anual que el marco máximo de 60 créditos ECTS permite.

Coordinación docente del título

La coordinación horizontal y vertical de los distintos módulos, materias y asignaturas del título será responsabilidad de la Comisión de Calidad de la Titulación. Esta Comisión estará compuesta por el coordinador de la titulación, dos estudiantes, hasta 6 profesores de áreas implicadas en la titulación y un representante del PAS. Sus funciones, según el SGIC de la UEx, son las siguientes:

- Impulsar la coordinación entre los profesores y materias del título.
- Velar por la implantación y cumplimiento de los requisitos de calidad del plan de estudios (programa formativo).
- Analizar el cumplimiento de los objetivos de la titulación y revisar los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes.
- Evaluar el desarrollo del programa formativo, analizando la eficacia de las acciones de movilidad y las prácticas diseñadas, de los métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados, de la evaluación aplicada a los estudiantes y de los medios humanos y materiales utilizados.
- Analizar los resultados de la evaluación y seguimiento del plan de estudios.
- Proponer acciones de mejora del programa formativo.
- Velar por la implantación de las acciones de mejora de la titulación.
- Elaborar información para los diferentes grupos de interés.

En su funcionamiento, analizará, al menos trimestralmente, el desarrollo del título a fin de detectar disfunciones y proponer a los Centros, Departamentos y profesores las oportunas medidas de mejora. Antes del inicio de cada semestre, la Comisión de Calidad de la Titulación coordinará los diferentes programas de las asignaturas a fin de evitar duplicidades y suplir posibles lagunas formativas. Así mismo, al final del semestre analizará los resultados educativos obtenidos.

Planificación y gestión de la movilidad de los estudiantes propios y de acogida

La Universidad de Extremadura, en su SGIC, ha diseñado el Proceso de Gestión de la Movilidad de Estudiantes (PME) en el que se recoge la sistemática a aplicar en la gestión y revisión de los Programas de Movilidad de los estudiantes, tanto a través del Secretariado de Relaciones Internacionales de la UEx (http://www.unex.es/unex/secretariados/sri) como del propio Centro.

Planificación y gestión de la movilidad de estudiantes propios:

La planificación y gestión de la movilidad de los estudiantes corresponde al Secretariado de Relaciones Internacionales.

La planificación y gestión de la movilidad de los estudiantes corresponde al Secretariado de Relaciones Internacionales y actualmente se rige por la Normativa para el desarrollo en la UEx de los programas de cooperación interuniversitaria y de movilidad (Aprobada por la Junta de Gobierno de la Universidad de Extremadura en su sesión del día 2 de junio de 2001,
http://www.unex.es/unex/secretariados/sri/archivos/ficheros/doc/Normativa%20RRII/NORMATIVARRII.pdf).

Brevemente se detallan las acciones planificadas para la gestión de la movilidad de estudiantes propios:

- Previsión de número de plazas de estudios ERAMUS: con la administración Pública (gestión de ayudas), y con las Universidades (gestión de plazas disponibles).
- Previsión de número de plazas de prácticas ERASMUS: con la administración Pública (gestión de ayudas), y con las empresas (gestión de plazas disponibles).
- Difusión, entre el alumnado, de la oferta de internacionalización de años anteriores, y solicitud de cumplimentación de encuesta de intereses y preferencias.
- Tratamiento de la información resultante y asignación de plazas en función de las preferencias.
- Formalización de trámites administrativos previos (Centro de la UEx, alumno y Universidad de destino).
- Estancia en el extranjero: Contrato de Estudios/Learning Agreement (en el caso de estudios Erasmus).
- Reconocimiento y acumulación de créditos ECTS, una vez finalizado el período de formación en la Institución extranjera y a la vista de los resultados obtenidos en la Universidad de destino. Este reconocimiento está regulado por el artículo 10 de la Normativa de reconomiciento y transferencia de créditos (http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/normativa/NormativaRTC_UEx.pdf) y por el artículo 6 de la Normativa para el desarrollo en la UEx de los programas de cooperación interuniversitaria y de movilidad.

Planificación y gestión de la movilidad de estudiantes de acogida:

La planificación y gestión de la movilidad de los estudiantes corresponde al Secretariado de Relaciones Internacionales. Brevemente se detallan las acciones planificadas para la gestión de la movilidad de estudiantes de acogida:

- Determinación de la oferta académica para los estudiantes en acogida (asignaturas impartidas en español e inglés).
- Difusión de la oferta en la web.
- Recepción de solicitudes de estudiantes de acogida.
- Admisión de estudiantes de acogida.
- Incorporación de estudiantes de acogida en los centros de la UEx (presentación de la

Institución y del entorno, ayuda en la gestión de alojamiento, asesoramiento académico sobre la pertinencia de las materias elegidas en función de la formación previa).

- Suscripción de los convenios y Learning Agreement.
- Orientación, ayuda y apoyo a lo largo de su estancia, de forma personal y mediante actividades institucionales, como pueden ser las Jornadas de acogida o el programa de Alumno-Tutor.
- Remisión de certificado de notas obtenidas en los procesos de calificación de la UEx.

Programa de movilidad vigentes en la UEx:

Entre los distintos programas de movilidad a los que actualmente tiene acceso el alumnado, pueden destacarse, entre otras de carácter más específico:

- Programa Erasmus, con sus dos modalidades de Estudios (para proseguir estudios en Universidades europeas) o Prácticas (para la realización de prácticas en empresas europeas)
- Programa SICUE/Séneca, (Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios Españoles).
- Programa Quercus (becas destinadas a la realización de prácticas laborales en Europa).
- Programa de Becas Internacionales BANCAJA-UEx (en el marco del programa AMERICAMPUS, para proseguir estudios en Universidades y Centros Educativos americanos).
- Programa de Becas Internacionales SANTANDER-Universidad de Extremadura (para el desarrollo de estancias educativas en Universidades latinoamericanas)
- Otros Programas de Intercambio dirigidos a América Latina (MAEC-AECI).

Convenios de movilidad actuales para la titulación:

SICUE:

- Universidad de Cádiz
- Universidad de Granada
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
- Universidad de Málaga
- Universidad de Murcia
- Universidad de Salamanca
- Universidade de Vigo
- Universitat de Barcelona
- Universitat de Lleida
- Universidad de Cádiz
- Universidad de Salamanca
- Universidad de Sevilla

ERASMUS:

- Pädagogische Hochschule Weingarten (Alemania)
- Robert Schumann Hochschule Düsseldorf (Alemania)
- Universität Lüneburg (Alemania)

- Konservatorium Wien University (Austria)
- Pädagogische Akademie des Bundes in Voralberg, Feldkirch (Austria)
- Universität Salzburg (Austria)
- Haute Ecole de la Province de Liége Leon-Eli Troclet (Bélgica)
- Aalborg University (Dinamarca)
- Aarhus University College of Education (Dinamarca)
- Cvu Syd / University College South (Dinamarca)
- University of Joensuu (Finlandia)
- Iufm des Pays de la Loire (Francia)
- Iufm de Basse Normandie - Caen (Francia)
- Hogeschool Drenthe, Pabo Meppel (Holanda)
- Universitá degli Studi di Bologna I Bologna01 (Italia)
- Universitá degli Studi di Torino (Italia)
- Univesitá degli Studi di Torino (Italia)
- Universitá degli Studi di Milano (Italia)
- Hogskolen I Agder (Noruega)
- Norwegian Academy of Music (Noruega)
- Vestfold University College (Noruega)
- Sor-Trondelag University College (Noruega)
- Escola Superior de Educaçao Lisboa (Portugal)
- Instituto Politécnico de Beja (Portugal)
- Instituto Politecnico de Coimbra (Portugal)
- Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal)
- Instituto Superior da Maia (Portugal)
- Polytechnic Institute of Leiria (Portugal)
- Universidade de Evora (Portugal)
- Instituto Politécnico De Castelo Branco (Portugal)
- Instituto Politécnico de Guarda (Portugal)
- Cardiff University (Reino Unido)
- Stranmillis University College (Reino Unido)
- The Stockholm Institute of Education (Suecia)

BECAS INTERNACIONALES BANCAJA:

- Universidad Autónoma de Yucatán (México)
- University of North Carolina at Greensboro (EE.UU.)

BECAS INTERNACIONALES SANTANDER:

- Instituto Tecnológico de Sonora (México)
- Universidad del Salvador (Argentina)
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México)

PROGRAMA DE BECAS de estudio y formación práctica inicial en la School of Education and Lifelong Learning de la University of Sunderland y la School of Education de la University of Manchester en Reino Unido en virtud del Convenio de Colaboración suscrito entre la Universidad de Extremadura y el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte para la realización de actividades de intercambio y formación inicial de alumnos de la Facultad de Educación y la Facultad de Formación del Profesorado

Descripción de los módulos o materias

Módulo 1

Denominación del módulo 1	Formación Básica	Créditos ECTS	102.0	Carácter	Formación básica
Unidad temporal		semestres 1º, 2º, 3º y 5º			
Requisitos previos					
Sistemas de evaluación					

- Pruebas escritas/orales (50%).

- Trabajos en equipo y trabajos individuales (40%).

- Valoración de la participación en las actividades de exposición oral y de la participación en las tutorías, seminarios y prácticas en salas de ordenadores (10%).

Se aplicará el sistema de calificaciones vigente en cada momento; actualmente, el que aparece en el RD 1125/2003, artículo 5º. Los resultados obtenidos por el alumno en cada una de las materias del plan de estudios se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa: 0 - 4,9: Suspenso (SS), 5,0 - 6,9: Aprobado (AP), 7,0 - 8,9: Notable (NT), 9,0 - 10: Sobresaliente (SB). La mención de Matrícula de Honor podrá ser otorgada a alumnos que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9.0. Su número no podrá exceder del 5 % de los alumnos matriculados en una asignatura en el correspondiente curso académico, salvo que el número de alumnos matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una sola Matrícula de Honor.

Actividades formativas con su contenido en ECTS, su metodología de enseñanza y aprendizaje, y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante

Actividad formativa	ECTS	Competencias que deben adquirirse y metodología enseñanza/aprendizaje (e/a)
Grupo grande	29,6	**Competencias**: C13 a C47. **Metodología e/a**: Exposición verbal. Clases en grupo grande dirigidas a la exposición de los diferentes conceptos y procedimientos asociados al módulo con la ayuda de materiales bibliográficos y audiovisuales. Visionado de materiales audiovisuales (documentales, películas, anuncios publicitarios) y debate sobre los mismos. Discusión y debate. La exposición verbal se combina con actividades de discusión y con cuestiones a responder por parte del alumnado con objeto de que puedan construir nuevos conceptos a partir de conceptos conocidos (relacionados con otras materias o asignaturas ya cursadas o con otros temas con los que existan importantes interrelaciones). Exposición de los trabajos realizados de forma autónoma. Esta actividad está programada para que el alumnado exponga o presente los trabajos y los materiales elaborados de forma autónoma. Realización de pruebas de evaluación. Su finalidad es evaluar los resultados del aprendizaje del alumnado en relación a los objetivos o competencias que se planteen

		en el plan docente de las asignaturas que conformen cada materia.
Grupo reducidos en seminarios y salas de ordenadores	6,1	**Competencias**: C13 a C47. **Metodología e/a**: Análisis de casos y resolución de problemas. Presentación de diferentes casos por especialistas; visionado de situaciones reales, documentales científicos técnicos y exposición de recursos; análisis de las mismas. Elaboración de esquemas, mapas conceptuales, revisión y lectura de bibliografía y redacción ensayos breves. Experiencias y aplicaciones prácticas. Esta actividad, junto a la anterior, está dirigida a la simulación y práctica de las estrategias y técnicas presentadas por especialistas y docentes de educación infantil, discusión y análisis de documentales científico-técnicos sobre distintos déficits y práctica con materiales e instrumentos específicos para la educación de alumnado que presente necesidades educativas especiales, trastornos del desarrollo y graves problemas del comportamiento; para la orientación de sus familias y la adaptación del contexto social. Simulaciones y desarrollo de casos prácticos. Simulación de situaciones comunicativas en inglés. Análisis de documentos escritos en diversos idiomas. Análisis y discusión de materiales bibliograficos y audiovisuales. Debates y discusión sobre temas de actualidad relacionados con la materia. Elaboración de proyectos Visitas a diferentes centros de educación infantil y de atención temprana. Búsqueda y selección de información digital sobre TIC aplicadas a la Educación Infantil. Elaboración de materiales didácticos en soporte digital para su uso en el aula de Educación Infantil. Aplicación de escalas de evaluación a software educativo para Educación Infantil. Uso educativo de herramientas informáticas de ofimática, diseño gráfico e Internet. Uso del campus virtual para el desarrollo de actividades formativas.
Tutorías ECTS	0,7	**Competencias**: C13 a C47. **Metodología e/a**: Diseño de proyectos. Esta metodología tiene como objetivo orientar y coordinar distintos aspectos del proyecto (delimitación del objeto del trabajo, selección bibliográfica, estructura, etc.) que de forma autónoma, individualmente o en pequeños grupos,deberá realizar el alumnado. Exposición orales en grupo, práctica y evaluación continua del lenguaje oral del alumno (en inglés).
Tutorías académicas	3	**Competencias**: C13 a C47. **Metodología e/a**: Toma de decisiones y resolución de las dudas planteadas por el alumnado.
Individuales o en pequeños grupos	62,6	**Competencias**: C13 a C47. **Metodología e/a**: Lectura de documentos previos a la exposición oral del profesor. Estudio de la materia y preparación de exámenes. Búsqueda y consulta de material bibliográfico para realización de proyectos. Realización de trabajos monográficos y proyectos . Este tipo de actividades tienen el objetivo de integrar el aprendizaje conceptual y procedimental, desarrollar estrategias de búsqueda y síntesis de la información, de planificación de la futura actividad docente y de realización de materiales y

		recursos educativos.

Observaciones/aclaraciones por módulo o materia

Denominación de la materia: Procesos Educativos, Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad

Concepciones teóricas en psicología del desarrollo. Desarrollo psicomotor, cognitivo, comunicativo lingüístico, socio afectivo y de la personalidad de 0 a 6 años. Agentes de socialización. Promoción del desarrollo psicomotor, cognitivo, comunicativo lingüístico, socio afectivo y de la personalidad de 0 a 6 años.

Concepciones teóricas de la psicología de la educación. Teorías y Modelos del aprendizaje. Factores intrapersonales e interpersonales que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. Escenarios interactivos. Aprendizaje de la convivencia.

Fundamentos de la atención temprana. Definición, objetivos y niveles de prevención de la atención temprana. Principales ámbitos de actuación: Centros de desarrollo infantil y atención temprana, servicios sanitarios, servicios sociales y servicios educativos. Acciones en la comunidad y coordinación interinstitucional.

Métodos didácticos en educación infantil. Proyectos y experiencias de innovación didáctica en Educación Infantil. Diseño y evaluación de materiales didácticos.

Denominación de la materia: Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo

Atención a la diversidad. Conceptos de educación especial, integración, equidad y escuela inclusiva. Respuesta psicoeducativa y social al alumnado con necesidades educativas especiales, con altas capacidades intelectuales, con desventaja sociocultural y con dificultades de aprendizaje.

Alumnado con Dificultades de Aprendizaje. Clasificación de las D.A.: D.A. evolutivas, D.A. asociadas al TDAH y D.A. asociadas a la discapacidad intelectual. Prevención y respuesta psicoeducativa a las D.A. Alteraciones emocionales y D.A.

Planes de atención a la diversidad de centro y aula. Aspectos educativos de la atención a la diversidad. Sociedad y diversidad. Modelos de organización escolar inclusivos. Desventajas sociales, interculturalidad y educación. Relación de la escuela inclusiva con otros agentes educativos y sociales.

Denominación de la materia: Sociedad, Familia y Escuela

La educación como hecho social; la "práctica escolar" como construcción social; la socialización escolar; sociología del currículo (fuentes sociales del currículo, educación y desigualdades de clase y etnia en educación); el fracaso escolar, la escuela y la diversidad social; cambio social en las sociedades industriales avanzadas (multiculturalidad y desarrollo tecnológico) y nuevos roles y retos del profesorado.

La familia como institución y como grupo social. La familia desde una perspectiva comparada e histórica. El concepto de familia en el siglo XXI. Funciones sociales de la familia. Cambios recientes en la familia española: el pluralismo legal y social, antecedentes históricos. Los contextos de cambio. Los cambios más significativos. Infancia y juventud en la familia La ideología sobre los hijos. Factores de conflicto entre la juventud y la familia. Actitudes familiares de los jóvenes. Cambio social y modelos.

Mujer y familia La construcción social de los roles y de la identidad de género. Nuevos roles de género y cambio familiar. Mujer y trabajo: la división sexual del trabajo desde la sociología. El movimiento feminista y el papel de la mujer en la transformación de la familia. Roles de género e imágenes sociales de hombres y mujeres.

Prácticas de crianza e identidades parentales. El papel de los hombres en el ámbito familiar. La escuela como agente de reproducción y/o de superación de las diferencias y desigualdades de género.

Participación de la familia en el proceso educativo. Acción tutorial y educación familiar. Relaciones entre escuela y entorno escolar. Contexto social y educación familiar y escolar. El contexto familiar: evolución, tipos y estilos de vida y educación.

Denominación de la materia: Infancia, Salud y Alimentación

Principios básicos de Educación para la Salud. Modelos de intervención en salud. Estilos de vida saludable. Agentes promotores de salud. La salud en la escuela. Ámbitos de intervención en Educación para la Salud. Programas educativos.

Trastornos psicológicos en la primera infancia. Delimitación de las necesidades infantiles. Clasificación de los trastornos psicológicos en la primera infancia: Trastornos de carácter físico-biológicos, cognitivo y lingüísticos y emocionales y sociales. Factores de riesgo y de protección. Criterios de intervención psicológica.

Denominación de la materia: Organización del Espacio Escolar, Materiales y Habilidades Docentes

Características e impacto social y educativo de la cultura de la cultura audiovisual y digital. Materiales educativos multimedia. Diseño, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje con TIC y utilización de distintas aplicaciones didácticas, organizativas y administrativas. Entornos virtuales de aprendizaje. Trabajo colaborativo en espacios virtuales. Aspectos relacionados con los programas específicos de la Junta de Extremadura en TIC.

Estructura del sistema escolar. Legislación educativa. El centro como unidad organizativa: funciones directivas, de gestión, pedagógicas y de Administración. Autonomía escolar. Plan de centro en Educación Infantil. Organización de recursos humanos, materiales, espaciales y temporales. El centro y la comunidad educativa en Infantil. Derechos y deberes de sus miembros. Evaluación de centros.

Denominación de la materia: Observación Sistemática y Análisis de Contextos

Significado de la evaluación educativa. Funciones y procesos de la Evaluación. Evaluación formativa. Técnicas de observación. Fundamentación epistemológica de los métodos científicos en contextos educativos. Desarrollo de una investigación científica: proceso y conceptos fundamentales.

Denominación de la materia: La Escuela de Educación Infantil

Procesos de enseñanza- aprendizaje, interacción y comunicación en el aula. Diseño y evaluación de la actividad docente y el aprendizaje en le aula. Análisis de la práctica docente. Métodos didácticos. Competencias didácticas.

El fenómeno educativo: educador, educando y relación educativa. Evolución de las teorías, hechos e instituciones educativos y del pensamiento pedagógico. Análisis comparado de los sistemas educativos contemporáneos. La Educación Infantil en el sistema educativo español y en el contexto europeo e internacional.

Denominación de la materia: Idioma Moderno

Uso de inglés estándar (nivel B1) receptiva y productivamente con especial énfasis en el aspecto oral en situaciones de interacción personal y en aquellas relacionadas con el aula de infantil. Uso del inglés y desarrollo de destrezas básicas en relación con el diseño de actividades destinadas al aprendizaje del idioma en las primeras etapas educativas.

Descripción de las competencias

C13 Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.

C14 Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6.

C15 Conocer los fundamentos de atención temprana.

C16 Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales, afectivas.

C17 Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y límites, el juego simbólico y heurístico.

C18 Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos, saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.

C19 Identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas con la atención.

C20 Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen.

C21 Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.

C22 Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo.

C23 Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar.

C24 Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana.

C25 Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

C26 Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.

C27 Conocer los principios básicos de un desarrollo y comportamiento saludables.

C28 Identificar trastornos en el sueño, la alimentación, el desarrollo psicomotor, la atención y la percepción auditiva y visual.

C29 Colaborar con los profesionales especializados para solucionar dichos trastornos.

C30 Detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado de los estudiantes.

C31 Comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente.

C32 Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes.

C33 Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del periodo 0-3 y del periodo 3-6.

C34 Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.

C35 Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora

en educación infantil.

C36 Dominar las técnicas de observación y registro.

C37 Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, Documentación y audiovisuales.

C38 Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.

C39 Situar la escuela infantil en el sistema educativo español, en el contexto europeo y en el internacional.

C40 Conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas de innovadoras en educación infantil.

C41 Valorar la importancia del trabajo en equipo.

C42 Participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes sociales.

C43 Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización.

C44 Valorar la relación personal con cada estudiante y su familia como factor de calidad de la educación.

C45 Saber localizar, tratar y almacenar información digital con fines educativos.

C46 Planificar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje apoyados en TIC destinados a la alfabetización informacional, audiovisual y digital de alumnado.

C47 Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.

Materia 1.1

Denominación de la materia			
Procesos Educativos, Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad			
Créditos ECTS	24.0	**Carácter**	Formación básica

Asignatura 1.1.1

Denominación de la asignatura			
Psicología del Desarrollo en Edad Infantil			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Formación básica

Asignatura 1.1.2

Denominación de la asignatura			
Psicología de la Educación			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Formación básica

Asignatura 1.1.3

Denominación de la asignatura			
Fundamentos de la Atención Temprana			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Formación básica

Asignatura 1.1.4

Denominación de la asignatura			
Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Infantil			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Formación básica

Materia 1.2

Denominación de la materia			
Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo			
Créditos ECTS	12.0	**Carácter**	Formación básica

Asignatura 1.2.1

Denominación de la asignatura			
Atención Psicoeducativa a la Diversidad			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Formación básica

Asignatura 1.2.2

Denominación de la asignatura			
Dificultades de Aprendizaje y Educación Inclusiva			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Formación básica

Materia 1.3

Denominación de la materia			
Sociedad, Familia y Escuela			
Créditos ECTS	18.0	**Carácter**	Formación básica

Asignatura 1.3.1

Denominación de la asignatura			
Sociología de la Educación			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Formación básica

Asignatura 1.3.2

Denominación de la asignatura			
Sociología de las Relaciones de Género y de la Familia			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Formación básica

Asignatura 1.3.3

Denominación de la asignatura			
Educación Familiar y Contexto Social			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Formación básica

Materia 1.4

Denominación de la materia			
Infancia, Salud y Alimentación			
Créditos ECTS	12.0	**Carácter**	Formación básica

Asignatura 1.4.1

Denominación de la asignatura			
Educación para la Salud			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Formación básica

Asignatura 1.4.2

Denominación de la asignatura			
Trastornos Psicológicos de la Primera Infancia			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Formación básica

Materia 1.5

Denominación de la materia			
Organización del Espacio Escolar, Materiales y Habilidades Docentes			
Créditos ECTS	12.0	**Carácter**	Formación básica

Asignatura 1.5.1

Denominación de la asignatura			
TIC Aplicadas a la Educación			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Formación básica

Asignatura 1.5.2

Denominación de la asignatura			
Organización de Centros, Aulas y Recursos en Educación			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Formación básica

Materia 1.6

Denominación de la materia			
Observación Sistemática y Análisis			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Formación básica

Asignatura 1.6.1

Denominación de la asignatura			
Investigación, Evaluación e Innovación en el Aula			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Formación básica

Materia 1.7

Denominación de la materia			
La Escuela de Educación Infantil			
Créditos ECTS	12.0	**Carácter**	Formación básica

Asignatura 1.7.1

Denominación de la asignatura			
Didáctica General			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Formación básica

Asignatura 1.7.2

Denominación de la asignatura			
Fundamentos Teóricos y Perspectiva Histórica de la Educación			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Formación básica

Materia 1.8

Denominación de la materia			
Idioma Moderno			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Formación básica

Asignatura 1.8.1

Denominación de la asignatura			
Inglés para Infantil I			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Formación básica

Módulo 2

Denominación del módulo 2	Didáctico Disciplinar	Créditos ECTS	60.0	Carácter	Obligatorias
Unidad temporal		semestres 5º, 6º y 8º			

Requisitos previos

Sistemas de evaluación

- Seminarios y Tutorías ECTS. Evaluación continua a través de: observación y registro de la implicación y participación del alumnado en seminarios; participación en las tutorías; elaboración de diarios y otros documentos escritos; prácticas con material didáctico en el laboratorio (30%).

- Grupo grande: Pruebas orales. Defensa de trabajos monográficos. Pruebas escritas consistente en la realización de un examen teórico/práctico sobre el contenido de la asignatura. Prueba objetiva con el objetivo de evaluar el saber y saber hacer de los estudiantes (70%).

Se aplicará el sistema de calificaciones vigente en cada momento; actualmente, el que aparece en el RD 1125/2003, artículo 5º. Los resultados obtenidos por el alumno en cada una de las materias del plan de estudios se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa: 0 - 4,9: Suspenso (SS), 5,0 - 6,9: Aprobado (AP), 7,0 - 8,9: Notable (NT), 9,0 - 10: Sobresaliente (SB). La mención de Matrícula de Honor podrá ser otorgada a alumnos que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9.0. Su número no podrá exceder del 5 % de los alumnos matriculados en una asignatura en el correspondiente curso académico, salvo que el número de alumnos matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una sola Matrícula de Honor.

Actividades formativas con su contenido en ECTS, su metodología de enseñanza y aprendizaje, y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante

Actividad formativa	ECTS	Competencias que deben adquirirse y metodología enseñanza/aprendizaje (e/a)
Grupo grande	17,4	**Competencias**: C48 a C74. **Metodología e/a**: Clases dirigidas a la exposición (explicación y discusión) de los diferentes conceptos y procedimientos asociados al módulo con la ayuda de materiales bibliográficos, audiovisuales, apoyo tecnológico y lectura de documentos por parte de los alumnos. Esta s actividades expositivas se combinan con actividades de discusión y con cuestiones a responder por parte del alumnado al objeto de que puedan construir nuevos conceptos a partir de conceptos conocidos. Las actividades expositivas cumplen la función de vertebrar el proceso de aprendizaje del alumnado a lo largo del módulo. En determinados casos se utiliza documentación complementaria o resúmenes, así como la utilización del Campus Virtual de la UEx, lo que facilita la construcción de los conocimientos, así como una mayor participación de los alumnos durante la explicación. Se trata de que el profesor puede dedicar más tiempo a "mediar" en ese proceso de reelaboración (y no tanto a "transmitir" información). Para facilitar la integración y el registro de la información nueva

		que se trate en clase el alumnado contará también con un esquema del tema, que deberán completar durante la explicación. El tipo de esquema se adecuará a la organización de las ideas que interese resaltar. Exposición de los trabajos, individuales o en grupo. Esta actividad está programada para que los alumnos expongan o presenten los trabajos y los materiales elaborados de forma autónoma. Realización de exámenes. Pruebas orales y/o escritas para evaluar las competencias adquiridas por el alumnado en el módulo.
Grupo reducidos en seminarios, salas de ordenadores y salidas/visitas	3,6	**Competencias**: C48 a C74. **Metodología e/a**: Los seminarios en pequeño grupo seguirán una metodología de Aprendizaje basado en la adaptación del entorno natural a Educación Infantil. Se utilizaran salidas al medio natural al objeto de familiarizar a los alumnos con los seres vivos del entorno y posteriormente ser capaces de utilizar este recurso en el aula escolar. El desarrollo de este tipo de actividades requiere una distribución de los alumnos en grupos de 10. Las situaciones serán inevitablemente "abiertas", por lo que resulta fundamental una constante ayuda por parte del profesor. Es importante proporcionar a los alumnos un guión flexible de actuación, una guía o un registro para la adaptación. La utilización de material audiovisual (por ejemplo grabaciones en vídeo), que los alumnos deben primero interpretar, resulta también útil, especialmente para aplicar procedimientos de evaluación-intervención. Análisis y estudio de material didáctico y resolución de problemas. Enseñanza participativa con grupos reducidos dirigidas a introducir nociones teóricas y a aplicar competencias de las materias del módulo a partir de supuestos prácticos; análisis y elaboración de material didáctico en el aula de informática. Desarrollo de prácticas en espacios con equipamiento especializado. Visitas guiadas a centros de educación infantil que desarrollan buenas prácticas relacionadas con las competencias del módulo. Preparación y promoción de actividades culturales fuera del aula: conferencias, representaciones teatrales, conciertos, actividades de cooperación y voluntariado. Presentación y comentario de libros infantiles, así como de libros de consulta. Preparación y coordinación de actividades prácticas: creación de narraciones y poemas, elaboración de esquemas de discusión con niños acerca de los libros leídos, lecturas en voz alta de cuentos y poemas. Agrupaciones corales, instrumentales y de movimiento en las que los alumnos desarrollaran su trabajo continuado en forma de conciertos, grupales y colectivos. Clases prácticas de motricidad y expresión corporal. Análisis de casos y resolución de problemas. Presentación de diferentes casos por especialistas; visionado de situaciones reales, documentales científicos-técnicos y exposición de recursos; análisis de las mismas. Estas actividades van dirigidas a introducir nociones teóricas y a aplicar competencias de las materias incluidas a partir de supuestos prácticos. Experiencias y aplicaciones prácticas. Esta actividad, junto a la anterior, está dirigida a la simulación y práctica de las estrategias y técnicas presentadas por los especialistas (presentación de informes de programas de actividad física innovadores, unidades didácticas, adaptaciones curriculares de distintos tipos),

		discusión y análisis de documentales científicos-técnicos sobre distintas problemáticas que se detectan en el desarrollo de los escolares y la intervención docente, práctica con materiales e instrumentos específicos para el desarrollo de la motricidad, la condición física, habilidades expresivas y comunicativas y para la atención a las necesidades educativas especiales.
Tutorías ECTS	0,42	**Competencias**: C48 a C74. **Metodología e/a**: Seguimiento del trabajo no presencial del alumnado. Seguimiento de trabajos individuales o en pequeños grupos. Consulta y asesoria individual o en grupo.
Tutorías académicas	2	**Competencias**: C48 a C74. **Metodología e/a**: El alumnado deberá realizar una parte importante del trabajo fuera del aula y el seminario. Para ello contarán con las tutorías, que además de resolver dudas, prestar ayuda pedagógica, y seguimiento de actividades, también servirán para orientar la elaboración de trabajos didácticos. Orientaciones en el uso de recursos bibliográficos e informáticos.
Individuales o en pequeños grupos	36,58	**Competencias**: C48 a C74. **Metodología e/a**: Actividad no presencial de aprendizaje del estudiante destinada a elaboración de trabajos monográficos que integren el aprendizaje conceptual e instrumental, estrategias de búsqueda y síntesis de la información. Al finalizar los trabajos se debatirán los mismos en el marco de los seminarios. La elaboración de trabajos estimula la reflexión y la profundización en aspectos específicos de interés para el alumno. Por otro lado, constituye un marco muy adecuado para practicar la recogida de información y elaboración de fichas de carácter didáctico. Actividad no presencial de aprendizaje del estudiante mediante el estudio de la materia impartida y la consulta de fuentes bibliográficas para las pruebas de evaluación. Diseño de proyectos. Esta actividad tiene como objetivo orientar y coordinar distintos aspectos del proyecto (delimitación del objeto del trabajo, selección bibliográfica, estructura, etc.) que de forma autónoma, individualmente o en pequeños grupos, deberán realizar los alumnos. Diario de clase en la que se recogerán las actividades (portfolio). Lectura de bibliografía orientada previa a la exposición oral del profesorado.

Observaciones/aclaraciones por módulo o materia

Denominación de la materia: Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática

La formación de preconcepciones del medio natural en Educación Infantil. La materia y su didáctica en Educación Infantil. La energía y su didáctica en Educación Infantil. La entorno natural y su didáctica en Educación Infantil. Los seres vivos y su didáctica en Educación Infantil.

Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas en educación infantil. Principios básicos en el aprendizaje de los primeros números. Enseñanza-aprendizaje de la numeración. Desarrollo de la orientación espacial. Enseñanza-aprendizaje de los conceptos topológicos y geométricos. Conocimiento y práctica de la medida.

Currículo escolar y Ciencias Sociales. Desarrollo del pensamiento infantil. Contexto social del

alumnado. La enseñanza aprendizaje del medio social: Conceptos espaciales. Espacios infantiles. Conceptos temporales. Conceptos sociales. Utilización de las nuevas tecnologías. Evaluación y diseño de recursos y materiales para la enseñanza de las Ciencias Sociales

Denominación de la materia: Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura

La enseñanza de la lengua en la educación infantil. El proceso de adquisición de la lengua materna. El perfeccionamiento del lenguaje. El proceso lectoescritor: preparación y métodos de enseñanza. Recursos y animación a la lectura y escritura en educación infantil.

Conceptos de Literatura, Literatura Infantil y Didáctica de la Literatura. Evolución histórica de la literatura infantil universal. Géneros literarios. La animación a la lectura. La biblioteca escolar. Los Medios Audiovisuales y de Comunicación y la educación literaria. Teorías de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en el aula de infantil.

Denominación de la materia: Música y Expresión Plástica y Corporal

El desarrollo de lo corporal en el currículo oficial de la Educación Infantil. El esquema corporal. Elementos y evolución del desarrollo corporal y de la motricidad en la edad infantil. El cuerpo como eje para expresión, comunicación y creación de manifestaciones motrices y para la resolución de problemas en el ámbito motor. El juego como medio lúdico para expresión de sensaciones, sentimientos, el desarrollo de la motricidad, la aceptación de reglas y adquisición de valores. Juegos tradicionales del entorno. Planificación didáctica de la motricidad y lo corporal en la edad infantil. Métodos y estrategias docentes. Utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación para el diseño de materiales curriculares.

La enseñanza de la expresión plástica. Desarrollo de la expresión plástica infantil. Concepto del lenguaje plástico-visual. El lenguaje gráfico plástico. Taller de expresión plástica. Material didáctico. Principales teorías y autores en la educación plástica. Análisis de la expresión plástica en el niño. Currículo de la educación plástica en infantil. Percepción visual. Niveles de iconicidad. Lectura y conocimiento de la imagen. Análisis de la obra artística. Técnicas y temas.

Percepción auditiva. Características del aparato auditivo. Educación del oído. Actividades de Observación Sonora. Reconocimiento de las cualidades del Sonido. Lenguaje Musical Áreas de Expresión Musical. Iniciación a la Técnica Vocal, Instrumental y movimiento.

Descripción de las competencias

C48 Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

C49 Conocer estrategias didácticas para desarrollar representaciones numéricas y nociones espaciales, geométricas y de desarrollo lógico.

C50 Comprender las matemáticas como conocimiento sociocultural.

C51 Conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico y la experimentación.

C52 Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia.

C53 Conocer los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia.

C54 Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible.

C55 Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados.

C56 Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.

C57 Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

C58 Favorecer las capacidades de habla y de escritura.

C59 Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita.

C60 Conocer la tradición oral y el folklore.

C61 Comprender el paso de la oralidad a la escritura y conocer los diferentes registros y usos de la lengua.

C62 Conocer el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y su enseñanza.

C63 Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.

C64 Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal.

C65 Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura.

C66 Adquirir formación literaria y en especial conocer la literatura infantil.

C67 Ser capaz de fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera.

C68 Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

C69 Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal.

C70 Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.

C71 Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad.

C72 Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas.

C73 Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.

C74 Elaborar materiales didácticos de calidad, en soporte digital, para el desarrollo del currículo de Educación Infantil.

Materia 2.1

Denominación de la materia			
Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática			
Créditos ECTS	18.0	**Carácter**	Obligatorias

Asignatura 2.1.1

Denominación de la asignatura			
Conocimiento del Medio Natural en Educación Infantil			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Obligatorias

Asignatura 2.1.2

Denominación de la asignatura			
Educación Matemática Infantil			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Obligatorias

Asignatura 2.1.3

Denominación de la asignatura			
Didáctica de las Ciencias Sociales			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Obligatorias

Materia 2.2

Denominación de la materia			
Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura			
Créditos ECTS	12.0	**Carácter**	Obligatorias

Asignatura 2.2.1

Denominación de la asignatura			
Didáctica de la Lengua			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Obligatorias

Asignatura 2.2.2

Denominación de la asignatura			
Didácticas de las Lenguas y la Literatura Infantil			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Obligatorias

Materia 2.3

Denominación de la materia			
Música y Expresión Plástica y Corporal			
Créditos ECTS	30.0	**Carácter**	Obligatorias

Asignatura 2.3.1

Denominación de la asignatura			
Corporalidad y Motricidad en la Edad Infantil			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Obligatorias

Asignatura 2.3.2

Denominación de la asignatura			
Expresión, Comunicación y Creación en las Manifestaciones Motrices			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Obligatorias

Asignatura 2.3.3

Denominación de la asignatura			
Desarrollo de la Percepción y la Expresión Musical			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Obligatorias

Asignatura 2.3.4

Denominación de la asignatura			
Expresión Plástica y su Didáctica en Infantil			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Obligatorias

Asignatura 2.3.5

Denominación de la asignatura			
Expresión Artística en Educación Infantil			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Obligatorias

Módulo 3

Denominación del módulo 3	Itinerarios de Intensificación	Créditos ECTS	48.0	Carácter	Optativas
Unidad temporal		semestre 8º			

Requisitos previos

Sistemas de evaluación

- Seminarios y Tutorías ECTS. Evaluación continua a través de: observación y registro de la implicación y participación del alumnado en seminarios; participación en las tutorías; elaboración de diarios y otros documentos escritos; prácticas con material didáctico en el laboratorio (40%).

- Grupo grande: Pruebas orales. Defensa de trabajos monográficos. Pruebas escritas consistente en la realización de un examen teórico/práctico sobre el contenido de la asignatura. Prueba objetiva con el objetivo de evaluar el saber y saber hacer de los estudiantes (60%).

Se aplicará el sistema de calificaciones vigente en cada momento; actualmente, el que aparece en el RD 1125/2003, artículo 5º. Los resultados obtenidos por el alumno en cada una de las materias del plan de estudios se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa: 0 - 4,9: Suspenso (SS), 5,0 - 6,9: Aprobado (AP), 7,0 - 8,9: Notable (NT), 9,0 - 10: Sobresaliente (SB). La mención de Matrícula de Honor podrá ser otorgada a alumnos que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9.0. Su número no podrá exceder del 5 % de los alumnos matriculados en una asignatura en el correspondiente curso académico, salvo que el número de alumnos matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una sola Matrícula de Honor.

Actividades formativas con su contenido en ECTS, su metodología de enseñanza y aprendizaje, y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante

Actividad formativa	ECTS	Competencias que deben adquirirse y metodología enseñanza/aprendizaje (e/a)
Grupo grande	6,97	**Competencias**: C75 a C88; R1 a R4. **Metodología e/a**: Exposición verbal. Enseñanza directiva. Clases en grupo grande dirigidas a la exposición de los diferentes conceptos y procedimientos asociados a la materia con la ayuda de materiales bibliográficos y audiovisuales. Discusión y debate. La exposición verbal se combina con actividades de discusión y con cuestiones a responder por parte del alumnado con objeto de que pueda construir nuevos conceptos a partir de conceptos conocidos (relacionados con otras asignaturas ya cursadas o con otros temas del programa con los que existan importantes interrelaciones). Exposición de los trabajos realizados de forma autónoma. Esta actividad está programada para que el alumnado exponga o presenten los trabajos y los materiales elaborados. Realización de pruebas de evaluación. Esta actividad tiene la finalidad de evaluar los resultados del aprendizaje del alumnado en relación a los objetivos o competencias que se planteen en el plan docente de las asignaturas que

		conformen el módulo.
Grupo reducidos en seminarios, salas de ordenadores y salidas/visitas	1,42	**Competencias**: C75 a C88; R1 a R4. **Metodología e/a**: Análisis de casos y resolución de problemas. Presentación de diferentes casos por especialistas; visionado de situaciones reales, documentales científicos técnicos y exposición de recursos; análisis de las mismas. Estas actividades van dirigidas a introducir nociones teóricas y a aplicar competencias de las materias incluidas a partir de supuestos prácticos. Experiencias y aplicaciones prácticas. Esta actividad, junto a la anterior, está dirigida a la simulación y práctica de las estrategias y técnicas presentadas por los especialistas y maestros de educación infantil, discusión y análisis de documentales científicos técnicos sobre distintos déficits y práctica con materiales e instrumentos específicos para la educación de alumnos que presentan necesidades educativas especiales, trastornos del desarrollo y graves problemas del comportamiento, para la orientación de sus familias y la adaptación del contexto social. Clase práctica de educación física. En esta actividad el profesor y el alumnado expondrán los contenidos prácticos de la materia relacionados con el ámbito de lo corporal, habilidades motrices, expresivas, deportivas, actividad física, etc. Experiencias y aplicaciones prácticas. Esta actividad, junto a la anterior, está dirigida a la simulación y práctica de las estrategias y técnicas presentadas por los especialistas (presentación de informes de programas de actividad física innovadores, unidades didácticas, adaptaciones curriculares de distintos tipos), discusión y análisis de documentales científicos-técnicos sobre distintas problemáticas que se detectan en el desarrollo de los escolares y la intervención docente, práctica con materiales e instrumentos específicos para el desarrollo de la motricidad, la condición física, habilidades expresivas y comunicativas y para la atención a las necesidades educativas especiales. Actividades con sonidos y música, destinadas a desarrollar la educación auditiva, rítmica y vocal. Práctica de modalidades de lectura con textos de diferentes géneros y repertorios. Preparación y coordinación de actividades prácticas de escritura. Promoción de escritura colaborativa. Preparación y promoción de actividades de promoción de la lectura y la escritura en la escuela del aula. Revisión de textos de educación infantil. Prácticas en el aula multimedia, simulación de situaciones comunicativas en inglés. Visitas guiadas a diferentes centros de Educación Infantil que desarrollen experiencias interesantes en torno a esta materia.
Tutorías ECTS	0,17	**Competencias**: C75 a C88; R1 a R4. **Metodología e/a**: Diseño de proyectos. Esta actividad tiene como objetivo orientar y coordinar distintos aspectos del proyecto (delimitación del objeto del trabajo, selección bibliográfica, estructura, etc.) que de forma autónoma, individualmente o en pequeños grupos, deberán realizar los alumnos.
Tutorías académicas	0,8	**Competencias**: C75 a C88; R1 a R4. **Metodología e/a**: Orientación, toma de decisiones y resolución de las dudas planteadas por el alumno.

Individuales o en pequeños grupos	14,64	**Competencias**: C75 a C88; R1 a R4. **Metodología e/a**: Lectura de documentos previos a la exposición oral del profesor. Estudio de la materia y preparación de exámenes. Búsqueda y consulta de material bibliográfico para realización de proyectos. Realización de trabajos monográficos y proyectos (protocolos de evaluación e intervención, adaptaciones de material, etc.). Este tipo de actividades tienen el objetivo de integrar el aprendizaje conceptual e instrumental, desarrollar estrategias de búsqueda y síntesis de la información. Elaboración de esquemas, mapas conceptuales y recensiones críticas.

Observaciones/aclaraciones por módulo o materia

Denominación de la materia: Itinerario de Intensificación en Atención Temprana

Estimulación para el desarrollo cognitivolingüístico. La estimulación sensorial. La exploración y la comprensión física y social. La exploración y la comprensión de sí mismo. Programas educativos para el desarrollo cognitivo lingüístico: promoción de la conciencia metalingüística y bits de inteligencia. Asesoramiento y colaboración familiar.

Estimulación para el desarrollo socioemocional. La seguridad emocional como base para un desarrollo saludable. Comprensión expresión y regulación emocional. Desarrollo de las capacidades interpersonales. Programas educativos para el desarrollo socioemocional: promoción del autoconcepto, desarrollo sociocognitivo y habilidades de comportamiento. Asesoramiento y experiencia en familias.

Psicomotricidad. Antecedentes y evolución histórica. Diversidad en la psicomotricidad y en las habilidades expresivas en la edad infantil. Técnicas para el desarrollo psicomotor y estimulación sensoriomotriz. Los contenidos expresivos como medio para el desarrollo afectivo-emocional. Planificación de la práctica psicomotriz. Diseño de tareas y recursos materiales.

Percepción auditiva y su didáctica. Parámetros sonoros. Elementos de la música en la edad infantil: ritmo, melodía, armonía y forma o estructura. Áreas de la expresión musical. Conceptos de motricidad fina y gruesa. Percepción de la forma. Principios de la Gestlat. Técnicas de Expresión: modos y procesos de realización en el lenguaje visual, gráfico y plástico.

Denominación de la materia: Itinerario de Intensificación en Habilidades Comunicativas y Lenguas Extranjeras

La animación a la lectura. Metodología de la animación. Estrategias y contextos. La formación del maestro-animador: la formación didáctico-literaria. Selección de textos y programas de lectura. La escritura en la escuela. Lectura y escritura multimedia. Los espacios de lectura. La biblioteca. Talleres de lectura y escritura.

Uso del inglés estándar (nivel B2), tanto receptiva como productivamente, con fluidez atendiendo a situaciones habituales y del ámbito educativo haciendo uso de un repertorio léxico y gramatical amplio.

Principios de adquisición del Inglés en Edades Tempranas y su aplicación al aula de Infantil con atención a las TIC y a los aspectos socio-culturales. Describir las estructuras básicas de la lengua inglesa y adaptarlas para su enseñanza a esta etapa educativa.

Denominación de la materia: Itinerario de Intensificación en Teología Católica y su Pedagogía

Estudio del hecho religioso en sus dimensiones históricas y antropológicas Estudio del hecho religioso cristiano y los valores cívicos, éticos y culturales que conlleva. La psicología evolutiva infantil y la religión. Pedagogía de la religión: la didáctica de la religión en

educación primaria y su aplicación a los contenidos (enseñanza de la Biblia, los sacramentos y la moral católica). Líneas de investigación actuales en didáctica de la religión. La misión de enseñar religión en la escuela. El profesor de religión católica.

Papel central del Evangelio en la creación cultural en sus diversas manifestaciones y el valor humanizador de los religiosos, aplicado especialmente en la escuela. Introducción a la Biblia (Antiguo Testamento). Persona y misión de Jesucristo. El Dios revelado en Jesucristo y el Espíritu Santo. Perspectiva escatológica del mensaje de Jesucristo.

La Iglesia como nuevo Pueblo de Dios. La Iglesia como sacramento de salvación de Cristo. Los sacramentos como manifestación de la sacramentalidad de la Iglesia. La Virgen María y su papel en relación a la persona y obra de Cristo. La moral evangélica como fundamento del comportamiento cristiano.

Observaciones:

Para reconocer la realización de un itinerario de intensificación el estudiante deberá cursar tres de las cuatro asignaturas ofertadas y deberá haber realizado el Practicum II en la línea de especialización concordante. Los otros 6 créditos optativos puede realizarlos el estudiante dentro del mismo itinerario de intensificación, en otro itinerario diferente, en el módulo de Religión o mediante el reconocimiento de actividades recogido en el art. 12.8 del Real Decreto 1393/2007.

El itinerario de intensificación en Teología Católica y su Pedagogía será de oferta exclusiva en el Centro Universitario Santa Ana (centro adscrito de la UEx).

Descripción de las competencias

C75 Conocer las necesidades de la infancia, acompañadas de indicadores de las situaciones de riesgo, para promover acciones reductoras de los efectos de una discapacidad sobre el desarrollo global del niño.

C76 Promover acciones psicoeducativas para evitar o reducir la aparición de efectos o déficit secundarios o asociados producidos por un trastorno o situación de alto riesgo.

C77 Promover intervenciones educativas para la prevención y el desarrollo cognitivo-lingüístico y socio-emocional.

C78 Tomar conciencia del potencial educativo del ámbito corporal para conocer al niño y a la niña, como requisito para desarrollar una intervención educativa adecuada en la Etapa Infantil y para saber diseñar programas de estimulación sensoriomotriz en los primeros años de vida.

C79 Planificar un plan educativo integrador de forma colaborativa con otros servicios educativos o sociales, coordinando y evaluando su seguimiento y sabiendo informar adecuadamente tanto a otros profesionales como a familiares del alumnado.

C80 Conocer el desarrollo del lenguaje en la etapa de la Educación Infantil y diseñar estrategias didácticas orientadas al enriquecimiento de las competencias comunicativas.

C81 Estimular el desarrollo de aptitudes de orden metalingüístico/metacognitivo y cognitivo para la adquisición de una lengua extranjera mediante tareas significativas para el alumnado.

C82 Desarrollar progresivamente en el alumnado competencias comunicativas generales en lengua materna y lengua extranjera mediante la práctica integrada de destrezas de expresión y comprensión tanto oral como escrita.

C83 Diseñar actividades dirigidas a lograr una primera aproximación a una lengua extranjera y el conocimiento y valoración de aspectos culturales relacionados con esa lengua, atendiendo a la diversidad de todo el alumnado de Educación Infantil.

C84 Disponer competencias comunicativas y conocimientos lingüísticos (fonético, fonológico, gramatical y pragmático) y socio-culturales avanzados de la lengua extranjera que se

imparte. Conocer y consultar las principales fuentes para resolver dudas sobre esa lengua extranjera C85 Organizar y gestionar los recursos tecnológicos de un centro y/o aula para una adecuada integración de las TIC en el currículo de Educación Infantil. C86 Ofrecer, a través de las TIC, medidas de individualización didáctica para atender a la diversidad. C87 Analizar el carácter específico de las variables del currículum para la Etapa de Educación Infantil, las dimensiones específicas de los objetivos; espacios temáticos; estrategias metodológicas; recursos didácticos y organizativos y la evaluación en esta Etapa. C88 Seleccionar las herramientas conceptuales y metodológicas para identificar y resolver problemas educativos y organizativos en la Etapa de Educación Infantil, elaborando proyectos curriculares flexibles capaces de atender a la diversidad.
R1: Reflexión y diálogo acerca de la existencia de una trascendencia y su vivencia en el hecho religioso. R2: Razonar la respuesta que las religiones y humanismos han dado a la cuestión sobre el hombre y el sentido de su vida, y la respuesta que da la fe católica. R3: Conocimiento sistemático del hecho religioso en las diversas culturas, así como su influencia social, ética y cultural. R4: Conocimiento y respeto de las religiones de otras culturas.

Materia 3.1

Denominación de la materia			
Itinerario de Intensificación en Atención Temprana			
Créditos ECTS	24.0	**Carácter**	Optativas

Asignatura 3.1.1

Denominación de la asignatura			
Desarrollo Cognitivo Lingüístico en la Educación Infantil			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Optativas

Asignatura 3.1.2

Denominación de la asignatura			
Desarrollo Socioemocional en Edad Infantil			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Optativas

Asignatura 3.1.3

Denominación de la asignatura			
El Cuerpo y la Motricidad en la Detección e Intervención de las Diferencias Individuales			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Optativas

Asignatura 3.1.4

Denominación de la asignatura			
Expresión Artística para la Atención Temprana			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Optativas

Materia 3.2

Denominación de la materia			
Itinerario de Intensificación en Habilidades Comunicativas y Lenguas Extranjeras			
Créditos ECTS	24.0	**Carácter**	Optativas

Asignatura 3.2.1

Denominación de la asignatura			
Animación a la Lectura y la Escritura			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Optativas

Asignatura 3.2.2

Denominación de la asignatura			
Inglés para Infantil II			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Optativas

Asignatura 3.2.3

Denominación de la asignatura			
Habilidades Metalingüísticas para el Inglés			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Optativas

Asignatura 3.2.4

Denominación de la asignatura			
Didáctica del Inglés en Educación Infantil			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Optativas

Materia 3.3

Denominación de la materia			
Teología Católica y su Pedagogía			
Créditos ECTS	24.0	**Carácter**	Optativas

Asignatura 3.3.1

Denominación de la asignatura			
Pedagogía y Didáctica de la Religión Católica			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Optativas

Asignatura 3.3.2

Denominación de la asignatura			
Religión, Cultura y Valores			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Optativas

Asignatura 3.3.3

Denominación de la asignatura			
El Mensaje Cristiano			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Optativas

Asignatura 3.3.4

Denominación de la asignatura			
La Iglesia, los Sacramentos y la Moral			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Optativas

Módulo 4

Denominación del módulo 4	Religión	Créditos ECTS	6.0	Carácter	Optativas
Unidad temporal		semestre 8º			

Requisitos previos

Sistemas de evaluación

CRITERIOS:

- Dar razón fundamentada de la existencia del Hecho religioso.

- Razonar la respuesta que las religiones y humanismos han dado a la cuestión sobre el hombre y el sentido de su vida, y la respuesta que da la fe católica.

- Identificar y localizar en la Biblia las categorías fundamentales en las que se expresa la Historia de la Salvación y la Revelación progresiva de Dios al Pueblo elegido.

- Distinguir y clasificar los libros de la Sagrada Escritura, así como los distintos géneros literarios, símbolos y personajes bíblicos.

- Conocer y utilizar los conceptos fundamentales de la antropología teológica cristiana, especialmente los referidos al tema de la Creación y de la Alianza.

ACTIVIDADES:

• Participación activa en la clase y presentación de los trabajos realizados en el transcurso de las clases u oportunamente encargados (10%).

• Elaboración de una Memoria exhaustiva del trabajo académico (de aula y extraaular) (60%).

• Examen final (Será necesario aprobarlo para aprobar la asignatura) (30%)

Se aplicará el sistema de calificaciones vigente en cada momento; actualmente, el que aparece en el RD 1125/2003, artículo 5º. Los resultados obtenidos por el alumno en cada una de las materias del plan de estudios se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa: 0 - 4,9: Suspenso (SS), 5,0 - 6,9: Aprobado (AP), 7,0 - 8,9: Notable (NT), 9,0 - 10: Sobresaliente (SB). La mención de Matrícula de Honor podrá ser otorgada a alumnos que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9.0. Su número no podrá exceder del 5 % de los alumnos matriculados en una asignatura en el correspondiente curso académico, salvo que el número de alumnos matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una sola Matrícula de Honor.

Actividades formativas con su contenido en ECTS, su metodología de enseñanza y aprendizaje, y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante

Actividad Formativa	ECTS	Competencias que deben adquirirse y metodología enseñanza/aprendizaje (e/a)
		Competencias: R1 a R4. **Metodología**: Activa: se dará importancia a las actividades realizadas por los alumnos. Inductiva: se trata de hacer un aprendizaje significativo a partir de la experiencia y conocimientos previos del alumno: aprender a aprender. Grupal: se fomentará el trabajo en grupo en el aula y

		fuera de ella, para la realización de los diversos trabajos y actividades. El trabajo en el aula (de profesor y alumnos) se situará y facilitará, sobre todo, el "análisis". Esto implica: Combinar adecuada-mente la docencia en el aula (metodología expositiva), el trabajo personal del alumno previo y posterior a la clase (metodología de estudio e investigación personal), su participación e intervención en el aula (metodología participativa) y el intercambio teórico-práctico grupal (metodología de estudio/investigación grupal
Grupo grande: Clases teóricas de la materia	1,74	**Competencias**: R1 a R4. **Metodología**: Exposición verbal. Clases dirigidas a la exposición (explicación y discusión) de los diferentes temas y contenidos de la materia con la ayuda de materiales bibliográficos, audiovisuales y lectura de documentos por parte de los alumnos. Discusión y debate. Se trabajará con textos que servirán para debatir en pequeños grupos, con puesta en común para todo el grupo. Exposición de los trabajos realizados de forma autónoma. Esta actividad está programada para que los alumnos expongan o presenten los trabajos y los materiales elaborados de forma autónoma.
Seminarios y laboratorios: Clases prácticas de la materia	0,36	**Competencias**: R1 a R4. **Metodología**: Presentación audiovisual de cuestiones relacionadas con las diversas religiones y temas bíblicos. Proyección de filmes sobre Historia Sagrada en orden a conocer los personajes bíblicos. Seminario sobre las diversas religiones presentes actualmente en nuestra sociedad, contando con la presencia de creyentes de las mismas
Grupos pequeños Tutorías ECTS	0,06	**Competencias**: R1 a R4. **Metodología:** Diseño de trabajos guiados de la materia para realizar una memoria global de la misma
Actividades No Presenciales	3,84	
Realización de trabajos individuales o en grupo Lectura de Bibliografía Realización de memorias Asistencia a conferencias, proyecciones…	2	**Competencias**: R1 a R4. **Metodología:** Lectura de documentos previos a la exposición oral del profesor. Búsqueda y consulta de material bibliográfico para la realización de los trabajos. Realización de trabajos monográficos, memorias, etc. - La realización de una memoria será eje central de los trabajos y servirá de preparación a la prueba final. - La memoria será realizada con un guión general en el que el alumno tendrá que profundizar sobre el hecho religioso, centrándose espe-cialmente en una de las grandes religiones, así como en la estructura de la Biblia como libro sagrado
Estudio personal	1,84	**Competencias**: R1 a R4. **Metodología:** Asistencia a las sesiones de clase y participación en las actividades que se desarrollan. Lectura autónoma y reflexiva de los materiales proporcionados por el profesor y manejo de la

		bibliografía fundamental. Trabajo continuado y sistemático por parte del alumno para la realización de la memoria. Uso de las tutorías para clarificación de dudas y acompañamiento en el trabajo personal. Estudio de la materia y preparación del examen.

Observaciones/aclaraciones por módulo o materia

Observaciones / Aclaraciones: Según el apartado cuarto (2) del Acuerdo de Consejo de Ministros por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil: "los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, deberán ajustarse a lo dispuesto en el artículo 4º del Acuerdo de 3 de enero de 1979 entre el Estado Español y la Santa Sede sobre Enseñanzas y Asuntos Culturales".

El Artículo 4 del Acuerdo de 3 de enero de 1979 entre el Estado Español y la Santa Sede sobre Enseñanzas y Asuntos Culturales establece: "La enseñanza de la doctrina católica y su pedagogía en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales, tendrá carácter voluntario para los alumnos". Según el artículo 12.5 del Real Decreto1393/2007, las materias básicas deben articularse al menos en una asignatura de 6 créditos.

En virtud de los citados preceptos legales, se oferta el módulo Religión compuesto por la asignatura optativa Pedagogía y didáctica de la Religión Católica.

Denominación de la materia: Religión

Pedagogía de la religión, teniendo en cuenta la importancia de la práctica docente y la secuenciación de los contenidos del área. La didáctica de la religión en la educación infantil y su aplicación a los distintos núcleos de contenido, en particular la enseñanza de la Biblia, de los sacramentos y de la moral católica. Líneas de investigación actuales en didáctica de la religión y las posibles vías de investigación para el futuro.

Descripción de las competencias

R1: Reflexión y diálogo acerca de la existencia de una trascendencia y su vivencia en el hecho religioso.

R2: Razonar la respuesta que las religiones y humanismos han dado a la cuestión sobre el hombre y el sentido de su vida, y la respuesta que da la fe católica.

R3: Conocimiento sistemático del hecho religioso en las diversas culturas, así como su influencia social, ética y cultural.

R4: Conocimiento y respeto de las religiones de otras culturas.

Materia 4.1

Denominación de la materia			
Religión			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Optativas

Asignatura 4.1.1

Denominación de la asignatura			
Pedagogía y Didáctica de la Religión Católica			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Optativas

Módulo 5

Denominación del módulo 5	Prácticas Externas (Practicum y Trabajo Fin de Grado)	Créditos ECTS	54.0	Carácter	Mixto
Unidad temporal		semestres 4º, 7º y 8º			

Requisitos previos

Para matricularse del Trabajo Fin de Grado el estudiante deberá haber superado íntegramente los tres primeros cursos de la titulación. Para su defensa y evaluación el estudiante deberá haber aprobado todas las asignaturas del plan de estudios.

Sistemas de evaluación

Criterios de Evaluación:

Para el Practicum I

• Conocimiento del funcionamiento y organización del centro educativo.

• Discriminación de los aspectos del entorno que condicionan el funcionamiento del centro escolar.

• Análisis del clima social del centro educativo.

• Conocimiento del contexto real de la profesión docente.

• Comprensión de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.

• Capacidad para desarrollar una observación sistemática.

• Capacidad de reflexión sobre la propia práctica docente.

• Colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.

Para el Practicum II

• Comprender los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.

• Análizar las concepciones de la educación derivadas de las propuestas curriculares.

• Establecer relaciones entre los diferentes niveles de planificación curricular.

• Diseñar y desarrollar planes de trabajo adaptados al contexto sociocultural.

• Organizar la enseñanza adecuada al nivel correspondiente.

• Seleccionar y elaborar materiales didácticos.

• Desarrollar una observación sistemática.

• Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.

Actividades e instrumentos de evaluación:

• Hoja de evaluación a cumplimentar por el profesorado de los centros de Educación Infantil. Los tutores de centro utilizarán este instrumento para evaluar a cada uno de sus alumnos autorizados. En ella se tendrán en cuenta aspectos tales como la asistencia y participación e interés por su perfeccionamiento y trabajo en el aula.

• Memoria/Informe de prácticas. Se trata de un documento escrito que tendrá que elaborar el alumnado y evaluar el profesorado tutor de la universidad. En él el estudiante incluirá todos

aquellos aspectos determinados en el programa, el profesorado valorará y calificará conforme a los criterios de evaluación anteriormente expresados y, para ello, también utilizará el recurso de la entrevista.

• La calificación final se obtendrá a partir de la nota ponderada entre ambos instrumentos.

Para el Trabajo fin de Grado

• Defensa pública de un trabajo escrito, dirigido por un profesor y presentado ante un tribunal de tres miembros entre los que no puede figurar el director/a del mismo.

Evaluación de Competencias Transversales

Las competencias transversales establecidas por la UEx, sobre dominio de las TIC y conocimiento de un idioma moderno, se acreditan en el momento de evaluación del Trabajo Fin de Grado, por haber superado la asignatura "Inglés para Infantil I", en el caso del idioma moderno, y en el caso de las TIC por haber superado la asignatura "TIC Aplicadas a la Educación".

Actividades formativas con su contenido en ECTS, su metodología de enseñanza y aprendizaje, y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante

Actividad formativa	ECTS	Competencias que deben adquirirse y metodología enseñanza/aprendizaje (e/a)
Grupos reducidos. Seminarios: Antes de la estancia en los centros	0,8	**Competencias**: C105 a C111. **Metodología e/a**: Los seminarios se desarrollarán en tres momentos del Practicum: antes de la estancia en los centros, durante la estancia en los centros, y después de dicha estancia. En concreto los que se describen en este apartado se realizarán antes de la estancia en los centros. Exposición verbal. Clases en grupo reducido con la ayuda de materiales bibliográficos y audiovisuales, dirigidas a informar al alumnado acerca de todo lo que necesita saber para desarrollar una estancia satisfactoria en su centro de prácticas y un aprendizaje reflexivo de los contenidos de la materia.
Seminarios. Durante la estancia en los centros	2,4	**Metodología e/a**: Estos seminarios se desarrollan durante la estancia del alumnado en los centros educativos y parte de los mismos podrán ser virtuales. En los colegios se llevará a cabo la observación activa del centro, de la clase y del alumnado durante una primera fase, mientras que más adelante se irán iniciando en un docencia autónoma, aunque dirigida y orientada por el profesorado tutor. Exposición, debate y reflexión. La exposición verbal del profesorado tutor universitario se combina con la participación del alumnado, con objeto de que éste pueda construir de forma colaborativa y reflexiva su conocimiento y comprensión sobre la realidad escolar. Asimismo, en estos seminarios se irán aclarando los procedimientos para una elaboración correcta de los documentos exigidos para la evaluación de esta asignatura.
Seminarios. Después de la estancia en los centros	0,8	**Metodología e/a**: Estos seminarios se desarrollan después de la estancia del alumnado en los centros educativos. Exposición, debate y reflexión. La exposición verbal del profesorado tutor universitario se combina con la participación del alumnado, con objeto de que éste pueda construir de forma colaborativa y reflexiva su conocimiento y comprensión sobre la realidad escolar que acaba de conocer. Asimismo, en estos seminarios se evaluará la experiencia vivida en la estancia en los centros y por último, el tutor realizará la evaluación del alumnado a través de los instrumentos de evaluación previstos.
Prácticas en Centros Educativos de Educación Primaria. Elaboración de memoria y otros	43,2	**Metodología e/a**:·Estancia del alumnado en los centros escolares tutorizado por el profesorado colaborador de Infantil ·Lectura de documentos previos a la exposición del profesor. ·Estudio de la materia y preparación de la memoria, entrevistas... ·Búsqueda y consulta de material bibliográfico para su intervención

documentos		docente en el colegio.
Actividades de seguimiento del aprendizaje: Tutorías ECTS (Grupos pequeños e individuales)	0,8	**Competencias**: C105 a C111. **Metodología e/a**: El tutor/a universitario realizará una evaluación continua del proceso de aprendizaje del alumnado a través de su seguimiento en los diferentes seminarios que se realizarán antes, durante y después de la fase estancia en los centros. Asimismo, realizará visitas para autorizar a su alumnado durante la estancia de estos en los centros escolares. Por último, se entrevistará con su alumnado tutorizado, después de la realización de los seminarios, como estrategia que forma parte del sistema de evaluación.
Elaboración del trabajo de fin de grado	6	**Competencias**: todas las de la titulación **Metodología**: Redacción de un trabajo de investigación educativa. Tutorización individual por el director del trabajo.

Observaciones/aclaraciones por módulo o materia

Denominación de la materia: Practicum

El Practicum es un conjunto de actividades sistematizadas en las que colaboran centros educativos y facultades universitarias, y cuyo fin es poner a los estudiantes de esta titulación en contacto con el mundo profesional docente en Educación Infantil. Debe ser considerado como un referente fundamental en la formación inicial del futuro profesorado de Educación Infantil. Se estructura de la siguiente manera:

Practicum I con 24 ECTS en el cuarto semestre del Grado. Tiene un carácter generalista y se centra en un conocimiento general del funcionamiento del centro educativo, en la observación de la práctica del aula; en la iniciación a la docencia autónoma y guiada por un maestro tutor atendiendo a contenidos generales; y en un posterior análisis y reflexión sobre todo ello.

Practicum II con 24 ECTS en el séptimo semestre del Grado. Incluye unas prácticas específicas relacionadas con los itinerarios de intensificación, aunque también atiende a reforzar algunos aspectos de caracter generalista y atendidos en el Practicum I. En este periodo el alumnado realizará una observación activa; una iniciación a la docencia autónoma y guiada por un maestro tutor; y un posterior análisis y reflexión sobre todo ello.

Posee una dimensión formativa-práctica por la que el alumnado puede acercarse a la realidad profesional, lo que le posibilita:

- El conocimiento y observación de la realidad escolar.
- Ejercitarse en el desempeño de competencias profesionales elaboradas a nivel teórico.
- Situarse ante realidades concretas.
- Dominar técnicas y practicar destrezas.
- Experimentar en situaciones controladas y autorizadas.
- Reflexionar sobre lo que se hace y lo que se puede hacer.

Asimismo, posee una dimensión reflexivo-crítica ya que las competencias profesionales a desarrollar por el alumnado requieren un escenario real. Reflexionar en y sobre la acción permite utilizar y contrastar instrumentos conceptuales que den respuestas a demandas y problemas que necesariamente van a presentarse en la práctica.

Adecuación de las Prácticas Externas a los requisitos de la Administración Educativa y la Universidad de Extremadura En cuanto a los Convenios para realizar las prácticas, éstos se rigen por acuerdos oficiales entre la Junta de Extremadura, que solicita a los centros educativos que manifiesten su aceptación o no de alumnado en prácticas. Los marcos en la Comunidad Autónoma de Extremadura se establecieron a partir de la asunción de competencias en materia educativa en 1999, concretamente a través de la Consejería de Educación, con la Orden de 31 de octubre de 2000 (http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/normativa/Profesorado_1.pdf), por

la que se regula la convocatoria, reconocimiento y registro de las actividades de la formación permanente del profesorado y establece la equivalencia de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias (modificada por la Orden de 21 de mayo de 2002, http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/normativa/Profesorado_2.pdf) que la Orden de 28 de noviembre de 2000 regula el desarrollo de las prácticas del alumnado de Magisterio, de Psicopedagogía, del Curso de Aptitud Pedagógica y de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, y las sucesivas órdenes de regulación, la última de las cuales es la Orden de 23 de abril de 2008, por la que se convoca la selección de centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial, para el desarrollo de las prácticas del alumnado de Magisterio durante el curso 2008/2009 (DOE de 12 de mayo de 2008, http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/normativa/Practicas_Educacion.pdf).

Denominación de la materia: Trabajo Fin de Grado

Con el Trabajo fin de Grado el alumnado culmina sus aprendizajes en el Grado. Consistirá en la elaboración de un trabajo escrito, dirigido por un profesor y presentado ante un tribunal de tres miembros entre los que no puede figurar el director/a del mismo. Éste se podrá realizar bien en relación a cualquier materia del Grado o bien podrá tener un carácter interdisciplinar.

Descripción de las competencias

C105 Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.

C106 Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.

C107 Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.

C108 Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

C109 Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.

C110 Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.

C111 Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años y de 3-6 años. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.

Materia 5.1

Denominación de la materia			
Practicum			
Créditos ECTS	48.0	**Carácter**	Prácticas externas

Asignatura 5.1.1

Denominación de la asignatura			
Practicum I			
Créditos ECTS	24.0	**Carácter**	Prácticas externas

Asignatura 5.1.2

Denominación de la asignatura			
Practicum II			
Créditos ECTS	24.0	**Carácter**	Prácticas externas

Materia 5.2

Denominación de la materia			
Trabajo Fin de Grado			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Trabajo fin de carrera

Asignatura 5.2.1

Denominación de la asignatura			
Trabajo Fin de Grado			
Créditos ECTS	6.0	**Carácter**	Trabajo fin de carrera

Personal académico

Profesorado

Personal académico disponible de la Facultad de Educación													
	CATEGORÍA DEL PROFESORADO												
Departamento	CU	TU	CEU	TEU	CD	PC	Emér	TU Int	Asoc.	AD	Ayud.	Bec.	TOTAL
Ciencias de la Educación	1	2	3	2	1	1	1	3	5			3	22
Psicología y Antropología	1	4		5	1	1	0		3	2			17
Expresión Musical, Plástica y Corporal		3		5		2			7		3		20
Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y las Literaturas		2	2	9	2	2			1			1	19
Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas	1	2	0	7									10
Lenguas modernas y Literaturas Comparadas									1				1
Filología Hispánica y Lingüística General			1	2						1			4
Filología Inglesa		1		2					1	1			5
Historia					1	0					0		1
Artes y Ciencias del Territorio									0		1		1
Especialidades médico-quirúrquicas				1									1
Dirección de Empresas y Sociología			1	1									2
TOTAL CATEGORÍA	3	14	7	33	5	6	1	3	18	4	4	4	104
% TITULACIÓN	2,88	13,46	6,73	31,73	4,81	5,76	0,96	2,88	17,31	3,84	3,84	3,84	

Otros recursos humanos disponibles			
Categoría	Nº	Puesto	Sección de trabajo
Administrativa	1	Administradora de Centro	Secretaría del Centro
Administrativa	1	Jefa de Negociado	Secretaría del Centro
Administrativa	1	Secretaria del Decano	Secretaría de Decanato
Administrativo	1	Contabilidad	Secretaría del Centro
Administrativo	1		Secretaría de Departamentos (atiende 5 cabeceras de Dpto)
Administrativa	1		Secretaría de Decanato
Auxiliar Administrativo	1		Secretaría de Departamentos (atiende 5 cabeceras de Dpto)
Auxiliar Administrativo	1		Secretaría del Centro
Auxiliar de Oficio	5		Conserjería
Técnico Especial de Oficio	1		Conserjería

Oficial de Oficio	1		Conserjería
Técnico Laboral, grupo 3	1		Biblioteca
Personal Laboral, grupo 4	1		Biblioteca
Ayudante de Archivo	2		Biblioteca
Técnico especial Audiovisual	1		Aula de Informática
Técnico especial Informática	1		Aula de Informática
Técnicos ayudantes de Laboratorio	2		Dpto. de Matemáticas y Ciencias Experimentales Dpto. DEMCP
Maestros/as-Técnicos/as cedidos por Diputación	6	Ayuda a la Docencia y a la Investigación	Dpto. MCE (1) Dpto. de EPMC (1) Dpto de DCSLL (2) Vicedecanato de Ordenación Académica (1) Vicedecanato de Prácticas (1)

Personal Académico disponible de la Facultad de Formación del Profesorado													
	CATEGORÍA DEL PROFESORADO												
Departamento	CU	TU	CEU	TEU	CD	PC	Emér	TU Int	Asoc	AD	Ayud.	Bec.	TOTAL
Ciencias de la Educación	1	1	1	6		5		2	3				19
Psicología y Antropología		0		4	4	2			1				11
Expresión Musical, Plástica y Corporal		1	1	9		1			7		1		20
Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y las Literaturas			1	2		3	1	2	1	1	2		13
Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas		0	2	6									8
Lenguas modernas y Literaturas Comparadas				1					0				1
Filología Hispánica y Lingüística General		1	1	2	1								5
Filología Inglesa				2		1			2				5
Historia											1		1
Artes y Ciencias del Territorio					1								1
Dirección de Empresas y Sociología				1					1				2
TOTAL CATEGORÍA	1	3	6	32	6	12	1	4	18		4		86
% TITULACIÓN	1,16	3,48	6,97	37,21	6,97	13,95	1,16	4,65	20,93		4,65		

Otros recursos humanos disponibles		
Cuerpo/Categoría	Destino	Puesto
Auxiliar Administrativo	Secretaría administrativa	Puesto base
Administrativo	Secretaría de Depart.	Jefe Sección
Coordinador servicios generales Gº III	Conserjería	Conserje
Administrativo	Secretaría Administrativa	Jefe Negociado
Técnico laboratorio G III	Dpto. CC. Experim. y Mat.	Laboratorio
Técnico informática G III	Servicio Informática	
Administrativo	Centro	Administrador
Auxiliar servicios generales IVB	Conserjería	
Administrativo	Secretaría administrativa	
Administrativo	Secretaría decanato	
Auxiliar servicios generales IVB	Conserjería	
Técnico informática Gº III	Servicio Informática	
Auxiliar servicios generales IVB	Sala de Lectura	
Auxiliar Administrativo	Secretaría administrativa	Puesto base
Auxiliar servicios generales IVB	Conserjería	
Administrativo	Secretaría de Depart.	Puesto base
Auxiliar servicio mantenimiento IVA	Conserjería	
Auxiliar Administrativo	Secretaría administrativa	Puesto base
Auxiliar Administrativo	Secretaría administrativa	
Auxiliar servicios generales IVB	Conserjería	

CU - Nº Catedráticos Universidad
TU - Nº Titulares de Universidad
CEU - Nº Catedráticos de Escuela Universitaria
TEU - Nº Titulares de Escuela Universitaria
AD - Nº Profesores Ayudantes Doctores
PC - Nº Profesores Colaboradores
CD - Nº Profesores Contratados Doctores
Asoc - Nº Profesores Asociados
TU Int - Nº Profesores Interinos
Emér - Nº Profesores Eméritos

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN			
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	C.U.	Experiencia	Desde 14-12-1987
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24C) ▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor. ▪ Adscrito a Fac. de Educación (Badajoz)
Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Didáctica y Organización Escolar		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Asociado	Experiencia	Desde: 12-12-2006
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Parcial (18 C) ▪ Temporal (renovable anualmente)	Información adicional	▪ No Doctor ▪ Adscrito a Fac. de Educación (Badajoz)
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Teoría e Historia de la Educación		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			

Categoría	T.U. interino	Experiencia	Desde: 16-03-2207
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24C) ▪ Temporal	Información adicional	▪ Doctor ▪ Adscrito a Fac. de Educación (Badajoz)
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Teoría e Historia de la Educación		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.U.	Experiencia	Desde: 22-12-1995
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24c) ▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Adscrito a la Facultad de Educación (Badajoz)
Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	C.E.U.	Experiencia	Desde 1-11-1978
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24C) ▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Adscrito a Fac. de Educación (Badajoz)
Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Teoría e Historia de la Educación		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.U. interino	Experiencia	Desde: 11-10-2006
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24C) ▪ Temporal	Información adicional	▪ Doctora ▪ Adscrita a Fac. de Educación (Badajoz)
Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Teoría e Historia de la Educación		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Prof. Emérita	Experiencia	Desde: 1-10-1981
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Parcial (6C) ▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctora ▪ Adscrita a Fac. de Educación (Badajoz)
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Teoría e Historia de la Educación		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	C.E.U.	Experiencia	Desde: 21-10-1996
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24C) ▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Adscrito a Fac. de Educación (Badajoz)
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Didáctica y Organización Escolar		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	C.E.U.	Experiencia	Desde: 1-11-1995
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24C) ▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctora ▪ Adscrita a Fac. de Educación (Badajoz)
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Teoría e Historia de la Educación		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Asocidado	Experiencia	Desde: 01-02-2008

Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo parcial (18C) ▪ Temporal (por descarga del Dir. Dpto).	Información adicional	▪ No Doctor ▪ Adscrito a Fac. Educación (Badajoz)
Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.U. Interino	Experiencia	Desde: 10-01-2005
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24C) ▪ Temporal.	Información adicional	▪ Doctora ▪ Adscrita a Fac. de Educación (Badajoz)
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Didáctica y Organización Escolar		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	Desde: 29-12-1999
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24c) ▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Adscrito a Fac. de Educación (Badajoz)
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Didáctica y Organización Escolar		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Prof. Contratado Doctor	Experiencia	Desde: 26-10-2001
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24C). ▪ Temporal (renovado anualmente).	Información adicional	▪ Doctor ▪ Adscrito a Fac. de Educación (Badajoz)
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Didáctica y Organización Escolar		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.U.	Experiencia	Desde: 1-julio-1994
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24C) ▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Adscrito a Fac. de Educación (Badajoz)
Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Didáctica y Organización Escolar		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor Colaborador	Experiencia	Desde: 05-10-2000
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24C) ▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctora ▪ Adscrita a Fac. de Educación (Badajoz)
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Didáctica y Organización Escolar		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Asociado	Experiencia	Desde: 1-2-2001
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo parcial (18c) ▪ Temporal (renovado anualmente)	Información adicional	▪ Doctor ▪ Adscrito a Fac. de Educación (Badajoz)
Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	Desde 27-10-1992

Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24C). ▪ Permanente.	Información adicional	▪ No Doctor ▪ Adscrito a Fac. de Educación (Badajoz)
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Didáctica y Organización Escolar		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Asociado	Experiencia	Desde: 11-12-1995
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Parcial (18c) ▪ Temporal (renovado anualmente)	Información adicional	▪ No Doctor ▪ Adscrito a Fac. de Educación (Badajoz)
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Didáctica y Organización Escolar		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Asociado	Experiencia	Desde: 8-02-2008
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Parcial (18c) Temporal (renovado anualmente)	Información adicional	▪ No Doctor ▪ Adscrito a Fac. de Educación (Badajoz)
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Didáctica y Organización Escolar		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	C.E.U.	Experiencia	Desde: 8-11-1995
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24C) ▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Adscrito a Fac. Form. Prof. (Cáceres)
Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Teoría e Historia de la Educación		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.U. Interina	Experiencia	Desde: 01-06-2006
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24C) ▪ Temporal	Información adicional	▪ Doctora ▪ Adscrita a Fac. Form. Prof. (Cáceres)
Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Teoría e Historia de la Educación		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	Desde: 14-10-1997
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24 C) ▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctora ▪ Adscrita a Fac. Form. Prof. (Cáceres)
Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Didáctica y Organización Escolar		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	Desde: 21-10-1996
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24C) ▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor. ▪ Adscrito a Fac. Form. Prof. (Cáceres)
Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Teoría e Historia de la Educación		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	C.U.	Experiencia	Desde: 1-10-1969
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24C) ▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctora ▪ Adscrita a Fac. Form. Prof. (Cáceres)

Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Teoría e Historia de la Educación		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor Colaborador	Experiencia	Desde: 05-02-1998
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24C) ▪ Permanente.	Información adicional	▪ Doctora ▪ Adscrita a Fac. Form. Prof. (Cáceres)
Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Teoría e Historia de la Educación		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor Asociado Contrato	Experiencia	02-03-2005
Tipo vinculación UEx	▪ No Permanente. ▪ 6 horas lectivas/6 horas tutorías	Información adicional	▪ No Doctora ▪ Adscrita a Fac. Form. Prof. (Cáceres)
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Didáctica y Organización Escolar		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	Desde: 22-10-1996
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24C). ▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctora ▪ Adscrita a Fac. Form. Prof. (Cáceres)
Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Teoría e Historia de la Educación		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	Desde 14-04-1985
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24c). ▪ Permanente	Información adicional	▪ No Doctor ▪ Adscrito a Fac. Form. Prof. (Cáceres)
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Didáctica y Organización Escolar		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor Colaborador	Experiencia	Desde: 22-02-2000
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24C) ▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Adscrito a Fac. Form. Prof. (Cáceres)
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Didáctica y Organización Escolar		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	Desde: 01-11-1995
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24C) ▪ Permanente	Información adicional	▪ No Doctora ▪ Adscrita a Fac. Form. Prof. (Cáceres)
Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor Colaborador	Experiencia	Desde: 11-11-2002
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24C) ▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctora ▪ Adscrita a Fac. Form. Prof. (Cáceres)
Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Didáctica y Organización Escolar		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor Colaborador	Experiencia	Desde: 19-02-2001

Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24C) Permanente	Información adicional	▪ Doctora ▪ Adscrita a la Fac. Form. Prof. (Cáceres)
Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Teoría e Historia de la Educación		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor Colaborador	Experiencia	Desde: 19-05-2000
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24C) ▪ Permanente	Información adicional	▪ No Doctora ▪ Adscrita a Fac. Form. Prof. (Cáceres)
Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Didáctica y Organización Escolar		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.U.	Experiencia	Desde: 11-10-1996
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo (24C) ▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Adscrito a Fac. Form. Prof. (Cáceres)
Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Didáctica y Organización Escolar		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Asociado	Experiencia	Desde: 5-12-2000
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Parcial (18C) ▪ Permanente	Información adicional	▪ No Doctor ▪ Adscrito a la Fac. Form. Prof. (Cáceres)
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Didáctica y Organización Escolar		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	TU Interino	Experiencia	Desde: 22-10-2007
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo Completo(24C) ▪ Temporal	Información adicional	▪ Doctor ▪ Adscrito a la Fac. Form. Prof. (Cáceres)
Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Teoría e Historia de la Educación		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Asociado	Experiencia	Desde: 17-04-2008
Tipo vinculación UEx	▪ Tiempo parcial (18C) ▪ Temporal renovable anualmente	Información adicional	▪ No Doctor ▪ Adscrito a la Fac. Form. Prof. (Cáceres)
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Didáctica y Organización Escolar		
Otros recursos humanos disponibles			
Tipo vinculación UEx	Becaria FPI - Durante 4 años, desde 2005		
Formación y experiencia profesional	Lda. En psicopedagogía. DEA en Programa de Avances en Formación del Profesorado.		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Didáctica y Organización Escolar		
Lugar	Facultad de Educación		
Otros recursos humanos disponibles			
Tipo vinculación UEx	Becaria FPI - Durante 4 años, desde 2007		
Formación y experiencia profesional	Lda. En psicopedagogía.		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Didáctica y Organización Escolar		
Otros recursos humanos disponibles			

Tipo vinculación UEx	Becaria FPU - Durante 4 años, desde 2008		
Formación y experiencia profesional	Lda. En psicopedagogía.		
Adecuación ámbitos conocimiento	Área de Teoría e Historia de la Educación		
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA			
Personal académico disponible			
Categoría	Titular de Escuelas Universitarias	Experiencia	19-06-1987
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente	Información adicional	▪ No doctor ▪ Facultad de Form Prof (CC)
Dedicación al título	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Personal académico disponible			
Categoría	Titular Universitaria	Experiencia	19-04-1985
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Facultad de Educación (BA)
Dedicación al título	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Personal académico disponible			
Categoría	Titular de Escuela Universitaria	Experiencia	05-09-1986
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente	Información adicional	▪ Facultad de Educación (BA)
Dedicación al título	25%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Personal académico disponible			
Categoría	Profesor Titular Universidad	Experiencia	22-12-2000
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Facultad de Educación (BA)
Dedicación al título	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Personal académico disponible			
Categoría	Profesor Titular Escuelas Universitarias	Experiencia	11-02-1999
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente	Información adicional	▪ Fac. de Form. Prof (CC)
Dedicación al título	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Personal académico disponible			
Categoría	Profesor Titular Escuelas Universitarias	Experiencia	18-04-1985
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente	Información adicional	▪ Fac. de Form. Prof (CC)
Dedicación al título	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Personal académico disponible			

Categoría	Profesor Titular Escuelas Universitarias	Experiencia	12-05-1986
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctora. ▪ Acreditada para TU. ▪ Fac. Educación (BA)
Dedicación al título	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Personal académico disponible			
Categoría	Profesor Contratado Doctor	Experiencia	15-06-2007
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Fac Form Prof (CC)
Dedicación al título	33 %		
Adecuación ámbitos conocimiento	Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos		
Personal académico disponible			
Categoría	Profesor Asociado Contrato	Experiencia	09-05-2007
Tipo vinculación UEx	▪ No permanente ▪ 6 horas lectivas/6 horas tutorías	Información adicional	▪ Doctora ▪ Fac. Educación
Dedicación al título	33 %		
Adecuación ámbitos conocimiento	Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos		
Personal académico disponible			
Categoría	Profesor Titular Escuelas Universitarias	Experiencia	01-10-1995
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Fac. de Educación (BA)
Dedicación al título	33 %		
Adecuación ámbitos conocimiento	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Personal académico disponible			
Categoría	Profesor Colaborador	Experiencia	01-05-2006
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Fac. Form Prof. (CC).
Dedicación al título	33 %		
Adecuación ámbitos conocimiento	Psicología Social		
Personal académico disponible			
Categoría	Profesor Contratado Doctor	Experiencia	01-07-2006
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Fac. Form Prof. (CC).
Dedicación al título	33 %		
Adecuación ámbitos conocimiento	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Personal académico disponible			
Categoría	Profesor Titular Universidad	Experiencia	20-01-2003
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Fac. Educación (BA).
Dedicación al título	50 %		
Adecuación ámbitos conocimiento	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Personal académico disponible			
Categoría	Profesor Contratado Doctor	Experiencia	01-07-2006

Tipo vinculación UEx	▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Fac. Form Prof. (CC).
Dedicación al título	50 %		
Adecuación ámbitos conocimiento	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Personal académico disponible			
Categoría	Profesor Colaborador	Experiencia	01-07-2007
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Fac. Form Prof. (CC).
Dedicación al título	33 %		
Adecuación ámbitos conocimiento	Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos		
Personal académico disponible			
Categoría	Profesor Titular Escuelas Universitarias	Experiencia	26-12-2002
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Fac. Educación (BA)
Dedicación al título	50 %		
Adecuación ámbitos conocimiento	Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos		
Personal académico disponible			
Categoría	Profesor Asociado Contrato 6 horas lectivas/6 horas tutorías	Experiencia	12-11-1992
Tipo vinculación UEx	▪ No permanente	Información adicional	▪ Fac. Form Prof. (CC).
Dedicación al título	50 %		
Adecuación ámbitos conocimiento	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Personal académico disponible			
Categoría	Profesor Contratado Doctor	Experiencia	01-03-2006
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Acreditado para TU ▪ Facultad de Educación (BA)
Dedicación al título	33 %		
Adecuación ámbitos conocimiento	Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos		
Personal académico disponible			
Categoría	Profesor Asociado Contrato	Experiencia	01-02-1996
Tipo vinculación UEx	▪ No permanente ▪ 6 horas lectivas/6 horas tutorías	Información adicional	▪ Facultad de Educación (BA)
Dedicación al título	33 %		
Adecuación ámbitos conocimiento	Psicología Social		
Personal académico disponible			
Categoría	Profesor Ayudante Doctor	Experiencia	08-10-2006
Tipo vinculación UEx	▪ No permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Facultad de Educación (BA)
Dedicación al título	50 %		
Adecuación ámbitos conocimiento	Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos		
Personal académico disponible			
Categoría	Profesor Asociado Contrato	Experiencia	14-02-2000

Tipo vinculación UEx	▪ No permanente ▪ 6 horas lectivas/6 horas tutorías	Información adicional	▪ Doctor ▪ Facultad de Educación (BA)
Dedicación al título	33 %		
Adecuación ámbitos conocimiento	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Personal académico disponible			
Categoría	Profesor Ayudante Doctor	Experiencia	14-02-2000
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Facultad de Educación (BA)
Dedicación al título	33 %		
Adecuación ámbitos conocimiento	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Personal académico disponible			
Categoría	Profesor Titular Universidad	Experiencia	08-10-2002
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Facultad de Educación (BA)
Dedicación al título	33 %		
Adecuación ámbitos conocimiento	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Personal académico disponible			
Categoría	Profesor Colaborador	Experiencia	01-07-2007
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Facultad de Educación (BA)
Dedicación al título	33 %		
Adecuación ámbitos conocimiento	Psicología Evolutiva y de la Educación		
Personal académico disponible			
Categoría	Profesor Asociado Contrato	Experiencia	19-06-2007
Tipo vinculación UEx	▪ No permanente ▪ 6 horas lectivas/6 horas tutorías	Información adicional	▪ Facultad de Educación (BA)
Dedicación al título	50 %		
Adecuación ámbitos conocimiento	Psicología Evolutiva		
Personal académico disponible			
Categoría	Catedrático Universidad	Experiencia	31-07-1995
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Facultad de Educación (BA)
Dedicación al título	33 %		
Adecuación ámbitos conocimiento	Psicología Evolutiva y de la Educación		
DEPARTAMENTO DE DIRECCIÓN DE EMPRESAS Y SOCIOLOGÍA			
Personal académico disponible			
Categoría	Titular de Escuelas Universitarias	Experiencia	1-07-1999
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente ▪ TC – 12C	Información adicional	▪ Fac. de Form Prof (CC)
Dedicación al título	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Antropología Social/ Sociología de la Educación		
Personal académico disponible			

Categoría	Prof. Asociado Real Decreto	Experiencia	1-10-1999
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente ▪ TC	Información adicional	▪ Facultad de Form Prof (CC) ▪ Dra
Dedicación al título	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Sociología de la Educación		
Personal académico disponible			
Categoría	CEU	Experiencia	23-05-1996
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente ▪ TC	Información adicional	▪ Facultad de Educación (BA) ▪ Dr
Dedicación al título	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Sociología de la Educación		
Personal académico disponible			
Categoría	Titular de Escuelas Universitarias	Experiencia	15-06-1992
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente ▪ TC – 12C	Información adicional	▪ Facultad de Educación (BA)
Dedicación al título	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Sociología de la Educación		
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL			
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Titular de Universidad	Experiencia	1/10/1972
Tipo vinculación UEx	Permanente C8 + 6	Información adicional	Doctor 2 Sexenios Destino: F. Educación
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Corporal		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Titular Universidad	Experiencia	Fecha
Tipo vinculación UEx	Permanente 12+6	Información adicional	Doctor Destino: F. Educación
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Corporal		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Titular de Escuela Universitaria	Experiencia	1/10/1972
Tipo vinculación UEx	Permanente C12+6	Información adicional	Doctora
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Corporal		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Titular de Escuela Universitaria	Experiencia	2/07/2002
Tipo vinculación UEx	Permanente C12+6	Información adicional	Doctor Destino: F. Educación
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Corporal		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor asociado	Experiencia	23/10/2007

Tipo vinculación UEx	No permanente P6+6	Información adicional	Doctor Acreditado colaborador Destino: F. Educación
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Corporal		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor Asociado	Experiencia	Fecha
Tipo vinculación UEx	No permanente P6+6	Información adicional	Acreditado Profesor colaborador Destino: F. Educación
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Corporal		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor Asociado	Experiencia	1992
Tipo vinculación UEx	No permanente P6+6	Información adicional	Fac Ed
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Corporal		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor Asociado	Experiencia	2005
Tipo vinculación UEx	No permanente P6+6	Información adicional	FAc Ed
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Corporal		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Titular Universidad	Experiencia	Fecha
Tipo vinculación UEx	Permanente C12+6	Información adicional	Doctor Destino: F. Educación
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Plástica		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Titular de Escuela Universitaria	Experiencia	Fecha
Tipo vinculación UEx	Permanente C12+6	Información adicional	Destino: F. Educación
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Plástica		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor Colaborador	Experiencia	Fecha
Tipo vinculación UEx	Permanente C8+6	Información adicional	Destino: F. Educación
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Plástica		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor Colaborador	Experiencia	29/09/2007
Tipo vinculación UEx	No Permanente C8+6	Información adicional	Destino: F. Educación
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Plástica		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor asociado	Experiencia	14/02/2008
Tipo vinculación UEx	No Permanente P6+6	Información adicional	Destino: F. Educación
Dedicación	50%		

Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Plástica		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Ayudante	Experiencia	22/10/2007
Tipo vinculación UEx	No Permanente C4+6	Información adicional	Destino: F. Educación
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Plástica		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Titular de Escuela Universitaria	Experiencia	Fecha
Tipo vinculación UEx	Permanente	Información adicional	Doctora Destino: F. Educación
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Musical		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Titular de Escuela Universitaria	Experiencia	Fecha
Tipo vinculación UEx	Permanente C12+6	Información adicional	Destino: F. Educación
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Musical		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Ayudante	Experiencia	2008
Tipo vinculación UEx	No Permanente C 6+6	Información adicional	Destino: F. Educación
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Musical		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Asociado	Experiencia	2008
Tipo vinculación UEx	No Permanente Tiempo Parcial	Información adicional	Destino: F. Educación
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Musical		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor Asociado	Experiencia	15/11/2007
Tipo vinculación UEx	No Permanente P6+6	Información adicional	Destino: F. Educación
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Musical		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Ayudante	Experiencia	06/11/2007
Tipo vinculación UEx	No Permanente C4+6	Información adicional	Destino: F. Educación
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Musical		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	C.E.U.	Experiencia	1990
Tipo vinculación UEx	Permanente C8+6	Información adicional	Doctora Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Musical		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	1998

Tipo vinculación UEx	Permanente C12+6	Información adicional	Doctora Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Musical		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Colaborador	Experiencia	2006
Tipo vinculación UEx	No Permanente C8+6	Información adicional	Doctora Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Dibujo		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Ayudante	Experiencia	10/02/2006
Tipo vinculación UEx	No Permanente C4+4	Información adicional	Doctora Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Corporal		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	1998
Tipo vinculación UEx	Permanente C12+6	Información adicional	Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Plástica		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	1992
Tipo vinculación UEx	Permanente C12+6	Información adicional	Doctora Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Musical		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	2002
Tipo vinculación UEx	Permanente C12+6	Información adicional	Doctor Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Corporal		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Asociado	Experiencia	1998
Tipo vinculación UEx	No Permanente P6+6	Información adicional	Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Musical		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	1989
Tipo vinculación UEx	Permanente C12+6	Información adicional	Doctor Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Corporal		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	1985
Tipo vinculación UEx	Permanente C12+6	Información adicional	Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Corporal		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			

Categoría	Asociado	Experiencia	1998
Tipo vinculación UEx	No Permanente P6+6	Información adicional	Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Corporal		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	1998
Tipo vinculación UEx	Permanente C12+6	Información adicional	Destino: F. Profesorado
Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Corporal		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Asociado	Experiencia	2009
Tipo vinculación UEx	No Permanente P6+6	Información adicional	Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Corporal		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	1985
Tipo vinculación UEx	Permanente C12+6	Información adicional	Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Musical		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Asociado	Experiencia	1985
Tipo vinculación UEx	No Permanente P6+6	Información adicional	Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Plástica		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Asociado	Experiencia	1996
Tipo vinculación UEx	No Permanente P12+6	Información adicional	Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Corporal		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.U.	Experiencia	1998
Tipo vinculación UEx	Permanente C12+6	Información adicional	Doctor 1 sexenio Invg Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Musical		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	1985
Tipo vinculación UEx	Permanente C12+6	Información adicional	Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Plástica		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Asociado	Experiencia	1998
Tipo vinculación UEx	No Permanente P6+6	Información adicional	Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		

Adecuación ámbitos conocimiento	Música		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Asociado	Experiencia	2007
Tipo vinculación UEx	No Permanente P6+6	Información adicional	Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de la Expresión Musical		
DEPARTAMENTO DE HISTORIA (para didáctica de las Ciencias Sociales)			
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor contratado Doctor	Experiencia	9/11/98
Tipo vinculación UEx	No Permanente C12+6	Información adicional	Doctor Destino: F. Educación
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Historia Medieval / Didáctica de las Ciencias Sociales		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Ayudante	Experiencia	
Tipo vinculación UEx	No Permanente C4+6	Información adicional	Doctor Destino: F. Formacion Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Historia Moderna / Didáctica de las Ciencias Sociales		
DEPARTAMENTO DE ARTES Y CIENCIAS DEL TERRITORIO			
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Ayudante	Experiencia	2008
Tipo vinculación UEx	P6+6	Información adicional	Doctor Destino: F. Educación
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Historia del Arte		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Contratado doctor	Experiencia	
Tipo vinculación UEx	No Permanente C8+6	Información adicional	Destino: F. profesorado Doctora
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Historia del Arte		
DEPARTAMENTO DE ESPECIALIDADES MÉDICO-QUIRÚRGICAS			
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	
Tipo vinculación UEx	Permanente C12+6	Información adicional	Destino: F. Educación Doctora
Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Otorrinolaringología		
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES Y DE LAS MATEMATICAS			
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.U.	Experiencia	1/10/1973
Tipo vinculación UEx	Permanente C8	Información adicional	Destino: F. Educación Doctor 2 sexenios Habilitado CU
Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de las Matemáticas		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	C.U.	Experiencia	01/01/1977

Tipo vinculación UEx	Permanente C8	Información adicional	Destino: F. Educación Doctor 3 sexenios
Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de las C. Experimentales		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Ayudante doctor	Experiencia	01/01/2007
Tipo vinculación UEx	Permanente C8	Información adicional	Destino: F. Educación Doctor 2 sexenios
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de las C. Experimentales		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.U.	Experiencia	1/10/1978
Tipo vinculación UEx	Permanente C8	Información adicional	Destino: F. Educación Doctor 3 sexenios Habilitado CU
Dedicación	33%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de las Matemáticas		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	1/10/1977
Tipo vinculación UEx	Permanente C12	Información adicional	Destino: F. Educación Doctora
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de las C. Experimentales		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	1/10/1980
Tipo vinculación UEx	Permanente C12	Información adicional	Destino: F. Educación Doctor 1 sexenios
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de las Matemáticas		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	1/10/1979
Tipo vinculación UEx	Permanente C12	Información adicional	Destino: F. Educación
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de las Matemáticas		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	1/10/1984
Tipo vinculación UEx	Permanente C12	Información adicional	Destino: F. Educación
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de las C. Experimentales		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	1/01/1977
Tipo vinculación UEx	Permanente C12	Información adicional	Destino: F. Educación
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de las C. Experimentales		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	1/10/1977
Tipo vinculación UEx	Permanente C12	Información adicional	Destino: F. Educación

Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de las C. Experimentales		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	1977
Tipo vinculación UEx	Permanente C12	Información adicional	Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de las Matemáticas		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	7/1/1985
Tipo vinculación UEx	Permanente C12	Información adicional	Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de las C. Experimentales		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	C.E.U.	Experiencia	3/01/1994
Tipo vinculación UEx	Permanente C8	Información adicional	Doctora Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de las C. Experimentales		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	1985
Tipo vinculación UEx	Permanente C12	Información adicional	Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de las C. Matemáticas		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	
Tipo vinculación UEx	Permanente C12	Información adicional	Doctora Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de las C. Experimentales		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	1980
Tipo vinculación UEx	Permanente C12	Información adicional	Doctor Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de las C. Experimentales		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	1999
Tipo vinculación UEx	Permanente C12	Información adicional	Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de las Matemáticas		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.U.	Experiencia	1991
Tipo vinculación UEx	Permanente C12	Información adicional	Doctor Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Didáctica de las C. Experimentales		
DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS Y LITERATURA COMPARADA			
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	1976

Tipo vinculación UEx	Permanente C12+6	Información adicional	Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Filología Francesa		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Asociado	Experiencia	2005
Tipo vinculación UEx	No Permanente P6+6	Información adicional	Destino: F. Educación
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Filología Francesa		
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA HISPÁNICA Y LINGÜÍSTICA GENERAL			
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	1977
Tipo vinculación UEx	Permanente C12	Información adicional	Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Lengua Española		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	C.E.U.	Experiencia	1992
Tipo vinculación UEx	Permanente C12	Información adicional	Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Literatura Española		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	1975
Tipo vinculación UEx	Permanente C12	Información adicional	Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Lengua Española		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Ayudante doctor	Experiencia	2000
Tipo vinculación UEx	No Permanente C8	Información adicional	Doctora Destino: F. Educación
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Lengua Española		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T. U.	Experiencia	1987
Tipo vinculación UEx	Permanente C8	Información adicional	Doctora Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Lingüística General		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor Contratado Doctor	Experiencia	1996
Tipo vinculación UEx	No Permanente C8	Información adicional	Doctor Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Lingüística General		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	T.E.U.	Experiencia	1999
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente ▪ C12	Información adicional	▪ Doctor ▪ Destino: F. Profesorado
Dedicación	50%		

Adecuación ámbitos conocimiento	Literatura Española		
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA			
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Titular Universidad	Experiencia	1985
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Destino: F. Educación (BA)
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Filología Inglesa		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor Asociado	Experiencia	09/11/2006
Tipo vinculación UEx	▪ No Permanente ▪ 6+6	Información adicional	▪ Doctora ▪ Fac. Form. Prof. (CC)
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Filología Inglesa		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor Colaborador	Experiencia	01/08/2007
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente	Información adicional	▪ Fac. Form. Prof. (CC)
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Filología Inglesa		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor Titular Escuelas Universitarias	Experiencia	01/04/1997
Tipo vinculación UEx	Permanente	Información adicional	Fac Educación
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Filología Inglesa		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor Asociado	Experiencia	06/02/2001
Tipo vinculación UEx	No Permanente	Información adicional	Fac Educ
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Filología Inglesa		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor Titular Escuelas Universitarias	Experiencia	12/02/2001
Tipo vinculación UEx	Permanente	Información adicional	Fac Ed
Dedicación	50%		
Adecuación ámbitos conocimiento	Filología Inglesa		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor Titular Esuelas Universitarias	Experiencia	14/05/1987
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente	Información adicional	▪ Fac Form Prof (CC)
Adecuación ámbitos conocimiento	Filología Inglesa		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor Ayudante Doctor	Experiencia	29/09/2007
Tipo vinculación UEx	▪ No Permanente	Información adicional	▪ Doctor ▪ Fac Educación (BA)

Adecuación ámbitos conocimiento	Filología Inglesa		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor Asociado	Experiencia	19/04/2005
Tipo vinculación UEx	▪ No Permanente	Información adicional	▪ Fac Form Prof (CC)
Adecuación ámbitos conocimiento	Filología Inglesa		
Personal académico disponible (no necesario nombre ni currículo)			
Categoría	Profesor Titular Escuelas Universitarias	Experiencia	24/07/2001
Tipo vinculación UEx	▪ Permanente	Información adicional	▪ Fac Form Prof (CC)
Adecuación ámbitos conocimiento	Filología Inglesa		

DATOS DEL PRACTICUM DE MAGISTERIO (2003/2008)

CURSO	TOTAL ALUMNADO	TOTAL CENTROS	TOTAL PROFESORADO
2003/04	672	385	602
2004/05	657	380	570
2005/06	666	402	598
2006/07	626	378	575
2007/08	633	379	580

CENTRO UNIVERSITARIO SANTA ANA (centro adscrito a la UEx)

Profesorado					
Titulación	Total	Dedicación completa	Dedicación parcial	Contrato permanente	Contrato temporal
Total profesores	25	2	23	19	6
Doctores	9	2	7	9	0
Licenciados	16	0	16	10	6

Otros recursos humanos disponibles		
Categoría	Número de personas	Puesto
Administrativo	1	Jefe de Negociado
Administrativo	1	Oficial 2
Administrativo	1	Oficial 1
Administrativo	1	Oficial 2
Auxiliar Administrativo	1	Biblioteca
Personal subalterno	1	Conserje
Personal subalterno	1	Telefonista

Adecuación del Profesorado

Justificación de la adecuación de los recursos humanos disponibles:

a) Plantilla de los centros propios de la UEx:

La Diplomatura de Magisterio-Educación Infantil actualmente atiende a 85 estudiantes de nuevo ingreso en la Facultad de Educación y a otros 85 estudiantes de nuevo ingreso en la Facultad de Formación del Profesorado. A ellos se les ofrece una carga docente de 162 créditos obligatorios y 90 optativos en dos grupos, lo que supone una carga total de 504 créditos. El nuevo grado supondrá tener una entrada de 340 estudiantes, repartidos 170 en la Facultad de Educación y 170 en la Facultad de Formación del Profesorado. Con ello, las plantillas de PDI deberán hacerse cargo de dos grupos de docencia cada una, debiendo, por tanto, atender a un total de cuatro grupos de 258 créditos de docencia, esto es, un total de 1032 créditos.

Las plantillas referenciadas atienden en la actualidad los diferentes grupos de las Diplomaturas de Maestro en todas las especialidades que se cursan en la Universidad de Extremadura en sus Facultades de Educación y de Formación del Profesorado. En este sentido, se atienden a dos grupos de Maestro-Educación Infantil de 252 créditos de oferta total, uno en cada facultad, y a cinco grupos del resto de especialidades de Magisterio en la

Facultad de Educación y a cuatro grupos en la Facultad de Formación de Profesorado de 247,5 créditos de oferta cada uno. Con ello, las plantillas reseñadas soportan una carga total de 2731,5 créditos. Por su parte, el nuevo grado de Maestro en Educación Primaria sólo tendrá siete grupos de 258 créditos de docencia cada uno, siendo necesario, por tanto, impartir 1806 créditos.

Con ello, la carga docente que han de soportar las plantillas referenciadas en los nuevos grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria en el conjunto de sus grupos es de 2828 créditos. Esta carga de los nuevos grados supone un incremento de 96,5 créditos sobre la que soportan en la actualidad las plantillas reseñadas. No obstante, este incremento se debe a que los nuevos planes de estudio aumentan en 22 créditos las prácticas externas y el trabajo fin de grado en cada titulación, lo que supone, por tanto, que en el conjunto de grupos hay 286 créditos de aumento con cargo a las actividades no presenciales de los alumnos. De esta forma, los nuevos planes suponen, de hecho, una reducción de 189,5 créditos de actividad docente de los profesores, pudiéndose acreditar que las actuales plantillas de PDI pueden hacerse cargo de la carga docente de los diferentes grupos de Maestro en Educación Infantil en ambas facultades.

Por otro lado, la plantilla de PAS tiene, por su número y cualificación la suficiente capacidad para atender a las necesidades administrativas, técnicas y de mantenimiento de la docencia que el nuevo grado supone. Este personal ha recibido cursos de formación organizados por la Sección de Formación Permanente del Personal de Administración y Servicios, que es la unidad dependiente del área de Gerencia, encargada de gestionar y promover acciones formativas del PAS, que capaciten y mejoren la gestión universitaria y la prestación de servicios que le son propias. Dentro de estas acciones formativas hay una serie de cursos obligatorios, según el trabajo que se realice, a los que ha asistido la mayor parte del PAS del Centro.

b) Plantilla del Centro Universitario Santa Ana, centro adscrito a la UEx:

1. Profesorado: El Centro Universitario Santa Ana acepta como propia la Normativa de la Universidad de Extremadura para la implantación de títulos de Grado. En ella, se establece que el valor del crédito ECTS en la UEx será de 25 horas, y que la presencialidad de las materias ocupará entre el 30% y el 40% del volumen total de trabajo del estudiante para los títulos de Grado, lo que supone que la oferta de 240 ECTS queda cubierta aunque se contabilizarán los desdoblamientos de grupos, tutorías y seminarios a que pudiera obligar la nueva metodología docente, y que se detallan en las mencionadas directrices en su punto 4.

El incremento en carga docente que suponen las nuevas metodologías sobre la presencia en cada ECTS puede asumirse contando con la capacidad docente de la actual plantilla.

En primer lugar, téngase en cuenta que el número de alumnos en nuestro Centro estos últimos cursos no hace previsible que haya necesidad de desdobles.

En segundo, que el incremento de la duración del Grado en un curso académico en comparación con la diplomatura a extinguir, es compensada por:

a) Gran parte de los 60 créditos de más que supone el grado respecto a la anterior diplomatura, se corresponden con el incremento de créditos asignados al Practicum (48 créditos), actividad que ya veníamos realizando y para la que no vemos necesario incrementar la plantilla docente de tutores, o de administrativos.

b) La marcada disminución del grado de Optatividad (de 96 a 48 créditos), con la consiguiente reducción del número de docentes necesarios.

c) La transversalidad con ciertas asignaturas presentes en otras propuestas de Grado en nuestro Centro (por ejemplo: Sociología de las relaciones de género y familia).

d) El reducido tamaño de grupo tradicional en nuestro Centro, con lo que la reducción de la presencialidad debida al crédito ECTS se traduce en menores necesidades de docentes, ya que no es necesario desdoblar grupos de tamaño ya de por sí pequeño.

La actual diplomatura en Magisterio (especialidad: Infantil), según el plan de estudios

vigente que se aprobó por R. D. 1355/1998, de 26 de junio, tiene una carga lectiva global de 204,5 créditos, de los que 144,5 créditos son obligatorios y 60 optativos. Esta carga total es soportada actualmente por la plantilla de profesorado referenciada en el cuadro posterior a estas líneas. Se ha de tener en cuenta que nuestro actual oferta de optativas supone un total de 96 créditos, para los 60 que ha de cursar el alumno (lo que eleva la oferta de créditos en el actual plan de estudios a 240,5 créditos), mientras que la optatividad en el título de Grado de la presente memoria se reduce significativamente, pasando a 24 créditos cursados sobre 48 ofertados. Por ello, puede garantizarse que la actual plantilla tiene capacidad suficiente para atender las necesidades docentes del nuevo grado de 240 créditos (264 de oferta, si incluimos las optativas).

Aunque el nuevo modelo de enseñanza aprendizaje que propugna el Espacio Europeo de Educación Superior supone una mayor atención del docente a sus alumnos, se ha de valorar que nuestro número de alumnos de nuevo acceso ha estado oscilando estos últimos años entre 15 y 30, lo que permite dicha atención sin la necesidad de las subdivisiones que han de plantearse ahora aquellos centros cuyos grupos superan en ocasiones el centenar de alumnos de nuevo ingreso.

Una última particularidad de nuestro Centro que queremos resaltar es el hecho de que sólo se imparten actualmente dos de las antiguas especialidades de Magisterio: la de Infantil y la de Primaria. Este hecho puede hacer que el número de nuestros profesores parezca escaso en comparación con centros que imparten la totalidad de las especialidades, e incluso otros títulos del ámbito de la Pedagogía.

En las siguientes tablas individualizadas se indica la titulación, la categoría y el tipo de vinculación al Centro de cada profesor concreto, su experiencia docente, investigadora y profesional, así como el área de conocimiento al que pertenecen.

Personal académico disponible	
Titulación:	Doctor en Ciencias Químicas
Categoría:	Profesor Titular
Tipo de vinculación Centro:	Tiempo completo
Experiencia académica:	Desde 1976-77
Experiencia investigadora:	Sí (Grupo de Gestión, conservación y recuperación de suelos, aguas y sedimentos, de la UEx).
Experiencia laboral:	Desde 1976-77
Adscripción Área Conocimiento:	Didáctica de la Matemática
Personal académico disponible	
Titulación:	Lcdo. en CC. de la Actividad Física y del Deporte. Diplomado en Magisterio (esp: Educación Física)
Categoría:	Profesor Titular
Tipo de vinculación Centro:	Tiempo parcial
Experiencia académica:	Desde 2007-08
Experiencia laboral:	Desde 2006-07
Adscripción Área Conocimiento:	Didáctica de la Expresión Corporal
Personal académico disponible	
Titulación:	Doctor en Filología
Categoría:	Profesor Titular
Tipo de vinculación Centro:	Tiempo parcial
Experiencia académica:	Desde 1978-79
Experiencia investigadora:	Sí
Experiencia laboral:	Desde 1980-81
Adscripción Área Conocimiento:	Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Didáctica y Organización Escolar. Lingüística General
Personal académico disponible	
Titulación:	Lcda. en Filología
Categoría:	Profesor Titular

Tipo de vinculación Centro:	Tiempo parcial
Experiencia académica:	Desde 1981-82
Experiencia laboral:	Desde 1981-82
Adscripción Área Conocimiento:	Didáctica de la Lengua y de la Literatura.
Personal académico disponible	
Titulación:	Lcdo. en Teología
Categoría:	Profesor Titular
Tipo de vinculación Centro:	Tiempo parcial
Experiencia académica:	Desde 1998-99
Adscripción Área Conocimiento:	Didáctica de las Ciencias Sociales
Personal académico disponible	
Titulación:	Lcdo. en Filosofía y Ciencias de la Educación
Categoría:	Profesor Titular
Tipo de vinculación Centro:	Tiempo parcial
Experiencia académica:	Desde 1981-82
Experiencia laboral:	Desde 1989-90
Adscripción Área Conocimiento:	Didáctica y Organización Escolar. Personalidad, evaluación y tratamiento psicológico.
Personal académico disponible	
Titulación:	Lcda. en Filología Anglo-germánica
Categoría:	Profesor Titular
Tipo de vinculación Centro:	Tiempo parcial
Experiencia académica:	Desde 1998-99
Experiencia laboral:	Desde 1998-99
Adscripción Área Conocimiento:	Filología Inglesa. Didáctica de la Lengua y de la Literatura.
Personal académico disponible	
Titulación:	Doctor en Geografía e Historia
Categoría:	Profesor Titular
Tipo de vinculación Centro:	Tiempo parcial
Experiencia académica:	Desde 1996-97
Experiencia investigadora:	Sí
Adscripción Área Conocimiento:	Didáctica de las Ciencias Sociales. Historia del arte.
Personal académico disponible	
Titulación:	Lcdo. en Filosofía y Ciencias de la Educación
Categoría:	Profesor Titular
Tipo de vinculación Centro:	Tiempo parcial
Experiencia académica:	Desde 1981-82
Experiencia laboral:	Desde 1981-82
Experiencia investigadora:	Sí (D.E.A. defendido)
Adscripción Área Conocimiento:	Sociología
Personal académico disponible	
Titulación:	Lcda. en Filología Moderna
Categoría:	Profesor Titular
Tipo de vinculación Centro:	Tiempo parcial
Experiencia académica:	Desde 1987-88
Experiencia laboral:	Desde 1987-88
Adscripción Área Conocimiento:	Filología Inglesa. Didáctica de la Lengua y de la Literatura.
Personal académico disponible	
Titulación:	Doctora en Farmacia
Categoría:	Profesor Titular
Tipo de vinculación Centro:	Tiempo parcial
Experiencia académica:	Desde 1997-98

Experiencia investigadora:	Sí (grupo de investigación Hortofruenol, grupo mixto UEx-Junta de Extremadura)
Experiencia laboral:	Desde 1999-2000
Adscripción Área Conocimiento:	Didáctica de las Ciencias Experimentales
Personal académico disponible	
Titulación:	Lcdo. en Bellas Artes
Categoría:	Profesor Titular
Tipo de vinculación Centro:	Tiempo parcial
Experiencia académica:	Desde 1994-95
Experiencia laboral:	Desde 1994-95
Adscripción Área Conocimiento:	Didáctica de la Expresión Plástica
Personal académico disponible	
Titulación:	Lcdo. en Derecho
Categoría:	Profesor Titular
Tipo de vinculación Centro:	Tiempo parcial
Experiencia académica:	Desde 1994-95
Experiencia laboral:	Desde 1994-95
Adscripción Área Conocimiento:	Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía. Historia Moderna y Contemporánea
Personal académico disponible	
Titulación:	Lcda. en Filología Hispánica
Categoría:	Profesor Titular
Tipo de vinculación Centro:	Tiempo parcial
Experiencia académica:	Desde 1997-98
Adscripción Área Conocimiento:	Didáctica de la Lengua y de la Literatura.
Personal académico disponible	
Titulación:	Lcda. en Filología Anglo-germánica. Lcda. en Filología Hispánica
Categoría:	Profesor Titular
Tipo de vinculación Centro:	Tiempo parcial
Experiencia académica:	Desde 1998-99
Experiencia laboral:	Desde 1998-99
Adscripción Área Conocimiento:	Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Filología inglesa. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
Personal académico disponible	
Titulación:	Lcdo. en CC. Eclesiásticas
Categoría:	Profesor Titular
Tipo de vinculación Centro:	Tiempo parcial
Experiencia académica:	Desde 2004-05
Experiencia laboral:	Desde 1996-97
Adscripción Área Conocimiento:	Didáctica de las Ciencias Sociales
Personal académico disponible	
Titulación:	Lcdo. en CC. Eclesiásticas
Categoría:	Profesor Titular
Tipo de vinculación Centro:	Tiempo parcial
Experiencia académica:	Desde 2004-05
Experiencia laboral:	Desde 2003-04
Adscripción Área Conocimiento:	Didáctica de las Ciencias Sociales
Personal académico disponible	
Titulación:	Lcda. en Historia del Arte
Categoría:	Profesor Titular
Tipo de vinculación Centro:	Tiempo parcial
Experiencia académica:	Desde 1992-93
Experiencia laboral:	Desde 1992-93

Adscripción Área Conocimiento:	Didáctica de la Expresión Musical. Didáctica de la Expresión Plástica
Personal académico disponible	
Titulación:	Lcdo. en Ciencias Biológicas
Categoría:	Profesor Titular
Tipo de vinculación Centro:	Tiempo parcial
Experiencia académica:	Desde 1990-91
Experiencia laboral:	Desde 1991-92
Adscripción Área Conocimiento:	Didáctica de las Ciencias Experimentales. Biología
Personal académico disponible	
Titulación:	Doctor en Ciencias de la Educación. Lcdo. en Filosofía
Categoría:	Profesor Titular
Tipo de vinculación Centro:	Tiempo parcial
Experiencia académica:	Desde 1997-98
Experiencia investigadora:	Sí
Experiencia laboral:	Desde 2004-05
Adscripción Área Conocimiento:	Didáctica y Organización Escolar. Comunicación Audiovisual y Publicidad. Lenguajes y Sistemas Informáticos. Sociología. Teoría e Hª de la Educación
Personal académico disponible	
Titulación:	Doctor en Veterinaria. Lcdo. en Historia
Categoría:	Profesor Titular
Tipo de vinculación Centro:	Tiempo completo
Experiencia académica:	Desde 1997-98
Experiencia investigadora:	Sí
Adscripción Área Conocimiento:	Teoría e historia de la Educación. Didáctica de las CC. Sociales. Psicología Evolutiva y de la Educación.
Personal académico disponible	
Titulación:	Lcda. en Filología Inglesa. Diplomada en Magisterio
Categoría:	Profesor Titular
Tipo de vinculación Centro:	Tiempo parcial
Experiencia académica:	Desde 2000-01
Experiencia laboral:	Desde 2002-03
Adscripción Área Conocimiento:	Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Filología Inglesa.
Personal académico disponible	
Titulación:	Doctor en Ciencias Químicas
Categoría:	Profesor Titular
Tipo de vinculación Centro:	Tiempo parcial
Experiencia académica:	Desde 1976-77
Experiencia investigadora:	Sí
Experiencia laboral:	Desde 1976-77
Adscripción Área Conocimiento:	Didáctica de la Matemática. Didáctica de las Ciencias Experimentales.
Personal académico disponible	
Titulación:	Doctora en Psicología
Categoría:	Profesor Titular
Tipo de vinculación Centro:	Tiempo parcial
Experiencia académica:	Desde 1998-99
Experiencia investigadora:	Sí
Experiencia laboral:	Desde 1998-99
Adscripción Área Conocimiento:	Psicología básica. Psicología Evolutiva y de la Educación. Didáctica y Organización Escolar

Experiencia académica: años de docencia universitaria desde la inicial concesión de la venia docendi por la UEx.

Experiencia laboral: año de comienzo de contratos, considerando **exclusivamente** como experiencia laboral la docencia en niveles no universitarios de la enseñanza reglada (Bachillerato, Secundaria, Primaria, Infantil).

Experiencia investigadora: pertenencia a grupos de investigación oficiales, publicaciones, proyectos subvencionados, tesis doctoral en curso, etc.

La Ley Orgánica 4/2007, de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades, establece en su disposición adicional novena, punto tercero, un plazo máximo de cuatro años desde su entrada en vigor (el 3 de mayo de 2007) para adaptar el profesorado de los centros privados de enseñanza adscritos a universidades públicas a lo establecido en el artículo 72 de esa misma Ley.

En el susodicho artículo 72 se exige que "al menos el 50 por ciento del total del profesorado deberá estar en posesión del título de Doctor", para luego precisar que "a estos efectos, el número total de profesores se computará sobre el equivalente en dedicación a tiempo completo". Dicha dedicación es fijada en el R. D. 898/1985, de 30 de abril, sobre el régimen del profesorado universitario, posteriormente modificado por los Reales Decretos 1200/1986, 554/1991 y 70/2000. En el primero de ellos, en su artículo 9 apartado 4º, se establece el mencionado "régimen de dedicación a tiempo completo", como de "ocho horas lectivas y seis horas de tutorías o asistencia al alumnado".

En la situación actual de la diplomatura en Magisterio, especialidad de Infantil, impartida en el Centro Universitario Santa Ana, y tras realizar el cálculo del número total de profesores considerando el número de horas de clase impartidas sobre la dedicación a tiempo completo, nos encontramos con que un 47,3 % de los profesores de dicha titulación poseen el grado de Doctor, lo que supone el casi total cumplimiento de lo establecido por la Ley. En breve, la defensa de la tesis de uno de los profesores de la plantilla permitirá superar el mencionado porcentaje, sin necesidad de agotar el plazo establecido por la Ley (3 de mayo de 2011).

Con respecto al grado, hemos realizado idéntico cálculo, encontrando que el porcentaje de doctores supera en todos los casos el mencionado porcentaje del 50%. Dicha situación podría mejorarse, incluso, ya que se está considerando la posibilidad de contratar a un doctor para el área de conocimiento de Psicología.

En todo caso, tras cada año de implantación del grado se realizará una evaluación de los resultados obtenidos, en la cual se propondrán las medidas oportunas de contratación de docentes para subsanar las deficiencias detectadas, incluyendo el porcentaje de doctores en la plantilla.

2. Personal de apoyo: El reducido número de nuestros estudiantes y el hecho de no necesitar personal administrativo ligado a los departamentos, hacen que consideramos adecuados nuestros actuales recursos humanos en el ámbito del personal de apoyo.

Mecanismos de que se dispone para asegurar que la contratación del profesorado se realizará atendiendo a los criterios deigualdad entre hombres y mujeres y de no discriminación de personas con discapacidad

Los Estatutos de la Universidad de Extremadura (aprobados en 2003) recogen en su artículo primero que "la UEx servirá a los intereses generales de la sociedad y de la educación superior, de acuerdo con los principios de libertad, pluralismo, participación e igualdad". El cumplimiento de tales principios es objeto del articulado del TÍTULO IV de dichos Estatutos (dedicado a la comunidad universitaria), precisándose en su artículo 159 que la Universidad garantizará la igualdad de oportunidades y la no discriminación de los miembros de la comunidad universitaria con discapacidades. Para ello establecerá las medidas necesarias que permitan a estas personas, según su caso, el acceso a la información y el acceso físico a las dependencias de la Universidad. A este respecto, el artículo 164.2 b) garantiza a los profesores de la UEx el derecho de disponer de los medios necesarios para el cumplimiento

de sus obligaciones, con atención específica a las personas con discapacidades y de acuerdo a las posibilidades con que cuente la Universidad.

En consecuencia a estos principios, los procesos selectivos de la UEx, regulados por los artículos 174 y 186 de sus Estatutos y por la Normativa para la contratación de profesorado de la UEx (aprobada por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Extremadura de 1 de abril de 2004 y su modificación aprobada por Consejo de Gobierno de la Universidad de Extremadura de 18 de julio de 2007) aseguran que la selección y contratación de personal en la UEx se realiza con respeto a los principios constitucionales de igualdad, mérito, capacidad y publicidad. Ello ha permitido conseguir, en la práctica, una contratación paritaria de hombres y mujeres en las incorporaciones de nuevos profesores en los últimos 6 años.

No obstante ello, en lo que respecta a la no discriminación por razón de sexo, el Consejo de Gobierno de la UEx en su sesión del día 8 de marzo de 2004 creó, en una iniciativa del Vicerrectorado de Calidad y Formación Continua, la Oficina para la Igualdad cuyo objetivo está encaminado, básicamente, a la detección de situaciones de desigualdad y de violencia contra las mujeres en el ámbito universitario. En concreto, la Oficina para la Igualdad es responsable de las siguientes acciones:

- Promover la creación de recursos orientados a la información y el intercambio de conocimientos y experiencias en materia de igualdad.
- Crear recursos orientados al asesoramiento psicológico, la prevención y la detección precoz de situaciones de discriminación y violencia de género.
- Crear recursos enfocados al asesoramiento jurídico en materia de discriminación y violencia de género.
- Facilitar la celebración de encuentros o seminarios sobre estudios de género que informen a la comunidad universitaria de la necesidad de trabajar en el campo de la igualdad y la no discriminación.
- Apoyar la realización de estudios sobre la discriminación de género, y detectar, a través de ellos, la realidad y las necesidades de la comunidad universitaria.
- Promover la concesión de un premio anual (sin dotación económica) a la persona o entidad que se haya distinguido por la defensa de los derechos de la mujer.
- Colaborar con centros e instituciones para llevar a cabo políticas de igualdad.

Disponibilidad y adecuación de recursos materiales y servicios

Justificación de que los medios materiales y servicios clave disponibles (espacios, instalaciones, laboratorios, equipamiento científico, técnico o artístico, biblioteca y salas de lectura, nuevas tecnologías, etc.) son adecuados para garantizar el desarrollo de las actividades formativas planificadas, observando los criterios de accesibilidad universal y diseño para todos

DESCRIPCIÓN DE LOS RECURSOS DISPONIBLES:

Los edificios de que dispone la Facultad de Formación del Profesorado en el Campus Universitario de Cáceres, que ha de atender a 170 estudiantes de esta titulación, se pusieron en funcionamiento en el curso 1999-2000. Por su parte los de la Facultad de Educación de Badajoz datan de 1988. En líneas generales los edificios tienen una distribución adecuada a su uso. Además cuentan con varias zonas de aparcamientos, así como zonas verdes en sus alrededores.

Al ser las Facultades centros con estructura departamental en la que se imparten otras titulaciones (Psicopedagogía en Badajoz y Educación Social y Antropología Social en Cáceres), no existen infraestructura ni instalaciones diferenciadas y específicas para las titulaciones de Magisterio, sino que todas son compartidas por todas las titulaciones aunque se pueden encontrar espacios e instalaciones diferenciados: aulas, seminarios, laboratorios, servicios, biblioteca-sala de estudios, reprografía, instalaciones deportivas y cafetería.

Aulas. Cada una tiene distinta capacidad y algunas permiten la movilidad de sillas y mesas. Cuentan con recursos didácticos (pantalla, pizarra, cañón, ordenador, televisión y vídeo-Dvd) y todas presentan recursos y espacios adecuados para la impartición docente.

Seminarios. En las zonas destinadas a los despachos de los profesores existen seminarios que pertenecen a los distintos departamentos. Estos seminarios son organizados y utilizados por los profesores y tienen una capacidad para unas 10-15 personas. La dotación de los seminarios corre a cargo de los departamentos y los centros.

Laboratorios. Los centros disponen de aula de informática, aula de nuevas tecnologías y sala de ordenadores de alumnos. En todos ellos hay conexión a Internet y disposición de ordenadores. También se dispone de laboratorio de idiomas.

Servicios. Disponibles en todas las plantas y en todos los edificios.

Biblioteca-sala de estudios. Las salas de lectura tienen una capacidad para 125 personas, dotada con mesas de lectura y presentan un espacio adecuado para la consulta bibliográfica y el estudio.

Reprografía. Ambas facultades cuentas con servicio de reprografía que dan servicio a los alumnos y alumnas en jornada de mañana y tarde.

Residencia-colegios mayores. Existen convenios de la UEx con el ayuntamiento y la diputación de Cáceres para el uso de los apartamentos ubicados en el campus y para el Colegio Mayor San Francisco de Sande, respectivamente. Próxima a la Facultad de Educación de Badajoz se encuentra la Residencia Universitaria de la Caja de Ahorros de Badajoz. En este sentido las necesidades de alojamiento de los alumnos son atendidas por instituciones públicas y servicios privados (alquileres).

Cafetería. Gestionadas por empresas subcontratadas que ofrecen servicio tanto en horario de mañana como tarde. Proporcionan comidas.

La Facultad de Formación del Profesorado, que ha de atender a 170 estudiantes de esta titulación, dispone de los siguientes espacios y equipamientos para el desarrollo de la docencia:

Identificación	Sup. Útil	Nº de plazas	Fijo /Móvil	Pizarra	Pantalla	Retroproyector	Cañón	PC	Toma cañón	Pizarra elect.	Accesi-bilidad
AULA 0.1	93	90	F	1	1	1	1	1		1	Rampa centro
AULA 0.2	75	76	M	1	1	1	1	1			Rampa centro
AULA 0.3	85	84	F	1	1	1	1	1	_	_	Rampa centro
AULA 0.5	108	63	M	1	1	1	1	_	_	_	Rampa centro
AULA 1.1	86	90	F	1	1	1	1	1	_	1	Rampa centro Ascensor
AULA 1.2	90	90	F	1	1	1	1	1	_	_	Rampa centro Ascensor
AULA 1.3	90	90	F	1	1	1	1	1	_	_	Rampa centro Ascensor
AULA 1.5	54	63	F	1	1	1	_	_	_	_	Rampa centro Ascensor
AULA 1.6	58	39	M	1	1	1	_	_	_	_	Rampa centro Ascensor
AULA 2.1	84	90	F	1	1	1	1	_	_	1	Rampa centro Ascensor
AULA 2.2	57	54	F	1	1	1	1	_	_	_	Rampa centro Ascensor
AULA 2.3	116	32	M	1	_	_	_	_	_	_	Rampa centro Ascensor
AULA 2.4	77	54	F	1	1	1	_	_	_	_	Rampa centro Ascensor
AULA 2.5	72	32	M	1	1	1					Rampa centro Ascensor
AULA 2.6	71	48	F	1	1	1					Rampa centro Ascensor
Grande Grupos	260	111	M	1	1						Rampa centro
Gimnasio	298			1							Rampa centro
AULA A.1	90		F	1	1	1	1	1			Rampa centro
AULA A.2	90		F	1	1	1	1	1			Rampa centro
AULA A.3	90		F	1	1	1	1	1			Rampa silla Ascensor
AULA A.4	90		F	1	1	1	1	1			Rampa centro Ascensor
AULA A.5	90		F	1	1	1	1	1			Rampa centro Ascensor
AULA A6	90		F	1	1	1	1	1			Rampa centro

											Ascensor
Seminario Dibujo	63	35	F	1	1	1	1		1		Rampa centro Ascensor
Seminario Exp. plástica	53	35	F	1	1	1	1		1		Rampa centro Ascensor
Seminario Didáctica CC Experimentales	34	20	F	1	1						Rampa centro
Seminario Lengua y Literatura	37	18	M	1	1		1				Rampa centro Ascensor
Seminario C. SOCIALES	35	25	F/M								Rampa centro Ascensor
LAB. FÍSICA	88	37	F								Rampa centro
LAB. QUÍMICA	86	30	F/M	1	1		1				Rampa centro
LAB. BIOLOGÍA	106	85	M	1	1						Rampa centro
LAB. GEOLOGÍA	88	74	F/M	1							Rampa centro
LAB. CIENCIAS SOCIALES	34	15	M	1	1		1				Rampa centro Ascensor
LABORATORIO IDIOMA		25	F								Rampa centro Ascensor
Laboratorio de Audición y Lenguaje (edificio Anexo)			M								Rama centro Ascensor
Aula de Nuevas Tecnologías (edificio anexo)		20	F	1	1		1	1		1	Rampa centro
INFORMÁTCA 1 (edificio anexo)		30	F	1	1		1	1		1	Rampa centro
INFÓRMÁTICA 2	52	24	F	1	1		1	1		1	Rampa centro
BIBLIOTECA(4)	221	80	F							1	Rampa centro
SALÓN DE ACTOS	261		F		1		1	1			Rampa centro
SALA DE PROFESORES	37	15	F								Rampa centro
Salón de Grados		75	F								Rampa centro

En la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres se dispone de los siguientes espacios y equipamientos para el desarrollo de la docencia.

Identificación	Sup. Útil (m2)	Nº de plazas	Fijos / Móvil	Pizarra	Pantalla	Retro-proyector	Cañón	PC	Adapta-bilidad
Aula 101	68,5785	50	M	1	1	1	1	0	SI
Aula 102	124, 2452	104	F	1	1	1	1	0	SI
Aula 103	100, 4992	88	F	1	1	1	1	0	SI
Aula 104	50,173	36	M	1	1	1	1	0	NO

Aula 105	73,919	50	M	1	1	1	1	0	NO
Aula 106	100,4992	88	F	1	1	1	1	0	SI
Aula 107	100,4992	88	F	1	1	1	1	0	SI
Aula 201	68,5785	50	M	1	1	1	1	0	SI
Aula 202	124, 2452	112	F	1	1	1	1	0	SI
Aula 203	100, 4992	88	F	1	1	1	1	0	SI
Aula 204	50,173	36	M	1	1	1	0	0	NO
Aula 205	174,4182	152	F	1	1	1	1	0	SI
Aula 206	100, 4992	88	F	1	1	1	1	0	NO
Aula 302	124, 2452	112	F	1	1	1	1	0	SI
Aula 303	100, 4992	88	F	1	1	1	1	0	SI
Aula 304	50,173	36	M	1	1	1	0	0	NO
Aula 305	50,173	36	M	1	1	1	1	0	NO
Aula 306	50,173	36	M	1	1	1	0	0	NO
Aula 307	100,4992	88	F	1	1	1	1	0	SI
Aula 308	100,4992	88	F	1	1	1	1	0	NO
Nuevas tecnologías	68	48	F	1	0	0	0	0	NO
Plástica 1	79,44	30	F	1	1	0	0	0	SI
Plástica 2	111	56	F	1	0	0	0	0	SI
Aula Versátil	88,63	85	M	1	1	1	0	0	SI
Música1	79,51	70	M	1	1	1	1	0	NO
Música 2	82,99	54	M	1	0	1	0	0	SI
Danza	179,49	37	M	0	0	1	0	0	SI
Aula idiomas	68	50	F	1	0	0	0	0	NO
Aula Educación Física	311,04			0	0	0	0	0	NO
Seminario Etnología	15	4	M	0	0	0	0	0	NO
Seminario CC Educación	35	6	M	0	0	0	0	0	NO
Seminario CC Sociales	35	6	M	0	0	0	0	0	NO
Seminario CC Experimentales	35	6	M	0	0	0	0	0	NO
Seminario Psicología	35	6	M	0	0	0	0	0	NO
Seminario Lengua	30	6	M	0	1	0	0	0	NO

LABORATORIOS DE PRÁCTICAS		
Identificación	Sup. Util (m2)	Nº de puestos
Geometría	60	42
Biología	68	30
Química Inorgánica	19,97	10
Ciencias Sociales	13,44	24
CC Experimentales	68	40
Etnología	32,31	4
Fotografía	21,27	6
Sala de Balanzas	13,43	
Biblioteca de laboratorios	16,68	
Laboratorio de Sonido	48,24	

DESPACHOS		
Identificación	Sup. Util (m2)	Nº de puestos
80	9	1

SALAS DE INFORMÁTICA				
Identificación	Sup. Util (m2)	Nº de puestos	Uso docente	Uso público
Informática	68	18	si	no
Sala de Lectura	40	19	no	si
Tecnología	94,5	30	si	no
Educativa				

SALÓN DE GRADO	
Identificación	Sup. Util (m2)
301	9

SALAS DE ESTUDIO		
Identificación	Sup. Util (m2)	Nº de puestos
Sala de lectura	300	

OTRAS INSTALACIONES		
Identificación	Sup. Util (m2)	Uso
Observatorio astronómico	36	docente
Observatorio meteorológico		docente

Bibliotecas

La red de bibliotecas de la Universidad de Extremadura cuenta con los siguientes fondos:

- 456.265 monografías en papel.
- 7.073 publicaciones periódicas, 2.708 con suscripción vigente.
- 19.537 monografías electrónicas.
- 16.486 publicaciones periódicas electrónicas.
- 41 bases de datos en red.

Recursos Virtuales

La Universidad de Extremadura cuenta con un Campus Virtual que permite completar la formación que los alumnos reciben en las aulas. Apoyándose en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, este Campus Virtual pretende proporcionar a profesores y alumnos las herramientas necesarias para ampliar y mejorar el aprendizaje y la formación, con miras en el futuro profesional que impone la sociedad actual. El Campus Virtual presenta las siguientes herramientas de trabajo:

- Aula Virtual de la UEx para Primer y Segundo Ciclo (avuex)
- Aula Virtual para otros estudios (avuexplus)
- Aula Virtual para espacios de trabajo y coordinación (circuli)
- Manuales asistentes para la creación de asignaturas oficiales y de otros cursos
- Dispone de distintos proyectos vinculados: Avuex Extensa (para dar apoyo a la docencia de enseñanzas no universitarias), Campus Libre y Abierto CALA (para difusión y puesta en común del conocimiento y la cultura), Campus Virtual Compartido del Grupo 9 de Universidades (G9) (asociación de universidades que ofrece un programa compartido de asignaturas de libre configuración impartidas mediante sistemas telemáticos), Campus Virtual Latinoamericano CAVILA (asociación de universidades latinoamericanas para el fomento de la enseñanza y de la identidad latinoamericana) y, por último, la Plataforma Virtual de Formación Linex SP de la Junta de Extremadura.

Por otra parte, a través de la Red Inalámbrica de la UEx (RINUEX) y el proyecto EDUROAM, se dispone de cobertura de red inalámbrica Wi-Fi que garantiza el acceso a la red de los estudiantes en todos los Campus de la UEx y en el resto de universidades del proyecto EDUROAM.

Centro Universitario Santa Ana (centro adscrito a la UEx):

El Centro Universitario Santa Ana de Almendralejo se encuentra situado en un solar de 42.934 m2, de los que se encuentran edificados 10.650 m2, los otros 32.284 m2 están dedicados a zonas deportivas, campos de experiencias y jardines. Se puso en funcionamiento en el curso 1969/1970 con la creación de una Escuela Normal, O.M. de 30-4-1970 (B.O.E. de 12 de mayo). A lo largo de los años, el Centro ha sido objeto de reformas parciales, así como de nuevas construcciones con el objeto de adaptarse a la impartición de las titulaciones que en el cursan los alumnos en la actualidad

Al ser un centro multicurricular, constituido por la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB (O.M. de 27-6-1974, B.O.E. de 16 de julio) y la Escuela de Ingeniería Técnica Agrícola (R.D. 945/1980 de 14 de marzo, B.O.E. de 19 de mayo) donde se imparten las titulaciones: Magisterio, especialidad en Educación Infantil, en Educación Primaria y en Lengua Extranjera-Inglés (B.O.E. de 21-7-1998), Trabajo Social (B.O.E. de 2-10-1999) e Ingeniería Técnica Agrícola, especialidad en Industrias Agrarias y Alimentarias (B.O.E. de 9-3-2000), no existen infraestructuras ni instalaciones diferenciadas y específicas para las distintas titulaciones, sino que todas son compartidas por todas ellas.

El Centro cuenta en la actualidad con 25 aulas, repartidas en 2 edificios (7 aulas en el edificio metálico y 18 en el centro de estudios). Tienen distinta capacidad y permiten la movilidad de sillas y mesas. Todas presentan recursos y espacios adecuados para la impartición docente, tanto para clases magistrales como para pequeños seminarios. Disponen todas ellas de pizarra, pantalla, proyectores de transparencias y de diapositivas, además, 2 en el edificio metálico y 3 en el centro de estudios, disponen de cañón, ordenador, televisión y vídeo-dvd.

Disponen de un total de 4 laboratorios, su tamaño y equipamiento son adecuados en cuanto a funcionalidad. Cuenta también con una bodega y viñedo experimental. Además se dispone de un aula de música, de nuevas tecnologías, de dibujo y de informática con conexión a Internet.

Tiene baños disponibles en las dos plantas y en los dos edificios. Cuenta también con un servicio de reprografía que da servicio a los alumnos y alumnas en jornada de mañana y tarde, así como instalaciones deportivas, gimnasio, campos de fútbol, baloncesto.

En sus instalaciones se encuentra ubicada la Biblioteca y Hemeroteca "IX Marqués de la Encomienda", con una superficie de 435 m2, distribuidos de la siguiente manera: sala de lectura con 45 puestos para los usuarios, 14 metros lineales de obras de referencia para consultas de libre acceso y 2 ordenadores para consulta del OPAC (Catálogo Público de Acceso en Línea). Depósito de libros con 7 salas y un total de 2.590 metros lineales de estanterías. Sala del archivo microfilmado con 3 puestos de consultas dotados con máquinas lectoras de microfilm. Con aproximadamente 137.000 registros, es hoy la segunda biblioteca en número de fondos extremeños tras la Biblioteca Nacional. La Hemeroteca cuenta con 2.534 cabeceras, además de 645 extremeñas, muchas de ellas del siglo XIX y principios del XX. Sistema de búsqueda informatizado.

Recursos:

a) Aulario : Edificio Metálico

Identificación	Sup. m2	Nº plazas	Pizarra	Pantalla	Retroproyector	Cañón	TV/Vídeo
Aula 1	95	58	1	1	1		1
Aula 2	95	58	1	1	1		
Aula 3	95	58	1	1	1	1	
Aula 4	95	58	1	1	1		
Aula 5	98	60	1	1	1		1
Aula 6	125	75	1	1	1		
Aula 7	195	120	1	1	1	1	

b) Aulario: Centro de Estudios

Identificación	Uso	Sup. m2	Nº puestos
Aula 1	Laboratorio 1	60	20
Aula 2	Laboratorio 2	60	20
Aula 3	Laboratorio 3	60	20
Aula 4	Laboratorio 4	60	20
Aula 5	Música	60	25
Aula 6	Informática	60	30
Aula 7	Reprografía	60	
Aula 8	Tecnología	100	45
Aula 9	Dibujo	100	40
Aula 10	Sala profesores	60	

Identificación	Sup. m2	Nº plazas	Pizarra	Pantalla	Retroproyector	Cañón	TV/Vídeo
Aula 11	60	36	1	1	1	1	
Aula 12	60	36	1	1	1		1
Aula 13	60	36	1	1	1	1	
Aula 14	60	36	1	1	1		
Aula 15	60	36	1	1	1		1
Aula 16	100	60	1	1	1	1	
Aula 17	60	36	1	1	1		
Aula 18	100	60	1	1	1		1

c) Otras instalaciones

Identificación	Número	Sup. m2
Despachos	8	9
Salón de actos	1	200
Oratorio	1	50

Al ser un centro adscrito a la Universidad de Extremadura los estudiantes cuentan también con la red de biblioteca de la Universidad: 456.265 monografías en papel; 7.073 publicaciones periódicas, 2.708 con suscripción vigente; 19.537 monografías electrónicas; 16.486 publicaciones periódicas electrónicas; 41 bases de datos en red; así como de los Recursos Virtuales que dispone la Universidad.

JUSTIFICACIÓN DE LOS RECURSOS MATERIALES DISPONIBLES

De la descripción realizada se deduce que en la actualidad se cuenta con suficientes dotaciones de laboratorios, aulas y equipamiento didáctico y científico para asegurar la correcta docencia de la titulación, como viene realizándose en la actual Diplomatura en Magisterio, especialidad Educación Infantil. Por otro lado, la gestión, funcionalidad y mantenimiento de los diversos recursos materiales implicados en la docencia han sido atendidos en el SGIC de la UEx mediante el Proceso de Gestión de los Recursos Materiales y Servicios Propios del Centro (PRMSC). Con ello, tanto en la actualidad como en el futuro la UEx garantiza la calidad de los recursos disponibles para la docencia del grado propuesto.

Previsión

La Universidad de Extremadura dedicará en los presupuestos de 2009 y 2010 unas partidas tres millones de euros en cada anualidad para la adecuación, mejora y creación de laboratorios e infraestructuras docentes que faciliten la renovación metodológica que supone la implantación de los nuevos títulos adecuados al Espacio Europeo de Educación Superior.

Por otra parte, la Junta de Extremadura tiene previsto dotar a cada estudiante de nuevo ingreso en las titulaciones de Grado de un ordenador portátil personal.

Convenios de colaboración con otras instituciones (archivo pdf: ver anexo)

Resultados previstos

Justificación de los indicadores

Para la elaboración de los indicadores hemos utilizado los datos procedentes de:

- Documento A:

La Oficina de Convergencia Europea que figuran en la dirección:

http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/planestudios/herramientas/estadisticas.pdf

- Documento B:

El Informe para la Adecuación de la Oferta Formativa de la UEx al Espacio Europeo de Educación Superio, documento oficial de 192 páginas, elaborado en Noviembre de 2007 por una Comisión compuesta por Francisco Duque (presidente de la Comisión y Rector de la UEx), Mª José Martín, Antonio Hidalgo, Juan Manuel Sánchez, F. Javier Grande, Vicente Ramos, Manuel Barrantes, Manuel González, Jaime Rossell, José Luis Oncins, J. Samuel Sánchez, Mercedes Rico, Santiago Zapata, Fernando Henao, Ana Nieto, Silvia Torres, David Mañero, Juan Miguel Méndez, Pedro Rivero, Vidal L. Mateos y José Antonio Perea.

- Documento C:

Los "Indicadores de rendimiento académico según el Plan de estudio. Cursos 2005/06 y 2006/07" remitidos con fecha de 10 de julio de 2008 a los Directores de Departamento desde el Vicerrectorado de Calidad y Formación Continua para abordar el informe que Centros, Facultades y Departamentos tuvieron que hacer para la Evaluación del Profesorado en cuanto a la precepción de complementos económicos (convocatoria de mayo de 2008).

Para ofrecer los datos históricos (cursos 2005/06 y 2006/07) la Comisión ha elaborado a partir de los documentos B y C sus medidas, que ha cotejado con la información que aparece en el documento A en el caso de las tasas de graduación y abandono. Para las tasas de eficiencia se han tomado directamente los datos que aparecen en el documento A.

Tasa de graduación:

Porcentaje de estudiantes que finalizan la enseñanza en el tiempo previsto en el plan de estudios o en un año académico más en relación a su cohorte de entrada.

CURSO 2005/2006				CURSO 2006/2007			
Comisión		OCE		Comisión		OCE	
Ba	CC	Ba	CC	Ba	CC	Ba	CC
83,53%	75,29%	53,16%	77,03%	68,24%	75,29%	75,71%	79,41%

CURSO 2009/2010	
Ba	CC
76%	75,29%

Tasa de abandono:

Relación porcentual entre el número total de alumnos de una cohorte de nuevo ingreso en primer curso que debieron finalizar la titulación en el curso anterior y que no se han matriculado ni en ese curso ni en el anterior (es decir, no se han matriculado en los dos últimos cursos).

CURSO 2005/2006				CURSO 2006/2007			
Comisión		OCE		Comisión		OCE	
Ba	CC	Ba	CC	Ba	CC	Ba	CC
4,80%	8,24%	7,59%	8,11%	9,93%	8,89%	2,86%	5,88%

CURSO 2009/2010	
Ba	CC
7,37%	8,57%

Tasa de eficiencia:

Relación porcentual entre el número total de créditos del Plan de estudios a los que debieron haberse matriculado a lo largo de sus estudios el conjunto de graduados de un determinado año académico y el número total de créditos en los que realmente han tenido que matricularse.

CURSO 2005/2006				CURSO 2006/2007			
Comisión		OCE		Comisión		OCE	
Ba	CC	Ba	CC	Ba	CC	Ba	CC
Sin datos alternativos		95.55%	89,94%	Sin datos alternativos		95.75%	87.39%

CURSO 2009/2010	
Ba	CC
95.65%	88.66%

CENTRO UNIVERSITARIO SANTA ANA

curso 2005/2006				curso 2006/2007			
Tasa de abandono (%)	Tasa de graduación (%)	Duración media de la carrera (años)	Tasa de eficiencia (%)	Tasa de abandono (%)	Tasa de graduación (%)	Duración media de los carrera (años)	Tasa de eficiencia (%)
5,26	68,42	3,06	96,69	13,64	77,27	2,76	94,86

Con los datos anteriores, el cambio en la sistemática docente y la ampliación de la actual diplomatura en un curso académico, parece razonable proponer los siguientes objetivos:

- Tasa de abandono: no más de 15% de los alumnos matriculados en una promoción deberían abandonar sus estudios (media actual: 9,45; valor máximo: 13,64.
- Tasa de graduación: como mínimo, un 60% de los alumnos deben graduarse en 4 ó 5 años (media actual: 72,85; valor mínimo: 68,42).
- Tasa de eficiencia: la relación entre los créditos necesarios y realmente matriculados no debería ser inferior al 85% (media actual: 95,78; valor mínimo: 94,86).
- Duración de los estudios: el promedio en años para superar el programa de grado no debería superar los 4,4 años (media actual: 2,91; valor máximo: 3,06).

Tasa de graduación	75.65	**Tasa de abandono**	7.97	**Tasa de eficiencia**	92.15

Denominación	**Definición**	**Valor**

Progreso y los resultados de aprendizaje de los estudiantes

Hasta la fecha la UEx no dispone de un sistema generalizado y uniforme de análisis y revisión del progreso y resultado de aprendizaje de sus estudiantes.

El procedimiento general que la Universidad de Extremadura establece para valorar el progreso y los resultados de aprendizaje de los estudiantes es:

- Trabajo Fin de Grado.
- Sistema de acreditación de las competencias generales de dominio de las TIC's y de conocimiento de idiomas.

Por otra parte, el Sistema Interno de Garantía de la Calidad de la UEx ha previsto en su Proceso para Garantizar la Calidad de los Programas Formativos la realización anual del análisis de los resultados de aprendizaje dentro de un Proceso de análisis de los resultados en el que el Comité de Calidad de la Titulación recopilará datos e indicadores para la evaluación y

seguimiento de la actividad de enseñanza y aprendizaje, a fin de elaborar el informe de calidad de la titulación y permitir, con ello, que las Juntas de Centro revisen sus programas formativos.

Garantía de calidad

Información sobre el sistema de garantía de calidad(archivo pdf: ver anexo)

La Universidad de Extremadura ha participado, durante el curso 2007/08, en el Programa AUDIT de la ANECA para la elaboración de Sistemas de Garantía de Calidad (SGIC) en Centros Universitarios a través de los Centros Escuela Politécnica y Facultad de Ciencias del Deporte. En Consejo de Gobierno se acordó que todos los Centros de la UEx implantarían durante el último trimestre de 2008 el SGIC elaborado, adaptándolo a las peculiaridades del Centro y de sus titulaciones. Los procesos elaborados pueden verse en la tabla que se adjunta y se recogen en la dirección web http://www.unex.es/unex/gobierno/direccion/vicedoc

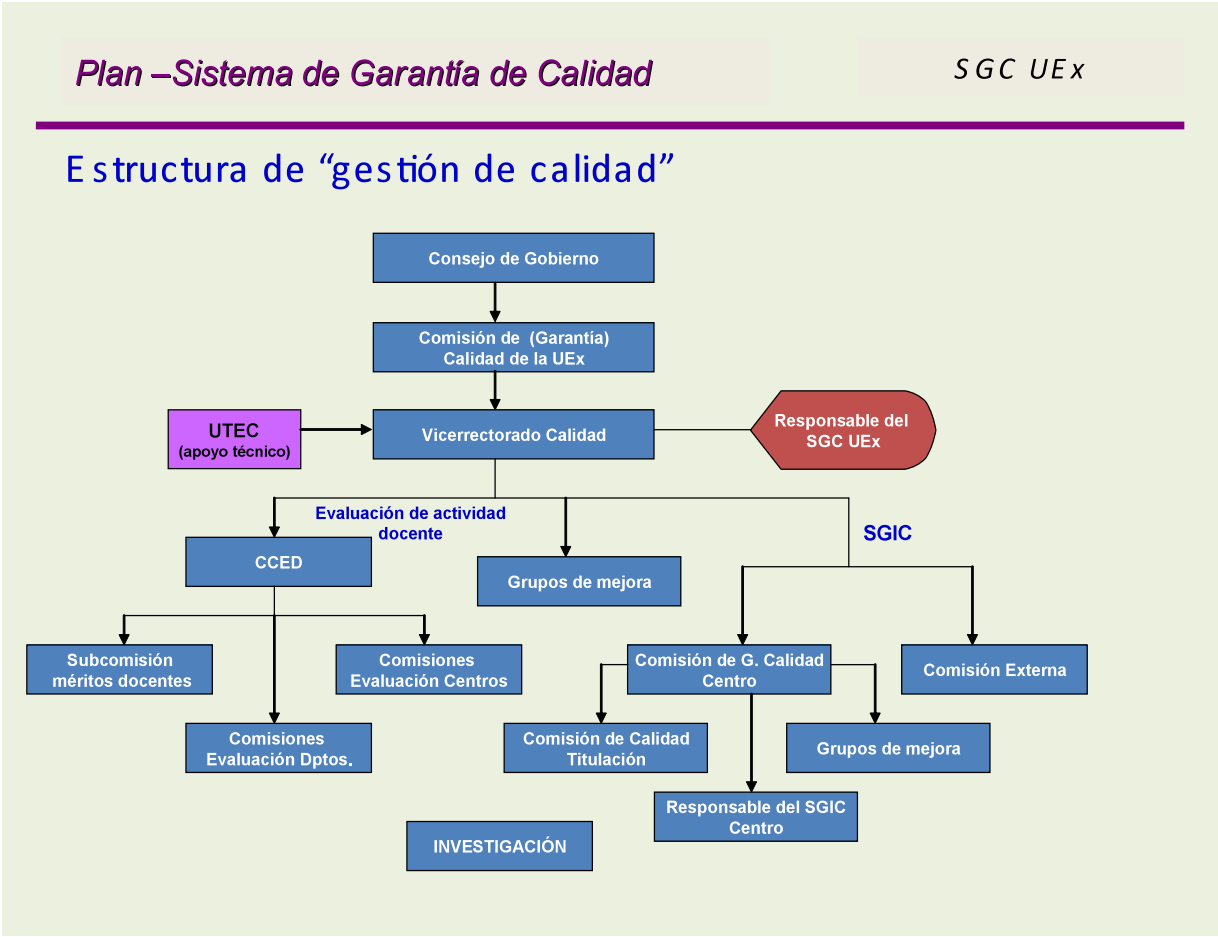
PROCESO UEX	DIRECTRIZ ANECA
PROCESO PARA DEFINIR LA POLÍTICA Y OBJETIVOS DE CALIDAD (PPOC)	1.0
PROCESO PARA GARANTIZAR LA CALIDAD DE LOS PROGRAMAS FORMATIVOS (PCPF)	1.1 – 1.2.c
PROCEDIMIENTO DE SUSPENSIÓN DE ENSEÑANZAS (PRSEE)	1.2.c
PROCESO DE CAPTACIÓN DE ESTUDIANTES (PCE)	1.2.a
PROCESO DE DEFINICIÓN DE PERFILES Y ADMISIÓN DE ESTUDIANTES (PPAE)	1.2.a
PROCESO DE ORIENTACIÓN AL ESTUDIANTE (POE)	1.2.b
PROCESO DE GESTIÓN DE MOVILIDAD DE ESTUDIANTES (PME)	1.2.d
PROCESO DE GESTIÓN DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL (POP)	1.2.e
PROCEDIMIENTO DE INSERCIÓN LABORAL (PRIL)	1.2.e
PROCESO DE GESTIÓN DE PRÁCTICAS EXTERNAS (PPE)	1.2.f
PROCESO DE GESTIÓN DE QUEJAS Y SUGERENCIAS (PQS)	1.2.g
PROCESO DE RECLAMACIONES (PR)	1.2.g
PROCESO DE PLANIFICACIÓN Y DEFINICIÓN DE POLÍTICAS DEL PAS (PPPAS)	1.3.a – 1.3.b

PROCESO UEX	DIRECTRIZ ANECA
PROCESO DE PLANIFICACIÓN Y DEFINICIÓN DE POLÍTICAS DEL PDI (PPPDI)	1.3.a – 1.3.b
PROCESO DE FORMACIÓN DEL PAS (PFPAS)	1.3.c
PROCESO DE FORMACIÓN DEL PDI (PFPDI)	1.3.c
PROCESO DE EVALUACIÓN DEL PDI (PEPDI)	1.3.d
PROCESO DE GESTIÓN DE LOS RECURSOS MATERIALES Y SERVICIOS PROPIOS DEL CENTRO (PRMSC)	1.4.a
PROCESO DE GARANTÍA INTERNA DE CALIDAD DEL SERVICIO DE PREVENCIÓN (PSP)	1.4.b
PROCESO DE GESTIÓN DE INFORMACIÓN Y ATENCIÓN ADMINISTRATIVA (PSIAA)	1.4.b
PROCESO DE GESTIÓN DE LOS SERVICIOS BIBLIOTECARIOS (PSB)	1.4.b
PROCESO DE GESTIÓN DEL SERVICIO DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA (PSAFD)	1.4.b
PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS (PAR)	1.5
PROCESO DE PUBLICACIÓN DE INFORMACIÓN SOBRE TITULACIONES (PPIT)	1.6
PROCESO DE FORMACIÓN CONTINUA (PFC)	-
PROCESO DE GESTIÓN DE LOS SERVICIOS BIBLIOTECARIOS (PSB)	1.4.b
PROCESO DE EVALUACIÓN DEL PDI (PEPDI)	1.3.1.d

La estructura de Gestión de la Calidad de la UEx adaptada al AUDIT (Ver documento *EGCUEX, del SGIC)* está coordinada por el Responsable del Sistema de Gestión de la Calidad de la UEx, que es la Vicerrectora de Calidad, existiendo en cada Centro un **Responsable del SGIC**, de categoría equivalente a un vicedecano/subdirector, que tiene definidas las siguientes funciones:

- Coordinar la elaboración del SGIC de acuerdo con las directrices del Vicerrectorado de Calidad.
- Velar por la implantación del SGIC.
- Revisar el funcionamiento del SGIC.
- Elaborar el Manual de Calidad del Centro.
- Elaborar los informes de seguimiento del SGIC.
- Informar al equipo de dirección del Centro, al Vicerrector de Calidad y a la Comisión de Garantía de Calidad, del funcionamiento del SGIC, de los resultados de los procesos y de las acciones de mejora necesarias.
- Informar a Junta de Centro de los temas de calidad del Centro.
- Ser el interlocutor del Centro con el Vicerrector de Calidad en los temas relacionados con la calidad.
- Coordinar el trabajo de las Comisiones de Calidad de Titulación del Centro.
- Velar por la implantación y seguimiento de las acciones de mejora del SGIC y de los diferentes procesos contemplados en el SGIC.
- Elaborar el borrador de los informes de calidad del Centro.
- Informar a los diferentes grupos de interés.

En la figura siguiente puede verse la estructura de Gestión de Calidad de la UEx. En ella, la CCED es la Comisión Coordinadora de Evaluación de la Docencia encargada, por Estatutos, de definir los criterios para la evaluación de la actividad docente del profesorado.



La **Comisión de Garantía de Calidad del Centro**, está compuesta por el Decano, el Responsable del SGIC, el Administrador, los Coordinadores de las Comisiones de Calidad de todas las titulaciones, dos alumnos y un representante del PAS del Centro y tiene las siguientes funciones:

- Elaborar el SGIC del Centro de acuerdo con las directrices de la UEx y las instrucciones del Vicerrectorado de Calidad.
- Revisar el funcionamiento del SGIC.
- Aprobar el Manual de Calidad del Centro.
- Aprobar los informes de seguimiento del SGIC.
- Proponer a Junta de Centro los criterios de funcionamiento y actuación de las Comisiones de Calidad de Titulación del Centro, de acuerdo con los criterios generales de la UEx.
- Aprobar la implantación de acciones de mejora del SGIC y de los diferentes procesos contemplados en el SGIC.
- Aprobar los informes de calidad del Centro.
- Aprobar la información a suministrar a los diferentes grupos de interés.

Responsables del sistema de garantía de calidad del plan de estudios

Tal como se recoge en el documento sobre la *Estructura de Gestión de la Calidad* y en el *Proceso para Garantizar la Calidad de los Programas Formativos*, las personas y órganos responsables de garantizar la calidad del plan de estudios, en los diferentes niveles y funciones, son: la Comisión de Garantía de Calidad de la UEx, el Consejo de Gobierno, la Comisión de Planificación Académica, los Vicerrectorados de Planificación Académica y de

Calidad, la Junta de Centro, la Comisión de Garantía de Calidad del Centro, la Comisión de Calidad de la Titulación y el Coordinador de dicha Comisión.

La **Comisión de Calidad de la Titulación** está compuesta por el coordinador, dos alumnos, seis profesores de áreas implicadas en la titulación y un representante del PAS. Y tiene como funciones principales:

- Impulsar la coordinación entre los profesores y materias del título.
- Velar por la implantación y cumplimiento de los requisitos de calidad del plan de estudios.
- Analizar el cumplimiento de los objetivos de la titulación y revisar los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes.
- Evaluar el desarrollo del programa formativo, analizando la eficacia de las acciones de movilidad y las prácticas diseñadas, de los métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados, de la evaluación aplicada a los estudiantes y de los medios humanos y materiales utilizados.
- Analizar los resultados de la evaluación y seguimiento del plan de estudios.
- Proponer acciones de mejora del programa formativo.
- Velar por la implantación de las acciones de mejora de la titulación.
- Elaborar información para los diferentes grupos de interés.

Procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y el profesorado

En el *Proceso para Garantizar la Calidad de los Programas Formativos (PCPF)*, se establece el modo en que se proponen los títulos y se elaboran los planes de estudio. En él se incluye también cómo se lleva a cabo el proceso de desarrollo de la enseñanza, así como la evaluación y el seguimiento del programa formativo.

El proceso de desarrollo de la enseñanza, incluido como proceso propio dentro del proceso para garantizar la calidad de los programas formativos, se inicia con la definición de enseñanzas y actividades acordes a los objetivos del programa formativo, la mayoría de las cuales aparecen recogidas ya en el plan de estudios.

En el PCPF confluyen diferentes procesos diseñados independientemente en el SGIC, como el de acceso, los de orientación, movilidad, prácticas, gestión de recursos materiales, evaluación del aprendizaje, gestión de quejas y sugerencias, evaluación de la actividad docente del profesorado y análisis de resultados.

La evaluación del desarrollo de la enseñanza abarca varios aspectos: la valoración de las guías docentes diseñadas, el análisis de los resultados de aprendizaje (Proceso de análisis de resultados), la evaluación de la actividad docente del profesorado (Proceso de evaluación de la actividad docente), el análisis de los recursos materiales utilizados y necesarios, la evaluación de las prácticas externas realizadas y las acciones de movilidad llevadas a cabo, y la evaluación del desarrollo del programa de orientación a los estudiantes, fundamentalmente.

Los resultados de la evaluación de este proceso, realizada a diferentes niveles por los centros, departamentos y servicios implicados así como por el Vicerrectorado de Calidad, se publicarán en un informe anual de desarrollo de la enseñanza y formarán parte del informe de calidad de la titulación que incluirá, entre otros aspectos, información sobre la satisfacción de todos los participantes en el proceso: gestores, profesores, estudiantes y PAS, que será recogida por la Comisión de Calidad de la Titulación y la UTEC.

Respecto a la evaluación y seguimiento del programa formativo, para la elaboración del informe de calidad de la titulación por parte de la Comisión de Calidad de la Titulación, que habrá de realizarse de forma completa cada 4 años- tiempo de duración de los estudios de grado-, se analizarán los informes anuales de desarrollo de la enseñanza, los indicadores

globales de rendimiento del programa formativo (resultados del programa) la consecución de los objetivos formativos por parte de los estudiantes al finalizar la titulación, los resultados de inserción laboral de los egresados (recogidos por la UTEC, la Oficina de Empresas y la Oficina de Orientación Laboral), teniendo en cuenta la opinión de los empleadores, el programa formativo desarrollado en su conjunto, los recursos humanos (PDI, PAS) participantes y el propio Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC).

Los encargados de recoger la información necesaria para realizar el análisis serán el propio centro, a través de la Comisión de Garantía de Calidad del Título y la UTEC.

El informe de calidad elaborado, incluirá la propuesta de acciones de mejora y será la base para, en su caso, proceder a la revisión de la oferta realizada y de los programas planteados. En el caso de que de la revisión de dicha oferta se concluya que no es adecuada, se procederá a la revisión del cumplimiento de los criterios de suspensión del título por parte de los Vicerrectorados de Calidad y de Planificación Académica que habrán de realizar, en su caso, la propuesta de suspensión al Consejo de Gobierno de la UEx. Si de la revisión de la oferta se concluye que es adecuada, se estudiarán por el Comité de Calidad de la UEx y el Consejo de Gobierno, las propuestas de mejora planteadas para la titulación y, si entre éstas se encuentra la modificación del plan de estudios, habrá de ser tramitada de igual forma que la aprobación del plan. Las propuestas de mejora planteadas habrán de identificar el responsable de llevarlas a cabo, el plazo previsto de implantación y el encargado de supervisar dicha implantación que, en todo caso, habrá de informar a Comisión de Calidad de la Titulación del proceso seguido y los resultados obtenidos

Procedimiento de evaluación y mejora del profesorado.

Mediante la participación en el Programa DOCENTIA, la Universidad de Extremadura ha elaborado y aprobado el *Programa de Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado*, evaluado positivamente por la ANECA. En dicho proceso participan la Comisión Coordinadora de Evaluación de la Docencia (CCED), la Comisión de Evaluación del Centro y las Comisiones de Evaluación de los Departamentos.

La CCED está formada por el Rector, la Vicerrectora de Calidad, un representante de la UTEC, todos los Decanos/Directores de Centro, un profesor y un alumno de cada Centro, elegidos por la Junta de Centro, un representante de la Junta de PDI y otro representante del Comité de Empresa del PDI, y tiene como funciones:

- Presentar al Consejo de Gobierno, para su aprobación, planes de evaluación del profesorado.
- Aprobar los procedimientos necesarios para la difusión de los resultados.
- Elaborar los modelos de informes necesarios para llevar a cabo el proceso.
- Aprobar los informes finales de calidad de la docencia.
- Elaborar criterios que garanticen la uniformidad en los planteamientos de los sistemas de garantía de calidad de la docencia de futuros planes de estudio
- Aprobar la memoria final de evaluación, seguimiento y acreditación de titulaciones e informar de la misma al Comité de Calidad y al Consejo de Gobierno para la aprobación por parte de estos últimos órganos de las acciones de mejora necesarias.
- Proponer a Consejo de Gobierno las acciones que sean pertinentes para la mejora de la calidad de la docencia en la Universidad.

La Comisión de Evaluación del Centro está constituida por el Decano, cinco profesores de áreas distintas y tres alumnos, y tiene como funciones:

- Supervisar anualmente los programas de asignaturas entregados y el cumplimiento de las obligaciones docentes.
- Elaborar los informes de evaluación correspondientes a los cargos académicos para

los profesores del centro.

- Proponer al Vicerrector de Calidad actividades de formación del profesorado adscrito al Centro y cualquier otra actuación, encaminada a la mejora de los resultados de evaluación de dicho profesorado.
- Estudiar las reclamaciones docentes presentadas en el Centro.
- Organizar y llevar a cabo el proceso de recogida de encuestas de satisfacción con la actuación docente.

La Comisión de Evaluación de los Departamentos, está constituida por el Director y hasta cinco profesores de áreas distintas (si es posible), y tiene como funciones:

- Supervisar anualmente los programas de asignaturas elaborados y el cumplimiento de las obligaciones docentes del profesorado.
- Elaborar los informes de evaluación correspondientes a los cargos académicos para los profesores del departamento.
- Proponer al Vicerrector de Calidad actividades de formación del profesorado adscrito al Departamento y cualquier otra actuación, encaminada a la mejora de los resultados de evaluación de dicho profesorado.
- Estudiar las reclamaciones docentes presentadas en el Centro sobre profesorado del Departamento.

La evaluación del profesorado se realiza en diferentes niveles: del profesorado novel, obligatoria de todo el profesorado, voluntaria para los complementos autonómicos y para la excelencia. Los aspectos evaluados se pueden englobar en tres grandes grupos: planificación, desarrollo y resultados, y las fuentes de las que se obtiene información son diversas: estudiantes, responsables académicos de departamentos y centros (a través de las comisiones de evaluación correspondientes), el propio profesor evaluado y las bases de datos institucionales.

Como consecuencia del proceso de evaluación, los resultados se han de tener en cuenta (a partir del tercer año de aplicación del programa, en que dicho programa deje de estar en pruebas) para la renovación de contratos, la promoción, la adjudicación de proyectos, los programas de formación específicos, etc.

Para la mejora de la actividad del profesorado, la Universidad de Extremadura dispone de planes de formación que diseña a partir de la experiencia de los planes previos y de las propuestas y sugerencias de Vicerrectorados, Centros, Departamentos y profesores. El plan de formación se lleva a cabo a través del Servicio de Orientación y Formación Docente (SOFD), heredero del antiguo ICE y la asistencia a los cursos y talleres es voluntaria por parte del profesorado, si bien el Proceso de Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado contempla la asistencia obligatoria a determinados cursos de determinados profesores. *El Proceso de Formación del Profesorado* aparece recogido en la documentación del SGIC.

Procedimiento para garantizar la calidad de las prácticas externas y los programas de movilidad.

Los Centros de la Universidad de Extremadura llevan ya una trayectoria de varios años en la gestión de la movilidad de estudiantes a través de los diferentes programas nacionales e internacionales y en la gestión de prácticas externas, con lo que han obtenido una experiencia muy valiosa para las propuestas de dichas acciones en los nuevos títulos. En el SGIC se han diseñado los *Procesos de Gestión de Prácticas Externas y de Gestión de la Movilidad de estudiantes*, en ellos se contempla el modo en que se recoge la satisfacción de todos los implicados en el proceso y cómo, en función de los resultados obtenidos, se modifican los procesos.

Procedimiento de análisis de la inserción laboral de los graduados y de la satisfacción con la formación recibida.

Desde el año 2003, la Universidad de Extremadura ha realizado diversos estudios de inserción laboral de sus titulados y ha participado en estudios coordinados por la ANECA. En los estudios realizados, se recogen los datos de empleo de los egresados, su satisfacción con la enseñanza recibida y la adecuación de dicha enseñanza a su trabajo, así como las competencias y la formación adicional que le han demandado para acceder al mercado de trabajo, entre otras cuestiones interesantes.

En los últimos años en la UEx se ha diseñado, elaborado y mejorado una plataforma de empleo, llamada PATHFINDER, que ha gestionado un elevado número de ofertas de trabajo de empresas e instituciones, tanto de la región como de fuera de ella. Todos los años, los responsables de la plataforma elaboran un informe sobre las ofertas gestionadas.

Finalmente, hay que destacar la presencia en los campus de Cáceres y Badajoz de sendas oficinas de Orientación Laboral gestionadas por personal de Servicio Extremeño Público de Empleo, que, aparte de orientar a los estudiantes y facilitarles su transición al mercado de trabajo, suministra una información muy valiosa sobre el empleo de nuestros estudiantes, a través de los datos recogidos en sus bases.

En el SGIC se recoge el *Procedimiento de Estudio de la Inserción Laboral (PRIL)*

Procedimiento para el análisis de la satisfacción de los distintos colectivos implicados (estudiantes, personal académico y de administración y servicios, etc.) y de atención a las sugerencias y reclamaciones.

Todos los procesos elaborados en el SGIC de los Centros de la UEx, contemplan la recogida de la satisfacción de los grupos de interés (generalmente, PDI, estudiantes y PAS, aunque algunos procesos contemplan más grupos de interés) tanto con el proceso en sí como sobre aspectos concretos del proceso. Los responsables de llevar a cabo dicha recogida, así como el análisis de los resultados son, generalmente, los responsables del proceso.

Al mismo tiempo, la UTEC lleva a cabo encuestas de satisfacción de usuarios con los diferentes Servicios y Unidades de la UEx, entre los que cabe destacar, en relación con los programas formativos y su gestión, encuestas de satisfacción sobre las secretarías general y de Centros, el Registro General de la UEx, el Servicio de Información y Atención Administrativa, etc. Las encuestas llevan un campo abierto para la aportación de sugerencias y críticas concretas y, con su estudio, se elabora un informe que sirve de base para el diseño de mejoras en el servicio correspondiente.

Finalmente, dentro del SGIC aparecen recogidos los *Procesos de Gestión de Reclamaciones* de los estudiantes y de *Gestión de Quejas y Sugerencias.* El primero de los procesos mencionados, referido a las reclamaciones de exámenes, contempla la forma en que han de hacerse públicos los criterios de evaluación, así como su vigencia y cómo el alumno puede revisar su evaluación, en primera instancia ante el profesor y a continuación, si existe no conformidad, ante la Comisión de Reclamación del Centro.

El segundo proceso, tiene por objeto establecer la sistemática a aplicar en la gestión y tratamiento de las quejas y sugerencias dirigidas a la UEx por sus usuarios, de manera que se facilite la participación de éstos mismos y posibilitando con ello una mejora continua acorde a las peticiones formuladas. Las quejas o sugerencias se pueden presentar a través de los registros de la UEx o de los buzones que a tal fin existirán en los Centros y en la página web principal, serán recogidas y dirigidas a quien corresponda, para su resolución, por el Responsable del Centro o por el Responsable de la Unidad Central. De las gestiones realizadas, así como de su admisión o no a trámite y de la resolución, se dará cuenta al Vicerrectorado de Calidad y al interesado. Se contempla también un mecanismo de seguimiento de la resolución de la queja o sugerencia.

Procedimiento de análisis de los resultados

El Equipo Directivo, de acuerdo con las instrucciones y directrices procedentes del Vicerrectorado de Calidad y Formación Continua, definirá el órgano y las personas implicadas en la medición y análisis de los resultados.

Para ello se apoyará en la Comisión de Garantía de Calidad del Centro, donde se encuentran representados los estudiantes, PDI, PAS y Equipo directivo. Dado que el Proceso de análisis de los resultados es de gran alcance y se entiende como una evaluación final de todo el programa formativo y de su repercusión en la sociedad, esta comisión identificará las categorías de resultado objeto de estudio (resultados de aprendizaje, satisfacción, inserción laboral, etc.). Para ello tendrá en cuenta la normativa vigente y las indicaciones del Vicerrectorado de Calidad y Formación Continua en cuanto a establecer las categorías comunes a todos los Centros que deberán estar incluidos en las memorias anuales de revisión de resultados así como los marcos de referencia que determinan la política y los objetivos de calidad del Centro, los procesos recogidos en los mecanismos de calidad interna, el programa formativo del Centro y el Plan estratégico de la Universidad.

Tras esta identificación de categorías a estudiar, la Comisión de Garantía de Calidad del Centro revisará los mecanismos e indicadores estandarizados existentes que permitan evaluar, de una manera fiable, los aspectos de funcionamiento académico y en caso necesario podrá definir otros nuevos.

Una vez establecidas las categorías y los mecanismos de obtención de información, la Comisión de Garantía de Calidad del Centro con la colaboración de la Unidad Técnica de Evaluación y Calidad (UTEC) así como de los órganos, unidades o servicios implicados que tengan relación con las fuentes de información, procederá a la recogida de datos, con especial utilización de los datos del documento Observatorio de Indicadores. Este documento contiene las definiciones de los indicadores para el análisis de los resultados así como los datos para cada titulación. Con los datos referidos se efectuará un análisis estadístico, elaborando resultados sobre el aprendizaje y satisfacción del alumnado, sobre PDI, sobre PAS, sobre recursos materiales, y sobre la sociedad (egresados y empleadores).

La Comisión de Garantía de Calidad del Centro establecerá la validez y fiabilidad de los datos. Si no fueran suficientes ni válidos habría que volver a definir los mecanismos de obtención de datos. En caso de que fueran suficientes y válidos, se haría el análisis y evaluación de los resultados, aplicándose los indicadores estandarizados y elaborando un documento que recoja dicho análisis. Dicho análisis deberá informar sobre resultados de las categorías objeto de estudio:

- Resultados del aprendizaje.
- Resultados de la inserción laboral.
- Satisfacción de los grupos de interés (alumnos, profesores, PAS, empresarios...).
- Diagnóstico de necesidades de grupos de interés relativos a la calidad de las enseñanzas.
- Resultados en el profesorado.
- Resultados en el alumnado.
- Resultados académicos.
- Resultados servicios.
- Resultados investigación.
- Resultados en la sociedad.
- Resultados relativos a las quejas y sugerencias.

La información de los grupos de interés a cerca de los resultados del Centro y sobre su satisfacción será recogida a partir de encuestas que influirán en el análisis que realice la

Comisión, mientras que los resultados académicos serán proporcionados por la Unidad Técnica de Evaluación y Calidad a partir de las bases de datos de la Universidad, los relativos a las necesidades de los grupos de interés sobre la calidad de la enseñanza se obtendrán a partir del Proceso de garantía y mejora de la calidad del PDI y de apoyo a la docencia y el resto de resultados a partir de la información recabada en el resto de procesos que componen el Sistema de Garantía Interna de Calidad de la UEx.

A partir de dicho documento el Responsable de Calidad del Centro, de acuerdo con la Comisión de Garantía de Calidad del Centro, elaborará anualmente una memoria final, que será estudiada por el Equipo Directivo, donde se reflejen el análisis de los resultados obtenidos ese año y el plan de mejora, relativa a todas las categorías objeto de estudio, así como una evaluación del propio proceso. A modo informativo y para recabar la opinión de la Sociedad respecto a este análisis se enviará la memoria a representantes de Colegios profesionales, Administraciones públicas y Empresas privadas relacionadas con las titulaciones que imparte el Centro.

La Junta de Centro, en la que se encuentra representados todos los grupos de interés, aprobará y refrendará dicho documento, y establecerá los mecanismos para llevar a cabo el plan de mejora, cuyo responsable a la hora de su implantación es el Responsable de Calidad del Centro, relativo a los diferentes procesos así como la toma de decisiones sobre la oferta formativa, el diseño de las titulaciones y sus objetivos; sobre los sistemas de apoyo y orientación a los estudiantes, metodología de enseñanza y evaluación de aprendizajes; y sobre la publicación de información actualizada de las titulaciones, afectando por ello a los procesos del Sistema de Garantía Interna de Calidad de la UEx, que se relacionan a continuación:

- Definir la política y objetivos de calidad (PPOC).
- Garantía la calidad de los programas formativos (PCPF).
- Captación de estudiantes (PCE).
- Definición de perfiles y admisión de estudiantes (PPAE).
- Orientación al estudiante (POE).
- Gestión de movilidad de estudiantes (PME).
- Gestión de la orientación profesional (POP).
- Gestión de prácticas externas (PPE).
- Gestión de quejas y sugerencias (PQS).
- Reclamaciones (PR).
- Planificación y definición de políticas del PAS (PPPAS).
- Planificación y definición de políticas del PDI (PPPDI).
- Formación del PAS (PFPAS).
- Formación del PDI (PFPDI).
- Evaluación del PDI (PEPDI).
- Gestión de los recursos materiales y servicios propios del Centro (PRMSC).
- Garantía interna de calidad del Servicio de prevención (PSP).
- Gestión de información y atención administrativa (PSIAA).
- Gestión de los Servicios bibliotecarios (PSB).
- Gestión del Servicio de actividad física y deportiva (PASFD).
- Publicación de información sobre titulaciones (PPIT).
- Formación continua (PFC).

La memoria final, será enviada al Vicerrectorado de Calidad y Formación Continua para su verificación y supervisión. Finalmente el Responsable de Calidad del centro será el responsable de que la memoria sea publicada y difundida a todos los grupos de interés en la página Web del Centro, pudiendo utilizar para ello el Proceso de Publicación de Información (PPIT).

Criterios específicos de extinción del título.

El Proceso para Garantizar la Calidad de los Programas Formativos, contempla específicamente un Procedimiento de suspensión de enseñanzas por el que, una vez analizados si se cumplen o no los criterios de suspensión de enseñanzas, se indica lo que ha de hacerse para extinguir las enseñanzas correspondientes y garantizar los derechos de los estudiantes. En este sentido, ha de contemplarse, en todo caso que:

- La extinción o suspensión de enseñanzas se realizará curso a curso, comenzando por primero.
- Se garantizará que todos los alumnos que hayan comenzado el plan de estudios a extinguir, puedan terminarlo disponiendo para ello de hasta seis convocatorias por materia.
- En los casos en que la extinción se produzca por modificación sustancial del plan de estudios de un título, la propuesta de modificación llevará incluida las equivalencias, convalidaciones y adaptaciones de materias entre los dos planes de estudio. Se facilitará en este caso que los alumnos que lo deseen puedan realizar el cambio de plan de estudios.

Los criterios generales de suspensión de las enseñanzas de la UEx han sido aprobados en sesión de Consejo de Gobierno de 17 de octubre de 2008.

El presente título de la UEx iniciará su proceso de extinción temporal o definitiva cuando se produzcan alguno de los siguientes supuestos:

1) Cuando el título no supere el proceso de acreditación por parte de la agencia evaluadora, tal como dispone el artículo 28.3 del R.D. 1393/1007,de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, el Consejo de Gobierno iniciará automáticamente el procedimiento de su supresión definitiva.
2) Cuando a juicio de la Comisión de Calidad de la UEx o de la Consejería de la Junta con competencias en enseñanza universitaria, se considere que el título no responde a las necesidades formativas que pretendía atender en el momento de su implantación o que haya dejado de estar asociado a la misión de la institución, el Consejo de Gobierno debatirá sobre la adopción de medidas extraordinarias que corrijan la desviación advertida o sobre la conveniencia de iniciar el proceso de suspensión temporal o definitiva de la titulación.
3) Cuando la Comisión de Calidad de la UEx evidencie carencias graves en la impartición de las enseñanzas o considere que los recursos de personal (docente o de administración y servicios) o materiales (equipos o infraestructuras) hayan dejado de ser suficientes para impartir la titulación, el Consejo de Gobierno debatirá sobre la conveniencia de su subsanación o de iniciar el proceso de suspensión temporal o definitiva de la titulación.
4) Cuando los indicadores estratégicos de la titulación sufran una disminución significativa a juicio de la Comisión de Calidad de la UEx o por indicación de los procesos de evaluación establecidos por la Junta de Extremadura, el Consejo de Gobierno debatirá sobre la conveniencia de iniciar el proceso de suspensión temporal o definitiva de la titulación. A este respecto, tal como se señala en el punto 6 de las Líneas generales para la implantación de estudios de grado y de postgrado en el marco del Espacio Europeo de Educación superior establecidas por la Junta de Extremadura en su Consejo de Gobierno de 7 de marzo de

2008, se consideran indicadores estratégicos el número de alumnos de nuevo ingreso, las tasa de graduación, la tasa de abandono, la tasa de eficacia y el tiempo medio de duración de los estudios.

5) En los casos de títulos establecidos en virtud de convenios de colaboración con otras instituciones (bien para su financiación o para otros fines como dobles titulaciones, etc.), cuando se produzca la finalización o denuncia del convenio, el Consejo de Gobierno debatirá sobre la conveniencia de iniciar el proceso de suspensión temporal o definitiva de la titulación.

Tanto en los casos de suspensión temporal como definitiva de la titulación, se garantizarán los derechos adquiridos de los estudiantes matriculados en cualquiera de los cursos y asignaturas del plan de estudios. Para ello:

a) Los estudiantes que hayan iniciado sus enseñanzas en la titulación a extinguir conservarán el derecho a concluir sus estudios de acuerdo a lo previsto en el artículo 28.4 del R.D. 1393/2007.

b) La extinción del título se realizará de manera progresiva, eliminando cada uno de los cuatro cursos de la titulación.

c) Una vez extinguido cada curso se mantendrán seis convocatorias de examen en los tres cursos académicos siguientes.

d) Realizadas estas convocatorias, aquellos alumnos que no hubieren superado las pruebas deberán abandonar la titulación. Cuando la extinción de la titulación no suponga su sustitución por otro nuevo plan de estudios, y siempre que el estudiante mantenga sus derechos de permanencia en la UEx, podrá continuar sus estudios en cualquier otra titulación de la misma rama de conocimiento que la titulación suprimida, siéndole reconocidos los créditos cursados según la Normativa de reconocimiento y transferencia de créditos en vigor. Si la extinción se produjere por sustitución del plan de estudios, el estudiante deberá continuar estudios por este nuevo plan de estudios según el sistema de adaptación previsto en él. En todo caso, el alumno podrá solicitar voluntariamente el cambio de plan estudios correspondiente a partir de la supresión del título, teniendo derecho al reconocimiento de sus estudios anteriores según los criterios expuestos.

e) En todo caso, la UEx garantiza el desarrollo de acciones específicas de tutoría y orientación para los alumnos repetidores en títulos extintos así como a los alumnos que cambien voluntaria o forzosamente de titulación por la extinción de aquella que venían cursando.

Información adicional sobre el sistema de garantía de calidad

Calendario de implantación de la titulación

Justificación

De acuerdo con el último párrafo del ANEXO I (Calendario de adaptación de los títulos actuales al nuevo marco) de las Directrices para el diseño de titulaciones de la UEx en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (Aprobado en Consejo de Gobierno de 31 de marzo de 2008):

La implantación de los nuevos planes de estudios se realizará año a año. Los planes de estudios anteriores al R.D. 1393/2007 se extinguirán año tras año, desde la implantación de los nuevos títulos. Hasta el 30 de septiembre de 2015 se seguirán realizando exámenes de las asignaturas de estas titulaciones que sigan teniendo estudiantes matriculados.

El cronograma de implantación de los estudios de Grado será el siguiente:

- Curso 2009-2010: Primer curso
- Curso 2010-2011: Segundo curso
- Curso 2011-2012: Tercer curso
- Curso 2012-2013: Cuarto curso

Del mismo modo, el cronograma de extinción de la actual Diplomatura de Maestro, especialidad de Educación Infantil será el siguiente:

- Curso 2009-2010: se extingue el primer curso
- Curso 2010-2011: extinto primero y segundo cursos
- Curso 2011-2012: extintos primero, segundo y tercer cursos

Curso de implantación

2009/2010

Procedimiento de adaptación en su caso de los estudiantes de los estudios existentes al nuevo plan de estudios

SISTEMAS Y TABLAS DE ADAPTACIÓN.

ASIGNATURAS EN EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS		**ASIGNATURA RECONOCIBLE de los actuales Planes de Estudios A EXTINGUIR**				
1º Año – 1 Semestre						
Asignatura	ECTS	Asignatura Actual	Créditos	Curso / Temporalidad	Carácter	Especialidad
Sociología de la Educación	6	Sociología de la Educación	4,5	3º/ C	T	Todas
Educación Familiar y Contexto Social	6					
Psicología del desarrollo en edad infantil	6	Desarrollo Psicológico en la edad infantil	6	2º / 1º C	OB	Maestro E. Infantil
Psicología de la educación	6	Psicología de la Educación y del desarrollo en Edad Escolar	9	1º / A	T	Todas
Fundamentos Teóricos y Perspectiva Histórica de la Educación	6	Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación	4,5	1º/ C	T	Sólo para las Titulaciones de:
			4,5	1º/ 2C		Maestro de

		Educación	(E.Especial) 5 (E.Primaria)	1º /2C		Maestro de Primaria [NOTA: Hay que tener ambas asignaturas aprobadas para que se convaliden por la nueva].
1º Año - 2º SEMESTRE						
Asignatura	ECTS	Asignatura Actual	Créditos	Curso / Temporalidad	Carácter	Especialidad
Sociología de las relaciones de género y familia	6					
Didáctica General	6	Didáctica General	9	2º / A	T	TODAS
Aspectos didácticos y organizativos de la Educación Infantil	6	Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Infantil	6	3º/ 1C	T	Sólo Maestro, Especialidad Educación Infantil
Fundamentos de la atención temprana	6					
Dificultades de Aprendizaje y Educación Inclusiva	3/3					
2º Año – 3º SEMESTRE						
Asignatura	ECTS	Asignatura Actual	Créditos	Curso / Temporalidad	Carácter	Especialidad
TIC aplicadas a la Educación	6	Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación	4.5	3º	T	Todas
Organización de centros, aulas y recursos en Educación Infantil	6	Organización del Centro Escolar	4,5	2º / C (1º ó 2º C, según titulación)	T	Todas
Inglés para Infantil I	6	Inglés I	6	1º/1c	T	Lenguas Extranjeras
Investigación, Evaluación e Innovación en el aula	6	SIN EQUIVALENCIA ACTUAL				
Atención Psicoeducativa a la Diversidad	6	Bases psicopedagógicas de la educación especial	9	A	T	Todas las especialidades de maestro
Trastornos psicológicos de la primera infancia	6					
2º Año - 4º SEMESTRE						
Asignatura	ECTS	Asignatura Actual	Créditos	Curso / Temporalidad	Carácter	Especialidad
Practicum	24	Practicum I	16	2º / A	T	TODAS. Deben haberse aprobado las 2 para convalidar por la nueva.
		Practicum II	16	3º / T	T	
3º Año - 5º SEMESTRE						

Asignatura	ECTS	Asignatura Actual	Créditos	Curso / Temporalidad	Carácter	Especialidad
Educación para la Salud	6					
Corporalidad y motricidad en la edad infantil.	6	Desarrollo Psicomotor	4,5	1º / 1C	Troncal	Ed. Infantil
Didáctica de la Lengua	6	Desarrollo de Habilidades Lingüísticas	13	1º-Anual	T	Maestro, especialidad de Educación Infantil
		Desarrollo de Habilidades Lingüísticas	4.5	1º-1C	OB	Maestro, especialidad de Educación Especial
Conocimiento del Medio Natural en Educación Infantil	6	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	6	3º / 2 C	T	Sólo Maestro, Ed. Infantil
Educación Matemática Infantil	6	Desarrollo del pensamiento Lógico Matemático	7,5	1º / 1 C	O	Sólo Maestro, Ed. Infantil
3º Año - 6º SEMESTRE						
Asignatura	ECTS	Asignatura Actual	Créditos	Curso / Temporalidad	Carácter	Especialidad
Expresión, comunicación y creación en las manifestaciones motrices.	6	Expresión y Comunicación Corporal	4,5		Optativa	Ed. Física
Desarrollo de la Percepción y la Expresión Musical	6	Desarrollo de la Exp. Musical y su Didáctica	6	1 Curso/1C	Troncal	Ed Infantil
		Didáctica de la Expresión Musical	6	2Curso/2 C.	Troncal	Ed. Infantil
Expresión Plástica y su Didáctica en Infantil	6	Expresión Plástica Y Musical	4,5	1C	T	Educación Especial
		Desarrollo De La Expresión Plástica Y Su Didáctica	6	2C	T	Educación infantil
		Expresión Plástica Y Su Didáctica	4,5	1C	OB	Educación Física
		Expresión Plástica Y Su Didáctica	6	2C	OB	Educación Primaria
		Didáctica De La Expresión Plástica	6	2C	OB	Educación Infantil
Didáctica de las Ciencias Sociales	6	Conocimiento del medio natural, social y cultural	6	3º-2C	T	Maestro, especialidad de Educación Infantil
Didácticas de las Lenguas y la Literatura Infantil	6	Literatura Infantil	4.5	1º-1C	T	Maestro, especialidad de Educación

						Infantil
4º año - 7º SEMESTRE						
Asignatura	ECTS	Asignatura Actual	Créditos	Curso / Temporalidad	Carácter	Especialidad
Practicum	24					
4º año- 8º SEMESTRE						
Asignatura	ECTS	Asignatura Actual	Créditos	Curso / Temporalidad	Carácter	Especialidad
Expresión artística en Educación infantil	6	Educación Artística Y Su Didáctica	4,5	1C	T	Lenguas Extranjeras
		Expresión Artística Y Su Didáctica	7	1C	OB	Audición y lenguaje
		Análisis De La Expresión Plástica Infantil I	4,5	1C	OP	Lenguas extranjeras, Educación Física, Educación Especial, Audición y Lenguaje, Educación Infantil, Educación Primaria
		Análisis De La Expresión Plástica Infantil II	4,5	2C	OP	Lenguas extranjeras, Educación Física, Educación Especial, Audición y Lenguaje, Educación Infantil, Educación Primaria
OPTATIVAS						
Inglés para Infantil II	6	Inglés II	10	2º/ Anual	T	Lenguas extranjeras
Habilidades Metalingüísticas para el Inglés	6	Morfosintaxis y Semántica Inglesas	10	2º/ Anual	T	Lenguas extranjeras
Pedagogía y Didáctica de la Religión Católica	6	Pedagogía de la ERE en infantil	4.5	Ciclo	OP	Maestro, especialidad de Educación Infantil (Badajoz)
		Didáctica de la ERE en Infantil	4.5	Ciclo	OP	
		Pedagogía de la religión en la escuela	4.5	Ciclo	OP	Maestro, especialidad de Educación Infantil (Cáceres)
		Didáctica de la religión en la escuela	4.5	Ciclo	OP	
Trabajo Fin de Grado	6	SIN EQUIVALENCIA ACTUAL				

GARANTÍA DE LOS DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA DIPLOMATURA DE MAESTRO, ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL:

Se garantizarán los derechos adquiridos de los estudiantes matriculados en cualquiera de los

cursos y asignaturas del plan de estudios de Maestro, especialidad de Educación Infantil. Para ello:

a) Los estudiantes que hayan iniciado sus enseñanzas en la titulación a extinguir conservarán el derecho a concluir sus estudios de acuerdo a lo previsto en el artículo 28.4 del R.D. 1393/2007.

b) Una vez extinguido cada curso se mantendrán seis convocatorias de examen en los tres cursos académicos siguientes.

c) Realizadas estas convocatorias, aquellos alumnos que no hubieren superado las pruebas deberán abandonar la titulación y continuar sus estudios por este nuevo plan de estudios según el sistema de adaptación previsto. En todo caso, el alumno podrá solicitar voluntariamente el cambio de plan estudios correspondiente a partir de la supresión del título, teniendo derecho al reconocimiento de sus estudios anteriores según los criterios expuestos.

d) En todo caso, la UEx garantiza el desarrollo de acciones específicas de tutoría y orientación para los alumnos repetidores en títulos extintos así como a los alumnos que cambien voluntaria o forzosamente de titulación por la extinción de aquella que venían cursando.

Enseñanzas que se extinguen por la implantación del siguiente título propuesto

Diplomatura de Maestro, especialidad de Educación Infantil, Facultad de Formación del Profesorado. Plan de Estudios publicado por resolución de 10 de diciembre de 1998, de la Universidad de Extremadura.

Diplomatura de Maestro, especialidad de Educación Infantil, Facultad de Educación. Plan de Estudios publicado por resolución de 10 de diciembre de 1998, de la Universidad de Extremadura.

Diplomatura de Maestro, especialidad de Educación Infantil, Centro Universitario Santa Ana, centro adscrito a la UEx (B.O.E. de 21 de julio de 1998).