

Motivação para o trabalho colaborativo na aula de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Maria Isabel Mendonça Orega
António Manuel Bernardo Lopes

Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação

RESUMO

O decreto-lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro veio introduzir o ensino de Inglês no 1.º ciclo a partir do 3.º ano e instituiu um novo grupo de recrutamento de docentes explicitamente para o efeito. O diploma nada refere quanto aos modos de integração e de articulação da disciplina com outras áreas curriculares, nem ao eventual trabalho colaborativo que os docentes de Inglês possam desenvolver com os professores titulares de turma. O presente estudo, levado a cabo junto de alunos de cursos de formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico e de Educação Primária nas Universidades do Algarve e de Sevilha, teve como principal objetivo determinar até que ponto os futuros professores se encontram disponíveis para colaborar com o professor de Inglês, no sentido de garantir uma maior integração das diferentes áreas curriculares que constituem este ciclo de ensino. O estudo revela que os alunos portugueses valorizam pouco a língua estrangeira no currículo do 1.º ciclo, hesitam quanto à possibilidade de ensino integrado de língua estrangeira e áreas curriculares, e são pouco propensos ao trabalho colaborativo com o professor de Inglês. A participarem, preferem prestar apoio ao nível da gestão de comportamentos e das *skills* ligadas à compreensão.

Palavras-chave: ensino de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico, trabalho colaborativo, ensino integrado de conteúdos e inglês no 1.º ciclo do ensino básico

ABSTRACT

The Decree Law No. 176/2014 of 12 December introduced the teaching of English in Primary Education from the 3rd year and established a new group of recruiting teachers explicitly for this purpose. The law doesn't refer to possible modes of integration and articulation of English with other curricular areas, or the collaborative work that the teachers of English may develop with the class teachers. This study was carried out among students of teacher training degrees in Primary Education at the University of the Algarve and the University of Seville. Its main objective was to determine to what extent the future Primary teachers are available to collaborate with the English teacher in order to ensure a greater integration of the different curricular areas of this cycle of education. This study shows that the Portuguese students assign little value to Foreign Languages in Primary Education, hesitate about the possibility of integrating language and content, and are little prone to collaborative work with the English teacher. If

asked to participate, they would prefer to provide support in terms of behaviour management and the comprehension skills.

Keywords: teaching English in primary education, collaborative work, integrating English in the primary curriculum.

1. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

O Inglês passou a ser, desde setembro de 2015, ministrado nas escolas do 1º ciclo do ensino básico em Portugal como parte integrante currículo, a par das áreas curriculares obrigatórias das Expressões, do Português, do Estudo do Meio e da Matemática. O Decreto-lei nº 176/2014 de 12 de dezembro determinou a introdução da disciplina a partir do 3.º ano de escolaridade e procedeu à definição da habilitação profissional para a docência, criando para o efeito um novo grupo de recrutamento (120), alterando assim o Decreto-lei n.º 79/2014, que estabelece o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Uma vez que se tratava da introdução de uma nova disciplina, importava ainda explicitar os mecanismos para a aquisição de qualificação profissional para a docência, algo que foi alvo de regulamentação específica, nomeadamente a Portaria n.º 260-A/2014, de 15 de dezembro, reprimada e alterada, mais recentemente, pela Portaria n.º 197/2017, de 23 de junho.

O diploma legal que estabeleceu o ensino do Inglês como disciplina obrigatória tinha por objetivo harmonizar e tornar coerente todo o ensino da língua inglesa. Estão em curso diversas medidas, designadamente, a definição de metas curriculares para o 1.º ciclo do ensino básico e a consequente adequação das metas curriculares dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, tendo em vista os níveis desejáveis a atingir do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001). Esta opção pela introdução de uma disciplina de Inglês, a ser lecionada em pelos menos duas horas semanais, por professores devidamente qualificados para o efeito, prolonga o ensino do Inglês por um total de sete anos (desde o 3.º até ao 9.º ano de escolaridade). Esta decisão está em consonância com o que é praticado na maioria dos países europeus, e assenta no pressuposto de que o ensino da língua estrangeira se deverá processar num tempo e espaço próprios, separadamente do ensino das áreas curriculares previamente estabelecidas para o 1.º ciclo do ensino básico, passando assim, ao nível das matérias obrigatórias, a vigorar pela primeira vez, ainda que parcialmente, o regime de pluridocência. Ainda que apontando para uma harmonização e adequação das metas curriculares dos três ciclos do ensino básico, não transparece na preocupação do legislador uma eventual articulação entre as metas de cada uma das áreas curriculares e a disciplina de Inglês—menos ainda qualquer interesse numa abordagem que integre a aprendizagem da língua e de outros conteúdos curriculares. Neste sentido, Portugal afasta-se daquilo que tem

sido a experiência de outros países (Espanha, por exemplo) que apostaram na presença do ensino bilingue ou do CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) nos seus sistemas educativos (inclusivamente a partir da educação primária, como sejam os casos da Áustria, Chipre, Liechtenstein, Luxemburgo e Malta (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017, p. 97), com consequente alteração de políticas relativamente à formação de professores.

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* chama, de facto, a atenção para a necessidade de se promover essa harmonização do processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira ao longo dos diferentes ciclos de ensino (e que se prende com a questão, entre outras, de se saber se se deve pensar em termos de “continuidade” ou de “reconfiguração” dos objetivos e da sua hierarquia ao longo do período de aprendizagem), mas também se debruça no seu capítulo oitavo sobre as questões ligadas à diversificação linguística e currículo. Distanciando-se da noção de aprendizagem da língua estrangeira como soma de uma competência para comunicar numa língua estrangeira com a competência para comunicar na língua materna, de forma compartimentada, o *Quadro* coloca ênfase no conceito de competência plurilingue e pluricultural, que se afasta de uma suposta dicotomia equilibrada entre o par habitual e que considera que um dado indivíduo não possui uma gama de competências distintas e separadas para comunicar consoante as línguas que conhece, mas, sim, uma competência plurilingue e pluricultural, que engloba o conjunto do repertório linguístico de que dispõe (Conselho da Europa, 2001). Ora, para promover a aquisição dessas competências plurilingue e pluricultural, e bem assim de outras não especificamente linguísticas, importa afastarmo-nos de uma visão atomística ou compartimentada do currículo, e pensarmos que as competências podem ser desenvolvidas, tal como o próprio *Quadro* propugna, através de estratégias como sejam a introdução de uma componente intercultural concebida para despertar a tomada de consciência dos conhecimentos de base relevantes dos aprendentes e dos falantes nativos em termos socioculturais, de experiência e cognitivos, ou ainda a utilização de L2 como língua de ensino de outras disciplinas—o que abre a porta a políticas promotoras do CLIL.

A estas preocupações não deverá ser alheia a questão da formação (inicial e contínua) de professores, a qual se revela determinante, tanto para a qualidade do ensino ministrado—quer do ponto de vista pedagógico, quer científico—, como para o exercício de outras competências tidas por essenciais para o seu perfil profissional (Silva, 2017). Tais competências docentes, assim como a consciência crítica das mesmas, acabam por ter influência no processo de ensino-aprendizagem e consequentemente no desenvolvimento das competências dos próprios alunos (Risager, 2000; Breeze, et al. (eds.) 2014; Ortaçtepe, 2015). Para efeitos de precisão conceptual relativamente às competências docentes, adotar-se-á aqui o conceito proposto por Dieter Martens, que as define como o conjunto de saberes, técnicos, metodológicos, sociais e *participativos* que se concretizam numa situação e num momento particulares (citado por INCANOP, 1997 e ACU, 2002). Cano (2005) coloca ênfase precisamente nesses saberes ditos

participativos, ao destacar o caráter interativo das competências. Como afirma, “la adquisición y el desarrollo de competencias no pueden entenderse individualmente, sino en interacción con los demás y con el contexto”. Na mesma linha, Escudero (2006, p. 24) defende um referencial ético para o exercício da profissão docente que passa, entre outros aspetos, por uma ética comunitária democrática, assente na dimensão coletiva da educação e que regulará as relações de trabalho com a comunidade, as famílias, a instituição e os colegas, assim se valorizando o caráter colaborativo da profissão docente.

Sucede que o modo como se têm atualmente gerido as condições de trabalho dos docentes que ministram o ensino de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico em Portugal nada deve a tal entendimento. Estando embora afetos a um agrupamento, os docentes de Inglês não se encontram em permanência nas escolas onde trabalham, sendo que o horário que lhes é atribuído os obriga a várias deslocações entre escolas num mesmo dia. Consequentemente, o contacto com os professores titulares é quase sempre esporádico ou momentâneo, sem tempo para se aprofundarem *relações pessoais* e se estabelecerem quaisquer *cumplidades*—dois dos pilares que Burt (2000) define como constitutivos do capital social. Em termos práticos, isto dificulta—quando não mesmo impossibilita—qualquer tentativa de articulação ou coordenação de ações ou iniciativas conjuntas. Esta inexistência de um efetivo trabalho colaborativo reforça a atomização e compartimentação curricular, o que, por seu turno, acaba por ter incidência no modo como a escola promove, ou não, as acima referidas competências plurilingue e pluricultural e as desenvolve num contexto de valorização da língua como forma de otimização da aprendizagem, do pensamento e da compreensão dentro das várias áreas de conhecimento (Ahern, 2014). A estas dificuldades de contexto acrescem as questões atitudinais e de perceção dos próprios professores relativamente ao papel do ensino da língua estrangeira no 1.º ciclo da educação básica, que invariavelmente condicionam a qualidade do trabalho levado a cabo na sala de aula.

2. A NATUREZA DO TRABALHO COLABORATIVO: ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E RESULTADOS DE ESTUDOS

Tratando-se de um processo de construção social, a educação só pode ocorrer quando às pessoas é conferido o poder de tomar decisões e fazer opções. Isso implica não só a assunção da responsabilidade pelas escolhas feitas, mas acima de tudo a capacidade de estabelecer diálogos, a capacidade de ouvir outras pessoas e interagir com eles, para que o conhecimento possa ser gerado e partilhado. Com o crescimento exponencial das tecnologias da informação e comunicação, as crescentes exigências de uma economia do conhecimento globalizado e a necessidade de cumprir as normas internacionais de desempenho do aluno, esta necessidade de promover esse diálogo entre os professores, e entre os professores e os restantes *stakeholders* da educação torna-se cada vez mais premente.

Esta é a razão pela qual a colaboração, e não apenas a cooperação, deve ser uma parte essencial do trabalho dos professores. Importa realçar esta distinção conceptual entre os dois termos porquanto o trabalho realizado coletivamente pode assumir diferentes formas de organização, o que, por sua vez, pode levar a diferentes dinâmicas interacionais. Roschelle e Teasley (1995, p. 70) argumentam que tal distinção se torna necessária quando se tenta analisar os diferentes tipos de comportamentos que ocorrem na sala de aula sempre que as crianças interagem umas com as outras. Os autores definem a colaboração como “a coordinated, synchronous activity that is the result of a continued attempt to construct and maintain a shared conception of a problem”. Por contraste, “cooperative work is accomplished by the division of labour among participants, as an activity where each person is responsible for solving a portion of the problem”. Esta modalidade de trabalho pode revestir-se de um carácter assíncrono, sem necessidade da interação face-a-face. Neste caso, o resultado final—restringindo-se o trabalho de cada um à tarefa que lhe tiver sido atribuída—pode não ser maior que a soma das partes. No entanto, a dinâmica colaborativa é mais adequada se a eficácia total do que se procura alcançar em grupo é maior do que quando se age de forma isolada. De qualquer modo, note-se que o trabalho colaborativo, não sendo embora impeditivo de tensão ou controvérsia, permite o estabelecimento de compromissos e objetivos, facilita a resolução de problemas e a negociação de sentidos.

O estudo realizado por Roschelle e Teasley (1995, p. 94) mostra que a coordenação de uma ação conjunta assente no uso da língua através da interação oral—que consideram ser “the most important resource for collaboration”—se revelou condição necessária ao sucesso na resolução de um problema num espaço conceptual compartilhado. Como observam aqueles autores, mais do que o conteúdo cognitivo detido por cada um dos indivíduos, aquilo que permite aos sujeitos superarem as dificuldades decorrentes do problema, partilhando o conhecimento e estruturando o processo de resolução, é justamente “the mediational framework of shared language, situation and activity” (p. 69). Todavia, para tornar a colaboração efetiva outras condições devem ser satisfeitas, nomeadamente a mobilização de uma série de outras competências sociais e a adoção de uma atitude positiva relativamente aos restantes membros do grupo. Respeitar a diversidade, superar preconceitos e promover a capacidade de articular diferentes perspetivas é tão importante quanto saber definir a metas claras, que estabelecer os procedimentos certos e ter uma visão clara do caminho a seguir. Aqui, o planeamento estratégico desempenha um papel significativo. Como afirma Bryson, (2011), tal planeamento, com base numa avaliação das capacidades existentes e potenciais, permite identificar aqueles objetivos que podem ajudar a melhorar a eficácia e a promover e a orientar a inovação.

Estudos até agora realizados na área da colaboração docente mostram a sua pertinência relativamente à melhoria da qualidade do ensino (veja-se, por exemplo, Banegas *et al.*, 2013). Debruçando-se sobre os resultados da

colaboração entre docentes no âmbito de um projeto de investigação educativa, López-Pastor *et al.* (2011, p. 155) chegam à seguinte conclusão:

The accumulated experience has shown that collaborative action research implies a great potential to advance towards enhanced educational practices and to improve practical knowledge and teaching for all teachers involved. Performing these collaborative dynamics among teachers has been shown to be useful and efficient for professional development.

Ainda no campo do desenvolvimento profissional, George & Davis-Wiley (2000) relevam três aspetos positivos que resultam de uma parceria bem-sucedida entre professores: por um lado, a satisfação mútua de se estar a atuar em função do interesse próprio ou de se retirar algum benefício dessa parceria; por outro, o sentido de altruísmo de parte a parte, a vontade de se alcançarem compromissos ou de se realizarem sacrifícios para benefício da harmonia no grupo; a dissemelhança entre parceiros, que faz com que se complementem.

Tal impacto positivo não se limita exclusivamente aos professores. Khabiri & Marashi (2016) demonstram que os docentes que repensam as suas estratégias curriculares dentro da dinâmica colaborativa criam as condições para melhores desempenhos dos seus alunos, elevando ao mesmo tempo a sua motivação e empenho no processo de aprendizagem. A conclusões semelhantes chegam Carless & Walker (2008) e Islam (2011), no que toca à colaboração entre professores nativos da L2 e não nativos.

3. OS CONTEXTOS DOS UNIVERSOS INQUIRIDOS

No que toca ao ensino do Inglês na educação primária, as realidades portuguesa e espanhola têm vindo a divergir desde há quase duas décadas. Em Portugal, o primeiro diploma a legislar sobre o ensino de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico foi o Decreto-lei n.º 6/2001 que referia que “as escolas do 1º Ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma L.E., com ênfase na sua expressão oral”. Em 2005, o Inglês passou a integrar o elenco das Atividades de Enriquecimento Curricular (consagradas no Despacho n.º 16795/2005), tendo, entretanto, visto a sua importância consolidada com o Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho. No entanto, alterações nas orientações políticas do Governo levam em 2013 à retirada da sua obrigatoriedade em setembro, para pouco depois, em 2014 o mesmo Governo aprovar o Decreto-lei n.º 176/2014, que cria grupo 120 e que estabelece o Inglês como uma disciplina por direito próprio a partir do 3.º ano de escolaridade.

Em Espanha, a política tem sido orientada para o ensino bilingue. Um outro aspeto que diferencia a abordagem espanhola da portuguesa reside na presença de “Auxiliares de Conversación” (falantes nativos da L2, não necessariamente professores de língua qualificados) na sala de aula, o que só por si induz uma dinâmica colaborativa. Esta orientação começou em 1996, ano em que o *Ministerio de Educación y Ciencia* e o *British Council* firmam convénio para educação bilingue nos colégios (designado *Programa de Educación Bilingüe*) e que começou em 44 centros de primária. Em 2009, abrangia 74 centros de primária e

40 de secundária, sendo que em 2010 já se contavam aproximadamente 200.000 alunos desde os três anos de idade. Nesse mesmo ano, a tutela apresentava o “*Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*” com um horizonte temporal de dez anos.

No entanto, o ensino bilingue está longe de ser uma política consensual. Num estudo conduzido na província de Huelva sobre as representações dos professores relativas ao ensino bilingue, Travé-González (2014) mostra que os docentes conceptualizam o bilinguismo exclusivamente como o domínio igual de duas línguas. Os inquiridos, considerando embora importante a promoção do bilinguismo em relação ao Inglês (em larga medida por motivos económicos), mas não valorizam as línguas dos alunos linguisticamente diversos, nem desenvolvem quaisquer estratégias para a promoção da diversidade linguística na sala de aula. Além disso, os processos de ensino e aprendizagem encontram-se demasiado subordinados a uma abordagem disciplinar (dado o modelo de organização curricular em vigor em Espanha). Aqui tornam-se notórias, por um lado, as tensões entre as dimensões do conteúdo e da língua, e, por outro, a dificuldade em gerir a articulação das mesmas e em alcançar um equilíbrio adequado. Para além disso, foram identificadas dificuldades exógenas, como sejam a gestão efetuada pela Administração Educativa ao nível da instabilidade do corpo docente, falta de espaços adequados ou o crescente rácio aluno-professor; e dificuldades exógenas, como por exemplo as carências formativas a nível linguístico e metodológico, e ainda a sobrecarga curricular (pp. 489-501). Ainda assim, os docentes valorizam o papel dos auxiliares de conversação, a motivação dos alunos, a resposta positiva das famílias, e a possibilidade de desenvolverem atividades de natureza experiencial e manipulativa. Outro aspeto de não somenos importância que os docentes inquiridos destacam são os indicadores de melhoria das aprendizagens dos alunos ao nível de diferentes competências linguísticas (p. 34).

4. DESENHO DO ESTUDO

Perante esta quadro, os autores do presente estudo—docentes de ensino de Inglês da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve e da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Sevilha—desenvolveram um estudo comparativo, dirigido aos alunos dos cursos de “Grado en Educación Primaria (Cuarto curso - Mención de Lengua Inglesa)”, ministrado pela instituição espanhola e aos da Licenciatura em Educação Básica na instituição portuguesa. Definiram-se os seguintes objetivos:

1. Caracterizar as atitudes e as perceções dos alunos de cursos de formação de professores do ensino básico/primário perante o ensino de LE ao nível do 1.º ciclo EB (ou equivalente);
2. Caracterizar os conhecimentos de LE que possuem os alunos destes cursos;
3. Aferir a importância que atribuem ao ensino do Inglês na educação básica;
4. Definir a sua abertura para outras abordagens (CLIL) e recursos inovadores (TIC);
5. Aferir a predisposição dos alunos portugueses para colaborar com o/a docente de Inglês na leção desta disciplina no primeiro ciclo (objetivo relativo unicamente ao universo português);

6. Determinar o sentido de grau de preparação dos alunos espanhóis para lecionação do Inglês ao nível da educação primária (objetivo relativo unicamente ao universo espanhol).

Os dados recolhidos são passíveis de diferentes enfoques, em função do referente nacional ou do contexto formativo. Para o presente artigo, privilegiou-se a perspetiva dos alunos portugueses, sendo que as perceções dos alunos espanhóis aqui apresentadas proporcionam o referencial de contraste necessário para um melhor recorte do perfil dos respondentes nacionais. Os dados foram assim analisados de modo a se apurar:

1. Até que ponto os alunos de uma licenciatura em educação básica (futuros professores do 1.º ciclo do ensino básico em Portugal) estarão recetivos a um ambiente de trabalho colaborativo com os professores de Inglês;

2. Em que medida as suas perceções e atitudes se distinguem das dos seus colegas espanhóis.

A nível metodológico, optou-se por um estudo de natureza quantitativa, com recolha de dados levada a cabo através da aplicação de dois questionários, um destinado aos alunos portugueses (Anexo 1) e outro aos alunos espanhóis (Anexo 2), cada qual adaptado à realidade formativa e educativa de cada grupo e atendendo à especificidade de cada contexto nacional. Os questionários eram compostos por perguntas de resposta fechada, de escolha múltipla ou em escala de Likert (de 0 a 5, sendo 0 nada relevante e 5 a muito relevante). Para facilitar e agilizar a recolha, os questionários foram divulgados online através do *Google Forms* que, sendo “web-responsive”, permite a utilização em dispositivos móveis. Na Universidade de Sevilha, a versão espanhola do questionário foi aplicada em dezembro de 2016, enquanto na Universidade do Algarve o período estendeu-se entre 13 de dezembro e 16 de maio de 2017. Os dados foram alvo de tratamento estatístico através do programa SPSS, tendo sido processados em termos de (a) distribuição de frequência e (b) ranking.

Estabeleceu-se a validade do instrumento ao nível teórico, através da apresentação de uma versão inicial deste questionário a um grupo de seis professores e investigadores das universidades de Sevilha e do Algarve, os quais avaliaram o instrumento e fizeram recomendações para melhorar a formulação das perguntas.

O universo de respondentes, repartido entre Portugal e Espanha, traduziu-se, neste último país num total de 26, o que representa 27,08% do número dos alunos (92) a frequentarem o referido “Grado” na variante (“mención”) de ensino do Inglês (4.º ano). Este ano é frequentado por 480 alunos distribuídos pelas diferentes variantes, o que corresponde a 23,6% do total de alunos que se encontram inscritos no “Grado de Educación Primaria” em todos os anos, ou seja 2034. Embora numa escala diferente, no caso português tanto o número como a percentagem de respondentes relativamente ao total de inscritos na Licenciatura de Educação Básica foi significativamente superior, saldando-se em 59 alunos. Este número corresponde a 75,64% do total de inscritos no ano letivo de 2016/2017, ou seja, 78.

5. ANÁLISE COMPARATIVA DOS DADOS RECOLHIDOS

5.1. CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES

Na tabela 1 vemos dados referentes aos respondentes, no que concerne a sua proveniência geográfica, sexo e ano do curso frequentado.

Tabela 1 - Caraterização dos respondentes

Proveniência geográfica	Sexo	Ano do curso frequentado
Andaluzia (100%)	84% feminino, 15,4% masculino	4º ano (100%)
Algarve (86,4%), Alentejo, Lisboa e Estremadura, Porto e Norte	96,6% feminino, 3,3% masculino	1º ano (44,1%), 2º ano (25,4%), 3º ano (30,5%)

5.1.1. ESPECIALIZAÇÃO (FUTURA)

Os alunos espanhóis frequentam todos o quarto ano da licenciatura em formação em Língua Inglesa (*Mención de Lengua Inglesa*). Quanto à formação futura pretendida, 60% não pretende mais formação, atendendo a que este curso já lhes proporciona habilitação para a docência de Inglês no ensino básico. Os restantes alunos pretendem frequentar o Mestrado Universitário em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira e de Outras Línguas Modernas (24%), o *Máster en Educación Bilingüe* (4%) e o *Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* (4%). Os alunos portugueses pretendem na sua maioria frequentar o Mestrado em Ensino Pré-escolar (66,1%). Os outros cursos de mestrado referidos são: o Mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2º ciclo do Ensino Básico (11,9%), o Mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências no 2º ciclo do Ensino Básico (8,5%) e os restantes referiram, em menor número, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo, o Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 2º ciclo do Ensino Básico e o Mestrado em Administração e Gestão Escolar.

5.2. IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA AO DOMÍNIO DE LE

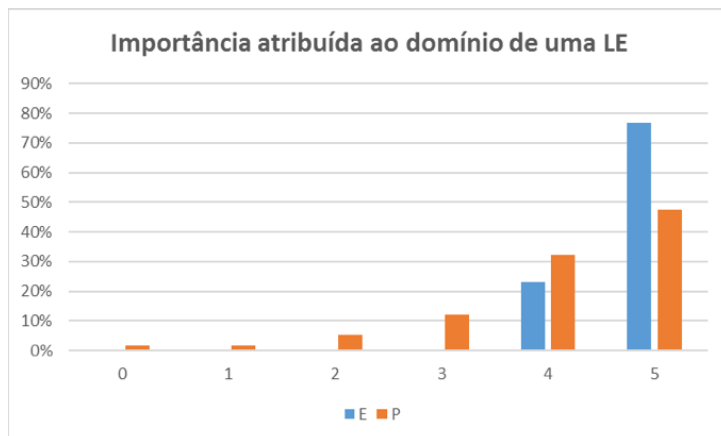


Figure 1 - Comparação das respostas dos alunos espanhóis e portugueses sobre a importância atribuída ao domínio de uma Língua Estrangeira

De acordo com os dados da figura 1, as respostas dos alunos espanhóis concentraram-se nos níveis mais altos da resposta: 23,1% escolheram 4 e 76,9% escolheram 5. Os alunos portugueses escolheram também maioritariamente os níveis 4 (32,2%) e 5 (47,5%), mas houve igualmente respostas que escolheram os níveis 3 (11,9%), 2 (5,1%), 1 (1,7%) e 0 (1,7%).

5.3. DOMÍNIO DE LE PELOS RESPONDENTES

4. ¿Qué lenguas dominas además del español?

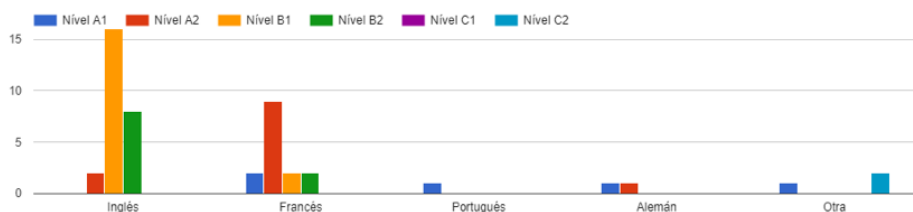


Figure 2 - Línguas dominadas pelos alunos espanhóis e respetivos níveis do QECR

4. Que línguas dominas para além do Português?

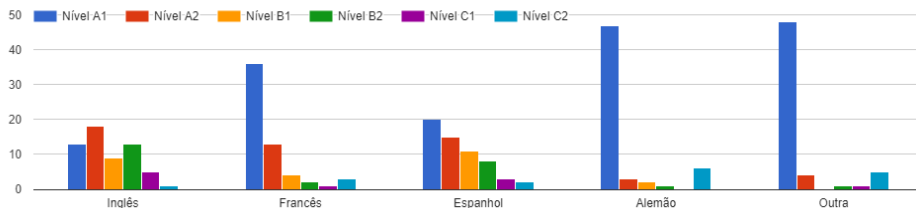


Figure 3 - Línguas dominadas pelos alunos portugueses e respetivos níveis do QECR

Conforme se verifica nas figuras 2 e 3, os níveis selecionados mostram que os alunos espanhóis têm um domínio mais elementar das línguas que referem. O nível máximo é um B2, enquanto os alunos portugueses referem o nível C2. As línguas dominadas são praticamente as mesmas, mas há um maior número de respostas relativas ao Inglês. Há apenas um aluno espanhol que indicou o português e a um nível de iniciação, enquanto vários alunos portugueses referiram dominar o espanhol em todos os níveis de proficiência.

5.4. INGLÊS OBRIGATÓRIO NO 1.º CICLO/PRIMÁRIA

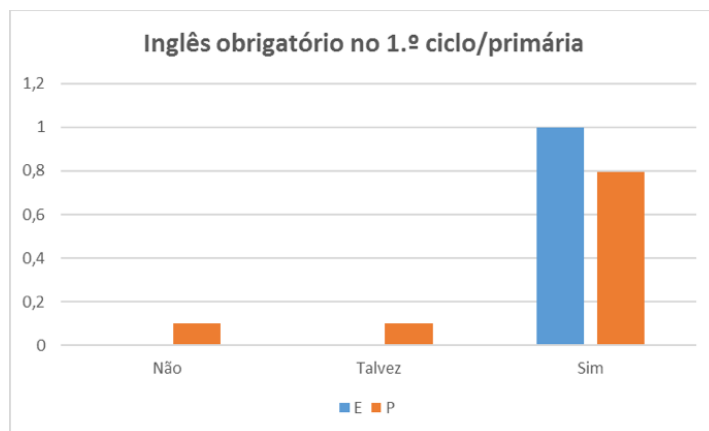


Figure 4 - Comparação das respostas dos alunos espanhóis e portugueses à questão da obrigatoriedade do ensino do Inglês no 1.º ciclo do ensino básico/educação primária

De acordo com a figura 4, a questão sobre a obrigatoriedade do Inglês mereceu a total concordância dos alunos espanhóis. Por outro lado, os alunos portugueses, apesar de maioritariamente concordarem (79,7%), verificaram-se 10,2% de respostas “talvez” e a mesma percentagem de respostas não concordantes.

5.5. IMPORTÂNCIA DO INGLÊS PARA A CRIANÇA



Figure 5 - Comparação das respostas dos alunos espanhóis e portugueses à questão da importância do Inglês para a criança

A figura 5 regista as respostas sobre a importância do domínio do Inglês para a criança que é avaliada de modo bastante diferente entre os alunos espanhóis e os portugueses. Os alunos espanhóis atribuíram maioritariamente o valor 5 da escala de Likert (61,5%), logo seguido do valor 4 (34,6%) e apenas 3,8% escolheu o valor 3. Entre os alunos portugueses a distribuição é bastante diferente. Apenas pouco mais de metade dos alunos atribuíram os valores mais altos: 4 (32,2%) e 5 (22%). As outras respostas distribuíram-se do seguinte modo decrescente: 3 (30,5%); 2 (13,6%); 0 (1,7%) e 1 (0%).

5.6. INGLÊS E TIC

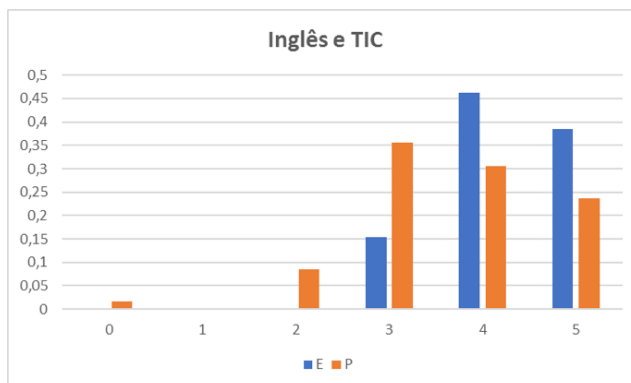


Figure 6 - Comparação das respostas dos alunos espanhóis e portugueses à questão da importância do Inglês para a criança

Os alunos espanhóis valorizam mais o domínio do Inglês para lidar com as novas tecnologias, conforme a distribuição das suas respostas apresentada na figura 6.

5.7. TEMPO DE AULA A DEDICAR AO INGLÊS

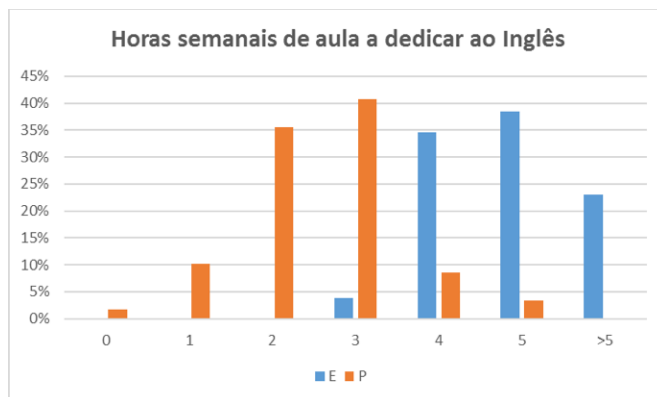


Figure 7 - Comparação das respostas dos alunos espanhóis e portugueses à questão das horas semanais a dedicar à aula de Inglês

De acordo com os dados da figura 7, os alunos espanhóis atribuem um maior horário ao Inglês uma vez que a maioria considera que deverá ocupar 5 horas (38,5%), mais que 5 horas (23,1%) ou pelo menos 4 horas (34,6%). Por sua vez, os alunos portugueses consideram que deverá ocupar 3 horas (40,7%) ou 2 horas (35,6%). Apenas 8,5 % consideram que deveria ter 4 horas e 3,4% 5 horas por semana.

5.8. CLIL NO 1.º CICLO/EDUCAÇÃO PRIMÁRIA

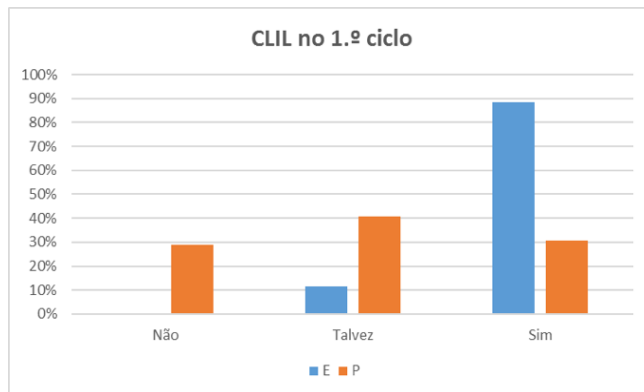


Figure 8 - Comparação das respostas dos alunos espanhóis e portugueses à questão da aceitação da abordagem CLIL no 1.º ciclo/educação primária

Quanto à hipótese de utilizar a abordagem CLIL no 1º Ciclo do Ensino Básico/Primária, conforme se verifica na figura 8, a resposta foi sim para 88,5 % dos inquiridos em Espanha, tendo os restantes 11,5 % respondido talvez. As respostas em Portugal não foram tão entusiastas, já que apenas 30,5% responderam sim, 40,7% responderam talvez e 28,8 % responderam “não”.

5.9. CLIL NOUTROS CICLOS

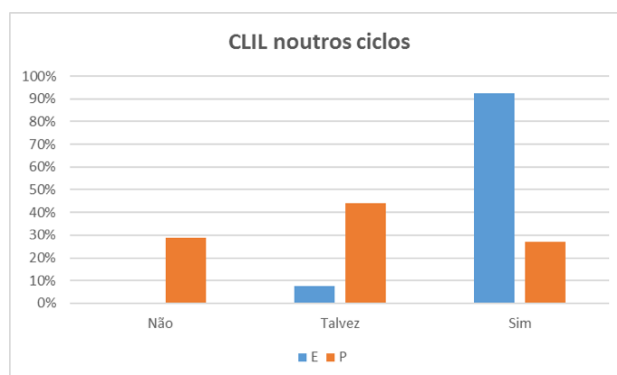


Figure 9 - Comparação das respostas dos alunos espanhóis e portugueses à questão da aceitação da abordagem CLIL nos outros ciclos de ensino

Quanto à pergunta, sobre a utilização de uma abordagem CLIL no 2º Ciclo do Ensino Básico, os dados da figura 9 indicam que as respostas nos dois países são praticamente idênticas às relativas à utilização de CLIL no 1º ciclo do Ensino básico. 92,3% dos inquiridos espanhóis responderam sim e os restantes 7,7% talvez. Em Portugal, as respostas variaram entre “sim” (27,1%), “talvez” (44,1%) e “não” (28,8%).

5.10. ÁREAS CURRICULARES POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA

14. Ordena las áreas curriculares por orden de importancia.

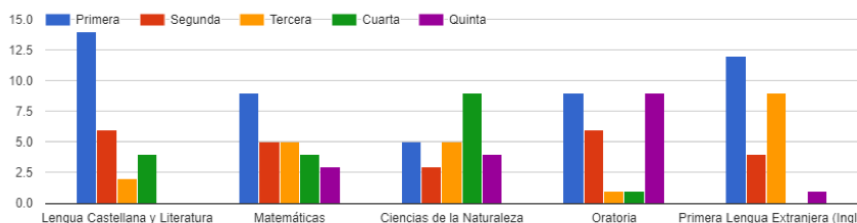


Figure 10 - Respostas dos alunos espanhóis relativamente à atribuição de importância às áreas curriculares na educação primária em Espanha.

De acordo com os dados apresentados nas figuras 10 e 11, os alunos espanhóis valorizam sobretudo o Espanhol e a Língua Estrangeira, ficando a Matemática relegada para 3.º lugar. Por outro lado, os respondentes portugueses dão prioridade ao Português e à Matemática, com o Estudo do Meio em terceiro lugar. A Língua Estrangeira é a área curricular com menos importância.

5.11. IMPORTÂNCIA DAS TIC NA SALA DE AULA

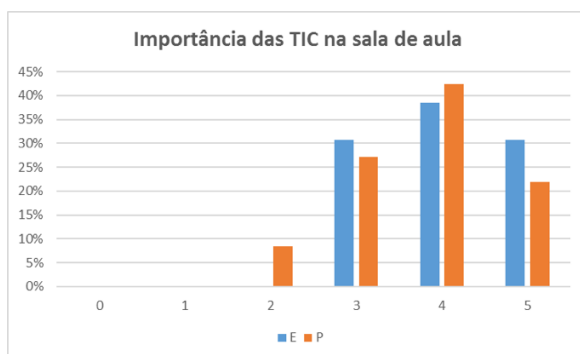


Figure 11 - Comparação das respostas dos alunos espanhóis e portugueses à questão da importância das TIC na sala de aula

Conforme se verifica na figura 12, em Espanha, as respostas à importância da utilização das TIC na sala de aula distribuem-se de forma muito equilibrada entre os valores 3 (30,8%), 4 (38,5%) e 5 (30,8%). Em Portugal, as respostas variaram mais e distribuem-se entre os valores 2 e 5, conforme as percentagens que se seguem: 2 (8,5%),; 3 (27,1%), 4 (42,4%) e 5 (22%).

5.12. DISPOSIÇÃO DE AJUDAR O PROFESSOR DE INGLÊS NO DECURSO DA AULA

15. Estás na disposição de ajudar o professor de Inglês no decurso da aula?

59 responses

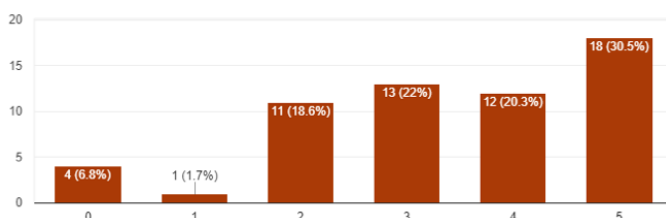


Figure 12 - Respostas dos alunos portugueses relativamente à colaboração com o professor de Inglês no ensino da Língua Inglesa

A figura 12 regista as respostas dadas apenas pelos alunos portugueses relativamente à colaboração com o professor de Inglês. As respostas são bastante variadas, já que se distribuem por todos os níveis de 0 a 5, com cerca de 51% dos respondentes francamente disponíveis para colaborar com o professor de Inglês.

5.13. INTERVENÇÃO NA AULA DE INGLÊS (PT)

16. Se quisesses ajudar o professor de Inglês, em que domínio(s) estarias à vontade para colaborar?

59 responses

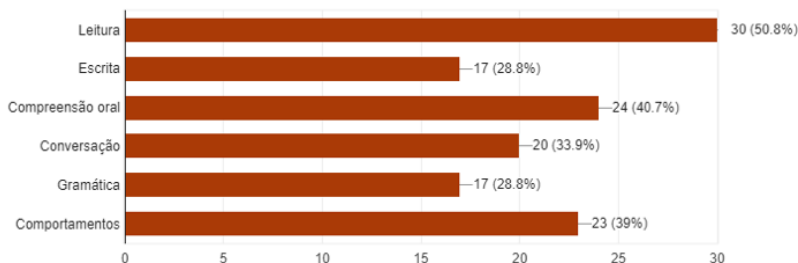


Figure 13 - Respostas dos alunos portugueses relativamente ao tipo de intervenção em que poderiam colaborar com o professor de Inglês na aula de Língua Inglesa

De acordo com a figura 13, os alunos indicaram os domínios da leitura (50,8%) e da compreensão oral (40,7%) assim como ao nível comportamental (39%) como os domínios em que, enquanto futuros professores titulares, se sentiriam mais à vontade para apoiar o professor de Inglês. Em segundo plano ficam a conversação (34%), escrita (29%) e gramática (29%).

6. RESULTADOS OBTIDOS

6.1. A IMPORTÂNCIA DO DOMÍNIO DE UMA LE

Esta questão é básica para a compreensão das diferenças entre os respondentes. Todos (100%) os alunos espanhóis reconhecem a importância do domínio de uma Língua Estrangeira. As suas respostas variaram apenas entre os valores 4 e 5 na escala de Likert. Os alunos portugueses não têm uma opinião tão positiva, dado que, cerca de um quinto (21%) escolheram os valores de 0 e 3 na mesma escala.

6.2. CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA DECLARADOS

Os respondentes portugueses revelam maior diversidade nas línguas estrangeiras aprendidas, mas muitos referem apenas o domínio de níveis de iniciação: Inglês (A2); Francês (A1); Espanhol (A1); Alemão (A1). Os seus colegas espanhóis evidenciam uma menor diversidade na experiência de aprendizagem de línguas estrangeiras, mas níveis mais aprofundados em Inglês (B1) e em Francês (A2).

6.3. OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DO INGLÊS NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA

Dos respondentes espanhóis, 100% subscrevem totalmente a obrigatoriedade do ensino do Inglês na educação primária. Embora os respondentes portugueses estejam maioritariamente de acordo relativamente ao 1.º ciclo, cerca de um quinto deles hesita (10,2%) ou discorda (10,5%).

6.4. IMPORTÂNCIA DAS TIC

Os respondentes espanhóis são mais enfáticos quanto à importância das TIC na sala de aula, salientando igualmente a importância do domínio do Inglês como auxiliar à utilização desses recursos.

6.5. CLIL

Os respondentes espanhóis são maioritariamente recetivos a uma abordagem CLIL nos diferentes ciclos, enquanto os portugueses são-no apenas minoritariamente.

6.6. PRIORIDADES NAS ÁREAS CURRICULARES

Relativamente às áreas curriculares mais valorizadas, verificam-se diferenças entre os respondentes dos dois países. Os alunos espanhóis dão um lugar de destaque às línguas, com o Espanhol em primeiro lugar logo seguido da Língua Estrangeira. Em Portugal, os alunos valorizam sobretudo as três áreas mais tradicionais do currículo, Português, Matemática e Estudo do Meio, ficando a

Língua Estrangeira em último lugar das áreas identificadas.

6.7. COLABORAÇÃO COM O PROFESSOR DE INGLÊS (SÓ RESPONDENTES PORTUGUESES)

Apenas cerca de metade dos respondentes portugueses mostrou-se disponíveis para prestar apoio ao/à docente de Inglês. Os domínios em que se sentem à vontade para colaborar com o professor de Inglês evidenciam insegurança no seu nível de língua que em geral não é elevado.

7. CONCLUSÕES

As diferenças significativas existentes nas respostas obtidas entre respondentes portugueses e espanhóis podem ser atribuídas a vários fatores. O mais saliente de entre eles são os distintos enquadramentos legais do sistema educativo e da formação de professores, os quais resultam de opções políticas que, não obstante estarem em linha com as orientações e recomendações do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), estabelecem cada qual prioridades próprias e privilegiam abordagens díspares na educação primária (tomamos de empréstimo o cognato que é utilizado tanto na língua inglesa como na língua espanhola). Isso verifica-se nomeadamente na aposta no ensino bilingue e no CLIL no caso espanhol, como comprova o estudo de Travé-González (2014), com a presença e o apoio de auxiliares de conversação, e, no caso português, no ensino do Inglês como disciplina autónoma ao nível dos tempos letivos e em regime de pluridocência, com docentes especializando-se exclusivamente no ensino da língua e sem fomento do trabalho colaborativo.

Isto liga a um outro fator de destaque que são as formações distintas que os alunos portugueses e espanhóis seguem no ensino superior, tanto no que toca ao desenho curricular de cada um dos cursos—e onde a existência ou não de variantes tem um peso determinante—, como no que se refere aos perfis de saída, com os alunos espanhóis a especializarem-se logo no ensino do Inglês na educação primária ainda no decurso da sua licenciatura, enquanto os alunos portugueses ainda necessitam da frequência de um mestrado para se qualificarem profissionalmente para um grupo de docência ao nível do pré-escolar ou do ensino básico.

A este último aspeto não será alheia a questão vocacional, porquanto a totalidade dos alunos espanhóis que responderam ao questionário perspetivam o seu futuro trabalho docente como professores de Inglês—uma vez que esse é o perfil de saída do seu curso (*Mención de Lengua Inglesa*)—, a maioria dos alunos portugueses sente-se vocacionada para a educação pré-escolar—onde a língua estrangeira, salvo raras exceções, não tem lugar—ou então para a docência no 1.º ciclo do ensino básico, cobrindo em simultâneo as quatro áreas curriculares (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões) há muito estabelecidas.

Também aqui a incidência de fatores ideológicos se faz sentir, pois quando os alunos são chamados a valorizar as áreas, a Língua Portuguesa e a Matemática assumem lugar de destaque—em consonância com o discurso político do Ministério da Educação dos XIX e XX Governos Constitucionais (2011-2015)—ficando as Expressões e a Língua Estrangeira remetidas para o final da escala. A isso não será estranho, por outro lado, a formação que eles próprios trazem em Língua

Estrangeira—formação essa que, pese embora a diversidade, acaba por ser muito menos aprofundada do que a dos seus colegas espanhóis, como se pode ver nos resultados da pergunta 4. *Placement tests* realizados no início de cada ano letivo, fazem situar o nível QECR com que se apresentam na unidade curricular de Inglês da Licenciatura em causa no A2, em média.

Estes vários fatores permitem explicar os resultados obtidos no presente estudo. No caso português, em particular, sobressai o facto de estes futuros profissionais da educação verem a Língua Estrangeira como algo isolado das suas futuras práticas pedagógicas, e de se mostrarem algo hesitantes perante a perspetiva de colaborar com os professores de Inglês.

Em termos de perspetivas futuras, este estudo poderá ser adaptado de modo a ser dirigido aos professores titulares do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em função dos seus resultados, será possível desenhar planos formativos que possam fomentar práticas colaborativas na sala de aula, tanto no que toca ao ensino de Inglês, como das outras áreas curriculares, eventualmente criando condições para uma maior integração entre o ensino dos conteúdos dessas áreas e o da Língua Estrangeira.

REFERÊNCIAS

- Ahern, A. (2014). The roots of CLIL: Language as the key to learning in the primary classroom. In R. Breeze *et al.* (Eds.), *Integration of Theory and Practice in CLIL*. Amsterdam: Brill Academic Publishers.
- Banegas, D., Pavese, A., Velázquez, A. & Vélez, S. M. (2013). Teacher professional development through collaborative action research: impact on foreign English-language teaching and learning, *Educational Action Research*, 21(2), 185-201.
- Breeze, R. *et al.* (Eds.) (2014). *Integration of Theory and Practice in CLIL*. Amsterdam: Brill Academic Publishers.
- Bryson, J. M. (2011). *Strategic Planning for Public and Non-profit Organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Burns, A. (1999) *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burt, R. (2000). The network structure of social capital. *Research in Organizational Behavior*. Sutton, R. & Staw, B. Greenwich CT, JAI Press. 22, 345-423.
- Cano, E. (2005). *Cómo Mejorar las Competencias de los Docentes: Guía Para la Autoevaluación y el Desarrollo de las Competencias del Profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Carless, D. & Walker, E. (2006). Effective Team Teaching between Local and Native-speaking English Teachers. *Language and Education*, 20:6, 463-477.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe - 2017 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Escudero, J. M. (2006). La Formación del Profesorado y la Garantía del Derecho a Una Buena Educación para Todos. In J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.), *La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación*. Barcelona: OCTAEDRO, 21-51.
- George, M. and Davis-Wiley, P. (2000). Team teaching a graduate course. *College Teaching*, 48 (2), 75-80.
- INCANOP (1997). *La formació al segle XXI: les competències clau*. Barcelona: Generalitat de Catalunya-INCANOP.
- Islam, M. N. (2011). Collaboration between native and non-native English-speaking teachers. *Studies in Literature and Language*, 2(1), 33-41.
- Khabiri, M., & Marashi, H. (2016). Collaborative Teaching: How Does It Work in a Graduate TEFL Class?. *TESOL Journal*, 7(1), 179-202.
- López-Pastor, V. M., Monjas, R. & Manrique, J. C. (2011). Fifteen Years of Action Research as Professional Development: Seeking More Collaborative, Useful and Democratic Systems for Teachers. *Educational Action Research*, 19(2), 153-170.
- Ortaçtepe, D. (2015). EFL Teachers' Identity (Re)Construction as Teachers of Intercultural Competence: A Language Socialization Approach. *Journal of Language, Identity & Education*, 14:2, 96-112.
- Risager, K. (2000). The teacher's intercultural competence. *Sprogforum*, 18(6), 14-20.
- Roschelle, J. & Teasley, S. D. (1995). The Construction of Shared Knowledge in Collaborative Problem Solving. In C. O'Malley C. (Ed.). *Computer Supported Collaborative Learning. NATO ASI Series (Series F: Computer and Systems Sciences)*. vol. 128. Berlin and Heidelberg: Springer, 69-97.
- Silva, C. (2017). Competências docentes e o perfil profissional dos professores. In M. Flores, M. A. Moreira, L. Oliveira & D. Mesquita (Orgs.). *Atas do II Colóquio - Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (Formação e[m] contexto de trabalho)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação / Centro de Investigação em Estudos da Criança, 117-127.
- Travé-González, G. (2014). *La enseñanza bilingüe a partir de las representaciones del profesorado: un estudio integrado*. Huelva: Universidad de Huelva.

ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS PORTUGUESES

Ensino de Inglês no 1.º Ciclo - Perceções de futuros professores

Questionário sobre as expectativas dos alunos de curso de formação de professores em Educação Básica sobre o modo como a introdução do ensino do Inglês na sala de aula afeta a sua futura prática profissional.

1. De onde vens?

- Algarve
- Alentejo
- Lisboa e Estremadura
- Coimbra e Centro
- Porto e Norte

2. Sexo

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não responder

3. Que importância atribuis ao domínio de uma língua estrangeira?

- Nenhuma 0 1 2 3 4 5 Muita

4. Que línguas dominas para além do Português?

Os níveis referidos são os do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Níveis A1 e A2 = Utilizador Elementar; Níveis B1 e BA2 = Utilizador Independente; Níveis C1 e C2 = Utilizador Proficiente.

- | | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|------------|----|----|----|----|----|----|
| • Inglês | | | | | | |
| • Francês | | | | | | |
| • Espanhol | | | | | | |
| • Alemão | | | | | | |
| • Outra | | | | | | |

5. Em que ano da licenciatura te encontras?

- 1.º ano
- 2.º ano
- 3.º ano

6. Que mestrado pretendes seguir?

- Nenhum
- Ensino do 1.º ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do ensino básico
- Ensino do 1.º ciclo e Matemática e Ciências no 2.º ciclo do ensino básico
- Educação Pré-escolar
- Outro:

7. Consideras que o Inglês deve fazer parte obrigatória do currículo do 1.º ciclo?

- Sim
- Não
- Talvez

8. Que importância deve ter o domínio do Inglês para uma criança?

- Nenhuma 0 1 2 3 4 5 Muita

9. Quanto tempo letivo deverá o ensino do Inglês ocupar na semana de aulas?

- Nenhum tempo
- 1 hora
- 2 horas
- 3 horas
- 4 horas
- 5 horas
- > 5 horas

10. Achas que para a criança o domínio do Inglês é importante para lidar com as novas tecnologias?

- Nada 0 1 2 3 4 5 Muito

11. Achas que é possível ensinar conteúdos das outras áreas curriculares do 1.º ciclo (p. ex. Matemática ou Estudo do Meio) em Inglês?

- Sim
- Não
- Talvez

12. Achas que é possível ensinar conteúdos das outras disciplinas do 2.º ciclo (p. ex. Matemática, Geografia ou História) em Inglês?

- Sim
- Não
- Talvez

13. Ordena as áreas curriculares do 1.º ciclo por ordem de importância:

- 1.^a 2.^a 3.^a 4.^a 5.^a
- Português
 - Matemática
 - Estudo do Meio
 - Expressões
 - Inglês

14. Que importância dás às TIC na sala de aula?

- Nenhuma 0 1 2 3 4 5 Muita

15. Estás na disposição de ajudar o professor de Inglês no decurso da aula?

- Nunca 0 1 2 3 4 5 Sempre

16. Se quisesse ajudar o professor de Inglês, em que domínio(s) estarias à vontade para colaborar?

- Conversação
- Comportamentos
- Compreensão oral
- Escrita
- Leitura
- Gramática

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS ESPANHÓIS

Enseñanza de Inglés en el Primer Ciclo - Percepciones de futuros profesores

Cuestionario sobre las expectativas de los alumnos del Grado en Educación Primaria sobre el modo en el que la introducción de la enseñanza del Inglés en el aula afecta a su futura práctica profesional.

1. ¿De dónde vienes?

- Andalucía
- Otra Comunidad Autónoma
- Otro país

2. Sexo

- Mujer
- Hombre

3. ¿Qué importancia atribuyes al dominio de una lengua extranjera?

Ninguna 1 2 3 4 5 Mucha

4. ¿Qué lenguas dominas además del español?

Niveles referidos en el Marco Europeo Común de Referencia para la Lengua. Niveles A1 y A2 = Usuario básico. Niveles B1 y B2 = Usuario independiente. Niveles C1 y C2 = Usuario competente.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
• Inglés						
• Francés						
• Portugués						
• Alemán						
• Otra						

5. ¿En qué curso te encuentras?

- Primero
- Segundo
- Tercero
- Cuarto

6. ¿Qué especialidad pretendes elegir en cuarto curso o, en su caso, qué especialidad estás cursando?

- Mención de Lengua Inglesa
- Mención en Educación Especial
- Mención en Educación Física
- Mención en Educación Musical

7. ¿Pretendes cursar algún Máster cuando acabes? ¿Cuál?

- Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
- Doble Máster Universitario en Estudios Hispánicos Superiores y Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
- Doble Máster Universitario en Filosofía y Cultura Moderna y Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
- Doble Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas y en Estudios Lingüísticos, Literarios y Culturales
- Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y de Otras Lenguas Modernas
- Ninguno
- Otro...

8. ¿Consideras que el Inglés deber ser parte obligatoria del currículo de Primaria?

- Sí
- No
- Tal vez

9. ¿Qué importancia debe tener el dominio del Inglés para un educando?

- Ninguna 1 2 3 4 5 Mucha

10. ¿Cuánto tiempo lectivo debe pasar en el aula el docente de inglés a la semana?

- Ninguno
- 1 hora
- 2 horas
- 3 horas
- 4 horas
- 5 horas
- Más de 5 horas

11. ¿Te parece importante el dominio del educando del inglés para utilizar las TIC?

- Nada 1 2 3 4 5 Mucho

12. ¿Crees que es posible enseñar contenidos de otras asignaturas de Educación Primaria (p.e. Matemáticas, Geografía o Historia) en inglés?

- Sí
- No
- Tal vez

13. ¿Crees que es posible enseñar contenidos de otras asignaturas de Educación Secundaria (p.e. Matemáticas, Geografía o Historia) en inglés?

- Sí
- No
- Tal vez

14. Ordena las áreas curriculares por orden de importancia.

- | | 1. ^a | 2. ^a | 3. ^a | 4. ^a | 5. ^a |
|--------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| • Lengua Castellana y Literatura | | | | | |
| • Matemáticas | | | | | |
| • Ciencias de la Naturaleza | | | | | |
| • Oratoria | | | | | |
| • Primera Lengua Extranjera (Inglés) | | | | | |

15. ¿Qué importancia le das a las TIC en el aula?

- Ninguna 1 2 3 4 5 Mucha

16. ¿Podrías ayudar al profesor de inglés en durante la clase?

- Nunca 1 2 3 4 5 Siempre

17. Si quisieras ayudar al profesor de inglés, ¿en qué ámbito te gustaría colaborar?

- Lectura
- Escritura
- Comprensión oral
- Gramática
- Hábitos
- Conversación
- Otro...