



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Análisis comparativo del sistema educativo en Alemania, Inglaterra y España.

Trabajo fin de grado presentado por:	M. Beatriz Bernal Moreno
Titulación:	Grado Maestro en Educación Primaria
Línea de investigación:	Iniciación a la investigación educativa
Categoría Tesouro:	Pedagogía comparada
Director/a:	Víctor Renobell Santarén

Ciudad: Cartagena (Murcia) Enero 2014
Firmado por: M. Beatriz Bernal Moreno

RESUMEN

Este estudio comparativo ante el que nos hallamos se basa en un análisis de los diferentes métodos educativos para la enseñanza de lenguas extranjeras, llevados a cabo en los países de Alemania, Reino Unido y España. Su finalidad es establecer unas relaciones que nos lleven a la conclusión de la adecuación del método en cuestión examinando su efectividad de acuerdo con los resultados obtenidos en los informes PISA, TIMSS y PIRLS de los últimos años.

Este análisis se abordará también desde un punto de vista cualitativo por medio de la entrevista y encuesta a diferentes docentes en cada uno de los países estudiados para corroborar o contrastar estos resultados con su propia experiencia.

Palabras clave: Sistema educativo español, sistema educativo alemán, sistema educativo inglés, resultados informes PISA, PIRLS, TIMSS, encuesta de opinión.

Índice

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	5
2. MARCO METODOLÓGICO	6
2.1. Metodología de la investigación.....	6
2.2. Objetivos de la investigación.....	7
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1. Otros estudios comparativos en Europa.....	8
3.2. Alemania.....	10
3.2.1. Marco legislativo.....	10
3.2.2. Perspectiva histórica.....	10
3.2.3. Sistema educativo.....	11
3.2.4. Metodologías.....	13
3.2.5. Personal docente.....	17
3.3. Reino Unido.....	18
3.3.1. Marco legislativo.....	18
3.3.2. Perspectiva histórica.....	19
3.3.3. Características del sistema educativo.....	20
3.3.4. Personal docente.....	23
3.4. España.....	23
3.4.1. Marco legislativo.....	23
3.4.2. Perspectiva histórica.....	24
3.4.3. Sistema educativo.....	25
3.4.4. Formación docente.....	25
4. COMPARACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	26
4.1. Marco legal y sistema educativo.....	26
4.2. Retribución económica.....	27
4.3. Gasto en educación como porcentaje del PIB.....	29
4.4. Resultados en los informes.....	30
4.4.1. Alemania.....	30
4.4.2. Inglaterra.....	32
4.4.3. España.....	34
4.5. Contexto socio-cultural.....	38
4.6. Formación docente.....	38

4.7. Número de horas lectivas.	39
5. ENCUESTAS Y ENTREVISTAS.	40
6. CONCLUSIONES.....	45
7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	48
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49
9. BIBLIOGRAFÍA.....	50
10. ANEXOS	51

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

Dado que vivimos en un mundo en continua apertura al exterior donde las fronteras son cada vez más débiles, se hace necesario el aprendizaje de al menos una lengua extranjera para ser capaces de interactuar con el exterior y enriquecernos con las culturas de los hablantes de las mismas.

Con la llegada de internet, esta necesidad se ha hecho más evidente aún ya que tenemos acceso a numerosos documentos en su idioma original además de tener la posibilidad de comunicarnos con personas en cualquier lugar del mundo y en cualquier idioma.

Ésta es una realidad que no se puede ignorar en las escuelas y que debe evolucionar conforme la sociedad actual lo hace. De aquí subyace la continua proliferación de numerosos enfoques metodológicos y propuestas para mejorar la enseñanza en las aulas.

Nos centraremos en tres países europeos: Alemania, Inglaterra (Reino Unido) y España, estudiando desde su marco legislativo de educación, su perspectiva histórica, sistema escolar, evaluación y promoción, la formación necesaria para ser docente y finalmente se realizarán entrevistas a integrantes de la comunidad educativa de cada país para contrastar lo estudiado en esta parte teórica con su propia experiencia personal en las aulas. En Alemania se destaca a su vez la metodología de enseñanza que se ha utilizado en los últimos años, dada su temprana evolución hacia un método más ecléctico e innovador. En el caso de España, analizaremos además las diferentes leyes que han regido la enseñanza en los últimos años, destacando lo positivo de cada una de ellas y extrayendo a su vez el efecto que todos estos cambios han supuesto en no sólo la comunidad docente sino también en el alumnado, que es el principal afectado.

2. MARCO METODOLÓGICO.

2.1. Metodología de la investigación.

La metodología empleada para realizar esta investigación ha sido la búsqueda en diversas fuentes bibliográficas, desde la base legal sobre la que cada país establece su sistema educativo, pasando por el análisis y comparación de su estructura escolar, la formación docente necesaria en cada país hasta los resultados que se obtienen los informes PISA, PIRLS Y TIMSS, además se ha complementado con opiniones de docentes por medio de la entrevista y la encuesta.

La muestra de población que se ha tomado corresponde a 10 maestros de primaria del colegio concertado de salesianos, situado en la ciudad portuaria de Cartagena, 10 maestros del colegio Benjamin Britten de la ciudad de Lowestoft en Inglaterra y otros 10 maestros del colegio Meekins Middle School en la ciudad de Stuttgart, Alemania.

Las preguntas a responder por los docentes han sido las siguientes:

1. ¿Considera que se alcanzan los objetivos al finalizar el curso?
2. ¿Cree que se dispone de los recursos materiales necesarios?
3. ¿Cree que se dispone de los recursos personales necesarios?
4. ¿Son suficientes las horas lectivas a la semana para cubrir las necesidades escolares?
5. ¿Considera que el número de alumnos por clase debería reducirse?
6. ¿Cree que la ley escolar vigente consigue el fin de proporcionar una educación igualitaria en oportunidades para todos los alumnos?
7. ¿se puede atender a la diversidad de todos los alumnos en la realidad diaria?
8. ¿La enseñanza de idiomas juega un papel importante en el marco educativo?
9. (para España) ¿Cree que favorece el continuo cambio político y su consiguiente cambio de leyes educativas a la docencia en general?
10. Exprese su grado de satisfacción con la ley educativa. 1-2-3-4-5

La entrevista que han respondido dos profesionales de cada país consta de las siguientes preguntas:

- ¿Variaría el horario lectivo a favor de alguna materia dotándola de las horas? ¿Cuál?
- ¿Cuáles son los puntos que mejoraría en el funcionamiento escolar?
- ¿Qué aspectos destacarías como positivos en el sistema actual escolar?
- ¿Qué puntos débiles señalarías en el sistema educativo español?
- ¿Cree que se podría mejorar la enseñanza de idiomas en su país? ¿Cómo?
- ¿Qué medios añadiría para mejorar la calidad de la enseñanza?
- ¿Considera flexible su sistema educativo en aspectos como materias, horario, temarios, contenidos?
- ¿Qué opina de la promoción del alumno? ¿Debería ser más o menos flexible?
- ¿Qué opina de la atención a la diversidad? ¿Se puede atender a todo alumno con igualdad de oportunidades? ¿Se dispone de los medios? ¿Mejoraría algo en ese aspecto?

2.2. Objetivos de la investigación.

Los objetivos que se pretendían con esta investigación han sido:

- Establecer una correlación entre los tres países que muestre sus diferencias principales y sus semejanzas.
- Analizar los datos que obtienen en los informes para detectar si aquellas diferencias son decisivas para su éxito o fracaso.
- Conocer la opinión de profesores sobre su propio sistema educativo.
- Extraer conclusiones que permitan discernir los puntos débiles del sistema educativo español para su posible mejora.

3. MARCO TEÓRICO.

En este apartado se analizarán los sistemas educativos de los países de Alemania, del Reino Unido, en particular el de Inglaterra, y España, para realizar una comparación de los aspectos en los que se diferencian y cómo esas diferencias contribuyen a su éxito o fracaso. Para este análisis se utilizarán los datos recogidos por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico), se partirá de otros estudios comparativos de diferentes sistemas educativos en Europa y se analizarán los resultados obtenidos de estos países en los informes PISA, PIRLS Y TIMSS, que a continuación se definen.

El informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) evalúa la formación de los alumnos al finalizar la etapa de Educación Secundaria, sobre los 15 años de edad. Su responsable es la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

El informe PISA evalúa tres competencias clave: la comprensión lectora, la competencia matemática y la científica.

Se comenzó a realizar en el año 2000 y desde entonces se publica cada tres años. El último informe PISA es muy reciente, se llevó a cabo en mayo de 2012 y sus resultados han sido publicados a finales de 2013.

Las siglas TIMSS corresponden al estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias y lo realiza la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (International Association for the Evaluation of Education Achievement, IEA). Tiene lugar cada cinco años desde 1995, y el último informe se produjo en el año 2011 en el que se evaluó a los alumnos de Primaria de cuarto curso.

PIRLS, en español “Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora”, evalúa la comprensión lectora en alumnos de cuarto curso de Educación Primaria y también lo lleva a cabo la IEA, Asociación Internacional para el Rendimiento Educativo. España ha participado en las dos últimas ediciones de 2006 y 2011.

3.1. Otros estudios comparativos en Europa.

Se han tomado como punto de partida distintos estudios comparados que analizan la situación educativa en Europa.

En primer lugar se parte del informe que realiza el comisario responsable en educación, formación y cultura Ján Figel “Cifras clave de la enseñanza de

lenguas en los centros escolares de Europa” (2005). En él se separa la enseñanza de lenguas extranjeras del resto de materias dada su creciente importancia y se analizan aspectos como la formación inicial del profesorado y su cualificación, la variedad de lenguas estudiadas y el lugar que ocupan en el currículo o el tiempo dedicado a su estudio en la enseñanza obligatoria.

Figel presenta la enseñanza de la lengua extranjera como obligatoria desde los primeros cursos de Primaria en casi toda Europa. El inglés se sitúa como la lengua más estudiada y además con carácter obligatorio seguida del francés y el alemán, aunque en algunos países es sólo una opción dentro de las lenguas ofertadas en el currículo. Otro dato a destacar es la condición de especialistas de los profesores que imparten las lenguas en secundaria (Eurydice:2005), mientras que en Secundaria suelen ser especialistas. La mayoría de ellos tiene formación universitaria centrada en la metodología y la formación práctica. La mayoría de los países destinan una media de entre 30 y 50 horas anuales a la enseñanza de lenguas y no ha habido mucha variación en la última década. Aunque en países como Luxemburgo o Alemania, entre otros, se destina más de un 30% del tiempo total de la enseñanza obligatoria a la lengua extranjera, dato que contrasta con la media europea situada entre el 10 y el 15% (Eurydice, la Red Europea de Información en Educación:2005).

Otro estudio comparativo que se ha tomado como punto de partida ha sido el realizado por Alberto Moreno Lillo (2012) donde se compara el sistema educativo de Finlandia con el español con el fin de establecer unos paralelismos que ayuden a detectar los aspectos que son clave para mejorar el sistema de España que no llega a los estándares europeos. Las claves que el autor destaca en su trabajo son una mayor flexibilidad en el currículo que dota de más autonomía al alumno y al profesor, además de una inversión más focalizada a aspectos centrados en el alumno directamente, en lugar de en temas administrativos, inspecciones, etc. También señala una óptima preparación del profesorado que no se selecciona con un examen de oposición como es España sino en su continuo trabajo y esfuerzo en las aulas.

Como guía en la comparación de la formación de profesores y los sistemas educativos en Europa se parte del artículo de Vega Gil (2005) “Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia” que presenta una ordenación administrativa en la que clasifica a los sistemas educativos europeos en cuatro grupos principales estando integrada España en el mismo que Alemania con un modelo estático y de centralización regional. El Reino Unido se clasificaría en un modelo mercantil, como es el caso de Holanda, en el que se dispone de total libertad en la elección del centro educativo y existe un mercado competitivo entre las escuelas lo que pretende obtener mayor eficiencia en ellas.

3.2. Alemania.

3.2.1. Marco legislativo.

La educación en Alemania se garantiza por La Constitución de la Republica Federal Alemana (Ley Orgánica) de 1949. Dicha ley declara que la libertad y la democracia son la base para el desarrollo de la sociedad. Además promueve la libertad de arte y escolaridad, investigación y enseñanza, la libertad de creencia y religión, libre elección de profesión y del lugar de aprendizaje. El sistema escolar es supervisado por el Estado, quién también suministra los fundamentos para la educación privada. Esta ley orgánica también establece el principio de que la Jurisdicción tenga competencia legislativa, de esta forma las Constituciones de las provincias alemanas tienen facilitada la reglamentación pormenorizada del sistema educativo.

El objetivo de la política educativa es dotar al ciudadano con las oportunidades necesarias para crecer personalmente además de académicamente según sus capacidades y preferencias.

Podemos resumir la legislación que regula en Alemania el sistema educativo en la Ley Educativa, la Ley de Escolaridad gratuita y el marco para una educación más elevada.

3.2.2. Perspectiva histórica.

El siglo XX ha sido testigo de muchos cambios en todos los niveles en Europa. Las fronteras de los países se han visto afectadas, así como su política y consecuentemente su sistema educativo. En el caso de Alemania, escenario de guerras y de conflictos políticos la educación ha sufrido cambios que a continuación analizamos.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, en los estados que formaron la República Federal en 1946 se continuó con la tradición federalista que ya existía en los tiempos del Imperio y de la República de Weimar. Este orden federal se materializa en la Ley Fundamental de 1949, en materia educativa, científica y cultural. Según esta ley, las competencias en estas materias corresponden a los estados federados.

El primer plan de educación en la República Federal de Alemania fue el Plan General de Educación de 1975, aunque no entró en vigor hasta 1982 debido a

la falta de acuerdo entre los representantes políticos en algunas cuestiones claves del plan.

En los países que integraron la república Democrática Alemana, la administración del sistema educativo fue centralista. Ya durante la ocupación soviética se creó la Administración Central Alemana para la Educación Popular. Una vez fundada la RDA en 1949, este organismo se convirtió en el Ministerio de Educación Popular con competencias sobre centros escolares y universidades.

En 1990, con el acuerdo de reunificación entre los dos estados alemanes, los cinco estados federados reordenaron su sistema educativo y sus ministerios de ciencia y educación.

3.2.3. Sistema educativo.

El sistema educativo en Alemania según Íñiguez Hernández (2010) se organiza en las siguientes fases o periodos: Educación Preescolar, Educación Primaria y Educación Secundaria I y II, englobando en esta segunda etapa a la formación Profesional y Enseñanza Universitaria.

La educación Preescolar no es una enseñanza obligatoria ni reglada, por lo que no existe normativa en cuanto a horarios ni materias a cursar. Las áreas educativas propuestas en el marco común para los Estados en Educación Temprana son:

- Lenguaje, escritura, comunicación
- Desarrollo social y personal. Educación en valores/Formación religiosa
- Matemáticas, Ciencias, Técnica y Técnicas de la información
- Formación musical
- Cuerpo, movimiento y salud
- Entorno natural y cultural

La evaluación consiste en una observación del desarrollo del niño.

Fundamentalmente las instituciones son privadas; la administración pública sólo interviene en el caso de que la oferta privada no sea suficiente.

En la actualidad la tendencia es fomentar las competencias orales en esta etapa sobretodo en niños de familias inmigrantes para conseguir su total integración.

La educación Primaria comienza a los 6 años y es de carácter obligatorio. Los centros normalmente albergan hasta el cuarto curso, y en determinados estados, hasta el sexto. Estas escuelas se llaman Grundschulen, y están

formadas y organizadas a partir de la Ley Fundamental de 1949 que aplica directamente directrices básicas como la inspección, derechos de los padres, obligatoriedad de la escolarización, impartición de la asignatura de religión y regulación de los colegios privados. Pero son los estados los que establecen las normas específicas por las que se rigen los centros y los planes de estudio.

Un nuevo sistema se está implantando en algunos estados (Jahrübergreifender Lehrgang) que consiste en que el primer curso y el segundo reciben clases comunes. Según su progreso los niños pueden realizar esta etapa en un periodo de uno a tres años.

Las asignaturas que se imparten en esta etapa son las de alemán, matemáticas, conocimiento del medio, arte, música, deporte y, en gran parte de los estados, religión.

Existe la posibilidad de introducir ya en esta etapa una lengua extranjera, en forma de primer contacto, de manera lúdica y fomentando la expresión oral. Aunque en la mayoría de los estados este primer contacto tiene lugar en los cursos de tercero o cuarto.

También se hace especial hincapié en aspectos como el deporte, la salud y en la formación en el desarrollo y para la ciudadanía.

La evaluación en primero y segundo consiste en la observación de los procesos de aprendizaje. En tercero se introducen las pruebas escritas (Klassenarbeiten) y se entregan boletines con calificaciones por asignaturas dos veces en el curso. En algunos estados se valora además en estos boletines el comportamiento social del niño.

En cuanto a los centros privados, aunque la Ley Fundamental los garantiza, no existen muchos, tan solo algunos centros religiosos y escuelas Waldorf.

El acceso a la Educación Secundaria se regula de distinta forma en cada estado. La decisión de la promoción del alumno en función de su rendimiento y capacidades depende en algunos estados del equipo educativo, en otros de los padres, y en algunos debe existir un acuerdo entre ambas partes.

La Educación Secundaria se divide en dos etapas. La primera tiene como objetivos el desarrollo integral de los alumnos, su autonomía y capacidad de decisión y la responsabilidad personal social y política, así como la adquisición de conocimientos científicos y la mejora de sus capacidades además de contar con la posibilidad de cambiar de itinerario educativo después de la fase de orientación.

Encontramos los siguientes tipos de centro: Hauptschule, Realschule, Gymnasium o Instituto de Bachillerato.

Hauptschule se extiende desde el quinto curso hasta el noveno (o décimo si no se continúan los estudios) y en este tipo de centros se imparte una formación general básica. Las asignaturas que se estudian son: alemán, lengua extranjera (inglés), matemáticas, física y química, biología, ciencias naturales y sociales, historia, introducción al mundo laboral, música, arte y deporte. Es común en las asignaturas de alemán, lengua extranjera y matemáticas que los alumnos sean agrupados según su rendimiento.

Al final del periodo obtienen un certificado (Hauptschulabschluss).

Realschule también comienza en el quinto curso y se extiende hasta el décimo y proporciona una formación general ampliada.

3.2.4. Metodologías.

La metodología para la enseñanza de lenguas en Alemania ha sufrido grandes cambios desde el s.XIX hasta nuestros días.

Se considera destacable la aportación de pedagogos reformistas como el alemán Wolfgang Ratichius (1570-1635) y el checo Jan Amos Komensky (Comenius) (1592-1670) en el siglo XVIII quienes introducen como prioridad el aprendizaje de lenguas vivas en lugar de las clásicas como se venía haciendo tradicionalmente.

Las obras de Comenius "Didactica Magna" y Methodus Linguarum Novissima" son fundamentales en el ámbito de la lingüística y la enseñanza de lenguas. Con ellas, ya en 1648, se enfatiza en la práctica de las cuatro destrezas en lugar del aprendizaje sistemático de reglas.

Siguiendo el análisis cronológico de los métodos que cita el artículo de Nuria Alcalde Mato (2011) en orden de aparición encontramos:

3.2.4.1. *El método de gramática y traducción.*

Este método dominó la enseñanza de lenguas hasta el término de la Segunda Guerra Mundial.

Consiste en el conocimiento de las palabras y reglas gramaticales para que el alumno sea capaz de entender oraciones, aprenda a construirlas y así aprecie la cultura y la literatura de la lengua estudiada, desarrollando su intelecto y capacidad de raciocinio. Se aprende la lengua meta a través de la primera con las explicaciones pertinentes en la lengua materna.

Consta de tres pasos: la memorización de un listado de palabras, el conocimiento de las reglas gramaticales que conforman las oraciones y la realización de ejercicios, principalmente de traducción.

El método es exclusivamente deductivo y se excluye la realidad comunicativa de la lengua. Desde el punto de vista psicológico se basa en el aprendizaje cognitivo.

3.2.4.2. *El método directo o natural.*

Es el primer método que se desvincula del tradicional aplicado a las lenguas clásicas. Aunque ya era utilizado en la antigüedad como reacción a éste, no fue hasta el siglo XVI cuando se concibe como tal gracias al ensayista francés Montaigne. Se propone una forma más natural y oral eliminando la prioridad en la gramática y la traducción. En 1878, el alemán Berlitz lleva a la práctica esta metodología creando una escuela de Idiomas en Estados Unidos y el mismo la bautiza como “Método Berlitz”.

Deben mencionarse en este punto los autores Gouin con su obra “La’Art d’enseigner et d’étudier les langues” (1880) en la que introduce el juego y el movimiento para el aprendizaje de lenguas y el fonetista alemán Viëtor que defiende la necesidad de un cambio radical en el campo priorizando la lengua hablada.

3.2.4.3. *El método audiolingual.*

Este método tiene como influencias el estructuralismo lingüístico y la teoría de descripción de la lengua de Bloomfield (1933). Su procedimiento es descriptivo e inductivo ya que se basa en el análisis de la lengua hablada.

Tuvo origen en la Segunda Guerra Mundial, momento en el que se necesitaban hablantes de varias lenguas extranjeras, sin embargo, no dio los resultados esperados. Se basó en la práctica repetitiva de estructuras (pattern drills) para que el alumno fuera capaz de producir el mínimo de errores de forma automática.

En Alemania este método se introduce en los años 50 y se le llama “Vermittelnde Methode”. Se utilizó fundamentalmente en las “Hauptschulen” y adquirió especial protagonismo en la creación de materiales didácticos gracias a la “Bildungsexpansion” de la reforma del “Gymnasium”.

3.2.4.4. *El método intermediario.*

Este método se comenzó a utilizar en las universidades alemanas de los años 50 y aún hoy se continúa utilizando. Consiste en un intento de unión de los objetivos tradicionales y modernos. Se caracteriza por: la participación activa del alumno, la clase se imparte en la lengua meta casi en su totalidad, el vocabulario nuevo se aprende dentro de un contexto, es inductivo (se parte del ejemplo para ir hasta la regla), la gramática se introduce progresivamente y se realizan ejercicios orales, además de gramaticales y de traducción. Es un método ecléctico.

3.2.4.5. *El método audiovisual.*

Como el método audiolingual se basa en el estructuralismo lingüístico. Aunque tienen una base común están significativamente diferenciados.

Se caracteriza por vincular la imagen con la lengua oral; se debe comprender la situación comunicativa de forma global en lugar de partir de las estructuras lingüísticas. La clase se estructura presentando primero un diálogo de forma global, después los aspectos individuales, posteriormente se repiten las estructuras y finalmente se aplica de forma práctica. Los ejercicios son de tipo estructural.

Como aspectos negativos destacan el hecho de que omite, en cierto modo, el aprendizaje creativo y cognitivo, dejando al alumno en un plano receptivo y reproductivo y reduciendo al profesor a poco más que un técnico audiovisual.

3.2.4.6. *El método comunicativo.*

Aparece en la década de los 80 ante las evidentes carencias de los anteriores métodos y consiste en una mezcla de todos ellos.

Este método expone el lenguaje de forma natural basado en la comunicación diaria. Integra los aspectos léxicos, gramaticales y fonológicos. En el proceso comunicativo y trabaja con actividades muy diversas y motivadoras.

Aunque este método consigue su objetivo comunicativo, ha sido criticado por centrarse demasiado en la expresión oral utilizando la lengua coloquial y dejando en un segundo plano el contexto gramatical. También se ha considerado un problema la evaluación de la competencia comunicativa y la

cuestión de si puede ser impartido por docentes cuya lengua materna no es la que enseñan.

3.2.4.7. Métodos alternativos.

A continuación se describen brevemente diversos métodos que en las últimas décadas han sido propuestos por gramáticos alemanes.

- El método sugestopedia: Se le conoce también con el nombre de “superlearning” o pedagogía desuggestiva”. Su iniciador es el neuropsiquiatra búlgaro Georgi Lozanov que propuso diferentes técnicas para la desaparición de la vergüenza al aprender una lengua. Con ellas pretendía activar las dos mitades del cerebro para conseguir un aprendizaje rápido y eficaz. Algunas de estas técnicas tenían que ver con el entorno favorable para el discente, el componente lúdico y los estímulos externos como la música o pósters.
- El aprendizaje del lenguaje en comunidad: Se basa en un trabajo en grupo en el que se fomenta la cooperación así como la iniciativa personal y la responsabilidad. Como técnicas utiliza la grabación de conversaciones de los alumnos para la posterior corrección y reflexión abierta.
- El método “respuesta física total”: Su base es la psicología mentalista y la pedagogía humanista. Parte de la idea de que un niño necesita un tiempo sin expresarse lingüísticamente hasta que se desarrolla su capacidad mental y puede producir. Su puesta en práctica se realiza por medio de imperativos a los que les siguen los respectivos movimientos corporales por parte de los alumnos.
- El método silencioso: El profesor se mantiene en silencio y se comunica únicamente con gestos, colores y otros materiales lúdicos. Su mayor crítica corresponde a la carencia de la comprensión auditiva y la falta de atención a la pronunciación del docente, aunque es destacable la reflexión en la que el alumno se ve envuelto en todo el proceso.
- El aprendizaje por tándem: No se considera un método sino más bien una forma de organización de los alumnos para complementar su aprendizaje. Consiste en un intercambio bilingüe y cultural en parejas y se practica en escuelas públicas, universidades o institutos Goethe.

La aceptación de estos métodos ha sido limitada en Alemania, pero sí que muchas de sus técnicas se utilizan diariamente en las aulas.

A modo de resumen se exponen en el siguiente cuadro las tendencias elegidas en Alemania en cuanto al método empleado en los planes de estudio:

Ilustración 1. Evolución de la metodología de enseñanza.



Fuente: Creación propia a partir de los datos de Alcalde Mato (2011).

Tabla 1. Descripción de las metodologías de enseñanza.

Métodos	Características
Gramática y traducción	Reglas gramaticales y vocabulario. Deductivo. Aprendizaje cognitivo.
Directo o natural	Oral, prioridad a la lengua hablada. Inductivo.
Audiolingual	Análisis de la lengua hablada. Descriptivo e inductivo. Consiste en la repetición de estructuras.
Intermediario	Método ecléctico. Inductivo. Vocabulario en un contexto, gramática introducida progresivamente.
Audiovisual	Basado en estructuralismo lingüístico y la imagen. Ejercicios de tipo estructural. Alumno agente reproductivo y reproductivo.
Comunicativo	Mezcla de los anteriores. Basado en la comunicación diaria, trabaja la expresión oral. Integra léxico, gramática y fonología.
Alternativos	Sugestopedia, aprendizaje del lenguaje en comunidad, método respuesta física total, método silencioso, aprendizaje por tándem.

Fuente: Creación propia a partir del artículo de Alcalde Mato (2011).

3.2.5. Personal docente.

Para formarse como docente en Alemania según Íñiguez (2010) es necesario realizar una primera fase universitaria que consta de nueve o diez semestres

de duración según la universidad en la que los estudiantes se especializan en dos materias. Para primaria la formación es más didáctica y metodológica que para secundaria, donde se especializan en la materia más. Al finalizar la etapa se realiza un examen de estado. En algunas universidades uno de los semestres consiste en un periodo de prácticas y en otras un semestre se realiza en el extranjero. La segunda fase de formación es práctica y se la conoce como el Referendariat. Se realizan en centros públicos bajo la supervisión de otro docente durante dos años. Al término de esta fase se realiza otro examen que dota al estudiante con la capacitación para ejercer en la docencia.

También se puede acceder a esta segunda fase desde otras carreras como las filologías para ejercer la docencia de lenguas. Así es como muchos estudiantes extranjeros tras homologar su título universitario acceden a la docencia en Alemania.

La retribución económica que percibe un profesor en Alemania en instituciones públicas varía dependiendo del nivel que imparta y los años que lleve ejerciendo, siendo en Primaria al inicio de su actividad profesional 47.488 dólares y llegando hasta 63.286 dólares (convertidos en dólares según la Paridad del Poder Adquisitivo PPA) en el salario máximo alcanzable. En Secundaria la cantidad anual inicial es 57.357 y puede llegar hasta un máximo de 79.088 dólares, según los informes de la OCDE 2013.

3.3. Reino Unido.

3.3.1. Marco legislativo.

El sistema educativo británico, al estar formado por cuatro países unidos pero a la vez independientes como son Gales, Inglaterra, Escocia e Irlanda del Norte, posee legislación y sistemas educativos independientes. Existen variables en la tipología de los centros, la organización de las etapas y en la distribución del curriculum.

Entre las leyes que han configurado el sistema actual se deben mencionar las siguientes dada su importancia:

La Education Act de 1902 tuvo como objetivo la expansión de la Educación Secundaria. Con esta ley se crean las Local Education Authorities (LEAs), que ofrecían becas a los alumnos que pasaran el examen de acceso a la Educación Secundaria.

La Education Act de 1944 es de fundamental importancia ya que dotó de uniformidad al sistema escolar inglés, subdividiéndolo en tres fases: Primary (de 5 a 11 años), Secondary (de 11 a 15 ó 16) y Further education (Secundaria Superior y Postsecundaria). Esta ley amplió la obligatoriedad de escolarización hasta los 15 años. La educación Secundaria se subdividió a su vez en Grammar Schools, Second Modern Schools y los Technical Schools según la habilidad y aptitud de los alumnos.

La Education Reform Act de 1981 supuso la creación del National Curriculum (Plan Nacional de Estudios).

En 1998 se crearon las Maintained Schools, escuelas financiadas con fondos públicos que pusieron fin a las Grant-maintained Schools.

3.3.2. Perspectiva histórica.

Según las fuentes consultadas (Dobson: 2003), en la historia de la educación en Inglaterra hay un punto de inflexión que ocurre en los años 60, década en la que se implanta un sistema comprensivo. Anteriormente se realizaba un examen a los 11 años que determinaba si el alumno debía seguir en los Grammar Schools o continuar una educación más técnica en los Secondary Modern Schools. El gobierno laborista abolió este examen y reorganizó a los niños en escuelas comprensivas a las que acudían niños con todo tipo de capacidades y destrezas.

En los años 80 tiene lugar otra reforma curricular ya que existía la necesidad de un currículo común que se introdujo con la Education Act de 1988. Posteriormente, en la década de los 90, nace el planteamiento de una mayor flexibilidad en el currículo en la etapa obligatoria con el fin de hacerlo más especializado y de reducir el currículo obligatorio.

La escuela comprensiva ha evolucionado de la uniformidad de un modelo común e inamovible para todos, hacia la intención de atender a las necesidades específicas de los alumnos y el rechazo de un examen competitivo para acceder a la Educación Secundaria cuya función es excluir.

3.3.3. Características del sistema educativo.

El sistema educativo inglés se administra de forma descentralizada. Se podría definir como un sistema administrado localmente a través de las LEAs, que implantan la política educativa que dicta el ministerio de Educación.

A nivel de centro también se goza de cierto poder de autonomía para tomar decisiones, distribuir recursos y organizar los procesos de aprendizaje. El responsable de la organización interna del centro es el director, siempre bajo lo establecido por el Consejo de Administración de Centro. Para hacer efectiva esta actuación el Department of Education and Skills (DfES) requiere que cada centro tenga su propio plan de desarrollo.

La financiación se comparte entre el gobierno central y los gobiernos locales. Las LEAs cubren los gastos ordinarios (salarios del personal docente, del funcionamiento de los centros) además de las instalaciones, equipamientos, etc.

Los centros privados se autofinancian mediante el pago de tasas de los padres o contribuciones de instituciones religiosas o privadas.

También existen becas estatales a las que los alumnos con bajo nivel adquisitivo pueden optar para asistir a estos centros, el programa de Becas se llama Assisted Places Scheme.

3.3.3.1. Tipos de centros.

Los centros en Inglaterra se clasifican como:

- **Maintained Schools** cuando se financian con fondos públicos en las edades de 5 a 16 años. Dentro de este grupo se distinguen los **Community Schools** (antes **County Schools**), propiedad de las LEAs, que tienen el cometido de la creación, mantenimiento y contratación de personal, además de tener potestad para determinar el proceso de admisión del alumnado.
- **Voluntary Controlled Schools (VCS)** y **Voluntary Aided Schools (VAS)** que son propiedad de promotores o fundadores como la Iglesia de Inglaterra o la Católica. Las LEAs financian sus gastos ordinarios aunque ellos mismos contribuyen con un 15% de sus costes. En empleo del personal y la admisión son asunto de las LEAs en las VCS y del Consejo de Administración de centro en las VAS.
- También existe una red de centros privados (conocidos como **Independent** o **Public Schools**) que se financian gracias a las tasas de

matrícula y a donaciones. Se solían dedicar a la educación secundaria pero en la actualidad escolarizan al 7% de la población escolar total. Estos centro se someten a la inspección cada 5 años por Her majesty's Inspectors (HMI).

- Por último existen las Non-maintained Special Schools que no recoben financiación del estado y las gestionan organizaciones no lucrativas.

3.3.3.2. *Calendario escolar.*

El calendario escolar en Inglaterra comprende 380 medias sesiones al año. El año escolar empieza el 1 de septiembre y finaliza el 31 de agosto. Se divide en tres trimestres: otoño, primavera y verano. Las vacaciones tienen lugar durante 6 semanas en julio y agosto, en Semana Santa y en Navidad.

Las sesiones que el Ministerio de educación establece para cada etapa son: 21 horas en edades comprendidas entre los 5 y los 7 años, 23'5 horas de 8 a 11 años y 24 horas entre las edades de 12 a 16 años.

3.3.3.3. *Plan Nacional de Estudios.*

El Plan Nacional de estudios se fija con la Education Reform Act de 1988. En él se determinan las materias a estudiar, los programas de estudio (Programme of study), los objetivos de Logro (Attainment Targets) y los mínimos a alcanzar (Level Descriptions).

No se especifica el número de horas que se debe estudiar cada asignatura ni unos libros de texto obligatorios ya que se encuadra en un marco flexible, tampoco se detalla un método pedagógico específico.

La estructura de la educación voluntaria es la siguiente:

- Existe una fase llamada Foundation stage para los alumnos de dos años que tiene un objetivo preparatorio para las etapas obligatorias.
- La educación Preescolar va desde los 3 a los 5 años y es uan etapa voluntaria que puede tener lugar en Nursery Schools (centros de Educación Infantil) o en clases dentro de centros de educación Primaria.

También existen los Pre-Schools, Playgroups y Grupos de juego Preescolares de carácter privado que organizan los padres y otras agrupaciones voluntarias. Desde septiembre de 2004 se garantiza una plaza gratuita a tiempo parcial para todos los niños de 3 años.

En esta etapa se hace especial hincapié en la alfabetización temprana, la numeración y el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y personales. Las áreas que se establecen son:

- Desarrollo personal, social y emocional.
- Comunicación y lenguaje.
- Desarrollo matemático.
- Desarrollo físico.
- Desarrollo de la creatividad.
- Conocimiento y comprensión del mundo.

El horario, organización y metodología de las clases las deciden el director de centro y los profesores. En lugar de una evaluación se realiza un seguimiento para orientar en la siguiente etapa.

La Educación Obligatoria se clasifica en cuatro etapas: Key Stage 1: entre 5 y 7 años, Key Stage 2: entre 7 y 11, Key Stage 3: de los 11 a los 14 años y Key Stage 4: de los 14 a los 16 años.

La educación Primaria va desde los 5 a los 11 años (Key Stages 1 y 2). Tiene lugar generalmente en los Maintained Primary Schools.

El inicio de la escolarización suele ser en septiembre aunque en algunos centros es posible que ingresen en enero. Además de ser una enseñanza gratuita, se garantiza el transporte a los alumnos que residan a una distancia que les impida ir andando al centro.

Todos los alumnos promocionan después de un año al curso siguiente salvo en casos excepcionales como una enfermedad grave.

Entre los objetivos principales está el progreso en matemáticas, lengua y ciencias, que son asignaturas troncales. Se promueve el trabajo en equipo, la comunicación, las TICs, etc. Como asignaturas Fundamentales (Foundation subjects) figuran: TICs, Tecnología y Diseño, Historia, Geografía, Arte y Diseño, Música y Educación Física (PE).

Normalmente se les dedica una hora diaria a la enseñanza de lengua y matemáticas pero hay total flexibilidad en la distribución y organización del horario.

El Curriculum también incluye la Educación Religiosa, Orientación Profesional, educación para la Salud, Educación Sexual, Lenguas Extranjeras, Educación Ambiental, Economía y Educación Política.

La jornada escolar suele ser de 9 a 12 y de 13 a 15:30 horas, de lunes a viernes.

No existen exámenes al finalizar la etapa ni certificación alguna. Sus avances se recogen en los Records of Achievement que se entregan para informar a los padres del avance de sus hijos. Al inicio de la entrada al centro se realiza el Basseline Assessment para asesorar sobre cuestiones lingüísticas, matemáticas, personales y sociales.

3.3.4. Personal docente.

Actualmente el personal docente en Inglaterra tanto para Primaria como para impartir clases en Secundaria debe licenciarse en Ciencias de la Educación (BEd) cursando una carrera de 3 años (ordinary degree) ó 4 años (honours degree), o bien cursar una Licenciatura en una especialidad y después realizar el Post Graduate Certificate of Education (PGCE) de un año de duración. Para enseñar una lengua los estudiantes deben realizar un año en el país donde se hable el idioma en cuestión ya programado en su carrera.

Estas titulaciones se pueden estudiar tanto en un college (Escuela Universitaria) que puede ser privada o pública, como en las Facultades de Educación de las distintas universidades.

A diferencia de España no existe gran diferencia entre las titulaciones con las que se accede a dar clase en Primaria y en Secundaria, ambas tienen la misma duración y se percibe un salario idéntico. El salario inicial es 30.289 euros y alcanza una retribución máxima de 44.269 dólares anuales.

3.4. España.

3.4.1. Marco legislativo.

La legislación que ha regido el sistema educativo en España ha sufrido numerosos cambios hasta llegar al que se encuentra vigente en la actualidad.

Sería acertado hablar de política educativa ya que se ve fuertemente influenciada por el gobierno que esté en el poder.

A continuación se describen las últimas leyes educativas en orden cronológico:

La Ley orgánica Reguladora del Derecho a la Educación LODE (1985) tuvo como objetivo garantizar el derecho a la Educación, a un puesto gratuito y a poder elegir la modalidad educativa que se deseara.

En 1990 aparece la LOGSE o Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, que proponía la mejora del funcionamiento de los centros proporcionándoles autonomía para promover la participación de toda la comunidad educativa.

La LOCE (Ley Orgánica de la Calidad de la Educación) aparece en 2002 aunque no llegó a entrar en vigor. Se fundamentó en la cultura del esfuerzo para reducir el fracaso escolar.

En 2006 entra en vigor la LOE Ley Orgánica de Educación (2006). La principal novedad que introduce son las competencias básicas que debe adquirir el alumno en su formación. Además se compromete con los objetivos propuestos por la Unión Europea.

El día 3 de enero del presente año entra en vigor la LOMCE, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa aunque no será hasta el próximo curso cuando comience a implantarse en Primaria. Se incluye un esquema de sus itinerarios en el anexo 1.

3.4.2. Perspectiva histórica.

La situación española durante el franquismo responde a una casi total opacidad en el campo educativo. El personal docente era en muchas ocasiones religioso, correspondiendo la labor educativa a curas y monjas que en la mayoría de las ocasiones no tenía formación pedagógica. Los maestros de la época adquirían conocimientos teóricos en las materias a impartir pero no en aspectos enfocados a la educación de niños según Merino Pareja (2004).

Con la llegada de la democracia y de la Constitución de 1978 se comenzaron a suceder reformas en Educación. Se regularon aspectos como el número de alumnos en las aulas hasta llegar a los 25 de la actualidad, la formación del cuerpo docente se adaptó hasta equipararse hoy día a la europea con los grados, y se tendió hacia una educación laica aunque en muchos colegios se sigue impartiendo la asignatura de religión.

La asignatura de lengua extranjera adquirió un papel primordial siendo obligatoria desde la etapa de primaria y convirtiéndose muchos centros en bilingües con la consecuente impartición de varias materias en la lengua meta.

3.4.3. Sistema educativo.

El sistema escolar español está formado por centros públicos financiados por el Ministerio de Educación, centro concertados que se financian además de por la vía pública por diversas instituciones en muchos casos religiosas aunque los salarios de los docentes los proporciona el estado y otros centros de carácter exclusivamente privado, aunque también reciben subvenciones del gobierno.

Las etapas en las que se divide son las siguientes:

La Educación Infantil abarca desde los 0 a los 6 años de edad. Es de carácter voluntario y su objetivo es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social o intelectual del niño. Consta de dos ciclos, uno hasta los 3 años, y otro de los 3 a los 6. El profesorado debe ser maestro de Educación Infantil o técnico superior en Educación Infantil.

La Educación Primaria va desde los 6 a los 12 años de edad y comprende tres ciclos de dos años cada uno. Las asignaturas de Lengua Y Matemáticas son fundamentales dedicándoles el mayor porcentaje de carga lectiva en comparación con el resto de asignaturas que son: ciencias sociales y naturales, lengua extranjera, música, educación física y educación artística.

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) comprende desde los 12 a los 16 años y consta de cuatro cursos. Al finalizar este periodo se obtiene un título que acredita al alumno como apto para cursar o bien Bachillerato o ciclos formativos de grado medio.

El Bachillerato es una etapa voluntaria y va desde los 16 a los 18 años. Está orientada a alumnos que deseen continuar estudios universitarios. Para acceder a la Universidad se realiza una prueba de acceso llamada Selectividad que evalúa las asignaturas cursadas en 2º de Bachillerato y proporciona una nota de corte que supondrá la posibilidad de cursar una carrera u otra en función de la demanda que tenga y de las plazas que se oferten.

Otro itinerario a seguir después de la ESO es la formación profesional con los ciclos formativos de grado medio (16 a 18 años) y de grado superior (18 a 20 años), a estos últimos se puede acceder desde bachillerato o desde un ciclo formativo de grado medio. Estas enseñanzas están orientadas al mundo laboral y a la formación en un oficio práctico.

3.4.4. Formación docente.

La formación necesaria en España para impartir clases en Primaria o en Infantil corresponde a la antigua Diplomatura de Magisterio o al actual Grado en

Educación Primaria o Infantil. Para Secundaria es necesario una Licenciatura en la especialidad que se imparta además del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) o el Máster Universitario en Formación del Profesorado.

Además para pertenecer al cuerpo de profesores de la Educación Pública es imprescindible pasar una oposición en la que se barema tanto la nota de un examen como otros méritos tanto académicos como profesionales.

El salario medio de un maestro o profesor en España es relativamente alto comparado a la media europea y en relación con el sueldo medio de profesiones que requieren una educación terciaria. En Primaria comienza siendo 35.881 dólares y llega hasta un máximo de 50.770. En Secundaria al inicio de su actividad laboral corresponde con 40.308 dólares y puede llegar a ascende hasta un máximo de 56.536 según Javier Sevillano en su estudio basado en el informe OCDE 2013.

4. COMPARACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

4.1. Marco legal y sistema educativo.

Analizando el marco legislativo de los tres países estudiados se observa que tanto Alemania como Inglaterra cuentan con una base legal fundamental sobre cuyos principios se asientan diversas leyes que han ido proliferando y concretando una serie de mejoras dedicadas a incrementar la calidad de la enseñanza según necesidades específicas.

En el caso de España, la tendencia ha sido la sucesión de diferentes leyes orgánicas, revocando cada una de ellas a la anterior, sin llegar a un consenso en cuestiones clave. Algunos de los temas de controversia que el gobierno de turno ha utilizado a su favor son la promoción del alumno, la existencia de exámenes para certificar, el estudio de la asignatura de Religión, etc.

Parece acertado afirmar que la estabilidad en el marco legal contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza y que un acuerdo entre expertos en educación ajenos a cualquier ideología política favorecería la puesta en práctica de una ley que estuviera enfocada hacia el alumno conociendo su realidad en primera persona.

En cuanto a la Educación Preescolar los tres países coinciden en que no consiste en una enseñanza reglada ni obligatoria; es a los 5 ó 6 años cuando comienza a serlo.

Otro aspecto a comparar es la certificación del alumno. En Inglaterra se eliminó en los años 60 el examen que a los 11 años determinaba la promoción del alumno (Dobson: 2003) a la etapa secundaria o a una más práctica, ya que significaba su exclusión y la competitividad no favorecía a su aprendizaje.

Al finalizar cada curso el alumno promociona al curso siguiente, excepto cuando exista una causa de fuerza mayor como una enfermedad grave que impida su asistencia.

En Alemania el acceso a la Educación Secundaria tampoco depende de un examen competitivo sino de la decisión del equipo directivo, de los padres o del acuerdo de ambos.

En el caso de España los alumnos dependen del número de asignaturas que no aprueban y de si éstas se consideran troncales o no.

De lo expuesto se extrae que un examen competitivo no ayuda a conseguir mejores resultados en los alumnos sino a excluirlos del sistema y a suponer una causa de estrés en lugar de motivarlos.

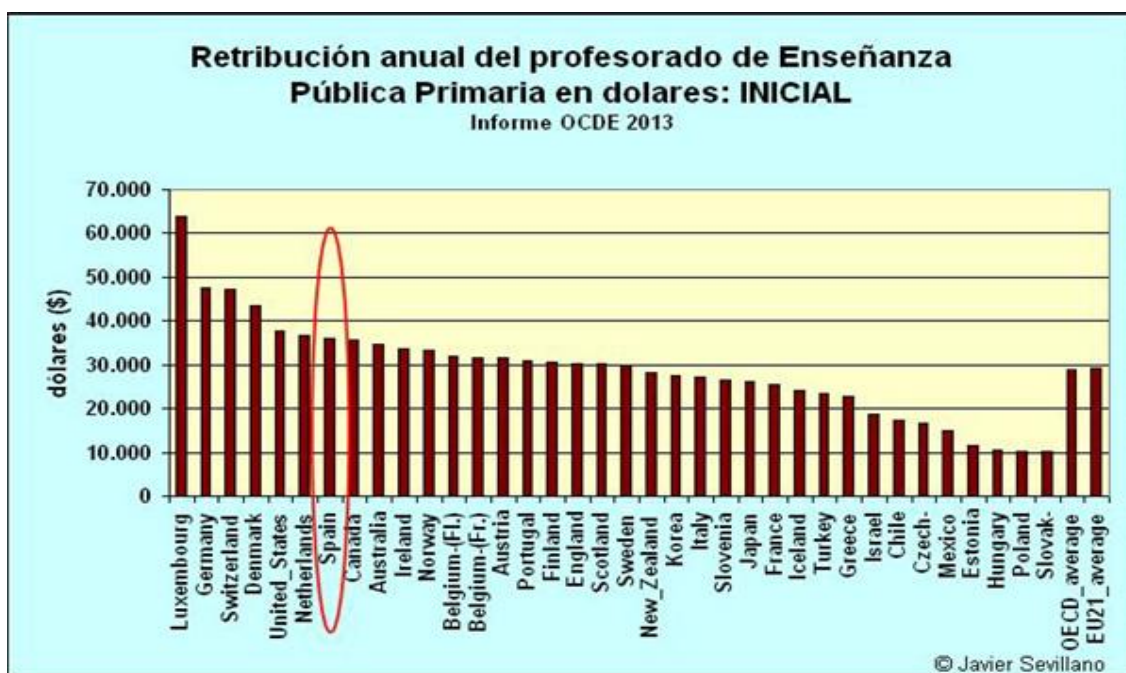
4.2. Retribución económica.

La retribución económica que un maestro obtiene en los tres países difiere bastante, destacando España con salarios por encima de los de otras profesiones que también requieren educación terciaria. En Inglaterra son claramente inferiores contando con una economía más fuerte que la española.

En Alemania se perciben los salarios más altos de los países comparados pero no llama tanto la atención dado que el nivel de vida es más alto.

En el siguiente gráfico se puede establecer una comparación de la retribución económica que se obtiene en los tres países analizados, observando que Alemania se encuentra a la cabeza de los países donde los maestros obtienen sueldos más altos, sólo precedido por Luxemburgo. España se sitúa en el séptimo lugar, e Inglaterra se encuentra en el puesto 17, muy similar a Finlandia, país de la Unión Europea con mejores resultados en los Informes.

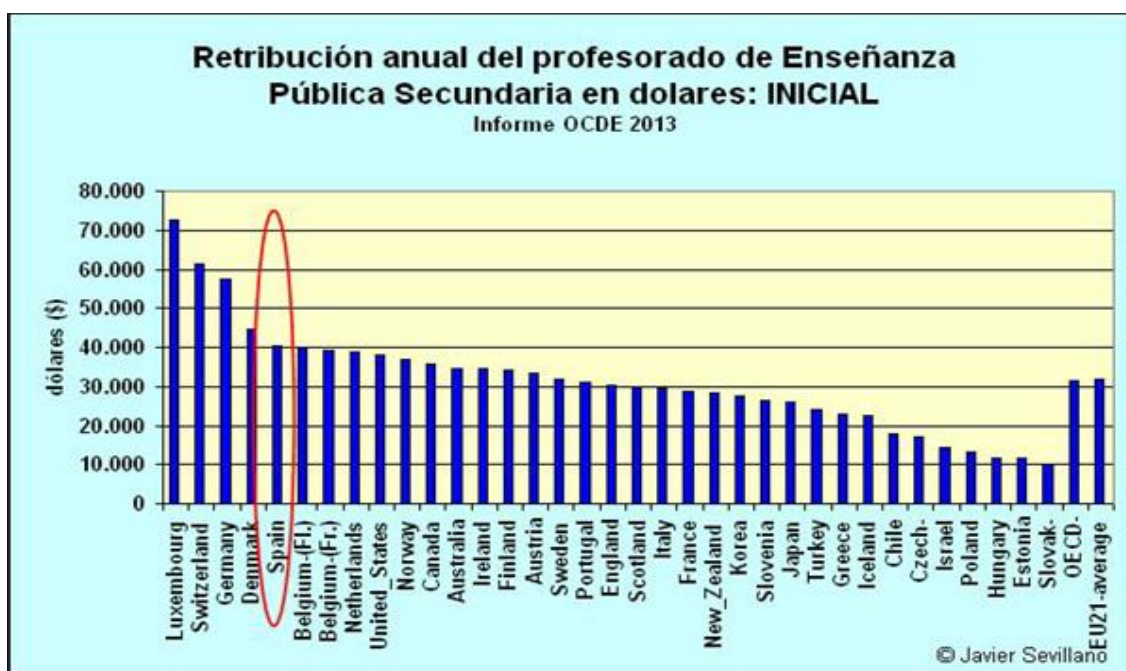
Ilustración 2. Salarios medios en Primaria.



Fuente: Javier Sevillano (2012).

En cuanto a la Educación Secundaria España ocupa un quinto lugar en la retribución inicial de su profesorado, estando Alemania en un tercer lugar, solo precedido por Luxemburgo y Suiza. Inglaterra no supera a países como Portugal, con resultados muy bajos en todos los informes, encontrándose en el puesto 17.

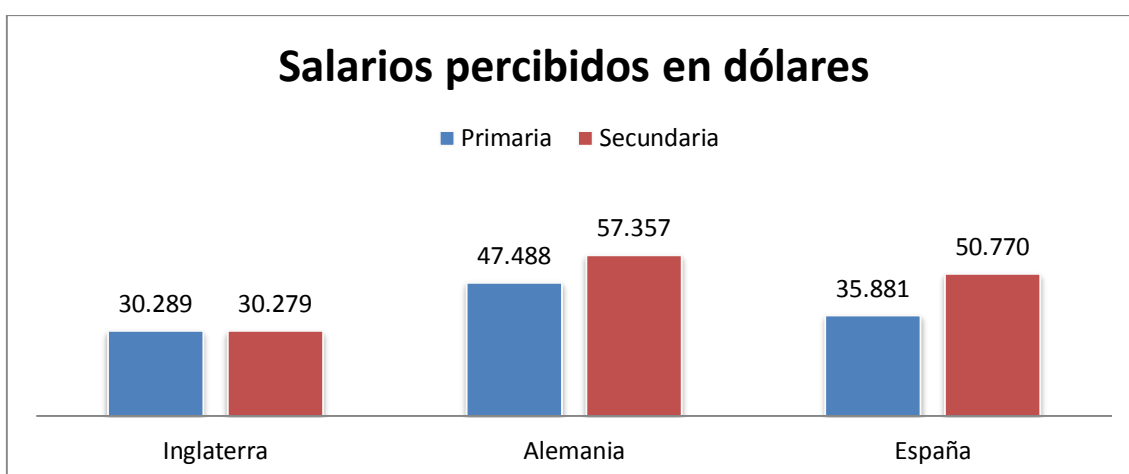
Ilustración 3. Salarios medios en Secundaria.



Fuente: Javier Sevillano (2012).

La conclusión es que una mayor retribución al profesorado no es directamente proporcional a unos mejores resultados en los alumnos evaluados. Puede significar un aumento de la motivación tanto de profesores como de aquellos que se quieran dedicar a ello pero esto no se traduce en una mejora de su formación o preparación, ni por lo tanto de la calidad educativa.

Gráfico 1. Comparativa de salarios percibidos en dólares.



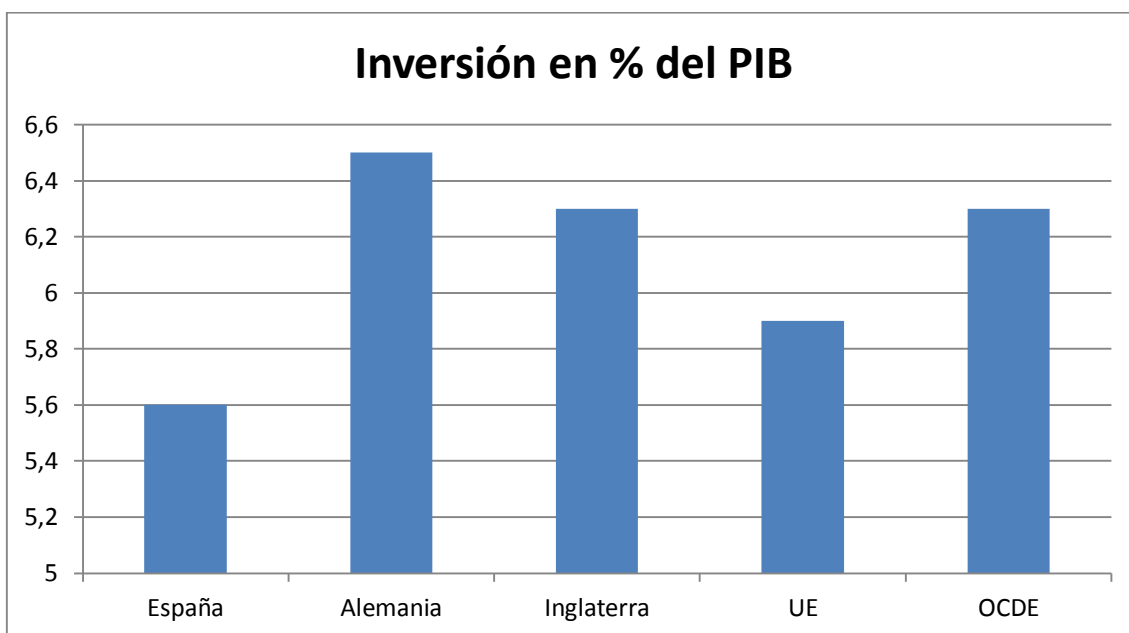
Fuente: Creación propia a partir de los datos recogidos en el informe OCDE 2013.

4.3. Gasto en educación como porcentaje del PIB.

Analizando los datos ofrecidos por el informe OCDE 2013 el gasto en educación español es inferior al de la media de los países de la UE21 y de la OCDE en el año 2010 (último año del que se disponen datos), aunque ha ido en aumento desde el año 2000 y se encuentra cercano a los valores de estas medias. España invierte en educación un 0,3% menos que los países de la UE y un 0,7% menos que los de la OCDE. También se encuentra por detrás de Inglaterra y de Alemania.

El siguiente gráfico muestra estas diferencias:

Gráfico 2. Inversión en % del PIB de España, Alemania, Inglaterra, UE y OCDE.



Fuente: Creación propia. A partir de los datos recogidos en el Informe OCDE 2013.

4.4. Resultados en los informes.

Los resultados en los informes permiten establecer una relación directa entre el desarrollo cultural y económico del país con la puntuación obtenida.

Una mayor puntuación en comprensión lectora conlleva unos mejores resultados en ciencias y en matemáticas.

A continuación se describen los datos obtenidos por cada uno de los países para después establecer una comparativa de los resultados.

4.4.1. Alemania.

4.4.1.1. PIRLS.

Según el informe PIRLS Alemania consigue una puntuación de 541 en lectura, la misma que obtienen países como Italia, Portugal e Israel, muy cercana a la de otros como Suecia (542) y Hungría (539). Esta puntuación supera tanto la media OCDE (538) y la UE (534).

4.4.1.2. TIMSS.

En la competencia matemática Alemania se sitúa en el decimosegundo lugar de los países evaluados, obteniendo 528 puntos. Otros países con puntuaciones similares son Portugal (532), Lituania (534) e Irlanda (527). Tanto la media OCDE (522) como la de la UE (519) son inferiores.

En el área de ciencias Alemania obtiene 528 puntos al igual que Dinamarca. Otros países con puntuaciones similares son Italia (524), Inglaterra (529) y Países Bajos (531). Las medias OCDE (523) y la UE (521) están por debajo.

4.4.1.3. PISA.

Los resultados que el país germánico obtiene en el informe PISA son relativamente altos en el área de matemáticas, obteniendo una media de 514 puntos, superior a la media UE (489) y OCDE (494).

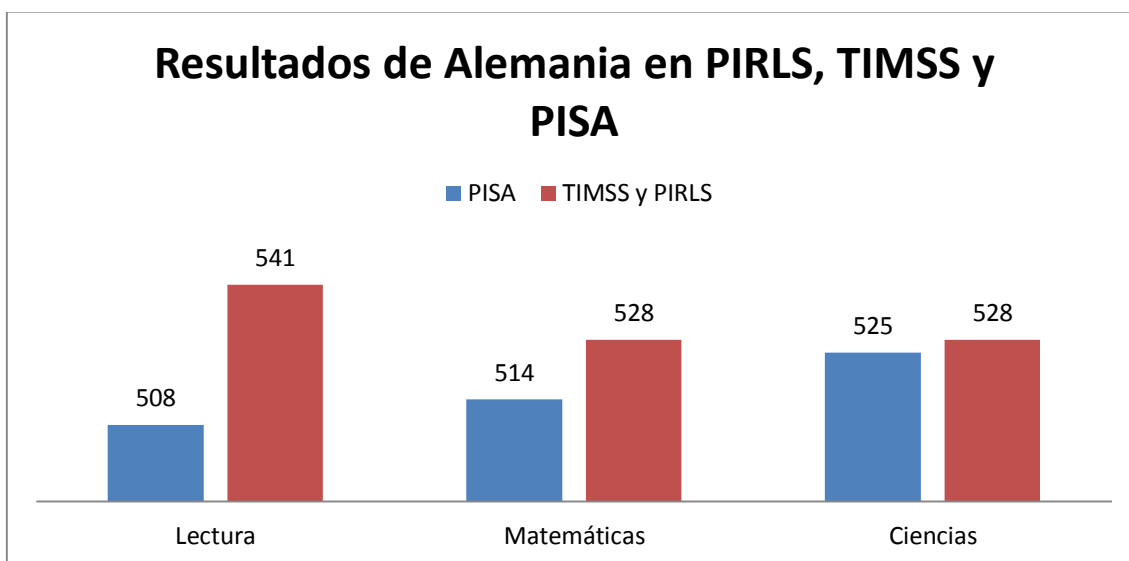
La puntuación media alemana no es significativamente diferente de la de comunidades como Castilla León, Navarra, País Vasco o Principado de Asturias.

En lectura Alemania consigue 508 puntos, muy similar a otros países centroeuropeos como Países Bajos (511), Bélgica (509), Suiza (509) y Francia (505).

En ciencias Alemania se sitúa por encima de la media OCDE y de la UE con una diferencia significativa que oscila entre 20 y 29 puntos alcanzando una media de 525 puntos. Otros países que se sitúan en este rango son Polonia (526), Canadá (525), Países Bajos (522), Irlanda (522) y Australia (521).

En el siguiente gráfico se observa que mientras que en PISA los resultados alemanes son mejores en el área de lectura, el informe TIMSS muestra puntuaciones más altas en Ciencias y Matemáticas que PIRLS en lectura. Estos datos pueden tener su explicación en la diferencia de edades de los alumnos evaluados, mostrando el mejor desempeño de los alumnos de 4º curso de primaria en estas áreas que los de 15 años que participaron en PISA.

Gráfico 3. Resultados comparados de Alemania en PISA, TIMSS y PIRLS.



Fuente: Creación propia a partir de los datos recogidos en los Informes PISA 2012 y TIMSS-PIRLS 2011.

4.4.2. Inglaterra.

4.4.2.1. PIRLS.

Inglaterra se sitúa por encima de la media OCDE (538) y UE (534) significativamente con una puntuación de 552 en la competencia lectora, la misma que obtiene Irlanda. Otros países con similar puntuación son Croacia (553), Dinamarca (554), Estados Unidos (556), Irlanda del Norte (556) y Países Bajos (546).

4.4.2.2. TIMSS.

En matemáticas la puntuación obtenida por el país anglosajón corresponde a 542, tan sólo superada por cuatro de los países participantes: China (Hong Kong) con 602 puntos, Irlanda del Norte (562), Bélgica (flamenco) con 549 y Finlandia (545). Otros países con puntuaciones similares son la Federación Rusa, Estados Unidos (541) y Países Bajos (540). Las medias OCDE (522) y la de la UE (519) son significativamente inferiores.

En el área de las ciencias Inglaterra alcanza una puntuación muy similar a Alemania con 529 puntos frente a los 528 del país germano. Se encuentran así ambos en la franja compuesta por Países Bajos (531), Dinamarca (528) e Italia (524), ligeramente superiores a las medias europea (521) y de la OCDE (523).

4.4.2.3. PISA.

En matemáticas la puntuación que se obtiene en Inglaterra no es significativamente diferente de la de comunidades como Madrid, La Rioja, Principado de Asturias, Cataluña, ni en general de España, siendo igual a la media de la OCDE con 494 puntos y muy similar a la media europea (489). Otros países con puntuaciones parecidas son Luxemburgo (490), Noruega (489) y Portugal (487).

En lectura la puntuación media del Reino Unido es 499, compartiendo rango con Estados Unidos (498), Dinamarca (496), República Checa (493) y superando las medias de la OCDE (496) y de la EU (489).

En el área de ciencias Reino Unido supera también los promedios OCDE (501) y EU (497) consiguiendo una puntuación de 514, similar a la de Nueva Zelanda (516) y Suiza (515).

Tabla 2. Resultados de Inglaterra en PISA, TIMSS y PIRLS comparados con la UE y la OCDE.

ÁREAS	Inglaterra			UE			OCDE		
	PISA	TIMSS	PIRLS	PISA	TIMSS	PIRLS	PISA	TIMSS	PIRLS
Lectura	499		552	489		534	496		538
Matemáticas	494	542		489	519		494	522	
Ciencias	514	529		497	521		501	523	

Fuente: Creación propia a partir de los datos recogidos en PISA 2012 y TIMSS-PIRLS 2011.

4.4.3. España.

4.4.3.1. PIRLS.

Los resultados obtenidos en la última edición de este estudio sitúan a España por debajo de la media Europea aventajando únicamente a países como Noruega, Bélgica, Rumanía y Malta con una puntuación de 513. Es destacable el hecho de que difiera notablemente de Italia y Portugal situándose éstos al mismo nivel que Alemania, con 541 puntos, ya que estos dos países comparten muchas características con España.

España dista de Finlandia (568), país con los mejores resultados de la EU, significativamente y también lo hace de países anglosajones como Inglaterra, Irlanda del Norte y EEUU, aunque de Francia sólo dista 7 puntos, por lo tanto no hay un desfase pronunciado.

Tomando como referencia el rendimiento de los alumnos con bajo nivel éste será un 6%, mayor a la media internacional (3%), éste porcentaje es mayor en los países en vías de desarrollo llegando a superar el 14% en algunos países.

Los alumnos con un nivel avanzado suponen en España un 4%, frente al 8% de la media internacional, llegando en Finlandia, Irlanda del Norte e Inglaterra al 18% y 19%. Estos datos confirman la escasez de alumnos con nivel avanzado frente a un incremento de los de nivel bajo.

Analizando la evolución de acuerdo con los informes de 2006 y 2011, se establece una estabilidad en los resultados siendo la media en ambos informes de 513 puntos.

4.4.3.2. TIMSS.

Los resultados de España en Matemáticas no son muy alentadores. Se encuentra por detrás de todos los países de la UE excepto de Rumanía y Polonia, está además por debajo de la media de la OCDE.

España dista de países anglosajones como Inglaterra y EEUU en 60 puntos, y de Alemania 46.

Se puede establecer una relación de correspondencia entre los resultados obtenidos en este informe y el nivel de desarrollo económico y cultural del país.

La distancia de España con la media OCDE es mayor en TIMSS-Matemáticas que en PIRLS-lectura.

Entre los alumnos con un nivel muy bajo de rendimiento existe un 13% en este grupo, que contrasta con el 1% en países como Bélgica, China (Hong Kong) y Países Bajos, y con el 7% de la media OCDE.

Al ser una materia instrumental debería hacerse especial hincapié en Matemáticas en una fase temprana, ya que serán esenciales para la adquisición de posteriores aprendizajes.

En el área de ciencias, España se encuentra entre el 60% de países con una puntuación media superior al punto de referencia (500) con 505 puntos. Supera a países europeos como Noruega y Malta, y se encuentra en un rango similar al de otros como Bélgica, Rumanía y Polonia. Existen diferencias significativas con los países anglosajones como Inglaterra y EEUU, pero de los países que más dista, al ser los de puntuación mayor, son Finlandia y Federación Rusa.

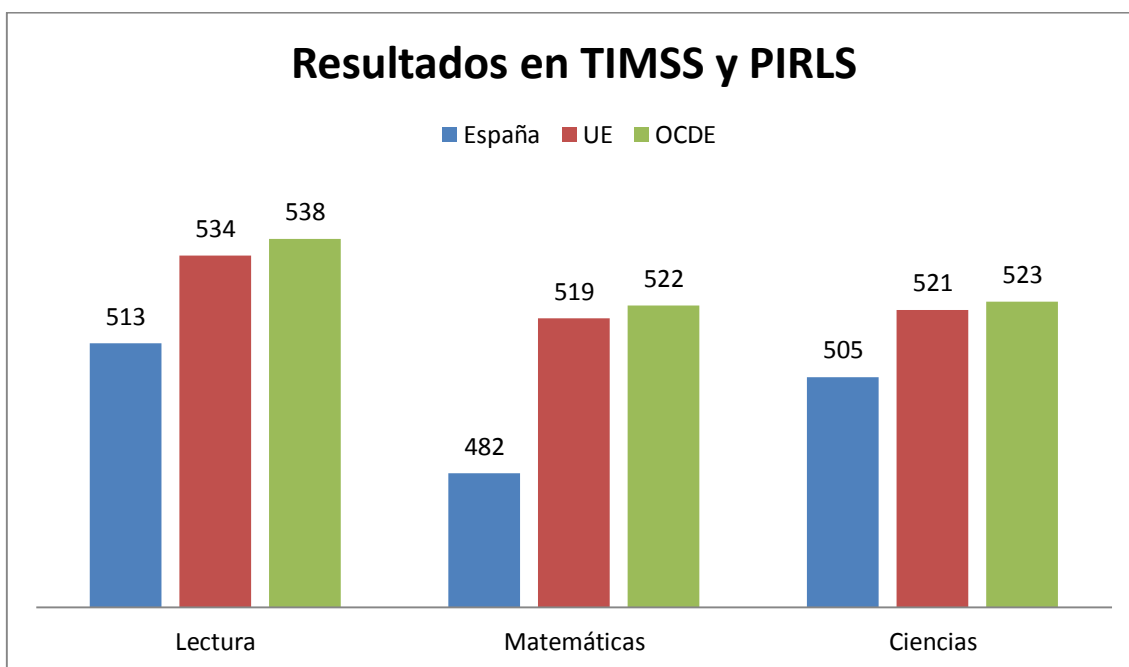
En cuanto a los alumnos con un nivel muy bajo de rendimiento, España cuenta con un 8%, dos puntos por encima de la media OCDE y distando significativamente con países como Finlandia (1%) y con Catar (50%).

Teniendo en cuenta a los alumnos con un alto nivel de rendimiento, España obtiene un 4%, similar a la media internacional 5% y a la OCDE 7%. Finlandia encabeza la lista con un 20%, y el caso de los Países Bajos llama la atención al contar con porcentajes muy bajos tanto en el grupo de los alumnos con bajo rendimiento como en el de alto.

Es en TIMSS-Ciencias donde España obtiene una menor diferencia con respecto a la media OCDE, sólo 18 puntos por debajo en comparación con PIRLS (25) y TIMSS-Matemáticas (40), por lo tanto son mejores los resultados obtenidos en el campo de ciencias que en matemáticas y lectura.

La evolución de los resultados del informe TIMSS de 1995 y el de 2011 muestra un descenso en las puntuaciones tanto en Matemáticas como en Ciencias, aunque hay que tener en cuenta que los alumnos participantes en la primera edición eran de 8º curso de EGB, y los de 2011 de 4º de Primaria.

Gráfico 4. Comparativa de resultados de España con la UE y OCDE en TIMSS y PIRLS.



Fuente: Creación propia a partir de los datos recogidos en TIMSS-PIRLS 2011.

4.4.3.3. PISA.

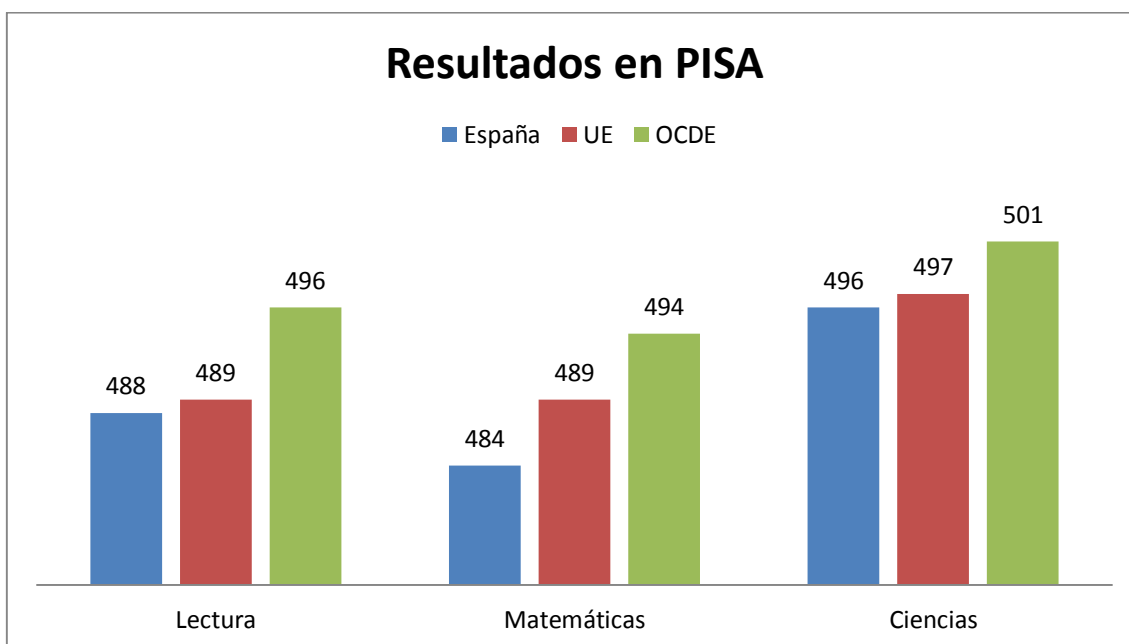
En el último informe PISA se han recabado datos de 14 comunidades autónomas que permiten establecer comparaciones dentro del país y a su vez con los demás países evaluados.

En matemáticas se observa una mejora en los resultados desde los anteriores informes. España obtiene una media de 484 puntos situándose en el mismo rango de países como Noruega, Inglaterra, Luxemburgo, Portugal, EEUU, Suecia, Hungría y ligeramente inferior a la media europea (489).

En lectura la puntuación media española corresponde a 488 puntos, muy similar a la media europea (489). El rendimiento es similar al de países como EEUU, Dinamarca (498), Dinamarca (496), República Checa (493), Italia (490), Austria (490), Hungría (488), Luxemburgo (488), Portugal (488), Israel (486), Suecia (483) e Islandia (483).

El resultado de España en ciencias (496) está sólo 5 puntos por debajo del promedio OCDE y es similar al de países como Francia (499), Dinamarca (498), Estados Unidos (497), Noruega (495), Hungría (494), Italia (494), Luxemburgo (491), Portugal (489) y al de la UE (497).

Gráfico 5. Comparativa de resultados de España con la UE y OCDE en PISA.



Fuente: Creación propia a partir de los datos recogidos en PISA 2012.

Tanto Alemania como Inglaterra se sitúan en niveles superiores a la media OCDE y UE. Destaca el caso de Inglaterra en matemáticas (TIMSS 2011) que se posiciona en quinto lugar sólo precedido por China, Irlanda del Norte, Bélgica y Finlandia.

Alemania sobresale sobretodo en ciencias según el informe PISA 2012, aunque en PIRLS-Ciencias obtiene una puntuación muy cercana a la de Inglaterra.

España, sin embargo, no llega a la media OCDE ni a la europea según los informes TIMSS y PIRLS, aunque los resultados obtenidos en ciencias son más alentadores que en lectura y matemáticas donde hay mayor desfase. En PISA 2012 se obtienen mejores resultados en las tres áreas, acercándose a las medias internacionales, que siguen siendo ligeramente superiores. No obstante, en las tres áreas España se encuentra entre los países con puntuaciones más bajas de la OCDE.

A continuación se incluye una tabla con los resultados que obtuvo España comparados con los de Alemania e Inglaterra y se observa una clara desventaja con estos países.

Tabla 3. Comparativa de resultados Informe PISA 2012.

	Lectura	Matemáticas	Ciencias
España	488	484	496
Inglaterra	499	494	514
Alemania	508	514	525
UE	489	489	497
OCDE	496	494	501

Fuente: Creación propia a partir de los datos recogidos en PISA 2012.

De estos datos se puede concluir que los alumnos evaluados en PISA que tenían 15 años de edad obtienen mejores resultados en 2012 que los de 4º curso de Primaria que participaron en 2011 en PIRLS y TIMSS.

Estableciendo una comparativa de los tres países, Alemania e Inglaterra aventajan a España en todos los informes y en las diferentes áreas evaluadas, cuentan con mayor número de alumnos con un nivel alto de rendimiento y hay menor desfase entre éstos y los de alto.

4.5. Contexto socio-cultural.

Según el informe PIRLS TIMSS 2011, existe una relación entre el rendimiento promedio de los alumnos y distintas variables como son el nivel académico de los padres o la profesión de éstos.

En España hay una diferencia de 70 a 80 puntos entre los padres que tienen estudios básicos y aquellos que tienen superiores, llegando a ser de 100 puntos en la muestra internacional. Sin embargo, los alumnos españoles cuyos padres tienen estudios superiores rinden menos que aquellos extranjeros con las mismas condiciones. Pero los que tienen padres con escaso nivel educativo rinden más que sus homólogos en el extranjero.

Los informes TIMSS y PIRLS confirman que España es uno de los países donde menor efecto tiene la educación de los padres, hecho que según García Montalvo (2009) puede tener que ver con la sobrecualificación que existe en España.

4.6. Formación docente.

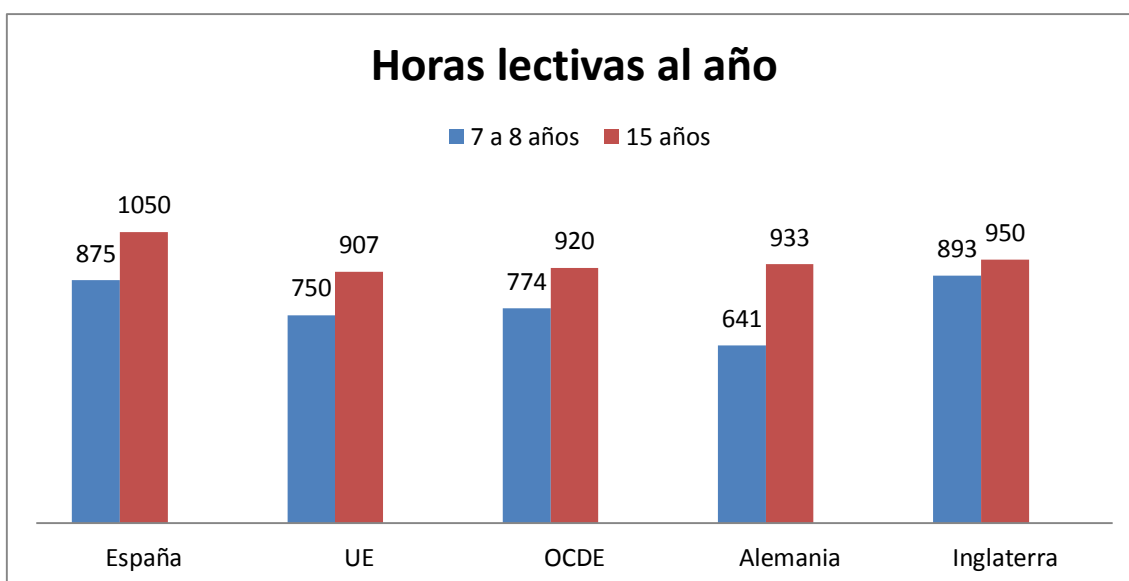
La formación docente en los tres países está equiparada en cuestión de duración de los estudios universitarios. La principal diferencia se basa en el

periodo de prácticas que los futuros docentes deben realizar para certificarse como tales. En el caso de Alemania éste periodo corresponde al Referendariat y en él los maestros en prácticas deberán permanecer en un centro escolar público durante dos años bajo la supervisión de otro docente. El periodo de prácticas que se realiza en Inglaterra dura un año y está dentro del PGCE contrastando con la fase práctica en España que tan sólo tiene lugar durante unas semanas repartidas entre los últimos años de la carrera. Aproximadamente el alumno tan sólo está 3 meses en el colegio en esta fase.

4.7. Número de horas lectivas.

En España el número de horas lectivas es mayor al del resto de la UE. Esto se refleja en el siguiente gráfico:

Gráfico 6. Horas lectivas al año.



Fuente: Creación propia a partir de los datos recogidos en el Informe OCDE 2013.

Se observa que España, contando con muchas más horas, sobre todo en Secundaria, que los demás países estudiados obtiene en PISA (donde los alumnos están en esa etapa ya que tienen 15 años) peores resultados que los demás. Esto refleja la poca relación entre la cantidad de horario lectivo y el éxito en los resultados.

5. ENCUESTAS Y ENTREVISTAS.

Mediante el análisis de las encuestas extraemos los siguientes datos en relación con la opinión de los propios docentes de cada uno de los sistemas educativos en cada país:

En el caso de España se observa un desacuerdo generalizado con la consecución de objetivos al finalizar el curso. La mayoría de los docentes opina que no se consiguen los objetivos establecidos o que no siempre lo hacen. Las causas principales que se citan son la falta de medios tanto personales como materiales, considerando los primeros los más importantes. En Alemania e Inglaterra hay una opinión positiva acerca del alcance de los objetivos así como en la suficiencia de los recursos materiales y personales.

Otro de los problemas con los que casi todos los docentes de los tres países están de acuerdo es con el elevado número de alumnos en clase y con que una reducción de éstos favorecería a la calidad de enseñanza. Las horas lectivas parecen ser las adecuadas según la mayoría de docentes que opina que no es necesario su incremento.

En las preguntas sobre las leyes educativas existe variedad de opiniones en el caso de España, estando una parte de los profesores encuestados a favor con la actual y otros en desacuerdo aunque todos coinciden en que no favorece en absoluto el cambio de leyes cuando cambia el gobierno.

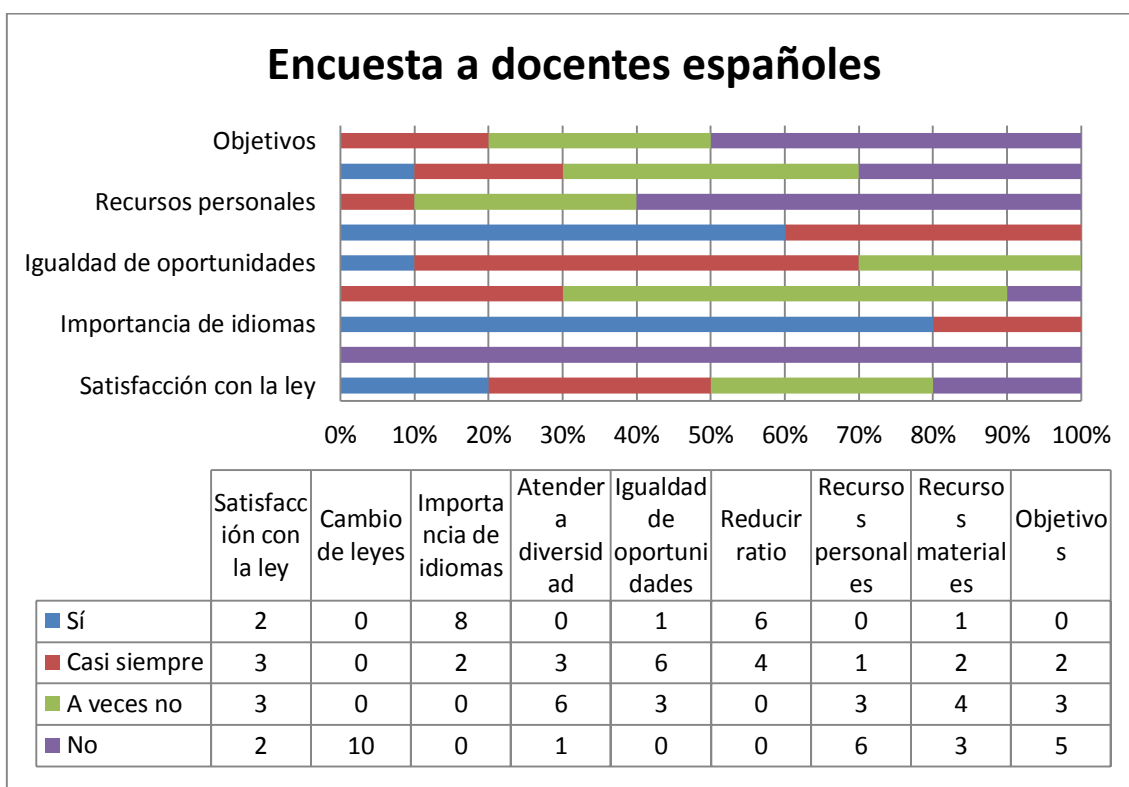
En Alemania se aprueba la ley en vigor como capaz de proporcionar una educación igualitaria en oportunidades así como también en España, pero no existe esta diversidad de opiniones en cuanto al grado de satisfacción con ella.

La atención dada a la enseñanza de idiomas está más presente en el caso de Alemania y España, donde hay unanimidad en que juega un papel primordial. Aunque en Inglaterra también es alta la importancia que se le da.

Las encuestas también muestran que en Inglaterra y España, en ocasiones, no se puede atender a la diversidad de los alumnos en la realidad diaria. En Alemania esta opinión está más dividida y se inclina hacia una tendencia positiva.

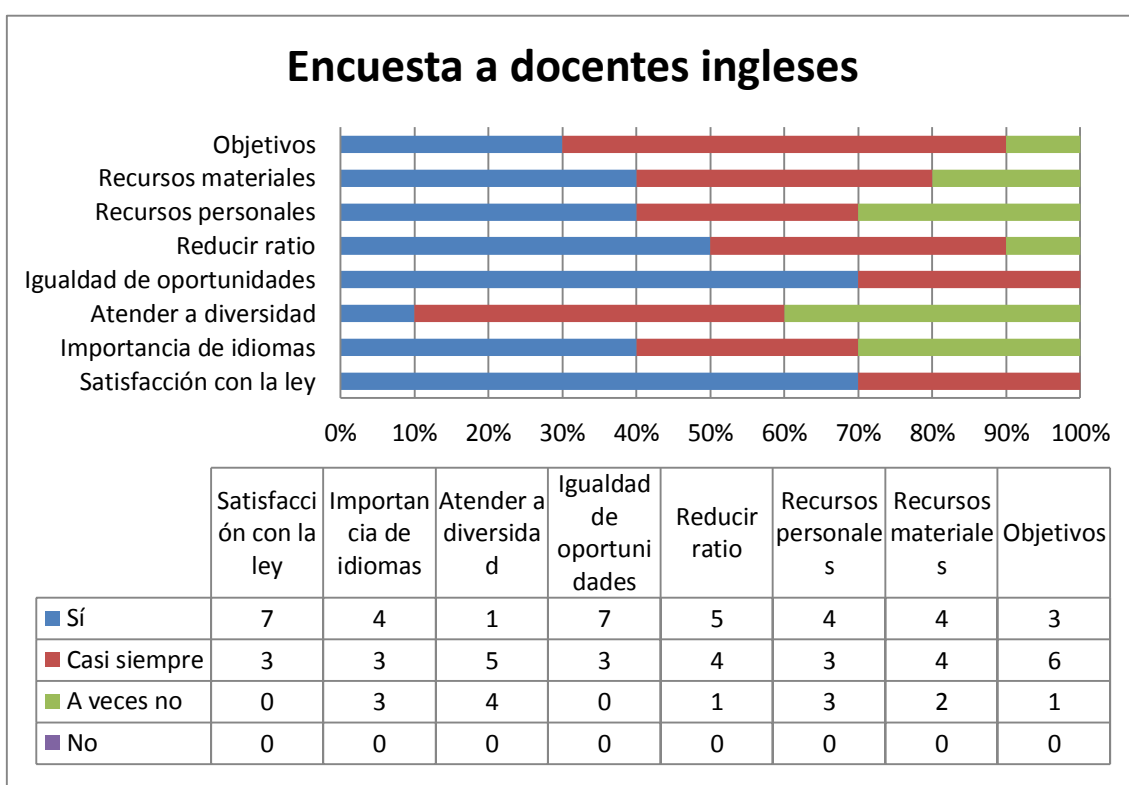
El siguiente gráfico muestra las distintas opiniones de los docentes comparadas según la temática.

Gráfico 7 con tabla. Opinión de los docentes españoles.



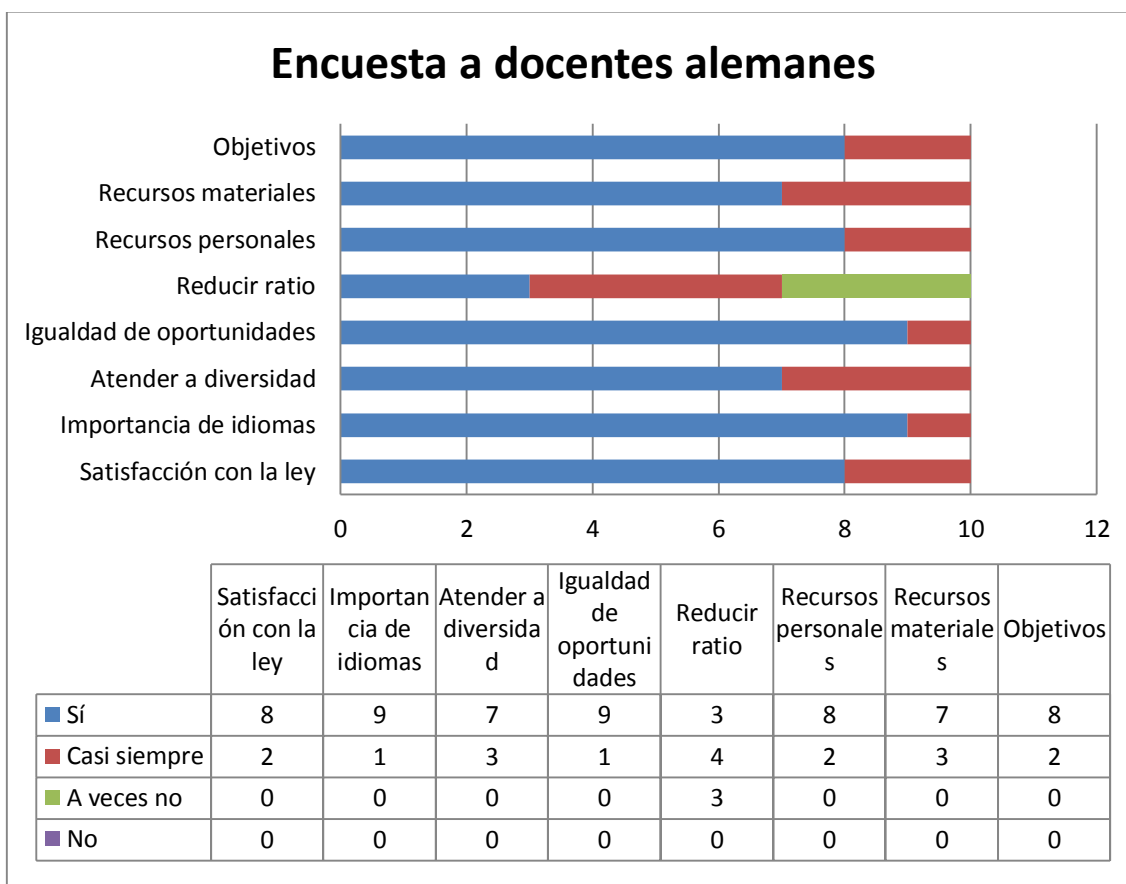
Fuente: Creación propia.

Gráfico 8 con tabla. Opinión de los docentes ingleses.



Fuente: Creación propia.

Gráfico 9 con tabla. Opinión de los docentes alemanes.



Fuente: Creación propia.

A partir de a las entrevistas se obtiene una opinión más detallada en las cuestiones que se plantean.

A la hora de variar el horario escolar a favor de una materia u otra, en los tres países coinciden los docentes en la necesidad de dar mayor libertad creativa al alumno. Los docentes españoles destacan la educación artística y las horas dedicadas al estudio de otras lenguas como las posibles beneficiarias de un incremento de horas lectivas. En Alemania no especifican la materia pero están de acuerdo con incrementar la creatividad. En el caso de Inglaterra, los docentes además de potenciar la educación artística, señalan los beneficios de clases prácticas y grupales para fomentar la socialización del alumnado.

En la cuestión de mejorar el funcionamiento del centro los docentes alemanes proponen conseguir una mejor cohesión en la relación entre el alumno y el maestro mientras que los españoles se centran en aspectos como una mejor elección de los libros de texto y la supresión de los exámenes sobre todo en las etapas tempranas de su formación. En Inglaterra se propone una mejor organización del horario y una reducción de los alumnos por aula para poder trabajar mejor.

En Alemania se percibe como positivo en el sistema la calidad de la enseñanza y la igualdad que se ofrece, mientras que en España los docentes destacan el incremento del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas que los prepara para un mundo cada vez más informatizado. En Inglaterra se subraya la igualdad de oportunidades que tienen los alumnos sea cual sea su diversidad.

Los docentes alemanes, a pesar de contar con un sistema bastante eficiente según los resultados de los informes, encuentran como punto débil que los alumnos se separen demasiado pronto según su desempeño escolar. En España, sin embargo, la formación del profesorado se contempla como insuficiente, así como los medios, tanto personales como materiales, para poner en práctica la legislación. En Inglaterra, resaltan el cambio de necesidades de los alumnos en una sociedad que está en continua evolución y destacan como un punto a mejorar la coordinación con los padres para poder responder a estas necesidades de los niños.

En la pregunta sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, en Alemania se plantea la introducción de una oferta más variada de los idiomas a aprender. En España se observa una actitud positiva frente a este tema debido al incremento de los centros bilingües y a la cada vez más temprana iniciación en el estudio de lenguas. No obstante, la formación de los docentes para impartir estos programas bilingües no es suficiente para cumplir las expectativas según opinan. Los docentes ingleses creen que se debería hacer más hincapié del que se hace en su centro en el estudio de lenguas extranjeras, incorporando a profesorado nativo y aumentando las clases prácticas.

Como medios para mejorar la enseñanza los docentes alemanes apuntan a una relación más cercana entre el profesor y el alumno y también consideran que se podría mejorar las tecnologías que se disponen. En España se cree que se deberían mejorar tanto los medios materiales como los personales además de dejar de cambiar continuamente la ley educativa que rige el sistema. Los profesores ingleses incrementarían el personal de apoyo en algunas clases que lo requieren.

La mayoría de los docentes entrevistados piensan que su sistema es flexible, aunque en España opinan que aunque la ley respalda esta flexibilidad es muy difícil llevarla a cabo ya que se debe cumplir un temario y unos contenidos que en ocasiones no tienen en cuenta la realidad de las aulas y su diversidad.

En cuanto a la promoción del alumno la opinión está dividida, los docentes ingleses piensan que es suficiente la autonomía para tomar esa decisión en función al desarrollo del aprendizaje del alumno. Los alemanes creen que debería ser más flexible, mientras que en España se cree por un lado que el tutor tiene la última palabra en este aspecto, por lo tanto sí que es flexible,

frente a la opinión de que debería ser aún más flexible ya que la ley así lo respalda.

Por último, en la cuestión de la atención a la diversidad casi todos los docentes creen que se podría mejorar añadiendo más personal especializado para apoyar según sea la diversidad del alumnado. En España y se resalta la dificultad que conlleva atender a los alumnos con necesidades especiales debido al alto número de alumnos en las aulas. En Inglaterra también se piensa que se podría implementar el personal docente especialista.

6. CONCLUSIONES.

A modo de conclusión, y cumpliendo los objetivos establecidos para este estudio comparativo se comentan las principales diferencias en los países analizados:

Alemania es el país que obtiene mejores resultados en los informes de los tres, seguido de Inglaterra y por último España, que no llega a las medias de la UE ni de la OCDE. Alemania destina un porcentaje similar a España de su PIB mientras que el de Inglaterra es más alto. Sin embargo, los salarios percibidos por los docentes españoles son más altos que en Inglaterra y no distan demasiado de los alemanes (país con un PIB muy superior). Este dato muestra que aspectos como infraestructuras o la formación continua del profesorado están percibiendo menor porcentaje de la inversión a favor de los salarios, que no parecen incidir directamente en los resultados de los alumnos. Esta desproporción podría considerarse como una mala inversión de los recursos del país ya que no contribuye directamente en la mejora de la calidad de enseñanza.

Según las encuestas realizadas casi todos los maestros consultados en España afirman que los recursos materiales y personales son insuficientes. Esto vuelve a confirmar que existe una mala distribución de la inversión en educación.

La fase práctica que realizan los futuros docentes durante el estudio de la carrera es notablemente inferior en España, alcanzando en Alemania hasta dos años de prácticas. Este dato nos lleva a la conclusión de que a mayor preparación práctica de los maestros mejores son los resultados que obtienen sus alumnos.

En las entrevistas se constata que los docentes españoles están de acuerdo en que una mejor formación continua y reciclaje del profesorado sería ventajosa para la educación, así como la inclusión de personal bilingüe o con un nivel alto en la lengua meta que sea capaz de enseñarla a sus alumnos.

Otra diferencia principal es la ley educativa; su estabilidad es decisiva. Mientras que tanto Inglaterra como Alemania cuentan con una política firme y coherente de educación con un base bien establecida y pequeñas reformas periódicas a partir de ésta que la actualizan, en España no dejan de sucederse cambios y revocaciones de leyes que rediseñan por entero el curriculum creando como consecuencia multitud de opiniones enfrentadas e inquietud y desconfianza acerca del futuro de la educación en el país. Sin ir más lejos, en la actualidad se encuentra aprobada una ley, la LOMCE, que posiblemente no se llegue a aplicar en las aulas si hay un cambio de gobierno como ya ocurrió con la LOCE.

En cuanto a la metodología para el aprendizaje de lenguas extranjeras que los tres países utilizan en la actualidad se corresponde con el enfoque comunicativo, pero hay que destacar que tanto en Alemania como en Inglaterra la evolución desde el método tradicional de gramática ha tenido un inicio más temprano que en España, donde se puede considerar bastante reciente.

En las encuestas se constata que la importancia dada al aprendizaje de segundas lenguas es alta pero las entrevistas revelan que España presenta el hándicap de un profesorado deficiente en idiomas que significa un lastre para los alumnos.

Con respecto al segundo objetivo de esta investigación se concluye que las diferencias que son decisivas para el éxito de un sistema educativo u otro en base a los resultados que obtienen en los informes internacionales son las leyes educativas, la formación del profesorado tanto inicial como continua y la inversión en educación y su distribución según las necesidades que se detecten.

Las leyes educativas deben estar enfocadas a la flexibilidad que permita una mayor toma de decisiones en los centros según la realidad escolar y sus necesidades específicas. Además han de ser consensuadas entre las distintas ideologías políticas para que no surja la necesidad de cambiarlas originando así desconcierto y desconocimiento entre la comunidad educativa. Las políticas educativas deben estar siempre supeditadas a las necesidades del alumnado.

La formación del profesorado es clave; su fase en prácticas los forma para ser capaces de desenvolverse ante la realidad de los alumnos, y es tan importante como la formación teórica en pedagogía. Por ello debería proporcionarse una mayor carga lectiva a ella hasta equipararse a Alemania. Además las encuestas apuntan a que existe un déficit de preparación del profesorado español en lenguas extranjeras por lo que si no cuentan con las competencias lingüísticas necesarias para dominar la lengua se hace improbable que la puedan enseñar. Una posible solución sería la obligatoriedad para el profesorado de lenguas extranjeras de cursar un año en el extranjero para conseguir las destrezas necesarias en esa lengua. Esta medida se realiza en Inglaterra y Alemania y se ha demostrado su efectividad.

La inversión en educación también juega un papel primordial en su mejora. Existe una mayor inversión tanto en Inglaterra como en Alemania pero se observa que la diferencia de España con la media de la UE es pequeña. El dato revelador de salarios superiores en España a los de Inglaterra (aún siendo un país con PIB mayor) deja entrever que una mejor distribución de la inversión podría ocasionar mejores resultados en los alumnos si se refuerza la parte destinada a mejorar los materiales e incrementar al personal para reducir las ratios.

El tercer objetivo que se ha perseguido con este estudio era conocer la opinión sobre su sistema educativo de docentes en los países objeto del análisis para que la investigación tuviera en cuenta la realidad de mano de los agentes participantes en su desarrollo.

Se percibe descontento con la ley educativa y su inestabilidad en España contrastando con la satisfacción general en los países de Alemania e Inglaterra. Como se observa en los gráficos la opinión de los docentes alemanes e ingleses es más positiva en cuanto a los recursos de los que disponen, tanto materiales como personales, para resolver las necesidades de los alumnos, así como en la igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad que ofrece su sistema. En España, sin embargo, las opiniones son más variadas y, en general, la mayoría de docentes se muestran en una posición intermedia de conformidad.

Con las opiniones recogidas en las entrevistas se puede concluir que aunque en general se percibe mayor satisfacción por parte de los docentes de Alemania e Inglaterra, a pesar de tener resultados buenos en los informes existen puntos que tanto unos como otros mejorarían. Entre ellos destacan la mejora de la relación con las familias, la atención a la diversidad con mayores medios personales especialistas o la reducción de las ratios en clase para poder llevar a cabo una educación más personalizada y cercana. En ambos se advierte un enfoque centrado en las necesidades de cada alumno y en la constante mejora de la relación entre los miembros de la comunidad educativa.

Es grande el camino que nuestro sistema educativo debe recorrer para mejorar todas sus carencias, la clave es no perder nunca de vista el objetivo real de su función que es la educación de cada niño.

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Las principales limitaciones que se han presentado al realizar este estudio han tenido lugar principalmente en la parte de las encuestas de opinión y las entrevistas. Al no existir la posibilidad de desplazarse al país estudiado para conocer la realidad diaria en los centros y al contar con un número reducido de docentes, sólo se puede obtener una idea general de las inquietudes, propuestas y necesidades de los profesionales.

También hubiera sido interesante comparar las opiniones de docentes tanto de la educación pública como de la privada para valorar si difieren en gran medida o están de acuerdo en las cuestiones básicas que se les preguntaba.

Dada la extensión limitada del trabajo no se ha podido ahondar más en aspectos más específicos quedando sin comparar algunos factores que también influyen en los resultados de los alumnos como son los estudios de los progenitores y su ocupación, el papel de los libros con los que cuentan en casa y la importancia del hábito de la lectura en su desarrollo o la inmigración y las diferencias entre sexos.

Para posteriores estudios de mayor extensión y medios resultaría de interés incrementar la muestra analizada para obtener información más detallada así como realizar una inmersión en el sistema educativo en cuestión para vivir en primera persona cómo se organizan las clases en estos países y cuál es su realidad en la práctica diaria.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

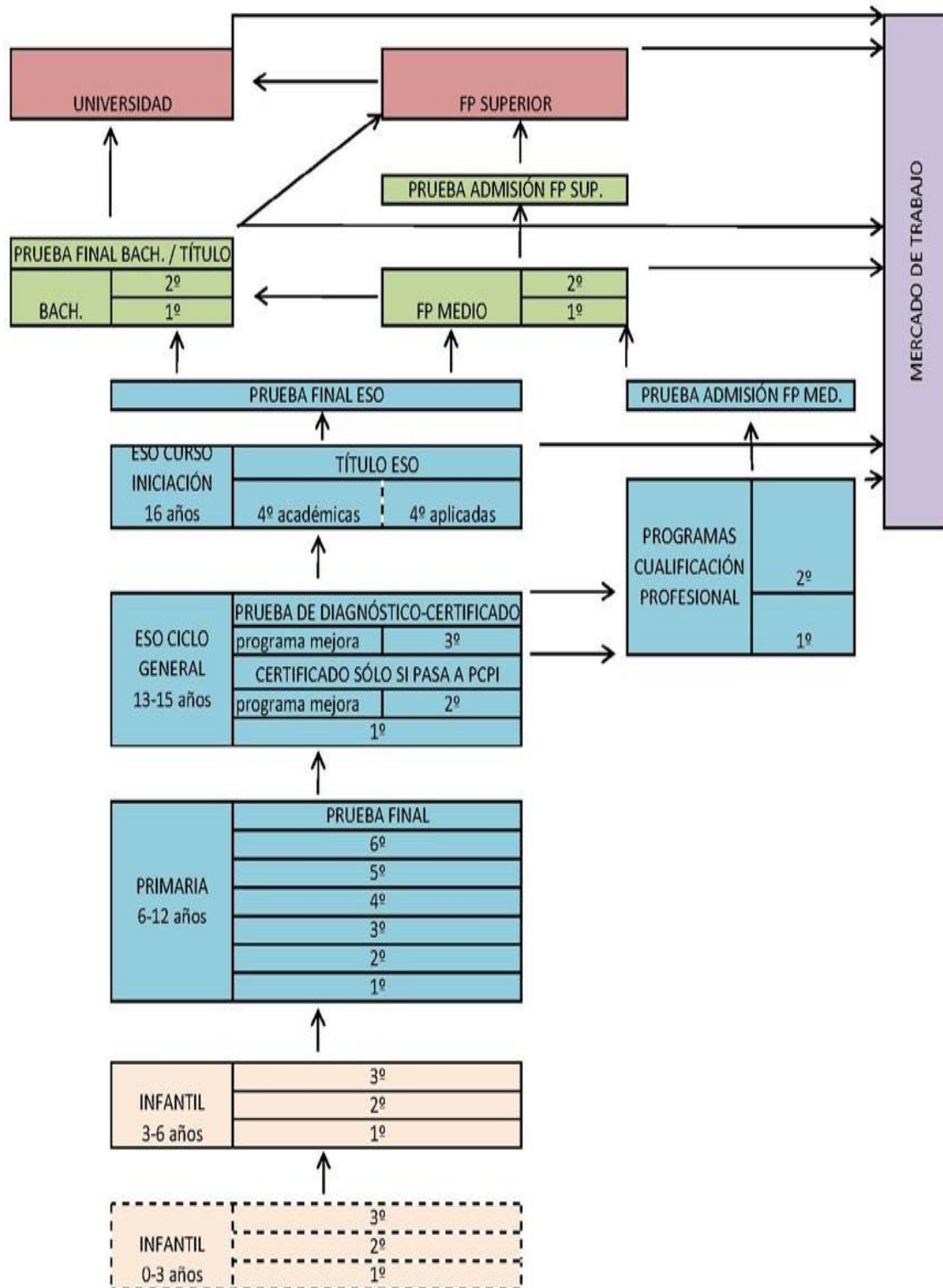
- Alcalde Mato, N. (2006) Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, Vol. 6.
- Dobson, A. (2003) Inglaterra: de las escuelas comprensivas a la especialización. *El mundo*. Recuperado desde: <http://www.redeseducacion.net/comprensiva.htm>
- Education Reform Act (1988). Recuperado de: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/pdfs/ukpga_19880040_en.pdf
- Figel, J. (2005) Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa. Madrid: Secretaria General Técnica, Eurydice. Recuperado desde: <http://www.mecd.gob.es/redie-eurydice/Investigacion-comparada/Sistemas-Educativos-Europeos/Estudios-europeos-comparados.html>
- García-Montalvo, J., Peiró, J.M. (2009), Análisis de la sobrecualificación y flexibilidad laboral, Madrid: Ivie.
- Íñiguez Hernandez, D. (2010) El alemán en España y el español en Alemania. Madrid: Secretaria general Técnica, Catálogo de Publicaciones del Ministerio.
- Informe PISA (2012). Recuperado el 20 de diciembre de 2013 desde: http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012linea_volumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310
- Informe OCDE (2013). Recuperado desde: <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panoramadelaeducacion2013informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b816996b6>
- Informe PIRLS y TIMSS (2009). Recuperado desde: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1.pdf?documentId=0901e72b8146f0ca>
- Merino Pareja, R. (2004) El sistema educativo español. Una visión retrospectiva, *Trayectorias*, Universidad Autónoma de León.
- Vega Gil, L. (2005) Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. Ministerio de Educación, Centro de Publicaciones, Madrid.

9. BIBLIOGRAFÍA.

- Bloomfield, (1935) *Language*. London: Motilal Barnasidass.
- Capitán Díaz, A. (1984) *Historia del pensamiento pedagógico en Europa (desde sus orígenes al precientifismo pedagógico)*, Madrid: Dykinson.
- Comenius, J. A., (1986) *Didáctica Magna*, Madrid: AKAL.
- García Garrido, J.L. (1984) *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Dykinson.
- García Suárez, J. A. (1991), *Política educativa comunitaria. Educación e integración europea*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Gouin, F. (1909) *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris: Fischbacher.
- Hdez-Sampelayo, M. y San Juan, M. (2013) *Teoría de los sistemas educativos mundiales*, Madrid: Bubok Publishing S.L.
- Ley Orgánica 8/2013 del 9 de diciembre 2013. LOMCE consultada 20 de diciembre 2013 desde: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20131210-boe/LOMCE-10-12-13.pdf>
- Madrid, D. (1998) "La formación inicial del profesorado en Inglaterra" en J. Domingo, J. C. Gómez, M. C. López y M. A. Peña (eds.): *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 123-135.
- Morales Gálvez, M. (2009) "La enseñanza de lenguas extranjeras en la Unión Europea", *Educación y Futuro*, 20, pp. 17-30.
- Moreno Olmedilla, J.M. (1989-90) "Estudio comparado de los sistemas de exámenes al final de la escuela secundaria en seis países. Estados Unidos, Reino Unido, República Federal Alemana, España, Francia e Italia". Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED.
- Müller de Ceballos, I. (2010) "La formación docente en Alemania: una ojeada histórica". *Revista Educación y Pedagogía* Nos 14 y 15, pp.170-177. Recuperado desde: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5586/5008>
- Toribio Briñas, L. (2008) "Un análisis del sistema educativo español desde la perspectiva comparativa europea". *Tendencias Pedagógicas*, 13, pp. 39-58.

10. ANEXOS

Esquema de itinerarios de la LOMCE



Fuente: MEC, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Ley Orgánica 8/2013.