

TESIS DOCTORAL

Ana Carrillo Cepero

Adquisición y desarrollo de la competencia lingüística en
L2 (francés) de la formación inicial universitaria
en el Grado de Educación Primaria de la Facultad de
Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.

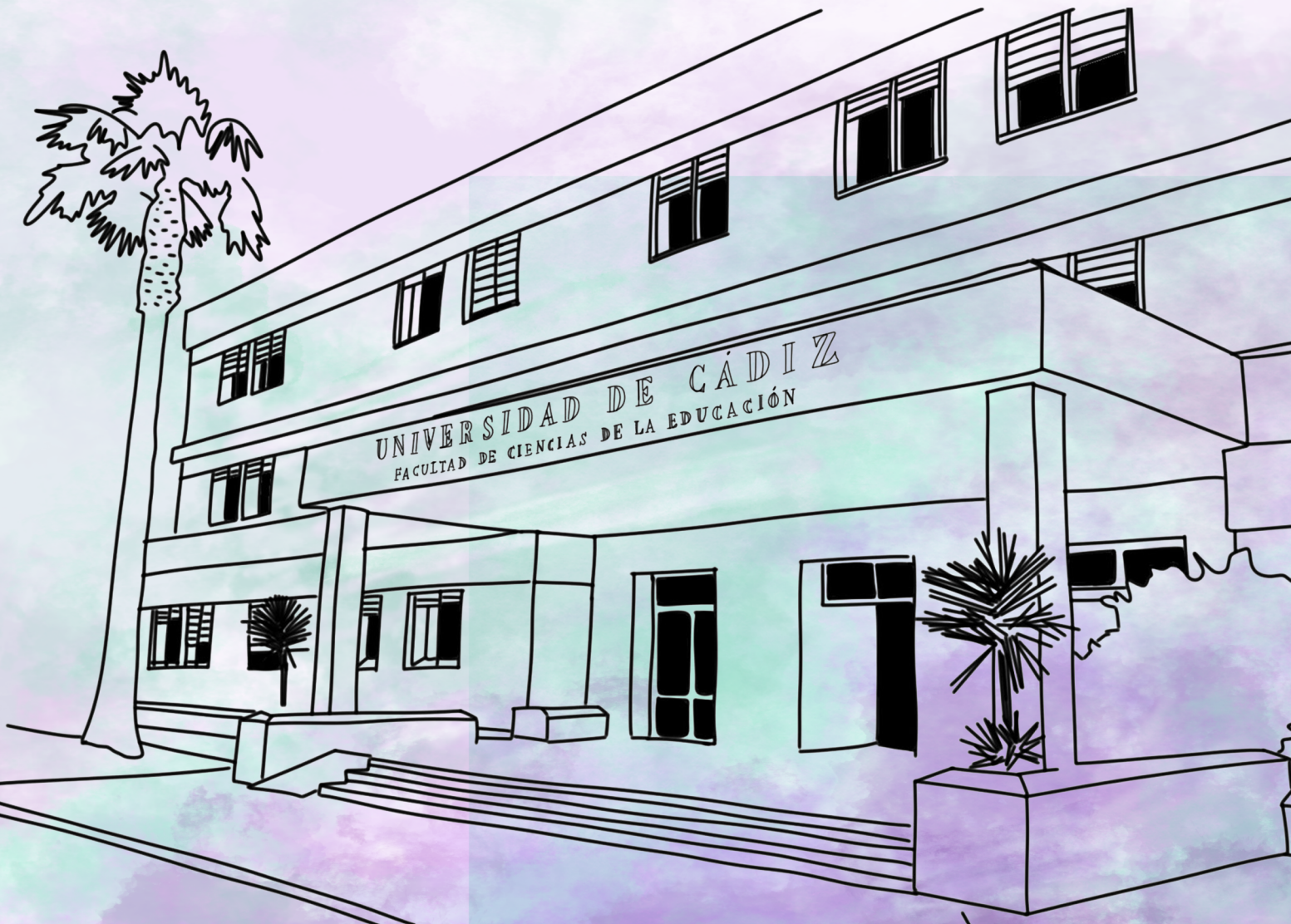
Un estudio de caso.

DIRECTORES:

Dr. Manuel Fco. Romero Oliva

Dr. Francisco Zayas Martínez

FEBRERO 2025





TESIS DOCTORAL

Adquisición y desarrollo de la competencia lingüística en L2 (francés)
de la formación inicial universitaria en el Grado de Educación Primaria
de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz:

Un estudio de caso.

Ana Carrillo Cepero

Directores:

Dr. Manuel Fco. Romero Oliva

Dr. Francisco Ramón Zayas Martínez

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Cádiz

Febrero de 2025

Programa de Doctorado:

8204 Ciencias Sociales y Jurídicas

Área de conocimiento:

8204L07 Educación y formación del profesorado

A mis pequeñas maestras:
Valeria, África, Alma y David
quand elles étaient petites.

Agradecimientos

En el proceso de planificación, redacción y depósito de esta tesis ha sido esencial contar con apoyos en un camino que, aunque en ocasiones ha resultado ser muy solitario, ha involucrado de alguna manera a quienes me rodean. Por este motivo, quiero agradecer a todas las personas que se han visto arrastradas por estas 133 páginas.

En primer lugar, a mis directores de tesis, Manolo y Paco, por su sabiduría, sus consejos y su paciencia. Gracias por haberme acompañado en los periodos en los que desaparecía y por haber estado siempre disponible para resolver mis dudas.

A Carmen, por confiar en mí y *secar mis mares de dudas*, por no dejar de sostenerme, por soportarme aún cuando no me soportaba ni yo, por ser siempre hogar y refugio.

A mi familia, por valorar mis esfuerzos y excusar mis ausencias. Gracias en especial a mis sobrinas: Valeria, Alma y David por sumergirme en su pequeño mundo cuando yo solo quería escapar del mío.

A mis amigas, a todas, por seguir queriéndome a pesar de haberlas descuidado. En especial a Marga por sus colorinchis; y a Ana y a Cris por todos sus mensajes de ánimo y por venir a buscarme cuando las necesitaba.

Gracias también a Eva R. por ayudarme a ordenarlo todo y enseñarme *Through the Looking-Glass, and What Ana Found There*.

A mis compañeras y compañeros del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura por confiar en mí y por animarme a seguir cuando las fuerzas flaqueaban. En especial a Juana, por estar siempre dispuesta a revisar con ilusión todas mis pequeñas producciones científicas, por acompañarme en el camino (y en los trayectos), por las horas al teléfono, por los cafés tempranito y por compartir conmigo el apartamento 1.330. Gracias a Ester, Eva, Michel, Lucía, Paula, Roberto y Susana por acudir a mis convocatorias de gabinete de crisis.

A mis alumnas de mención AICLE-LE (francés) por haber estado siempre dispuestas a participar en esta investigación.

Tabla de contenido

1. Preámbulos	6
1.1. Resumen, abstract y resúme	6
1.2. Consideraciones previas	9
2. Introducción	12
3. Objetivos y preguntas de investigación	16
4. Análisis crítico de los antecedentes	19
4.1. Planes y políticas lingüísticas	19
4.2. Formación inicial de docentes de Lengua Extranjera en Educación Primaria	27
4.3. Investigaciones precedentes	29
5. Metodología	32
5.1. Diseño de la investigación	32
5.2. Sujetos participantes	38
5.3. Técnicas e instrumentos	39
5.4. Procedimientos de análisis de la información	40
5.5. Implicaciones éticas o bioseguridad de la investigación.	41
6. Discusión conjunta de los resultados	43
6.1. Análisis del contexto universitario	43
6.1.1. <i>Políticas lingüísticas</i>	44
6.1.2. <i>Planes de estudio del Grado en Educación Primaria</i>	51
6.1.3. <i>Asignaturas del itinerario de Lengua Extranjera-AICLE (Francés)</i>	57
6.1.4. <i>Plan de Lenguas de Centro</i>	65
6.2. Competencia lingüística en francés (L2) de los estudiantes	68
6.2.1. <i>Factores que influyen en el nivel competencial de los estudiantes</i>	74
6.2.2. <i>Desempeño del grupo C (itinerario plurilingüe)</i>	79
6.2.3. <i>Comparativa con otras universidades de Andalucía</i>	82
6.3. Formación en didáctica de la lengua extranjera	84
6.3.1. <i>Creencias y percepciones sobre la didáctica de la lengua extranjera</i>	84
6.3.2. <i>Asignaturas destinadas a la formación en didáctica de la lengua extranjera</i>	87
6.3.3. <i>Desempeño del grupo C en el Prácticum II (itinerario plurilingüe)</i>	90
6.4. Creencias sobre la competencia lingüística y la formación en lengua extranjera	91
6.4.1. <i>Actitudes, motivación, expectativas y actuaciones</i>	99
6.4.2. <i>Participación en las actividades del Plan de Lenguas de Centro</i>	114
6.5. Expectativas y requerimientos laborales de los graduados	118
6.5.1. <i>La competencia lingüística en el mercado laboral de los graduados</i>	119

6.5.2. Oportunidades laborales para egresados de la especialidad Lengua Extranjera-Francés	120
6.5.3. Expectativas y requerimientos laborales de los graduados con mención LE-AICLE (Francés)	122
6.6. Matriz DAFO y CAME	125
6.6.1. Matriz DAFO	126
6.6.2. Matriz CAME	127
7. Conclusiones y perspectivas	128
8. Bibliografía	130
ANEXOS	136

Relación de Abreviaturas, Símbolos, Siglas y Acrónimos de esta Memoria

- ❖ ACLES: Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior
- ❖ AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera
- ❖ ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
- ❖ CAFYD: Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
- ❖ CAME: Corregir, Afrontar, Mantener y Explotar
- ❖ CC: Competencia Comunicativa
- ❖ CB: Competencia Básica
- ❖ CE: Competencia Específica
- ❖ CEO: Competencia Específica de mención
- ❖ CIEP: Centre International d'Études Pédagogiques
- ❖ COAPA: Comisión de Ordenación Académica, Profesorado y Alumnos
- ❖ CRUE: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
- ❖ CSLM: Centro Superior de Lenguas Modernas
- ❖ CTE: Comprensión de Textos Escritos
- ❖ CTO: Comprensión de Textos Orales
- ❖ DAFO: Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades
- ❖ DALF: Diplôme Approfondi de Langue Française
- ❖ DELE: Diploma oficial de Español como Lengua Extranjera
- ❖ DELF: Diplôme d'Études en Langue Française
- ❖ DHEF: Diplôme de Hautes Études Françaises
- ❖ DL: Diplôme de Langue Française
- ❖ DLEX: Didáctica de la Lengua Extranjera
- ❖ DS: Diplôme Supérieur d'Études Françaises Modernes
- ❖ ECTS: European Credit Transfer System
- ❖ EECL: Estudio Europeo de Competencias Lingüísticas
- ❖ EEES: Espacio Europeo de Educación Superior
- ❖ ENLU: European Network for the Promotion of Language Learning among All

Undergraduates

- ❖ EOI: Escuela Oficial de Idiomas
- ❖ FUECA: Fundación Universidad-Empresa de la provincia de Cádiz
- ❖ H: Hipótesis de investigación
- ❖ HELP: Higher Education Language Policy
- ❖ IO: Interacción Oral
- ❖ L1: Lengua Primera
- ❖ L2: Lengua Segunda
- ❖ LE: Lengua Extranjera
- ❖ LOE: Ley Orgánica de Educación
- ❖ LOMLOE: Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación
- ❖ LOSU: Ley Orgánica del Sistema Universitario
- ❖ MCIU: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades
- ❖ MEFPD: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes
- ❖ MOOCs: Massive Online Open Courses
- ❖ PADI: Plan de Aprendizaje de Inglés
- ❖ PAS: Personal de Administración y Servicios
- ❖ PDI: Personal Docente e Investigador
- ❖ PEUCA: Plan Estratégico de la Universidad de Cádiz
- ❖ PFP: Plan de Fomento del Plurilingüismo
- ❖ PIOLE: Plan de Impulso de la Oferta académica en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Cádiz
- ❖ PLC: Plan de Lenguas de Centro
- ❖ PTE: Producción de Textos Escritos
- ❖ PTO: Producción de Textos Orales
- ❖ SPI: Scholarly Publishers Indicators
- ❖ TCF: Test de Connaissance du Français
- ❖ TFI: Test de Français International
- ❖ UCA: Universidad de Cádiz

1. Preámbulos

1.1. Resumen, abstract y résumé

Resumen:

Esta tesis doctoral, presentada bajo la modalidad de compendio de publicaciones, tiene como objetivo analizar la adquisición y desarrollo de la competencia lingüística en francés (L2) de la formación inicial universitaria en el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Cádiz. La investigación principal se sustenta en tres capítulos de libro publicados, en los que se abordan aspectos clave de este proceso formativo y sus implicaciones en la enseñanza y el mercado laboral.

A lo largo de esta memoria de tesis se presentan, en primer lugar, los objetivos y preguntas de investigación, proporcionando el marco contextual del estudio. A continuación, se lleva a cabo un análisis crítico de los antecedentes, donde se examinan las políticas lingüísticas, la formación del profesorado de lenguas extranjeras en Educación Primaria y las investigaciones precedentes. En la sección metodológica, se detalla el diseño de la investigación, los sujetos participantes, los instrumentos de recolección y análisis de datos, así como las consideraciones éticas.

Los resultados se organizan en torno a los objetivos específicos planteados, abordando aspectos clave como el nivel de competencia en francés (L2) de los estudiantes, la formación en didáctica de lenguas extranjeras, las creencias y actitudes de los futuros docentes respecto a su aprendizaje, y las demandas del mercado laboral en cuanto a competencias lingüísticas. Finalmente, la tesis culmina con un análisis estratégico basado en matrices DAFO y CAME, lo que permite identificar fortalezas y áreas de mejora en la formación inicial de los docentes de lengua extranjera.

Palabras clave: *formación de docentes de primaria, enseñanza de una segunda lengua, enseñanza de idiomas, competencias del docente, francés, formación preparatoria de docentes.*

Abstract:

This doctoral thesis, presented as a compendium of publications, analyses the acquisition and development of linguistic competence in French (L2) during initial university training in the Primary Education Bachelor Degree at the University of Cádiz. The research is based on three published book chapters that explore key aspects of this training process and its implications for teaching and for the labour market.

The thesis begins by outlining the research objectives and questions, establishing the study's contextual framework. This is followed by a critical review of the background literature, examining language policy, Primary School foreign language teacher education, and previous research. The methodological section details the research design, subjects involved, data collection and analysis methods and tools, and ethical considerations.

The results are organised according to specific objectives, addressing key aspects such as students' proficiency in French (L2), training in foreign language teaching, prospective teachers' beliefs and attitudes towards their learning, and labour market demands regarding language skills. Finally, the thesis concludes with a strategic analysis using SWOT and SESM matrices, identifying strengths and areas for improvement in initial foreign language teacher education.

Keywords: *primary teacher education, second language instruction, language instruction, teacher qualifications, French, preservice teacher training.*

Résumé:

Cette thèse de doctorat, présentée sous forme d'un ensemble de publications, vise à analyser l'acquisition et le développement de la compétence linguistique en français (L2) dans le cadre de la formation universitaire initiale en Licence d'Enseignement Primaire à l'Université de Cadix. La recherche s'appuie principalement sur trois chapitres d'ouvrages publiés, qui traitent des aspects clés de ce processus de formation et de ses implications pour l'enseignement et le marché du travail.

Tout au long de ce rapport de thèse, les objectifs et les questions de recherche sont d'abord exposés, fournissant le cadre contextuel de l'étude. Suit ensuite une analyse critique du contexte, qui examine la politique linguistique, la formation des enseignants de langues étrangères dans l'enseignement primaire et les recherches antérieures. Dans la section méthodologique, la conception de la recherche, les sujets impliqués, les instruments de collecte et d'analyse des données, ainsi que les considérations éthiques sont détaillés.

Les résultats sont organisés autour des objectifs spécifiques, abordant des aspects clés tels que le niveau de compétence des élèves en français (L2), la formation à l'enseignement des langues étrangères, les représentations et attitudes des futurs enseignants vis-à-vis de leur apprentissage, et les exigences du marché du travail en termes de compétences linguistiques. Enfin, la thèse s'achève sur une analyse stratégique fondée sur les matrices SWOT et SESM, qui permet d'identifier les points forts et les axes d'amélioration de la formation initiale des enseignants de langues étrangères.

Mots clés: *formation des enseignants du primaire, enseignement d'une langue seconde, enseignement des langues, qualifications de l'enseignant, français, formation préalable des enseignants.*

1.2. Consideraciones previas

El marco conceptual de esta investigación se organiza en torno a los conceptos clave del título de la tesis: *Adquisición y desarrollo de la competencia lingüística en L2 (francés) de la formación inicial universitaria en el Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz: Un estudio de caso*. Cada término tiene implicaciones teóricas que requieren definiciones claras para contextualizar y sustentar el análisis del objeto de estudio.

La distinción entre L1 (lengua primera o materna) y L2 (lengua segunda) que aplicamos en este trabajo resulta fundamental para comprender el contexto lingüístico de los estudiantes, sin cuestionar por ello la posible conceptualización que otras investigaciones proponen para esta distinción –lengua(s) materna(s) vs. lengua(s) extranjera(s)– en cuanto a la vigencia social o accesibilidad doméstica de las lenguas para cada usuario. La adquisición de la L1 ocurre en un entorno natural desde los primeros años de vida, como parte de la interacción social (Fromkin, Rodman y Hyams, 2018). En contraste, el aprendizaje de una L2 suele desarrollarse en un marco formal, con instrucción explícita y menos dependiente del efecto de un contexto inmersivo (Ellis, 2012). Estas diferencias ayudan a interpretar las transferencias lingüísticas y las interferencias culturales y estructurales derivadas de la L1, así como los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de una segunda lengua en entornos educativos.

Otro aspecto clave es la relación entre aprendizaje y adquisición de lenguas. Aunque ambos términos están relacionados, representan procesos distintos que interactúan en el desarrollo de competencias lingüísticas. La adquisición ocurre de manera implícita y subconsciente (Krashen, 1981), mientras que el aprendizaje es un proceso deliberado y consciente. Así, la adquisición depende en mayor medida de la exposición al uso contextualizado y fomenta la fluidez comunicativa (Ellis, 1997), mientras que el aprendizaje depende de la instrucción e incide en la precisión gramatical. En las últimas décadas se impulsan modelos formativos que, sin abandonar el aprendizaje, conceden más y más espacio a la adquisición (Loewen y Sato, 2017), fomentando con decisión el uso vehicular de la lengua meta en el aula y articulando itinerarios que permiten a los individuos usar la lengua de forma contextualizada. En los programas de formación docente, ambos

enfoques se integran para garantizar un equilibrio suficiente entre el conocimiento formal de la lengua y la habilidad comunicativa.

En cuanto al concepto de “competencia”, conviene también revisar el modo en que lo proponía Chomsky (1965) para, en el marco de la gramática generativa, referirse a la capacidad ilimitada de los seres humanos para comprender y producir oraciones. El concepto contrastaba con el de “actuación”, con el que aludía a la actuación lingüística concreta y real de un individuo en un determinado contexto. Con independencia de la acepción que desde el mundo de la formación laboral fue desarrollándose en los años 90 del pasado siglo para el término competencia, orientado ya al conjunto de conocimientos y habilidades requeridos para el desempeño de una determinada actividad o función profesional, ya anteriormente Hymes (1972) había propuesto en el ámbito de la lingüística la clásica distinción entre competencia comunicativa y competencia lingüística, que tuvo gran arraigo en las ciencias sociales durante las décadas siguientes. En este terreno la “competencia lingüística” es entendida como el conjunto de conocimientos que permitirá a un individuo entender y producir oraciones formalmente correctas, lo que se complementa en el ámbito de la “competencia comunicativa” con la consideración del contexto y sus requerimientos sociales, discursivos y estratégicos, que permiten al usuario garantizar la adecuación de los enunciados a un determinado uso. Es en este ámbito donde Canale y Swain (1980) proponen la consideración de competencias específicas:

- Competencia gramatical: dominio de las reglas morfosintácticas
- Competencia sociolingüística: uso adecuado del lenguaje según el contexto social
- Competencia discursiva: cohesión y coherencia en el discurso
- Competencia estratégica: capacidad para resolver problemas comunicativos

Estos componentes son esenciales en la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente en programas de formación docente, donde se busca preparar futuros profesores capaces de usar el francés como herramienta tanto pedagógica como comunicativa.

Para homogeneizar las referencias a los niveles de avance en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)

(Consejo de Europa, 2001) proporciona descriptores claros que clasifican las citadas competencias en seis niveles de desarrollo (A1-C2). Estas categorías abarcan comprensión, expresión e interacción, tanto oral como escrita, y promueven un aprendizaje significativo mediante tareas diseñadas para simular situaciones reales (Little et al., 2018).

En el caso del francés como L2, el MCERL no solo orienta la planificación didáctica y la evaluación, sino que también asegura que las competencias adquiridas cumplan con estándares internacionales. En esta investigación, las pruebas DELF/DALF y los niveles del MCERL son herramientas clave, ya que los estudiantes están familiarizados con este marco para realizar su autonivelación. Asimismo, la estructura de los módulos de formación complementaria del Plan de Lenguas de Centro de la Facultad de Ciencias de la Educación está alineada con estos niveles, lo que facilita la recopilación de información sobre la acreditación lingüística del alumnado en este estudio.

2. Introducción

Esta tesis doctoral se presenta bajo la modalidad de compendio de publicaciones y se compone de tres capítulos de libro que forman parte de la investigación titulada *Adquisición y desarrollo de la competencia lingüística en L2 (francés) de la formación inicial universitaria en el Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz: Un estudio de caso*.

El trabajo de campo y los análisis asociados se desarrollaron entre los años 2022 y 2024, un periodo en el que los resultados fueron difundidos mediante publicaciones y participación en diversos congresos y eventos científicos. Las publicaciones incluidas en este compendio cumplen los requisitos establecidos para esta modalidad en el *Reglamento UCA/CG12/2023, de 29 de septiembre, de Doctorado de la Universidad de Cádiz*, integrándose de manera coherente en el marco de la investigación principal. Los trabajos que componen este compendio constituyen investigaciones específicas (I.E.), cuyas referencias de publicación e impacto editorial se indican a continuación:

I.E. 1: Carrillo Cepero, A. (2023). Autoconcepto y aprendizaje de lenguas extranjeras del alumnado del grado en Educación Primaria: Diseño y validación de un cuestionario en la Universidad de Cádiz. En M. M. Simón Márquez, J. J. Gázquez Linares, Á. Martos Martínez, P. Molina Moreno y S. Fernández Gea (Comps.), *Estrategias y nuevas prácticas en innovación docente e investigación en Educación, Arte y Humanidades* (pp. 207-213). ASUNIVEP.

- Impacto editorial: Editorial en la posición 74 (Q3) del Scholarly Publishers Indicators (SPI) General de 2022 (ICEE General 27) y en la posición 8 (Q1) del SPI de Psicología 2022 (ICEE 25).

I.E. 2: Carrillo Cepero, A. (2024). Creencias y Percepciones sobre la Didáctica de la Lengua Extranjera en Estudiantes de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz con Mención en AICLE-LE (Francés). En A. B. Barragán Martín, M. M. Simón Márquez, E. Martínez Casanova, S. Fernández Gea y M. C. Pérez Fuentes (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Educación: Desafíos de la Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior* (pp. 1027-1034). Dykinson S.L.

- Impacto editorial: Editorial en la posición 3 (Q1) del SPI General 2022 (ICEE General 758) y en la posición 4 (Q1) del SPI Educación 2022 (ICEE 85).

I.E. 3: Carrillo Cepero, A. (2024). Expectativas y Requerimientos Laborales de las Graduadas del Grado de Educación Primaria con Mención AICLE (Francés) en la Universidad de Cádiz. En M. M. Simón Márquez, S. Fernández Gea, M. M. Molero Jurado, J. J. Gázquez Linares y P. Molina Moreno (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales: Desafíos de la Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior* (pp. 479-489). Dykinson S.L.

- Impacto editorial: Editorial en la posición 3 (Q1) del SPI General 2022 (ICEE General 758) y en la posición 4 (Q1) del SPI Educación 2022 (ICEE 85).

La primera publicación (I.E. 1) (Anexo I) se centra en el diseño y validación de un cuestionario para evaluar el autoconcepto en estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras. El instrumento, compuesto por seis dimensiones (perfil, experiencias previas, autoconcepto, actitud, expectativas e información), fue validado mediante juicio de expertas en didáctica de lenguas, utilizando un enfoque mixto. Los resultados mostraron una alta validez y calidad, con ajustes que mejoraron la claridad y pertinencia del cuestionario. El instrumento completo se encuentra en el Anexo IV. Esta publicación contribuye principalmente a los objetivos de la tesis 2 (realizar un estudio del nivel competencial en L2) y 4 (indagar en las creencias de los estudiantes respecto a su competencia lingüística y su formación en la misma), al proporcionar datos clave sobre el nivel competencial en L2 (Francés) de los estudiantes y sus creencias y percepciones sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Incluida en el Anexo II, la segunda publicación (I.E. 2) explora las percepciones de las estudiantes del Grado de Educación Primaria con mención en Lengua Extranjera-AICLE (Francés) sobre la formación recibida en didáctica de la lengua extranjera. Se analizaron sus experiencias tras cursar la asignatura *Prácticum II*, con el objetivo de evaluar cómo dicha formación influye en su práctica docente. Los datos se recogieron mediante un cuestionario (disponible en el Anexo V) diseñado específicamente para estudiantes de cuarto curso de esta mención, estructurado en seis bloques que abordan cuestiones sobre metodologías, materiales y evaluación en la enseñanza del francés como

lengua extranjera. Este estudio está vinculado principalmente con el objetivo 3 de la tesis (realizar un estudio de la formación en didáctica de la L2), ya que examina la formación en didáctica de la lengua extranjera y las creencias de los estudiantes respecto a su formación inicial.

Por último, la tercera publicación (I.E. 3) (Anexo III) explora, mediante un cuestionario (Anexo VI), las expectativas del mercado laboral respecto a las competencias lingüísticas de las egresadas y las dificultades que enfrentan para acceder al empleo. Los resultados proporcionan información valiosa para mejorar los planes formativos, de modo que las competencias adquiridas se alineen mejor con las demandas profesionales actuales. Esta publicación está vinculada principalmente con el objetivo 5 (comprender y describir las expectativas y requerimientos del mundo laboral), dado que indaga en las expectativas y requerimientos laborales en cuanto a las competencias lingüísticas de los graduados del Grado en Educación Primaria.

Si bien los objetivos 1 (analizar el contexto universitario) y 6 (diseñar matrices DAFO y CAME) no se abordan de manera explícita en las publicaciones, ambos tienen un papel esencial en la investigación y, por lo tanto, forman parte implícita de todas ellas. El objetivo 1, relacionado con el análisis del contexto universitario, establece las bases teóricas y normativas que enmarcan el estudio. Los planes de estudio, políticas lingüísticas y metodologías docentes que se analizan en este objetivo son fundamentales para contextualizar los datos obtenidos de las publicaciones. De esta forma, aunque no se trate directamente en los artículos, el contexto que se describe es el que da sentido a las interpretaciones de los resultados obtenidos sobre el nivel competencial de los estudiantes y sus percepciones.

Por su parte, el objetivo 6, que implica la elaboración de una matriz DAFO y CAME, se nutre de los resultados presentados en las publicaciones para construir un análisis prospectivo y estratégico. Aunque no se aborda de forma directa en las publicaciones, la interpretación de los hallazgos sobre las creencias de los estudiantes, la formación recibida y las expectativas laborales se utiliza como base para identificar las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades del sistema formativo.

Esta tesis doctoral, presentada bajo la modalidad de compendio de publicaciones, sigue una estructura diseñada para ofrecer una visión clara y sistemática del proceso investigativo desarrollado.

En primer lugar, se exponen los objetivos y las preguntas de investigación que han guiado el estudio, proporcionando un marco claro para la comprensión de los propósitos del trabajo. A continuación, se presenta un análisis crítico de los antecedentes, abarcando las principales políticas lingüísticas, la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Educación Primaria y las investigaciones precedentes, que sirven como base conceptual y contextual del estudio. En la sección de metodología, se describe el diseño de la investigación, los sujetos participantes, las técnicas de recolección y análisis de datos, así como las consideraciones éticas del trabajo. Posteriormente, se desarrollan los resultados obtenidos, organizados en función de los objetivos específicos de la investigación: desde el análisis del contexto universitario y el nivel competencial en lengua francesa (L2) de los estudiantes, hasta su formación en didáctica de la lengua extranjera, las creencias sobre su competencia lingüística y las expectativas laborales de los egresados. Estos resultados se complementan con un análisis estratégico mediante las matrices DAFO y CAME. Finalmente, la tesis concluye con una síntesis de los hallazgos más relevantes, una reflexión sobre las limitaciones del estudio y propuestas para futuras líneas de investigación orientadas a la mejora de la formación inicial de los docentes de lengua extranjera (francés).

3. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo principal de esta tesis es analizar, mediante un estudio de caso, la competencia lingüística en L2 (francés) de los estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Dicho análisis pretende, por una parte, comprender y describir la competencia lingüística de los estudiantes en el contexto mencionado, así como los distintos aspectos que afectan a su desarrollo; y, por otra, identificar los factores que dificultan este proceso, determinando su origen y su grado de incidencia. Los resultados de estos análisis deben conducir a la propuesta de medidas que permitan corregir el desarrollo de la competencia lingüística en los graduados de esta titulación

Para ello analizaremos los siguientes focos de atención:

- Planes y políticas lingüísticas, y recursos destinados al fomento de las lenguas.
- Formación del profesorado, programaciones y metodología didáctica de lengua extranjera.
- Nivel de competencia lingüística de estudiantes de 1º, 2º, 3º y 4º curso del Grado de Educación Primaria.
- Formación en didáctica de la lengua extranjera en el Grado de Educación Primaria.
- Creencias, actitudes y acciones de los estudiantes sobre su formación lingüística.
- Requerimientos y expectativas del mundo laboral para los egresados de este perfil.

Este objetivo principal se desglosa en seis objetivos específicos, vinculados directamente con un conjunto de preguntas de investigación que orientarán el análisis de cada aspecto clave. Para hacer operativas estas preguntas, definimos a continuación las cuestiones que guiarán este estudio y que nos permitirán responder a la pregunta principal de nuestra investigación: ¿Cómo se desarrolla la competencia lingüística en L2 (francés) en los estudiantes del grado que nos compete? ¿Y cómo influye el itinerario plurilingüe en este proceso formativo? A continuación, se presenta una relación detallada de los objetivos específicos y las preguntas de investigación correspondientes:

Objetivo 1. Analizar el contexto universitario en el que se desarrollan los estudios superiores de la investigación.

- ¿Qué políticas lingüísticas existen a nivel internacional, nacional y local? ¿Cómo son? ¿Cuáles son sus expectativas y objetivos? ¿Qué recursos devienen de dichas políticas?
- ¿Cómo son los planes de estudios del Grado en Educación Primaria? ¿Cuántas horas/créditos dedican a la adquisición y desarrollo de la competencia lingüística? ¿Cuál es la ratio por grupo? ¿Qué actividades extracurriculares contempla para tal fin?
- ¿Cómo son los programas de las asignaturas donde se debería adquirir y desarrollar la competencia lingüística? ¿Qué contenidos y materiales se incluyen? ¿Cómo se realiza la evaluación continua y final? ¿Cómo es la metodología didáctica que se aplica? ¿Cuál es la formación inicial y continua que reciben los docentes tanto lingüística como de metodología para la enseñanza-aprendizaje de lenguas?

Objetivo 2. Realizar un estudio del nivel competencial en L2 (francés) de los estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.

- ¿Cuál es el nivel de competencia lingüística en L2-francés que tienen los estudiantes al comenzar los estudios?
- ¿Qué desarrollo de la competencia lingüística en estas lenguas alcanzan al terminar los estudios? ¿Y durante su formación?
- ¿Cuáles son los factores que influyen en el potencial desequilibrio del nivel competencial de los estudiantes? ¿Existe cierta equiparación respecto de los niveles competenciales en los distintos grados de las distintas universidades?

Objetivo 3. Realizar un estudio de la formación en didáctica de la lengua extranjera de los estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.

- ¿Cómo es la formación en didáctica de la lengua extranjera de los estudiantes de este grado?
- ¿Cuántas horas/créditos dedican a la formación en didáctica de la lengua extranjera? ¿Cuál es la ratio por grupo? ¿Qué actividades extracurriculares contempla para tal fin?

- ¿Cómo son los programas de las asignaturas destinadas a la formación en didáctica de la lengua extranjera? ¿Qué contenidos y materiales se incluyen? ¿Cómo se realiza la evaluación continua y final? ¿Cómo es la metodología didáctica que se aplica?

Objetivo 4. Indagar en las creencias de los estudiantes respecto a su competencia lingüística y su formación en la misma, qué nivel esperan obtener, cómo esperan obtenerlo y para qué creen que les servirá una vez egresados.

- ¿Qué nivel de competencia lingüística creen los estudiantes que van a adquirir por medio de sus estudios universitarios? ¿Cómo imaginan su aprendizaje respecto a la adquisición de la competencia lingüística? ¿Qué nivel creen que necesitarán? ¿Cuál es su concepción sobre acreditación lingüística y competencia lingüística?
- ¿Cuáles son sus actuaciones respecto a la mejora de dicha competencia: Erasmus y otras becas de estudios internacionales, clases extracurriculares, talleres de perfeccionamiento, contacto con material escrito y audiovisual de calidad, etc?

Objetivo 5. Comprender y describir cuáles son las expectativas y requerimientos del mundo laboral respecto a las competencias lingüísticas de los graduados del perfil que nos ocupa.

- ¿Cuáles son las competencias lingüísticas que demanda el mundo laboral a los egresados de este grado?
- ¿Cuáles son las dificultades que encuentran los egresados para acceder al mundo laboral y crecer profesionalmente?

Objetivo 6. Elaborar una matriz DAFO y una matriz CAME que contribuya al diseño formativo en el espacio superior de enseñanza en lo referido a la formación idiomática de los estudiantes del Grado en Educación Primaria.

- ¿Cuáles son las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que encuentran estudiantes, profesores y universidades? ¿Qué aspectos se podrían corregir, afrontar, mantener y explotar para que mejoren significativamente las competencias lingüísticas de los estudiantes del contexto estudiado?

4. Análisis crítico de los antecedentes

4.1. Planes y políticas lingüísticas

En un mundo cada vez más interconectado, donde la globalización redefine nuestras fronteras y la Unión Europea consolida un espacio de oportunidades compartidas, se presenta un desafío clave: superar las barreras lingüísticas que aún nos separan. Si bien las fronteras geográficas han quedado prácticamente en el pasado, el dominio de las lenguas sigue siendo un requisito esencial para aprovechar las posibilidades que este entorno ofrece, ya sea en el ámbito comercial, político, académico, artístico, tecnológico o científico. Es precisamente este desafío lo que impulsa a instituciones y administraciones de diversos ámbitos a priorizar la formación en idiomas. Su objetivo es claro: garantizar que las generaciones actuales y futuras no solo estén preparadas para integrarse plenamente en el proyecto europeo, sino que puedan liderar y beneficiarse de un entorno en el que el intercambio y la cooperación internacional son más valiosos que nunca.

No obstante, cabe preguntarse si estas buenas intenciones, muy frecuentemente traducidas en leyes educativas, proyectos lingüísticos, marcos de actuación y documentos que han de servir de guía docente y lingüística de las esferas políticas y administrativas de nuestra sociedad llegan a surtir el efecto deseado y de la forma deseada, si cumplen con sus objetivos o incluso si plantean los objetivos adecuados. Atendiendo a los medios de comunicación y a la situación y los problemas que se encuentran los jóvenes, y no tan jóvenes, respecto a su formación lingüística y su inserción laboral y crecimiento profesional, comprendemos que este es un debate abierto y para el que no tenemos una respuesta científica. A fin de cuentas, la pregunta que cabe plantearse es ¿cómo podemos mejorar?

Podemos partir de la Declaración de La Sorbona de 1998, que sentó las bases para la futura armonización de los estudios europeos de educación superior. Tras esto, mediante la Declaración de Bolonia de 1999, se inició el proceso que desembocaría solo un año después en la formalización del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), desde el que se pretenden armonizar en la medida de lo posible unos estándares de calidad en las instituciones de los países miembros, atendiendo de forma especial a los criterios, la metodología y el currículo de las distintas áreas.

En este sentido, las instituciones europeas promueven el concepto de aprendizaje permanente (*lifelong learning*), asignando al individuo la responsabilidad de tomar la iniciativa y comprometerse con su propio desarrollo. Paralelamente, otorgan a las universidades un papel fundamental en la provisión de herramientas necesarias para desarrollar habilidades y competencias clave, entre las que destaca especialmente la competencia lingüística, asegurando que estas respondan de manera efectiva tanto a los requerimientos de nuestra sociedad en general como a los del mundo laboral en particular.

En el Consejo Europeo que se celebró en 2002 en Barcelona, donde se “solicitó expresamente el establecimiento y desarrollo de un indicador que permitiera conocer el nivel de competencia en lenguas extranjeras en los países de la Unión Europea y estimular el aprendizaje de idiomas” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012), se gestó el Estudio Europeo de Competencias Lingüísticas (EECL) que, además de establecer el mencionado indicador del nivel de competencia lingüística, pretendía ofrecer información sobre los procesos de aprendizaje de lengua, los métodos de enseñanza y los currículos a fin de mejorar esta competencia. Sin embargo, sin dejar de ser una iniciativa muy positiva y necesaria, este estudio se centraba únicamente en los niveles preuniversitarios de educación, por lo que, si bien es cierto que aportaba información y valiosas herramientas de investigación, no llegaba a atender de forma suficiente los desafíos que afectaban a la población universitaria, precisamente el sector más relevante en dicho contexto, por la inmediatez con la que pasarían a formar parte de nuestra población activa.

En 2001, y también con suficiente independencia con respecto a la formación idiomática vinculada hasta entonces sin cuestionamiento alguno con los diversos itinerarios de formación reglada universitaria o preuniversitaria, se crea el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), con el objeto de estandarizar criterios, objetivos, contenidos, y metodologías, además de ofrecer una cuidada descripción de competencias por niveles aplicables a los procesos de enseñanza-aprendizaje de todas las lenguas oficiales de la Unión Europea. Para la formalización de dichos estándares en la lengua francesa el Consejo de Europa contó con el Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP).

Desde este momento se fomentaron con decisión las iniciativas e instituciones que podían, a nivel

europeo, contribuir a promover el desarrollo lingüístico. Entre ellas destacan: ENLU (European Network for the Promotion of Language Learning among All Undergraduates) para el desarrollo lingüístico mediante el intercambio entre universitarios de prácticas profesionales; y HELP (Higher Education Language Policy) para la europeización e internacionalización de los centros universitarios. De igual modo, en el ámbito nacional encontramos también iniciativas de diversa índole e instituciones que se han encargado, y se encargan, de la calidad del desarrollo lingüístico en el sistema educativo y en la formación de docentes: el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD) y el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU), la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) o la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)

A las numerosas leyes y decretos que se han ido implementando a lo largo de dos décadas para acomodar en nuestro sistema educativo el llamado Plan Bolonia del EEES, conviene hacer aquí una anotación sobre los más recientes desarrollos legislativos en torno a la organización de las enseñanzas universitarias en España. La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) introduce también disposiciones relacionadas con el papel de las lenguas extranjeras en el sistema universitario, destacando ahora su importancia en el proceso de internacionalización. En este sentido, las universidades asumen la responsabilidad de fomentar el conocimiento y el uso de lenguas extranjeras en sus actividades, así como de impulsar títulos y programas académicos que contemplen opciones formativas en otros idiomas. Estas medidas están destinadas a ampliar las oportunidades de internacionalización sin generar exclusiones por motivos económicos.

Por otro lado, el *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad* incluye menciones específicas a las lenguas extranjeras en el contexto de los planes de estudio de los títulos universitarios. Según su artículo 13, las enseñanzas de grado pueden incorporar menciones que intensifiquen el currículo en un área específica del conjunto de competencias, conocimientos y habilidades que conforman el plan de estudios. Estas menciones deben representar al menos el 20 % de la carga de créditos del grado y estar incluidas en la memoria del plan de estudios.

En relación con la enseñanza de idiomas en la formación inicial del profesorado, la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Según esta normativa, al finalizar el grado, los estudiantes deben alcanzar un nivel B1 en lengua extranjera, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Asimismo, propone la incorporación de menciones cualificadoras, con una carga lectiva de entre 30 y 60 créditos ECTS, orientadas a áreas específicas de Educación Primaria, como la biblioteca escolar o las tecnologías de la información. En este marco, se encuentra en desarrollo el Proyecto de Orden UNI/XXX/2023, que busca actualizar la Orden ECI/3857/2007 para responder a las nuevas demandas del contexto educativo actual. Entre sus propuestas destaca el incremento de la carga lectiva mínima de las menciones a 48 créditos ECTS y la inclusión obligatoria de menciones específicas en los planes de estudio, como la Mención en Lengua Extranjera, entre otras. Este esfuerzo apunta a alinear la formación inicial docente con los requisitos establecidos en el Real Decreto 822/2021, fomentando una enseñanza más especializada y adaptada a los desafíos contemporáneos.

En cuanto a las etapas no universitarias, según el informe de Estadística de las Enseñanzas no Universitarias (curso 2022-2023) elaborado por el MEFPD, la enseñanza de lenguas extranjeras en etapas no universitarias muestra una presencia cada vez más significativa. En el segundo ciclo de Educación Infantil, el 86,2% del alumnado ya tiene contacto con una lengua extranjera, y en Educación Primaria esta enseñanza se generaliza. El inglés es la lengua más estudiada como primera lengua extranjera, mientras que el francés predomina como segunda lengua en diferentes niveles educativos: 14,3% en Primaria, un 40,6% en Secundaria y un 18% en Bachillerato. En cuanto al uso de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza, el 47,3% del alumnado de Primaria y el 37% de Secundaria participan en experiencias educativas de este tipo. Los programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) son los más comunes, con una participación del 42,1% en Primaria y del 31,4% en Secundaria.

En este sentido, la reciente *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE), refuerza el enfoque competencial en la

enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Primaria, destacando la inclusión de la competencia plurilingüe como uno de los pilares fundamentales. Esta competencia clave no solo implica el dominio de varias lenguas, sino también la capacidad de usar estas lenguas de manera efectiva en distintos contextos comunicativos y culturales.

La LOMLOE subraya la importancia de formar a los estudiantes en un contexto globalizado, donde el plurilingüismo es una herramienta clave para la movilidad y la integración social y profesional. Esta legislación señala como uno de sus objetivos de etapa la necesidad de que los alumnos adquieran en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica, permitiéndoles expresar y comprender mensajes sencillos, así como desenvolverse en situaciones cotidianas. Sin embargo, a pesar de este enfoque, esta nueva ley introduce modificaciones que afectan a la asignación horaria. Aunque se mantiene el inglés como primera lengua extranjera en la mayoría de centros, los recientes ajustes legislativos han reducido el tiempo dedicado a la enseñanza de una segunda lengua extranjera, como el francés, lo que plantea nuevos desafíos para asegurar una implementación efectiva de estas políticas lingüísticas. A pesar de estos cambios, los programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) continúan siendo una estrategia clave en la enseñanza de lenguas, especialmente en Educación Primaria, lo que refleja la intención de fomentar un aprendizaje más dinámico y contextualizado.

En este contexto, dentro del sistema educativo español no universitario, Andalucía puso en marcha en 2005 el Plan de Fomento del Plurilingüismo (PFP), reeditado en 2017 en el Plan Estratégico de Desarrollo de Lenguas de Andalucía. Este último se centró en una renovación metodológica para reforzar el aprendizaje de idiomas, con el objetivo de "mejorar las competencias lingüísticas de la población andaluza en la lengua materna y dotarla de competencias plurilingües y pluriculturales". Al mismo tiempo, realiza una ambiciosa apuesta por la adquisición de estas competencias a través del uso vehicular de las lenguas que se imparten en el currículo en materias de áreas no lingüísticas, lo que, una vez más, sitúa el foco de atención en el enfoque metodológico AICLE. En el año 2021, el Consejo de Gobierno de Andalucía aprobó el Plan Estratégico de Internacionalización de la Educación no Universitaria (2021-2027), con la finalidad de "mejorar la calidad de la educación y la formación impulsando un proceso de internacionalización en los centros educativos, centros del

profesorado y la administración educativa”. Este plan actúa en tres ámbitos: la internacionalización de los centros, las personas y el currículo.

Sin duda alguna, una de las acciones más destacadas de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en relación con la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas fue la creación del programa bilingüe en los centros educativos, que se puso en marcha en el curso 2005-2006 como parte del PFP, llegando ese mismo año a extender la enseñanza bilingüe a un total de 143 centros de Andalucía. De esta manera, se consolidaba un programa que había empezado en el curso 1998-1999 de manera experimental. Actualmente, Andalucía cuenta con más de 1.600 centros de enseñanza bilingüe (1.056 de ellos en la etapa de Educación Primaria), 13 de alemán, 63 de francés y 1.598 de inglés, convirtiéndose así en la Comunidad Autónoma con mayor volumen de alumnado beneficiario de una educación bilingüe, según los últimos datos publicados en la página web del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD, 2024).

De forma paralela, la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria* señalaba que “al finalizar el grado, los estudiantes deberían haber adquirido el nivel C1 en lengua castellana, y cuando proceda, en la otra lengua oficial de la comunidad; además, deberían saber expresarse en alguna lengua extranjera según el nivel B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.” A raíz de esta exigencia, surgía la necesidad de potenciar organismos y herramientas precisas para la gestión de la acreditación de nivel idiomático oficial del alumnado de los diferentes grados.

Este mismo marco normativo evidencia la necesidad de implementar políticas y herramientas específicamente orientadas a la acreditación de competencias lingüísticas oficiales en las universidades, dado el carácter profesionalizante de los títulos de Educación Primaria. En el caso de la Universidad de Cádiz (UCA), el Centro Superior de Lenguas Modernas (CSLM) desempeña un papel clave en este ámbito. Esta unidad, adscrita hoy por hoy a la Dirección General de Política Lingüística (Vicerrectorado de Internacionalización), se encarga de ofrecer formación complementaria (no reglada) y servicios de acreditación lingüística a la comunidad universitaria y su entorno social. Para ello, el CSLM facilita el acceso a pruebas reconocidas internacionalmente,

como APTIS, Cambridge English Qualifications, DELF/DALF, DELE y ACLES. Además de las opciones ofrecidas por el CSLM, los estudiantes pueden recurrir a otras alternativas para acreditar y mejorar su nivel lingüístico. Entre estas opciones destacan las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI), donde los estudiantes pueden realizar cursos y exámenes oficiales que otorgan certificaciones reconocidas por el Ministerio de Educación. Asimismo, las academias privadas constituyen también una vía para la formación y acreditación lingüística, ofreciendo preparación para exámenes internacionales como TFI (Test de Français International) o TCF (Test de Connaissance du Français), en el caso del francés.

Más allá de los recursos complementarios a que tiene acceso un estudiante universitario para la formación y acreditación idiomática, las políticas de nivelación y acreditación lingüística aparecen también dentro del propio contexto universitario, vinculadas estrechamente aquí con los programas de movilidad internacional, como Erasmus. Estos programas no solo fomentan la mejora de competencias idiomáticas mediante la inmersión lingüística en países extranjeros, sino que, desde hace unos años, incluyen también requisitos específicos de nivel de idioma para acceder a las becas y estancias, lo que incide en la conciencia de los usuarios sobre la necesidad de atender con antelación una formación suficiente.

El II Plan Estratégico de la Universidad de Cádiz 2015-2020 (PEUCA₂) definía como uno de sus objetivos introducir el uso de lenguas extranjeras en el desarrollo de la docencia, mejorando así los procesos de adquisición de los estudiantes y, con ello, los índices de empleabilidad de sus egresados. Con este objetivo se aprobaba en enero de 2018 el PIOLE: Plan de Impulso de la Oferta académica en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Cádiz (2018-2022) que pretendía contribuir a la construcción de una oferta académica diversificada idiomáticamente, sólida, sostenible en el tiempo y coherente con la vocación internacional de esta universidad. Actualmente el III Plan Estratégico de la Universidad de Cádiz 2021-2024 (PEUCA₃) aborda la internacionalización y las competencias lingüísticas mediante acciones organizadas en dos líneas principales de actuación. La línea de acción 1.6 busca potenciar la oferta formativa internacional con medidas como el desarrollo de dobles títulos y títulos Erasmus Mundus, la promoción de cotutelas internacionales de tesis y trabajos de fin de máster, y el fortalecimiento de la enseñanza en inglés a través de un protocolo común con los

centros. También se prioriza el posicionamiento en regiones estratégicas como Sudamérica, Marruecos, el Este de Europa y Asia-Pacífico, además de impulsar la figura del profesor visitante internacional y lanzar regularmente convocatorias de plazas de auxiliares lingüísticos para apoyar las iniciativas de los centros en materia de actualización idiomática. Por último, se contempla el desarrollo de MOOCs (*Massive Online Open Courses*) en diversos idiomas para ampliar el alcance educativo de la institución. Por su parte, la línea de acción 6.3, se incluye la formalización de ayudas para el aprendizaje de lenguas extranjeras dirigidas a estudiantes, así como para la formación del Personal de Administración y Servicios (PAS) mediante el Plan de Aprendizaje de Inglés (PADI) integrado en su horario laboral y complementado con cursos del CSLM, y la facilitación de su participación en programas de movilidad internacional. Asimismo, se plantea la internacionalización de la Biblioteca como apoyo a proyectos como SEA-EU, Erasmus y Stella, promoviendo el intercambio y la colaboración entre instituciones.

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz adaptó sus antiguas Diplomaturas de Maestro a los actuales títulos de grado como parte del proceso de implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este cambio se materializó en el curso académico 2010-2011, con la implantación de los primeros cursos de los Grados en Educación Primaria y Educación Infantil, seguidos un año después (2011-2012) por los Grados en Psicología y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFYD).

En cuanto a los planes de estudio, los estudiantes del Grado en Educación Infantil cursan materias relacionadas con la lengua extranjera, como la asignatura obligatoria *Didáctica para el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas Orales* (que incluye 1,1 ECTS dedicado a conocer los planteamientos generales para una primera aproximación a la lengua extranjera) y la optativa *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Infantil* (en francés o inglés), disponible dentro de la mención de Educación Lingüística y Literaria.

Por su parte, en el Grado en Educación Primaria los estudiantes cursan una asignatura obligatoria de 6 ECTS, denominada *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria*, y pueden además optar por una mención cualificadora vinculada a este mismo ámbito, que combina asignaturas específicas (24 ECTS) con 12 créditos del *Prácticum II* de especialidad regulados desde

dicha mención. El itinerario de la mención en Lengua Extranjera-AICLE (ofertada en alemán, francés o inglés) se compone de cuatro asignaturas, de 6 ECTS cada una, centradas en la modalidad metodológica AICLE (*AICLE I* y *AICLE II*) y en el desarrollo de la competencia comunicativa (*La Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera I* y *La Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera II*).

En este mismo contexto conviene hacer referencia al Plan de Lenguas de Centro (PLC), aprobado por Junta de Facultad en 2011. Se trata de un documento marco impulsado por los docentes responsables de materias vinculadas con la didáctica de las lenguas extranjeras y que trata de recoger las estrategias académicas e institucionales vinculadas con el desarrollo de los procesos de adquisición y aprendizaje de idiomas en la Facultad de Ciencias de la Educación. Su finalidad principal es contribuir al desarrollo de una educación lingüística de calidad al alcance de todo el alumnado, con la vocación de que dichos estándares puedan en última instancia resultar transferibles a los centros educativos donde ejercerán como docentes los estudiantes. Para ello, el PLC acoge actualmente un itinerario plurilingüe en el Grado en Educación Primaria expresamente diseñado para la formación de maestras y maestros de primaria. Igualmente, da cabida a experiencias AICLE y a prácticas de conversación con estudiantes nativos en todos los títulos de la facultad. En este ámbito juegan un papel destacado las asignaturas específicamente vinculadas con la enseñanza de idiomas de los Grados en Educación Primaria y en Educación Infantil pertenecientes a los planes de estudio de esta facultad.

4.2. Formación inicial de docentes de Lengua Extranjera en Educación Primaria

Tratándose de grados profesionalizantes, la formación inicial de los docentes en España está regulada por normativas que establecen los requisitos académicos y profesionales necesarios para ejercer la docencia en los distintos niveles educativos. Estas disposiciones tienen como objetivo garantizar que los profesionales de la educación cuenten con una preparación integral, que combine conocimientos específicos con habilidades pedagógicas y didácticas. Sin embargo, siendo los títulos, así como los sistemas de acceso a la función pública de carácter generalista surge la pregunta de si esta formación inicial es suficiente para enfrentar los desafíos asociados a la enseñanza de una segunda lengua (L2) en el contexto educativo actual, muy especialmente en la

educación primaria, donde los itinerarios formativos pueden acoger no más de 6 créditos obligatorios sobre didáctica de lenguas extranjeras.

El carácter generalista de la formación que recibe el alumnado de los grados en Educación Primaria, unido al escaso espacio curricular dedicado a la formación idiomática y la didáctica de lenguas en el itinerario general, obliga a arrinconar este tipo de formación específica en menciones, a modo de aproximación especializadora pero tampoco aquí profesionalizante, habida cuenta de su ubicación, en la parte final del itinerario, y su carácter opcional, lo que pone nuevamente de manifiesto el deficitario valor profesionalizante de dichas menciones. Esto plantea interrogantes serios sobre si dicha formación prepara adecuadamente a los futuros docentes para cumplir con dos requisitos clave en el ejercicio de su futura profesión como enseñantes de L2: la competencia comunicativa docente y la formación didáctica específica necesaria para el desempeño profesional. Esta reflexión, estas dudas, cobran aún más importancia al considerar los retos que conlleva la implementación de los requisitos curriculares establecidos por la LOMLOE en lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras.

De acuerdo con la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE), modificada por la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE* (LOMLOE), para ejercer como docente es imprescindible poseer las titulaciones académicas correspondientes y contar con la formación pedagógica y didáctica que determine el Gobierno para cada etapa educativa. En su preámbulo, la LOE subraya la necesidad de revisar y adaptar el modelo de formación inicial docente en línea con las recomendaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), destacando la importancia de una formación que combine una sólida preparación científica con las competencias pedagógicas y didácticas necesarias para responder a las demandas del sistema educativo.

En el caso de los maestros de Educación Primaria, la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, establece los criterios para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para esta profesión. Según esta orden, los planes de estudio de los grados en Educación Primaria deben garantizar una formación integral que abarque aspectos científicos, culturales, psicopedagógicos y didácticos. Asimismo, deben incluir asignaturas específicas que desarrollen competencias en áreas

como las lenguas extranjeras, combinadas con contenidos pedagógicos que permitan una enseñanza eficaz de dichas materias.

Para los futuros docentes de lengua extranjera, estas normativas refuerzan la importancia de integrar la adquisición de competencias lingüísticas con una formación pedagógica adecuada. Esto implica alcanzar un determinado nivel de competencia lingüística, el que en cada caso establezcan las autoridades educativas de la comunidad autónoma, con arreglo a los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), así como adquirir habilidades didácticas que favorezcan la enseñanza de la lengua en un contexto educativo. Además, se promueve la movilidad internacional y la formación continua como herramientas clave para mejorar las competencias profesionales, alentando a los futuros maestros a participar en programas como Erasmus y abordar prácticas en contextos bilingües o inmersivos.

En este sentido, el Proyecto de Orden UNI/XXX/2023 busca ampliar la formación especializada de los futuros docentes al proponer menciones de 48 créditos europeos como mínimo, con el objetivo de dotar a los estudiantes de competencias más avanzadas y específicas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Este enfoque responde a los desafíos actuales del sistema educativo y promueve la integración de experiencias formativas que combinen el desarrollo de competencias lingüísticas con la preparación pedagógica.

Además, el Real Decreto 822/2021, en su artículo sobre objetivos y organización de las enseñanzas universitarias de grado, refuerza la necesidad de integrar menciones específicas en los planes de estudio para intensificar áreas clave como las lenguas extranjeras. Esto, unido a los avances normativos, pone de relieve la importancia de alinear la formación inicial docente con las demandas del sistema educativo y las expectativas del EEES.

4.3. Investigaciones precedentes

Diversos estudios han abordado la cuestión de si la formación inicial de los maestros de Educación Primaria es suficiente para enfrentarse a los retos que plantea la enseñanza de una segunda lengua (L2) en el sistema educativo actual. En el caso de España, los planes de estudio diseñados para la formación inicial de maestros de lenguas extranjeras incluyen competencias lingüísticas,

pedagógicas y culturales. No obstante, investigaciones como las de De la Maya y Luengo (2015) y Jover, Fleta y González (2016) señalan importantes desafíos relacionados con la adecuación de estos programas a las necesidades reales del sistema educativo.

También Madrid (2004) reflexiona en su trabajo sobre los retos y perspectivas en la formación inicial del profesorado especialista en lenguas extranjeras, destacando la importancia de desarrollar un enfoque integral que combine competencias lingüísticas sólidas con habilidades pedagógicas específicas. Subrayan que una formación insuficiente en competencia comunicativa y en metodologías didácticas puede repercutir negativamente en la calidad de la enseñanza y en los resultados del aprendizaje de las lenguas en las aulas de Primaria.

En términos generales, los planes de estudio actuales deberían buscar un cierto equilibrio en el desarrollo de competencias lingüísticas con las habilidades pedagógicas requeridas para ello. Sin embargo, la mayoría de los títulos de formación de maestros han descartado la consideración de materias vinculadas con el desarrollo idiomático de los participantes, entendiendo que los aprendizajes de lenguas, como competencias instrumentales comunes al resto de universitarios y, con ello, ajenas a los espacios pedagógicos en los títulos de educación, deben desarrollarse al margen de la formación inicial. Con todo, los trabajos de investigación al respecto señalan que en la mayoría de los casos la carga horaria destinada a asignaturas específicas relacionadas con la didáctica de lenguas extranjeras y la lingüística aplicada es también insuficiente. Gutiérrez y Custodio (2021) destacan que este desequilibrio puede limitar la capacidad de los futuros docentes para abordar las necesidades reales de sus estudiantes, especialmente en contextos AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), donde las lenguas que se aprenden deben poder ser también instrumento para vehicular los procesos de enseñanza-aprendizaje de otras materias.

Otro punto crítico identificado en los programas de formación inicial es la influencia de las metodologías docentes utilizadas. Según Estrada y Carrillo (2021), las metodologías activas y centradas en el estudiante, como el aprendizaje basado en proyectos o los modelos post-comunicativos de enseñanza inmersiva (AICLE y cualquier otra modalidad formativa orientada a la integración dual de lengua extranjera y contenidos ajenos a ella), tienen un impacto significativo en el desarrollo de las competencias necesarias para enseñar una L2.

Por otro lado, se observa la necesidad de reforzar también la preparación cultural y sociolingüística de los futuros docentes. Lasagabaster y Zarobe (2010) destacan que una enseñanza eficaz de una lengua extranjera debe ir acompañada de un conocimiento profundo del contexto cultural asociado a ella. Esta perspectiva también es respaldada por Lorenzo (2019), quien analiza la implementación de programas bilingües en Andalucía y sugiere una mayor atención a la formación intercultural de los docentes como una vía para mejorar los resultados del aprendizaje en dichos contextos.

Por último, los programas de formación inicial deberían fomentar de manera más decidida la movilidad internacional y las prácticas docentes en entornos plurilingües, más aun en el caso de los estudiantes de mención en lenguas extranjeras. En este sentido, Coleman (2013) coincide en que la participación en programas como Erasmus no solo fortalece la competencia lingüística de los futuros docentes, sino que también mejora su comprensión cultural y su capacidad para enseñar en contextos globalizados.

En conjunto, los estudios analizados, entre ellos los de Jover, Fleta y González (2016) Estrada y Zayas (2024), sugieren la necesidad de realizar ajustes en los planes de estudio actuales para garantizar una formación más integral y contextualizada. Esto incluye ampliar la carga lectiva en asignaturas específicas de desarrollo instrumental de lenguas extranjeras y de didáctica de lenguas, adoptar metodologías innovadoras y fomentar experiencias internacionales, con el objetivo de preparar a los docentes para responder de manera eficaz a los retos de la enseñanza de lenguas extranjeras en el siglo XXI.

5. Metodología

Este estudio tiene como propósito comprender el proceso de desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Cádiz. Más allá de describir este proceso, buscamos identificar las fortalezas y deficiencias a este respecto existentes en los mecanismos y los itinerarios que conforman la formación, así como las causas subyacentes que los explican. Para ello, nos basamos en un enfoque no experimental que, al no implicar control sobre las variables ni manipulación del entorno, se estructura bajo la metodología de estudio de caso. Este enfoque nos permite analizar el fenómeno de forma integrada y explicativa, teniendo en cuenta los múltiples factores que inciden en el desarrollo de la competencia lingüística en este contexto.

La metodología utilizada sigue un diseño riguroso, que incluye la exploración, descripción y correlación de los fenómenos observados, pasos esenciales para interpretar de manera fundamentada las dinámicas y condiciones que afectan al proceso formativo del alumnado. Además, el diseño se alinea con las pautas recomendadas en el estudio de caso, asegurando la trazabilidad y coherencia de las evidencias y procedimientos empleados a lo largo del trabajo.

En este sentido, el esquema general del diseño de caso contempla cinco componentes esenciales, tal como señala Yin (1994): la pregunta de investigación, las proposiciones o hipótesis, las unidades de análisis, la lógica que conecta los datos con las proposiciones, y los criterios para interpretar los resultados.

5.1. Diseño de la investigación

Partimos de una hipótesis principal: el alumnado universitario del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz matriculado en el grupo C y cursando el itinerario plurilingüe, afronta las exigencias requeridas en la mención AICLE de forma más ventajosa que el alumnado de los otros dos grupos (A y B) respecto a los siguientes aspectos:

- su competencia lingüística;
- lo establecido por el EEES y el MCERL; y

- la recepción de experiencias en otras lenguas no objetos de estudio.

Esta hipótesis y objetivo principal se desmembran en hipótesis y objetivos específicos que se interrelacionan en la tabla a continuación, en la que se presentan al mismo tiempo los ámbitos, procedimientos y técnicas de investigación que llevaremos a cabo para estudiar cada una de las hipótesis y cumplir cada uno de los objetivos.

Objetivo 1. Analizar el contexto universitario en el que se desarrollan los estudios superiores de la investigación.		
Hipótesis	Ámbitos de investigación	Procedimientos y técnicas
H1.1. Las políticas lingüísticas, así como los recursos destinados, no son suficientes o no se ajustan a la realidad del contexto universitario correspondiente.	Proyectos y planes Lingüísticos: Expectativas, objetivos y puesta en práctica de eventuales políticas lingüísticas: - Espacio Europeo (EEES) - Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD) - Universidad de Cádiz (UCA)	
H1.2. Los planes de estudio no están enfocados a desarrollar la competencia lingüística, no lo tienen como objetivo principal o no están adecuadamente diseñados para conseguirlo.	Planes de estudio, memorias de grados, proyectos de centro referidos a planes lingüísticos	Análisis documental de planes y políticas lingüísticas y desarrollo curricular

<p>H1.3. Los programas de las asignaturas y la metodología didáctica no se centran en el desarrollo de una competencia lingüística.</p>	<p>Fichas/programaciones de asignaturas.</p> <p>Formación del profesorado (inicial y continua).</p> <p>Metodología de enseñanza-aprendizaje empleada en las clases (materiales, contenidos etc.).</p>	
--	---	--

<p>Objetivo 2. Realizar un estudio del nivel competencial en L2 (francés) de los estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.</p>		
<p>Hipótesis</p>	<p>Ámbitos de investigación</p>	<p>Procedimientos y técnicas</p>
<p>H2.1. La formación en competencia lingüística de los estudiantes difiere significativamente según su centro de procedencia.</p>	<p>Estudiantes de nuevo ingreso</p> <p>Calificaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Cuestionario (Anexo IV) ● Análisis documental de evaluación y notas ● Análisis documental de los planes de estudio de las universidades andaluzas
<p>H2.2. Los estudiantes del grupo C con itinerario bilingüe afrontan de manera más ventajosa las exigencias de</p>	<p>Estudiantes de 2º, 3º y 4º</p> <p>Calificaciones</p>	

la mención AICLE.		
H2.3. Los egresados con mención AICLE encuentran menos dificultades a la hora de incorporarse al mundo laboral	Estudiantes egresados	

<p>Objetivo 3. Realizar un estudio de la formación en didáctica de la lengua extranjera de los estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.</p>		
Hipótesis	Ámbitos de investigación	Procedimientos y técnicas
H3.1. Los estudiantes del grupo C con itinerario bilingüe afrontan de manera más ventajosa las exigencias del prácticum.	Estudiantes de <i>Prácticum II</i> Calificaciones	<ul style="list-style-type: none"> ● Cuestionario (Anexo V) ● Informe tutores de <i>Prácticum II</i> ● Memorias de <i>Prácticum II</i>
H3.2. Los egresados con formación en didáctica de la lengua extranjera encuentran menos dificultades a la hora de incorporarse al mundo laboral	Estudiantes egresados	<ul style="list-style-type: none"> ● Análisis documental de evaluación y notas ● Análisis documental de fichas de las

		asignaturas
--	--	-------------

<p>Objetivo 4. Indagar en las creencias de los estudiantes respecto a su competencia lingüística y su formación en la misma, qué nivel esperan obtener, cómo esperan obtenerlo y para qué creen que les servirá una vez egresados.</p>		
Hipótesis	Ámbitos de investigación	Procedimientos y técnicas
<p>H4.1. Las creencias de los estudiantes respecto a su formación lingüística son frecuentemente irreales, o están erróneamente enfocadas.</p>	<p>Estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel que esperan adquirir y cómo esperan adquirirlo. - Formación extracurricular y/o actividades enfocadas al aprendizaje de estas lenguas que acometen motu proprio. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cuestionario (Anexo IV) ● Análisis documental de los informes ejecutivos del PLC
<p>H4.2. De ahí deriva que sus actitudes y acciones para adquirir la competencia lingüística necesaria estén, asimismo, erróneamente enfocadas o sean insuficientes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Repercusión que creen los estudiantes que tendrá la consecución de estas competencias lingüísticas en su inserción laboral y crecimiento profesional. 	

<p>Objetivo 5. Comprender y describir cuáles son las expectativas y requerimientos del mundo laboral respecto a las competencias lingüísticas de los graduados del perfil que nos ocupa.</p>		
<p>Hipótesis</p>	<p>Ámbitos de investigación</p>	<p>Procedimientos y técnicas</p>
<p>H5.1. El mundo laboral demanda de los graduados unas competencias lingüísticas diferentes y/o superiores a las que tienen al graduarse.</p>	<p>Centros privados y concertados de Educación Primaria.</p> <p>Academias de formación extraescolar o de idiomas.</p> <p>Ofertas de empleo publicadas para este perfil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Análisis documental de las ofertas de empleo
<p>H5.2. Los egresados encuentran grandes dificultades para acceder al mundo laboral, en parte, debido a su competencia lingüística.</p>	<p>Estudiantes egresados</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Cuestionario (Anexo VI)

<p>Objetivo 6. Elaborar una matriz DAFO y una matriz CAME que contribuya al diseño formativo en el espacio superior de enseñanza en lo referido a la formación idiomática de los estudiantes del Grado en Educación Primaria.</p>		
Hipótesis	Ámbitos de investigación	Procedimientos y técnicas
<p>H6.1. A raíz de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que descubriremos de los análisis sobre los aspectos anteriores, podremos realizar propuestas sobre los aspectos a corregir, afrontar, mantener y explotar que mejoren significativamente las competencias lingüísticas de los estudiantes del contexto estudiado.</p>	<p>Universidad Estudiantes Profesorado</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Matriz DAFO ● Matriz CAME

5.2. Sujetos participantes

El estudio se centra en varias unidades de análisis cuidadosamente seleccionadas para abarcar todos los aspectos relevantes del proceso de desarrollo de la competencia lingüística en el contexto del Grado en Educación Primaria. Estas unidades de análisis incluyen:

1. Docentes de lenguas extranjeras del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación.
2. Estudiantes en distintas etapas de formación:
 - alumnado de nuevo ingreso;
 - estudiantes de segundo curso matriculados en la asignatura optativa de *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria (Francés)*;
 - estudiantes de tercer y cuarto curso que cursan la mención LE-AICLE (Francés); y
 - egresados del grado con mención en LE-AICLE (Francés).
3. Documentos oficiales y académicos, incluyendo normativas del EEES, el MCERL, el Ministerio de Educación, la Junta de Andalucía, la Universidad de Cádiz, y documentos propios de la facultad, los departamentos y las asignaturas.
4. Materiales de aula, como programaciones, planificaciones, evaluaciones, prácticas letradas y trabajos del alumnado.

La muestra específica se organiza de forma detallada en función de las distintas publicaciones de la investigación.

En la primera publicación (I.E. 1), realizada durante el curso 2022-2023, participaron 218 estudiantes del Grado en Educación Primaria, distribuidos en 189 de primer curso, que representan la etapa inicial de desarrollo de competencias lingüísticas; 17 de segundo curso, matriculados en la asignatura obligatoria de *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria* (habiendo optado por cursarla en francés); y 12 estudiantes de tercero y cuarto curso que cursaban la mención LE-AICLE (Francés), de los cuales 3 estaban en tercer curso y 9 en cuarto.

La segunda publicación (I.E. 2), llevada a cabo en el curso 2023-2024, contó con la participación de 6 estudiantes de cuarto curso que cursaban la mención LE-AICLE (Francés) y que estaban en la fase final de su formación tras haber completado el *Prácticum II*.

Finalmente, en la tercera publicación (I.E. 3), realizada en septiembre de 2024, participaron 19 egresadas del Grado en Educación Primaria con mención en LE-AICLE (Francés), clasificadas en cuatro categorías según el año de finalización de sus estudios: una egresada antes de 2015, cuatro entre 2015 y 2018, nueve entre 2019 y 2022, y cinco de 2023 en adelante.

5.3. Técnicas e instrumentos

La investigación se apoyó en una amplia gama de técnicas e instrumentos para garantizar una comprensión integral del fenómeno estudiado. Entre los instrumentos utilizados destacan los cuestionarios validados (Anexos IV, V y VI), matrices de análisis estratégico como DAFO y CAME, pruebas de nivel, y análisis documental de políticas lingüísticas, desarrollo curricular, evaluaciones, notas académicas e informes de las tutoras del *Practicum II*. Estos métodos permitieron recopilar datos tanto cuantitativos como cualitativos, abordando distintas dimensiones del contexto estudiado.



Cuestionario autoconcepto

En la primera publicación (I.E. 1), se utilizó un cuestionario (Anexo IV) diseñado para evaluar el autoconcepto en el aprendizaje de lenguas extranjeras, validado mediante un proceso riguroso con la participación de cuatro expertas. Este instrumento constaba de 71 ítems organizados en seis dimensiones y fue ajustado según las observaciones recogidas durante la validación.

En la segunda publicación (I.E. 2), el cuestionario del Anexo V exploraba las creencias y percepciones del alumnado con mención en AICLE-LE (Francés), abarcando aspectos como la formación recibida y la experiencia en el *Practicum II*. Este instrumento combinó preguntas abiertas y cerradas, lo que permitió recoger datos cuantitativos y cualitativos, y fue validado por un panel de seis expertas.



Cuestionario formación didáctica



Cuestionario expectativas laborales

En la tercera publicación (IE. 3), se diseñó un cuestionario (Anexo VI) para analizar las expectativas laborales de las egresadas. Este instrumento, además de incluir preguntas cerradas, integraba una pregunta abierta que ofrecía información cualitativa más subjetiva sobre la formación y su impacto en el ámbito profesional.

5.4. Procedimientos de análisis de la información

El análisis de la información combinó técnicas cuantitativas y cualitativas, adaptadas a los objetivos de cada fase. En la primera publicación (IE. 1), la validación del cuestionario se realizó mediante el Coeficiente de Validez de Contenido total de Hernández-Nieto (2011), acompañado de un análisis cualitativo de las observaciones de las expertas.

En la segunda publicación (IE. 2), las respuestas cerradas se analizaron estadísticamente para identificar tendencias, mientras que las respuestas abiertas se sometieron a un análisis de contenido, siguiendo los principios establecidos por López (2002).

Por último, en la tercera publicación (IE. 3), se emplearon análisis estadísticos para identificar patrones en las competencias percibidas por las egresadas y un análisis de contenido (López, 2002) para interpretar las respuestas abiertas, obteniendo así una visión más completa de las percepciones y demandas del mercado laboral.

La integración y triangulación de datos, que incluye información documental y las aportaciones de los participantes en los diferentes contextos, garantiza la validez y fiabilidad de los resultados, proporcionando una visión más robusta y global del fenómeno estudiado.

5.5. Implicaciones éticas o bioseguridad de la investigación.

Este estudio ha sido desarrollado respetando los principios éticos fundamentales aplicables a la investigación educativa, en consonancia con la legislación vigente en materia de protección de datos y las normativas éticas institucionales, como el Código Ético de las Universidades Españolas de la CRUE y el Marco Ético de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Al involucrar a estudiantes, egresados, docentes y documentos oficiales del Grado en Educación Primaria, en todo momento se garantizaron tanto la protección de los derechos, como la dignidad y la privacidad de los participantes.

En cumplimiento con la legislación vigente, como el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) y la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales (LOPDGDD), se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes, quienes fueron

informados de manera clara y comprensible sobre los objetivos, procedimientos y posibles implicaciones del estudio, asegurando su participación voluntaria. Los datos recogidos fueron anonimizados mediante técnicas de codificación, y se adoptaron medidas de seguridad para prevenir accesos no autorizados o usos indebidos de la información.

En línea con los principios éticos, se utiliza un lenguaje no sexista e inclusivo en todos los instrumentos y documentos relacionados con la investigación, velando por la representación equitativa y respetuosa de todas las personas.

El diseño y desarrollo de esta investigación no implica riesgos físicos, psicológicos o sociales para los participantes. Los cuestionarios y técnicas de recogida de datos fueron revisados cuidadosamente para garantizar que no incluían preguntas que pudieran causar malestar, incomodidad o discriminación. Asimismo, el estudio respeta los principios establecidos en el Marco Ético de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, al asegurar que las interacciones con los participantes se han realizado de manera respetuosa y transparente, y que los análisis y conclusiones se han basado en una interpretación responsable y honesta de los datos.

En cuanto al análisis de documentos oficiales y académicos, se respetan los derechos de autor y las normativas relacionadas con el uso y reproducción de materiales protegidos. En este sentido, se siguieron las directrices del Manual de Publicación de la APA (7ª edición), garantizando así que los materiales utilizados en la investigación cumplen con los estándares éticos y legales vigentes en el ámbito académico.

Finalmente, esta investigación no plantea implicaciones de bioseguridad, ya que no involucra manipulaciones biológicas, químicas o tecnológicas susceptibles de generar riesgos para los participantes, los investigadores o el medio ambiente. Los procedimientos empleados se ajustan a principios éticos rigurosos, contribuyendo a la integridad científica del trabajo y al bienestar de todas las personas y comunidades involucradas.

6. Discusión conjunta de los resultados

6.1. Análisis del contexto universitario

Objetivo 1. Analizar el contexto universitario en el que se desarrollan los estudios superiores de la investigación.

H1.1. Las políticas lingüísticas, así como los recursos destinados, no son suficientes o no se ajustan a la realidad del contexto universitario correspondiente.



H1.2. Los planes de estudio no están enfocados a desarrollar la competencia lingüística, no lo tienen como objetivo principal o no están adecuadamente diseñados para conseguirlo.

H1.3. Los programas de las asignaturas y la metodología didáctica no se centran en el desarrollo de una competencia lingüística.

¿Qué políticas lingüísticas existen a nivel internacional, nacional y local? ¿Cómo son? ¿Cuáles son sus expectativas y objetivos? ¿Qué recursos devienen de dichas políticas?

¿Cómo son los planes de estudios del Grado en Educación Primaria? ¿Cuántas horas/créditos dedican a la adquisición y desarrollo de la competencia lingüística? ¿Cuál es la ratio por grupo? ¿Qué actividades extracurriculares contempla para tal fin?



¿Cómo son los programas de las asignaturas donde se debería adquirir y desarrollar la competencia lingüística? ¿Qué contenidos y materiales se incluyen? ¿Cómo se realiza la evaluación continua y final? ¿Cómo es la metodología didáctica que se aplica? ¿Cuál es la formación inicial y continua que reciben los

docentes tanto lingüística como de metodología para la enseñanza-aprendizaje de lenguas?

6.1.1. Políticas lingüísticas

Coincidiendo con los primeros compases de impulso del Espacio Europeo de Educación Superior de principios de este siglo, la mayoría de las universidades de nuestro entorno proyectaron reformas curriculares orientadas a facilitar dicha convergencia. En la mayoría de los casos dichas reformas conllevaban un estrechamiento de los espacios curriculares previstos para cada título y, con ello, unos inciertos sacrificios en forma de saberes que habrían de ser exiliados de los itinerarios formativos. Así, las lenguas extranjeras fueron víctima de esta reconversión, reduciéndose en la mayoría de los casos a una mínima presencia testimonial en diversos títulos casi siempre en forma de idiomas para fines específicos. La renuncia casi generalizada a incluir itinerarios de aprendizaje idiomático instrumental en los diferentes títulos universitarios venía avalada, además, por el compromiso formativo en currículos de estudios preuniversitarios de cubrir un proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguas conducente a un nivel B1, lo que garantizaba un dominio suficiente para la comunicación básica y, llegado el caso, para la atención a fuentes bibliográficas extranjeras en el transcurso de los estudios. A todo ello se unía, en cualquier caso, la consolidación del programa de movilidad Erasmus que, habiendo nacido casi una década antes del inicio de estas reformas, se vinculaba abiertamente con el aprendizaje de lenguas por parte de los universitarios, no solo con su perfeccionamiento.

En este contexto, la mayoría de instituciones universitarias europeas fueron orientando sus políticas lingüísticas en dos direcciones: la internacionalización de sus comunidades, impulsando decididamente la movilidad internacional de docentes y estudiantes; y la internacionalización de sus currículos, ampliando su oferta en inglés para acoger también estudiantes internacionales, un fenómeno que se desarrolló más rápidamente en países cuyas lenguas carecen de una proyección internacional de uso –no es el caso del español. La formación en idiomas (la L1 para los estudiantes

extranjeros de movilidad y cualquier otra lengua como L2 para la comunidad universitaria local), por su parte, se externalizó hacia los correspondientes centros de lenguas o institutos de idiomas, que podrían así ofrecer una formación complementaria, sin ocupar espacio en los currículos, y que resultaría accesible también al público en general. Este planteamiento inicial, que pervive hoy en la mayoría de universidades europeas, fue con el tiempo completándose y actualizándose con sistemas de acreditación, formación online, tipologías de formación más y menos intensivas, etc., hasta configurar lo que hoy por hoy constituye casi el único mecanismo en común de las universidades para el desarrollo de una política lingüística.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) supuso en este contexto un hito, en la medida en que, además de una propuesta de renovación metodológica, ofrecía descriptores de uso para los diferentes contextos en forma de referentes estandarizados de nivel competencial. Ello ayudó a un desarrollo homogéneo y regulado de los centros de lenguas universitarios, que podían acomodar su oferta a las necesidades de un determinado público en épocas distintas del año, según la mayor o menor intensidad académica de cada momento. En la Universidad de Cádiz la política lingüística la asumió desde 2003 el Centro Superior de Lenguas Modernas (CSLM), una unidad externa, vinculada en su funcionamiento ejecutivo a la Fundación Universidad-Empresa de la provincia de Cádiz (FUECA) pero dirigida desde la propia universidad, donde fue buscando acomodo en diferentes vicerrectorados (Extensión Universitaria, Relaciones Internacionales, Posgrado, etc.) hasta 2011, en que pasa a formar de manera sostenida del Vicerrectorado de Internacionalización.

La oferta formativa del CSLM siempre ha incluido cursos de francés como lengua extranjera, observando siempre un acceso preferente para los estudiantes de la UCA. Desde 2004 estos cursos se presentan adaptados a los niveles estandarizados del MCERL y, como es habitual en los centros de lenguas universitarios, concentran la mayor oferta de intensivos en épocas estivales, coincidiendo con los clásicos Cursos de Verano o programas estacionales similares, y distribuyen la oferta de cursos “regulares” durante el resto del año, coincidiendo con los periodos lectivos de la universidad. Los cursos de idiomas del CSLM, como la mayoría de la oferta formativa de los centros de lenguas universitarios, se ofertan siempre desde una previsión de matrículas mínimas que garantice su

financiación, con lo que la atomización de cursos por niveles o subniveles (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, etc.) dificulta su viabilidad. A este obstáculo se suma, en el caso de la Universidad de Cádiz, las dificultades derivadas de la dispersión de la institución en 4 campus distintos, máxime cuando, como aquí, el Campus de Puerto Real, al que pertenece la Facultad de Ciencias de la Educación, se encuentra a pocos kilómetros del campus que da nombre a la institución, donde, por tradición y por capitalidad, se concentra buena parte de la actividad complementaria cultural y formativa de la institución. Como consecuencia de todo ello, muchos cursos de idiomas del CSLM ofertados al inicio de cada semestre, terminan siendo cancelados por falta de matrículas, o bien se sustituyen por cursos online parcialmente síncronos, menos dependientes de un volumen mínimo de participantes.

En la actualidad se ofertan con cierta regularidad solo 2 cursos cuatrimestrales de francés de carácter presencial (en el Campus de Cádiz) de niveles inicial (A1.1 y A1.2, en semestres consecutivos) y avanzado (C1.1 y C1.2, también en semestres distintos). La oferta la completan hasta 6 cursos online que, junto a las modalidades no presenciales de los anteriores, incluyen también cursos de niveles intermedios (A2.1, B1.1, B1.2 y B2.1), siendo precisamente estos niveles los que aglutinan a la mayoría de los potenciales estudiantes del Grado en Educación Primaria. Los itinerarios de ambas modalidades (presencial y online) recogen siempre una carga lectiva (presencial y online síncrona) de 48 horas, a las que se suman siempre 24 horas tuteladas de aprendizaje individual online (asíncrono en ambos casos) y 18 horas de estudio autónomo, e implican un reconocimiento académico de 3 créditos ECTS por parte de la Comisión de Ordenación Académica, Profesorado y Alumnos (COAPA). Los precios, subvencionados para los estudiantes de la UCA, alcanzan los 90 euros en la modalidad online y los 180 euros en la modalidad presencial, si bien las últimas convocatorias (2024-2025) incluyen para esta última modalidad un compromiso de cofinanciación del 50% a cargo del Vicerrectorado de Internacionalización, una medida que permite reconocer el interés de la institución por potenciar las políticas lingüísticas dirigidas a la formación idiomática y la acreditación de los estudiantes.

Una revisión de las cifras de las últimas ediciones permite observar que entre 2019 y 2024 el CSLM organizó un total de 76 cursos de francés, en los que participaron un volumen global de 667

individuos, lo que ofrece una ratio de 8,7 alumnos por grupo. 3 de estos 76 cursos, con 8 estudiantes cada uno, fueron específicos para docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación y se celebraron en este centro a lo largo de 2019 con financiación de proyectos Fómrate de la Unidad de Innovación de la UCA. El grueso de los cursos, 54 de los 76, se desarrolló en modalidad online, lo que permite una mayor autonomía con respecto al público de una u otra población cercana al campus. Solo 19 de los cursos organizados en los últimos 5 años se celebraron en modalidad presencial: entre ellos 2 tuvieron lugar en el Campus de Jerez, 13 en el Campus de Cádiz y 4 en el Campus de Puerto Real, incluyendo los 3 específicos para docentes, lo que revela un saldo final de un único curso presencial de francés (nivel B2.1) en los últimos 5 años, con 9 participantes. Este pobre resultado revela la dificultad para acceder a cursos presenciales de francés en sedes próximas a la Facultad de Ciencias de la Educación, o bien la poca demanda de cursos de francés en el campus más grande de nuestra universidad.

Ciertamente, las condiciones de habitabilidad, de socialización o de idoneidad para actividades complementarias y culturales en el Campus de Puerto Real son poco favorables, toda vez que este espacio universitario está aislado de zonas urbanas, sin residencias universitarias, ni apenas comodidades mínimas para cubrir las necesidades de las personas en una estancia diaria prolongada. Como consecuencia, la inmensa mayoría de universitarios limitan al máximo su tiempo de presencia en el campus y, al finalizar las clases o los seminarios estrictamente obligatorios retornan a sus ciudades o pueblos de origen, donde posiblemente intentan cubrir este tipo de formación complementaria desde la oferta privada.

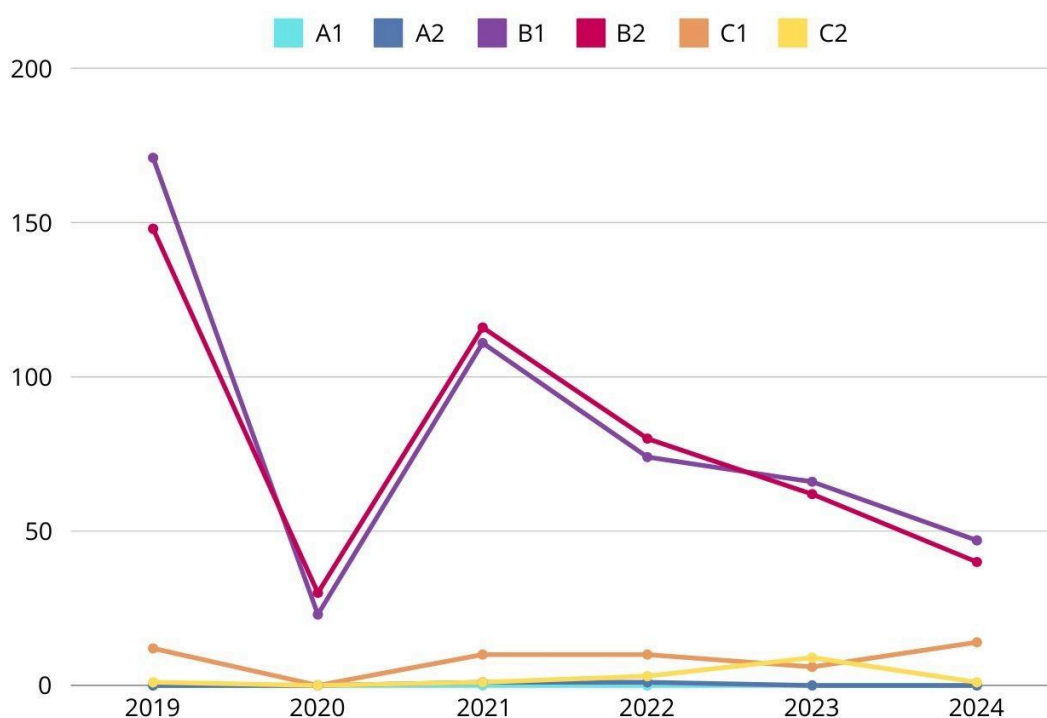
Por su parte, en el ámbito de la acreditación, la comunidad universitaria cuenta desde 2018 con la posibilidad de participar en pruebas oficiales de acreditación DELF/DALF (Diplôme d'études en langue française/Diplôme approfondi de langue française) en virtud de un acuerdo con la Embajada de Francia para actuar como centro examinador. Las pruebas son administradas por la organización France Education International, dependiente del Ministerio de Educación de Francia. Las pruebas específicas de cada nivel (DELF para los niveles A1, A2, B1 y B2; DALF para C1 y C2) se celebran hasta en 4 convocatorias anuales, coincidiendo con los principios o finales de los semestres (febrero, junio y septiembre-octubre) e incluyen al menos una convocatoria en el

Campus de Algeciras, muy alejado geográficamente del Campus de Cádiz, donde tienen lugar habitualmente las pruebas. Las pruebas tienen un coste actual de entre 157 y 251 euros por nivel (precio único para los estudiantes –la participación del Personal Docente Investigador (PDI) de la universidad sí está subvencionada con 100% del coste). En términos generales, los exámenes oficiales de acreditación de francés incluyen una prueba escrita de carácter colectivo, con una duración de hasta 3,5 horas, y una prueba oral de carácter individual, cuya duración global (incluyendo la preparación previa, cuando corresponda) puede alcanzar las 1,5 horas (para el C2).

En los últimos 5 años se han celebrado un total de 53 convocatorias de acreditación DELF/DALF por parte del CSLM donde han participado un total de 1056 individuos (Figura 1).

Figura 1

Histórico de participación en las convocatorias de acreditación DELF/DALF organizadas por el CSLM



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el CSLM.

Salvando el crítico periodo de la pandemia, la tendencia es generalmente decreciente, siendo cada vez menos quienes participan en acreditaciones oficiales, que se concentran en los niveles B1, B2 y

C1. El porcentaje de participación de alumnos del Grado en Educación Primaria es en todos los casos muy pequeño, teniendo en cuenta que el volumen habitual del grupo en las asignaturas de mención es entre 6 y 14 alumnos, y que suelen esperar hasta el final del itinerario para acreditar el nivel más alto posible.

En el ámbito de la movilidad internacional, conviene señalar que las políticas generales de accesibilidad a becas y subvenciones para Erasmus están siempre supeditadas a las condiciones idiomáticas dictadas por las universidades socias para la admisión del estudiante en cada título. En términos generales, cabe señalar, el programa Erasmus ha venido modificando paulatinamente este tipo de condicionantes en los últimos 15 años, de modo que, si antes contemplaba la admisión de estudiantes con un nivel idiomático muy elemental, que pretendía precisamente acceder al desarrollo competencial de la lengua mediante la inmersión lingüística y cultural de al menos un semestre, las instituciones de acogida han venido instalando un nivel mínimo cada vez más alto (actualmente se requiere siempre un B1). Esta medida, vincula definitivamente las estancias en el ámbito de lo lingüístico a lo que las políticas europeas denominan “perfeccionamiento” idiomático y no, o no como sucedía en las fases iniciales de este programa, también al “aprendizaje” desde niveles básicos. Ello, lógicamente, excluye de esta posibilidad de internacionalización a los estudiantes que no cuenten con dicha acreditación en el momento de la solicitud, habitualmente en 2º o 3º curso del grado (después de tener el primer contacto con las asignaturas del título vinculadas con la enseñanza de lenguas), ni con recursos económicos o tiempo de recorrido académico (3º curso del grado, para poder realizar la movilidad en 4º curso) para solventar este requerimiento.

En este contexto, la oferta de movilidad para el Grado en Educación Primaria hacia instituciones de países francófonos reúne un total de 6 universidades, con un volumen total de 15 plazas. La oferta de destinos y plazas, siempre con un requerimiento mínimo de nivel B1 en francés, se concreta como sigue:

- Université de Bretagne Occidentale (Brest, Francia): 2 plazas (10 meses).
- Haute École Albert Jacquard (Namur, Francia): 2 plazas (6 meses).
- Université Lumière Lyon 2 (Lyon, Francia): 2 plazas (10 meses).
- Université Paris X Nanterre (París, Francia): 3 plazas (10 meses).

- Haute École Charlemagne (Lieja, Bélgica): 4 plazas (10 meses).
- Haute École de la Communauté française en Hainaut (Mons, Bélgica): 2 plazas (12 meses).

Conviene destacar que también en lo relativo a la solicitud y concesión de las becas ha habido modificaciones determinantes en los últimos años. Si antes era posible por parte de los coordinadores seleccionar a los participantes en virtud de sus circunstancias académicas (incluidas las de carácter idiomático) y las posibilidades curriculares en uno y otro destino, en la actualidad se ha impuesto un modelo de selección más abierto, transparente y competitivo, gestionado desde el propio Vicerrectorado de Internacionalización con ayuda de un programa informático de clasificación de solicitantes. En este nuevo modelo no se tienen en cuenta las consideraciones de los coordinadores sobre las circunstancias académicas de los estudiantes y los destinos, sino solo los expedientes académicos, con lo que cualquier estudiante del grado con un B1 en francés puede acceder a una de estas plazas si acredita una nota media superior a la de otro, aun cuando este fuera un estudiante de la mención LE-AICLE (Francés). Así las cosas, la revisión de estos datos en los últimos años permiten ver que en los últimos 5 años, solamente 4 estudiantes de la mención han realizado estancias de movilidad en los destinos indicados. En el curso 2019-2020 un estudiante realizó una estancia anual en la Haute Ecole Charlemagne de Lieja, en 2021-2022 otro estudiante realizó una estancia en la Universidad de Brest y finalmente, en el 2022-2023, dos estudiantes hicieron estancias en sendos centros belgas (Lieja y Namur). Sin embargo, otros dos estudiantes de la mención realizaron estancias de movilidad Erasmus en destinos no francófonos.

Como conclusiones básicas sobre la hipótesis H1.1. vinculada con el objetivo que se revisa, podemos determinar que las medidas derivadas de las políticas lingüísticas son insuficientes, dado que no logran erradicar las desigualdades económicas de partida entre los participantes. En términos globales, quienes tienen recursos económicos pueden optar a la formación complementaria y a los sistemas de acreditación, frente a quienes no los tienen, que dependerán de las ofertas formativas complementarias de carácter gratuito que puedan darse. Por su parte, las medidas derivadas de las políticas lingüísticas para atender las necesidades de los estudiantes en general, y de los estudiantes del Grado en Educación Primaria en particular, tampoco logran

siquiera mitigar los desequilibrios de nivel, muy especialmente en lo que afecta a la acreditación de niveles mínimos para la movilidad, donde parten con ventaja quienes ya contaran con una acreditación oficial previa al inicio de los estudios universitarios o, en cualquier caso, a las convocatorias de movilidad accesibles para cada cual.

6.1.2. Planes de estudio del Grado en Educación Primaria

Los actuales planes de estudio del Grado en Educación Primaria contrastan, lógicamente, con los de épocas precedentes en cuanto a la orientación generalista del título y, con ello, del itinerario formativo. Para quienes ejercen una responsabilidad específica sobre un determinado campo, en este caso, las lenguas extranjeras, resulta ciertamente frustrante tener que renunciar a un nivel de profundización en su materia suficiente para garantizar una educación de calidad. Como en cualquier periodo de reforma de títulos universitarios, los miembros de las correspondientes comisiones apuntan en sus comentarios informales a la inconveniencia de resolver sobre el mayor peso de una u otra materia en los itinerarios en virtud de las capacidades de los docentes, la ponderación de unas y otras áreas de conocimiento, o la carga lectiva asignada en cada caso a unos y otros departamentos. A estos condicionantes se suman siempre las clásicas restricciones presupuestarias de la institución (es habitual enfrentar este tipo de reformas desde la condición básica de “coste cero”) y las negociaciones entre departamentos con respecto a materias compartidas y espacios académicos para la especialización (menciones, líneas de TFG, o tuteladas de prácticas curriculares vinculadas a una u otra mención).

Teniendo en cuenta estos lastres en el diseño del título actualmente en vigor, el Grado en Educación Primaria vigente desde 2010 acoge en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz no más de 6 créditos ECTS sobre la didáctica de lenguas extranjeras. Es el único curso de carácter obligatorio sobre esta materia para los estudiantes, se imparte en el primer semestre del segundo año y puede ser cursado en alemán, francés o inglés. Las cuestiones organizativas (horarios, espacios, docentes...) atendidas desde el Vicedecanato de Ordenación Académica son, de hecho, las que, con motivo de la inclusión del alemán en la oferta idiomática, llevaron en el curso académico 2014-2015 a concentrar en el grupo C (los estudiantes del grado se distribuyen en 3 líneas docentes paralelas: A, B y C) las opciones minoritarias de francés y alemán,

frente a los grupos A y B en los que la única la opción idiomática era el inglés. Es esta cuestión organizativa, la que, por extensión, invitaba a concentrar en esta línea C las iniciativas académicas orientadas a la construcción de un itinerario plurilingüe, lo que explica la formulación aparentemente discrecional de algunos objetivos o hipótesis de este trabajo para referirnos a los estudiantes implicados en una potencial formación plurilingüe.

El título cubre sistemáticamente las 210 plazas ofertadas, que se distribuyen equitativamente entre los 3 grupos previstos, de modo que la ratio inicial para las docencias teóricas –incluidos los 3 créditos teóricos de la asignatura *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria*– es de 70 estudiantes por grupo. En cuanto a los créditos prácticos, conviene señalar, la memoria del título recoge en su capítulo 5, sobre Planificación de las Enseñanzas, que las sesiones prácticas de las asignaturas “se plantean como momentos para la gestión de la información y su aplicación” (apartado 5.2, sobre Actividades Formativas, pág. 43), de donde se deriva que deben impartirse en grupos reducidos, motivo por el que, de forma general, cada una de las asignaturas en que se distribuyen los 162 créditos ECTS correspondientes a la formación básica (60 créditos) y materias obligatorias (102 créditos) admite una división en, al menos, 2 subgrupos de hasta 35 estudiantes. Teniendo en cuenta que las medidas organizativas del vicedecanato correspondiente han venido concentrando durante varios años las opciones idiomáticas de francés y alemán en el grupo C, la ratio inicialmente prevista para esta asignatura es de 35 estudiantes –tanto para los créditos teóricos como para los 3 créditos prácticos restantes, dado que cualquier desdoble ulterior en este último espacio curricular está sujeto a las cifras establecidas por la UCA para todas sus docencias en función del índice de experimentalidad del título, unidas a las que pudieran derivarse de las condiciones físicas del centro donde se impartan (espacios específicos –laboratorios-, capacidad, circunstancias horarias, equipos docentes, etc.).

Así, la revisión del volumen de estudiantes en la asignatura *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria (Francés)* en los últimos años ofrece las siguientes cifras:

- Curso académico 2019-2020: 22 matrículas.
- Curso académico 2020-2021: 20 matrículas.
- Curso académico 2021-2022: 17 matrículas.

- Curso académico 2022-2023: 22 matrículas.
- Curso académico 2023-2024: 22 matrículas.
- Curso académico 2024-2025: 23 matrículas.

Estos volúmenes de estudiantes, por una parte, contrastan tradicionalmente con los de la asignatura homóloga en inglés, lengua hegemónica en la mayoría de las facultades de educación de nuestro entorno y, lógicamente también, en los centros educativos donde desarrollarán sus carreras los egresados; por otra parte, permite una estructuración interna menos rigurosa en cuanto a la planificación de las actividades formativas o las metodologías docentes (apartados 5.2 y 5.3 de la memoria del título) para las correspondientes sesiones teóricas y prácticas de la asignatura. Así, la docencia para la versión homóloga de esta asignatura en inglés, donde sí se aplica una distribución de créditos y de grupos de estudiantes para la formación teórica y práctica, obliga a gestionar las actividades y las metodologías (incluyendo el uso de la lengua vehicular) de forma separada, garantizando el desarrollo paralelo de ambas facetas formativas en todos los grupos y vigilando así la viabilidad del aprendizaje para todos los participantes. En la versión francesa de esta asignatura (también en la alemana) todo ello resulta organizativamente menos riguroso, menos estricto, menos comprometido con una planificación previa inalterable, dado que solo hay un grupo, con lo que las actividades y las metodologías suelen ser de carácter teórico-práctico en ambos espacios, incluyendo la lengua vehicular, que dependerá solo de las capacidades de los participantes. Por último, este mismo volumen medio de participantes en la única asignatura obligatoria vinculada al francés como lengua extranjera en el título puede significar el techo de participación previsto para las asignaturas optativas de la mención Lengua Extranjera-AICLE (Francés) en los semestres siguientes. En este sentido, cabe revisar la evolución en el porcentaje de estudiantes que optan por la mención, en relación con el volumen de estudiantes que cursó la asignatura obligatoria inicial en 2º:

- Inicio de mención (3º curso 2019-2020): 14 matrículas = 70% de la obligatoria (2018-2019).
- Inicio de mención (3º curso 2020-2021): 11 matrículas = 50% de la obligatoria (2019-2020).

- Inicio de mención (3º curso 2021-2022): 14 matrículas = 70% de la obligatoria (2020-2021).
- Inicio de mención (3º curso 2022-2023): 7 matrículas = 41% de la obligatoria (2021-2022).
- Inicio de mención (3º curso 2023-2024): 7 matrículas = 32% de la obligatoria (2022-2023).
- Inicio de mención (3º curso 2024-2025): 6 matrículas = 27% de la obligatoria (2023-2024).

La semiespecialización (no obligatoria) que alberga el título para los futuros docentes de francés se integra en una de las 5 posibles menciones del Grado en Educación Primaria: Educación Física, Educación Especial, Currículo Integrado, Educación Musical y Lengua Extranjera/AICLE, donde el título permite una triple opción idiomática (alemán, francés e inglés). Cada una de estas posibles menciones se articulan en torno a 4 asignaturas optativas de 6 créditos (24 ECTS en total), que se ofertan a partir del 6º semestre (inclusive), una vez han sido cubiertos los 60 créditos correspondientes a la formación básica (10 asignaturas impartidas en los 4 primeros semestres del itinerario) y buena parte de los 102 créditos dedicados a la formación didáctico-disciplinar (14 de las 17 asignaturas obligatorias de este ámbito), sin que en ningún caso sea imprescindible haber superado dichas materias para acceder a las asignaturas de mención. Esta organización lleva a aplazar la formación especializadora de las optativas de mención a la parte final del itinerario (los 3 últimos semestres), coincidiendo así con otras facetas igualmente comprometedoras del título, a saber: el *Practicum I*, que se desarrolla en el 6º semestre del itinerario y, con una carga de 18 créditos ECTS, fuerza a concentrar la docencia presencial en no más de 2 días por semana; el *Practicum II*, que se desarrolla en el 7º semestre y, con una carga de 24 ECTS, fuerza igualmente a concentrar la docencia presencial en un único día a la semana (y ello en horario de tarde, donde se acumulan también los correspondientes seminarios semanales de seguimiento de las prácticas) –cabe señalar que la mitad de los créditos de estas segundas prácticas están asociadas a la mención correspondiente–; y el *Trabajo de Fin de Grado*, que, aunque con una carga de solo 6 créditos

ECTS, se ubica en el 8º y último semestre de estudios, junto a otras asignaturas obligatorias (*Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza II* y *Didáctica de las Ciencias Sociales II*).

Esta organización lineal de los estudios, como se ha señalado, arrincona las asignaturas optativas de mención en los últimos compases del itinerario, una cuestión que puede resultar determinante en el desarrollo de competencias instrumentales, como es el caso de la competencia lingüística, máxime cuando, como aquí, los participantes en la asignatura obligatoria de 2º (*Didáctica de la Lengua Extranjera*) no pueden dar continuidad a su desarrollo competencial en lengua extranjera hasta un año después de esta asignatura, esto es, a partir del 6º semestre de estudios. Para completar el análisis, conviene también señalar que la no obligatoriedad de haber superado materias de formación básica y didáctico-disciplinar durante los primeros 5 semestres del itinerario como condición académica para acceder a asignaturas optativas de una determinada mención, avala la posibilidad curricular de corregir o minimizar este obstáculo. Hoy por hoy, en cualquier caso, el desarrollo de la competencia lingüística en francés, como en las otras lenguas opcionales de mención, está subordinado a la posibilidad de utilizar la lengua de manera auténtica en un volumen suficiente, lo que nos lleva a aprovechar al máximo las asignaturas optativas de mención (los 24 créditos que suman suponen, en su conjunto, un 10% de la carga lectiva global del título) en los últimos 3 semestres del itinerario.

En relación con la estructura del Plan de Estudios, conviene también revisar los planes, los plazos y las condiciones de movilidad previstas desde las políticas lingüísticas presentadas anteriormente. En este sentido, junto a los condicionantes del número de plazas y los actuales sistemas abiertos de selección, cabe señalar que solo desde el pasado curso académico 2023-2024 es posible en nuestra universidad solicitar becas de movilidad en el primer año de estudios. Hasta el pasado curso, la solicitud de becas de movilidad para estancias Erasmus estaba supeditada a la condición académica de haber superado un mínimo de 50 créditos ECTS, lo que llevaba a los estudiantes (incluidos los que participan como sujetos de investigación en este estudio) a no considerar la movilidad hasta su segundo año de estudios. Esto conducía, en el mejor de los casos (si se acreditaba el nivel idiomático mínimo requerido por la institución de destino y si se accedía a la plaza solicitada en mecanismos competitivos desde los expedientes académicos), a planificar la movilidad internacional durante el

3º año de estudios. Y es aquí donde, junto al dilema de los estudiantes sobre la conveniencia o no de cursar una mención y, en tal caso, cuál puede ayudarlos a posicionarse con más ventaja en el mercado laboral, deben también revisar si las prácticas curriculares previstas en el 6º semestre pueden o no realizarse en el destino internacional previsto. Estos obstáculos académicos, que inciden de forma determinante en el desarrollo de la competencia lingüística –muy especialmente, en la de los potenciales estudiantes de mención, cuyas posibilidades laborales dependerán de dicha competencia–, empezaron a ser atendidos con medidas especiales de carácter administrativo en el curso académico 2021-2022. Es a partir de entonces que los estudiantes de movilidad internacional de 3º del Grado en Educación Primaria pueden solicitar el aplazamiento de sus prácticas curriculares hasta el curso siguiente, siempre y cuando hubieran superado todas las asignaturas de los 4 primeros semestres, y comprometiéndose a cursar durante su estancia internacional 3 de las asignaturas obligatorias previstas en el 4º curso.

En los últimos 5 años, 6 estudiantes de la mención han realizado estancias en el extranjero, aunque solo 4 de estos en destinos francófonos, 3 de ellos después de 2021, es decir con opciones de aplazar las prácticas curriculares al año siguiente. Dadas las restricciones curriculares, de los 3 estudiantes que han realizado estancias anuales de movilidad a destinos francófonos con la necesidad de cubrir prácticas curriculares, solo 1 pudo reestructurar académicamente su itinerario para hacer sus prácticas en el país de destino.

Por último, pero también relativo a la forma en que la estructura del Plan de Estudios favorece o dificulta el desarrollo de la competencia lingüística en L2, cabe considerar el papel que desempeña el *Prácticum II*. Se trata de prácticas curriculares con una carga académica de 24 créditos ECTS que se desarrollan durante el 7º semestre de estudios, coincidiendo con el ecuador de la mención. Estas prácticas conllevan una presencia regular de los estudiantes en centros educativos de primaria de lunes a viernes en el horario escolar habitual (generalmente de 9:00 a 14:00) durante 11 semanas, a lo que se suma la participación en las actividades de organización y coordinación de al menos 4 sesiones (15 horas de “exclusivas” en los centros escolares). Estas prácticas van acompañadas de la participación en 13 seminarios de seguimiento, que se celebran en sesiones de 90 minutos a lo largo de 10 semanas durante el semestre, así como también de la cumplimentación regular (semanal) de

un diario online de prácticas que revisa el supervisor de prácticas de cada estudiante y el desarrollo de otros documentos académicos. Entre estos documentos, que los supervisores valoran al término de las prácticas, se encuentran las evidencias didácticas, que incluyen siempre el diseño de planificación de 3 situaciones de aprendizaje y una evidencia libre. Las 3 situaciones de aprendizaje de estas prácticas se dedican a la asignatura de Lengua Extranjera (Francés, para los alumnos de esta mención) y a las materias de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza (en el ámbito del Conocimiento del Medio), con la posibilidad de diseños didácticos AICLE en centros bilingües de francés para los alumnos de esta mención.

De igual modo que en los hitos anteriores, la revisión analítica del desarrollo de esta parcela se ofrece en el apartado *6.3. Formación en didáctica de la lengua extranjera*, donde se revisan los resultados que se han obtenido mediante la triangulación de diversas fuentes de datos: la Investigación Específica 2 (I.E. 2), las calificaciones obtenidas en el *Prácticum II*, las memorias de prácticas de estas estudiantes y el feedback proporcionado por sus tutores durante estas prácticas curriculares.

6.1.3. Asignaturas del itinerario de Lengua Extranjera-AICLE (Francés)

Las 5 asignaturas que componen el itinerario formativo en francés para estudiantes del Grado en Educación Primaria se distribuyen, como se ha expresado con anterioridad, en dos periodos relativamente alejados entre sí, lo que en sí mismo interrumpe la relación con el uso auténtico de la lengua francesa en el plano académico y de algún modo compromete el desarrollo de la competencia lingüística. Los estudiantes de la asignatura obligatoria *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria (Francés)* en el semestre 3º de estudios pueden no tener contacto académico con la lengua hasta el 6º semestre, en que retoman asignaturas relacionadas con la lengua francesa precisamente como arranque del itinerario de mención. En este primer tercio de la mención cursan las asignaturas *La Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera I (Francés)* y *AICLE I: Fundamentos y Propuestas Curriculares para el Aula de Primaria (Francés)*, cuyos horarios habituales se concentran en solo dos días semanales consecutivos para dar cabida al *Prácticum I*, que completa la carga lectiva de este semestre. La continuidad en el desarrollo de la competencia lingüística viene en el 7º semestre de la mano de la asignatura *AICLE II: La literatura*

infantil como experiencia plurilingüe (Francés), que, como en el semestre anterior, convive con las prácticas curriculares del *Prácticum II*, si bien éste ocupa las mañanas de los 5 días semanales, con lo que la docencia de la asignatura se resuelve con una única sesión semanal en horario de tarde: tampoco esta cuestión favorece el desarrollo de la competencia lingüística, en la medida en que concentra el contacto con el uso vehicular de la lengua en entornos académicos en un único encuentro, sacrificando la oportunidad de distribuirlo en al menos dos sesiones dobles. Por último, la asignatura *La Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera II (Francés)* tiene lugar en el 8º semestre, al tiempo que se cubren las últimas docencias del bloque didáctico-disciplinar y en paralelo al desarrollo tutelado del Trabajo de Fin de Grado.

La organización de las asignaturas podría ser más ventajosa para el desarrollo de la competencia lingüística de los participantes si se acertara, incluso se evitara, la desconexión temporal entre la obligatoria *Didáctica de la Lengua Extranjera* y alguna de las optativas previstas en el 6º semestre. Sería razonable que, en tal caso, se adelantara la optativa *La Competencia Comunicativa I*, con mayor carga de objetivos vinculados al desarrollo de la competencia lingüística, y pudiera enlazar después con la asignatura *AICLE I*, descongestionando la carga lectiva de la mención en el 6º semestre. De igual modo, sería ventajoso desconcentrar la carga lectiva correspondiente a la asignatura *AICLE II* en al menos dos días no consecutivos, lo que permitiría intercalar facetas de trabajo autónomo entre una y otra sesión, y evitar de paso su coincidencia con el *Prácticum II*, habida cuenta de que 12 de los 24 créditos de estas prácticas curriculares se vinculan específicamente con la mención. No en vano, 3 de las 4 secuencias de aprendizaje que sirven como evidencias didácticas en la memoria de prácticas se vinculan con los diseños y, en su caso, ensayos docentes para las asignaturas de francés como lengua extranjera y para las asignaturas *AICLE* en francés de Conocimiento del Medio, siempre bajo el control del tutor de prácticas del centro y desde la tutela del supervisor de prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación. Todo ello, contribuiría a distribuir de forma homogénea el contacto con el uso vehicular de la lengua en el ámbito académico durante 6 de los 8 semestres del itinerario formativo y, con ello, a maximizar el rendimiento en el ámbito de la competencia lingüística.

La revisión pormenorizada de las fichas, que recogen los detalles organizativos de las asignaturas que componen el itinerario, permiten reconocer los resultados de aprendizaje previstos y, en relación con ello, las competencias generales o específicas a las que se vinculan. El examen de las fichas ofrece, por tanto, una visión más clara de la medida en que el diseño académico del itinerario está más o menos comprometido con el eje didáctico de la formación del docente o con el eje lingüístico. En el caso de la asignatura obligatoria *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria (Francés)*, los apartados iniciales anuncian que se imparte íntegramente en francés y recomiendan a los participantes haber superado un nivel A1, si bien no se requiere una acreditación oficial. Los 5 resultados de aprendizaje (R.1, R.2, R.3...) que se definen en la ficha de esta primera asignatura son los siguientes:

- “Expresarse oralmente y por escrito en lengua francesa a nivel preintermedio” (R.1)
- “Conocer los contenidos curriculares de LE de Educación Primaria, así como las competencias básicas que deberán desarrollar en su intervención docente” (R.2)
- “Conocer las bases metodológicas para la enseñanza de la lengua francesa en Educación Primaria, concretamente respecto a la didáctica de los componentes lingüísticos, las destrezas y la competencia sociocultural” (R.3)
- “Conocer los aspectos básicos de la evaluación del aprendizaje de la lengua francesa en Educación Primaria” (R.4)
- “Planificar y diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza de contenidos concretos de la lengua francesa en Educación Primaria” (R.5)

El hecho de que la asignatura se imparta en francés, una medida que se extiende al resto de asignaturas del itinerario, es la garantía de que el componente lingüístico de la formación va a estar siempre atendido desde, al menos, una vertiente instrumental. Pero, además, este eje central de la formación, reconocible en el primer Resultado de Aprendizaje (R.1), se vincula explícitamente con una de las competencias específicas (CE) del título, en concreto con la competencia CE28, que es un eco casi literal de R.1 y compromete la formación con la capacidad del docente para “expresarse oralmente y por escrito en una lengua extranjera”. Por su parte, los 4 Resultados de Aprendizaje restantes se vinculan con las correspondientes competencias específicas del ámbito de la didáctica:

“conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas” (CE26), “afrentar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües” (CE27), “conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura” (CE22) y “desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes” (CE19). En términos estadísticos, tanto los resultados de aprendizaje planificados como las competencias a que se vinculan se distribuyen de forma muy desigual entre lo didáctico y lo lingüístico: solo el 20% de los compromisos formativos se vinculan con el desarrollo del idioma, recayendo en el ámbito de lo didáctico el 80% de las competencias y los resultados de aprendizaje de la materia.

La asignatura *La Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera I (Francés)* es la primera asignatura de mención y, lógicamente, se imparte íntegramente en francés también, aunque aquí el nivel de dominio recomendado es ya un A2, sin necesidad de acreditación oficial. La asignatura, al igual que sus homólogas en inglés y alemán, recoge en esta ocasión dos únicos resultados de aprendizaje, orientados respectivamente a la formación lingüística el uno y a la formación didáctica el otro. En principio esta asignatura sí presenta un mayor equilibrio entre lo didáctico y lo lingüístico.

El resultado de aprendizaje primero (R.1), en el plano lingüístico instrumental, expresa el objetivo de conducir a los participantes a “ser capaz de comunicarse en la lengua extranjera integrando todas las destrezas lingüísticas”. Dicho resultado se vincula, además, con una competencia básica (CB5) de carácter general en el título, como es “que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores”, y que está, de hecho, presente en todas las asignaturas de mención. Pero a ella se unen, en esta misma vertiente lingüística, dos competencias específicas de mención (CEO) como son: “desarrollar los componentes de la competencia comunicativa utilizando diferentes códigos lingüísticos y culturales” (CEO60) y “desarrollar los componentes de la competencia comunicativa integrando las destrezas lingüísticas” (CEO61).

Por su parte, el segundo resultado de aprendizaje (R.2) sí se vincula decididamente con la vertiente más didáctica de la formación del maestro, llevándolo a “conocer y desarrollar técnicas y recursos

para la enseñanza de la competencia comunicativa en Educación Primaria”. Este resultado se vincula con dos competencias específicas (CEs) del título, también generalizadas en otras asignaturas idiomáticas, y con una competencia específica de mención (CEO). Las competencias específicas comunes a otros idiomas consisten en la capacidad para “conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas” (CE26) y para “afrentar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües” (CE27). La competencia específica de mención está vinculada con la capacidad profesional del maestro para “elaborar recursos didácticos para la enseñanza de la competencia comunicativa en Educación Primaria” (CEO64).

La asignatura *AICLE I: Fundamentos y Propuestas Curriculares para el Aula de Primaria (Francés)* constituye el primer acercamiento al enfoque AICLE, con lo que es aquí donde los participantes reconocen los fundamentos básicos de esta modalidad formativa y ensayan por primera vez diseños didácticos de carácter dual, esto es, utilizando el francés como lengua vehicular de instrucción en la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje de materias ajenas al francés como lengua extranjera. La propia asignatura sigue este mismo principio de planificación dual, impartándose íntegramente en francés a partir de un nivel de dominio estimado en los participantes de A2 (MCERL), aunque no necesariamente acreditado.

Tratándose de una asignatura decididamente orientada a objetivos de carácter didáctico, se nutre esencialmente de contenidos epistemológicos vinculados con la educación plurilingüe y pluricultural, en términos generales, y con la aplicación del enfoque AICLE en Educación Primaria, en particular. Los resultados de aprendizaje se expresan, por tanto, como sigue:

- “Comprender los principios y procedimientos metodológicos del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras” (R.1)
- “Conocer los recursos documentales y la literatura científica fundamental” (R.2)
- “Conocer materiales educativos y recursos específicos utilizados para el fomento de la educación plurilingüe y pluricultural en Educación Primaria” (R.3)

- “Diseñar y elaborar propuestas didácticas innovadoras basadas en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas para distintas áreas curriculares de Educación Primaria” (R.4)

En esta línea, la materia recoge las competencias específicas del título que son comunes al resto de asignaturas vinculadas con el uso o la enseñanza de lenguas, junto a competencias específicas de la mención, vinculadas específicamente con AICLE. Las primeras se concretan en las capacidades del docente para “conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas” (CE26) y para “afrentar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües” (CE27). Por su parte, las capacidades específicas de la mención reclaman una competencia docente para “conocer los principios en los que se basa el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras” (CEO56) y para “adquirir formación didáctica básica para enseñar materias no lingüísticas a través de las lenguas extranjeras” (CEO57). El 100% de los resultados de aprendizaje y de las competencias a que se vinculan se sitúan, en este caso, en el terreno de lo didáctico. El avance en el desarrollo de la competencia idiomática dependerá aquí, por tanto, únicamente de la exigencia lingüística que plantee metodológicamente la gestión de la asignatura.

La asignatura *AICLE II: La literatura infantil como experiencia plurilingüe (Francés)* del 7º semestre retoma la orientación de la anterior en cuanto a la capacitación para la educación bilingüe en Educación Primaria y aconseja, en consecuencia, haber cursado aquella con anterioridad. Se imparte también en francés, estimando en un B1 el nivel de dominio requerido por parte de los participantes, aunque tampoco aquí necesariamente acreditado.

Ya en el propio título de la asignatura se dan las claves conceptuales que subyacen a la asignatura: AICLE como modalidad formativa de carácter dual orientada al uso vehicular de la lengua francesa para la gestión de docencias en asignaturas ajenas a ella; la literatura infantil francófona como universo cultural desde el que localizar, rediseñar y aplicar recursos didácticos; y el plurilingüismo como marco contextual desde el que establecer contactos con otras lenguas y culturas. En este sentido, todos los resultados de aprendizaje recogidos en la ficha organizativa de la asignatura se vinculan con el eje didáctico del itinerario, asignando al eje lingüístico (el desarrollo de la

competencia lingüística) un valor puramente instrumental, la lengua vehicular en la que se gestionan dichos resultados. Este hecho, además de reconocerse en el compromiso de uso del francés como lengua vehicular, se reconoce en, al menos, 3 de las 7 competencias que se desarrollan, a saber: la competencia general (CB5) orientada al desarrollo de “aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía”, entre las que puede interpretarse también el conocimiento de lenguas extranjeras; y las competencias específicas CEO60 y CEO61, vinculadas respectivamente con las capacidades del docente para “desarrollar la competencia comunicativa utilizando diferentes códigos lingüísticos y culturales” y “desarrollar los componentes de la competencia comunicativa integrando las destrezas lingüísticas”.

Por su parte, la formulación literal de los resultados de aprendizaje, todos ellos orientados al eje de formación didáctica del itinerario, catalogan en la ficha las capacidades del docente para:

- “Analizar y entender las ventajas de la integración de contenidos literarios y lenguas extranjeras en la educación plurilingüe y pluricultural en Educación Primaria” (R.1)
- “Conocer los procedimientos para integrar la literatura infantil en la enseñanza/aprendizaje de idiomas en la Educación Primaria” (R.2)
- “Diseñar propuestas didácticas para trabajar la literatura infantil en la enseñanza/aprendizaje de la Lengua Extranjera” (R.3)
- “Conocer las principales aportaciones de la literatura infantil en Lengua Extranjera” (R.4)
- “Tomar conciencia de la dimensión intercultural de la literatura infantil” (R.5)

Dichos resultados se vinculan con las 5 competencias restantes, donde se reconoce nuevamente una separación entre las competencias específicas del título (CE) y las competencias específicas vinculadas con la mención (CEO). Entre las primeras, orientadas al reconocimiento y el tratamiento de las lenguas, se incluyen las capacidades para “conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas” (CE26) y para “afrentar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües” (CE27). Por su parte, las competencias específicas de mención sí hacen referencia a la capacidad didáctica del docente para

promover e integrar la literatura infantil en francés, desarrollando a partir de ella recursos didácticos. En concreto, reclaman la capacidad del docente para: “promover la aproximación a la literatura infantil a través de las lenguas extranjeras” (CEO58); “integrar los contenidos literarios y folclóricos y las lenguas” (CEO59); y “elaborar recursos didácticos para la enseñanza de la competencia comunicativa en Educación Primaria” (CEO64).

La última asignatura del itinerario formativo es la titulada *La Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera II (Francés)* y, como todas las anteriores, se imparte decididamente en francés, aconsejando aquí a los participantes haber superado el nivel B1 del MCERL. Se anuncia de hecho que, habiendo sido este el nivel en el que se desarrolla la asignatura *AICLE II* durante el semestre anterior, el uso de la lengua se orientará ahora hacia el nivel B2. Como en el caso de su predecesora (*Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera I (Francés)*), la asignatura se compromete con dos únicos resultados de aprendizaje orientados respectivamente a la competencia lingüística el uno y a la competencia didáctica el segundo.

El resultado de aprendizaje vinculado a la competencia lingüística se formula apelando a la capacidad para “profundizar en el uso de los componentes de la competencia comunicativa integrando las destrezas lingüísticas”. Se relaciona con dos de las seis competencias recogidas en la ficha: la competencia general (competencia básica nº 5) vinculada al desarrollo de “aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía”, en la medida en que dichos estudios pudieran desarrollarse en una institución francófona, o cuando la competencia lingüística en lengua francesa pudiera jugar un papel central en dichos estudios; por otra parte, la competencia específica CEO63 propone “profundizar en el desarrollo de los componentes de la competencia comunicativa integrando las destrezas lingüísticas”, donde obviamente se reconoce el valor central de la competencia lingüística.

En lo relativo al eje didáctico del itinerario formativo, el segundo resultado de aprendizaje se compromete con la capacidad para “diseñar recursos didácticos para la enseñanza de la competencia comunicativa en Educación Primaria” y se vincula con las 3 competencias específicas que señalamos a continuación: en primer lugar, la competencia CEO62, vinculada con la capacidad para “profundizar en el desarrollo de técnicas y recursos para la enseñanza de la competencia

comunicativa en Educación Primaria”, casi imitando la verbalización dada al resultado de aprendizaje anterior; en segundo lugar, la competencia CE26, que expresa la necesidad de “conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas” por parte del docente; y, por último, también aquí la competencia CE27, que recoge la capacidad para “afrentar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües”.

El resultado de la participación de los estudiantes en unas y otras asignaturas se trata más adelante en esta misma sección, precisamente para analizar la medida en que el rendimiento del grupo plurilingüe pudiera ser o no mejor que el de estudiantes de otros grupos (ver apartado 6.2.2. *Desempeño grupo C*).

6.1.4. Plan de Lenguas de Centro

En relación con los desequilibrios encontrados en la estructura del plan de estudios y, muy especialmente, en la marcada orientación didáctica de las asignaturas, la fórmula con la que los participantes pueden avanzar en el desarrollo de su propia competencia lingüística pasa necesariamente por la formación idiomática complementaria. En este ámbito, dicha fórmula viene propuesta desde el programa de actualización idiomática para estudiantes del Plan de Lenguas de Centro (PLC). Se trata de un conjunto de actividades de un itinerario formativo no reglado y que tutelan los auxiliares de lenguas, habiendo sido previamente formados por el equipo de coordinación del PLC.

Las actividades formativas para estudiantes arrancan al inicio de cada semestre con entrevistas de prenivelación, donde se resuelve qué participantes se asignan a cada uno de los 3 subniveles (módulos) en que se distribuye el avance de cada nivel del MCERL. Una vez resueltos los agrupamientos se confecciona *ad hoc* un horario conveniente para cada módulo en prácticas de conversación, donde se fijan 2 encuentros semanales, el aula o la sede en que se celebran y el auxiliar que los atiende durante las 10 semanas que dura la actividad. Estas prácticas de conversación en grupos reducidos se caracterizan por concentrarse en el uso exclusivamente oral y auténtico de la lengua, evitando la producción escrita y la exposición prescriptiva de reglas gramaticales o cuestiones formales de la lengua, y vigilando muy de cerca el carácter dinámico y motivador de las sesiones. De forma paralela a estas prácticas orales, los estudiantes tendrán un tercer encuentro

semanal con su auxiliar para una actividad de lectura oralizada cooperativa. Aquí el grupo es más pequeño que en las prácticas orales y puede llegar a ser individual, dependiendo de las capacidades horarias de los auxiliares de lengua. En este encuentro se lee oralmente un texto de ficción en lengua extranjera adecuado al nivel de los participantes, intercalando siempre pequeñas correcciones y refuerzos, y dando cabida de forma decidida a *Language Related Episodes* (LREs) como espacios de interacción relativamente espontánea sobre elementos que dificultan u obstaculizan la comprensión lectora. Los LREs se gestionan también en la lengua extranjera y permiten la gestión natural de clásicos *gaps* de conocimiento en torno al léxico, a la gramática o a la fonética, así como a cuestiones culturales derivadas de la trama o los elementos que se incluyan en el texto.

Junto a estas actividades regulares, el PLC organiza también eventos culturales de carácter estacional, que permiten vivir las lenguas de una forma ociosa en un contexto didáctico motivador. Al término del primer semestre es habitual celebrar un festival intercultural de navidad, donde los miembros de cada módulo cocinan o preparan platos de degustación con recetas propias de un país hablante de la lengua que ellos aprenden –en esta actividad concurren todas las lenguas–, cantan canciones típicas de la época, etc. Muchas de estos eventos del festival intercultural se organizan en forma de concurso, con lo que hay protocolos específicos (con criterios de valoración) para la presentación oral del plato cocinado previa a la degustación, o para la interpretación de la canción de cada grupo, su correspondiente instrumentación, su coreografía, etc. De igual modo, al final del segundo semestre es habitual celebrar un evento que orientamos a “La Primavera de las Ciencias” (es el título que suele dársele en cada edición), donde los grupos presentan en lengua extranjera a estudiantes de otras lenguas pequeños diseños didácticos sobre las Ciencias de la Naturaleza en Educación Primaria. Estos diseños deben siempre implicar la interacción con el público –se organizan pequeños grupos que visitan de forma ordenada cada una de las estaciones de presentación–, la manipulación de elementos reales, así como un guion lúdico de presentación.

Por último, el PLC ofrece también pequeños seminarios o mesas de debate con profesores visitantes de universidades extranjeras. En estas actividades los estudiantes acceden a información relativa a la cultura escolar en otros países, de manos de analistas o investigadores nativos de la lengua, o bien a los mecanismos administrativos y académicos para la incorporación laboral al mundo educativo en

dichos contextos. Todas las actividades concluyen con, al menos, un certificado de participación y, en el caso de actividades regulares (prácticas semestrales de conversación y lectura oralizada), también con el reconocimiento de 1 crédito ECTS por parte de la Comisión de Ordenación Académica, Profesorado y Alumnos (COAPA).

En términos generales, cada estudiante puede sumar a su aprendizaje académico hasta 60 horas de experiencia de uso práctico durante el curso. El grado de aprovechamiento de estos recursos formativos por parte de los estudiantes depende, en buena medida, de sus circunstancias académicas en cada semestre. Así, durante los semestres 6º y 7º, en que los estudiantes atienden sus prácticas curriculares de 3º y 4º curso respectivamente, se hace muy difícil para ellos participar en prácticas de conversación o lecturas oralizadas, dado que la asistencia diaria a los centros de trabajo les impide ir a la facultad. En esta misma línea, al término del semestre 3º, en que los estudiantes cursan su única asignatura obligatoria relacionada con el francés como lengua extranjera, tienen una buena oportunidad de tomar parte en actividades del PLC y mejorar así su competencia lingüística en los semestres siguientes. Pero, ante la incertidumbre sobre las exigencias académicas del título en cada uno de los semestres y el desconocimiento generalizado sobre el valor de las menciones, son pocos los que aprovechan estas actividades, habitualmente aquellos que tienen clara desde un principio su vocación de formarse como docentes de lenguas extranjeras, o bien quienes tienen prevista una estancia de movilidad y quieren mejorar su competencia. En este sentido, la valoración que podemos hacer del paso de estudiantes por las actividades de francés del PLC es solo relativamente positiva. Un análisis detallado de la participación de los estudiantes en estas actividades durante los diferentes cursos del itinerario se ofrece en el apartado *6.4.2. Participación en las actividades del Plan de Lenguas de Centro* de este mismo documento.

6.2. Competencia lingüística en francés (L2) de los estudiantes

Objetivo 2. Realizar un estudio del nivel competencial en L2 (francés) de los estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz



I.E. 1: *Autoconcepto y aprendizaje de lenguas extranjeras del alumnado del grado en Educación Primaria: Diseño y validación de un cuestionario en la Universidad de Cádiz.*



H2.1. La formación en competencia lingüística de los estudiantes difiere significativamente según su centro de procedencia.

H2.2. Los estudiantes del grupo C con itinerario bilingüe afrontan de manera más ventajosa las exigencias de la mención LE-AICLE (Francés).



¿Cuál es el nivel de competencia lingüística en L2-francés que tienen los estudiantes al comenzar los estudios?

¿Qué desarrollo de la competencia lingüística en estas lenguas alcanzan al terminar los estudios? ¿Y durante su formación?

¿Cuáles son los factores que influyen en el desequilibrio del nivel competencial de los estudiantes?

¿Existe cierta equiparación respecto de los niveles competenciales en los distintos grados de las distintas universidades?

El presente apartado detalla los hallazgos relacionados con el nivel competencial en lengua francesa (L2) de los estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Estos resultados se derivan del análisis realizado en cumplimiento del objetivo 2 de esta investigación (realizar un estudio del nivel competencial en L2 (francés) de los estudiantes del Grado en Educación Primaria) y buscan dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

Durante el curso académico 2022-2023, se recopilaron datos de 218 estudiantes, distribuidos en 189 de primer curso, 17 de segundo curso que cursaban *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria (Francés)* y 12 de tercero y cuarto curso dentro de la mención Lengua Extranjera-AICLE (Francés). Para medir sus niveles de competencia lingüística, se utilizó un cuestionario validado (Anexo IV) diseñado específicamente para evaluar el autoconcepto y la autonivelación en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los datos obtenidos se centran en el análisis de la información sobre las acreditaciones lingüísticas del alumnado, su autoconcepto y autonivelación en francés, así como en las acciones implementadas para mejorar su competencia en el idioma.

En primer curso, los datos de la Figura 2 muestran que el 55% del alumnado de las tres líneas (1ºA, 1ºB y 1ºC) estaba acreditado en algún idioma. Sin embargo, solo el 8% de estas acreditaciones correspondía al francés, lo que refleja una proporción limitada de certificaciones en este idioma. En la Figura 3 se refleja que la mayoría de los estudiantes acreditados en francés (80%) alcanzaba el nivel B1, mientras que un 13% se situaba en niveles iniciales (A1 y A2), y otro 7% lograba el nivel intermedio-alto (B2). Estos datos confirman que al inicio de su etapa formativa, el nivel de competencia lingüística en francés es predominantemente intermedio, con una baja representación de certificaciones en general.

Figura 2

Acreditación idiomática de los estudiantes de primer curso

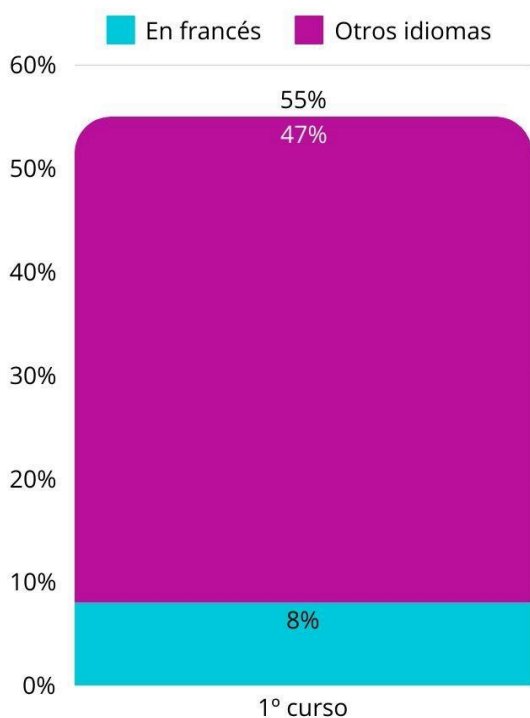
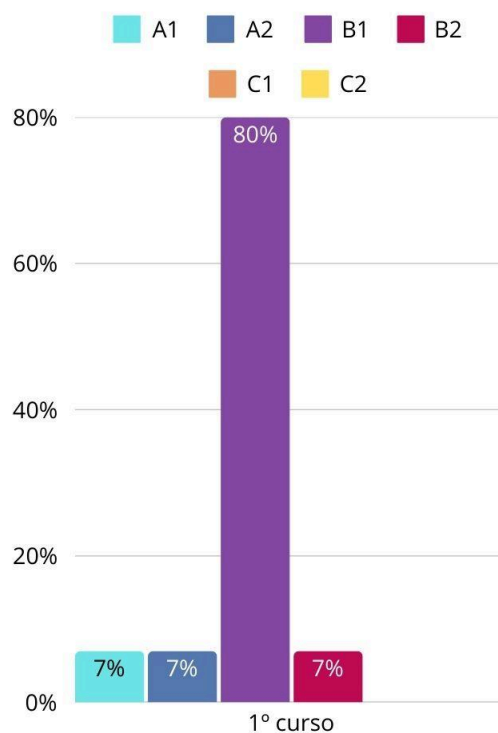


Figura 3

Nivel acreditado en francés de los estudiantes de primer curso



En segundo curso, el porcentaje (Figura 4) de estudiantes acreditados en algún idioma disminuye al 47%. Sin embargo, el 29% de estas acreditaciones correspondía al francés, mostrando un notable aumento en la proporción de certificaciones específicas en este idioma en comparación con el primer curso. Este cambio podría atribuirse a que los estudiantes que optaron por cursar *Didáctica de la Lengua Extranjera* en francés tienen un interés particular en desarrollar sus habilidades en este idioma, lo que se traduce en un mayor compromiso con la certificación. Los niveles alcanzados en este grupo (Figura 5) muestran una evolución hacia niveles intermedios, con un 20% del alumnado alcanzando el nivel B2 y el 80% restante acreditando un B1.

Figura 4

Acreditación idiomática de los estudiantes de segundo curso

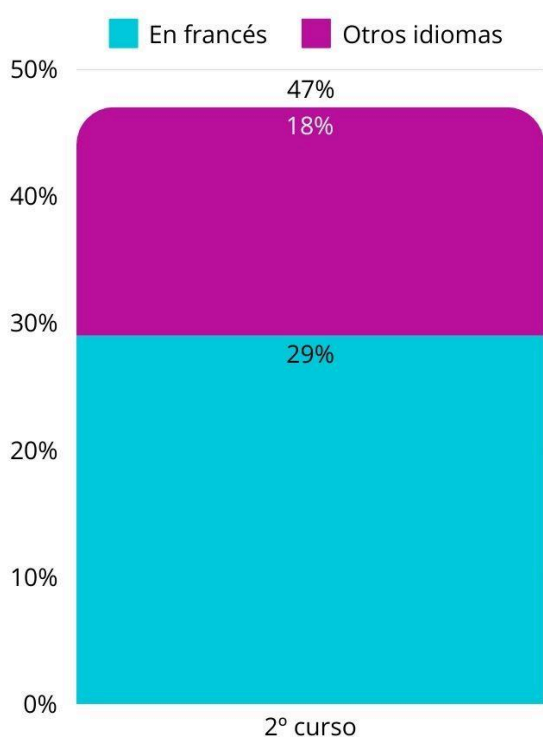
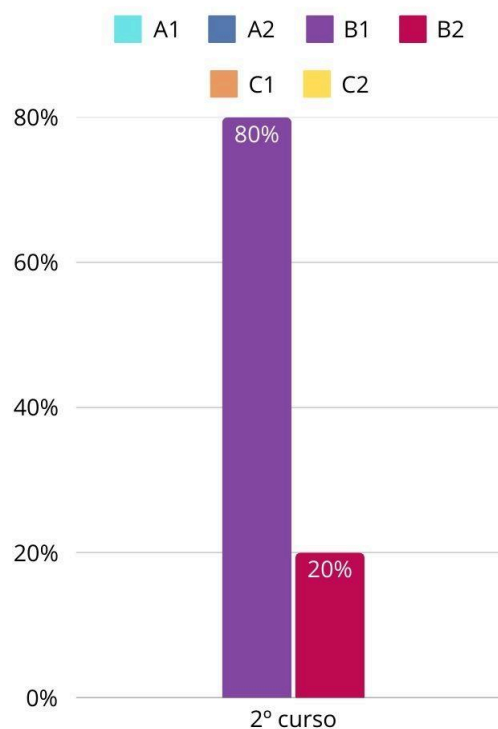


Figura 5

Nivel acreditado en francés de los estudiantes de segundo curso



En tercer curso, el porcentaje general de alumnado acreditado (Figura 6) aumenta al 67%, y el 33% de estas acreditaciones corresponde al francés. Este dato evidencia un crecimiento continuo en el interés por este idioma en los cursos más avanzados. En este grupo, compuesto por estudiantes de la mención Lengua Extranjera-AICLE, todos los participantes acreditaron el nivel B1 (Figura 7), lo que refleja una estabilización de las competencias lingüísticas en este nivel intermedio. Sin embargo, la proporción de certificaciones en francés sugiere un compromiso más fuerte con este idioma en comparación con cursos anteriores.

Figura 6

Acreditación idiomática de los estudiantes de tercer curso

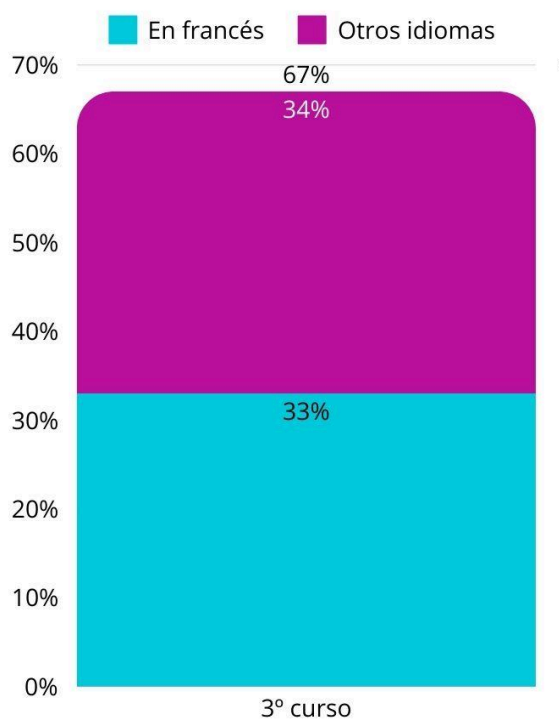
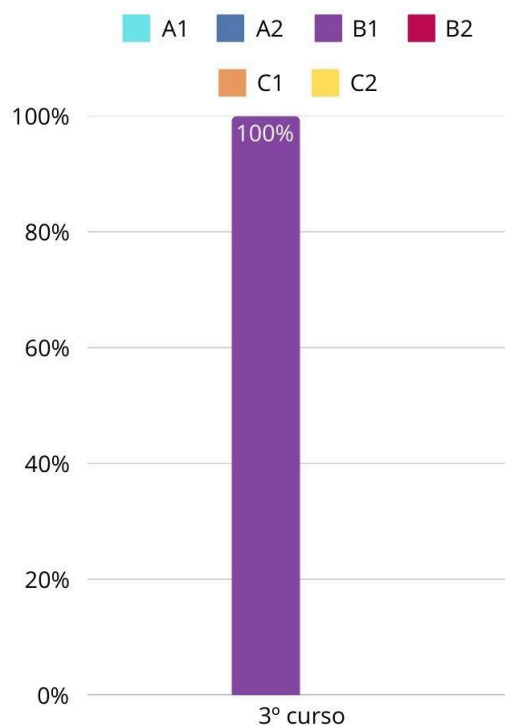


Figura 7

Nivel acreditado en francés de los estudiantes de tercer curso



En cuarto curso, se registra el mayor porcentaje de alumnado acreditado (Figura 8), alcanzando un 89% del total. De este porcentaje, un amplio 78% corresponde a acreditaciones en francés, lo que evidencia el fuerte compromiso con este idioma entre los estudiantes de la mención Lengua Extranjera-AICLE en su etapa final. En cuanto a los niveles alcanzados (Figura 9), el 43% de los estudiantes acreditó el nivel B1, mientras que otro 43% logró el nivel B2. Además, un 14% alcanzó el nivel C1, mostrando un progreso significativo hacia un dominio avanzado del idioma.

Figura 8

Acreditación idiomática de los estudiantes de cuarto curso

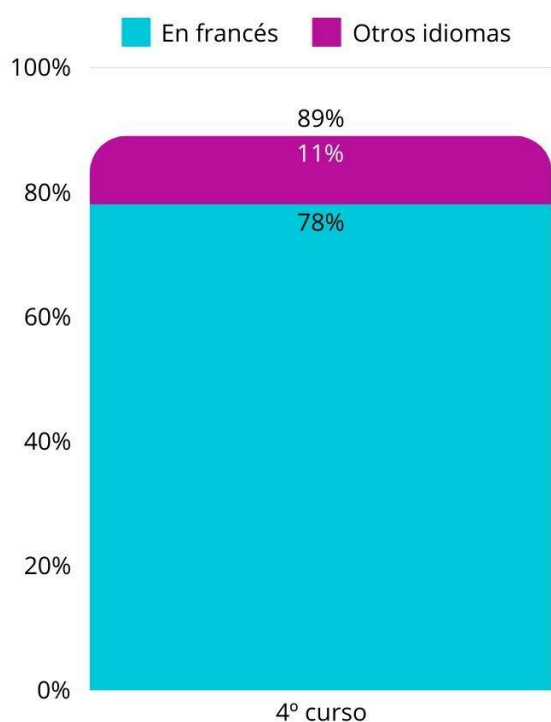
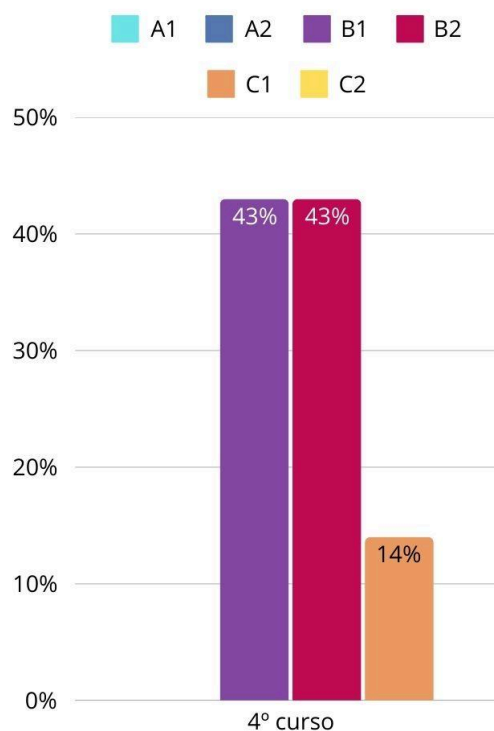


Figura 9

Nivel acreditado en francés de los estudiantes de cuarto curso



En síntesis, los resultados reflejan un avance claro y constante en las competencias lingüísticas en francés a lo largo de los cursos, especialmente entre los estudiantes que han elegido cursar asignaturas específicas de didáctica de la lengua extranjera en francés (a partir de segundo curso). Mientras que en los niveles iniciales las acreditaciones en francés son escasas, estas aumentan considerablemente en los niveles intermedios y avanzados, alcanzando su punto máximo en cuarto curso. Este desarrollo puede atribuirse a la combinación de factores como el interés intrínseco del alumnado, las oportunidades formativas ofrecidas en la facultad (PLC y movilidad Erasmus) y la especialización proporcionada por la mención Lengua Extranjera-AICLE (Francés).

6.2.1. Factores que influyen en el nivel competencial de los estudiantes

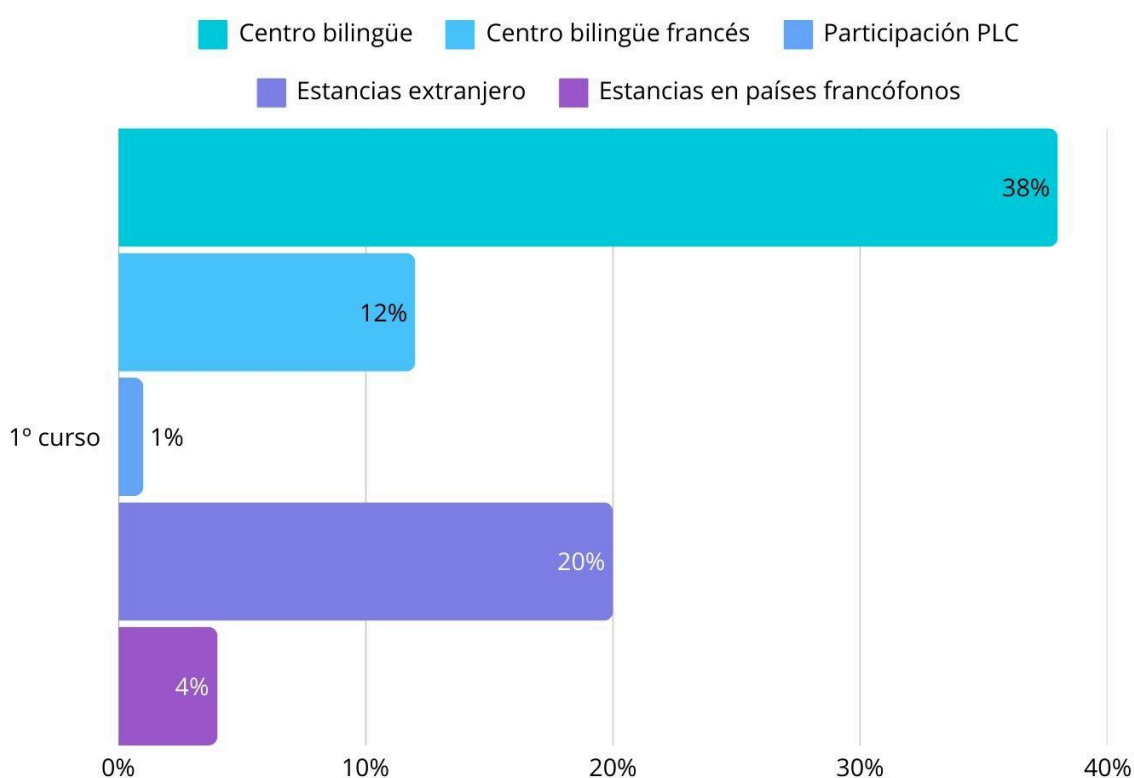
El desequilibrio en el nivel competencial de los estudiantes puede explicarse por diversos factores relacionados con su formación previa, su participación en actividades extracurriculares y sus experiencias en el extranjero. Asimismo, es importante considerar las especificidades curriculares de cada curso, como la asignatura obligatoria de *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria (Francés)* en segundo curso, así como la elección de la mención de Lengua Extranjera-AICLE (Francés) en tercero y cuarto.

En primer curso, los niveles acreditados en francés presentan un claro desequilibrio. Aunque el 55% del alumnado obtiene algún tipo de acreditación en idiomas, solo el 8% logra hacerlo en francés. De estas acreditaciones, la mayoría se concentran en el nivel B1 (80%), mientras que los niveles A1, A2 y B2 se reparten de manera marginal (7% cada uno).

En la Figura 10 se muestra que un 38% del alumnado de primer curso proviene de centros bilingües, pero solo el 12% de estos asistieron a centros bilingües de francés. Esta base formativa no asegura un desarrollo específico en francés que permita alcanzar acreditaciones en niveles superiores, como el B2. Además, la participación en las actividades del *Plan de Lenguas de Centro (PLC)* es mínima (1%), lo que indica una falta de consolidación de las destrezas orales. Por otro lado, aunque el 20% del alumnado ha realizado estancias en el extranjero, solo el 4% de estas tuvieron lugar en países francófonos, lo que limita significativamente el impacto en las competencias lingüísticas específicas del francés.

Figura 10

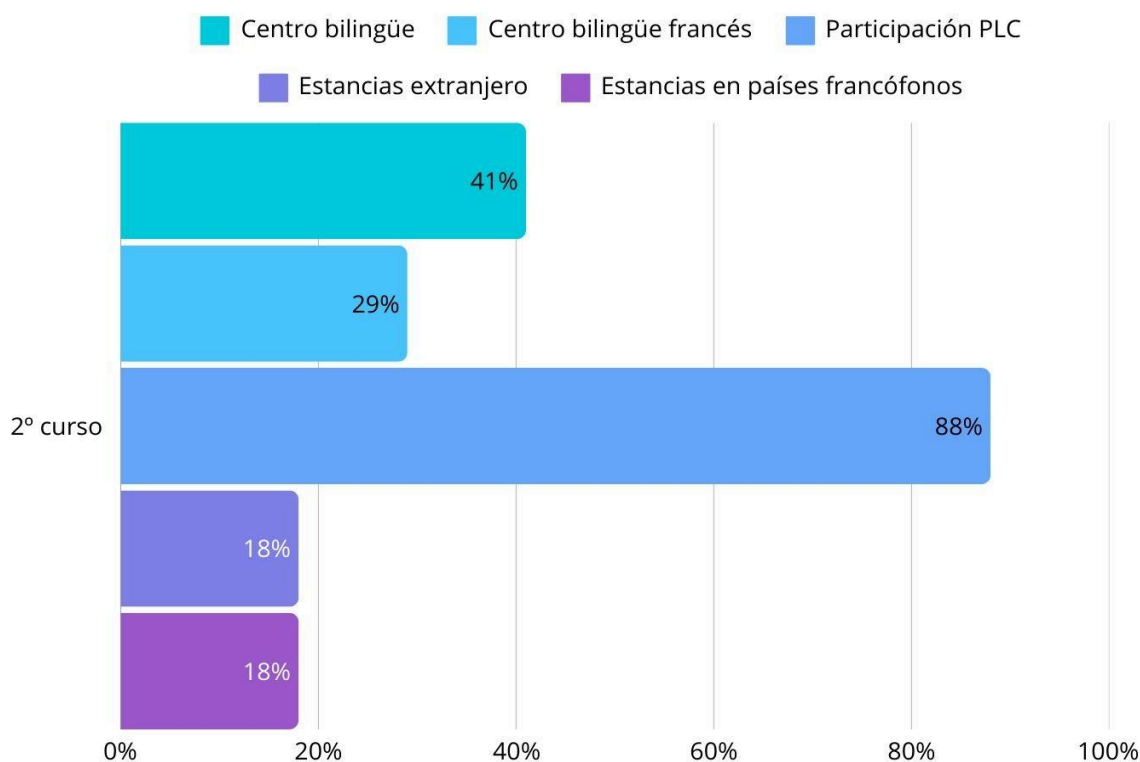
Factores que influyen en el nivel competencial del alumnado de primer curso



En segundo curso, la asignatura obligatoria de *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria (Francés)* parece influir positivamente en los niveles acreditados. El 47% del alumnado obtiene una acreditación en francés, y un 29% alcanza niveles superiores (B2). Este avance también se ve respaldado por un incremento en el porcentaje de estudiantes (Figura 11) provenientes de centros bilingües (41%), de los cuales el 29% asistieron a centros bilingües de francés. Asimismo, la participación en las prácticas de conversación del PLC aumenta significativamente, alcanzando el 88% del alumnado. Este refuerzo en las destrezas orales contribuye al progreso hacia niveles más elevados, como el B2, que representa el 20% de las acreditaciones en este curso. Además, el 18% del alumnado ha realizado estancias en el extranjero, todas ellas en países francófonos, lo que refuerza las competencias intermedias y facilita la obtención de niveles superiores.

Figura 11

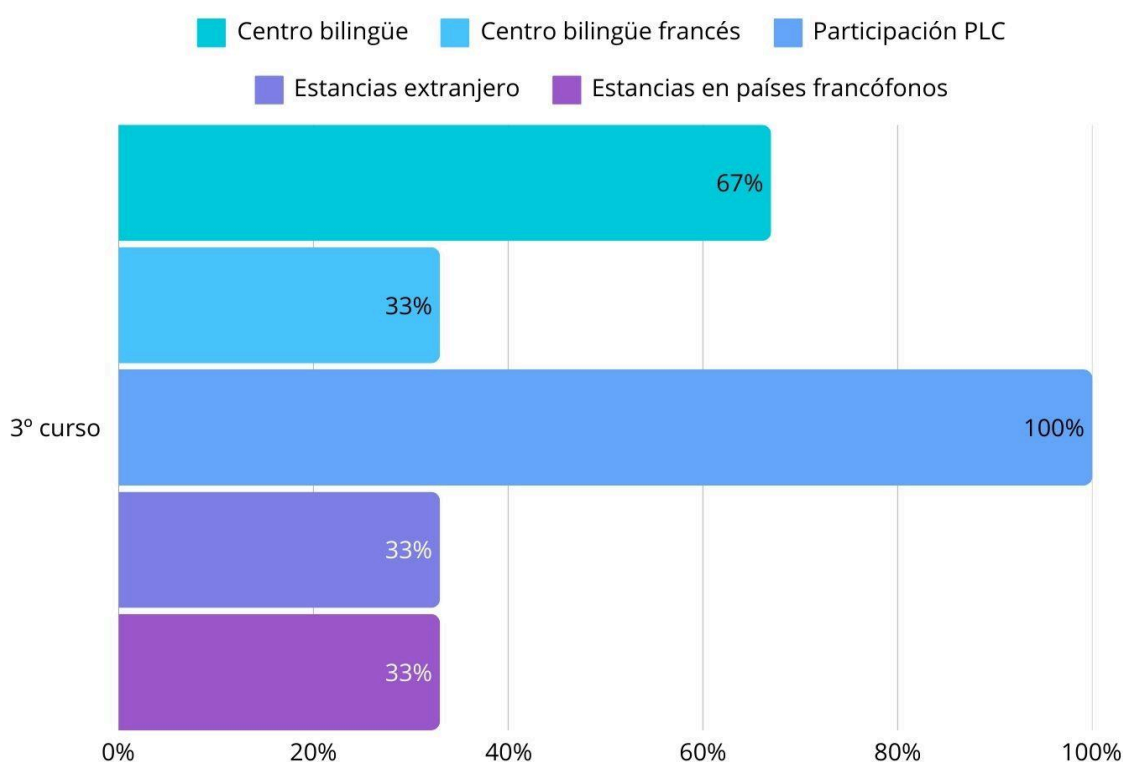
Factores que influyen en el nivel competencial del alumnado de segundo curso



En tercer curso, los estudiantes que eligen la mención Lengua Extranjera-AICLE (Francés) presentan resultados homogéneos, con todas las acreditaciones concentradas en el nivel B1. Esto podría explicarse por la limitada proporción de estudiantes (Figura 12) que realizan estancias previas en países francófonos (33%) o por la necesidad de combinar las actividades del PLC con experiencias más inmersivas. Un 67% del alumnado proviene de centros bilingües, aunque solo el 33% de estos asistieron a centros bilingües de francés. Aunque esta formación facilita alcanzar el nivel B1, no parece ser suficiente para avanzar sin el apoyo de otros factores. Cabe destacar que la participación en las prácticas de conversación alcanza el 100%, consolidando las competencias intermedias, pero sin un impacto notable en la progresión hacia niveles superiores.

Figura 12

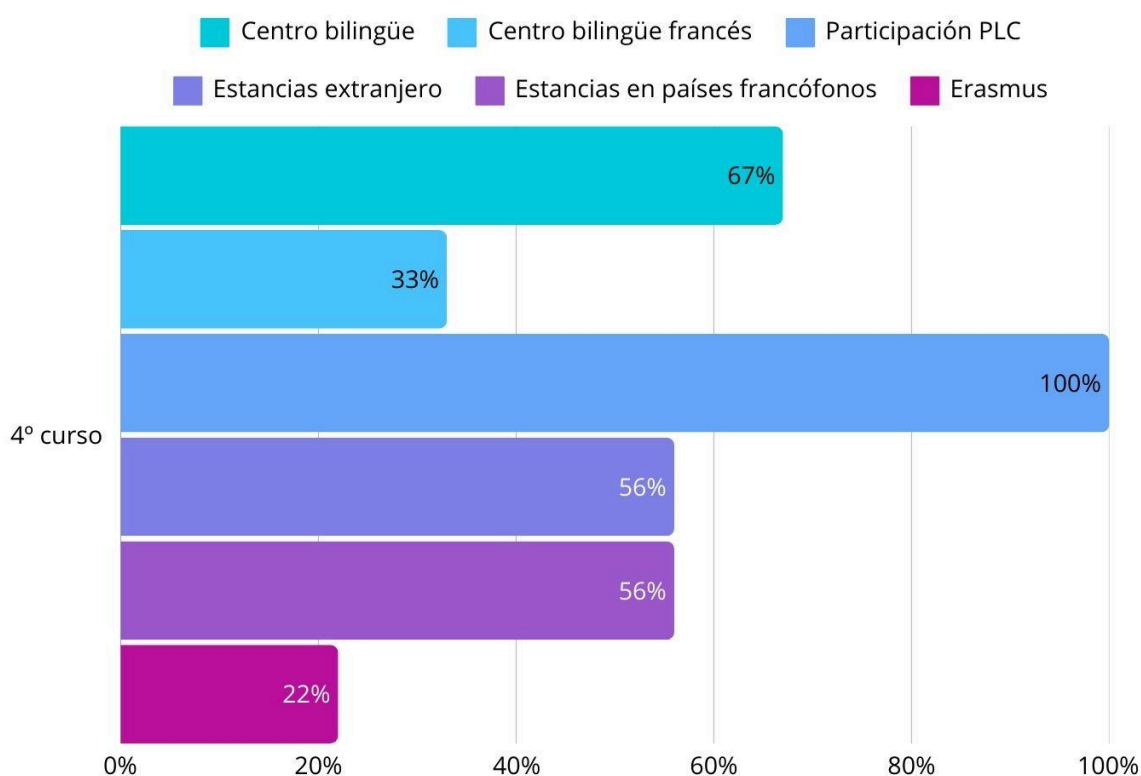
Factores que influyen en el nivel competencial del alumnado de tercer curso



En cuarto curso, el panorama es más diverso. Los estudiantes que cursan la mención Lengua Extranjera-AICLE (Francés) logran una distribución más equilibrada en los niveles acreditados: un 43% alcanza el nivel B1, otro 43% el nivel B2, y un 14% llega al nivel C1. En la Figura 13 se refleja que, al igual que en tercero, el 67% del alumnado procede de centros bilingües, de los cuales el 33% corresponden a centros bilingües de francés. Sin embargo, en este curso, el impacto de esta formación inicial se combina con otros factores, como la participación activa en el PLC (100%) y el aumento significativo de estancias internacionales (56% en países francófonos, de las cuales el 22% corresponden a programas Erasmus). Estas experiencias de inmersión prolongada son determinantes para avanzar hacia niveles como el C1.

Figura 13

Factores que influyen en el nivel competencial del alumnado de cuarto curso



En conclusión, el desequilibrio en los niveles competenciales de los estudiantes está determinado por una combinación de factores que varían según el curso. La formación previa en centros bilingües proporciona una base sólida para alcanzar niveles intermedios (B1), pero su impacto es

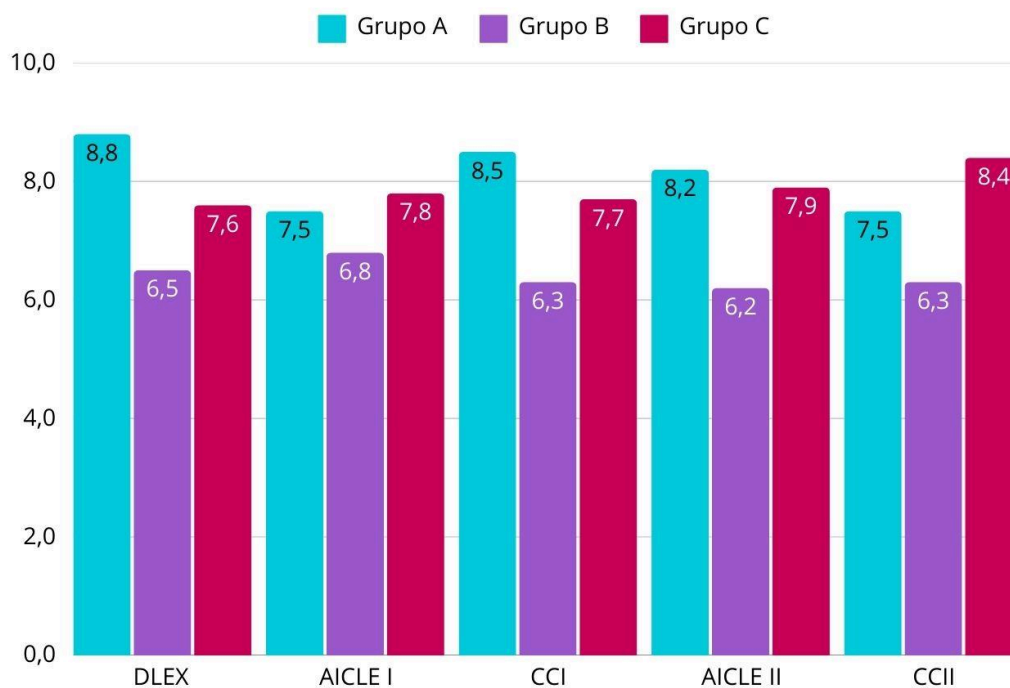
limitado si no se complementa con actividades adicionales. La participación en las actividades del PLC tiene un efecto positivo en las destrezas orales. Sin embargo, su eficacia aumenta considerablemente cuando se combina con estancias internacionales, especialmente en países francófonos, que son cruciales para el desarrollo de competencias avanzadas y la obtención de niveles superiores como el B2 y el C1.

6.2.2. *Desempeño del grupo C (itinerario plurilingüe)*

Para evaluar la hipótesis H2.2. (los estudiantes del grupo C con itinerario bilingüe afrontan de manera más ventajosa las exigencias de la mención Lengua Extranjera-AICLE (Francés)), se ha analizado el rendimiento académico de doce alumnas: seis que finalizaron la mención en el curso 2022-2023 y seis que la completaron en el curso 2023-2024. El análisis se ha centrado en las calificaciones promedio obtenidas en las asignaturas de la mención, siguiendo el orden en que se cursan a lo largo del grado (Figura 14).

Figura 14

Promedio de calificaciones en asignaturas de la mención



Nota DLEX (Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria (Francés)); AICLE I (AICLE I: Fundamentos y Propuestas Curriculares para el Aula de Primaria (Francés)); CCI (La Competencia Comunicativa en Lengua

Extranjera I (Francés); AICLE II (*AICLE II: La Literatura Infantil como experiencia plurilingüe (Francés)*); y CCII (*La Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera II (Francés)*).

En segundo curso, los estudiantes cursan la asignatura obligatoria *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria* (en este caso en francés). La calificación promedio de los estudiantes del grupo C en esta asignatura es de 7,6, con calificaciones que oscilan entre 6,3 y 8,5. El grupo A tiene una calificación promedio de 8,8, con un rango de calificaciones entre 8 y 9,5, lo que indica un rendimiento ligeramente superior y más homogéneo. Por otro lado, el grupo B muestra un rendimiento inferior, con una calificación promedio de 6,5, con valores que van desde 6 hasta 7.

En tercer curso, los estudiantes que eligen la mención Lengua Extranjera-AICLE comienzan con las asignaturas *AICLE I (Francés)* y *Competencia Comunicativa I (Francés)*. En *AICLE I*, la calificación promedio del grupo C es de 7,8, con un rango entre 6,7 y 9. El grupo A tiene una media de 7,5, con calificaciones que varían de 7 a 8. Los estudiantes del grupo B tienen una calificación promedio de 6,8, con un rango de 5 a 8, lo que muestra un rendimiento notablemente inferior en comparación con los otros grupos. En *Competencia Comunicativa I*, el grupo C obtiene una calificación promedio de 7,7, con notas entre 6,5 y 9, mientras que el grupo A tiene un promedio de 8,5, con calificaciones de 7 a 9,5. El grupo B vuelve a mostrar un rendimiento inferior, con una calificación promedio de 6,3, con un rango de 5 a 8.

En cuarto curso, los estudiantes de la mención cursan *AICLE II (Francés)* y *Competencia Comunicativa II (Francés)*. En *AICLE II*, la calificación promedio del grupo C es de 7,9, con calificaciones que van de 5,4 a 9,6, lo que sugiere que, aunque algunos estudiantes destacan, otros encuentran mayores dificultades. Por el contrario, el grupo A muestra un rendimiento más estable, con notas entre 7 y 9,5 (promedio de 8,2). En el caso del grupo B, las calificaciones vuelven a ser más bajas, con un promedio de 6,2 y un rango entre 5,6 y 7 en esta asignatura. En *Competencia Comunicativa II*, el grupo C ha mantenido un buen desempeño, con calificaciones entre 7,7 y 9,4 (promedio de 8,4). El grupo A continúa mostrando un rendimiento alto (promedio de 7,5), con notas entre 7 y 8, mientras que el grupo B obtiene valores inferiores (promedio de 6,3), con calificaciones entre 6 y 7.

Al observar las calificaciones promedio y los rangos de calificaciones en las asignaturas de la mención Lengua Extranjera-AICLE (Francés), se puede concluir que los estudiantes del grupo C tienen un rendimiento superior al grupo B, cuyas calificaciones promedio son más bajas en todas las asignaturas analizadas. Sin embargo, el grupo A presenta calificaciones promedio inicialmente más altas que el grupo C, especialmente en asignaturas como *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria (Francés)* y *Competencia Comunicativa I*. Las calificaciones del grupo A muestran una mayor homogeneidad, sin embargo en contraste con los resultados del grupo C no evidencian una mejora paulatina a lo largo del itinerario. Las calificaciones en la última asignatura del itinerario de mención (*Competencia Comunicativa II*, octavo semestre) son más bajas que en la primera (*Didáctica de la Lengua Extranjera*, tercer semestre), a diferencia del grupo C donde los resultados van mejorando semestre a semestre.

6.2.3. Comparativa con otras universidades de Andalucía

Si bien no disponemos de datos empíricos directos sobre el nivel de competencia lingüística en lengua extranjera de los estudiantes de otras universidades, el análisis de los planes de estudio de las universidades andaluzas que ofertan el Grado en Educación Primaria nos ha permitido identificar diferencias significativas en la presencia de asignaturas y actividades relacionadas con la didáctica de la lengua extranjera. Estas diferencias pueden influir en los niveles competenciales que los estudiantes logran alcanzar al finalizar sus estudios. Aunque este aspecto no ha sido objeto de evaluación directa en el presente trabajo, se presenta como una oportunidad para investigaciones futuras y la prospección del estudio. En la Figura 15 se presenta un desglose de los datos relevantes:

Figura 15

Asignaturas sobre didáctica de la LE (francés) en las universidades andaluzas

Universidad	Créditos totales de especialización	Créditos obligatorios	Créditos optativos	Créditos prácticum	% carga lectiva de especialización	Idiomas
Almería	36	6	30	0	15%	Francés e inglés
Cádiz	42	6	24	12	17,5%	Alemán, francés e inglés
Córdoba	30	6	24	0	12,5%	Francés e inglés
Granada	30	6	24	0	12,5%	Francés e inglés
Huelva	36	6	30	0	15%	Francés e inglés
Jaén	30	6	24	0	12,5%	Francés e inglés
Málaga	42	6	24	12	17,5%	Francés e inglés
Sevilla	44	0	30	14	18,33%	Inglés

La Universidad de Cádiz destaca por ofrecer un porcentaje de presencia de lengua extranjera del 17,5%, ligeramente superior al promedio autonómico (15%) y en línea con universidades como Málaga y Sevilla. Además, se diferencia por incorporar un tercer idioma, el alemán, junto al inglés y el francés, lo que diversifica las oportunidades de formación plurilingüe para los estudiantes.

Por el contrario, universidades como Córdoba, Granada y Jaén presentan una menor proporción (12,5%) de asignaturas relacionadas con la didáctica de lenguas extranjeras, lo que podría limitar el desarrollo competencial en L2 de sus estudiantes. La Universidad de Sevilla lidera en términos porcentuales, alcanzando un 18,33%, gracias a una mayor inclusión de actividades relacionadas con el uso del idioma en el prácticum y asignaturas obligatorias; sin embargo, centra su oferta formativa exclusivamente en inglés.

Algunas universidades han incluido en su oferta académica dobles grados que combinan el Grado de Educación Primaria con estudios filológicos. Actualmente, en Andalucía encontramos las siguientes opciones de doble titulación:

- Universidad de Córdoba: Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Ingleses
- Universidad de Granada: Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Ingleses, y Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Franceses
- Universidad de Málaga: Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Ingleses
- Universidad de Sevilla: Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Franceses, Doble Grado en Lenguas Modernas, Literaturas y Culturas y Educación Primaria, y Doble Grado en Lengua y Literatura Alemanas y Educación Primaria

Estos programas representan una alternativa interesante para aquellos estudiantes que desean especializarse en la enseñanza de una lengua extranjera, ya que les proporcionan un alto nivel de competencia lingüística y cultural en el idioma estudiado. Sin embargo, es importante señalar que la formación filológica no debería sustituir la preparación específica en didáctica de la lengua extranjera. Si bien el conocimiento profundo de una lengua y su literatura es un valor añadido, la enseñanza de idiomas en Educación Primaria requiere metodologías y estrategias didácticas que van más allá del estudio teórico de la lengua.

6.3. Formación en didáctica de la lengua extranjera

Objetivo 3. Realizar un estudio de la formación en didáctica de la lengua extranjera de los estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.



I.E. 2: *Creencias y Percepciones sobre la Didáctica de la Lengua Extranjera en Estudiantes de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz con Mención en AICLE-LE (Francés).*



H3.1. Los estudiantes del grupo C con itinerario bilingüe afrontan de manera más ventajosa las exigencias del prácticum.



¿Cómo es la formación en didáctica de la lengua extranjera de los estudiantes de este grado?

¿Cuántas horas/créditos dedican a la formación en didáctica de la lengua extranjera? ¿Cuál es la ratio por grupo? ¿Qué actividades extracurriculares contempla para tal fin?

¿Cómo son los programas de las asignaturas destinadas a la formación en didáctica de la lengua extranjera? ¿Qué contenidos y materiales se incluyen? ¿Cómo se realiza la evaluación continua y final? ¿Cómo es la metodología didáctica que se aplica?

6.3.1. Creencias y percepciones sobre la didáctica de la lengua extranjera

Este apartado se centra en el análisis de la formación en didáctica de la lengua extranjera (francés) de los estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, en línea con el objetivo 3. Los resultados se han obtenido mediante la triangulación de diversas fuentes de datos: la Investigación Específica 2 (I.E. 2), las calificaciones obtenidas en el *Prácticum II*, las memorias de prácticas de estas estudiantes y el feedback proporcionado por sus tutores durante estas prácticas curriculares. La muestra de esta investigación, realizada durante el curso 2023-2024, incluyó a 6 estudiantes de cuarto curso que cursaban la mención LE-AICLE (Francés) y que se encontraban en la fase final de su formación tras haber completado el *Prácticum II*.

El análisis de los resultados de la I.E. 2 pone de manifiesto una percepción mayoritariamente positiva de las estudiantes sobre su formación en didáctica de la lengua extranjera, con una puntuación promedio de 4,8 sobre 6. Las participantes valoran especialmente los recursos pedagógicos innovadores, como el uso de canciones y juegos, que consideran efectivos y motivadores para la enseñanza del francés en el aula de Educación Primaria. Sin embargo, señalaron la necesidad de mejorar la conexión entre la teoría y la práctica, particularmente en el contexto del *prácticum*, donde algunas estudiantes manifestaron dificultades para aplicar las herramientas teóricas en escenarios reales. Este desafío fue resaltado por un 33,3% de las participantes, quienes sugirieron una mayor integración entre ambas dimensiones formativas. Otro aspecto destacado fue la evaluación, que algunas estudiantes consideraron como tradicional y poco alineada con las metodologías innovadoras aprendidas. Una participante señaló: “Podría mejorarse en las metodologías de enseñanza y sobre todo en las estrategias de evaluación, ya que creo que están estancadas en la enseñanza tradicional”, lo que subraya la necesidad de coherencia entre las metodologías didácticas y las estrategias evaluativas.

Las calificaciones obtenidas en el *Prácticum II* reflejan un desempeño sólido por parte de estas estudiantes, con una calificación promedio de 8,67 sobre 10, con resultados que oscilan entre 8 y 9,5. Este indicador cuantitativo pone de manifiesto que las estudiantes han adquirido las competencias que les permitirán trasladar los contenidos teóricos aprendidos durante su formación

a los contextos reales de enseñanza. Sin embargo, el análisis cualitativo de las memorias de prácticas revela dificultades recurrentes a la hora de enfrentarse a la heterogeneidad del alumnado, especialmente en cuanto a los distintos niveles de competencia lingüística presentes en el aula.

A nivel pedagógico, las estudiantes comparten creencias sólidas sobre cómo debería abordarse la enseñanza de lenguas extranjeras. En sus experiencias, subrayan la importancia de trabajar con contextos reales y actividades significativas que fomenten el uso de la lengua extranjera como lengua vehicular más que como un fin en sí mismo. Una de las participantes sintetizó esta idea al señalar que “el aula debe ser un espacio donde se trabajen con contextos reales, utilizando la lengua extranjera dentro de una realidad y no aprendiendo vocabulario de manera aislada”. En esta misma línea, consideran fundamental la creación de un ambiente seguro que reduzca la ansiedad del alumnado y promueva su participación activa. Además, muestran una clara inclinación hacia la implementación de métodos de evaluación más dinámicos y auténticos, como proyectos, portafolios y estrategias de coevaluación, en contraposición con los exámenes tradicionales, que son percibidos como limitantes por el 83,3% de las participantes.

El feedback proporcionado por los tutores de los centros escolares refuerza la idea de que las estudiantes demuestran un alto compromiso con la planificación y ejecución de actividades prácticas. Los tutores destacan que las estudiantes han diseñado e implementado actividades dinámicas, creativas y colaborativas, basadas en enfoques lúdicos, que resultaron muy motivadoras para el alumnado. A pesar de estos logros, los tutores también señalan áreas que requieren mayor atención, como la capacidad para adaptar las actividades a la diversidad de niveles de competencia lingüística y la necesidad de integrar estrategias de evaluación que reflejen las metodologías activas trabajadas durante su formación.

Desde una perspectiva más global, el análisis del proceso formativo en didáctica de la lengua extranjera muestra que las estudiantes han desarrollado competencias esenciales para la enseñanza. La práctica docente en contextos reales durante este prácticum les ha permitido consolidar aspectos clave como la observación y el análisis del contexto educativo. Esta experiencia práctica también ha mejorado su capacidad para gestionar el aula de manera eficaz, regulando las interacciones entre estudiantes y promoviendo un ambiente de convivencia positiva. Aunque al inicio de las prácticas

algunas estudiantes experimentaron inseguridad, especialmente en situaciones de conflicto, su exposición progresiva a estos contextos reales las ha ayudado a desarrollar estrategias de resolución de problemas y una actitud reflexiva orientada hacia la mejora continua.

El desempeño en la didáctica específica de la lengua extranjera también pone de manifiesto avances significativos. Las estudiantes han logrado implementar metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, el enfoque comunicativo y el uso de recursos digitales y lúdicos que han sido especialmente eficaces en el aprendizaje del vocabulario y la comprensión oral. Recursos como juegos interactivos, canciones y ejercicios prácticos han permitido que las actividades sean más motivadoras y significativas para el alumnado. Asimismo, han comenzado a integrar estrategias de evaluación formativa, como cuestionarios orales y autoevaluaciones, que no solo les han permitido medir el progreso de los estudiantes, sino también ajustar su propia práctica docente.

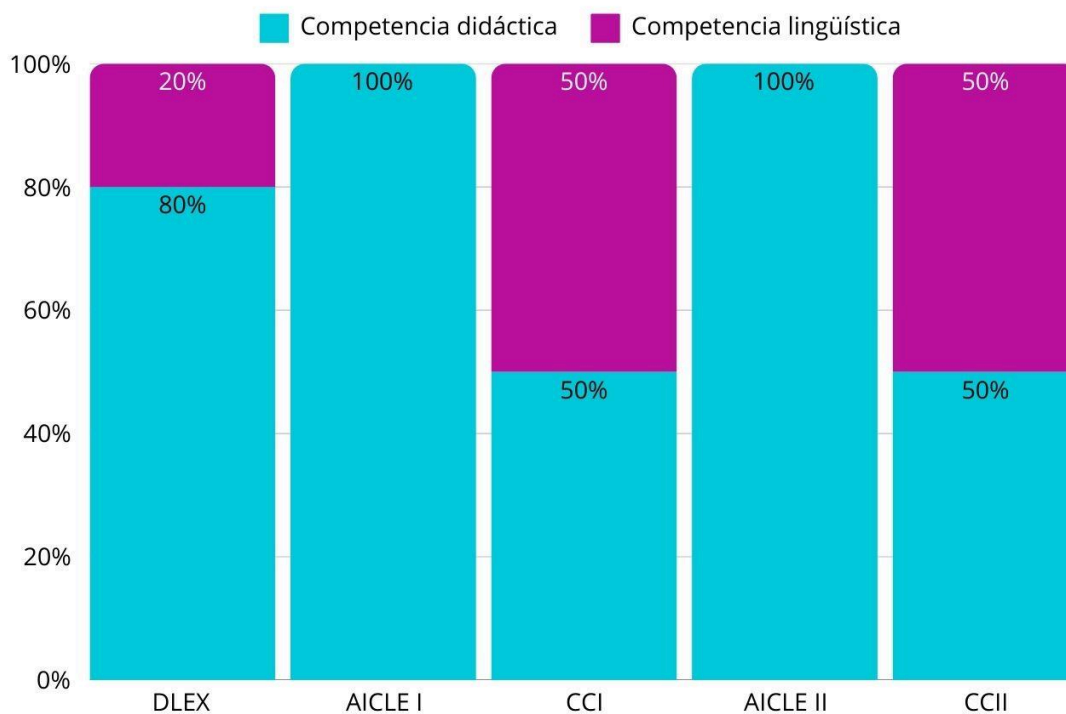
En conclusión, el proceso formativo en didáctica de la lengua extranjera ha permitido a las estudiantes adquirir una base sólida de competencias, integrando teoría y práctica de manera efectiva. Las estudiantes han demostrado ser capaces de analizar de manera crítica sus propias intervenciones pedagógicas, reflexionando sobre el progreso del alumnado y evaluando la efectividad de su propia práctica docente. No obstante, los resultados también evidencian áreas de mejora importantes, como la necesidad de articular mejor los contenidos teóricos con las exigencias del aula y de promover una mayor flexibilidad en las metodologías y estrategias evaluativas. A pesar de estos desafíos, las estudiantes han mostrado un desempeño prometedor y un alto nivel de compromiso con su formación, lo que refuerza su preparación para enfrentarse a los retos de la enseñanza en entornos diversos e inclusivos.

6.3.2. Asignaturas destinadas a la formación en didáctica de la lengua extranjera

El análisis detallado de las asignaturas de la mención LE-AICLE (Francés), desarrollado en el apartado 6.1.3. *Asignaturas del itinerario de Lengua Extranjera-AICLE (Francés)* de esta sección, ha permitido identificar el grado de orientación de cada materia hacia la competencia didáctica o lingüística. En esta ocasión, nos centraremos en reflejar los porcentajes correspondientes (Figura 16), tal como se presentan los resultados de aprendizaje en las fichas de las asignaturas.

Figura 16

Competencias didácticas y lingüísticas en las asignaturas de la mención LE-AICLE (Francés)



Nota DLEX (Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria (Francés)); AICLE I (AICLE I: Fundamentos y Propuestas Curriculares para el Aula de Primaria (Francés)); CCI (La Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera I (Francés)); AICLE II (AICLE II: La Literatura Infantil como experiencia plurilingüe (Francés)); y CCII (La Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera II (Francés)).

Esta revisión ofrece una mejor comprensión del equilibrio entre la formación didáctica y lingüística, lo que permite determinar si el diseño académico del itinerario se enfoca más en la preparación docente desde una perspectiva metodológica o si, por el contrario, otorga mayor peso al desarrollo de la competencia lingüística. En cualquier caso, el hecho de que estas asignaturas se impartan en francés asegura que el componente lingüístico esté presente, al menos desde un enfoque instrumental.

En lo que respecta a la distribución de competencias en las asignaturas analizadas, se observa que en la materia *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria (Francés)* predomina claramente el componente didáctico, con un 80% del contenido enfocado en este ámbito y solo un 20% dedicado al desarrollo de la competencia idiomática. Por otro lado, la asignatura *La*

Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera I (CCI) presenta un equilibrio entre ambos aspectos, con dos resultados de aprendizaje, uno relacionado con la didáctica (50%) y otro con la competencia lingüística (50%). En el caso de *AICLE I*, todos los resultados de aprendizaje y competencias están vinculados exclusivamente a la didáctica (100%), mientras que *AICLE II*, aunque mantiene el componente lingüístico de manera instrumental, prioriza también la formación didáctica con el 100% de los resultados de aprendizaje vinculados a esta competencia. Por último, en *La Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera II* (CCII), se trabajan tanto la competencia lingüística (50%) como la didáctica (50%), con un resultado de aprendizaje específico para cada una.

El *Prácticum II*, asignatura correspondiente al séptimo semestre del Grado en Educación Primaria, desempeña un papel fundamental en la formación práctica del alumnado. Con una carga de 24 créditos ECTS, consiste en un periodo de prácticas curriculares en centros de Educación Primaria. En el ámbito de la didáctica de la lengua extranjera, el *Prácticum II* permite a los estudiantes desarrollar tareas específicas relacionadas con la enseñanza de idiomas, entre ellas la planificación de situaciones de aprendizaje en lengua extranjera (francés) y conocimiento del medio natural, social y cultural, aplicando enfoques AICLE en centros bilingües.

En términos generales, las asignaturas de formación en didáctica de la lengua extranjera incluyen la planificación y desarrollo de situaciones de aprendizaje en el aula y la aplicación de metodologías AICLE en contextos bilingües. Esto implica que los estudiantes no solo aprenden a enseñar una lengua extranjera, sino que también adquieren herramientas para utilizarla como medio de instrucción en otras áreas del currículo.

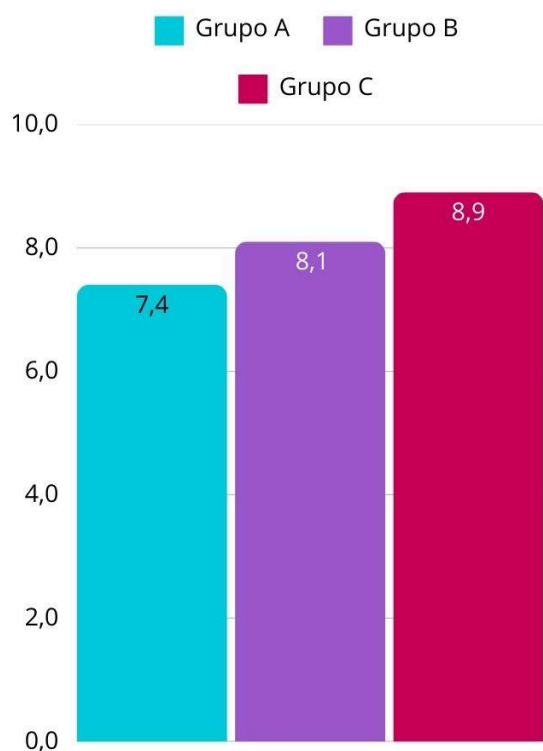
En conclusión, la estructura académica de estas asignaturas refleja un equilibrio entre la enseñanza del idioma y la formación didáctica, con un claro predominio de esta última en la mayoría de los casos. El enfoque adoptado asegura que los futuros docentes no solo desarrollen su competencia lingüística en francés, sino que también cuenten con estrategias pedagógicas efectivas para integrarlo en contextos educativos reales, favoreciendo así una enseñanza más eficaz y adaptada a las necesidades del alumnado en entornos bilingües.

6.3.3. Desempeño del grupo C en el *Prácticum II* (itinerario plurilingüe)

Para evaluar la hipótesis H3.1. (los estudiantes del grupo C con itinerario bilingüe afrontan de manera más ventajosa las exigencias del *prácticum*), se ha analizado el rendimiento académico de doce alumnas: seis que finalizaron el *Prácticum II* en el curso 2022-2023 y seis que lo completaron en el curso 2023-2024. El análisis se ha centrado en las calificaciones promedio obtenidas en la asignatura *Prácticum II*, vinculada a la mención LE-AICLE (Francés) (Figura 17).

Figura 17

Comparativa por grupos del promedio de las calificaciones de la asignatura *Prácticum II*



Al observar las calificaciones promedio, se puede concluir que los estudiantes del grupo C presentan un rendimiento superior en comparación con los otros dos grupos, alcanzando la calificación promedio más alta (8,9) del *Prácticum II*. En contraste, el grupo A presenta la calificación promedio más baja (7,4), mientras que el grupo B se sitúa en una posición intermedia con 8,1. Estos datos reflejan que, aunque el grupo A ha mostrado un rendimiento sólido en las asignaturas del tercer y sexto semestre (ver apartado 6.2.2. *Desempeño del grupo C (itinerario plurilingüe)*), no logra mantener una tendencia ascendente en sus resultados académicos dentro del itinerario de mención. Por otro lado, el grupo C evidencia una mejora continua en sus resultados, lo que refuerza la idea de que el itinerario plurilingüe del grupo C puede contribuir a un mejor desempeño en esta etapa académica.

6.4. Creencias sobre la competencia lingüística y la formación en lengua extranjera

Objetivo 4. Indagar en las creencias de los estudiantes respecto a su competencia lingüística y su formación en la misma, qué nivel esperan obtener, cómo esperan obtenerlo y para qué creen que les servirá una vez egresados.



I.E. 1: *Autoconcepto y aprendizaje de lenguas extranjeras del alumnado del grado en Educación Primaria: Diseño y validación de un cuestionario en la Universidad de Cádiz.*



H4.1. Las creencias de los estudiantes respecto a su formación lingüística son frecuentemente irreales, o están erróneamente enfocadas.

H4.2. De ahí deriva que sus actitudes y acciones para adquirir la competencia lingüística necesaria estén, asimismo, erróneamente enfocadas o sean insuficientes.



¿Qué nivel de competencia lingüística creen los estudiantes que van a adquirir por medio de sus estudios universitarios? ¿Cómo imaginan su aprendizaje respecto a la adquisición de la competencia lingüística? ¿Qué nivel creen que necesitarán? ¿Cuál es su concepción sobre acreditación lingüística y competencia lingüística?

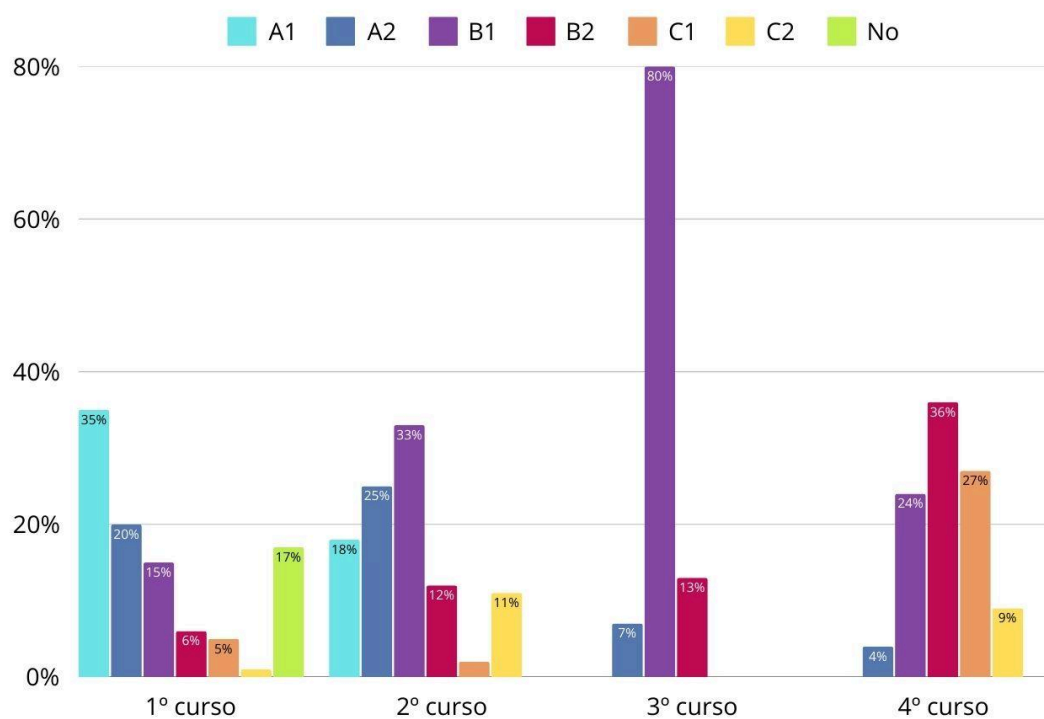
¿Cuáles son sus actuaciones respecto a la mejora de dicha competencia: Erasmus y otras becas de estudios internacionales, clases extracurriculares, talleres de perfeccionamiento, contacto con material escrito y audiovisual de calidad, etc?

Con la finalidad de responder a las preguntas de investigación asociadas al objetivo 4 de esta tesis, el siguiente apartado presenta los resultados obtenidos en relación a las creencias de los estudiantes respecto a su competencia lingüística en francés, las expectativas sobre el nivel que esperan alcanzar y las actitudes y las estrategias que imaginan para mejorar su aprendizaje.

Los datos recabados muestran una evolución progresiva en los niveles de competencia lingüística en francés autonivelados por los estudiantes a lo largo de los cuatro cursos académicos (Figura 18).

Figura 18

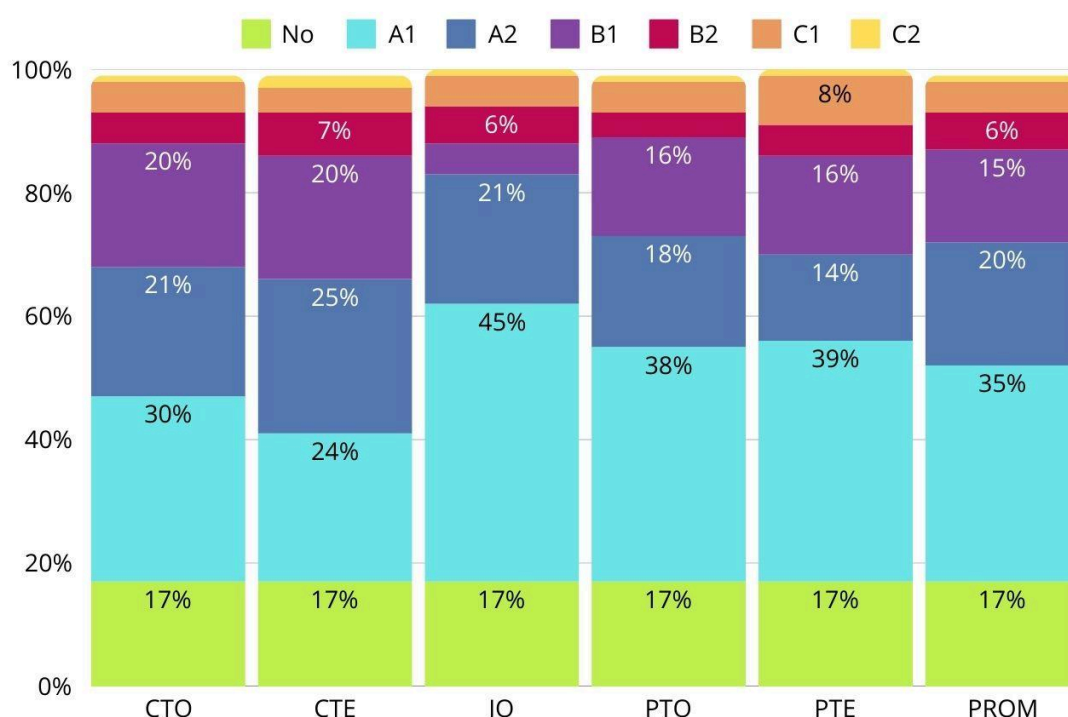
Niveles promedio de autonivelación en francés



En la Figura 19 se muestra cómo en primer curso, el nivel mayoritario es A1 (35%), con porcentajes que oscilan entre el 24% y el 45% según la destreza, mientras que el nivel A2 promedio alcanza un 20%. Es relevante señalar que solo un 15% de los estudiantes alcanza el B1, y los niveles superiores como B2 y C1 apenas tienen representación, con valores residuales. Además el 17% de los estudiantes declara no tener nociones básicas de francés.

Figura 19

Autonivelación por destrezas y niveles MCERL de los estudiantes de primer curso

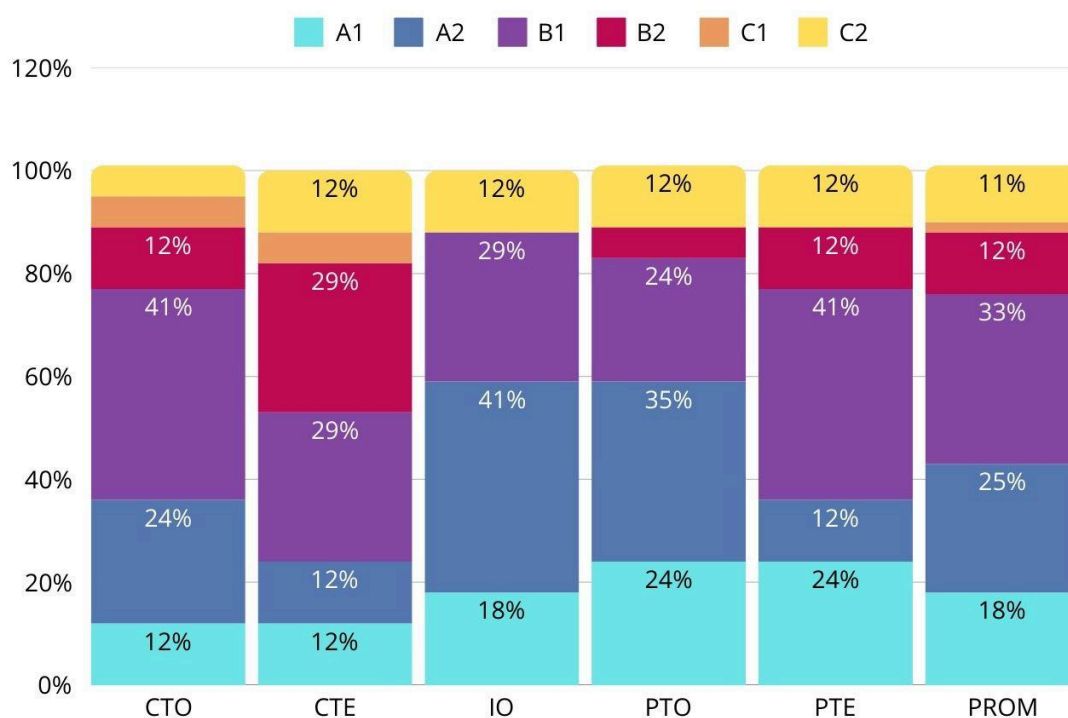


Nota CTO (Comprensión de Textos Orales); CTE (Comprensión de Textos Escritos); IO (Interacción oral); PTO (Producción de Textos Orales); PTE (Producción de Textos Escritos); y PROM (Promedio).

En segundo curso, se observa, en la Figura 20, un incremento notable en los niveles superiores, con un 33% promedio de los estudiantes alcanzando el B1 y un 12% que declara encontrarse en el nivel B2, mientras que el C1 y el C2 también aumentan ligeramente, alcanzando un 11% promedio. Este aumento puede atribuirse a la mayor exposición al idioma a través de la asignatura obligatoria de *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria (Francés)*.

Figura 20

Autonivelación por destrezas y niveles MCERL de los estudiantes de segundo curso

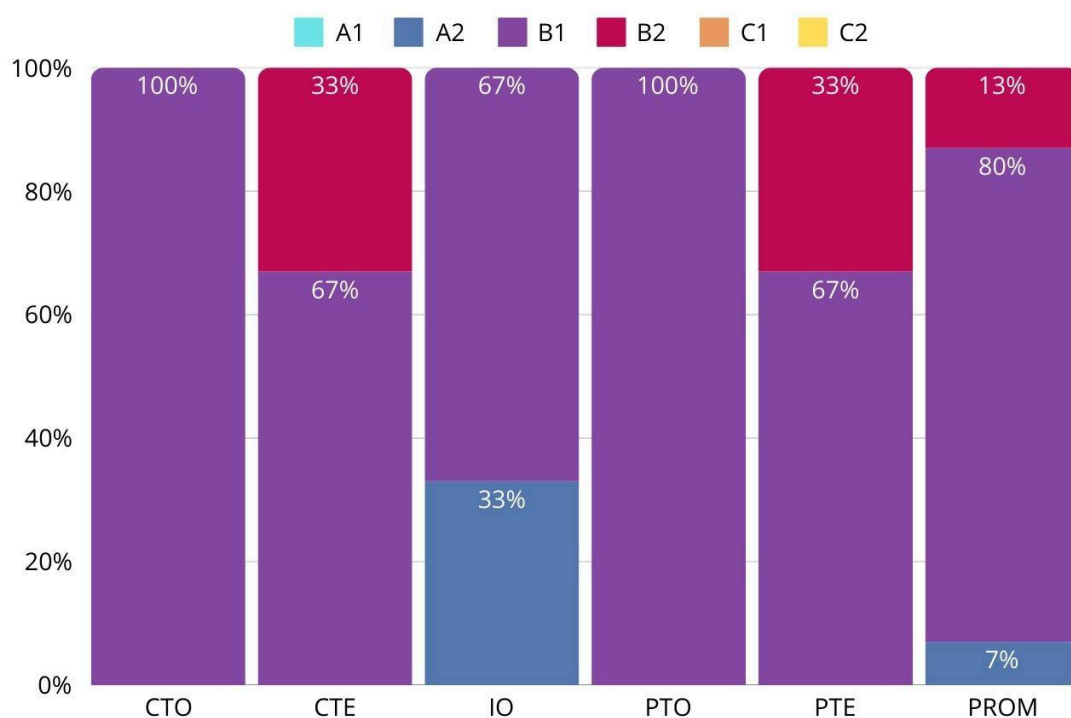


Nota CTO (Comprensión de Textos Orales); CTE (Comprensión de Textos Escritos); IO (Interacción oral); PTO (Producción de Textos Orales); PTE (Producción de Textos Escritos); y PROM (Promedio).

En tercer curso, el nivel predominante es el B1, alcanzando un promedio del 80% (Figura 21). En este nivel desaparecen por completo las menciones al A1 y A2, lo que indica un progreso significativo en la competencia lingüística. Sin embargo, solo un 13% de los estudiantes se sitúa en el B2, y los niveles C1 y C2 no son mencionados. Este resultado refleja que, aunque la mayoría de los estudiantes logra un nivel intermedio, existe una limitación en el avance hacia niveles avanzados durante este periodo.

Figura 21

Autonivelación por destrezas y niveles MCERL de los estudiantes de tercer curso

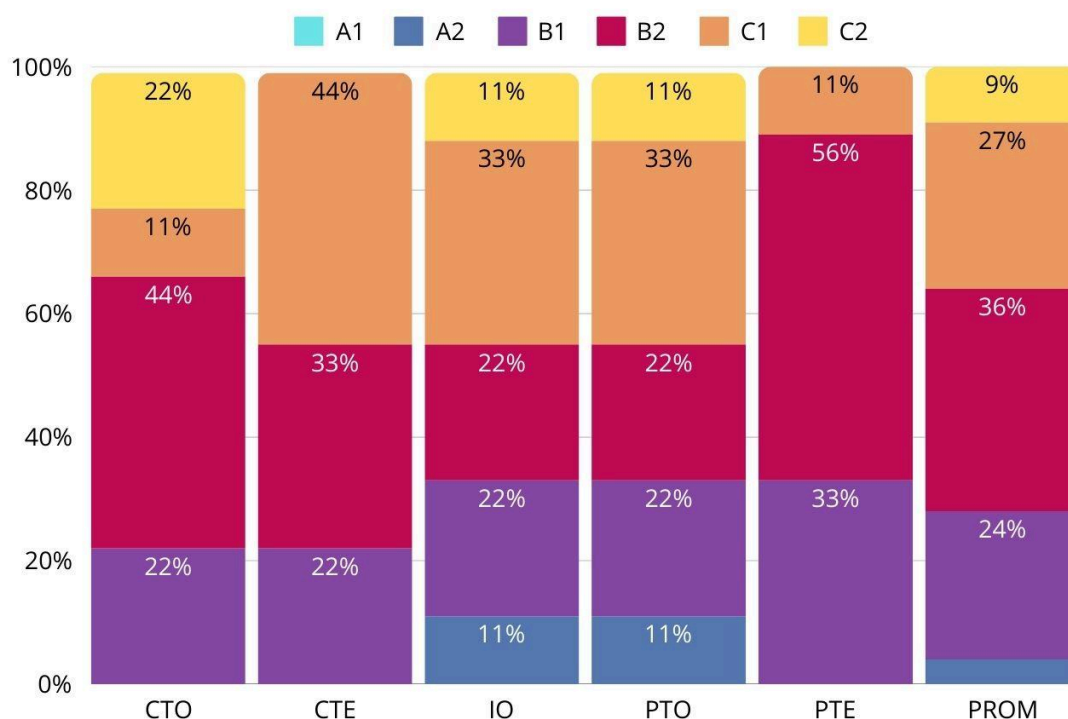


Nota CTO (Comprensión de Textos Orales); CTE (Comprensión de Textos Escritos); IO (Interacción oral); PTO (Producción de Textos Orales); PTE (Producción de Textos Escritos); y PROM (Promedio).

Finalmente en la Figura 22 se muestra como en cuarto curso los niveles superiores cobran mayor protagonismo, con un 36% promedio de estudiantes declarando estar en un nivel B2, un 27% en el C1 y un 9% alcanzando el C2. Esta progresión indica un esfuerzo final por parte del alumnado para alcanzar niveles avanzados, posiblemente motivado por su participación en la mención Lengua Extranjera-AICLE (Francés).

Figura 22

Autonivelación por destrezas y niveles MCERL de los estudiantes de cuarto curso

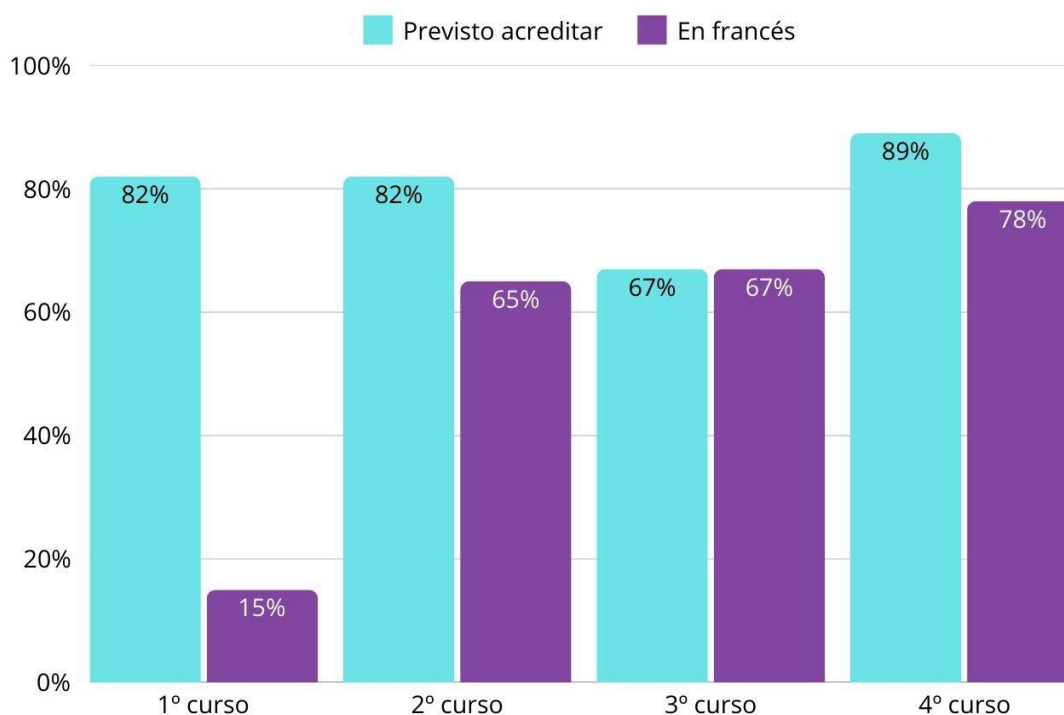


Nota CTO (Comprensión de Textos Orales); CTE (Comprensión de Textos Escritos); IO (Interacción oral); PTO (Producción de Textos Orales); PTE (Producción de Textos Escritos); y PROM (Promedio).

En cuanto a las expectativas de acreditación, los datos de la Figura 23 muestran un incremento progresivo en el porcentaje de estudiantes que prevé acreditar algún nivel de francés a lo largo de los cursos. En primer curso, solo el 15% considera que acreditará un nivel, mientras que en segundo este porcentaje asciende al 65%, probablemente relacionado con el interés generado por la asignatura obligatoria y con vistas a cursar la mención Lengua Extranjera-AICLE (Francés). En tercero y cuarto, el porcentaje de estudiantes que prevé acreditar un nivel se mantiene constante en torno al 67% y el 78% respectivamente, lo que denota una creciente conciencia sobre la importancia de la acreditación lingüística en francés.

Figura 23

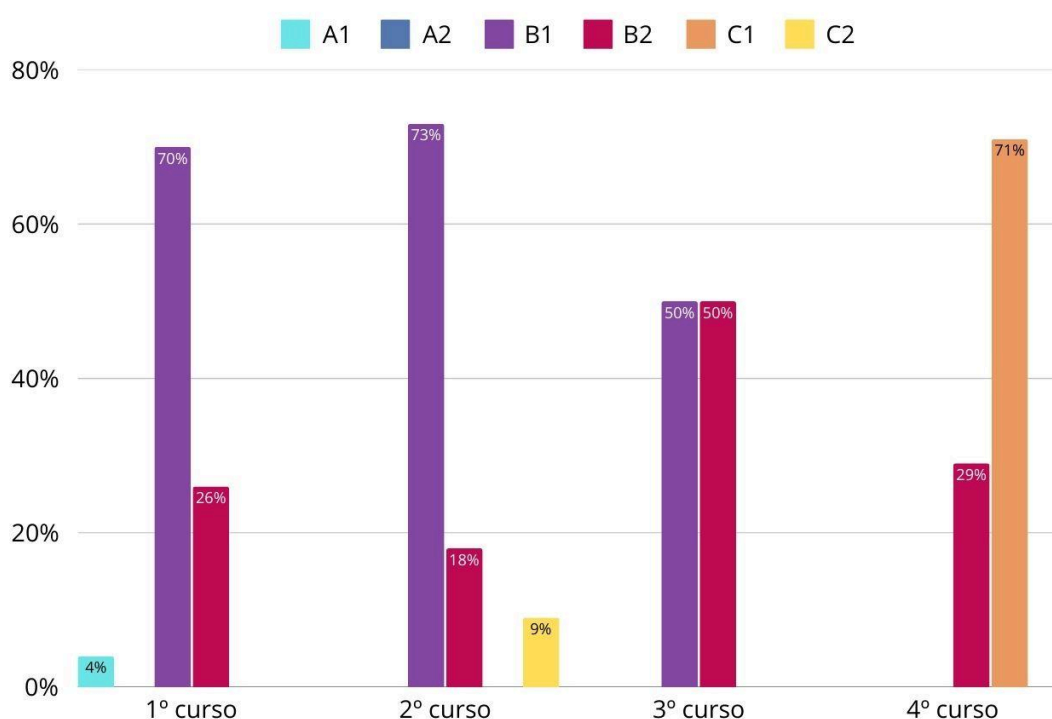
Perspectiva de acreditación idiomática del alumnado



Respecto a los niveles específicos previstos, en la Figura 24 se muestra cómo en primer y segundo curso el nivel B1 es el más citado, con un 70% y un 73% respectivamente, mientras que en tercero se observa una equiparación entre B1 y B2, con un 50% cada uno. En cuarto curso, destaca el nivel C1, mencionado por el 71% de los estudiantes, lo que subraya su intención de alcanzar un nivel avanzado de competencia lingüística.

Figura 24

Niveles del MCERL previstos acreditar en francés



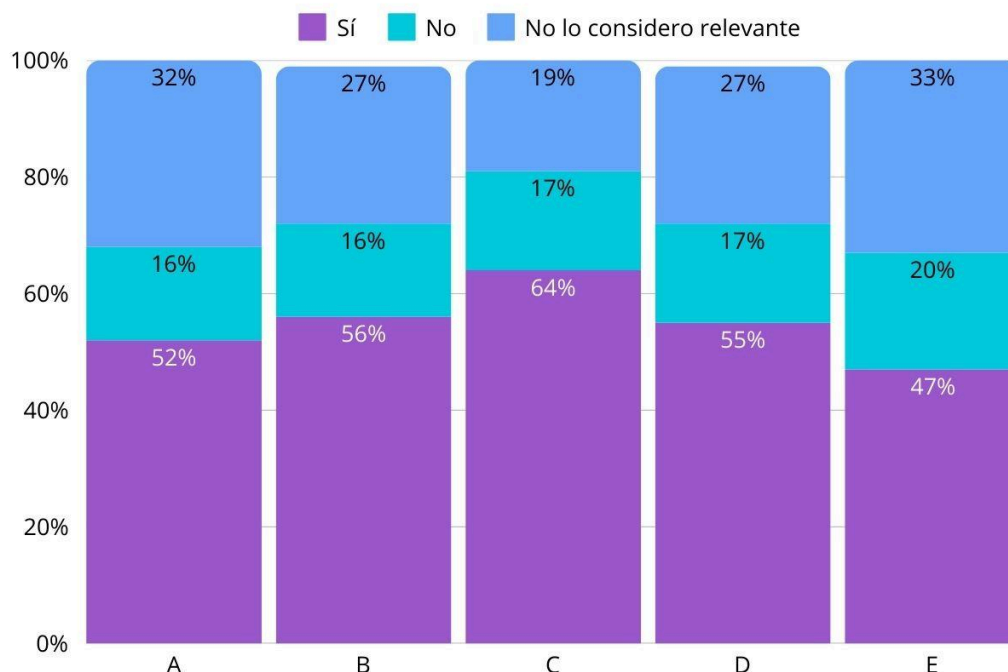
6.4.1. Actitudes, motivación, expectativas y actuaciones

Las actitudes y expectativas del alumnado también ofrecen información valiosa sobre sus creencias y motivaciones respecto al aprendizaje del francés.

En el primer curso (Figura 25), los estudiantes expresan que, de cara a su futura práctica profesional, hubiese sido importante comenzar a estudiar francés antes (52%). Además, un 56% considera que enfrentarse a prácticas de inmersión comunicativa, como conversaciones o lecturas, habría mejorado su formación. Por otro lado, el 64% de los encuestados señala la necesidad de superar miedos y complejos en el uso del idioma, mientras que un 55% cree que habría sido útil dedicar más tiempo libre a actividades de ocio en francés, como ver películas o leer. En cuanto a las prácticas de conversación ofrecidas por el Plan de Lenguas de Centro (PLC), menos de la mitad, un 47%, valora que hubiese sido importante participar más en ellas.

Figura 25

Actitudes y motivación del alumnado de primer curso respecto a su formación en francés



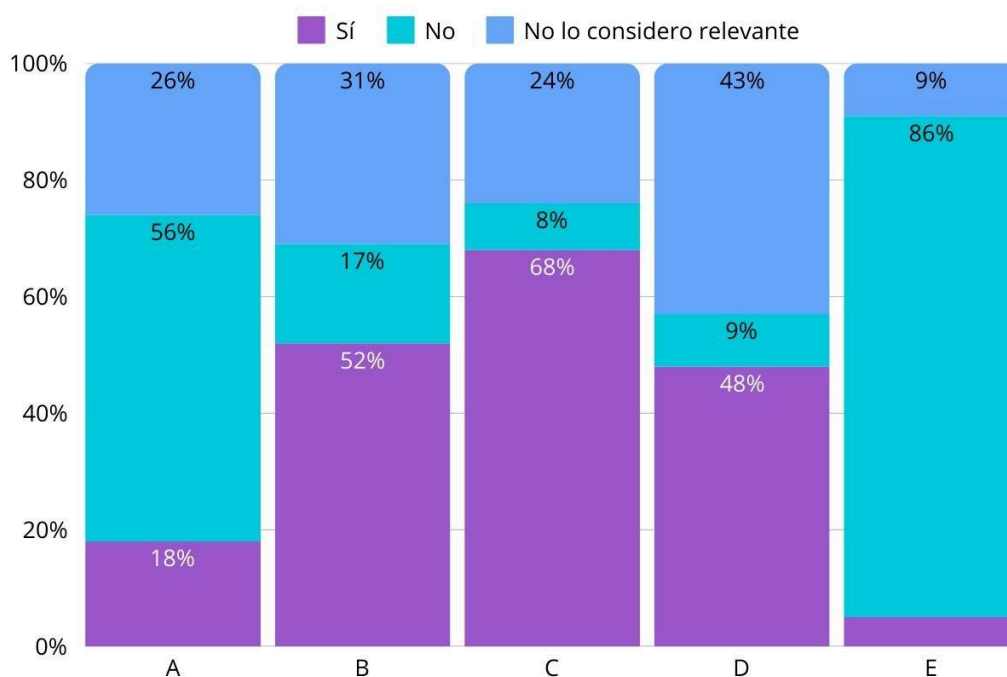
De cara a tu futura práctica profesional hubiese sido importante...

- A: ...empezar a estudiar francés antes.
- B: ...enfrentarme a prácticas de inmersión comunicativa en francés (conversaciones, lecturas, etc.)
- C: ...superar miedos y complejos en el uso del francés.
- D: ...dedicar más tiempo libre a ver películas, leer o usar el francés para el ocio.
- E: ... aumentar mi participación en las prácticas de conversación en francés que ofrece el PLC.

Respecto a su percepción de cara al futuro profesional (Figura 26), únicamente el 18% confía en que será un buen maestro o maestra de francés. Esta inseguridad se refuerza con el hecho de que el 52% piensa que sus compañeros tienen un nivel superior al suyo. Además, un 68% considera que debe dedicarle más tiempo al aprendizaje del francés, aunque solo el 48% cree necesario dominarlo con fluidez. En cuanto a la movilidad internacional, el interés es muy bajo, ya que solo el 5% planea solicitar una plaza Erasmus en un país francófono.

Figura 26

Expectativas del alumnado de primer curso respecto a su futura práctica profesional como docente de francés



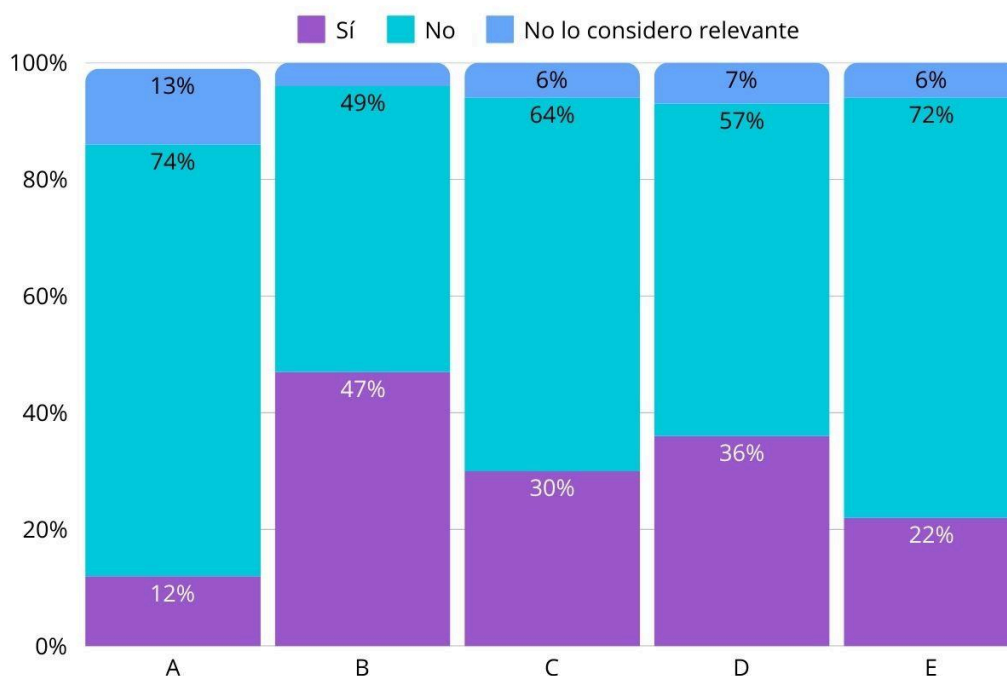
De cara a mi futura práctica profesional pienso que...

- A: ...voy a ser una buena maestra/maestro de francés.
- B: ...mis compañeras y compañeros hablan mejor en francés que yo.
- C: ...debo dedicarle más tiempo a aprender francés.
- D: ...debo dominar fluidamente el francés.
- E: ...voy a solicitar una plaza Erasmus en un país francófono.

Por último, al hablar de completar su formación como docentes de francés (Figura 27), se observa que apenas un 12% tiene claro que desea cursar la mención de Lengua Extranjera-AICLE. Aunque el 47% conoce los cursos de idiomas que oferta el CSLM de la Universidad, solo el 30% está familiarizado con la función que desempeña el PLC de su facultad. Además, únicamente el 36% tiene suficiente información sobre las becas Erasmus, y un 22% sabe que el grupo C del Grado de Educación Primaria sigue un itinerario plurilingüe.

Figura 27

Información del alumnado de primer curso respecto a su formación como docente de francés



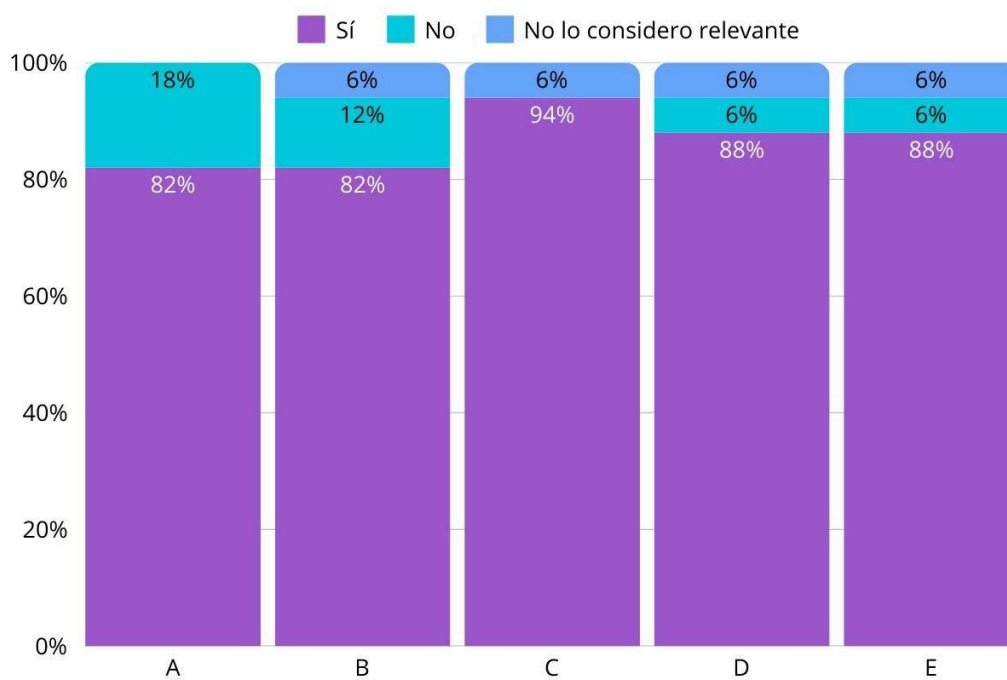
Respecto a completar mi formación como docente de francés...

- A: ...tengo claro que quiero cursar la mención de Lengua Extranjera-AICLE (francés)
- B: ...conozco los cursos de idiomas que oferta el CSLM de nuestra Universidad.
- C: ...conozco la función que realiza el PLC en mi Facultad.
- D: ...tengo suficiente información sobre la beca Erasmus y sobre mis posibilidades de acceder a ellas.
- E: ...sé que el grupo C del Grado de Educación Primaria sigue un itinerario plurilingüe.

En el segundo curso (Figura 28), se intensifica la percepción de que haber comenzado a estudiar francés antes habría sido beneficioso, una afirmación que comparte el 82% del alumnado. Del mismo modo, un porcentaje idéntico considera que enfrentarse a prácticas de inmersión comunicativa, como lecturas y conversaciones, habría sido fundamental. La superación de miedos y complejos en el uso del francés se consolida como una prioridad, alcanzando el 94%, mientras que el 88% piensa que dedicar más tiempo libre al francés, ya sea a través de actividades de ocio o prácticas del idioma, habría sido importante. También un 88% valora positivamente haber aumentado su participación en las actividades ofrecidas por el PLC.

Figura 28

Actitudes y motivación del alumnado de segundo curso respecto a su formación en francés



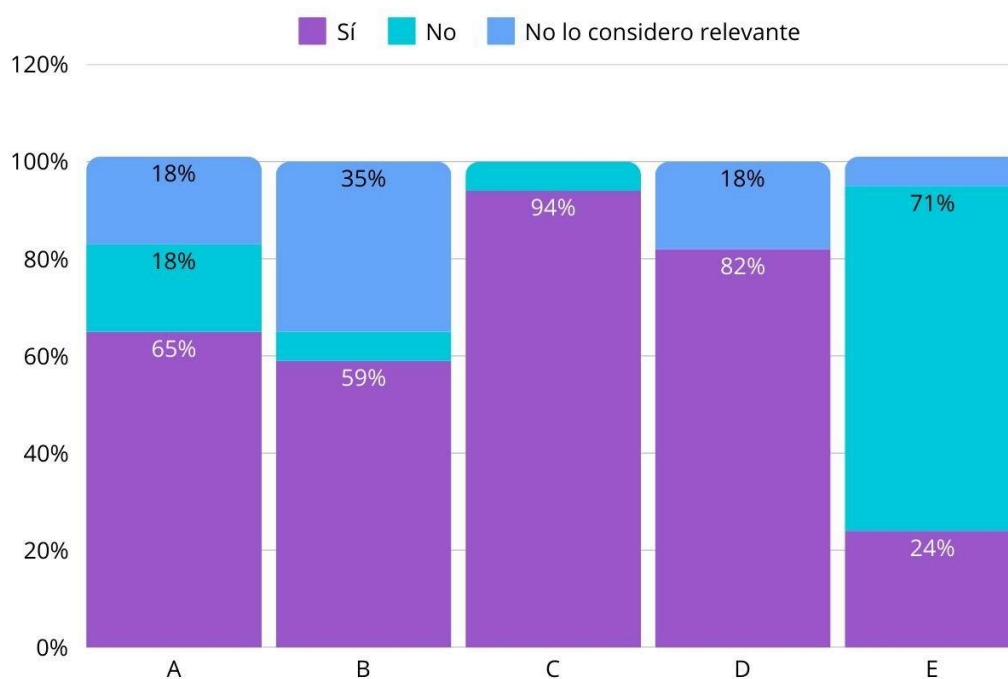
De cara a tu futura práctica profesional hubiese sido importante...

- A: ...empezar a estudiar francés antes.
- B: ...enfrentarme a prácticas de inmersión comunicativa en francés (conversaciones, lecturas, etc.)
- C: ...superar miedos y complejos en el uso del francés.
- D: ...dedicar más tiempo libre a ver películas, leer o usar el francés para el ocio.
- E: ... aumentar mi participación en las prácticas de conversación en francés que ofrece el PLC.

En cuanto a su percepción sobre el futuro profesional (Figura 29), el 65% se siente preparado para ser una buena maestra o maestro de francés, lo que refleja un incremento en la confianza con respecto al primer curso. Sin embargo, todavía un 59% considera que sus compañeros tienen un mejor nivel de francés. Por otro lado, un 94% afirma que debe dedicar más tiempo al aprendizaje del idioma y un 82% subraya la necesidad de dominarlo fluidamente. Aunque hay un aumento en el interés por la movilidad internacional, solo el 24% manifiesta la intención de solicitar una plaza Erasmus.

Figura 29

Expectativas del alumnado de segundo curso respecto a su futura práctica profesional como docente de francés



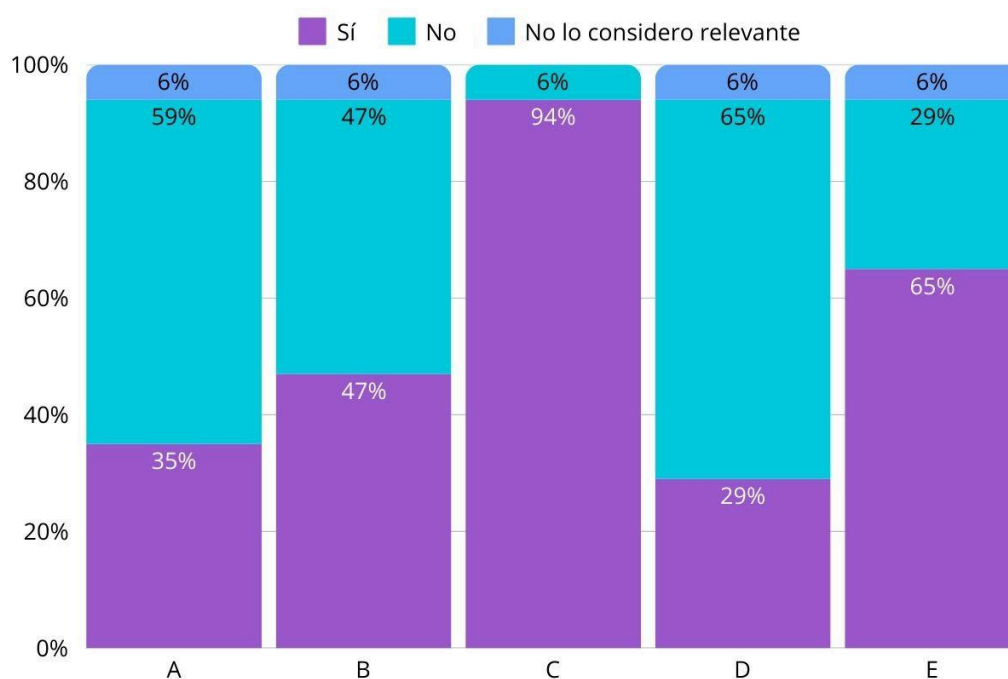
De cara a mi futura práctica profesional pienso que...

- A: ...voy a ser una buena maestra/maestro de francés.
- B: ...mis compañeras y compañeros hablan mejor en francés que yo.
- C: ...debo dedicarle más tiempo a aprender francés.
- D: ...debo dominar fluidamente el francés.
- E: ...voy a solicitar una plaza Erasmus en un país francófono.

En lo que respecta a la formación como docentes (Figura 30), un 35% de los estudiantes tiene claro que quiere cursar la mención de Lengua Extranjera-AICLE. Sin embargo, aunque el 47% conoce los cursos de idiomas del CSLM, todavía solo el 29% cuenta con información suficiente sobre las becas Erasmus. No obstante, el 94% ya conoce el rol del PLC en su facultad, y un 65% está al tanto del itinerario plurilingüe del grupo C del Grado de Educación Primaria.

Figura 30

Información del alumnado de segundo curso respecto a su formación como docente de francés



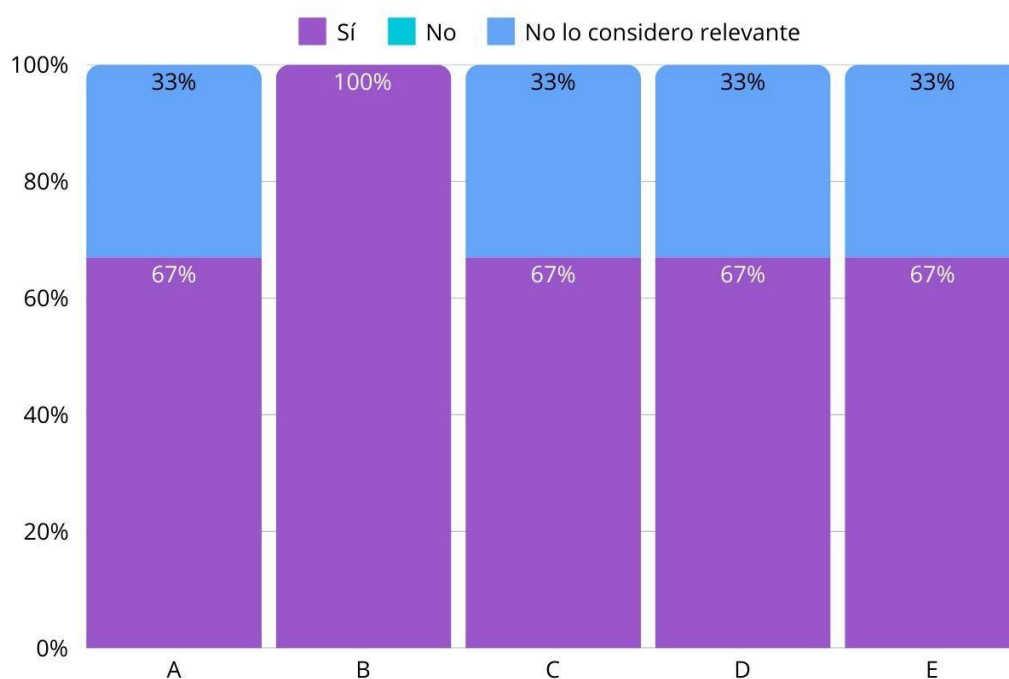
Respecto a completar mi formación como docente de francés...

- A: ...tengo claro que quiero cursar la mención de Lengua Extranjera-AICLE (francés)
- B: ...conozco los cursos de idiomas que oferta el CSLM de nuestra Universidad.
- C: ...conozco la función que realiza el PLC en mi Facultad.
- D: ...tengo suficiente información sobre la beca Erasmus y sobre mis posibilidades de acceder a ellas.
- E: ...sé que el grupo C del Grado de Educación Primaria sigue un itinerario plurilingüe.

En tercer curso (Figura 31), el 67% de los estudiantes sigue considerando que habría sido útil comenzar a estudiar francés antes, aunque todos, el 100%, coinciden en que enfrentarse a prácticas de inmersión comunicativa es crucial para su aprendizaje. Un 67% todavía identifica la superación de miedos y complejos como una asignatura pendiente, mientras que el mismo porcentaje cree que dedicar más tiempo libre a actividades en francés o participar más en las prácticas del PLC habría sido beneficioso.

Figura 31

Actitudes y motivación del alumnado de tercer curso respecto a su formación en francés



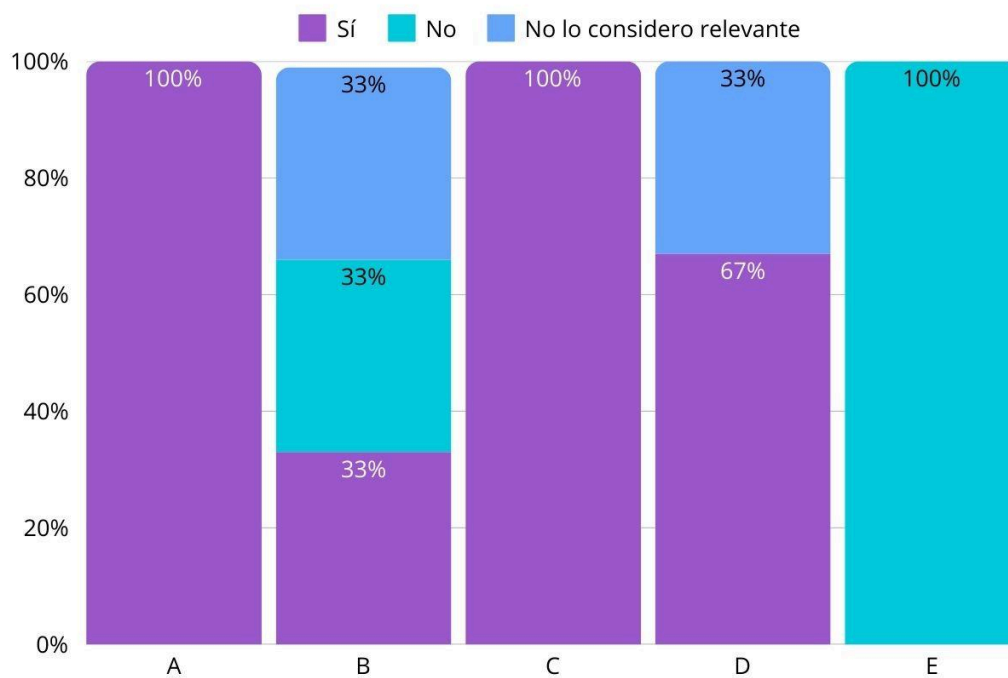
De cara a tu futura práctica profesional hubiese sido importante...

- A: ...empezar a estudiar francés antes.
- B: ...enfrentarme a prácticas de inmersión comunicativa en francés (conversaciones, lecturas, etc.)
- C: ...superar miedos y complejos en el uso del francés.
- D: ...dedicar más tiempo libre a ver películas, leer o usar el francés para el ocio.
- E: ... aumentar mi participación en las prácticas de conversación en francés que ofrece el PLC.

La percepción sobre su futuro profesional en este curso (Figura 32) alcanza un punto álgido en confianza, con el 100% de los encuestados sintiéndose capacitado para ser un buen maestro o maestra de francés. Sin embargo, un 33% todavía piensa que sus compañeros tienen un mejor nivel. Todos los estudiantes coinciden en la necesidad de dedicar más tiempo al aprendizaje del francés, aunque solo el 67% considera imprescindible dominarlo fluidamente. Por otra parte, no hay interés en la movilidad internacional, ya que ninguno de los encuestados expresa intención de solicitar una plaza Erasmus.

Figura 32

Expectativas del alumnado de tercer curso respecto a su futura práctica profesional como docente de francés



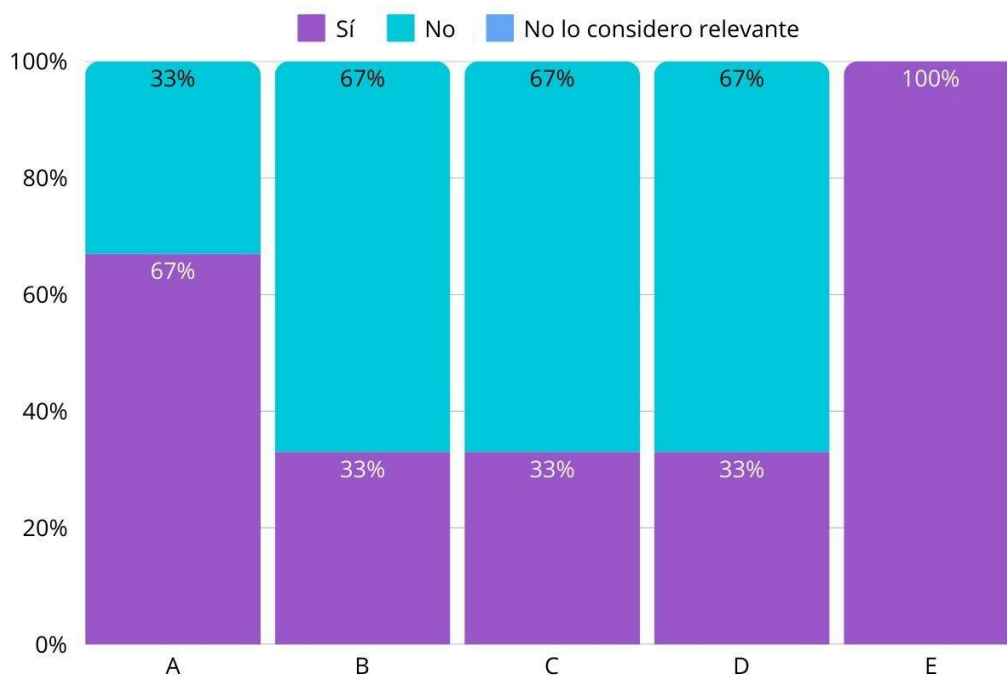
De cara a mi futura práctica profesional pienso que...

- A: ...voy a ser una buena maestra/maestro de francés.
- B: ...mis compañeras y compañeros hablan mejor en francés que yo.
- C: ...debo dedicarle más tiempo a aprender francés.
- D: ...debo dominar fluidamente el francés.
- E: ...voy a solicitar una plaza Erasmus en un país francófono.

En lo referente a la formación docente (Figura 33), un 67% tiene claro que quiere cursar la mención de Lengua Extranjera-AICLE. No obstante, únicamente un 33% está informado sobre los cursos del CSLM, la función del PLC en la facultad y las becas Erasmus. En contraste, el 100% conoce el itinerario plurilingüe del grupo C del Grado de Educación Primaria.

Figura 33

Información del alumnado de tercer curso respecto a su formación como docente de francés



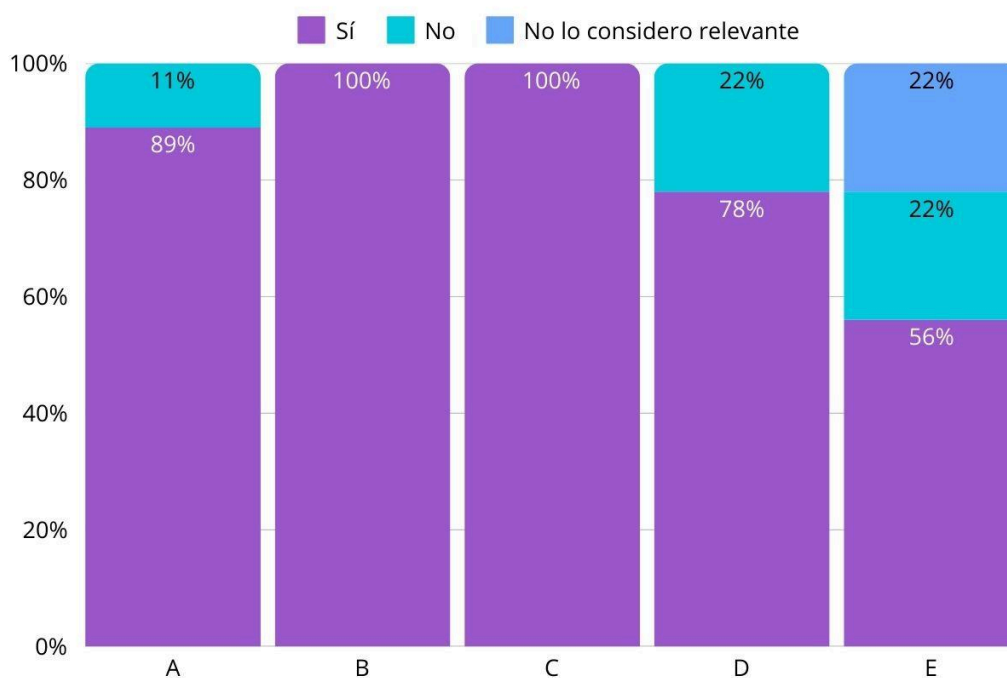
Respecto a completar mi formación como docente de francés...

- A: ...tengo claro que quiero cursar la mención de Lengua Extranjera-AICLE (francés)
- B: ...conozco los cursos de idiomas que oferta el CSLM de nuestra Universidad.
- C: ...conozco la función que realiza el PLC en mi Facultad.
- D: ...tengo suficiente información sobre la beca Erasmus y sobre mis posibilidades de acceder a ellas.
- E: ...sé que el grupo C del Grado de Educación Primaria sigue un itinerario plurilingüe.

En el último curso (Figura 34), un 89% de los estudiantes coincide en que haber empezado antes con el francés habría sido importante. Todos los encuestados (100%) valoran las prácticas de inmersión comunicativa y la superación de miedos y complejos como factores esenciales en su aprendizaje. Sin embargo, el 78% considera que dedicar tiempo libre al francés sigue siendo relevante, mientras que solo el 56% cree que aumentar su participación en las actividades del PLC habría sido determinante.

Figura 34

Actitudes y motivación del alumnado de cuarto curso respecto a su formación en francés



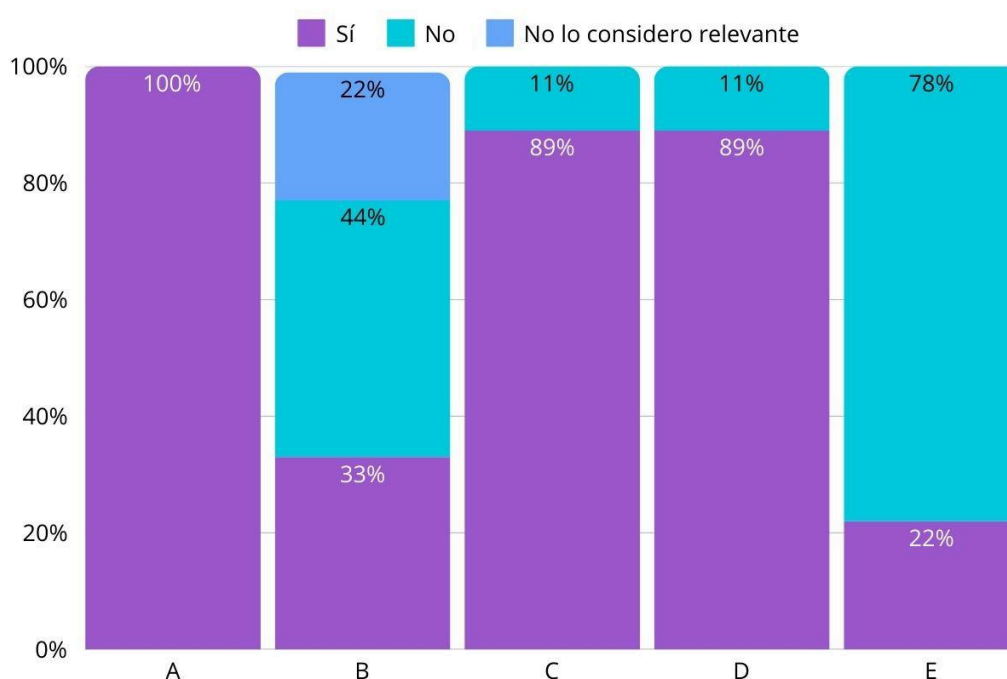
De cara a tu futura práctica profesional hubiese sido importante...

- A: ...empezar a estudiar francés antes.
- B: ...enfrentarme a prácticas de inmersión comunicativa en francés (conversaciones, lecturas, etc.)
- C: ...superar miedos y complejos en el uso del francés.
- D: ...dedicar más tiempo libre a ver películas, leer o usar el francés para el ocio.
- E: ... aumentar mi participación en las prácticas de conversación en francés que ofrece el PLC.

De cara a su futuro profesional (Figura 35), todos los estudiantes, un 100%, se sienten plenamente capacitados para ser buenos maestros o maestras de francés. Además, el 89% reconoce la importancia de dedicarle más tiempo al aprendizaje y dominar el idioma fluidamente, aunque solo el 22% tiene intención de solicitar una plaza Erasmus, lo que podría explicarse con que estos alumnos ya hayan realizado su estancia en el curso anterior.

Figura 35

Expectativas del alumnado de cuarto curso respecto a su futura práctica profesional como docente de francés



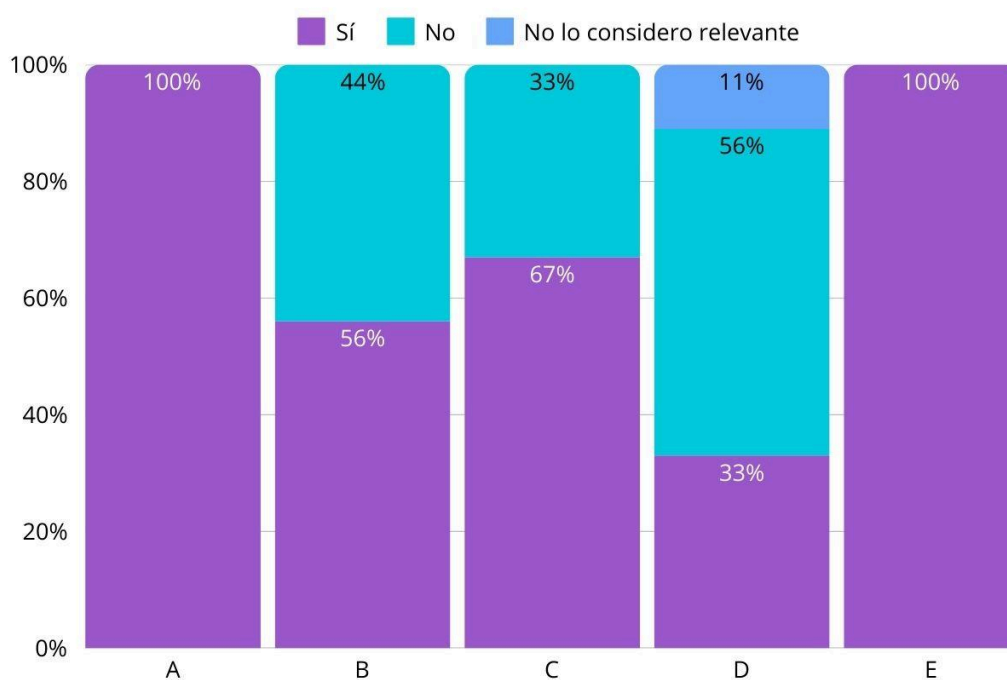
De cara a mi futura práctica profesional pienso que...

- A: ...voy a ser una buena maestra/maestro de francés.
- B: ...mis compañeras y compañeros hablan mejor en francés que yo.
- C: ...debo dedicarle más tiempo a aprender francés.
- D: ...debo dominar fluidamente el francés.
- E: ...voy a solicitar una plaza Erasmus en un país francófono.

Finalmente, respecto a su formación docente (Figura 36), el 100% tiene claro que quiere cursar la mención de Lengua Extranjera-AICLE y está al tanto del itinerario plurilingüe del grupo C. Sin embargo, el conocimiento sobre otros recursos es más limitado, ya que solo un 56% conoce los cursos del CSLM, un 67% comprende la función del PLC y un 33% tiene información suficiente sobre las becas Erasmus.

Figura 36

Información del alumnado de cuarto curso respecto a su formación como docente de francés



Respecto a completar mi formación como docente de francés...

- A: ...tengo claro que quiero cursar la mención de Lengua Extranjera-AICLE (francés)
- B: ...conozco los cursos de idiomas que oferta el CSLM de nuestra Universidad.
- C: ...conozco la función que realiza el PLC en mi Facultad.
- D: ...tengo suficiente información sobre la beca Erasmus y sobre mis posibilidades de acceder a ellas.
- E: ...sé que el grupo C del Grado de Educación Primaria sigue un itinerario plurilingüe.

En general, se observa un aumento progresivo en la confianza y motivación de los estudiantes a medida que avanzan en su formación. Si bien en los primeros cursos se identifican mayores inseguridades y desconocimiento de recursos, en los cursos superiores los estudiantes muestran una actitud más positiva y claridad en sus objetivos. Sin embargo, áreas como la movilidad internacional y el conocimiento sobre recursos externos siguen siendo desafíos importantes que deben abordarse para potenciar la formación de futuros docentes de francés.

En los primeros cursos, los estudiantes muestran altos niveles de inseguridad respecto a su competencia en francés y su preparación para el futuro profesional. Este sentimiento está evidenciado por el bajo porcentaje de quienes creen que serán buenos maestros o maestras de francés (18% en primero) y la significativa proporción que considera que sus compañeros tienen un nivel superior al suyo (52%). Sin embargo, en los cursos superiores, especialmente en el tercero y cuarto, esta percepción cambia drásticamente, alcanzando un 100% de confianza en su capacidad para desempeñarse como docentes competentes en francés. Este aumento sugiere que la experiencia acumulada y las oportunidades de aprendizaje práctico en los cursos más avanzados son elementos clave para reforzar la seguridad profesional.

A lo largo de todos los cursos, se identifican áreas que permanecen como asignaturas pendientes, especialmente en la superación de miedos y complejos relacionados con el uso del francés. Aunque en el primer curso un 64% ya destacaba esta necesidad, en el segundo y cuarto curso este porcentaje aumenta al 94% y 100%, respectivamente. Esto indica que, a pesar de los progresos realizados, los estudiantes no sienten que hayan logrado superar completamente estas barreras emocionales. Las prácticas de inmersión comunicativa, valoradas por la totalidad de los estudiantes en los cursos más avanzados, se presentan como una herramienta fundamental que debería fortalecerse desde los primeros años de formación.

Otro aspecto recurrente es la percepción de que dedicar más tiempo libre al aprendizaje informal del francés (a través de películas, lecturas o actividades de ocio) habría mejorado su preparación. Este sentimiento, compartido por el 55% en primer curso y por el 88% en segundo, decrece ligeramente en los últimos años (67% en tercero y 78% en cuarto), lo que refleja una posible mejora en el uso del tiempo libre conforme los estudiantes adquieren más experiencia. Sin embargo, la asistencia a las actividades ofrecidas por el Plan de Lenguas de Centro (PLC) y a los cursos del CSLM sigue siendo baja en todos los cursos. Aunque el conocimiento sobre estos recursos mejora significativamente en los cursos superiores (con el 94% de estudiantes de segundo curso reconociendo la función del PLC), la participación en dichas actividades no parece alcanzar niveles ideales, con cifras del 47% en primer curso y del 56% en cuarto.

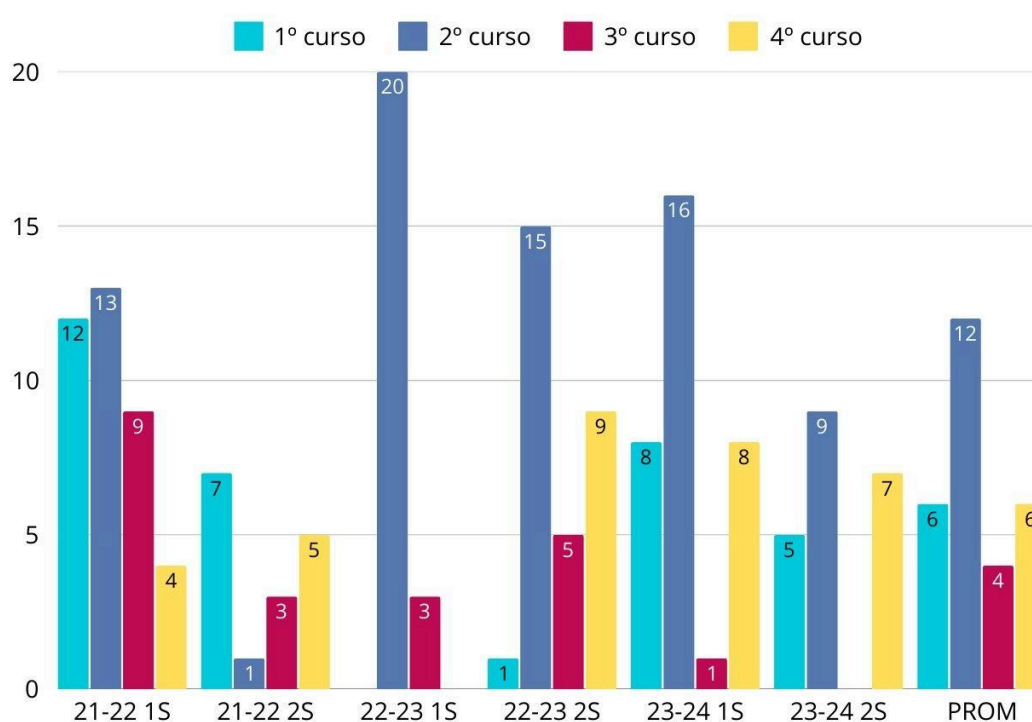
Un desafío importante es el escaso interés en la movilidad internacional. A pesar de que las becas Erasmus representan una oportunidad para mejorar la competencia en francés y la formación docente, el porcentaje de estudiantes que planea solicitarlas es extremadamente bajo, comenzando en un 5% en primer curso y alcanzando un máximo del 24% en segundo, antes de caer nuevamente a cifras aún más bajas en tercero (0%) y cuarto (22%). Esto podría deberse a la falta de información clara, ya que solo el 36% de los estudiantes de primer curso y el 33% de los de cuarto afirman tener suficiente conocimiento sobre estas becas.

6.4.2. Participación en las actividades del Plan de Lenguas de Centro

El análisis de la participación de los estudiantes en las actividades en francés del Plan de Lenguas de Centro (PLC) revela cómo diferentes factores contextuales y académicos influyen el compromiso de los estudiantes con la mejora de su competencia lingüística. Los datos extraídos de los informes ejecutivos del PLC de los cursos 2021-2022, 2022-2023 y 2023-2024 (Figura 37) reflejan las variaciones en la motivación y disponibilidad de los estudiantes a medida que avanzan en su formación universitaria, lo que influye de manera directa en su participación en actividades extracurriculares, como las prácticas de conversación y las lecturas oralizadas en francés.

Figura 37

Histórico del número de alumnado que participa en las actividades en francés que organiza el PLC



Fuente: Elaboración propia sobre los datos proporcionados por los informes ejecutivos del PLC.

A lo largo de los tres años analizados, se observa una fluctuación en el número de estudiantes que participan en las actividades del PLC. El promedio de participación total en los diferentes semestres es de 27 estudiantes, con un pico notable durante el primer semestre del curso 21-22 (38 participantes), mientras que el semestre con menor participación fue el segundo semestre de este

mismo curso 21-22 con 16 participantes. En general, el alumnado de segundo curso es el que más participa (con un promedio de 12 estudiantes), seguido de la participación promedio de primero y tercero (6 estudiantes). El grupo menos participativo es el curso de tercero, con un promedio de 4 participantes.

En el primer curso, la participación en las actividades del PLC muestra fluctuaciones significativas. Un aspecto clave es que muchos estudiantes recién llegados a la Universidad no conocen de la existencia del PLC, especialmente al comienzo del curso. En el primer semestre de 2021-2022, se registraron 12 participantes, una cifra que refleja la curiosidad inicial de algunos estudiantes, pero que rápidamente descendió a 7 en el segundo semestre de ese mismo curso. Esta baja participación puede explicarse porque los estudiantes están en una fase de adaptación a la vida universitaria, y algunos no tienen claro qué es el PLC ni la importancia de estas actividades para su formación lingüística. Además, en el primer semestre del curso 2022-2023, la participación de este primer curso en las actividades fue nula, lo cual es indicativo de que la mayoría de los estudiantes no estaban suficientemente informados o motivados aún para involucrarse. En el segundo semestre de 2022-2023, la cifra subió a 8 participantes, aunque el número sigue siendo bajo, refleja una mayor familiaridad con las actividades del PLC.

En el segundo curso, la participación en las actividades del PLC aumenta considerablemente. Este aumento puede atribuirse al hecho de que una veintena de estudiantes cursan la asignatura obligatoria en francés de *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria* durante el primer semestre, lo que genera una mayor motivación para mejorar su competencia lingüística. Durante este semestre, el número de participantes alcanza un máximo de 20 estudiantes en el primer semestre de 2022-2023, lo que refleja una alta implicación por parte de los estudiantes al inicio del curso. El segundo semestre del curso 2022-2023 muestra una caída significativa en la participación, con 15 estudiantes. Esta disminución es probablemente debido a que, en el segundo semestre, los estudiantes tienden a abandonar progresivamente las actividades de conversación y lectura oralizada, ya que la presión académica aumenta y otros aspectos de su formación empiezan a tomar prioridad. Sin embargo, se mantiene la participación durante el primer semestre con 13 y 16 participantes en los cursos de 2021-2022 y 2023-2024, lo que indica que el nivel de compromiso

sigue siendo alto, aunque de igual manera tiende a disminuir durante el segundo semestre (con 1 y 9 participantes respectivamente).

En el tercer curso, los estudiantes ya han elegido su mención cualificadora, lo que implica un mayor compromiso con su formación lingüística en francés. Sin embargo, la participación en las actividades del PLC sigue siendo baja, con un promedio de 4 estudiantes. La mayor participación de este curso fue durante el primer semestre del 2021-2022 (9 estudiantes) y desciende hasta 3 estudiantes en el segundo semestre. Este descenso puede estar relacionado con el hecho de que los estudiantes están más enfocados en su formación profesional, ya que comienzan sus prácticas en centros educativos en el segundo semestre de este tercer curso, lo que limita el tiempo disponible para asistir a actividades extracurriculares. El curso 2022-2023 mostró un patrón similar. En el primer semestre, la participación fue de 3 estudiantes, y en el segundo semestre aumentó ligeramente a 5. En el curso 2023-2024, la participación en primer semestre bajó a 1 estudiante, y en el segundo semestre se redujo a cero, lo que confirma que las prácticas docentes absorbieron completamente el tiempo y la atención de los estudiantes de tercer curso.

El patrón de participación en cuarto curso fue similar al de tercer curso. Los estudiantes que cursan la mención cualificadora están más comprometidas con su formación lingüística, pero las exigencias de sus prácticas docentes durante el primer semestre limitan su disponibilidad para asistir a actividades extracurriculares. Durante el primer semestre de 2021-2022, 4 estudiantes participaron en las actividades, pero el número aumentó a 5 en el segundo semestre. En el curso 2022-2023, la participación fue mínima en el primer semestre (0 estudiantes), debido a las exigencias de las prácticas docentes. Sin embargo, en el segundo semestre de ese mismo curso, la cifra subió a 9 participantes, lo que indica que, una vez terminadas las prácticas, los estudiantes tuvieron más tiempo y disposición para integrarse en las actividades del PLC. En el curso 2023-2024, la participación fue de 8 estudiantes en el primer semestre y de 7 en el segundo.

A lo largo de los tres años analizados, se observa que la participación en las actividades del PLC varía considerablemente según el curso y los factores contextuales. En el primer curso, los estudiantes presentan una baja participación debido a su desconocimiento del PLC y a su fase de adaptación. En segundo curso, la participación aumenta debido a la relación directa de la asignatura

obligatoria de *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria (Francés)* con la mejora de las competencias lingüísticas, aunque disminuye al final del curso debido a la carga académica. En los cursos de tercero y cuarto, la participación es baja, principalmente por las exigencias de las prácticas docentes, que absorben la mayor parte del tiempo y esfuerzo de los estudiantes, aunque se observa un ligero repunte en los diferentes semestres, una vez que estas prácticas finalizan.

6.5. Expectativas y requerimientos laborales de los graduados

Objetivo 5. Comprender y describir cuáles son las expectativas y requerimientos del mundo laboral respecto a las competencias lingüísticas de los graduados del perfil que nos ocupa



I.E. 3: *Expectativas y Requerimientos Laborales de las Graduadas del Grado de Educación Primaria con Mención AICLE (Francés) en la Universidad de Cádiz.*

H5.1. El mundo laboral demanda de los graduados unas competencias lingüísticas diferentes y/o superiores a las que tienen al graduarse.



H5.2. Los egresados encuentran grandes dificultades para acceder al mundo laboral, en parte, debido a su competencia lingüística.

H3.2. Los egresados con formación en didáctica de la lengua extranjera (francés) encuentran menos dificultades a la hora de incorporarse al mundo laboral.

H2.3. Los egresados con mención LE-AICLE (Francés) encuentran menos dificultades a la hora de incorporarse al mundo laboral.



¿Cuáles son las competencias lingüísticas que demanda el mundo laboral a los egresados de este grado?

¿Cuáles son las dificultades que encuentran los egresados para acceder al mundo laboral y crecer profesionalmente?

6.5.1. *La competencia lingüística en el mercado laboral de los graduados*

Con la intención de conocer cuales son las competencias lingüísticas que demanda el mundo laboral a los egresados del Grado de Educación Primaria se ha realizado una revisión de las órdenes correspondientes a las convocatorias de 2017, 2019, 2022 y 2024 para el procedimiento selectivo de ingreso en el Cuerpo de Maestros.

De manera general, el requisito formativo para participar en dicho procedimiento consiste en estar en posesión del título de Maestro, del Grado en Educación Primaria o de titulaciones equivalentes, como el título de Profesor de Educación General Básica o el de Maestro de Enseñanza Primaria. Para las plazas de Lengua Extranjera-Francés, no se exige una acreditación adicional del idioma correspondiente mediante certificaciones específicas. No obstante, los certificados de competencia lingüística en francés son considerados un mérito dentro del baremo, otorgándole una puntuación de 0,5 puntos por certificado, con la limitación de valorar únicamente un certificado por idioma y nivel, siempre que este corresponda a los niveles B2, C1 o C2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Entre las certificaciones reconocidas en las diferentes convocatorias se encuentran el Diplôme de Langue Française (DL), el Diplôme d'Études en Langue Française (DELFL second degré o B2), el Diplôme Supérieur d'Études Françaises Modernes (DS), el Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF C1 y C2) y el Diplôme de Hautes Études Françaises (DHEF), todos ellos expedidos por la Alliance Française.

Si bien la obtención de estos certificados no constituye un requisito obligatorio para el acceso a la especialidad, se presume que los aspirantes poseen un dominio avanzado del idioma, dado que la totalidad de las pruebas del procedimiento selectivo se desarrollan íntegramente en francés, conforme a lo estipulado en el artículo 20.2 del Reglamento de ingreso.

Por otro lado, en el caso de los puestos de perfil bilingüe, las convocatorias sí establecen la necesidad de acreditar la competencia lingüística mediante una titulación específica o un certificado de idioma. En este sentido, las convocatorias de 2019 y 2022 aceptan certificaciones correspondientes a los niveles B2, C1 y C2, mientras que en 2017 y 2024 únicamente se consideran válidas las de C1 y C2. Asimismo, en todas las convocatorias revisadas, se contempla como vía alternativa para la

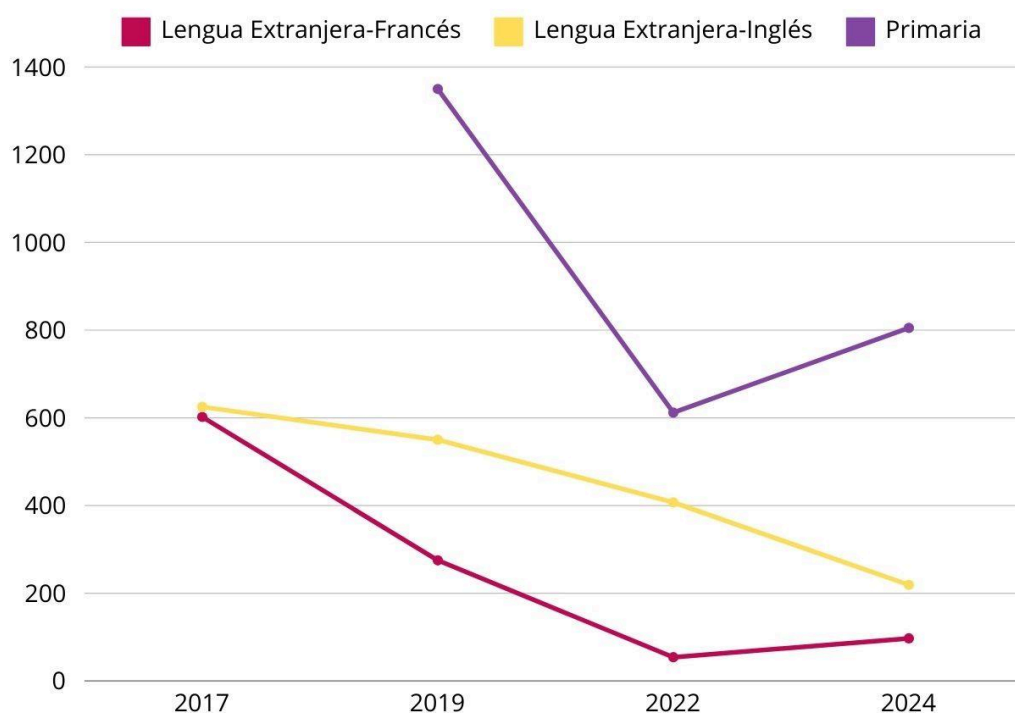
acreditación de la competencia lingüística la posesión de una Licenciatura en Filología, Filosofía y Letras (sección Filología), Traducción e Interpretación o un título de grado equivalente en el idioma requerido.

6.5.2. *Oportunidades laborales para egresados de la especialidad Lengua Extranjera-Francés*

En este sentido, el análisis de las convocatorias del procedimiento selectivo de ingreso en el Cuerpo de Maestros en los últimos años revela una tendencia decreciente en la oferta de plazas para la especialidad de Lengua Extranjera-Francés en Andalucía. Los datos correspondientes a las convocatorias de 2017, 2019, 2022 y 2024 reflejan esta disminución en la Figura 38:

Figura 38

Plazas ofertadas según especialidad de las diferentes convocatorias de oposiciones del Cuerpo de Maestros



En 2017, la oferta de plazas para la especialidad de Lengua Extranjera-Francés ascendía a 602, una cifra que se ha reducido significativamente en las convocatorias posteriores. En 2019, la oferta se redujo a 275 plazas, mientras que en 2022 alcanzó su punto más bajo con solo 54 plazas. En 2024,

se observa una ligera recuperación con 97 plazas; sin embargo, esta cifra sigue siendo notablemente inferior a la de 2017. En comparación, la oferta de plazas en la especialidad de Lengua Extranjera-Inglés (entre 625 y 219) y en la de Educación Primaria generalista (entre 1350 y 612) ha sido considerablemente mayor en todas las convocatorias, lo que refleja una diferencia en la demanda y en la planificación de recursos.

Uno de los factores más relevantes en la disminución de la oferta de plazas de francés ha sido la reducción progresiva de la carga horaria de la segunda lengua extranjera en la Educación Primaria, consolidada con la implantación de la LOMLOE a partir del curso 2022-2023. Bajo el marco de la LOMCE, la primera lengua extranjera (mayoritariamente inglés) contaba con 16 horas semanales distribuidas a lo largo de la etapa de Primaria, mientras que la segunda lengua extranjera disponía de 10 horas semanales. Con la aplicación de la LOMLOE, el tiempo destinado a la primera lengua extranjera ha disminuido ligeramente a 15 horas semanales, pero el cambio más significativo ha afectado a la segunda lengua extranjera, que ha visto reducida su presencia en el currículo. Mientras que antes se impartía desde primer curso de Primaria, ahora solo se ofrece en el tercer ciclo, con una única hora semanal en cada curso (quinto y sexto), lo que supone una reducción drástica en comparación con el marco anterior.

Este ajuste ha tenido un impacto directo en la contratación de profesorado, reduciendo la necesidad de docentes especializados en francés, especialmente en los centros públicos, lo que explica la drástica reducción en la oferta de plazas a partir de 2019.

Otro factor clave en la evolución de la demanda de docentes de francés es la distribución de los centros bilingües en Andalucía. Actualmente, la mayor parte de los centros con enseñanza bilingüe están orientados al inglés, mientras que el francés tiene una presencia significativamente menor. De un total de más de 1.600 centros bilingües, 1.598 están dedicados al inglés, mientras que solo 63 incluyen el francés como lengua vehicular. Esta diferencia tan notable limita las oportunidades laborales para el profesorado de francés en el sistema público, ya que la demanda de docentes está condicionada por la cantidad de centros que requieren este perfil.

Además, un breve estudio de la oferta de empleo en plataformas digitales de búsqueda de empleo evidencia que las oportunidades laborales para perfiles de maestra de Lengua Extranjera-Francés en el sector privado son limitadas. En su mayoría, los anuncios encontrados corresponden a docencia en academias o clases particulares, donde, en muchos casos, se requiere la acreditación de competencias lingüísticas mediante certificaciones de nivel B2 o superior.

El análisis de la evolución de las plazas ofertadas para la especialidad de Lengua Extranjera-Francés muestra una clara disminución en la demanda de estos profesionales en el sistema educativo andaluz. Este fenómeno responde, en gran medida, a las reformas curriculares que han reducido la presencia del francés en Primaria y al predominio del inglés en los programas bilingües.

6.5.3. Expectativas y requerimientos laborales de los graduados con mención LE-AICLE (Francés)

El presente apartado analiza las expectativas y requerimientos laborales que enfrentan los graduados en Educación Primaria con mención en LE-AICLE (Francés), en función de los resultados obtenidos en la Investigación Específica 3 (I.E. 3). El objetivo es comprender en qué medida las competencias lingüísticas adquiridas durante la formación universitaria se alinean con las exigencias del mercado laboral.

El análisis de las convocatorias del procedimiento selectivo de ingreso en el Cuerpo de Maestros en los últimos años revela que, si bien no se exige una acreditación oficial de francés para las plazas de Lengua Extranjera-Francés, la acreditación de niveles B2, C1 o C2 del MCERL constituye un mérito dentro del baremo del concurso. Sin embargo, para los puestos de perfil bilingüe, sí es un requisito obligatorio poseer una certificación lingüística del idioma correspondiente, con una tendencia reciente a reconocer únicamente niveles C1 o C2.

Los resultados de la I.E. 3 muestran que el 37% de los egresados poseen un nivel B2 y el 26,3% un nivel C1, lo que indica que una parte significativa del alumnado alcanza competencias lingüísticas que se consideran en los baremos oficiales. No obstante, un 74% de los encuestados manifiesta que habría preferido alcanzar un nivel C1 o superior para mejorar su inserción laboral.

Los datos reflejan que un 68,4% de los graduados se encuentra trabajando en el sector educativo, aunque solo el 46,2% lo hace en el ámbito privado o como autónomos, mientras que un 53,8% está empleado en organismos públicos. En contraste, un 15,8% se encuentra desempleado y otro 15,8% trabaja en sectores no relacionados con la educación. Estos datos evidencian la dificultad de acceso a empleos docentes en el sector público, en gran parte debido a la reducción progresiva de la oferta de plazas de francés en los últimos años.

Entre las barreras más mencionadas por los egresados destacan la falta de ofertas laborales (74%) y la falta de formación adicional (37%), lo que confirma la percepción de que el acceso al sector educativo es cada vez más competitivo. Además, el 48% de las encuestadas señala dificultades en la escritura en francés, mientras que un 21% menciona la falta de vocabulario específico y fluidez oral como obstáculos para el desarrollo profesional.

El análisis de las expectativas y requerimientos laborales de los graduados del Grado en Educación Primaria con mención LE-AICLE (Francés) permite confirmar parcialmente algunas de las hipótesis planteadas y matizar otras a la luz de los datos obtenidos.

En primer lugar, la hipótesis H5.1. (el mundo laboral demanda de los graduados unas competencias lingüísticas diferentes y/o superiores a las que tienen al graduarse) se confirma en gran medida. La mayoría de los egresados considera que el nivel de francés alcanzado durante el grado no es suficiente para afrontar con confianza las exigencias del mercado laboral. De hecho, un 74% de las encuestadas afirma que le habría gustado alcanzar un nivel C1 o C2, aunque la mayor parte de ellas (37%) solo ha logrado acreditar un nivel B2. Además, el 48% de las participantes señala que encuentra dificultades en la escritura en francés en el desempeño de su labor docente, lo que refuerza la percepción de que su formación lingüística podría haberse desarrollado con mayor profundidad y orientación práctica.

Respecto a la hipótesis H5.2. (los egresados encuentran grandes dificultades para acceder al mundo laboral debido, en parte, a su competencia lingüística), los datos sugieren que si bien el nivel de francés puede representar un obstáculo, el principal factor limitante no es la competencia idiomática, sino la falta de oportunidades laborales. La escasez de plazas para la especialidad de

Lengua Extranjera-Francés en el sistema educativo público, que ha disminuido drásticamente desde 2017 constituye la barrera más significativa para el acceso al empleo. Así lo indica el 74% de las encuestadas, que considera que la falta de ofertas laborales es su principal dificultad, mientras que un 37% menciona también la falta de formación adicional y experiencia.

Por otro lado, la hipótesis H3.2. (los egresados con formación en didáctica de la lengua extranjera (francés) encuentran menos dificultades para incorporarse al mundo laboral) se confirma parcialmente. Los datos muestran que aquellos egresados que han complementado su formación con estancias en países francófonos o certificaciones de competencia lingüística más avanzadas perciben mayores oportunidades laborales. Un 84% de las encuestadas considera que una estancia en el extranjero les habría permitido mejorar significativamente su empleabilidad, mientras que un 58% valora la formación en francés específico para la educación como un recurso clave para su desarrollo profesional.

Por último, la hipótesis H2.3. (los egresados con mención LE-AICLE (Francés) encuentran menos dificultades para incorporarse al mundo laboral) se confirma solo en parte. Aunque este itinerario formativo aporta un valor añadido, los datos reflejan que la competencia lingüística en sí misma no garantiza una mayor empleabilidad. Un 52% de las encuestadas indica que el conocimiento del francés no ha sido determinante para obtener un empleo, lo que sugiere que el factor clave sigue siendo la disponibilidad de plazas más que la especialización.

En síntesis, las expectativas de los graduados en cuanto a su inserción laboral se ven condicionadas no solo por su nivel de competencia lingüística, sino también por factores estructurales del mercado laboral, especialmente la reducción de plazas para la especialidad de francés en la educación pública. Aunque la mejora en la competencia idiomática y la formación didáctica pueden aumentar la empleabilidad, la falta de oportunidades sigue siendo el principal desafío para los egresados en su acceso y consolidación en el mundo laboral.

6.6. Matriz DAFO y CAME

Objetivo 6. Elaborar una matriz DAFO y una matriz CAME que contribuya al diseño formativo en el espacio superior de enseñanza en lo referido a la formación idiomática de los estudiantes del Grado en Educación Primaria.

I.E. 1: *Autoconcepto y aprendizaje de lenguas extranjeras del alumnado del grado en Educación Primaria: Diseño y validación de un cuestionario en la Universidad de Cádiz.*



I.E. 2: *Creencias y Percepciones sobre la Didáctica de la Lengua Extranjera en Estudiantes de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz con Mención en AICLE-LE (Francés).*

I.E. 3: *Expectativas y Requerimientos Laborales de las Graduadas del Grado de Educación Primaria con Mención AICLE (Francés) en la Universidad de Cádiz.*



a) A raíz de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que descubriremos de los análisis sobre los aspectos anteriores, podremos realizar propuestas sobre los aspectos a corregir, afrontar, mantener y explotar que mejoren significativamente las competencias lingüísticas de los estudiantes del contexto estudiado.



¿Cuáles son las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que encuentran estudiantes, profesores y universidades? ¿Qué aspectos se podrían corregir, afrontar, mantener y explotar para que mejoren significativamente las competencias lingüísticas de los estudiantes del contexto estudiado?

6.6.1. *Matriz DAFO*



6.6.2. *Matriz CAME*



7. Conclusiones y perspectivas

Los resultados de esta investigación han permitido evaluar la competencia lingüística en francés (L2) de los estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, así como el impacto del itinerario plurilingüe en su formación. En términos generales, se han confirmado parcialmente las hipótesis planteadas, identificando tanto fortalezas como áreas de mejora en la estructura académica y en los factores externos que influyen en el desarrollo competencial del alumnado.

En primer lugar, los datos muestran que el alumnado del grupo C, que sigue el itinerario plurilingüe, presenta una ventaja significativa en el desarrollo de la competencia lingüística respecto a los grupos A y B. Este grupo demuestra un progreso constante en sus calificaciones y un mayor nivel de integración de competencias lingüísticas y didácticas en la enseñanza del francés. Sin embargo, la organización curricular del itinerario podría mejorarse para evitar discontinuidades en la formación y garantizar un aprendizaje más progresivo y sostenido.

Asimismo, se ha constatado que la competencia lingüística en L2 evoluciona de manera positiva a lo largo del itinerario, influenciada por factores previos al propio itinerario, como es la formación previa en centros bilingües, así como por su participación en el Plan de Lenguas de Centro (PLC) y la movilidad internacional. No obstante, persisten desigualdades económicas que limitan el acceso a formación complementaria y acreditaciones oficiales.

El análisis de la oferta académica revela un desequilibrio en la carga formativa entre la didáctica de la lengua y el desarrollo de la competencia lingüística. Mientras que asignaturas como *Didáctica de la Lengua Extranjera* y *La Competencia Comunicativa I* mantienen un equilibrio relativo entre estos ámbitos, las materias *AICLE I* y *II* priorizan la dimensión didáctica, relegando la formación lingüística a un segundo plano en función del uso instrumental de la lengua. Esto sugiere la necesidad de revisar los programas académicos para reforzar el valor de resultados de aprendizaje vinculados a la competencia lingüística dentro del itinerario plurilingüe.

Otro aspecto relevante es la evolución de la confianza y motivación del alumnado en relación con su competencia en francés. A medida que avanzan en su formación, los estudiantes reportan una

mayor seguridad en el uso del idioma. Sin embargo, persisten barreras emocionales y miedos asociados a la expresión oral, lo que indica la necesidad de estrategias pedagógicas que refuercen la confianza en este uso particular.

Por último, si bien la especialización en lengua francesa sigue siendo relevante dentro del ámbito educativo, la oferta de plazas para docentes en esta especialidad es actualmente muy limitada. Esta situación podría afectar a la motivación del alumnado para cursar menciones de especialización como Lengua Extranjera-AICLE (Francés) y, con ello, para acreditar niveles avanzados en este idioma.

Desde la perspectiva de la investigación futura, esta tesis doctoral invita a considerar la investigación más precisa de algunos elementos que aparecen a lo largo de este análisis (creencias y opiniones, emociones, la resistencia a la producción oral como un espacio de la competencia lingüística especialmente sensible, etc.). Sería relevante, en este sentido, observar las posibilidades de extrapolar este análisis a otros contextos educativos. De igual modo, sería valiosa la realización de un estudio longitudinal para examinar cómo evolucionan las actitudes de los estudiantes y su impacto en la competencia lingüística durante todo el itinerario formativo. Esto permitiría comprender con mayor profundidad la relación entre motivación, actitudes y aprendizaje en distintas etapas del desarrollo académico. Por último, sería interesante seguir investigando cómo influenciar las actitudes de los estudiantes para que repercuta en un mejor desarrollo de la competencia lingüística, así como las metodologías docentes para dar cabida a contenidos didácticos y al desarrollo de la competencia lingüística, e incluso los perfiles científicos y de convicción de los docentes universitarios al frente de estos itinerarios.

8. Bibliografía

Acuerdo de 13 de julio de 2021, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba la formulación del Plan Estratégico de Internacionalización de la Educación no Universitaria. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, n 137, de 19 de julio de 2021, pp. 104-107.

Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº 65, de 5 de abril de 2005.

Acuerdo de 24 de enero de 2017, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía Horizonte 2020. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº 24, de 06 de febrero de 2017.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Carrillo Cepero, A. (2023). Autoconcepto y aprendizaje de lenguas extranjeras del alumnado del grado en Educación Primaria: Diseño y validación de un cuestionario en la Universidad de Cádiz. En M. M. Simón Márquez, J. J. Gázquez Linares, Á. Martos Martínez, P. Molina Moreno y S. Fernández Gea (Comps.), *Estrategias y nuevas prácticas en innovación docente e investigación en Educación, Arte y Humanidades* (pp. 207-213). ASUNIVEP.

Carrillo Cepero, A. (2024). Creencias y Percepciones sobre la Didáctica de la Lengua Extranjera en Estudiantes de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz con Mención en AICLE-LE (Francés). En A. B. Barragán Martín, M. M. Simón Márquez, E. Martínez Casanova, S. Fernández Gea y M. C. Pérez Fuentes (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Educación: Desafíos de la Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior* (pp. 1027-1034). Dykinson S.L.

Carrillo Cepero, A. (2024). Expectativas y Requerimientos Laborales de las Graduadas del Grado de Educación Primaria con Mención AICLE (Francés) en la Universidad de Cádiz. En M. M. Simón Márquez, S. Fernández Gea, M. M. Molero Jurado, J. J. Gázquez Linares y P. Molina

- Moreno (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales: Desafíos de la Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior* (pp. 479-489). Dykinson S.L.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. M.I.T. Press.
- Coleman, J. A. (2013). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, 46(2), 185-212.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2020). *Código ético de las universidades españolas*. CRUE. <https://goo.su/LeaU1ay>
- Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior (1998): Declaración de La Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de Educación Superior Europeo, a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido, reunidos en La Sorbona, París, el 25 de mayo de 1998.
- Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior (1999): Declaración de Bolonia. El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (traducido por el Instituto Cervantes 2002). Anaya.
- Consejo de Europa (2002). *Informe del Consejo Europeo de Barcelona. Conclusiones Presidenciales*. [SN 100/2/02 REV 2]. <https://goo.su/X56Uzk>
- De la Maya Retamar, G. y Luengo González, M. R. (2015). The development of plurilingual competence in initial teacher training. En D. Marsh, M. L. Pérez Cañado, y J. Ráez Padilla (Eds.), *CLIL in action: Voices from the classroom* (pp. 114-129). Cambridge Scholars Publishing.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Pedagogy*. Wiley Blackwell.

- Estalella Fernández, A. (coord.) (2022). *Ética de la investigación para las ciencias sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
- Estrada Chichón, J. L. (2021). Diagnóstico de necesidades formativas entre maestros AICLE en formación inicial. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 9(1), 1-16.
- Estrada Chichón, J. L. y Carrillo Cepero, A. (2021). La influencia de la metodología docente en el aprendizaje de idiomas para la formación universitaria del profesorado de primaria. En *Innovación docente e investigación en educación: Nuevos enfoques en la metodología docente* (pp. 183-197). Dykinson S. L.
- Estrada Chichón, J. L. y Zayas Martínez, F. (2024). Skilled enough for CLIL teaching? A contrastive analysis of the perceptions of student-teachers, in-service teachers, and trainers. En S. Karpava (Ed.), *Family and School Involvement in Multilingual Education and Heritage Language Development* (pp. 79-107).
- Fromkin, V., Rodman, R. y Hyams. N. (2018). *An Introduction to Language*. Cengage Publishing.
- Gutiérrez Gamboa, M. y Custodio Espinar, M. (2021). CLIL teacher 's initial education: A study of undergraduate and postgraduate student teachers. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 29, 104-119. Editorial Universidad de Alcalá.
- Hernández-Nieto, R. (2011). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. Universidad de Los Andes.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Penguin, 269-285.
- Jover Olmeda, G., Fleta Guillén, T. y González, R. (2016). La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en la lengua extranjera. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 68(2), 121-135. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68208>
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon.

- Lasagabaster Herrarte, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (eds.) (2010). *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training*. Cambridge University Press.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, nº 106, de 04 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado, nº 70, de 23 de marzo de 2023.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Boletín Oficial del Estado, nº 294, de 6 de diciembre de 2018.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, nº 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Little, D., Goullier, F., y Hughes, G. (2011). *The European Language Portfolio: The Story So Far (1991-2011)*. Council of Europe.
- Loewen, S. y Sato, M. (2017). *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. Routledge.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI: Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Lorenzo, F. (Ed.). (2019). *Educación bilingüe en Andalucía. Informe de gestión, competencias y organización*. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, Consejería de Educación, Junta de Andalucía.
- Madrid Fernández, D. (2004). La formación inicial del profesorado de lengua extranjera. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(1).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística EECL. Volumen I y II. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Subdirección General de Estadística y Estudios (2024). *Enseñanzas no universitarias. Enseñanza de lenguas extranjeras. Curso 2022-2023*. Recuperado el 4 de febrero de 2025 de: <https://acortar.link/jsdgDd>

Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº 104, de 2 de junio de 2023.

Orden ECI/3857/2007, 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 de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, nº 312, de 29 de diciembre de 2007, pp. 53747-53750.

Plan de Lenguas de Centro (2022). *Informe ejecutivo curso 2021-2022*.

Plan de Lenguas de Centro (2023). *Informe ejecutivo curso 2022-2023*.

Plan de Lenguas de Centro (2024). *Informe ejecutivo curso 2023-2024*.

Proyecto de Orden UNI/XXX/2023, de XX de X, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Primaria. (2023). Ministerio de Universidades.

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado, nº 233, de 29 de septiembre de 2021.

Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos). Diario Oficial de la Unión Europea, nº 119, de 4 de mayo de 2016, pp. 1-88.

Reglamento UCA/CG12/2023, de 29 de septiembre, de Doctorado de la Universidad de Cádiz.

Boletín Oficial de la Universidad de Cádiz, nº 394, de 13 de octubre de 2023.

Universidad de Cádiz (2014). *II Plan Estratégico de la Universidad de Cádiz 2015-2020 (PEUCA²)*.

Boletín Oficial de la Universidad de Cádiz, suplemento 1 del núm. 179, de 23 de diciembre de 2014.

Universidad de Cádiz (2018). Resolución del Vicerrector de Planificación de la Universidad de Cádiz UCA/R01VP/2018, de 23 de enero de 2018, por la que se aprueba el Plan de Impulso de la Oferta Académica en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Cádiz (2018-2022).

Boletín Oficial de la Universidad de Cádiz, nº 247, de 13 de febrero de 2018.

Universidad de Cádiz (2021). *III Plan Estratégico de la Universidad de Cádiz 2021-2024 (PEUCA³)*. <https://acortar.link/2tnEre>

Universidad de Cádiz. (2023). *Plan de Lenguas de Centro*. Recuperado el 4 de febrero de 2025 de:

<https://educacion.uca.es/plan-de-lenguas-de-centro/>

Universidad de Cádiz. (2024). *Memoria del Grado en Educación Primaria*. Recuperado el 4 de febrero de 2025 de: <https://acortar.link/RpPdGY>

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.

ANEXOS

Anexo I: Investigación Específica 1

Anexo II: Investigación Específica 2

Anexo III: Investigación Específica 3

Anexo IV: Cuestionario de autoconcepto

Anexo V: Cuestionario formación en didáctica

Anexo VI: Cuestionario egresados

CAPÍTULO 26

Autoconcepto y aprendizaje de lenguas extranjeras del alumnado del grado en Educación Primaria: Diseño y validación de un cuestionario en la Universidad de Cádiz

Ana Carrillo Cepero
Universidad de Cádiz

Introducción

Numerosos trabajos han señalado durante décadas la influencia significativa de variables no cognitivas, como la ansiedad, la motivación o el autoconcepto, en el proceso de aprendizaje, en general (Marsh y Shavelson, 1985; Vispoel, 1995; Goñi y Fernández, 2008) y del aprendizaje de lenguas, en particular (Gardner, 1985; Lin, 1996; Arnold, 2000). En este sentido, se han detectado líneas de confluencia que apuestan por la directa proporcionalidad entre un buen autoconcepto y el éxito en el aprendizaje. Los hallazgos encontrados podrían resumirse en la siguiente idea:

El autoconcepto juega un papel decisivo y central en el desarrollo de la personalidad, tal como lo destacan las principales teorías psicológicas; un autoconcepto positivo está en la base del buen funcionamiento personal, social y profesional dependiendo de él, en buena medida, la satisfacción personal, el sentirse bien consigo mismo (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008, p.70)

En cuanto a la adquisición de las lenguas extranjeras, como señalábamos anteriormente:

Mac Intyre (1996) pone a prueba el modelo de adquisición de una Lengua Extranjera (LE) de Gardner (1985) y encuentra que rasgos como la extraversión, la empatía, la estabilidad emocional, las actitudes hacia la LE y la motivación desempeñaban un papel determinante durante el proceso de instrucción, con lo cual se subraya la importancia de la personalidad global como responsable del futuro éxito del estudiante de un segundo idioma. (Roncel, 2008, p.3)

En consonancia con lo anterior y en aras de avanzar sobre investigaciones precedentes, esta investigación se enmarca en el contexto de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz (en adelante, UCA), con el objetivo de conocer la relación que tienen el alumnado del Grado de Educación Primaria de esta Facultad con las lenguas extranjeras. Para ello, se ha diseñado y validado un cuestionario que pretende indagar en las opiniones y creencias de estas estudiantes sobre el aprendizaje de idiomas.

Este trabajo destaca por la creación de un cuestionario creado ad hoc para la Universidad de Cádiz. Si bien es cierto que contamos con diversas investigaciones que han utilizado cuestionarios similares, nuestra experiencia como agente participante de este contexto planteaba la necesidad de cubrir un hueco en lo realizado anteriormente y pretende determinar las fortalezas y oportunidades de mejora que presentan los estudiantes de la Universidad de Cádiz. Entendemos que solo desde el entendimiento pleno de la realidad estudiada se podrán plantear soluciones efectivas. Así, para diseñar el cuestionario, se llevó a cabo una exhaustiva revisión bibliográfica de instrumentos similares, como la Escala de Autoconcepto de Lengua Extranjera (Roncel, 2001). En consecuencia, el instrumento de recogida de datos se organiza en seis apartados, detallados a continuación.

La dimensión A, denominada "Perfil de ingreso", se centra en aspectos sociodemográficos mediante 9 preguntas que facilitarán el análisis posterior de los datos. La dimensión B, titulada "Experiencias previas", consta de 10 preguntas destinadas a conocer las experiencias previas del alumnado en relación con las lenguas. La dimensión C, "Autoconcepto/Autonivelación", busca evaluar el autoconcepto del estudiante a través de la autonivelación según los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

en las cinco destrezas lingüísticas, con un total de 30 preguntas. La dimensión D, enfocada a la "Actitud y motivación", comprende 7 preguntas que exploran la actitud y motivación de los alumnos hacia su futura práctica profesional. La dimensión E, "Expectativas", aborda cuestiones relacionadas con las expectativas del alumnado para su futura práctica profesional mediante 8 preguntas. Por último, la dimensión F, titulada "Información", busca obtener detalles sobre el conocimiento del estudiante acerca de la formación docente de francés ofrecida por diferentes organismos e instituciones, con un total de 7 preguntas. En conjunto, estas dimensiones proporcionan una visión completa y detallada del perfil, experiencias, autoconcepto, actitud, expectativas y conocimientos informativos de los participantes.

Método

El proceso de validación del cuestionario se llevó a cabo durante los meses de octubre y noviembre del año 2022. Se trata de una investigación con un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) que se realiza a través del análisis de la validez del contenido de un cuestionario mediante el juicio de expertos.

Participantes

La selección de las participantes se realizó a través del procedimiento del biograma (Cabero y Llorente, 2013). Los criterios de selección están basados en la experiencia docente e investigadora del área de conocimiento "Didáctica de la Lengua Extranjera (francés)" en la que se sustenta este trabajo. La muestra estaba formada inicialmente por cinco expertas de las que se obtuvo finalmente cuatro juicios. Los perfiles de las cuatro juezas participantes se detallan a continuación.

La jueza 1 es una mujer que pertenece a la Universidad de Málaga, con la categoría de Profesora Sustituta Interina Doctora, y desempeña docencia en el Grado de Educación Primaria. La jueza 2, también mujer, está vinculada a la Universidad de Extremadura como Profesora Titular de Universidad, y su labor docente abarca tanto el Grado de Educación Primaria como el Máster Universitario en Enseñanza Bilingüe para la Educación Primaria y Secundaria. La jueza 3, mujer y perteneciente a la Universidad de Málaga, ostenta la categoría de Profesora Titular de Universidad y concentra su docencia en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Por último, la jueza 4 es una mujer vinculada a la Universidad de Extremadura en calidad de Doctoranda, sin participación actual en actividades docentes. Estos perfiles ofrecen una visión diversa y especializada, reflejando la variedad de experiencias y roles académicos de las juezas expertas involucradas en el proceso de evaluación.

Instrumento

En el proceso de validación se ha contado con la opinión y las aportaciones de cuatro expertas en el ámbito de la Didáctica de la Lengua Extranjera (francés) a las que se les solicita una reflexión para la validación de la parrilla de análisis de los ítems a través de dos elementos (la pertinencia y la comprensión). Siguiendo el criterio de Matas (2018) estos elementos se valoran a través de la escala Likert de 5 valores, siendo el 1 el que mayor desacuerdo presenta y 5 el que mayor grado de aceptación. Con respecto a la pertinencia se valora la relación del ítem con el objeto de estudio, es decir, su afinidad con el análisis que se pretende realizar y en cuanto a la comprensión, la claridad en la redacción del ítem. En la introducción de este trabajo se recoge el recuento de ítems a evaluar, que asciende a un total de 71 preguntas distribuidas en 6 dimensiones.

Procedimiento

El contacto con las expertas se realizó a través de sus correos electrónicos institucionales. El día 13 de octubre de 2022 se envía la solicitud de validación, junto con la parrilla de análisis, las instrucciones y el cuestionario. Durante el periodo comprendido entre el 14 y el 29 de octubre, se recopilaban las

valoraciones, comentarios y observaciones de las cuatro expertas. Para finalizar, el 14 de noviembre de 2022 se lleva a cabo la prueba piloto del cuestionario.

Resultados

Análisis cuantitativo

El análisis cuantitativo de las valoraciones de las expertas se realizó mediante el Coeficiente de Validez de Contenido total de Hernández-Nieto (2011) y los datos fueron procesados utilizando la herramienta Microsoft Excel aplicando la ecuación de la figura 1 y donde N representa el número total de ítems del instrumento; $\sum x_i$ a la sumatoria de los puntajes asignados por cada juez (J) a cada uno de los ítems (i) (sumatoria de todos los promedios de todos los criterios a evaluar); Vmx se corresponde con el valor máximo de la escala utilizada por los jueces y Pei a la probabilidad de error por cada ítem o de concordancia aleatoria entre jueces.

Figura 1. Ecuación del coeficiente de validez de contenido total (CVCT)

$$CVCT = \frac{\sum Cvc_{tc}}{N} = \sum \left[\left[\frac{\frac{\sum x_i}{J}}{Vmx} \right] - p_{ei} \right] \left(\frac{1}{N} \right)$$

Nota: Extraído de Hernández-Nieto (2002, p. 72)

Para la toma de decisiones se tuvo en cuenta la escala de valores del Coeficiente de Validez de Contenido del autor en la que se reflejan los límites para la eliminación, la revisión y la aceptación de cada ítem. En la tabla 1 se recoge esta escala en la que se establece mantener aquellos ítems valorados con un CVC de más de 0.80 y la posibilidad de revisar aquellos entre 0.71 y 0.80, mientras que para los valores inferiores a 0.70 se recomienda la eliminación del ítem.

Tabla 1. Escala de valores del Coeficiente de Validez de Contenido

Límites CVC	Valoración	Interpretación
< 0.60	Validez y concordancia inaceptables	Se elimina
≥ 0.60 y ≤ 0.70	Validez y concordancia deficientes	Se elimina
> 0.71 y ≤ 0.80	Validez y concordancia aceptables	Se revisa
> 0.80 y ≤ 0.90	Validez y concordancia buenas	Se mantiene
> 0.90	Validez y concordancia excelentes	Se mantiene

Nota: adaptada de Hernández-Nieto (2011)

En la tabla 2 se muestran los valores asignados de las cuatro juezas (J1-J4) a cada uno de los ítems del cuestionario (a.1.-f.7) y su suma ($\sum x_i$); el valor máximo (Mx); el valor de Coeficiente de Validez de Contenido obtenido para cada ítem (CVCi), probabilidad de error por cada ítem (Pei) y finalmente el Coeficiente de Validez de Contenido total (CVCT). Además, se recogen los valores promedio de cada una de las dimensiones (PROM A-PROM F).

Tabla 2. Valores de CVC

Preguntas	J 1	J 2	J 3	J 4	$\sum xi$	Mx	CVCi	Pei	CVCt
a.1	10,0	10,0	6,0	6,0	32,0	3,200	0,800	0,004	0,796
a.2	10,0	10,0	10,0	9,0	39,0	3,900	0,975	0,004	0,971
a.3	10,0	10,0	9,0	10,0	39,0	3,900	0,975	0,004	0,971
a.4	10,0	9,0	8,0	10,0	37,0	3,700	0,925	0,004	0,921
a.5	10,0	10,0	9,0	8,0	37,0	3,700	0,925	0,004	0,921
a.6	10,0	8,0	10,0	9,0	37,0	3,700	0,925	0,004	0,921
a.7	10,0	7,0	8,0	8,0	33,0	3,300	0,825	0,004	0,821
a.8	10,0	10,0	10,0	8,0	38,0	3,800	0,950	0,004	0,946
a.9	10,0	8,0	9,0	7,0	34,0	3,400	0,850	0,004	0,846
PROM A	10,0	9,1	8,8	8,3	36,2	3,622	0,906	0,004	0,902
b.1	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
b.2	10,0	8,0	8,0	10,0	36,0	3,600	0,900	0,004	0,896
b.3	9,0	9,0	9,0	10,0	37,0	3,700	0,925	0,004	0,921
b.4	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
b.5	10,0	9,0	10,0	8,0	37,0	3,700	0,925	0,004	0,921
b.6	10,0	10,0	9,0	10,0	39,0	3,900	0,975	0,004	0,971
b.7	9,0	10,0	10,0	10,0	39,0	3,900	0,975	0,004	0,971
b.8	10,0	10,0	9,0	10,0	39,0	3,900	0,975	0,004	0,971
b.9	10,0	10,0	8,0	9,0	37,0	3,700	0,925	0,004	0,921
b.10	10,0	10,0	8,0	10,0	38,0	3,800	0,950	0,004	0,946
PROM B	9,8	9,6	9,1	9,7	38,2	3,820	0,955	0,004	0,951
c.1	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.2	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.3	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.4	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.5	10,0	9,0	10,0	10,0	39,0	3,900	0,975	0,004	0,971
c.6	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.7	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.8	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.9	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.10	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.11	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.12	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.13	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.14	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.15	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.16	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.17	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.18	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.19	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.20	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.21	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.22	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.23	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.24	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.25	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.26	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.27	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.28	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.29	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
c.30	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
PROM C	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	3,997	0,999	0,004	0,995
d.1	10,0	10,0	8,0	8,0	36,0	3,600	0,900	0,004	0,896
d.2	10,0	10,0	8,0	5,0	33,0	3,300	0,825	0,004	0,821
d.3	10,0	10,0	8,0	9,0	37,0	3,700	0,925	0,004	0,921
d.4	10,0	10,0	8,0	9,0	37,0	3,700	0,925	0,004	0,921
d.5	10,0	10,0	6,0	9,0	35,0	3,500	0,875	0,004	0,871
d.6	10,0	10,0	7,0	9,0	36,0	3,600	0,900	0,004	0,896
d.7	10,0	10,0	9,0	9,0	38,0	3,800	0,950	0,004	0,946

Tabla 2. Valores de CVC (continuación)

Preguntas	J 1	J 2	J 3	J 4	$\sum x_i$	Mx	CVCi	Pei	CVCt
PROM D	10,0	10,0	7,7	8,3	36,0	3,600	0,900	0,004	0,896
e.1	10,0	10,0	10,0	6,0	36,0	3,600	0,900	0,004	0,896
e.2	10,0	10,0	10,0	6,0	36,0	3,600	0,900	0,004	0,896
e.3	10,0	10,0	10,0	9,0	39,0	3,900	0,975	0,004	0,971
e.4	10,0	10,0	10,0	9,0	39,0	3,900	0,975	0,004	0,971
e.5	10,0	10,0	10,0	9,0	39,0	3,900	0,975	0,004	0,971
e.6	10,0	10,0	10,0	9,0	39,0	3,900	0,975	0,004	0,971
e.7	10,0	10,0	10,0	10,0	40,0	4,000	1,000	0,004	0,996
e.8	10,0	10,0	10,0	8,0	38,0	3,800	0,950	0,004	0,946
PROM E	10,0	10,0	10,0	8,3	38,3	3,825	0,956	0,004	0,952
f.1	10,0	10,0	10,0	8,0	38,0	3,800	0,950	0,004	0,946
f.2	10,0	10,0	10,0	9,0	39,0	3,900	0,975	0,004	0,971
f.3	10,0	10,0	10,0	9,0	39,0	3,900	0,975	0,004	0,971
f.4	10,0	10,0	10,0	9,0	39,0	3,900	0,975	0,004	0,971
f.5	10,0	10,0	10,0	9,0	39,0	3,900	0,975	0,004	0,971
f.6	10,0	10,0	10,0	9,0	39,0	3,900	0,975	0,004	0,971
f.7	10,0	10,0	10,0	9,0	39,0	3,900	0,975	0,004	0,971
PROM F	10,0	10,0	10,0	8,9	38,9	3,886	0,971	0,004	0,968
								Promedio	0,958

Los resultados de este análisis son altamente positivos; el ítem con la valoración más baja obtiene un CVC de 0.79, mientras que los demás oscilan entre 0.99 y 0.82. Además, los valores promedio de las seis dimensiones superan el umbral de 0.8, y el promedio general del instrumento alcanza un destacado 0.95. En consecuencia, todos los ítems reciben valoraciones que reflejan una calidad buena o excelente, según la escala de valores del Coeficiente de Validez de Contenido, en términos de validez y concordancia.

Análisis cualitativo

En este apartado se realiza un análisis cualitativo de las modificaciones realizadas en el cuestionario de autoconcepto, resultado de las valoraciones, observaciones y aportaciones de las cuatro juezas expertas que participaron en este proceso de validación. Dichas modificaciones se detallan a continuación, entre las que destaca la eliminación del ítem a.1. Esta decisión se fundamenta tanto en la recomendación de una de las juezas de mantener el anonimato como en la puntuación otorgada en la evaluación del Coeficiente de Validez de Contenido (CVC). Para el ítem a.7, la jueza 2 sugirió cambiar "Centro de procedencia" por "Nombre del Centro de Educación Secundaria de procedencia", lo cual se modificó según su recomendación. En el ítem a.8, la jueza 3 propuso incluir otras opciones en las vías de acceso, como la prueba de mayores de 25 o 45 años. En respuesta, se indicaron varias opciones, incluyendo "Bachillerato, Ciclo Superior, Prueba de acceso para mayores de 25, mayores de 40 y 45, y otros".

En la dimensión B, la jueza 2 propuso cambiar "progenitores" por "padres" en el ítem b.2, pero esta modificación no se realizó, ya que se consideró que "progenitores" es un término más inclusivo. El ítem b.3 recibió comentarios de las juezas 1, 2 y 3, sugiriendo especificar los contextos (familiar, universitario, etc.). En respuesta, se incluyó una tabla que relaciona las lenguas (español, alemán, francés, inglés, otros) y los posibles contextos (amigas, familia, clase, otros). En el ítem b.7, la jueza 1 cuestionó a qué formación académica se refería, lo cual se derivó a otra pregunta con opciones de diferentes organismos educativos. Para el ítem b.8, la jueza 3 propuso distinguir entre viajar y realizar estancias en el extranjero, lo que condujo a la creación de dos preguntas independientes. Además, la jueza 2 recomendó especificar opciones en "¿Durante cuánto tiempo?" y se incluyeron alternativas como "menos de 1 mes, entre 1 y 3 meses, entre 4 y 6 meses, entre 7 y 9 meses, más de 1 año y otros".

Para todos los ítems de la dimensión C (c.1-c.30), la jueza 3 sugirió quitar el nivel al inicio de cada descriptor para evitar que los estudiantes se sitúen sin leer el contenido. En respuesta, se eliminó el nivel al principio de cada descriptor. En el ítem d.2, la jueza 2 propuso cambiar "la participación" por "mi participación", y se realizó la modificación correspondiente.

Finalmente, la jueza 2 recomendó especificar en el ítem e.5 "plaza Erasmus en países francófonos", lo cual se vinculó a otras preguntas como "¿dónde?". Todas estas modificaciones fueron implementadas con el objetivo de mejorar la claridad y la pertinencia del cuestionario en función de las observaciones y sugerencias de las juezas expertas.

Además de estas modificaciones, resulta relevante señalar la reubicación de algunas preguntas entre dimensiones y la inclusión de nuevos ítems a la hora de vincular unas preguntas con otras. A continuación se presentan los cambios realizados, señalando el número de ítems en el cuestionario inicial y el número final de ítems en cada una de las dimensiones.

En la dimensión A, "Perfil de ingreso", se observa un aumento de ítems, pasando de 9 inicialmente a 16 en la versión definitiva del cuestionario. Asimismo, en la dimensión B, "Experiencias previas", se implementaron cambios que resultaron en un incremento de ítems, pasando de 10 a 21 en la versión final. Contrastando con estas modificaciones, la dimensión C, "Autoconcepto/Autonivelación", mantuvo su cantidad inicial de 30 ítems en la versión definitiva del cuestionario. En la dimensión D, "Actitud y motivación", se experimentó una reducción de ítems, pasando de 7 a 5 en la versión final. La dimensión E, "Expectativas", se mantuvo constante, conservando 8 ítems tanto en la versión inicial como en la definitiva del cuestionario. Finalmente, la dimensión F, "Información", no experimentó cambios en la cantidad de ítems, manteniéndose en 7 tanto en la versión inicial como en la versión definitiva del cuestionario.

Conclusiones

El proceso de validación del cuestionario mediante el juicio de expertas ha proporcionado resultados significativos y valiosos. La comprensión y pertinencia del cuestionario se han optimizado mediante las modificaciones cualitativas sugeridas por las expertas. El análisis detallado de las aportaciones ha permitido ajustar la formulación de preguntas y reorganizar la estructura del cuestionario, mejorando así la claridad y relevancia de cada ítem. Este enfoque ha contribuido a garantizar que el instrumento sea comprensible y pertinente, según las directrices marcadas por Matas (2018).

En segundo lugar, la validez del instrumento se ha fortalecido gracias a la minuciosa evaluación llevada a cabo por las expertas, destacándose la eliminación de ítems con baja puntuación en el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC). Esta medida ha contribuido a asegurar que el cuestionario refleje de manera precisa y confiable el objetivo previsto.

Por último, la prueba piloto se ha desarrollado sin incidentes significativos, consolidando la robustez del cuestionario tras las adaptaciones realizadas. La ausencia de contratiempos en esta fase subraya la eficacia de las modificaciones implementadas y respalda la viabilidad del cuestionario para su aplicación a gran escala.

En conjunto, la combinación de una mayor validez, comprensión mejorada y una prueba piloto exitosa refuerzan la solidez del cuestionario, respaldando su utilidad y relevancia en la evaluación del fenómeno en cuestión. Estos hallazgos subrayan la importancia del juicio de expertas y la meticulosidad en el proceso de validación para garantizar la eficacia y confiabilidad de los instrumentos de medición.

Referencias

- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press, Madrid.
- Cabero, J. y Llorente, M. (2013). Aplicación de juicio de experto como técnica de evaluación de las TIC. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11–22. Recuperado de: <http://www.mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/1175/1/art01.pdf>
- Esnaola, I., Goñi, A., y Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17513105>
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second language learning*. Arnold, London.

- Goñi, E. y Fernández, A. (2008). El autoconcepto. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: psicología y educación* (pp. 1-44). Madrid: Pirámide.
- Hernández Nieto, R.A. (2002). *Contributions to Statistical Analysis*. Universidad de Los Andes.
- Hernández-Nieto, R. (2011). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Lin, H.P. (1996). Perceptual Learning Style Preference for EFL Students. *Reports-Research*, 143.
- Marsh, H.W. y Shavelson, R.J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escala Likert: el estado de la encuesta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Ob, J. y Coleman, M.R. (2016). The Importance of Reading in Earnest. Non-Fiction for Young Children. *Gifted Child Today*, 39(3), 154-163. doi: 10.1177/1076217516644635
- Roncel Vega, V.M. (2001). *El rendimiento en una lengua extranjera en la enseñanza secundaria: un modelo causal*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- Roncel Vega, V.M. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (7), 1-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152390008>
- Vispoel, W.P. (1995). Self-concept in artistic domains: an extension of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134-153.

Modelo de consentimiento de coautores para inclusión de trabajos en la modalidad de tesis por compendio de publicaciones

La investigadora [Ana Carrillo Cepero](#) como autora del capítulo de libro: *Autoconcepto y aprendizaje de lenguas extranjeras del alumnado del grado en Educación Primaria: Diseño y validación de un cuestionario en la Universidad de Cádiz*, publicado en M. M. Simón Márquez, J. J. Gázquez Linares, Á. Martos Martínez, P. Molina Moreno y S. Fernández Gea (Comps.), *Estrategias y nuevas prácticas en innovación docente e investigación en Educación, Arte y Humanidades* (pp. 207-213). ASUNIVEP. Por la presente da su consentimiento para que esta publicación sea incorporada a la tesis doctoral titulada *Adquisición y desarrollo de la competencia lingüística en L2 (francés) de la formación inicial universitaria en el Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz: Un estudio de caso* cuya autora es [Ana Carrillo Cepero](#), renunciando a presentar estos resultados como parte de otra tesis doctoral en cualquier Universidad.

En Cádiz, a 8 de febrero de 2025



Fdo. Ana Carrillo Cepero

CAPÍTULO 85

CREENCIAS Y PERCEPCIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA EXTRANJERA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ CON MENCIÓN EN AICLE-LE (FRANCÉS)

ANA CARRILLO CEPERO
Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

En un contexto donde la enseñanza de lenguas extranjeras ha adquirido un papel fundamental en los sistemas educativos europeos, Andalucía ha implementado políticas lingüísticas orientadas a fortalecer la competencia en idiomas de su población escolar. A partir de 2005, con el Plan de Fomento de Plurilingüismo (Consejería de Educación, 2005), se impulsaron reformas significativas para aumentar el número de horas dedicadas al aprendizaje de lenguas extranjeras y promover la enseñanza de asignaturas en un idioma distinto al materno (Madrid, 2005). Estas políticas buscan que los estudiantes no solo desarrollen la capacidad de comunicarse en una segunda lengua, sino también que amplíen su conocimiento cultural. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos iniciales, los recientes cambios en la legislación educativa han reducido el tiempo asignado a la enseñanza de una segunda lengua extranjera (Consejería de Educación y Deporte, 2023), lo que introduce nuevos retos para la implementación efectiva de estas iniciativas.

En el ámbito de la educación superior, la Universidad de Cádiz responde a estos retos ofreciendo una formación plurilingüe dentro del itinerario del Grado en Educación Primaria. Este grado cuenta con la mención en Lengua Extranjera/AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), que permite a los futuros docentes especializarse en la enseñanza de alemán, francés o inglés. Además, el plan de estudios incluye la asignatura obligatoria Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria, diseñada para ofrecer formación en la enseñanza de idiomas dentro del aula primaria (Romero y Zayas, 2017; Universidad de Cádiz, 2019). Este enfoque, que combina teoría y práctica, es fundamental para preparar a los futuros docentes en la enseñanza de una lengua extranjera, adaptándose a las demandas educativas actuales.

Dentro de este marco, esta investigación se centra en el análisis de las creencias y percepciones sobre la didáctica de la lengua extranjera (francés) de las estudiantes del Grado de Educación Primaria que han cursado la mención en AICLE-LE (francés). El estudio se centra en las experiencias adquiridas tras la asignatura Prácticum II, una etapa de prácticas curriculares clave en la formación docente, con el objetivo de

comprender cómo esta experiencia impacta en sus enfoques metodológicos y en su futura práctica docente.

MÉTODO

El enfoque metodológico de esta investigación es de tipo mixto, ya que combina tanto el análisis cuantitativo como cualitativo. Este enfoque permite obtener una visión más completa del fenómeno estudiado, al integrar datos numéricos y descriptivos (Hernández et al., 2014).

Participantes

La investigación se llevó a cabo con estudiantes de cuarto curso del Grado en Educación Primaria que están cursando la mención AICLE (francés) en la Universidad de Cádiz. En total, participaron 6 estudiantes que se encontraban en la fase final de su formación, tras haber completado la asignatura Prácticum II. La selección de participantes fue intencional, dado que se buscaba obtener información de estudiantes con experiencia reciente en la enseñanza práctica de AICLE.

Instrumentos

Para la recopilación de datos, se diseñó un cuestionario adaptado del CIPMA de Custodio y García-Ramos (2020), utilizando la herramienta Google Forms. El cuestionario se estructuró en seis bloques temáticos: Formación en el Grado; Gestión de aula; Contenidos y objetivos; Materiales y actividades; Papel del profesorado y del alumnado; y Evaluación. Estos bloques estaban orientados a explorar diferentes aspectos relacionados con la formación y la práctica docente de las estudiantes. En concreto, se pretende indagar sobre sus percepciones respecto a metodologías, materiales didácticos, evaluación y el impacto del Prácticum II en su desarrollo como futuras docentes de francés. El cuestionario, de carácter mixto, incluía preguntas de respuesta cerrada (opción múltiple, preguntas dicotómicas y escala Likert) y abierta para obtener tanto datos cuantitativos como cualitativos.

Procedimiento

Para la validación de contenido del instrumento, se contó con la colaboración de seis expertas en el área de la Didáctica de la Lengua Extranjera. A estas expertas se les solicitó una evaluación del cuestionario mediante una parrilla de análisis (Escobar y Cuervo, 2008), enfocada en dos aspectos clave: la pertinencia de los ítems y su claridad. Sus aportaciones permitieron ajustar y mejorar el cuestionario antes de su aplicación definitiva.

Una vez validado, el cuestionario se difundió a través del Campus Virtual de la asignatura Prácticum II. Las participantes respondieron al cuestionario en el mes de

julio, tras haber finalizado su periodo de prácticas, lo que garantizó que sus respuestas reflejaran de manera precisa su reciente experiencia en el aula. El proceso de recopilación de datos duró aproximadamente dos semanas (entre el 23 de julio y el 7 de agosto de 2024).

Análisis de datos

Los datos obtenidos del cuestionario se analizaron mediante la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas. Las respuestas cerradas se analizaron estadísticamente utilizando las opciones que brinda la plataforma de Google Forms. Por otro lado, las respuestas abiertas se sometieron a un análisis de contenido (López, 2002), identificando patrones recurrentes y temas clave en las percepciones de las estudiantes sobre la didáctica del francés y su formación.

RESULTADOS

El análisis de las respuestas del Bloque 1: Formación en el Grado sugiere que las estudiantes mantienen una percepción mayoritariamente positiva (4,8/6) sobre su formación en didáctica de la lengua extranjera en el Grado de Educación Primaria con la mención en AICLE-LE (francés). Estas alumnas destacan la efectividad de los recursos pedagógicos innovadores, como el uso de canciones y juegos, que consideran motivadores y útiles para la enseñanza de la lengua extranjera en Educación Primaria. No obstante, también se identifican áreas de mejora, sobre todo en la organización de los contenidos y en la claridad de los objetivos de las asignaturas. Un 33,3% de las estudiantes señala que la conexión entre la teoría y la práctica aún podría mejorar, especialmente durante el Prácticum, donde algunas sintieron que las herramientas teóricas aprendidas no siempre se podían aplicar de manera directa. Asimismo, la evaluación fue otro aspecto que estas estudiantes consideraron como tradicional y poco alineada con las innovaciones pedagógicas presentadas en el curso. Según la participante 5: “Podría mejorarse en las metodologías de enseñanza y sobre todo en las estrategias de evaluación, ya que creo que están estancadas en la enseñanza tradicional y no conseguimos avanzar”, lo cual sugiere la necesidad de una mayor coherencia entre las metodologías innovadoras y las técnicas evaluativas.

Las respuestas del Bloque 2: Gestión de aula subrayan la importancia de una gestión de aula adecuada, que favorezca tanto la organización del alumnado como la utilización efectiva de los recursos. Las estudiantes coinciden en que una gestión eficiente del aula facilita el aprendizaje de la lengua extranjera.

Otro aspecto clave destacado en las respuestas de este bloque es el uso auténtico de la lengua meta (francés) dentro del aula, algo que todas las participantes valoran como esencial para el aprendizaje. Como señaló la alumna 3: “Desde mi punto de vista el aula debe ser un espacio donde se trabajen con contextos reales, por ello debemos

utilizar la lengua extranjera dentro de una realidad y no aprendiendo vocabulario de manera aislada, por ejemplo”. Las alumnas destacan que el uso de la lengua extranjera en contextos reales es una de las formas más efectivas para que los estudiantes se familiaricen con ella. Además, las participantes señalaron que la retroalimentación positiva y la creación de un ambiente seguro son cruciales para reducir la ansiedad y el estrés en el proceso de aprendizaje.

En el Bloque 3: Contenidos y objetivos, las alumnas expresaron que los enfoques metodológicos son determinantes en la definición de los contenidos y objetivos en la enseñanza de una lengua extranjera. Se identificó que la heterogeneidad del alumnado en cuanto a niveles de competencia es un reto constante que complica la aplicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Sin embargo, el 50% de las estudiantes consideran que es posible mitigar este desafío si el docente mantiene una flexibilidad metodológica y adapta los contenidos y el ritmo de las clases a las necesidades individuales de los estudiantes. Por ejemplo, la participante 2 señaló: “Para definir los objetivos y contenidos debemos tener en cuenta el nivel inicial de cada estudiante, la creatividad y autenticidad en materiales y actividades, flexibilidad y adaptación a cada estudiante y una evaluación continua”. Además, destacaron que los contenidos deben ser significativos, relacionados con la realidad de los estudiantes y motivadores para asegurar un aprendizaje efectivo.

Las respuestas recogidas en el Bloque 4: Materiales y actividades destacan que los manuales no deben ser la única base de la enseñanza, sino que deben complementarse con otros recursos, como tecnologías digitales y actividades orales, lúdicas y colaborativas. Las nuevas tecnologías, según las alumnas, desempeñan un papel importante en la motivación y enriquecimiento del proceso de enseñanza. Por ejemplo, la participante 1 indicó: “Las nuevas tecnologías son muy útiles si sabemos darle el espacio y el tiempo necesario en el aula. Creo que son motivadoras para el alumnado y que pueden desarrollar su creatividad y atención dentro del aula”. Asimismo, el tratamiento del error en el aula se ve desde una óptica más positiva, donde la corrección debe ser constructiva y permitir a los estudiantes aprender sin sentirse penalizados, como señala la participante 2: “Retroalimentación positiva como estrategia principal. Luego añadiría usar aplicaciones para corregir errores y también dar lecciones tratando los errores más comunes”.

Respecto al Bloque 5: Papel del profesorado y alumnado, el 83,3% de las estudiantes perciben al docente como un guía y facilitador, cuyo principal rol es motivar al alumnado y crear un ambiente positivo de aprendizaje. Se subrayó la importancia de que las actividades prácticas, dinámicas y basadas en contextos reales son esenciales para mantener el interés y la motivación de los estudiantes. Además, destacan de nuevo la importancia de que los errores no sean vistos como fallos, sino como oportunidades para aprender. Por ejemplo, la respuesta de la participante 5

indicaba: “No corregir los errores en exceso, animarlos a dar su opinión siempre, explicar en todo momento qué vamos a hacer y cómo”.

En cuanto a las creencias sobre el Bloque 6: Evaluación, las respuestas reflejaron una preferencia por métodos evaluativos variados y más dinámicos que los tradicionales exámenes escritos. Entre las técnicas más valoradas se encuentran la evaluación mediante proyectos y observación (100%); portafolios, retroalimentación continua y coevaluación (83,3%); y pruebas orales con un 50% en las respuestas.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio revelan una percepción mayoritariamente positiva entre las estudiantes del Grado de Educación Primaria con mención en AICLE-LE (francés) sobre su formación en didáctica de la lengua extranjera, con una puntuación promedio de 4,8 sobre 6. Este resultado pone de manifiesto la efectividad de metodologías activas y recursos pedagógicos innovadores, como el uso de canciones y juegos, los cuales son percibidos como motivadores y útiles para la enseñanza de lenguas extranjeras. Este hallazgo está en línea con estudios recientes que destacan el valor de los enfoques metodológicos basados en el aprendizaje lúdico, que no solo captan la atención del alumnado, sino que también facilitan la adquisición de la lengua (Sánchez, 2010). No obstante, también se identificaron áreas de mejora, como la organización de los contenidos y la claridad en los objetivos de las asignaturas. Un aspecto clave señalado por las participantes es la conexión entre la teoría y la práctica, especialmente durante el Prácticum. Este punto coincide con investigaciones recientes que abogan por una mayor integración entre la formación académica y las experiencias prácticas, resaltando la necesidad de que los docentes en formación vivan situaciones en las que puedan aplicar las herramientas pedagógicas aprendidas en las aulas universitarias (Colomo y Gabarda, 2021).

En el Bloque 2, relativo a la gestión de aula, los resultados subrayan la importancia de una gestión adecuada que favorezca tanto la organización del alumnado como el uso de recursos pedagógicos. La efectividad de la gestión del aula es clave para el aprendizaje de lenguas extranjeras, un hecho respaldado por la literatura reciente, que indica que una buena organización y el uso de la lengua en situaciones auténticas dentro del aula facilitan un entorno de aprendizaje productivo (Arrieta, 2021). Las estudiantes valoran positivamente el uso auténtico de la lengua meta, lo que está en línea con teorías de la adquisición de lenguas que subrayan la importancia de la exposición directa y continua al idioma en contextos reales para desarrollar competencias comunicativas (Loewen y Sato, 2024).

El Bloque 3, sobre contenidos y objetivos, revela que la heterogeneidad del alumnado en cuanto a niveles de competencia sigue siendo un reto. No obstante, la

flexibilidad metodológica es vista como una estrategia efectiva para adaptar los contenidos y el ritmo de la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes. Este hallazgo respalda el enfoque de enseñanza diferenciado, que según investigaciones, es una práctica esencial para abordar la diversidad en el aula de lengua extranjera (Bartolomei-Torres, 2018). Además, la importancia de diseñar actividades significativas y relacionadas con la realidad de los estudiantes, a fin de motivarlos y hacer que el aprendizaje sea relevante, es una conclusión coherente con los principios del aprendizaje significativo (Ausubel, 2000).

En cuanto a los materiales y actividades (Bloque 4), se destaca que los manuales no deben ser la única base de la enseñanza, sino que deben complementarse con tecnologías digitales y actividades orales, colaborativas y lúdicas. Las nuevas tecnologías son vistas como una herramienta valiosa para la motivación y el enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, coincidiendo con estudios recientes sobre la integración de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras, donde se subraya el impacto positivo en la motivación y el desarrollo de habilidades digitales (Pizarro y Cordero, 2013). Además, la retroalimentación positiva y la corrección constructiva de errores son fundamentales para crear un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes se sientan cómodos y motivados. Este enfoque de retroalimentación positiva está respaldado por la literatura actual que promueve la importancia de una evaluación formativa y continua, así como la corrección de errores como una oportunidad para el aprendizaje (García-Pujals y Lasagabaster, 2019).

En el Bloque 5, relativo al papel del profesorado y alumnado, la mayoría de las participantes perciben al docente como un guía y facilitador, cuyo principal rol es motivar al alumnado y crear un ambiente positivo de aprendizaje. Esta percepción resuena con enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, donde el docente no es solo un transmisor de conocimientos, sino un facilitador del aprendizaje activo y participativo (García-Vila y Sepúlveda, 2019). Además, se reitera la importancia de diseñar actividades prácticas y dinámicas, basadas en contextos reales, como elementos esenciales para mantener el interés y la motivación del alumnado. Este enfoque también está en línea con estudios recientes que promueven el aprendizaje basado en proyectos y tareas reales, ya que estas metodologías fomentan la implicación activa de los estudiantes y facilitan el aprendizaje de lenguas extranjeras (Aldana, 2018).

Finalmente, en el Bloque 6, relacionado con la evaluación, se observa una clara preferencia por métodos evaluativos más dinámicos y auténticos, como la evaluación por proyectos, la observación, los portafolios y la retroalimentación continua. Este hallazgo es consistente con investigaciones recientes, como las de García-Pujals y Lasagabaster (2019), que subrayan la efectividad de los métodos de evaluación

auténtica, ya que estos permiten medir las habilidades lingüísticas en contextos más reales y aplicados, en contraste con los tradicionales exámenes escritos. La evaluación continua y la coevaluación también se valoran positivamente, ya que permiten un seguimiento más cercano del progreso del alumno y fomentan la reflexión y el aprendizaje autónomo.

En resumen, los resultados obtenidos refuerzan la importancia de integrar metodologías activas, recursos innovadores y una evaluación más coherente con las necesidades del alumnado. Las áreas de mejora identificadas, como la conexión entre la teoría y la práctica, y la necesidad de una mayor flexibilidad metodológica y evaluativa, señalan la dirección hacia la cual debe orientarse la formación en didáctica de lenguas extranjeras. La adopción de enfoques más dinámicos, que integren las TIC, actividades colaborativas y una retroalimentación constructiva, es esencial para mejorar la calidad del aprendizaje de lenguas extranjeras y la preparación de los futuros docentes en el contexto actual.

REFERENCIAS

- Aldana, Y.A. (2018). Integración Lingüística en la Enseñanza del Inglés en Colombia Mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5, 133-145. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571763394009>
- Arrieta, C. (Ed.). (2021). *Discurso, comunicación y gestión del aula de ELE*. Recuperado de: https://enclave-ele.net/wp-content/uploads/2021/12/Discurso-comunicacio%CC%81n-y-gestio%CC%81n-del-aula-de-ELE_muestra.pdf
- Ausubel, D.P. (2000). *La adquisición y retención del conocimiento: Una visión cognitiva*. Editorial McGraw-Hill.
- Bartolomei-Torres, P. (2018). *Inteligencias Múltiples en el Aula, un recurso para el aprendizaje significativo en la enseñanza de una lengua extranjera*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Colomo, E. y Gabarda, V. (2021). Prácticas escolares y docentes en formación: un análisis axiológico a través de los diarios de prácticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(1), 271-295. doi: 10.30827/profesorado.v25i1.8518
- Consejería de Educación (2005). Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 65, 5 de abril de 2005.
- Consejería de Educación y Deporte (2023). Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 104, 2 de junio de 2023.
- Custodio, E. y García-Ramos, J. (2020). CIPMA: Competencias docentes en la planificación de AICLE y necesidades formativas. *Revista de Educación Bilingüe*, 31, 27-42.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.

García-Pujals, A. y Lasagabaster, D. (2019). El efecto de la evaluación y la retroalimentación en la autonomía, la motivación y el aprendizaje del español como L3. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 2019, 455-485.

García-Vila, E. y Sepúlveda, M.P. (2019). El docente como guía y facilitador del aprendizaje reflexivo y crítico del alumnado. En J.A. Marín et al. (Eds.), *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación* (pp. 166-178). Dykinson. Recuperado de: <https://acortar.link/ODYUyn>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª Ed.). McGraw-Hill.

Loewen, S. y Sato, M. (2024). *A Practical Guide to Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI: Revista de Educación*, 4, 167-179. Recuperado de: <https://bit.ly/2QQ4TQq>

Madrid, D. (2005). Desarrollo del bilingüismo y plurilingüismo en Andalucía. En *12a Conferencia Internacional sobre la Enseñanza de Lenguas*. Facultad de Educación de la Universidad de Granada, Granada. Recuperado de: https://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Desarrollo%20del%20bilinguismo%20y%20plurilinguismo_Andalucia.pdf

Pizarro, G. y Cordero, D. (2013). Las TIC: Una herramienta tecnológica para el desarrollo de las competencias lingüísticas en estudiantes universitarios de una segunda lengua. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 1-8. Recuperado de: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v17n3/a13v17n3.pdf>

Romero, E. y Zayas, F. (2017). Challenges and opportunities of training teachers for plurilingual education. En J. Valcke y R. Wilkinson (Eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education. Perspectives on Professional Practice* (pp. 205-226). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.

Sánchez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *Marco ELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11, 1-68. Recuperado de: <https://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>

Universidad de Cádiz (2019). *Memoria del Grado en Educación Primaria*. Recuperado de: <https://educacion.uca.es/wp-content/uploads/2020/01/Memoria-Grado-en-Ed.-Primaria.-Formato-Ministerio-2019.pdf?u>

Modelo de consentimiento de coautores para inclusión de trabajos en la modalidad de tesis por compendio de publicaciones

La investigadora [Ana Carrillo Cepero](#) como autora del capítulo de libro: *Creencias y Percepciones sobre la Didáctica de la Lengua Extranjera en Estudiantes de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz con Mención en AICLE-LE (Francés)*, publicado en A. B. Barragán Martín, M. M. Simón Márquez, E. Martínez Casanova, S. Fernández Gea y M. C. Pérez Fuentes (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Educación: Desafíos de la Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior* (pp. 1027-1034). Dykinson S.L. Por la presente da su consentimiento para que esta publicación sea incorporada a la tesis doctoral titulada *Adquisición y desarrollo de la competencia lingüística en L2 (francés) de la formación inicial universitaria en el Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz: Un estudio de caso* cuya autora es [Ana Carrillo Cepero](#), renunciando a presentar estos resultados como parte de otra tesis doctoral en cualquier Universidad.

En Cádiz, a 8 de febrero de 2025



Fdo. Ana Carrillo Cepero

CAPÍTULO 44

EXPECTATIVAS Y REQUERIMIENTOS LABORALES DE LAS GRADUADAS DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA CON MENCIÓN AICLE (FRANCÉS) EN LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

ANA CARRILLO CEPERO
Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo andaluz, el Plan de Fomento del Plurilingüismo, implementado en 2005 (Consejería de Educación, 2005), ha sido una de las políticas clave para la promoción del aprendizaje de idiomas en los centros educativos. Este plan ha potenciado el desarrollo de la educación bilingüe, propiciando que un número creciente de escuelas públicas adopten programas de enseñanza basados en el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), que busca la enseñanza simultánea de contenidos curriculares y una lengua extranjera. Según los datos de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional (2023), en Andalucía hay más de 1.200 centros educativos bilingües en funcionamiento, de los cuales alrededor de 77 imparten enseñanzas bilingües en francés. Asimismo, 51 del total de estos centros de Andalucía adoptan un enfoque plurilingüe que combina francés e inglés. La demanda de maestros especializados en AICLE, especialmente en idiomas como el francés, ha aumentado significativamente desde la implementación de estas políticas. Sin embargo, la relación entre la formación universitaria en AICLE y las oportunidades laborales reales para los graduados aún no ha sido suficientemente investigada.

En este contexto, la Universidad de Cádiz ofrece una mención en AICLE-LE dentro del Grado de Educación Primaria, lo que permite a los estudiantes formarse en la enseñanza bilingüe del alemán, francés o inglés (Romero y Zayas, 2017; Universidad de Cádiz, 2019). Este perfil formativo es esencial para cubrir las necesidades de los centros educativos bilingües, que no solo exigen a los futuros docentes competencias lingüísticas mínimas del nivel B2 en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), sino también una sólida formación en didáctica en enfoques metodológicos como AICLE. No obstante, a pesar de la relevancia de este perfil profesional, persisten interrogantes sobre el impacto real de esta formación en las oportunidades laborales de las egresadas y sobre las competencias lingüísticas y profesionales que demanda el mercado laboral.

El objetivo principal de esta investigación es analizar y comprender las expectativas y requerimientos del mundo laboral respecto a las competencias lingüísticas y profesionales de las egresadas del Grado de Educación Primaria con mención AICLE-LE (francés) de la Universidad de Cádiz, así como identificar las barreras que dificultan su acceso al empleo y crecimiento profesional.

MÉTODO

El enfoque metodológico de esta investigación es mixto, combinando análisis cuantitativo y cualitativo (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014) a partir de los datos obtenidos mediante un cuestionario adaptado de Estrada y Zayas (2024), dirigido a las graduadas del Grado en Educación Primaria con mención AICLE-LE (francés) de la Universidad de Cádiz. El objetivo del cuestionario es recopilar información sobre las expectativas y demandas del mercado laboral en relación con su formación y preparación profesional como futuras maestras.

Participantes

La investigación se llevó a cabo con egresadas del Grado de Educación Primaria con mención en AICLE-LE (francés) de la Universidad de Cádiz. En total, participaron 19 graduadas que finalizaron su formación en distintos periodos comprendidos entre antes de 2015 y 2023 en adelante. Las participantes se agruparon en cuatro categorías, según el año de finalización de sus estudios:

Antes de 2015 (n=1)

Este grupo incluye a graduadas que completaron su formación antes de la implantación de reformas educativas significativas, como el Espacio Europeo de Educación Superior. Estas graduadas pueden haber tenido experiencias académicas y profesionales que difieren de las generaciones más recientes, y en muchos casos cuentan con una trayectoria laboral más prolongada. Su perspectiva es especialmente útil para identificar cómo las competencias y las demandas del mercado laboral han evolucionado con el tiempo.

2015-2018 (n=4)

Las graduadas de este rango cuentan con algunos años de experiencia laboral, pero su formación sigue relativamente cercana en el tiempo. Representan una perspectiva intermedia entre quienes se graduaron hace más tiempo y las graduadas más recientes, ya que han vivido algunos cambios en el contexto educativo y laboral, pero también han tenido tiempo para consolidar su carrera.

2019-2022 (n=9)

Este grupo incluye a graduadas que ingresaron al mercado laboral recientemente o que están en proceso de búsqueda de empleo. Su visión es relevante por estar más conectada con las condiciones laborales actuales y las competencias que se demandan en el presente. Además, su experiencia puede haber sido influenciada por los efectos de la pandemia de COVID-19 en la educación y el empleo.

2023 en adelante (n=5)

Este grupo corresponde a las graduadas más recientes, muchas de las cuales aún están en proceso de inserción laboral o acaban de comenzar su carrera profesional. Su testimonio es valioso por ofrecer una visión actualizada de las demandas del mercado laboral.

Instrumento

El principal instrumento de recopilación de datos fue un cuestionario adaptado de Estrada y Zayas (2024), diseñado con la herramienta Google Forms, que incluyó seis secciones temáticas: Datos demográficos y perfil profesional; Competencia lingüística y demanda laboral; Dificultades laborales; Expectativas laborales; y Opinión general. Los bloques fueron estructurados para investigar diversos aspectos relacionados con las competencias que las graduadas consideran necesarias para el ejercicio profesional, así como sus percepciones sobre las fortalezas y carencias de su formación en relación con el mundo laboral.

El cuestionario constaba de 20 preguntas cerradas (de opción múltiple, dicotómicas y de escala Likert), en las que se ofrecía la posibilidad de aportar información adicional mediante la opción abierta "Otra", con el fin de obtener datos cuantitativos sobre los perfiles de las participantes, sus competencias y las demandas del mercado laboral. Además, se incluyó una sección final con una pregunta abierta, "¿Quieres añadir algo más?", que permitió explorar de manera cualitativa las percepciones personales de las egresadas sobre la adecuación de su formación y los desafíos que enfrentan en el ámbito profesional.

Procedimiento

Para validar el cuestionario, se contó con la colaboración de cuatro expertas en Didáctica de Lenguas Extranjeras y un experto en Ciencias Económicas y Empresariales, quienes evaluaron el instrumento mediante una parrilla de análisis (Escobar y Cuervo, 2008). Se enfocaron en dos criterios: la pertinencia de los ítems para los objetivos de la investigación y la claridad en la redacción de las preguntas. Sus sugerencias condujeron a la mejora del cuestionario antes de su distribución final, aportando una visión multidisciplinar.

Una vez validado, el cuestionario fue distribuido electrónicamente a las egresadas a través del correo institucional de la Universidad de Cádiz. El periodo de recopilación de datos se realizó durante todo el mes de septiembre de 2024 para garantizar la participación de un mayor número de graduadas y obtener un conjunto de datos representativo.

Análisis de datos

Los datos obtenidos del cuestionario se analizaron mediante una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas. Las respuestas de las preguntas cerradas fueron analizadas de manera estadística utilizando las herramientas proporcionadas por Google Forms, con el fin de identificar tendencias y patrones comunes en las competencias percibidas por las graduadas y las demandas del mercado laboral. Por su parte, las respuestas abiertas se analizaron mediante un análisis de contenido (López, 2002), categorizando y evaluando los temas recurrentes relacionados con las percepciones de las graduadas sobre su formación y la adecuación de ésta a las expectativas profesionales.

RESULTADOS

Un total de 19 egresadas (N=19) del Grado en Educación Primaria con mención AICLE-LE en francés participaron en esta investigación. La mayoría de las informantes, un 36,8%, tiene menos de 25 años, mientras que un 31,6% pertenece al grupo de edad de 25 a 30 años. Los grupos de edad más avanzados, entre 31 y 35 años y mayores de 35 años, representan cada uno un 15,8% de la muestra. En términos de género, el 73,7% de las encuestadas son mujeres, lo que refleja la tendencia predominante en las titulaciones vinculadas a la enseñanza en España.

En cuanto a su situación laboral, 13 de las 19 participantes (un 68,4%) trabaja actualmente en el sector educativo, de las cuales 6 lo hacen como docentes. Analizando más a fondo esta cifra, se observa que de las 13 participantes en el sector educativo, 7 están empleadas en organismos públicos, lo que representa el 53,8% de este grupo, mientras que 6 (46,2%) lo hacen en el sector privado. Entre ellas, 1 trabaja en un centro concertado y 1 de manera autónoma. Por otro lado, 3 de las participantes se encuentran en situación de desempleo, lo que representa un 15,8% del total. Las 3 restantes trabajan en sectores no relacionados con la educación.

El análisis de los datos obtenidos en el cuestionario revela interesantes diferencias en las percepciones y experiencias dependiendo del año de su graduación. Las respuestas se distribuyen entre cuatro grupos principales: “Graduadas antes de 2015”; “Graduadas entre 2015 y 2018”; “Graduadas entre 2019 y 2022”; y “Graduadas a partir de 2023”. En cada grupo, se observaron variaciones importantes en cuanto a la situación laboral, la importancia percibida del francés, las dificultades encontradas

para acceder al mercado laboral y la evaluación de la formación recibida durante el grado.

Graduadas antes de 2015

Este grupo ($n=1$) representa el 5% de las respuestas obtenidas y muestra una situación laboral estable, con el 100% trabajando actualmente en el sector docente público. Para estas graduadas, el dominio del francés es considerado muy importante tanto en su trabajo actual como en la búsqueda de empleo. No obstante, llama la atención que ninguna de las encuestadas de este grupo posee una acreditación oficial de nivel idiomático en francés, ya que señalan que no se exige un nivel de francés concreto en su entorno laboral. El uso del francés se restringe a funciones específicas, como lengua vehicular en el aula, la comunicación con los estudiantes y la preparación de materiales didácticos.

En cuanto a las principales dificultades para acceder al mercado laboral, el 100% de las encuestadas mencionó la falta de experiencia laboral y la falta de ofertas laborales como barreras significativas. Además, aunque se sienten competentes en francés, habrían deseado alcanzar un nivel C2 al finalizar el grado para enfrentarse con más confianza a las demandas del mercado laboral. Por último, valoran muy positivamente la formación adicional en francés, como las estancias en países francófonos, que consideran esenciales para mejorar sus competencias lingüísticas y aumentar sus oportunidades laborales.

Graduadas entre 2015 y 2018

Este grupo conforma el 21% de las encuestadas ($n=4$) y, a diferencia del grupo anterior, muestra una mayor variedad en la situación laboral. Un 75% de estas graduadas trabaja actualmente, principalmente en el sector educativo, tanto en centros públicos como privados, mientras que el 15% restante se encuentra en situación de desempleo o buscando empleo. La importancia del francés en el trabajo actual es percibida de forma diversa: el 50% considera que es muy importante o “importante”, mientras que el otro 50% lo ve como poco importante. Sin embargo, para la búsqueda de empleo, la mayoría (75%) lo valora como importante.

En cuanto al nivel de francés exigido en sus trabajos, predominan los niveles intermedios (B1-B2), aunque un 25% reporta que se espera un nivel inicial (A1-A2) en ciertas ofertas laborales. Esto coincide con el nivel que la mayoría posee, ya que el 50% de estas egresadas tiene acreditado un nivel B2, el 25% tiene un C1 y el 25% restante no posee certificación oficial. El 50% de las encuestadas utiliza el francés en la enseñanza, tanto en la preparación de materiales como en la comunicación con estudiantes. Entre las dificultades laborales más señaladas se encuentran la falta de fluidez oral (50%) y la falta de vocabulario específico (50%).

La evaluación de la formación recibida durante el grado es ambivalente. Mientras que un 50% está satisfecho con el nivel idiomático alcanzado, el 50% restante considera que se podrían haber ofrecido más oportunidades de prácticas lingüísticas en francés. En particular, el 100% menciona la necesidad de estancias en países francófonos para mejorar su nivel práctico de la lengua.

Graduadas entre 2019 y 2022

Constituyendo el 47% de la muestra ($n=9$), este grupo presenta la mayor variabilidad en términos de situación laboral. Un 88,9% está trabajando en el ámbito educativo, principalmente en el sector privado (62,5%), mientras que el 11% restante está en situación de desempleo o búsqueda activa de empleo. En este grupo, se destaca que el 44% considera que el francés es muy importante para su trabajo actual y el 67% lo ve como esencial para las oportunidades laborales que están buscando.

El nivel de francés requerido en las ofertas laborales de este grupo varía entre intermedio (B1-B2) y avanzado (C1-C2). Un 55% de las graduadas utiliza el francés en tareas como la comunicación con estudiantes, familias y otros profesionales del sector educativo, mientras que el 44% no lo usa en su puesto de trabajo. En cuanto a las barreras para acceder al mercado laboral, la falta de ofertas laborales (66,7%) y la falta de formación adicional (44%) son los problemas más recurrentes.

Este grupo también señala dificultades en el uso del francés en el trabajo. El 44% reporta problemas de escritura en francés, mientras que el 22% menciona no tener ninguna dificultad en el uso del francés en su ámbito laboral. Además, la formación recibida durante el grado es evaluada de manera crítica (con una calificación promedio de 3,5 sobre 6), el 55,6% sugiere que habrían necesitado más formación práctica, especialmente en francés específico para la educación, prácticas de conversación y estancias en países francófonos. La mayoría de las encuestadas de este grupo (78%) expresó que habrían preferido alcanzar un nivel C1 o superior al finalizar sus estudios. En cuanto a los niveles de certificación de francés dentro de este grupo, actualmente el 56% cuentan con niveles intermedios (B1-B2), el 33% de las egresadas tienen un nivel C1 y solo el 11% no posee certificación oficial.

Graduadas a partir de 2023

El 26% de las encuestadas pertenece a este grupo ($n=5$), que muestra una combinación entre graduadas que ya están trabajando (80%) y aquellas que se encuentran en búsqueda de empleo (20%). De las participantes empleadas, solo el 50% lo hace en el ámbito educativo. En cuanto a la importancia del francés en el ámbito laboral, el 60% lo considera “importante” o muy importante para su empleo actual, mientras para las ofertas laborales que buscan el 100% lo señala como “muy importante”. A pesar de esta percepción, solo el 20% tiene acreditado un nivel

avanzado de francés (C1-C2), mientras que el resto se mantiene en niveles intermedios (B1-B2).

Las principales dificultades señaladas por este grupo son la falta de ofertas laborales (100%), la falta de formación adicional (60%) y la falta de experiencia laboral (20%). Además, el 100% menciona dificultades en la escritura en francés, lo que indica la necesidad de fortalecer las competencias lingüísticas en esta área. En cuanto a la formación recibida durante el Grado, la mayoría de las encuestadas (60%) considera necesario mejorar la preparación para certificaciones de competencia lingüística y reforzar las estancias en países francófonos. Además, valoran la formación en general con una puntuación promedio de 4,2 sobre 6, siendo esta la evaluación más alta de todos los grupos.

A continuación, se presenta un análisis que busca ofrecer una visión general de los resultados obtenidos a partir de las respuestas de las participantes (N=19).

Respecto al nivel de francés acreditado oficialmente, el 37% de las encuestadas tiene un nivel B2, mientras que un 26,3% ha logrado un nivel C1. Solo un 21% tiene acreditado el nivel B1 y el 15% no acredita ningún nivel oficial del MCERL. A pesar de que la mayoría de las encuestadas trabaja actualmente, solo un 37% considera que el dominio del francés es muy importante para el desempeño de su trabajo actual, mientras que para el trabajo que buscan, la importancia del francés aumenta significativamente, con un 42% que lo considera muy importante.

En cuanto al nivel de competencia lingüística exigido en las ofertas laborales, el 53% de las encuestadas indica que las ofertas requieren un nivel intermedio (B1-B2), lo que coincide con el nivel de dominio que la mayoría posee. Sin embargo, para mejorar su empleabilidad, el 74% de las egresadas hubiera preferido alcanzar un nivel C1 o superior.

Las principales barreras que enfrentan las graduadas para acceder al mercado laboral son la falta de ofertas laborales (mencionada por el 74% de las encuestadas) y la falta de experiencia laboral y falta de formación adicional (37%). Estas dificultades reflejan la escasez de plazas en el ámbito educativo público, especialmente para docentes de francés, y la necesidad de una mayor especialización y formación continua para poder destacar en un mercado laboral competitivo. Además, un 48% de las encuestadas mencionó los problemas en la escritura en francés como una de las principales dificultades en su desempeño laboral, lo que subraya la necesidad de fortalecer esta competencia durante el Grado. Asimismo, un 21% identificó la falta de vocabulario específico y la falta de fluidez oral como obstáculos para su desarrollo profesional.

En general, el 10,5% de las encuestadas está satisfecha con el nivel de competencia lingüística alcanzado durante el Grado. Sin embargo, el 74% indica que le hubiera gustado alcanzar un nivel más alto (C1-C2) al finalizar la carrera, lo que les

hubiera proporcionado mayor seguridad para enfrentar las exigencias laborales. A la pregunta “¿Qué tipo de formación adicional te gustaría recibir para mejorar tu empleabilidad en relación con el francés?”, el 53% mencionó prácticas de conversación en francés y preparación para certificaciones de competencia lingüística. Un 58% también valoraría la formación en francés específico para la educación, mientras que un 84% cree que estancias en países francófonos les ayudarían a mejorar significativamente sus competencias.

Aunque el 48% de las egresadas señalan que el conocimiento del francés les ha permitido acceder al mercado laboral, el 52% considera que no ha sido un factor determinante para obtener empleo. En particular, aquellas que buscan trabajo en el sector público destacan que la escasez de plazas para maestros de francés es un obstáculo importante. No obstante, el 63% de las encuestadas considera que mejorar las competencias lingüísticas en francés abrirá más oportunidades laborales para futuras promociones.

DISCUSIÓN/CONCLUSIÓN

Estudios recientes en el ámbito del plurilingüismo y la educación bilingüe subrayan la importancia de las competencias lingüísticas avanzadas para acceder al mercado laboral en entornos bilingües (Lorenzo, 2019). Sin embargo, en lo que respecta a los egresados con mención AICLE, la evidencia empírica sobre las barreras y desafíos que enfrentan para consolidarse profesionalmente es limitada. Investigaciones como las de Pérez (2014, 2016) han señalado que, aunque las egresadas cuentan con una sólida preparación en términos teóricos, suelen encontrarse con dificultades a la hora de acceder a puestos estables debido a la falta de competencias adicionales o requisitos administrativos en los sistemas públicos de educación. Por otro lado, existe un debate sobre si las competencias lingüísticas adquiridas en el entorno académico son suficientes para enfrentar las expectativas del mercado laboral, donde se exige una combinación de habilidades didácticas, lingüísticas y culturales (Lasagabaster y Ruiz, 2010).

La diferencia en la valoración del francés según el año de graduación de las participantes también sugiere un cambio en las demandas del mercado. Las graduadas más recientes tienden a considerar el francés como muy importante para sus oportunidades laborales, lo que indica que el contexto laboral está evolucionando y podría exigir una preparación más sólida en esta lengua. Sin embargo, las barreras identificadas, como la falta de ofertas laborales y de experiencia, revelan la necesidad de fortalecer los vínculos entre la formación académica y el mercado laboral real.

Es pertinente señalar que la alta percepción de la necesidad de estancias en países francófonos y formación práctica en francés específico para la educación subraya la importancia de la inmersión lingüística como un componente crítico en la

formación de los futuros docentes (Vinuesa y Gisbert, 2017). Las encuestas han dejado claro que la mayoría de las graduadas se siente insegura en su competencia oral y escrita en francés, lo que puede comprometer su desempeño en el aula y limitar su capacidad para comunicarse efectivamente con estudiantes y colegas.

Un aspecto que merece atención es la discrepancia entre el dominio del francés de las egresadas y las expectativas del mercado laboral. A pesar de que un porcentaje considerable de ellas posee un nivel intermedio (B1-B2), solo un pequeño grupo alcanza niveles avanzados (C1-C2), lo que refleja un desajuste entre la oferta formativa y las exigencias del sector educativo.

Para enriquecer este estudio, sería beneficioso realizar un análisis más amplio que incluya una comparación de las ofertas de empleo en Andalucía dirigidas a este perfil de graduadas. Esto permitiría identificar las competencias más demandadas en el ámbito educativo y ajustar la formación a esas necesidades (Ramos, 2017).

En resumen, los hallazgos de esta investigación destacan la importancia del francés en el ámbito educativo, especialmente en la búsqueda de empleo, aunque las graduadas enfrentan significativas barreras para su inserción laboral. La falta de experiencia y de oportunidades laborales son obstáculos recurrentes que subrayan la necesidad de alinear la formación académica con las realidades del mercado laboral. A pesar de que el 70% de las encuestadas considera suficiente la formación en competencia lingüística recibida, el deseo de mejorar y alcanzar un nivel C1 o superior es evidente. Esto resalta la necesidad urgente de adaptar los planes de estudio para incluir más prácticas de conversación y oportunidades de inmersión en contextos francófonos (Calet, 2018).

Asimismo, se hace evidente que las políticas educativas deben considerar la integración de programas de formación continua para egresados (Martínez, 2020), así como el establecimiento de alianzas con centros educativos que permitan una mejor inserción laboral. La creación de programas específicos para fortalecer las competencias lingüísticas y didácticas puede resultar crucial para preparar a los futuros docentes ante un mercado laboral cada vez más exigente.

Finalmente, las instituciones educativas y las administraciones públicas deben trabajar de manera conjunta para abordar las dificultades del acceso al mercado laboral en el ámbito educativo y fomentar una mayor empleabilidad entre los graduados en Educación Primaria, especialmente en el área de lenguas extranjeras.

REFERENCIAS

Calet, N. (2018). ERASMUS+: Programa de movilidad docente del PDI como oportunidad de perfeccionamiento del inglés. En M.E. Gómez y J. Richard (Eds.), *Nuevas perspectivas en educación bilingüe: investigación e innovación* (pp. 71-75). Universidad de Granada.

Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. (2023). *Datos y cifras. Curso 2022 y 2023*. Junta de Andalucía. Recuperado de:

https://www.agenciaandaluzaeducacion.es/sites/default/files/2023-06/datos_y_cifras_curso_2022_y_2023-web.pdf

Consejería de Educación. (2005). *Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)*, (65), 5 de abril de 2005.

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36.

Estrada, J.L. y Zayas, F. (2024). Skilled enough for CLIL teaching? A contrastive analysis of the perceptions of student-teachers, in-service teachers, and trainers. En *Family and school involvement in multilingual education and heritage language development* (pp. 79-107). Brill. doi: 10.1163/9789004702325_005

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Lasagabaster, D. y Ruiz, Y. (Eds.). (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle-upon-Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.

López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI: Revista de Educación*, 4, 167-179. Recuperado de <https://bit.ly/2QQ4TQq>

Lorenzo, F. (Ed.). (2019). *Educación bilingüe en Andalucía: Informe de gestión, competencias y organización*. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

Martínez, L.M. (2020). La formación permanente del profesorado en itinerarios bilingües. En M.E. Gómez y C.A. Huertas (Eds.), *Educación bilingüe: Perspectivas desde el sistema educativo español* (pp. 61-79). Centro de Estudios Andaluces, Junta de Andalucía. Recuperado de <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/educacion-bilingue-perspectivas-desde-el-sistema-educativo-espanol>

Pérez, M.L. (2014). Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266–295. doi: 10.1080/13670050.2014.980778

Pérez, M.L. (2016). Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 202–221. doi: 10.1080/02619768.2016.1138104

Ramos, M. (2017). Las competencias de los universitarios y las demandas del mercado laboral. En M. de Esteban Villar y M. A. Sancho Gargallo (Eds.), *Fundación Europea Sociedad y Educación*. Recuperado de <https://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Las-Competencias-de-los-Universitarios-y-la-Demandas-del-Mercado-Laboral.pdf>

Romero, E. y Zayas, F. (2017). Challenges and opportunities of training teachers for plurilingual education. En J. Valcke y R. Wilkinson (Eds.), *Integrating content and language in higher education. Perspectives on professional practice* (pp. 205-226). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.

Universidad de Cádiz. (2019). *Memoria del Grado en Educación Primaria*. Recuperado de <https://educacion.uca.es/wp-content/uploads/2020/01/Memoria-Grado-en-Ed.-Primaria.-Formato-Ministerio-2019.pdf?u>

Vinuesa, V. y Gisbert, X. (2017). Inmersión lingüística para profesores AICOLE: Un enfoque comunicativo y práctico. *NABE Journal of Research and Practice*, 8(1), 44-59. doi: 10.1080/26390043.2017.12067795

Modelo de consentimiento de coautores para inclusión de trabajos en la modalidad de tesis por compendio de publicaciones

La investigadora [Ana Carrillo Cepero](#) como autora del capítulo de libro: *Expectativas y Requerimientos Laborales de las Graduadas del Grado de Educación Primaria con Mención AICLE (Francés) en la Universidad de Cádiz*, publicado en M. M. Simón Márquez, S. Fernández Gea, M. M. Molero Jurado, J. J. Gázquez Linares y P. Molina Moreno (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales: Desafíos de la Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior* (pp. 479-489). Dykinson S.L. Por la presente da su consentimiento para que esta publicación sea incorporada a la tesis doctoral titulada *Adquisición y desarrollo de la competencia lingüística en L2 (francés) de la formación inicial universitaria en el Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz: Un estudio de caso* cuya autora es [Ana Carrillo Cepero](#), renunciando a presentar estos resultados como parte de otra tesis doctoral en cualquier Universidad.

En Cádiz, a 8 de febrero de 2025



Fdo. Ana Carrillo Cepero

Sección 1 de II

Cuestionario de autoconcepto

El siguiente cuestionario tiene como objetivo analizar vuestra relación y experiencias con las lenguas y conocer vuestras opiniones y creencias en torno al aprendizaje de idiomas, concretamente del francés.

Toda la información recopilada se tratará con absoluta discreción y confidencialidad, solo para fines académicos y de investigación. Por lo tanto, no dudéis en responder con absoluta sinceridad.

Muchas gracias de antemano por vuestra colaboración.

Un cordial saludo,

Ana Carrillo Cepero.

Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria

Universidad de Cádiz

1 Doy consentimiento a la cesión de los datos que se incluyen en este cuestionario con fines académicos y de investigación: *

- Sí
- No

Sección 2 de II

A. Perfil de ingreso

2 Género *

- Femenino
- Masculino
- Otro

3 Edad*

- ≤19
- 20-21
- 22-23
- 24-25
- >25

4 Curso y grupo*

- 1º A Grado de Educación Primaria
- 1º B Grado de Educación Primaria
- 1º C Grado de Educación Primaria
- 2º A Grado de Educación Primaria
- 2º B Grado de Educación Primaria
- 2º C Grado de Educación Primaria
- 3º Grado de Educación Primaria
- 4º Grado de Educación Primaria

5 ¿Seleccionaste la titulación como primera opción? *

- Sí
- No

6 Fecha de adjudicación *

- Mes, día, año

7 ¿Trabajas o tienes alguna otra ocupación?

- Sí
- No
- Otra

8 Si respondiste que sí en la pregunta anterior, especifica dicha ocupación:

- Texto de respuesta corta

9 ¿Tienes algún tipo de discapacidad? *

- Sí
- No

10 Grado de discapacidad

- >33%
- >65%
- Otra

11 Nombre del Centro de Educación Secundaria de procedencia *

Texto de respuesta corta

12 Vía de acceso a la Universidad *

- Bachillerato
- Ciclo Superior
- Prueba de acceso mayores de 25
- Prueba de acceso mayores de 40 y 45
- Otra

13 Rama o modalidad *

- Humanidades
- Ciencias Sociales
- Artes
- Ciencias y Tecnología
- Otra

14 Curso de inicio y fin *

Texto de respuesta corta

Sección 3 de 11

Datos académicos específicos de la prueba de acceso

15 Nota de Bachillerato/CFGS *

Texto de respuesta corta

16 Nota de la prueba de acceso *

Texto de respuesta corta

17 Nota de acceso a la Universidad *

Texto de respuesta corta

Sección 4 de 11

B. Experiencias previas

18 ¿Cuál es tu lengua materna? *

Texto de respuesta corta

19 ¿Cuál es la lengua materna de tus progenitores? *

Texto de respuestalarga

20 Actualmente ¿qué lenguas utilizas y en qué contextos? *

	Español	Francés	Alemán	Inglés	Otra
Con tus amigas y amigos					
Con tu familia					
En clase					
En otros contextos					

21 ¿Tienes alguna acreditación de idiomas? *

- Sí
- No

23 ¿Tienes previsto acreditar algún nivel de idiomas? *

- Sí
- No

25 ¿Has cursado tus estudios en algún centro bilingüe? *

- Sí
- No

27 ¿Participas o has participado en las prácticas de conversación en francés que ofrece el PLC de esta Facultad? *

- Sí
- No

29 ¿Has realizado cursos de idiomas de forma paralela a tu formación académica? *

- Sí
- No

31 Si respondiste que sí, indica durante cuánto tiempo

- Menos de 1 mes
- Entre 1 y 3 meses
- Entre 4 y 6 meses
- Entre 7 y 9 meses
- Más de 1 año
- Otro

33 ¿Has realizado intercambios o estancias en el extranjero? *

- Sí (Salta a la pregunta 34)
- No (Salta a la pregunta 37)

22 Si respondiste que sí, indica el idioma, el nivel del MCERL, el año/fecha y el organismo

Texto de respuesta larga

24 Si respondiste que sí, indica el idioma, el nivel del MCERL, el año/fecha y el organismo

Texto de respuesta larga

26 Si respondiste que sí, indica el centro, los cursos y la 1ºLE y la 2ºLE

Texto de respuesta larga

28 Si respondiste que sí, indica cuántos módulos

Texto de respuesta larga

30 Si respondiste que sí, indica dónde

Selecciona todos los que correspondan.

- Escuela Oficial de Idiomas
- Academia de idiomas
- Centro Superior de Lenguas Modernas (CSLM)
- Clases particulares
- Otro

32 ¿Has viajado al extranjero? *

- Sí
- No

Sección 5 de II

34 ¿Dónde? *

Texto de respuesta larga

35 ¿Cuánto tiempo? *

Texto de respuesta larga

36 ¿A través de qué institución? *

Texto de respuesta larga

37 Comenta alguna otra circunstancia personal que pudiera afectar a tu relación con los idiomas (familiares, personales, etc.) *

Texto de respuesta larga

38 ¿Tienes nociones básicas en francés? *

- Sí
- No

Sección 6 de II

C. Autoconcepto/Autonivelación

Indica en cada una de las cinco destrezas el nivel del MCERL que consideres que se corresponde con tus habilidades en francés

39 Comprensión auditiva: *

- Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.
- Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
- Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
- Comprendo discursos y conferencias extensos, e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.
- Comprendo discursos extensos incluso, cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.
- No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.

40 Comprensión de lectura: *

- Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.
- Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.
- Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo.
- Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales. Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.
- Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.
- Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.

41 Comprensión de lectura: *

- Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.
- Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
- Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
- Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mis puntos de vista.
- Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.
- Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate, y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción, que los demás apenas se dan cuenta.

42 Expresión oral: *

- Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.
- Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.
- Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.
- Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
- Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.
- Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida, y con un estilo que es adecuado al contexto, y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.

43 Expresión escrita: *

- Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.
- Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.
- Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.
- Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.

Sección 8 de II

D. Actitud y motivación

De cara a tu futura práctica profesional hubiese sido importante...

44 ...empezar a estudiar francés antes. *

- Sí
- No
- No lo considero relevante

46 ... superar miedos y complejos en el uso del francés. *

- Sí
- No
- No lo considero relevante

48 ... aumentar mi participación en las prácticas de conversación en francés que ofrece el PLC. *

- Sí
- No
- No lo considero relevante

45 ... enfrentarme a prácticas de inmersión comunicativa en francés (conversaciones, lecturas, etc.)*

- Sí
- No
- No lo considero relevante

47 ... dedicar más tiempo libre a ver películas, leer o usar el francés para el ocio. *

- Sí
- No
- No lo considero relevante

Sección 9 de II

E. Expectativas

De cara a mi futura práctica profesional pienso que...

49 ...voy a ser una buena maestra/maestro de francés. *

- Sí
- No
- No lo considero relevante

50 ...mis compañeras y compañeros hablan mejor en francés que yo. *

- Sí
- No
- No lo considero relevante

51 ...debo dedicarle más tiempo a aprender francés. *

- Sí
- No
- No lo considero relevante

53 ...mi dominio del francés puede ayudarme a conseguir un buen trabajo. *

- Sí
- No
- No lo considero relevante

55 ...voy a solicitar (o he solicitado) una plaza Erasmus para la movilidad internacional. *

- Sí
- No
- No lo considero relevante

52 ...debo dominar fluidamente el francés. *

- Sí
- No
- No lo considero relevante

54 ...trabajar en el extranjero es una opción laboral. *

- Sí
- No
- No lo considero relevante

Sección 10 de 11

56 ¿Dónde? *

Texto de respuesta corta

Sección 11 de 11

F. Información

Respecto a completar mi formación como docente de francés...

57 ...conozco lo que es una mención cualificadora y el papel (valor) que puede jugar en mi futuro laboral. *

- Sí
- No
- No lo considero relevante

58 ...tengo claro que quiero cursar la mención de Lengua Extranjera-AICLE (francés) *

- Sí
- No
- No lo considero relevante

59 ...conozco los cursos de idiomas que oferta el Centro Superior de Lenguas Modernas de nuestra Universidad. *

- Sí
- No
- No lo considero relevante

60 ...sé lo que es un Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) *

- Sí
- No
- No lo considero relevante

61 ...conozco la función que realiza el PLC en mi Facultad. *

- Sí
- No
- No lo considero relevante

62 ...tengo suficiente información sobre la beca Erasmus y sobre mis posibilidades (destinos, condiciones, requisitos, etc.) de acceder a ellas. *

- Sí
- No
- No lo considero relevante

63 ...sé que el grupo C del Grado de Educación Primaria sigue un itinerario plurilingüe.

- Sí
- No
- No lo considero relevante

Sección 1 de 7

La formación en didáctica de la lengua extranjera (francés) de las estudiantes del Grado en Educación Primaria

El siguiente cuestionario tiene como objetivo analizar la formación en didáctica de la lengua extranjera de las estudiantes de cuarto curso de la mención AICLE (francés) tras haber cursado la asignatura Prácticum II del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz.

Toda la información recopilada se tratará con absoluta discreción y confidencialidad, solo para fines académicos y de investigación. Por lo tanto, no dudéis en responder con absoluta sinceridad y sin buscar información en fuentes bibliográficas.

Muchas gracias de antemano por vuestra colaboración.

Un cordial saludo,

Ana Carrillo Cepero.

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Universidad de Cádiz

1 Nombre y apellidos *

Texto de respuesta corta

2 Doy consentimiento a la cesión de los datos que se incluyen en este cuestionario con fines académicos y de investigación: *

- Sí
- No

Sección 2 de 7

Formación en el Grado:

3 ¿En qué curso te encuentras en el Grado en Educación Primaria? *

- 1º
- 2º
- 3º
- 4º
- Otro

4 ¿Cuál es el grupo en el que estás matriculada? *

- Grupo A
- Grupo B
- Grupo C

5 ¿Qué asignaturas has cursado del área de lengua extranjera (francés) en el Grado de Educación Primaria? *

- Didáctica de la lengua extranjera (francés) de 2º curso
- AICLE I (francés)
- Competencia Comunicativa I (francés) AICLE II (francés)
- Competencia Comunicativa II (francés) Prácticum II (mención AICLE-francés)

6 ¿Cómo calificarías la calidad de la formación en didáctica de la lengua extranjera (francés) ofrecida por la Universidad? *

	1	2	3	4	5	
Muy deficiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

7 ¿Qué aspectos de la formación en didáctica de la lengua extranjera (francés) consideras más útiles de cara a tu futura labor docente? *

Texto de respuesta larga

8 ¿Qué aspectos de la formación en didáctica de la lengua extranjera (francés) consideras que podrían mejorarse?

Texto de respuesta larga

9 ¿Has tenido la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la formación en didáctica de la lengua extranjera en tus prácticas curriculares? *

- Sí
- No

Sección 3 de 7

Gestión de aula:

10 ¿Qué entiendes por "gestión de aula" en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras en educación primaria? *

Texto de respuesta larga

11 ¿Cuál crees que es la importancia de la "gestión de aula"? *

Texto de respuesta larga

12 ¿Estás de acuerdo en que el aula debe ser un espacio para la exposición al uso auténtico de la lengua extranjera? *

- Sí
- No
- No lo sé

13 ¿Por qué sí o por qué no? *

Texto de respuesta larga

14 ¿Qué estrategias crees que podrían ser efectivas para abordar la inquietud y la angustia del alumnado de primaria ante el ritmo de aprendizaje de la lengua extranjera? (Selecciona como máximo 5) *

- Implementar actividades lúdicas y juegos
- Proporcionar retroalimentación positiva frecuente
- Adaptar el ritmo de las lecciones según las necesidades individuales
- Fomentar un ambiente de apoyo y colaboración en el aula
- Utilizar métodos de enseñanza multisensoriales
- Ofrecer sesiones de refuerzo y tutorías personalizadas
- Integrar actividades de relajación y mindfulness
- Comunicar claramente los objetivos y contenidos
- Crear un espacio seguro para cometer errores
- Involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje

Sección 4 de 7

Contenidos y objetivos:

- 15 ¿Cómo crees que influyen los diferentes enfoques metodológicos en la definición de "contenidos" y "objetivos"? *

Texto de respuesta larga

- 16 ¿Qué consideraciones crees que deben tenerse en cuenta al definir los contenidos de una asignatura de lengua extranjera en función de los objetivos planteados y del nivel de partida de los estudiantes? *

Texto de respuesta larga

- 17 ¿Qué dificultades crees que podrían surgir al diseñar un curso de lenguas extranjeras basado en los niveles de competencia del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas? *

Texto de respuesta larga

Sección 5 de 7

Materiales y actividades:

- 18 ¿Cuál es tu opinión sobre el uso de manuales (libros de texto o similares) en la enseñanza de lenguas extranjeras? *

Texto de respuesta larga

- 19 ¿Crees que los manuales son indispensables o solo un complemento? *

- Indispensables
 Solo un complemento

- 20 En este sentido ¿qué ventajas y obstáculos ves en cada postura? *

Texto de respuesta larga

- 21 ¿Cuál consideras que es el papel de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras? *

Texto de respuesta larga

- 22 ¿Sabes qué son las "realias"? *

- Sí
 No

- 23 Si tu respuesta es "sí", ¿cómo pueden influir las "realias" al aprendizaje de la lengua extranjera?

Texto de respuesta larga

- 24 Si tu respuesta es "sí", ¿crees que las "realias" son útiles en el contexto de la educación primaria?

Texto de respuesta larga

- 25 ¿Qué tipos de actividades consideras más efectivas en la enseñanza de lenguas extranjeras en educación primaria? *

Texto de respuesta larga

26 ¿Qué estrategias consideras viables para la corrección de actividades en el aula de lengua extranjera? *

Texto de respuesta larga

27 ¿Qué estrategias consideras viables para el tratamiento del error en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras? *

Texto de respuesta larga

Sección 6 de 7

Papel del profesorado y del alumnado:

28 ¿Cómo afectan la aptitud y la actitud del alumnado al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera? *

Texto de respuesta larga

29 ¿Qué papel crees que debe desempeñar el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras? *

Texto de respuesta larga

30 ¿Cómo puede el profesorado de lengua extranjera conseguir motivar a su alumnado? *

Texto de respuesta larga

31 ¿Qué estrategias consideras efectivas para minimizar la frustración del alumnado durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera? *

Texto de respuesta larga

Sección 7 de 7

Evaluación:

32 ¿Qué técnicas utilizarías para evaluar el proceso didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras? (Selecciona todas las que apliquen) *

- Observación directa en el aula
- Análisis de planificaciones y materiales didácticos
- Encuestas de satisfacción para el alumnado
- Entrevistas con el alumnado
- Revisión de diarios reflexivos de la profesora
- Evaluación por pares entre profesoras
- Análisis de los resultados de las actividades de clase
- Retroalimentación de observadores externos

33 ¿Qué técnicas utilizarías para evaluar el desempeño del alumnado en el aprendizaje de lenguas extranjeras? (Selecciona todas las que apliquen) *

- Pruebas escritas
- Pruebas orales
- Portafolios de trabajo del alumnado
- Observación del desempeño en actividades grupales
- Autoevaluaciones y coevaluaciones
- Proyectos y presentaciones
- Uso de rúbricas detalladas para actividades específicas
- Evaluaciones basadas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
- Retroalimentación continua y formativa durante el curso

34 ¿Qué alternativas propondrías para evaluar al alumnado en lugar de utilizar exámenes escritos? *

Texto de respuesta larga

Sección 1 de 6

Expectativas y requerimientos laborales de los graduados del Grado de Educación Primaria con mención AICLE (francés)

El siguiente cuestionario tiene como objetivo analizar la formación en didáctica de la lengua extranjera de las estudiantes de cuarto curso de la mención AICLE (francés) tras haber cursado la asignatura Prácticum II del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz.

Toda la información recopilada se tratará con absoluta discreción y confidencialidad, solo para fines académicos y de investigación. Por lo tanto, no dudéis en responder con absoluta sinceridad y sin buscar información en fuentes bibliográficas.

Muchas gracias de antemano por vuestra colaboración.

Un cordial saludo,

Ana Carrillo Cepero.

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Universidad de Cádiz

1 Doy consentimiento a la cesión de los datos que se incluyen en este cuestionario con fines académicos y de investigación: *

- Sí
- No

Sección 2 de 6

Sección 1: Datos demográficos y perfil profesional

2 Edad

- Menos de 25 años
- 25-30 años
- 31-35 años
- Más de 35 años

3 Género: *

- Femenino
- Masculino
- Otro

4 ¿Qué asignaturas has cursado del área de lengua extranjera (francés) en el Grado de Educación Primaria? *

- Antes de 2015
- Entre 2015-2018
- Entre 2019-2022
- De 2023 en adelante

5 ¿Cursaste la mención AICLE-LE (francés)? *

- Sí
- Sí, pero solo algunas asignaturas
- No
-

6 ¿Trabajas actualmente? *

- Sí, trabajo como docente
- Sí, trabajo en el sector educativo
- Sí, pero trabajo en un área no relacionada con la educación

7 ¿En qué ámbito laboral trabajas actualmente? *

- Otro:
- Público
- Privado
- Autónomo

Sección 3 de 6

Sección 2: Competencia lingüística y demanda laboral

8 ¿Tienes algún nivel de francés acreditado oficialmente? *

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

9 ¿Consideras que el dominio del francés es importante en los siguientes contextos? *

	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
Para el trabajo que tienes:				
Para el trabajo que buscas:				

10 ¿Qué nivel de competencia lingüística en francés se exige en las ofertas laborales relacionadas con tu ámbito educativo? *

- No se exige
- A1-A2 (Nivel básico)
- B1-B2 (Nivel intermedio)
- C1-C2 (Nivel avanzado)

11 ¿En qué tipo de tareas o actividades laborales usas el francés? (Selecciona todas las que correspondan) *

- Como lengua vehicular en el aula
- Comunicación con estudiante
- Preparación de materiales didácticos
- Comunicación con las familias
- Comunicación con otros profesionales o entidades
- No lo uso
- Otra

12 ¿Qué otras lenguas, además del francés, te exigen o valoran en el mercado laboral? (Selecciona todas las que correspondan) *

- Inglés
- Alemán
- Italiano
- Otra

Sección 4 de 6

Sección 3: Dificultades laborales

13 ¿Cuáles han sido las principales dificultades que has encontrado para acceder al mundo laboral? (Selecciona todas las que correspondan) *

- Falta de experiencia laboral
- Falta de formación adicional (cursos, másteres, etc.)
- Falta de competencia lingüística en francés
- Falta de competencia en inglés u otras lenguas extranjeras
- Falta de ofertas laborales
- Ninguna
- Otra

14 ¿Cómo evaluarías la formación recibida en competencia lingüística en francés durante el Grado en relación con las demandas laborales? *

	1	2	3	4	5	6	
Muy insuficiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy suficiente

15 En tu experiencia laboral, ¿cuáles son las principales dificultades que enfrentas al usar el francés? (Selecciona todas las que correspondan) *

- Falta de fluidez oral
- Falta de vocabulario específico
- Dificultades en la comprensión oral
- Dificultades en la escritura
- No tengo dificultades
- Otra

Sección 5 de 6

Sección 4: Expectativas laborales

16 En caso de que te hubiese gustado alcanzar un nivel más alto de francés al finalizar el Grado, ¿qué nivel te hubiera gustado alcanzar para sentirte preparada en el ámbito laboral? *

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2
- Estoy satisfecha con el nivel que alcancé al finalizar el Grado

17 ¿Qué competencias lingüísticas crees que el mundo laboral espera de los graduados en Educación Primaria? (Selecciona todas las que correspondan) *

- Fluidez en la expresión oral
- Buena comprensión auditiva
- Buena comprensión lectora
- Capacidad de redacción en francés
- Uso del francés en contextos educativos específicos
- Otra

18 ¿Qué tipo de formación adicional te gustaría recibir para mejorar tu empleabilidad en relación con el francés? (Selecciona todas las que correspondan) *

- Prácticas de conversación en francés
- Formación en francés específico para la educación
- Preparación para certificaciones de competencia lingüística
- Estancias en países francófonos

Sección 6 de 6

Sección 5: Opinión general

19 ¿Qué repercusión consideras que ha tenido el conocimiento del francés en tus oportunidades laborales? *

	1	2	3	4	5	6	
Ninguna repercusión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Gran repercusión

10 ¿Cómo valorarías la importancia de mejorar las competencias lingüísticas en francés para las futuras promociones en términos de oportunidades laborales? *

	1	2	3	4	5	6	
No es importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Esencial

21 ¿Quieres añadir algo más?

Texto de respuesta larga