



Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

PROGRAMA DE DOCTORADO
Didáctica y Organización de Instituciones Educativas

TESIS DOCTORAL

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE
DE FUTUROS MAESTROS EN EL ÁREA DE LENGUA
EXTRANJERA DURANTE LAS PRÁCTICAS DE
ENSEÑANZA: EL PROGRAMA DE LIVERPOOL**

Jesús Casado Rodrigo

DIRIGIDA POR

Dra. Rosario Ordóñez Sierra

Dr. Ángel Francisco Sánchez Escobar

Sevilla, diciembre 2015

ROSARIO ORDÓÑEZ SIERRA, Profesora Contratada Doctora adscrita al Departamento de Didáctica de Organización Educativa de la Universidad de Sevilla, y ÁNGEL FRANCISCO SÁNCHEZ ESCOBAR, Catedrático de Escuela Universitaria, como co-directores de la Tesis Doctoral que, con el título *La construcción de la identidad docente de futuros maestros en el área de lengua extranjera durante las prácticas de enseñanza: el programa de Liverpool*, ha realizado Jesús Casado Rodrigo, emitimos un informe favorable para la presentación de la misma, ya que reúne los requisitos formales y científicos suficientes para que pueda ser defendida.

Sevilla, a 4 de diciembre de 2015.



Fdo.: Rosario Ordóñez



Fdo.: Ángel F. Sánchez

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	7
ÍNDICE DE FIGURAS.....	7
AGRADECIMIENTOS	9
RESUMEN	11
ABSTRACT.....	11
NOTA SOBRE GÉNERO.....	13
PRESENTACIÓN	15
CAPÍTULO 1: Justificación de la investigación.....	17
1.1. Delimitación del estudio: el Programa de Liverpool	19
1.2. Propósito y objetivos del estudio	26
MARCO TEÓRICO.....	27
CAPÍTULO 2: Las prácticas de enseñanza.....	29
2.1. Concepto y funciones.....	30
2.2. El pensamiento reflexivo	46
2.3. Identidad docente y socialización profesional	50
2.4. Hacia una integración del prácticum	59
CAPÍTULO 3: La enseñanza de la lengua extranjera.....	65
3.1. Una aproximación a la Historia de la Enseñanza de L2.....	67
3.2. El enfoque comunicativo y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEF)	78
3.3. Aspectos metodológicos en el CEF	91
3.4. Perfil y formación inicial del profesor de L2.....	102
3.5. Diversificación lingüística y cultural	108
DISEÑO Y PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN	119
CAPÍTULO 4: Diseño de la investigación.....	121
4.1. Objetivos.....	121
4.2. Diseño metodológico	123
4.2.1. Población y muestra	123
4.2.2. Instrumentos de recogida de datos	125
4.3. Desarrollo de la investigación.....	127
4.3.1. Procedimiento y temporalización.....	128
4.3.2. Análisis de los datos	129
CAPÍTULO 5: Análisis e interpretación de los datos	137
5.1. Cómo viven los estudiantes las prácticas en Sevilla	138

5.1.1. Percepción de la profesión	139
5.1.2. Percepción del Tutor Profesional	155
5.1.3. Percepción del alumnado	164
5.1.4. Los estudiantes en el aula	182
5.2. Enseñanza y Uso de la Lengua Extranjera	205
5.2.1. La estancia en Sevilla	206
5.2.2. Situaciones comunicativas en colegios de Sevilla	220
5.2.3. La experiencia de Liverpool	233
5.2.3.1. Primera semana en Liverpool Hope	235
5.2.3.2. La interacción en un contexto angloparlante	236
5.2.3.3. La enseñanza de Español como L2 en Liverpool.....	258
5.2.3.4. Sesiones impartidas en inglés en colegios de Liverpool	270
5.2.3.5. Sesiones de Español como L2 en colegios de Liverpool.....	277
5.2.4. Cuestiones metodológicas	290
5.2.4.1. Cuestión I: Enseñanza del Vocabulario.....	291
5.2.4.2. Cuestión II: Enseñanza de la Gramática	302
5.2.4.3. Cuestión III: Uso de la L1 en el aula de L2.....	311
CAPÍTULO 6: Discusión y conclusiones	325
6.1. La experiencia general de las prácticas	325
6.2. La experiencia en relación con la enseñanza de lengua extranjera	328
6.3. Reflexiones a partir de las conclusiones	333
6.4. Alcance y limitaciones del estudio.....	335
BIBLIOGRAFÍA.....	337

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1.1: Estructura del Programa de Liverpool.	20
TABLA 3.1: Historia de la enseñanza de lengua extranjera (Howatt y Smith, 2014)	68
TABLA 3.2: Niveles comunes de referencia: escala global (CEF, 2001)	80
TABLA 3.3: Temas o Nociones Específicas (CEF, 2001).....	83
TABLA 3.4: Nociones Generales (CEF, 2001).....	84
TABLA 3.5: Competencia Lingüística General (CEF, 2001).....	87
TABLA 3.6: Competencia Gramatical (CEF, 2001).....	88
TABLA 3.7: Dominio del Vocabulario (CEF, 2001).....	89
TABLA 3.8: Adecuación Socio-Lingüística (CEF, 2001)	89
TABLA 3.9: Fluidez Oral (CEF, 2001).....	91
TABLA 3.10: Componentes para la formación del profesorado (Kelly et al, 2004)	105
TABLA 4.1: Estudiantes participantes	124
TABLA 4.2: Fases del estudio	128
TABLA 4.3: Lista completa de categorías	131
TABLA 4.4: Lista de categorías para el análisis: Primer objetivo.....	133
TABLA 4.5: Lista de categorías para el análisis: Segundo objetivo.....	134
TABLA 5.1: Localización de las citas textuales	138

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 2.1: Modelo de Clark y Peterson (1986).....	42
FIGURA 2.2: Modelo de Clark y Peterson modificado (Pérez Gómez y Gimeno, 1988).....	42
FIGURA 2.3: Modelo de niveles de cambio de Korthagen (2004)	52
FIGURA 3.1: Niveles de referencia (CEF, 2001)	80
FIGURA 3.2: Componentes de la Competencia Comunicativa (Pilleux, 2001).....	86

AGRADECIMIENTOS

A Miguel, quien me animó a empezar este proyecto y me ha acompañado en todo el recorrido.

A todas las personas estupendas que me habéis ayudado a andar el camino regalándome con una generosidad extraordinaria vuestro tiempo, atención, cariño, fe, cuidados, esfuerzo y ternura. Ángel, Rosario, Héctor, Hilario, Magdalena, Javi, Paula, Macarena... y tanta otra gente.

No man is an island [nor a woman either]

Y también, con cariño, a Coral, sin cuyo impulso quizás no habría llegado al final.

*When I heard the learn'd astronomer,
When the proofs, the figures, were ranged in columns
before me,
When I was shown the charts and diagrams, to add, divide,
and measure them,
When I sitting heard the astronomer where he lectured with
much applause in the lecture-room,
How soon unaccountable I became tired and sick,
Till rising and gliding out I wander'd off by myself,
In the mystical moist night-air, and from time to time,
Look'd up in perfect silence at the stars.*

Walt Whitman

RESUMEN

Este estudio se plantea cómo viven los estudiantes de magisterio la experiencia de sus prácticas de enseñanza, y cómo construyen su identidad docente y su conocimiento práctico en un contexto intercultural, en especial en cuanto a la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Mediante un estudio de caso con un enfoque interpretativo-fenomenológico, se analiza el blog elaborado por estudiantes de la Universidad de Sevilla durante sus prácticas en colegios de Sevilla y de Liverpool. La experiencia muestra la utilidad de los blogs como espacio narrativo e interactivo, y su potencial como motor de reflexión. Los resultados del análisis ponen de relieve un fuerte componente afectivo en el proceso de socialización profesional, así como una gran desconexión entre las prácticas y la formación inicial en la universidad. Los estudiantes mantienen teorías implícitas ancladas en enfoques estructuralistas y audio-linguales, con escasa conciencia comunicativa y escasa conciencia intercultural.

ABSTRACT

This study is aimed at finding out how student teachers live their teaching practice, and how their professional identity and their practical knowledge are shaped in an intercultural context, particularly in connection to English Language Teaching. A blog elaborated by students from the University of Seville during their teaching practice in Seville and Liverpool schools is analysed in a case study with an interpretative-phenomenological approach. The experience proved the usefulness of blogs as a narrative and interactive space, and their potential to promote reflection. Analysis results show a strong affective factor in the process of professional socialization, and a wide gap between students' teaching practice and their university training program. Students still hold implicit theories linked to structuralist and audio-lingual perspectives, with little communicative and intercultural awareness.

NOTA SOBRE GÉNERO

Para facilitar la lectura, en este trabajo se utiliza sistemáticamente la norma gramatical del masculino genérico (por ejemplo en las numerosas referencias a ‘los alumnos’, ‘los tutores’, ‘los profesores’, ‘los estudiantes’, ‘los investigadores’...).

Somos conscientes de que este uso, gramaticalmente legítimo, viene en origen de una visión patriarcal de la realidad, que prima y universaliza lo masculino invisibilizando lo femenino y, por tanto, a la mujer; es por ello que consideramos obligado hacer esta aclaración de manera explícita, e invitar a las personas que lean este trabajo (‘los lectores’) a tener en cuenta que el masculino genérico utilizado se refiere en todo momento a grupos mixtos de hombres y mujeres (que en el caso de las y los profesionales de la educación supone con frecuencia una mayoría significativa de mujeres sobre hombres).

La reiteración de referencias femeninas en cada caso o la búsqueda sistemática de expresiones alternativas que evitaran el masculino genérico, habrían complicado enormemente la lectura, mientras que la utilización de un femenino genérico (un experimento que este investigador utiliza con cierta frecuencia en sus clases en la universidad, a modo de juego y provocación) habría resultado completamente improcedente en este caso, y habría desviado innecesariamente la atención del discurso.

La adopción de este uso contemporáneo supone por tanto un tributo a los procesos, necesariamente lentos, de transformación de la lengua y de la percepción que de la realidad tenemos las y los hablantes, pero no debe entenderse, sin embargo, como aceptación acrítica de dicho rasgo lingüístico.

PRESENTACIÓN

Capítulo 1:

Justificación de la investigación

Capítulo 1:

Justificación de la investigación

Este estudio presenta los resultados de un proyecto de investigación sobre el prácticum de último año de maestros en formación de la Universidad de Sevilla, y en concreto las prácticas desarrolladas por un grupo de veinte estudiantes que participaron en un programa específico de prácticum denominado el Programa de Liverpool.

El proyecto surgió de la implicación de este investigador con el Programa de Liverpool, del que era coordinador y tutor académico, y en general con el prácticum de los maestros en formación de la Escuela Universitaria de Magisterio primero, ahora Facultad de Ciencias de la Educación, donde lleva ejerciendo docencia de lengua inglesa y áreas afines y tutorización de prácticas de enseñanza desde 1985.

Personalmente, la tutorización de prácticas de enseñanza suponía en un principio la oportunidad de estar en contacto directo con la realidad educativa de los colegios donde los estudiantes desarrollaban sus prácticas, a través de los relatos de los propios estudiantes y de las visitas a los colegios para hacer tareas de observación del desempeño del estudiante en el aula y establecer contacto con los tutores profesionales. Estas experiencias suponían una experiencia riquísima de conocimiento de los diferentes contextos escolares y la diversidad de perfiles profesionales y enfoques docentes que se encuentran en las aulas. Pero pronto quedaba patente que esta visión global de los colegios quedaba limitada al tutor, quien sí llegaba a conocer los diferentes contextos, pero no formaba parte de la experiencia de los propios estudiantes, ya que cada uno llegaba a conocer solo su colegio de manera aislada, y las

reuniones con los estudiantes no daban ocasión de compartir más allá de un repertorio de sucesos y anécdotas que los estudiantes estaban ansiosos por narrar a sus compañeros, rompiendo el aislamiento que sentían durante las prácticas tanto de sus compañeros como del contexto universitario.

Por otro lado, el seguimiento y la posterior evaluación de los estudiantes provocaban año tras año una sensación de frustración, la certeza intuida de que el sistema no estaba funcionando. La formación inicial de los futuros maestros estaba dividida en dos bloques diferenciados: primero una instrucción teórico-práctica en las diversas materias y asignaturas que los estudiantes cursaban en la universidad, seguida más tarde por un periodo de inmersión en los colegios, independiente y separado, cuyo diseño completo venía dado con poca posibilidad de intervención por parte del tutor académico, y en el que los estudiantes debían llevar a cabo la aplicación directa de todo lo aprendido de una forma global y perentoria en un contexto educativo real.

Esta concepción del prácticum responde básicamente al modelo de racionalidad técnica que “considera la competencia profesional como la aplicación del conocimiento privilegiado a los problemas instrumentales de la práctica” (Schön, 1987, p. ix). Pero en realidad la práctica en el aula aparecía como situación de complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores, donde las destrezas y capacidades requeridas no pueden ser ni unívocas, ni mecánicas, ni totalmente preestablecidas como propone el paradigma de la racionalidad técnica (Pérez y Gimeno, 1988).

En este formato las tareas de tutorización quedaban en efecto completamente desconectadas de las materias cursadas por los estudiantes durante la carrera y provocaban en este tutor académico una sensación de caos, de falta de herramientas, de que el seguimiento de los estudiantes era insuficiente y poco eficaz y, por encima de todo, de que no se conseguía que los estudiantes se implicaran en un proceso de reflexión sobre su práctica docente donde conectaran de una forma efectiva las teorías aprendidas con la realidad del aula.

El bagaje formativo con que los estudiantes llegaban a las prácticas demostraba ser poco útil; muchos de sus tutores en los colegios, profesionales en ejercicio, con frecuencia cuestionaban el valor profesional de muchas de las teorías estudiadas en los centros universitarios, se habían ido profesionalizando mediante la toma de decisiones en situaciones complejas y cambiantes y habían convertido en rutina y estandarizado procedimientos didácticos que en la acción les habían parecido eficaces, procedimientos que ahora los estudiantes incorporaban mecánicamente y de forma acrítica.

La invitación hecha al autor de este estudio por el Vicedecanato de Relaciones Internacionales para coordinar el Programa de Liverpool se presentó como una valiosísima oportunidad de controlar muchos aspectos del diseño y preparación del programa de prácticas, mejorar los procedimientos y la intensidad del seguimiento a los estudiantes, y establecer un contacto más estrecho y continuado con el contexto global (colegios, tutores profesionales...) en que los estudiantes desarrollan las prácticas. Por otro lado, la participación en el Programa ofrecía a los estudiantes posibilidades añadidas de aprendizaje al permitirles la inmersión completa en un contexto educativo angloparlante, la posibilidad de contrastar sistemas educativos diferentes y una dinámica de interacción en la que podrían funcionar como grupo más que como individuos separados con experiencias aisladas.

Con todas estas metas en mente se realizó una intervención en su diseño con el objetivo de mejorar la marcha de las prácticas incluyendo una definición meticulosa de los requisitos de intervención en el aula para los estudiantes (buscando también la colaboración efectiva, o al menos unacierta complicidad, de los tutores profesionales), y actividades de grupo que potenciaran la cohesión y la integración del grupo de estudiantes que pudieran resultar en interacción y contraste de experiencias. Finalmente en el curso 2008-2009 se incorporaron dos herramientas (*blog* y *wiki*) con el doble objetivo de (1) incrementar y mejorar el seguimiento de los estudiantes durante sus prácticas y (2) conocer de qué forma vivían los estudiantes la experiencia de prácticas y cómo esta experiencia contribuía a su formación como futuros docentes (y en concreto como futuros docentes de inglés como lengua extranjera). De este segundo objetivo surge este estudio.

1.1. Delimitación del estudio: el Programa de Liverpool

Este estudio se ha desarrollado en el marco del Programa de Prácticas en Liverpool que se llevó a cabo durante varios años en la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla. Se trataba de un Programa Internacional de Prácticas que venía desarrollándose en la Universidad de Sevilla desde el curso 2004-2005 como fruto de un convenio con la Universidad de Liverpool Hope, al amparo de un Memorándum de Entendimiento firmado en 2003 por los departamentos de educación de los gobiernos de España e Inglaterra y coordinado por el Instituto Superior de Formación del Profesorado de España y la Teacher Development Agency de Inglaterra.

Líneas generales

El convenio con la Universidad de Liverpool Hope establecía una estancia de cuatro semanas en Sevilla para un grupo de estudiantes de postgrado de la universidad inglesa, invitados por la Universidad de Sevilla, para realizar prácticas de enseñanza en colegios de la ciudad; a cambio, la Universidad de Liverpool Hope recibía a un grupo equivalente de estudiantes de último año de la Diplomatura de Magisterio¹ de la Universidad de Sevilla para realizar también prácticas de enseñanza en colegios ingleses.

Tabla 1.1: Estructura del Programa de Liverpool

Selección de participantes:	Entrevista en inglés mantenida por los estudiantes solicitantes con los tutores académicos y representantes institucionales del Rectorado y de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla.	
Preparación	Reuniones informativas y de preparación logística. Tarea colaborativa de búsqueda de información sobre el sistema educativo y la vida cotidiana en los colegios de Inglaterra.	
Estancia en colegios	Sevilla	Tres semanas en colegios de Sevilla. Prácticas de especialidad, y además: <u>Especialistas en L2</u> → observar y planificar sesiones de matemáticas/lengua. <u>Otras especialidades</u> → observar y planificar sesiones de inglés como lengua extranjera.
	Liverpool	Primera semana: Sesiones introductorias en la Universidad de Liverpool Hope. Tres semanas en colegios de Liverpool. Prácticas generalistas [sesiones impartidas en inglés], y además: <u>Todos</u> → observar, planificar e impartir sesiones de español como lengua extranjera.
Redacción de la Memoria	Reunión de balance e indicaciones sobre la Memoria. Elaboración individual de la Memoria. Trabajo colaborativo para el apartado “reflexión sobre estilos docentes”.	

En sus líneas principales el Programa era gestionado en Sevilla por el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales de la Universidad, aunque la coordinación directa de estudiantes y colegios la gestionaba el Vicedecanato de Relaciones Internacionales y Estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación. En el Programa participaban además dos profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación que, además de otras funciones de gestión y

¹ La antigua Diplomatura de Magisterio desapareció hace algunos años en favor del actual Grado en Educación Primaria. La estructura y la relevancia de las prácticas de especialidad de último año son equivalentes en el nuevo Grado a la que tenían en la antigua Diplomatura.

organización, se hacían cargo, en calidad de Tutores, de la supervisión académica de los estudiantes de Sevilla. El autor de este trabajo había venido siendo uno de los Tutores a cargo del Programa desde el curso 2005/2006 y, por tanto, también durante el curso en que se realizó el presente estudio.

Selección de estudiantes en Sevilla

En la Universidad de Sevilla el Programa estaba abierto a estudiantes de tercer curso de Magisterio de todas las especialidades, matriculados en la asignatura Prácticas II (materia troncal de tercer año). Una mayoría de participantes pertenecía a la especialidad Lengua Extranjera, pero también participaban estudiantes de las otras especialidades: Educación Primaria, Educación Física, Educación Musical, Educación Infantil y Educación Especial. Entre todos los solicitantes se realizaba un proceso de selección consistente en una entrevista personal. La entrevista la realizaba un panel formado por un representante del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales, un representante del Vicedecanato de Relaciones Internacionales y Estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y los dos profesores tutores y coordinadores del Programa.

La entrevista se desarrollaba bajo un formato de conversación informal, en la que se hacían a los candidatos preguntas sobre sus razones para participar en el Programa, conocimientos previos sobre Inglaterra y su sistema educativo, experiencias previas de estancias en el extranjero, expectativas sobre las tareas a desarrollar en Liverpool, circunstancias por las que se consideraban capacitados para participar en la experiencia, etcétera. La entrevista se realizaba enteramente en inglés. El criterio principal para seleccionar a los futuros participantes era su dominio conversacional de la lengua inglesa, pero se tenían en cuenta además las aptitudes que los candidatos demostraban para superar el reto personal, cultural y profesional que supondría la estancia como estudiantes en prácticas en colegios ingleses.

Primera fase: preparación

Tras la selección de los participantes se organizaba una serie de sesiones informativas y de trabajo. Durante estas sesiones, además de la pertinente información sobre el funcionamiento del Programa (incluyendo la preparación de todas las cuestiones logísticas relativas al viaje y estancia en Inglaterra, y sus funciones en la recepción y acompañamiento de los estudiantes ingleses

durante su estancia en Sevilla) se pedía a los estudiantes que se familiarizaran con la programación específica y los requisitos exigidos para las tres semanas de prácticas en Sevilla y las tres semanas de prácticas en Liverpool, y que realizaran una tarea de investigación sobre las líneas principales del sistema educativo y de la vida escolar en Inglaterra.

En concreto se les pedía que recopilaran información sobre las siguientes áreas:

1. El sistema escolar en Inglaterra: Autoridades educativas, el Currículo Nacional, áreas curriculares, asignaturas, tipos de centro...
2. Los colegios ingleses: Dirección y administración. Instalaciones y servicios. El periodo escolar: horarios, asignaturas, destrezas y competencias clave...
3. El «ethos» del colegio: La vida en el colegio, implicación del colegio en la comunidad, uniformes, religión...
4. *Literacy* y *Numeracy*: La enseñanza de “lengua” y de “matemáticas”, enseñanza de lengua extranjera...
5. El trabajo de los maestros: Formación inicial. Entrenamiento por competencias. El trabajo en el aula. *Teaching Assistants*. Programaciones y recursos: libros de texto, *Big Books*, *White-boards*, recursos en Internet...

A su llegada a Liverpool, después de sus primeras tres semanas de prácticas en colegios de Sevilla, la primera semana de su estancia allí se dedicaba a sesiones informativas y talleres sobre enseñanza de lengua y matemáticas en colegios ingleses, impartidos en la universidad por profesorado de la Liverpool Hope University.

Segunda fase: estancia en colegios

Los estudiantes realizaban primero tres semanas de prácticas en colegios españoles en Sevilla, seguidas a continuación de una semana de formación en la Liverpool Hope University más otras tres semanas de prácticas en colegios ingleses en la ciudad de Liverpool.

Las prácticas en Sevilla eran prácticas de especialidad, por lo que cada estudiante era asignado a un Maestro Tutor de la especialidad correspondiente. Además, y anticipando el carácter generalista de las prácticas que realizarían a continuación en Liverpool, se pedía a todos que realizaran tareas de observación y planificación en otras áreas, en especial lengua y matemáticas (correspondientes a las áreas que en Inglaterra se

conocen como “*literacy*” y “*numeracy*”) y lengua extranjera (que todos los estudiantes deberían cubrir en Liverpool implicándose en la enseñanza de español como L2). De esta forma los estudiantes de la especialidad Lengua Extranjera se centraban principalmente en su especialidad, la enseñanza de inglés, pero realizaban además tareas adicionales de observación y planificación en matemáticas y lengua; por su parte los participantes de otras especialidades añadían a sus prácticas específicas de especialidad tareas adicionales de observación y planificación en clases de inglés como L2.

Las prácticas en Liverpool eran de carácter generalista, y todos los estudiantes se implicaban en planificar e impartir clases de diversas áreas en inglés (primera lengua en las aulas de Liverpool), aunque se requería que al menos una de sus sesiones impartidas fuera de español (lengua extranjera en Liverpool). De esta forma, aparte de las clases de español como lengua extranjera, los estudiantes impartían sesiones en inglés de áreas tan diversas en la práctica como matemáticas, educación física, lengua o ciencias naturales.

Durante la estancia en los colegios debían elaborar diarios de clase compartidos en formato *blog*.

Retos interculturales

El desarrollo de este Programa planteaba varios retos en cuanto a su diseño, programación y seguimiento, y los estudiantes se enfrentaban durante el mismo a situaciones complejas de docencia y bilingüismo. Para empezar contaban con dos programaciones diferentes, una de prácticas de especialidad para las tres primeras semanas y otra de prácticas generalistas para la estancia en Liverpool.

Las prácticas de especialidad se desarrollaban en un contexto próximo a los estudiantes, es decir: Tutores Profesionales españoles, español como primera lengua y en colegios sevillanos parecidos a los colegios donde los mismos estudiantes habían tenido el curso anterior sus primeras prácticas de enseñanza (la asignatura Prácticas I, materia troncal de segundo año). El trabajo que desarrollaban en estos colegios era para el que supuestamente se estaban preparando en sus años de formación inicial: tareas de docencia en las áreas de su especialidad.

En cambio, a su llegada a Liverpool la situación era completamente distinta. Los estudiantes vivían una experiencia de inmersión completa no solo en un contexto lingüístico y sociocultural distinto, sino también en un sistema

educativo (currículo, organización escolar, estilos docentes, gestión de las aulas, materiales, espacios...) completamente diferente y desconocido para ellos. Se enfrentaban ahora a un contexto escolar angloparlante donde debían llevar a cabo en inglés toda la interacción con los alumnos, con los Tutores Profesionales y con el resto del colegio, además de realizar, también en inglés, sus tareas de docencia en áreas generalistas. Finalmente, se enfrentaban por primera vez al diseño e impartición de algunas clases de español como lengua extranjera.

Para estos retos no habían contado con una formación inicial específica en su carrera, aparte de las pocas sesiones de trabajo realizadas en Sevilla y en Liverpool como parte del Programa (descritas más arriba) antes de su incorporación a los colegios respectivos.

Tercera fase: elaboración de la memoria

Al término de su estancia en los colegios y de vuelta en Sevilla, los estudiantes se incorporaban a sus tareas académicas en la Universidad y se realizaba una reunión final de todo el grupo para hacer balance y dar a los estudiantes las últimas indicaciones para la elaboración de su Memoria de Prácticas con vistas a la evaluación. Las Memorias se elaboraron en su mayor parte siguiendo el formato convencional de las prácticas regulares y se pedía a los estudiantes que incluyeran las planificaciones de clase elaboradas tanto en Sevilla como en Liverpool así como los formularios de observación completados por sus Tutores Profesionales. Para la elaboración de la última parte de la Memoria (la sección de reflexión sobre estilos docentes) se les pidió que trabajaran de forma cooperativa (en formato *wiki*) sobre un listado de los temas principales de discusión que se habían identificado en los diarios elaborados durante su estancia en los colegios.

En cuanto al proceso de investigación, es preciso resaltar, aunque resulte evidente (teniendo además presente la dualidad como Tutor Académico e investigador del autor de este estudio), que el planteamiento de la investigación estaba estrechamente vinculado al diseño y al seguimiento del Programa, y conllevó una intervención en el desarrollo del Prácticum. Con la doble finalidad de mejorar el seguimiento académico de todo el proceso de prácticas por un lado, y de recoger datos para la investigación por otro, se diseñaron herramientas TIC con los objetivos, entre otros, de:

- Posibilitar un seguimiento más estrecho y continuado del desarrollo de las prácticas por parte de los tutores.
- Estimular en los estudiantes un pensamiento reflexivo sobre la experiencia.
- Habilitar un espacio donde pudieran compartir sus reflexiones.
- Obtener información que ayudara a descubrir cómo van formando los maestros en prácticas sus estilos docentes y generando sus teorías de acción en cuanto a la enseñanza de lengua extranjera.

Estas herramientas consistieron en:

- Un *blog* (“bitácora”) donde escribir sus “diarios de prácticas”. Se utilizó para ello la herramienta Wordpress para crear un blog y se autorizó a los estudiantes como autores. Se estableció como requisito que cada estudiante debía escribir al menos dos entradas semanales en el blog durante toda la duración de las prácticas, y se animó a que también leyera regularmente las entradas de sus compañeros y añadieran a ellas los comentarios que creyeran pertinentes.
- Una *wiki* (hiper-texto de elaboración cooperativa) donde elaborar primero la tarea previa de investigación sobre el sistema educativo inglés antes de comenzar las prácticas (tarea que funcionó para que los estudiantes ensayaran la herramienta y se familiarizaran con ella), y más tarde para elaborar de forma cooperativa la sección de reflexión de su Memoria Final de Prácticas (que era el objetivo inicial para el que se diseñó la herramienta).

Esta intervención se desarrolló en dos fases, durante los cursos 2008/2009 y 2009/2010. En la primera fase, el curso 2008/2009, se actuó con cautela, poniendo a prueba las herramientas con un grupo de solo diez estudiantes, la mitad del total. Este grupo se había determinado a través de un cuestionario donde se les preguntaba sobre su motivación hacia el mundo informático y sus destrezas al respecto; las respuestas obtenidas permitieron fácilmente dividir el grupo total en uno de estudiantes que utilizaban con frecuencia internet, blogs y redes sociales, y otro de estudiantes que no se sentían cómodos con la informática.

La evaluación del uso de las herramientas fue positiva, y por tanto se decidió repetir la experiencia en una segunda fase, ahora con la totalidad de los estudiantes, el curso 2009/2010; a esta fase corresponde la recogida de los datos analizados en el presente estudio.

1.2. Propósito y objetivos del estudio

Este proyecto surge, como hemos dicho, de una intervención en el diseño del prácticum de un grupo de estudiantes, dirigida también a la mejora del Programa de prácticas en Liverpool.

El diseño de la intervención, el planteamiento general de la investigación y el proceso de recogida y primer análisis de los datos fue realizado en equipo por este investigador en estrecha colaboración con el Dr. Miguel Ángel Herrera Pavo, quien también participó en las tareas académicas del programa durante los cursos 2008-2009 y 2009-2010².

En el terreno de la investigación (que habría de redundar al mismo tiempo en la evaluación de la intervención del programa), nos planteamos el propósito de descubrir de qué forma “piensan” (y de qué forma “piensan juntos”) en general sobre la experiencia de prácticas y específicamente sobre la enseñanza de lengua extranjera (L2) un grupo de futuros maestros durante sus prácticas en centros escolares en Sevilla y Liverpool.

Desde una perspectiva cualitativa formulamos nuestros objetivos como preguntas de investigación que fueron refinándose durante el proceso. Los objetivos que nos propusimos fueron:

- Conocer cómo viven los estudiantes las prácticas de enseñanza; en qué medida las prácticas suponen una experiencia significativa en el proceso de construcción de su identidad docente y cuáles son los componentes de la experiencia de prácticas que favorecen o dificultan el proceso.
- Conocer de qué manera contribuyen la experiencia del prácticum y la interacción entre los estudiantes en un contexto intercultural a la construcción de sus teorías de la acción y su identidad como docentes en cuanto a la enseñanza de L2.

²Los primeros resultados documentales del proyecto, previos a este estudio, han sido la Tesis Doctoral de Miguel Ángel Herrera Pavo titulada *La construcción de conocimiento práctico en la formación inicial de los maestros: Un análisis de la interacción en torno a los dilemas docentes en contextos colaborativos virtuales* (Herrera, 2014) y el artículo “Interaction analysis of a blog/journal of teaching practice” de Miguel Ángel Herrera Pavo y Jesús Casado Rodrigo (en *Internet and Higher Education* 27, 2015, pp 32–43).

MARCO TEÓRICO

Capítulo 2:

Las prácticas de enseñanza.

Capítulo 3:

La enseñanza de la lengua extranjera.

Capítulo 2:

Las prácticas de enseñanza

Las prácticas de enseñanza (o prácticum) suponen un momento crucial en la capacitación de cualquier profesional, y especialmente en la formación inicial de los docentes. Es el momento en que los futuros maestros deberán integrar los conocimientos y las teorías pedagógicas adquiridas en la universidad con la realidad de la práctica docente en las aulas de un colegio de Educación Primaria; esto supone un proceso de profesionalización, que debe resultar en el desarrollo de pensamiento práctico, al tiempo que constituye un proceso de socialización en la vida y la cultura de la escuela, que contribuirá de forma esencial a la construcción de la identidad docente de los futuros maestros.

En este capítulo hacemos un recorrido por las prácticas de enseñanza y repasamos el concepto de prácticum, su desarrollo histórico, su función y diferentes visiones sobre el mismo; a continuación consideramos la importancia del pensamiento del profesorado para su ejercicio docente y la función del prácticum en el desarrollo de conocimiento práctico, teorías de acción y práctica reflexiva. Seguidamente nos detenemos en la noción de identidad docente, en el papel que cumplen en su construcción los diarios de clase y los blogs como espacio narrativo y colaborativo, y en la función del prácticum como espacio de socialización profesional. Finalmente repasamos algunas propuestas recientes para la mejora del prácticum y su integración orgánica en la formación inicial de los docentes.

2.1. Concepto y funciones

La primera “Escuela Práctica o de ejercicio” se abrió en Madrid en 1835, cuatro años antes de que se abriera también en Madrid la Escuela Normal Central. La “Escuela Práctica” tenía capacidad para 300 niños y estaba destinada a servir como “Seminario de Maestros”, siendo el precedente de las futuras “escuelas anejas” (Vicén, 1988). Solo medio siglo después, en su *Informe acerca de las Prácticas de Enseñanza en las Escuelas Normales* de 1887, Cossío ya reivindica el papel protagonista de las prácticas para la formación de los docentes.

Deben modificarse los planes de estudio de las Escuelas Normales para que la teoría se articule adecuadamente con la práctica e infunda todo el proceso de formación, desterrando el período de prácticas aislado y suplementario de fin de carrera. [...] No se aprende a enseñar sino enseñando. [...] el magisterio, arte de la educación y de la enseñanza, solo puede ser aprendido por medio de una práctica constante, ilustrada, sin duda, por la reflexión y el estudio de sus problemas, tan científicamente cuanto sea posible; pero sin prescindir de aquel elemento ni relegarlo a último término. (Citado por Vicén, 1988, p. 373)

Existe una cierta indefinición en la terminología empleada para referirse a este periodo de la formación inicial de los maestros; prevalece el término “prácticas de enseñanza” (Derrick y Dicks, 2005; Liston, Whitcomb y Borko, 2006; Zeichner, 1994), pero también “inducción” (Collinson et al, 2009), “pasantía” (Darling-Hammond, 2006), “prácticas externas”, “prácticas académicas externas” o “prácticum” (Zabalza, 2011).

Zabalza (2011) explica cómo el paso de las “prácticas” a la noción de “prácticum”, con la Ley de Reforma Universitaria de 1983, supuso un salto conceptual importante. Anteriormente “las Prácticas pertenecían a una forma atomizada de organización de los estudios, basada en las materias como unidad de referencia (en las carreras más consolidadas, la organización se basaba en las cátedras)” y por ello “constituían un elemento independiente dentro de las carreras, con su propio Departamento, su profesorado, sus dispositivos independientes”, mientras que la noción de prácticum corresponde a “una visión más curricular e integrada de los estudios” (p. 25).

Institucionalmente el Prácticum suele definirse como “Conjuntos integrados de prácticas a realizar en Centros Universitarios o vinculados a la Universidad por Convenios o Conciertos que pongan en contacto a los estudiantes con los problemas de la práctica profesional”. En este componente básico de *poner en contacto con los problemas de la práctica profesional* se plantea el sentido del prácticum como la necesidad de que los futuros maestros pongan en

“práctica” la formación previa (tradicionalmente de carácter académico y “teórico”) para llegar a una plena capacitación profesional. El objetivo sería que “a través del contacto con la realidad de la enseñanza, comiencen a construir y desarrollar su pensamiento práctico, aquel que orientará y gobernará tanto la interpretación de la realidad como la intervención educativa” (Blanco, 1999, p. 380).

Actualmente el prácticum del Grado de Educación Primaria se rige por la Orden ECI/3857/2007 (MEC, 2007)³, que agrupa dentro del título “Prácticum” tanto las “Prácticas Escolares” como el “Trabajo Fin de Grado”. Se establece un Prácticum de carácter presencial, tutelado por profesores universitarios (a quienes nos referimos como “tutores académicos”) y maestros de Educación Primaria acreditados como tutores de prácticas (a quienes nos referimos como “tutores profesionales”), que se desarrollará en centros de Educación Primaria reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las Administraciones Educativas y las Universidades. Se le asigna un total de 50 créditos europeos y se detalla un listado de competencias a adquirir por los estudiantes:

Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas. (MEC, 2007)

En estas competencias podemos identificar las dos funciones básicas que suelen atribuirse al prácticum: comenzar a desarrollar, a partir de la reflexión sobre la actuación, un pensamiento práctico que ponga en relación la teoría y la práctica, e iniciar al alumno en la socialización profesional (Castaño et al., 1996).

³ La LOMCE o Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Jefatura del Estado, 2006) no introduce modificaciones en cuanto a la formación inicial del profesorado de Educación Primaria.

Se trata pues de un momento crucial en la formación de los docentes, con una clara función profesionalizadora (Latorre y Blanco, 2011). González Sanmamed y Fuentes (2011) señalan tres fuentes principales de influencia en el aprendizaje de la enseñanza: “personales (creencias, capacidades, disposiciones...), del programa (currículum de formación inicial) y del campo (fundamentalmente durante las prácticas)” (p. 55); las prácticas son pues el momento en que correspondería aplicar los conocimientos adquiridos a la práctica docente real, la ocasión para “poner todo junto y usar lo que han aprendido” (Feiman-Nemser, Buchman y Ball, 1986, p. 10). Los estudiantes se enfrentan así a un periodo de transición que presenta un triple aspecto: es el paso de la universidad a la escuela, el paso de la teoría a la práctica y el paso de estudiante a docente. La experiencia de las prácticas supone por tanto para el estudiante “un cambio de lugar, un cambio en el rol, y un cambio en el modo de utilizar el conocimiento y en el tipo de destrezas que hay que manifestar” (Contreras, 1987, p. 208); sin embargo, la ambigüedad y la indefinición de su papel en el aula, de las funciones de supervisión y del objetivo mismo de las prácticas hacen que el proceso pueda verse más en términos de ruptura que de transición efectiva.

Vemos por tanto que hablar de *transición* tiene sentido al suponer el período de prácticas una fase intermedia, diferenciada, entre ser estudiante y ser profesor. Sin embargo, lo que muchos estudios sobre este tema han destacado no ha sido el carácter de transición, sino el de la *discontinuidad* que se produce en los estudiantes entre el período de formación y su experiencia de enseñanza. (Contreras, 1987, p. 210)

Para González Sanmamed y Fuentes (2011) este tránsito no es ni sencillo ni natural dado que “su conocimiento de la enseñanza es muy limitado (cuantitativa y cualitativamente), fragmentado y desarticulado” y probablemente adquirido de forma memorística; al mismo tiempo la influencia de los tutores, que “serían los encargados de facilitar, orientar y ayudar en tan difícil travesía”, es de hecho muy escasa (p. 58). De esta forma, en su formato actual el periodo de prácticas puede ser una experiencia enriquecedora que, tras la formación inicial en la universidad, amplíe los horizontes del estudiante, o bien una forma de legitimar y consolidar prácticas docentes ajenas a los modelos integrales que se presentan en la formación universitaria, si no en franca contradicción con ellos (Blanco y Latorre, 2008; Pérez Gómez y Gimeno, 1988). Esto puede depender en gran medida de las circunstancias que encuentre el estudiante en su centro de prácticas, pero el currículo universitario de formación de maestros aún tiene serios problemas para integrar el prácticum con el resto de áreas, contenidos y competencias que

componen la formación inicial, y con frecuencia las prácticas de enseñanza suponen para los estudiantes una desconexión con el resto de la formación universitaria.

La literatura es unánime al reconocer la importancia del período de prácticas en la formación, pero también lo es a la hora de constatar los problemas que implica y que Marilyn Cochran-Smith (1999, p. 533) resume en tres: la promoción del aislamiento, la conveniencia práctica y la dependencia del conocimiento tradicional y la costumbre. (Barquín, 2002, p. 268)

De hecho podría parecer que en las universidades españolas se considere el Prácticum como una asignatura de segundo orden (Ruiz-Gallardo, Valdés y Moreno, 2012). Por un lado se trata de una asignatura del programa de formación que no es evaluada por los estudiantes, como sí ocurre con el resto de materias cursadas (Liesa, 2009); por otro lado los estudiantes obtienen unas calificaciones muy altas y, probablemente, muy poco realistas: la inmensa mayoría se sitúa entre el sobresaliente y la matrícula de honor (Ruiz Gallardo et al., 2012). En un estudio sobre la situación del Prácticum de Magisterio en las universidades españolas, Egido y López (2013) apuntan que el porcentaje de aprobados en el Prácticum es del 100% en el 52'1% de los centros de formación y del 99% en el 20'8% de los centros, mientras que el porcentaje de aprobados no baja del 90% en ningún caso. En el mismo estudio se indica que la mayoría de los centros de formación relega el Prácticum al final de la formación (el 36'4% al final del último curso y el 54'1% al final de los dos últimos cursos). Por otro lado, las universidades españolas son las que menos créditos le dedican al Prácticum en toda la Unión Europea (Liesa, 2009; Egido y López, 2013). En la Universidad de Sevilla el Prácticum del Grado de Educación Primaria cuenta con 44 créditos ECTS distribuidos en un periodo de prácticas generalistas de 30 créditos al final del tercer año y uno de prácticas de especialidad de 14 créditos al final del cuarto y último año (los 6 créditos restantes de los 50 establecidos por la legislación estatal corresponden al Trabajo de Fin de Grado, que se suele elaborar de manera simultánea a las prácticas de especialidad).

Son numerosos los estudios que ponen de relieve las carencias en la estructura, la organización y el desarrollo del prácticum (Blanco y Latorre, 2008; Latorre y Blanco, 2011). Desde la dificultad para disponer de número suficiente de centros, la excesiva carga de trabajo de los estudiantes en prácticas o la falta de interés de la Administración por mejorar esta etapa hasta la indefinición de la figura del tutor académico y de las tareas a desarrollar por los estudiantes en sus centros de prácticas. Gran parte de las

críticas se dirigen a las carencias en la función de supervisión por parte tanto del tutor académico (en la universidad) como del tutor profesional (en el colegio), aludiendo a la falta de formación específica en supervisión, la falta de reconocimiento por su labor, la frecuente falta de implicación y las lagunas en cuanto a selección, control y colaboración; Sepúlveda (2000) subraya que en la práctica no existe ningún cauce legal que propicie y regule la coordinación entre los tutores académicos y los profesionales, ni en cuanto a la supervisión ni para la evaluación, que se efectúa por duplicado, y que “cada uno trabaja por su cuenta. No es que la coordinación sea insuficiente, sino que simplemente no existe” (p. 61). Todo esto se traduce en una gran dificultad para organizar experiencias de calidad para la formación de los estudiantes y una fuerte desconexión entre la experiencia práctica que se vive en los colegios y los programas y contenidos teóricos que se imparten en la universidad.

Blanco y Latorre (2008) identifican cinco indicadores clave para valorar la organización del prácticum: el tipo y calidad de las relaciones entre instituciones y agentes formativos, la cuidadosa selección de los tutores profesionales, la clarificación de las tareas a realizar por los estudiantes, la identificación de las capacidades profesionales que deben adquirirse o potenciarse durante el prácticum y la integración de teoría y práctica. Junto a las cuestiones organizativas en cuanto a la coordinación entre universidad y centros de prácticas y la cualificación de los tutores profesionales a que se refieren los dos primeros indicadores, las grandes preocupaciones en cuanto al prácticum se centran en la determinación de las actividades a realizar por los estudiantes y los aprendizajes que deben perseguirse por un lado, y en cuanto a la disociación entre teoría y práctica por otro.

Zabalza (2001) comenta cómo, según un estudio realizado en los años 80 del pasado siglo, la opinión generalizada era que “las prácticas no eran un tiempo destinado a que los alumnos aprendieran cosas sino a que se fueran familiarizando con los escenarios reales de trabajo y las condiciones que impone a quienes se integran en él como trabajadores” (p. 1). Desde esta perspectiva (bastante generalizada aún hoy), los estudiantes suelen llegar a los centros con una idea difusa de que van “a hacer prácticas”, pero sin haber establecido claramente unas tareas que vinculen estas prácticas con la formación recibida durante sus estudios previos (más allá de un difuso “incorporarse gradualmente” al trabajo en el aula bajo la supervisión del tutor profesional y “elaborar una unidad didáctica para la memoria final”), ni contar con un perfil claro de los objetivos que tienen que cumplir (más allá de las ideas también difusas de “conocer la realidad escolar” y “aprender a dar

clase”); esta indeterminación en cuanto a qué se hace o se debe hacer durante las prácticas, o para qué, ha contribuido en gran medida a la fractura entre universidad y centros de enseñanza.

Tradicionalmente, el alumnado de Magisterio ha reclamado un aumento del tiempo de prácticas escolares en los centros para poder aprender el oficio de enseñante, y responder a las situaciones habituales que va reconociendo en su experiencia en los centros. También, ha mantenido en muchos casos una posición reacia a cualquier planteamiento teórico, inclinándose hacia la deslegitimación y distanciamiento del conocimiento académico de carácter más conceptual y abstracto, del conocimiento más centrado en nombrar, diferenciar y justificar. Se asume desde esta posición, que la práctica en las aulas es la que realmente forma a los profesores al ir adquiriendo los esquemas de análisis y de actuación pertinentes para gestionar las interacciones en el aula y posibilitar la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes de las escuelas. (Fuentes, 2009, p. 104)

Sin embargo no parece claro que baste con la práctica o que el hacer docente solo se aprenda haciendo; el saber hacer supone un conocimiento en la acción que puede adquirirse de manera espontánea (Schön, 1992), pero el análisis sistemático y la reflexión sobre lo que se hace ayuda a los futuros docentes a tomar conciencia de sus acciones y a fundamentar el conocimiento práctico que van construyendo durante su experiencia (González Sanmamed, 2011). Este análisis y esta reflexión son el punto de encuentro entre teoría y práctica. En este antiguo debate sobre teoría y práctica y sobre cuál precede a la otra, parece claro que la acumulación de conocimientos teóricos no garantiza el desarrollo de las capacidades y las actitudes necesarias para la docencia, pero tampoco lo garantiza la experiencia práctica irreflexiva, acrítica y asistemática (Blanco y Latorre, 2008). Pero durante el prácticum, que debiera ser precisamente la mejor ocasión para el encuentro y la interacción entre teoría y práctica, por lo general se pone de relieve que “la Facultad, más ocupada de una dimensión (la construcción de la teoría) descuida la otra (las prácticas). En las escuelas ocurre al contrario: intervienen sobre la realidad educativa dedicando poco tiempo a la reflexión, a la reconstrucción de ese conocimiento sobre la práctica que se adquiere a lo largo de los años” (Blanco y Latorre, 2008, p. 18); de este modo conocimiento teórico y conocimiento práctico se convierten en “conocimientos yuxtapuestos, contradictorios o excluyentes, que no consiguen establecer unos vínculos de integración recíproca y modificación simultánea en la mente y en los comportamientos de los estudiantes. En tales circunstancias, las prácticas de enseñanza, lejos de constituirse en un período de intenso potencial formativo, devienen en una etapa llena de contradicciones, desajustes y contrasentidos para los futuros maestros”

(Blanco y Latorre, 2008, p. 19). El momento mismo de realización de las prácticas, relegadas a la etapa final de la formación inicial, contribuye en gran medida a esta disociación (como ya anunciaba Cossío en 1887) ya que “la organización secuencial de teoría y práctica (primero la teoría y después la práctica) induce en sí misma a una comprensión de esta segunda como simple aplicación de la primera, impidiendo la ya mencionada interacción de ambas y por tanto una evolución en el pensamiento del estudiante fundado en su experiencia práctica” (Sepúlveda, 2000, p. 57).

La disociación entre teoría y práctica aparece así durante las prácticas como conflicto entre los modelos universitarios y la realidad de las aulas, cuando los estudiantes, inmersos en el contexto escolar y sin contar con la adecuada guía que supondría una labor eficaz de supervisión (Fuentes, 2009), comprueban que la preparación formal que han recibido no encaja con las exigencias que presentan las aulas; esto les lleva a despreciar su formación teórica y a incorporar las rutinas de los maestros como mecanismo de adaptación y supervivencia (Blanco, 1999).

Se forja así una visión degenerada del modelo formativo: el conocimiento teórico, inicialmente concebido como de mayor prestigio por derivar de la investigación académica, es rechazado por los prácticos (futuros profesores y tutores que, en ocasiones, suelen compartir y alentar esta visión) en aras de su escasa utilidad para afrontar las situaciones del aula, y el conocimiento práctico, cuyo estatus, originariamente inferior por su origen situacional, experiencial, asistemático, alcanza mayor relevancia y se reclama su pertinencia para la enseñanza. (González Sanmamed y Fuentes, 2011, p. 57)

La introducción del concepto de “competencias” para definir de forma clara las capacidades profesionales que deben aprenderse o potenciarse durante el prácticum (Blanco y Latorre, 2008) supone una reacción a la disociación teoría/práctica, ya que van más allá de las adquisiciones nocionales en favor de aprendizajes prácticos (Zabalza 2001), y una oportunidad para “superar el modelo formativo fragmentado y sumativo que proporciona saberes inconexos y poco significativos” (González Sanmamed, 2011, p. 64). Según Perrenaud (2004), competencia es “una capacidad de *movilizar* todo tipo de recursos *cognitivos*, entre los que se encuentran informaciones y saberes: saberes personales y privados o saberes públicos y compartidos; saberes establecidos, saberes profesionales, saberes de sentido común; saberes procedentes de la experiencia, saberes de un intercambio o de compartir o saberes adquiridos en formación; saberes de acción, apenas formalizados y saberes teóricos, basados en la investigación” (p. 173). Basándose en una extensa recopilación de definiciones de diversos autores, Cano (2008) identifica los cinco elementos

más reiterados en todas ellas y apunta que una competencia implica (a) integrar conocimientos, (b) realizar ejecuciones, (c) actuar de forma contextual, (d) aprender constantemente y (e) actuar de forma autónoma.

La formulación de objetivos para la capacitación profesional en términos de competencias surge desde la década de 1960 derivada de los modelos racionalistas y tecnológicos clásicos, y hoy día está incorporada de manera general a todo el mundo educativo. En el mundo universitario fue impulsada a partir del proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior iniciado con la declaración de Bolonia de 1999, y explícitamente asumida en la Declaración de la Conferencia de Ministros de la Unión de Bergen en 2005 (Gimeno et al, 2008). La incorporación institucional de este formato de aprendizaje por competencias ha obligado a las universidades a replantearse la formación del profesorado y a diseñar nuevas propuestas curriculares según las directrices ministeriales. Precisamente por tener su origen en las concepciones tecnológicas de la enseñanza, su implantación generalizada a todos los niveles ha originado gran controversia (y con frecuencia un fuerte rechazo) en la medida en que un enfoque competencial puede generar tanto modelos restrictivos de corte conductista, o modelos más abiertos desde una perspectiva cognitiva y humanista (Zabalza, 2001). Para Gimeno (2008), por ejemplo, se trata de “formulaciones que pretenden construirse en una especie de narrativa de emergencia para salvar la insuficiente e inadecuada respuesta que los sistemas escolares están dando a las necesidades del desarrollo económico, para controlar la eficiencia de los cada vez más costosos sistemas escolares, aquejados de la lacra de un fracaso escolar persistente” (p. 16), y Vaillant (2007) señala la “visión simplista de lo que es o debería ser un profesor” como uno de los problemas de la formación inicial: “Un listado de competencias por sí mismo no dicen nada sobre qué formación y qué condiciones de trabajo docente son necesarias para lograr aprendizajes” (p.15). Por el contrario, para Zabalza (2001) el enfoque competencial en la definición de objetivos del prácticum apoya su función profesionalizadora y sirve de puente entre el mundo académico de la teoría y el mundo profesional de la práctica.

La apuesta por una formación basada en competencias, supone una superación de la perspectiva burocrática de los títulos. Al menos en nuestro país, estamos demasiado acostumbrados a estimar los conocimientos efectivos en función de los títulos (“si es ingeniero debe saber hacer esto”). Pero esa correspondencia entre título y competencia no siempre se produce. En primer lugar porque las propias titulaciones universitarias no han sido diseñadas en base a competencias sino en torno a disciplinas. Cada día se hace más patente

la ruptura entre la demanda de los empleadores (basada, por lo general, en una estructura de competencias) y la visión clásica de las universidades (que solamente garantizan que sus egresados han demostrado dominio suficiente en las disciplinas ofrecidas). Es bien sabido, por otra parte, que “tener un título” no expresa (salvo como condición legal) estar en condiciones de llevar a cabo una actuación profesional adecuada. Es decir, la acreditación no se equipara a la posesión efectiva de las competencias reales que el desempeño de la actuación profesional requiere. (p. 6)

La adquisición de competencias docentes durante las prácticas de enseñanza debería suponer pues una transición de la “teoría” a la “práctica”, lo que puede entenderse como la transición desde el “pensamiento teórico” (académico, propio de los estudios universitarios) hacia el desarrollo del “pensamiento práctico” o “pensamiento pedagógico” (intuitivo, propio del profesional y base de su conocimiento pedagógico). Y este “pensamiento pedagógico” incluye “dimensiones y facetas de la realidad profesional con la que maestras y maestros se ponen en relación en su práctica cotidiana (por ejemplo, paradojas, dilemas, incertidumbres, intuiciones, presentimientos, sensaciones, percepciones, improvisaciones, modos de estar, sentimientos, inclinaciones, historias y características personales, expectativas, etc.) que no parecen pertenecer a ninguna disciplina, y que no se dejan captar ni comunicar bien como conocimientos proposicionales” (Contreras, 2013, p. 126).

Basándose en Liston y Zeichner (1993), Zeichner (1999) y Korthagen (2010), Bretones (2013) distingue cuatro **perspectivas en la formación del profesorado**.

- a) Académica, tradicional o conservadora, basada sobre todo en los contenidos culturales que se van a transmitir, así como la subordinación de la práctica docente a la teoría pedagógica;
- b) Técnica o de eficacia social, que da prioridad al dominio de una serie de habilidades, competencias o comportamientos docentes específicos, es decir prioridad de la práctica sobre la teoría;
- c) Reflexiva, pone el acento en el desarrollo de habilidades intelectuales y en la toma de decisiones prudentes en el trabajo del aula, pretendiendo una integración equilibrada de teoría y práctica; y
- d) Crítica o de reconstrucción social, que sin excluir los objetivos de las tres perspectivas anteriores los reduce a sus justos límites, dando un paso más proclamando la necesidad de una formación amplia del futuro profesor que incluya la dimensión moral, social y política o de compromiso con una sociedad más justa y la mejora de las condiciones laborales de los docentes. (p. 445)

La perspectiva académica sigue funcionando en gran medida como constructo de la enseñanza universitaria, aunque con frecuencia no de manera explícita sino como teoría implícita en gran parte del profesorado y del alumnado (y de hecho sigue siendo protagonista en la práctica docente efectiva en muchas de nuestras aulas universitarias). Sin embargo, el diseño y el enfoque explícito de los programas de formación del profesorado en las facultades de educación, y más en concreto en cuanto al diseño del prácticum, se mueven entre una perspectiva técnica (a la que responde en buena medida el desarrollo efectivo de las prácticas, según nuestra experiencia y la opinión generalizada) y los intentos (no demasiado exitosos) de formulación y de implantación de una perspectiva reflexiva o reflexiva-crítica para el prácticum y para toda la formación del profesorado.

La perspectiva técnica considera las prácticas como un espacio de “aplicación” del conocimiento teórico para producir unos resultados determinados. El practicante va desarrollando progresivamente rutinas profesionales pero, mientras aún no cuenta con ellas y ante las discrepancias que encuentra entre sus expectativas y la realidad, vive con ansiedad los problemas de control del aula y se centra en sí mismo más que en los alumnos, pudiendo adoptar estrategias autoritarias de supervivencia (Blanco, 1999; Kagan, 1994).

En realidad esta concepción responde al modelo de docente como técnico eficaz que debe lograr objetivos de instrucción a partir de una serie de medios y recursos, que fue formulado por la perspectiva racionalista en los años 60 del siglo XX (Vaillant, 2007) y que en buena medida se sigue manteniendo, al menos en el imaginario de los estudiantes y de gran parte del profesorado (y quizás en parte de la filosofía que subyace bajo los largos listados de competencias que constituyen los objetivos operativos de la formación inicial).

El concepto de profesor que implícitamente se maneja es el que lo entiende como un «aplicador» de conocimiento ya elaborado. Es un técnico: se le dan «instrucciones» en clases teóricas y él las «ejercita» en el periodo de prácticas. De este modo aprenderá a ser un profesor ejecutor de prescripciones curriculares elaboradas en otras instancias que no son la suya, un aplicador de técnicas instructivas diseñadas de antemano por los expertos. El efecto que esto tiene sobre los estudiantes en prácticas es que al colocarlos en una situación de ejercitación sin elaboración posterior, demandan un conocimiento operativo, productivo y eficiente. (Contreras, 1987, p. 205)

Frente a esto, desde los años 90 del siglo XX empieza a entenderse al profesional de la educación como sujeto reflexivo que puede colaborar en la transformación de los procesos escolares, también desde una perspectiva crítica. Esta concepción se enmarca en el debate aún abierto entre una idea

del docente que se centra en las competencias profesionales y otra que pone el énfasis en el docente mismo (Korthagen, 2004), en su identidad como docente y en sus capacidades personales, su saber estar docente y la pasión que sienta por la profesión desde la afectividad y la responsabilidad ética (Fatsini, 2013).

En las últimas décadas, al hilo de las nuevas sensibilidades propias de la segunda modernidad, la formación del profesorado ha comenzado a verse como un proceso de desarrollo personal, a la par que profesional, cuya trayectoria y recorrido configuran una determinada identidad profesional. (Bolívar, 2007, p. 14)

Esta idea del profesional parece estar efectivamente relacionada con la crisis contemporánea tanto de la identidad docente como del modelo de organización escolar que le daba sentido, basada en los principios ilustrados modernos de invención de una ciudadanía nacional homogénea (Lopes, 2008). El énfasis en el desarrollo profesional parece poder llevar incluso a una tendencia hacia la formación permanente, eminentemente práctica, de los docentes en detrimento de la formación inicial institucional.

Las críticas hacia su organización burocratizada, el divorcio entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento que se enseña, la escasa vinculación con las escuelas (Feiman-Nemser, 2001) están haciendo que ciertas voces críticas propongan reducir la extensión de la formación inicial para incrementar la atención al periodo de inserción del profesorado en la enseñanza. (Marcelo, 2009, p. 35)

Una perspectiva reflexiva o crítica entiende el prácticum como un espacio para el desarrollo de profesionales reflexivos. Esta concepción constata la poca eficacia de los enfoques técnicos del prácticum y la disociación radical entre teoría y práctica que ponen de relieve (durante el prácticum el estudiante suele abandonar los planteamientos teóricos estudiados durante la carrera para adoptar, de forma inconsciente, las rutinas consagradas de la cultura escolar en la que está inmerso, y el papel de la formación inicial queda relegado a un segundo plano), y responde a la evidencia de que la profesión docente y la realidad del aula no pueden restringirse a parámetros técnicos sino que se presentan como una realidad compleja, diversa y cambiante.

En primer lugar, es una falacia asumir que los métodos de los expertos pueden o deben enseñarse directamente a los principiantes. (Combs et al. (1974), citados por Korthagen, 2004, p. 79)

Pero para el desarrollo de profesionales reflexivos no basta con sumar un componente de destrezas reflexivas al modelo técnico; la realidad del aula es demasiado compleja, y la actuación del docente se estructura racionalmente a

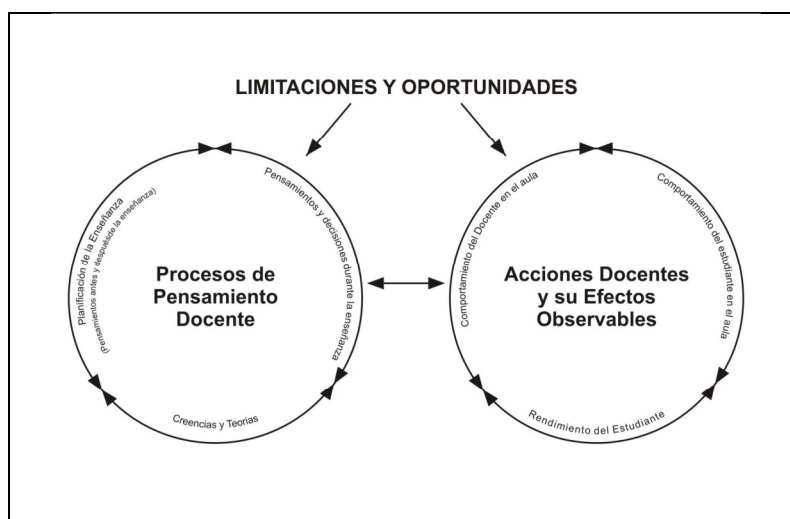
partir de su pensamiento, es decir, de las representaciones que construyen sobre las situaciones en que actúan, los significados que les atribuyen y sus propios valores (Clark y Peterson, 1984); esta dimensión del pensamiento del profesorado tiene componentes críticos, personales, afectivos, sociales, políticos o morales que no pueden reducirse a una perspectiva exclusivamente técnica.

El desarrollo del pensamiento reflexivo en el futuro docente no solo pretende propiciar una interpretación de la complejidad del aula y una posición crítica que integre el conocimiento teórico en su práctica docente, sino que también debe apoyar su proceso de profesionalización, es decir, la construcción (subjativa, individual) de un modelo profesional (objetivo, social) por parte del estudiante: su identidad docente.

El **pensamiento del profesorado** es lo que guía su conducta. Se trata de “una construcción subjativa e idiosincrásica elaborada a lo largo de la historia personal, en un proceso dialéctico de acomodación y asimilación, en los sucesivos intercambios con el medio” (Pérez Gómez y Gimeno, 1988, p. 38), de manera que las decisiones que toma el docente para su actuación (en la fase previa de planificación, durante la intervención, o en la fase posterior de evaluación) reflejan sus ideas, creencias y universos simbólicos, que se han ido configurando a partir de experiencias acumuladas con el tiempo y forman parte de su conocimiento profesional. Es necesario indagar en los contenidos y los procesos del pensamiento de los docentes para llegar a comprender adecuadamente su comportamiento. También, para incidir en los procesos de toma de decisiones es necesario tener en cuenta tanto los elementos observables (la conducta, las actuaciones) como los no observables (las intenciones y creencias), que no siempre son consistentes entre sí. Clark y Peterson (1986) representaron esta relación entre el pensamiento y la acción del docente por medio del modelo que presentamos en la figura 2.1.

Entre la conducta del docente y su pensamiento se da una relación bidireccional: los pensamientos marcan la pauta de la acción, pero al mismo tiempo la acción va reconfigurando los pensamientos. Tanto pensamiento como conducta están a su vez condicionados por las limitaciones y las oportunidades del contexto donde desarrolla su labor, definido por elementos como el escenario físico o las exigencias de la escuela, la comunidad o el currículo (Clark y Peterson, 1986).

Figura 2.1: Modelo de Clark y Peterson (1986)⁴



Pérez Gómez y Gimeno (1988) modificaron este modelo añadiendo un componente teórico-ideológico (figura 2.2), toda vez que los enfoques meramente cognitivos, como el representado por Clark y Peterson, “no establecen la conexión de las bases antropológicas del pensamiento humano con las características del pensamiento profesional” (p, 59), e incorporando así el poderoso influjo que ejerce la socialización profesional en la construcción del conocimiento práctico y de la identidad docente.

Figura 2.2: Modelo de Clark y Peterson modificado (Pérez Gómez y Gimeno, 1988)⁵



Las teorías y creencias de tipo más profesional se generan en la confluencia entre los influjos múltiples de la vida académica de la escuela y las presiones dispersas pero persistentes de la vida cotidiana de la escuela y las presiones dispersas pero persistentes de la vida

⁴ Recuperado de Rosales (2008).

⁵ Recuperado de Turpo (2013).

cotidiana en una formación social determinada. (Pérez y Gimeno, 1088, p. 59)

Bajo este paradigma del pensamiento del profesorado se han desarrollado estrategias de intervención en la formación inicial e investigaciones para indagar, más allá de la conducta, sobre el pensamiento que la sustenta; para ello se han utilizado procedimientos como estimulación de la memoria, pensamiento en voz alta, relatos escritos, diarios, cuestionarios o entrevistas (Clark y Peterson, 1984), y entre los resultados de las investigaciones (Blázquez y Tagle, 2010; Cabaroglu y Denicolo, 2008; Horwitz, 1985; Johnson, 1992) se señala la práctica reflexiva como instrumento para mejorar la práctica docente.

A partir de la década de 1990, la investigación sobre el pensamiento del profesor comienza a percibir el paradigma cuantitativo como improductivo en muchos entornos educativos y a centrarse en una metodología cualitativa. Este tipo de investigación, a diferencia de la cuantitativa, partía de una concepción múltiple de la realidad; se asumía que las realidades solamente podían ser estudiadas holísticamente y que no había una única verdad ni sería posible la predicción exacta ni el control directo de los hechos. Su principal objetivo científico era la comprensión de fenómenos, lo que se lograba mediante el análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción educativa (Colás y Buendía, 1998, 250). Esto sin duda abrió el camino a la investigación en la acción de los procesos cognitivos de las personas implicadas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Barrios (2005) presenta un amplio panorama de la indagación hasta 2001 sobre aspectos relativos a la cognición del profesor de una segunda lengua o lengua extranjera (L2). Entre ellos alude a algunos estudios realizados sobre las creencias, las concepciones y las actitudes del profesorado de L2 y, muy especialmente, en torno a las reacciones de futuros profesores frente a procesos de formación profesional inicial, exploraciones sobre el pensamiento del futuro profesor y sobre el pensamiento del profesorado no-nativo.

En definitiva, el ámbito de la investigación sobre la cognición del profesor de L2/LE, a pesar de que está experimentando un crecimiento significativo desde hace unos años, evidencia una escasez indiscutible de estudios sobre el pensamiento del profesorado de un idioma a niños particularmente, aunque también a adolescentes y a adultos, que concretamente desarrollen su profesión en nuestro entorno geográfico y social. Estamos plenamente convencidos que los hallazgos de este tipo de estudios podrían proporcionar una valiosa e imprescindible información con la que entender la verdadera situación de la enseñanza de idiomas en nuestro contexto (Barrios, 2005, p. 47).

Para su tesis doctoral, Barrios (2002) se centraba en el paradigma de investigación sobre el pensamiento del profesor de L2, en la línea de estudios que ahondan en el conocimiento que los profesores poseen de la materia que enseñan y en cómo representan esta materia en su concepción y concreción didácticas, realizando un estudio de casos de cuatro estudiantes voluntarias de Magisterio de la especialidad de Lengua Extranjera (Inglés) en su período de Prácticas de Enseñanza en la Universidad de Málaga. En su análisis de datos también se menciona el proceso de categorización tanto a nivel individual como en interrelación.

López Arenas (1989) hace de igual manera un estudio de caso sobre el conocimiento de la enseñanza de inglés por profesores de bachillerato con y sin experiencia en Sevilla, asumiendo el marco teórico y metodológico del paradigma del pensamiento del profesor. Indaga en el pensamiento reflexivo de once profesores, de los cuales cuatro llevaban más de diez años como docentes y siete se enfrentaban a sus primeras experiencias. Usa como instrumentos protocolos orales, entrevistas informales, observaciones de clases y formula una serie de conclusiones y recomendaciones para la formación del profesorado de inglés del nivel educativo estudiado.

Quecedo (1999) se refiere más específicamente a las Prácticas de Enseñanza de Magisterio en Sevilla en su tesis doctoral. Su propósito fue comprobar su incidencia en la formación de un conocimiento profesional en los estudiantes de maestro. Hizo un estudio de caso con siete estudiantes de tres especialidades diferentes durante las Prácticas de tercer curso. Utilizó como estrategias de recogida de datos los diarios, la entrevista y el registro en vídeo de sesiones de clase. Cuenta con un interesante capítulo sobre la enseñanza reflexiva como proceso de formación, concluyendo que desde las Prácticas de Enseñanza se puede contribuir a la construcción de un conocimiento práctico y que las estrategias de investigación utilizadas contribuían a potenciar en los estudiantes un pensamiento reflexivo y una actitud crítica.

De forma paralela, Argos (1997) se sitúa también en el paradigma del pensamiento del profesor, sus teorías y creencias, para su tesis doctoral, centrándose en el aspecto del pensamiento práctico de los docentes de educación infantil en ejercicio. Su estudio revela que, más allá de lo idiosincrásico, existe una serie de dominios de pensamiento bastante comunes a los diferentes casos y definitorios de lo que es y debe ser la concepción y la práctica pedagógica de la Educación Infantil. También en su tesis doctoral, Marsellés (2003) analiza las actitudes y procesos de pensamiento de los profesores de la etapa infantil a partir de las opiniones expresadas por un

grupo de docentes de Educación Infantil sobre la diversidad de sus alumnos y sus familias; utiliza como instrumento de medida la técnica del grupo de discusión y entrevistas, un diseño cualitativo que le permita obtener la información necesaria complementado con un cuestionario de opinión, a través del que da sugerencias de intervención sobre coordinación y atención a los alumnos más precoces. Por su lado, la tesis de Gómez Torres (2000) se plantea en sus objetivos prestar una especial atención a los significados que las Prácticas tienen para los participantes en ellas y a las creencias y concepciones que tienen respecto a la formación inicial de los maestros de Educación Especial.

Algunos trabajos de investigación del pensamiento del profesor son de carácter cuantitativo, como la tesis doctoral de González Garcés (2008) que hace un estudio descriptivo con una muestra extraída de todos los alumnos y especialidades del Prácticum de tercer año de la diplomatura de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Uno de sus objetivos fue analizar las expectativas profesionales de estos estudiantes y si se reflejaban en la configuración del Prácticum. Analizó una muestra de 379 alumnos de una población de 569. Realizó un estudio de tipo descriptivo con un diseño de pre-test y post-test. Los resultados indicaron que existen pequeñas diferencias de actitudes sobre el Prácticum dentro de las distintas especialidades. En cuanto a las necesidades que demandan los alumnos, estos manifiestan su deseo por poder tener más atención por parte de los agentes que intervienen en su periodo de prácticas. De aquí que se proponga un modelo de prácticas basado en los resultados encontrados (González Garcés y Fernández Prieto, 2009).

Ya no como tesis doctoral, Gutiérrez (2001) presenta una experiencia sobre el Prácticum que realizan los alumnos de Magisterio durante un periodo de dos años (1998-99 y 1999-00) en la Escuela de Formación de Profesores de la Universidad Autónoma de Madrid. La autora inserta su estudio en el paradigma interpretativo, aunque especifica que se ubica en la investigación-acción colaborativa. Los participantes fueron 50 (1999) y 42 (2000) alumnos de magisterio, 11 tutores académicos en ambos cursos, 50 (1999) y 40 (2000) tutores profesionales y 9 colegios en ambos periodos. En su estudio el instrumento de medida es el “portafolio” o carpeta de prácticas que sustituye a la tradicional memoria de práctica expresando, de modo significativo y estructurado, su “historia” de aprender a enseñar durante el prácticum.

Por otro lado, Serrano (2010) realiza igualmente una investigación cuantitativa de tipo descriptivo, tampoco como tesis doctoral, para dar a conocer las

creencias que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior tiene un conjunto del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Su instrumento de recogida de datos fue el cuestionario, que titula “Opiniones pedagógicas de profesores de universidad”. Este cuestionario, basado en el de Opiniones Pedagógicas (Gimeno y Pérez Gómez, 1987), se le pasa a una muestra de 70 profesores de un total de 155 profesores de la Facultad y se analizan los resultados usando tests estadísticos de tipo inferencial.

En su tesis doctoral titulada *La práctica reflexiva en la formación inicial del maestro/a. La evaluación de un modelo*, Domingo (2008) estudia las bases teóricas del aprendizaje experiencial, esto es, a partir de la práctica, así como los modelos existentes que pueden contribuir a la formación reflexiva de los futuros maestros. Como resultado de este estudio de los modelos teóricos, la tesis propone un modelo nuevo de práctica reflexiva para integrar curricularmente en el prácticum y adecuado al contexto de la Universidad Internacional de Cataluña. Se trata de un modelo que propicie en los estudiantes una integración más profunda del conocimiento teórico y el conocimiento práctico a lo largo de su formación universitaria. Su finalidad es que los estudiantes de Magisterio aprendan a reflexionar sobre su propia práctica docente y construir nuevo conocimiento a partir de esta, para mejorar la calidad de la formación práctica y el desarrollo de la competencia reflexiva de los maestros en su formación inicial. Tras revisar diferentes modelos sobre la práctica reflexiva, Domingo (2008) realiza un trabajo de experimentación del nuevo modelo en una muestra de estudiantes de Magisterio de la UIC, situado en el marco de una investigación evaluativa, que ha permitido obtener unos resultados positivos en cuanto a la formación reflexiva, práctica y profesionalizadora de los estudiantes, especialmente desde su perspectiva. La evaluación de su efectividad formativa ha sido también confirmada por los tutores académicos y profesionales que los han tutorizado durante sus prácticas escolares. Esta investigación evaluativa pretende aportar conclusiones que puedan orientar la toma de decisiones para la orientación del prácticum en los nuevos estudios de grado de magisterio.

2.2. El pensamiento reflexivo

El concepto actual de reflexión en la formación de profesionales se basa en gran parte en el modelo de pensamiento reflexivo elaborado por Schön (1983/1987), pero el origen del concepto lo formuló John Dewey en su obra *Cómo pensamos*, publicada en 1910.

(...) cuando se presenta una situación que entraña una dificultad o una confusión, la persona que se encuentra en ella puede adoptar una de las actitudes siguientes: o bien eludirla, evitar la actividad que la produjera y dedicarse a otra cosa; o bien entregarse al vuelo de la fantasía, imaginarse poderoso, rico o dueño –de alguna manera– de los medios para dominar la dificultad; o bien, finalmente, enfrentarse realmente a la situación. En este último caso, comienza por reflexionar (Dewey, 1910/2007, p. 113).

La labor del profesional se enfrenta a situaciones para las que cuenta con toda una serie de rutinas que aplica de forma más o menos automática, en lo que Perrenaud (2004) llama “actividad «prerreflexionada» al límite de la conciencia” (p. 33). En realidad no inventamos nuestros actos todos los días: “las situaciones y las tareas se parecen, así que las acciones y operaciones singulares son *variaciones sobre una trama bastante estable*” (Perrenaud, 2004, p. 37). Esas rutinas o esquemas de acción (Piaget, 1967), y la capacidad de improvisación regulada dentro de las rutinas, forman una parte esencial del conocimiento práctico.

El trabajo docente implica dedicar la mayor parte del tiempo a la intervención en el aula. Durante la acción, tendemos inevitablemente a observar y tomar decisiones con poco grado de conciencia y sin apenas tiempo para el análisis y la reflexión. Debido a esta inmediatez, nuestra mente dispone de un repertorio, más o menos amplio, de guiones y rutinas de acción que se activan ante determinados estímulos del contexto. Estos guiones son un componente esencial del conocimiento cotidiano y conducen nuestra conducta en aquellos contextos frecuentes que requieren respuestas inmediatas y similares. Su no existencia sería paralizante y poco funcional. (Porlán, 2008, p. 1)

Se trata de esquemas y estrategias de acción fuertemente arraigadas, de forma que “la mayoría de los profesores ni siquiera modifican significativamente sus estrategias de enseñanza cuando perciben perturbaciones o constatan que la enseñanza se desarrolla de forma insatisfactoria” (Pérez Gómez y Gimeno, 1988, p. 42). Sin embargo, cuando en el curso de la acción el docente se encuentra con una “sorpresa” (una situación compleja, un conflicto imprevisto, un resultado inesperado...) para la que no cuenta con un guion adecuado y no sabe qué hacer, entonces recurre a la reflexión (Schön 1983/1987).

La situación de los estudiantes en prácticas supone un momento inicial en la construcción de su saber práctico; aún no tienen incorporadas las rutinas más habituales para los procesos de planificación y evaluación, pero sobre todo para los momentos de la acción: para la intervención en el aula. Sin embargo se encuentran de forma bastante abrupta en la situación de actuar,

de intervenir en el aula cumpliendo su rol de maestro (además, con todas las presiones contextuales que veremos más adelante) y tratando de “sobrevivir”. Las soluciones que vayan dando a cada situación a la que se enfrenten irán conformando su conocimiento práctico que, como hemos visto, no se conecta directamente con el conocimiento teórico adquirido en la universidad sino que responde a otros parámetros.

Schön (1983/1987) establece que un buen práctico está preparado para reflexionar durante el momento mismo de la acción, cuando la acción rutinaria se encuentra con un momento de sorpresa, siguiendo a partir de la sorpresa inicial un proceso de reflexión, cuestionamiento y experimentación in situ; esta reflexión-en-la-acción (durante la acción, sin interrumpir su curso) es un mecanismo más o menos automatizado que se activa de forma inconsciente, sin que seamos capaces de describirlo. Para Perrenaud (2004), en estos casos el pensamiento procede mediante Gestalt, captando a un tiempo todos los elementos definatorios de la situación para facilitar el proceso de toma de decisiones; parece conveniente entrenar a los futuros maestros en esta “capacidad reflexiva movilizable en el apremio y en la incertidumbre” (p. 34), creando ocasiones para que ocurra y llamando la atención sobre ellas. Sin embargo, especialmente en el caso de docentes en formación, resulta necesario propiciar sobre todo una reflexión distanciada de la acción misma.

La reflexión en diferido sobre la acción, y también sobre la reflexión-en-la-acción (Schön, 1983/1987), permite considerar a posteriori las decisiones que se tomaron, y también describir el proceso de reflexión que se hizo entonces y reflexionar sobre esa descripción; así se saca a la luz y puede analizarse consciente y explícitamente el conocimiento práctico, modificándolo de acuerdo con nuestros intereses. Esta reflexión fuera del impulso de la acción (Perrenaud, 2004) puede darse de forma retrospectiva (al analizar los resultados de una actividad una vez que se tiene un momento de calma) o prospectiva (cuando se planifica una actividad nueva o se anticipa un acontecimiento). La actividad continua e incesante en el aula hace que para los profesionales este modo de reflexión esté limitado y constreñido a los breves espacios libres que deja la actividad docente, pero durante las prácticas de enseñanza, dentro del periodo de formación inicial, el ejercicio de este modo de reflexión resulta fundamental.

Además, como dijimos, durante la práctica se encuentran situaciones recurrentes, con las que el docente se encuentra una y otra vez, permitiendo que, más allá de la reflexión-fuera-del-impulso-de-la-acción, se produzca una “reflexión sobre las *estructuras relativamente estables de su propia acción* y

sobre los *sistemas de acción colectiva* en los que participa” (Perrenaud, 2004, p. 36). Estas estructuras de la acción conectan con las nociones de esquemas de acción de Piaget (1967) y de *habitus* de Bourdieu (1980/1991). Bourdieu define su noción de *habitus* como

sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos. (p. 92)

Se trata de *sistemas de disposiciones duraderas y transferibles* en la medida en que son eficaces como esquemas de clasificación para orientar la percepción y las prácticas más allá de la conciencia y del discurso, y que funcionan por transferencia en los diferentes campo de la práctica; son *estructuras estructuradas* al ser el proceso por el cual los individuos interiorizan lo social, logrando que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas, y son estructuras *predisuestas a funcionar como estructurantes*, es decir, como principio de generación y de estructuración de prácticas y representaciones.

Estos esquemas mentales son pues construcciones condicionadas culturalmente que funcionan en el individuo de manera inconsciente, lo que las hace muy resistentes al cambio aunque “pueden convertirse en obstáculos en aquellos casos, como la docencia, en que la acción ha de fundamentarse en *principios profesionales y éticos*. Es decir, cuando se trata de una acción profesional las rutinas y guiones han de ser analizados críticamente, enriquecidos e, incluso, cambiados, en función de aquellos argumentos que mejor garantizan la consecución de los fines declarados” (Porlán, 2008, p. 1).

También a nivel consciente, el diseño deliberado de la acción se apoya en las representaciones que elaboramos para interpretar el contexto y en las teorías que vamos construyendo para predecir los resultados que esperamos (Argyris y Schön, 1996). Estas “teorías de la acción” tienen un carácter normativo en cuanto que condicionan las conductas deliberadas, con lo que pueden ayudar a explicar o incluso predecir el comportamiento. Puede distinguirse una dimensión discursiva de la teoría, que puede hacerse explícita (lo que el individuo dice que hace), y una dimensión práctica o teoría en uso, que es la que dirige efectivamente la acción, aunque esta no sea coherente con la teoría explicitada (una incoherencia de la que a menudo el individuo no es consciente).

El ejercicio reflexivo permite sacar a la luz y analizar las estructuras de la acción (inconscientes) y las teorías de la acción (explicitables), y esto ha de ser una preocupación fundamental en la formación inicial de los docentes, especialmente durante el periodo de prácticas.

Los estudiantes de Magisterio en prácticas aún no han generado estas rutinas, pero pronto comienzan a extraer conclusiones de las situaciones que experimentan; la imitación de los modelos de docente que observan durante sus prácticas, así como su propia biografía escolar, pueden facilitar que emerjan cierto tipo de conductas, tal vez para quedarse. (Herrera, 2014, p. 29)

Estas conductas emergentes serán parte del saber práctico de los futuros maestros pero, más allá de una concepción de racionalidad técnica de la profesión docente, como saber práctico también quedarán enmarcadas dentro del esquema más amplio e indeterminado (individual y social) de su identidad profesional, por lo que es fundamental plantearse estrategias que fomenten un pensamiento reflexivo crítico durante las prácticas.

Todos los estudiantes en prácticas reflexionan sobre sus acciones ante la necesidad de generar esquemas de trabajo que les permitan enfrentarse al día a día de la clase, para durante su posterior carrera profesional ir perfeccionando estos esquemas de trabajo hasta estar razonablemente satisfechos con su quehacer docente, pero solo en ocasiones se plantean objetivos más ambiciosos, como los mencionados por Zeichner y Liston (1999), que implican que los enseñantes sean conscientes no solo de sus conocimientos y conductas, sino del conjunto de restricciones y estímulos materiales e ideológicos que provienen del contexto: el aula, la escuela y el medio social. (Herrera, 2014, p. 22).

2.3. Identidad docente y socialización profesional

En las décadas de 1980 y 1990 los conceptos psicológicos de “identidad” y de “crisis de identidad” se empezaron a usar extensivamente en las ciencias sociales y humanas para referirse a grupos y entidades sociales y culturales, y también a la profesión docente (Lopes, 2008). La identidad docente es “resultado de un largo proceso por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo que dar sentido a su ejercicio cotidiano”, conformada “a la vez, por factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos)” (Bolívar, 2007, p. 14).

Puede definirse la identidad docente como el “mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores”

(Gysling, 1992, p. 12), o como “la forma en que los docentes se definen a sí mismos, ante ellos mismos y ante los otros” (Lasky, 2005, p. 901). No se trata por tanto de un atributo fijo de la persona sino de una categoría relacional (Marcelo, 2009); es una construcción identitaria individual y subjetiva que se relaciona dialécticamente con un reconocimiento identitario social, en un doble juego de transacciones biográficas y transacciones relacionales (Bolívar, 2007), y su espacio es la socialización profesional.

La identidad profesional se forma, pues, a través de un proceso de socialización profesional en las condiciones de ejercicio de la práctica profesional (conversión identitaria en la cultura profesional), ligado a la adquisición de normas, reglas y valores profesionales de acoplamiento entre la elección de lo que quería ser y lo que en la práctica el oficio da de sí. (Bolívar, 2007, p. 15)

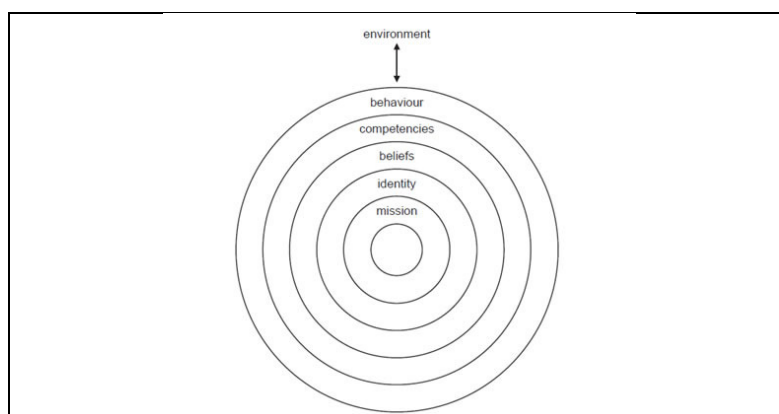
Para esta construcción el individuo no llega al contexto escolar y a la docencia de vacío, sino que trae consigo su propio repertorio de creencias, teorías y representaciones de sí mismo y de su entorno, además de la voluntad por aprender a enseñar y por ver el aprendizaje como un proceso continuo, y de un conocimiento pedagógico y disciplinar previo (Lasky, 2005). Es un sujeto cultural y está condicionado por su *habitus* (Bourdieu, 2007). Durante la socialización profesional el futuro docente incorpora las culturas de la enseñanza (Hargreaves, 2005) que comprenden las creencias, valores, hábitos, procedimientos y soluciones que han sido generadas históricamente y son compartidas y transmitidas colectivamente por la comunidad profesional.

Como cualquier identidad profesional, la docencia, implica aprender una cultura profesional, una progresiva identificación con el rol a desarrollar, una apropiación de normas, reglas y valores profesionales propios del grupo y, la adquisición de un universo simbólico definido y construido en referencia al campo de actividad profesional. (Argemí, 2014, p. 3).

Korthagen (2004) sitúa la identidad docente dentro de su “modelo de niveles de cambio” (figura 2.3); este modelo asume que los niveles exteriores pueden influir en los interiores y viceversa, también existe una influencia desde el interior al exterior.

Los docentes por lo general no muestran mucho interés por su identidad profesional, especialmente durante el momento de docencia efectiva. Así, la identidad profesional adopta a menudo el formato de Gestalt: un corpus inconsciente de necesidades, imágenes, sentimientos, valores, modelos de rol, experiencias previas y tendencias de conducta, que en conjunto crean un sentido de identidad. Esta Gestalt influye sobre los niveles externos de creencias, competencias y comportamiento. (p. 85)

Figura 2.3: Modelo de niveles de cambio de Korthagen (2004)



La identidad docente es por tanto un marco donde se sitúa y significa el conocimiento práctico del maestro. El que sea un constructo inconsciente o implícito resulta fundamental para llegar a identificar los elementos que la componen. El conocimiento práctico-personal del profesor es un conocimiento tácito “que responde más a las prioridades afectivas establecidas en la historia personal-profesional que a los requerimiento de las teorías científicas. Frecuentemente, por este carácter semiconsciente y tácito del pensamiento práctico, el profesor no controla las peculiaridades de su comportamiento docente, siendo con frecuencia esclavo de determinantes que se escapan a su reflexión y a su decisión consciente” (Pérez Gómez y Gimeno, 1988, p. 55). En su investigación sobre la construcción de la identidad docente en estudiantes durante la formación inicial, Fatsini (2013) plantea que “existen unos explícitos manifiestos que son claramente identificables en sus discursos, pero también hay una lectura entre líneas de implícitos no reconocidos que es necesario hacer aflorar si se quiere conocer en profundidad cuáles son los constructos sobre los cuales están modelando su identidad docente” (p. 308).

La identidad profesional no es una construcción estática (ni la adquisición de las culturas de la enseñanza y de sus universos simbólicos es un proceso determinista); por el contrario, se trata de un proceso en constante desarrollo y reconfiguración, que se va reconstruyendo en diferentes momentos, contextos y discursos de acuerdo con una serie de elementos clave: la cultura, la sociedad, la subjetividad y la agencia (Mora, Trejo y Roux, 2014). Como sujeto reflexivo y autónomo, el docente novel (como el estudiante en prácticas) no está determinado a reproducir de forma inconsciente y acrítica los procedimientos que recibe de la tradición escolar, sino que tiene la capacidad

de ponerlos en cuestión conscientemente y transformarlos en su propia práctica (y en su propia identidad profesional).

El futuro profesor no tiene por qué ser un receptor pasivo que siempre acepta y se adapta. Él puede elegir: ceder, resistir o transformar la realidad en la que está, teniendo presente que en todo caso se trata de un proceso dialéctico de interacciones mutuas en el que todos los implicados juegan un papel activo cuyas consecuencias no están previamente escritas. (González Sanmamed, 1994, p. 25)

El término “agencia” se define como la capacidad de ejercer control sobre la propia vida y de darle una dirección determinada (Biesta y Tedder, 2006); en enfoques interaccionistas se utiliza “para una identidad capaz de realizar elecciones propias y de, en cooperación, construir nuevas identidades colectivas” (Lopes, 2008, p. 5). En este sentido, la práctica reflexiva constituye un elemento fundamental para la reformulación de la identidad docente.

La práctica de reflexión conjunta genera identidad y permite construir una noción de cuerpo profesional. Para que esto ocurra, es necesario que la reflexión sobre los saberes y las prácticas docentes, sea sistemática y sea sostenida en el tiempo. (Vaillant, 2007, p. 13)

Para indagar sobre los componentes y los procesos de construcción de la propia identidad (y de la identidad docente) presenta una especial relevancia el **enfoque biográfico-narrativo**, no solo como procedimiento de investigación, sino como el formato de la construcción misma de la identidad: “La identidad y la forma de construirla a través del relato, es una lectura que hace el docente de los contextos en los que vive y los modos de enfrentarse a ellos” (Vaillant, 2007, p. 13). Para comprender cómo se construye el conocimiento de los docentes y cómo se desarrolla su identidad como tales, “es fundamental analizar el modo en que las experiencias personales y las narrativas que se construyen sobre estas actúan en la conformación de esos dos procesos que, a su vez, son interdependientes” (Granado y Puig, 2015, p. 45).

Con la crisis moderna de la creencia en un yo fijo, singular y permanente, se reivindica una concepción narrativa de la identidad. [...] Las narraciones autobiográficas no solo representan el yo o lo expresan, sino que lo constituyen. (Bolívar et al, 2005, p. 21)

En este sentido, la escritura biográfica se presenta como una herramienta muy valiosa tanto para el aprendizaje de quienes construyen y comparten sus relatos, como para la investigación a partir de esos mismos relatos, e incluso como herramienta para la formación inicial, como el modelo propuesto por

Pérez Valverde y Ruiz (2014) para la formación de docentes de lengua extranjera basado en el desarrollo de la conciencia de la identidad docente.

El hecho mismo de la escritura (Yinger y Clark, 1981) es un proceso activo y personal que nos hace navegar entre imágenes, acciones y símbolos, traduciendo nuestras experiencias en una narración, una ventana a través de la que podemos observarlas con una cierta distancia y sin las presiones del contexto. Poner en palabras una experiencia implica “regresar a esta, hacerla consciente y realizar el esfuerzo cognitivo de elaborar un mensaje adecuado para que pueda ser un acto de comunicación entre quien lo escribe y quien lo lee” (Rekalde, 2009, p. 111). El autor establece así un diálogo en principio consigo mismo, pudiendo estructurar los significados, manipular y transformar su conocimiento, establecer conexiones y relaciones, alcanzando así una toma de conciencia y una nueva comprensión de sus acciones (y también de sus sentimientos y su conocimiento emocional). La escritura puede ser una herramienta para el aprendizaje, uno de los “motores de la reflexión” (Perrenaud 2004) que nos permiten explicitar, conceptualizar, rendir cuentas o debatir.

Hablando sobre los diarios de clase como espacio narrativo de los pensamientos de los docentes, Zabalza (2004) destaca que implican la reflexión a partir de la escritura, que integran lo referencial (reflexión sobre el objeto narrado, a través de la descripción de las situaciones a las que se enfrenta el docente) y lo expresivo (reflexión sobre uno mismo, a través de la descripción de intenciones, sentimientos y emociones), y que tienen un carácter longitudinal (sobre un periodo prolongado de actividades) e histórico (por la sucesión de entradas que constituyen unidades de sentido). El valor significativo de los diarios vendrá marcado pues por la riqueza informativa que presente (equilibrando elementos objetivos descriptivos y elementos personales reflexivos) y por la sistematicidad de entradas y temáticas que permita una visión diacrónica.

Al presentar el trabajo con diarios como herramienta para realizar tareas de elaboración teórica, Porlán (2008) plantea una estrategia en tres etapas. Es importante en primer lugar desarrollar el hábito de escritura; aunque no sea preciso escribir diariamente, sí es conveniente escribir regularmente (planteando objetivos realistas) sobre aquello que más afecte o interese, y empezar escribiendo de manera libre y espontánea para más adelante ir introduciendo momentos de análisis. En una segunda etapa se plantea aprender a distinguir y aplicar las distintas fases de una reflexión; para esto propone un proceso de descripción detallada, análisis de posibles causas y

consecuencias, y valoración argumentada o diseño de líneas de actuación. En una tercera etapa se entra en la construcción de modelos didácticos personales, ya que sin un marco teórico de referencia el docente acaba regulando su conducta según teorías implícitas que no controla conscientemente.

Desde comienzos de este siglo los blogs son una herramienta muy popular y hoy día su uso está plenamente extendido, gracias entre otras cosas a plataformas gratuitas y altamente personalizables en cuanto a aspecto y privacidad como Blogger⁶ o Wordpress⁷. La palabra “blog” ha sido incorporada al *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia en su vigésimo-tercera edición con el significado de “Sitio web que incluye, a modo de diario personal de su autor o autores, contenidos de su interés, actualizados con frecuencia y a menudo comentados por los lectores”. La escritura en un blog tiene en su dimensión individual el mismo potencial de un diario reflexivo, convirtiéndose en un artefacto capaz de “potenciar la reflexión de cada estudiante sobre las competencias que adquiere en el contexto de sus prácticas” (Cano, Portillo y Puigdemívol, 2014, p. 13). Además, el uso de blogs como soporte para los diarios docentes puede aportar características adicionales de interacción y aprendizaje colaborativo (Marcelo, 2011), ya que “permite dar a conocer la propia práctica y contrastarla con la de los colegas, estableciendo redes de apoyo mutuo y de revisión colegiada de la práctica” (Portillo, Cano y Giné, 2012, p. 67). El blog funciona como herramienta para la auto-publicación (con lo que supone de afirmación personal y empoderamiento) y a la vez instrumento de interactividad (abriendo posibilidades de sociabilidad interpersonal y de creación de vínculos colectivos), convirtiéndose así en una tecnología para la comunicación “que permite a los usuarios conectarse y formar parte de un corpus social activo, al tiempo que ejercitan y legitiman sus propios espacios expresivos” (Farmer, Yue y Brooks, 2008, p.124).

El trabajo colaborativo y la interacción entre iguales en el marco de las nuevas tecnologías cumplen un importante papel para el aprendizaje desde una perspectiva constructivista (Elwes, Fernández y Rivas, 2012), a través de procesos de soporte social, retroalimentación y construcción conjunta del conocimiento. Lu (2010) hace una revisión de diversas experiencias de supervisión entre iguales (*peer coaching*), y refiriéndose en concreto a las prácticas de futuros maestros señala cómo la supervisión entre iguales ayuda

⁶ <http://blogger.com>

⁷ <http://wordpress.com>

a que los estudiantes se muestren más abiertos a aceptar críticas profesionales sobre su enseñanza, se impliquen en debates profesionales entre ellos y aumenten su nivel de responsabilidad y de compromiso, convirtiéndose en mejores profesionales y revalorizando así la función profesionalizadora del prácticum; así mismo la interacción entre iguales cumple un importante papel como apoyo afectivo durante la experiencia.

En nuestro contexto, la experiencia de prácticas supone en buena medida una interrupción de la interacción y la colaboración que los estudiantes desarrollan durante la carrera. En las prácticas se implican en una inmersión completa en el contexto escolar, separándose de sus compañeros y viviendo su experiencia de forma aislada, una experiencia que tiene un fuerte componente afectivo y de socialización profesional. Compartir sus experiencias en un blog puede contrarrestar esta sensación de aislamiento; en estudios sobre uso educativo de blogs durante prácticas profesionales se observa que los estudiantes “valoraban positivamente saber que no estaban solos en sus esfuerzos, dudas e inseguridades. Los sujetos escribían sobre retos y dudas que muchos de ellos estaban experimentando, y esta franqueza les ayudaba a reducir el miedo y la ansiedad” (Ladyshefsky y Cardner, 2008, p. 249).

En las pocas reuniones de supervisión que se puedan llevar a cabo en la universidad con el tutor académico se ponen de relieve la diversidad de contextos educativos a los que se enfrentan y el desconocimiento recíproco (cada uno conoce solo su contexto). Resulta difícil ponerlos en sintonía durante la duración de una reunión de formato académico para hacer una reflexión conjunta, y con frecuencia la diversidad de situaciones y experiencias que se manifiesta en las reuniones de supervisión puede llegar a ser más enriquecedora para el tutor que para los mismos estudiantes. En un estudio sobre el uso de blogs en la formación inicial de futuros maestros de inglés como lengua extranjera, Yang (2009) señala las ventajas de la interacción en blogs incluso por encima de la interacción personal directa.

Cuando los estudiantes se reunían para discutir o hacerse comentarios entre ellos sobre el trabajo y la enseñanza de cada uno, no quedaba claro que fueran a implicarse en reflexión crítica. Sin embargo, al utilizar blogs como plataformas para la reflexión, los participantes tenían más oportunidad de hacer comentarios y de cuestionarse unos a otros sus respectivos puntos de vista. También podían seguir discutiendo o expresando lo que no habían dicho en las aulas tradicionales. (p. 18)

Durante las prácticas, el blog permite a todo un grupo compartir regularmente sus diarios e interactuar (de forma asíncrona) sobre ellos durante el periodo de

prácticas; los blogs académicos “añaden una dimensión reflexiva o cognitiva a las narrativas personales, e introducen una dimensión emocional y social al trabajo académico formal que a menudo refuerza las tareas cognitivas o intelectuales” (Deng y Yuen, 2011), lo que abre un amplio abanico de posibilidades para la supervisión, la interacción, el apoyo afectivo y la reflexión compartida.

Como etapa de paso a la profesionalización, y por tanto a la construcción de la propia identidad docente (que es a la vez un proceso individual y social), las prácticas se presentan como un **espacio de socialización profesional** que tiene una poderosa influencia en la construcción de la identidad, especialmente frente a la debilidad que pueda tener el conocimiento “teórico” desarrollado durante la formación inicial (Pérez Gómez, 1999).

Tras su aprendizaje académico en la universidad, los estudiantes suelen acercarse a las prácticas desde una perspectiva técnica, como espacio de “aplicación” del conocimiento teórico para producir unos resultados determinados, pero la complejidad que descubren en el aula y el escaso conocimiento práctico con que cuentan no les permiten “aplicar” sus conocimientos de la forma directa que hubieran deseado. Es por esto que se quejan de que durante su formación inicial solo han aprendido “teoría” a la vez que demandan técnicas y procedimientos concretos que les indiquen qué hacer para intervenir en una realidad que tampoco les gusta, en la medida en que la perciben como “tradicional” y consideran que se opone a las “teorías” de innovación y cambio que adquirieron durante la carrera. Es decir, cuentan con herramientas para criticar la práctica docente que observan en las aulas, pero no cuentan con herramientas para intervenir ni con las condiciones necesarias para transformarla.

Al tiempo que perciben este conflicto en superficie, los estudiantes están expuestos a mecanismos soterrados de socialización profesional en el aula, mediatizados (Blanco, 1999) por los recursos de que disponen (que se demuestran poco “prácticos”), por su estatus en el aula (a medio camino entre alumno y docente) y por el grado de afectividad con que establezcan sus relaciones en la escuela, de forma que la influencia que ejerzan los agentes con quienes interactúa el estudiante durante las prácticas “será menor cuando los recursos de los profesores noveles sean amplios y, en cambio, será mayor cuanto mayor relación afectiva exista” (Blanco, 1999, p. 381). En este contexto, y antes de haber automatizado rutinas y procedimientos generales, “los profesores noveles continuarán centrándose en su propia conducta en

lugar de hacerlo en la de los estudiantes” (Kagan, 1992, p. 145), desarrollando estrategias defensivas o de supervivencia que les permitan afrontar el conflicto (Blanco, 1992; Hargreaves, 1984; Woods, 1990), “unas estrategias que se incorporarán a sus teorías, sus creencias y sus comportamientos..., es decir, que afectarán tanto a su pensamiento como a sus acciones” (Blanco, 1999, p. 381). Estas estrategias no están basadas en los aprendizajes adquiridos durante la formación inicial (“teórica” y no aplicable) ni son fruto de un proceso consciente de reflexión sobre la práctica, sino que se apoyan en las herramientas con las que cuentan: la observación de los comportamientos en el aula y su propio “conocimiento pedagógico vulgar” (Pérez Gómez, 1999).

A lo largo del proceso de socialización que supone el periodo de prácticas, el estudiante abandona las ideas adquiridas en la universidad según va tomando parte en los comportamientos que exige el trabajo de la enseñanza, porque ahora percibe esas ideas en conflicto con la realidad y las exigencias del aula. Parece, igualmente, que las prácticas contribuyen al desarrollo de perspectivas «utilitaristas», en las que el principal criterio de valoración y selección de actuaciones docentes es aquello que funciona rápidamente para dar la clase en el tiempo requerido y de un modo ordenado, con el mínimo de problemas. De este modo, la técnica de enseñanza se convierte en un fin de sí mismo en vez de ser un medio para alcanzar determinados valores o intenciones educativas. (Blanco, 1999, p. 383)

Estos procesos producen una disociación paradójica entre el discurso (“etic”) progresista adquirido en la universidad que mantienen los estudiantes en prácticas, y los comportamientos (“emic”) tradicionales que van incorporando de forma inconsciente pero que dicen rechazar. Pérez Gómez (1999) discute los resultados de un amplio estudio realizado en la Universidad de Málaga (Gimeno y Pérez Gómez, 1987; Barquín, 1990) sobre la evolución del pensamiento de los docentes para concluir que

Una ideología pedagógica de carácter conservador, generada en la experiencia cotidiana de la vida institucional de la escuela, se impone en el pensamiento del estudiante en sus años de infancia y juventud y vuelve a restablecerse en el pensamiento del profesional veterano, después de un periodo más o menos largo e intenso de modificación del pensamiento pedagógico en un sentido más innovador, como consecuencia de la etapa de formación académica. (p. 639)

Para Pérez Gómez (1999), el proceso de socialización viene marcado para el estudiante por una serie de factores importantes: (1) el carácter evaluador que tiene el prácticum dentro del currículo que lleva al estudiante a buscar una relación positiva con los tutores y, por ende, “la aceptación sin reflexión ni perspectiva crítica no solo de su persona, sino de sus pensamientos

pedagógicos, sus estilos docentes o sus prácticas” (p. 643); (2) la presión de la cultura escolar y del aula y la necesidad de los estudiantes de integrarse en ella: “los propios temores de los estudiantes en prácticas a una falta de aceptación por parte del alumnado y profesorado inducen una actuación lo más ajustada posible a los comportamientos convencionales de estos” (p. 643); (3) la inseguridad personal y el temor “a que no se les respete como docentes o se les confunda con estudiantes les impulsa a adquirir el rol y status del docente copiando sus comportamientos, tácticas, rutinas y estilos de intervención” (p. 643), y (4) la falta de referentes teórico-prácticos y de interacción entre la formación inicial y el periodo de prácticas: “La falta de costumbre de utilizar un pensamiento reflexivo durante su periodo de formación académica anterior convierte a los estudiantes prácticos en indefensos aprendices por imitación de rutinas ajenas, para las que no disponen de alternativas” (pp. 643-644).

En este proceso de socialización cumple obviamente un papel fundamental el tutor profesional (el maestro que asume la supervisión del estudiante dentro del aula); por lo general su función, para la que no cuenta con una formación específica ni tampoco con un reconocimiento adecuado (Sepúlveda, 2000), se reduce a aceptar (a veces a regañadientes) a un estudiante en su aula, pero ejerce sin embargo una fuerte influencia socializadora en las rutinas y valores de la cultura escolar. Mientras tanto los tutores académicos (los supervisores de la universidad) suelen ejercer labores meramente burocráticas (exigiendo el cumplimiento de los requisitos del programa de prácticas) con lo que de hecho contribuyen a reforzar el sentido socializador que la experiencia tiene para los estudiantes (Pérez Gómez, 1999).

2.4. Hacia una integración del prácticum

Resulta llamativo comprobar cómo los análisis de Blanco y Pérez Gómez que venimos citando en cuanto al prácticum como espacio de socialización profesional (ambos de 1999), así como muchas de las críticas históricas sobre los problemas del prácticum y sobre la disociación entre teoría y práctica en la construcción de la identidad docente y del conocimiento práctico de los maestros en formación, siguen en gran medida vigentes en la actualidad, tal como se desprende de la literatura y de nuestra experiencia. También a nivel internacional. Ken Zeichner (2010), responsable junto con Liston del desarrollo de un programa innovador de prácticum bajo el paradigma de la reflexión crítica en la Universidad de Wisconsin en Madison desde finales del

pasado siglo (Zeichner y Liston, 1999), señala la permanencia de las perspectivas técnicas en el desarrollo del prácticum en las universidades estadounidenses y se lamenta de los persistentes problemas organizativos (la selección aleatoria de centros para el prácticum, la falta de implicación de los maestros colaboradores y de reconocimiento formal de su labor, el desconocimiento recíproco de sus respectivos contextos educativos entre los docentes de la universidad y del colegio, o la escasa orientación que recibe el estudiante para conectar su estancia con las materias estudiadas en la universidad) y, en definitiva, de la gran desconexión que sigue existiendo entre escuela y universidad, en un relato que podría trasladarse directamente a la situación en nuestro país.

Incluso en los programas de UW-Madison y en otras instituciones en las que participan profesorado y personal fijo de forma significativa tanto en las clases del campus de formación del profesorado y en la supervisión de estudiantes en sus lugares de prácticas, la desconexión entre la formación del profesorado ofrecida en el campus con la que se ofrece en el lugar de prácticas ha sido un problema perenne. [...] incluso en la actual ola de asociaciones entre escuelas y universidades para la formación de maestros/as, las universidades continúan manteniendo la hegemonía sobre la construcción y difusión del conocimiento, y las escuelas permanecen en la posición de “lugares de práctica” donde los estudiantes de magisterio tienen que probar las prácticas ofrecidas por la universidad. (pp. 126-127)

En los últimos años, a partir de la incorporación al EEES, del subsiguiente diseño e implantación de los nuevos Grados y de la incorporación de la enseñanza por competencias a la enseñanza universitaria (y por consiguiente también al prácticum), se han abierto líneas de investigación sobre el prácticum y sobre las competencias personales y profesionales que deben adquirir los nuevos maestros (Blanco y Latorre, 2008; Egido y López, 2013; Latorre y Blanco, 2011), en muchos casos proponiendo nuevos modelos para su diseño e implantación. Para plantear su modelo, Elwes, Fernández y Rivas (2012) señalan tres áreas que deben tenerse en cuenta para el diseño del prácticum: la organización y gestión de las prácticas, la metodología a seguir para la supervisión de los estudiantes, y la necesidad de fomentar una “mirada reflexiva y constructivista del alumno en prácticas tras haber vivenciado la experiencia de conexión teórico-práctica” (p. 443).

La necesidad de integrar de manera orgánica el prácticum con el resto del currículo de formación inicial (y en definitiva de integrar teoría y práctica) es una constante en la literatura. En cuanto a los aspectos organizativos encontramos modelos diversos, como los que propugnan su fragmentación

proponiendo prácticums intercalados a lo largo de la carrera (Latorre y Blanco, 2011) o la reestructuración del horario escolar del estudiante en prácticas para habilitar espacios que pueda dedicar a la reflexión (Roca y Manchón, 2007), pero también numerosas llamadas de atención en cuanto a la regulación de la función de supervisión, atendiendo a la formación específica de los tutores académicos y profesionales, al reconocimiento de su labor, a la clarificación de sus funciones respectivas y, sobre todo, a la necesidad de que realicen su tarea de forma coordinada y colaborativa (Blázquez y Tagle, 2010; Kelly et al., 2004; Pascual y Núñez, 2012), estableciendo “una red de apoyo (conformando una especie de tríada) entre el profesor de universidad (que se desempeña en la Línea de Práctica Progresiva), el profesor mentor (que trabaja en el centro educativo) y el alumno en prácticas” (Blázquez y Tagle, 2010, p. 11).

Si recordamos que el papel facilitador de la función supervisora es el fruto del trabajo conjunto de ambos agentes, he de observar, como he hecho constar a lo largo de todo mi trabajo, que la coordinación es el elemento indispensable para que un único objetivo sea perseguido desde las acciones que cada uno lleva a cabo respecto al estudiante, aunque estas sean diversas y en distinto contexto. (Sepúlveda, 2000, p. 69)

Además una verdadera integración de teoría y práctica en la formación inicial de los maestros, considerando las prácticas como el espacio natural de encuentro entre ambas, supone también replantearse la conexión del Prácticum con el resto de materias del currículo y también el enfoque desde el que se abordan esas materias en la universidad; los modelos de enseñanza que se desarrollan en la aulas universitarias no pueden permanecer ajenos a los modelos docentes que se propugnan para la escuela; el aprendizaje de los futuros maestros “se mejora cuando los enfoques de enseñanza y aprendizaje promovidos en el programa de formación son modelados por los formadores de profesores de su propia práctica”. La formación inicial debe preparar a los estudiantes para la práctica docente. Para que durante el prácticum se desarrolle un conocimiento práctico de carácter reflexivo y crítico es necesario educar previamente para la reflexión (Roca y Manchón, 2007). En cuanto a la formación inicial del profesorado de lengua extranjera Blázquez y Tagle (2010) sugieren “diseñar situaciones de aprendizaje en el proceso formativo que se focalicen en el desarrollo de la identidad personal y profesional, específicamente, en lo referido a incentivar la autoestima y auto-confianza de los alumnos” (p. 11).

Esta integración pasa por establecer un diálogo permanente entre universidad y escuela. Marcelo (2009) se plantea superar la situación generalizada de que “la formación inicial docente ha valorizado poco el conocimiento práctico y ha construido el saber docente a partir de un conocimiento teórico y desligado de la práctica” (p. 42).

Aprender a enseñar requiere relaciones significativas entre la *escuela*, la *universidad* y los *profesores en formación*. Los formadores de profesores deberían mantener una relación próxima con las escuelas y con la profesión docente. (p. 41)

Con la finalidad de reforzar las conexiones entre el currículo universitario y las prácticas en la escuela, Zeichner (2010) propone el concepto de “tercer espacio” para llegar a un “cruce de fronteras entre campus y escuelas”.

La idea de un tercer espacio aparece de la teoría de hibridad y reconoce que los individuos dibujan múltiples discursos para dar sentido al mundo (Bhabba, 1990). Los terceros espacios implican el rechazo de binarios como el conocimiento práctico y académico, y teoría y práctica, y suponen la integración de lo que a menudo se ve como discursos en competencia en nuevas vías: la perspectiva de o una cosa/o la otra se transforma en un punto de vista de ambos/también. (p. 131)

Se trata de un espacio de encuentro entre los docentes de la universidad y de la escuela, entre el conocimiento práctico y el académico en una relación menos jerárquica, más igualitaria y dialéctica.

En estos experimentos de cambiar la epistemología de la preparación de los futuros maestros/as, donde el conocimiento académico en la universidad se ve como la primera fuente de conocimiento sobre formación, se tiende hacia una situación en la que el conocimiento académico de los maestros/as expertos de primaria se trata con igual respeto. (p. 132)

Contreras (2013) también pone en valor el conocimiento experiencial, que es algo más que una simple acumulación de saberes prácticos, ya que incluye “lo personal y lo situacional, el encuentro y las relaciones subjetivas cambiantes, lo inesperado, lo ambiguo y lo incierto” (p. 127), y aboga por una superación de la dicotomía teoría/práctica al defender la importancia de estos “saberes de la experiencia” como componente fundamental del conocimiento pedagógico del docente. En este sentido, pide que la formación universitaria “no relegue estas facetas de la formación al momento de las prácticas, dejando incuestionado el espacio y las modalidades formativas de las clases en las aulas universitarias, y de la epistemología que las sostiene” (p. 132) y propone su incorporación a la formación inicial considerando tres campos fundamentales: (1) las vidas y experiencias que los estudiantes traen consigo

al aula, (2) la propia vivencia de la formación como lugar y oportunidad de experiencia, como vivencia compartida y pensada, y (3) las experiencias de profesionales y sus saberes.

Entre las nuevas experiencias del prácticum ocupan un lugar destacado el enfoque narrativo en la construcción de pensamiento pedagógico y de identidad profesional (Gutiérrez et al., 2009) y la incorporación de nuevas tecnologías y blogs al desarrollo y seguimiento del prácticum (Cano, Portillo y Puigdellívol, 2014; Gutiérrez et al., 2009; Portillo, Cano y Giné, 2012). Los blogs como espacio narrativo y colaborativo se están convirtiendo en una herramienta de uso generalizado para fomentar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y la interacción durante sus prácticas de enseñanza y para indagar en sus pensamientos y en el proceso de construcción de su identidad docente, y es en ese marco donde situamos nuestro estudio.

Capítulo 3:

La enseñanza de la lengua extranjera

Nuestro estudio considera la experiencia de prácticas de estudiantes del Grado en Educación Primaria primero de forma general, y a continuación se centra de forma específica en la enseñanza de lengua extranjera, área que ocupa un lugar primordial en el Programa de Prácticas y en la que participan todos los estudiantes de la muestra, tanto los especialistas en Lengua Extranjera como los estudiantes de otras especialidades. La enseñanza de la lengua extranjera plantea una problemática específica que debe abordarse desde la formación inicial y, naturalmente, en el diseño y desarrollo del correspondiente prácticum. En este apartado nos proponemos dar una visión del estado de la cuestión haciendo primero un repaso por la evolución de los métodos y enfoques de enseñanza de la lengua extranjera a través de la historia, para centrarnos especialmente en los enfoques comunicativos vigentes en la actualidad; abordaremos también algunos conceptos relacionados con el aprendizaje de idiomas, como interculturalidad o plurilingüismo, que resultan relevantes para la situación que abordamos en el estudio; finalmente haremos algunas consideraciones en cuanto al perfil del maestro de lengua extranjera tal como se perfila en la actualidad en el contexto europeo.

Con frecuencia se distingue entre la enseñanza/aprendizaje de L2 (segunda lengua) y de LE (lengua extranjera). La segunda lengua realiza una función social e institucional en la comunidad donde se aprende, ya sea como lengua franca o como la lengua de otro grupo social (por ejemplo, los hispanohablantes aprenden inglés como segunda lengua en Estados Unidos, así como los catalanoparlantes pueden aprender español como segunda

lengua en Cataluña). En contraste, el aprendizaje de una lengua extranjera tiene lugar en un contexto donde la lengua meta no realiza ninguna función importante en la comunidad y se aprende principalmente en el aula. Por ejemplo, el inglés como lengua extranjera se aprende en España, Francia o Venezuela.

La distinción entre el contexto de aprendizaje de una segunda lengua y de una lengua extranjera podría ser significativa en lo que se refiere al qué y al cómo se aprende. Sin embargo de momento se cuestiona, y es tema de investigación, el grado en que el contexto sociolingüístico determina los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ellis, 1994). La abreviatura L2 suele referirse a la enseñanza de cualquier lengua (segunda lengua o lengua extranjera) tras la primera o nativa. Sin embargo, en nuestro estudio nos ocupamos solo de la enseñanza de inglés en España o de español en Inglaterra, con lo que cuando utilizamos la abreviatura L2 nos referimos básicamente a una lengua extranjera.

En lo referente a L2, la Ley General de Educación de 1970 provocó que la enseñanza de L2 entrara a formar parte de la Enseñanza Primaria, lo que motivó a su vez la aparición de una titulación universitaria de Maestro Especialista en Lengua Extranjera que pudiera dar respuesta a la nueva demanda. Ya en este siglo, las autoridades educativas de nuestra Comunidad Autónoma apuestan fuertemente por la enseñanza de L2 incluso desde el segundo ciclo de Educación Infantil. El Plan de Fomento del Plurilingüismo (Consejería de Educación, 2005), al amparo del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa 2001), aboga por una educación plurilingüe en Andalucía que se inicia con la implantación de una primera L2 desde la segunda etapa de Educación Infantil, para lo cual arbitra medidas que contemplan la existencia de un profesorado especialista («Acción 16 – Incremento del profesorado especializado en la enseñanza de idiomas» para los centros bilingües) al tiempo que reconoce las carencias iniciales: «Andalucía [...] se encuentra con un profesorado en servicio activo que no posee todas las habilidades precisas para la enseñanza de idiomas que se demanda» (Consejería de Educación, 2005, p.27), y propone una serie de medidas ad hoc agrupadas en un programa específico sobre «Plurilingüismo y Profesorado», centradas principalmente en procesos de formación permanente a través de los Centros de Profesores y las Escuelas de Idiomas.

No obstante, en cuanto a la formación inicial del profesorado, con la implantación de los planes de estudio vigentes correspondientes al Grado de Maestro (que responden a la incorporación al Espacio Europeo de Educación

Superior), desaparecieron las especialidades previstas en el Plan de Estudios de 1998, y con ellas la especialidad “Maestro de Lengua Extranjera”; con esto la formación específica en L2 y su didáctica, al menos en la Universidad de Sevilla, se reduce desde el curso 2010-2011 a una presencia testimonial en el Grado de Educación Primaria, con apenas 30 créditos concentrados en un módulo optativo de último curso que se traduce en una “Mención”; en el Grado de Maestro de Infantil no se contempla ninguna formación en L2 o su didáctica.

El fomento del plurilingüismo ha dado lugar en los últimos años a varias iniciativas que se ocupan, desde un enfoque competencial, del perfil del futuro profesor de L2 y de AICLE⁸; por ejemplo, el proyecto “Primary CLIL” (desarrollado por un consorcio en el que participan, entre otras, la Universidad de Sevilla y la Liverpool Hope University) establece como uno de sus objetivos “apoyarse en el Perfil Europeo del Profesorado de Lenguas Extranjeras definiendo un perfil del maestro de AICLE en educación primaria” (EUCLID: APPC, 2008, p. 3), pero aún son escasos los estudios sobre el pensamiento de estos profesores.

Un grave riesgo de muchos de los cambios en política educativa que se vienen dando en el contexto europeo es el de resultar estériles “en la medida en que no llegan a afectar a cómo los profesores y alumnos (y la sociedad en general) piensan y desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua” (Vez Jeremías, 2004, p. 422). Este hecho resulta especialmente relevante al considerar que un número cada vez mayor de profesores se va viendo implicado en proyectos de bilingüismo sin que exista aún una adecuada formación inicial para esta tarea.

3.1. Una aproximación a la Historia de la Enseñanza de L2

Más que una sucesión de métodos distintos e independientes que se van sustituyendo unos a otros, la historia de la enseñanza de la lengua extranjera es más bien desde sus comienzos un diálogo entre diversas técnicas y procedimientos para conseguir los objetivos que se presentan en cada momento histórico y las disciplinas científicas que pueden apoyarlos, y siempre de acuerdo con el contexto socio-cultural en que se origina. Para ilustrar ese proceso gradual y centrándose en la enseñanza del inglés, Howatt y Smith (2014) consideran cuatro grandes periodos, estructura que vamos a seguir en este apartado. Los cuatro periodos conforman a su vez dos grandes

⁸ Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (en inglés CLIL: Content and Language Integrated Learning)

fases, la primera centrada en el contexto europeo (aunque con una cierta interacción con los Estados Unidos) mientras que la segunda abre la perspectiva en función de los emplazamientos geográficos donde se originan los avances, para mostrar un panorama global.

Tabla 3.1: Historia de la enseñanza de lengua extranjera (Howatt y Smith, 2014)

Resumen General

Fase I: Enseñanza de Lenguas Modernas en Europa (1750-1920)

1. El Periodo Clásico	1750-1880
Preocupación Central	Imitación de la enseñanza de las lenguas clásicas
Métodos de Enseñanza Asociados	[Método Gramática-Traducción] [Método Clásico]

2. El Periodo de la Reforma	1880-1920
Preocupación Central	Enseñanza de la lengua hablada
Métodos de Enseñanza Asociados	[diversos Métodos de la Reforma] <i>(ver Jespersen, 1904: 2-3)</i> Método Natural (<i>Henness, Sauveur</i>) Método Berlitz Método Directo

Fase II: Enseñanza de la Lengua Inglesa dentro de Europa y más allá (1920-2000+)

3. El Periodo Científico	1920-70
Preocupación Central	Fundamento científico para la enseñanza
Métodos de Enseñanza Asociados	Método Oral (<i>Palmer</i>) Línea Múltiple de Enfoques (<i>Palmer</i>) Enfoque Situacional (<i>Hornby</i>) Enfoque Oral (<i>Fries</i>) Método Audio-lingual

4. El Periodo Comunicativo	1970-2000+
Preocupación Central	El objetivo es 'comunicación en la vida real'
Métodos de Enseñanza Asociados	Enseñanza Comunicativa de la Lengua Enseñanza de la Lengua basada en Proyectos

Howatt y Smith (2014) presentan los cuatro periodos en un cuadro sinóptico (tabla 3.1) que explican de esta forma:

En el cuadro sinóptico que presentamos más abajo y en la discusión subsiguiente, incluimos detalles sobre estos cuatro periodos haciendo referencia a dos subtítulos más: (i) una frase breve que identifica lo que nos parece que fue la 'preocupación central' del periodo en cuestión, y (ii) los nombres de lo que pensamos que son los 'principales' métodos de enseñanza que se asocian comúnmente con cada periodo. Aunque, por razones que ya hemos explicado, estamos a favor de una división

principal por periodos más que por métodos, queremos mostrar cómo los diferentes métodos que generalmente se discuten se pueden 'situar dentro' de los periodos que hemos identificado, con el objeto de mantener una continuidad con el pensamiento actual que se tiene en la profesión. (78)

El periodo clásico

Cuando los idiomas modernos comenzaron a entrar en el currículo de las escuelas europeas, a mediados del siglo XVIII, se seguía el modelo que se venía utilizando para el estudio del latín clásico en obras de autores como Virgilio, Ovidio y Cicerón, analizando en detalle la gramática y la retórica. El objetivo no era la expresión oral del idioma extranjero, y la única práctica oral de los alumnos era la lectura en voz alta de las oraciones que habían traducido, sin relación alguna con la lengua de comunicación real. Este método identificaba completamente el aprendizaje de una lengua con el estudio formal de su gramática, pero solo venía avalado por la convicción de que este tipo de estudio suponía un adecuado entrenamiento mental, lo que facilitó de hecho la incorporación de estas lenguas modernas a los currículos oficiales. Los materiales utilizados presentaban principalmente modelos y reglas gramaticales seguidas de listas de vocabulario; sin embargo estos materiales incorporaron ejercicios para la práctica en forma oraciones para la traducción directa o inversa entre la primera lengua y la lengua extranjera. Con estos métodos se capacitaba principalmente para la lectura de la literatura y, si se contaba con profesores que atinaran a ampliar la práctica, podía conseguirse una cierta soltura en conversación. Además, el modelo ayudó a elevar el contenido intelectual de la educación de las niñas, como se adivina en el curso de inglés publicado en 1793 por J. C. Fick titulado *Praktische englische Sprachlehre*, en el que el autor indica que es apropiado “para alumnos alemanes de ambos sexos” (*für Deutsche beyderley Geschlechts*) (Howatt y Smith, 2014, p. 80).

Esta primera forma de enseñanza de idiomas se conoció más tarde como “Método Clásico” o “Método de Gramática-Traducción”, y aunque pronto empezaron a ponerse de relieve sus carencias para la creciente demanda europea en aprendizaje de idiomas, en una versión modificada continúa usándose hoy en algunas partes del mundo, especialmente en universidades y en aquellos lugares donde el objetivo de la enseñanza de idiomas es la comprensión de textos literarios.

La reforma paneuropea

A finales del siglo XIX se desarrolló una fuerte oposición hacia el método de gramática-traducción en algunos países europeos, surgida de la demanda por las crecientes oportunidades de comunicación entre europeos y la necesidad de pericia en la expresión oral en idiomas extranjeros. Este movimiento reformador fue el inicio de un cambio radical de perspectiva, colocó los cimientos para el desarrollo de nuevas maneras de enseñar idiomas, y provocó controversias que continúan hasta hoy día. En nuestra opinión supone el nacimiento de la “enseñanza de la lengua extranjera” como disciplina específica.

Reformadores como C. Marcel (Francia, 1793-1896), T. Prendegast (Inglaterra, 1806-1886) y F. Gouin (Francia, 1831-1896) habían propuesto nuevos enfoques acudiendo al aprendizaje de los niños de su primera lengua como modelo para enseñar idiomas, enfatizando cierto orden en la enseñanza de las destrezas lingüísticas y propugnando la enseñanza de patrones estructurales básicos que ocurren en la lengua, la instrucción contextualizada para hacer su significado claro y el uso de gestos y acciones para comunicar el significado de las expresiones (prácticas que han ido incorporándose en enfoques posteriores). Estas primeras propuestas no tuvieron suficiente eco, por desarrollarse fuera de los círculos educativos formales establecidos y por carecer de los medios para una amplia difusión, aceptación y aplicación.

Pero es a partir de 1880 cuando la enseñanza de idiomas entronca con los nuevos avances lingüísticos y su creciente interés por la lengua oral (con la escuela de los Neogramáticos y el establecimiento de la fonética), y reformadores con orientación lingüística como Henry Sweet en Inglaterra, Jespersen en Dinamarca, Wilhelm Viëtor en Alemania y Paul Passy en Francia comenzaron a proporcionar la dirección intelectual que se necesitaba para dar a estas ideas de reforma una mayor credibilidad y aceptación. Se fundó en 1886 la Asociación Internacional de Fonética y se diseñó el Alfabeto Fonético Internacional con el fin de transcribir los sonidos de cualquier lengua. Uno de los primeros objetivos de la Asociación era mejorar la enseñanza de los idiomas modernos abogando por (Richards y Rodgers, 1986, p. 2):

- el estudio del lenguaje oral;
- entrenamiento fonético para establecer buenos hábitos de pronunciación;
- el uso de textos con conversaciones y diálogos para presentar expresiones conversacionales y frases hechas;
- un enfoque inductivo para la enseñanza de la gramática;

- enseñanza de significados nuevos a base de establecer asociaciones dentro de la lengua destino en lugar de establecer asociaciones con la lengua materna.

Los lingüistas participaban así en la controversia suscitada en torno a la mejor manera de enseñar idiomas extranjeros (Jespersen, Viëtor y Passy habían sido profesores de inglés en sus países de origen), y sus ideas fueron intensamente discutidas. Viëtor (1850-1918) empleó la teoría lingüística para justificar su aproximación a la enseñanza de idiomas. En su crítica al método de gramática-traducción, Viëtor mantenía que el entrenamiento en fonética podría ayudar a los profesores a pronunciar con exactitud y que la fonética debería ser valorada por encima de la gramática. Estos y otros reformadores, aunque cada uno con sus propias observaciones, propusieron un conjunto de principios generales para la enseñanza de idiomas:

- la lengua hablada es primordial, y esto debe reflejarse en una metodología basada en lo oral;
- los hallazgos de la fonética deben aplicarse a la enseñanza y a la formación de los enseñantes;
- los aprendices deben oír primero la lengua, antes de verla en su forma escrita;
- las palabras deben presentarse en oraciones, y las oraciones deben practicarse en contextos significativos en vez de enseñarse como elementos aislados y desconectados;
- las reglas gramaticales solo deben enseñarse después de que los estudiantes hayan practicado los puntos de gramática dentro de un contexto – es decir, la gramática debe enseñarse de manera inductiva;
- debe evitarse la traducción, aunque la lengua maternal podría usarse para explicar palabras nuevas o para comprobar la comprensión. (Richards y Rodgers, 1986, p. 8)

Estos principios proporcionaron las bases teóricas para un enfoque estructurado de la enseñanza de idiomas, basado en un enfoque científico del estudio del lenguaje y de su aprendizaje, y a finales del siglo se estaban incorporando en los currículos escolares en varios países europeos. Sin embargo la lengua oral seguía entendiéndose como la versión hablada de un texto escrito, centrándose en su comprensión y su producción oral.

El Método Natural

Casi al mismo tiempo que se iniciaba este movimiento reformista europeo, en EE.UU. el alemán Gottlieb Heness y el francés Lambert Sauveur habían desarrollado un método basado en la conversación, a partir de la observación de cómo los niños aprendía su primera lengua, conocido como “Método

Natural”. Este método asumía que se podía enseñar un idioma extranjero sin traducción y sin usar la primera lengua del estudiante. Otro inmigrante alemán en EE.UU., Maximilian Berlitz, adoptó este Método Natural para la academia de idiomas que abrió en 1878 en Providence (Rhode Island); cuando se trasladó a Europa a finales de los años 80 del siglo XIX, ya había registrado el método que utilizaba como Método Berlitz. Estos métodos, al contrario que los métodos europeos, estaban pensados para adultos que estudiaban en centros privados, no se centraban en textos sino en conversación, y pronto cobraron una enorme popularidad. Otra diferencia significativa entre ambos enfoques era que los reformadores europeos sí consideraban la posibilidad de utilizar de forma limitada la primera lengua durante la instrucción, por ejemplo para presentar nuevos significados o comprobar la comprensión (aunque rechazaban por entero los ejercicios de traducción de la primera lengua a la lengua extranjera).

La imposibilidad de utilizar el nombre “Berlitz” (ya que era una marca registrada) llevó a que en un principio se conocieran como Método Directo, a pesar de sus diferencias, tanto las propuestas de los reformadores europeos como las distintas versiones del Método Berlitz que proliferaron en Europa. Finalmente la expresión Método Directo llegó a asociarse exclusivamente con la prohibición absoluta de utilizar la primera lengua durante la instrucción en la lengua extranjera.

El método directo había sido diseñado por estudiosos que no eran profesionales de la enseñanza y tenía varios inconvenientes. Requería fundamentalmente que los profesores fueran hablantes nativos o casi nativos en el idioma extranjero. Dependía en gran parte no de un libro de texto sino de la destreza del profesor, y no todos los profesores tenían suficiente soltura en el idioma extranjero como para adherirse a los principios del método. Sus críticos señalaban que la adherencia total a este método era contraproducente, ya que los profesores tenían que dar muchos rodeos para evitar usar la lengua nativa.

Durante la década de 1920, el uso del método directo declinó en escuelas no comerciales de Europa. En Francia y Alemania fue progresivamente modificándose hacia una versión que combinaba algunas de sus técnicas con más actividades gramaticales controladas.

El periodo científico

Para Howatt y Smith (2014), “tras la Primera Guerra Mundial, el centro de gravedad para el desarrollo de un pensamiento progresista sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera cambió de Europa y los EE.UU. a un notable triunvirato de teóricos de la enseñanza de la lengua que trabajaban como expatriados en Asia: Michael West en Bengala, Lawrence Faucett en China y —especialmente— Harold E. Palmer en Japón” (p. 85).

En realidad Palmer había empezado como profesor de inglés en la Escuela Berlitz en Veviers (Francia) en 1902; a partir de sus conferencias a profesores de idiomas sobre la didáctica del inglés, escribió *The scientific study and teaching of languages* (1917). Posteriormente trabajó en el Departamento de Fonética de la University College de Londres, dirigido por Daniel Jones. Jones, seguidor de Sweet y Viëtor, ya había publicado *The Pronunciation of English* (1909), *English Pronouncing Dictionary* (1913) y *Outline of English Phonetics* (1918), que resultaron indispensables para los profesores de inglés. Palmer publicó *The Oral Method of Teaching Languages* (1921) y su definitivo *Principles of Language Study* (1921). Los trabajos de Jones y Palmer aseguraban que la filosofía educativa a seguir en la enseñanza del inglés como lengua extranjera era la de la aplicación de la lingüística (Howatt 1984: 212-218). En 1922 Palmer continuó su enseñanza del inglés como lengua extranjera en Japón donde llegó a ser asesor lingüístico del Ministerio de Educación japonés y director del Institute for Research in English Teaching (IRET). En esta etapa publicó *A Grammar of Spoken English* (1924) y *English Through Actions* (1925).

Palmer tenía “la esperanza de que la colaboración entre la lingüística y la psicología ‘puede hacer que la pedagogía lingüística encuentre de una vez por todas su lugar sobre una base verdaderamente científica’” (Howatt y Smith, 2014, p. 86). Su Método Oral, publicado en 1921, adoptaba las ideas del método directo para la enseñanza de conversación utilizando numerosos ejercicios de repetición o *drills* (ejercicios de corte conductista que más tarde serían una de las aportaciones estrella de los métodos audio-linguales); en cambio durante su experiencia en Japón reconoció las carencias que presentaba el método directo como único acercamiento a la enseñanza de la lengua extranjera, y desarrolló un nuevo enfoque experimental y ecléctico, el *Multiple Line of Approach* (1924), integrando el modelo Berlitz con las propuestas de los reformistas europeos y centrando la atención en la necesidad de libros de texto con materiales graduados que permitieran la producción y explotación oral.

Lingüística Aplicada y Army Specialized Training Program

Durante este periodo que Howatt y Smith (2014) llaman “científico”, en EE.UU. se dan significativos avances en dos disciplinas, la lingüística y la psicología, que van a tener un impacto extraordinario en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En los años veinte del siglo XX, antropólogos y lingüistas se dieron cuenta de que el enfoque lingüístico histórico (diacrónico) vigente hasta entonces era incapaz de describir las lenguas nativas americanas puesto que no tenían lengua escrita. El resultado fue un nuevo enfoque para el estudio de las lenguas, la lingüística descriptiva, uno de cuyos líderes era el estructuralista Leonard Bloomfield (1887-1949). Bloomfield no sólo era lingüista sino que estaba interesado y era extremadamente crítico con los métodos de enseñanza de idiomas, considerando que las prácticas de gramática-traducción eran poco efectivas. En su opinión en el aula había que dar énfasis a la lengua oral. Además, el aprendizaje de una lengua debería incluir un proceso de aprendizaje intensivo de las formas estructurales de la lengua en lugar de una exposición superficial a ejercicios gramaticales escritos. Algo después, lingüistas seguidores de Bloomfield apoyaron la creación de métodos intensivos de inglés en algunas universidades. Ante el estallido de la Segunda Guerra Mundial, el gobierno recurrió a estos métodos para adiestrar a sus soldados en el Army Specialized Training Program (Programa de Entrenamiento Militar Especializado – ASTP), aunque este programa no se llevó a cabo en las escuelas hasta 1952 cuando se adaptó a la organización de las escuelas.

Por otro lado Charles Fries adoptó un enfoque contrastivo para diseñar materiales de enseñanza de lengua extranjera, asumiendo que las diferencias entre las estructuras de la primera lengua y la lengua extranjera podrían explicar los problemas de aprendizaje que encontraban los aprendices. En 1948 se aplicó la etiqueta “lingüística aplicada” en el subtítulo de la nueva revista fundada en Michigan llamada *Language Learning*. Sin embargo los Enfoques Orales parecían aceptarse como de validez universal para cualquier aprendiz en cualquier sitio, y las propuestas de experimentación de Palmer no fueron asumidas.

El Método Audio-Lingual

También se estaban dando interesantes sucesos en el campo de la psicología en Estados Unidos.. Durante la última parte del siglo XIX y comienzos del XX,

la psicología se había establecido como ciencia aparte de la filosofía y de la fisiología. Con las teorías de Darwin había crecido el interés por la psicología animal, pero, ya que no era posible observar los procesos mentales, los científicos tenían que limitarse a describir las acciones observables de los animales, es decir, la conducta. El conductismo (“behaviorismo” en EE.UU.), en principio solo un método, se convirtió en teoría de aprendizaje cuando Pavlov condicionó a un perro a salivar al sonido de una campana (Chastain, 1976). Gracias a la influencia de Skinner, el conductismo se extendió rápidamente en Estados Unidos asumiendo una posición dominante en los círculos de la psicología. En cuanto teoría de aprendizaje de estímulo-respuesta (*stimulus-response theories of learning*) tendría especial relevancia para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Desde 1952 hasta la década de los sesenta, Estados Unidos disfrutó de un período de crecimiento y prosperidad que se tradujo en una mayor matriculación de alumnos en lenguas extranjeras. Por la proyección internacional de este país, se sintió la necesidad de personas que pudieran hablar una lengua extranjera, esto junto a la aportación económica de parte del gobierno provocó la publicación de libros de texto para la enseñanza de lenguas extranjeras como el español, el alemán y el francés en el enfoque audio-lingual, que se había convertido en toda una revolución.

El enfoque audio-lingual era una adaptación del programa ASTP a la situación de las escuelas. El punto de vista básico en cuanto a la teoría de aprendizaje era, como hemos mencionado, la escuela conductista de estímulo-respuesta, y en una época en que en otras materias como las matemáticas y la física se enfatizaba la comprensión de principios y conceptos, los profesores de lenguas extranjeras enfatizaban el aprendizaje mecanicista y los procedimientos de repetición mecánica de estructuras *odrills*.

Además se organizaron institutos, seminarios, talleres y ciclos de conferencias para aprenderlo. Las revistas profesionales estaban repletas de artículos explicando las nuevas técnicas y procedimientos. En unos pocos años, este enfoque se convirtió en la metodología dominante.

Enfoque Situacional y Métodos Audio-Visuales

Después de la Segunda Guerra Mundial, el British Council comenzó en 1946 la publicación de la revista *English Language Teaching*, dirigida por A.S. Hornby, quien contribuyó a difundir las ideas de Palmer en el cada vez más relevante campo de English Language Teaching (Enseñanza de la Lengua

Inglesa – ELT), aunque también sin asumir en toda su profundidad las propuestas del *Multiple Line of Approach* de Palmer. Hornby desarrolló en 1950 el llamado Enfoque Situacional, proponiendo una forma para que el profesor presente significados cuando no existe un apoyo visual obvio por medio de la creación de una “situación” en el aula (por ejemplo, la “situación” de abrir una ventana). Los enfoques situacionales eran los predominantes en los años 60 del siglo XX, una época de florecimiento de la industria del ELT, aunque las supuestas novedades metodológicas no dejaban de ser distintas evoluciones de los mismos principios del método directo.

En los años 60 los nuevos cursos y libros de texto para el aprendizaje del inglés incluían ya listados y secuenciación de contenidos (*syllabus*) siguiendo criterios estructuralistas y trataban de incorporar contextos significativos a actividades mecánicas y repetitivas. Aunque en realidad no se desarrollaran nuevas metodologías, el campo de la tecnología sí avanzaba con rapidez, y a los cursos de inglés se fueron incorporando recursos audiovisuales como los reproductores magnetofónicos o el laboratorio de idiomas. Los enfoques situacionales británicos competían con los nuevos Métodos Audio-Visuales desarrollados en Francia para la enseñanza del francés (que prestaban bastante más atención a los contextos significativos que los enfoques situacionales) y con los Métodos Audio-Linguales estadounidenses (respaldados por un gran aparato científico, pero básicamente conductistas y completamente desprovistos de significado y sentido).

El periodo comunicativo

A partir de los años 70 del siglo XX comienza un proceso de cambio que no es radical ni repentino, pero que permite percibir que la situación está cambiando esencialmente a medida que la etiqueta “comunicativo” va apareciendo en todos los campos relacionados con la enseñanza de la lengua extranjera. En cuanto a desarrollos científicos, las aportaciones de Noam Chomsky en el campo de la lingüística proporcionan nuevas teorías de aprendizaje de la lengua de corte cognitivo opuestas a los presupuestos estructuralistas y conductistas; por otro lado la formulación de “competencia comunicativa” de Hymes, encuadrada en el desarrollo de nuevas áreas de estudio como la sociolingüística, la sicolingüística o la pragmática, deja de centrar todo el objeto de la enseñanza de lenguas extranjeras en los aspectos puramente lingüísticos para abrir la perspectiva y considerar el fenómeno más amplio de la comunicación.

Podemos entender como detonante de este proceso la iniciativa del Consejo de Europa con su *Threshold Level Project* (Proyecto Nivel Umbral) de 1971, que se planteó el diseño de estándares reconocidos internacionalmente para evaluar la competencia en el uso de una lengua extranjera, y que debían ser aplicables a cualquier lengua. En el área de lenguas modernas, el Consejo de Europa establece que “para lograr una mejor integración europea, son prerequisites importantes la mejora de todas las formas de comunicación –a nivel tanto cuantitativo como cualitativo– entre los estados miembros y el avance en el entendimiento mutuo entre ciudadanos, cuyas diversas tradiciones lingüísticas y culturales son fuente de enriquecimiento propio”⁹. El objetivo del *Threshold Level Project* fue elaborar “una especificación en términos operativos primero de lo que un aprendiz debe ser capaz de HACER al usar el idioma de manera independiente para comunicarse en una país donde ese idioma sea el vehículo para la comunicación en la vida cotidiana, y después de los conocimientos y destrezas requeridos”¹⁰. Desde este punto de vista, los contenidos considerados para determinar un “nivel umbral” (o intermedio) se formularon en términos de funciones y nociones, que más tarde pueden ser completados con las formas lingüísticas correspondientes en cada una de las lenguas. La concreción de este nivel umbral en contenidos lingüísticos en inglés, el *Threshold Level English*, fue publicada por Van Ek en 1975.

Desde la perspectiva comunicativa se plantea por tanto lo que el hablante de una lengua extranjera es capaz de “hacer” al utilizar la lengua, con lo que el objetivo fundamental de la enseñanza de la lengua extranjera es entrenar la competencia comunicativa del estudiante. Tratándose de comunicación, es fundamental destacar cómo, desde la perspectiva del interaccionismo social, “el aprendizaje de una lengua extranjera surge o se desarrolla fundamentalmente mediante la interacción comunicativa. Esta perspectiva interaccionista advierte que el aprendizaje lingüístico ha de desenvolverse necesariamente en un entorno interactivo” (Martínez, 2003, p. 140). El aula de lengua extranjera supone por tanto el espacio de interacción donde entrenar este “hacer” comunicativo. A pesar de que con esto nos refiramos a capacitar para una interacción lingüística válida usando la lengua extranjera en el mundo real, no se tienen en cuenta solo los elementos lingüísticos; también se presta atención a otros factores (afectivos, sociolingüísticos, pragmáticos, culturales...) que intervienen en la comunicación. Bajo esta etiqueta de “enfoque comunicativo” se desarrollan numerosas actividades para el aula como el juego de rol, la simulación, la improvisación o la resolución de

⁹ Consejo de Europa: <http://archive.ecml.at/help/detail.asp?i=80>

¹⁰ Consejo de Europa: <http://archive.ecml.at/help/detail.asp?i=124>

problemas, que propician la interacción significativa entre los estudiantes. Una de las actividades más versátiles quizás sea la resolución de tareas, en las que se basó N.S. Prabhu para diseñar su *Communicational Teaching Project* en escuelas del sur de la India alrededor de 1980, que hacía que los niños practicasen sus destrezas lingüísticas en otras áreas del currículo como la aritmética (Howatt y Smith, 2014).

Actualmente la implantación de los enfoques comunicativos oscila desde su versión más débil, que se propone entrenar a los estudiantes para que adquieran la competencia comunicativa que podrán utilizar posteriormente (y que es la norma pedagógica en los currículos de la mayoría de países occidentales, incluyendo España), y otra versión más radical que no solo propone “aprender a comunicarse” sino “comunicarse para aprender”, es decir, propiciar el aprendizaje por medio de la comunicación efectiva (el principio que informa los proyectos de CLIL (Content and Language Integrated Learning – en español AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera).

3.2. El enfoque comunicativo y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEF)

Los trabajos iniciados en 1971 por el Consejo de Europa llevaron a la publicación en 2001 del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* en su versión en español, publicada en 2002 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España).

En la presentación a la versión en español del *Common European Framework* (Consejo de Europa, 2001; en adelante CEF 2001) se afirma que:

El Marco es el resultado de más de diez años de investigación exhaustiva llevada a cabo por un numeroso grupo de especialistas del campo de la lingüística aplicada. Esta obra, que analiza y recoge de forma sistemática los últimos estudios sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas, está siendo ampliamente utilizada en Europa como instrumento de consulta fundamental, tanto en nuevos desarrollos curriculares como en estudios de investigación, dentro del campo de la lingüística aplicada.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se complace en poner a disposición de los profesionales de las lenguas modernas, en su versión en español, esta obra que, según todas las expectativas, marcará las líneas generales de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa durante los próximos años. (p. ix)

La legislación española se refiere expresamente al CEF como referente clave para el área de Lengua Extranjera en los contenidos mínimos para Educación Primaria:

La mejora sustancial de los medios de comunicación, junto al desarrollo y extensión de las tecnologías de la información y la comunicación, han propiciado un incremento de las relaciones internacionales sin precedente. Por tanto, en la sociedad del siglo XXI hay que preparar a alumnos y alumnas para vivir en un mundo progresivamente más internacional, multicultural y multilingüe. Además, nuestro país se encuentra comprometido como miembro de la Unión Europea en el fomento del conocimiento de otras lenguas comunitarias. Por su parte, el Consejo de Europa en el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, establece directrices tanto para el aprendizaje de lenguas como para la valoración de la competencia en las diferentes lenguas de un hablante. Estas pautas han sido un referente clave en el currículo del área.

Y a continuación:

El área de Lengua extranjera tiene como objeto formar personas que puedan utilizarla para comprender, hablar y conversar, leer y escribir, por lo que su uso debe ser el punto de partida desde el inicio del aprendizaje. [...] El Marco común europeo, define los diferentes estadios del desarrollo de la competencia comunicativa en una determinada lengua, en función de la capacidad del alumnado para llevar a cabo un conjunto de tareas de comunicación que exigen acciones para el cumplimiento de una finalidad comunicativa concreta en un contexto específico. Una actividad comunicativa concreta requiere la utilización del lenguaje oral y escrito y el uso de recursos y estrategias de comunicación, lingüísticas y no lingüísticas, pertinentes al contexto en el que tiene lugar. El objeto del área será pues el aprendizaje de las destrezas discursivas que pueden tener lugar en ámbitos diversos. (MEC, 2006, p. 43090)

También para las Escuelas Oficiales de Idiomas:

Las Enseñanzas de Idiomas tienen por objeto capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo, y se organizan en los niveles siguientes: básico, intermedio y avanzado. Estos niveles se corresponderán, respectivamente, con los niveles A, B y C del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que se subdividen en los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2. (JDE, 2006, art. 59)

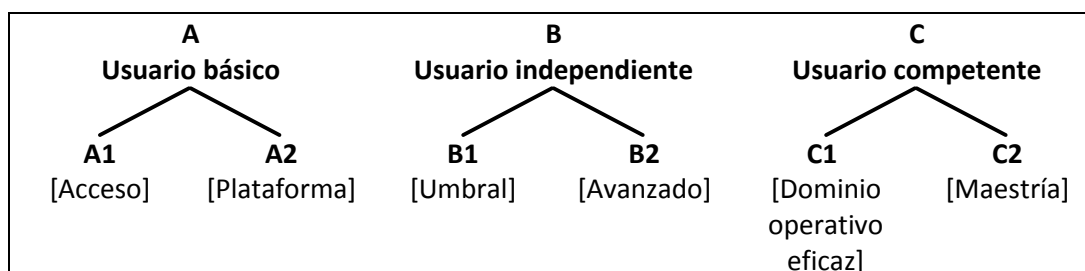
El CEF supone pues el marco conceptual que hoy día orienta los diseños curriculares oficiales en muchos estados europeos, también en España. Aunque en el documento no se hace ninguna mención expresa a un “método” como tal, sí utiliza profusamente los términos “comunicación” y “comunicativo”, y en él se detallan componentes fundamentales de lo que

venimos llamando “enfoques comunicativos” para la enseñanza de la lengua extranjera. Vamos por tanto a detallar algunos de esos componentes tomando como base el CEF.

Niveles de referencia

El CEF mantiene un enfoque orientado hacia la acción que tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. Establece tres niveles de usuario a los que denomina “básico”, “independiente” y “competente” (que corresponden a los tres niveles tradicionales de “principiante”, “intermedio” y “avanzado”); cada uno de estos niveles se subdivide a la vez en dos, dando lugar a seis niveles de referencia formulados como Acceso (*Breakthrough*), Plataforma (*Waystage*), Umbral (*Threshold*), Avanzado (*Vantage*), Dominio operativo eficaz (*EffectiveOperationalProficiency*) y Maestría (*Mastery*). Estos seis niveles están hoy ya implantados de forma generalizada y se les conoce por el código A1, A2, etcétera. En la siguiente tabla se muestran los niveles establecidos por el CEF.

Figura 3.1: Niveles de referencia (CEF, 2001)



Estos niveles se definen en términos de competencias, es decir, lo que el hablante es capaz de hacer. A nivel global los distintos niveles se describen en el CEF de esta forma:

Tabla 3.2: Niveles comunes de referencia: escala global (CEF, 2001)

Usuario competente	C2	Comprende con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
--------------------	----	---

	C1	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
Usuario independiente	B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
Usuario básico	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

Funciones, nociones y competencias

Según el CEF cualquier forma de uso de una lengua (y el aprendizaje se considera un uso más) podría describirse de esta forma:

El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo

en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

Como vemos el uso de la lengua se define como “acciones”. De entre todas las ideas contenidas en este párrafo queremos centrarnos en tres elementos que nos van a ayudar a situar las ideas sobre el uso de una lengua, que convencionalmente se entendían en términos puramente lingüísticos, dentro del marco más amplio de la comunicación. Estos elementos son (a) funciones, (b) nociones y (c) competencias.

(a) Por un lado, los hablantes realizan “actividades de la lengua” para llevar a cabo “tareas”. Es decir, en la comunicación, el uso de la lengua constituye una actividad que se hace con una determinada intención, para cumplir un determinado propósito. A este propósito le denominamos “**función**” o “función comunicativa”.

Las funciones se concretan en listados de macro-funciones, micro-funciones y esquemas. Así lo explica el CEF:

La competencia en la conversación no es sólo cuestión de saber qué formas lingüísticas expresan determinadas funciones (micro-funciones) concretas. Los participantes mantienen una interacción en la que cada iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción, según su finalidad, a través de una sucesión de etapas que se desarrollan desde los intercambios iniciales hasta la conclusión. Los hablantes competentes comprenden los procesos y las destrezas implicadas. Una macro-función se caracteriza por su estructura interaccional. Puede que las situaciones más complejas tengan una estructura interna que comprenda secuencias de macro-funciones que en muchos casos están ordenadas según modelos formales o informales de interacción social (esquemas). (p. 122)

Ejemplos de micro-funciones pueden ser, a distintos niveles de concreción, pedir información sobre algo o preguntar la hora, expresar desagrado o decir qué cosas no te gustan, expresar modalidad o preguntar si una determinada acción está permitida, pedir disculpas, saludar o sugerir un curso de acción. Ejemplos de macro-funciones son la descripción, la narración, la explicación o la demostración, que a su vez incluyen la realización de micro-funciones de nuevo a distintos niveles de concreción (como describir a alguien, describir las facciones de alguien, o decir de qué color alguien tiene los ojos o el pelo). Ejemplos de esquemas de interacción son los pares habituales en la

conversación como pregunta + respuesta, disculpa + aceptación/no aceptación o saludo + respuesta.

(b) Por otro lado la comunicación implica la producción y recepción de textos relacionados con temas determinados en ámbitos específicos. Se entiende por texto cualquier secuencia de discurso escrito o hablado, es decir, cualquier producción lingüística que se da en la interacción. Y estos textos están relacionados con un tema, es decir, hablan de algo. Esto nos lleva a la siguiente categoría fundamental, junto con la función comunicativa, para clasificar la lengua que se utiliza en la comunicación: las “**nociones**”. Podemos identificar las nociones en relación con los ámbitos o sectores amplios de la vida social que constituyen el eje de la actividad de lengua; Van Ek y Trim (1998) identifican los siguientes temas o nociones específicas para el nivel umbral:

Tabla 3.3: Temas o Nociones Específicas (CEF, 2001)

Identificación personal	Educación
Casa y hogar, entorno	Compras
Vida cotidiana	Comida y bebida
Tiempo libre, entretenimiento	Servicios
Viaje	Lugares
Relaciones con otras personas	Lengua
Salud y cuidado corporal	El tiempo

Igualmente estas nociones delimitan grandes áreas que pueden alcanzar sucesivos niveles de concreción. Por ejemplo la noción Identificación personal puede desglosarse en Nombre, Edad, Número de teléfono, Trabajo, Nacionalidad, Carácter, etcétera. A su vez, la noción Carácter puede concretarse en una serie de significados como Amable, Inteligente, Pesimista o Con sentido del humor.

También podemos clasificar las nociones desde otro punto de vista, considerando las nociones generales no relacionadas con un ámbito concreto. Van Ek y Trim (1998) sugieren las siguientes nociones generales para el nivel umbral, incluyendo como ejemplo algunas de las expresiones o exponentes lingüísticos correspondientes en lengua inglesa (en los ejemplos anteriores hemos venido utilizando exponentes en español):

Tabla 3.4: Nociones Generales (CEF, 2001)

Existenciales: there is/are + Np, become, etc.	Cualitativas: round, dry, blue, age,, etc.
Espaciales: here, far, everywhere, where?, etc.	Mentales: to believe, to think, etc.
Temporales: o'clock, a quarter to, etc.	Relacionales: passive, dative, manner, etc.
Cuantitativas: singular/plural; all, a lot of, etc.	Deixis: mine, those, somebody, etc.

De igual modo a las nociones generales les corresponden sucesivos niveles de concreción. La noción de Cantidad, por ejemplo, incluye como nociones más concretas las de Número (cardinal, ordinal, secuencia, estimación...), Determinantes de cantidad (muchos, ninguno, unos pocos...) o Grado (adjetivos y adverbios comparativos...).

Podemos poner en relación la categoría noción (de lo que se habla) con la categoría función (la intención con la que se habla), partiendo por ejemplo de la noción Identificación Personal/Edad (teniendo también en cuenta, en este caso en español, la noción Cantidad para la expresión “cuántos” y el plural de “años”) y de la función Pedir información personal, a lo que corresponde el exponente lingüístico “¿Cuántos años tienes?”

Esta combinación entre los listados de nociones y los listados de funciones permiten una clasificación consistente de la lengua no desde un punto de vista gramatical sino funcional, considerando cada exponente lingüístico en cuanto a su significado y su sentido en la interacción y no en cuanto a su forma gramatical. Ya desde los años 60 del siglo XX este enfoque nocional-funcional viene usándose como eje primordial para especificar los contenidos en libros de texto y diseño de cursos; en estos cursos los componentes lingüísticos (gramaticales y léxicos) ocupan un espacio subordinado al eje nocional-funcional estructurador de los contenidos y de su secuencia.

Los listados que concretan los exponentes lingüísticos correspondientes a los contenidos funcionales y nocionales en la lengua inglesa fueron desarrollados por Van Ek (1975) en *The Threshold Level English*, con una versión revisada titulada *Threshold 1990*, publicada en 1991 (Van Ek y Trim, 1998).

(c) Finalmente, el CEF nos dice que las actividades de la lengua conllevan “procesos” en los que se ponen en juego “estrategias” para la consecución de la “tarea”. Se está haciendo referencia a la importancia no solo de conocer los elementos (funcionales, lingüísticos, contextuales...) que entran en juego, sino

de manejar las reglas del juego y, en definitiva, ser capaz de jugar. En este sentido resulta fundamental la idea de “**competencia**”.

Con el fin de realizar las tareas y las actividades que se requieren para abordar las situaciones comunicativas en las que se ven envueltos, los usuarios y los alumnos utilizan varias competencias desarrolladas en el curso de su experiencia previa. A su vez, la participación en acontecimientos comunicativos (incluyendo, naturalmente, los acontecimientos especialmente diseñados para fomentar el aprendizaje de lenguas) da como resultado un mayor desarrollo de las competencias del alumno, tanto en el uso inmediato como en el uso a largo plazo. (99)

El documento hace referencia a la importancia de las competencias generales del individuo, que intervienen naturalmente en cualquier campo de su actividad (incluido el campo de la comunicación, y la comunicación lingüística), y como tal vienen recogidas convenientemente en el currículo oficial a todos los niveles; en concreto en el CEF se detalla la relación con el aula de lengua extranjera de las competencias generales de “saber” (conocimiento declarativo, considerando el conocimiento del mundo, el conocimiento socio-cultural y la conciencia intercultural), “saber hacer” (considerando las destrezas y habilidades prácticas y las interculturales), “saber ser” (competencia existencial, considerando actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y factores de personalidad) y “saber aprender” (considerando la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, la reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes, las destrezas de estudio y las destrezas heurísticas de descubrimiento y análisis).

Sin embargo, la competencia que está más directamente relacionada con el uso (y con la enseñanza) de la lengua extranjera es la competencia comunicativa. Sin olvidar el papel que juegan las competencias generales para la enseñanza en general (y de la lengua extranjera en particular), el objetivo primordial de un enfoque comunicativo es el de capacitar a los alumnos en su competencia comunicativa en lengua extranjera.

La Competencia Comunicativa

El término competencia comunicativa fue acuñado en sus estudios de sociolingüística y de etnografía de la comunicación en EE.UU. por D. Hymes en los años 70 del siglo XX, yendo más allá del carácter puramente lingüístico del concepto de competencia lingüística que había desarrollado la gramática generativa (Chomsky, 1965), para referirse a la capacidad de formar

enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. Hymes pretendía desarrollar una teoría adecuada del uso de la lengua, y de integrar la teoría lingüística con una teoría de la comunicación y la cultura; más allá de la competencia gramatical, para Hymes (1972) la competencia comunicativa incluía la capacidad de utilizar la competencia gramatical en situaciones comunicativas diversas, añadiendo una perspectiva sociolingüística al concepto chomskiano de competencia (Bagaric y Mihaljevic, 2007). Así, el concepto de competencia comunicativa surge de la interacción de diversas disciplinas (lingüística, psicología, sociología, filosofía, antropología...) y sus aportaciones a una teoría general de la comunicación y del hecho comunicativo. Pilleux (2001) resume en un esquema (figura 3.2) las distintas áreas que suelen entenderse hoy día como componentes de la competencia comunicativa:

Figura 3.2: Componentes de la Competencia Comunicativa (Pilleux, 2001)

Competencia Comunicativa	1. Competencia lingüística	1.1 contexto proposicional 1.2 morfología 1.3 sintaxis 1.4 fonética, fonología 1.5 semántica
	2. Competencia sociolingüística	2.1 reglas de interacción social 2.2 modelo "SPEAKING" (Hymes) 2.3 competencia interaccional 2.4 competencia cultural
	3. Competencia pragmática	3.1 competencia funcional: intención 3.2 implicatura: principio de cooperación 3.3 presuposición
	4. Competencia sicolingüística	4.1 personalidad 4.2 sociocognición 4.3 condicionamiento afectivo

El concepto ha sido incorporado y matizado por diversos estudiosos de la enseñanza de lenguas extranjeras. Savignon (1972) se refería con él a la diferencia en el aula entre la capacidad de repetir diálogos o responder a preguntas de opción múltiple y aquellos estudiantes que eran efectivamente capaces de comunicarse con otros compañeros por medio de la lengua extranjera. Canale (1983) identifica cuatro componentes de la competencia comunicativa: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica, a los que Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social.

En el CEF la competencia comunicativa comprende tres grandes áreas: competencias lingüísticas, competencias socio-lingüísticas y competencias pragmáticas. La competencia lingüística se puede definir como el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos. La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. La competencia pragmática se refiere al conocimiento y las destrezas que posee el usuario sobre los principios según los cuales los mensajes se estructuran, se secuencian y se utilizan para realizar funciones comunicativas.

Las competencias lingüísticas comprenden a su vez seis competencias (léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica) que resulta fácil conectar con las preocupaciones habituales en el aula tradicional de lengua (también la primera); las competencias léxica y semántica en relación con el aprendizaje de vocabulario, la gramatical con el aprendizaje de las reglas morfológicas y sintácticas, la fonológica con la correcta pronunciación y la ortográfica con la correcta escritura. También la competencia ortoépica, relacionada con establecer la adecuada correspondencia entre la forma oral y la forma escrita (lo que nos permite producir oralmente un texto escrito y viceversa), nos trae un eco de las actividades escolares de lectura en voz alta. A casi todas las personas nos resulta fácil recordar situaciones en que todas estas áreas han sido tratadas tradicionalmente desde un punto de vista formal, centrado en la corrección, aunque vacío de contenido o significado. Sin embargo desde un punto de vista comunicativo, los indicadores que se utilizan en el CEF para formular los objetivos de la enseñanza de la lengua extranjera en cuanto a competencia lingüística también están formulados en términos de “hacer” (realizar actividades y resolver tareas), y el foco se sitúa en cómo el mal o buen uso de la forma obstaculiza o contribuye al éxito de la comunicación. Damos a continuación como ejemplo los descriptores del CEF en cuanto a competencia lingüística en general (tabla 3.5), y también en cuanto a la competencia gramatical (tabla 3.6) y al dominio del vocabulario (tabla 3.7), aspectos directamente conectados con el análisis de los datos que presentamos en el estudio.

Tabla 3.5: Competencia Lingüística General (CEF, 2001)

C2	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.
C1	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.

B2	<p>Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir.</p> <p>Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.</p>
B1	<p>Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales tales como la música y las películas.</p> <p>Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y suficiente vocabulario para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación. Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras.</p>
A2	<p>Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información.</p> <p>Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc.</p> <p>Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia.</p> <p>Puede incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.</p>
A1	<p>Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.</p>

Tabla 3.6: Competencia Gramatical (CEF, 2001)

C2	<p>Mantiene un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo, incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que sigue, en el seguimiento de las reacciones de los demás).</p>
C1	<p>Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan.</p>
B2	<p>Buen control gramatical; todavía puede cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente. Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos</p>
B1	<p>Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar.</p> <p>Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.</p>
A2	<p>Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.</p>
A1	<p>Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.</p>

Tabla 3.7: Dominio del Vocabulario (CEF, 2001)

C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
A1	No hay descriptor disponible.

Por su parte, las competencias socio-lingüísticas y pragmáticas no habían tenido una presencia explícita en los métodos y cursos de lengua extranjera hasta hace pocas décadas, y constituyen, en nuestra opinión, la aportación más interesante de los nuevos enfoques comunicativos.

La competencia socio-lingüística cubre aspectos como el uso de frases hechas y expresiones de sabiduría popular o de marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, clase social, origen regional o registro más o menos formal. Pensamos que es ilustrativo ver los marcadores que define el CEF para evaluar la adecuación socio-lingüística del hablante:

Tabla 3.8: Adecuación Socio-Lingüística (CEF, 2001)

C2	Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.
C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico. Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas
B2	Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirles o molestarles involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.

B1	<p>Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro.</p> <p>Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.</p> <p>Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.</p> <p>Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.</p> <p>Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas.</p>
A2	<p>Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.</p>
A1	<p>Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones y utiliza expresiones del tipo: "please", "thank you", "I'm sorry", etc.</p>

Por último, el CEF considera la competencia pragmática. El desarrollo de la pragmática durante las últimas décadas del pasado siglo como estudio de todos los factores extralingüísticos que forman parte de la comunicación, y al que contribuyeron diversas disciplinas como la psicología, la sociología, la filosofía o la antropología, supuso un cambio radical de paradigma en cuanto a que incorporaba al estudio del uso de la lengua elementos que no estaban contemplados en el estudio formal de la misma. Esto abrió la puerta a los nuevos enfoques en la enseñanza de la lengua extranjera.

La teoría de los actos de habla de Austin y Searle, por ejemplo, contribuyó a que se entendiera el hecho de hablar como llevar a cabo una intención y a su vez provocar una reacción en el receptor al interpretar la intención del emisor. De esta forma gran parte del sentido y el significado de un acto de habla corresponde a la relación que se establece entre el sistema de la lengua (el significado lingüístico de las palabras y los enunciados) y los interlocutores en un determinado contexto, y es en este campo donde se pone en juego una parte importante de la competencia comunicativa de los hablantes.

Autores como Bachman (1990) utilizan el término competencia pragmática para englobar una competencia ilocutiva y una competencia socio-lingüística. El CEF considera la competencia socio-lingüística por separado, como hemos visto, y delimita la competencia pragmática en sus componentes de competencia discursiva (la capacidad de organizar, estructurar el discurso), competencia organizativa (la capacidad de negociar los significados y secuenciar el discurso según esquemas de interacción y de transacción) y competencia funcional (la capacidad de realizar funciones comunicativas). La competencia funcional está en relación directa con el diseño funcional-nocional de la enseñanza que discutimos anteriormente, pero no contempla exclusivamente conocer las formas y exponentes lingüísticos que

corresponden a determinadas micro-funciones, sino que incluye (en interacción con la competencia discursiva y la organizativa) el uso del discurso hablado (y de textos escritos) para fines funcionales concretos; esto es especialmente relevante aplicado a la conversación; en una conversación los participantes mantienen una interacción en la que cada iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción, según su finalidad, a través de una sucesión de etapas que se desarrollan desde los intercambios iniciales hasta la conclusión.

Dentro de las competencias pragmáticas, el CEF presenta marcadores para elementos como el desarrollo de descripciones y narraciones, la coherencia y la cohesión del discurso, la precisión o la fluidez. Estos son los descriptores que selecciona en relación con la fluidez oral:

Tabla 3.9: Fluidez Oral (CEF, 2001)

C2	Se expresa mediante un discurso amplio y seguido con una fluidez natural, sin esforzarse ni dudar. Se detiene sólo para considerar las palabras más adecuadas con las que expresar sus pensamientos o para buscar un ejemplo o explicación adecuada.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.
B2	Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables incluso en periodos más largos y complejos.
B1	Produce discursos con un ritmo bastante regular; aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones, provoca pocas pausas largas. Participa en la conversación con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir tensión en ninguno de los interlocutores. Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda.
A2	Construye frases sobre temas cotidianos con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo.
A1	Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.

3.3. Aspectos metodológicos en el CEF

El CEF no favorece uno u otro enfoque metodológico. De hecho, ofrece principalmente un marco para su aplicación a diseños curriculares de cualquier índole, y hace continua referencia a que cada participante en el diseño y la implementación deben ir tomando sus propias decisiones en cada momento de acuerdo con sus objetivos y su contexto educativo. También en cuanto a metodología insiste en que no es su función determinar un enfoque en particular, aunque expresa el compromiso del Consejo de Europa con un enfoque que se centre en el desarrollo de la competencia comunicativa (compromiso que, como hemos visto, es asumido en las especificaciones

institucionales para los currículos oficiales en muchos países, también en España):

El enfoque de la metodología del aprendizaje y de la enseñanza tiene que ser integrador, presentando todas las opciones de forma explícita y transparente, y evitando las preferencias o el dogmatismo. Un principio metodológico fundamental del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego. Siguiendo este principio fundamental hasta sus últimas consecuencias, necesariamente se consigue una gran diversidad de objetivos y una mayor diversidad de métodos y materiales. Las lenguas modernas se aprenden y se enseñan actualmente de muchas formas. Durante muchos años, el Consejo de Europa ha fomentado un enfoque basado en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos. Sin embargo [...] no corresponde al Marco de referencia fomentar una metodología concreta para la enseñanza de idiomas, sino presentar opciones. (pp. 140-141)

De acuerdo con esto, lo que encontramos en el CEF en cuanto a metodología es un amplio repertorio de posibles orientaciones y actividades en relación con cada una de las competencias (sin excluir las actividades más centradas en aspectos lingüísticos y formales para aquellas situaciones curriculares que así lo requieran), llamando continuamente la atención sobre las decisiones que cada practicante debe hacer en cada momento en función de las características de su programa de enseñanza.

Teniendo en cuenta por tanto un objetivo general formulado en términos de competencia comunicativa (de acuerdo con el compromiso expreso del Consejo de Europa y de sus estados miembros), las sugerencias que se hacen en el CEF permiten trazar aquellos principios que deberían regir la elección metodológica de acuerdo con un enfoque comunicativo.

Aprendizaje y adquisición

Una de las ideas más influyentes en los enfoques comunicativos para la enseñanza de lengua extranjera ha sido la distinción entre “adquisición” y “aprendizaje”, formulada por primera vez por Stephen Krashen en 1977. Se trata de una de las cinco hipótesis (junto con la hipótesis del input

comprensible, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural y la hipótesis del filtro afectivo) que conforman la teoría general de Krashen sobre la adquisición de L2 (Krashen y Terrel, 1983). De acuerdo con esta teoría, la adquisición es el proceso natural e inconsciente por el que una persona llega a ser capaz de utilizar para la comunicación las estructuras lingüísticas de una lengua, de la misma forma que lo hacen los niños para hablar su primera lengua; por el contrario el aprendizaje se refiere a los procesos conscientes originados dentro de la enseñanza formal de la lengua. La adquisición es posible gracias a la exposición a modelos significativos de lengua en interacción o input comprensible (*comprehensible input*) de un nivel ligeramente superior al nivel de competencia del estudiante, lo que permite a este construir mentalmente (de forma inductiva e inconsciente) el sistema lingüístico; el input se hace comprensible gracias a los recursos que se ponen en funcionamiento para que el alumno lo entienda apoyándose en la situación, el contexto, la información extralingüística y su propio conocimiento del mundo; el resultado de la adquisición es el desarrollo de la competencia comunicativa. El resultado del aprendizaje, por medio de estudio consciente e instrucción formal, se limita al conocimiento explícito de las reglas gramaticales y de uso de la L2. Para Krashen se trata de procesos mentales separados e independientes. La competencia comunicativa efectiva solo se consigue a través de procesos de adquisición y no de aprendizaje; lo aprendido solo cubre las funciones de facilitar la comprensión del input, de incrementar la conciencia lingüística y la apreciación de la lengua, y de monitorizar el discurso (controlarlo y editarlo a medida que se produce, un trabajo consciente que supone que se pierda tiempo y fluidez y que la atención se desvíe del significado funcional a la corrección de las formas, todo ello en detrimento de la comunicación efectiva). Sin embargo esta completa separación de los dos procesos mentales se ha puesto en cuestión; según McLaughlin (1987), por ejemplo, resulta difícil comprobar esta diferencia. En su lugar, se argumenta la existencia de “vasos comunicantes” que facilitan que parte de lo aprendido cristalice en adquisición efectiva y viceversa, que el lenguaje adquirido pueda explicitarse y formularse a nivel consciente incrementando la conciencia lingüística del hablante.

Al cuestionarse el aspecto metodológico, el CEF se refiere a las posiciones extremas de los defensores de una interpretación radical de la distinción entre adquisición y aprendizaje por un lado, y de sus detractores por otro. Los primeros considerarían inútil todo estudio formal, los segundos solo defenderían el estudio formal de la lengua.

Algunos teóricos creen que las capacidades humanas de procesamiento de información son lo bastante fuertes como para que un ser humano expuesto a una lengua comprensible pueda adquirirla y sea capaz de usarla tanto para la comprensión como para la expresión. Según este punto de vista, entender y analizar el proceso de «adquisición» resulta inaccesible desde la observación y la intuición, y no puede facilitarse este entendimiento mediante la manipulación consciente, ya sea mediante enseñanza o mediante técnicas de estudio. Para estos teóricos, lo más importante que puede hacer un profesor es proporcionar el entorno lingüístico más rico posible en el que pueda darse el aprendizaje sin una enseñanza académica.

Otros teóricos creen que, además de la exposición al material de entrada (input) comprensible, la participación activa en la interacción comunicativa es una condición necesaria y suficiente para el desarrollo de la lengua. También consideran que la enseñanza o el estudio explícitos de la lengua son irrelevantes. En el otro extremo, algunos creen que los alumnos que han aprendido las reglas necesarias de la gramática y un vocabulario suficiente podrán comprender y utilizar la lengua en función de su experiencia previa y de su sentido común sin necesidad de ensayar. (p. 138)

Sin embargo el CEF asume lo que puede entenderse como la situación más generalizada: se reconocen las carencias de la instrucción formal y se asume la necesidad de que los alumnos se expongan en el aula a input comprensible y se impliquen en tareas de comunicación efectiva y significativa para favorecer la adquisición, pero al mismo tiempo se aceptan los beneficios de combinar aprendizaje y práctica, especialmente para contrarrestar la artificialidad del aula. En este repaso por las distintas posturas, el CEF también pone de relieve el declive en el que se encuentran las teorías conductistas de aprendizaje por repetición mecánica:

Entre estos extremos, la mayoría de los alumnos y de los profesores con sus servicios de apoyo siguen prácticas más eclécticas, reconociendo que los alumnos no aprenden necesariamente lo que enseñan los profesores, y que requieren un abundante material de entrada (input) de carácter lingüístico, contextualizado e inteligible, así como oportunidades para utilizar la lengua de forma interactiva. Reconocen también que el aprendizaje se facilita, especialmente en las condiciones artificiales del aula, mediante una combinación de aprendizaje consciente y una práctica suficiente para reducir o eliminar la atención explícita que se presta a las destrezas físicas básicas de hablar y escribir, así como a la corrección morfológica y sintáctica, liberando la mente, de esta forma, para llevar a cabo estrategias de comunicación de nivel superior. Otros teóricos (muchos menos que antes) creen que este objetivo se puede alcanzar realizando ejercicios repetitivos. (p. 138)

Implementación

De acuerdo con su filosofía de presentar un repertorio que incluya las distintas opciones y dejando en manos de los diseñadores o de los docentes la elección de uno u otro enfoque de acuerdo con sus objetivos y su contexto, pero al mismo tiempo haciendo más o menos explícito su compromiso con un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua extranjera, el CEF presenta así la cuestión metodológica de forma general:

En general, ¿cómo se espera que aprendan los alumnos una segunda lengua o una lengua extranjera (L2)? ¿De una o más de las siguientes formas?:

- a) mediante la exposición directa a un uso auténtico de L2 de las siguientes formas:
 - cara a cara con el hablante o los hablantes nativos;
 - oyendo conversaciones;
 - escuchando la radio, grabaciones, etc.;
 - viendo y escuchando la televisión, vídeos, etc.;
 - leyendo textos escritos auténticos que no hayan sido manipulados, ni adaptados (periódicos, revistas, relatos, novelas, señales y rótulos publicitarios);
 - utilizando programas de ordenador, CD-ROM, etc.;
 - participando en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet;
 - participando en cursos de otras materias curriculares que emplean la L2 como medio de enseñanza;
 - b) mediante la exposición directa a enunciados hablados y a textos escritos especialmente elegidos (por ejemplo, adaptados) en L2 («material de entrada (input) inteligible»);
 - c) mediante la participación directa en interacciones comunicativas auténticas en L2; por ejemplo, una conversación con un interlocutor competente;
 - d) mediante la participación directa en tareas especialmente elaboradas en L2 («material de salida (output) comprensible»);
 - e) de forma autodidacta, mediante el estudio individual (dirigido), persiguiendo objetivos negociados y dirigidos por uno mismo y utilizando los medios de enseñanza disponibles;
 - f) mediante la combinación de presentaciones, explicaciones, ejercicios (de repetición) y actividades de explotación, pero con la L1, como lengua de control en clase, de explicación, etc.;
 - g) mediante la combinación de actividades como en f), pero utilizando sólo L2 para todos los objetivos de clase;
 - h) mediante alguna combinación de las actividades anteriores, comenzando quizá con f), pero reduciendo paulatinamente el uso de L1, e incluyendo más tareas y textos auténticos, hablados y escritos, y con un aumento del componente de estudio autónomo;
 - i) mediante la combinación de lo anterior con la planificación de grupo e individual, la realización y evaluación de actividades de clase con el apoyo del profesor, negociando la interacción para
-

atender las distintas necesidades de los alumnos, etc. (p. 141-142)

En este repertorio se incluyen la opción autodidacta (e) y la opción ecléctica (i), pero claramente las propuestas que corresponden a una perspectiva comunicativa son las cuatro primeras, en las que aparecen algunas de las formulaciones clave en el diseño de actividades para entrenar la competencia comunicativa: *exposición directa a un uso auténtico de la L2, exposición directa a enunciados hablados y a textos escritos, participación directa en interacciones comunicativas auténticas en L2 y participación directa en tareas especialmente elaboradas en L2.*

Las propuestas (f), (g) y (h) corresponden a otros enfoques más tradicionales de instrucción formal (*explicaciones*) y práctica conductista (*ejercicios de repetición*), pero presentan una gradación con la que parecen sugerir la conveniencia, incluso utilizando este tipo de actividades, de ir *reduciendo paulatinamente el uso de L1, e incluyendo más tareas y textos auténticos.*

En el apartado correspondiente a la competencia gramatical (tradicionalmente el centro de atención para los enfoques de instrucción formal), el CEF comenta la costumbre habitual de seleccionar y graduar los contenidos gramaticales desde los más simples a los más complejos. Sin embargo se apresura a señalar a continuación que *La complejidad inherente no es el único criterio que hay que considerar*, argumentando razones de contraste gramatical entre la L1 y la L2, la posible relevancia del orden natural de adquisición en la L1, y también dos aspectos que resultan fundamentales desde un punto de vista comunicativo. Por un lado la idea de que la gramática no es más que una herramienta para resolver tareas de comunicación:

Se debe tener en cuenta, además, el rendimiento comunicativo que generan las distintas categorías gramaticales, es decir, su papel como exponentes de nociones generales. Por ejemplo, no sería lógico que los alumnos siguieran una progresión en su proceso de aprendizaje tal que, después de dos años de estudio, fueran incapaces de hablar de sus experiencias pasadas. (p. 150)

Efectivamente la gramática, conjuntamente con el vocabulario, están asociadas en el uso a su significado y a la función comunicativa que desempeñan, y desde esa perspectiva se aborda la enseñanza conjunta de vocabulario y de gramática desde un punto de vista comunicativo, especialmente en el caso de niños (como corresponde a los diferentes niveles de la Educación Primaria). En palabras de Ana María Pinter,

Es difícil dividir el vocabulario y la gramática en dos áreas diferenciadas porque una elección léxica siempre depende de la gramática. Cuando los niños aprenden los primeros trozos de lengua, estos son con frecuencia una combinación de léxico y estructuras gramaticales. En especial los más pequeños no están preparados para pensar en el sistema lingüístico o para manipular la lengua como para separar los elementos léxicos de las estructuras, ni tienen interés en hacerlo. Les interesa el significado y la función de las expresiones nuevas de una forma más holística, para poder jugar a un juego, cantar una canción o representar una historia. A medida que van creciendo también crece su conciencia de la lengua y de las partes que la componen, y entonces pueden iniciarse la separación y el análisis detallado de la gramática y del léxico. (Pinter, 2006, p. 84)

Por otro lado, el CEF argumenta la importancia de la exposición a lengua auténtica, adaptada o no, apuntando cómo los discursos realmente auténticos, no adaptados, pueden originar la adquisición temprana de estructuras avanzadas.

El discurso auténtico y los textos escritos pueden ser adaptados hasta cierto punto según su dificultad gramatical. Si no se adaptan, es probable que el alumno se vea expuesto a nuevas estructuras y categorías que algunos alumnos aventajados pueden adquirir para su uso activo antes que otras estructuras más básicas. (p. 150)

En los métodos propuestos para desarrollar la competencia gramatical volvemos a encontrar la misma gradación que comentamos anteriormente, con las propuestas (c) y (d) relacionadas con la instrucción formal y contemplando el uso de la L1, y las propuestas (a) y (b) claramente orientadas hacia un enfoque comunicativo:

Se espera o se exige que los alumnos desarrollen su *competencia gramatical*:

- a) inductivamente, mediante la exposición a material gramatical nuevo en textos auténticos;
- b) inductivamente, incorporando nuevos elementos gramaticales, categorías, clases, estructuras, normas, etc., en textos especialmente compuestos para exponer su forma, función y significado;
- c) como b), pero seguido de explicaciones y ejercicios;
- d) mediante la presentación de paradigmas formales, tablas morfológicas, etc., seguido de explicaciones utilizando un metalenguaje apropiado en L2 o L1 y con ejercicios;
- e) pidiendo a los alumnos que formulen hipótesis, etc., y, cuando sea necesario, las reformulen, etc. (151)

Estas propuestas (a) y (b) incluyen otra de las expresiones clave en los enfoques comunicativos: *de forma inductiva*, a partir, claro está, de la exposición a modelos reales de L2, adaptados o no. La gramática y el

vocabulario son solo la forma que utilizamos en la comunicación para cumplir una función, y esta función, este significado, debe ser el principal centro de atención en el aula.

Todos los maestros estarán de acuerdo en que enseñar gramática de forma aislada, por sí misma, puede ser una actividad árida y aburrida. Es mejor cuando la gramática se percibe y se aprende a partir de un input centrado en el significado. Esto quiere decir que la gramática emerge de contextos significativos alojada en el correspondiente léxico y se da algún tipo de comunicación significativa que lleva a fijarse en la gramática. Los niños tienen que poder ver la relación entre forma y función, qué forma se emplea para expresar qué funciones y significados. (Pinter, 2006, p. 85)

Finalmente, al considerar el desarrollo de la competencia pragmática (elemento fundamental de la competencia comunicativa, pero uno de los aspectos prácticamente ausentes en la enseñanza de la lengua extranjera hasta que comenzaron a desarrollarse lo que hoy conocemos como enfoques comunicativos), el CEF plantea la necesidad de preguntarse de qué forma se va a incorporar en las actividades en el aula, proponiendo varias opciones, o si va a seguir ausente (confiando en que la competencia pragmática de los alumnos en la L1 se transfiera de alguna forma a su uso de la L2):

¿Debería suponerse que el desarrollo de las *competencias pragmáticas* del alumno se puede transferir a partir de la educación y la experiencia general en la lengua materna (L1), o se debería facilitar:

- a) aumentando paulatinamente la complejidad de la estructura del discurso y el alcance funcional de los textos presentados al alumno?
- b) exigiendo que el alumno produzca textos de complejidad creciente a partir de la traducción de L1 a L2 de textos cada vez más complejos?
- c) estableciendo tareas que requieran un alcance funcional más amplio y la incorporación de modelos de conversación o intercambio verbal?
- d) despertando la conciencia (análisis, explicación, terminología, etc.) además de realizar actividades prácticas?
- e) mediante la enseñanza explícita y el ejercicio de las funciones, los modelos de conversación o intercambio verbal y la estructura del discurso? (153)

Uso de la primera lengua en el aula de lengua extranjera

Aunque la filosofía misma de los enfoques comunicativos deja clara la necesidad de inmersión en la L2 en el aula, la pertinencia o no de utilizar la primera lengua en el aula de lengua extranjera no ha dejado de ser uno de los debates principales en el área desde el nacimiento de los primeros métodos

directos y naturales a finales del siglo XIX. Entonces se estableció la prohibición absoluta del uso de la L1 especialmente en aquellos métodos diseñados para adultos en academias privadas, asumiendo que estas academias contaban con profesorado hablante nativo de la L2; sin embargo el método directo que surgió en los ámbitos educativos institucionales no desdeñaba el uso de la L1, además de contar con las carencias en el idioma de un profesorado que no era hablante nativo de la L2. Podríamos pensar que la situación no ha cambiado mucho.

Después de muchos años de vigencia de los presupuestos comunicativos para la enseñanza de lengua extranjera, al menos en campos como la discusión teórica o el diseño de programas y materiales, no se percibe que los resultados sean muy positivos. Refiriéndose a las expectativas que originó la implantación de los enfoques comunicativos para la enseñanza del francés como lengua extranjera, Carmen de Castro (2006) dice lo siguiente:

La adopción, desde hace quince años, de un enfoque para la enseñanza del francés que primaba el uso de la lengua en el aula hacía prever que se conseguiría un adecuado dominio de este idioma extranjero. Sin embargo, el nivel de los alumnos ha descendido y el profesorado no ha asumido la nueva metodología.

En su estudio analiza ciertos conceptos que “en su limitada aplicación actual, provocan, a nuestro juicio, un uso empobrecido de la lengua: situación de comunicación; enfoque discursivo; valor de los textos, gramática y vocabulario”. Subraya la falta de preparación del profesorado y las deficiencias programáticas de los libros de texto como factores fundamentales del escaso éxito obtenido por el enfoque comunicativo. Es relevante lo que dice respecto al trabajo en el aula de la gramática:

La gramática no debería ser considerada como un inventario de respuestas correctas, sino como una excelente ordenación del uso de la lengua en la que el alumno halla el cómo y el porqué de una determinada utilización. Conocer la gramática no lleva a dominar el idioma, pero sin aprenderla y utilizar los atajos que proporciona, cuesta mucho más ir almacenando los conocimientos lingüísticos. Para el profesor no nativo es el mejor instrumento que posee, el que le da seguridad en la corrección, el que explica y justifica el uso. Falto de una sólida base gramatical, fracasará fácilmente en su clase. Inseguro, hará que sus explicaciones no sean claras y fomentará, una vez más, el rechazo a la lengua.

Efectivamente parece que el estudio de aspectos formales en detrimento de la gestión de situaciones comunicativas en el aula depende en gran medida no tanto de la pertinencia de uno u otro enfoque metodológico, sino del nivel de

competencia comunicativa del profesorado, que en la enseñanza oficial no suele ser hablante nativo de la L2. Sin embargo, para conseguir un máximo de adquisición (Krashen y Terrel, 1983) es necesario que el alumno cuente con un aporte continuo de input significativo en la L2, que es comprensible en función del contexto y de los recursos que el docente pone en juego para hacerlo comprensible.

Yance, Rodríguez y Leyva (2010) revisan algunos hechos al respecto y ofrecen opiniones y experiencias de connotados especialistas, además de las suyas propias, basadas en una amplia experiencia en la docencia de inglés como lengua extranjera. Se plantean cuál es el papel de la primera lengua en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, cómo se puede utilizar la primera lengua de forma productiva, o si los principiantes realmente necesitan la primera lengua en sus clases de inglés. Analizan además algunas experiencias de utilidad derivadas del uso de la lengua materna como estrategia pedagógica con el propósito de la mejor comprensión del idioma extranjero por sus estudiantes. Citan a Auerbach y sus sugerencias en cuanto a en qué ocasiones resulta pertinente el uso de la L1: durante la información del programa y la lección específica; en evaluaciones; para el manejo de la clase; para la creación de escenarios docentes; para análisis lingüísticos; para la presentación de reglas gramaticales; en explicaciones sobre fonología, morfología y ortografía; en la discusión de cuestiones interculturales; en expresiones de orientación y estímulo; para la explicación de errores y para comprobar la comprensión. Finalmente coinciden en que

El maestro deberá utilizar todas las técnicas, estrategias y procedimientos que considere necesarios a fin de ayudar a los estudiantes a lograr el dominio del idioma extranjero. Es aquí precisamente donde el uso de la lengua materna puede resultar un instrumento sumamente valioso para ayudar a los estudiantes a avanzar y progresar en la adquisición de ese nuevo idioma.

En el CEF se menciona ocasionalmente la pertinencia del uso de la L1, pero para referirse a ella como herramienta de mediación desde la perspectiva del plurilingüismo:

Pero sería útil que se pudiera tener en cuenta y que se reconociera formalmente la capacidad de desenvolverse bien en varias lenguas y culturas. Traducir (o resumir) de una segunda lengua extranjera a una primera lengua extranjera, participar en un debate oral que incluya varias lenguas, interpretar un fenómeno cultural en relación con otra cultura..., son ejemplos de mediación (según se define en este documento) que tienen un lugar a la hora de reconocer y valorar la capacidad de sacar partido de un repertorio plurilingüe y pluricultural. (p. 174)

Esto es, se percibe como una forma de aprovechamiento de la competencia plurilingüe y pluricultural, aunque se ve como competencia aparte. Los objetivos de enseñanza y aprendizaje se pueden concebir

en función de la mejor actuación en una o más actividades de lengua específicas, de forma que los objetivos tienen relación con la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación. Puede que el principal objetivo declarado al aprender una lengua extranjera sea conseguir resultados eficaces en las actividades de comprensión (escrita u oral), o en la mediación (traducir o interpretar), o en la interacción cara a cara.

Inmersión y aprendizaje integrado

El Centro Virtual Cervantes define de esta forma los programas de inmersión lingüística:

Se entiende por inmersión lingüística el programa de enseñanza de una segunda lengua en el que alguna de las materias del currículo escolar (o todas ellas) se estudia en una lengua que no es la L1 de los estudiantes. El objetivo último de un programa de inmersión es que los aprendientes sean competentes en ambas lenguas, es decir, sean bilingües. De este modo se crea en el aula un contexto de adquisición, en el que la L2 se usa comunicativamente en actividades académicas, practicando las diferentes destrezas lingüísticas en textos y temas propios de la asignatura en cuestión. (Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual Cervantes)

En este sentido, en los esfuerzos institucionales de los últimos años por fomentar una educación plurilingüe en Andalucía, y en conexión con la implantación de proyectos bilingües en centros de enseñanza, ocupa un papel destacado el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)¹¹. Según el modelo AICLE, la lengua extranjera se usa como lengua vehicular para impartir contenido de otras áreas, principalmente Conocimiento del Medio y Educación Artística (aunque también se están incorporando otras áreas de conocimiento) con el doble objetivo de aprendizaje de contenidos y aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera (Marsh, 1994). De la implantación de AICLE deben beneficiarse ambas áreas al potenciarse una a la otra, redundando en motivación para los alumnos. “El énfasis de AICLE en la ‘resolución de problemas’ y ‘saber hacer cosas’ hace que los estudiantes se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas” (Navés y Muñoz, 2000).

¹¹ El equivalente en inglés es CLIL: Content and Language Integrated Learning

La implantación de AICLE no supone sin embargo la sustitución simple de una lengua de instrucción por otra. Por el contrario, las sesiones deben considerar sus objetivos para el área de contenidos y el área de lengua extranjera de manera combinada, y las programaciones de ambas áreas deben diseñarse de manera coordinada, de forma que en el aula se dé un trabajo efectivo en una y otra área conjuntamente.

Lo primero que habría que decir de forma tajante a la hora de describirlo es que no se trata de enseñar en una segunda lengua sino a través de ella. No se busca modificar únicamente el medio de transmisión de los contenidos, no se trata de enseñar o transmitir lo mismo pero en otra lengua, sino que el alumnado acceda a los contenidos que se le ofrecen en clase mediante el uso de la lengua. Su principal objetivo es, por tanto, metodológico, favoreciendo un modelo participativo en el aula en contraposición al modelo expositivo de transmisión de conocimientos. (Pavón, 2011)

No se trata de que la materia no lingüística se enseñe “*en* una lengua extranjera sino *con* y *a través de* una lengua extranjera. Esto implica un enfoque más integrado del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que requiere que los docentes dediquen una atención especial no solo a cómo deben enseñarse los idiomas sino al proceso educativo en general” (Eurydice, 2006, p. 7). La implantación del enfoque AICLE supondría pues la oportunidad para llevar a cabo una “revolución metodológica para facilitar el desarrollo de las destrezas orales e incrementar la motivación de los estudiantes” (Pavón y Rubio, 2010, p. 54). Sin embargo los estudios realizados muestran que la preocupación del profesorado se centra mucho más en su nivel de competencia en la lengua extranjera y que “el conocimiento teórico y la metodología AICLE no supone una prioridad para quienes se plantean este enfoque o quienes ya están implicados” (Martín, 2015, p. 163)

3.4. Perfil y formación inicial del profesor de L2

Los nuevos enfoques centrados en la comunicación han incrementado enormemente la complejidad del trabajo a realizar en las aulas, que ya no se enfoca a la instrucción (más o menos formal, más o menos práctica) en el uso de contenidos estrictamente lingüísticos, sino más bien al desarrollo del complejo entramado de competencias que se ponen en juego en la comunicación, a veces en combinación con el desarrollo de competencias en otras materias curriculares como en el caso del enfoque AICLE. La adopción de estos enfoques para la enseñanza oficial he llevado a una preocupación institucional por delimitar todos los aspectos curriculares que conllevan; uno

de los frutos de esta preocupación en relación con el diseño curricular, los alumnos y la práctica en el aula es el Marco Común Europeo de Referencia (CEF) que hemos venido comentando.

Pero los retos que plantea la gestión de esta complejidad en el aula ha llevado también a una preocupación en cuanto a la preparación del profesorado encargado del área de lengua extranjera, en un intento por delimitar el perfil, la formación y las competencias que se requieren para la enseñanza de L2 en el siglo XXI. En este sentido se vienen desarrollando diversas iniciativas, como la herramienta *A Profiling Grid for Language Teachers* desarrollada por la European Association for Quality Language Service (2007-2009) que identifica once categorías en la competencia profesional del profesorado de L2 incluyendo, entre otras, el dominio de la lengua, la conciencia lingüística, la experiencia profesional, la práctica y las competencias docentes básicas. A partir de este trabajo se inició a finales de 2011 el proyecto *European Profiling Grid* (en el que participan diversas instituciones, y entre ellas el Instituto Cervantes, organismo público español creado en 1991), con objeto de validar esta descripción de competencias y en el que participan profesores, formadores de profesores y responsables académicos de centros europeos de enseñanza de L2 para adultos.

El mismo Instituto Cervantes (Verdía, 2012) viene desarrollando en los últimos años¹² diversas iniciativas para definir niveles de referencia sobre los que estructurar los programas de formación para profesorado de español como lengua extranjera que imparte. Los resultados de la aplicación de esos niveles de referencia llevaron al Instituto Cervantes a plantear un “*Proyecto de estándares para profesores*” (Verdía, 2012) que se inició con una investigación sobre las creencias acerca de lo que significa ser un “buen profesor” que tenían los agentes (alumnos, profesores, técnicos, directivos y formadores externos) de la institución. Las conclusiones determinaron que un “buen profesor” se define por ocho características: tiene una buena formación, promueve una enseñanza centrada en el alumno, gestiona bien el proceso de aprendizaje, tiene un buen núcleo emocional, se preocupa por su desarrollo profesional, trabaja en equipo, tiene una buena capacidad para relacionarse y se compromete con la institución. La siguiente fase del proyecto consistió en la definición de un listado de competencias, obteniéndose un listado de ocho competencias clave que se desglosaban en varias competencias específicas

¹²*Plan marco del Instituto Cervantes para la formación de profesores de español como lengua extranjera* (2003), *Marco general del Instituto Cervantes para la formación de profesores de español como lengua extranjera y como segunda lengua* (2004-2011), *Syllabus de formación Nivel A* (2010).

cada una. Las ocho competencias clave fueron organizar situaciones de aprendizaje óptimas para los alumnos, evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno, implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje, actuar como mediador intercultural, desarrollarse como profesional de la institución, gestionar emociones en el desempeño de su trabajo, participar activamente en la institución y servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

Atendiendo también a esta preocupación por el perfil del profesorado de L2, en 2004 se presentó un informe (Kelly et al, 2004) encargado por la Comisión Europea titulado *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference* (Perfil Europeo para la Formación del Profesorado de Idiomas, Un Marco de Referencia). El informe se basa en la consulta realizada a un amplio grupo de expertos europeos en la formación del profesorado de idiomas y en la experiencia de once instituciones europeas de formación del profesorado (entre las que se incluye la Universidad de Granada) y se plantea el siguiente objetivo:

Al delimitar los componentes clave de la formación europea del profesorado de idiomas, el Perfil tiene la finalidad de servir como listado de referencia para los programas de formación del profesorado ya existentes, y como líneas maestras para los que están desarrollándose. [...] Presenta en detalle cómo pueden estructurarse e impartirse los cursos para que los profesores en formación tengan acceso a oportunidades esenciales de aprendizaje durante la formación inicial y la formación permanente. En particular, se centra en prácticas innovadoras para la formación del profesorado y en modos de promover la cooperación, el intercambio y la movilidad entre las nuevas generaciones de profesores europeos. (p. 4)

Este Perfil Europeo (Kelly et al, 2004 – en adelante EP) cumple en cuanto a la formación del profesorado de L2 el mismo papel que el Marco Común de Referencia (CEF) viene cumpliendo en cuanto al diseño curricular y la práctica en el aula. Presenta 40 componentes a considerar para la formación del profesorado, organizados en cuatro apartados: (1) Estructura de los cursos de formación, (2) Conocimiento y Comprensión, (3) Estrategias y Destrezas, y (4) Valores. Para cada uno de ellos se da una explicación detallada, apoyada con consejos, directrices y propuestas de los expertos europeos consultados; también se incluyen ejemplos de cómo se implementan estos componentes en las instituciones europeas participantes; finalmente se identifican los posibles problemas que pueden surgir en la formación en relación con cada uno de los componentes.

El listado completo de componentes se presenta en la tabla 3.10.

**Tabla 3.10: Componentes para la formación del profesorado
[en el Perfil Europeo para la Formación del Profesorado de Idiomas](Kelly et al, 2004)**

<p>Estructura</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un currículo que integre el estudio académico y la experiencia práctica de la enseñanza. 2. Prestación flexible y modular de la formación inicial y la formación permanente 3. Marco explícito para las prácticas de enseñanza (stage/prácticum). 4. Trabajar con un mentor¹³ y entender el valor de su tutorización. 5. Experiencia de un entorno intercultural y multicultural. 6. Participación en contactos con colegas en el extranjero, incluyendo visitas, intercambios o vínculos TIC. 7. Un periodo de trabajo o estudio en un país o países donde la L2 del estudiante se hable como primera lengua. 8. Oportunidad de observar o participar en educación en más de un país. 9. Un marco de evaluación a nivel europeo para los programas de formación para maestros en ejercicio que permita acreditación y movilidad. 10. Desarrollo continuado de destrezas de enseñanza como parte de la formación permanente. 11. Formación continuada para formadores del profesorado. 12. Formación en tutorización para los mentores de los colegios. 13. Vínculos estrechos entre estudiantes que reciben formación para enseñar diversas lenguas.
<p>Conocimiento y comprensión</p> <ol style="list-style-type: none"> 14. Formación en metodologías para la enseñanza de idiomas, y en técnicas y actividades actuales para el aula. 15. Formación en el desarrollo de un enfoque crítico e inquisitivo de la enseñanza y el aprendizaje. 16. Formación inicial del maestro que incluya un curso de suficiencia en el idioma y evalúe la competencia lingüística de los estudiantes. 17. Formación en tecnologías de la información y la comunicación para su uso pedagógico en el aula. 18. Formación en tecnologías de la información y la comunicación para la planificación y organización personal y la localización de recursos. 19. Formación en la aplicación de diversos procedimientos de evaluación y formas de registrar el progreso del alumnado. 20. Formación en la evaluación crítica de currículos adoptados a nivel nacional o regional en función de sus metas, objetivos y resultados. 21. Formación en la teoría y la práctica de evaluación externa de programas.
<p>Estrategias y destrezas</p> <ol style="list-style-type: none"> 22. Formación en formas de adaptar los enfoques docentes al contexto educativo y las necesidades individuales del alumnado. 23. Formación en la evaluación crítica, el desarrollo y la aplicación práctica de materiales y recursos docentes. 24. Formación en métodos para aprender a aprender. 25. Formación en el desarrollo de la práctica reflexiva y la auto-evaluación. 26. Formación en el desarrollo de estrategias independientes de aprendizaje de idiomas. 27. Formación en modos de mantener y mejorar la progresiva competencia personal en idiomas. 28. Formación en la aplicación práctica de currículos y programas. 29. Formación en la observación y el análisis entre iguales. 30. Formación en el desarrollo de relaciones con las instituciones educativas en los países correspondientes. 31. Formación en investigación en la acción. 32. Formación para la integración de la investigación en la docencia. 33. Formación en el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera [AICLE] 34. Formación en el uso para la auto-evaluación del Portfolio Europeo de las Lenguas.
<p>Valores</p> <ol style="list-style-type: none"> 35. Formación en valores sociales y culturales. 36. Formación en la diversidad de idiomas y culturas. 37. Formación en la importancia de enseñar y aprender acerca de lenguas y culturas extranjeras. 38. Formación en enseñar la ciudadanía europea. 39. Formación en el trabajo en equipo, la colaboración y el trabajo en red, dentro y fuera del contexto escolar inmediato. 40. Formación en la importancia del aprendizaje durante toda la vida.

¹³ En este documento se utiliza la expresión “mentor” para referirse al “tutor profesional”.

Como puede verse, aparte de considerar obviamente la necesidad de entrenar en el uso de la L2 durante la formación inicial (componente 16), los componentes desarrollan un amplio abanico de competencias del docente; tan amplio que de hecho cabe preguntarse la posibilidad de incorporar todos estos componentes en los apenas 30 créditos ECTS con que cuenta la especialización en Lengua Inglesa en el vigente Grado de Maestro de Educación Primaria (Vez Jeremías, 2007). Entre las competencias se incluyen el desarrollo de un enfoque crítico (componente 15) y de práctica reflexiva (componente 25). Durante la discusión de los componentes, se presta una atención constante a la integración en todo momento (también durante los estudios en la universidad) de estudio académico y práctica docente, formulada explícitamente en el componente 1.

Tradicionalmente la formación del profesorado se ha dividido en teoría y práctica. Sin embargo, la enseñanza de idiomas debe verse como multidisciplinar e interdisciplinar con una amplia gama de teorías tras los diversos enfoques docentes.

Resulta crucial que exista una cooperación más estrecha entre los departamentos de lenguas extranjeras y las unidades de formación del profesorado para lograr la integración del contenido académico y la experiencia práctica.

La integración del contenido académico y la experiencia práctica de la docencia es más efectiva si los formadores las enseñan en paralelo, con actividades puente como talleres y trabajos en grupo.

En un estudio sobre creencias de alumnos y profesores, Blázquez y Tagle (2010) ponen en relación los modelos constructivistas del aprendizaje con los enfoques comunicativos en la enseñanza de L2, destacando la importancia de que ambos paradigmas estén presentes en las prácticas de los futuros docentes.

En este marco, es necesario que la práctica pedagógica de los estudiantes que se desempeñarán como profesores de inglés y la de los docentes que trabajan como profesores guías de los mismos en el sistema, esté orientada por creencias basadas en la propuesta constructivista del aprendizaje y por un enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y no en el modelo de transmisión de conocimientos y en una visión estructural del lenguaje. (p. 5)

Al discutir la formación académica, en el EP se hace mención específica al concepto de “adquisición” (en contraste con “aprendizaje”), mencionando la conveniencia de crear en el aula “situaciones de aprendizaje relevante”, en la misma línea de los enfoques comunicativos que venimos comentando.

Las teorías de aprendizaje y adquisición de la lengua son muy importantes en la formación inicial del profesorado. Tener conciencia de los factores que promueven o inhiben la adquisición de lengua permite que los estudiantes enseñen de forma creativa y flexible, diseñando situaciones de aprendizaje relevantes en el contexto de aprendizaje. En este contexto es importante conocer las escalas de evaluación del Marco Común Europeo [CEF].

Seguidamente se refiere también a la dimensión afectiva, clave en las situaciones de aprendizaje en general, y muy especialmente en un área centrada fundamentalmente en la comunicación y la competencia comunicativa.

En relación con las teorías educativas, pueden enseñarse las áreas que tratan de las dimensiones lingüísticas y cognitivas junto con las implicaciones humanísticas y afectivas de las situaciones reales de aprendizaje.

Entre los problemas que pueden encontrarse estas directrices en la aplicación efectiva en la universidad, se menciona la falta de tiempo del profesorado para implicarse con los estudiantes en la práctica en el aula, y que “Algunos consideran que el estudio académico de la pedagogía tiene más prestigio que la práctica docente”.

Esta preocupación por la integración de teoría y práctica se refleja también en la atención que se le presta al diseño del prácticum (componente 3), abogando por un marco explícito donde todos los actores (en especial mentores y estudiantes) tengan información completa sobre lo que se espera de ellos, y donde exista un contacto continuo y efectivo entre el colegio y la institución educativa (la universidad)

Es importante que los estudiantes reciban indicaciones y devoluciones sobre su experiencia en los colegios. Los mentores y los educadores son elementos centrales del proceso, y es crucial que exista cooperación entre ellos.

En las propuestas sobre este componente, el EP insiste en la necesidad e esta tarea conjunta, indicando que los mentores han de recibir no solo información sino también formación, que la universidad debe mantener comunicación constante con el colegio, y planteando el trabajo de las prácticas en forma de triangulación.

El desarrollo del estudiante a través de su práctica docente es documentado y evaluado por el estudiante, el mentor y el tutor. Las reuniones triangulares entre tutor, mentor y estudiante son un modo muy valioso de darle una devolución al estudiante.

Entre los problemas mencionados para este componente se apunta que “Los mentores pueden notar que no se reconoce su trabajo ya que a menudo no hay incentivos para quienes son mentores” y que “La falta de tiempo limita a veces el número de visitas que los tutores hacen a los estudiantes. En estos casos, el papel de los mentores adquiere más importancia”.

Efectivamente, en este modelo de prácticas el mentor del estudiante en el colegio se convierte en un actor fundamental, y así se refleja en el componente 4. En la discusión se resalta su papel de vínculo entre teoría y práctica y se insiste en la necesidad de trabajo conjunto, afirmando que “Los mentores deben implicarse en el trabajo de los departamentos de educación de las universidades. Esto mejora la calidad de su tutorización”. También se hace referencia a los problemas que pueden surgir en la relación entre mentores y estudiantes.

Los estudiantes y los mentores son con frecuencia de generaciones diferentes, lo que puede generar discusiones sobre diferentes modos de enseñanza, metodologías e identidades docentes personales.

Puede que los estudiantes vean a los mentores como figuras de autoridad más que como colegas.

La importancia de las prácticas en la formación inicial, y de la función que cumplen en ellas las figuras del mentor y del tutor, se pone de manifiesto en los componentes 11 y 12, en los que se aboga por la necesidad de formación específica para ambos en cuanto a sus respectivas tareas. En cuanto al profesorado de la universidad se dice:

Vale la pena apuntar que un buen académico o profesor no es necesariamente un buen educador o formador. Debido al énfasis actual en mejorar el aprendizaje de idiomas, el papel de la formación del profesorado ha cobrado más importancia.

Y en cuanto a los mentores de los colegios:

Resulta arriesgado presuponer que quien sabe enseñar sabrá también tutorizar. De hecho, las dos destrezas son bien distintas. Los mentores juegan un papel crucial en la formación del profesor de idiomas pero actualmente no siempre existe una formación para ellos, y la tutorización es a menudo una actividad ad hoc.

3.5. Diversificación lingüística y cultural

El CEF dedica todo un capítulo a considerar aspectos de diversificación lingüística en los currículos en cuanto a la enseñanza de L2, conectando en todo momento las competencias lingüísticas y las competencias culturales. No

resulta sorprendente ya que la razón de ser del documento es servir de herramienta para el desarrollo de un espacio multicultural:

Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello se requiere que se fomente el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos. (p. 14)

Este punto de partida resulta especialmente relevante para la enseñanza de lengua extranjera en nuestro ámbito sociocultural (y también en relación con la situación analizada en este estudio), donde se está dedicando un esfuerzo institucional importante en favor de una educación plurilingüe (que necesariamente debería estar asociada a una educación pluricultural), a la hora de plantearse el desarrollo de la competencia comunicativa en una u otra lengua. El diseño de la enseñanza de una lengua no puede considerarse de forma aislada si tenemos en cuenta el amplio abanico de competencias generales y también sociolingüísticas y pragmáticas que entran en juego en la comunicación:

Las consideraciones y las medidas relativas a los currículos no deberían limitarse a un currículo por cada lengua tomada de forma aislada, ni siquiera a un currículo integrado para varias lenguas. Debe tenerse en cuenta el papel que cumplen estas consideraciones y medidas en la educación lingüística en general, ya que los conocimientos lingüísticos (savoir), las destrezas lingüísticas (savoir-faire) y la capacidad de aprender (savoir-apprendre) no sólo desempeñan un papel específico en una lengua dada, sino también un papel transversal o transferible entre las lenguas. (p. 168)

Plurilingüismo/pluriculturalismo

Es necesario diferenciar el multilingüismo del plurilingüismo (en el que se encuadra el bilingüismo). El primero es un concepto institucional: Europa es multilingüe; el segundo es individual: una persona es bilingüe o plurilingüe. Lorenzo, Trujillo y Vez (2011) explican en este sentido que “la primera y básica de las realizaciones del bilingüismo se produce de un modo individual: el individuo bilingüe como sujeto que posee competencias diferentes a una persona monolingüe” (p. 17-18). Este bilingüismo, que da pie al plurilingüismo como extensión de este bilingüismo individual creciente, se alcanza tanto “como resultado de factores personales como de la convivencia en una

comunidad con más de una lengua” (p. 18). La situación analizada en este estudio corresponde al primero de los casos.

El plurilingüismo ha ido adquiriendo importancia en el enfoque del Consejo de Europa sobre el aprendizaje de lengua como diferente al de multilingüismo. Así se define el enfoque plurilingüe:

Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (CEF, p. 15)

Es decir, a medida que se hace competente en la lengua extranjera el alumno ha de adquirir la cultura de la otra lengua, pero no la guarda en compartimentos separados de la suya propia sino que ambas se aúnan para el desarrollo de su competencia comunicativa. En el caso de nuestros estudiantes en su experiencia en Liverpool, durante cuatro semanas se adentran en la cultura anglosajona en diversos ámbitos como el educativo (participando en una forma organizada de enseñanza-aprendizaje como son las Prácticas, que se dan dentro de una institución educativa profesional); el profesional (en el que desarrolla de forma incipiente su profesión de maestro); el público (en el que el estudiante actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y realiza transacciones de distinto tipo con una variedad de propósitos), y el personal (el de su vida privada, con sus compañeros, leyendo, escribiendo un diario o dedicándose a algún interés personal) (CEF, p. 55). Así pues el plurilingüismo ha de contemplarse en un contexto de pluriculturalismo:

La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. [...] En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes. (CEF, p. 16)

Al enfrentarse a lo diferente en los diferentes ámbitos de la lengua y la cultura y al reintegrar todas las partes en una totalidad, el alumno no adquiere dos

formas de actuar sino que se va convirtiendo en plurilingüe y desarrollando una competencia y una conciencia intercultural progresiva.

Conciencia intercultural y transculturalidad

La conciencia intercultural surge, como se dice en el CEF, al apreciar la relación entre el mundo de origen y el de la comunidad meta:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la conciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales. (p. 104)

El desarrollo de esta conciencia intercultural dará como resultado la competencia intercultural. En cuanto agente social, el alumno adquiere las siguientes destrezas y habilidades interculturales: la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera, la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas, la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas, y la capacidad de superar relaciones estereotipadas.

La interculturalidad conlleva relación entre culturas. El mismo término implica ya una relación. La noción de interculturalidad entraña una perspectiva dinámica de la cultura y de las culturas (Malgesini y Giménez, 1997); conlleva contacto e interacción, al igual que influencia mutua; esto es interacción sociocultural y respeto.

Meyer (1990) percibe la competencia intercultural como “parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas” (p. 137). Para este autor “La adecuación y flexibilidad implica un entendimiento de las diferencias culturales entre la cultura propia y la extranjera y la habilidad para resolver problemas trans-culturales que resultan de esas diferencias” (p. 137). Esta competencia incluiría además “la capacidad de estabilizar la propia

identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya” (p. 137). No hay duda de que tal competencia intercultural puede igualmente favorecer al proceso de interacción entre los mismos estudiantes-profesores en un diálogo reflexivo.

Meyer (1990) diferencia además tres niveles en la comunicación intercultural preguntándose hasta qué nivel logra el estudiante comprender la forma de vida, las instituciones y la cultura extranjeras. También dice que debemos comenzar desde un nivel cero respecto de la conducta y el aprendizaje en estos ámbitos. Estos son:

(1) Nivel monocultural: el comportamiento del aprendiz muestra una forma de pensar que es adecuada a su propia cultura y esto hace que existan situaciones que demanden actividades de intersección cultural y de comprensión. La actitud del aprendiz hacia la cultura meta está estereotipada, con clichés acusados y un evidente etnocentrismo. Esta forma de solventar problemas podría ser adecuada entre sus compatriotas pero no en situaciones interculturales. El aprendiz no ha almacenado suficiente conocimiento para desenvolverse con éxito o comportarse adecuadamente en encuentros de intersección cultural.

(2) Nivel intercultural: el aprendiz/inmigrado debe ser capaz de explicar diferencias culturales entre su propia cultura y la meta o extranjera porque puede hacer uso de la información que ha adquirido en otros contextos o porque es capaz de pedir información en relación a las diferencias transculturales. Es deseable que durante un tiempo el aprendiz llegue a estacionarse entre las dos culturas, que almacene un cierto nivel de competencia intercultural.

(3) Nivel transcultural: el aprendiz debe ser capaz de evaluar las diferencias interculturales y solventar problemas interculturales aplicando los principios de cooperación y de comunicación que cada cultura propone como correcto y para ello debe desarrollar su propia identidad a la luz de la comprensión de intersección cultural. Es capaz de negociar significados donde sea posible. Hablando metafóricamente, se puede decir que el aprendiz se establece por encima de su propia cultura y de la extranjera, pero debe quedar claro que esto no indica el abandono de la suya propia. (Meyer, 1990, pp.142-144)

Hernández Sacristán (2003) enmarca la transculturalidad en el ámbito vivencial de los hechos sociales y lo denomina “espacio transcultural”. No hay manifestación cero de lo cultural en el sujeto. Para él lo transcultural, que es la base de una interculturalidad empática, tiene una función específica como

espacio mediador entre culturas. Por otra parte, el grado de diferenciación entre las culturas implicadas en un encuentro intercultural influye en la convivencia y las relaciones humanas. Es evidente que a mayor grado de diferenciación cultural, más se van a poner a prueba las competencias interculturales de las personas en contacto (Lustig y Koester, 1996)¹⁴, ya que a mayor diferenciación en los referentes culturales, más diferencias en la interpretación de comportamientos y, como consecuencia, mayor probabilidad de aparición de conflictos interculturales (Adler, 1997)¹⁵.

El mismo concepto de transculturalidad implica la interculturalidad como una dinámica capaz de percibir el proceso intrínseco a cualquier interacción o intercambio cultural. Además, y muy importante, esta transculturalidad incipiente, esta interculturalidad que se convierte en algo dinámico, es la que se propicia con experiencias internacionales como la que viven nuestros estudiantes durante sus prácticas en Liverpool, a pesar de no haber tenido una suficiente formación intercultural debido a las características del currículo de formación del profesorado en la Universidad de Sevilla. Ardila (2002-3) comenta que:

El estudio transcultural, más específico que el intercultural, ya que se centra en dos culturas determinadas, ha de partir de bases interculturales. Por ello es importante conceder un espacio de desarrollo en el currículum a los estudios interculturales, que pueden abordar cuestiones supranacionales, tales como el concepto de civilización occidental, que envuelven motivos étnicos y religiosos. Amén del obvio análisis de las teorías transcultural e intercultural, resultaría muy conveniente incluir estudios de códigos semióticos que ilustren la oscilación de su significación de una a otra cultura para alertar al estudiante de la falta de comunicación y de los conflictos (i.e. errores sociopragmáticos) que puede acarrear la ignorancia de cuestiones interculturales. (p. 10)

Es muy cierto que el estudiante profesor cometerá esos errores sociopragmáticos debido al escaso desarrollo de su competencia intercultural. Fernández, Alfonso y Soler (2011) dicen respecto a la adquisición de este tercer nivel:

Se pretende que los estudiantes adquieran este último nivel con un sólido conocimiento acerca de culturas de diferentes países, el desarrollo de habilidades para comparar su cultura con otras, la capacidad de evaluar críticamente e interpretar los resultados de dicha comparación, así como la aplicación de lo aprendido en la comunicación verbal y no verbal, en aras de interacción y una correcta comunicación.

¹⁴ En Vilà (2008) p. 79.

¹⁵ En Vilà (2008) p. 79.

Desde nuestro punto de vista, el término “transculturalismo” conlleva contacto entre las dos culturas, pero al aproximarnos al término y a los orígenes de su definición en el campo de la antropología se corre el riesgo de confundirlo con el de aculturación. En la primera mitad del siglo XX, Redfield, Linton y Herskovits (1936) definen claramente la aculturación como “Aquellos fenómenos que resultan cuando los grupos de individuos, que tienen culturas diferentes, toman contacto continuo de primera mano, con los consiguientes cambios en los patrones de la cultura original de uno de los grupos o de ambos”. En una nota a esa edición, se resaltaba que la aculturación debía distinguirse del “cambio cultural”, que solo es un aspecto del mismo, y también de la “asimilación”, que es una fase del mismo y en la que puede no darse el contacto entre grupos (pp. 149-150). Herskovits (1948) avanzó en la definición de este concepto y especificó que con él se refería a la “transmisión cultural en marcha” y a la manera en la que los grupos toman o desechan determinados aspectos para compararlos y adaptarlos a su propia cultura (Díez Mintegui, 2005, p. 104).

El problema, como afirmaba Fernando Ortiz (1978), era que este término era limitado y no reflejaba la totalidad del fenómeno ya que la aculturación implicaba una desculturación parcial, la pérdida o el desarraigo de una cultura precedente. Este antropólogo acuñó el vocablo “transculturación”, que para él expresaba mejor “las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra” (p. 96)¹⁶. No obstante, su definición tiene esa connotación negativa de aculturación en la que una cultura progresivamente adopta rasgos de la otra. En ese proceso de adquisición de una nueva cultura, se da también la pérdida o desarraigo de la cultura original, en un proceso parcial de desculturización y la consiguiente reculturación o creación de nuevos fenómenos culturales.

Como hemos observado, hoy en día, al aplicarse a la enseñanza de lenguas, el término no conlleva ese sentido de aculturación sino de pluriculturalismo, en cuyo contexto se implanta el plurilingüismo. Así se dice en el CEF:

El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. [...] En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia

¹⁶ En Martí Carvajal (2010-2011) p. 3.

plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes. (pág.16)

En el sentido en que lo vemos en estas páginas y en su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, no hay “aculturación”, sino integración de las dos culturas en una competencia pluricultural.

Pero en este mismo documento se advierte de la variabilidad y el desequilibrio que puede presentar el alumno ya que el perfil pluricultural puede diferir del perfil plurilingüe. El estudiante puede tener un buen conocimiento de la cultura de la comunidad, pero un conocimiento pobre de su lengua; o, al revés, un pobre conocimiento de la cultura de una comunidad cuya lengua predominante, sin embargo, se domina (p. 129). Estos desequilibrios son totalmente normales y esta variabilidad existe en el grupo de maestros en formación que conforman nuestro caso de estudio.

Como se ha comentado, el estudiante en prácticas aún no ha adquirido ese nivel transcultural que le puede hacer desenvolverse en la otra cultura con soltura en todos los ámbitos delineados (educativo, público, profesional o personal) (CEF, pp. 56-59), pero debería adquirirlo progresivamente al mismo tiempo que progresa su consciencia intercultural tanto al realizar sus prácticas en Sevilla como en Liverpool. Ardila (2002-3) da unas pautas para la preparación del alumno en transculturalidad:

Toda aproximación transcultural de finalidades eminentemente lingüísticas debe proveer al estudiante con un avanzado conocimiento de: (1) el individuo como ente cultural y culturizado, y, por supuesto, de las características psicológicas del individuo, que vienen impuestas por una cultura determinada, especialmente en sus aspectos cognitivos, afectivos y behavioristas; (2) las instituciones y protocolos que condicionan los parámetros sociales en el comportamiento de los individuos; y (3) las diferencias manifiestas entre el protocolo de una lengua y una cultura extranjera determinada y el de las propias, con el fin de articular un código de conducta —ya sea en la lengua extranjera o en la propia— que evite conflictos que de otro modo surgirían inevitablemente. (p. 19)

Para este autor se trata pues de “adoptar una perspectiva esencialmente antropológica —y, por ende, etnográfica— ante el interlocutor. En comparación con otros métodos de la didáctica de las lenguas modernas, el transcultural toma el mensaje para analizar sus connotaciones —en lugar de sus denotaciones—” (p. 19). Puede añadirse que estas connotaciones influyen en sus patrones de pensamiento.

Fernández, Alfonso y Soler (2011) comentan que con la finalidad de la adquisición de una lengua extranjera, la consecución del nivel transcultural categorizado por Meyer implica por necesidad “un cambio de perspectiva cultural, una ampliación del conocimiento declarativo y la consideración del fenómeno comunicativo en sentido amplio”. Y desde un punto de vista etnográfico, afirman que,

del mismo modo que no puede explicarse el hecho comunicativo al margen del contexto y las circunstancias irrepetibles de la sociedad en la que este se produce, tampoco es concebir el aprendizaje de la lengua al margen de la realidad a la que la lengua en cuestión pertenece, de la cual es resultado y herramienta de construcción social, tanto si hablamos de situaciones de inmersión, como de no-inmersión.

Estas autoras aluden a la realidad sociocultural como herramienta de construcción social, tanto en situaciones de inmersión como de no inmersión, y a la mayor responsabilidad de los profesores en la enseñanza de los contenidos socioculturales en la situaciones de no inmersión.

La importancia de los contenidos socioculturales es evidente en cualquier situación de aprendizaje; sin embargo, en el caso de procesos en situaciones de no inmersión, la responsabilidad del profesor y del método será mayor en este sentido, ya que el alumno no puede servirse de la observación directa ni de la experiencia personal para la adquisición de dichos referentes.

Y efectivamente, es la responsabilidad de los tutores del Prácticum, tanto el académico como el profesional preparar al estudiante en prácticas para este contacto cultural, para esa transculturalidad.

En la actualidad, hay nuevos enfoques dirigidos al desarrollo de la competencia intercultural. Aguado (2003)¹⁷, por ejemplo, define la competencia intercultural como “las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural”. De acuerdo con Vilá (2008),

Entre las habilidades cognitivas destacan el conocimiento de aspectos culturales propios y de otras personas; las habilidades afectivas responden a la curiosidad, apertura, voluntad de cuestionarse los propios valores, o la empatía; finalmente las prácticas hacen referencia las destrezas comportamentales relacionadas con la interpretación desde diversas perspectivas y la capacidad de aprender y poner en práctica aspectos culturales (p. 81).

¹⁷ En Vilá Baños (2008) p. 81.

Rundstrom (2009) desarrolla, mediante un sondeo, un modelo reflexivo de competencia intercultural. Este modelo ayuda al estudiante a reflexionar y contextualizar su propia experiencia durante su estancia en un país extranjero. Se trata de que pueda articular su propio crecimiento hacia la competencia intercultural. Ofrece un instrumento de medición para conocer este crecimiento. Para ello establece tres dimensiones en la competencia intercultural, ya comentadas por Vilá: (1) la dimensión cognitiva (conocimiento de elementos culturales), (2) la dimensión afectiva (motivación o deseo de actuar en una situación intercultural) y (3) la dimensión conductual (destrezas y habilidades relacionadas con situaciones interculturales). En su modelo reflexivo de la competencia intercultural, este autor articula unas preguntas basadas en estas dimensiones para distintos grupos de estudiantes durante el verano de 2006 (122 estudiantes, en estancias en Italia y Alemania) y en el verano de 2007 (82 estudiantes, en estancia en Londres y Japón), de sus respuestas se dedujeron los siguientes resultados de aprendizaje en el estudiante:

- Comprensión creciente de asuntos internacionales y culturales: obtiene conocimiento de los pueblos del mundo, de sus economías, de sus entornos, de su política y de sus sistemas sociales; obtiene conocimiento de su cultura, de sus valores y normas, y de las diferencias entre las culturas.
- Flexibilidad creciente: desarrolla flexibilidad y adaptabilidad en nuevos entornos; se siente cómodo en su encuentro con gentes de origen diverso.
- Apertura de mente y curiosidad: pasa del reto a los valores y creencias; desarrolla respeto por sí mismo y por otros; comprende el valor de la diversidad cultural; desarrolla un sentido de la curiosidad y el afán de conocer a otros.
- Aumento de sus destrezas críticas; desarrolla recursos, pensamiento creativo, resolución de problemas, toma de decisiones, visualización, socialización, negociación, liderazgo y trabajo en equipo en situaciones diversas. (p. 291)

En muchos sentidos la experiencia en Liverpool de nuestros estudiantes es una experiencia de inmersión como la realizada por estudiantes que aprenden una segunda lengua en un país extranjero, pero la diferencia es que los estudiantes en prácticas se implican en impartir clases de lengua extranjera (y de otras áreas) y no en recibirlas. Sin embargo hay elementos comunes en el sentido de que adquieren competencias generales necesarias para el desarrollo de su competencia intercultural.

Cualquier conocimiento nuevo no sólo se añade a nuestros conocimientos anteriores, sino que está condicionado por el carácter, la riqueza y la estructura de nuestros conocimientos previos y, además,

sirve para modificar y volver a estructurar estos conocimientos, aunque sea de forma parcial. Evidentemente, los conocimientos ya adquiridos de un individuo están directamente relacionados con el aprendizaje de lenguas. En muchos casos, los métodos de enseñanza y de aprendizaje presuponen esta conciencia del mundo. No obstante, en determinados contextos (por ejemplo; en la inmersión, en la asistencia a una escuela o a una universidad donde la lengua de instrucción no sea la lengua materna), se da un enriquecimiento simultáneo y correlacionado de conocimientos lingüísticos y de otros conocimientos. Hay que tener muy en cuenta, por tanto, la relación existente entre los conocimientos y la competencia comunicativa. (CEF, p. 21)

DISEÑO Y PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 4:

Diseño de la investigación.

Capítulo 5:

Análisis e interpretación de los datos.

Capítulo 3:

Discusión y conclusiones.

Capítulo 4:

Diseño de la investigación

En este capítulo se describe en detalle la investigación atendiendo a cuestiones metodológicas y a las distintas fases cubiertas durante el proceso.

La investigación se ha abordado desde un enfoque cualitativo, fenomenológico y de diseño abierto (Taylor y Bogdan, 1987) que se ha ido construyendo de forma simultánea a las aproximaciones al objeto de estudio, con la flexibilidad suficiente como para permitir los cambios que pudieran enriquecer el estudio en sus diferentes momentos: negociación y diseño de la propuesta, diseño de instrumentos, planificación y recogida de datos, análisis e interpretación y redacción del informe con la discusión de las conclusiones y explicitando las limitaciones y prospectiva del estudio.

4.1. Objetivos

En la metodología cualitativa, base de esta investigación, no se pretende demostrar una hipótesis como en la metodología cuantitativa. Por el contrario, el autor se hace una pregunta o establece el propósito de investigación, que podrá variar a medida que la realiza. Colás y Buendía (1998) afirman que en la metodología cualitativa,

Las diferentes fases del proceso de investigación no se dan de forma lineal y sucesivamente, sino *interactivamente*, es decir, en todo momento existirá una estrecha relación entre recogida de datos, hipótesis, muestreo y elaboración de teorías. Las hipótesis, por tanto, se modificarán a partir del análisis de datos: ello originará una nueva recogida de datos y así sucesivamente. (p. 252)

Esto contrasta con el estudio cuantitativo, que se diseña para comprobar una hipótesis y en el que se emplean procedimientos objetivos y análisis estadístico (Larsen-Freeman y Long, 1991). Así pues, desde un enfoque cualitativo las hipótesis y procedimientos de una investigación no vienen determinados a priori, es decir, “hasta que no entramos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas” (Taylor y Bogdan, 2007, p. 32), aunque evidentemente el investigador parte de una metodología y unos intereses investigativos generales. Desde esta perspectiva formulamos nuestros objetivos como preguntas de investigación que fueron refinándose durante el proceso. Los objetivos que nos propusimos fueron los de:

- Conocer cómo viven los estudiantes las prácticas de enseñanza; en qué medida las prácticas suponen una experiencia significativa en el proceso de construcción de su identidad docente y cuáles son los componentes de la experiencia de prácticas que favorecen o dificultan el proceso.
- Conocer de qué manera contribuyen la experiencia del prácticum y la interacción entre los estudiantes en un contexto intercultural a la construcción de sus teorías de la acción y su identidad como docentes en cuanto a la enseñanza de L2.

Según la formulación de *grounded theory* de Glaser, Barney y Strauss (1967), la ‘teoría fundamentada’ (*grounded theory*) no trata de probar una teoría sino de identificar temas y construir hipótesis que sean sugeridas por los datos (Imbernón, 2007). A partir del análisis de los datos habrá de surgir todo un repertorio de preguntas adicionales que supondrán una concreción de las preguntas iniciales.

En efecto, tras la experiencia vivida durante la recogida de datos y durante las sucesivas fases de análisis, las preguntas generales fueron concretándose en otras más específicas, en relación especialmente con el choque cultural que supone el programa de prácticas internacionales, las experiencias en cuanto a enseñanza de L2 y la interacción promovida por las herramientas que se diseñaron al efecto. Estas son algunas de las preguntas parciales generadas a partir de las generales, que fueron guiando el proceso de análisis e interpretación de los datos:

- ¿Qué teorías implícitas sobre el aprendizaje de L2 utilizan los estudiantes?
¿En qué medida basan sus reflexiones en las teorías aprendidas en la Facultad?
- ¿En qué medida relacionan su rol como maestros de L2 con su propia competencia comunicativa en la L2?

- ¿En qué medida relacionan sus experiencias de aprendizaje de L2 con las experiencias de aprendizaje de sus alumnos?
- ¿Cómo viven el “salto cultural”? ¿En qué medida contribuye la experiencia bilingüe a la formación de sus estilos docentes?
- ¿Cómo contribuye la experiencia de impartir español como L2 a su pensamiento sobre la enseñanza de L2?

4.2. Diseño metodológico

Se optó por un estudio instrumental de caso único (Stake, 1995): el Programa Internacional de Prácticas de Magisterio en Liverpool de la Universidad de Sevilla, al que acceden 20 estudiantes becados, tras un proceso de selección, para realizar sus prácticas de tercer año. Cada uno de estos estudiantes se constituiría en una unidad de análisis integrada en el caso (Yin, 2004).

Los criterios que llevaron a la selección de este caso (además de la implicación personal en el Programa de Liverpool del autor de este estudio como docente de asignaturas de la especialidad, y coordinador y tutor académico del Programa), fueron (1) la motivación y la inquietud de los estudiantes por participar en un programa de prácticas innovador, aunque esto supusiera una mayor implicación y carga de trabajo que las prácticas regulares, (2) las características del Programa en relación con la enseñanza de L2, en cuanto que permitiría observar la influencia en estudiantes españoles futuros maestros de inglés de un contexto escolar angloparlante, donde además se enseñaba español como lengua extranjera, y (3) la interacción que originaba el desarrollo mismo del Programa (reuniones formales e informales, sesiones de trabajo, convivencia en una residencia universitaria en Liverpool) que daba como resultado una cierta cohesión y sentido de pertenencia al grupo entre los estudiantes.

4.2.1. Población y muestra

La población de la que procede el grupo de participantes en el estudio la componen los estudiantes de tercero y último curso de la extinta Diplomatura de Magisterio que cursaban la asignatura Prácticas II.

Los estudiantes que solicitaban formar parte del Programa de Liverpool procedían de cualquiera de las especialidades existentes (Educación Especial, Física, Infantil, Musical, Primaria o Lengua Extranjera). De los veinte estudiantes seleccionados para incorporarse al Programa de Liverpool en el

curso 2009-2010 la mayoría (13) eran especialistas en Lengua Extranjera, mientras que el resto pertenecía a las especialidades de Educación Física (2), Educación Primaria (2), Educación Infantil (2) y Educación Especial (1). El grupo estaba compuesto por 15 mujeres y 5 hombres. Prácticamente todos los estudiantes habían accedido a los estudios de magisterio después de terminar el Bachillerato; solo uno de los estudiantes había accedido a estos estudios después de completar una Licenciatura en Filología Inglesa.

Tabla 4.1: Estudiantes participantes

SEUDÓNIMOS*	CÓDIGO**	ESPECIALIDAD	GÉNERO
Alba	ALB	Lengua Extranjera	Mujer
Ana	ANA	Lengua Extranjera	Mujer
Beatriz	BEA	Educación Infantil	Mujer
Carmen	CAR	Lengua Extranjera	Mujer
Damián	DAM	Lengua Extranjera	Hombre
Dora	DOR	Educación Física	Mujer
Elena	ELE	Lengua Extranjera	Mujer
Gala	GAL	Lengua Extranjera	Mujer
Inés	INE	Lengua Extranjera	Mujer
Jaime	JAI	Educación Especial	Hombre
Juan	JUA	Educación Física	Hombre
Lara	LAR	Lengua Extranjera	Mujer
Leonor	LEO	Educación Infantil	Mujer
Lola	LOL	Educación Primaria	Mujer
Paula	PAU	Educación Primaria	Mujer
Pilar	PIL	Lengua Extranjera	Mujer
Ricardo	RIC	Lengua Extranjera	Hombre
Rosa	ROS	Lengua Extranjera	Mujer
Sonia	SON	Lengua Extranjera	Mujer
Simón	SIM	Lengua Extranjera	Hombre

* Seudónimos que utilizamos en las citas de los diarios cuando los estudiantes se llaman por su nombre.

** Código con que identificamos las citas de los diarios.

Los estudiantes de la especialidad de Lengua Extranjera habían cursado varias asignaturas obligatorias relacionadas con la lengua inglesa y su didáctica: *Fonética*(cuatrimestral de primer curso), *Didáctica de la Lengua Inglesa*(anual de segundo curso), *Lengua Inglesa*(anual de segundo curso), *Lengua Extranjera-Nivel Superior*(cuatrimestral de tercer curso) y *Morfosintaxis y Semántica*(anual de tercer curso). Además tenían una oferta de asignaturas optativas cuatrimestrales de las que elegían dos en segundo curso y dos en tercero: *Variedades del Inglés*, *La pronunciación inglesa por hispanohablantes*, *Historia y análisis de métodos de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera*, *La investigación didáctica en el aula de lengua extranjera*, *Análisis y elaboración de materiales didácticos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*, *Creatividad narrativa y producción de textos en lengua inglesa*,

Introducción a la literatura en lengua inglesa y Análisis y aplicación de textos literarios para la enseñanza de Inglés. A su vez los estudiantes de Educación Primaria y Educación Física habían cursado una única asignatura cuatrimestral en primer curso llamada *Lengua Inglesa y su Didáctica*, donde se les trataba de desarrollar su competencia comunicativa hasta el nivel B1 y se les ofrecían conceptos básicos de didáctica de lenguas extranjeras. Las especialidades de Educación Especial y Educación Infantil no contaban con ninguna presencia de L2 en su plan de estudios.

Las asignaturas de formación psicopedagógica (*Psicología de la Educación, Didáctica General...*) y algunas de contenidos (como *Lengua y Literatura y su Didáctica, Historia o Conocimiento del Medio*) eran comunes para todas las especialidades.

4.2.2. Instrumentos de recogida de datos

Los medios de producción y recogida de datos usados en la investigación fueron principalmente (1) el diario de prácticas en formato blog y (2) un trabajo colaborativo en formato wiki; estos dos instrumentos fueron las herramientas diseñadas para mejorar los procesos de seguimiento y evaluación de las prácticas, con la intención de generar interacción y procesos de reflexión sobre las prácticas en los estudiantes, los datos recogidos en ambas han sido analizados para este estudio. Además se recogieron notas de los tutores sobre observación de sesiones de clase.

Diarios de clase (blog)

Esta fue la primera herramienta que se diseñó. Se pensó en un diario post-instructivo (Zabalza, 2004) donde que los estudiantes pudieran describir cómo se desarrollaban sus experiencias y pudieran debatir sobre sus impresiones. Este instrumento se integra en la experiencia con varias funciones: la principal del diario, que es dotar a los estudiantes de un espacio para la reflexión; además debía permitir la interacción entre los estudiantes de modo que pudieran comentar sus experiencias y brindarse apoyo, constituirse en una herramienta para el seguimiento del profesorado universitario, y registrar todas las entradas y comentarios de forma estructurada, para poder acudir a ellos cuando fuera necesario, tanto para fines de docencia como de la investigación. Por ello los diarios de clase debían ser públicos, para el conjunto de estudiantes y para el profesorado, y posibilitar la interacción entre los estudiantes.

A los estudiantes se les requirió escribir al menos dos entradas semanales durante el periodo de sus prácticas sobre aquellas experiencias que desde su punto de vista fueran más relevantes, pero no se les proporcionó ningún esquema ni modelo para la redacción de las entradas de los diarios. El número mínimo de entradas fue el único requisito computable para la evaluación, y a los estudiantes se les aseguró que no se evaluaría de ningún modo en función del contenido de sus entradas, del estilo o de las opiniones expresadas, de manera que pudieran sentirse cómodos y completamente libres a la hora de expresarse; para evitar injerencias que pudieran sesgar la libre expresión de los estudiantes, los tutores académicos no participaron en ningún momento en el blog (aunque los estudiantes eran conscientes de que sus tutores académicos tenían acceso al blog y lo seguían con regularidad)

Trabajo colaborativo (*wiki*)

Este trabajo se desarrolló en el entorno de una wiki específicamente creada para ello, a partir de una lista de los temas y/o dilemas prácticos que habían suscitado mayor interés durante el desarrollo de los diarios. Una wiki es una herramienta informática que funciona como sitio web cuyas páginas pueden ser editadas directamente por todos los usuarios autorizados para ello (en este caso, todo el grupo de estudiantes que participaba en el programa) a través del navegador web. En las reuniones preparatorias antes de comenzar el periodo de prácticas se llevó a cabo un seminario con los estudiantes sobre el funcionamiento de la wiki y se realizó un trabajo previo, un breve estudio comparativo entre los sistemas educativos inglés y andaluz, que sirvió de ensayo en el uso de la herramienta.

Al terminar el periodo de prácticas, se pidió a los estudiantes que elaboraran de forma cooperativa la sección de reflexión de su Memoria Final de Prácticas; para ello debían remitirse a sus diarios para buscar ejemplos extraídos de sus narraciones que ilustraran los temas/dilemas propuestos, revisar entonces la literatura científica y las fuentes teóricas proporcionadas durante su carrera para arrojar luz sobre las problemáticas planteadas y, finalmente, combinando estos dos elementos práctico y teórico, hacer una reflexión defendiendo su posicionamiento en cuanto a cada uno de los temas/dilemas. El trabajo resultante se incorporaba a la Memoria Final de Prácticas de los estudiantes y se utilizaba para su evaluación, que era el objetivo inicial de la herramienta.

Esta herramienta trataba así de cumplir la triple función de profundizar en el proceso reflexivo sobre las prácticas de los estudiantes, crear una cultura de

colaboración en el contexto de una comunidad de aprendizaje y, en el contexto de esta investigación, dar un paso para la triangulación de las narraciones recogidas en los diarios.

Observación de sesiones de clase

Aunque el pensamiento del estudiante no es observable, la observación de su actuación en el aula posibilita contrastar lo que este piensa con lo que hace. En el Programa de Liverpool se establecían dos observaciones de los tutores de la Universidad de Sevilla por cada estudiante, una durante su estancia en el centro educativo de Sevilla y otra en el centro educativo de Liverpool. A efectos de esta investigación, el autor de este proyecto (uno de los tutores académicos del Programa) realizó veinte de las cuarenta observaciones directas de una sesión de clase (resultaba imposible para una sola persona realizar todas las observaciones, ya que coincidían en el tiempo al desarrollarse durante el periodo de una semana en cada ciudad, por lo que los estudiantes eran tutorizados por un equipo de dos personas).

Todas las observaciones quedaron registradas en fichas específicas, no solo las realizadas por los tutores académicos, sino aquellas llevadas a cabo por los tutores profesionales. Este material forma parte de la documentación oficial de las prácticas.

4.3. Desarrollo de la investigación

El diseño de la investigación debía seguir necesariamente las pautas dadas por el Programa Internacional de Prácticas (descrito en detalle en el apartado 1.2).

Nuestro rol fue el de investigador, coordinador del programa y tutor académico. Esto conllevó la doble función de observar y guiar la actuación de nuestros estudiantes en ambos contextos, lo que nos ayudó en la comprensión del proceso y en la credibilidad de este estudio.

Como tutor académico, las intervenciones en cuanto al diseño y ejecución del Programa se realizaron en equipo con la Doctora Paula Daza Navarro (también tutora del Programa pero no participante en la investigación) y con el Doctor Miguel Ángel Herrera Pavo (miembro junto con el autor del equipo investigador que puso en marcha el proyecto). Los instrumentos de recogida de datos descritos más arriba (blog y wiki) fueron diseñados, además de para servir a esta investigación, con el objetivo principal de servir de herramientas que

mejoraran el seguimiento y la consecución de los fines del Programa, y contaron con la aprobación y la implicación de la Doctora Daza Navarro. Otros instrumentos, como la observación de clases y las notas de campo, forman parte del protocolo habitual de seguimiento del Programa. De esta forma, el primer conocimiento de los datos y un primer acercamiento a su análisis tuvieron lugar durante el seguimiento del Programa, y en relación directa con el seguimiento y la evaluación del mismo como tutor.

Como investigador, se comenzó el análisis en profundidad de los datos recogidos una vez concluida la tarea de tutorización del Programa y hechas públicas las calificaciones de la asignatura.

4.3.1. Procedimiento y temporalización

La investigación se estructuró en cuatro momentos: una primera fase de negociación de la investigación, una segunda de trabajo de campo, una tercera de análisis y, finalmente, una cuarta de redacción del informe. Es preciso reseñar que la segunda y tercera fase se solaparon en cierto modo debido al enfoque de la investigación: algunas de las decisiones que se toman para avanzar en la recogida de datos requieren de cierto grado de análisis de los datos recogidos previamente. Específicamente, fue necesario el análisis de los diarios para extraer los dilemas que después se trabajaron colaborativamente en la memoria final de las prácticas, en formato wiki. También fue necesario este primer análisis para orientar las entrevistas.

En la tabla 4.2 se detallan las fases del estudio, las tareas que se realizaron en cada fase, su justificación y su temporalización.

Tabla 4.2: Fases del estudio

Fase	Tareas	Temporalización	Justificación
Preparación	Discusión de la propuesta de investigación con el equipo coordinador del Programa y con el Vicedecanato de Prácticas	junio y septiembre 2008	El proyecto se planteó a finales del curso 2007/2008, y se puso en marcha a comienzos del curso 2008/2009.
	Puesta en marcha de un proyecto piloto de trabajo con diarios de clase en formato de bitácora en Internet para comprobar el funcionamiento de la herramienta en la asignatura «Introducción a la Literatura Inglesa».	primer cuatrimestre curso 2008/2009	A pesar de que las prácticas son anuales, su puesta en marcha efectiva se realiza durante el segundo trimestre. Era necesario realizar esta actividad con anterioridad.

Recogida de datos	Primera recogida de datos con 10 alumnos del programa 2008/2009	Funcionamiento de la bitácora	enero-abril 2009	Duración de las prácticas de seis semanas entre enero y abril.
		Visitas de observación	enero-abril 2009	Durante el periodo de prácticas del alumnado
		Funcionamiento de la wiki	mayo-junio 2009	Trabajo final de las prácticas, a modo de memoria reflexiva.
	Segunda recogida de datos con 20 alumnos del programa 2009/2010	Funcionamiento de la bitácora	enero-abril 2010	Duración de las prácticas de seis semanas entre enero y abril.
		Visitas de observación	enero-abril 2010	Durante el periodo de prácticas del alumnado
		Funcionamiento de la Wiki	mayo-junio 2010	Trabajo final de las prácticas, a modo de memoria reflexiva.
		Entrevistas	mayo-junio 2010	Para comentar los diarios de las prácticas con el alumnado, justo después de su finalización.
Análisis	Análisis simultáneo a la recogida de datos		enero 2009 - mayo 2010	De forma simultánea al proceso de recogida de datos.
	Lectura del material en búsqueda de temas y categorías de análisis		junio-septiembre 2010	Tras haber recogido y organizado todos los datos.
	Procesamiento del material con un programa informático de análisis cualitativo (Nvivo, V. 8.0)		2010-2011	Una vez realizada la primera lista tentativa de categorías de análisis
Redacción del informe y elaboración de la tesis			hasta octubre 2015	Una vez realizado el análisis del material.

Para el procesamiento del material utilizamos el programa informático Nvivo, V. 8.0 de análisis cualitativo.

4.3.2. Análisis de los datos

Los datos obtenidos, a excepción de las notas de observación de sesiones elaboradas por los tutores académicos, son fundamentalmente descriptivos, tratándose de las narraciones que los estudiantes hacen en los diarios de su experiencia de prácticas. El análisis del contenido de los diarios nos permitió elaborar una descripción de la experiencia de prácticas de enseñanza desde el punto de vista de los estudiantes. Para mantener el punto de vista, desde una perspectiva cualitativa, hemos tratado de identificar las interpretaciones clave de los sujetos estudiados (Erickson, 1986) y de utilizar el lenguaje de la práctica (los términos, estructuras y conceptos que son familiares para los estudiantes y expresan su pensamiento y sus experiencias como ellos mismos las han vivido) alejándonos de una codificación propia del científico (Yinger 1986).

Categorización y elaboración de relatos

Una primera lectura de los diarios llevó a definir un extenso conjunto de categorías de análisis a partir de los temas que para los estudiantes aparecían

como más relevantes, las clasificaciones que usaban para describir la realidad de su contexto de prácticas y las situaciones conflictivas que describían. En lecturas sucesivas, el listado de categorías se fue depurando a medida que se seleccionaban y renombraban aquellas que tenían una presencia recurrente en los diarios, se descartaban referencias aisladas, y se fundían categorías próximas. Para facilitar el manejo del extenso listado resultante, las categorías se agruparon en epígrafes que definían distintos niveles y temáticas, constituyéndose dos grandes apartados (véase Tabla 4.3).

Por un lado, en el APARTADO I se identificaron discusiones y temas generales sobre educación mencionados por los estudiantes que en mayor o menor medida generaban algún debate o, al menos, podía trazarse su presencia a lo largo de las ocho semanas; en este grupo se incluyeron, entre otros, temas como la presencia de adultos en el aula, la influencia del contexto familiar en el trabajo en el aula, el contraste entre centros públicos y privados, la función del libro de texto, la tensión entre tradición e innovación en la práctica en el aula o la educación en valores. En este APARTADO I se incluyó una categoría denominada «L2» para recoger todas las referencias a la lengua extranjera, en relación tanto con su uso dentro o fuera del aula como con la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Sevilla y de español como lengua extranjera en Liverpool.

Por otro lado, en el APARTADO II se clasificaron las menciones a los distintos aspectos y momentos que formaban parte de la experiencia de prácticas, obteniéndose los siguientes enunciados: (1) la percepción que tienen los estudiantes de sí mismos en el desarrollo de sus prácticas, como estudiantes en prácticas y como futuros maestros, (2) cómo perciben los distintos elementos del contexto de sus prácticas (centro educativo, tutores profesionales y alumnado) y (3) cómo perciben la actividad del aula y su propio desempeño en su doble papel de (a) estudiantes en prácticas a la vez que (b) docentes efectivos en el aula.

La lectura de los diarios permitió también la identificación de una serie de expresiones recurrentes en el discurso, que en un principio se agruparon como categorías independientes en un APARTADO III. Por su recurrencia y transversalidad, estas expresiones destacaban como significativas y sugerían la posibilidad de abordar un análisis intensivo del discurso de los diarios. Sin embargo, la complejidad que supondría dicho análisis hizo que se descartara todo el APARTADO III para los objetivos de este trabajo, aunque las pocas expresiones recogidas en él, claramente recurrentes y significativas, de alguna forma añadieron luz al análisis de la percepción que muestran tener los

estudiantes de su periodo de prácticas, y aparecen por tanto en repetidas ocasiones a lo largo del análisis.

Ninguna de estas categorías era completamente independiente, y las distintas aportaciones podían codificarse con frecuencia dentro de una o varias categorías (y por supuesto en categorías de los apartados I y II). De hecho, las narraciones obtenidas para cada categoría (a las que nos referimos a continuación) presentaban por lo general multitud de referencias cruzadas con narraciones correspondientes a otras categorías. En la tabla 4.3. presentamos el listado completo de categorías (incluyendo el Apartado III, finalmente descartado).

Tabla 4.3: Lista completa de categorías

APARTADO I: TEMAS EDUCATIVOS GENERALES [DEBATES Y DILEMAS] – EN SEVILLA/EN LIVERPOOL			
L2 Uso de L1 en el aula de L2 Enseñanza de la gramática de la L2 Enseñanza del vocabulario de la L2 Discusiones metodológicas. Presencia de adultos en el aula. Conexión entre el centro y las familias [madres y padres]. Centros públicos frente a centros privados.		Individualización. Libro de texto Paradigma educativo. Continuidad frente a innovación. Políticas educativas. Educación en valores. Aulas cerradas. Gestión del aula, disciplina.	
APARTADO II: LA EXPERIENCIA DE PRÁCTICAS – EN SEVILLA/EN LIVERPOOL			
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
(1) Percepción de sí	Formación inicial Idea de maestro Cordón umbilical Cuando sea maestro Valoración del trabajo Yo, maestro Cómo me percibe el alumnado Preferencias docentes Seguridad en sí mismo Vocación	(2) Percepción del contexto	Percepción del alumnado Percepción del colegio Actividades fuera del aula Descripción Colegios Expectativas Percepción del maestro-tutor Descripción del maestro-tutor Instrucciones para la intervención Interacción con el tutor Presentación-recibimiento Visión contrastiva
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
(3ª) Rol de estudiante en prácticas	Actuación del tutor Aprendizajes Observaciones Reflexiones Continuidad Curiosidad – Hacerse preguntas Futuro trabajo Iniciativas Motivación-Expectativas Observación del Tutor Profesional Observación del Tutor Académico Primeros pasos Reacción ante lo novedoso Romper el cascarón Valoración de la experiencia	(3b) Rol de maestro	Actuación en el aula Competencias Descripciones de las sesiones Planificación-avances Apego al rol Relación con los alumnos Competencias del alumnado Relación afectiva
APARTADO III: EXPRESIONES RECURRENTE [DESCARTADO PARA EL ANÁLISIS]			
“innovación” “es increíble”	“son adorables” “les encanta”	“maestro completo” “experiencia”	

Seguidamente se consideraron por separado las aportaciones clasificadas en cada una de las categorías del APARTADO II y se realizó una nueva lectura detallada de cada categoría, agrupando las aportaciones de cada categoría en bloques temáticos e ideas recurrentes; los bloques temáticos se organizaron tomando como eje las ideas recurrentes, y finalmente se elaboraron como ensayos (separando en apartados distintos las narraciones correspondientes a la estancia en colegios de Sevilla y las correspondientes a la estancia en colegios de Liverpool), obteniendo así un relato coherente para cada categoría.

Todo el trabajo de categorización, codificación y elaboración de los primeros ensayos fue realizado de forma conjunta y negociada por los dos investigadores del equipo. El proceso de definición y depuración de las categorías se llevó a cabo por acuerdo a partir de una lectura conjunta de los textos. De la misma forma, los ensayos fueron estructurados, redactados, revisados, depurados y corregidos sucesivamente por uno y otro investigador.

El siguiente paso fue reordenar estos ensayos parciales de acuerdo con la estructura original de las categorías. De esta forma, la enorme complejidad del material inicial quedaba ordenada, y era posible elaborar un relato general estructurado de la experiencia de prácticas. También podían elaborarse de la misma forma relatos particulares a partir de las aportaciones recogidas en las categorías del APARTADO I (en nuestro caso, como vemos a continuación, nos centramos en analizar las correspondientes a las categorías «L2», «Enseñanza de la gramática de la L2», «Enseñanza del vocabulario de la L2» y «Uso de L1 en el aula de L2»).

Análisis de los datos en función de las preguntas del estudio

En una segunda fase seleccionamos aquellas secciones del relato general que podían responder a las preguntas que formulamos como objetivo de investigación. El primer objetivo que nos planteamos fue el siguiente:

Conocer cómo viven los estudiantes las prácticas de enseñanza; en qué medida las prácticas suponen una experiencia significativa en el proceso de construcción de su identidad docente y cuáles son los componentes de la experiencia de prácticas que favorecen o dificultan el proceso.

Para encontrar respuestas seleccionamos los relatos elaborados para las categorías del APARTADO II correspondientes a los diarios de Sevilla (tabla 4.4).

Estos relatos podían ofrecer una visión de las prácticas equivalente a la experiencia habitual del programa regular de prácticas en el contexto propio de los estudiantes, sin tomar en consideración en este nivel general la experiencia intercultural que supone la estancia en Liverpool (el análisis de la experiencia de contraste entre los dos sistemas educativos en contextos culturales distintos podría ser la base para futuras investigaciones y se escapa de los límites de este estudio).

Tabla 4.4: Lista de categorías para el análisis: Primer objetivo

APARTADO II: <u>LA EXPERIENCIA DE PRÁCTICAS – EN SEVILLA</u>			
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
(1) Percepción de sí	Formación inicial Idea de maestro Cordón umbilical Cuando sea maestro Valoración del trabajo Yo, maestro Cómo me percibe el alumnado Preferencias docentes Seguridad en sí mismo Vocación	(2) Percepción del contexto	Percepción del alumnado Percepción del colegio Actividades fuera del aula Descripción Colegios Expectativas Percepción del maestro-tutor Descripción del maestro-tutor Instrucciones para la intervención Interacción con el tutor Presentación-recibimiento Visión contrastiva
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
(3ª) Rol de estudiante en prácticas	Actuación del tutor Aprendizajes Observaciones Reflexiones Continuidad Curiosidad – Hacerse preguntas Futuro trabajo Iniciativas Motivación-Expectativas Observación del Tutor Profesional Observación del Tutor Académico Primeros pasos Reacción ante lo novedoso Romper el cascarón Valoración de la experiencia	(3b) Rol de maestro	Actuación en el aula Competencias Descripciones de las sesiones Planificación-avances Apego al rol Relación con los alumnos Competencias del alumnado Relación afectiva

Los relatos seleccionados fueron analizados, obteniendo un relato general de la experiencia desde el punto de vista de los estudiantes (la estructura original de las categorías se reorganizó para evitar reiteraciones y poder conseguir un relato fluido). El resultado del análisis se presenta en el capítulo 5 epígrafe 5.1: Cómo viven los estudiantes las prácticas en Sevilla.

El segundo objetivo que nos planteamos, esta vez en relación directa con la enseñanza de L2, fue el siguiente:

Conocer de qué manera contribuyen la experiencia del prácticum y la interacción entre los estudiantes en un contexto intercultural a la construcción de sus teorías de la acción y su identidad como docentes en cuanto a la enseñanza de L2.

En este caso seleccionamos para el análisis cuatro de las categorías del APARTADO I (tabla 4.5), en este caso teniendo en cuenta tanto los diarios de Sevilla como los de Liverpool. En los fragmentos incluidos en estas categorías pudimos identificar la mayoría de los temas y preocupaciones que habíamos incluido en la narración general de las prácticas (y que de hecho nos sirvieron de orientación a la hora de interpretar las situaciones narradas). Comprobamos que el primer análisis general funcionaba como estructura en la que iba encajando este segundo análisis más específico, y que le iba dando sentido.

Tabla 4.5: Lista de categorías para el análisis: Segundo objetivo

APARTADO I: TEMAS EDUCATIVOS GENERALES [DEBATES Y DILEMAS] – EN SEVILLA / EN LIVERPOOL
L2 : Enseñanza de inglés como lengua extranjera en colegios de Sevilla Enseñanza de español como lengua extranjera en colegios de Liverpool Comunicación en inglés en Liverpool Referencias y contrastes culturales Uso de L1 en el aula de L2 Enseñanza de la gramática de la L2 Enseñanza del vocabulario de la L2

En la categoría general «L2» estaban incluidas las referencias que aparecen en los diarios respecto a (1) la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los colegios de Sevilla, (2) la enseñanza del español como lengua extranjera en los colegios de Liverpool, (3) el uso del inglés en Inglaterra y los problemas que se encuentran los estudiantes al respecto, y (4) las referencias a contrastes culturales, incluidas las referencias culturales españolas que los estudiantes incorporan a las aulas inglesas. Con esto pretendíamos no solo indagar en las percepciones que expresan los estudiantes en cuanto a la enseñanza de una lengua extranjera en uno y otro contexto cultural, sino también poner estas percepciones en relación con sus percepciones acerca del idioma como herramienta efectiva de comunicación en un contexto auténtico y de sus propias competencias en este campo (incluyendo su reacción ante aspectos y contrastes culturales).

Las aportaciones correspondientes a las otras tres categorías, relacionadas con la categoría general «L2», cubrían aspectos metodológicos concretos de la enseñanza de la lengua extranjera: «Enseñanza de la gramática», «Enseñanza del vocabulario» y «Uso de L1 en el aula de L2». Nuevamente resultaba

aparente que los sucesivos análisis más específicos iban siendo sugeridos por los análisis más generales y que estos iban configurando estructuras donde encajan los más específicos.

Las tres categorías más específicas se refieren a cuestiones concretas a las que los estudiantes prestan bastante atención en los diarios, y que resultan altamente significativas para determinar las teorías implícitas de los estudiantes en cuanto a la enseñanza de L2, y cómo influye en esas teorías la experiencia en Liverpool. Las tres categorías nos proporcionan luz sobre estos aspectos concretos de la metodología de la L2, nuevamente desde el punto de vista de los estudiantes.

Tanto para el análisis de la categoría «L2» como para el análisis de las otras tres categorías relacionadas, dado que a este nivel de análisis nos interesaba especialmente el papel de la interacción entre los estudiantes, junto a los fragmentos independientes resultaba ahora especialmente representativa la unidad “discusión”; llamamos “discusión” a la interacción en los diarios compuesta por una entrada en el blog más los comentarios que suscita dicha entrada; el análisis de estas “discusiones” sobre un tema o una cuestión concreta aporta luz en cuanto a cómo perciben los estudiantes el tema en interacción y en qué medida construyen conjuntamente su visión del tema.

El resultado de estos análisis se presenta en el capítulo 5, epígrafe 5.2: Enseñanza y uso de la lengua extranjera.

Capítulo 5:

Análisis e interpretación de los datos

En este capítulo presentamos los resultados del análisis de los datos en función de las preguntas que habíamos formulado como objetivo de la investigación. En primer lugar, y en relación con la primera pregunta, consideramos la experiencia general de las prácticas tal como se desprende de los diarios correspondientes a la estancia de los estudiantes en los colegios de Sevilla (epígrafe 5.1: “Cómo viven los estudiantes las prácticas en Sevilla”). A continuación, y en relación con la segunda pregunta, nos centramos en todos aquellos aspectos que están relacionados con la enseñanza y el uso de la lengua extranjera, tal como se desprenden de los diarios correspondientes a la estancia de los estudiantes primero en los colegios de Sevilla y más tarde en los colegios de Liverpool (epígrafe 5.2: Enseñanza y uso de la lengua extranjera”).

Las citas textuales de los diarios se identifican, en el caso de las entradas al blog, señalando al autor del texto y la fecha (día y mes) de la entrada; en el caso de que haya más de una entrada del mismo autor en la misma fecha, esto se indica con una inicial a continuación de la fecha. Para el caso de comentarios a las entradas, se señalan además el autor del comentario y el número de orden del comentario dentro del total. Pueden verse ejemplos de esta codificación en la tabla 5.1: Localización de las citas textuales.

Tabla 5.1: Localización de las citas textuales

CODIFICACIÓN	LECTURA
CAR 5-ene	Extracto de una entrada escrita por Carmen [CAR] el cinco de enero.
CAR 7-eneB	Extracto de la segunda entrada escrita por Carmen el siete de enero.
SON en CAR 5-ene 5/8	Extracto de un comentario escrito por Sonia [SON] a la entrada de Carmen del 5 de enero; se trata del quinto comentario de un total de ocho comentarios.
La lista de nombres de estudiantes y de códigos puede verse en la tabla 4.1: Estudiantes participantes.	

5.1. Cómo viven los estudiantes las prácticas en Sevilla

En teoría, las prácticas deberían suponer el momento en que los estudiantes actualicen y pongan a prueba, en un contexto real y bajo la supervisión y orientación de sus Tutores Profesional y Académico, toda la formación que han recibido durante la carrera. Sin embargo los diarios dibujan una situación muy diferente: de algún modo, los estudiantes llegan a los colegios pensando que se incorporarán a un aula y serán capaces de desplegar su sabiduría, la adquirida en la Facultad, sin ningún obstáculo. El encuentro con la realidad del aula, la interacción con los alumnos y la puesta en juego simultánea del complejo conjunto de elementos que conforman el currículo los sorprende y los disgusta, ya que se pone de relieve su impericia y su falta de competencia profesional, de lo que culpan a la Facultad, que no les ha enseñado bien, e incluso al Tutor Profesional, que no les brinda suficientes posibilidades de aprendizaje en la práctica.

A medida que van compartiendo sus experiencias, ideas y sensaciones, los estudiantes van dibujando una imagen de maestro con continuas referencias a su vocación, a sus propias inseguridades, a sus carencias y las carencias del Programa o a sus relaciones con los Tutores Profesionales y con los alumnos, desde un punto de vista mucho más afectivo que técnico. Así van delimitándose temas como el concepto que tienen de prácticas de enseñanza y de experiencia frente a formación inicial, su idea heroica y vocacional de “maestro completo” o la visión que tienen de su propio futuro profesional, en una clara “huida hacia adelante”.

En este apartado trataremos de ofrecer una visión de conjunto de los elementos más importantes con que los estudiantes van expresando en los diarios su experiencia de prácticas. Esterelato se ha elaborado combinando los relatos parciales obtenidos a partir de las diferentes categorías del Apartado II y estructurándolos en cuatro secciones: (1) percepción de la profesión, (2)

percepción del tutor, (3) percepción del alumnado y (4) el estudiante en el aula.

5.1.1. Percepción de la profesión

La **biografía escolar** de los estudiantes cumple un papel muy importante en su experiencia en los colegios. Los estudiantes precisan referentes que puedan serles útiles durante el desarrollo de sus prácticas para evaluar situaciones a las que se enfrentan desde su incipiente rol de docentes y diseñar estrategias de intervención. Según se desprende de los diarios, los repositorios a los que acuden en busca de referentes están constituidos por el conjunto de experiencias acumuladas en anteriores periodos de práctica profesional (bien las proporcionadas por sus años de Facultad, bien en el ejercicio privado de la profesión docente, por ejemplo, en clases particulares), pero sobre todo por aquellas reunidas a lo largo de toda su vida escolar. Este último repositorio es probablemente el más extenso en cuanto a número de experiencias y sin duda el más intenso en cuanto a emociones. Además, muy posiblemente es en él donde puedan encontrar las razones primeras para su vocación.

Dado que su acervo de experiencias puramente profesionales es muy limitado, los estudiantes establecen un nexo con sus vivencias escolares para dar significado a las situaciones a las que se enfrentan en las prácticas y, especialmente, para explicar sensaciones de confort o de realización profesional en lo que parece una idea extremadamente idílica de sus años escolares, dando en ocasiones una visión muy general, bastante romántica, de su vocación, con un fuerte componente afectivo y de nostalgia de infancia.

No sabría decir porque, pero mi colegio huele a mi infancia.

Supongo que parte de culpa tiene haber estado 13 años en un colegio de monjas y después dos años en uno de curas, pero es que parece que en Santa Isabel hay una mezclilla de los colegios de mi infancia, y la verdad me siento como en casa.

CAR 27-ene¹⁸

Cuando quise ser “seño” mi sueño era serlo en mi cole y hacer las prácticas el año pasado allí fue genial.

ALB 28-ene

Uno de los efectos que tiene que algunos estudiantes recurran a este repositorio de vivencias de infancia, con esa importantísima carga afectiva e identificación vocacional, es que recuperan ejemplos de acción docente desfasados, pasando por alto los modelos que les han sido ofrecidos desde la

¹⁸ Para interpretar la codificación de las citas, véase tabla 5.1: Localización de las citas textuales.

formación inicial. A la nostalgia del recuerdo no se le añade consideración alguna en cuanto a las supuestas mejoras que los cambios educativos debían haber propiciado, ni en cuanto al relativo fracaso en la implantación de dichos cambios (debido en gran medida a la resistencia de los docentes, la misma resistencia que puede intuirse ahora en algunos estudiantes en prácticas).

Yo creo que no es malo que tengan pies, hay contumbres “tradicionales” que no 140xáme mal que se mantegan, tampoco todo es malo. Me parece estupendo mantener el orden y el repeto a los 140xáme, y lo de tener piernas, más que nada para las espaldas de esos niños... digo yo.

ANA en PAU 28-ene 3/12

Cuando yo estudié, me enseñaban gramática, y tenía que memorizar listas de palabras y verbos. Algunas de esas cosas me han servido hasta hoy, porque iban formando una base de conocimientos que creo indispensable para llegar a aprender una lengua extranjera a alto nivel.

DAM en DAM 1-feb 3/10

Esta constatación del “cordón umbilical” (expresión utilizada por una estudiante en su diario) que los vincula con su experiencia como alumnos trae a la superficie uno de los temas recurrentes que pueden trazarse a partir de la lectura de los diarios: el hecho de que durante las prácticas los estudiantes perciben su rol de forma confusa y ambigua. Por un lado, se sienten alumnos cursando sus estudios y siendo evaluados por sus profesores; por otro lado, tratan de cumplir su rol de docentes en un aula a cargo de un grupo de alumnos de primaria.

Lo que me pasa es que muchas veces siento que soy un alumno más de la clase cuando mi tutora está interviniendo, o cuando están bajando las escaleras y estoy yo detrás “vigilando” que nadie se quede en la clase, etc.

RIC en INE 3-feb 3/7

Esta disociación de su rol como estudiante en prácticas no siempre es eficaz; es decir, no siempre atinan a responder como se esperaría en función del rol que ejercen en cada momento; la relación que establezcan con su Tutor Profesional al incorporarse al aula y la forma en que se sientan percibidos por los alumnos resultarán cruciales a la hora de gestionar esta confusión (con frecuencia expresan que no creen que los alumnos los perciban como maestros, argumentando razones como la forma en que se sienten tratados por el Tutor Profesional o la escasa duración de su estancia en el centro educativo, y en virtud de esta percepción que atribuyen a los alumnos, llegan a justificar determinados comportamientos de escaso respeto y mal comportamiento por parte de estos). Es posible que la interpretación de las situaciones educativas desde el repositorio infantil de experiencias tenga

bastante que ver con esta confusión, ya que sitúa a los estudiantes en la perspectiva del alumno.

qué recuerdos me da leer tu entrada en el colegio al que iba de pequeña también se proponían mensajeros de la paz (aunque los 141xámenes141ó entre los niños de la clase) y también nos daban un diploma...que bonito!!

LEO en ELE 30-ene 1/6

Los estudiantes en prácticas tienen por lo general una opinión bastante deficiente de la **formación inicial** que han recibido en la universidad. Por un lado elaboran la idea de que su formación universitaria es exclusivamente teórica y echan en falta el componente práctico. Por otro lado, estiman que esta formación teórica que han recibido no se adecua a las necesidades que la práctica les plantea.

Nos examinamos de mucha teoría (que mucha de ella parece que no te sirve casi para nada), la “vomitamos” en el examen y “si te he visto no me acuerdo”. Y lo que de verdad importa, como cómo trabajar con un niño a quien le sucede “x”, o cómo relacionarnos con los padres para que estos se impliquen en el aprendizaje de sus niños... de todo eso nos enseñan lo mínimo, mínimo. Y lo poquito que vemos, a menudo es superficial. Nos pintan, como bien decís, los casos y las clases “ideales” y ya está.

SON en JUA 28-ene 12/15

En cierta medida estas valoraciones pueden estar expresando una pobre conceptualización del sentido de las prácticas; al mismo tiempo constatan la falta de correspondencia entre los modelos estudiados y la práctica docente de sus Tutores Profesionales, y también la complejidad de las tareas docentes, lo que también les lleva a descubrir sus propias carencias; esto les lleva a atribuir externamente su frustración y a categorizar las teorías aprendidas en la Facultad como irrealizables y utópicas.

En contraste con esta visión negativa de los estudios universitarios, algunas entradas describen puntualmente conocimientos adquiridos en la Facultad que sí resultan de utilidad en determinadas situaciones educativas que viven durante sus prácticas. En ocasiones expresan sorpresa cuando establecen esta conexión entre algo que han visto en las prácticas y algo que han estudiado en la carrera, mientras que en otras dicen echar en falta entrenamientos concretos para situaciones específicas.

Este año he tenido dos asignaturas que me han convencido totalmente de que los libros de texto que normalmente utilizan aquí los profesores y los alumnos, no están del todo bien planteados, y que es un gran error seguir el libro “a pies juntillas”. Es más, me han hecho comprender que, aunque sea una labor complicada y trabajosa, es

más que recomendable no utilizar libro de texto en clase, sino utilizar un material alternativo, elaborado por el profesor, que se adapte más a las características del grupo y a sus necesidades (como creo que hacen nuestros amigos británicos). Aunque no me siento preparada aún para hacerlo, me encanta la idea de dar clase utilizando una metodología más innovadora, ¡incluso pienso en el constructivismo! Pero claro, ahora llego al colegio y veo que todos los profesores siguen religiosamente el libro... Dicen que es que los libros de SM son muy buenos, que les funcionan estupendamente... En esos momentos se me hace un “gazpacho” en la mente que no se ya qué pensar.
LOL 3-feb

En un estudio más extenso valdría la pena establecer en cada caso individual si existe una inconsistencia en los argumentos expuestos (si los mismos sujetos expresan la inutilidad de la formación inicial de una forma global y hacen a la vez referencias a aprendizajes concretos aplicados al aula) o en qué casos se trata de perfiles distintos de estudiantes que han aprovechado de forma diferente la oferta formativa inicial. En cualquier caso, la valoración general sobre la inutilidad de la formación inicial no se pone en cuestión ni genera polémica, con lo que la formulación “no sirve para nada” parece admitirse como opinión compartida.

La **oposición teoría/práctica** es una constante en las narraciones de los estudiantes. Al comenzar sus prácticas traen ya una terminología aprendida y un bagaje de conocimientos a nivel teórico. Cuando ven en el colegio alguna posibilidad, tratan de conectar la teoría con la práctica, especialmente en los comentarios que hacen a las entradas de sus compañeros. Probablemente sea la dificultad de establecer este vínculo lo que los lleva a despreciar la formación inicial recibida, porque se ven abrumados por la experiencia. Estas ideas, que encontramos a menudo en los diarios de los estudiantes y que generan gran aceptación por parte de sus compañeros, van acompañadas de buenas dosis de contradicción.

Queremos hacerlo todo perfecto pero no tenemos en cuenta que los niños son de verdad, que se mueven, se sacan los mocos, gritan y se levantan, y que todo eso multiplicado por 25 niños hace que la de inglés hable en español, que el de EF se salte el calentamiento... yo creo que en un mes y medio de prácticas no aprendemos lo suficiente, porque no es real.
ANA en JUA 28-ene 8/15

En primer lugar, comienzan expresando la escasez de prácticas en el programa de la universidad, pero lo hacen justo al inicio de las mismas, antes de tener ocasión de comprobar si el circuito de prácticas que se les propone es suficiente o no (y al margen de la discusión académica sobre si su plan de

estudios debiera tener o no un prácticum más extenso). Incluso se llega a tener la impresión, a partir de sus comentarios, de que no se dan cuenta cuando los hacen de que eso es precisamente lo que están haciendo: prácticas.

Pero es cierto q nos deberían de dar más formación práctica, la verdad... es la que realmente sirve!!

JUA en JUA 28-ene 10/15

Por otro lado, tienden a considerar que “prácticas” son solo aquellas situaciones en que están impartiendo sesiones propias, a pesar de que el programa del prácticum está diseñado para desarrollarse en tres fases, definidas por diferentes grados y formas de participación en el contexto escolar: observación como fase inicial, intervenciones guiadas y puntuales como fase intermedia, y desarrollo de sesiones con el mayor grado posible de autonomía como fase final. Parece que los estudiantes no llegan a reconocer la importancia de la observación (y la subsiguiente reflexión a partir de lo observado) como parte fundamental de las prácticas; incluso no llegan a valorar plenamente las intervenciones en el aula que realizan siguiendo las indicaciones del Tutor Profesional. Esperan que llegue el momento en que puedan “practicar” en la situación óptima de, en sus propias palabras, “control total”: cuando se encuentren totalmente solos frente a un grupo clase. Las situaciones de práctica de este tipo de las que pueden ser partícipes durante su formación se limitan ciertamente a un número considerablemente reducido, en función del grado de exigencia y de autonomía que cada uno pueda llegar a experimentar.

Buenas Dora! me alegro que estés dando clases, seguro que de esta forma aprendes mucho más que estando en una silla sentada y anotando cosas en la plantilla de “143xámenes143ón de una clase”. mí también me tienen haciendo cosas desde el 143xámen día, pero no sabes como me alegro de ellos porque así me relaciono mucho más con los niños y con mi profesora.

LEO en DOR 28-ene 3/7

En definitiva los estudiantes, cuando están inmersos en el contexto de las prácticas, las ven como algo ajeno a la formación inicial. Tienen conciencia no obstante de que es un terreno de pruebas para poner en práctica lo aprendido –aunque digan que no han aprendido nada en sus años de universidad– y están más preocupados por su propio desempeño ante los retos que les van a plantear sus intervenciones en el aula (la “práctica”) que por el análisis crítico de las mismas (la “teoría”). Para ello cuentan principalmente con los comentarios de aliento de los compañeros, que en efecto se animan frecuentemente entre sí a actuar “como debe ser” (es decir, siguiendo los

modelos aprendidos en la Facultad). Por lo general suelen ser bastante benévolo consigo mismos y se sienten satisfechos con sus actuaciones. Esta satisfacción proviene probablemente del mero hecho de haber sobrevivido, y la falta de una devolución efectiva y regular por parte de los Tutores lleva a que por lo general aprovechen poco sus intervenciones como posibilidades de aprendizaje. No obstante, en los momentos en que se hace un seguimiento de su intervención y una posterior devolución de las impresiones, principalmente por parte del Tutor Académico en la sesión de observación, el estudiante ha de reinterpretar no solo su actuación sino también su sentimiento de satisfacción por el trabajo hecho, lo que tal vez sea lo más doloroso.

El **descubrimiento de la complejidad** de las tareas docentes supone un momento conflictivo en las prácticas. Cuando los estudiantes critican la formación inicial como “muchísima teoría y poca práctica”, parecen aludir más a su patente carencia de competencias como docentes que a la discutible carga lectiva que puedan tener las prácticas en la carrera. Les preocupa la falta de experiencia real que tienen al enfrentarse por vez primera al ejercicio del rol de docente, coincidiendo con esas primeras ocasiones en las que el Tutor Profesional cede parcialmente el control de la actividad educativa del aula al estudiante. En este momento se inician los primeros relatos sobre la complejidad de la labor educativa, y el escaso manejo que ellos tienen sobre los elementos que la componen les produce no poca frustración y les lleva a poner en cuestión los paradigmas y modelos considerados en la Facultad. En este proceso cumplen un papel clave la observación de los Tutores Profesionales y la percepción de sus propias carencias competenciales.

Lo cierto es que cuando terminé la clase estaba contenta, pensaba que había conseguido lo que buscaba porque me cuidé bastante de seguir al pie de la letra “la receta” que tantas y tantas veces me han dado sobre cómo conseguir que el niño construya su propio conocimiento. Sin embargo en el transcurso de mi conversación con Jesús me planteé muchas cosas [...] La verdad es que no sé bien con qué sensación quedarme tras mi evaluación, pero bueno lo hecho, hecho está. Quizá me haya limitado a “aplicar una receta” que me han dado de forma teórica en clase.

PAU 9-feb

Por un lado los estudiantes se plantean un buen número de dilemas a partir de las divergencias que encuentran entre lo aprendido en la Facultad y lo que ven en la práctica de sus Tutores Profesionales. Estas divergencias se ponen claramente de manifiesto sobre todo cuando aluden a ciertas cuestiones educativas generales (como el uso del libro de texto o cuestiones de disciplina y gestión del aula), o cuestiones específicas del corpus teórico-práctico de su

especialidad (como el uso de la primera lengua en las clases de lengua extranjera, o la estructuración de las sesiones de Educación Física). En estas circunstancias, un estudiante a quien la universidad haya llegado a convencer, en mayor o menor grado, de la bondad de una medida concreta, se plantea un conflicto cognitivo cuando ve que la realidad de la práctica educativa se opone a dicha medida. Para gestionar este conflicto el estudiante maneja diversos factores, que pueden ponerse en relación con el rol ambiguo alumno/docente que ya hemos comentado.

En su rol de docentes que se encuentran ahora lejos de la Facultad y completamente inmersos en el funcionamiento diario del centro educativo, los estudiantes parecen ir construyendo un cierto sentido de pertenencia al grupo del colectivo de docentes. En virtud de su experiencia en las aulas los docentes son los técnicos, quienes hacen y resuelven, en oposición a quienes piensan y formulan, es decir, los teóricos de la Facultad. En el ánimo de los estudiantes se crea una sensación de superación por la pertenencia al grupo: al actuar como ellos, me aceptan, me siento profesor... a lo que contribuye el anhelo por tener el control total del aula. De esta forma se pone en marcha un motor que puede generar hábitos erróneos (no reflexivos). Resulta fácil anclarse en este sentimiento, resultando en animadversión hacia mis evaluadores (mis docentes de la universidad, ante quienes sigo siendo alumno) y en empatía con mis maestros-tutores, que ya son lo que yo quiero ser: maestros completos. Puede así que nos encontremos ante un germen que termine con el abandono de las enseñanzas universitarias en favor de la adopción de hábitos erróneos (no reflexivos) y prácticas educativas que requieran un menor esfuerzo de aprendizaje práctico.

Y es que todos los profes de la facultad se llenan la boca de constructivismo, que si una clase amena pero en la que aprendan... ¡que se pongan ellos a dar clases! A ver si consiguen aplicar su bonita teoría a la práctica. Nosotros nos atrevemos a hacerlo y, puede que nos salga mal o no nos salga como nos debería salir, o nos equivoquemos en algo... pero lo hemos intentado!! Y creo que eso es lo más importante. A much@s profesores de la facultad me gustaría a mí verlos dando clase ni la mitad de bien que lo hacemos a veces (y no quiero ser prepotente o creído, pero es que es verdad!!!). Yo, por lo menos, no voy borracho a clase xD
JUA en PAU 9-feb 4/11

La torpe implementación de los modelos estudiados que llevan a cabo en sus primeros pasos durante las prácticas, que les provoca una sensación de frustración y desánimo, es otro de los factores que les puede llevar a definir estos modelos como ideales e inalcanzables. Justifican su impericia a la hora

de llevar a la práctica determinados conocimientos de los adquiridos en la Facultad, la “teoría”, dándolos por no válidos.

Esta atribución externa de sus primeros fracasos es muy arriesgada, sobre todo en un contexto en el que tanto desde la Universidad como desde la Autoridad Educativa se quiere promover un cambio de paradigma que se viene resistiendo durante décadas. La falta de competencias docentes hace que vean la acción educativa como un todo demasiado complejo, inabarcable. Veremos más adelante cómo definen con profusión la tarea del docente como una labor titánica, agotadora, y de este modo explicitan, por imposible, su renuncia a tratar de abordarla en toda su dimensión: desechan las teorías aprendidas en la Facultad y se apegan a un modelo educativo tradicional, reduccionista, que aspira a la mera transmisión del patrimonio cultural elemental y al control del alumnado. De forma paradójica, la constatación de falta de práctica y la demanda de mayor dedicación al elemento práctico en su formación inicial puede llevar a los estudiantes a negar precisamente uno de los objetivos que se pretende alcanzar con estas prácticas: una buena práctica educativa, acorde con los paradigmas educativos vigentes.

Yo creo que en el punto en el que estamos tenemos que centrarnos en terminar la carrera y aprender todo lo que podamos de las clases y las prácticas, y más adelante tendremos tiempo para ampliar nuestros conocimientos y destrezas en los temas que más nos interesen (como hace tu tutora con el curso del constructivismo). Pero no puedes pretender, en tres semanas de prácticas, dominar a la perfección esta modalidad de enseñanza que es tan nueva y complicada para nosotros.
LOL en PAU 9-feb 1/11

También resulta paradójico que, según veremos, se trata de paradigmas que los mismos estudiantes dicen defender, en algunos casos con notoria vehemencia, cuando critican los métodos de los maestros en el aula a partir de sus observaciones, o cuando hablan en un plano abstracto; los mismos paradigmas que pueden verse refutados cuando se ven envueltos en las situaciones educativas en las que ellos mismos intervienen o en las reflexiones que desarrollan a partir de ellas.

En cualquier caso, por encima de las discusiones teóricas puntuales sobre modelos docentes, más o menos reflexivas, se sitúan los comentarios afectivos tanto de frustración como de ánimo y satisfacción, lo que será un lugar común a lo largo de los diarios.

Ole tu **** valiente!!! No sabes lo que admiro que hayas intentado hacer algo así que no hayas vivido en la práctica como es el constructivismo, porque en los apuntes que vende Manolo quedan preciosos, pero en la práctica hay que tener mucha valentía

para desarrollarlos!!
RIC en PAU 9-feb 11/11

Existe una fuerte **conciencia de especialidad**. Es decir, los estudiantes son muy conscientes de la especialidad que escogieron en la carrera y esto, que puede parecer una obviedad, resulta relevante, pues determina el prisma bajo el cual interpretan sus prácticas. Las críticas sobre las carencias de la formación inicial en el ámbito de la teoría se concentran en el ámbito de su formación como especialistas. Son también conscientes, como no podría ser de otra forma, de su escasa formación en otras materias, pero esto es normal, esas carencias no se enuncian como críticas al programa de formación inicial. Es por tanto en la especialidad de su competencia donde encuentran más obstáculos, que formulan como carencias formativas. No obstante, de estos enunciados se puede inferir que les falta un paso, el que media entre la teoría y su puesta en práctica.

yo ya no es que solo piense que hay demasiada teoría y poca práctica, sino que, y por lo menos para los que somos de inglés, parece que damos de todo menos inglés!!! Yo no sé cómo será para la gente de la especialidad de infantil o de música, pero desde luego a nosotros de inglés nos dan más bien poco. Y de prácticas nos dan menos todavía.

SON en JUA 28-ene 12/15

Las **devoluciones de los tutores** sobre las intervenciones de los estudiantes cumplen un papel importante, pero son escasas y poco integradas. En una de las narraciones (a la que pertenecen los ejemplos anteriores) un estudiante nos cuenta cómo trata de poner en práctica una serie de elementos del constructivismo –que es el enfoque desde el que se imparten las diferentes materias de la carrera en la Facultad– y cómo acto seguido, en una conversación con el Tutor Académico que ha observado su intervención, se da cuenta de que ha confundido los preceptos que pretendía poner en práctica: su intervención ha ido más bien en contra de estos preceptos. El estudiante se sorprende primero, reflexiona y comprende después cuáles han sido sus errores, y aprende de ellos la necesidad de continuar practicando. Opina que es una oportunidad para reorientar sus intervenciones.

Como [el tutor académico] me ha recomendado en nuestra conversación debo plantearme la cuestión de “a qué huele y sabe el constructivismo”. En este “restaurante” no he tenido éxito.

PAU 9-feb

De esta interacción entre el estudiante y el Tutor Académico podemos hacer una lectura literal positiva, donde la devolución que se hace al estudiante le permite reflexionar sobre su intervención para así introducir mejoras en su práctica. Pero al mismo tiempo se ha puesto de relieve la pobre conceptualización del constructivismo que demostraba haber adquirido el estudiante durante su formación inicial: de acuerdo con las notas de observación del Tutor Académico, este estudiante no había llegado a entender en absoluto de qué iba “eso del constructivismo”; contrastes similares entre las narraciones de los diarios y las notas de observación de los tutores ocurren en otros temas como la función de la programación de sesiones o el enfoque comunicativo en la enseñanza de lengua extranjera. Se hacen patentes tanto la función esencial del prácticum de suministrar un campo fundamental para la prueba y el aprendizaje, como la pobreza y las grandes carencias de la formación inicial con que los estudiantes afrontan sus prácticas de enseñanza. En este sentido, tal vez los estudiantes tengan algo de razón al decir que no han aprendido nada en la carrera.

Por otro lado, no siempre tenemos estas condiciones óptimas de práctica supervisada, las devoluciones, cuando la supervisión la realiza el Tutor Profesional, no son exhaustivas, y encontramos que, con mucha frecuencia, ni siquiera hay devolución. Además, ocurre que la perspectiva desde la que se hace esta devolución no tiene por qué coincidir necesariamente con las corrientes de pensamiento que circulan por la Facultad. En sus relatos los estudiantes nos hablan de Tutores Profesionales que responden claramente a un perfil de “maestro tradicional”.

De todas formas mi tutora ha intervenido varias veces para decirme que tengo que traducir y apuntar el vocabulario porque ella hace dos 148xámenes que son actividades y vocabulario español e inglés. Así que no me queda otra...
PAU 9-feb

En estos otros casos, el estudiante se queda tan solo con la sensación de satisfacción por su propia intervención, sin desarrollar y con las posibilidades de reflexión y pensamiento crítico que le brinda la combinación entre formación inicial y práctica docente. La falta de orientación tutorial puede llevar al estudiante a consolidar actuaciones que no respondan a lo aprendido en su formación inicial, aún sin ser consciente de ello.

La importancia de la **vocación** es enorme para los estudiantes. Es común encontrar en sus diarios lamentos acerca de lo duro que es el trabajo de docente, el poco o nulo reconocimiento social que tiene y otras probables

causas de desánimo que podrían hacer de esta profesión algo poco deseable; pese a ello, en la mayoría de los casos los estudiantes manifiestan estar contentos con su elección.

El trabajo del docente está constituido por un conjunto de tareas complejas, difíciles de llevar a cabo y de coordinar; está además sometido a fuertes presiones externas, y muchas son las expectativas que se depositan en el trabajo del docente, al tiempo que goza de poco reconocimiento. En este contexto, solo la vocación puede animar a los estudiantes a perseverar en esta profesión. Se trata de una elección personal, con no pocos fundamentos afectivos.

Quizás se nos exija demasiado...según los padres debemos darles educación (¿ellos dónde quedan?), según los psicólogos cariño y autoestima (¿no podemos reñirles nunca?), según los ministros o delegados de Educación conocimientos de múltiples áreas (¿¿de verdad la mente de un niño está preparada para asimilar 15 temas de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio, otros tantos de Inglés, algunos menos de Música o Plástica, a la vez que en Educación Física conocen y aplican a la perfección las reglas de un deporte??) y cómo no, todo ello sin olvidar las transversales educativas....

Aún así cada día estoy más segura de que me quiero dedicar a ser maestra =)
PAU en CAR 2-feb 5/16

El **contacto con los alumnos** y la gratificación que supone ver cómo aprenden a partir del trabajo de mediación que los estudiantes desarrollan son dos de las fuentes principales que les ayudan a reafirmarse en su vocación. Existe una fascinación general al ver que los alumnos aprenden, más allá de que los estudiantes intervengan o no en este aprendizaje, y esta es una importante fuente de motivación para ellos; parece que les ayuda a darse cuenta de que es posible, de que ya que los alumnos pueden aprender, ellos serán capaces de enseñar, podrán ser maestros. De alguna forma establecen el vínculo entre el binomio enseñanza y aprendizaje, que parece no haber sido tan claro hasta entonces.

Sorprende bastante verla dar una clase a unos niños de 3 años que aparentemente no saben si les hablas inglés o chino. Pero sí lo saben, a mí todavía me sorprende verles recordar canciones o palabras que aprendieron el día anterior, sobre todo verlos pronunciar perfectamente cuando apenas pronuncian el español.
ANA 9-febB

Esta percepción está íntimamente vinculada a la experiencia misma de estar “haciendo las prácticas”: estar en un colegio, estar con niños; después de sus años de Facultad, ahora, por fin, están ejerciendo el rol de docentes.

En fin, un verdadero estrés, pero sinceramente no me cuesta trabajo ni levantarme temprano, ni ir para arriba y abajo ni estar con el mono del tabaco durante toda la mañana, porque estoy contentísima con mi tutora, mi colegio y los niños y, además, ¿no es eso lo que queremos ser?

ROS 30-ene

La motivación puede provenir de experiencias tan sencillas como el uso de materiales novedosos, de metodologías participativas con las que pueden motivar a los alumnos y conseguir buenos resultados en sus intervenciones frente a la clase; o simplemente por sentirse satisfechos con las tareas realizadas, aunque estas supongan, por ejemplo, ir de clase en clase cargados con un sinfín de materiales en el caso de los especialistas de Lengua Extranjera quienes, una vez superado el miedo inicial, dicen sentirse como ‘auténticos maestros’ con todo este trajín.

Pero aunque parezca mentira hoy ha sido un GRAN día ☺ Me he sentido como una P-R-O-F-E-S-O-R-A, con todas sus letras. Iba de clase en clase, con la radio, los papeles, las flashcards etc. no podía llevar más cosas, es decir, una “super teacher” de inglés.

LAR 2-feb

Considerando la importancia del contacto con los alumnos como refuerzo de la vocación, el alumnado con NEAE supone un caso especial, conectado con esta identificación del conflicto como reto. La vocación se ve reforzada en el contacto con el alumnado no sólo desde la perspectiva estrictamente profesional de intervención educativa, sino también desde el plano afectivo (lo que resulta especialmente evidente en este caso de alumnos con NEAE).

Mi primera semanas en el colegio ha sido maravillosa la verdad, me han arañado, me han pellizado, por poco me muerden y casi me caigo en una clase de primero delante de 25 niños de 6 años y tres profesoras... Total muy divertido e instructivo todo. [...] Como podéis comprobar no me he aburrido en absoluto, es más, adoro a esos niños, ahora que he cambiado de aula los echo de menos a horrores, mi tutora Pilar me ha dicho que si quiero volver para hacer más practicas cuando vuelva de Liverpool puedo, así que... ¿Que más puedo pedir?

JAI 1-feb

Los problemas que surgen en la relación con los alumnos o las ocasiones en que los diseños didácticos que tratan de desarrollar con ellos no tengan el resultado esperado pueden desmotivar a los estudiantes y a la vez provocar dos tipos de reacciones: aquellas en las que expresan dudas acerca de su valía personal para la docencia y se cuestionan su vocación, o las de superación, que son las más comunes. En efecto, parece que tanto las buenas como las malas experiencias en su contacto con los alumnos refuercen su vocación, y así lo manifiestan; las buenas naturalmente por ser experiencias

satisfactorias, pero también las malas, que identifican como retos y metas para su práctica docente.

Hay otros elementos, aparte de las experiencias negativas en la relación con los alumnos, que también refuerzan la vocación de forma indirecta, ya que en principio son problemas que les podrían llevar a replantearse su vocación pero en realidad también estos problemas se convierten en retos, y su superación contribuye a su sensación de **orgullo profesional**. Estos elementos están relacionados con la dureza del trabajo: el estrés, el cansancio, incrementado en el caso del especialista que tiene que andar de un lado para otro, el mal comportamiento de los alumnos, la falta de reconocimiento social, la falta de implicación de las familias, etcétera.

Al plantearse estos retos, la vocación de los estudiantes encuentra un importante refuerzo cuando se identifican a ellos mismos con quienes, por medio de un relevo generacional, habrán de llevar a cabo un importante cambio de paradigma en el sistema educativo. Además, conscientes del escaso prestigio de la profesión, estiman que este cambio de paradigma que está en sus manos llevar a cabo será capaz de eliminar lo negativo, implementar innovaciones y, en fin, dignificar la profesión, trayendo el necesario reconocimiento de la sociedad a la labor realizada por los docentes, lo que constituye, más allá del cambio de paradigma, una meta mucho más noble y, sin duda, un indicador de su ilusión por la profesión docente. Esta idea entronca con un fuerte sentimiento de pertenencia y de orgullo por esta pertenencia, que subrayan con numerosos comentarios de ánimo y motivación de unos a otros.

Tú solo piensa que si finalmente eres maestro –y digo “finalmente” por aquello que pusiste en una entrada de “crisis esencialista”- tú harás en tu clase lo que creas mejor para todos y contarás con el tiempo necesario para adaptarte y conocer el ritmo del centro plenamente. Además, no habrá ningún “agente externo” que altere el ritmo y rutinas que tú mismo serás capaz de imponer y de crear en TU aula.

SON en SIM 11-feb 2/2

Claro que el cambio de paradigma que pretenden implementar incrementa la dificultad del trabajo a realizar, ya percibido como enorme, y se constituye en el objetivo que da sentido a una profesión que, para ellos, supone buenas dosis de sacrificio y abnegación, sin reconocimiento alguno. De alguna forma la imagen del docente que van construyendo se descubre como puramente vocacional, casi mística.

Al contacto con los alumnos y la gratificación que supone ver cómo estos aprenden, se unen otros refuerzos a su vocación por la docencia, algunos de ellos originados por experiencias previas de carácter voluntario en contextos marginales, que vienen a contribuir a la construcción de esa visión que los estudiantes tienen de los docentes como profesionales abnegados y dispuestos al sacrificio.

Tranquila, los niños de esos colegios luego son los más agradecidos... cualquier cosa que consigas te parecerá el mayor logro del mundo ;) Te lo digo por experiencia propia, estuve hace tres años de voluntaria en el Polígono Norte, y todavía veo a niños por la calle que se siguen acordando de toodo lo que hicimos juntos.
PAU eb ELE 26-ene 7/11

Una de las cuestiones que afrontan los estudiantes en prácticas es precisamente el **modelo docente** que adoptarán ellos en el futuro. Este ensayo de ejercicio profesional en el contexto de las prácticas les permite elaborar una imagen de cómo puede ser su futura carrera como docentes, imagen que está determinada por sus vivencias durante las prácticas en función de su doble rol de alumnos y docentes.

Las posibilidades de desarrollo y de aprendizaje durante las prácticas están limitadas por las oportunidades que les brinde el Tutor Profesional. Aunque en la mayoría de los casos podamos estar de acuerdo en que las oportunidades que han brindado los Tutores Profesionales son las adecuadas, los estudiantes van a vivir de forma especialmente intensa las limitaciones, todo aquello que no se han visto con oportunidad de hacer, y expresan su frustración formulando sus intenciones y propósitos para el futuro, ese momento en que ellos sean por fin “maestros completos”.

Según esta idea de maestro completo, los estudiantes piensan que para llegar a ser verdaderos docentes tienen que ostentar el control absoluto de un aula. Esto pone de relieve la visión arcaica que mantienen de la profesión docente, cuyas raíces podríamos encontrar en sus experiencias como alumnos de la escuela primaria; además es resultado del desconocimiento del sistema educativo por un lado, y por otro de un cierto desdén por lo aprendido durante su formación inicial, dos ámbitos en los que se promueven, o al menos se intentan promover, hábitos colaborativos y procesos colegiados de toma de decisiones, al parecer sin demasiado éxito.

A pesar de esta concepción tan pobre de la docencia, las expresiones de este deseo de ser un maestro completo vienen normalmente asociadas a la evaluación negativa de una situación de enseñanza y aprendizaje observada

en el aula en la que desarrollan sus prácticas, y a la posibilidad de desarrollo de una alternativa pedagógica de acuerdo con los principios aprendidos en la Facultad. Piensan, dicen, que la actuación de su Tutor Profesional es errónea, pero no se atreven a contradecirlo y vuelcan su frustración por no poder desarrollar las clases como ellos estiman que es mejor en ese propósito de ser un maestro completo en un futuro en el que podrán hacer las cosas de forma adecuada a sus ideas. No obstante, no hay que perder de vista que estas expresiones pueden ser meras justificaciones de sus actos. Dado que en ocasiones puede resultar cómodo escudarse en la incompatibilidad entre la metodología del Tutor Profesional y la propia para no poner en práctica determinadas cuestiones aprendidas en la Facultad, que son demandas de los Tutores Académicos, y que les resultan extremadamente complejas o bien en las que no creen.

En este sentido, las evaluaciones que realizan del contexto, a partir de sus observaciones, les sirven para ir tomando decisiones acerca de cómo serán ellos en un futuro como docentes. Muchas de estas decisiones las toman a partir de aquellos rasgos observados con los que no están de acuerdo y que deciden combatir desde esa expresión futura de su yo docente. Sin embargo algunas de estas cuestiones, que consideran resultado de que los maestros se han “quemado” profesionalmente, siembran la duda acerca de sus posibilidades de desarrollo futuro, del sostén que puedan dar a estas convicciones, de su capacidad de resistir sin “quemarse”. Existe un cierto miedo a caer en lo acomodaticio ya desde un inicio, miedo que fundamentan en lo complejo de la labor del docente.

Así, podemos ver en los diarios cómo los estudiantes van incorporando rasgos que contradicen la visión ideal de docente que expresan, rasgos que adquieren por imitación de sus Tutores Profesionales y que están relacionados, en muchos casos, con el mantenimiento del orden y la disciplina. De este modo, una de las funciones más importantes que cumplen los diarios en el ámbito de la interacción es la de servir de soporte para darse ánimos, para reforzar las ideas y posicionamientos previos que con respecto a la enseñanza traen consigo desde la Facultad. De algún modo crean una fuerte conciencia de grupo, fundamentada en la idea de que ellos son la próxima generación de docentes, el futuro de la enseñanza, el motor del cambio, frente a los Tutores Profesionales que están mayoritariamente anclados en métodos tradicionales de enseñanza, sea porque no saben hacerlo de otra forma o porque les resulte más cómodo.

Durante las prácticas los estudiantes, han ido asimilando poco a poco el papel de maestro en un proceso de **identificación con el rol docente**. Se van involucrando de forma paulatina en la tarea docente y llega un momento en que se empiezan a sentir cómodos en esa nueva piel.

Tiene sentido pensar que, una vez que ya se sienten cómodos con el rol de maestro y piensan que se empiezan a desenvolver razonablemente bien, sientan el deseo de continuar. Al fin y al cabo, están a punto de terminar la carrera y de cumplir con ello los requisitos necesarios para el ejercicio de la profesión.

Sin embargo son conscientes de las dificultades que plantea el medio para acceder a un puesto de trabajo como docente, así que, dejando aparte aquellos casos en los que guardan alguna esperanza de contrato en un centro privado, el apego al rol no se va a manifestar como el deseo de incorporarse de inmediato a la profesión docente, cosa que resultaría ilusoria. Las prácticas son solo una asignatura en medio del currículo, cuando terminen tienen que volver a la Facultad para cursar más asignaturas de segundo cuatrimestre, y eso afecta también a la visión que los estudiantes pueden tener de ellos mismos como futuros docentes. Las dificultades para acceder a una plaza de docente condicionan necesariamente lo que esperan de las prácticas y cómo se toman el futuro profesional. También, el hecho de que la oposición sea prácticamente la única vía sensata o apetecible de acceder a la función docente es un agravante que limita drásticamente su visión. Imaginan que les queda todavía mucho tiempo de seguir siendo estudiantes (academia de oposiciones incluida en muchos casos).

No obstante, este apego al rol sí se muestra en las expresiones afectivas que tienen lugar en torno a la despedida del colegio cuando acaba el periodo de prácticas. En este corto periodo los estudiantes han tomado un cariño excesivo a los alumnos y en algunos casos también a los Tutores Profesionales con quienes han mantenido una relación que ha ido evolucionando positivamente en la medida en que se iban sintiendo más maestros, iban abandonando ese rol de teóricos que traían de la Facultad y se iban poniendo en los zapatos del Tutor. En definitiva en apenas tres semanas han tomado cariño a un contexto en el que han tenido importantes experiencias de aprendizaje práctico, aprendizaje que desean que continúe.

Este último es el aspecto más claro de apego al rol de maestro por parte de los estudiantes en prácticas en casi todos los casos, aunque hay excepciones en que la severidad de la experiencia y los obstáculos encontrados hacen que la salida del centro se haya vivido como una especie liberación.

Hoy me he despedido de mi tutora porque mañana no puede ir a clase y los niños ya han comenzado a escribir las típicas cartas para mi despedida y a hacer algún que otro dibujo. Siento una mezcla de varias cosas, liberación, insatisfacción y satisfacción por otra parte, miedo y alegría por lo que nos espera
SIM 11-feb

No obstante, cuando abandonan el centro educativo tienen la sensación de haber cumplido con los objetivos que tenían marcados y de haber ido superando los obstáculos que les han ido saliendo en el camino. Y no dejan de tener claro, en cualquier caso, que solo se ha tratado de unas prácticas, que no han sido realmente “maestros completos”, lo que quizá expresen con cierta amargura.

5.1.2. Percepción del Tutor Profesional

La interacción con los Tutores Profesionales, como ya se ha visto, es una de las principales fuentes de datos para la redacción de los diarios de los estudiantes. Los estudiantes describen a sus tutores y hacen comentarios y valoraciones sobre su personalidad y su modo de llevar la clase; también ofrecen mucha información sobre la forma en que se relacionan con él, las indicaciones que reciben a la hora de afrontar sus propias intervenciones en el aula y las devoluciones ocasionales que reciben sobre su desempeño.

Para dibujar el **perfil de los Tutores Profesionales**, los estudiantes van desarrollando una serie de parámetros que les ayudan a definirlos y que les sirven para clasificarlos como “buenos” o “malos”.

El primero de estos parámetros es el de la edad, entendida como diferencia generacional y relacionada con los atributos de capacidad física, aptitud para la innovación y formación actualizada. Los estudiantes creen, no sin cierta razón, que un maestro más joven estará más actualizado y tendrá más capacidad para desarrollar su profesión que uno mayor, que estará más cansado y “quemado” por el ejercicio de su profesión. Estiman, además, que la diferencia generacional puede ser insalvable, que es imposible que un maestro pueda entender a sus alumnos cuando no comparte con ellos los elementos culturales propios de su generación, y ni tan siquiera están medianamente cerca, como los estudiantes.

En este mismo discurso sobre la edad se piensa que un profesor joven conocerá más métodos que uno mayor. Esto resulta doblemente paradójico, ya que el repertorio de recursos con que cuente un maestro ha debido

incrementarse necesariamente con la experiencia y, por tanto, con la edad; pero los estudiantes parecen referirse a los recursos y métodos “innovadores” y “válidos” que provienen de la formación inicial, y que ellos estiman como actualizados y apropiados para la realidad del momento, para esta generación de alumnos, por más que tengan una visión muy crítica con la formación que ellos han recibido.

Supongo que esa maestra estará cansada de todos los años que llevará trabajando, y por eso dirá expresiones no correctas a los niños. Pienso que es una maestra “antigua” con niños “modernos” entonces en este desfase de épocas y de educación, se producirán esas situaciones.

ALB en PAU 28-ene 12/12

al tratarse de una muchacha 156ucho, conoce más variedad de métodos para que los niños aprendan.

GAL en SIM 27-ene 3/10

En este sentido, otro de los parámetros formulados por los estudiantes, ligado a la formación actualizada que asociaban a la juventud del profesorado, es el de reciclaje. Tiene sentido que los estudiantes en el inicio de su carrera profesional (o más bien antes de comenzarla) piensen que la manera más lógica de tener una formación pedagógica actualizada es haber salido recientemente de la Facultad, como les ocurrirá a ellos en breve. Frente a esto, les llama la atención el maestro que se recicla, que atiende a cursos de formación continua como modo de actualizarse en su profesión o de incrementar sus conocimientos sobre algún campo en concreto.

Parece que se asume como algo razonable que un maestro en activo no siga formándose porque sin duda esto resulta más cómodo, de modo que si lo hace es porque tiene un especial interés en su profesión y esto es admirable. Por el contrario, cuando se encuentran con maestros desactualizados, lo critican con vehemencia.

En cualquier caso, reconozco el mérito que tiene por seguir formándose para conseguir el bien de los alumnos, ya que a ella le habría resultado tremendamente cómodo seguir con su plaza de maestra generalista como si tal cosa.

LOL en LAR 1-feb 3/11

He estado con una profesora que aunque es de mediana edad parecía bicentenaria a la hora de dar las clases en inglés. [...] En fin debería de haber un reciclaje de profes porque es una pena que los niños encima que tienen pocas horas de inglés, lo poco que aprenden lo aprendan mal.

DOR 4-feb

Para los estudiantes es de extrema importancia la orientación metodológica del Tutor Profesional. Si es joven y está actualizado, existen más posibilidades

de coincidencia con sus propias ideas y esto les brindará la oportunidad de observar y aprender cómo poner en marcha una metodología que prácticamente solo conocen en la teoría. No es lo más común: por lo general las narraciones de los estudiantes ponen de relieve importantes diferencias en la orientación metodológica y continuamente dan a entender que ellos harían las cosas de otra manera. Sin embargo, no explicitan sus posturas ante los Tutores Profesionales, deciden que es mejor no intervenir ya que ellos solo son alumnos en prácticas y no tienen poder para cambiar nada.

La verdad es que esas decisiones me chocan un poco, pero no le contradigo... porque, como se suele decir, "cada maestrillo, tiene su librillo", aunque no lo haga correctamente.

JUA 28-ene

La competencia del Tutor Profesional en la materia que imparte (al menos cuando se trata de materias de especialidad, como la Lengua Extranjera) también entra en juego en la construcción de la imagen que del mismo se forman los estudiantes. Es el caso de los docentes de los centros bilingües y su manejo de la lengua en la que imparten (o debieran impartir) sus clases.

En mi colegio los alumnos tienen las clases de Plástica en Inglés, aunque en este caso es una oportunidad muuuy desaprovechada porque se las da la profesora que se ha prejubilado (que no tiene mucha idea del idioma) de forma que da la clase

157ucho157ión157te en castellano.
PAU 3-feb

Las diferentes actitudes con que los Tutores Profesionales se enfrentan a los diferentes aspectos de su trabajo, incluyendo los ya mencionados de reciclaje, competencia y orientación metodológica, además de otros como la relación con los niños o la planificación, conforman otro concepto algo difuso que podríamos llamar pundonor profesional. Ya hemos visto que los estudiantes tienen en una alta valoración la importante responsabilidad social que tiene la labor del docente, de modo que valoran de manera muy positiva a aquellos maestros que se toman más en serio su trabajo, más allá de las tareas que el sistema parece exigirles (no parecen tener claro que entre las tareas obligadas del maestro se encuentren la planificación, las reuniones organizativas, la preparación de materiales o del espacio aula antes del horario lectivo... ni por supuesto los cursos de formación continua o reciclaje), reconocen el esfuerzo de quienes tratan de sacar partido a los recursos disponibles, o denuncian la actitud de aquellos que de forma prepotente se instalan en la desidia y no parecen interesarse por los alumnos o por las clases o, en suma, por su trabajo.

Ella ha llegado nueva este año, no es joven, aunque tampoco es mayor, pero tiene muchas ganas de innovar en las clases de inglés. [...] Siempre está haciendo cursos para aprender cosas nuevas, sobre todo cómo utilizar ordenadores en clase, y lo que más me gusta, es que todo eso lo comparte conmigo.

ANA 9-febB

Creo que mi tutora es una persona especialmente trabajadora y entregada a su trabajo, la admiro muchísimo y es una pena que haya maestros que no se tomen su trabajo tan en serio como ella.

LOL 18-feb

Por último, otro de los conceptos que se ponen en juego para describir a los Tutores Profesionales es la relación entre docentes. Las narraciones de los estudiantes reflejan la complejidad de las relaciones entre los maestros, hay quienes se llevan bien y quienes están o se sienten marginados o abiertamente se critican. Lo que los estudiantes parecen entender es que la colaboración entre profesores es difícil.

Mi tutora me lo ha mencionado muchísimas veces. El ambiente entre profesores es muy bueno y todos se llevan muy bien, pero a la hora de coordinarse para preparar algo, no lo hacen como deberían.

ROS 2-feb

Las competencias colaborativas y de relación con los otros maestros no están en el currículo (podría decirse que en la Facultad sólo se considera la figura del maestro como individuo aislado en su aula, “solo ante el peligro”), así que cuando se enfrentan a esto no cuentan con recursos y viven la situación con una cierta ansiedad que les lleva a tratar de mimetizarse y conformarse (en definitiva ellos solo estarán en el centro unas pocas semanas) para no provocar conflictos.

haz lo que tu veas mejor pero sin distanciarte mucho de lo que la profesora siga...creo que lo mejor es convinar tus métodos y los de la profesora, porque así aportas tus puntos personales sobre el tema y además la profesora no lo verá “mal” porque has seguido más o menos su camino...

LEO en LOL 3-feb 3/5

Con la ayuda de estas guías conceptuales, los estudiantes van calificando a sus Tutores Profesionales como buenos o malos.

Los buenos son los que prestan ayuda a los estudiantes, atienden a sus necesidades, pertenecen a su especialidad, les impulsan a implicarse, están motivados y responden a ese perfil de maestro joven que hemos comentado que tiene capacidad de aprender (hasta del propio estudiante), sigue modelos metodológicos “innovadores” (busca alternativas al libro de texto, por ejemplo), pero también toma distancia de lo aprendido en la Facultad porque el contacto

con la realidad le ha transformado y ahora entiende de verdad lo que significa educar (en oposición a los profesores que los estudiantes han tenido en la Universidad), tiene una buena relación con los alumnos y habla su propio lenguaje (a partir de unas grandes dosis de interpretación de las que el estudiante también aprende) y en definitiva está entregado a su trabajo.

Los buenos Tutores Profesionales son de vital importancia, porque son los que permitirán a los estudiantes tener un modelo que seguir, ya que si no ven en funcionamiento las teorías aprendidas en la Facultad no pueden validarlas. Si no son capaces de corroborar el modelo, pueden comenzar a cuestionar su pertinencia. Y esto, que es algo a lo que parecen resistirse inicialmente, va ocurriendo conforme avanza el contacto con la realidad educativa (podemos hablar así del inicio de un proceso de mimetización o adaptación). De la observación del buen Tutor Profesional sí pueden elaborar el contraste entre teoría y práctica.

Además, siempre que hay una profesora o un profesor que innove o haga cosas motivantes, como que nos llena más, porque aprendemos más al poder utilizar esos recursos en ese futuro no muy lejano. Así que... a seguir adelante y a innovar!! Que tenemos que renovar todo esto!! ^^

JUA en ANA 9-febB 1/5

Los otros docentes son malos porque no suponen para los estudiantes una oportunidad de aprendizaje, o así lo estiman ellos. Siguen una metodología anticuada y se centran demasiado en la disciplina y el orden; pero, sobre todo, los tratan como a alumnos y no les brindan oportunidades de intervención, o cuando lo hacen estas son demasiado guiadas, con lo que no tienen la posibilidad de probar lo que ellos quieren. En definitiva, los malos Tutores Profesionales limitan las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes porque no son modelos que quieran seguir y porque no les permiten usar su clase como laboratorio de pruebas.

No sabes la suerte q tenias con esta tutora.... la mia que aun teniendo 24 anhos
159ucho159i acordarse de lo que era estar de practicas no me trataba como una mas...
CAR en ANA 9-febB 5/5

La **relación con el Tutor Profesional** que establecen los estudiantes es muy importante y ocupa buena parte de sus narraciones. De estas se desprenden al menos tres modelos distintos de relación que a su vez ponen de manifiesto diferentes grados de implicación afectiva. Como es obvio, aunque esta clasificación parte de las narraciones de los estudiantes no por ello es exhaustiva, y las valoraciones implícitas en la misma son las que hacen los

propios estudiantes. Además, es necesario ser conscientes de que los modelos que se exponen a continuación no necesariamente se conservan fijos a través de las relaciones de los estudiantes con sus Tutores Profesionales (aunque esto sea lo más común), sino que pueden responder a la forma en que se resuelven diferentes situaciones concretas.

Un primer modelo, que coincide con las narraciones más entusiastas sobre los Tutores Profesionales, es el de colaboración. El Tutor Profesional tiende a tratar al estudiante en prácticas como a un igual, un maestro más con quien colaborar y que le puede ayudar a desarrollar sus tareas. En estos casos, la opinión del estudiante puede ser tan válida como la del Tutor Profesional y, por lo tanto, tenida en cuenta. Este tipo de situaciones resulta muy gratificante para los estudiantes y les refuerza en la idea de que son ellos, como nueva generación de profesionales, los que pueden introducir novedades en la enseñanza.

Siempre es importante que nos tengan en cuenta, nos hace sentir mejor y, como tú has dicho, más importantes, porque nos hace sentir como nos vamos a sentir en un futuro (no muy lejano, espero).

JUA en ANA 9-febB 1/5

Esta actitud por parte del Tutor Profesional produce a su vez un refuerzo general del rol docente de los estudiantes en prácticas. De alguna forma el trato recibido por el Tutor Profesional les hace sentirse como “maestros completos”, a partir de la vivencia de experiencias en las que comparten con el Tutor Profesional, en igualdad de condiciones, las preocupaciones, las tareas y el lenguaje (el “código secreto” del gremio).

Las situaciones que alejan al estudiante del rol de maestro y lo sitúan en el de alumno generan en cambio inseguridad e insatisfacción, son menos enriquecedoras para el estudiante, y tienden a situarlo como a un mero observador. Lo que da paso a un segundo modelo de relación.

El segundo modelo corresponde al Tutor Profesional que hace sentir al estudiante en prácticas como a un intruso. Este Tutor Profesional no le deja sentirse como maestro y lo coloca en una posición más cercana a la de sus propios alumnos que a la de un estudiante universitario. Los estudiantes relatan cómo se sienten desincentivados ante este modelo de relación que pone coto a sus posibilidades de desarrollo.

Creeme Lara, me ha pasado lo mismo que a ti!!de estar sin ganas y sin esperanzas de que algo salga bien, llegas a la clase y ves que los niños te responden (a pesar de que la profesora t quita las ganas, por lo menos en mi caso) a una actividad nueva para

ellos.

GAL en LAR 2-feb 2/4

El tipo de docente que da lugar a este modelo de relación con los estudiantes en prácticas encaja con lo que los estudiantes llamarían un docente “anticuado”, tradicional, cuyo comportamiento y modo de llevar la clase genera poca controversia. Los estudiantes relatan cómo sus Tutores Profesionales los sorprenden y los escandalizan con su pedagogía, y los perciben como obstáculos a la innovación. Sin embargo, se reservan estas críticas para el resto de compañeros de prácticas, evitando tratarlas con el Tutor Profesional. En este sentido, debaten entre ellos en tono conspiratorio y se dan recomendaciones sobre cómo tener contento al tutor, sin salirse del libro y a la vez haciendo algo medianamente sensato sin que se dé cuenta de que estás innovando.

Este desfase entre las ideas del estudiante y el proceder del Tutor Profesional da lugar a un empobrecimiento de la relación entre ambos, que parece responder a un cierto miedo-respeto a la figura de autoridad del Tutor Profesional, reforzando por tanto el rol de alumno del estudiante.

Por último, el tercer modelo responde a un Tutor Profesional que no vive como una responsabilidad la aceptación a su cargo de estudiantes en prácticas, dejando que sea el estudiante quien tome sus propias decisiones sobre qué hacer y abandonándolo a su suerte en más de una ocasión. En este caso es el estudiante quien ha de defender en más de una ocasión los límites del Programa de prácticas.

Cuando la relación que establecen con el Tutor Profesional pone a los estudiantes en la condición de meros asistentes, la experiencia les resulta frustrante, pero cuanto mayores son las cotas de libertad que les deja el Tutor Profesional a la hora de ejercer el rol de maestros, más potencialmente gratificante es la experiencia. El caso extremo es cuando el estudiante en prácticas se queda solo ante el grupo clase ejerciendo de sustituto, posibilidad que, pese a estar prohibida por el reglamento de las prácticas, se da en más de una ocasión. Este reto resulta tremendamente atractivo para los estudiantes, que no dudan en aceptarlo.

Hoy cuando llegué al colegio y vi a mi profesora me dijo que se encontraba mal y que estaba con vómitos, que si podía dar las clases yo. ¿Qué se creéis que dije? Of course que dije ¡que sí! Me puse muy contento, no porque mi maestra estuviera enferma, sino porque hoy iba a ser yo el teacher, el amo de la clase, el mandamás de los niños! (risa malvada) jajajaja

RIC 8-feb

Este ejemplo pone de relieve la importancia que los estudiantes dan al reconocimiento de sus acciones por parte del Tutor Profesional, así como a la confianza que depositan en ellos. Así se vanaglorian en ocasiones de haber recibido la enhorabuena de sus Tutores Profesionales por la clase que han dado, del mismo modo que temen recibir cualquier comentario negativo, hasta el punto de dejar de hacer determinadas cosas por miedo a molestar:

En otra situación intentaría intervenir, pero con ella no me atrevo puesto que no quería tener alumna de prácticas, así que cuánto menos interfiera en su trabajo mejor.
PAU 3-feb

Tal y como se han narrado los modelos de relación entre los estudiantes y sus Tutores Profesionales, podemos concluir que un buen número de Tutores Profesionales no tienen claro cuál es su papel para con los estudiantes, o bien deliberadamente se abstienen de llevarlo a cabo. La tutorización en la mayoría de los casos es pobre o carece de una orientación clara, y en ello la Facultad ha de tener una clara responsabilidad.

Un aspecto relevante de la interacción entre el estudiante y el Tutor Profesional viene constituido por las **instrucciones para la intervención** que este le da al estudiante. Aunque se pudiera suponer que el Tutor Profesional debiera constituirse explícitamente en monitor fundamental encargado de acompañar y orientar a los estudiantes en sus prácticas, el caso es que no suele ser así. Más bien, los estudiantes son considerados por los Tutores Profesionales bien como ayuda para el desarrollo de sus clases, bien como estorbo con el que han de lidiar de la mejor manera posible hasta que pase el periodo de prácticas, o en cualquier caso en algún punto cercano a cualquiera de estos dos extremos; pero raramente podemos observar que los traten como aprendices.

Esta actitud que podemos observar en los Tutores Profesionales delimita el tipo de instrucciones que dan a los estudiantes para modular sus intervenciones con el alumnado. Los escenarios más frecuentemente descritos por los alumnos hablan de libertad absoluta para el desarrollo de sus tareas o bien de necesidad de continuismo, con instrucciones precisas del Tutor Profesional sobre cómo reproducir lo que él acostumbra a hacer en la clase.

Este último tipo de instrucciones hace que los estudiantes se lamenten de la imposibilidad de poner en práctica sus propios diseños, o de la imposibilidad de innovar o de poner a prueba modelos sólo conocidos en la teoría, y

contrasta con aquellos otros relatos de desconcierto cuando la máxima es la libertad de acción, desconcierto por no saber qué hacer o por dónde empezar.

En cualquiera de los dos casos, aun siendo las reacciones opuestas y contradictorias, se puede interpretar que los primeros pasos de los estudiantes en el desarrollo de su actividad como docentes resulta para ellos extremadamente compleja, sobre todo en términos de elección: qué hacer entre todo aquello posible, que es mucho y en casi todos los casos terreno aún por explorar.

Ni las instrucciones que tienden a dirigir en exceso la intervención, ni aquellas que dejan cotas absolutas de libertad, parecen en cualquier caso haber sido emitidas pensando en el entrenamiento profesional de los estudiantes en prácticas, sino más bien en las preocupaciones del Tutor Profesional, que o bien quiere impedir que el estudiante actúe con su grupo-clase de manera disruptiva, alterando el curso habitual de las cosas, o bien evita tener que prestar un apoyo costoso en términos de dedicación y esfuerzo.

no sé muy bien cómo enfocar mis clases porque se supone que el profesor me deja "libertad" (al menos eso dice él), pero luego me dice que me ajuste al tema y al libro, que no me desvaríe demasiado porque los niños ya están acostumbrados a una forma de trabajar (a SU forma, vaya).

SON 1-feb

Este tipo de directrices por parte del Tutor Profesional suele generar, aparte de los lamentos mencionados, una cierta conformidad y un alud de muestras de apoyo y solidaridad por parte de los compañeros de prácticas que invitan al estudiante a hacer lo que pueda, a innovar entre las líneas de acción del Tutor Profesional.

Bueno, ella pudo decir al final lo que quisiese, pero el lado positivo de todo esto es que tú lo has hecho, y puede que los niños recuerden tu clase mucho más que cualquiera de las que han recibido a lo largo de 163uch su vida escolar. Quédate con eso y no le des más vueltas ;)

PAU en INE 28-ene 2/10

Parece que por lo general los Tutores Profesionales coartan las iniciativas de los estudiantes, a pesar de sus ocasionales mensajes de libertad, y en general empujan a que los estudiantes no "saquen los pies del plato" (en este caso el "plato" vendría a ser el libro de texto y las rutinas ya conocidas). De hecho, la mayoría de directrices que pueden leerse en las narraciones de los estudiantes están relacionadas con la disciplina o con la manera de resolver situaciones concretas de control de la clase,

mi profesora me dijo que tenemos que ponernos duros cuando la 164ucho164ión lo requiere porque somos, bueno, soy su “seño”...y que si “arrastro” a un niño por el brazo no le va a pasar nada, y si lo castigo tampoco, porque solo hago que piense en lo que ha hecho!asi que imponte!jajaja

LEO en JUA 4-feb 3/13

en contraste con las escasas recomendaciones realmente referidas a la metodología,

Según mi tutora la clave está en motivarlos con actividades dinámicas y divertidas, sin pausas prolongadas entre una actividad y otra...pero claro esto es más fácil decirlo que hacerlo, 164ucho más fácil...☺

DAM en JUA 4-feb 5/13

o a la necesidad de experimentación, acorde al rol de estudiante en prácticas.

yo le pregunté si podía hacer un tipo de actividad o no, y ella me contestó “tú hazlo, no tengas miedo de que te vaya a salir mal. Cuando la hagas verás si puedes trabajarla o no, sabrás hasta qué punto pueden llegar y sobre todo te darás cuenta de que saben más de lo que crees” asi que, haciendo actividades con ellos e investigando es como nos daremos cuenta de qué podemos y qué no podemos hacer trabajar con ellos!

LEO en PAU 9-feb 9/11

5.1.3. Percepción del alumnado

Cuando desembarcan en los colegios, los estudiantes traen consigo un conjunto muy diverso de conceptos erróneos o sesgados sobre qué son y cómo se comportan los alumnos, conceptos que provienen en gran medida del ideario colectivo de los profesionales de la docencia. Por ello se sorprenden ante las reacciones de los niños o ante el tipo de actividades que se pueden realizar, y se estresan en su relación con los alumnos, sobre todo porque no saben cómo manejar la afectividad.

Estoy en el colegio [*****], en la clase de los más peques, 3 años, y estoy ¡encantada con ellos! Sinceramente, al principio yo 164erca que no me 164ercanía mucho porque pensaba que todo el tiempo era jugar y cantar, jugar y cantar...pero que vá, estamos todo el tiempo haciendo cosas, incluso un mural de Joan Miró donde ellos hacen sus propios cuadros (si es que son unos artistas...).

LEO 28-ene

Estuvo enseñando a los alumnos fotografías de un pequeño pueblo de Camerún donde realiza su labor, y, aunque parezca que los niños son muy pequeños para comprender estos temas, se han quedado con las ideas principales tras la charla. Estaban muuucho más atentos de lo que he visto yo a algunas personas en clases de la facultad, incluso cuando pudiese parecerle éste un tema algo aburrido, sabían que se estaba hablando de algo importante. Ha habido muchos momentos espontáneos que nos han hecho reír a los profesores que estábamos allí: ohhhs de exclamación al saber que Etoo nació

en ese país, preguntas sobre por qué llevan camisetas de equipos de fútbol españoles, caras de asombro al verlos jugar con ruedas viejas y palos, interés por cómo “ponía derecha” el médico las piernas de los niños que habían crecido con falta de calcio, normalidad al verlos comer plátanos “como yo en el recreo”,...

PAU 12-feb

Cuando doy clases, hay niñ@s que no me escuchan, otr@s me cogen demasiado cariño hasta tal punto que quieren estar siempre conmigo y otros, directamente, no quieren hacer nada. Pienso que están comprobando hasta dónde puede llegar mi confianza o mi paciencia, por lo que les he puesto un límite, el cual no pueden sobrepasar. [...] lo que sí he comprendido, es que, aunque estemos allí de prácticas, tenemos que hacer ver que somos profesores ante los ojos de l@s alumn@s, porque, de lo contrario, pueden pasarse en ciertas ocasiones. A mí me gustan mucho l@s niñ@s de 1º y 2º de Primaria, y en cuanto llego a la clase, me abrazan, me dan la mano, quieren que me sienta a su lado... pero a veces hay que decir no, porque se cogería demasiado cariño a 165erca@s niñ@s, lo cual podría afectar a su evaluación.

JUA 4-feb

Una buena parte de sus narraciones sobre los alumnos parten de estos miedos y prejuicios que, en muchos casos, se mantienen durante el desarrollo de las prácticas y después de ellas, mientras que otros, en cambio, son evaluados y descartados desde los primeros contactos a través de procesos de reflexión en la práctica.

La percepción que tienen de los alumnos está también influenciada por la percepción que piensan que los alumnos tienen de ellos. En el desarrollo de las prácticas estos dos factores se viven de una forma muy emocional, y los componentes afectivos de la relación que establecen con ellos les suponen una gran preocupación, que también reflejan por extenso en los diarios.

La **edad de los alumnos** es un factor esencial. Aunque con frecuencia se refieran a los más pequeños como “encantadores”, al principio, los estudiantes acumulan un buen número de comentarios negativos sobre ellos. No les agrada mucho la idea de tener que enseñarles porque piensan que trabajar cualquier tema con ellos les va a llevar demasiado tiempo y esfuerzo, que es muy difícil organizarlos para cualquier actividad, que tienen llanto fácil ante cualquier cosa que los contrarie, que son demasiado emocionales y, además, que tienen demasiada creatividad (los estudiantes piensan que esto es un obstáculo cuando se trata de trabajar en grupo y llegar a consensos). En cierto modo hablan de estos alumnos en términos parecidos a los que usan para referirse a alumnos con necesidades específicas, como si la corta edad fuera algún tipo de discapacidad; igualmente, los más pequeños les provocan una ternura similar a la que sienten con alumnos “especiales”. También en el campo del

lenguaje y la comunicación, porque piensan que no se puede hablar con ellos de una forma normal, como se hace con un adulto. En definitiva, con respecto a los más pequeños los estudiantes tienen inicialmente la idea de que no entienden, de que no se puede razonar con ellos, de que solo responden a estímulos

Desde primera hora de la mañana todos los niños sabían que era el día de la Paz y la excitación fue enorme. No paraban de preguntar por los globos, porque sabían que en algún momento les darían uno y que podrían jugar con él. La verdad es que son muy pequeños y no entienden que es eso del día de la Paz y se centran solo en los estímulos que reciben, por ejemplo: 166ercaní bien hoy que te he hecho una pegatina y sino no te la doy o ¿quiéres un globo? Si te callas durante la clase.

BEA 1-feb

Sin embargo, conforme va pasando el tiempo y los estudiantes trabajan con los alumnos más pequeños, estas ideas que inicialmente tenían sobre ellos van cambiando. Se dan cuenta de que tienen mejor comportamiento, ya que son más inocentes y están menos maleados, y son más participativos, al estar más motivados. También tienen una gran capacidad de aprender y de recordar todo aquello que se trabaja con ellos, y esto resulta muy gratificante porque pueden ver con rapidez la evolución de los alumnos o, dicho de otro modo, los resultados de su trabajo como maestros. Esta capacidad les sorprende mucho, pues inicialmente tienden a pensar lo contrario.

Cuando varios días después quisimos hacer la actividad con los niños no recordábamos ni mi tutora ni yo la historia así que decidimos contarla de nuevo. Cuál fue nuestra sorpresa cuando vimos que al menos 6 ó 7 niños de la clase la recordaban perfectamente.... como habéis dicho, ¡los pequeños son verdaderas esponjas!

PAU en BEA 5-feb 4/4

Entonces se suceden muchos comentarios que aprecian que los alumnos de menos edad son *esponjas*, se empiezan a dar cuenta de que tienen que tener cuidado porque se enteran de todo, y no tienen que subestimarlos. En algunos casos, se dan cuenta de que se trabaja mejor con los alumnos menores que con los mayores.

Me he dado cuenta en estas prácticas (que por cierto, me encantan) que los de Infantil y primero (segundo es que no tengo) entienden mejor las cosas en inglés que los de 6º, y los de 3º están "fifty-fifty". Todo esto, por supuesto, utilizando gesticulaciones, sonidos, etc.

Creo que los de 6º tienen el cuerpo hecho a traducir, y la clase de inglés (en mi cole, por lo menos) se convierte en una clase de traducción... Me da mucha pena...

RIC en SON 1-feb 7/8

Además de la gran capacidad para aprender o del conjunto de conocimientos académicos que ya poseen, a los estudiantes les sorprende que sepan

distinguir el ocio del trabajo, que sean autónomos y desarrollen un alto grado de responsabilidad, y el hecho, tal vez más evidente, de que se les pueda hacer felices con poco.

Precisamente a esta característica los estudiantes pueden sacarle un gran provecho. Poco a poco, comienzan a descubrir cómo trabajar con los más pequeños, porque al principio no tienen idea. Solo creen que son felices con cualquier cosa y no es preciso quebrarse mucho la cabeza. Toman ventaja de la credulidad de los estudiantes, de la facilidad para satisfacerlos, para simplificar la oferta educativa que les presentan, a veces demasiado pobre y demasiado apegada a las rutinas.

a mi me encanta ir a la clase de los pequeñitos a dar inglés, son felices con cualquier cosa, se lo creen todo, y da gusto ver sus caras de ilusión por pequeñas cosas.

ANA en BEA 29-ene 1/10

Esta es una gran carencia de los estudiantes. De hecho no saben programar para infantil. Piensan que no es necesario, que se trata tan solo de ir trabajando actividades sin ton ni son, en función de las áreas o los rincones de aprendizaje en los que esté organizada el aula.

al igual que paula, pienso que con los peques no es tan difícil llevar la clase, porque o son ellos los que no paran de hablar o es porque simplemente no tienes que impartir una lección como por ejemplo se hace en primaria...con los pequeños se trabaja por áreas envez de por asignaturas, asique es más fácil llevar el ritmo de la clase

LEO en DAM 7-feb 5/6

Con alumnos mayores los estudiantes parecen tener en principio mejor sintonía, porque piensan que con ellos sí tienen un lenguaje compartido y por tanto sí serán capaces de “enseñarles cosas” con más facilidad; a los mayores les pueden enseñar a pensar, pueden razonar con ellos de igual a igual.

Es cierto que los pequeños son muy graciosos y que rápidamente te acogen, pero a los de Tercer Ciclo puedes explicarles cómo es el mundo, tratar temas más complejos del tipo cuidado del Medio Ambiente o respeto a los Derechos Humanos. Pienso que con los niños de Tercer Ciclo los maestros podemos fomentar valores que hagan que el mundo en general funcione mejor. A los pequeños les damos las destrezas básicas, a los mayores los enseñamos a pensar.

PAU en CAR 27-ene

Pero al mismo tiempo son percibidos a priori como más complicados, con peor comportamiento, menos espontáneos, ya que han adquirido un conjunto de hábitos difíciles de cambiar, y su capacidad para aprender (aunque debería decirse la capacidad de los estudiantes para enseñarles) está limitada por estos hábitos o estilos de aprendizaje ya adquiridos, que les parecen determinantes.

Los estudiantes tienden a pensar que estos alumnos serán unos desvergonzados, que se van a reír de ellos, les van a faltar al respeto y les van a plantear muchos problemas de disciplina. Esta idea está asociada al miedo que les provoca enfrentarse a adolescentes, dadas las características propias de ese momento del desarrollo y lo difícil que puede ser lidiar con ellas; pero también está asociada a su falta de capacidad para afrontar ese hecho con estrategias concretas que permitan acompañarlos adecuadamente en esta “edad difícil”, un momento del desarrollo con características que son lógicas, previsibles y naturales. Sin embargo, igual que ocurre con los alumnos más pequeños, esta visión cambia cuando los estudiantes avanzan en sus prácticas, hasta el punto en que se sorprenden con el comportamiento de los alumnos mayores y hacen relatos sobre su inocencia a pesar de su edad.

Yo pensaba que los niños a esa edad no tienen vergüenza, que se iban a “reír” de mí, y todas esas cosas que se suelen pensar cuando te enfrentas a “niños” en plena pubertad. Sin embargo me he llevado una grata sorpresa al ver que estos niños no son así, para nada. Son niños trabajadores, cariñosos y conservan esa inocencia que hace que a veces se me escape una carcajada a escondidas de ellos...

CAR 27-ene

Pensaba que los de sexto eran unos aborígenes salvajes o algo así, pero luego me fui dando cuenta de que son niños disfrazados de adolescentes, con la voz ronca y los diversos cambios de la pubertad y, en mi caso, llenos de oros y pendientes... Pero niños al fin y al cabo.

RIC en CAR 27-ene 1/6

La discusión sobre las capacidades o el comportamiento de los alumnos en función de su edad aparece en las narraciones de los estudiantes desde las perspectivas más diversas, como la idea de que los menores sean más fáciles de disciplinar expresada a modo de antítesis de Rousseau, en que los alumnos llegarían a la escuela inicialmente “torcidos” (probablemente se refieren a venir de sus casas, de sus padres, que piensan que no saben educarlos).

Estoy de acuerdo con Carmen, los de primero todavía están a tiempo de “enderezarse”, con los de sexto sería más complicado...

PAU en CAR 2-feb 4/10

La narración sobre la imaginación y la creatividad de los alumnos es una de las reflexiones más interesantes. Los estudiantes conectan la edad y la imaginación. En principio pueden percibir la capacidad de crear de los más pequeños como obstáculo que impide un trabajo más racional con ellos.

hemos estado hoy hablando del cuadro que vamos a dibujar mañana y como el título esta en alemán “figur gegen rote sonne” pues en la asamblea hemos intentado sacarle un título pero imposible, mis niños tienen demasiada imaginación y se van desde una

tranvía, hasta un león, un martillo o una aceituna!.
LEO 4-feb

Pero esta narración provoca una interesante reflexión en la que expresan su fascinación ante la creatividad y la imaginación de los más pequeños y se preguntan, por qué los alumnos mayores carecen de ella, expresando su deseo de que las cosas fueran diferentes.

Leonor, ¡que alegría tener unos alumnos con tanta imaginación! No sé qué es lo que ocurre, qué clase de transformación va teniendo lugar, pero a medida que se va avanzando en cursos de primaria parece que los alumnos van perdiendo esta facultad. Por ejemplo a los de sexto se les pide que inventen y piensen un slogan para una campaña publicitaria y empiezan todos “hay es que no sé”, “es que de verdad que no sé”, “No se me ocurre nada”... Y cuando a uno se le ocurre algo, a todos los demás se les ocurre lo mismo pero de otra forma o cosas parecidas. ¡Pues no que parece que la edad y la imaginación son inversamente proporcionales!
INE en LEO 4-feb 1/6

Sin embargo, no se les ocurre cómo intervenir sobre esta cuestión; muchas de sus respuestas son prefabricadas, no producto de un auténtico proceso de reflexión.

En cuanto a lo que ha dicho Inés, se supone que la imaginación conforme vas creciendo o madurando, se va perdiendo en cierta forma, pero yo creo que lo de los niños de ahora es simplemente una cuestión de comodidad puesto que se lo dan todo mascadito a la mayoría. Y además antes había juego que fomentaban la imaginación (entre otras cosas) y ahora simplemente hay: ordenador, videojuegos y móvil; y atrás quedaron los juegos en la calle donde conocías y hablabas con extraños sin miedo a nada... pero bueno, ¡los tiempos cambian!
PIL en LEO 4-feb 2/6

Apenas llegan a apuntar la reflexión de que el origen de la falta de creatividad de los alumnos más mayores pueda radicar, precisamente, en la acción del sistema educativo, es decir, en lo que los maestros les han enseñado a través de condicionamientos orientados al orden y la disciplina, que ellos mismos comienzan a reproducir ya desde las prácticas.

Lo que ha dicho Paula lo he estado pensando y es muy fuerte la cosa. Desde primaria se dedican a aprender los niños con el lápiz en la mano... ¿Será que hemos perdido la imaginación como decís?
RIC en LEO 4-feb 5/6

Sin embargo, no llegan a ninguna conclusión; solo dejan la pregunta planteada, como ocurre en otros muchos procesos reflexivos abiertos por los estudiantes.

La presencia de **necesidades específicas** es otro factor importante en la percepción de los estudiantes. Algunas de las ideas que traen sobre los alumnos de clases más desfavorecidas, por ejemplo, es que bordean la delincuencia, y se les distinguen por la forma en que se visten y se acicalan.

A partir del contacto con estos alumnos, en cambio, empiezan a pensar que son más agradecidos que “los otros”, porque tienen falta de cariño y afecto y porque tienen más ganas de aprender para poder salir de la pobreza, lo que no deja de ser un nuevo prejuicio.

Mi cole del año pasado también era con niños que venían de barrios “no muy buenos”, pero sorprende mucho las ganas que tienen de aprender, no todos por supuesto, pero sí muchos de ellos.

ANA en ELE 26-ene 5/11

Los niños más “trastos” (una forma de llamar a los que van con los oros y los “pircines” y eso) luego me están tratando muy bien y la verdad es que les falta un poco de cariño y afecto... Por eso cuando le das el más mínimo te quieren mucho.

RIC en ELE 26-ene 9/11

Cuando las limitaciones de los alumnos pasan a ser cognitivas, del desarrollo o motóricas, parece que los estudiantes las perciben como agresivas, les resultan muy difíciles de trabajar y provocan en ellos sentimientos en principio de lástima, luego de hastío y, finalmente, de indiferencia, porque piensan que no hay nada que hacer.

En estos casos, sienten la necesidad de explicar el porqué de las necesidades específicas, pero en lugar de hacerlo desde una perspectiva profesional, tendente al desarrollo de estrategias de intervención, lo hacen de forma anecdótica y superficial, incluso en el caso de un especialista de Educación Especial.

empiezo mi entrada contando mi mala experiencia en el día de la paz...para ello os aclaro que en mi clase hay una niña que tuvo un problema al nacer y que eso le perjudica en su actividad motora y en todo lo que tiene que ver con su cuerpo (la niña es un poco especial) pero además la madre la tiene sobreprotegida... ¿y que pasa con los niños pequeños? pues que tienes que educarlos sin estar encima de ellos...la niña es incapaz de hacer algo ella sola, ni juega con sus compañeros, ni habla con ellos, ni pide papel para los moquitos, tarda mucho en merendar porque teme salir al patio...pero es muy lista dentro de todo! pero bueno con todo esto me refiero a que la niña no puede vivir sin su madre y como dice mi profesora “hay que educar a los hijos, no protegerlos”.
LEO 30-ene

J***: De 4 años también, muy mono y adorable, es un muñequito pequeñito, es uno de los chicos que más me ha sorprendido. Es muy de jugar, como dato anecdótico me he fijado en que trae la misma sudadera todos los días la misma sudadera, dos opciones, o es una obsesión suya, o la madre lo tiene un pelín descuidado, porque un

poco sucia estaba ya el jueves. Hace bien las actividades, aunque prefiere jugar, como todos los niños del mundo.

A***: Este es un chico muy divertido, tiene 6 años y suele integrarse en una clase de primero, para hacer cosas como mates o E.F. Es muy afectuoso y tiene una obsesión por tener las mangas remangadas y remangárselas a los demás, yo me dejo ya que suelo hacer lo mismo. Pero lo mejor de él es su obsesión por la semana santa, de repente lo ves utilizando juguetes como si fueran un llamador y se levanta a su propio grito de “¡¡tós pa arriba valientes!!” o “al cielo con ella” y se recorre la clase pasito a pasito, como si estuviera en una procesión.

JAI 30-ene

No obstante, hay un cierto acuerdo (y esto también viene directamente del ideario colectivo de la profesión docente) en que trabajar con alumnos de entornos sociales marginales o alumnos con necesidades específicas supone uno de los hándicaps del maestro. Y de algún modo los estudiantes justifican que con estos alumnos no se puede trabajar bien: se hace solo “lo que se puede”. Estas ideas previas pueden llevar a una conceptualización del trabajo del docente como tarea meramente compensatoria (dar cariño, llegar a donde se pueda...) asumiendo a priori que con determinado tipo de alumnos no se puede conseguir más. Los estudiantes no llegan a hacer una reflexión sobre la vocación transformadora de la educación, sino que emplean las necesidades específicas como justificación de intervenciones fallidas y logros mediocres en el desarrollo de sus destrezas profesionales.

Resulta significativo de qué forma se refieren los estudiantes a las **competencias del alumnado**. Cuando llegan a las aulas los estudiantes en prácticas no tienen muy claro qué es lo que los alumnos son capaces de hacer y qué no. Aparte de cierto desconocimiento de la Psicología Evolutiva, que se hace más patente cuando trabajan con los alumnos más pequeños, este hecho se debe a su falta de experiencia y al desconocimiento del currículo escolar. Los estudiantes en prácticas no saben qué va antes y qué va después. Del mismo modo, desconocen cuáles son las rutinas propias de un aula y su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por ejemplo, en algunos relatos los estudiantes se quejan de tener que seguir tantas rutinas en la clase de inglés, ya que después de acabar con todas apenas les queda tiempo para introducir nuevo contenido. Esto, que sin duda es una afirmación exagerada, pone de manifiesto que el estudiante en prácticas desconoce la importancia de las rutinas que debe seguir y por ello piensa que le restan tiempo.

Lo mismo me pasa a mi con las rutinas. Mi tutora en cuanto entra en una clase tiene como costumbre cantar una canción de Good Morning! y otra de What's the weather like?, además de preguntarles por la fecha de hoy. Me pasa como a ti que no puedo innovar en ese aspecto, ya que los niños se han acostumbrado a ello y si no lo hacen parece que no entienden que ha empezado la clase de inglés.
ROS en BEA 5-feb 2/4

De algún modo, las cuestiones que más sorprenden a los estudiantes están muy relacionadas con rutinas que en el medio escolar están tan interiorizadas que no se cuestionan, lo que no quiere decir que todas las rutinas sean buenas o necesarias. Así, por ejemplo, los estudiantes cuestionan un abuso del libro de texto que llega al extremo en que resulta muy difícil saltárselo, no ya por el Tutor Profesional sino por los propios alumnos, tan habituados a él que demandan su seguimiento paso a paso. Esta dependencia del libro de texto es considerada nociva por los estudiantes.

Algo parecido ocurre con la organización del aula. Los alumnos están acostumbrados a una disposición concreta en el aula, normalmente tradicional, todos sentados de uno en uno frente a la pizarra; para ellos cualquier alteración de esta estructura supone un desorden y una pérdida importante de tiempo cuando es preciso volver a la “normalidad”.

He encontrado una dificultad a la hora de trabajar en grupo, y es que cuesta mucho que vuelvan a trabajar individualmente en silencio
ALB 8-feb

Este ejemplo pone de manifiesto que los estudiantes en prácticas son también bastante conservadores. Aunque asumen estar sujetos a un cierto mandato de renovación, tienden en cambio a considerar parte de la “normalidad” todo un número de prácticas que son tradicionales en las aulas y que en ningún momento llegan a poner en cuestión.

La maestra le mandó que hiciese cuentas de sumar y restar con llevadas y repasase las tablas de multiplicación, mientras que sus compañeros estaban dividiendo ya con decimales. La niña no las hacía y se limitaba a dibujar, me puse con ella e hicimos muchas cuentas y repasamos las tablas, me las decía de corrida, salteadas e incluso las que no sabía hicimos unas rimas, una vez que la niña se puso a hacer cuentas no paró y quería más y más, la niña me pidió que siempre por favor me sentase a su lado y al final de la clase me dijo: “gracias maestra por estar conmigo te quiero mucho”. Creo que me quedo con eso hoy, creo que lo que ha sido para mí un pequeño logro para ella ha sido un gran logro.
ELE 2-feb

La forma en que los estudiantes se **relacionan con los alumnos** viene condicionada por la visión que tienen de ellos, como hemos visto, pero también en gran medida por la imagen que de ellos creen que tienen los alumnos y por el nivel de confianza en sí mismos con que se enfrentan a las tareas del aula. Estos factores están fuertemente cargados de elementos afectivos, que les llevan a plantearse el problema de cómo gestionar toda esta afectividad con que se encuentran en sus interacciones.

En general los estudiantes se sienten bien recibidos por los alumnos, pese a los muchos miedos, en gran medida inespecíficos y basados en prejuicios propios del ideario colectivo de la profesión docente, que traen consigo cuando desembarcan en el aula. Pero la inseguridad que les provoca el que los alumnos puedan no verlos como “maestros de verdad” les lleva a adoptar actitudes un tanto represivas y a dar demasiada importancia a la disciplina como forma de ganar el respeto que creen que el alumnado les niega al cuestionar su rol docente, en lugar de tratar de ganarse este mismo respeto mejorando sus prácticas docentes.

La idea central que quiero transmitir en este texto es la importancia de la disciplina en clase, y del respeto a la figura del profesor.

Si queremos ser buenos docentes, tenemos que guardar las distancias con nuestros estudiantes, dejando siempre claro que nosotros somos los profesores y ellos los alumnos.

DAM 14-febB

La preocupación por lo disciplinario y por el comportamiento de los alumnos obviamente afecta al clima afectivo del aula e impide que los estudiantes establezcan relaciones afectivas adecuadas con sus alumnos por miedo a que sean identificadas como debilidad. La posibilidad de establecer una vinculación afectiva con los alumnos, como veremos más adelante, la viven con prevención, demasiado alertas del riesgo de perder respeto y autoridad, y también del riesgo de establecer discriminaciones entre los alumnos si expresan sus afectos abiertamente. Mientras tanto, no parecen darse cuenta de que los alumnos están efectivamente estableciendo vínculos afectivos con ellos, aunque es un hecho que resulta aparente a través de sus narraciones.

Como se podría esperar, en la interacción con los alumnos en el aula los estudiantes no tienen suficiente **seguridad en sí mismos**, lo que puede ser sencillamente atribuible a su calidad de noveles, sin necesidad de más argumentación. No obstante, sí resulta interesante ver cómo expresan esta inseguridad y qué factores contribuyen a su inseguridad o la disminuyen.

A qué temen: En primer lugar, los estudiantes muestran los más variados miedos en sus relatos sobre cómo abordan sus primeros contactos con los alumnos. En principio, destaca un miedo equiparable al pánico escénico, miedo al primer contacto en general, sin mayor detalle, sensación que llegan a definir como paralizante. Pero también hay miedos más específicos y que están relacionados con sus aptitudes y competencias que, como es lógico, no han tenido oportunidad aún de valorar en situaciones reales de enseñanza y aprendizaje. Por ello, surgen miedos relacionados con el manejo adecuado de las materias de su especialidad, o miedos relacionados con el control del grupo-clase, sobre su capacidad para motivar a los alumnos.

Por otro lado, los estudiantes por supuesto no pierden de vista que están en prácticas, y que por tanto están siendo evaluados en sus intervenciones, por el Tutor Profesional en el día a día de las prácticas y, lo que es fuente de gran estrés, en las dos visitas que reciben del Tutor Académico.

El control de la clase: Una de las cuestiones que más preocupa a los estudiantes desde el principio y durante todo el periodo de prácticas es el control de la clase. Por un lado les preocupa su capacidad para motivar a los alumnos en situaciones especialmente complicadas, como las últimas horas del día, cuando se encuentran más decaídos y tienen menor capacidad de prestar atención. Uno de los criterios de validación de sus intervenciones que utilizan con más frecuencia y que más confianza les merece es el que los alumnos hayan participado y, sobre todo, “disfrutado” con las actividades propuestas, y en este sentido se orientan gran parte de sus comentarios cuando se hacen unos a otros recomendaciones y sugerencias para la intervención en el aula.

La mayor parte de sus inseguridades y miedos se refieren a la falta de disciplina por parte de los alumnos y a la necesidad de poner orden para poder avanzar con su clase, con la dificultad que les supone tener que estar pendientes a un tiempo de los alumnos revoltosos y de la actividad en curso. Estos miedos son mayores cuando se trata de los últimos grados de primaria, cuando los alumnos son mayores, y están fuertemente conectados con la percepción que piensan que el alumnado tiene de ellos. Sienten que están siendo constantemente puestos a prueba por los alumnos, que activamente se dirigen a ellos con la intención de comprobar sus límites, exponer sus debilidades y, en definitiva, ponerlos en evidencia. En este sentido hacen una narración del alumnado como si del enemigo se tratase.

Primero de tantean haciendote un montón de preguntas con el fin de ver como reaccionas. A mí por ejemplo, el jueves pasado dí mi primera clase con un 5º. Se me

acercó una niña y me habló en francés del tirón (mi cole es que es biligüe de francés). Entendí lo mínimo pero lo que hice fue mandarla a su sitio y decirle que estábamos en clase de educación física. (en realidad me dejó tela de cortá) pero bueno salí airosa porque mostré seguridad con mi respuesta.

DOR 2-feb

Posiblemente esta percepción de los estudiantes no se corresponda con la actitud real de los niños. En el ejemplo que acabamos de ver la estudiante se siente agredida por una alumna que probablemente solo está tratando de comunicarse, de dar una bienvenida. Sin embargo la respuesta de la estudiante es de perfil disciplinario: siente que su autoridad ha sido cuestionada y resuelve de acuerdo a ello.

Esconder su inseguridad: Los estudiantes entienden que la confianza en sí mismos es un elemento imprescindible para el trabajo del maestro, y entienden que deben mostrarla y apoyarse en ella para suplir su falta de experiencia en la práctica o sus carencias formativas. De este modo el mostrarse seguros, piensan, puede enmascarar todas estas faltas y hacer que puedan salir airosos de su enfrentamiento con el alumnado. Esta es una visión de la interacción educativa llena de ansiedad, no ajena a la experiencia cotidiana de muchos docentes experimentados.

Responden por tanto a su sentimiento de inseguridad tratando de ocultarlo tras una máscara de aparente seguridad en sí mismos, una máscara que debe ocultar también la expresión de la afectividad de y hacia los niños que, como ya se ha visto, es también percibida como amenaza. El objetivo es que su inseguridad y sus carencias “no se noten”, y para ello optan por aferrarse a férreas consignas de firmeza y coherencia, especialmente en todo lo relacionado con la disciplina y los castigos. Como ya hemos apuntado, esta actitud provoca excesos en las demostraciones de autoridad y consecuentes actuaciones disciplinarias.

pues sí creo que a todos nos han hecho preguntas fuera de tono alguna vez pero es cierto que no tenemos que dudar ni que nos vean que dudamos

ELE en DOR 2-feb 1/6

Por supuesto que tenemos que mostrarnos seguros de lo que hacemos y de lo que decimos. Como nos vean dudar...-puf!- ...malo!!!

SON en DOR 2-feb 6/6

Factores de refuerzo: En cualquier caso, a lo largo de las prácticas los estudiantes se van sintiendo cada vez más confiados, y no resulta difícil identificar algunos de los factores que refuerzan su confianza.

En primer lugar, resulta fundamental que se sientan reafirmados en su rol de maestros. Se sienten muy gratificados cuando perciben ese reconocimiento externo, que a su vez hace que ellos mismos se sientan maestros. Este reconocimiento viene cargado de un cierto componente afectivo (el mismo que por otro lado tratan de negar y ocultar).

Pude practicar mis técnicas para retomar el control de la clase muchas veces. Di mi clase, y bastante bien además, puesto que el chaval de prácticas pensaba que yo era profesor del centro.

DAM 14-febA

Las clases han sido divertidas, los niños me han tratado como una profesora más, incluso el curso de mi tutora quiere ya que les de también matemáticas y lengua. Estoy encantada con los niños, aunque al principio tenía pánico ya que tengo solo cursos de sexto y quinto, pero realmente no es para tanto ;)

LAR 2-feb

En segundo lugar, les gratifica ver que han hecho un buen trabajo: cuando han preparado bien una sesión, han planificado y diseñado adecuadamente la intervención, esta se desarrolla conforme a esa planificación y se dan cuenta de que funciona. Se ve que las ocasiones en las que se sienten inseguros son aquellas en las que no manejan el proceso, solo atisban un resultado al que quieren llegar pero no saben bien cómo hacerlo.

Después vino mi sexto temible donde hay algunos niños que llevan más oro que las rejas del Buckingham Palace. Aquí pasó algo que nunca hubiera sospechado jamás de los jamases y que me quedo "flipao" cada vez que me acuerdo. Cuando empecé a dar clases ¡¡LOS NIÑOS SE PORTARON COMO ÁNGELES!! ¡Ni los reconocía! Salí de allí con ganas de quedarme más tiempo y todo... Impresionante. Creo que fue, entre muchas cosas, porque hice que participaran todos, incluso los "cabecillas" de la clase que siempre se pierden en todas las explicaciones y empiezan a molestar, ¡TODOS!

RIC 6-feb

He dado al menos cuatro lecciones de matemáticas y en todas ellas me han tenido que corregir alguna vez los propios alumnos. Me pongo nervioso en ocasiones y seguir el libro del profesor con las respuestas no ayuda nada para relajarme. No es una vía muy segura al corregir en clase puesto que muestra solamente las soluciones y no la explicación de los pasos para llegar a ellas.

SIM 9-feb

Finalmente, también mencionan la experiencia que han ido adquiriendo a base de ensayar sus intervenciones y que finalmente da sus frutos.

En fin, hoy estoy muy contenta porque ya me voy dando cuenta de que me voy soltando más en las clases y voy cogiendo la dinámica bien. Además, el hecho de que los niños me estén cogiendo un cierto cariño y me llamen "teacher Rosa" me encanta.

ROS 2-feb

La gestión de las **relaciones afectivas con los alumnos** es uno de los temas que preocupa a los estudiantes; tienen muchas dudas sobre cómo canalizar adecuadamente toda la afectividad que se genera en la interacción, y hablan de ellos con frecuencia en sus narraciones y comentarios (y también en varias de las conversaciones mantenidas con los Tutores Académicos).

En un principio, perciben como amenaza las muestras de afecto que reciben de los alumnos, tienen mucho cuidado a la hora de demostrar sus sentimientos hacia ellos y tienden a ser muy estrictos en el trato. No es hasta el último momento, en la despedida del centro educativo al final del periodo de prácticas, que se atreven a dar rienda suelta a las muestras de afecto.

Confusión: Los estudiantes no entienden demasiado bien la expresión de sentimientos por parte de los alumnos. Se sorprenden de que estos se tomen pequeñas cosas demasiado en serio, o de que se agobien por nada.

¡Aii qué lástima! Pues es muy pequeña para que se agobia tanto, ¿no? Un poco extraño... ¿Tú crees que la tutora ha hecho todo lo que podía hacer para ayudarla?
LOL en CAR 9-feb 1/7

Es que son taaaan mon@s los niñ@s del primer ciclo... aaaayy!! El otro día un niño se puso a llorar, era de 2º. Le pregunté que qué es lo que le pasaba, y me dijo que yo le prometí al principio de la clase que iba a estar a su lado en la clase, y que no lo había cumplido. Pero todo esto a lágrima sueltaaaa xD A mí hasta se me pusieron los ojos llorosos jaja
JUA en CAR 9-feb 3/7

¡Ay pobre! ¿Pero tiene necesidades educativas de algún tipo?
ROS en CAR 9-feb 6/7

¡Qué pena! Yo no quiero ni pensar cuando esa niña sea mayor y tenga problemas de verdad...
RIC en CAR 9-feb 7/7

En su intento de comprender las reacciones de los alumnos que les desconciertan, los estudiantes tratan de hacer un diagnóstico. Piensan que en algún lugar debe estar la responsabilidad de que los alumnos lloren o se ofusquen o demuestren demasiado afecto: que el alumno tenga alguna necesidad específica no cubierta, o que exista una responsabilidad de la familia o de su contexto sociocultural y económico, o incluso que el Tutor Profesional no lo trate de forma adecuada.

Si bien la intención puede ser buena y una mirada diagnóstica no esté de más en muchos casos, resulta evidente que los estudiantes no se aperciben de que estos comportamientos que tanto les sorprenden son completamente normales en los niños, sobre todo cuando el clima afectivo no es el adecuado.

Trato diferenciado: Los estudiantes estiman que hay unos alumnos que merecen un trato más afectivo que otros; mientras a unos el afecto les puede ser beneficioso, a otros en cambio puede coartarles el desarrollo de su autonomía o menoscabar su autoestima. Esta particular visión de las necesidades de afecto de los alumnos responde más bien a los miedos y a los prejuicios de los estudiantes en prácticas.

Así, se sienten apenados por los alumnos con necesidades específicas de algún tipo, sobre todo si estas responden a alguna clase de limitación sensorial o de movilidad, o está ocasionada por un trastorno del desarrollo. También la privación sociocultural, o simplemente una baja extracción social, hace que los alumnos caigan en esta categoría y por lo tanto sean merecedores de mayores dosis de afecto y de atención inespecífica (en oposición a profesional) que el resto de los alumnos.

ai jaimé me encanta lo que has contado!son niños adorables!que por supuesto tendrá su dificultad trabajar con ellos, pero piensa que son como bebés!y que gracioso a*** no?jajaja son felices en su mundo y eso es lo primero que deben ser asíque ya está!
LEO en JAI 30-ene 3/10

Este tipo de trato diferenciado está claramente basado en prejuicios, que pueden incluir racismo, xenofobia y clasismo, además de la edad: los estudiantes piensan que los alumnos más pequeños son merecedores de más cariño que los mayores, aparte de que pueda resultar menos arriesgado dárselo, probablemente porque piensan que los alumnos menores están más indefensos y manifiestan sus emociones con más facilidad, sobre todo a través del llanto.

En estos casos en que los estudiantes sí se permiten mostrar afecto (por este tipo concreto de alumnos que se ha descrito y que se pueden calificar como los más débiles a sus ojos), se dan cuenta de que los alumnos son muy agradecidos, que tienen una respuesta afectiva proporcional, que son muy cariñosos. Sin embargo, los estudiantes no son capaces de ver que tal vez estas mismas demostraciones de afecto serían igualmente adecuadas para el resto de alumnos; más bien al contrario, se plantean si no deben también restringirlas con estos alumnos débiles, por su bien.

Debemos tratarlo como al resto de compañeros, siempre teniendo en cuenta a quien nos dirigimos, pero nunca dejándole hacer lo que quiera porque si no este niño se escudará en su situación para aprovecharse de la compasión que le puedan prestar los demás. Hay que ayudarlos pero no sentir lástima por ellos.
PAU en ROS 7-feb 2/3

Aunque no lo tienen del todo claro, dudan y se preguntan si deben tratar como a los demás a los alumnos que ellos consideran más débiles, o si deben tratarlos de distinta forma para no herirlos.

Entonces me cabré un poco y le dije que él no podía estar hablando continuamente mientras yo o algún compañero hablaba y que, por eso, no se había enterado de lo que había que hacer... Sus compañeros me dieron también la razón, pero yo noté como este niño se sentía un poco mal...

Después de la clase, le comenté a mi tutora lo que me había pasado con ese niño y me explicó que era un niño con principios de autismo y que solía comportarse así...

Entonces me sentí un poco mal por haberle echado la bronca y haberlo hecho sentir mal... Pero mi tutora me dijo que no me preocupara, que lo había hecho bien porque había que darle el mismo trato que al resto de los alumnos y que si hacía algo mal había que decírselo...

De ahí mi duda... ¿deberíamos tratarlos igual que al resto arriesgándonos a herir los sentimientos de estos niños tan especiales o los tratamos distintamente que a todos por miedo a no herirlos?

ROS 7-feb

Nuevamente se lamentan ante la posibilidad de haber ofendido a un alumno, pero solo porque lo perciben como débil. Su esquema de comportamiento afectivo está aún por determinar, y en principio las influencias contextuales inclinan la balanza hacia una perspectiva tradicional de la gestión del afecto en las aulas, al margen de los conocimientos que los estudiantes puedan tener sobre la inteligencia emocional, que parecen quedar al margen en aras de una mayor seguridad en sí mismos que, lamentablemente, miden en función de la distancia afectiva que los separa de los alumnos.

Contención: Los estudiantes piensan que es necesario establecer unos límites a los alumnos e imponérselos ellos mismos en cuanto a las demostraciones afectivas se refiere. Así disocian el hecho de tomar cariño a sus alumnos y de demostrárselo. Piensan que es preciso ocultar los sentimientos por muchos motivos: porque los alumnos pueden aprovecharse de esto haciendo uso del chantaje emocional, porque la expresión de afecto puede dar lugar a desigualdades en el trato (no todos los alumnos recibirían las mismas dosis de afecto, ya que los estudiantes tienen alumnos preferidos frente a otros que no lo son) o frenar el desarrollo de su autonomía; además pueden crearse situaciones en que los alumnos pierdan de vista que están relacionándose con un profesor y en cambio traten a los estudiantes como a iguales.

jajajaja, síiii, son la caña... aunque estoy viendo que me he acercado demasiado a ellos y ahora me parece que piensan que soy su amigo... tengo que buscar un punto intermedio.

RIC en RIC 6-feb 8/8

Frente a este tipo de concepción de las relaciones que los estudiantes tienen con los alumnos, hay quienes piensan que no es preciso establecer una distancia constante con ellos, pero sí tener la capacidad de distanciarse cuando es preciso.

yo creo que si, que por supuesto el profesor tiene que hacerse respetar haciéndole ver a los niños que él es quién lleva las riendas de la clase, y que cuando él diga hasta aquí, ¡es hasta aquí! pero por otro lado pienso que para un alumno es un buen profesor aquel que es cercano a él (al niño), así el niño dejara de sentirse intimidado a veces cuando le da vergüenza algo no sé, mil cosas...pero lo que me refiero es que el punto ideal es el que se encuentra entre medio de la disciplina y de la confianza, un punto que hace referencia a la seriedad y a la cercanía que el profesor debe mostrar a sus alumnos para favorecer el apoyo de sus alumnos en él
LEO en DAM 14-febB 3/4

Todo este discurso acerca de las muestras de afecto con los alumnos está muy relacionado con la imagen que los estudiantes quieren dar ante los alumnos en el ejercicio de su rol de maestros, y con la necesidad que este ejercicio genera en términos de mantenimiento del orden, de control del grupo y de petición de respeto a los alumnos. Los estudiantes piensan que es difícil cumplir con estos requisitos si se muestran demasiado cercanos a los alumnos.

Sin embargo piensan que los alumnos son conscientes de su comportamiento, de modo que cuando hacen algo que se puede calificar como malo y son reprendidos por ello, lo entienden y asumen su responsabilidad. Así, regañar a los alumnos no priva a los estudiantes de su cariño y viceversa, mostrarse serio y desplegar su autoridad cuando es preciso no ha de ser interpretado por los alumnos como una falta de cariño, ni el estudiante lo hace desde la ausencia de afecto por sus alumnos.

Por otro lado también hay que tener ciertas dotes para actriz (o actores) y es que, estando con mi tutora en el colegio, me he dado cuenta de que no hace falta tomarse las cosas tan en serio, como hacen muchos de los profesores, lo único que debes saber es actuar, por ejemplo, que quieres que tus alumnos se sientan cohibidos y medio se callen, pues te metes en el papel de que estás súper indignada.
La primera vez que vi hacer esto a la profesora, hasta yo me asusté! Pero cuando se da la vuelta y me la veo partiéndose de risa disimuladamente. Mi cara debió de ser un poema y fue entonces cuando me lo dijo: \hay veces que hay que exagerar un poco las cosas para que t hagan caso, así que ¡yo me voy ahora a ensayar delante del espejo! ^^
PIL 4-feb

A veces, como en el ejemplo, fingirse enfadado puede ser útil en términos de mantener el control de la clase, y desde luego antes que llegar a enfadarse de verdad.

Hay un debate muy interesante en torno a las relaciones afectivas que se establecen entre los estudiantes y los alumnos y la implementación del castigo y de refuerzos negativos en el aula con fines de modificación de la conducta. Los estudiantes se preguntan cómo pueden combinar el uso de estas técnicas de modificación de conducta que comienzan a estimar como necesarias, pero que no son realmente de su agrado, con la relación afectiva que mantienen con los alumnos. Ya se ha apuntado anteriormente la justificación: los alumnos saben cuándo han actuado mal y saben aceptar el castigo que les corresponde.

Sin duda los alumnos adquieren este mecanismo en el seno de la familia, y lamentablemente se les refuerza en la escuela: los estudiantes aprenden a implementarlo ya en las primeras semanas de prácticas. Es parte de nuestra cultura y es posible que los Tutores Profesionales lo empleen con sus alumnos con la misma naturalidad que con sus hijos. De este modo, los estudiantes en prácticas, adalides del cambio de paradigma, incorporan sin embargo a su repertorio experiencial el castigo como modulador de la conducta del alumnado, aunque, eso sí, con sentimiento de culpa.

Y para que esta culpa pueda ser llevadera, los estudiantes deben reprimir la ternura y el cariño que los alumnos tratan de mostrarles, de modo que este no pueda menoscabar su autoridad frente a ellos.

Lo del trato a los niños...sé que es difícil, pero creo que la teoría es sencilla: sólo hay que saber ponerse serio cuando hace falta, no tratar a los niños de manera más distante siempre para que no cojan confianzas o les cojas cariño. Lo de no cogerles cariño es que creo que es imposible. Lo que sí hay que evitar es el chantaje emocional que nos intentan hacer, es alucinante lo que saben los pequeños estos, y como vean que les caesen gracia intentarán ir teniendo más y más prioridades. A mí me cuesta mucho cuando tengo que ponerme serio y echar una bronca, especialmente con esos niños "preferidos"; pero la experiencia que yo he tenido en el cole en el que trabajo me ha demostrado que un niño no va a dejar de quererte porque le riñas, ni se va a traumatizar. De hecho es que ellos saben perfectamente que están haciendo algo mal, solo que como tú dices, te están poniendo a prueba, a ver qué les permites hacer y qué no. Y claro está, cuanto antes se lo demuestres mejor.

LOL en JUA 4-feb 1/13

Liberación: Es al final del periodo de prácticas, momento en que en la mayoría de los casos el Tutor Profesional y los alumnos le han preparado algún tipo de celebración de despedida, cuando los estudiantes dan rienda suelta a su afectividad. Se dan cuenta de que han tomado mucho cariño a los alumnos durante las tres semanas que han permanecido con ellos, estiman que este afecto es uno de los ingredientes importantes en su motivación para la docencia, y no dudan ahora en soltar algunas lágrimas de despedida y

también de reconocimiento por la experiencia que han tenido; ahora que ya no podrán ser empleadas en su contra, para minar su posición de poder frente al grupo, cuestionando su autoridad o haciéndoles chantaje emocional, ni podrá perjudicar a los alumnos promoviendo favoritismos en el grupo o siendo un límite para el desarrollo de su autonomía.

Y por último la despedida, de la mano de la sexta y última emoción del día: aprecio. En estas tres semanas he llegado a coger muchísimo cariño a “mis locos bajitos” como Isa los denominó en una entrada. Por un momento me sentí la persona más besada del mundo, rodeada de los pequeñines y casi sin poder andar.

PAU 14-feb

5.1.4. Los estudiantes en el aula

El primer momento de las prácticas funciona para los estudiantes como pronóstico sobre su posible desarrollo, y lógicamente genera un buen número de narraciones. La llegada al centro educativo genera mucho estrés en los estudiantes y conlleva una negociación implícita sobre cuáles serán las condiciones bajo las que desarrollará su periodo de prácticas. Este proceso de negociación no está convenientemente contemplado y pautado por el programa de la Universidad, aunque los Tutores Académicos muestren su apoyo a los estudiantes cuando es necesario (generalmente, cuando se producen incidencias que afectan al cumplimiento de los términos acordados entre la Universidad y el centro educativo). Así, las primeras narraciones en los diarios se refieren a cómo son recibidos en los centros y cómo van negociando para ajustar lo que estos pueden ofrecerles con respecto a sus expectativas. Este momento va a marcar de forma decisiva el tono en que se van a desarrollar las prácticas. En algunos casos se relata el recibimiento como una experiencia negativa y desagradable.

al menos tú lo has podido arreglar, a mi nadie me quiere en su clase y sigo sin poder ir ni a matemáticas ni a lengua!

Me hace pensar bastante sobre la organización de los colegios y que a lo mejor se meten en los proyectos por egoísmo, por añadir algo más... y no piensas en nosotros... al menos eso es lo que me están demostrando.

ANA en RIC 27-ene 3/14

Hay anécdotas muy diversas, pero muchas coinciden en poner al estudiante en una situación en la que no se siente cómodo y a partir de la cual piensa que no logrará los objetivos que se había propuesto con las prácticas. Esta situación crea en el estudiante un importante grado de ansiedad y frustración, y a partir de ahí su visión del centro educativo de acogida es claramente

negativa. En otros casos, la experiencia del recibimiento es positiva y a partir de ahí la visión del centro educativo también lo es.

En general, el recibimiento que tuve fue fenomenal, y estoy instalada sin ningún problema. Sin embargo, y supongo que a mucha gente le habrá pasado lo mismo, es que al estar yendo de una clase para otra, de arriba para abajo...tendremos un lío de nombres de niños que será mortal! jaja
GAL 26-ene

El **recibimiento** y la **presentación** son dos procesos al comienzo de las prácticas que actúan en sinergia. En primer lugar el recibimiento del estudiante en el centro educativo, normalmente a cargo de la Jefatura de Estudios o la Dirección del centro; en segundo lugar, la presentación del estudiante al Tutor Profesional y al resto de compañeros con los que trabajará, así como al grupo de alumnos. Según los relatos de los estudiantes, estos procesos de recibimiento y presentación distan mucho de ser uniformes; lejos de ser el resultado de un protocolo aplicado con eficacia, suelen quedar a merced de la voluntad del profesional que se hace responsable de ellos en los centros educativos.

En lo que respecta al recibimiento, hay casos en los que se lleva con la máxima profesionalidad, cumpliendo con las expectativas que los estudiantes tienen depositadas en los centros, o incluso yendo más allá:

Soy de educación especial y el día que acompañé a L***, mi buddy, al colegio, me presentaron la situación de esta rama de magisterio en el colegio, la siguiente, hay un aula con cinco alumnos autistas, he de reconocer que me asusté cuando entré, me impresionó demasiado la situación, y no me sentí capaz de afrontarla.
En segundo lugar conocí el aula de logopedia, allí conocí a M***, la responsable de la misma, la observé trabajando con J***, uno de los chicos autistas y con dos mellizos sordos, muy adorables ellos.
Por último, me presentaron a la responsable del aula de integración, cuyo nombre no recuerdo ahora sinceramente, y no estuve mucho tiempo en ese aula.
Al final llegamos a un acuerdo, Pasaría mi primera semana con la gente del aula de autismo, la segunda con la logopeda y la tercera en el aula de integración.
JAI 29-ene

Y hay casos en los que ocurre todo lo contrario: los estudiantes se encuentran al llegar al centro educativo con que no les esperaban, no tenían noticia de su llegada y no saben qué hacer con ellos.

La impresión que me ha dado a mi, es que nadie sabe por qué estoy allí, ni por qué voy a estar tres semanas, y sobre todo, nadie se ha enterado de que yo tengo que asistir a más clases y no sólo a inglés. Me pregunto si a ellos les llegó toda la información necesaria y sobre todo si se molestaron en leerla o simplemente la perdieron o la

guardaron en un cajón. Como os habréis dado cuenta, estoy un poco disgustada con el colegio... más bien decepcionada. Y lo peor de todo, un poco rechazada.

ANA 28-ene

Entre uno y otro extremo podemos encontrar casos diversos donde las incidencias están normalmente relacionadas con un error en la asignación del Tutor Profesional, bien por desconocimiento o confusión de la especialidad del estudiante, bien porque se ha asignado más de un estudiante al mismo Tutor Profesional, bien porque se desconocían las condiciones específicas de los estudiantes del Programa.

Como muchos de vosotros yo he tenido algunos problemillas al empezar las prácticas, el primero es que no sabían que iba o creían que era de la especialidad de inglés y por eso la plaza de infantil la han adjudicado dos veces en la universidad y comparto clase con otra alumna de prácticas.

BEA 29-ene

En cualquier caso, una vez que se ha recibido a los estudiantes en los centros tiene lugar la presentación al Tutor Profesional y a los alumnos con los que se trabajará durante las tres semanas del Programa. Este proceso es el que más puede afectar a los estudiantes ya que determina su posición en el centro educativo y tiene para ellos una importante carga afectiva que influye en su autoestima y en la seguridad que depositan en ellos mismos para desarrollar su rol como maestros en prácticas.

Nuevamente la presentación de los extremos puede ilustrar la diversidad de experiencias vividas por los estudiantes. A un lado tenemos los casos en que los estudiantes son presentados frente a los alumnos como docentes. Esto contribuye lógicamente a reforzar su rol de maestros en prácticas y es valorado muy positivamente.

Cuando llegué, me presentaron como la señorita Ana, una profesora más. Cosa que me hizo sentir muy segura. Los niños desde el primer momento respondieron muy bien a mi llegada, y en seguida venían a mi a preguntarme las dudas. Desde el primer momento me he sentido como una igual al lado de mi tutora.

ANA 27-ene

En el otro extremo tenemos los casos en que los estudiantes ni tan siquiera son presentados a los alumnos: simplemente se les invita a ocupar un espacio en el aula como uno más. Estos casos plantean al estudiante un reto considerable al hacerse conscientes de que tendrán que pelear para conseguir un espacio desde el que poder desarrollar su rol como docentes.

A mí de hecho, ni siquiera me presentaron a los niños cuando entré en la primera clase. Aunque esto es algo muy personal, depende de cada profesor. Lo que sí es cierto

es que, en general, la metodología de los profesores es pésima, creo que no han evolucionado nada desde los tiempos en que ellos estudiaron, y para colmo ¡Hasta los profesores jóvenes están anticuados!

LOL en ANA 28-ene

Los estudiantes valoran el recibimiento y la presentación en los centros en función de la profesionalidad con que tienen lugar estos procesos, de la buena organización en el reparto y asignación a los Tutores Profesionales de los estudiantes en función de su especialidad, y de que les brinde la posibilidad de vivir las experiencias que requieren para cumplir adecuadamente con los objetivos de sus prácticas. También valoran la primera impresión que les causa el Tutor Profesional a quien son asignados, y lo hacen especialmente a partir del reconocimiento del rol de maestro que exprese el Tutor Profesional, de si les trata o no como a iguales, de la afectividad con que se sientan acogidos y de la voluntad que el Tutor pueda demostrar desde un primer momento para facilitarles el trabajo de prácticas.

Una vez en los colegios, los estudiantes valoran en gran medida la acumulación de experiencias, el **ver cosas nuevas**, la experimentación, la innovación. Hay muchas cosas de las que los estudiantes han oído hablar, modelos teóricos que han estudiado en la Facultad, actividades que han visto en libros o catálogos, tecnologías que han visto usar... pero les falta el contacto con la experiencia en los centros educativos, ver cómo se aplican todas estas cuestiones en los alumnos, y sobre todo ser ellos mismos quienes las apliquen.

Por ello son tremendamente receptivos a lo novedoso. Se fijan mucho en las formas de organización del aula, en una distribución de los alumnos en el espacio de la clase que pueda resultar novedosa, en la aplicación de tecnologías de la educación con la que no tienen demasiada experiencia (como las pizarras interactivas o los ordenadores para los alumnos), recursos propios de su especialidad con los que no han experimentado aún aunque los conocen, modelos educativos que han estudiado pero que no han visto en funcionamiento (como el bilingüismo o proyectos educativos constructivistas), infraestructuras específicas para su especialidad (un polideportivo bien equipado o un laboratorio de idiomas), etcétera.

Tengo que decir que en cuanto entre me sorprendió muchísimo la distribución, es una combinación entre la típica forma de U y la de grupos que no había visto nunca ni en la práctica ni en la teoría. Pero a medida que pasan los días la veo más y más provechosa puesto que combina lo bueno de ambas, las facilidades para el aprendizaje

entre iguales y el estar todos los niños sentados de frente a la pizarra donde se hacen las explicaciones.

PAU 2-feb

en la clase se usaron también flash cards sobre los materiales (madera, plástico...) y me fascinó, porque yo pensaba que sería la típica clase aburrida donde la profesora solo diría "good morning, go on with our drawing" y los niños solo pintarían, pero me equivocaba!

LEO en PAU 3-feb 2/3

Si bien es interesante tomar en consideración el abanico de cuestiones que llaman la atención de los estudiantes por resultarles novedosas, por encontrar en ellas la posibilidad de enriquecerse como docentes, no menos interesante es conocer cómo reaccionan ante estas novedades, qué tipo de análisis o reflexiones hacen al respecto y qué conclusiones son las que les llevan o bien a incorporarlas a modo de aprendizajes o bien a desecharlas por considerar que son poco válidas.

En principio, los estudiantes actúan con cautela, muchos muestran apego excesivo a su biografía escolar, tienen temor de experimentar cosas nuevas, preferirían hacer las prácticas en sus colegios de toda la vida

a mí me hubiera gustado volver a mi cole de toda la vida, pero el año pasado no pudo ser, y este año iba a ir, pero al final bueno, no he tenido elección. Pero me alegro, porque ya sé como funcionan las cosas allí y por qué tener miedo a lo nuevo??©!

CAR en PAU 27-ene 2/6

El **tránsito de la fase de observación a la de intervención** no está bien definido en las aulas. Aunque desde la Facultad se sugiere un posible calendario que distribuye las tres semanas de estancia en el colegio en tareas respectivamente de observación, intervenciones puntuales y sesiones completas, en la práctica este paso no siempre resulta fácil, pese a que la mayoría de los estudiantes, si no todos, estén deseando darlo.

Quién decide cuándo y cómo se da este paso es lo que no queda del todo claro. Parece que los estudiantes esperan que sea el Tutor Profesional quien les dé pie a hacerlo. Y cuando las cosas funcionan bien así es: se produce un traspaso gradual de las responsabilidades en el aula, planificado y acordado entre el Tutor Profesional y el estudiante. Pero en ocasiones este traspaso gradual no se produce y entonces son los estudiantes los que demandan que se dé.

En parte la entiendo, pero también le he dicho que me deje intentar algo a mí y me ha dicho que la semana que viene me va a dejar ^^ . En realidad voy a tener que echarle

mucha imaginación y lo de las flashcards y el “stop” lo voy a utilizar, creo 😊.
RIC en LEO 28-ene 6/10

En otras ocasiones, el traspaso de responsabilidades que debiera darse de forma paulatina termina sucediendo de manera abrupta, cogiendo por sorpresa a los estudiantes. Este traspaso abrupto responde a situaciones de sustitución ocasional, cuando el Tutor Profesional debe ausentarse por algún motivo y no deja a nadie más a cargo del aula. Estas situaciones no encajan con los requisitos del programa de prácticas y quizá sean las menos enriquecedoras, ya que el estudiante no ha podido planificar qué hacer con los alumnos, pero estas experiencias son descritas como espectaculares. No les permiten poner a prueba sus destrezas docentes previamente planificadas, sino más bien su capacidad para controlar la clase y seguir la rutina que el Tutor Profesional ya tenía planteada.

La semana pasada me preguntaron si quería hacer esta semana una sustitución de un profesor de inglés que se iba a una excursión a Granada. Por supuesto dije que sí. Sólo eran 3 clases, a un 5º. Me dijeron que iban a poner a un profesor del centro en la clase conmigo porque un alumno en prácticas no puede dar clase solo. Cuando llegué el miércoles había un chaval de 18 años de 1º de educación física de la CEU en su semana de observación. Los chavales fueron un poco revoltosos, algo normal cuando viene un sustituto. Pude practicar mis técnicas para retomar el control de la clase muchas veces.
DAM 14-febA

Los primeros estudiantes en dar este paso, en involucrarse en el desenvolvimiento de las clases de forma activa, se alegran de ello y son envidiados por los demás; en definitiva se supone que las prácticas deben servir precisamente para eso: para practicar. Pero este primer paso se vive también con cierta ansiedad, ya que es ahora cuando comienzan a sentirse inseguros, a preguntarse si serán capaces de llevar a cabo la tarea que se les pone por delante.

pues, compis, hoy he dado mi primera clase a chicos de 3º... desde el principio me dijo mi tutor que era una clase... difícil, y es cierto. Como decís vosotros, es muy fácil coger y darle un balón a los niños y que jueguen al matar o lo que quieran, pero yo quiero tener mis clases organizadas y estructuradas, y cuando es así... pasa lo que me ha pasado hoy!! No me conocen lo suficiente, y han pasado un poco de mí. Al final he conseguido alcanzar los objetivos, pero me ha costado mucho trabajo y la garganta, q me la he dejado en el polideportivo xDD Poco a poco iré mejorando, espero...
JUA en JUA 28-ene 5/15

El primer paso da lugar a los primeros aciertos y también a los primeros fracasos. Hay quienes se alegran porque han preparado algo que ha funcionado, porque se ven avanzar, pero a la vez también aparecen las primeras dudas sobre su actuación y los primeros miedos profesionales; se

dan cuenta de una complejidad en muchas de las labores del maestro que durante el periodo de observación les pasaba desapercibida, y van tomando nota de cuáles son sus puntos fuertes y sus puntos débiles.

Cuando estamos OBSERVANDO es muy fácil ver los “errores”, ver otra forma de trabajar una determinada actividad o darse cuenta de que no todos los alumnos están siguiendo la clase con verdadera eficacia. Pero más difícil resulta cuando estamos DANDO la CLASE nosotros mismos. Es entonces cuando uno mismo piensa: “¡Dios! ¡Qué de cosas tenemos que TENER EN CUENTA AL MISMO TIEMPO!”
SON en DAM 7-feb 4/6

Este es un momento crítico para la generación de teorías de la acción. Sin embargo, los estudiantes son por lo general bastante benévolo consigo mismos; la ilusión que les hace intervenir en clase nubla su capacidad de auto-crítica, y la euforia posterior parece dificultar la reflexión sobre la acción a la vez que estimula el deseo de intervenciones más significativas, más extensas y menos supervisadas.

La importancia de que los estudiantes **tomen la iniciativa** durante su periodo de prácticas es evidente, ya que de ello va a depender en cierta medida el número, y posiblemente también la calidad, de las experiencias que van a vivir. Sin embargo, resulta lamentable que gran parte de los esfuerzos por tomar la iniciativa que los estudiantes tienen que realizar en un inicio estén relacionados con la defensa del Programa de prácticas ante los responsables en los centros educativos, la mayor parte de las veces sin contar con la asistencia de los Tutores Académicos.

Esto es así porque la Universidad asegura con los centros apenas unos mínimos que solo implican la acogida de los estudiantes en el centro educativo; en el caso del Programa de Liverpool, aunque la información es más extensa y las demandas a los colegios más detalladas, la comunicación con los centros no siempre era fluida y en ocasiones los centros no llegaban a diferenciar a los estudiantes del Programa específico de los estudiantes de régimen general. En cualquier caso, parece claro que no se cuenta con mecanismos capaces de regular el cumplimiento del resto de condiciones del Programa con unos estándares adecuados.

Así, a los estudiantes les toca vivir momentos de conflicto que generan insatisfacción y a partir de los cuales han de negociar unas condiciones que deberían haberse dado sin que ellos tuvieran que exigirlos. En este proceso los estudiantes reciben el apoyo de sus compañeros, que se encuentran en muchos casos en situaciones similares.

yo no entiendo que ha pasado con los colegios que a nadie le ha salido bien a la primera! me alegro de que al final estes instaladas
ANA en BEA 29-ene 1/10

Uno de los casos extremos en que, a su pesar, los estudiantes se ven en la situación de solicitar el cumplimiento de las condiciones del Programa es cuando se les pide que ejerzan como sustitutos aquellas veces en que el Tutor Profesional no puede asistir a la clase, o aprovecha la presencia de los estudiantes para no hacerlo.

Estos casos en los que se les pide que se hagan cargo de la clase sin supervisión son vividos por los estudiantes como un reto que no pueden rechazar. Saben que deben solicitar que se cumpla el Programa, pero no se niegan a hacer la sustitución. De hecho, podemos decir que disfrutan de esta situación de estar solos en el aula, sin ser supervisados, ya que les permite sentirse maestros de verdad.

A partir de entonces “me hice con el poder” de todo su alumnado, y estuve solo con los niños las tres primeras horas (dos terceros y un primero) y las otras dos horas (dos sextos) estuve con un profesor sustituto cada hora y no abrieron la boca en ningún momento.

Hoy he podido “estrenarme” como maestro de verdad (por lo menos yo lo imagino así) y ha sido el día que más he aprendido de todos.

PD: Me ha molao :P

RIC 8-feb

El resto de las pocas iniciativas propias que relatan los estudiantes está más acorde con lo que se espera de ellos. En unos casos son más una declaración de intenciones mientras que en otros se trata de aportes a las clases que guía el Tutor Profesional o a actividades del centro, a modo de colaboración, sobre todo durante la primera fase de las prácticaso bien propuestas de intervención que solicitan al Tutor Profesional con el ánimo de experimentar con alguna actividad concreta.

Viendo que estaban muy involucrados con mi experiencia en Inglaterra, pero que no querían perderme como “seño”, les propuse que hiciesen un dibujo para llevarlo al colegio en Liverpool y hacer así una especie de intercambio (ya que son demasiado pequeños para escribir una carta). Les prometí que recogería dibujos también allí en Inglaterra y se los llevaría a clase a la vuelta.

PAU 14-feb

Nos encontramos incluso situaciones en las que intervienen intentando corregir la actuación del Tutor Profesional cuando la consideran injusta; en este ejemplo toman una iniciativa arriesgada de forma impulsiva pero

alineándose con los alumnos frente al maestro, y conscientes de su atrevimiento, lo que se refleja en la narración.

pues bien ese día el no había tenido la culpa y su tutora comenzó a echarle un sermón de los que t entran ganas de llorar y todo delante de los demás y yo lo siento mucho pero me puse de su lado y metí un poco de cizaña(lo reconozco) y acuse como si fuera una niña más a los demás compañeros. Pero creo q ante una situación injusta... no hay que callarse.

PIL 4-feb

En los diarios los estudiantes incluyen a veces una **descripción de las sesiones** que imparten. En la mayoría de los casos las narraciones que hacen de esas sesiones son meramente descriptivas, carentes de reflexión alguna o incluso de una narración de los resultados. Se limitan a contar qué tipo de materiales emplearon, cómo los distribuyeron y cuánto les gustó a los alumnos. No hacen mención a los objetivos específicos de la actividad que plantean, a por qué la escogieron frente a otras posibles, a las dificultades que pudieron encontrar durante su desarrollo, a los resultados obtenidos o a las sugerencias que pudieron recibir del Tutor Profesional.

Esta ausencia de profundidad crítica en la descripción de las sesiones suele ir acompañada de un tono muy positivo: todo fue bien, a todos les gustó, estoy muy satisfecho. De hecho esta circunstancia contrasta con el resto de aportaciones de los estudiantes que son, por lo general, más reflexivas y en torno a las cuales suele generarse debate.

En estas narraciones, los aportes de los compañeros suelen ser simples refuerzos positivos, alegrándose por las experiencias adquiridas. Al no haber crítica, no hay situaciones que resolver o mejorar dado que todo ha funcionado bien, y por tanto no se generan debates que podrían ser enriquecedores sobre el diseño y desarrollo de las sesiones. Solo cuando un estudiante piensa que algún recurso es muy bueno lo comparte con los compañeros, o se comenta qué buena es tal o cual actividad.

Quizá a los estudiantes les cuesta reconocer inicialmente sus dificultades a la hora de poner en marcha las sesiones de clase para no quedar mal ante los compañeros, o quizá se sientan satisfechos con poco, solo con tener la oportunidad de dar clase. En cualquier caso, la ausencia de dificultades en sus narraciones sobre las sesiones impartidas contrasta con lo que se recoge en las observaciones directas de sus actuaciones en el aula por parte de los Tutores Académicos, y con lo que se intuye de forma indirecta de sus otros relatos sobre las experiencias que van atesorando en los centros educativos.

he hecho con ellos primero para calentar imitar animales(mientras corrian) y se lo han pasado pipa!yo decia "ppero" e imitaban al perro.Después les he puesto un mini circuito con aros(para saltar con los pies juntos), le seguia colchoneta para hacer la croqueta,después una cuerda en forma de serpiente para andar por encima de ella y por ultimo un aro donde tenian que saltar con un pie para finalizar el circuito. les ha encantado porque como tenian que ir de dos en dos haciendo el circuito (para mantener el control de la clase) entre ellos se apoyaban y gritaban sus nombres. ¡esque ellos lo veian complicadisimo! sobre todo lo de pisar la cuerda en forma de serpiente, para ellos era muy dificil porque no tienen todavia mucho equilibrio...pero bueno les ha encantado y sobre todo el salto del final!jajaja. me reido con ellos un monton!

LEO 1-feb

De hecho, las narraciones sobre las sesiones observadas por el Tutor Académico que también podemos encontrar en los diarios ya no tienen ese tono positivo que podíamos apreciar en las narraciones de las otras sesiones. Ahora aparecen expresiones como "debería haber hecho tal o cual cosa", a modo de justificación por aquello que saben que no han hecho del todo bien. Y lo saben; es decir, en muchos casos son conscientes de que no lo han hecho bien, al margen de la devolución que se les haya podido hacer a partir de la observación.

Tras observarme, [la tutora académica] y yo hemos estado hablando un ratito sobre lo que ella ha visto... En general mi clase ha estado bien según ella, dice qe le gusta que me sepa los nombres de los peques, que les hable "con un tono de voz dulce", que les haya ayudado cuando había dificultades (cogiéndoles la mano) y que el calentamiento y el circuito que he ideado estaban bien. Pero ahora llega el "PERO" de la cuestión:

- Según [la tutora académica]no he estado muy efusiva, debería haber dicho más veces un "bien hecho""qué bien"...
- Y en un momento en el que la clase se revolucionó mientras quedaban algunos niños todavia por terminar el circuito (creo que un poco normal porque los peques no pueden quedarse quietos mirando), pues no supe usar una estrategia determinada para mantener el orden y después continuar con la clase, como por ejemplo levantar la mano o algo, sino que les dije "sssshhhh sentaos" y no usé estrategia ninguna.

Pero bueno, por lo demás todo muy bien! también me gusta recibir críticas para saber cómo tengo que hacer las cosas y en qué mejorar, porque no nacemos sabiendo!

LEO 8-febB

Aunque indudablemente hay cuestiones que surgirán en la devolución, muchas ya son conocidas por el estudiante, que sabe de sus limitaciones aunque evite hablar de ellas. Puede parecer en principio que la reflexión crítica ha de ser inducida por un observador o un agente externo, pero aunque en cierta medida sea así, parece probable que el proceso de reflexión sea más bien íntimo. El trabajo sería, por tanto, traerlo a la superficie, a lo público, para beneficio del colectivo.

Es cierto que he dado bastantes clases pero necesito más tiempo para sentirme completamente seguro impartiendo y para ganarme la confianza de los niños y confiar en ellos, sentirme libre para hablar de cualquier cosa con ellos o abrirme y reflejar mi auténtico yo.

Ayer me visitó [el tutor académico] y debo reconocer que se dio cuenta de que yo sentía todo lo que he dicho anteriormente porque al terminar me dijo que me vio un poco asustado.

SIM 11-feb

En otras ocasiones, cuando la sesión que describen no es de su especialidad, sí hacen una narración más detallada del diseño que prepararon y de cómo se desarrolló, tal vez porque al no tratarse de su especialidad, necesitan estructurar mejor su tarea para comprenderla ellos mismos.

otra cosilla que he echo para mis niños, para no quitarles protagonismo, ha sido para la clase de mates. he recortado 10 tiras de cartulina de colores y las he llevado a clase. las he utilizado para que sepan relacionar el número con la cantidad y vayan afianzando lo que es un número en sí. jugamos ayer y hoy y la verdad esque les encanta!les digo, por ejemplo, " X coge 4 palitos y cuéntalos en voz alta""ahora dale 2 palitos a J, 1 a K y otro a O. ¿quien tiene mas palitos? y ellos mismos asocian las cantidades (mucho-poco) y la cantidad de un número.

LEO 3-feb

En cualquier caso parece desprenderse de sus narraciones que efectivamente están trabajando en el buen camino; que sí tienen oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos en la Facultad, de comenzar a construir un conjunto de saberes experienciales útiles para el desarrollo futuro de su profesión.

En teoría, un elemento fundamental de las prácticas debiera ser la **observación de los tutores** de las sesiones que imparten los estudiantes y su posterior devolución. Sin embargo, y pese a que el Programa lo requiere, no hay una observación sistemática de los estudiantes por parte de los Tutores Profesionales; desde luego no acompañada del debido registro y la necesaria retro-alimentación. En los diarios son escasísimas las devoluciones de los Tutores Profesionales que mencionan los estudiantes, más allá de comentarios puntuales en que se alegran por que el Tutor les felicitara.

La situación es distinta en cuanto al Tutor Académico. Los estudiantes en prácticas son alumnos de la Universidad cursando una asignatura, Prácticas de Enseñanza, que tiene un importante peso en su expediente. Por tanto les preocupa mucho el proceso de evaluación y calificación que se lleva a cabo. Tradicionalmente las Prácticas se evalúan pobremente y se califican al alza,

aunque en el Programa de Liverpool se hace un seguimiento más cercano que permite una evaluación más meticulosa y, por ello, una calificación más acorde a la misma. Parte de este seguimiento son las visitas del Tutor Académico a los centros educativos para presenciar una sesión impartida por el estudiante en prácticas.

Por más que se insiste desde la Facultad en que la observación del Tutor Académico no supone un “examen”, los estudiantes no pueden evitar sentirse examinados, por lo que esta observación les provoca un fortísimo estrés, y su mayor preocupación es que todo salga bien el día de la visita. Aceptan con agrado todas las recomendaciones que el Tutor Profesional pueda hacerles y aprecian su colaboración, pero aun así prefieren ir a lo seguro y en la mayoría de los casos preparan una clase que ensayan previamente con los alumnos.

De algún modo, la conciencia de evaluación trasciende al propio estudiante y se instala también en el Tutor Profesional y en los alumnos que en muchos casos actúan en connivencia con el estudiante, arropándolo para que todo sea perfecto. Esto incluye necesariamente que el Tutor Académico no se dé cuenta de que todo estaba preparado, y para ello tratan de evitar que se destape el montaje. En estas circunstancias, sería lógico pensar que la mayoría de las sesiones observadas por los Tutores Académicos presentarían una buena dosis de artificialidad. Sin embargo, y según se desprende de las notas de observación tomadas por los Tutores Académicos, esta artificialidad no es una constante necesaria y depende del nivel de confianza y seguridad en sí mismos de los estudiantes observados. En los casos en que existe menos artificialidad aumenta la relevancia de la sesión y se incrementa la utilidad de la observación.

Quando llegó el día estaba muy muy nerviosa y los niños estaban muy tensos. La clase fue bastante bien, pero estando de acuerdo con lo que me comentó Jesús, salió la clase muy poco natural, ya sea por la observación, por la intención de los niños de hacerlo todo perfecto y también mi preocupación de que todo saliese “a la perfección”

ALB 14-feb

Los estudiantes piensan también que la presencia del Tutor Académico en el aula distorsionará los resultados de la clase, de modo que la observación no podrá revelar lo que ellos realmente son capaces de hacer. Este pensamiento está relacionado con la idea que los estudiantes tienen del trabajo en el aula y su concepto de que el maestro de verdad ha de desarrollar su trabajo en solitario, y estiman que la presencia de adultos en el aula distrae a los alumnos e impide que la clase pueda llevarse adelante con efectividad. En

algunas ocasiones, sin embargo, la experiencia les lleva a considerar irrelevante este efecto.

Los niños al principio se extrañan de que haya alguien allí, pero yo que he sido hoy observada puedo decirles que a los 10 minutos ya se estaban comportando como siempre....igual de espontáneos y de ocurrentes jejeje

PAU en GAL 7-feb 5/6

Después de la observación de las sesiones, el Tutor Académico hace una devolución a los estudiantes sobre lo que ha visto. Este proceso de retroalimentación está claramente retratado en los diarios y ocupa no pocas narraciones de los estudiantes.

Lo que los estudiantes cuentan a sus compañeros sobre las observaciones que el Tutor Académico ha hecho de sus sesiones está probablemente muy relacionado con lo que ellos estiman que son sus retos, las cuestiones a mejorar. En estas narraciones los estudiantes comentan el repaso que hace el Tutor Académico de los diferentes momentos de la clase (incluyendo la planificación), de la coherencia metodológica de la misma, de los recursos empleados, de la organización, de la forma en que el estudiante se ha desenvuelto en el aula y de los objetivos logrados.

[La tutora académica] me comentó que la improvisación estuvo bien y que también estuvo bien el haber dado la clase en inglés, pero que tenía que mejorar en el control de la clase y estoy de acuerdo con ella.

INE 8-feb

Por ejemplo, mi sesión ha sido de los animales. Una de las cosas que he hecho primero ha sido enseñar las Flashcards, realmente tendría que haber hecho los sonidos de los animales o hacer los movimientos característicos de estos.

Otras de las cosas que debería haber hecho es cantar la canción que les puse con ellos, a la vez que podría haber hecho un poquito de mímica para que se comprendiera mejor la canción, además también eso les anima más.

Y por último lo que más importancia le ha dado [la tutora académica] es el énfasis con el que tenemos que dar refuerzo positivo a los niños. Yo, estoy continuamente diciéndoles "Well done!" o "Very good!" etc. pero no he sido lo suficientemente expresiva.

LAR 10-feb

Sin embargo en el transcurso de mi conversación con [el tutor académico] me planteé muchas cosas:

- ¿Estaban los niños contestando teniendo en cuenta sus experiencias previas?
- ¿Había caído en el tópico de impartir una clase tradicional pensando que no lo hacía sólo porque preguntaba constantemente a los niños y contaba con sus opiniones?
- ¿Es el libro un buen recurso en el que apoyarnos a pesar del estigma que lo acompaña? ¿Es el máximo exponente del aprendizaje repetitivo del que tanto nos hablan en la facultad (al menos a los de Primaria)?

- ¿Realmente estaba dando ayudas a los niños para que ellos construyeran su propio aprendizaje?
PAU 9-feb

Aunque en principio existe una actitud positiva para aceptar las críticas, y dicen que han de aprender de sus errores, algunos comentarios los encajan con mal talante y les sirven como excusa para hacer una crítica poco constructiva de la Facultad y de sus profesores. Esto resulta más evidente en los comentarios que hacen los compañeros a la narración de quien ha sido observado que en la narración misma del protagonista.

Leyendo tu post, estaba pensando... Y es que todos los profes de la facultad se llenan la boca de constructivismo, que si una clase amena pero en la que aprendan... ¡que se pongan ellos a dar clases! A ver si consiguen aplicar su bonita teoría a la práctica.
JUA en PAU 9-feb 4/11

En efecto, en todo el proceso de la observación del Tutor Académico, tanto antes de que se produzca, como posteriormente, se da un fenómeno muy importante de apoyo y ánimo entre los estudiantes que participan igualmente en la idea de que las críticas de los Tutores Académicos pueden ser útiles, pero matizan de algún modo su alcance al manifestar que, al fin y al cabo, los profesores de la Facultad nunca han tenido que enfrentarse a los alumnos, mientras que ellos sí. Defienden su actuación, justifican sus puntos débiles, y vuelcan sus miedos comentando en este sentido las crónicas de los demás

Gala!! Qué very nervous que estoy!! Me alegro que te haya dao las felicitaciones!! Si es que estás hecha una teacher!! ^^ Yo en realidad estoy tela de nervioso por el día de la observación... verás tú el sexto después del recreo el jueves y con un extraño ([el tutor académico]) allí... Tendré fe...
RIC en GAL 7-feb 4/6

También, los estudiantes que ya han sido observados dan recomendaciones a los otros sobre cómo actuar y qué tipo de cosas son las que captan la atención del Tutor Académico, promoviendo indirectamente un interesante proceso de reflexión sobre la práctica.

En este sentido, parece claro que la visita del Tutor Académico al centro educativo, con todo lo que esta implica, coloca a los estudiantes en una posición adecuada para la reflexión y la auto-crítica. En estos momentos tienen una sensación efectiva de aprender de sus errores. Lamentablemente estas visitas son escasas, se dan en los últimos días de estancia en cada uno de los colegios, y tienen por tanto un cierto carácter de evaluación final (y así son percibidas por los estudiantes), por lo que su utilidad se ve reducida.

Deberían asegurarse procesos que promovieran este mismo estado reflexivo en los estudiantes de forma regular en distintos momentos de las prácticas.

Huelga decir que inicialmente las **competencias profesionales de los estudiantes** en prácticas son escasas debido básicamente a su inexperiencia, de modo que cuando comienzan sus intervenciones en el aula se sienten sobrepasados.

Inconsciencia previa: En el periodo de observación los estudiantes contrastan todo aquello que ven con lo que saben, lo que han aprendido en la Facultad; comparan el ejercicio de la práctica docente de sus maestros tutores con la teoría académica. Es frecuente que pontifiquen sobre situaciones generales, pero cuando se empiezan a enfrentar con casos particulares no saben cómo reaccionar y entonces consultan a sus compañeros para llegar juntos a una conclusión igualmente general: que “cada maestrillo tiene su librillo”.

Quisiera señalar que lo que a continuación expongo es simplemente la opinión de una estudiante de Magisterio, cansada de escuchar en la facultad todas las BUENAS-ACTITUDES-QUE-DEBE-TENER-UNPROFESOR-ANTE-UNGRUPO-DE-ALUMNOS, y reflexionando a continuación acerca de los objetivos que deben guiar nuestra enseñanza. En ningún caso quisiera que esto se convirtiese en un juicio sobre si es una buena o mala profesora, como dicen: cada maestrillo tiene su librillo.

PAU 28-ene

Los estudiantes en esta etapa son muy críticos; lamentablemente, mucho más críticos de lo que serán con ellos mismos cuando comiencen sus intervenciones en el aula.

Personalmente no me gusta mucho la metodología que sigue mi tutor en sus clases de inglés. Lo que más me sorprende de él es que se altera con mucha rapidez. Pretende mantener el orden en todo momento y ser él quien “manda” (eso es muy lógico, pues podemos decir que es su “deber” al estar él al tanto de la clase), pero es que ¡se enfada muuuuy rápido! Y con su enfado no consigue tampoco que le presten más atención los pequeños.

SON 1-feb

Primeros conflictos: No obstante, sí reconocen abiertamente algunas carencias, como por ejemplo sus dificultades en el manejo de la voz, lo que les preocupa mucho, y el manejo diestro de trucos para captar la atención de los alumnos y mantener el orden entre ellos, de forma que no tengan que abusar de este recurso, la voz, que no saben usar bien. En la discusión al respecto no queda claro si la estudiante es capaz de establecer la conexión (y por tanto la diferencia) entre el problema fisiológico por un lado (con sus técnicas vocales

para solventarlo) y los modelos pedagógicos en que se apoyan unas u otras estrategias de control de la clase.

Personalmente me he quedado dos veces sin voz dentro de las tres semanas que he estado aquí de prácticas –y eso que la primera semana estaba de observación, con lo cual he perdido la voz ambas semanas que he estado yo dando las clases-. Tenemos que alzar constantemente la voz para que todos puedan oírnos y entender bien nuestras explicaciones. Subimos nuestro tono de voz natural a menudo para pedir y rogar silencio –a veces ante la desesperación de que no paran de hablar hasta gritamos-.

SON 13-feb

Mantener el orden de los alumnos en la clase también es un problema que no saben resolver, sobre todo en situaciones concretas en las que han de pasar de una actividad a otra, cambiando la estructura en que está organizada la clase, de pequeños grupos al trabajo con el conjunto de la clase.

He encontrado una dificultad a la hora de trabajar en grupo, y es que cuesta mucho que vuelvan a trabajar individualmente en silencio

ALB 8-feb

Esto es así porque los estudiantes tienen enormes dificultades para trabajar tomando en consideración el conjunto mínimo e imprescindible de elementos necesarios para poner en marcha una situación de enseñanza y aprendizaje; por ejemplo, no son capaces de mantener la atención de los alumnos mientras distribuyen un material o escriben algo en la pizarra, y empiezan a percibir la complejidad de la labor docente como inabarcable.

En muchas ocasiones, tenía que recurrir a la clásica bronca en español. Todos se callaban, y a los 5 minutos estaban charlando otra vez como si nada.

DAM 14-febB

Los estudiantes justifican continuamente los resultados de sus intervenciones a través de mecanismos de atribución externa de la responsabilidad: son los alumnos los que les dejan o no hacer su trabajo, según se porten bien o mal. Parecen sentir que su autoridad reside no en lo que son, ni en lo que piensan que son, sino en cómo ellos piensan que los alumnos los ven, lo cual limita considerablemente lo que pueden hacer para desarrollar sus competencias docentes, ya que no piensan que dependa de ellos (o en cualquier caso, asumen que esas competencias vendrán dadas con el tiempo, con la “experiencia”). Lo realmente difícil es reconocer las carencias en el terreno propio, es el proceso más complejo.

Mi felicidad duró pocos minutos, los niños ya se han percatado que no soy una señora normal y corriente sino que soy una señora que está aquí por poco tiempo así que intentan aprovecharse de eso. Me dí cuenta que a medida que pasaban los minutos

sólo me seguían unos cuantos, el resto se limitaba a tirarse papeles, cantar, saltar...
¡dios mío qué difícil es mantener orden y a la vez explicar! y claro intentaba poner
orden y me perdía en mi explicación.
ELE 3-feb

Es aquí cuando los estudiantes comienzan a culpar a la Facultad de la deficiente formación que han recibido, y de la falta de capacidades para enseñar que observan en sí mismos. No se dan cuenta, o evitan afirmarlo, que es normal que no tengan todavía esas competencias, que precisamente las prácticas en colegios que están realizando pretenden ser una plataforma para que puedan comenzar a generar esas competencias que en un futuro les habilitarán para el ejercicio de la profesión.

Toma de conciencia. Pánico: De alguna manera el reconocimiento de sus carencias como profesionales mina su orgullo. Por ello atribuyen la responsabilidad de estas carencias a la Facultad, pero también a otras circunstancias contextuales, como que los alumnos no los conocen porque el periodo de prácticas es demasiado corto, o porque están trabajando con un aula que no es la suya, nuevamente en referencia a la idea de “maestro completo” y a la estanqueidad del aula.

La falta de capacidades, la dificultad para enfrentarse al aula, llega a generar un sentimiento de impotencia y de frustración que puede ser muy nocivo para el aprendizaje, pues llegan a negar ciertas prácticas adecuadas, pero también metodológicamente más complejas, justamente por su dificultad de llevarlas a cabo.

Bueno realmente sí, sí sé qué pienso, que si toda la labor del maestro ya requiere esfuerzo utilizando un libro de texto tal cual te lo dan, debe ser casi imposible hacer esto sin tener nada en lo que apoyarte y teniendo que sacarlo todo de nuestras cabezas pensantes.
LOL 3-feb

Ante esta situación cabría preguntarse cuál es la función efectiva de las prácticas: entrenar competencias y ejercitar enfoques o metodologías, o solo adquirir “trucos” para la intervención. Porque en efecto los estudiantes adquieren tácticas, trucos y estrategias, sobre todo relacionados con el control de la clase, y esto les produce mucha satisfacción, tal vez más que otros posibles logros de enseñanza/aprendizaje. Quizás la razón radique en que hasta que no consiguen controlar al grupo no pueden ensayar otras cosas, adquirir otros aprendizajes. Y mientras tanto van adquiriendo modos de hacer (“vicios”) que los separan de su posición metodológica inicial. O en la peor de las perspectivas, los estudiantes están aprendiendo en las prácticas que ser

maestros consiste simplemente en ser capaces de controlar a los alumnos y ser más o menos capaces de lidiar con ellos.

Confianza en la experiencia: En cualquier caso, llegan en algún momento a reconocer que la experiencia es un grado, que llevar adelante el trabajo del maestro es muy complejo y que requiere tiempo hacerlo, y conforme avanzan las prácticas ellos mismos comienzan a tener la sensación de que van haciendo las cosas mejor. Ante el mismo fenómeno de la complejidad del trabajo del especialista en inglés, por ejemplo, mientras que inicialmente lo veían como una tarea inabarcable, después de un tiempo llegan a verse a sí mismos capaces de llevarla a cabo, y lo expresan con satisfacción.

En estos casos, también llegan a atribuir externamente sus logros, como ya lo hicieran con los fracasos. Piensan que ahora los alumnos los conocen mejor porque han pasado más tiempo con ellos y esta confianza hace que puedan trabajar mejor juntos, pero les resulta más difícil pensar que lo que ocurre es que simplemente ellos están aprendiendo; con la práctica van adquiriendo esa experiencia que tanto han comenzado a valorar en sus Tutores Profesionales, que ya no son esas figuras tan criticadas del inicio sino figuras mucho más cercanas, debido al camino que ellos han recorrido.

Mantener la **continuidad** en las rutinas que ven en el aula es algo que los estudiantes viven como conflicto. Ya hemos visto que los estudiantes vienen de la Facultad con unos modelos aprendidos que deberán validar durante las prácticas y experimentar en un contexto real. Sin embargo, al observar la pedagogía que sus Tutores Profesionales llevan a cabo en las aulas, tienden a describir la situación como conflicto, ya que en muchas ocasiones dicen que ellos actuarían de otra forma. El conflicto se plantea entre lo que los estudiantes creen que se debe hacer en las aulas y lo que efectivamente ven que se hace.

La pregunta del millón.... ¿trabajar por niveles de aprendizaje discrimina o favorece la calidad de la enseñanza del alumno?

pues ni idea.... Solo sé que me parece triste tanto que haya niños que terminen siempre los primeros y se aburran muchísimo en clase, como que haya otros que no sean capaces de seguir las explicaciones. Supongo que esto ha sido así siempre, pero creo que debemos buscar entre todos una solución que no discrimine pero que desarrolle el aprendizaje de los niños en relación con su capacidad.

PAU en ELE 10-feb 2/4

Este conflicto lo elaboran entre ellos, pero rara vez lo discuten con los Tutores Profesionales (lo que parecería más lógico, o al menos más deseable). Los

estudiantes asumen que no pueden hacer valer su punto de vista. Cuando no existe una buena comunicación con el Tutor Profesional, evidentemente ni se plantean la discusión, y la implementación de los modelos se pospone hasta un futuro en que sean “maestros completos”. Pero incluso en los casos en que sí existe una comunicación fluida se da en ocasiones una renuncia explícita a la confrontación de puntos de vista por temor a provocar críticas o decepcionar al Tutor; durante sus prácticas los estudiantes tienen una fuerte necesidad de aceptación y reconocimiento por parte de los Tutores Profesionales y buscan ganarse su confianza, así que piensan que disentir de sus metodologías quizá no sea el mejor camino de conseguirlo.

En este sentido, los estudiantes identifican la capacidad de adaptación frente a unas circunstancias adversas como una más de las destrezas que debe ejercitar un buen docente, y se multiplican las referencias a la imposibilidad de cambiar las cosas en el corto espacio de tiempo que van a pasar en los colegios, aunque más que adaptación se trate de una renuncia. Esta renuncia puede constituirse en germen de un cambio cognitivo en los estudiantes quienes, al plegarse de forma transitoria y por conveniencia a los puntos de vista de sus Tutores Profesionales, pueden acabar estimando sus razones por encima de las propias en un proceso de mimetización, adoptando paulatinamente los mismos usos que en principio criticaban. Esto puede derivar en un fenómeno de continuidad metodológica, sobre todo si encuentran la aceptación y la confianza que buscan.

De esta forma las intenciones iniciales de poner en práctica unas propuestas metodológicas basadas en teorías claras de aprendizaje se van abandonando en función de un pragmático “sentido de realidad” que les lleva a seguir haciendo las cosas “como siempre se han hecho”; las propuestas iniciales se van convirtiendo en un modelo de innovación para el futuro, vagamente utópico, para el que en este momento no se dan las condiciones. En realidad este proceso quizás esté también reflejando su propia renuncia a unos modelos y unos procedimientos que no ven claros, tal vez porque nunca han llegado a entenderlos ni asumirlos del todo.

Creo que ahora mismo en los colegios donde estamos no podemos cambiar nada, pero sí debemos ir teniendo en mente lo que cambiaríamos, cómo realizaríamos los cambios, nuestras preferencias a la hora de enseñar... Yo creo en el cambio en la enseñanza del inglés y quizás algún día podamos llevarlo a cabo entre todos.

INE en ANA 2-feb 2/12

No obstante, los estudiantes no siempre se dejan seducir tan fácilmente. Son conscientes de la existencia de un conflicto que han decidido no plantear, pero

saben que necesitan experimentar con sus propios puntos de vista antes de descartarlos. En la interacción entre los estudiantes en prácticas podemos ver un buen número de ejemplos de apoyo a la puesta en práctica de metodologías que se alejan de la práctica del Tutor Profesional, aunque siempre con la recomendación de respetar sus rutinas (incluso de hacerlo a sus espaldas, sin que se dé cuenta). Adaptándose a lo que hay pero aprovechando los espacios libres que puedan quedar.

y otra cosilla, si quieres dar las clases en inglés hazlo! él te ha dicho que no te devies mucho de su metodología, pero puedes seguir su metodología e incluir algo de la tuya no? piensatelo! y mucha suerte!

LEO en SON 1-feb 2/8

Lo que es una actitud tímida en general, se vuelve más rotunda cuando afecta a planteamientos básicos de una u otra especialidad, al menos en cuanto a la crítica que genera, si bien las posibilidades de acción quedan igualmente reducidas a las que brinde el Tutor Profesional. En estos casos el cambio cognitivo que se ha apuntado no se produce tan fácilmente, aunque las dudas sobre la validez del modelo teórico que se trae de la Facultad se acrecientan considerablemente y se establecen extensos debates al respecto, como ocurre en el caso de la enseñanza de la lengua extranjera.

En cualquier caso, el hecho de tener que renunciar a unos fundamentos que no han tenido aún posibilidad de poner a prueba les provoca un cierto conflicto moral y genera una resistencia ideológica de tintes románticos. Perciben que su misión será en parte traer a una escuela que está desfasada la innovación para la que se han estado formando. De este modo, la implementación de los aprendizajes de la Facultad, la idea de un paulatino cambio de paradigma en la educación, pasa a formar parte de sus planes de futuro. De momento su puesta en práctica es muy difícil y esto los va alejando del plano de la realidad.

Creo que la profesión que hemos escogido tiene mucho de improvisación, de saber aprovechar los comentarios de clase para hilar las cosas y poder hacer llegar los contenidos a los niños del modo más natural posible. Y esto solo lo conseguiremos tras muuuchos años de experiencia. Y a lo mejor esos años de experiencia lo que hacen es que perdamos la confianza en que se pueden cambiar las cosas, pero espero que no sea así =)

PAU en JUA 28-ene 11/15

De sus narraciones y comentarios se puede apreciar la **valoración de la experiencia** de prácticas que hacen los estudiantes o, para ser más precisos, cómo valoran las experiencias que ellos van adquiriendo durante la realización

de las prácticas; esto es más claro en las valoraciones globales que hacen al aproximarse al fin de la estancia en los colegios.

En general piensan que son afortunados por tener la oportunidad de aprender algo nuevo cada día. Las dimensiones de este aprendizaje les da incluso una sensación de vértigo; los acontecimientos se suceden demasiado rápido. Tienen la impresión de no tener tiempo de pararse a pensar, aunque de hecho sí lo hacen e intentan conectar lo que ya conocen, la teoría aprendida en la Facultad, con lo que ven en el centro educativo, en un intento por interpretar la realidad. Estas reflexiones tienen lugar sobre todo en las conversaciones con sus compañeros de prácticas.

Lo que más estiman es el contacto con los alumnos: piensan que es una de las experiencias más valiosas que les pueden proporcionar las prácticas. Es muy importante el contacto con los alumnos, estar con ellos en el colegio, admirarse y contagiarse de su creatividad. Para los estudiantes los alumnos son una fuente de energía y la interacción con ellos resulta muy gratificante, sobre todo con los más pequeños.

De acuerdo con Inés, siempre con la sonrisa aunque muchas veces no tengamos ningunas ganas. Aunque yo no sé a vosotras si os sucede, pero yo entro en una clase y me olvido de lo que me pasa, creo que los niños alegran la vida a cualquier persona.
PAU en LAR 10-feb 2/4

Los estudiantes buscan tener el abanico más extenso posible de experiencias en el corto tiempo de duración de sus prácticas; frente a la oportunidad de profundizar en un solo aspecto de su formación práctica, prefieren una diversidad de experiencias vividas en primera persona. Por ello valoran mucho el momento en que empieza a producirse en sus aulas una cesión de poder, cuando el Tutor Profesional les traspassa algunas responsabilidades, al mismo tiempo que no parecen valorar en ningún momento la utilidad de los momentos de observación.

Así, valoran positivamente sus propias intervenciones, la posibilidad de impartir clases, hasta el punto de que el simple hecho de enfrentarse a la clase, ya sea con una actividad diseñada por ellos mismos con anterioridad o con un diseño prestado, del libro o del Tutor Profesional, les resulta satisfactorio sin entrar siquiera a analizar y evaluar los resultados de su intervención; más bien, sus narraciones suelen reflejar una sensación general de “prueba superada”. Hacen una valoración genérica. Si estiman que los alumnos “lo han pasado bien” con la actividad (básicamente, que han seguido la actividad sin alborotar y les han permitido mantener el control de la clase) y ellos no lo han pasado demasiado mal en su implementación, entonces la

experiencia ha sido fantástica. Solo hay alguna rara excepción en que sí se valora en los diarios un resultado concreto o una determinada actividad.

¡Enhorabuena Lara! Has conseguido que los niños “aprendan jugando”, y es que eso no está tan mal como pueden pensar maestros con más años de docencia a sus espaldas.

PAU en LAR 4-feb 1/5

Ya hemos visto cómo la narración que hacen de la devolución del Tutor Académico provoca en los compañeros un buen número de justificaciones o comentarios en contra, sin embargo la retro-alimentación directa de los compañeros es puramente positiva. En este sentido se tiene la impresión de que valoran mucho más (o al menos les llama más la atención, y quizás les provoca un cierto punto de envidia) lo que sus compañeros dicen estar haciendo, y parece que se construye una red paralela de apoyo entre ellos que funciona también ante cualquier eventual adversidad que pueda sufrir el estudiante en su devenir en el centro educativo.

Creo que es muy valioso por tu parte que sepas reconocer tus errores, pero no deberías de quedarte de brazos cruzados sin hacer nada. Busca recursos, intenta buscar otras formas para el transcurso de la clase, prueba distintas formas de organización... Al final, encontrarás una forma que te llene y te guste.

ROS en JAI 30-ene 2/10

Lo que daría yo por una pizarra interactiva! jajaja y por profesores nativos! Pero bueno en esto podemos ver que no existe el colegio perfecto y que siempre hay un “fallito”, pero bueno para eso estamos nosotros para ver en qué podemos ayudar en nuestra futura acción como profesores!

LAR en JUA 28-ene 13/15

Pese a que en ocasiones las experiencias son difíciles, aprecian la dificultad porque piensan que la complejidad de las situaciones ayuda a aprender más. Además, les satisface ir superando todas las pruebas que se les van poniendo por delante; pruebas que esperaban con miedo pero que, una vez vivida la experiencia, entienden que “no eran para tanto”. Y ante aquellos aspectos de los colegios que no estiman que no funcionan como ellos piensan que tendrían que hacerlo, ven la necesidad de tener una posición optimista y expresan su esperanza de que cambien en algún momento.

Cuando se van terminando las prácticas, los estudiantes hacen una valoración general positiva de las mismas y expresan un fuerte apego al contexto, yendo en muchos casos contra el talante que mostraban en un principio que, promovido por la necesidad de encontrar espacio para sus necesidades en el centro educativo, solo percibía aspectos negativos. Sienten ahora un fuerte apego por los alumnos y, en muchas ocasiones, también por los Tutores

Profesionales, hasta el punto de hacer planes para futuras colaboraciones, de modo que la despedida lo sea solo a medias, un “hasta pronto”, para hacer el trago más fácil.

El caso es que, cuando se han acostumbrado a la rutina, la experiencia se acaba y se echa de menos un periodo de prácticas más largo, que les permitiera profundizar en los aprendizajes que van obteniendo, incluso reafirmarse en su vocación de maestros.

Estoy ansioso por coger el avión el lunes, supongo que como todos, pero me da cierta tristeza que terminen las prácticas de aquí en Sevilla. Siento como que he dejado algo a medias, ya que estas tres semanas me parecen insuficientes para ganarse la confianza de los alumnos y sentirse realmente cómodo, comparándolas con las seis que duraron las prácticas el año pasado. Es verdad que aprendemos, que es una suma a las prácticas que hemos realizado anteriormente, pero las comparaciones son odiosas.

SIM 11-feb

5.2. Enseñanza y Uso de la Lengua Extranjera

Después de presentar el relato del periodo de prácticas que se desprende de los diarios completos correspondientes a su estancia en colegios de Sevilla, procede centrarse en el análisis de las aportaciones que se refieren a la categoría «L2 (lengua extranjera)» teniendo en cuenta tanto los diarios de Sevilla como los de Liverpool.

La experiencia en Sevilla es muy diferente de la experiencia en Liverpool; por tanto, los relatos resultantes son igualmente diversos, por lo que la estructura con que los presentamos difiere ligeramente de uno a otro. Para este relato sobre “lengua extranjera” seguiremos por tanto la secuencia Sevilla-Liverpool, considerando en primer lugar de forma más general los diarios correspondientes a la estancia en los colegios españoles, y a continuación los diarios a partir de su llegada a Inglaterra.

A partir de los diarios de Sevilla haremos primero un repaso por las menciones que hacen los estudiantes en cuanto a su formación inicial y su biografía escolar en relación con la lengua extranjera. A continuación repasaremos la percepción que tienen los estudiantes de sus Tutores Profesionales y de sus alumnos en las clases de lengua extranjera y la interacción que mantienen con ellos, para concluir analizando la intervención de los estudiantes en el aula de L2, con las narraciones y valoraciones que hacen de sus propias sesiones y de toda la experiencia. Finalmente, presentaremos la percepción que parecen tener los estudiantes en cuanto a la lengua extranjera como herramienta para la comunicación en el aula; para ello nos centraremos en cómo los estudiantes reflejan en los diarios la presencia de situaciones comunicativas en la clase de inglés en los colegios de Sevilla y en qué medida reaccionan a ellas.

A partir de los diarios de Liverpool comentaremos en primer lugar las menciones que hacen los estudiantes al contenido de las sesiones preparatorias en la Universidad de Liverpool Hope que recibieron durante la primera semana de estancia en la ciudad. A continuación consideraremos la interacción que mantienen con sus Tutores Profesionales y con sus alumnos y la forma en que se integran en el trabajo en el aula, todo ello a la luz de los problemas de comunicación que les plantea el uso del inglés (aspecto relacionado con su percepción de la lengua extranjera como herramienta para la comunicación), haciendo también mención a aspectos culturales relevantes para la integración de los estudiantes y para sus clases de español. Seguidamente analizaremos la cuestión de la enseñanza en los colegios de Liverpool del español como lengua extranjera desde el punto de vista de los

estudiantes, para concluir analizando sus narraciones de las sesiones que imparten, tanto en inglés (de diversas áreas curriculares) como de español como lengua extranjera.

En el último apartado, y para ajustar el dibujo que se puede obtener de los diarios acerca del pensamiento de los estudiantes sobre la enseñanza de la lengua extranjera, nos centraremos en el análisis de algunas cuestiones que tienen una presencia importante en los diarios (correspondientes a tres categorías específicas del Apartado I de la tabla inicial de categorías de análisis), relacionadas directamente con la enseñanza de la lengua extranjera y con el contraste entre los modelos experimentados en Sevilla y en Liverpool: (1) la enseñanza del vocabulario, (2) la enseñanza de la gramática y (3) el uso de la primera lengua en el aula de lengua extranjera.

5.2.1. La estancia en Sevilla

Conexiones con la biografía escolar y la formación inicial

Son escasas las menciones a su formación inicial en la Facultad en cuanto a la enseñanza de inglés que realizan los estudiantes (teniendo además presente que no todos pertenecen a la especialidad de Lengua Extranjera). En su mayor parte son anecdóticas: la referencia a una novela con un personaje autista que los especialistas leyeron en una de sus asignaturas y que ahora le recomiendan a un especialista en Educación Especial o una recomendación que una estudiante recuerda de sus clases de Didáctica del Inglés de la que ha comprobado su validez.

Por cierto Javi este año en inglés hemos leído un libro que se llama “The curious incident of a dog in a night-time” de Mark Haddon, el protagonista es un chico con síndrome de Asperger. Hay un personaje que aunque es secundario creo que es muy significativo: Siobhan, su profesora. Si puedes léelo, es genial.

INE en JAI 2-feb 4/6¹⁹

A mi el libro que menciona Inés me encantó, porque te muestra la forma de pensar de estas personitas tan especiales, y la verdad que me impresionó mucho.

LAR en JAI 2-feb 5/6

Una de las cosas que he aprendido este año en las prácticas es que está muy bien usar música relajante para casi todo!!! Parece magia....

Mi tutora siempre utiliza música relajante para casi todo: de fondo mientras hacen los

¹⁹ Para interpretar la codificación de las citas, véase tabla 5.1: Localización de las citas textuales.

ejercicios, colorean, hacen los exámenes...Y es que la verdad da resultado. [...]
La verdad que en Didáctica del inglés nos lo enseñaron como un buen recurso a usar
pero yo nunca lo había experimentado.
LAR 9-feb

Solo en un par de ocasiones (dos comentarios dentro de la misma discusión)
los estudiantes hacen mención expresa a aprendizajes concretos de la carrera
para fundamentar sus opiniones, y en una de ellas el estudiante se refiere a
una conversación personal con un profesor y no a un contenido estudiado en
el aula.

Y con respecto a lo que dices de que quien mejor enseña inglés es aquella persona que
es nativa, tengo que decirte que yo no pienso así. He estudiado en la carrera que una
persona nativa ha interiorizado su lengua de manera INCONSCIENTE, luego
probablemente desconozca las estructuras gramáticas que debe enseñar.
SON en LAR 1-feb 2/11

Estuve hablando con [un profesor del Departamento] una vez que quedamos para eso
de alumno interno (tú sas, que me metió en esas cosas...) y me dijo que por qué hay
que enseñar un inglés puramente nativo... Me dejó pensativo, y es que las razones que
me dio fueron buenas
RIC en LAR 1-feb 7/11

También se dan algunas referencias a sus estudios de carrera en cuanto al
uso del español en el aula, que reflejan la idea algo difusa que los estudiantes
traen a las prácticas sobre la conveniencia de utilizar solamente la lengua
destino, tal como aprendieron en la universidad, y que finalmente califican
como irrealizable.

Inés, yo te felicito absolutamente. Y no solo por hacer una actividad muy distinta a las
que desarrolla tu tutora, sino por evitar el español (que tannnnnta nos metían el año
pasado en los “teachings” con aquella frase de “utilizad el español como último
recurso”).
SON en INE 28-ene 8/10

Todos los estudiantes de Lengua Extranjera sabemos, por Didáctica del Inglés del año
pasado, que se recomienda no traducir absolutamente nada(salvo en casos realmente
extremos) y que debemos usar materiales(flashcards, murales, dibujos) o técnicas
como la gesticulación para hacer que los alumnos interioricen el significado de las
nuevas palabras que van apareciendo. [...] En mi opinión, el ideal de enseñanza del
Inglés de forma intuitiva y apartando la traducción a un lado no se puede desarrollar al
cien por cien por muchos fundamentos pedagógicos en los que se apoye.
SIM 3-feb

Quizás la aportación más significativa en este aspecto sea la de un estudiante
que expresa por un lado cómo las prácticas le están sirviendo efectivamente
para constatar en la práctica las teorías aprendidas durante la formación

inicial, pero poniendo al mismo tiempo de relieve las carencias de los estudios cursados, precisamente por no incluir ninguna formación sobre la enseñanza del inglés para los más pequeños (casi todos, y en concreto los especialistas en Lengua Extranjera, han cursado un plan de estudios dirigido exclusivamente a Educación Primaria). Este estudiante toma conciencia de sus carencias al respecto y pide ayuda; las respuestas que recibe con sugerencias concretas se apoyan básicamente en lo que sus compañeros están observando ahora en sus propias aulas (en el comentario 2 se menciona una canción que conocieron en la Facultad, pero solo porque el estudiante la ha vuelto a ver ahora en su aula):

Con tanta variedad de cursos me he dado cuenta de que toda esa metodología más bien “ficticia” que estuvimos viendo para Didáctica del Inglés el año pasado se está volviendo realidad y que la edad de los niños condiciona mucho la forma de enseñar, mantener el orden y de trabajar. Digo esto porque el año pasado estuve en 4º de primaria dando prácticas y a parte de eso solo he dado clases a niños de la ESO (3º y 4º) y de Bachillerato, por lo que nunca había podido llevar a cabo las estrategias de enseñanza-aprendizaje para los más pequeñitos.

Ahora me estoy dando cuenta de que estoy “mu verde” en la enseñanza a los más pequeños, y no sé qué hacer en Infantil, puesto que mi tutora (W) tiene el mismo problema y me ha dicho que si yo tengo más idea que me deja hacer lo que quiera (dentro de las posibilidades) con los alumnos de Infantil [...] Por eso también pido un poco de opinión a todo el que pueda, sobre todo a las que sois de infantil, porque no tengo ni idea de cómo se enseña en infantil...

RIC 31-ene

Ricardo, yo por lo poco que he podido trabajar en infantil (solo he estado dos días) puedo decirte que con lo peques que son, lo que más hace su seño es cantar y contar cuentos. [...] En mi caso, en el grupo de infantil de 4 años se saben la canción de “Head and shoulders, knees and toes” (sí, sí, la que venía como ejemplo en el libro de Didáctica del inglés del año pasado...)

SON en RIC 31-ene 2/6

aver, en mi clase de a 3 años con el poco tiempo que damos inglés (media hora a la semana) no podemos expandirnos mucho... [...] la profesora, aunque creas que ellos nos entienden mucho, les habla en inglés y sirve eh? porque después mas o menos los entienden...

LEO en RIC 31-ene 3/6

Aver Richy. Yo es que lo tengo todo muy fácil en infantil porque tenemos muchos cuentos y demás, pero los cuentos no los elegimos así como así. Siempre les enseñamos algunas palabras de vocabulario. Por ejemplo, toys: teddy bear, ball, scooter, dolly, car and train.

ROS en RIC 31-ene 5/6

Solo uno de los comentarios incluye consejos propios del estudiante que no se basan en la observación directa de su colegio (aún no ha tenido la

oportunidad); pero la estudiante no cita la fuente donde los aprendió, más allá de un impreciso “según tengo entendido”.

Yo no tengo tampoco muy claro cómo dar clases con los niños de Infantil... Tengo un 1º de Primaria, aunque todavía no he presenciado ninguna clase de inglés con ellos con todo esto del día de la Paz, en cuanto lo haga haré una entrada explicando cómo lo hace la profesora.

El único consejo que te puedo dar es que utilices canciones, juegos de colorear la figura correcta o contarles cuentos muy simples con mucha gesticulación para que te comprendan sin que tengan que entender el idioma. Eso sí, háblales en inglés casi siempre porque quieras que no van acostumbrando el oído, sobre todo a los de 3 años que según tengo entendido todavía están formando su sistema fonológico y pueden aprender el idioma de forma más natural.

PAU en RIC 31-ene 1/6

Más abundantes son las referencias que se pueden encontrar en cuanto a su propia biografía escolar. Los estudiantes conectan sus experiencias con los años vividos en su colegio de infancia, y esta conexión es fuertemente afectiva. Parte de la fascinación que experimentan ante situaciones que les resultan novedosas surge de la comparación con su propia experiencia como alumnos, aunque también viven con cierta nostalgia el contraste entre sus propios recuerdos de aprendizaje y la situación que ahora critican en las aulas.

Qué recuerdos la canción de Imagine, creo que en mi colegio nunca nadie se planteó cantar otra el día de la Paz jejeje

PAU en ROS 30-ene 1/7

La L.O.G.S.E. ya lleva muchos años con nosotros, con mejores o peores resultados, y no puedo sino recordar con nostalgia aquellos tiempos pasados en los que el que suspendía repetía curso, a los 14 años podías elegir si querías seguir estudiando o no, y en inglés nos enseñaban gramática...

DAM 1-feb

En contraste con la escasa presencia de la formación inicial en sus diarios, resulta significativo que, a la hora de mantener discusiones sobre aspectos didácticos concretos (como veremos en cuanto a la enseñanza del vocabulario o la gramática, o sobre el uso del español en clase de inglés), las opiniones que aportan se apoyan precisamente en su experiencia previa bien como aprendices de inglés, bien como profesores que enseñan inglés en clases particulares.

Está claro que los niños que más inglés saben son los que van a academia de inglés, y en mi academia, al menos, siempre me han enseñado las construcciones de las frases con esquemas. Pues anda que no me he tenido que aprender esquemitas y cuadros, y lo útiles que son después para estudiar o para consultar dudas a la hora de usar el idioma.

LOL en DAM 1-feb 8/10

yo que soy profe particular de inglés estoy todo el día diciendo “las de la tercera persona...” pero ya estoy consiguiendo que les quede, ¿y sabéis como? pues haciendo millones de oraciones! vamos, con mucha práctica!
LEO en INE 5-feb 5/6

La interacción en los colegios de Sevilla

En cuanto a la lengua extranjera, las descripciones que la mayoría de los estudiantes hacen de sus Tutores Profesionales y de su actuación en el aula incluyen un fuerte componente crítico, en la medida en que lo que ven se aparta de lo que esperaban. Estas críticas incluyen argumentos ya mencionados en la narración general: enseñanza demasiado tradicional, excesiva sujeción al libro de texto, falta de compromiso profesional... y por supuesto no hablar inglés.

Hoy me he quedado un poco decepcionada al verla empezar una unidad nueva, se ha limitado a copiar el vocabulario en la pizarra, y mandar un par de actividades del libro (¡¡ y nada más!!), por supuesto todo en español.
ANA 2-feb

Auro te entiendo, a mi también me da mucha rabia cuando veo que las clases de inglés se limitan únicamente a completar fichas, a hacer dibujos y colorear y lo que es peor a copiar diálogos del libro de texto (tal y como te lo digo, una auténtica aberración) ¡A veces parece que estoy en una clase de inglés de hace veinte años y que el tiempo no ha pasado!
INE en ANA 2-feb 2/12

Las críticas a los Tutores Profesionales se extienden a la valoración que hacen de las competencias del alumnado: los alumnos están demasiado acostumbrados a las malas prácticas del aula, en las que por lo general (como discutiremos más adelante) no se usa inglés, y eso se refleja en una pobre competencia oral.

Eso sí, ellos me entienden, pero no hacen casi ningún esfuerzo por contestarme en inglés. Me contestan en español y punto. Lo dicen más a gusto y se explican mejor.
SON en CAR 27-ene 7/7

Una conexión entre el funcionamiento del aula y las competencias del alumnado puede verse en algunas narraciones sobre funcionamientos concretos en el aula que los estudiantes conectan indirectamente con otros temas generales de educación. En muchos de estos casos no queda clara la opinión de los estudiantes, que no explicitan claramente si su posición es más o menos contraria a la situación descrita. Por ejemplo, una estudiante lamenta que los alumnos están acostumbrados a una determinada rutina y eso no le

permite “innovar”, que es una de las supuestas obligaciones que les corresponde cumplir en las aulas (son numerosos los casos, como veremos, en que critican que los alumnos están tan acostumbrados a usar español que ellos no pueden usar inglés en el aula); sin embargo, valora positivamente la rutina en cuestión.

Mi tutora en cuanto entra en una clase tiene como costumbre cantar una canción de Good Morning! y otra de What's the weather like?, además de preguntarles por la fecha de hoy. Me pasa como a ti que no puedo innovar en ese aspecto, ya que los niños se han acostumbrado a ello y si no lo hacen parece que no entienden que ha empezado la clase de inglés. Pero también es verdad que me encanta ese método y yo cuando doy una clase lo hago con mucho gusto.

ROS en BEA 5-feb 2/4

Es también el caso de esta estudiante que parece molesta por el número de adultos que coinciden en el aula, pero apunta que esa circunstancia puede favorecer una atención más individualizada (aunque se refiere solo a las carencias de los alumnos en cuanto a conocimientos lingüísticos formales y no en cuanto a competencia comunicativa).

Volviendo a mis clase de Inglés, puedo decir que a veces coincido con alumnos de prácticas de inglés en ellas, si a eso le sumamos el maestro y el auxiliar de conversación puedo decir que casi montamos allí un equipo de fútbol. A pesar de todo, creo que puede ser una buena oportunidad para ayudar a aquellos alumnos que estén más retrasados, ya que a veces hay alumnos que no saben ni qué es el sujeto ni qué el verbo en una oración.

ELE 26-ene

Las narraciones de los estudiantes reflejan también la mejor o peor relación que mantienen con los Tutores Profesionales (a quienes rara vez parecen percibir como su instructor o supervisor) o con el resto de docentes con quienes coinciden en el aula; más bien los perciben como una más de las circunstancias de un contexto fijo al que de alguna forma se sienten sometidos, con poca posibilidad de cambio o intervención por su parte.

Cuando llegué no me sorprendió ver allí a un profesor sustituyendo, lo que sí me sorprendió fue ver que estaba haciendo exactamente lo que YO tenía que hacer. No sé si lo hizo queriendo o sin querer, pero ni siquiera me dejó explicarle lo que mi tutora me había explicado a mí.

Intenté proponer actividades orales entre los alumnos, pero prefirió hacerlo a su manera.

ANA 2-feb

no sé muy bien cómo enfocar mis clases porque se supone que el profesor me deja “libertad” (al menos eso dice él), pero luego me dice que me ajuste al tema y al libro, que no me desvaríe demasiado porque los niños ya están acostumbrados a una forma

de trabajar (a SU forma, vaya)
SON 1-feb

En este sentido es ilustrativa la cuestión planteada por una estudiante y el tono de las respuestas que le dan los compañeros; les preocupa contentar al Tutor y planifican de acuerdo con eso, tratando de que sus propias aportaciones pasen desapercibidas para no ser censurados.

Como yo en las prácticas debo intentar utilizar mis métodos y mis conocimientos pero sin interferir en la rutina del colegio, lo que hago es que sigo el libro pero intento variar las actividades, porque me parece demasiado simple decirle a los niños todos los días que hagan las actividades que vienen junto al texto que hemos leído. Me gustaría programar las lecciones de otro modo, pero cuando le he sugerido algo similar a la tutora no me ha puesto muy buena cara, y la verdad es que me encuentro un poco entre la espada y la pared. ¿Hago las programaciones como me gustaría darlas en mi clase o como sé que la tutora quiere que las de en su clase?
LOL 3-feb

Si dices que te pone mala cara, pues entonces ya sabes: no vayas a desatenderte del libro del todo. Te propongo que sigas el tema que te toca, con su vocabulario y gramática correspondiente (no te metas en añadir mucho más –así evitaras alguna cara de tu profesora-), y que luego diseñes tú misma algunas actividades un poco más amenas y diferentes en las que trabajen ese contenido que estás enseñando. Al menos así lo estoy haciendo yo en el tema que estoy dando a los de 4º de inglés. Así no “aparco” el libro pero tampoco “aparco” mi creatividad.
SON en LOL 3-feb 1/5

respecto a lo de tus lecciones, lola haz lo que tu veas mejor pero sin distanciarte mucho de lo que la profesora siga...creo que lo mejor es convinar tus métodos y los de la profesora, porque así aportas tus puntos personales sobre el tema y además la profesora no lo verá “mal” porque has segudo más o menos su camino...
suerte chiqui!
LEO en LOL 3-feb 3/5

De esta forma, con frecuencia perciben la actuación de los maestros con un cierto determinismo como un modelo de lo que podría ser su propio desempeño profesional en el futuro, al tiempo que expresan con cierta pasión esa idea de “huida hacia adelante” que ya hemos mencionado: el compromiso de que en el futuro, cuando estén a cargo de sus propios grupos y sean “maestros completos”, podrán poner en práctica modelos mejores.

Estoy de acuerdo contigo Inés, por muy triste que nos parezca, es más normal de lo que nos imaginamos!... y lo peor es que mucho de los profesores novatos(por decirlo de alguna forma) están cayendo en las mismas rutinas.
PIL en DOR 4-feb 2/6

Cuando llegó la profesora sin tener ni idea de qué hacer e improvisó. Empezó la clase cantando la canción (que los niños ya se la saben de memoria y es la única que se

saben en inglés) y después encontró allí carteles de colores de la clase de español y decidió decirlos en inglés. me refiero con esto a que la improvisación cuando no se sabe qué hacer es a lo que todos recurren y seguramente recurriremos!
LEO en INE 27-ene 8/10

Creo que ahora mismo en los colegios donde estamos no podemos cambiar nada, pero sí debemos ir teniendo en mente lo que cambiaríamos, cómo realizaríamos los cambios, nuestras preferencias a la hora de enseñar... Yo creo en el cambio en la enseñanza del inglés y quizás algún día podamos llevarlo a cabo entre todos.
INE en ANA 2-feb 2/12

A pesar de todo, algunos estudiantes tienden a justificar la actuación de sus Tutores Profesionales a partir de una cierta empatía con ellos, que son profesionales experimentados, destacando sus puntos fuertes; valoran por supuesto, cuando se da, el buen uso del inglés, pero también (y sobre todo) el esfuerzo y la dinámica de las clases. También tratan de explicar la falta de entendimiento con ellos, argumentando la diferencia de edad y de formación.

mientras más tiempo estoy allí, más me doy cuenta de las clases tan tradicionales que se dan. Al menos mi tutora a veces lo intenta, pero termina siguiendo el libro como todos los demás.
ANA 2-feb

En cuanto al inglés, según he observado en el colegio los niños tienen un buen nivel de comprensión aunque les cuesta mucho expresarse, y en las clases de son bilingües (hasta cuarto de primaria) los alumnos y los profesores se esfuerzan mucho.
BEA 29-ene

Bueno la mujer no todo lo hace mal bajo mi punto de vista. La verdad que la clase por lo general es bastante amena y con juegos variados pero cada vez que habla en inglés me duelen los oídos. En fin, uno se tiene que encontrar de todo...
DOR 4-feb

Pensamos que estos intentos de justificación vuelven a poner de relieve precisamente la pobre función de tutorización efectiva que en realidad cumplen los Tutores Profesionales. Sin embargo no dejan de ser profesionales con quienes mantienen una relación profesor-alumno, y los estudiantes agradecen los refuerzos positivos que reciben de ellos, o al menos que les den la posibilidad de llevar a cabo sus propias iniciativas.

no sé qué hacer en Infantil, puesto que mi tutora (W) tiene el mismo problema y me ha dicho que si yo tengo más idea que me deja hacer lo que quiera (dentro de las posibilidades) con los alumnos de Infantil
RIC 31-ene

Frente a las opiniones críticas, las más frecuentes, algunos estudiantes se muestran muy sorprendidos cuando ven clases de inglés en las que se habla

en inglés, Tutores Profesionales que utilizan recursos que les resultan novedosos, alumnos que se expresan en inglés y, en definitiva, cualquier clase de inglés en la que sucede lo que cabría esperar de una clase de inglés.

Good morning teacher!! ☺

Esta frase es la primera que escuché al entrar por la clase de primero de Infantil del Colegio Irlandesas...la verdad es que me quedé sin palabras!!

GAL 26-ene

Pero lo que más me ha llamado la atención es el bilingüismo en varios sentidos. El primero es que estoy impresionada como unos niños tan pequeños pueden comprender tan bien el idioma, de manera que no haga falta usar el español para casi nada...Los ves ahí tan pequeños sentaditos en sus pupitres y de repente les sueltas un comentario en inglés y saben lo que les estás diciendo...me dejan continuamente con la boca abierta.

LAR 1-feb

Es curioso cómo su fascinación está fuertemente vinculada con su experiencia previa como alumnos más que con la validación de las expectativas que se hubieran debido crear durante su formación inicial, aunque este efecto es más frecuente en los estudiantes que no son especialistas en Lengua Extranjera, como en los siguientes comentarios de una estudiante de Educación Primaria.

Por otra parte, el Viernes la clase coincidió con la celebración del Día de la Paz, de forma que hasta ayer por la mañana no pude ver realmente cómo se desenvolvían los niños en Inglés, y me he quedado asombradísima. No utiliza ni una palabra en castellano. [...] Estuve la primera mitad de la clase con la boca abierta y riéndome a la vez. [...] Puede que para vosotros sea muy normal impartir-observar una clase de estas características, pero yo la única experiencia que recuerdo con el Inglés en la escuela es la que tuve a partir de 5º de Primaria. Después de haber visto cómo imparte la clase esta profesora me doy cuenta de cómo puede cambiar la educación de un país muchísimo en poco más de 10 años, y en este caso a mejor.

PAU 3-feb

Resultan llamativos sobre todo aquellos casos en que las actividades funcionan y los alumnos utilizan el inglés que han aprendido; la constatación de que en efecto los alumnos no solo pueden “aprender” inglés sino también utilizarlo para comunicarse les produce verdadero asombro.

A lo mejor te ayuda un poco el ejemplo de una niña que tengo en una de mis clases de 1º.

Es de raza china, pero adoptada por un matrimonio de maestros de inglés (no nativos, como tú o como yo) y que en su casa han decidido hablar en inglés para que la niña también lo hable.

Pues bien, ayer me dijo mi tutora to esto y le dice a la niña: “Silvia, ven aquí que el maestro te quiere escuchar hablando inglés”. Y cojo y le empiezo a preguntar cosas muy simples como “What’s your name?” o “How old are you?” y cosas de esas, hasta que cuando me di cuenta estaba manteniendo una conversación con la niña. Fue algo muy

emocionante, y la niña hablaba inglés con acento español como el que hablamos nosotros.

RIC en LAR 1-feb 10/11

Lo que más me sorprendió fue que cuando todos estaban ya sentados y preparados entró una niña que llegaba tarde a clase dejando la puerta abierta y otra que estaba sentada le dijo "Estrella close the door, please". (:o) UNBELIEVABLE!

INE en LEO 28-ene 2/10

Por lo general, estas narraciones provocan comentarios apasionados de admiración y cierta envidia por parte de quienes no cuentan con experiencias semejantes, como el caso en que una estudiante cuenta cómo en su colegio (que describe como "plurilingüe") se cuentan cuentos en inglés en infantil.

Yo ya he estado dando clases en 4º de Primaria y contando cuentos en clases de infantil en inglés (superdivertidos)

ROS 28-ene

¡No me digas que has contado cuentos en infantil! Qué guay! Yo en infantil lo único que he hecho es darles las partes del cuerpo de un oso (cabeza, brazos, ombligo, piernas y cola).

RIC en ROS 28-ene 1/8

¿Cuentos en inglés en infantil? qué nivel... los pobres peques de mi clase solo llegan a aprenderse la canción de los buenos días, nisiquiera "my name is..." demasiado es que les cuento un cuento en español y se quedan quitos..jajaja.

LEO en ROS 28-ene 2/8

Intervenciones del estudiante en el aula

Las narraciones que los estudiantes de la especialidad Lengua Extranjera hacen de sus intervenciones en el aula de inglés suelen aludir por lo general a los nervios y la inseguridad con que las afrontan, aunque después de dar su clase tienen una visión generalmente positiva, en la medida en que han conseguido superar la prueba. Son frecuentes las menciones a los nervios, al miedo a enfrentarse a la clase y, a veces, también a hablar inglés.

Hoy estaba aterrorizada porque tenía que dar dos clases ,a última y a penúltima hora, a dos 6º. Temía que la clase fuera un caos, porque ya a esas horas los niños casi no atienden.

LAR 4-feb

Es irónico, futura profesora de inglés a la que le da vergüenza hablar inglés.

PIL 13-feb

Junto a este tipo de menciones, por lo general aisladas, la siguiente entrada ilustra claramente la sensación general de inseguridad que suelen sentir los

estudiantes (también soledad, como en este caso en que la estudiante no parece contar con la complicidad de su Tutora Profesional, más bien parece temer su intervención) ante una tarea que ya perciben como extraordinariamente compleja (en este caso se trata precisamente del momento de su presentación en el aula), y para la cual no se sienten plenamente capacitados.

Hoy por ejemplo en la clase de inglés de cuarto, la profesora me presentó a los alumnos en español y me pidió que les dijese algo. En ese momento lo primero que me pregunté fue “¿les habló en inglés o en español?” “¿me entenderán?” “si empiezo a hablarles en inglés, ¿me cortará la profesora y me dirá que lo haga mejor en español?” Finalmente lo hice en inglés y después pedí a los alumnos que se fueran presentando ellos para ir conociéndolos un poquito. Después volví a hacerme más preguntas “¿me habrán entendido bien?”, “¿habré cometido algún fallo imperdonable?”...

INE 27-ene

Son muy escasas las narraciones detalladas donde mencionen la planificación previa, objetivos y contenidos específicos, o al menos cuenten toda la secuencia de actividades. Apenas dos estudiantes lo hacen en parte en colegios de Sevilla (esto cambiará algo en los colegios de Liverpool). Por lo general, la mayoría de las narraciones son parciales, resaltando solo la novedad de la actividad que se les había ocurrido o de los materiales que habían elaborado, o centrándose en algún conflicto o circunstancia que se encontraran durante la sesión.

El viernes pasado a la hora del recreo estuve haciendo las “pruebas de sonido” y probando el CD con las canciones que grabé con la radio de la clase y no hubo ningún problema. Por supuesto hoy sí había problemas y cuando llegó el turno de las canciones de los Beatles la radio se negó a funcionar bien (y es que como todos sabemos las tecnologías nos pueden dejar “tirados” en cualquier momento). Imaginaos... ¡me entró una calor! Así que hice lo primero que se me vino a la cabeza en ese momento... ¡cantar yo misma el fragmento de las canciones! pero lo más curioso es que ¡los alumnos las reconocieron!

INE 8-feb

En contraste, después de haber intervenido en el aula suelen sentirse satisfechos, básicamente porque la cosa ha ido bien y la respuesta de los alumnos ha sido positiva.

Las clases han sido divertidas, los niños me han tratado como una profesora más, incluso el curso de mi tutora quiere ya que les de también matemáticas y lengua. Estoy encantada con los niños, aunque al principio tenía pánico ya que tengo solo cursos de sexto y quinto, pero realmente no es para tanto ;), da más miedo desde fuera jajaja.

LAR 2-feb

Los criterios que aportan para justificar su satisfacción no se conectan con temas didácticos como la plena consecución de los objetivos, la adecuación de la planificación, los logros de aprendizaje o la correcta temporización de las actividades. Por el contrario, la valoración positiva suele basarse en que lograron manejar la clase y que los niños han respondido bien y se han divertido. El concepto “juego” es recurrente, así como las menciones a la diversión, a pasárselo bien, de la misma forma que se considera negativo que los alumnos se aburran.

La verdad que en estas edades hay que repetir y repetir las mismas expresiones a base de diálogos y actividades con juegos. Son alumnos de 4º de primaria y les encanta cuando llega la hora de inglés.

ALB 6-feb

Ahora estamos dando mi tutora y yo en infantil las partes del cuerpo en inglés y los pobres se llevan “to” el día coloreando un oso sin darle mucha importancia ni siquiera a las partes del cuerpo en inglés... (Creo que se aburren).

RIC en BEA 29-ene

Otro criterio recurrente (como veremos más adelante) es el haber sido capaz de impartir al menos gran parte de la sesión en inglés. Ocasionalmente también mencionan alguna valoración general de su Tutor Profesional para justificar su satisfacción.

Mi tutora la semana pasada me dio la enhorabuena por la clase que le di a los de 3º de primaria!

Diciendome que la pronunciación fenomenal, había logrado captar la atención de los niños, haciendoles participar...

GAL 7-feb

Limitar así los criterios a un desarrollo correcto de las actividades y a la respuesta positiva de los alumnos (básicamente, que se lo pasan bien) les hace sentir que quizá la tarea no es tan inabarcable como pudo parecerles, e incluso llega a asomar una cierta sensación de impostura: quizás da igual lo que se haga en clase siempre que sea divertido, porque si se divierten, los alumnos van a aceptarlo todo.

Pues bien pensé en hacer una clase más entretenida para que estuvieran más atentos, y claro, ¿por qué no hacerles pensar que están jugando? Hice dos juegos: El primero trataba de repasar el vocabulario. Los niños tenían que hacer mímica y los demás tenían que adivinarlo. ¡Todos querían participar! [...] ¡Qué fácil es engañarlos! Incluso la profesora me ha dicho cuando hemos salido “¡Qué raro lo bien que se han portado hoy!”

LAR 4-feb

En cualquier caso, las menciones a sus intervenciones en el aula, más o menos valoradas por el propio estudiante, siempre cuentan con felicitaciones, apoyo y palabras de aliento en los comentarios de los compañeros (resulta paradójico que, aunque en los diarios comentan con frecuencia acerca del refuerzo positivo que es conveniente dar en el aula a los alumnos, no parece en ningún momento que sean conscientes de que eso es precisamente lo que están haciendo entre ellos). Estos comentarios suelen ser, como se ve, puramente afectivos, apenas valorando cuestiones generales como haber hablado inglés, la capacidad de improvisación, que los alumnos se lo hayan pasado bien, o también el haber ido más allá de las rutinas o las instrucciones del Tutor Profesional.

Aunque alguna vez tengas que traducir algo ¡¡piensa qué has ganado mucho más dando una clase entera en Inglés!! Si solo ha sido una palabra la que has tenido que traducir puedes hacer estadísticas y quedarte muuy muy satisfecho Simón!!
PAU en SIM 3-feb 4/4

jolin ana, no tengo otra cosa que decirte que “palante”! tu intenta dar tus clases como creas que es mejor para ellos, aunque tengas que hablar muy muy despacio y repetir las cosas mil veces!no pasa nada, la cuestión es que tu te sientas agusto con la clase y veas que ellos te siguen, y repito, aunque tengas que repetir las cosas mil veces y hablar MUY dspacio!
LEO en ANA 2-feb 11/12

En otras ocasiones se alaban los materiales, el tipo de actividad o el juego descrito, y se comparten referencias sobre dónde encontrar recursos. Solo muy ocasionalmente los comentarios valoran aspectos concretos, como en los siguientes ejemplos, en los que una estudiante (la misma en los dos casos) valora detalles concretos de las sesiones impartidas por una compañera (también la misma en los dos casos, precisamente una de las dos que elabora narraciones más detalladas):

Inés me encanta lo de las tarjetas porque creo que al ser una actividad grupal entre unos y otros (como les parece tan difícil) se pueden ayudar e incluso corregir. En mi opinión lo bueno que hay en las actividades grupales es el contacto que tienen los alumnos entre ellos, porque así también aprenden, más incluso que el resultado!
LEO en INE 5-feb 5/6

Me ha encantado tu clase!! En todos los sentido ha sido original para ellos:
- ha cantado la profesora
-han jugado a la vez que aprendían
-se agrupaban para las canciones...
Sigue así seño!!!
LEO en INE 8-feb 5/7

Entre las sesiones narradas, lógicamente ocupan un lugar importante aquellas que son observadas por el Tutor Académico. En estos casos la crónica del estudiante suele incluir los puntos débiles que les ha señalado el Tutor, aun cuando se mantiene la valoración general positiva, la sensación de “prueba superada”.

Con esta actividad terminó la sesión porque ya tocó la sirena para ir al recreo. [La tutora académica] me comentó que la improvisación estuvo bien y que también estuvo bien el haber dado la clase en inglés, pero que tenía que mejorar en el control de la clase y estoy de acuerdo con ella.

INE 8-feb

Y por ultimo lo que más importancia le ha dado [la tutora académica] es el énfasis con el que tenemos que dar refuerzo positivo a los niños. Yo, estoy continuamente diciéndoles “Well done!” o “Very good!” etc. pero no he sido lo suficientemente expresiva.

Después de todo esto, yo creo que ha estado bien la sesión y ha sido divertida.

LAR 10-feb

Es a partir de esta sensación de “prueba superada” como van construyendo su imagen de docente. Los estudiantes de la especialidad de Lengua Extranjera perciben pronto la complejidad del trabajo del maestro especialista, que tiene que atender a todos los niveles e ir cambiando constantemente de aula y de grupo de alumnos.

esto de ser maestra de inglés es un caos

no me podía imaginar nada parecido!

me pierdo por los pasillos!!

CAR en GAL 26-ene 3/9

La verdad que estamos descubriendo ahora la realidad de la vida de un especialista...Si tú no te acuerdas de los nombres imagínate yo jajaja me casi que me quedo dormida por las esquinas!!

ALB en GAL 26-ene 4/9

Esta complejidad que perciben en su tarea les exige ser polifacéticos y creativos (“innovadores”) en el aula: gestos, mímica, actuación. De sus diarios se desprende que lo que les hace sentirse satisfechos es esta interacción gozosa con los alumnos en el escenario del aula; no vemos que relacionen la calidad profesional con la implementación satisfactoria de sus planificaciones o con la consecución de sus objetivos docentes, sino más bien con esta capacidad de “actuar” para los alumnos y que estos se diviertan (y consecuentemente aprendan).

Casualmente, mi tutor me dijo el último día “saber cantar, saber hacer mímica y saber dibujar” es ideal para un profesor de idiomas. Lógicamente, pienso que no hay que ser

ni cantante, ni actor ni pintor, jajaja, pero por lo menos no ruborizarte de ello. Así el clima será más ameno y los niños comprenderán mejor.

SON en INE 31-ene 8/10

Pues sí Lara como ya también dijo Pilar en una de sus entradas, los profesores tenemos que ser un poquito actores y saber un poquito de mímica o de cómo hacer gestos de una forma que consigamos llamar la atención de los alumnos y en nuestro caso de que nos entiendan. Creo que con eso los niños se lo pasan bien y... ¡nosotros también! A veces nos puede resultar difícil porque el ánimo no nos acompañe, pero debemos ser buenos profesionales (cómo los actores) y salir al escenario con nuestra mejor sonrisa.
INE en LAR 10-feb 1/4

Para los especialistas en Lengua Extranjera sobre todo, la idea de “maestro completo” que analizamos anteriormente, una vez superados los miedos iniciales y gracias en gran medida a la relación con los alumnos que les hace sentirse efectivamente maestros, se va perfilando ahora en esta imagen de profesional que va con todos sus bártulos de grupo en grupo (de actuación en actuación):

Pero aunque parezca mentira hoy ha sido un GRAN día Me he sentido como una P-R-O-F-E-S-O-R-A, con todas sus letras. Iba de clase en clase, con la radio, los papeles, las flashcards etc. no podía llevar más cosas, es decir, una “super teacher” de inglés.

LAR 2-feb

Después de dos días con mi legítima tutora fui adoptado por una especialista “especial” de inglés que me encanta como persona (lo de especial es porque es la caña, no por “na” raro...).

Ahora estoy dando desde Infantil hasta 6º (exceptuando 2º, algún 4º y 5º), por lo que me estoy sintiendo “teacher” de verdad por primera vez en mi vida.

RIC 31-ene

5.2.2. Situaciones comunicativas en colegios de Sevilla

El objetivo básico de un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua extranjera es entrenar la competencia comunicativa de los alumnos (es decir, capacitarles para la comunicación efectiva en la lengua extranjera teniendo en cuenta las destrezas básicas de comprensión, expresión e interacción oral y escrita). El entrenamiento en competencias específicas (competencia gramatical o léxica, por ejemplo) tiene validez en cuanto contribuye a la consecución del objetivo general final, la competencia comunicativa. Tradicionalmente la enseñanza de la lengua extranjera se centraba en las competencias puramente lingüísticas, mientras que la atención a las competencias sociolingüísticas y pragmáticas (componentes esenciales de la competencia comunicativa) solo se ha incorporado a este ámbito en las

últimas décadas. Desde un enfoque comunicativo, resulta básico fomentar en el aula situaciones de interacción que permitan una comunicación efectiva utilizando la lengua extranjera de forma auténtica, contextualizada y significativa.

Los programas de las asignaturas relacionadas con Lengua Inglesa y su Didáctica del currículo que cursan los estudiantes durante la carrera están basados en los principios del enfoque comunicativo. Sería lógico suponer que los estudiantes reflejarían esta formación teórica en sus narraciones sobre las prácticas a la hora de analizar la situación que encuentran en las aulas y plantear sus propias intervenciones; también que se apoyarían en esos principios al intervenir en discusiones con sus compañeros en el blog. Sin embargo, en este sentido resulta más significativo precisamente lo que los estudiantes no dicen en los diarios; dicho de otra forma, resulta significativa en sus narraciones y discusiones la ausencia de referencias a la formación en los principios del enfoque comunicativo que supuestamente han recibido en la Facultad.

En efecto, en los diarios se comprueba cómo los estudiantes utilizan alguna terminología relacionada con la metodología. Por ejemplo usan el término “Grammar-Translation” cuando critican enfoques tradicionales de enseñanza formal de la lengua, o manejan términos como “speaking”, para indicar su preocupación por las carencias en cuanto a expresión oral que detectan en los alumnos, o “competencia lingüística”, en conexión con sus estudios en la carrera.

aún quedan en las aulas importantes restos del Grammar Translation Method
INE 27-ene

está claro que los niños tienen que trabajar el “speaking” porque al fin y al cabo yo pienso que junto con el “listening” es lo más importante...tu lo has trabajado de una manera muy divertida en la que los niños no se sienten presionados y se lanzan a hablar. Lo más seguro es que tu tutora esté acostumbrada a métodos más tradicionales
LAR en INE 28-ene 9/10

También dedican mucha energía a diseñar juegos que puedan resultar interesantes y divertidos para los alumnos, en los que los alumnos puedan participar (y deseablemente aprender, o al menos “familiarizarse” con el inglés en el caso de infantil, al tiempo que juegan). De hecho valoran muy positivamente estos juegos y actividades, que cumplen los criterios de innovación, participación y diversión que consideran esenciales.

Y para trabajar en infantil el inglés, creo que lo mejor son los juegos y las canciones, que se repitan mucho y se les quede. Lo que se debe buscar es más que se familiaricen con el inglés, que el aprendizaje de contenidos.

BEA en BEA 29-ene 9/10

El jueves pasado, los alumnos de 4º y de 5º estuvieron jugando durante la primera media hora de su clase y la verdad es que aprendían y disfrutaban a la vez.

SON 7-feb

Sin embargo, no se aprecia en los diarios que tengan una idea clara del sentido comunicativo que debieran tener estos juegos, en la medida en que pueden ser situaciones de interacción donde el uso de la lengua pueda ser plenamente significativo. Por el contrario, refieren un buen número de situaciones en las que la rentabilidad comunicativa parece clara, pero ellos no parecen identificar la rentabilidad de la situación, cuando no la ignoran por completo; en todo caso no centran su atención en ella como elemento donde apoyarse para reforzarla o tomarla como modelo y punto de partida (como hubiera sido esperable en estudiantes con una conciencia clara de la necesidad de entrenar la competencia comunicativa de los alumnos, que es el objetivo fundamental de un enfoque comunicativo).

A continuación presentaremos un repertorio de situaciones de este tipo extraídas de los diarios, tratando de analizar de qué forma los estudiantes pasan por alto el potencial comunicativo que presentan y cómo desvían su atención hacia otros aspectos, demostrando así su percepción más tradicional (poco comunicativa) de la enseñanza de la lengua extranjera en el aula.

Uso espontáneo de inglés para la comunicación

En primer lugar, ver cómo se utiliza el inglés en algunas aulas les llena de perplejidad. Es el caso del aula de infantil donde la maestra cuenta cuentos en inglés, lo que provoca comentarios de admiración y sorpresa. Pero resultan más significativos los casos en que los alumnos utilizan espontáneamente el inglés para interacciones concretas (como hemos visto anteriormente); en estos casos la fascinación de los estudiantes es mayúscula, pero sus comentarios se limitan a subrayar esa fascinación, sin elaborar acerca del sentido didáctico de las situaciones observadas. En este sentido, llama la atención el siguiente ejemplo. La estudiante está comentando el problema de aprenderse el nombre de tantos alumnos de grupos distintos:

Gala! a mi me pasa lo mismo con los nombres! el primer día fui nada más y nada menos que a siete clases! y entre ellas las tres de infantil, cuando he llegado hoy no me acordaba de ningún nombre, sólo de Arturo y Pablo que cuando se presentaro me

dijeron:

- My name is Arthur

- My name is Paul

Y por eso me acuerdo de ellos...

ANA en GAL 26-ene 1/9

La estudiante parece referir la anécdota solo para bromear sobre su poca memoria, sin hacer mención (posiblemente por no haber caído en la cuenta) a la relevancia de que los alumnos estuvieran esforzándose en utilizar solo inglés en un contexto de interacción significativa auténtica, o al hecho de que precisamente fue esa interacción significativa la que le ayudó a recordar los nombres.

El Día de la Paz

Existen varias narraciones acerca de la celebración en los colegios de Sevilla del Día de la Paz, una celebración que conectan con sus recuerdos escolares y en general les emociona. Esta celebración supone un contexto que en efecto puede permitir un cierto trabajo significativo en cuanto a lengua inglesa, pero las narraciones se limitan al efecto emocional que provoca la celebración en sí, sin apenas expresar curiosidad en cuanto al proceso que se ha seguido en la preparación.

También estuvieron cantando un rap en español y en inglés que me hizo bastante gracia, además me impresionó mucho porque se lo había inventando un niño de quinto, pero se me pusieron los vellos de punta cuando todo el colegio repetía el estribillo del rap que era PEACE!PEACE! fue un momento muy emocionante.

LAR en BEA 1-feb 3/7

Y en cuanto a lo del Día de la Paz he notado que en casi todos vuestros centros habéis hecho muchas y diferentes actividades para celebrar este día. En cambio en el mío, lo que han hecho ha sido memorizar y trabajar la famosa canción de Imagine y la han cantado este viernes todos los cursos (desde infantil hasta 6º) en el patio junto con todos los profesores. Estábamos todos allí. Llevaban un globo blanco y cuando terminó la canción todos alzaron el globo como un símbolo para la Paz.

(Han trabajado la canción tanto en las clases de música, como en muchas de inglés – por aquello de trabajar la pronunciación y entender la letra-)

SON en DOR 29-ene 5/5

En este último ejemplo resulta desconcertante la forma en que la autora contrasta las “muchas y diferentes actividades” de los otros colegios con un “en cambio en el mío lo que han hecho”, a pesar de explicar a continuación, en un paréntesis, que la canción se trabajó en clase de inglés y en clase de música. Al no aportar más información, puede deducirse que no está

expresando una crítica al procedimiento, más o menos significativo, que se haya podido seguir en el proceso de preparación (que posiblemente desconoce), sino más bien que no le está dando relevancia a la rentabilidad comunicativa que presenta el trabajo con una canción, y que de alguna forma se siente defraudada porque en su colegio “solo” han hecho eso.

Otra mención a la misma canción da a entender que en efecto se trata de un lugar común que recuerdan de sus años escolares y provoca solo comentarios nostálgicos desde el rol de alumno y no desde la perspectiva profesional del docente.

Qué recuerdos la canción de Imagine, creo que en mi colegio nunca nadie se planteó cantar otra el día de la Paz jejeje
PAU en ROS 30-ene 1/7

en mi colegio, cuando era pequeña, también se cantaba la canción de Imagine, pero no la cantábamos el día de la paz, la cantábamos en clases de inglés! qué buena canción!
LEO en ROS 30-ene 2/7

yo soy muy fan de los Beatles pero no entiendo porque en todos los colegios cantan las mismas canciones!! voy a terminar por odiarlas.
CAR en ROS 30-ene 3/7

De acuerdo con sus narraciones, los estudiantes parecen percibir este acto solo como una bonita actividad extracurricular (quizás vagamente conectada con objetivos como educación en valores), y no han llegado a entenderlo como una ocasión para potenciar trabajos específicos con la lengua inglesa con el propósito final de utilizarla para una situación de interacción significativa auténtica: la celebración del Día de la Paz.

Gramática frente a comunicación

En un enfoque comunicativo, el maestro suele jugar el papel de dinamizador que propicia que los alumnos se impliquen en interacciones comunicativas más o menos auténticas. Sin embargo, los estudiantes no parecen ser conscientes de este papel y demuestran conservar una imagen bastante tradicional de la clase de inglés centrándose en aspectos formales de la lengua. Este extremo queda patente en el siguiente ejemplo. Se trata de la narración de una estudiante que intenta aplicar en el aula, sin mucho éxito, un ejercicio de manipulación sintáctica para entrenar la conciencia lingüística del alumno, parecido a los muchos que probablemente ella ha debido realizar como alumna (se refiere a él como “el típico caso”). Para completar la actividad, el alumno debe suministrar la forma correcta del verbo para rellenar

un hueco (lo que supone un ejercicio gramatical puramente formal y descontextualizado); sin embargo el alumno no entiende lo que la maestra (nuestra estudiante) le está pidiendo que haga, e insiste en responder lo que conoce como la respuesta habitual a la pregunta “¿cómo estás?” (“bien, gracias”). En el duelo que se mantiene entre maestra (nuestra estudiante) y alumno, aquella se siente frustrada por no poder hacer comprender al alumno el sentido del ejercicio y llega a cuestionarse su capacidad docente, sin caer en la cuenta de que el alumno tenía ya adquirido el funcionamiento habitual de esas expresiones en la comunicación cotidiana (independientemente de que esa adquisición haya sido plenamente significativa o meramente conductista, cosa que desconocemos porque no se aportan más datos), ni cuestionarse precisamente el carácter descontextualizado y académico (poco comunicativo) del ejercicio que le estaba planteando.

Hoy ha sido un día raro, a primera hora tuve apoyo de Inglés con algunos alumnos de 3º de Primaria. Estuvimos repasando el verbo “to be” cuando parecía que se lo sabían les dimos unas fichas y nada, te venía el típico caso de “How ___ you?” y tenías que poner la forma del verbo to be correspondiente. Yo estaba con un alumno le empecé a preguntar qué forma faltaba y me contestaba “I’m fine thank you” y le explicaba que faltaba una forma y demás, pues nada siempre contestaba lo mismo : “I’m fine thank you”, le volvía a preguntar y me contestaba lo mismo, así mil veces, el niño que no se bajaba del burro y yo perdiendo la paciencia, le puse miles de ejemplos y nada, ¡¡¡¡¡incluso le canté todas las formas del verbo to be!!!! pero nada “I’m fine thank you” otra vez, ahí me empecé a cuestionar si iba a servir de maestra de verdad, después de un largo rato el niño me dijo ah maestra bueno eso era??? sin comentarios.

ELE 2-feb

Su frustración parece venir de su incapacidad para hacer lo que se supone que deben hacer los maestros: enseñar a resolver ejercicios formales aplicando reglas de gramática, aritmética... Resulta significativo que en la segunda parte de la entrada, la estudiante narra una situación diferente, pero dentro del mismo registro. En este caso se trata de una niña con necesidades específicas a quien la estudiante ayuda a “hacer cuentas” con resultados espectaculares. El éxito que consigue al ayudar a una alumna a resolver problemas aritméticos (típicamente repetitivos y descontextualizados), junto con el enorme refuerzo afectivo que recibe de la alumna (quien, de acuerdo con la narración, cuesta trabajo entender que tuviera ningún problema específico con los contenidos matemáticos y probablemente solo demandaba atención individual) contrarresta el fracaso anterior, y esa es la sensación que registra la estudiante como aprendizaje del día.

A 5º hora estuve en matemáticas de 5º, al final del todo se sienta una niña que tiene un currículum de 2º de primaria y que se limita a dibujar en las clases, cuando no sale con

la maestra de refuerzo. Yo la miraba y pensaba qué le podía estar pasando a esa niña por la cabeza, nadie le echaba cuenta. La maestra le mandó que hiciese cuentas de sumar y restar con llevadas y repasase las tablas de multiplicación, mientras que sus compañeros estaban dividiendo ya con decimales. La niña no las hacía y se limitaba a dibujar, me puse con ella e hicimos muchas cuentas y repasamos las tablas, me las decía de corrida, salteadas e incluso las que no sabía hicimos unas rimas, una vez que la niña se puso a hacer cuentas no paró y quería más y más, la niña me pidió que siempre por favor me sentase a su lado y al final de la clase me dijo: “gracias maestra por estar conmigo te quiero mucho”. Creo que me quedo con eso hoy, creo que lo que ha sido para mí un pequeño logro para ella ha sido un gran logro.

ELE 2-feb

También resulta significativo que de los nueve comentarios a esta entrada, algunos bastante extensos, ninguno hace la más mínima referencia a la primera situación narrada. Todos se centran en la segunda con comentarios admirativos (“¡Qué bonito Elena!”, “Son super agradecidos”, “ahíelena qué mona no?que niña mas linda”), opiniones sobre la conveniencia o la posibilidad de atención individualizada a alumnos con problemas específicos y expresión de empatía con la satisfacción de la autora (“estas es una de las muchas cosas que te hacen sentir realizada cuando ejerces este trabajo”). La situación de contraste entre forma y función en la clase de inglés ha pasado completamente desapercibida.

Correspondencia entre colegios

En un par de ocasiones los estudiantes mencionan los proyectos de hermanamiento e intercambio que se llevan a cabo entre sus colegios en Sevilla y los colegios de Liverpool que ellos conocerán en breve. En una de ellas, a la entrada le siguen un buen número de comentarios; resulta significativo considerar la discusión completa.

La estudiante narra con entusiasmo el proyecto de correspondencia con un colegio de Liverpool que se lleva a cabo en su colegio de Sevilla, y lo conecta con su biografía escolar: se trata de una actividad que ella mismo realizó cuando era alumna pero que en ningún momento llegó a convertirse en situación comunicativa real al no cerrarse el círculo entre corresponsales, aunque es ahora cuando la estudiante cae en la cuenta de esto e identifica que se trata de comunicación real en la lengua extranjera:

Los niños de 5º y 6º de primaria del J***** están haciendo una correspondencia con el colegio de Liverpool que me ha tocado en las prácticas. Estoy super contenta por este hecho de verdad. Ellos escribieron ya unas cartas con crismas de navidad allí, pero no había llegado respuesta. Cuando yo era pequeña también me decían que

escribiéramos cartas para comunicarnos con alumnos ingleses pero las escribíamos y, ahora que lo pienso, creo que ni las enviaban porque nunca nos llegó respuesta... Por eso estoy tan contenta, porque en esta semana han llegado las respuestas desde Liverpool y, la verdad, están super graciosas. Los niños de aquí escriben las cartas en inglés y los niños ingleses las escriben en español.

ROS 5-feb

En las respuestas recibidas de Liverpool se observa lo divertidas que resultan las cartas de los niños ingleses, en unos casos por el uso incorrecto del español que provoca significados absurdos y en otros porque en los textos se adivina cómo el maestro dirigió en el aula el proceso de redacción, un proceso que a la estudiante ya le resulta familiar:

Hay cosas graciosísimas, como “tengo 9 anos”, “tengo el castaño marrones” o “estoy muy bien, bien, regular, mal, fatal”... jajaja (esta última supongo yo que proviene de que el maestro o maestra escribiría los distintos estados de ánimo en la pizarra y el niño los copió todos). Me han encantado de verdad.

ROS 5-feb

A continuación narra el caos logístico que supone el que las cartas no estén dirigidas a nadie en particular. Se trata de un caso parecido (aunque en un paso más avanzado) al que ya experimentó la estudiante cuando era alumna; en aquel caso las cartas “ni las enviaban”, en este caso no están dirigidas a nadie en concreto. En ambos casos el funcionamiento “académico” de la actividad prima de alguna forma sobre su carácter comunicativo:

Lo único malo de esto es que nos han enviado las cartas al tún tún, sin hacer una concreta relación entre niño inglés-niño español y, además, no nos han enviado ni los nombres de los niños sino que mi tutora se ha tenido que encargar de leer todas las cartas y ver cuáles tenían nombre, cuáles no, la edad... lo cual imaginaos el caos que puede suponer ya que, hay letras e niños que apenas se entienden, cartas sin terminar... en fin, un caos.

ROS 5-feb

En cualquier caso, parece que la maestra encargada en Sevilla de la actividad (la Tutora Profesional de la estudiante) es consciente de estas carencias y se plantea resaltar el carácter comunicativo de la actividad:

Pero bueno vamos a hacer nosotros la relación entre niños y voy a llevar yo personalmente las cartas al colegio, confirmando nombres, edades y todas esas dudas que a los niños de mi colegio les rondan por la cabeza. Además mi tutora le va a enviar una carta personal a la profesora encargada de allí explicándole lo que pretendemos con todo esto, lo que esperábamos antes y, al fin y al cabo, el llegar a un acuerdo con ella para que todo salga bien.

ROS 5-feb

En los comentarios, sus compañeros aplauden con fuerza la originalidad de la iniciativa y se plantean la posibilidad de llevarla a cabo también en sus colegios, a lo que la autora de la entrada los anima:

Rosa me encantan estas actividades de correspondencia entre colegios de distintas ciudades y si hablamos ya de colegios que están en países distintos, ¡pues mejor que mejor, estupendo, maravilloso! Además ¡para quitarse el sombrero contigo! por ofrecerte a llevar las señas de los alumnos para que cada niño tenga su propio buddy en Liverpool ¡cómo nosotros!

INE en ROS 5-feb 1/7

jajajaja, mi buddy ha llevado cartas para niños de Liverpool también!! ^^ Rosa, me parece que yo con los de 6º voy a hacer eso también... A ver si me dejan... lo peor es que allí en Liverpool me ha tocado un primero, pero si voy y se lo comento a los grandes supongo que me dejarán.

RIC en ROS 5-feb 2/7

La idea me parece genial, original y bastante educativa. Me encantaría plantearla en mi cole, lo que pasa que yo solo puedo ir a ver las clases en inglés de 1º y mis nenes no saben ni escribir en español.

DOR en ROS 5-feb 3/7

En uno de los comentarios se apunta un proyecto distinto de intercambio entre colegios. Por la forma de narrarlo, puede suponerse que se trata de un proyecto extenso y complejo, posiblemente muy interesante, pero ni la estudiante que lo menciona aporta más información, ni suscita curiosidad en sus compañeros:

¡Qué bien Rosa! Mi cole también sigue un Proyecto Comenius y uno de las ciudades europeas con las que está es Liverpool. De hecho, mi profesor me ha pedido que entregue yo personalmente el último trabajo que tienen que enviar al colegio de Liverpool desde mi cole [*****]. Así que me veréis en el avión con una especie de “tubo” largo (es como un póster) y lo llevaré de equipaje de mano (supongo).

SON en ROS 5-feb 5/7

A tenor de estos comentarios, podría pensarse que los estudiantes perciben esta actividad como una iniciativa original y novedosa, más en el ámbito difuso de las “actividades extraescolares” que directamente conectada con los objetivos específicos del aula de lengua extranjera. En este sentido esta percepción se relaciona con la oposición recurrente que vienen haciendo los estudiantes entre “juego” (divertido, entretenido, extracurricular) y “trabajo” (académico, en el aula, necesario).

Esta idea queda confirmada en el último comentario de la discusión. En este comentario la estudiante diferencia claramente la atención a aspectos formales de la lengua (donde tradicionalmente se centraba el trabajo del aula) de la

comunicación, entendida en este caso como un valor añadido que genera diversión (y por tanto motivación), pero separado del trabajo curricular formal propio del aula (que es trabajo propio de los maestros). Resulta llamativo en qué términos la estudiante marca esta separación: “sin que los profesores se den cuenta”.

¡Qué divertido! tus alumnos además de “aprender” a escribir una carta (que podrías utilizarlo para alguna actividad diciéndoles cómo se puede empezar a escribir “dear...”, el final “with love...” las fechas...); Pues además de aprender y divertirse están manteniendo comunicación con otro país, lo que hace despertar en ellos seguramente inquietud por algo nuevo y los incita a seguir haciéndolo. De este modo aunque seguramente los profesores no se den cuenta, hacen que el alumno tenga más interés en aprender inglés para poder escribir una carta, y por lo menos, aunque sea poco lo que escriben, eso seguro que no se les olvida!!

LEO en ROS 5-feb 7/7

Actividad comunicativa

Una estudiante describe una actividad planificada conjuntamente con su “buddy”. En este caso se trata de una actividad claramente comunicativa: los alumnos deben responder preguntas sobre sí mismos y sus aficiones en conversación con una maestra nueva (nuestra estudiante) a la que no conocen ni los conoce a ellos; existe por tanto un vacío de información y una clara intencionalidad para la interacción: que lleguen a conocerse. Además, durante la actividad se pone claramente de relieve el contraste entre ciertas interacciones rutinarias, que pueden haberse adquirido por técnicas conductistas no necesariamente significativas (las preguntas que “eran contestadas sin problemas de forma mecánica”), y otras preguntas que plantean al maestro (nuestra estudiante) el reto de ser comprendido y de presentar dentro de la interacción nuevos modelos de estructuras y de vocabulario. Esta es la primera parte de la entrada:

Los jueves a primera hora hay clases de inglés en sexto de primaria. Es el curso al que mi buddy está adscrita. Ayer fue la primera vez que coincidimos y hablamos de hacer algo juntas para hoy. Pensamos que sería buena idea intentar que los niños hablasen en inglés ya que parece que no han trabajado mucho el “speaking”. Mi buddy y yo decidimos hacer preguntas a los niños sobre ellos mismos con un doble objetivo, por un lado yo que me acabo de incorporar podría conocer algo más sobre ellos y, por otro lado a ellos les resultaría más fácil participar y contestar preguntas sobre sí mismos. La actividad la hemos llevado a cabo hoy y consistía en lanzar una pequeña pelota a los alumnos y al que la cogía le hacíamos las siguientes preguntas:

How are you? , What’s your name? , How old are you?, Where are you from?, How many brothers and sisters do you have?, What’s your favourite actor or actress?

What’s your favourite singer or your favourite band? , What’s your favourite day of the

week and why?

Las cuatro primeras preguntas eran contestadas sin problemas de forma mecánica. Las dificultades aparecieron con las palabras actor, singer, band y la pregunta abierta why. Cuando me preguntaron el significado de las tres primeras contesté de la siguiente forma: “Beyoncé is a singer, David Bisbal is a Singer” (al mismo tiempo que me ponía el lápiz en forma de micrófono); Brad Pitt is an actor, George Clooney is an actor, Angelina Jolie is an actress and The Jonas Brothers are a band.

Intenté que los chicos entendieran las palabras sin necesidad de recurrir al español.

INE 28-ene

Se trata de una situación idónea para poner a prueba los fundamentos de un enfoque comunicativo, validar su viabilidad y detectar sus dificultades. Sin embargo, a continuación la estudiante narra la reacción de su Tutora Profesional:

Cuando terminamos la actividad la profesora de inglés dijo a los alumnos (en español) “Bueno todo esto de la “pelotita” está muy bien, pero tenéis que saber que esto no es un juego, que aquí estamos aprendiendo inglés y lo que se pretende es que entendáis lo que se os está preguntando”

Aún estoy pensando en el comentario.

Lo que pretendíamos era que los alumnos se encontraran cómodos, que no tuviesen miedo a hablar y utilizamos la pelota como “ice-breaker” . También queríamos que nos entendiesen pero sobre todo queríamos que hablasen ellos.

INE 28-ene

Pensamos que este es uno de los casos más significativos en que la situación parece propiciar una reflexión sobre los formatos más o menos comunicativos que se siguen en las aulas de L2 (y sobre la percepción que los tutores profesionales parecen tener al respecto). La discusión sobre la actividad (la entrada que acabamos de comentar está seguida por diez comentarios) podría haber sido muy fructífera de haberse centrado, por ejemplo, en el contraste entre las respuestas automatizadas y la necesidad de presentar vocabulario de forma contextualizada; es decir, en la intencionalidad comunicativa de la actividad. Sin embargo no es el caso. En los comentarios se mencionan algunos de los elementos de un enfoque comunicativo (como tratar de crear un clima de confianza donde los alumnos puedan desarrollar sus destrezas orales, o la idea de que los alumnos sean los protagonistas de la interacción), pero solo de forma puntual, ya que al final la intervención de la Tutora desvía drásticamente la atención. La mayoría de los comentarios se centran en resaltar la valentía y la creatividad de la estudiante, valorando su actividad como una innovación necesaria (sobre todo por haber fomentado la expresión oral y haberlo hecho todo en inglés) y descalificando rotundamente la opinión (y los métodos) de la Tutora Profesional.

¿jeso te dijo!?

Creo que mejor no digo lo que se me viene a la cabeza...

Isa, yo creo que está muy bien, que es una forma muy buena de que los niños hablen y se les pase el miedo y la vergüenza y lo más importante, si lo conseguiste, eso es lo que debe importarte.

ANA en INE 28-ene 1/10

Bueno, ella pudo decir al final lo que quisiese, pero el lado positivo de todo esto es que tú lo has hecho, y puede que los niños recuerden tu clase mucho más que cualquiera de las que han recibido a lo largo de 231oda su vida escolar. Quédate con eso y no le des más vueltas

PAU en INE 28-ene 2/10

Inés yo pienso que como bien dijo [el tutor académico], tú estás haciendo tus prácticas, y las tienes que hacer a tu manera, hombre en un punto intermedio entre tus métodos y los de la profesora. “lo de la pelotita” lo veo estupendo, de echo, por lo que has comentado, me parece que los niños aprenderán más inglés con estas situaciones nuevas en las que ellos mismos son los protagonistas que en otras que simplemente requieren el seguimiento del libro o de la pizarra...me parece genial tu actividad!asique no le des tantas vueltas y sigue pensando en otra actividad que les motive!

LEO en INE 28-ene 4/10

Inés a mi me ha gustado mucho la actividad que propusiste. Quizás la profesora debería habérselo tomado de otra forma, ya que tu intentaste que te entendieran y, bajo mi punto de vista, muy bien y sin usar el español que es lo mas importante

ROS en INE 28-ene 7/10

Inés no te preocupes para nada....está claro que los niños tienen que trabajar el “speaking” porque al fin y al cabo yo pienso que junto con el “listening” es lo más importante...tu lo has trabajado de una manera muy divertida en la que los niños no se sienten presionados y se lanzan a hablar. Lo más seguro es que tu tutora esté acostumbrada a métodos más tradicionales....y como a dicho “pgarcia” que al final los niños disfrutaran y recordaran más tus clases que las de ellas. Ánimo!

LAR en INE 28-ene 9/10

Entre los comentarios algunos estudiantes (entre ellos la propia autora de la entrada) evitan descalificar a la Tutora y tratan de justificar su intervención interpretando la situación en otros términos; de esta forma se introducen en la discusión otros dos temas que están conectados entre sí: por un lado la constatación de una brecha generacional entre docentes veteranos y futuros docentes en prácticas, que en definitiva se percibe como una brecha entre tradición e innovación; por otro lado la concepción tradicional del aula como un lugar de trabajo académico “serio” en oposición a la diversión que se encuentra en juegos “no serios” de dudosa rentabilidad. En algunos casos parece que esta concepción es herencia de la imagen que construyeran durante sus años escolares, y que recuperan aquí desde su rol de alumnos:

Tú a tu tutora ni caso, pero a lo mejor la mujer lo dijo para que no se tomaran aquello a cachondeo.

RIC en INE 28-ene 6/10

Comprando tu preocupación, porque yo hago actividades divertidas en clase pero me da "cosa" que mi tutora piense que son tonterías o pérdida de tiempo. Lo cierto es que ella me apoya en todo, aunque en sus clases no lo haga. Es muy importante que los niños sean capaces de aprender las frases dentro de un contexto en diálogo, y no como teoría de "memorieta"

ALB en INE 28-ene 10/10

En otro caso sin embargo, precisamente el comentario de la autora de la entrada, la estudiante se coloca claramente en su rol de docente en formación y justifica la validez de su actividad en cuanto a que tenía unos objetivos claramente definidos.

Como sigo dándole vueltas al asunto, creo que lo pasa es que somos personas que pertenecemos a generaciones distintas, posiblemente hallamos estudiado cosas diferentes y nuestros puntos de vista no coinciden. Tal vez lo que quiso decir a los alumnos es que aquello no lo estábamos haciendo para pasar el rato sino que era una actividad que perseguía un objetivo.

INE en INE 28-ene 3/10

El mismo rol se aprecia en el único comentario donde se ignora el conflicto con la tutora, se establece una conexión con la formación inicial y se valora la actividad por criterios didácticos (si bien los criterios se limitan al uso exclusivo de inglés y al empleo de recursos para hacerse entender).

Inés, yo te felicito absolutamente. Y no solo por hacer una actividad muy distinta a las que desarrolla tu tutora, sino por evitar el español (que tannnnnta nos metían el año pasado en los "teachings" con aquella frase de "utilizad el español como último recurso"). Me parece bien que pusieras de ejemplos a cantantes conocidos por los niños, y me parece mejor aún que gesticularizaras para que te entiendan (como lo que has dicho del micro). Yo siempre intento hacer cosas así.

SON en INE 28-ene 8/10

En definitiva, ante una situación que podría haber generado una discusión sobre modelos comunicativos en oposición a enfoques más tradicionales y menos significativos (y teniendo en cuenta como factores determinantes la pobre función de tutorización efectiva en cuanto a dichos modelos que hace el Tutor Profesional y la ambigüedad con que viven su doble rol docente/alumno), los estudiantes se centran en algunos de los temas que venimos comprobando que son sus principales preocupaciones durante las prácticas: la inseguridad con que viven sus intervenciones en el aula (contrarrestada con un fuerte apoyo emocional por parte de sus compañeros), los conflictos en la relación con sus Tutores Profesionales, y unas cuantas

ideas que constituyen de manera difusa su “mandato” vocacional (solo en parte adquirido en su formación inicial) como futuros docentes: la necesidad de primar innovación sobre tradición, la necesidad de estimular la motivación de los alumnos por medio de actividades divertidas (juegos), la necesidad de estimular la expresión oral en los alumnos (reflejo de sus propias carencias en este sentido), y la conveniencia de no utilizar la lengua materna en el aula de lengua extranjera, extremo este último que, como veremos más adelante, constituye uno de los temas ampliamente debatidos en los diarios. Los aspectos más relevantes del ejercicio en cuanto a modelos de enseñanza de la lengua extranjera pasan en buena medida desapercibidos.

5.2.3. La experiencia de Liverpool

Una vez llegan a Liverpool tras su estancia en los colegios de Sevilla, lo que supone un cambio drástico del contexto, los temas que se reflejan en los diarios cambian sustancialmente, y también en cierta medida la dinámica. Durante su estancia en los colegios de Sevilla (un contexto que, de manera general, les resultaba familiar a todos), no compartían un espacio de convivencia (la situación habitual en las prácticas regulares, en que cada estudiante pierde el contacto personal diario con sus compañeros de la Facultad), con lo que el blog se convertía en una herramienta para recuperar ese contacto; de hecho, era la única forma que tenían de compartir sus experiencias, aunque de forma asincrónica (cada uno desde su propia casa y en diferido). En Liverpool sin embargo todos los estudiantes se alojaban en la misma residencia universitaria y mantenían un contacto directo permanente, con la única excepción de las horas que estaban en sus respectivos colegios; sin embargo ahora el contexto escolar es radicalmente novedoso para todos. Quizá esto explique que en Liverpool aumente el número de entradas extensas en el blog, describiendo situaciones (incluyendo sus propias sesiones) que les resultan completamente novedosas, mientras que el número de comentarios se reduce significativamente, ya que gran parte de sus opiniones (en especial las afectivas, más abundantes en Sevilla) las han compartido cara a cara y de forma inmediata.

Que conste que me he leído esto aunque fuera exactamente lo mismo que me dijiste ayer! xD Como ya te dije, me pareció estupendo que participasen la mayor parte de los ninhos en la clase...

RIC en ROS 10-mar 1/2

La estancia en Liverpool comienza con una semana de preparación, con distintas sesiones a cargo del profesorado de la Universidad de Liverpool Hope.

Estas sesiones constituirán un primer referente con el que contarán al incorporarse a los colegios ingleses.

En cuanto al inglés, que ahora es la primera lengua de uso universal (aunque extranjera para los estudiantes), aparecen numerosos comentarios en cuanto a sus problemas de comunicación. En Sevilla no se cuestionaron en ningún momento sus posibles carencias en cuanto a sus conocimientos, su nivel o su competencia comunicativa en inglés (más allá de mencionar ocasionalmente su inseguridad a la hora de enfrentarse al aula e impartir sus sesiones), y al mismo tiempo se mostraban muy críticos con el nivel en el uso del inglés que veían en sus Tutores Profesionales; ahora sin embargo su pobre competencia comunicativa, con los conflictos que ello les ocasiona dentro y fuera del aula, se convierte lógicamente en uno de los temas estrella, influyendo como factor decisivo en su desempeño en las aulas y en su relación con sus Tutores Profesionales.

La lengua es solo uno de los aspectos de un tema más amplio, que es el contraste entre dos contextos culturales muy distintos en todos los sentidos: Sevilla y Liverpool, Andalucía e Inglaterra. Tanto dentro como fuera de los colegios, los estudiantes reaccionan ante los contrastes utilizando un buen número de lugares comunes, mientras que en los colegios funcionan a veces como embajadores culturales, echando mano también de lugares comunes bastante convencionales, aunque al mismo tiempo dejando ver la riqueza de experiencias nuevas y aprendizajes, profesionales y personales, que se traen de vuelta.

En los colegios, y en relación con la lengua extranjera, narran sus contactos con la enseñanza del español en las aulas inglesas y describen las sesiones de español que ellos diseñan e imparten. También describen un buen número de sesiones de otras materias que imparten en inglés. En todas estas narraciones vuelven a aparecer algunos de los temas y discusiones que analizamos en sus narraciones en Sevilla, ahora desde una nueva perspectiva.

En cuanto a sus clases en inglés, se encuentran con conflictos derivados de sus propias carencias comunicativas y del contraste cultural. En cuanto a sus clases de español, comprueban un acercamiento a la enseñanza de lengua extranjera completamente distinto al que habían experimentado en Sevilla y, tras la sorpresa inicial, no tardan en poner en cuestión algunos de sus aspectos; nuevamente es posible plantearse de qué forma van entendiendo o no el objetivo fundamental de la enseñanza de una lengua extranjera.

5.2.3.1. Primera semana en Liverpool Hope

No se encuentra ninguna referencia a sus estudios de carrera en la Universidad de Sevilla con respecto a la lengua extranjera en los diarios de Liverpool. Sin embargo, sí hay varias referencias a la primera semana de su estancia en Liverpool, cuando participaron en un programa de clases preparatorias impartidas por profesorado de la Universidad de Liverpool Hope. El programa incluía sesiones prácticas donde se demostraban rutinas y procedimientos habituales en los colegios de Liverpool, especialmente en las áreas de matemáticas (“numeracy”), lengua (“literacy”) y español como lengua extranjera.

En un principio sienten algo de impaciencia por estar de nuevo asistiendo como alumnos a clases en la universidad, cuando su ilusión era conocer los colegios.

Llevamos una semana aquí y aunque hemos aprendido muchas cosas en la universidad, y hemos practicado inglés, yo la verdad es que tengo ganas de empezar en el colegio. Quiero saber cómo serán mis niños, cómo son las aulas y los colegios... en fin saber de que va esto de la beca.

BEA 21-feb

Pero cuando por fin llegan a los colegios tienen ya algunos referentes en los que apoyarse, y pueden conectar las cosas que ven en las aulas con las actividades y procedimientos que les habían presentado en Liverpool Hope.

Los profesores de español de mi colegio han sido alumnos de M***, así que casi todos ellos utilizan las mismas actividades que nos enseñaron en los primeros días, así que me encantaría ver una de esas clases para aprender muchas más actividades.

PAU en ELE 5-mar 4/8

Esta conexión ayuda a que su primera percepción de las aulas sea positiva, ya que ven en las aulas un reflejo directo de la formación que han recibido en las sesiones preparatorias de la universidad inglesa; es el caso de la narración extensa que hace una estudiante de la primera sesión de español que observa, descrita en términos muy positivos, en la que hay un claro eco de lo que habían aprendido:

Los alumnos saben contar hasta 50, de uno en uno, de 5 en 5, de 10 en 10 y saben sumar en español. Hemos tenido una competición como la que hicimos en las clases en Liverpool Hope. [...] La clase ha estado ordenada pero cómoda al mismo tiempo. Como nos dijo M*** han cantado al canción de Hola y Adios.

ALB 24-febB

Siiiiiii!!! En mi cole 235 también cantan la de hola buenos días u hola buenas tardes, y la de adiós, hasta luego cuando se va! jajaja y la profesora de español de mi cole lo que

pone son sellos! xD Tengo muy claro que cuando yo dé la clase de español, enseñaré la de la vaca lola
JUA en ALB 24-febB 1/5

Incluso llegan a criticar que una Tutora Profesional no haya sacado a una actividad todo el rendimiento que ellos saben que se podría sacar, porque habían comentado el vídeo en las sesiones en Liverpool Hope:

¿Os acordáis del vídeo del hombre tocando el piano? Pues en mi clase ahora lo están trabajando para sacar de los niños, según dice mi profesora, los sentimientos que llevan dentro.
LEO 11-mar

Cómo me gustó ese vídeo (si me lo puedes pasar por tuenti te lo agradecería). Me parece estupendo para los niños y como bien dice tu tutora, es perfecto para hacer salir los sentimientos de los alumnos y podemos conocerlos un poco más...
ROS en LEO 11-mar 1/2

Me parece una forma muy bonita de trabajar ese video, que es precioso y se le puede sacar muchísimo partido.
Se puede utilizar de miles de formas distintas, como vimos en la clase de la primera semana, pero la que mi profesora en concreto utilizó no me gustó mucho. Tenían que hacer como una resumen, pero no les daba oportunidad de expresarse abiertamente, sino que los guiaba demasiado. Quizás lo necesitaban, porque puso el video sólo una vez, y a nosotros nos lo tuvo que poner dos veces para entenderlo bien.
LOL en LEO 11-mar 2/2

5.2.3.2. La interacción en un contexto angloparlante

Una de las mayores preocupaciones de los estudiantes a su llegada a Liverpool, es lógicamente, el idioma, y las numerosas referencias al respecto que aparecen en los diarios construyen un dibujo significativo de cómo se plantean sus problemas de comunicación. Es cierto que todos ellos debieron pasar una entrevista en inglés para acceder al programa, pero enfrentarse al uso del idioma en un país extranjero es algo muy distinto. La primera semana han podido practicar en las sesiones en Liverpool Hope, pero al mismo tiempo han empezado a tomar conciencia de su propio nivel (aunque también han comenzado a desarrollar sus propias estrategias de supervivencia). La prueba de fuego será la incorporación a los colegios, que les produce bastante expectación.

Mi primera semana de adaptación, qué puedo decir... pues al principio tenía pánico de venir aquí y no entender a la gente, por lo que dicen de que los de Liverpool tienen un acento muy cerrado, pero tras la experiencia he perdido un poco ese miedo, me doy cuenta de que me puedo comunicar y entender a los demás y eso me da ánimo para

comenzar en el cole 😊.

LAR 23-feb

Yo sinceramente estoy atacada porque, a pesar de que en la entrevista estaba yo muy segura de que podía hacerlo, ahora no lo pienso así y ya cuestiono ¡hasta mi nivel de español! pero bueno mejor ni pensarlo porque una de dos o me adapto o ... me adapto.

PIL 21-feb

El acento “scouse”

Efectivamente las primeras experiencias en los colegios vienen marcadas, para casi todos, por el idioma, y son frecuentes las referencias al “scouse”, el fortísimo acento dialectal de la zona de Liverpool. En realidad el “scouse” es un fenómeno cultural tan relevante que con toda seguridad en Liverpool Hope les han avisado y los estudiantes lo esperaban.

A mi también me cuesta la misma vida entender a mi tutora puesto que el acento es tal y como tu dices (cambian /k/ por /g/).

ROS en JUA 24-feb 2/4

Tercer día de clase, y la verdad es que me voy acostumbrando al “scouse” típico de liverpuliense. Menos mal, porque el lunes parecía una pesadilla!!

GAL 24-feb

En estos problemas con el acento local (y en general con el idioma), los estudiantes perciben la importancia de que en la interacción se dé por ambas partes una intención clara de resolver los problemas de comprensión y un esfuerzo mutuo por comunicarse. Es decir, viven la experiencia de que la comunicación es, en efecto, un proceso colaborativo.

La verdad que venía con un poco de miedo por no entender bien el inglés pero la verdad que cada minuto que pasa mi oído se adapta mejor. He de decir que hay personas que hacen más por que las entiendan que otras, no como el cocinero del bar al que fuimos el lunes que parecía que tenía una papa en la boca.

DOR 17-feb

mi tutora también tiene un acento muy cerrado y muy fuerte, pero ella misma me ha dicho que me va a hablar más lento, porque sabe que no es la que mejor habla...jejejeje.

LEO en ROS 24-feb 3/3

Algunos incluso atinan a usar la referencia al “scouse” en su beneficio: convertirlo en tema de conversación les ayuda a facilitar su integración y, a la vez, llamar la atención sobre la dificultad que supone para ellos y conseguir ayuda.

¿A qué se hartan de reír los ingleses cuando nos sale el acento Scouse? Es buenísimo para romper el hielo y para caerle bien a la gente.

DAM en JUA 4-mar 1/7

Y sí, se ríen cuando dije hoy en la reunión... "ok, I get you" xD (como dicen tanto lo de "you get me??" , pues entonces eso fue lo que dije, y se partieron todos de risa, y mi tutora sobre todo! Pero después le estuvimos metiendo presión a mi tutora con que tiene un acento mu fuerte y ella dice que no... entonces, cuando hablaba, le iba diciendo las palabras ajaja eso al final de la reunión, nos lo pasamos mu bien!!

JUA en JUA 4-mar 2/7

Enfrentarse a los problemas del idioma también les sirve en ocasiones para establecer el contraste entre el inglés y el español, lo que contribuye a relativizar la situación. Lo mismo ocurre en una de las dos situaciones que mencionan de plurilingüismo entre el alumnado.

Su idioma es muy diferente al nuestro, pero si a nosotros nos cuesta entendernos entre nosotros mismos por los acentos imagináos en un país diferente! Todo es cuestión de hacer el oído y de echarle imaginación!! jajaja

LEO 26-feb

Por el idioma más o menos bien, en mi clase hay muchos niños inmigrantes que han aprendido inglés como yo y utilizamos más o menos el mismo vocabulario, así que tengo un paso ganado. Y mi colegio me encanta, tiene una filosofía (¿un ethos quizás?) que me ha enamorado. Mañana más y mejor!! Suerte a todos!!

PAU 23-feb

En la otra referencia al plurilingüismo que aparece en los diarios, el estudiante narra la situación en su aula para criticar el centro y la actuación del profesor. Puede entenderse de la narración que el estudiante posiblemente se está apoyando en la niña marroquí para resolver algunos de sus problemas con el idioma, pero él no lo hace explícito.

En mi clase, hay un chico iraní y otra chica español de origen marroquí. El primero no lleva más de un mes en el país y la niña poco más de cinco meses.

En primer lugar me centraré en el caso del chico. Es muy "problemático"; problemático, si no tenemos en cuenta que viene de una cultura absolutamente opuesta a la inglesa y que no conoce a penas la lengua. No quiero cuestionar a mi tutor, pero podría ser un poco más comprensivo y paciente. Ya sé que decir esto es muy fácil y que en la práctica estos problemas son mucho más complejos de lo que uno piensa, pero el chico me da cierta pena porque está un poco (bastante) marginado. Mi alumna marroquí, senegalesa, catalana (de todo un poco) me lo comenta. Es más comprensiva que el propio profesor, diciéndome que así no se puede tratar a los alumnos, que contraten a un intérprete.

De ahí mi título, no hay recursos suficientes, lo único que les espera a este tipo de alumnos es aprender con el tiempo y a la fuerza sin una didáctica o una metodología que se ajuste a sus características y necesidades.

En cuanto a la niña marroquí, sí tiene intérprete, pero es árabe y viene muy poco. La

chica nació en Barcelona, y su lengua materna es el español, sus padres hablaban el castellano y practicaban muy poco el árabe con ella por lo que me ha contado. Por lo tanto, creo que la labor de esta intérprete es totalmente inútil, porque la chica me dice que entiende mejor el inglés que el propio árabe cuando le pregunté que qué tal. En fin, un poco de descontrol y falta de responsabilidad por parte del colegio.
SIM 1-mar

Se establece entonces un debate donde los estudiantes expresan un vínculo de empatía con estos alumnos con necesidades específicas parecido a los que expresaban en Sevilla. La discusión se centra en los recursos de los colegios, el tratamiento de la diversidad, la viabilidad de contar con intérpretes para estos casos... Solo uno de los seis comentarios, el último, conecta el tema de la diversidad lingüística con la situación personal de ellos mismos y sus problemas de comprensión con los alumnos.

me parece realmente una pena que unos niños no puedan aprender por su idioma...en mi clase hay un niño árabe que debería estar en year 6 pero está en year 5 debido a que el nivel es "un poco", yo creo que igual de bajo, y así dice mi profesora que le costará menos aprender, aunque dice que es muy inteligente...y no me cabe duda de que sea inteligente, además repitiendo curso el pobre; pero por lo menos el colegio "ha hecho" algo para que el niño pueda involucrarse mejor con el idioma. Tampoco veo lo mejor que se podría haber hecho, pero es algo
LEO en SIM 1-mar 1/6

Me encantaría tener algun alumno que pudiera hablar conmigo en Espanol y poder traducirme en ciertas ocasiones al resto de sus companeros... Ya me voy defendiendo mas al entenderlos, pero es que... que tienen esos ninos en la boca?
ROS en SIM 1-mar 6/6

Sin embargo, cuando en los últimos días en Liverpool (o ya en Sevilla después de la vuelta) hacen balance de la experiencia, los problemas con el idioma se recuerdan con cierta nostalgia y con la satisfacción, también en este caso, de "prueba superada".

De Liverpool me quedo con...
[...]- Los "intentos" de conversación con los profesores comparando las aulas inglesas con las españolas.
[...]- La relación con los niños en otra lengua y comprobar que una sonrisa es el idioma universal.
[...]- Mi cambio repentino de nombre a los tres días de acabar y la reacción de los niños: Miss, suddenly you've changed your name. I don't like your new name because is more difficult...
PAU 22-mar

Me encanta tu comentario pauli! hemos hecho taantas cosas que a mi se me ha hecho cortisimo!! .. y pensar que llegue con el miedo en el cuerpo que no podia ni hablar ingles y termine llorando el ultimo dia y conseguí entender a los niños!! .. con lo cual

creo que ha sido una experiencia unica!!
PIL en PAU 22-mar 3/3

Integración en los colegios (la “staff room”)

Lógicamente, los problemas con el idioma condicionan fuertemente la percepción que tienen de los colegios a los que se incorporan y su proceso de integración en el centro y en el aula.

[mi tutora] es una mujer muy divertida y [todos] se parten de risa con sus bromas. A mi me encantaría reirme también, pero aquí está mi problema y es que no todo es de color de rosa. ¡No la consigo entender! Este colegio está en una zona, como ya he dicho, de baja clase social y, además, me han comentado hoy que me han llevado a la zona perfecta puesto que tienen el acento más cerrado de todo Liverpool. Esto me lo ha dicho una chica auxiliar de allí, que en la hora del Lunch me ha empezado a hablar en español y he visto el cielo abierto. Lo que también me tranquiliza es que me ha dicho que lo voy a pillar pronto y que no me preocupe porque es normal. En fin, ayer estaba muy amargada ya que no conseguía entender a nadie, ni a los niños, ni a mi tutora, ni al resto del pequeño mundo que habita en ese colegio, pero hoy me he estado enterando de algo más.

ROS 24-feb

Mi nuevo tutor, N***, me ha tratado fenomenal, lo único negativo es que entiendo mejor a los niños hablando que a él. Tiene un acento muy cerrado y este factor ha hecho que me ponga nervioso en varias ocasiones al no responder a tiempo a algunas cosas que me había pedido.

SIM 23-feb

El primer día cuando llegué, me costó mucho entender todo lo que me decían, pensaba que poco a poco me iría acostumbrando al acento y que podría entender perfectamente a los niños y a la profesora. Ya ha pasado más de una semana y casi lo tengo dominado, pero todavía no siento confianza ni con los niños ni con la maestra para ser como soy.

ANA 4-mar

En este sentido, juega un papel muy relevante la sala de profesores (“staff room”), que los estudiantes perciben como lugar emblemático donde comprueban su nivel de integración en el colegio. De hecho, se trata del único contexto social (aparte del aula y su interacción con los alumnos) en el que están obligados a participar (es parte del rol de maestro que les corresponde como estudiantes en prácticas) y por tanto donde pueden surgir conflictos de comunicación entre iguales.

son tantos apellidos y cada uno lo pronuncia de distinta manera que no consigo memorizar ninguno, así que yo ya he optado por decir Ms a todo el mundo.

PIL 10-marB

También me han propuesto ir a una fiesta que tienen los maestros el viernes por la tarde-noche, algo que todavía no me siento "parte" del cole como para ir a esos sitios, si en la Staff room a veces soy un poco transparente no me quiero ni imaginar como lo seré en ese sitio.

ELE 4-mar

En una discusión en concreto se ponen de relieve las distintas formas en que están viviendo no solo el tema del idioma, sino también la integración y la comunicación en un contexto cultural diferente. En la entrada, una estudiante arremete contra el silencio de la "staff room" aludiendo a él como elemento cultural que le resulta ajeno e incómodo, le impide integrarse en el grupo y le hace sentirse aislada y nostálgica, aunque sin ponerlo directamente en relación con problemas de idioma.

No me gusta la staff room. No me gusta nada de nada.

Y no es que le tuviera miedo a no entender ni nada por el estilo, pero sinceramente hubiera preferido no entender nada a lo que me encuentro cuando llego allí, y no es ni más ni menos que silencio.

Un silencio de esos incómodos, la invisibilidad en persona es lo que soy yo allí.

Y no, no es que no sean amables (me hacen un té diario cuando me ven entrar) la cosa es que aún no he podido mantener una conversación con ninguno de ellos que dure más de 10 min. Y que vaya más allá de "Is everything ok?"

Lo que más me llama la atención es que podemos estar 10-15 personas allí, y apenas se escucha un leve murmullo entre susurros y medias sonrisas, porque eso sí, muy habladores a lo mejor no son, pero a mí no me faltan las sonrisas diarias.

Así que eso es lo que echo de menos, el jaleo de una sala de profesores.

Echo de menos las risas escandalosas y comentar lo que sale en el periódico hoy, echo de menos el "coge uno mi arma" cuando te ofrecen pasteles y echo de menos que me traten como una maestra más...

CAR 1-mar

Resulta significativo que días después la misma estudiante vuelva a plantear ambos temas, pero separadamente, en entradas distintas. Por un lado sus problemas personales de integración en un contexto extraño, y esta vez haciendo mención expresa a sus problemas con el idioma ("te das cuenta que no dominas tan bien como creías"). Por otro lado, el silencio como elemento cultural diferenciador, pero esta vez percibido de forma positiva en contraste con la situación en los colegios de Sevilla.

Creía que iba a ser más fácil, pero el hecho de meterte de lleno en un sistema educativo que no conoces no es tan fácil como yo creía.

Tuve muy claro desde que entré en la carrera que quería hacer las prácticas aquí.

De hecho no se me fue de la cabeza en estos 3 años... pero está claro que no lo había pensado con suficiente frialdad.

Ahora que estoy aquí, veo claro que ni de lejos es fácil integrarse en un país extranjero. Diferentes horarios, otro idioma (el cual te das cuenta que no dominas tan bien como creías), otra forma de vida, no familia, no amigos...

Y mucho menos en un colegio...(de hecho tampoco es fácil integrarse en un colegio español).

CAR 11-mar

Oh, el silencio inglés...Me sorprende muchísimo la disciplina que tienen estos niños... please, thank you... (al menos los míos)...

Y ese silencio, incluso cuando vuelven del patio que es cuando suelen estar peor!

Me sorprenden mucho las asambleas (ya habréis notado que me encantan) y es que me impactan mucho.

Como 205 niños pueden entrar y salir en silencio absoluto, tan absoluto que a veces me da hasta miedo!

Me pregunto porque los niños en España cuando están así de callados es porque están "amenazados" sin recreo y esas cosas.

O cuando están con extraños (como cuando vino Jesús)

Me pregunto cómo lo hacen...

CAR 10-marB

Volviendo a su entrada sobre la "staff room", su apasionado rechazo al silencio es el detonante de una larga serie de comentarios en los que reflejan las distintas experiencias que tienen en esta "staff room" (condicionadas también, sin duda, con los diferentes ambientes que se respiren los distintos colegios) y cómo reaccionan ante ellas (representativas de alguna forma del rol que asumen y de las diferentes estrategias que ponen en marcha para resolver sus conflictos de integración, a partir de la personalidad de cada uno). La mayoría se identifica con la opinión de la compañera y reconocen el "silencio", relacionándolo bien con los usos culturales distintos (comentario 1/10), con su propia competencia con el idioma (comentario 3/10), o con el rechazo que intuyen entre el profesorado ante los estudiantes en prácticas (comentario 4/10); incluso agradeciendo que gracias a esta entrada haya podido comprobar que el suyo no era el único caso (comentario 7/10).

como te entiendo...en mi staff room si hablan, pero entre ellas, a mi me dejan a un lado o tan solo se dirigen a mi para decirme "a tee or coffe?" y alomjr cuando yo hablo para integrarme m sueltan un "ahhh" y su snrisa...

se echa de menos decir, ¡que calor hoy!jajaja (esque ahí ni si quiera se habla del tiempo, que es tan 242cerqu cuando no hay nada que hablar)

LEO en CAR 1-mar 1/10

jajaj yo estoy igual... la verdad que la staff room es un poco incómoda, sobretodo cuando hablan entre ellos y no te enteras de ná, y de repente están todos riéndose...pero bueno son las cosas que pasan cuando uno aún no sabe realmente un idioma, y por ahí hay que pasar...

yo también lo echo de menos todo eso...

LAR en CAR 1-mar 3/10

A mi me ocurre más o menos lo mismo que a vosotros, intento hablar con ellos para que me cuenten cosas del colegio, como en la staff room, intento sacar conversación aunque sea para que me expliquen como funciona la fotocopiadora... y aunque algunos son muy amables y lo hacen, la mayoría no. Puede que sea porque están acostumbrados a que en el colegio y a lo largo de todo el curso tengan alumnos de prácticas, gente observando y saben que vamos a estar poco tiempo y por supuesto que es una manera de ser.
INE en CAR 1-mar 4/10

Es totalmente cierto, mal de muchos consuelo de tontos ya lo se, pero por lo menos se que la actitud en todos los colegios es la misma y que no solo ocurría en mi staff room.
Animo a todos
DOR en CAR 1-mar 7/10

Entre los comentarios, un caso extremo (y desconcertante) es el de un estudiante que cuenta la anécdota del estropicio que montó con una lata de atún; la cuenta en tono jocoso (“jajaja ahora me rio”), pero no da más información en cuanto a de qué forma ese suceso le sirviera como excusa para romper el aislamiento o como motivo para afianzarlo (por la conclusión se intuye que bien pudo ser lo segundo).

jajaja, ahí viene ahora mi ahí del atun (no tengo ni tildes ni enies, asi que a echarle imaginacion):
Pues bien, era mi tercer dia ahí en el cole y me fui a la Staff room a tomar mi lunch. Ese dia me habia preparado una ensalada en un tupperware y se me ocurrió echarle una lata de atun. Pues bien, alli estaba to el mundo callao o algunos hablando muy bajito entre ellos y entonces, el nuevo que encima es guiri (yo) veo que el aceite se habia derramado en mi mochila... No tuve otra cosa que hacer que sacar el tupper de la mochila y puse la mesa de la staff room perdia de aceite! Imaginarse la imagen mia limpiando el aceite de la mochila y la mesa con servilletas de papel y los maestros mirandome de reojo!! jajaja ahora me rio.
A partir de ese dia me dejan comer gratis en el cole ^^.
RIC en CAR 1-mar 6/10

Ante el aislamiento que sienten frente al silencio de la sala, hay quien reconoce sus problemas con el idioma pero se esfuerza por establecer contacto de alguna manera (comentario 5/10), quien relativiza el tema de su relación con el profesorado pero aporta en cambio los vínculos que ha establecido con el resto del personal del colegio (comentario 9/10 – la expresión “lovely!” que menciona podría entenderse como el equivalente dialectal del “mi arma” andaluz que menciona la autora de la entrada), y quien directamente se evade y evita la sala (comentario 2/10).

A mi me pasa igual, ya sé que aquí va mucho el peloteo y demás, pero siempre como fuera. Para mirarnos las caras, sin sacar ningún tema de conversación, prefiero comer fuera y más agusto.
SIM en CAR 1-mar 2/10

Es cierto que un silencio abrumador mientras todos comen y comemos. Pero en mi caso, me siento con otras dos chicas inglesas que están de prácticas e intento hablar (por supuesto cuando hablan entre ellas comprendo más bien poco...) Y también hay algunos profesores bastante amables con los cuales hablo de España, de cómo es nuestro tiempo y tal.

SON en CAR 1-mar 5/10

Yo en la staff room me encuentro cómoda o no dependiendo del día... A veces están más talkatives y otras veces no... Ahora las que me caen genial son las cocineras, las monitoras del comedor y las conserjes de la oficina! Siempre tienen una sonrisa o un comentario. En concreto hay una señora que es monitora del comedor, tendrá unos 65 años y le encantan los niños!! Pero no es la típica mujer mayor ñoña o crítica, siempre está bromeando con ellos y les cuenta historietas de su vida. Con personas como ella entiendo el significado de la palabra lovely! jaja

PAU en CAR 1-mar 9/10

Solo dos de los comentarios narran un ambiente diferente, con conversación animada, donde no se sienten aislados, aunque también mencionan sus problemas con el idioma.

Lamento que vuestras staff rooms sean así. Me siento afortunado, porque los profesores de mi staff room sí que hablan entre ellos, y cuentan historias de cosas divertidas que les han pasado o anécdotas de alumnos. La verdad es que hay muy buen ambiente. Casi todos son muy amables y hablan conmigo, y si les escucho atentamente me entero de casi todo. A veces no presto atención y desconecto, y en otras ocasiones, cuando hablan rápido entre ellos, me pierdo. Pero si hablan de algo interesante o de lo que yo sepa siempre intento participar en las conversaciones, para que vean que tengo algo que decir. Y por supuesto intentando no interrumpir a nadie porque aquí respetan muchísimo el turno de palabra.

DAM en CAR 1-mar 8/10

Pues en mi Staff Room se arma la marimorena en cada break. Además todas son mujeres y no paran de hablar. Mi conversación con ellas tampoco va más allá de 'Are you OK?', pero son muy amables conmigo y la verdad es que el problema es mío al no enterarme de nada en medio de ese círculo de mujeres.

ROS en CAR 1-mar 10/10

Frente al reto que supone la comunicación con un entorno que se percibe si no como hostil sí como complicado y extraño (extranjero), la posibilidad de utilizar el propio idioma se percibe como desahogo, enfrentándolo nuevamente a la dificultad que plantean las relaciones con el profesorado.

Si hay una cosa que me encanta de mi colegio son las profesoras de español. Son como un desahogo cuando estoy con dolor de cabeza de tanto concentrarme para entender a los niños y a algunos profesores que son imposibles.

PIL 10-marC

La profesora de español de mi clase es encantadora, en mi caso somos las dos las que nos desahogamos cuando nos vemos. Ella siempre me cuenta que quiere volver a

España, que le parecen demasiado frios y distantes los ingleses, y que nunca se acostumbrará a ese estilo de vida, a pesar de llevar 11 años allí, y haberse casado con un inglés. A mí me relaja saber que a ella también le resulta incómodo que los profesores de mi colegio no le hablen y no se saluden. Creía que era algo personal conmigo...

LOL en PIL 10-marC 3/3

Al final de la estancia en el colegio, la hora de las despedidas, la percepción de aislamiento que hubieran experimentado en la sala de profesores también se relativiza al comprobar que quizá hubiera sido un espejismo debido al choque cultural.

Pero cuando han sido las 12 de la mañana me he acordado de la Staff Room, por increíble que parezca. El último día en St. [*****] les llevé tortilla de patatas a todos los profes (como muchos de vosotros, ¿o no Ricardo? jaja) y no se lo esperaban pero les gustó muchísimo. Y la que no se esperaba nada de su parte era yo, que pensaba que había estado ausente en todo momento en aquella habitación, pero vino la directora y me dio una pulsera de parte de todos ellos =)

PAU 15-mar

La interacción en el aula

Los problemas de comunicación relacionados con el idioma adquieren un carácter especial cuando se trata de los alumnos en el aula. En este caso no van a contar con la posible colaboración de los adultos, que se pueden hacer cargo de sus dificultades con el inglés, y además se trata del aspecto más importante de las prácticas: el trabajo con los alumnos. Por ello, no ser capaces de comprender a los niños les preocupa especialmente, y se animan unos a otros en este sentido.

Personalmente, lo que más temo es la dificultad que tendré para entenderlos. Y, más concretamente, pienso que será más difícil comprender a los peques que a los profes. (También habrá que ver el tiempo que me llevo yo ¡¡hasta lograr memorizar y pronunciar los nombres de los pobres niños de mi clase correctamente!!)

SON 21-feb

Con ella no he tenido ningún problema en cuanto al idioma, y de hecho, me ha subido un poco la moral diciendome que tenía muy buen nivel de inglés! (menos má! xD)

Eso sí, con los enanos...aaaaaiiii omáaa ondee me metioooo!!! :S:S:S jajajaja

No entiendo ná de ná!! Aunque espero que con el transcurso de los días se vaya haciendo un poco más facil el poder comprenderlos (más o menos) jajaja

GAL 23-feb

con los enanos ya te entenderas, por señales, por palabras parecido o por lo que sea pero ya veras que si!!!jajajasuerte

LEO en GAL 23-feb 1/1

Sin embargo, a la hora de hacer balance durante los últimos días, también en este aspecto dicen sentirse satisfechos. Nuevamente, y a pesar de las dificultades, sienten que han superado la prueba.

Y otra cosa que es cierta es que ahora nos sentimos mejor en la clase por los niños, ya los voy entendiendo mejor y así la comunicación y el trato ha cambiado con ellos...hasta le voy a coger cariño a algunos!

LEO en ANA 9-mar 2/3

Yo, sí que pensé con frialdad como quien dice y me lo pinté todo mal, de manera que la primera semana no iba a enterarme de nada... Sin embargo, aun habiéndomelo pintado difícil me ha resultado mucho más complicado de lo que pensé... No ha sido solo una semana la que no me he enterado de nada, han sido las 3 primeras semanas. Así, me concienció de que la última semana tenía que hacer un gran esfuerzo para que esto no hubiera sido en vano. La verdad que la última semana, gracias al haberme dado ánimos a mi misma, lo he conseguido y me he vuelto entendiendo el inglés de Liverpool en su gran mayoría y, no mucho, pero sí con algo de más capacidad de expresión.

ROS en CAR 11-mar 2/3

Es cierto que al principio nos había costado un poco a algunos habituarnos al clima, al horario y, sobre todo, al acento tan cerrado que tenían allí; pero fue cuestión de unos días habituarnos. Entender a mi tutora fue lo más complicado, seguido de entender a los niños y niñas de mi clase, pero todo fue bien.

JUA 14-mar

En clase, los problemas que tienen los estudiantes con el idioma suponen un factor fundamental que les impide incorporarse plenamente al trabajo del aula y por tanto obstaculiza su tarea y su objetivo de sentirse “maestros completos”. Por un lado no pueden atender las demandas de los alumnos, lo que les obliga a eludir esta tarea y la derivan al Tutor Profesional.

Mi tutora es bastante buena persona, se aprende mucho con ella, pero... vaya “acentazo” que tiene!!!! El primer día no entendía casi nada de lo que decía, y me llamaba mucho la atención la transformación del sonido /k/ por el sonido /j/!! Y claro, me parecía estar escuchando alemán en lugar de inglés! Hoy ha sido el tercer día, y la verdad es que la voy entendiendo cada vez mejor, al igual que los niños... que aun me cuesta bastante entenderlos a todos. El primer día estaban haciendo una pequeña redacción sobre lo que hicieron en la semana de vacaciones; me preguntaban por cómo se deletreaba esa palabra, y yo, cuando no sabía lo que me decía o la palabra que me decían les respondía... ask to Miss R*** jajajaja. Y, sin ir más lejos, hoy, hemos estado explicando cosas de los materiales, y cuando tenían que hacer un pequeño cuestionario sobre lo que creían (ideas previas), me di cuenta de que yo no tenía nada de vocabulario sobre el tema, y claro, al trabajar con uno de los grupos, me surgían mil dudas más que a ellos!! Pero logré sobrellevarlo ^^

JUA 24-feb

El martes pasado o segundo día de mis prácticas en Inglaterra, mientras jugaban todos los niños, tanto los de 'Nursery' como los de 'Reception', una niña me preguntó de repente: - "Miss, is it tidy up time?" Yo no la entendí, para que nos vamos a engañar. No tenía más de cuatro años y, entre esa vocecita de niña que me trae, acompañado de este acento "scouse" /'skaʊs/, y seguido de mi segundo día rodeada de profesores, niños y secretaria ingleses de los cuales ni uno tiene idea de español, yo no sabía qué narices me estaba preguntando la pobre chiquilla. Así que le dije una de mis frases más usadas en el colegio "Ask the teacher".

SON 28-feb

Por otro lado se dan cuenta, en especial en las sesiones de lengua ("literacy"), en las que los alumnos están desarrollando competencias específicas en el uso de su primera lengua, de que su nivel de conocimientos está efectivamente por debajo del de los alumnos, con lo que de alguna forma acaban sintiéndose "alumnos" ellos mismos, ya que tienen que aprender lo mismo y al mismo tiempo que los niños.

Acabo de dar mi primera clase de Literacy, [...] Es cierto que a algunos niños me costó entenderlos y la maestra que vino a evaluarme me tuvo que repetir algunas cosas que decían los niños, pero en general fue bien.

ELE 2-mar

Yo también he sentido esa sensación de que la clase además de para los niños se dirigía a mí... sobre todo con las de Literacy en las que aprenden los sonidos!!

PAU en GAL 8-marC 4/6

Hoy ha sido un día en el que no he parado, he dado Literacy Y P.E. . La verdad que creo que me ha salido mejor de lo que me esperaba. En Literacy los niños tenían que dar ejemplos de algunos sonidos entre algunas actividades, ahí tuve ciertos problemillas porque a veces no los entendía y otras veces me decían palabras que no las había visto en mi vida

ELE 9-mar

Más de una vez me he sentido yo alumna aquí por cosas como esa.

ANA en INE 11-mar 1/9

Sin embargo, lo que podría haber resultado una experiencia catastrófica también se va convirtiendo en tarea difícil pero superable, en gran medida gracias a la ayuda que reciben del Tutor Profesional y también de los mismos alumnos. Una nueva ocasión para entender, esta vez dentro del aula, que la comunicación (toda interacción en el aula) es básicamente un proceso colaborativo.

La verdad que la maestra se ha portado muy bien conmigo porque les pidió que me ayudaran a escribir la palabra, me la deletreaban, les explicó que como yo era de otro país y demás...

ELE 9-mar

Lo del acento muchas veces es demasiado.... en mi clase hay una niña a la q me cuesta especial trabajo entender, a veces me parece q me está hablando el Pato Donald :S pero me he propuesto un reto, hablar todos los días con ella un rato para ir poco a poco comprendiéndola mejor porque la pobre se esfuerza por que lo haga!!
PAU en JUA 24-feb 4/4

Entonces la dificultad viene ahora, cuando un niño te dice que no lo entiende y le tienes que explicar en inglés de manera que vea claro lo que tiene que hacer y por qué. Me parece super difícil, porque no es que no lo pueda explicar sino que tienes que explicarlo de diferentes maneras y con un lenguaje muy sencillo para que el niño lo entienda, y siendo la tuya otra lengua lo veo super complicado; pero bueno algunos me entienden y a veces entre ellos mismos se ayudan, lo cual me gusta mucho; porque muchas veces me han ido a preguntar algo y el compañero de al lado se ha puesto a explicarselo sin decir nada, y esto me parece super bueno.
LAR 16-mar

En este sentido resulta llamativa la entrada de una estudiante acerca de la conveniencia de corregir a una maestra un uso gramatical erróneo que le ha tolerado a un alumno al pasar lista en clase de español, sobre todo por la energía con que plantea su disgusto ante esta situación y la relevancia que le da al error cometido (una cuestión de forma, frente a la función comunicativa de la actividad narrada), sin conectar esta situación con la situación inversa y los problemas de comunicación en los que ellos se están viendo inmersos; uno de los comentarios que provoca relativiza la cuestión precisamente conectando este error con la propia competencia de los estudiantes en inglés.

Todas las mañana mi profe pasa lista y es algo así:
(lo hace en español)
- Hola Holly ¿qué tal?(Miss)
- Fenomenal! (Holly)
- Hola Jack ¿qué tal?(Miss)
- Fenomenal! (Jack)
- Hola Rhys ¿qué tal? (Miss)
- Mucho mucho mucho mucho mal (Rhys)
Vale, ahora digo yo, se supone que tengo que corregir a la profesora y decirle que no se dice "mucho mal" sino "muy mal" ¿
¿ Y que pasa ahora que todos los niños lo han aprendido mal?
CAR 8-mar

Uy.... tema peligroso.... Yo la verdad es que no lo haría, sobre todo por vergüenza y porque nosotros mismos tampoco hablamos estupendamente el inglés.
PAU en CAR 8-mar 1/6

En cuanto a las dificultades con el idioma dentro de las sesiones de lengua ("literacy", inglés L1), destaca como caso aparte uno de los estudiantes, que empezó sus estudios de Magisterio tras obtener una licenciatura en Filología Inglesa. En general sus aportaciones al blog suelen reflejar su alto nivel en el

conocimiento y el uso del inglés, como cuando en una sesión de declamación de poesía (poesía inglesa en inglés), como maestro y al mismo nivel que el resto de maestros nativos, parece manejar con los alumnos sin ningún complejo el contraste entre el inglés estándar y el dialecto “scouse”.

Varios profesores y yo les dabamos consejos y les ayudamos a mejorar su técnica y su dicción (diciéndoles que se olvidaran del acento Scouse).

DAM 21-mar

Cuando este mismo estudiante narra otra sesión de “literacy” que ha impartido (una sesión muy compleja sobre lenguaje persuasivo, con gran cantidad de vocabulario muy avanzado, que él narra en detalle, incluyendo la mención a cómo había incorporado a la sesión el hecho de no ser hablante nativo) y menciona la devolución positiva que le hizo su Tutora Profesional, sus compañeros le dan la enhorabuena felicitándolo efusivamente por su nivel avanzado de inglés, expresando admiración y, quizás, una cierta dosis de envidia (como se adivina en el comentario 3/5, en el que la estudiante relativiza la importancia del manejo del idioma).

Les recordé que tenían que escucharme con mucha atención, porque yo era español y mi inglés no era perfecto. [...] Mi tutora me dijo que le gustó mucho la clase, que los niños me siguieron sin problemas y que entendí muy bien sus respuestas (y es que ya tengo un traductor de ‘Scouse-Ahí English’ en la cabeza)

DAM 4-mar

La verdad es que es un alivio saber tanto inglés a la hora de dar las clases. Me alegro mucho por tu clase de Literacy y la verdad que se nota que tienes facilidades para el dominio de la clase.

DOR en DAM 4-mar 1/5

Me alegro mucho por ti Damián. Todos sabemos que tu nivel de Ingles es bastante bueno y que supone una gran ventaja a la hora de comprender y expresarte en una clase. Ojala yo cuando pasen unos anos pueda tener esas capacidades que tu tienes, que por supuesto, si las tienes, es porque te lo has currado. Congratulations!

ROS en DAM 4-mar 2/5

me alegro de que la clase fuera bien!!con tu nivel de ingles no lo dudo, pero no siempre el idioma lo hace todo eh!!quw hay veces que nos quedamos en blanco, que nos ponemos nerviosos o lo que sea, y el idioma “es lo de menos”...lo importante es el trato con los ninos y por lo que veo estas muy contento!asique me alegro! por otro lado la clase tambien esta genial, enhorabuena dani!!

LEO en DAM 4-mar 3/5

La verdad es que el conocimiento del idioma es muy importante y si encima conseguiste que te prestaran atención y te respondieran correctamente... pues congratulations!

SON en DAM 4-mar 4/5

Solo el último comentario ignora este extremo por completo y se centra en valorar solo los aspectos didácticos de la sesión.

Las actividades me parecen muy buenas, además el tema a primera vista es atractivo. Lo de mezclar en las parejas a los niveles de alto y bajo me parece genial porque con la separación de niveles que se desarrolla en los centros no se relacionan tanto unos con otros y no existe (aparentemente claro) esa cooperación en los niveles de conocimiento
ALB en DAM 4-mar 5/5

A la hora de impartir sesiones de matemáticas (“numeracy”), los problemas de lengua se multiplican y se combinan con diferencias culturales, ya que además de tener que manejar un vocabulario especializado que desconocían y unas explicaciones que les resultan complejas, tienen que enfrentarse a algoritmos y procedimientos muy distintos a los que se usan en España. Las dificultades que narran los estudiantes provocan la comprensión y expresiones de ánimo en los compañeros.

Qué difícil es dar una clase de matemáticas en otro idioma!!
LAR 16-mar

Ahora que entiendo lo que me dicen los niños me siento más a gusto trabajando con ellos y aunque a veces no entiendo muy bien lo que están haciendo, sobre todo en Numeracy, me las apañó bien.
ANA 9-mar

¡Todavía le estoy dando vueltas a la cabeza a una división! Hoy en la clase de numeracy he visto cómo dividen en los colegios ingleses, ¡yo que pensaba que el algoritmo de la división que aprendimos en nuestros colegios era único e universal! Pues resulta que no. He visto dos formas distintas a como lo hacemos nosotros, [...] Practico estas divisiones porque no puede ser que cuando viene un niño y me pregunta “Miss can you check my divisions?” ¡no puedo llevarme casi 15 minutos para corregir una división!
INE 11-mar

Gala la verdad que para todos está suponiendo un reto enorme preparar cualquier clase por muy corta que sea en inglés pero es increíble como los niños por lo menos en mi caso, intenta seguirte aunque no te expliques del todo bien.
DOR en GAL 8-marB 2/3

Animo con esta semana que es la recta final, La verdad que te tocó un tema complicado, es difícil hasta explicarlo en español así que imagina en inglés.
ALB en GAL 8-marC 1/6

Gala no te preocupes, que un tema tan difícil y encima en inglés
LEO en GAL 8-marC 2/6

Sinceramente a mi me hubiera costado muchísimo dar esa clase, la verdad es que hay veces que me siento un poco frustrada porque no entiendo muy bien como hacen aquí las cosas, por ejemplo en mi clase las tablas de multiplicar las sacan unas de otras, algo que yo no había visto y a veces las clases que les da la tutora a los niños también en una clase para mi!

ANA en GAL 8-marC 3/6

Con lo poco que me gustan a m'i las mates... te comprendo perfectamente Gala.

Pienso que dar ese tema en ingles no era muy f'acil...

SON en GAL 8-marC 6/6

Contrastes culturales

En la experiencia que tienen los estudiantes en Liverpool, no es solo el idioma lo que les puede suponer un obstáculo. La estancia en colegios ingleses supone una inmersión en un contexto cultural muy distinto, y desconocido para la mayoría de los participantes en el programa. Los contrastes culturales son a veces un factor decisivo en el proceso de integración de los estudiantes en el nuevo contexto.

En los diarios abundan lógicamente las comparaciones entre la realidad que ven en las aulas inglesas y la que conocieron en los colegios de Sevilla (en su país de origen). Los diarios suponen un material muy valioso que permitiría indagar, en estudios sucesivos, en la valoración que hacen los estudiantes de diversos aspectos de la vida en las aulas inglesas, y cómo los contrastan con aquellos que más les preocuparon en Sevilla (enfoques metodológicos, gestión del aula, uso de materiales y recursos, diferencias curriculares...).

Como caso específico de contraste cultural que tiene una gran influencia en el trabajo del aula, ya hemos visto el conflicto que les originan los diferentes procedimientos aritméticos que se llevan a cabo en clase de matemáticas en las aulas de Liverpool. En cuanto a la enseñanza de la lengua extranjera (español en el caso de Liverpool), y en la medida en que una lengua es una herramienta de transmisión cultural, queremos repasar de forma general la forma en que los estudiantes perciben el contraste cultural entre los ámbitos de Liverpool y Sevilla, y de qué forma presentan ante los alumnos su propia cultura junto con su lengua.

En ocasiones se encuentran con referentes culturales ingleses y en la forma de comentarlos se aprecia una gradación desde los hechos culturales globalizados y por tanto bien conocidos (Harry Potter), pasando por aquellos de los que han tenido alguna noticia posiblemente en sus clases de inglés (the Tooth Fairy, equivalente anglosajón a nuestro Ratoncito Pérez), hasta

elementos completamente desconocidos para ellos que mencionan con la más absoluta ingenuidad (el caso de los Huevos de Pascua o Easter Eggs).

En la primera asamblea que fui me transporté al sofá de mi casa sin darme cuenta y de repente estaba leyendo un libro de Harry Potter.

CAR 10-marA

lo del tiente ha tenido que ser buenísimo

y bueno que le has dicho?

le has dicho lo típico del Ratoncito Pérez? aquí es el Hada de los Dientes no?

ANA en ELE 9-mar 1/3

¿No te han preguntado que si había 'Esters'? (Ellos lo escriben así pero no sé si se escribirá así). Son como una especie de huevos de chocolate que les encantan y que los toman celebrando la llegada del niño Jesús o algo así.

ROS en BEA 11-marB 2/2

Ya hemos visto cómo elaboraban sobre el tema del supuesto silencio inglés y cómo lo sentían como extranjero al discutir sobre las relaciones con el profesorado. La misma sensación de extrañamiento, de estar lejos de lo conocido (del hogar), aparece en más ocasiones, casi siempre rescatando lugares comunes de lo más previsibles y subrayando lo "raros" que son esta cultura y estas gentes.

Puede que vaya un poco en la cultura del país... No sé si lo habéis notado, pero yo escucho silencio en los autobuses, en los pasillos (cuando los universitarios no hacen fiestas), incluso si me apuras en las tiendas en las que se nos escucha solo a los españoles...

PAU en CAR 10-marB 1/5

La profesora de español de mi clase es encantadora, en mi caso somos las dos las que nos desahogamos cuando nos vemos. Ella siempre me cuenta que quiere volver a España, que le parecen demasiado fríos y distantes los ingleses, y que nunca se acostumbrará a ese estilo de vida, a pesar de llevar 11 años allí, y haberse casado con un inglés.

LOL en PIL 10-marC 3/3

No os pasa que después de estar 2 semanas aquí, cada vez que véis aparecer un ratito el sol o, como pasa hoy, hace un día soleado os levantáis incluso con más ganas si cabe??? A mí hoy me ha pasado! Me he levantado en cuanto ha sonado el despertador, me he vestido y me ha dado tiempo hasta de comerme una manzana 😊 He ido al cole, y he llegado con muchas ganas de empezar... y se me ha pasado el día volando!!! Mi tutora me ha dicho que, para ellos, este sol da mucho calor xD Mientras, yo intentaba ponerme donde daba el sol.

JUA 1-mar

Hoy he tenido que usar un teclado en el ordenador del colegio.... ¡qué complicados son estos ingleses que lo hacen todo al revés! jajaja
PAU en JAI 22-feb 1/4

...son cosas que nos chocan, porque no son como nosotros...
LEO en JUA 4-marA 3/3

Junto a esto, expresan varias veces la curiosidad que les produce cómo será ver su propia lengua (y su cultura) desde un punto de vista exterior, “desde fuera”. Parecen expresar un cierto orgullo patrio (con frecuencia manifestación de un cierto complejo de inferioridad y sensación de agravio, como se adivina en la expresión “que por fin se nos dé la importancia que tiene nuestro país”), sintiéndose de alguna forma embajadores de su cultura en este país.

Gala que guay! tiene que ser muy divertido ver tu país desde fuera y sobre todo contado por ingleses... me encantaría verlo!
ANA en GAL 9-mar 2/5

Aterrizando en Esteponaa!! jajaja. La verdad que me gusta mucho que en los colegios de ahí se le de tanta importancia al tema de España y al idioma, sobre todo. A ver si podemos llegar a ser más conocidos en el extranjero y que por fin se nos de la importancia que tiene nuestro país y esa gran cantidad de cultura.
ANA en GAL 9-mar 5/5

En ocasiones, al cumplir ese papel de embajadores, el choque cultural se hace patente en el aula de forma dolorosa, como en esta sesión en que la estudiante había preparado un típico desayuno andaluz para los alumnos. En uno de los comentarios que provoca la entrada (comentario 5/7) aparece lo que será uno de los elementos culturales estrella para muchos ellos: la tortilla de patatas.

Después tenía preparada mi clase de español con el powerpoint y un desayuno típico, pero el power point no se pudo ver porque tenía una extensión diferente ¡así que hice mi desayuno típico andaluz! A ninguno de los niños les gustó utilizando palabras como “horrible”, “soooo bad” and “i hate it”...y ni unas gracias me llevé de “propina” así que la verdad estaba un poco hundida...
LEO 2-mar

Yo mañana les hago tortilla de patatas en la clase de cooking, dado el éxito de los desayunos andaluces para el paladar de los niños ingleses... ¿qué será de mi tortilla?
jajaja
PAU en LEO 2-mar 5/7

Tranquila Leonor. Si ya sabemos que los ingleses mucho paladar no es que tengan a la hora de comer. No entiendo como no les puede gustar el pan con aceite y azúcar... y menos a los niños que se vuelven locos en España por un trozo de pan...
ROS en LEO 2-mar 7/7

El desconocimiento que muestran los niños ingleses sobre Andalucía les hace plantearse la necesidad efectiva de promover el conocimiento intercultural, pero también les desconcierta.

Desde que les mostre a los alumnos de mi clase el power point sobre Andalucía, no hacen más que preguntarme sobre lo que hay y no, y sobre lo que hacemos allí. Cosas como que tenemos televisión, que no hay pizarras interactivas o que también comemos comida caliente aunque haga calor, les sorprende. Entiendo lo de las pizarras, pero lo demás... me parece abusivo. Aunque después pensando, nosotros también tenemos muchos mitos sobre la cultura de los ingleses. Lo que más me ha gustado ha sido una coincidencia, creo. Estamos haciendo un libro para que yo se lo lleve al colegio en Sevilla y cada clase está haciendo trabajos distintos. No sé si queriendo o por casualidad, los de nursery han dibujado un alien cada uno. Es una indirecta de que piensan que somos de otro planeta? Espero que no... Pero la verdad es que los mitos preconcebidos hacia las tradiciones de otros países existen en todos nosotros.
BEA 11-marB

Resulta significativa la forma en que esta estudiante concluye su entrada (“los mitos preconcebidos hacia las tradiciones de otros países existen en todos nosotros”), especialmente porque pronto los estudiantes comienzan efectivamente a ejercer de embajadores en sus sesiones de español y despliegan, en contraste con la cultura “scouse”, todo su repertorio de flamenco, sevillanas, mantoncillos, castañuelas y abanicos para regocijo de los alumnos ingleses (y de sus maestros).

Tercer día de clase, y la verdad es que me voy acostumbrando al “scouse” típico de liverpuliense. Menos mal, porque el lunes parecía una pesadilla!! [...] Por otro lado, hoy he estado presentándole un poco mi país y en concreto mi ciudad a los niños de year 2 y year 3. Les he colocado un mantoncillo, una flor y unas castañuelas...Y más feliz que una perdiz! jajajajaja. Al final me hacían preguntas que tenían sobre mi región, y lo más típico...y se quedaban flipados!!jaja.
GAL 24-feb

Enséñales a hablar sevillano xDDD
JUA en GAL 24-feb 1/4

Efectivamente, en muchos colegios se celebra un “Día de Andalucía”, o una “Spanish Week”, o sencillamente piden al estudiante que presente algo sobre su tierra, su cultura, sus costumbres... Estas sesiones no están siempre relacionadas con la enseñanza de español (en ocasiones las desarrollan en inglés), y los estudiantes siempre se muestran entusiasmados al respecto, como en la siguiente entrada seguida de seis comentarios.

Ya me han asignado una tarea para la semana, que viene, bueno, para el lunes que viene a primera hora! Puesto que es el puente de Andalucía me han dicho que aproveche y que les enseñe a los niños un poco de mi cultura...mi profesora me ha

dicho que lo haga en ingles o en español, como quiera, pero que ya que tienen muy poco español, que lo intente en español y así les ayudo a mejorar (que no creo pero bueno...); Y estoy pensando ya todo lo que voy a hacer con ellos, un power point, con fotos de las ciudades y de las comidas típicas y que cada uno dibuje su banderita para que se sientan "andalú".

LEO 23-feb

Eyyy que buena idea lo de presentar la comunidad. Estoy pensando en preparar una clase de Literacy usando ese Topic. Que tengas una buena semana Girl. BYEEE
DOR en LEO 23-feb 1/6

Muy buena idea lo del día de Andalucía!!jeje A ver si conozco a mi profesora de español y se lo sugiero.
PAU en LEO 23-feb 2/6

¡Qué guay! Ojalá yo pudiera hacer eso. Aunque me tendré que conformar con llevar tortilla de patatas a los profes.
ROS en LEO 23-feb 3/6

es verdad esta muy bien la idea!
ELE en LEO 23-feb 4/6

En mi colegio también me lo han sugerido... como quien no quiere la cosa. No se como lo hare porque la verdad es que los alumnos están muy pegados en castellano y no se como hacerlo. De momento la tortilla de patatas ha triunfado. (perdon por los acentos pero estoy en un ordenador del colegio)
BEA en LEO 23-feb 5/6

Veo que la idea de la tortilla no la he tenido yo solo ^^
RIC en LEO 23-feb 6/6

En tres de los seis comentarios vuelve a aparecer la tortilla de patatas que, en efecto, es un elemento recurrente en las narraciones de muchos estudiantes.

¡Qué interesante eso del Spanish Club!
En mi colegio lo que hay es un club de cocina los jueves y los dos días me he quedao pa ver cómo va la cosa..hoy hemos cocinado tortilla de patatas!! jajaja y todos los profesores que pasaban por allí me decían que olía muy bien así que he pensao que para el último día llevaré algunas tortillas a la Staff Room
PAU en ELE 4-marA 4/6

Paula, yo ayer llevé tortilla también y ¡les encanta!
SON en ELE 4-marA 5/6

Y para terminar el día Cooking Club con tortilla de patatas. También preparé una receta adaptada al nivel de los niños para que pudiesen seguir la elaboración del plato.
PAU 5-mar

Por lo general los estudiantes explican que los alumnos se han sorprendido y se han divertido mucho con todo esto, pero también los estudiantes se ríen

con la pronunciación y el desempeño de los niños ingleses en las actividades relacionadas con el español y la cultura.

Yo ayer los enseñé a decir ¡¡¡qué frío hace!!! jajajaja y tendríais que ver a toda una fila de niños de 5 años ingleses diciendo q frío con acento “scouse” y haciendo como q tiritaban a la vez jajajaja
PAU en GAL 24-feb 3/4

Además, hemos tenido una visita de dos chavales, que “guitarra en mano” se han puesto a enseñarle a todas y cada una de las clases la famosa canción del “poromponporompompero, pero poromponporompompero...” Lo mejor era escuchar a los niños decirlo...peor que un trabalenguas para ellos. jajaja.
GAL 9-mar

La preparación y la narración de sesiones específicas abundan en detalles sobre cómo enseñar flamenco o sevillanas, el entusiasmo que provocan en alumnos y maestros, y el regocijo de los estudiantes al ver a los niños “guiris” participando (regocijo que tiene resonancias de orgullo por la propia identidad, y en parte de una cierta displicencia ante otras identidades).

Bueno Sonia...yo creo que lo de la primera sevillana es muy complicado. Yo les enseñé a los míos un poco de flamenco, pero pasos sueltos... Un poco de braceo, taconeo, palmas (lo 1º, para aprender el ritmo), coordinar un poquito los brazos con los pies, giros sencillos y caminadas. ¡Cuentamé cómo te va la clase por favor!
LOL en LOL 1-mar 4/9

Lola, la lección ha durado media hora, con cinco de calentamiento y cinco de relajación o, como llaman los de Educ. Física, “vuelta a la calma”.
Les he enseñado giro de muñecas y cuándo y cómo deben pasarse, pero solo para la primera sevillana... Es muy difícil para ellos, pero creo que les ha gustado. Desde luego han flipado con el abanico, las castañuelas, flores y mantilla que llevaba...
SON en LOL 1-mar 8/9

Ole, ole y ole!!jajaja Lola habria que verte ahí con to los guiris bailando flamenco! jajaja
RIC en LOL 1-mar 6/9

Por más que estas sesiones se basen en aspectos puramente folklóricos, los estudiantes parecen sentirse plenamente satisfechos en su papel de embajadores culturales, y la excelente acogida que tienen sus propuestas sin duda les reafirma en ese papel (y es posible pensar que a la vez les hace sentirse protagonistas y les disminuye la sensación de extrañamiento que pudieran sentir en un contexto cultural diferente). Al mismo tiempo valoran estas actividades como una buena forma de que los alumnos entren en contacto con sus raíces culturales (lo que resulta paradójico, ya que la curiosidad que demuestran en los diarios por conocer ellos mismos aspectos

fundamentales de la cultura inglesa es absolutamente anecdótica, prácticamente invisible), e insisten en su carácter lúdico y divertido.

la verdad que esta muy bien eso de que conozcan nuestra cultura y de manera muy amena, seguro que así es mucho mas util el aprendizaje
ELE en LOL 1-mar 2/9

lola pero si van mas preparados que en cualquier clase de flamenco de sevilla!!jajajaj que lindos...me encana que tengan esas iniciativas los colegios, porque los niños aprenden culturas nuevas así, no escuchando y viendo fotos(aunque de este modo se les quede algo). Me parece una buena forma de aprender y sobre todo de dar sus primeros pasos como bailarines!jajajaja
LEO en LOL 1-mar 3/9

El siguiente ejemplo es representativo de las muchas narraciones que hay al respecto en los diarios. En la entrada, muy extensa, una estudiante describe con todo detalle la clase de sevillanas que preparó para una sesión de educación física. Entre otras cosas, menciona la traducción que hace al inglés de las rutinas habituales para aprender el braceo.

Así que al final opté por enseñarles cómo se mueven las muñecas en el flamenco, así como cuándo y cómo deben pasarse (cruzarse) con la pareja dentro de la primera sevillana. Por lo tanto, tras el calentamiento, los situé a todos en círculo y trabajamos los giros de muñecas. Les dije que se imaginaran la típica manzana y aquello de “cojo la manzana, me la como y la tiro”. Mi traducción, acompañada de mi ejemplo visual, quedó de la siguiente forma: “Take the apple, eat it up and throw it out!” (Así leído resulta muy cómico, pero la verdad es que funcionó muy bien. Teníais que haber visto como se imaginaban los niños la manzana. Algunos ¡hasta hacían el gesto de masticar! jajaja). También, les mostré los objetos más significativos durante nuestra Feria, o sea, la mantilla que me puse, los dos abanicos que llevaba, las flores en la cabeza y las castañuelas (gracias Marian por prestármelos). Les expliqué para qué se usaban y cómo nos los colocamos. (Cuando enseñé cómo se abre un abanico, estaban todos flipando –profesoras incluidas-. Cogieron el abanico e intentaron imitarlo XD)
SON 4-mar

La valoración que hace la estudiante de la reacción de los alumnos es muy positiva.

Realmente pienso que disfrutaron mucho y que, pese a lo pequeños que son y la dificultad de la música que nunca en su vida habían oído, lo hicieron bastante bien. Siguieron bien mis explicaciones y trabajaron adecuadamente.
SON 4-mar

Finalmente describe la expectación que su sesión provocó en todo el colegio, y lo gratificante que le había resultado la experiencia.

Después de esta clase, la profesora de ‘Year 2’ me pidió si no me importaba ir a su clase a bailar las sevillanas. Cuando entré en el aula y vi a unos 25 niños, sentados en la alfombra, todos observándome fijamente, más aproximadamente unas 5 profesoras

también observando todo plenamente... ¡Dios! ¡Qué “mieo”! Pero una vez que me presenté y expliqué otra vez para qué son todos los objetos, tengo que reconocer que me lo pasé en grande bailando las cuatro sevillanas y algun que otro paso de flamenco para ellos. Disfruté como una enana, y ellos y ellas quedaron encantados. (¡Incluso una profesora se puso a grabarme en vídeo!)

SON 4-mar

En los siete comentarios a esta entrada se repiten las distintas reacciones que venimos comentando al respecto. Se trata además del único caso (comentarios 1/7 y 7/7) en que apuntan una ligera crítica al “folklorismo” de las sesiones (algo que quizá les provoque un cierto rubor), aunque lo hacen de pasada y en tono jocoso, sin abundar (quizá sin atreverse) de ninguna manera en la crítica.

Creo que en los colegios hemos pasado a ser una verdadera atracción de feria, y nunca mejor dicho!!jajaja

PAU en SON 4-mar 1/7

Me encantaría ver a esas profesoras y esos niños intentando utilizar correctamente y con ‘salero’ el abanico xD. Me encanta la traducción de la manzana.

ROS en SON 4-mar 2/7

Son muuy auténticos y ponen mucho interés en lo que hacen... si vierais a mis alumnetos bailando un villancico flamenco que venia en un power point que les ha mandado el colegio de Sevilla... os moririas de la risa. Son geniales.

BEA en SON 4-mar 3/7

jajajaj ... me imagino sus caras y risas con lo de “cojo la manzana...” yo voy a hacerlo tb con los míos pero todo en español así que eso sí que va a ser un caos!! jajaj y la verdad esqse lo he dicho a las tutoras y están ellas más emocionadas que los niños! jaja que después digan que a los españoles nos gusta mucho la fiesta y mirales a ellos! ^^

PIL en SON 4-mar 6/7

Dios mío, mucho folclore estoy viendo yo en vuestras clases, y no me gusta nada, jaja Es broma, está bien que les acerquéis a las costumbres de nuestro país y nadie mejor que tú Sonia, que tienes mucho arte. Enhorabuena.

SIM en SON 4-mar 7/7

5.2.3.3. La enseñanza de Español como L2 en Liverpool

Entre las muchas expectativas que los estudiantes tienen a su llegada a los colegios de Liverpool, una de las curiosidades que han venido alimentando desde el principio de sus prácticas es por ver la forma en que se aborda en los colegios ingleses la enseñanza del español. No se aprecia en principio ninguna referencia a que conecten directamente este tema con la enseñanza del inglés

en colegios de Sevilla (aunque fuera lógico esperarlo; después de todo en ambos casos se trata de la enseñanza de una lengua extranjera). Inicialmente la curiosidad que expresan se orienta básicamente hacia el hecho de que el español sea su primera lengua, y hacia la metodología lúdica que les han anunciado en las sesiones preparatorias de Liverpool Hope.

Y una clase que tengo gran interés en ver es la de "Spanish", cómo enseñan español aquí como lengua extranjera. Sé que la dan solo media hora a la semana, y me dijeron que casi siempre lo aprendían todo cantando...

SON 21-feb

Mañana es mi primera clase de español, a ver cómo lo hace la profesora, porque estoy segura de que me resultará raro estar en una clase de español, en la que para los niños es extraño lo q para mi es natural... Tendremos que cambiar el chip completamente
PAU en ALB 24-febB 2/5

Desde su perspectiva (en el supuesto rol de "embajadores" del español que hemos comentado con anterioridad), el primer elemento que les llama la atención es la vinculación que perciben en algunos centros (los de excelencia) con temas españoles, desde la decoración a la programación de actividades; en el mismo sentido hay bastantes referencias al Spanish Club, un proyecto presente en varios colegios que por lo general (aunque no siempre) está pensado para el profesorado. Esta presencia del español sin duda contribuye a disminuir su sensación de extrañamiento.

la entrada de mi colegio esta repleta de murales de tematica de nuestro pais, los alumnos con trajes tipicos y demas...

ELE en INE 22-feb 3/4

Yo todavía no he podido ver cómo dan una clase de español, pero ayer cuando llegué al colegio y estaba por los pasillos en busca de mi clase lo primero que ví fue un mural en el que decía Cafetería Sevilla!!y es que el año pasado hubo una profesora de nuestra ciudad en el colegio dando clases y este mural le sirvió para que estudiaran los alimentos. Ya os podéis imaginar la ilusión q me hizo ver el mural =)

PAU en ALB 23-feb 2/3

Pues como os adelanté en mi anterior entrada, el lunes empezó la "Semana española". Nunca antes se había hecho esta actividad en mi colegio, así que me ha parecido una idea genial; sobre todo para introducir el español a los niños, aunque solo sea en cuanto a cultura se refiere. Además a los niños les encanta y por tanto están super involucrados en la actividad.

Está todo decorado con tema español, fotos, banderas, canciones, el menú diario del comedor es comida española...(que por cierto, no se les da mal :P)

GAL 9-mar

En el colegio de Dora tambien hacen un Spanixh club. La verdad que es una idea genial, para que los alumnos encuentren un refuerzo en el idioma aquí. (Lo se, los acentos,

pero es que estoy en el cole...)
BEA en ELE 4-marA 3/6

Acabo de llegar del Spanish club, la verdad que la maestra que lo dirigía, una española. Le daba las clases a los maestros del cole. Hizo una enorme variedad de actividades y sólo aquí aprender los números del 1 al 20, cuánta imaginación! Con esto me he dado cuenta de lo difícil que es el español, la conjugación de los verbos y demás y la entonación de las palabras...

ELE 4-marD

Por cierto, el Speaking Spanish Club no tiene mucha popularidad... solo había 5 niños... jejeje Pero bueno, me senti importante de todas formas ^^

RIC en ELE 4-marA 2/6

Observación de las sesiones

En consonancia con las fuertes expectativas creadas, son muchos los estudiantes que describen en detalle las sesiones de español que observan en sus colegios. Las primeras impresiones son muy positivas. Les sorprende que los niños están muy motivados y tienen mucho nivel, que las clases son muy divertidas y activas, y que las maestras hablan solo español.

yo estoy en year 2 y estoy sorprendidísima con el nivel de los alumnos, cantan tela de canciones, se conocen muchísimos números, saben muchos animales....es increíble
ELE en ALB 23-feb 1/3

Hoy después del "lunch" ha sido la clase de español. Es la primera vez que veía a niños hablando español como lengua extranjera. Me ha encantado como T*** (la profesora) ha llevado la clase. Casi todas las indicaciones que hace durante la clase son en español, solamente utiliza inglés para explicar las normas o reglas de los juegos o para reforzar positivamente a los alumnos y que se enteren. Pero a los niños y niñas les resulta muy difícil hablar en español, y suelen utilizar el inglés.

ALB 24-febB

En mi colegio he observado dos clases de español de Year 1, pero no he visto clases de otras cosas a este nivel. En las clases que vi los niños estaban muy motivados porque les encanta el español, y las clases eran de 15 minutos, precisamente para eso, para que no se cansaran. Las lecciones estaban basadas en rutinas de canciones, flashcards y juegos con la pizarra blanca interactiva.

DAM en RIC 28-feb 1/6

Esta sorpresa inicial ante las clases de español despierta un eco de la sorpresa que les causaba en Sevilla ver a niños españoles hablando inglés. Ver ahora a niños ingleses hablando español en un contexto angloparlante donde los estudiantes españoles tienen serios problemas de comunicación, debe resultarles doblemente sorprendente. Sin embargo la sorpresa inicial y esta

visión positiva de la importancia que se le da al español en colegios de Liverpool no es compartida por todos los estudiantes. En algunos colegios la atención que se le presta al español no se corresponde con las expectativas creadas, cosa que perciben con frustración y enfado. Claramente hay una diferencia entre los colegios de “excelencia de español” y el resto.

Ya tienen español en Yr 1??? En mi clase no tienen español, solo que mi tutora les enseña algunas cosas de vez en cuando (numeros, animales, colores...). Pero esta bien saber que hay colegios que tienen español como lengua extranjera desde yr 1, como nosotros en España el inglés
JUA en ALB 8-marA 1/2

Es un lujo que tu colegio tenga por excelencia la enseñanza de una lengua extranjera, Alba
En mi cole pasa todo lo contrario...es en Year 5 cuando se le empieza a introducir esa nueva lengua y es una pena!!
GAL en ALB 8-marB 3/4

En mi colegio (hermanado con un colegio de España) no he visto nada, ni un cartel, ni una frase, que ponga algo en español...No entiendo, lo “modernos” que son aquí en la educación británica y aun así “desprecian” los idiomas...nose por que pero el nivel en idiomas es bajísimo. Es obvio que uno de los idiomas principales, sino el que más, es el inglés, pero una cosa no quita la otra...Me encanta la propuesta de tu colegio porque además de tener clases de español, los involucra en España de manera directa
LEO en GAL 9-mar 4/5

Por otra parte las profesoras de español han hecho darme cuenta de que el español aquí es un cero a la izquierda. El más claro ejemplo lo vi el otro día cuando entro en una clase y la profesora dice que no tiene tiempo para dar español!
Yo me quede... que sinceramente me cabree porque no entiendo la educación tan egoísta de este país en cuanto a idiomas; como ellos hablan el primer idioma del mundo pues no se molesta ni siquiera en prestarle atención al resto. También se me quedaría una cara de tonta increíble pero es que aquí los tutores con los que mandan, y lo peor de todo es que la coordinadora de español es inglesa y su nivel de español no es que sea realmente bueno.
PIL 10-marC

Eso no pasa en todos los colegios, por ejemplo en el mío sí se les da importancia al español, y lo de que la profesora de español sea inglesa y no tenga mucha idea... pasa en España en casi todos los colegios!¿cuántos profesor@s de inglés hay en España que no tienen ni idea?
ANA en PIL 10-marC 1/3

Asique, totalmente de acuerdo con que el español aquí es un 0 a la izquierda. Añadiendo también que la que lleva el hermanamiento con el colegio de España, que se supone que es la que lleva el español aquí, tan solo sabe decir “hola”...
LEO en PIL 10-marC 2/3

En realidad, parece que la realidad global que describen, con la excepción de los colegios de excelencia de español, dista mucho de ser óptima. Una situación muy común mencionada en los diarios es que una misma profesora atiende a varios colegios, haciendo una ronda semanal, y las sesiones, según los estudiantes, suelen ser demasiado cortas.

El viernes fue el día en el que vino a mi centro Springwood Heath la profesora de español, llamara M***. Mi colegio es de una sola línea. Como hay seis cursos, empezando por Year 1 y terminando por Year 6 con una clase para cada curso, la profesora solamente viene a este colegio los viernes, de forma que da seis clases en total (una a cada año/year). Todas las clases (o lecciones/lessons) tienen una duración de media hora. Empieza a impartir sus clases a las 11.15 de la mañana, descansa a la hora siguiente para comer (el "lunch" lo hace entre las 12.15 y las 13.15) y continua sus clases de media hora hasta que termina el colegio a las 15.15h.

Pude observar que ella planifica por semanas. Cada semana va a cuatro, cinco o más colegios diferentes. Y cada colegio, y cada clase en concreto, tiene un nivel y unas características diversas. Así que todos los fines de semana planifica de acuerdo a los avances y objetivos que van alcanzando sus alumnos.

SON 28-febB

En mi colegio hay una profesora, que no es ni profesora es "nose que del estado" que viene una vez por semana a dar las clases de español... Los niños solo tienen media hora, por lo que solo les da tiempo de los saludos, unas flashcards con nuevo vocabulario, un mini juego y corriendo y a toda prisa la canción de "adios adios, hasta luego"...

LEO en PIL 10-marC 2/3

Podemos conectar esta itinerancia con la imagen que utilizaban en Sevilla para referirse al especialista de inglés como "super-teacher". En este caso sin embargo no describen la frenética actividad de estas maestras con tanto entusiasmo, e incluso se plantean la influencia negativa (además de la corta duración de las clases) que este modelo pueda tener para la docencia.

La verdad es que A*** dando clase es bastante buena. El único problema que le veo es que transmite su estrés de los Martes (es el único día que está en el cole) a los niños y quiere que le respondan tan rápido como ella quiere que de la clase. A veces esto conlleva que los niños no interioricen los contenidos totalmente según lo que he podido observar en mi clase.

ROS en SIM 2-mar 8/9

Se encuentra en los diarios un buen número de narraciones extensas describiendo las clases de español que observan. Estas clases narradas son todas casi idénticas, con los mismos elementos comunes: rutinas de saludo y despedida, canciones, intercambios simples de pregunta/respuesta, canciones y juegos. Otro elemento presente en muchas de las narraciones es el continuo refuerzo positivo.

Hoy he tenido mis primeras clases de Español con M*** (la profesora de español que muchos tenéis). He observado en clases de year 3, year 4 e year 6. Para todas estas clases, aun teniendo diferentes niveles, todos tienen la misma rutina.

La clase comienza cantando la famosa canción "Hola, buenos días".

Después se cantan varias canciones más, que son preguntas que luego van contestando los niños. Las canciones son:

- "¿Cómo te llamas?"
- "¿Dónde vives?"
- ¿Qué tal estás?"
- "¿Cuántos años tienes?"
- "¿Cuándo es tu cumpleaños?"
- "¿Cuál es tu color favorito?"
- "¿De dónde eres?" ...

A medida que va aumentando el nivel se van introduciendo más preguntas.

La única diferencia que he podido observar, es el tema nuevo que se introduce en la sesión.

LAR 25-fab

No sé cómo serán sus lecciones en los demás centros, pero en lo que respecta al mío, normalmente utiliza esta dinámica prácticamente con todos los cursos:

Ella no pasa lista (por eso, y porque tiene muchos coles, me explicó que no conoce los nombres de los niños). No pasa lista porque la duración de la lección es bastante corta. Así que comienza directamente repasando los saludos y las frases principales y básicas que todo el mundo aprende cuando estudia una lengua extranjera por primera vez (tales como "¿Dónde vives? / ¿Cómo te llamas? / ¿De dónde eres? / ¿Qué edad tienes?"). Cada pregunta tiene una acción y una musicalidad que la acompaña, haciendo más fácil la memorización de la frase para el alumno. Pregunta individualmente a diferentes niños que ella selecciona al azar sobre la marcha. Cuando el niño responde correctamente, obtiene un sello en su cuaderno o ficha que pone "¡Fantástico!" (se trata, claro está, de los famosos "refuerzos positivos"). Este calentamiento le lleva entre 5 y 8 minutos.

El resto de la clase lo dedica a la realización de juegos (que ya describiré en otra entrada), donde repasa el vocabulario que estén estudiando o que vayan a estudiar. Un alto número de canciones y juegos como "Simón dice". Su clase termina practicando las despedidas (también con musicalidad y acciones): "Adiós, adiós, hasta luego".

SON 28-febB

El problema del nivel

De las clases de español como lengua extranjera que observan quizás lo que más les llama la atención y provoca mayor número de aportaciones es el de los diferentes niveles que perciben en las distintas clases de español que observan. Por un lado los niveles son distintos de un colegio a otro, porque unos están más implicados con el español y otros menos (recordemos que no hay una política oficial de implantación universal de la lengua extranjera).

En relación a lo que has dicho del nivel de tus alumnos en la clase de lengua extranjera, me ocurrió algo parecido cuando estuve en mi primera clase de inglés en el cole en España. Y parece que aquí hay un desnivel o descoordinación en cuanto a los diferentes centros de Liverpool y el nivel que hay en unos y otros. En tu caso no saben ni los números del 1 al 20 y los de mi colegio saben hasta el 50. También hay muchas diferencias en las horas semanales dedicadas a la lengua extranjera en unos centros y en otros.

ALB en GAL 3-mar 7/7

A última hora me ha visitado M*** y muy amablemente me ha traído a la residencia en coche. Le he comentado la situación y me ha dicho que no me preocupe ya que es comprensible puesto que en mi colegio llevan poco tiempo con una lengua extranjera como asignatura.

SIM 2-mar

Por otro lado los niveles varían mucho entre las edades de un mismo colegio. Unas veces ven que hay enseñanza progresiva y que se avanza; otras veces se escandalizan porque los más pequeños van más avanzados que los mayores.

Refuerza de este modo el vocabulario ya aprendido e incluye alguna que otra palabra dentro de los distintos temas como los animales(el nuevo animal para Year 1 ha sido la serpiente) Facilita el aprendizaje al darse de forma progresiva, poco a poco.

SIM 2-mar

el nivel de español es casi el mismo para niños de 3 años que para niños de 10...han hecho lo mismo en el mismo tiempo (media hora)

LEO 22-feb

Muchas gracias, por ese lado si lo veo como algo positivo, para mí. Pero me ha chocado mucho el hecho de que un niño de 3 años sepa más que uno de 10, es que es muy fuerte, jeje

GAL en SIM 2-mar 2/9

Una de las razones que dan para explicarlo es que la maestra programa de acuerdo con el nivel de los niños. Esto podría darles una de las claves de la situación (aunque nunca se explicita, quizás porque no parecen ser conscientes de ello) y es que al no haber un currículo oficial de obligado cumplimiento y, sobre todo, al no existir libros de texto en las aulas (ni para español ni para ninguna otra área del currículo), la programación de cada unidad corresponde enteramente a los maestros. La situación que han conocido en los colegios españoles es bien distinta: los de segundo curso siguen el libro de texto de segundo, los de cuarto el de cuarto, etcétera; de esta forma el nivel que se impartía en cada curso quedaba fijado por el libro de texto, independientemente del nivel real que mostraran los alumnos. Ahora, es precisamente el nivel real de los alumnos lo que determina el nivel de la programación para cada aula.

tampoco se trabajan los mismos niveles para todos los niños! en year 3-4 van mas adelantados que en 4-5, y me dijo que dependia de los conocimientos de los niños, no de ella...

LEO en SON 28-febB 1/3

Como decimos, este contraste entre Sevilla y Liverpool y la conexión de esta situación con la ausencia de libro de texto no se explicita en ningún momento, quizás porque en realidad no sean conscientes. Solo encontramos una referencia al contraste con los colegios españoles, donde esta estudiante critica que pasar de curso no significa haber alcanzado los objetivos de ese curso.

Vi un avance en el nivel cuando ellos repasaron números como 200,300,400 etc. Cosa que me animó al ver que existe de veras un aprendizaje en “escala” que no es como en España que en ocasiones pasas curso y cursos aprendiendo siempre lo mismo.

ALB 8-marA

Sin embargo sí les llama la atención, y mucho, la diferencia de niveles. Y les preocupa cuando afecta a las sesiones que ellos deben impartir. Resulta curioso cómo la diferenciación de niveles no la formulan en términos de más o menos competencia comunicativa o de más o menos complejidad en las estructuras que conocen o utilizan, sino más bien (en una sorprendente conexión con el área de matemáticas) en función de hasta qué número saben contar.

Siempre, exceptuando las llamadas de atención, habla en español, incluso en infantil. Es aquí donde me he sorprendido más, teniendo como referencia lo que mis alumnos, en St [*****], me han contado que saben de español. Los niños de cuatro años saben ya contar hasta treinta, mientras que mis alumnos, de Year 5, sólo hasta 10. Cuando se lo he comentado a la profesora me ha dicho que seguro que me han tomado el pelo, que es imposible. Pues bien, no es una broma, ha llamado a la profesora que está de baja para que me oriente un poco, y según lo que tenía planeado mi primera sesión de español se centrará en la resta y suma de números que no superen a la cifra 20. Un poco desalentador.

SIM 2-mar

¡Dios! ¡Vaya nivel! ¡Los niños de infantil saben contar hasta el 30 en español! Y mis peques (con 4 y 5 años) no pasan del 20 en su propia lengua...

También es verdad que mi centro ha empezado con el español en Septiembre. Es decir, este es el primer año que dan español, antes tenían francés como lengua extranjera...

SON en SIM 2-mar 5/9

Entre los comentarios a esta última entrada, los estudiantes manejan la noción de que los más pequeños tienen supuestamente más facilidad para el aprendizaje, haciendo una referencia indirecta a uno de los elementos

fundamentales de un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua extranjera: maximizar la cantidad de “comprehensible input” en el aula.

simónles normal que la materia que dan sea escasita si la han introducido hace poco...alomejor los niños de infantil de tu colegio si que van mejor, pero los tuyos que son mas mayores pues lo tienen mas complicado, ya que es más fácil aprender si eres más pequeño que si eres “mayor”...

LEO en SIM 2-mar 1/9

Simón lo raro es que un ninho del year 5 aprenda mas rapido que los pequenhajos, teniendo en cuenta que seguramente empezaron el mismo anho a dar clases de espanhol.

RIC en SIM 2-mar 3/9

Con esto se demuestra que la mente de un niño es super moldeable, no están condicionados biológicamente si no que los estímulos que reciben son fundamentales en el desarrollo de su capacidad mental, así que ya sabemos ja dar imputs a nuestros alumnos!

PAU en SIM 2-mar 6/9

Valoración de la metodología

Más allá de la sorpresa inicial por lo novedoso del formato (que como hemos visto es muy repetitivo y basado, como discutiremos más adelante, en un enfoque excesivamente conductista de la enseñanza de vocabulario), los estudiantes comentan acerca de algunos detalles del desarrollo de las clases que les llaman la atención, y que valoran positiva o negativamente. Así, dan su opinión sobre la conexión en el aula entre español y matemáticas, la complejidad del sistema lingüístico español, la creatividad de las maestras y, finalmente, las limitaciones del formato.

A partir de la práctica en el aula también toman conciencia de las dificultades que presenta el español (su primera lengua, en la que son plenamente competentes como hablantes nativos) para enseñarlo como lengua extranjera, y admiran por ello la energía y la creatividad que las maestras (en los diarios solo se menciona a maestras de español, no hay ninguna referencia a hombres) vuelcan en sus clases.

Explicar los adjetivos en español es muy complicado para los chavales por el femenino y masculino, otros son neutros etc. En cambio en inglés para los españoles es mucho más sencillo. Es uno de los puntos que más cuestan de la lengua española junto con los verbos en mi opinión.

ALB en JAI 8-mar 1/6

Acabo de llegar del Spanish club, la verdad que la maestra que lo dirigía, una española. Le daba las clases a los maestros del cole.Hizo una enorme variedad de actividades y

sólo aquí aprender los números del 1 al 20, cuánta imaginación! Con esto me he dado cuenta de lo difícil que es el español, la conjugación de los verbos y demás y la entonación de las palabras...

ELE 4-marD

Junto a la gran cantidad de materiales audiovisuales que usa (flashcards, video, canciones) la gesticulación es su mayor baza. Muy a menudo recurre a la gesticulación y en lagunas palabras como “jardín” hacer como si estuviera riéndose puesto que el sonido “j” es especialmente complicados para ellos a la hora de pronunciar.

SIM 2-mar

Ahora estoy planificando par la sesión que voy hacer el jueves de español, la verdad que hasta ahora no me he dado cuenta la cantidad de gestos que hay que hacer para que los niños entiendan estructuras y la cantidad de canciones que tienen que aprender. La verdad que la enseñanza del español como lengua extranjera es de las asignaturas que más me está gustando.

ELE 9-mar

R*** verdad???

yo me divierto mucho con sus clases, gracias a ella he aprendido que lo mejor para dar una clase de idiomas es olvidarde de cualquier tipo de vergüenza!

ANA en ELE 4-marD 3/8

La conexión frecuente entre la enseñanza del español y las matemáticas (en muchas narraciones describen clases de español en las que enseñan los números y se hacen operaciones aritméticas simples) les sorprende y la aplauden.

Ha habido una cosa que me ha dado que pensar; la lengua extranjera está relacionada con otras materias como “numeracy” cosa que en los centros en los que yo he estado no he visto nunca. La lengua extranjera es una materia más separada de las otras.

ALB 24-febB

Esta percepción puede conectarse con el enfoque denominado AICLE, acrónimo de “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera”(corresponde al inglés CLIL, “Content and Language integrated Learning”), en el que se combina el uso de una lengua para impartir contenidos de otras áreas del currículo. La filosofía de este enfoque es el de propiciar la adquisición de la lengua extranjera mediante su uso efectivo en clase como lengua instrumental para cubrir otros contenidos. Es lo que vieron en algunos centros bilingües de Sevilla, donde algunos estudiantes llegaron a impartir sesiones en inglés de, por ejemplo, conocimiento del medio (en clase de “Science”). Según el enfoque AICLE, la programación de las sesiones corresponde conjuntamente al especialista en lengua extranjera (que incorpora los aspectos relacionados con los objetivos y contenidos lingüísticos) y al especialista en el área en cuestión (que incorpora los aspectos relacionados

con los objetivos y contenidos de su área). Parece que en estas aulas se sigue de alguna forma este enfoque, al programar de forma integrada contenidos curriculares de matemáticas y de español como lengua extranjera. En el ejemplo anterior, la estudiante parece estar refiriéndose en efecto al enfoque AICLE.

Pero en cualquier aula de lengua extranjera que pretenda entrenar la competencia comunicativa de los alumnos (antes de plantearse un enfoque AICLE) deben también plantearse situaciones de interacción significativa para resolver problemas de comunicación en contextos y sobre temas diversos (dicho de otro modo, en clase de inglés se debe hablar de algo, de algún tema). En uno de los comentarios generados por la entrada anterior, la estudiante parece confundir la referencia a AICLE con su intuición de que en efecto una clase de lengua extranjera no puede centrarse únicamente en la instrucción sobre estructuras gramaticales (lo que, como se comprueba en el resto de aportaciones de esta misma estudiante, venía siendo su imagen de una clase de inglés) sino que debe enfocarse al uso efectivo de la lengua como herramienta para la comunicación (usar el inglés para hablar de algo).

quizas ese es nuestro propio problema, me meto yo la primera, que relacionamos la enseñanza de una lengua extranjera con la enseñanza de la gramática y quizás habría que relacionarla con otras materias
ELE en ALB 24-febB 3/5

Junto a las valoraciones positivas, los estudiantes también expresan críticas al modelo de enseñanza que observan (y que ponen en práctica) en las clases de español. Gran parte de estas críticas se originan en la comparación entre su experiencia en Sevilla (que en buena parte dan a entender su propia idea de educación en general y de enseñanza de lengua extranjera en particular) y las rutinas de Liverpool.

Por un lado llega a cansarles la repetición constante de las mismas rutinas y las mismas canciones, en las que no aprecian ningún aprendizaje real.

Comenzamos en Year 1, super pequeñitos, al igual que en el resto de niveles cantaron la canción famosa y un tanto rayante de "HOLA" y repasaron los números del 1-20.
ALB 8-marA

A mi me gusta como se dan las clases de español, pero veo excesivo el uso de canciones. Parece que no pueden aprender nada de forma "seria".
SON en ELE 9-mar 3/3

La ausencia de los aspectos más formales y académicos, como la enseñanza de la gramática, es una de las críticas que esgrimen en cuanto a la enseñanza del español en estos colegios. También les cuesta percibir como "serio" un trabajo

en el aula que no incluya tareas escritas (en las clases de Didáctica del Inglés en la Facultad se suele hacer mención a la necesidad de integrar las cuatro destrezas —“listening”, “speaking”, “reading” y “writing” en la terminología inglesa—, cosa que también les reforzaron, como mencionan, en las sesiones preparatorias en Liverpool Hope), o incluso tareas para casa.

Cuando he leído que tus niños vieron la diferencia entre ‘hace’ y ‘hay’ me ha sorprendido la verdad porque todavía no había leído que nadie hubiera tratado algún tema de gramática.

ROS en ALB 8-marA 2/2

Y también me sorprende que no practican para nada lo que nosotros llamaríamos de una lengua extranjera el “writing”. Es cierto que solo he observado las clases de español una mañana y solamente en mi centro, pero me llama la atención el hecho de que no hayan trabajado la escritura en ningún momento. Quizás el viernes que viene la trabajen, no sé...

SON 28-febB

Estoy leyendo tu entrada y estoy 100% de acuerdo con lo que escribes, no se utiliza para nada la escritura (y hoy es mi segundo día) a pesar de lo que nos dijo María Herrera de lo importante que era enseñar “hablando y escribiendo” pero bueno

LEO en SON 28-febB 1/3

Me he dado cuenta que aquí (hablando en concreto del colegio donde estoy y en el caso de la enseñanza de las lenguas extranjeras), sería bueno que los profesores preparasen algo para que los niños trabajasen en sus casas porque tienen español una vez a la semana media hora y a penas realizan progresos ni avanzan.

INE 7-mar

Pero a partir de estas críticas (y al igual que hacen en muchos otros temas generales sobre educación) tratan de encontrar un término medio en su comparación entre dos visiones que no acaban de satisfacerles. Y en este sentido, la crítica fundamental al modelo que han conocido en los colegios ingleses es que solo parecen aprender vocabulario.

Yo también tengo a M***, jajaja qué verdad tu entrada... en todos los cursos se utiliza el mismo vocabulario...

LEO en LAR 25-feb 5/6

En España, me he solido quejar siempre de que a los niños se les enseña mucha gramática y les insisten muy poco en cuanto a listening o speaking. Pues bien, aquí puedo apreciar que solo se les enseña vocabulario y más vocabulario y ni listening, ni speaking, ni gramática.

ROS en ALB 8-marA 2/2

Solo en una entrada se formula claramente la crítica que podría llevar, más allá de las menciones puntuales que hacen sobre el entrenamiento oral

(“speaking”), a una reflexión sobre los modelos docentes que han conocido y les pusiera en la pista de una concepción comunicativa de la enseñanza de la lengua extranjera: la absoluta falta en este modelo de entrenamiento de la competencia comunicativa.

Y una cosa que me ha sorprendido muchísimo, es que los niños no son capaces de decir una frase completa (solo saben las que he citado al comienzo de la entrada). Lo que conocen son palabras sueltas referentes al vocabulario que estén aprendiendo.

SON 28-febB

5.2.3.4. Sesiones impartidas en inglés en colegios de Liverpool

En los colegios de Liverpool, algunas de las sesiones que imparten los estudiantes son de áreas generales como matemáticas, ciencias, arte, e incluso lengua (lengua inglesa se entiende, como primera lengua de los alumnos); todas estas sesiones las imparten en inglés. En las narraciones que hacen de sus sesiones apenas se aprecian los previsibles problemas que hayan podido tener con el idioma. Tampoco con la planificación, con el resultado de las actividades... O bien hacen narraciones neutras, solo describiendo las actividades (sin hacer referencia a cómo resultaron), o bien describen algún conflicto pero justificándose vagamente en el contexto o en las instrucciones confusas recibidas del Tutor Profesional, para finalmente hacer igualmente una valoración global positiva. Por lo general se repite el mismo efecto de “prueba superada” que hemos visto también durante las prácticas en Sevilla; la sesión se ha desarrollado con aparente normalidad y el estudiante comenta que ha salido airoso (podría pensarse en la respuesta estándar que podría dar un alumno que acaba de salir de un examen y se siente satisfecho porque ha rellenado todas las preguntas). La situación es algo distinta cuando se trata de las sesiones observadas por el Tutor Académico; ahora deben integrar la devolución del Tutor y hacen algún comentario al respecto.

Pero también es cierto que en muchos casos dan a entender, aunque no siempre de manera explícita, la ansiedad con que se enfrentan a dar clase de inglés en inglés a niños ingleses, una presión que en efecto les empuja a ponerse en el rol de alumno y alejarse del rol de docente. En estas circunstancias, cuando se están sintiendo principalmente alumnos bajo presión, una adecuada intervención por parte de sus tutores (o incluso de sus compañeros) es lo que les lleva a identificar claramente sus debilidades y poner los medios para resolverlas.

Algunas narraciones son absolutamente neutras, sin ningún tipo de valoración sobre el resultado. De hecho los estudiantes apenas aportan más

que la serie de actividades que tenían previsto hacer (y supuestamente hicieron), con lo que la narración no va más allá de la planificación, hice esto y lo otro, o más bien les dije que hicieran esto y lo otro, sin describir lo que efectivamente hicieron los alumnos.

El viernes dí mi tercera lección, Literacy. Mi tutor me dijo que me preparara una sesión sobre Van Gogh (sí, todavía seguimos con este pintor, un poco cansino la verdad) y que discutieramos de forma oral sobre el impresionista: Manet, Monet y Renoir.

En la exposición describí el estilo de cada uno de ellos y puse dos o tres pinturas de ejemplo de cada uno.

Comencé a hacerles preguntas de todo tipo como qué caracterizaba a cada pintor, en que se parecen y se diferencia entre ellos, qué comparten con el artista ya estudiado, Van Gogh...

También les pregunté que cual de los cuadros que habí visto les gustaba más y que si podían ver en ellos las características descritas anteriormente.

Por último realicé un esquema en la pizarra con palabras claves. Puse los nombres de los nuevos pintores, un par de características de cada uno y los nombres de sus obras más representativas e importantes.

SIM 7-mar

Sin embargo, como hemos dicho, muchas narraciones también incluyen algún elemento que permite hacerse una idea de cómo se pudo desarrollar la sesión, reflejando la ansiedad con que se enfrentan a estas sesiones. En el siguiente caso, por ejemplo, la estudiante estaba aterrorizada durante la lectura de Caperucita Roja, y la situación (una extranjera con problemas de idioma que estaba pasando el mal trago de actuar ante los alumnos haciendo algo tan difícil para ella como leerles un cuento) debía ser tan llamativa para los alumnos que al final le aplaudieron (quizás un ejemplo más de cómo maestros y alumnos son conscientes de los problemas de idioma de los estudiantes y les ayudan a superarlos, como hemos comentado anteriormente). Tampoco debió llevar demasiado bien ser el centro de atención de todo el grupo, porque agradece la ayuda de las auxiliares, sin cuya ayuda posiblemente no habría sido capaz de llevar adelante la sesión (aunque no hace ninguna valoración específica sobre la forma en que se planteó la gestión del grupo). No se aprecia ninguna reflexión ni aprendizaje.

Pues bueno mi clase fue de lo siguiente:

- Primero leí el libro de "Red Riding Hood" a los niños.

Me hizo mucha gracia que cuando terminé de leer los niños empezaron a aplaudirme jajaja. Pero me temblaba todo el cuerpo, de echo no me quede quita en el sitio, sino que me iba moviendo por la clase mientras que leía, porque se me paraba me ponía a temblar jajaja

- Como segunda actividad los niños me tenía que decir cuales eran los personajes que aparecían en la historia. Y luego yo les enseñaba un PowerPoint con las imágenes de los personajes.

- La tercera actividad fue jugar al "Guess who?" los niños tenían que adivinar de qué personaje se trataba a través de unas descripciones que les iba dando en un PowerPoint.
 - La cuarta actividad era "Put in the right order", en esta los niños debía ordenar unas flashcard con la historia de caperucita y explicarme por qué ese era el orden.
 - Como quinta actividad hice un "Role play" con caretas y un libro grande. En esta actividad me reí mucho porque los niños eran muy graciosos intentando imitar las diferentes voces.
 - La sexta actividad era hacer su propia historia de caperucita. Para esto les preparé un folio A3 de manera que lo doblaran como un librito.
 - Y la última actividad era una especie de review, pero tenía 3 tipos distintos de actividades:
 - "Wanted" (para el nivel más bajo) que trataba de dibujar el lobo.
 - "My favorite character I" (para el nivel medio) trataba de dibujar su personaje favorite y su parte favorita de la historia.
 - "My favorite character II" (para los más avanzados) trataba de dibujar su personaje favorito y su parte favorita de la historia, y a parte decir el por qué de ambas cosas.
- Debo decir como anécdota que menos mal que existen las auxiliares, porque estuve una hora sola sin ningún apoyo y me sentí totalmente desbordada por 30 niños, todos queriendo que les atendiera a la misma vez... jajaja
- LAR 7-marC

Otras narraciones describen sesiones más problemáticas. En el siguiente ejemplo la estudiante describe problemas de comunicación con la tutora y problemas de comunicación con los niños durante la clase, con lo que, a pesar de sus esfuerzos, valora la sesión negativamente pensando que no ha estado a la altura. Pero la ansiedad que le produce la distancia y la falta de atención que percibe de su Tutora Profesional le impide plantearse ningún aprendizaje significativo sobre la sesión, ni siquiera el más obvio: ¡una clase de inglés no se prepara en español! Está funcionando solo en su rol de alumna ante el juicio de sus profesores, por quienes no se siente apoyada.

Acabo de dar mi primera clase de Literacy, a ver como lo digo, decepcion???? Mi tutora llamo a que me evaluara otra, no se por que, creo que es porque esa es la que lleva lo del hermanamiento con el cole de Sevilla. Ayer me dijo mi tutora que me preparase solo los primeros 15 min que se trataba de leer una lectura y hacerles preguntas. Tambien me dijo que no me preparase planificacion, que para eso ella ya me la daba, yo por si acaso me la prepare para mi en espanol.

Bueno el caso es que viene esa maestra a evaluarme, me pide la planificacion y le explico que la tengo pero en espanol porque mi tutora me dijo que no hacia falta que la hiciese, me puso una cara cuando le dije que la tenia pero en espanol...

Empece haciendole a los ninos algunas preguntas sobre que pensaban que podia ir el libro y demas, despues pase a la lectura, intercalando con preguntas y al final pidiendoles que se imaginasen otro final y demas (lo que me habia dicho la maestra que me limitase a hacer, aunque yo anadi mas preguntas). Es cierto que a algunos ninos me costo entenderlos y la maestra que vino a evaluarme me tuvo que repetir algunas cosas que decian los ninos, pero en general fue bien.

Cuando acabo de hacerles preguntas me dice la maestra: “ya has acabado?”, le dije que si, coge se va y viene mi tutora, que habia estado hablando con la maestra, y me dice mejor haces una clase la semana que viene, no se que pensar, solo que bastante decepcion, no por los ninos sino por la maestra y quizas por mi por no haber estado a la altura
ELE 2-mar

Sus compañeros le muestran apoyo y la animan. La mayoría de los ocho comentarios que genera la entrada, muy afectivos y empáticos, coinciden en responsabilizar a la tutora por no haber dado bien las instrucciones y por no hacerse cargo de las dificultades que la tarea supone para la estudiante, reforzándole así solo su rol de alumna. Solo uno de los comentarios, el número 5/8, hace un análisis más sensato de la situación y, además de animarla y darle refuerzo positivo, le apunta alguna de las reflexiones que le correspondería hacer como docente en formación (de una forma parecida a como podría haberlo hecho el Tutor).

Digo como dicen tus compañeros! No te preocupes, y siempre explica tu situacion, porque... si tu tutora te ha dicho 15 minutos y que, ademas, no te prepararas nada porque te lo lleva ella... yo creo que demasiado que te lo has preparado en español!!! Desde luego hay gente que no sabe hacer bien las cosas en todos sitios (y lo digho, por supuesto, por tu tutora)
JUA en ELE 2-mar 4/8

Elena, no te sientas así. Comprendo cómo te sientes ya que tú eres muy organizada y te gusta que las cosas te salgan como planificas. Pero tú date cuenta de que has hecho lo correcto. Es más, has trabajado más (más de lo que te había pedido tu tutora). Si ella te había dicho que hicieras 15 minutos, que hicieras preguntas, que el material te lo proporcionaba ella y que no hacía falta que planificaras, entonces ¡hiciste muy bien! Hiciste lo que te habían pedido. Bueno, hiciste más, porque además planificaste... Así que no le des vueltas. Tu tutora debe saber lo que tú debías hacer, y punto. Solamente, reflexiona un poco para ver qué cosas podrías cambiar para tu próxima vez, o si necesitas prepararte mejor el vocabulario que vas a tratar (pues es Literacy en inglés). Modifica lo que creas que tienes que modificar y ya está. De verdad Elena, de “errores” (siempre y cuando lo tuyo fuera un “error”) se aprende.
¡Tú pa'lante como los de Alicante! jiji.
SON en ELE 2-mar 5/8

A mi me pasó algo parecido con una clase de español, pero ¿sabes qué? ellas deberían ponerse de acuerdo, tú has hecho incluso más de lo que te han pedido. A mi me da la impresión de que a veces se les olvida que somos estudiantes, que no sabemos todavía llevar bien una clase y sobre todo que se les olvida que somos estudiantes, que no sabemos todavía llevar bien una clase y sobre todo que no somos de aquí y que todo esto es nuevo para nosotros.
Conociéndote, seguro que hiciste exactamente lo que te pidieron, incluso mas, así que no me seas tonta eh!
ANA en ELE 2-mar 8/8

Sesiones observadas por el Tutor Académico

Algunos estudiantes eligen para su observación impartir una sesión en inglés de alguna otra área del currículo distinta de español como lengua extranjera. En el siguiente ejemplo es la Tutora Académica quien señala el mismo problema que hemos comentado más arriba, de nuevo la falta de preparación en inglés del vocabulario específico para su sesión de Educación Física. En este caso el estudiante sí reconoce el problema y toma buena nota, pero no sin antes tratar también de echar balones fuera protestando ante la severidad del juicio de la Tutora Académica, argumentando el comentario que al final le hace la Tutora Profesional (quien claramente sí está ejerciendo su labor de seguimiento del estudiante y dándole refuerzo positivo en cuanto a sus carencias con el idioma, un extremo que el estudiante no parece percibir). Los comentarios que siguen a la entrada refuerzan la visión del estudiante y contribuyen a completar esa imagen que hemos mencionado de alumnos examinándose ante un tribunal.

La verdad, me da pena irme, sobre todo cuando, poco a poco, voy entendiendo mejor a los niños y a mi tutora (y [la tutora académica] sabe de lo que le hablo... x). [...] No le estaba gustando (me lo dijo despues), no porque las actividades no gustaban a los niños o no servian para nada, sino porque no me habia preparado como debiera haberlo hecho, el vocabulario especifico, por lo que mi tutora me tuvo que ayudar en un par de ocasiones a explicar que tenian que ponerse uno enfrente del otro y que tenian que hacer un circulo. A [la tutora académica] no le gusto que le preguntara a mi tutora acerca de un vocabulario que, como es logico, deberia haber sabido o, en todo caso, haber preparado. Ya no se me olvidara nunca desde luego (aunque mi tutora acaba ahora mismo de venir a verme para saber que tal y me acaba de decir que si se dice como yo dije, lo que pasa es que es una clase dificil y que me habia ayudado a que me entendieran, palabras textuales xD). [...] En definitiva, estoy contento con la clase que he dado, pero puedo mejorar y tengo que preparar mejor las clases antes de darlas, sobre todo cuando se trata de un idioma extranjero que no domino a la perfeccion.

JUA 10-mar

Oye que me alegro que todo haya ido bien. La verdad es que es muy dificil tener todo el vocabulario recopilado porque siempre pueden surgir imprevistos.

Ahora a las 2 y media vienen a verme a mi. Me muero de los nervios pero bueno me conformo con que se diviertan y aprendan lo que les tengo preparado. Un saludo y enhorabuena.

DOR en JUA 10-mar 3/8

la verdad que yo hice ayer una sesion de educacion fisica y hay tela de vocabulario dificil que nunca habia visto, me alegro que estes contento!!!

ELE en JUA 10-mar 5/8

En el siguiente ejemplo se da una situación similar. En este caso la estudiante, según su narración, entiende e incorpora de forma natural las indicaciones del Tutor Académico sobre sus carencias en cuanto a conversación fluida en el aula (un problema que la estudiante ya dice tener identificado y que conecta con la falta de experiencia). El Tutor Académico le sugiere una tarea para tratar de suplir esas carencias, la estudiante se pone inmediatamente a “hacer sus deberes” y registra el resultado (un listado de expresiones) en la entrada, en lugar de reservar este listado para sus notas personales y utilizar el blog para otro tipo de reflexiones y comentarios. Parece que esta estudiante está preocupada más por dar una imagen de alumna aplicada que hace sus tareas que por hacer una reflexión en cuanto a sus carencias en la preparación de la sesión.

Ayer impartí mi clase para que [el tutor académico] me evaluase. Dí Numeracy y monté una especie de supermercado en el aula para que los niños tuviesen que pagar con monedas de diferentes tipos (1, 2, 5 y 10 p) y así fuesen contando de dos en dos, de cinco en cinco,... No fue del todo mal, pero noté a la clase muy poco participativa en comparación a como yo los he visto otras veces. Y es que como me dijo [el tutor académico] me había faltado un input claro y contundente, focalizar su atención sobre varias cosas, seguir una conversación con ellos,... Ayer le dije que pensaba que el idioma me ponía muchas barreras porque aquí no me veo tan suelta como en una clase en la que domine la lengua, aunque es evidente que también influye muchísimo la falta de experiencia.

Me puso como tarea observar una clase de mi profesora y anotar algunas de las expresiones que ella utilizaba para mantener involucrados a los niños. Me he esperado hasta ver otra clase de Numeracy para compararlo mejor y tras la observación me quedo con las siguientes frases:

- We're going to practice addition, subtraction and doubles. (Indicar a los alumnos que vamos a hacer)
- I want to see more hands up. (Los anima a que participen)
- We put 7, and we're going to take away, so the other number should be smaller than 7 (explica uno de los fundamentos de la resta)
- How many fingers we're going to put up? And down? So, how many lets? (Para hacer la resta entre todos los alumnos)
- You can tell me what we doing to doubling five? What do you do to double a number? Yes!! It is!! Add the same number, so five and five...Ten!! Well done everybody! (Seguimiento del procedimiento para doblar un número con todos los niños para recordárselo).
- This is going to be a multiplication, so counting in twos... How many is 6 lots of 2? Six on your fingers and because it's lots of two we have to count in twos. Come on everybody! (Explicación del concepto de multiplicación, hacer conjuntos de cosas y contarlas como si fuesen una misma unidad).
- Let's me see how do you reach this... What do you do first? (...) Fantastic!! A great explanation!! (Para asegurarse de que los niños lo han entendido pregunta individualmente)

Como estas seguro que utiliza muchas más, así que tomaré nota de ellas de aquí a que

me vaya para poder ponerlas en práctica cuando ejerza como maestra.
PAU 11-mar

La misma situación (que el Tutor Académico les ha puesto una tarea a partir de haberles observado una sesión) cuentan las autoras de los dos comentarios que siguen a esta última entrada, en este caso en referencia no directamente al manejo del idioma sino al uso de estrategias para captar la atención del alumnado (un tema que está en buena medida conectado con el uso fluido del inglés). Lo que resulta sorprendente es que sea solo ante las indicaciones de los Tutores Académicos cuando estas estudiantes se ponen efectivamente a hacer lo que debería haber sido una de sus tareas fundamentales desde el principio de las prácticas (la visita de los Tutores Académicos tiene lugar durante la última semana de estancia en los colegios).

yo tambien me he fijado porque [la tutora académica] como tarea me puso que aprendiera estrategias para captar la atencion de los alumnos., y la verdad que mas o menos lo he conseguido...toco las palams para que ellos las toquen tambien y asi captar su atencion o canto un dos tres, un dos tres... lo de llamar la atencion del nino dpeende de nosotros, y aquí la verdad esque lo hacen muy bien, lo de llamar la atencion del nino dpeende de nosotros, y aquí la verdad esque lo hacen muy bien, porque al tener tantas actividades los maestros deben tener muchsimas estrategias! Mi profesora usa mucho el "show me" o "what am i talking about?" ... y miles mas que hacen que el nino no se vaya de la clase
LEO en PAU 11-mar 1/2

Yo tambien tuve como tarea observar a mi profesora dando clase y fijarme en las estrategias que utiliza. Hoy la he observado en la clase de literacy y luego he dado yo numeracy, y he estado mejorando en todo lo que [la tutora académica] me dijo que me tenia que fijar y la verdad es que ha ido mucho mejor la clase. Los alumnos mas pendientes y participativos.
las estrategias para captar la atencion aqui son muy necesarias porque al cambiar tanto de actividad y de materiales, los alumnsos a veces se marean y se dispersan.
BEA en PAU 11-mar 1/2

En una de las narraciones se da un caso distinto a todas las demás. El estudiante (a quien ya señalamos anteriormente como "caso aparte" por su nivel avanzado de inglés) narra con todo detalle la sesión que le observó la Tutora Académica, afirmando desde el principio que no estaba satisfecho y explicando paso a paso los puntos débiles (y también los fuertes) de su actuación.

Ayer vino [la tutora académica] a verme a mi colegio. Dí una clase de Literacy sobre el mito griego de "la caja de Pandora" en formato de cómic, con narración y bocadillos ('speech bubbles'). Diseñé worksheets con preguntas para contestar individualmente por escrito para cada uno de los 3 niveles de la clase (Low, Mid y High-ability). Me habia preparado la clase, el 'planning' y los materiales a conciencia pero no me gustó

como me salió. [...] En todas las clases me lo pasé muy bien y salí contento; pero en esta clase estaba tenso y los nervios me han pasado factura. Estaba tan obsesionado con pronunciar todas las palabras correctamente que descuidé la entonación. Debería haber sido más dramático, con subidas, bajadas y cambios de tono para mantener la atención de los alumnos. Mi entonación fue demasiado monótona y aunque los niños me entendían, no conseguí captar la atención del grupo todo el tiempo y algunos se distrajeron un poco mirando los dibujos y charlando. Y la razón por la que se distrajeron es que cometí un craso error: los senté en la moqueta por parejas compartiendo cada uno un cuento (2 folios A3 en color grapados). [...] Al estar sentados tan juntos en la moqueta se distrajeron un poco hablando entre ellos [...] Usé la técnica de tocar las palmas para recuperar el control de la clase y me fue muy bien. Las explicaciones de las palabras me salieron bien también, pero olvidé un par de cosillas que tenía en mi planificación y que me hubiera gustado comentar.

DAM 11-mar

En determinado momento menciona como muy válida una aportación que le hizo la Tutora Académica (es la única mención que hace a su devolución o su opinión), y continúa con la narración. Finalmente hace balance general.

Me gustó mucho la idea de [la tutora académica] de que podía haber proyectado la historia en la pizarra blanca interactiva [...] Teniendo eso en cuenta, creo que me hubiera ido mucho mejor si simplemente les hubiera los hubiera sentado en la moqueta, sin papeles [...] Cuando terminé de leer el cuento los puse a escribir. [...] Se pusieron a trabajar rápidamente y en silencio.

En resumen, la clase tampoco es que fuera un desastre total, pero estaba muy tenso y me falló la entonación al leer y se me distrajeron, vamos que la clase de literacy que di la semana pasada fue muchísimo mejor. Ojalá [la tutora académica] me hubiera observado en esa!

DAM 11-mar

En apariencia es el propio estudiante quien valora su propia sesión, pero también puede haber incorporado a su narración la devolución que le hiciera la Tutora haciéndola suya. En cualquier caso, el estudiante realiza (o asume) un análisis detallado de su sesión y lo incorpora desde una posición profesional, reflexionando sobre la razón de los puntos débiles e identificando aprendizajes válidos para futuras sesiones.

5.2.3.5. Sesiones de Español como L2 en colegios de Liverpool

A la hora de impartir sesiones de español como lengua extranjera, los estudiantes no se sienten bajo la presión del idioma: el español es su primera lengua, así que las únicas preocupaciones son la preparación de materiales actividades y el control de la clase.

Por otro lado cuentan con numerosos referentes a partir de las clases de español que han observado en los colegios, que siguen todas prácticamente el mismo patrón que les habían presentado en Liverpool Hope en la primera semana, y que han descrito y discutido por extenso una vez que se incorporaron a los colegios. En las sesiones que imparten bajo la supervisión de sus Tutores Profesionales, estos realizan ocasionalmente una observación estructurada rellenando un formulario estándar y adjudicando una calificación final (un procedimiento estándar al que están habituados, ya que es uno de los requisitos del Prácticum de los estudiantes de la Universidad Liverpool Hope). En estas sesiones los estudiantes por lo general se sienten cómodos y reproducen a pies juntillas los modelos observados, sin incorporar en ningún momento (ni a sus planificaciones ni a las narraciones que hacen de las sesiones), ninguna de las críticas que habían hecho en los diarios a estos mismos modelos.

La mayoría de estas narraciones siguen el mismo esquema que las descripciones que habían hecho de las sesiones observadas: un listado de las actividades realizadas, sin ninguna valoración en cuanto a su desempeño o al resultado en el aula. Y por lo general dicen sentirse satisfechos.

Mi primera clase de español fue bastante bien. Nose si sabréis que estoy en year 3 en un centro que tiene una especie de título de excelencia en la lengua extranjera: español. Hecha esta introducción os cuento mi sesión.

Como siempre y para no perder la costumbre la canción de "Hola" y las preguntas introductorias "¿Cómo te llamas? y Vergüenza vives? con las cancioncillas que todos conocemos y que se quedan en la cabeza todo el día jejeje.

Hice una actividad de numeracy en clave de concurso y comenzamos con el nuevo vocabulario.

Teníamos preparadas unas wordcards que habíamos hecho entre Ana y yo (ya subiremos las fotos) y otras flashcards que tenía el centro. Comencé a enseñarles el nuevo vocabulario de unos personajes que veremos la semana que viene con una historia, siempre gesticulando mucho y asociando gestos y sonidos a las nuevas palabras.

Me sentí cómoda con la clase, no hubo ningún problema de comportamiento y dimos la clase en la moqueta todos sentados. Me gusta lo cercana que está la figura del profesor a los alumnos-

ALB 8-marB

El jueves di mi primera clase de Español. Y la verdad que estoy muy contenta con el resultado ☺. Aunque los niños fueron un poco inquietos, siguieron las actividades.

La sesión que prepare era de los meses, para que se aprendieran los meses del año en español. La sesión era para Year 3, que es la mitad de mi clase, porque la otra mitad es de Year 4.

Pues bueno mi clase empezó con la rutina de siempre, que a todos los niños les encanta y todos los profesores de español acaban locos cada día. Pues eso,

empezamos con el Hola, Buenos día, ¿Cómo te llamas?, ¿Qué tal estás?, ¿Dónde vives?, ¿Cuántos años tienes?.

Luego les enseñé los flashcards de los meses que había preparado y tenían que repetirlo conmigo. La primera actividad consistía en una competición de chicos contra chicas (cosa que les encanta):

- Primero tenía puesto todos los meses en la pizarra, y yo decía uno y el primero que lo señalara pues ganaba un punto.

- La segunda parte de la competición trataba de adivinar cual había quitado de la pizarra, es decir qué mes faltaba.

La segunda actividad trataba de ordenar los meses del año con las flashcards (cada niño tenía una flashcard) y luego hacía la ola diciendo el mes.

Al final de la sesión bailamos y cantamos la macarena de los meses del año (por más que busqué una canción de los meses del año en español no encontré otra, pero bueno esta está graciosa y a los niños les gusta) y por último cantamos el “adios, hasta luego”.

LAR 7-marB

Solo de forma esporádica hacen alguna mención a un objetivo personal, como en el siguiente ejemplo en el que una estudiante se plantea paliar las carencias de expresión oral que, como vimos, se habían criticado en el modelo. Tampoco queda claro si la estudiante se refiere efectivamente a una expresión oral significativa frente a una simple repetición mecánica de rutinas orales, que es una constante en las clases de español que han observado en Liverpool, aunque la referencia a cómo los niños la “seguían” hace pensar que efectivamente se esforzó en introducir interacciones significativas nuevas para los niños.

Ya el pasado viernes di mi primera clase de español. La verdad que se lo pasaron genial y aunque con un poco de vergüenza, conseguí mi objetivo de fomentar la expresi'ón oral en español. La clase la di a los cuatro quintos y fue bastante gratificante ver como los niños me seguían.

DOR 2-mar

En otros casos, sin embargo, se escudan en el bajo nivel de los niños para justificar algún elemento negativo, que con frecuencia está relacionado precisamente con la dificultad para usar español (en clase de español).

Se divirtieron muchísimo. Lo malo es que no pude hablar mucho en español, lo intentaba una y otra vez, con mucha gesticulación, pero como ya he mencionado el nivel no es muy alto, no puedo exigirles mucho.

SIM 4-mar

Hay algunas narraciones sin embargo que resultan significativas en cuanto a la ausencia de aprendizajes significativos sobre la enseñanza de la lengua extranjera a partir de su experiencia. En el primer caso la estudiante, después de mencionar que le había ido muy bien en una sesión de matemáticas que

había preparado para la visita de la Tutora Académica, hace una mención de pasada a una sesión de español al parecer no muy exitosa.

Por otro lado estaba un poquito desanimada porque hoy he dado la sesión de español que no me ha salido muy bien pero bueno, todo ha ido genial!
LEO 8-mar

Esa mención de pasada sin embargo no pasa desapercibida para un compañero, que se interesa en un comentario por saber más detalles. Curiosamente es una de las escasas menciones a una “metodología comunicativa” que se pueden leer en los diarios de Liverpool.

Por cierto, que te paso en clase de español? Que metodología utilizaste? Intentaste poner en práctica la metodología comunicativa? Usaste un rol-play? Tradujiste mucho?
RIC en LEO 8-mar 1/4

La estudiante le responde explicándole la situación. Esta se centra básicamente en un problema de comunicación con la Tutora Profesional, que aparentemente le dio instrucciones confusas, lo que la obligó a improvisar y, según parece, sin mucho éxito; nuevamente no da detalles, solo se justifica en la necesidad de improvisar sin una planificación previa, aunque defiende la pertinencia de la actividad elegida porque ya la había utilizado con éxito en España. En su narración, el conflicto se traslada enteramente a su relación con la Tutora Profesional, por quien se siente maltratada. De acuerdo con su narración, la Tutora Profesional está ejerciendo el papel de profesora-jueza, autoritaria y antipática, y de ninguna manera la función de supervisora y acompañante de un docente en prácticas. La estudiante se instala en su rol de alumna, y los comentarios de sus compañeras la consuelan y, quizás, la refuerzan en ese rol.

pues en español lo que me paso fue que la profesora me dijo que tan solo iba a dar los flashcards de los objetos de clase y cuando llego me dijo que tenia que dar la clase entera...me quede un poco helada y uve que improvisar un juego para repasar numeros (que lo hacia en infantil en espana) pero parece que la idea no le gusto (normal porque tuve que improvisar) y de pero que me llevara un 4 “de lo malque lo habia hecho”... Ademas la profesora estaba todo el tiempo comparandome con los alumnos del ano pasado, y creo que no he sido la unica comparada..
LEO en LEO 8-mar 2/4

No te desanimes. Hasta el mejor profesor que lleva toda su vida dando clase le sale alguna clase desastrosa y es que todo depende de muchos factores y ningun dia va a ser igual que otro. Estoy segura de que vas a ser una magnifica profesora!
ROS en LEO 8-mar 3/4

Tu tranquila, qu'edate con lo positivo que has aprendido y punto. Eso es lo importante. Sobre todo qu'edate con lo bien que te ha ido con [la tutora académica]!
SON en LEO 8-mar 4/4

El segundo caso que queremos resaltar corresponde a una estudiante que narra una situación caótica en la que su planificación entraba en conflicto con el horario de actividades del colegio; además, su intento de compartir experiencias culturales (un desayuno andaluz) tampoco tuvo ningún éxito.

Acabo de dar mi primera clase de español, no sabeis ni la impresion que tengo, tengo la sensacion que estoy super desorientada, me explico:
Como alguno de ustedes, he hecho una sesion sobre el dia de Andalucia, la verdad que me lo he currado, he buscado videos, canciones, he hecho un power point y todo muy bonito, pero resulta que solo tenia media hora y los ninos tenian que desayunar a esa hora, no sabeis ni la impresion que me ha dado yo hablando y los ninos, la verdad que todos atendiendome, pero todos peleandose con las dichas mandarinas que tenian que pelar. Cuando he acabado con mi presentacion, hemos hecho un "desayuno" tipico de nuestra tierra, pan con aceite y azucar (laura te lo he plagiado). En vez de pan con aceite eso parecia aceite con pan y azucar, los ninos con cara de asco...
ELE 1-mar

Pese al refuerzo positivo que recibe de los alumnos, la estudiante asume (posiblemente con buen criterio) sus carencias en cuanto al manejo de recursos y control del grupo.

menos mal que algunos me han dicho que les ha gustado mucho y al final del todo todos me han dado las gracias por la clase que habia hecho pero la verdad que no estoy muy contenta. Creo que todavia me falta muchisima soltura y saber manejar la pizarra digital, el ordenado y demas a la vez que estar dando clase.
ELE 1-mar

Los comentarios que le hace la Tutora Profesional inciden también en temas de gestión del grupo, esta vez en conexión con otro choque cultural que ya hemos comentado: los nombres de los alumnos.

Cuando he acabado, la maestra me ha dado la evaluacion dice que en lo que he fallado es en no saberme muchos nombres de los ninos: pero si todos son iguales, iguales de rubios y rubias, misma estatura, mismas trenzas, mismo pelado, muchas consonantes en todos los nombres...
ELE 1-mar

Los comentarios de sus compañeros solo tratan de animar a la estudiante aludiendo a las dos cuestiones de índole cultural con las que naturalmente empatizan.

Elena, como te entiendo con lo de los nombreeesssss!!!! A mi me cuesta la vida memorizarlos y pronunciarlos correctamente!! Entre las once o doce profes que hay en Foundation mas los ninos de Reception y los de Nursery... Dios!!! (Al menos mi tutora

me ha dicho que aprenda los nombres de Reception, que los de Nursery no me hacen tanta falta...

SON en ELE 1-mar 4/8

Exagerada! Seguramente que la idea de introducirles el desayuno andaluz te ha salido bien, el problema es que a ellos no les gusta porque no están acostumbrados a la calidad!

RIC en ELE 1-mar 5/8

En definitiva todo lo que sabemos de la planificación es que se trataba de una “presentación”, presumiblemente con la estudiante hablando y los alumnos escuchando. Pero sobre esto no se hace ninguna valoración, ni sobre ningún otro aspecto (objetivos, contenidos, secuencia de actividades...) relacionado con la enseñanza de la lengua extranjera.

Finalmente encontramos un caso extremo de ausencia absoluta de visión crítica o reflexiva. Se trata de una narración surrealista en la que, con tono desenfadado y con la suficiencia de docente experimentado, el estudiante pasa de puntillas por la planificación de una clase de español para acabar narrando, a modo de anécdota, la torpeza que le hace estropear una pizarra interactiva con el rotulador equivocado. Tampoco parece darle mucha importancia al suceso (que en realidad debió provocar una verdadera conmoción en el aula) y vuelve a adoptar el tono de suficiencia para comentar los problemas de orden que él mismo había provocado y ante los que tiene que tomar medidas disciplinarias. Para concluir, valora la sesión de español como muy satisfactoria basándose en la reacción de los niños (también resulta llamativa la expresión: aprendieron todo lo que les enseñé), y solo comenta sus problemas para poner límites sin perder su imagen de “profesor colega”.

Todo ha ido muy bien hasta un momento determinado, cuando un pensamiento que me lleva rondando la cabeza desde que aterrice en St. [*****] se ha hecho realidad... Les he estado ense... teaching algunos adjetivos, nada importante, grande, pequeño, alto, bajo, gordo y delgado. De una manera muy divertida todo, con gestos, distintos tipos de voces y tal, apoyado en un power point, y claro, como a todos me encanta pintar con los colores y tal, conforme voy explicando voy escribiendo sobre el power point...

Desde el día uno pense aquello de “tener las dos pizarras una al lado de la otra y tener que cambiar de rotulador tiene que ser un toston...” Y que seguro que el día que me pusiera a dar yo una clase me equivocaría de rotulador... Y efectivamente, fui a rodear muy energicamente la barriga de Bart Simpson para que me dijeran que estaba un poco gordo... Cual fue mi asombro cuando me di la vuelta y los vi a todos callados y boquiabiertos... Ya sabía lo que había pasado...

Total que más o menos se quito, pero a raíz de eso los children se me descontrolaron más de la cuenta, tuve que echar a uno un ratito al pasillo, nada alarmante, es el mismo chico de siempre... Y me gane que M*** me pusiera un 3 en cuanto a manejar la atención de los chicos. Salvo este incidente los kids han reaccionado muy bien, se

han quedado con todo lo que les he enseñado y me han hecho reír con sus caras como es habitual.

Y en lo que a materia profesional se refiere, me cuesta mucho poner la barrera entre profesor colega y persona a la que los niños no repitan un apice, pero me está yendo mucho mejor que en mis primeras prácticas, que se me fue demasiado de las manos.
JAI 8-mar

Ante una narración tan disparatada, la mayoría de los comentarios se centran en la anécdota de la pizarra y en el uso de las nuevas tecnologías, mientras que una estudiante (comentario 2/6) se ve reflejada en el tema de la imagen del docente ante los alumnos, aunque esta vez empleando la expresión “profesor colega” no de forma positiva (como había hecho el estudiante en su entrada) sino oponiéndola a la idea de “profesor al cien por cien” (lo que en este trabajo venimos llamando “maestro completo”); esta estudiante conecta claramente los problemas de esta índole que ella encuentra en Liverpool con las carencias en el uso del idioma. Solo uno de los comentarios (comentario 1/6) ignora por completo la anécdota central para hacer una precisión acerca de la enseñanza de los adjetivos en español, lo que en este contexto resulta algo fuera de lugar.

Explicar los adjetivos en español es muy complicado para los chavales por el femenino y masculino, otros son neutros etc. En cambio en inglés para los españoles es mucho más sencillo. Es uno de los puntos que más cuestan de la lengua española junto con los verbos en mi opinión.

ALB en JAI 8-mar 1/6

Y la verdad es que para mí también es una asignatura pendiente el hecho de ser profesor al cien por cien y no profesor colega como tú dices. Aunque en mi caso me ha ido mejor en las prácticas de Sevilla que aquí en cuanto a ese tema y creo que el idioma tiene mucho que ver.

PIL en JAI 8-mar 2/6

¡Jamás me ha pasado porque jamás he usado las pizarras interactivas....mi profesora no me deja!!pero bueno, tampoco lo veo tan tonto, lo veo más bien cuestión de práctica!!

Entonces tu clase muy bien no?me alegro!

LEO en JAI 8-mar 3/6

Sesiones observadas por el Tutor Académico

En las sesiones observadas por el Tutor Académico en la última semana, los estudiantes sufren la misma presión que sentían en Sevilla por sentirse observados y evaluados, aunque, como ya hemos dicho, el hecho de que la clase sea de español y en español les hace sentirse más cómodos. Tampoco en estos casos reflejan en los diarios sus propias valoraciones sobre el desarrollo

o los resultados de la clase; se limitan sencillamente a describir las actividades, cuando no a obviarlas por completo, y dejan la valoración en manos del Tutor. Es el caso de esta estudiante a la hora de narrar su sesión, de forma bastante neutra.

Pues ayer me toco a mi. Y, en general, me fue bastante bien. La verdad es que me toco dar un tema bastante feote (las partes del cuerpo relacionadas con las enfermedades y su vocabulario correspondiente), pero, aun asi, yo le puse todo el empeno que pude. La profesora de espanol ya les habia introducido estos contenidos en las semanas anteriores y a mi me tocaba preparar una 284pinió para reforzar y afianzar estos conocimientos.

En primer lugar, (ademas de la rutina del 'Buenos dias' y 'Como estas') con un dibujo de un ninon que presente en 'power point' y del cual salian flechas con el nombre de la respectiva parte del cuerpo que senalaba, repase este vocabulario para, a continuacion, ponerles el mismo dibujo pero sin nombres, solo con las flechas, de manera que eran ellos los que me tenian que decir el vocabulario, mientras yo lo iba escribiendo sobre la presentacion con la pizarra interactiva.

En segundo lugar, les repase tambien el vocabulario relacionado con las enfermedades y, al terminar, les conte un cuento relacionado llamado 'Maria esta enferma' (en el que tambien aparecian el nombre de los dias de la semana como el que no quiere la cosa). Para terminar, me construi unas 'wordcards' con este vocabulario y cree una imagen en la presentacion, de manera que pudieran unirlos con su correspondiente representacion grafica. Asi, yo les decia que me buscara la wordcard de tal imagen y ellos me la buscaban.

Finalmente, cantaron la cancion de 'Adios'...

ROS 10-mar

La forma en que introduce a continuación la devolución de la Tutora Académica parece dar una clave sobre la ausencia de valoraciones y de reflexión sobre las narraciones: ella no cree tener la capacidad para hacerlo, ya que valorar la actuación del estudiante ("corregir y calificar el examen") es tarea del Tutor.

Y llego la hora de hablar con [la tutora académica] y, aunque yo en ese momento no sabia si pensar bien o mal acerca de mi sesion, ella me ayudo a encontrar los fallos y virtudes.

ROS 10-mar

Las devoluciones de los Tutores Académicos (como en el final de la entrada de esta misma estudiante que presentamos a continuación, y en el otro ejemplo que le sigue) quedan con frecuencia enmascaradas bajo la apariencia de "fallos" puntuales o anecdóticos, de los que parecen tomar nota para a continuación, como valoración global, afirmar sentirse satisfechos y "quedarse con lo bueno". Ni desde su propia perspectiva ni a partir de las devoluciones de los Tutores Académicos parecen hacer ninguna reflexión sobre aspectos

metodológicos relacionados con su planificación o su desempeño; más bien acuden a elementos externos como justificación siempre que tienen ocasión.

En primer lugar, CORRI MUCHO! y es que el día anterior me había acostado pensando que no me iba a dar tiempo, me había levantado con el mismo pensamiento y, finalmente, los nervios me traicionaron y, cuando llegó el momento, empecé a correr como una bala, de manera que, me sobraron quizás unos 2-3 minutos, pero me sobró tiempo debido a lo rápido que me lo había ventilado todo.

Quitando esto, el único problema en cuanto a la clase era haber hecho que, dos o tres niños que estaban a la derecha, participaran más porque no estaban haciendo nada (esto no solo se debe a los nervios, sino que uno de ellos, en cuanto empecé la clase y le pregunté 'cómo estás?' me contestó que estaba 'fatal' y no quería presionarle durante el resto de la clase).

Estos fueron los aspectos malos y, en cuanto a los buenos, me felicito por la planificación y actividades de la clase, por el buen uso de los materiales y por haber enlazado también otros temas a modo de repaso sin tener que ver con el contenido que estoy trabajando. También, me dijo que había mejorado en cuanto al refuerzo positivo hacia los niños y el dinamismo y expresividad en la clase.

En fin, quizás he cometido fallos que no creía que hubiera tenido, pero, así, la próxima vez, esto me servirá para corregirlos y solucionarlos. Yo...me quedo con lo bueno.

ROS 10-mar

Por fin me ha visitado [el tutor académico] al colegio. Para evaluarme elegí como asignatura el Español, y seguí con el tema de los números. En la sesión anterior les enseñé del diez al veinte, y para esta hasta el número treinta. En primer lugar hemos repasado los números ya aprendidos con las flashcards y con una actividad en la pizarra interactiva. Esta última consistía en un puzzle. Todas las piezas tenían un número detrás y los niños tenían que tocar el número correcto que dictaba la grabación para poder completarlo.

Posteriormente he introducido los nuevos números con nuevas flashcards y hemos realizado varios juegos. La clase ha sido muy dinámica y amena.

Al terminar [el tutor académico] me ha comentado que me ha encontrado muchísimo más relajado en clase respecto a Sevilla. Al no ser tan estructuradas las clases me siento más seguro y confiado. Las actividades han estado también correctas.

Mi único fallo ha sido el no reforzar un poco más a los alumnos y la falta de inputs por mi parte. Les he dejado hacer las actividades de forma muy independiente, sin comentar nada al respecto, mostrar un ejemplo al principio de cada una para una realización más satisfactoria y no poner énfasis en los aspectos más destacados de las mismas.

Por lo general creo que me ha ido bastante bien y no he cometido fallos o errores muy significativos.

SIM 9-mar

En el siguiente caso la sesión observada (no hay mención expresa a la posterior devolución del Tutor Académico) parece quedar oculta entre el paréntesis de la despedida del colegio, una situación enormemente emocional. Sin embargo la forma en que la estudiante alude a la sesión de español hace

pensar que, aunque no da detalles, debió ser muy insatisfactoria²⁰; quizás por ello evita la narración y también decide (aunque ella no lo exprese así) “quedarse con lo bueno”: la fuerte emotividad con que vivió las despedidas.

No fue fácil el último día, me llamó la directora para que fuese a la asamblea, todos los niños del cole esperándome para despedirse y para darme algunos regalos.

Después del almuerzo tuve la sesión a la que venía a observarme [el tutor académico], la verdad que fue un día completo: nervios por ser el último día, nervios por la observación, no fue un día muy fácil.

Había planificado una sesión ideal para la clase de español, pero difícil de llevar a cabo, me daba cuenta a medida que la impartía, pero bueno de todo se aprende y para eso estamos aquí para aprender. Me sorprendí de cosas que pude llegar a hacer y también me di cuenta de mis lagunas.

Después de la observación, los niños se despidieron de mí, un gran ramo de flores y muchas cartas y fotos, no hace falta ni que describa cómo reaccioné.

ELE 17-mar

Solo en dos ocasiones, la devolución de los Tutores Académicos provoca en los estudiantes una reflexión sobre su desempeño. En el primer caso no se dan detalles en cuanto al diseño o la marcha de la sesión, pero la devolución conjunta de las Tutoras Profesional y Académica hace que la estudiante se plantee sus carencias en cuanto al control de la clase y decida estudiar el tema más en profundidad sobre la práctica en el aula.

Ayer fue el día de mi observación, di una clase de español. Cuando terminé la sesión mi tutora del colegio se sentó con [la tutora académica] y conmigo y nos dio su opinión sobre lo que había visto. Las tres coincidimos en que tenía que mejorar el control de la clase. Soy consciente de que cuando doy una clase no consigo que todos los alumnos se comporten de una manera adecuada. Puede ser por falta de seguridad y confianza en mí misma, por miedo a que piensen “y esta, ¿de qué va?”, puede ser la propia personalidad y actitud de los alumnos o puede ser un poco de todo. Tras los comentarios me puse a trabajar sobre este aspecto y decidí observar y anotar todas las estrategias de control que llevan los profesores de este curso a cabo, intentando ver los pros y los contras de cada una.

INE 10-mar

Sin embargo, el resto de la entrada coloca la reflexión en un lugar muy distinto. La estudiante describe una situación en el aula que la deja completamente perpleja. Difícilmente puede conectarse la situación con el tema planteado (podría pensarse que se trata de un momento en el aula que la

²⁰«Se atasca con "alfombra". Recurre a las tarjetas, que son más rentables — está temblando y acelerada, y aun así trata de hacer las repeticiones significativas. Dice "camisa" y enseña unas botas, ellos dicen "botas" — ¡bien! [...] Anticipo que se ha tomado muchas molestias y mucho trabajo para cosas que son muy poco rentables. ¿Entienden la relevancia de la alfombra roja? [...] En efecto, la actuación no funciona para nada. Se ha perdido la atención, y el sentido. Sin embargo ella aguanta el tipo como una jabata 'luchando contra los elementos'; la forma "lleva" solo la repitió ella — millones de veces, pero solo ella... ..la pobre. [...] Pero se le aburren. Mucho. Y yo empiezo a pasarlo mal. ¡Hay que saber parar!» (Notas de observación del Tutor Académico, 11/3/2010)

estudiante no ha sabido interpretar, más relacionado con posibles concepciones del funcionamiento del aula que puedan ser muy distintos en los colegios ingleses y difíciles de entender desde la perspectiva de las aulas de Sevilla; o podría pensarse en una situación excepcional originada por una maestra excéntrica).

Mi primera observación específica de este aspecto la llevé a cabo en una clase de Literacy, que los alumnos tienen con su tutora y la mía.

Durante varios días llevaban viendo características persuasivas de la publicidad y la actividad que tenían que realizar consistía en intentar “vender” a sus compañeros algún objeto que habían traído de su casa. La profesora les dijo que trabajasen por parejas, que se preparasen y que luego esos dos alumnos saldrían a la pizarra a “vender su producto”.

Durante esa clase la hoja que había preparado para anotar las estrategias de control se quedó en blanca.

Cuando la profesora dijo que podían ponerse a trabajar, ella se puso a preparar otras clases en el ordenador dándole la espalda a la clase y allí se infló una colchoneta, se saltó sobre la colchoneta, se botó un balón, se cantó y bailó la canción Bad Romance de Lady Gaga y un conejo de peluche voló por los aires.

Creo que no elegí una buena clase para empezar a mejorar mis estrategias de control.
INE 10-mar

Esta entrada provoca una sorprendente discusión, completamente desconectada de la situación descrita (que pasa a convertirse en una simple anécdota irrelevante). En la discusión la mayoría de comentarios rescatan lugares comunes habituales sobre disciplina y control basados en la imposición y el enfrentamiento contra el “alumno-enemigo”, nuevamente aludiendo a la imagen de “maestro completo” a la que solo se llegará por la experiencia. Uno de ellos conecta el tema con las carencias en el idioma, para a continuación relativizar la importancia de estas carencias y elevar los códigos del enfado y la reprimenda a la categoría de lenguaje universal (comentario 3/4); resulta significativo cómo en este caso la estudiante parece aludir al idioma como algo independiente separado de la interacción (el gesto, la mala cara), sin integrar que la competencia lingüística y la competencia pragmática son dos elementos constitutivos de forma conjunta de la competencia comunicativa.

Por favor...no se si no he entendido bien ese extraño párrafo, o es que realmente tu profesora se lo pasa muy bien en clase

Lo del control de la clase, no te preocupes, que creo que esas son de las cosas que con la experiencia siempre se acaban consiguiendo, y probablemente sea más importante ahora aprender otras cosas de las personas que tenemos la gran suerte de poder observar, que centrarnos en saber controlar el comportamiento de un grupo de alumnos, el cuál además, será totalmente diferente en cada aula.

(No quiero que parezca que eso no es importante, solo que creo que no deberías

preocuparte mucho por este tema ahora mismo, ya que aun no has tenido el suficiente contacto con grupos reales de niños, no has tenido que enfrentarte sola ante ellos)
LOL en INE 10-mar 1/4

ines, ya sabes lo que pienso sobre tu estrategia de control...segun [la tutora académica] e sun poco de confianza en t'i misma, segun mi opinión es un poco de rebeldia, de chuleria o como lo quieras llamar...pero te tienes que imponer, tan solo eso y estar segura de ti misma, de que con esa actitus nadie te va a pisotear!
LEO en INE 10-mar 2/4

Tambien uno de los problemas que yo esty encontrando es la barrera del idioma, que quieras o no te condiciona y mucho, pero no hay nada mejor que una mala cara y sacarlo de la actividad aniadiendo "Rude" (como ya he visto hacer muchas veces a mi tutora)
PIL en INE 10-mar 3/4

Inés. Bajo mi punto de vista, el control de la clase se obtiene o no con el tiempo, cuando ya los ninos te conocen y ven realmente las intenciones que tienes con ellos. Pero claro, cada persona tiene una forma de conseguirlo y hay algunas que llevan a cabo estrategias mejores o peores, pero al fin y al cabo, los ninos son los que te evaluan a ti y, dependiendo de lo que pretendas con ellos, asi te responderan.
ROS en INE 10-mar 4/4

Aparte de este debate sobre el control de la clase, nada sabemos (porque nada se ha dicho) sobre la planificación o el desarrollo de la clase de español.

Finalmente podemos comentar el caso único de una estudiante que, guiada por la devolución del Tutor Académico e instalada por entero en su rol de docente en formación, narra en su entrada todo el proceso reflexivo por el que se cuestiona su diseño de la clase y en definitiva el modelo mismo que ha querido imitar, para acabar entendiendo cuál es verdaderamente el principio de enseñanza significativa de la lengua extranjera desde un enfoque comunicativo²¹. No utiliza el hecho de no ser especialista en Lengua Extranjera como justificación, sino como constatación de que todo esto que se está planteando ahora es completamente nuevo para ella (ya desde Sevilla los estudiantes de otras especialidades decían no conocer la materia y

²¹ «Ha estado todo el tiempo actuando, fascinándolos con su actuación, y haciendo que la sigan y la imiten. Pero eso solo es más fácil y poco rentable, no está ayudándoles a que sean independientes y autónomos con la lengua. [...] [En la conversación posterior me explicó que, siendo ella de Educación Primaria, había querido enfrentarse al reto de dar una clase de ELE. Todas mis críticas a la clase (que tenían un eco en su propia sensación de desconcierto, de poca utilidad y de no saber muy bien qué estaba haciendo) apuntaban al hecho de que no había entendido en ningún momento la filosofía de un enfoque comunicativo para la enseñanza de LE (no tenía ninguna formación al respecto, precisamente por ser de EP, más allá del seminario que había recibido en Hope). A medida que lo íbamos hablando ella iba entendiendo todo el sentido (y reconociendo las enormes carencias de su sesión). Fue una conversación muy instructiva y gratificante. Para ambos.]]» (Notas de observación del Tutor Académico, 10/3/2010)

demandaban información de sus compañeros especialistas). Quizás esto sea una de las razones por las que no parece presentar resistencia alguna a este aprendizaje; en el caso de los especialistas en Lengua Extranjera, la presunción de que se trataba de aspectos que debían conocer, básicamente a partir de su formación inicial, podría haberlos puesto a la defensiva.

Para el día de la evaluación había preñado una clase de español en la que enseñaría un vocabulario de utensilios de cocina, con la típica canción de “Soy una taza, una tetera...” El desastre se veía venir... Primero porque me estaba metiendo en un terreno totalmente desconocido para mí, que es la enseñanza de idiomas, y luego, porque la mala suerte se aferró a mí desde el día previo, y me impidió que imprimiera las imágenes para las flashcards que quería utilizar (tras la odisea en la biblioteca de la universidad, la impresora del colegio también falló).

Por todo este caos, empecé la clase nerviosísima, pero la saqué adelante como pude. Obviamente, las actividades ya no las pude realizar tal y como figuraban en la planificación, así que mi balance de la clase al terminar era bastante negativo.

Tras la clase me fui a hablar con [el tutor académico]. Como siempre, primero me preguntó mi opinión y luego me dio la suya. Salieron muchísimos fallos, pero lo que más me gustó es que me explicó cómo podría haberlo hecho mejor. Fue como una clase express de enseñanza de idiomas, aprendí muchas cosas, y sobre la marcha me iba dando cuenta de lo muchísimo que tenía por mejorar mi clase.

La verdad es que son cosas que yo no podía haber hecho porque no las sabía, pero claro, no me puedo excusar diciendo que soy de primaria, sino que más bien, debería haber elegido otra materia para impartir que no fuera español, donde además me sentiría mucho más segura (aunque al ser en inglés esa seguridad se iría de paseo). Principalmente, los fallos fueron que dí una clase muy divertida (cual animadora) pero poco útil, es decir, que faltó una maestra en aquél circo que monté. Mis objetivos principalmente eran que los niños aprendieran un vocabulario concreto, pero claro...para qué sirve enseñar un vocabulario aislado... Ya que como dice [el tutor académico], a los bebés no se les enseña primero el vocabulario, y luego aprenden a utilizarlo, sino que es un todo, se va aprendiendo en conjunto, ya que una lengua es algo funcional. Debería haber dejado más paso a la comunicación, al diálogo. Por ejemplo, en vez de limitarme premiar a los niños cuando decían una frase gramaticalmente correcta, haberla utilizado para entablar una conversación. Algo parecido al explicar las instrucciones del juego, ser más visual, poner más ejemplos, para que los niños vayan captando el sentido de las frases en español.

Además, yo había intentado imitar a las profesoras de español que había visto en el colegio, y resulta que su método tampoco es el más apropiado, como bien me dijo [el tutor académico], y yo misma comprendí después. Ellas también enseñan conceptos aislados, o frases sueltas que para los niños no tienen ninguna funcionalidad. La gran duda que me queda es, si los niños habrían sabido responder a una clase diferente de las que están acostumbrados a dar con sus profesoras; pero no pude comprobarlo porque no me dio tiempo de dar más clases de español.

LOL 15-mar

Esta entrada, posiblemente la más sustanciosa de todo el periodo al menos en lo que respecta a la enseñanza de lengua extranjera, situada por entero en el ámbito de lo reflexivo por encima de lo emocional, no provoca ni una sola

reacción de los especialistas; tan solo un comentario, bastante banal y bastante afectivo, de una compañera de especialidad que posiblemente ha intuido de qué forma le afecta también a ella la reflexión de su compañera.

Lola como bien dices no se puede excusar una diciendo que es de una especialidad o de otra. En mi humilde opinión te felicito la verdad, porque aunque no sea una materia que hayamos aprendido a dar, a pesar de los problemas que se te presentaron con el material la has sabido sacar adelante como una campeona.

Desde luego que de los errores se aprende.

DOR en LOL 15-mar 1/1

5.2.4. Cuestiones metodológicas

Al repasar sus experiencias de prácticas en Sevilla y en Liverpool, hemos ido descubriendo cómo los elementos comunicativos tienen poca presencia en el discurso de los estudiantes sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. En los distintos puntos analizados en cuanto a la interacción en el aula de los estudiantes con tutores y alumnos hemos visto cómo, junto a la presión afectiva que les supone su trabajo en el aula en su ambiguo rol de alumnos y docentes por un lado, y por otro la preocupación difusa y puntual por aspectos como el entrenamiento de las destrezas orales y la poca presencia del inglés en las aulas de Sevilla, utilizan muy pocos elementos formales de un enfoque comunicativo para analizar las situaciones a las que se enfrentan. De un modo particular hemos puesto de relieve de qué forma en los colegios de Sevilla pasan por alto gran parte de las situaciones de comunicación efectiva que podrían haber provocado una reflexión sobre la lengua como herramienta para la interacción significativa; también hemos subrayado la falta de conexiones que establecen los estudiantes entre los conflictos reales de comunicación que encuentran en Liverpool con los modos de enseñanza de la lengua extranjera que experimentaron en Sevilla y ahora experimentan en Liverpool, o incluso con sus propios modos de aprendizaje, como alumnos, de inglés como lengua extranjera.

A falta de haber incorporado de forma clara los elementos fundamentales del enfoque comunicativo (en especial los elementos funcionales y pragmáticos), los estudiantes parecen seguir teniendo una imagen del aprendizaje de la lengua extranjera desde un punto de vista estrictamente lingüístico (propio de los enfoques estructuralistas audio-linguales, vigentes antes de la incorporación de las perspectivas comunicativas). Desde esta perspectiva, conciben los “contenidos a impartir” en el aula de lengua extranjera en términos de gramática y de vocabulario; además parecen haber asumido la

conveniencia de entrenar las destrezas orales de los alumnos y de impartir las sesiones de lengua extranjera completamente en el idioma en cuestión, con la menor interferencia posible de la primera lengua de los alumnos.

Con objeto de incidir con más detalle en estos aspectos, analizaremos a continuación de qué forma los estudiantes reflejan en los diarios sus percepciones en cuanto a estos tres campos, identificados inicialmente como categorías de análisis incluidas en el Apartado I (véase listado de categorías en el apartado 1.4.2.): (1) la cuestión de la enseñanza del vocabulario, (2) la cuestión de la enseñanza de la gramática y (3) la cuestión del uso de la primera lengua en el aula de lengua extranjera

5.2.4.1. Cuestión I: Enseñanza del Vocabulario

La situación en los colegios de Sevilla

Una visión tradicional del estudio de la lengua y de los idiomas desde un punto de vista estrictamente lingüístico (que coincide con la visión popular de quienes por curiosidad o necesidad se acercan a su estudio) distingue dos grandes áreas: la gramática y el vocabulario. La preocupación por el vocabulario suele formularse con las dos preguntas básicas del estudiante de una lengua extranjera “¿qué quiere decir <N>?” y “¿cómo se dice <N>?” (una tercera preocupación de los estudiantes de inglés suele ser la pronunciación, enormemente compleja para los hispanohablantes, pero este aspecto suele percibirse ligado al conocimiento del vocabulario, y además corresponde a un entrenamiento de las destrezas orales que, según lo expresan los estudiantes en los diarios y conocemos por la experiencia, suelen estar muy desatendidas en las aulas).

Los niños no presentan grandes problemas con el vocabulario, les gusta mucho que yo pase los flashcards corriendo y ellos van diciendo lo que es cada tarjeta. Lo único e que les cuesta mucho pronunciar bien vegetabes!!jejeje y me he tenido que inventar un gesto de ritmo con las manos para decir /'vedg/ y seguidamente /tebel/
ALB 8-feb

En los diarios correspondientes a las prácticas en Sevilla se refieren con frecuencia al vocabulario que están utilizando en las clases. En estas referencias aparecen dos elementos recurrentes, las “flashcards” (tarjetas con un dibujo y una palabra, generalmente al dorso, que se utilizan para presentación y práctica de vocabulario) y los listados de palabras relacionadas (que los estudiantes saben que deben incluir como uno de los elementos imprescindibles en sus programaciones).

Mi clase consistió básicamente en el repaso del vocabulario de los sentimientos con una canción y con flashcards y luego escuchando el típico cómic que te viene en los libros de textos, pero este estaba especialmente gracioso (sobre todo por las voces de los animales, que también aparecían en la canción).

ROS 12-feb

Después saca las famosas flash-card (que tan intrigada me han tenido en vuestras entradas) y ayudándose de ellas va enseñando a los alumnos vocabulario, en este caso sobre los Birthday Presents porque es el cumpleaños del personaje que hace el papel de hilo conductor (Little Elephant).

PAU 3-feb

Los listados de palabras relacionadas suelen incluir los paradigmas más habituales (días de la semana, colores...) que tan familiares resultan a cualquiera que haya estado relacionado con el aprendizaje de un idioma, con lo que también resultan muy familiares a los estudiantes.

Y luego otra cosa que hace también su profesora es repasar diariamente los días de la semana. Los leen en inglés y luego la señora pregunta "and what day is today?"

SON en RIC 31-ene 2/6

Esta idea del vocabulario en términos de "listados" relacionados con un determinado tema de interés o unidad didáctica provoca varias discusiones. Por un lado se cuestionan la necesidad de acompañar los listados con su traducción al español, como ven hacer a muchos de sus Tutores Profesionales en el aula. Los alumnos están por tanto habituados a este sistema, lo que dificulta el trabajo de los estudiantes.

Otra cosa que me ha sorprendido mucho durante esta semana que he estado observando firmemente, es que ¡lo traduce prácticamente todo! Por ejemplo, cuando trabajan la típica historia que introduce el nuevo tema que van a dar, escribe la palabra en inglés en la pizarra y la explica (a veces en inglés, y otras veces en español, dependiendo de la dificultad que posea la palabra en concreto para entender) y hasta que un alumno no dice en voz alta el significado en español (o si ningún alumno lo dice, lo termina diciendo él mismo) no finaliza su explicación.

SON 1-feb

Solo encuentro un problema y es que mi tutora utiliza muchísimo el español, y en el momento en el que yo intento introducir más inglés los niños no me entienden.

ALB 8-feb

si desde un principio han usado ese método en las clases de inglés y se han acostumbrado a tener el vocabulario en español cuando no lo entienden en inglés, en el momento en que no sepan algo inmediatamente buscan su traducción al español... sé que no es el mejor método, pero aprovecha esa situación para hacer actividades diferentes con el vocabulario para que no tengan que acudir inmediatamente a su traducción, por ejemplo trabaja con ellos como estas haciendo con los flashcards y más

tarde haz juegos con éstas para que interioricen los significados!
LEO en ALB 8-feb 1/7

Sin embargo los estudiantes identifican fácilmente estos listados traducidos con su propia experiencia como aprendices de inglés y reconocen en ellos mismos el hábito de estudiar vocabulario acompañado de la traducción. Esta estudiante expresa su perplejidad ante el conflicto que se le presenta: sus hábitos de estudio de vocabulario no coinciden con los nuevos modos que supuestamente deberían estar incorporando al aula.

Me he percatado de que él ha exigido a los alumnos que dejen la parte trasera de sus cuadernos para el nuevo vocabulario. Entonces, cuando explica lo que significa la palabra, él manda que la apunten en su cuaderno en la “parte de atrás”. Los niños ponen la palabra en inglés, seguido de dos puntos (:) y posteriormente la traducción/significado de la palabra. Entonces es cuándo yo me pregunto si eso realmente sirve o no. Veréis, yo siempre lo he hecho así (supongo que se debe a que me enseñaron así de pequeña y no me he quitado la costumbre). Todas las palabras que no conocía las apuntaba en español al lado. Sin embargo, más tarde ha habido muchos profesores que me “reñían” y que no apoyaban para nada ese método. Pero es que aunque lo entendiera cuando me lo explicaban, después cuando iba a estudiar el vocabulario obviamente ¡ya no lo recordaba! (Otras veces hacía un “dibujito” al lado de la palabra nueva para evitar la traducción). ¿¿Qué pensáis vosotros que se debe hacer cuando aprendes una palabra y quieres recordarla pero al mismo tiempo no “debes” según los maestros de inglés poner su traducción??

SON 1-feb

Los comentarios que siguen a la entrada validan en buena medida la traducción del vocabulario a partir de su propia experiencia como alumnos o profesores particulares de inglés, o como exigencia ahora de su Tutor Profesional, insistiendo en la necesidad de esos listados, especialmente en los primeros años de aprendizaje.

oye leyendo tu entrada he caído en que yo hago lo mismo con unos niños pequeños a los que les doy clases particulares de inglés. me parece que para niños que no dominan suficientemente bien el inglés o que no tienen un vocabulario muy extenso es una buena idea de ampliarlo (porque después se lo estudian de aquí y por lo menos aprenden algo cuando el profesor no está para decirles el significado...)vamos, esa es mi opinión!

RIC en SON 1-feb 2/8

De todas formas mi tutora ha intervenido varias veces para decirme que tengo que traducir y apuntar el vocabulario porque ella hace dos exámenes que son actividades y vocabulario español e inglés. Así que no me queda otra...

LAR en SON 1-feb 3/8

La verdad es que yo poco puedo decir de mi experiencia como profesora de inglés, pero como estudiante de este idioma durante mucho tiempo pienso que en los

primeros cursos es necesario que los niños aprendan vocabulario, aunque no defiende que eso sea lo único que recuerden de sus clases de inglés, hace falta también atender al resto de competencias.

Con los años va perdiendo importancia, porque yo, que sigo asistiendo a clases en la Escuela de Idiomas, apunto al final del cuaderno muchas palabras nuevas, pero al final nunca las recuerdo... Sólo voy incorporando aquellas que me han dicho alguna vez y no sé cómo se han quedado en mi mente jajaja

PAU en SON 1-feb 5/8

De esta última cita, llama la atención que la estudiante reconoce no saber cómo ella misma aprende ahora vocabulario nuevo, aunque defiende la importancia de que los niños estudien listas de vocabulario al menos en los primeros años. Podría pensarse que ha podido seguir un proceso parecido al de la autora de la entrada, con un cambio en el enfoque del aprendizaje del vocabulario en cursos sucesivos, pero ella no lo percibe como una evolución de los enfoques metodológicos ni se los cuestiona; por el contrario, acepta la secuencia como procedimiento lógico relacionado con el proceso cronológico de aprendizaje de la lengua, expresando lo que parece ser una hipótesis generalmente compartida: que en los “primeros años” (refiriéndose tanto a los niños más pequeños como a los cursos más básicos para principiantes absolutos) se hacen más necesarios tanto la traducción como las listas extensas de vocabulario.

De la misma forma, otro comentario defiende a ultranza la traducción del vocabulario e incluso no dar toda la clase en inglés, con argumentos circunstanciales cuando no francamente extemporáneos, que de alguna forma reflejan un gusto personal por los sistemas tradicionales.

a ver yo tengo el mismo problema que tu... pero yo me pregunto , ¿si no se pueden traducir las palabras para que existen los diccionarios español-inglés?, como podemos pretender que niños que apenas acaban de empezar a leer aprendan sin traducir?? supongo que eso depende mucho del ciclo en el que estas y de el nivel de los niños, y con respecto a dar la clase entera de inglés... qué pasa si los niños no te siguen?, ten en cuenta que ellos están acostumbrados a otra cosa y que de un día para otro no van a saber inglés como para entenderte. busca el término medio.

CAR en SON 1-feb 4/8

Otro debate similar se plantea sobre la conveniencia de que sean los maestros quienes proporcionen a los alumnos estos listados de vocabulario al comienzo de una unidad, o dejar que los alumnos construyan ellos mismos los listados de forma “inductiva”. Esta estudiante vuelve a plantearse el mismo conflicto entre sus propios hábitos de estudio (“seré más antigua o algo”) y los nuevos modos que supone que deben implantarse.

El año pasado pude hacer las prácticas en un curso de 5º en el que además de estar en Lengua, Matemáticas, etc. pude entrar también en las clases de inglés. La maestra del año pasado de inglés no les proporcionaba a los alumnos el vocabulario hasta ya bien acabada la lección, pretendía que los alumnos lo aprendiesen de manera inductiva. A medida que pasaban los días, yo me daba cuenta que los alumnos seguían sin aprender el vocabulario, por muy inductivo que fuese, por lo visto ahora no se lleva eso de copiar en la pizarra toda la lista de vocabulario.

En cambio, la maestra de inglés de este año les proporciona a los alumnos una lista, al principio de cada tema nuevo, con el nuevo vocabulario. Los alumnos hacen muchas prácticas de ejercicios orales. Entonces mi pregunta es: ¿qué dejamos que nuestros alumnos aprendan por ellos mismos el vocabulario o se los damos nosotros? ¿están lo suficientemente capacitados para crear ellos mismos su propio vocabulario? Yo no sé si será más antigua o algo pero yo opino de darle el vocabulario yo, es que esta semana empiezo varios temas y no sé cómo hacerlo.

ELE 7-feb

En la discusión posterior se aprecian diversas posturas. Por un lado quienes parecen defender una presentación descontextualizada del vocabulario correspondiente al principio de la unidad. En el primer ejemplo la estudiante utiliza la expresión “de manera inductiva”, pero sin dar más información sobre la forma en que pretende que esa presentación podría estar contextualizada o permitir un proceso inductivo. En el segundo, resulta relevante que la autora del comentario dice no ser especialista, con lo que asumimos que se basa exclusivamente en su propia experiencia como aprendiz.

Yo Elena, usaría preferiblemente una presentación de vocabulario al principio de la unidad de manera inductiva, de forma que se vayan quedando con los significados a través de gestos y demás y ya más adelante en las actividades que trabajen vayan apareciendo de nuevo... Creo que es la mejor forma y sigue siendo inductiva para ellos porque tampoco es que le estemos dando una lista de vocabulario con su significado al lado en español... eso tampoco me parece bien...

ROS en ELE 7-feb 2/6

Elena yo no soy de inglés, pero en mi opinión si los niños tienen un vocabulario al principio del tema saben más o menos lo que van a trabajar. Así cuando se vayan encontrando palabras “nuevas” ya le suenan de haberlas visto en el folio... además con el folio de vocabulario después puedes hacer muchas actividades como flashcards (preparados por ellos), oraciones, etc...

LOR en ELE 7-feb 4/6

En contraste, otros estudiantes defienden la necesidad de contextualizar la presentación y el aprendizaje del vocabulario, criticando la falta de sentido (“son aburridos”) de los largos listados de palabras al principio de una unidad. Como en el caso anterior, uno de los ejemplos corresponde a una estudiante no especialista que también se basa en su experiencia como aprendiz.

Estoy de acuerdo con Rosa, o sino, también después de esa presentación del vocabulario que puede ser en un texto pequeño (para proporcionar contexto) o en una actividad concreta puedes hacer como una especie de resumen oral o escrito preguntándoles como quien no quiere la cosa el significado de cada palabra, por ejemplo, haciendo que unan las palabras con un dibujo de su significado, o señalando en un póster a lo que se refiere esa palabra.

Pero la lista de palabras al principio lo veo aburrido para ellos y creo que no lo aprovechan tanto como esas actividades donde les proporcionas a las palabras nuevas un contexto y un significado.

RIC en ELE 7-feb 3/6

Yo de esto no entiendo mucho porque no soy de inglés, pero como alumna sé que no me gusta que me den el vocabulario al principio, mi profesora de este año lo hace así y la verdad es que me está costando más aprenderlo que otros años. Imagino que será porque si al comenzar la unidad te dan una lista de palabras sin sentido, aisladas de un texto o una oración, resulta mucho más difícil interiorizarlas.

No sé si con los niños tan pequeños se puede hacer lo mismo, pero a mí me gusta eso de intentar averiguar el sentido de las palabras cuando van saliendo en los libros o actividades, y ya después que el profesor lo aclare si hace falta.

LOL en ELE 7-feb 1/6

Otros comentarios expresan posiciones más ambiguas o confusas. Por un lado la opinión de que sea el profesor quien identifique para los alumnos el vocabulario principal y no dejar la selección en manos de los alumnos, pero sin dar detalles en cuanto a la forma, más o menos contextualizada o significativa, en que entiende la presentación. Por otro (de nuevo una estudiante que dice no ser especialista, aunque en este caso se refiere no a su experiencia como aprendiz sino a lo que observa en el aula) el rechazo a la memorización a priori y la defensa de una presentación que pretende que los alumnos “interioricen” las palabras para poder más tarde “contextualizarlas”.

Elena, al igual que Rosa, yo también les presentaría el vocabulario. Pienso que dejar a ellos mismos conocer el vocabulario es peor porque aún son pequeños y no sabrán qué vocabulario apuntar.

Y también en la lección siguiente estaría bien que usaras como actividad de calentamiento el “brainstorming”, en el que todos pueden aportar las palabras que llevan aprendidas referentes al tema.

SON en ELE 7-feb 5/6

Yo tampoco soy de inglés pero lo que hace la profesora q he podido observar es presentarles el vocabulario al principio del tema mediante juegos con las flashcard, de forma que ellos interiorizan las palabras y saben conextualizarlas el tema sin tener q memorizar a priori una lista sin sentido para ellos

PAU en ELE 7-feb 6/6

En este último ejemplo no queda claro lo que la estudiante entiende por “interiorizar” (un término que, en nuestra larga experiencia de tutorización de

prácticas de enseñanza es muy recurrente en el discurso de los estudiantes). Puede referirse a “entender” (captar el significado de la palabra), a “memorizar”, o a una combinación de ambas en una noción más próxima a la idea de “adquirir” (incorporar de forma inconsciente al sistema mental, pasando a formar parte de la competencia léxica del alumno). Esta misma idea de “interiorizar” la encontramos en otras ocasiones, como en el siguiente ejemplo en el que paradójicamente la “interiorización” precede a la presencia de la palabra en cuestión en un contexto significativo.

Siempre les enseñamos algunas palabras de vocabulario. Por ejemplo, toys: teddy bear, ball, scooter, dolly, car and train. Cuando se los presentamos con flashcards y demás y casi lo han interiorizado, entonces les metemos los cuentos para introducirles las palabras en un determinado contexto (en los cuentos aparecen personajes que ya se les han sido presentado antes y ya conocen, lo cual les encanta).

ROS en RIC 31-ene 5/6

Este ejemplo nos lleva a otro tema importante relacionado con el vocabulario: el modo de presentación, más o menos conductista (palabras aisladas, por medio de juegos que automaticen la memorización, procedimiento propio de los métodos audio-linguales), más o menos contextualizada (palabras en uso dentro de un contexto significativo, procedimiento propio de los enfoques comunicativos).

En los diarios los estudiantes describen un buen número de actividades de corte audio-lingual conductista utilizando flashcards. Su valoración de estas actividades es muy positiva, en la medida en que se trata de juegos activos que resultan muy motivadores para los alumnos, con lo que parece que efectivamente este tipo de actividades son rentables, especialmente en las aulas de infantil.

Mira, un juego que hace mi tutora y que les encanta:

Usa las flashcard del vocabulario que les toque (por ejemplo la cara), y les dice:

- Cuando salga “hair” me decis STOP.

Entonces pasa las flashcards despacito y cuando sale la que ella dijo todos dicen (o casi todos) STOP!!!!

¡les encanta!

ANA en LEO 28-ene 1/10

Después, les damos alguna ficha relacionada en la que, aunque no aparezcan los nombres de los juguetes escritos en inglés ni nada, aparezcan para que los coloreen o lo que sea, porque cuando vas pasando por cada mesa y te van preguntando tú les vas repitiendo los nombres en inglés en la explicación, por tanto, ya lo están volviendo a oír.

ROS en RIC 31-ene 5/6

Son mucho más escasos los ejemplos de actividades en los que la presentación de vocabulario esté incorporada a un contexto más o menos significativo, aunque por lo general vinculada a los mismos juegos conductistas.

además aparecía un cochecito en el dibujo y la profesora les dijo que tenían que colorearlo de color blue y sabían cual era el color! (aunque yo pensaba que no lo sabían porque la semana pasada dimos los colores y parecía que no lo aprendían...pero ya veo que sí!). la semana pasada dimos los colores, la profesora iba sacando tarjetitas de colores a los niños y ellos repetían con ella el color varias veces. después sacaba alguna tarjeta para ver si sabían decir cual era el color...no sé si te ha servido de algo, espero que sí! puedes coger cartulinas de colores y decirles los colores y después coger algún dibujo y decirles que lo coloreen de un color (y les dices el color en inglés para ver si lo han aprendido)
LEO en RIC 31-ene 3/6

La presentación de vocabulario se presenta a veces como la oportunidad de evitar la traducción y mantener en todo momento la interacción en la lengua extranjera, aunque eso puede ocasionar dificultades añadidas, como en el segundo de los ejemplos que siguen.

Cuando un niño me pregunta algo de vocabulario me acerco a su mesa e intento explicárselo en inglés con ejemplos, con gestos e incluso con algunos dibujos. Intento por todos los medios evitar el español, porque si le traduzco la palabra me parece que a los cinco minutos ya se le ha olvidado.
INE en INE 27-ene 2/10

El tema que hemos estado trabajando durante estos días ha sido el Sistema Solar, imaginaos la cantidad de vocabulario que puede llegar a tener, a lo que hay que añadir la dificultad por ser palabras desconocidas y extrañas para la mayoría de alumnos y alumnas.

La palabra que más quebraderos de cabeza me ha dado ha sido "orbit", que por un lado significa órbita (significado que todos conocían) pero también significa "girar alrededor de", significado que tenía dicha palabra por el contexto del texto en el que se encontraba. Lo he intentado de todas formas, he dado vueltas alrededor de las mesas, he movido los dedos alrededor de mi cabeza simulando el movimiento de un planeta alrededor de una estrella, de todo. Después de hacer un poco el ridículo con tanta vuelta no he tenido más remedio que decirles en castellano su segundo significado. En otros casos, como con la palabra "called", ha sido más fácil, simplemente he sustituido esta palabra por "my name is" y lo han cogido a la primera.
SIM 3-feb

En raras ocasiones puede apreciarse, como en el siguiente ejemplo, una conexión efectiva entre el vocabulario aprendido y el uso funcional significativo de ese vocabulario (conexión que la estudiante formula en términos de vocabulario más gramatical). Resulta también significativo que se refiera a sesiones que se llevan a cabo fuera del aula regular, en sesiones de práctica con la auxiliar de conversación

la auxiliar se lleva a un grupo de alumnos (unos 6 alumnos más o menos) a un aula fuera del aula en el que tienen la clase, y con ellos trata y repasa lo que le mande el profesor que haga. Por ejemplo, en 4º están dando ahora mismo el vocabulario de las cosas que haces por las mañanas, tardes y noches, como “What do you do in the mornings?” y el niño responde “I get up, I have breakfast, I go to school...” Entonces el profesor le dice a Erika o a Stacy que conversen obviamente en inglés con los niños de las cosas que hacen por las mañanas, tardes y noches. Vamos, que trabajan las estructuras y vocabulario que están viendo en clase.
SON en SON 30-ene 2/6

La situación en los colegios de Liverpool

En los diarios de Liverpool aparecen numerosos ejemplos de presentación y práctica de vocabulario. Prácticamente todas las narraciones que hacen los estudiantes de sesiones de español incluyen referencias expresas al vocabulario correspondiente y a la forma en que se utilizaba en clase ese vocabulario; de hecho las actividades sobre vocabulario constituyen el cuerpo fundamental de todas ellas. Por el contrario, en contraste con las cuestiones discutidas al respecto en los diarios de Sevilla, en Liverpool no se plantean ninguna discusión al respecto, y sus aportaciones se limitan a describir las actividades, a veces con todo detalle.

El vocabulario que se presenta en clase de español suele ir también agrupado en los habituales paradigmas cerrados (los meses del año, los números...) o unidades temáticas (animales, partes del cuerpo y enfermedades, frutas exóticas...). Más allá de operaciones aritméticas simples en el área de matemáticas, los estudiantes apenas hacen referencia a ningún contexto funcional donde ese vocabulario se utilice de forma significativa; en realidad el vocabulario parece constituir por sí mismo todo el bloque de contenidos de la lección.

Ya tienen español en Yr 1??? En mi clase no tienen español, solo que mi tutora les enseña algunas cosas de vez en cuando (numeros, animales, colores...). Pero esta bien saber que hay colegios que tienen español como lengua extranjera desde yr 1, como nosotros en España el ingles
JUA en ALB 8-marA

Pues ayer me toco a mi. Y, en general, me fue bastante bien. La verdad es que me toco dar un tema bastante feote (las partes del cuerpo relacionadas con las enfermedades y su vocabulario correspondiente), pero, aun asi, yo le puse todo el empeno que pude. La profesora de espanol ya les habia introducido estos contenidos en las semanas anteriores y a mi me tocaba preparar una sesion para reforzar y afianzar estos conocimientos.
ROS 10-mar

Para trabajar con el vocabulario en clase, preparan muchas actividades con flashcards, juegos... El despliegue de actividades que llevan a cabo las maestras en clase de español les sorprende y les lleva a preparar su propio repertorio

Hizo una enorme variedad de actividades y sólo aquí aprender los números del 1 al 20, cuánta imaginación!

ELE 4-marD

En primer lugar, (además de la rutina del 'Buenos días' y 'Como estas') con un dibujo de un niño que presente en 'power point' y del cual salían flechas con el nombre de la respectiva parte del cuerpo que señalaba, repase este vocabulario para, a continuación, ponerles el mismo dibujo pero sin nombres, solo con las flechas, de manera que eran ellos los que me tenían que decir el vocabulario, mientras yo lo iba escribiendo sobre la presentación con la pizarra interactiva.

En segundo lugar, les repase también el vocabulario relacionado con las enfermedades y, al terminar, les conte un cuento relacionado llamado 'María está enferma' (en el que también aparecían el nombre de los días de la semana como el que no quiere la cosa). Para terminar, me construí unas 'wordcards' con este vocabulario y cree una imagen en la presentación, de manera que pudieran unirlos con su correspondiente representación gráfica. Así, yo les decía que me buscara la wordcard de tal imagen y ellos me la buscaban.

Finalmente, cantaron la canción de 'Adios'...

ROS 10-mar

Este último ejemplo es representativo de la mayoría de sus narraciones. Los estudiantes siguen estrictamente el modelo que les presentaron durante la primera semana en Liverpool Hope y que han observado en las aulas de español, y preparan con entusiasmo recursos y actividades para el aula, sin ponerlo en cuestión ni plantearse su eficacia. Estas actividades suelen ser completamente conductistas, herederas directas de los métodos audio-linguales, y completamente descontextualizadas. En el siguiente ejemplo se introduce una categoría léxica tan sorprendente como "frutas exóticas", aunque no se hace ninguna referencia al contexto funcional donde el vocabulario pueda utilizarse de forma significativa. Además de flashcards la estudiante asocia cada palabra con un movimiento para facilitar la memorización.

La primera lección era de Español, la profesora del colegio me dijo la semana pasada que quería enseñarles a los alumnos de Year 2 los nombres de las frutas exóticas y los animales de la selva africana con la ayuda de un libro llamado "La sorpresa de Handa". Me preparé un power point con la historia, así como una cesta que una niña ha sujetado en su cabeza y en la que he ido metiendo todas las frutas que aparecen en el cuento. He asociado cada fruta a un movimiento para que los niños lo asociasen y supiesen de qué se trataba solo con verlo. Después he hecho una actividad de rapidez visual con flashcard en la que varios niños salen a la pizarra y enseñan sus tarjetas

durante pocos segundos, el resto de la clase debe recordar donde estaba cada fruta.
PAU 1-mar

Estos procedimientos conductistas son los mismos que han observado en las maestras de español. También para las pocas interacciones aparentemente significativas que tienen lugar en el aula (las rutinas de saludo y despedida) se utilizan los mismos procedimientos, acompañados de los correspondientes “refuerzos”, con lo que también estos intercambios podrían considerarse “vocabulario” ya que su ejecución no muestra ninguna competencia comunicativa real. Es de lo que se da cuenta esta estudiante a partir de su observación.

Así que comienza directamente repasando los saludos y las frases principales y básicas que todo el mundo aprende cuando estudia una lengua extranjera por primera vez (tales como “¿Dónde vives? / ¿Cómo te llamas? / ¿De dónde eres? / ¿Qué edad tienes?”). Cada pregunta tiene una acción y una musicalidad que la acompaña, haciendo más fácil la memorización de la frase para el alumno. Pregunta individualmente a diferentes niños que ella selecciona al azar sobre la marcha. Cuando el niño responde correctamente, obtiene un sello en su cuaderno o ficha que pone “¡Fantástico!” (se trata, claro está, de los famosos “refuerzos positivos”). [...] Cada vez que los niños hacen o dicen algo bien, ella refuerza. Y una cosa que me ha sorprendido muchísimo, es que los niños no son capaces de decir una frase completa (solo saben las que he citado al comienzo de la entrada).
SON 28-febB

Esta preponderancia del vocabulario en las clases y la consiguiente carencia de competencia comunicativa de los alumnos no pasa completamente desapercibida, y a pesar de la ausencia de discusiones al respecto, algunos estudiantes llegan a hacer alguna crítica puntual al respecto.

En España, me he solido quejar siempre de que a los niños se les enseña mucha gramática y les insisten muy poco en cuanto a listening o speaking. Pues bien, aquí puedo apreciar que solo se les enseña vocabulario y más vocabulario y ni listening, ni speaking, ni gramática. Cuando he leído que tus niños vieron la diferencia entre ‘hace’ y ‘hay’ me ha sorprendido la verdad porque todavía no había leído que nadie hubiera tratado ningún tema de gramática.
ROS en ALB 8-marA

Solamente en un caso una estudiante, inducida por la devolución del Tutor Académico tras la observación, formula claramente lo inútil que resulta desde un punto de vista comunicativo enseñar el vocabulario de forma mecánica y aislada, y conecta esta idea con una crítica a los procedimientos habituales en los colegios de Liverpool. Ya comentamos este caso cuando analizamos las sesiones de español como lengua extranjera impartidas por los estudiantes y,

como dijimos, aparentemente esta entrada pasó desapercibida y no produjo ninguna discusión al respecto.

Mis objetivos principalmente eran que los niños aprendieran un vocabulario concreto, pero claro...para qué sirve enseñar un vocabulario aislado... Ya que como dice Jesús, a los bebés no se les enseña primero el vocabulario, y luego aprenden a utilizarlo, sino que es un todo, se va aprendiendo en conjunto, ya que una lengua es algo funcional. [...] Además, yo había intentado imitar a las profesoras de español que había visto en el colegio, y resulta que su método tampoco es el más apropiado, como bien me dijo Jesús, y yo misma comprendí después. Ellas también enseñan conceptos aislados, o frases sueltas que para los niños no tienen ninguna funcionalidad.
LOL 15-marB

5.2.4.2. Cuestión II: Enseñanza de la Gramática

La situación en los colegios de Sevilla

La competencia gramatical juega un papel fundamental para la competencia comunicativa, y el estudio de la gramática ha debido jugar un papel protagonista en la forma en que los estudiantes han aprendido inglés durante sus años escolares. Por su parte en la carrera han recibido información acerca de la historia y la evolución de los métodos de enseñanza de la lengua extranjera y conocen que los métodos más primitivos de “gramática-traducción” están completamente desfasados y fueron reemplazados por otros enfoques que incorporaron el uso efectivo de la lengua extranjera en el aula. No es de extrañar que relacionen aquellos métodos con la realidad que muchos encuentran en los colegios.

Me pregunto todo esto tras haber observado cómo se han impartido las primeras clases a las que he asistido y de ver cómo aún quedan en las aulas importantes restos del Grammar Translation Method , cómo todavía la planificación y coordinación son muy débiles y cómo lo que domina aún es la improvisación.
INE 27-ene

La posición que demuestran en los diarios parece situarse en algún punto intermedio entre la atención exclusiva a la forma (propia de los métodos más tradicionales y formales) y la atención a la función comunicativa de la lengua (propia de los enfoques comunicativos, que no parece que hayan llegado a descubrir por completo).

Por sus diarios podemos adivinar que sí tienen una idea clara de que la enseñanza de la lengua extranjera se fundamenta en unos contenidos lingüísticos básicos, el vocabulario y la gramática, y que la función de la clase de inglés es enseñar esos contenidos.

Te propongo que sigas el tema que te toca, con su vocabulario y gramática correspondiente (no te metas en añadir mucho más –así evitaras alguna cara de tu profesora-), y que luego diseñes tú misma algunas actividades un poco más amenas y diferentes en las que trabajen ese contenido que estás enseñando.

SON en LOL 3-feb 1/5

Siguiendo el camino que abrieron los enfoques estructuralistas en los que se basaron los métodos audio-linguales, con frecuencia se refieren a los elementos gramaticales como “estructuras”.

Excepto para infantil, que va la profesora al aula, los niños se desplazan al aula de inglés, y la tenía perfectamente decorada con carteles con estructuras tipo “How do you say ____ in English?”, el mapa de Inglaterra y cosas así, como trabajos de alumnos.

DAM en ROS 28-ene 7/8

Entonces el profesor le dice a Erika o a Stacy que conversen obviamente en inglés con los niños de las cosas que hacen por las mañanas, tardes y noches. Vamos, que trabajan las estructuras y vocabulario que están viendo en clase.

SON en SON 30-ene 2/6

También parecen asumir que se trata de un aprendizaje formal, que requiere una elaboración consciente de las reglas. Esta idea la expresan conectándola de manera algo confusa con la noción de “adquisición” en oposición a “aprendizaje” que estudiaron en la Facultad (uno de los fundamentos de los enfoques comunicativos, que precisamente se plantean no un aprendizaje formal sino fomentaren los alumnos la máxima cantidad posible de adquisición inconsciente). La necesidad de que el instructor tenga una clara conciencia lingüística de la lengua que enseña se argumenta aquí (con bastante buen criterio en nuestra opinión) en favor de un profesorado no nativo o, al menos, con suficiente conciencia lingüística.

¡Ah! Y con respecto a lo que dices de que quien mejor enseña inglés es aquella persona que es nativa, tengo que decirte que yo no pienso así. He estudiado en la carrera que una persona nativa ha interiorizado su lengua de manera INCONSCIENTE, luego probablemente desconozca las estructuras gramáticas que debe enseñar. Para ser profesor de inglés, una de las cosas fundamentales es conocer y haber aprendido y adquirido las reglas gramaticales CONSCIENTEMENTE, de forma que estés capacitado para que otros conozcan dichas reglas. (Nota: por supuesto que si, encima de estudiar y saber las reglas eres nativo, pues mejor porque la pronunciación y tal que enseñarás será probablemente más buena que la de alguien que no es nativo).

SON en LAR 1-feb 2/11

Lo que parece claro es que los estudiantes se sienten cómodos con una imagen de la enseñanza asociada a aspectos formales de la lengua (muy posiblemente a partir de sus propias experiencias escolares), y es ahí donde de alguna forma se sitúa su imaginario inconsciente. Es lo que puede entenderse

en esta queja ante las carencias en conocimientos gramaticales de los alumnos.

a veces hay alumnos que no saben ni qué es el sujeto ni qué el verbo en una oración. Llevo todo el día pensando en una anécdota que me ha pasado con un alumno de 6º, ni siquiera sabía en español qué era el sujeto mientras que sus compañeros hacían ejercicios del pasado continuo en inglés.
ELE 26-ene

Igualmente, en el siguiente ejemplo la estudiante utiliza el mismo argumento de la conciencia lingüística que comentamos más arriba, aunque esta vez de forma difusa, introduciendo la sorprendente idea de “perfección” como algo de rango superior que se opone a “comunicarte y entenderte con otras personas”, idea claramente asociada a su propio imaginario académico (como alumna y quizás también como futura docente).

No, si el inglés se puede enseñar si eres nativo o no... el problema es CÓMO lo enseñamos. Un profesor no nativo te puede enseñar perfectamente un inglés para comunicarte y entenderte con otras personas, pero alomejor es mi idea de perfección la que hace que piense que es muy difícil que un profesor no nativo te lo inculque. Alomejor realmente no necesitamos hablar inglés perfecto, pero no sé hay algo que hace que piense así.
LAR en LAR 1-feb 11/11

El cuadro completo parece tomar forma en esta descripción idílica de un aula en silencio, con todos los alumnos haciendo tareas escritas y solo haciendo “preguntas coherentes” mientras se ejercitan en unas determinadas estructuras del uso de verbos modales (una descripción en la que es fácil percibir el orgullo del estudiante, que debe estar sintiéndose un verdadero maestro).

Para la tercera clase vino el tutor del grupo (la jefa de estudios le había leído la cartilla). Todos callados como angelitos, atendiendo a mis explicaciones y levantando la mano para hacer preguntas coherentes. Me hicieron una composición con descripción física de ellos mismos y sobre las tareas domésticas que hacen en casa y con qué frecuencia. Y con ejemplos de can y can't. Corregí la mayoría in situ, el resto después de clase y se las llevé tras el recreo.
DAM 14-febA

En cualquier caso, parece que los estudiantes asumen de forma natural el tipo de contenidos (vocabulario y gramática) que tienen que impartir y que los manejan con soltura en sus programaciones, aunque por lo general alejándose de la instrucción puramente formal e incorporando en el aula actividades más lúdicas y participativas (aquí vuelve a aparecer con fuerza la idea de “juego”), aunque con el mismo objetivo de entrenar el uso de determinadas estructuras.

Al final, han estado repasando vocabulario, pronunciando, repasando las estructuras Are they....? , No, they aren't or Yes, They are, Is s/he wearing.....? Yes, s/he

305 años No, s/he isn't y casi sin darse cuenta.

LAR 4-feb

La gramática que estás tratando se la estoy explicando yo al niño de las clases particulares, con solo decirle vamos a jugar, no importa lo que hagamos, que ya lo recibe de otra manera

ALB en LAR 4-feb 5/5

creo que te podría interesar algo que hago yo con unos niños a los que les doy clases particulares de inglés... para que vayan captando la gramática les hago copiar un cuadro con una pregunta y una respuesta [...] Al igual que se hace con el vocabulario, también hacerlo con la gramática. De este modo tienen la facilidad de saber a qué van a enfrentarse, no les cuesta mucho trabajar con esta y van interiorizando la gramática.

LEO en ALB 6-feb 4/7

Es también el caso de esta actividad, de corte puramente estructuralista y completamente descontextualizada, ejemplo bastante claro de atención exclusiva a la forma (es decir, a la corrección gramatical) que a la función (la rentabilidad comunicativa de los modelos), para la que la estudiante preparó los materiales laboriosamente, y por la que es felicitada por sus compañeros.

La semana pasada la profesora les puso un ejercicio de ordenar oraciones y observé que les costaba muchísimo trabajo y que además hacían unas combinaciones de interrogativas con afirmativas y negativas..., así que decidí planificar una sesión sobre ello.

Le pregunté a mi tutora qué tiempos habían visto (para tener en cuenta sus conocimientos previos) y me dijo que present simple, present continuous y past simple, así que decidí plantear la sesión en torno a ello.

Preparé dos actividades, una para hacer en grupo y otra individual (sólo me ha dado tiempo de la grupal). La grupal consistía en darles unas tarjetas con los elementos que pueden formar una oración (pronombres personales, verbos, complementos...) y ellos debían construir al menos una oración afirmativa, una interrogativa y otra negativa. La parte buena es que a ellos pareció haberles gustado la idea y se pusieron a formar oraciones, pero cuando me acerqué a los grupos para ir revisando su trabajo, me di cuenta que formaban oraciones del tipo *She eat fruit, aunque había una tarjeta con la palabra eats, o *I doesn't eat fruit, habiendo una tarjeta con don't.

Cuando pasaron unos 12 minutos los grupos iban saliendo a la pizarra y formaban sus propuestas (yo tenía allí unas tarjetas plastificadas como las que les había dado a ellos para que formaran sus oraciones) y corregimos la actividad. Unos cinco minutos antes de terminar la clase les pregunté qué les había parecido la actividad y me dijeron que entretenida, diferente, pero difícil.

INE 5-feb

Es significativo que los comentarios no cuestionan la atención exclusiva a la forma de la actividad; por el contrario, se refieren a la importancia de aprender correctamente la estructura en cuestión, uno de los puntos gramaticales más

conflictivos para los aprendices (y también para los nativos: en el orden natural de adquisición gramatical, la “S” de tercera persona es de las estructuras de más tardía adquisición en los niños angloparlantes).

¡¡Me encanta tu actividad!! Además yo recuerdo que en Primaria nunca aprendí que la tercera persona solía llevar una “s”.... lo escribía todo igual que tus niños, y es que creo que eso no se enseña en condiciones en los colegios... Yo tuve que esperar a tener un profesor particular de inglés para que me quedase claro, así que si tus niños salen del cole sabiéndolo ya, eso que habrán ganado!!

PAU en INE 5-feb 4/6

yo que soy profe particular de inglés estoy todo el día diciendo “la s de la tercera persona...” pero ya estoy consiguiendo que les quede , ¿y sabéis como? pues haciendo millones de oraciones! vamos, con mucha práctica!

LEO en INE 5-feb 5/6

Sin embargo los estudiantes no se quedan necesariamente en esta fase. Hay elementos en su experiencia que les hacen cuestionarse de alguna forma esta instrucción formal e ir más allá. El conflicto puede aparecer cuando se da un contraste entre su visión de los contenidos y las situaciones de uso efectivo de la lengua extranjera en el aula, bien porque el enfoque no funciona o porque es inviable. Ya comentamos anteriormente (en el epígrafe Situaciones Comunicativas) la situación donde una estudiante trataba de forzar un trabajo estructural a un estudiante que no atinaba a adivinar lo que se le pedía. Queremos llamar la atención sobre el adjetivo “típico”, que refleja el hábito de la estudiante en el manejo de “estructuras”, frente a la perplejidad del alumno, que está acostumbrado a responder correctamente a la pregunta “cómo estás” y para quien esta situación es completamente nueva.

Estuvimos repasando el verbo “to be” cuando parecía que se lo sabían les dimos unas fichas y nada, te venía el típico caso de “How ___ you?” y tenías que poner la forma del verbo to be correspondiente. Yo estaba con un alumno le empecé a preguntar qué forma faltaba y me contestaba “I’m fine thank you” y le explicaba que faltaba una forma y demás, pues nada siempre contestaba lo mismo : “I’m fine thank you”, le volvía a preguntar y me contestaba lo mismo, así mil veces, el niño que no se bajaba del burro y yo perdiendo la paciencia, le puse miles de ejemplos y nada, ¡¡¡¡incluso le canté todas las formas del verbo to be!!!! pero nada “I’m fine thank you” otra vez, ahí me empecé a cuestionar si iba a servir de maestra de verdad, después de un largo rato el niño me dijo ah maestra bueno eso era??? sin comentarios.

ELE 2-feb

También surge el conflicto cuando la enseñanza formal de contenidos es sencillamente inviable, lo que ocurre en las aulas de Educación Infantil. Con alumnos tan pequeños solo cabe plantearse juegos y rutinas y en ningún caso un aprendizaje formal.

Y para trabajar en infantil el inglés, creo que lo mejor son los juegos y las canciones, que se repitan mucho y se les quede. Lo que se debe buscar es más que se familiaricen con el inglés, que el aprendizaje de contenidos.
BEA en BEA 29-ene 9/10

Por último puede surgir el conflicto cuando observan un aula donde los alumnos demuestran una competencia comunicativa que contrasta con su propia experiencia como aprendices de inglés. Por ejemplo en una discusión sobre bilingüismo, una estudiante se plantea de manera imprecisa y con cierto escepticismo los posibles beneficios de un aprendizaje “natural” de la misma forma en que se adquiere la primer lengua (uno de los pilares en los que se apoyan de hecho los enfoques comunicativos), pero atribuyendo esos modos de enseñanza de la lengua extranjera exclusivamente a los novedosos proyectos bilingües, y no a cualquier aula de lengua extranjera. Su reflexión queda confirmada por un compañero, que sí ha observado directamente en su centro estos beneficios de un aprendizaje “natural”.

Yo a veces pienso que eso del bilingüismo no es real, no quiero ser pesimista como tú dices pero sí es cierto que a veces es difícil interactuar con un alumno en otro idioma cuando ni si quiera entienden el suyo pero claro se supone que tenemos que enseñarles el inglés como su lengua materna o algo así entiendo yo por el bilingüismo. Por lo que veo en mi Centro, a los alumnos mayores sí les cuesta más trabajo el inglés pero los de Infantil lo están empezando a ver como algo natural, quizás el resultado de ese bilingüismo lo veamos dentro de unos años cuando esos niños de Infantil tengan ya cierta edad.
ELE en INE 27-ene 3/10

Aunque sí es verdad lo que dice Elena, que cuando vas a infantil o al primer ciclo parece que lo ven natural e incluso te entienden más que los mayores, por no hablar ya de la pronunciación de los de 6º comparada con los de 1º...
RIC en INE 27-ene 5/10

De forma parecida, a otra estudiante le sorprende ver a niños con una competencia comunicativa que ella no conoció en sus tiempos escolares.

También aprendí el inglés con estructuras gramaticales, creo que fue porque empecé a estudiarlo en 5º de Primaria y acostumbrar mi oído al nuevo idioma era demasiado difícil. Por eso me sorprende tanto cuando veo a los niños de 1º de Primaria siguiendo una clase de inglés.
PAU en DAM 1-feb 9/10

Este último comentario forma parte de una discusión muy significativa, representativa de alguna forma de este recorrido que estamos tratando de dibujar en la percepción de los estudiantes, desde los aprendizajes más formales de la gramática, pasando por los enfoques estructuralistas, para llegar a asomarse al umbral de los enfoques comunicativos. En la entrada, y

en un comentario posterior a su propia entrada, un estudiante defiende apasionadamente el estudio formal de la gramática, que en su opinión no debería haber desaparecido del currículo.

La L.O.G.S.E. ya lleva muchos años con nosotros, con mejores o peores resultados, y no puedo sino recordar con nostalgia aquellos tiempos pasados en los que el que suspendía repetía curso, a los 14 años podías elegir si querías seguir estudiando o no, y en inglés nos enseñaban gramática...

DAM 1-feb

No sé si alguno más de los que participamos en esto estudió E.G.B, nuestros profesores seguro. Cuando yo estudié, me enseñaban gramática, y tenía que memorizar listas de palabras y verbos. Algunas de esas cosas me han servido hasta hoy, porque iban formando una base de conocimientos que creo indispensable para llegar a aprender una lengua extranjera a alto nivel. Estudiábamos cosas como los pronombres personales y posesivos, y estructuras como, por ejemplo, que la pregunta se forma con una inversión y responde a diferentes patrones, como: "Do (o does)+ personal pronoun + verb (without to) + Object + question mark". Sé que el aprendizaje memorístico no está de moda hoy en día pero no estamos hablando de la lista de los reyes Godos! Hoy en día la sintaxis, morfología y gramática no se enseñan formalmente porque el niño tiene que deducirlas del inglés que recibe como 'input' en el contexto de clase. Algunos profesores lo hacen, pero en plan "clandestino", como el que está haciendo algo malo.

Lo que no ha cambiado es que los alumnos que sacan buenas notas en inglés son los que son muy listos, los que estudian mucho o los que van a una academia o tienen un profesor particular.

DAM en DAM 1-feb 5/10

En los comentarios se establece un debate sobre diversos temas, como la extensión de la educación obligatoria (hasta los 14, 16 o 18 años) o la regulación sobre repetir curso, y se repiten algunos lugares comunes ("...la LOGSE no ha traído casi nada bueno, ahí tienes la "Generación NINI" de la que tanto se habla en la televisión..."). Pero en los comentarios específicos sobre lengua extranjera, el estudio formal de la gramática se rechaza de plano. Por un lado, se rechaza apoyándose en la experiencia propia como estudiantes de inglés, defendiendo el uso de esquemas (propio de los enfoques estructuralistas, como hemos comentado) frente a la presentación formal de la gramática, y bromeando sobre eso de "estar haciendo algo malo".

Lo de la gramática me parece totalmente absurdo (aunque como he dicho en otro comentario, al ser de primaria desconozco estos dilemas que vosotros 30 años 30 años 30 años acostumbrados a tratar). Está claro que los niños que más inglés saben son los que van a academia de inglés, y en mi academia, al menos, siempre me han enseñado las construcciones de las frases con esquemas. Pues anda que no me he tenido que aprender esquemitas y cuadros, y lo útiles que son después para estudiar o para consultar dudas a la hora de usar el idioma.

Con lo que me gusta a mí un esquema no creo que deje de utilizarlos el día que sea

maestra, hay otras cosas que tendría mucho más sentido cambiar; espero no tener que esconderme para hacerlo... Igual me convierto en una maestra corrupta por ello...
LOL en DAM 1-feb 6/10

Pero incluso esta técnica de los “esquemas” se pone en cuestión en favor de un “aprendizaje natural”, aunque en este comentario la estudiante lo ejemplifique con un caso de vocabulario y no de gramática

Estoy de acuerdo con Paula en eso de que hay que conseguir un aprendizaje natural del idioma. Los esquemas no son nada naturales... Por ejemplo, creo que si a un niño de primero se le enseña la palabra “ball” y “car” pues se le lleva un balón y un coche de juguete y eso es más real que un dibujo...
RIC en DAM 1-feb 10/10

Por otro lado, la utilidad de la enseñanza formal de la gramática se pone en cuestión, de nuevo a partir precisamente de la observación realizada en el centro de Prácticas (el ejemplo citado anteriormente), reformulando el objetivo de la enseñanza del inglés como “aprendizaje natural” (esta expresión “aprendizaje natural”, aunque en realidad es heredera de las primeras revoluciones en la enseñanza del L2 de finales del siglo XIX, pone a los estudiantes en la pista de la noción de “adquisición” que hemos comentado como uno de los objetivos fundamentales de los enfoques comunicativos), donde sea el alumno quien construya su propio conocimiento, y dando un voto de confianza a los nuevos enfoques metodológicos

Con respecto a lo que decís de las nuevas metodologías (basadas en los “inputs” según creo entender) pienso que deberíamos dejar un poco de tiempo a que den sus frutos. Al fin y al cabo, lo que van buscando es un aprendizaje natural del idioma, que es lo que todos los maestros perseguimos, que el alumno construya el nuevo conocimiento con nuestra ayuda.
PAU en DAM 1-feb 9/10

La situación en los colegios de Liverpool

Al contrario de lo que ocurre en cuanto a la enseñanza del vocabulario, en los diarios de Liverpool las referencias a la enseñanza de la gramática son muy escasas. Observan clases muy activas, llenas de rutinas y de juegos, donde no se da prácticamente nada de enseñanza formal de reglas gramaticales ni trabajan con estructuras, y esta ausencia les pasa casi desapercibida.

Cuando he leído que tus niños vieron la diferencia entre ‘hace’ y ‘hay’ me ha sorprendido la verdad porque todavía no había leído que nadie hubiera tratado ningún tema de gramática.
ROS en ALB 8-marA

Por el contrario, la forma en que se utiliza el español en muchos colegios en conexión con otras áreas (especialmente matemáticas), les lleva a cuestionarse la excesiva importancia que se le da a la gramática en sus contextos de origen.

quizas ese es nuestro propio problema, me meto yo la primera, que relacionamos la enseñanza de una lengua extranjera con la enseñanza de la gramática y quizás habría que relacionarla con otras materias

ELE en ALB 24-febB 3/5

La preocupación por la corrección gramatical apenas asoma en los diarios durante su estancia en Liverpool, más allá de unos pocos comentarios puntuales sobre cómo perciben las dificultades que presenta la enseñanza del español en contraste con el inglés.

Explicar los adjetivos en español es muy complicado para los chavales por el femenino y masculino, otros son neutros etc. En cambio en inglés para los españoles es mucho más sencillo. Es uno de los puntos que más cuestan de la lengua española junto con los verbos en mi opinión.

ALB en JAI 8-mar 1/6

Ahora estoy planificando par la sesión que voy hacer el jueves de español, la verdad que hasta ahora no me he dado cuenta la cantidad de gestos que hay que hacer para que los niños entiendan estructuras y la cantidad de canciones que tienen que aprender. La verdad que la enseñanza del español como lengua extranjera es de las asignaturas que más me está gustando.

ELE 9-mar

Solo en una ocasión (que ya hemos comentado anteriormente) una estudiante expresa su preocupación acerca de un mal uso gramatical por parte de un alumno que no es corregido por la maestra, pero ninguno de sus compañeros parece compartir la misma preocupación en sus comentarios.

Vale, ahora digo yo, se supone que tengo que corregir a la profesora y decirle que no se dice "mucho mal" sino "muy mal" ¿

¿ Y que pasa ahora que todos los niños lo han aprendido mal?

CAR 8-mar

De hecho en algunas ocasiones llegan a relativizar la importancia de la corrección gramatical y a valorar positivamente la forma en que los alumnos parecen ir adquiriendo cierta competencia gramatical ("aprendiendo estructuras", "captando el sentido de las frases") a través del uso y no de la instrucción formal.

Debería haber dejado más paso a la comunicación, al diálogo. Por ejemplo, en vez de limitarme premiar a los niños cuando decían una frase gramaticalmente correcta, haberla utilizado para entablar una conversación. Algo parecido al explicar las instrucciones del juego, ser más visual, poner más ejemplos, para que los niños vayan

captando el sentido de las frases en español.
LOL 15-marB

yo tambien he visto que la mia de espanol utiliza muchas canciones y demas para empezar y terminar la clase. He podido observar que con esta metodologia los alumnos se meten en el espanol "sin darse cuenta", cantan canciones que les gusta mucho y no se dan cuenta que estan aprendiendo ya muchas estructuras, en vez de aprender todo escrito y demas que es mas aburrido
ELE en SIM 2-mar 7/9

En el balance final sin embargo, al tiempo que critican el peso excesivo del vocabulario en las clases y la aparente falta de competencia comunicativa de los alumnos, valoran negativamente la ausencia de todo lo demás: entrenamiento de destrezas orales y, también, gramática.

En Espana, me he solido quejar siempre de que a los ninos se les ensena mucha gramatica y les insisten muy poco en cuanto a listening o speaking. Pues bien, aquí puedo apreciar que solo se les ensena vocabulario y mas vocabulario y ni listening, ni speaking, ni gramatica.
ROS en ALB 8-marA

5.2.4.3. Cuestión III: Uso de la L1 en el aula de L2

La situación en los colegios de Sevilla

En las entradas referidas al uso del español en el aula de inglés como lengua extranjera en los colegios de Sevilla, los estudiantes (sobre todo los de la especialidad Lengua Extranjera) parecen llegar a las prácticas con una idea difusa de que las clases de inglés se imparten en inglés, principalmente por la formación en Didáctica del Inglés que recibieron en la Facultad.

yo te felicito absolutamente. Y no solo por hacer una actividad muy distinta a las que desarrolla tu tutora, sino por evitar el español (que tannnnnta nos metían el año pasado en los "teachings" con aquella frase de "utilizad el español como último recurso").
SON en INE 28-ene 8/10

Sin embargo, en sus entradas no se aprecia que tengan una idea definida de que el objetivo de la clase de inglés debiera ser el entrenamiento de la competencia comunicativa de los alumnos. Solo en una entrada se adivina que la estudiante se plantea claramente el posible funcionamiento de interacciones significativas en el aula, aunque en su entrada se refiera solo a "competencia lingüística", conectada con el conocimiento del sistema (incluyendo reglas gramaticales y vocabulario), y no llegue a plantearse la noción de competencia comunicativa.

si estamos en un “centro bilingüe” y encima la clase que casualmente les toca a los alumnos es la de inglés, ¡¡¡¿¿¿por qué narices me tiene que presentar el profesor a mí en español???! A ver, lógicamente no van a entender TOOOOODO lo que se les diga en inglés pero estoy segura de que un “She is Sonia”, “She is from Spain”, y “She will be your new English teacher”, lo van a entender perfectamente!!!!!! [...] (Me apuesto a que lo entienden y así trabajamos la competencia lingüística que taaaaaanto se fomenta y nos fomentan a los que somos de la especialidad de inglés)
SON en INE 27-ene 9/10

En realidad, una visión tradicional del inglés en la escuela tiende a considerarlo como un área más de contenidos, como la química o la historia; desde este punto de vista, tener que usar el inglés (un código complicado) en el aula supone una dificultad añadida a la hora de hacer su trabajo: impartir contenidos en clase (una visión muy poco comunicativa de la enseñanza de una lengua extranjera). Esta visión tradicional es posiblemente la que han experimentado los estudiantes durante la mayor parte de su biografía escolar, y en gran medida (como venimos viendo) es la que de hecho sigue presente en su imaginario inconsciente, apenas puesto en cuestión durante su formación inicial.

No sé cómo lo voy a hacer para darles una clase bien hecha en inglés, que me sigan y hacerles pensar en inglés sobre las estructuras... I’m afraid.
RIC en ALB 30-ene 2/3

Esta visión coincide también con lo que ahora observan en sus aulas: que muchos maestros utilizan constantemente el español en clase de inglés y traducen sistemáticamente todo el inglés que se maneja.

Me he llevado una desilusión cuando la he visto dar la clase de inglés entera en español excepto el cuando tenía que referirse al vocabulario del tema nuevo, que por cierto para como lo ha pronunciado todo era preferible que no hubiera abierto ni la boca. Todo lo que os cuente es poco: es como si las palabras en inglés las pronunciara tal y como se escriben.
DOR 4-feb

Estoy de acuerdo contigo Inés, por muy triste que nos parezca, es más normal de lo que nos imaginamos!... y lo peor es que mucho de los profesores novatos (por decirlo de alguna forma) están cayendo en las mismas rutinas.
PIL en DOR 4-feb 2/6

La contradicción entre las consignas que traen de la Facultad y la realidad de las aulas les provoca pronto una sensación de miedo e inseguridad en cuanto a cómo desarrollar su trabajo.

[...] Yo también estoy hecha un lío, nose si hablarles en español, spanglish o chino jajaja
ALB en INE 27-ene 6/10

jaja me ha encantado lo de la profe q habla raro! a mi me ha pasao lo mismo! la primera frase que digo en ingles y me dicen los niños.. "queeeeeeee???" comooooooooo?????" y yo... "bueno mira, os lo voy a explicar en español, vale?" ajajaja y otros que me dicen... "alaaaa, vaya acento tiene el profe de ed 313irule nuevooooo" xDDvaya vergüenza hacen, a veces, pasar los niños!!
JUA en CAR 27-ene 6/7

En pocas ocasiones los estudiantes hacen referencia a su propia competencia en lengua inglesa como un factor más de esta inseguridad, pero las referencias en este sentido son escasas en comparación con las que sencillamente argumentan el conflicto entre su intención y las circunstancias del aula que condiciona sus posibilidades de intervención.

Hoy por ejemplo en la clase de inglés de cuarto, la profesora me presentó a los alumnos en español y me pidió que les dijese algo. En ese momento lo primero que me pregunté fue "¿les habló en inglés o en español?" "¿me entenderán?" "si empiezo a hablarles en inglés, ¿me cortará la profesora y me dirá que lo haga mejor en español?" Finalmente lo hice en inglés y después pedí a los alumnos que se fueran presentando ellos para ir conociéndolos un poquito. Después volví a hacerme más preguntas "¿me habrán entendido bien?", "¿habré cometido algún fallo imperdonable?" ...
INE 27-ene

No es de extrañar que el uso de una u otra lengua les preocupe en la medida en que tienen que preparar e impartir sus propias lecciones, y sin embargo el modelo que ven de sus tutores no les sirve de referencia para el tipo de clases que practicaron en la Facultad, y en ocasiones se opone frontalmente a ellas:

yo también tengo mis dudas, por ejemplo mi profe les habla en inglés, pero no les corrige cuando pronuncian mal y cuando le hacen una pregunta de vocabulario ella se la responde en español sin hacerles buscar en el diccionario ni nada entonces me pregunto que si debería yo hacer lo mismo, la respuesta es obviamente que NO, pero como puedo llevar dos días allí y querer cambiarlo todo??
CAR en INE 27-ene 1/10

no sé muy bien cómo enfocar mis clases porque se supone que el profesor me deja "libertad" (al menos eso dice él), pero luego me dice que me ajuste al tema y al libro, que no me desvaríe demasiado porque los niños ya están acostumbrados a una forma de trabajar (a SU forma, vaya). Y él no da para nada TODA la clase en inglés, y no sé si yo "debo" o "puedo" hacerla en inglés... (aunque yo claramente sí quiero y también espero y creo que ellos podrán seguirme...)
SON 1-feb

Como ocurre con otros dilemas y problemas que también discuten en el blog, ven pronto que el contexto de las aulas donde desarrollan sus Prácticas (la actuación de los tutores profesionales y la costumbre adquirida por los alumnos) hacen que sea imposible incorporar plenamente a sus aulas las "innovaciones" que aprendieron en la Facultad (lo que de alguna forma

consideran que debiera ser su tarea, podría decirse que el “mandato” que traen a los colegios), en este caso hablar solo inglés en la clase de inglés, así que expresan su confianza en poder hacerlo en el futuro, cuando estén a cargo de sus propios grupos y sean “maestros de verdad”:

pa colmo los maestros así acostumbran a sus alumnos a unas rutinas en las que el inglés hablado no se toca y ahora vas tú, das una clase en inglés entera y los niños TE PIDEN que les hables en español o cuando hablas en inglés ni te escuchan porque ellos “no saben”.

RIC en DOR 4-feb 5/6

cuando tengas tu propia clase serás libre de investigar cosas nuevas y no tendrás la presión de alguien que tiene hecha ya su monotonía☺ pero mientras, hazlo a tu manera pero teniendo en cuenta la de tu tutor.

LAR en SON 1-feb 3/8

Espero que el día en que tenga mi clase pueda enseñar con otro método en el que ellos no necesiten tanto del español.

ALB 8-feb

Las críticas que formulan en cuanto a los tutores profesionales reflejan algunos de los puntos en que más insistieran sus profesores universitarios: planificar; diseñar y adaptar los materiales (incluido el libro de texto) a la realidad específica del aula; abandonar metodologías tradicionales; implementar enfoques innovadores o, específicamente en cuanto a la lengua inglesa, procurar la máxima corrección en el uso del idioma, con especial énfasis en la pronunciación (uno de los problemas que más suelen preocupar a profesores y estudiantes en las presentaciones orales en la Facultad):

Me pregunto todo esto tras haber observado cómo se han impartido las primeras clases a las que he asistido y de ver cómo aún quedan en las aulas importantes restos del Grammar Translation Method , cómo todavía la planificación y coordinación son muy débiles y cómo lo que domina aún es la improvisación.

INE 27-ene

Yo también estoy igual...además no me gusta nada como da la clase mi tutora....es super tradicional y solo usa traducción, libro y CD. Y además no corrige la pronunciación de los niños...y eso me pone de los nervios!!!! [...]

LAR en INE 27-ene 10/10

Mi profesor no modifica las actividades, se limita prácticamente siempre al libro y usa mucho, mucho el español (de hecho, él siempre nos dice a mi buddy y a mí “no temais usar el español”).

SON en ANA 2-feb 5/12

Los estudiantes ven que el sistema seguido por los tutores profesionales llega a condicionar drásticamente sus posibilidades de intervención. Este es por

ejemplo el caso de los exámenes: la Tutora Profesional les exige la traducción en clase, porque los exámenes incluirán traducción

De todas formas mi tutora ha intervenido varias veces para decirme que tengo que traducir y apuntar el vocabulario porque ella hace dos exámenes que son actividades y vocabulario español e inglés. Así que no me queda otra...

LAR en SON 1-feb 3/8

Les llama especialmente la atención que sus tutores tengan una pobre competencia en el uso de la lengua, y también que no demuestren el entusiasmo y el pundonor que hubieran esperado en los profesionales, toda vez que ellos mismos suelen expresar su elección profesional en términos fuertemente vocacionales y esa es la actitud con que suelen afrontar sus Prácticas (en la narración general hemos puesto de relieve la imagen que van formándose de ellos mismos como futuros docentes a partir de una implicación personal que raya en lo heroico):

La profe que está con mi buddy no tiene ni papa, que me lo ha chivado a mi Lara, y yo de ella me fio, por lo tanto tiene un ayudante de conversación que le ayuda a dar las clases.

JAI en LAR 1-feb 1/11

Así que si no te han presentado en inglés la verdad a veces pienso que es por pura comodidad. Igual que cuando hay que explicar cómo hacer una actividad y dice el profesor "lo explico en español para que quede todo clarito". Lo siento, pero yo pienso "colega, muévete, levántate de la silla –que los alumnos vean un poquito de movilidad y energía- y por lo menos explícalo aunque sea una vez en inglés, usa gestos y señala!!!. Y si no te entienden, entonces como último recurso usa el español. Pero no me vengas diciendo que procuremos hablar en inglés lo máximo posible y luego tú no te muevas!!!!

SON en INE 27-ene 9/10

Llevas razón, pero hay muchos buenos profesores esperando para que los llamen para trabajar que seguramente sacarían más provecho de las clases de inglés, que como hemos estado hablando siempre deben ser en inglés... (Tampoco quiero que la mujer esta se quede sin trabajo jajaja pero es una verdad como un templo)

ROS en DOR 4-feb 4/6

Ocasionalmente observan a tutores que sí utilizan constantemente el inglés en sus clases, pero estas observaciones son escasas. Además, no contamos con ninguna información en cuanto al nivel de competencia en el uso del idioma de estos maestros; la única clasificación que podría hacerse a partir de sus narraciones es entre maestros que no hablan inglés (a veces especificando que no saben inglés) y maestros que sí hablan inglés en el aula.

Por otra parte, el Viernes la clase coincidió con la celebración del Día de la Paz, de forma que hasta ayer por la mañana no pude ver realmente cómo se desenvolvían los

niños en Inglés, y me he quedado asombradísima. No utiliza ni una palabra en castellano.

PAU 3-feb

Por su parte los alumnos parecen estar acostumbrados a tenerlo todo traducido, y los intentos de los estudiantes por utilizar inglés provoca en el aula perplejidad y rechazo, hasta el punto de que aquello que no se traduce al español se considera irrelevante. El resultado de esta costumbre es que los alumnos no parecen dispuestos a hacer ningún esfuerzo por entender lo que se les dice en inglés, o para utilizar el inglés ellos mismos:

A mí no me dicen que hable raro, a mí sencillamente me dicen algunos: “seño, no te entiendo”. Me lo dicen algunos, porque la verdad es que la mayoría sí que me entiende cuando les hablo en inglés (yo también gesticulo bastante para ayudarlos) o al menos hacen el esfuerzo por entenderme. Eso sí, ellos me entienden, pero no hacen casi ningún esfuerzo por contestarme en inglés. Me contestan en español y punto. Lo dicen más a gusto y se explican mejor.

SON en CAR 27-ene 7/7

Yo intento hacer actividades nuevas pero es un poco frustrante cuando ves que no te siguen! y que como digas algo en ingles, por muy básico que sea, media clase se queda mirandote como si hubieses empezado a dar chino en vez de inglés.

PIL en ANA 2-feb 7/12

a mí me pasa lo mismo, cuando intento explicar las cosas en inglés parece que están esperando a que inmediatamente después diga la traducción, y si no la digo ellos piensan que lo que estoy diciendo no es importante, porque es en inglés, así que se distraen...

ROS en ANA 2-feb 12/12

Son escasas las menciones a la formación específica recibida en la Facultad, aunque sí encontramos algunas demandas de información dirigidas a los especialistas en Lengua Extranjera por parte de los no especialistas (que no han recibido ninguna formación en Didáctica del Inglés), demandas que no provocan respuestas formales de los especialistas.

¿Qué se supone que habría que hacer entonces con el vocabulario? Me parece muy interesante todo esto, pero obviamente, como no soy de la especialidad de inglés, desconozco todo este tema.

LOL en SON 1-feb 1/8

La única referencia algo más extensa a lo aprendido la encontramos en el comienzo de una narración de una clase de “Science” en inglés, para concluir en el cierre de la entrada que la ausencia absoluta de traducción es inviable:

Bueno, ya he impartido varias horas de Science Content y aunque sea “antipedagógico” ha sido imposible no traducir en varias ocasiones. Todos los

estudiantes de Lengua Extranjera sabemos, por Didáctica del Inglés del año pasado, que se recomienda no traducir absolutamente nada (salvo en casos realmente extremos) y que debemos usar materiales (flashcards, murales, dibujos) o técnicas como la gesticulación para hacer que los alumnos interioricen el significado de las nuevas palabras que van apareciendo. [...] En mi opinión, el ideal de enseñanza del Inglés de forma intuitiva y apartando la traducción a un lado no se puede desarrollar al cien por cien por muchos fundamentos pedagógicos en los que se apoye.
SIM 3-feb

En realidad la mayoría de los argumentos que utilizan en sus discusiones (tanto los especialistas como los no especialistas) proceden de su propia experiencia como aprendices de inglés durante su biografía escolar, como en las discusiones sobre la enseñanza del vocabulario y la enseñanza de la gramática que hemos comentado en los apartados anteriores. Es en estos argumentos donde se hacen más evidentes la fragilidad de las directrices que han recibido en la Facultad y la facilidad con que pueden ponerlas en cuestión.

Aparte de algunas discusiones de carácter más teórico (como la que hemos comentado en los apartados sobre enseñanza del vocabulario y enseñanza de la gramática), la mayoría de las referencias al uso del español en el aula de inglés, en entradas y en comentarios, se dan directamente relacionadas con la observación de sus Tutores Profesionales y con la actuación de los estudiantes en sus aulas, que tienen que tomar una decisión al respecto a la hora de diseñar y llevar a cabo sus propias sesiones.

Su punto de partida es lo que venimos llamando el “mandato” de la Facultad, lo que supuestamente debe hacerse: en clase de inglés se debe usar solo inglés. Es preciso considerar que, de alguna forma, las sesiones que han de impartir en los colegios son parte de su tarea como estudiantes de la Facultad, que contarán con un cierto seguimiento y con la evaluación de sus Tutores Académicos. De este modo, quizás más por presión académica que por convencimiento argumentado en cuanto a la metodología, el uso exclusivo se acepta como deseable y apenas se pone en cuestión.

Como hemos visto, dar toda la clase en inglés les asusta, en principio porque se ven muy condicionados por el contexto del aula: la actuación de los tutores profesionales (que usan español y hasta les obligan a ellos) y la falta de costumbre de los alumnos. Curiosamente apenas mencionan en ningún momento su propia inseguridad con el idioma, aunque indudablemente sea un elemento relevante (tal como se ve en las entradas del blog que corresponden a su llegada a los colegios de Liverpool, no relacionadas con la enseñanza de lengua extranjera sino con su propia supervivencia en un contexto

angloparlante nativo), pero este es un factor que no explicitan cuando se refieren a impartir sus clases en colegios españoles.

Son frecuentes las expresiones de frustración y de desaliento cuando tratan de utilizar inglés en clase, insistiendo en que es “imposible” no usar español y responsabilizando de ello tanto al sistema del tutor como a la falta de costumbre o de interés por parte de los alumnos:

estoy d acuerdo contigo Simón, eso también me ha pasado hoy alguna vez, intenté hablarles todo en inglés pero había ciertas cosas que no entendían y lo que entendían de mi inglés ellos lo iban traduciendo
ELE en SIM 3-feb 1/4

Lo cierto es que me cuesta mucho desarrollar la sesión como yo querría porque los niños no me siguen, me explico, la profesora que ellos tiene utiliza un método de “traducción instantánea”. A los alumnos les cuesta mucho entender lo que les digo y tengo que utilizar el español en casi todas las actividades.
ALB 6-feb

Sin embargo, cada entrada que narra un intento de usar solo inglés y no recurrir al español provoca que los compañeros aplaudan y feliciten al autor por su esfuerzo. Incluso las entradas más descorazonadas, cuando se quejan de que los alumnos no entendían y se veían forzados a traducir, también generan felicitaciones y expresiones de ánimo por intentarlo, por hablar todo el inglés que han podido... En estos casos se trata principalmente de interacciones principalmente afectivas, con una argumentación teórica pobre, referida por lo general al uso en clase de recursos como gestos y mímica para facilitar la comprensión, pero siempre reforzando la conveniencia de no usar español:

ana lo q puedes hacer x ejemplo es q // los niños se acostumbren a oír órdenes en inglés que tú les des con mímica si no te entienden, pero te entiendo porque yo también tengo que utilizar el español, animo que ya verás como vas a aprender mucho de todo esto!
ELE en ANA 2-feb 3-4/12

Aunque alguna vez tengas que traducir algo ¡¡piensa qué has ganado mucho más dando una clase entera en Inglés!! Si solo ha sido una palabra la que has tenido que traducir puedes hacer estadísticas y quedarte muuy muy satisfecho Simón!!
PAU en SIM 3-feb 4/4

Por otro lado, muchos de sus intentos de utilizar inglés se van viendo recompensados con resultados que, sin ser completamente positivos, al menos sí son alentadores. Van descubriendo que los alumnos sí pueden entender (o, dicho de otra forma, que ellos son capaces de hacerse entender), con lo que la conveniencia de utilizar todo el inglés que sea posible se va consolidando:

Probé por hacer toda la actividad en Inglés, con gran sorpresa porque la mayoría de los niños me entendían, lo malo es que a la vez que iba yo hablando en inglés ellos iban traduciendo, pero la verdad que estaba muy contenta porque me estaban siguiendo.
ELE 3-feb

Por fin esta semana he preparado cosas para las clases y me ha ido muy bien. Me sorprendió bastante que los niños de 2º me entendieran cuando les dí la clase en inglés, aunque cuando les veía cara de “nomestoyenterandodená” tenía que utilizar un poco de español, pero muy bien en general.
ANA 7-feb

Entienden que prescindir del español es posible, independientemente del bajo nivel de los alumnos, si se intensifica la utilización de recursos (hablar despacio, repetir, gesticular, utilizar dibujos y objetos reales...) para hacerse entender.

El único consejo que te puedo dar es que utilices canciones, juegos de colorear la figura correcta o contarles cuentos muy simples con mucha gesticulación para que te comprendan sin que tengan que entender el idioma. Eso sí, háblales en inglés casi siempre porque quieras que no van acostumbrando el oído, sobre todo a los de 3 años que según tengo entendido todavía están formando su sistema fonológico y pueden aprender el idioma de forma más natural.
PAU en RIC 31-ene 1/6

jolin ana, no tengo otra cosa que decirte que “palante”! tu intenta dar tus clases como creas que es mejor para ellos, aunque tengas que hablar muy muy despacio y repetir las cosas mil veces!no pasa nada, la cuestion es que tu te sientas agusto con la clase y veas que ellos te siguen, y repito, aunque tengas que repetir las cosas mil veces y hablar MUY dspacio!
LEO en ANA 2-feb 11/12

Solo en una entrada (a la que ya nos referimos al principio de este apartado) se desarrolla el procedimiento para hacerse entender manejando exclusivamente elementos lingüísticos contextualizados en una interacción significativa.

Venga, supongamos que no tienen un nivel muy alto, entonces quizás se líen con/no entiendan el verbo “will be”, y si encima no han estudiado por lo que sea la estructura del verbo To Be, a lo mejor tampoco lo sabrán usar bien, pero con que me estén viendo por primera vez (así deducen obviamente que soy nueva) y con que escuchen “Sandra”, “Spain”, y “ English teacher”, el alumno lo va a comprender absolutamenteeeee!!!!!!!!!!!!
SON en INE 27-ene 9/10

Poco a poco se va conformando una solución de compromiso: hablar todo el inglés que se pueda y usar el español lo menos posible.

Yo llevo tiempo cuestionándome todo este tema de la traducción... y la verdad es que más o menos estoy llegando a tu misma conclusión. Tenemos que procurar evitar el español en la medida de lo posible, pero siempre habrá ciertas palabras y cosas que traducirán a su idioma materno para poder comprenderlas correctamente.

SON en SIM 3-feb 2/4

Resulta representativa la última discusión (una entrada más cinco comentarios) que aparece en el blog al respecto, poco antes de abandonar los colegios de Sevilla para trasladarse a los colegios de Liverpool. La entrada supone un retrato muy claro de la situación que han encontrado en los colegios y de su convencimiento de que es preciso cambiar esa situación:

Solo encuentro un problema y es que mi tutora utiliza muchísimo el español, y en el momento en el que yo intento introducir más inglés los niños no me entienden. Cuando intento que se aprendan las palabras del vocabulario veo que me piden que se las traduzca al español. Y para memorizarlas necesitan tenerlas en inglés y español, porque es a lo que están acostumbrados y con lo que siempre han aprendido inglés. [...] Espero que el día en que tenga mi clase pueda enseñar con otro método en el que ellos no necesiten tanto del español.

ALB 8-feb

La secuencia de comentarios incide en todos los elementos que hemos venido mencionando. La costumbre de los alumnos que les impide seguir la clase en inglés:

si desde un principio han usado ese método en las clases de inglés y se han acostumbrado a tener el vocabulario en español cuando no lo entienden en inglés, en el momento en que no sepan algo inmediatamente buscan su traducción al español...

LEO en ALB 8-feb 1/7

El reconocimiento de que a veces es imposible no usar español:

En algunas clases en las que yo doy me pasa también eso...pero es que como dijo Simón, a veces es imposible no utilizarlo, y más cuando son más crecidos.

GAL en ALB 8-feb 6/7

La constatación de que los alumnos pueden llegar a entender más de lo que pensaban (y que por tanto la supuesta costumbre de traducir puede ser reversible):

lo más gracioso es que el resto de la clase me seguía, y más gracioso aún que cuando le volví a explicar en inglés una actividad el niño la hizo, y aún así, el cabezón, decía que no me entendía si no era en español... ¿cómo te comes eso?

RIC en ALB 8-feb 5/7

La certeza de que puede prescindirse del español:

yo también uso siempre las flashcards. Los niños aprenden bien y hago diferentes actividades con ellas. Aunque en mi caso, por ejemplo en 4º, no tengo que recurrir

mucho al español
SON en ALB 8-feb 2/7

Y finalmente lo que quizá podría considerarse la conclusión aceptada de toda la discusión (utilizamos aquí la palabra “conclusión” en un sentido impreciso, literario, por tratarse del último comentario en la última discusión que aparece en el blog sobre el tema en colegios de Sevilla):

Lo suyo es que desde un principio se les de toda la clase en inglés.
ROS en ALB 8-feb 7/7

Tras esta secuencia, en la parte del blog correspondiente a Sevilla solo aparece una entrada más que hace referencia al tema de la traducción. Se trata de la narración de una sesión, que consolida la idea de que es posible prescindir por completo del español:

Utilicé las flashcards que proporcionaba el libro referentes al cuento y procuraba variar el tono de mi voz en función del personaje del cuento que hablara, así como en función de lo que decía dicho personaje. Me propuse no usar el español, y no me hizo falta. Pero claro, para que no tuviera que recurrir al español en una clase de niños de siete años, tenía que dramatizar bastante y exagerar el tono (exagerarlo más aún si tenemos en cuenta la longitud que tiene la clase y que ya os he comentado). Al final todo fue bien. Yo me divertí mucho interpretando el cuento, no hubo que traducir nada, y ellos no perdieron la atención. Se lo pasaron en grande. Per claro, mi voz no disfrutó tanto =(
SON 13-feb

La situación en los colegios de Liverpool

En los colegios ingleses la lengua extranjera es el español, con lo que en cuanto al uso de la primera lengua en el aula de lengua extranjera corresponde centrarse en cómo perciben los estudiantes el uso efectivo del español en las aulas y en qué medida se utiliza el inglés (primera lengua de los alumnos y de todo el contexto social) en las clases de español.

Es importante resaltar que una vez que se incorporan a los colegios en Liverpool sí les preocupa su propia competencia comunicativa en inglés, que se convierte en uno de los temas más recurrentes; aunque, como hemos visto, no en relación con la enseñanza de lengua extranjera sino con su propia supervivencia en un contexto anglo-parlante nativo, en el que se encuentran con dificultades para llegar a entender a los niños en el aula o incluso a sus tutores ingleses. Pero como hablantes nativos, lógicamente su competencia en español no les supone ninguna presión cuando participan en clases de español.

Una de las circunstancias que observan en cuanto a la enseñanza de español en Liverpool es que muchas de las maestras encargadas de las clases son hablantes nativas, lo que valoran positivamente en la medida en que supone un modelo adecuado para los aprendices.

Bueno...quizás no se tenga muy en consideración el español, o la metodología utilizada no sea la mejor, pero creo que es un gran adelanto el que todas las profesoras sean españolas, y que les hablen todo el tiempo en español.

LOL en PIL 10-marC 3/3

En cuanto al profesorado que no es hablante nativo, y a diferencia de lo que ocurría en Sevilla (donde no valoraban la competencia de quienes sí utilizaban inglés en el aula), ahora los estudiantes sí valoran la competencia en español de las maestras, especialmente en lo que respecta a pronunciación, y toman conciencia de su papel como hablantes nativos a la hora de proporcionar modelos correctos, aunque se muestran bastante tolerantes precisamente en cuanto a la pronunciación (quizá influidos por la pronunciación “scouse” del inglés que encuentran en el entorno, radicalmente distinta de la pronunciación estándar que ellos han aprendido).

Por ejemplo, igual que la profe de Paula dice “pirRuleta”, la mia dice “orRejas” y narRiz”, y dice también “caler” en vez de “caer”. Yo (y Juan también lo hizo), le hemos dicho cómo se pronuncia correctamente. Ella te lo agradece e intenta corregirlo. A veces vuelve a decirlo mal pero por lo menos nosotros le avisamos.

SON en CAR 8-mar 3/6

Mi profesora dice piruleta por ejemplo, pero me parece muy mal decirle nada conociéndola de tan poco tiempo. Ahora sí, cuando los niños me preguntan a mí o tengo que pronunciarlo en clase lo hago bien.

PAU en CAR 8-mar 1/6

Si fuera un tema de pronunciación, pues no. Porque cada uno tiene la que tiene y eso solo lo puede mejorar con la práctica.

GAL en CAR 8-mar 2/6

En cualquier caso, parecen asumir con toda naturalidad que las clases de español se imparten enteramente en español. Solo en una de las primeras narraciones de una sesión de español se hace mención a un uso ocasional del inglés, aludiendo igualmente a cómo los alumnos también utilizaban inglés en la clase.

Me ha encantado como T*** (la profesora) ha llevado la clase. Casi todas las indicaciones que hace durante la clase son en español, solamente utiliza inglés para explicar las normas o reglas de los juegos o para reforzar positivamente a los alumnos y que se enteren. Pero a los niños y niñas les resulta muy difícil hablar en español, y suelen utilizar el inglés.

ALB 24-febB

Igualmente la pobre competencia de los alumnos es la razón que utiliza un estudiante para justificar el hecho de que haya tenido que recurrir al inglés en clase de español.

Se divertieron muchísimo. Lo malo es que no pude hablar mucho en español, lo intentaba una y otra vez, con mucha gesticulación, pero como ya he mencionado el nivel no es muy alto, no puedo exigirles mucho.

SIM 4-mar

En una sesión posterior, observada por el Tutor Académico, este mismo estudiante comenta la devolución que recibió del Tutor en estos términos.

Mi único fallo ha sido el no reforzar un poco más a los alumnos y la falta de inputs por mi parte. Les he dejado hacer las actividades de forma muy independiente, sin comentar nada al respecto, mostrar un ejemplo al principio de cada una para una realización más satisfactoria y no poner énfasis en los aspectos más destacados de las mismas.

Por lo general creo que me ha ido bastante bien y no he cometido fallos o errores muy significativos.

SIM 9-mar

Según las notas de observación del Tutor Profesional²², el punto más débil de esta sesión fue precisamente que el estudiante desaprovechó todas las ocasiones de proporcionar modelos significativos de lengua (“comprehensible input”), que es precisamente uno de los elementos fundamentales de un enfoque comunicativo, y que los estudiantes habían valorado en el hecho de que las clases de español fueran impartidas por hablantes nativas.

Más allá de estos casos puntuales, la discusión sobre el uso de la primera lengua en el aula de lengua extranjera queda ahora interrumpida; no hay ninguna conexión con la discusión extensa que tuvieron al respecto en Sevilla, aparte de esta última referencia puntual al hecho de que sea imposible utilizar solo la lengua extranjera (una de las ideas que consolidaron en Sevilla). En las numerosas narraciones de clases de español no hay ninguna otra referencia en cuanto al uso ocasional de inglés (ni siquiera mencionan explícitamente que se impartan completamente en español, algo que parece darse por supuesto).

Finalmente, en este juego cruzado de primeras lenguas y lenguas extranjeras no consta que los estudiantes hagan ninguna conexión, ahora que el uso del

²²«Falta que cree secuencias claras y regulares: Preparación, motivación, creación de expectativas. / Instrucciones, ejemplo, 'modelling'. / ¡Acción!: Se juega el juego, se resuelve la tarea, es el momento de "estar en escena" / Telón: repaso, corrección, conclusiones...Cada uno de los momentos debe estar lleno de 'input' (de interacción, sustancia, sentido: de lengua — un 'input' distinto y adecuado a cada momento), y es esta interacción y esta sustancia la que provoca aprendizaje. Y esto es lo que justifica todo el ritual de que salgan de dos en dos, de llevar un marcador con el resultado... Si no, sería más fácil y efectivo hacerlo rápido, desde la mesa, en grupos, en parejas...» (Notas de observación, 8/3/2010)

español no les supone un problema, entre sus problemas de comunicación en inglés en las aulas de Sevilla con los problemas que puedan tener con el español los alumnos de Liverpool, ni establecen ninguna correlación entre los distintos modelos de enseñanza de la lengua extranjera que han experimentado en Sevilla y en Liverpool y la utilización más o menos efectiva en las aulas de una u otra lengua.

Capítulo 6:

Discusión y conclusiones

En este capítulo intentamos organizar y sintetizar las conclusiones más relevantes que hemos ido descubriendo en el análisis de los datos, tratando de dar respuesta a las preguntas que nos formulamos como objetivos de la investigación. A continuación haremos algunas reflexiones al hilo de las conclusiones presentadas, y concluiremos con algunos comentarios en cuanto al alcance y la proyección del estudio.

6.1. La experiencia general de las prácticas

En principio nos planteamos *cómo viven los estudiantes las prácticas de enseñanza*, en qué medida las prácticas *suponen una experiencia significativa en la construcción de su identidad docente*, y *cuáles son los componentes de la experiencia que favorecen o dificultan el proceso*.

A partir de las reflexiones y experiencias que narran en los diarios correspondientes a su estancia en los colegios de Sevilla, comprobamos que en efecto los estudiantes viven el periodo de prácticas con mucha intensidad, como una etapa importante hacia su profesionalización, a caballo entre sus estudios iniciales y su futuro como docentes, y como campo de experimentación donde poner a prueba sus competencias y los recursos adquiridos durante su formación. En efecto, este momento debería servir como proceso de socialización en el contexto escolar por un lado y como proceso de integración de los recursos adquiridos en la universidad con la práctica efectiva en el aula por otro, contribuyendo ambos a la formación de su

identidad docente y de su pensamiento práctico, pero estos dos procesos no parecen funcionar con la misma intensidad ni al mismo nivel.

Podemos ver cómo viven todos los momentos de la experiencia como un reto personal con una fuerte carga afectiva, y es en estos términos como van comprobando cómo encajan en el rol y van ensayando sus competencias. Básicamente se enfrentan al reto de “ser maestros”: sentirse maestros y actuar como tales, desempeñando el rol para el que supuestamente se han estado preparando en la universidad; pero este reto lo afrontan con bastante inseguridad y desde una posición pobremente definida, ya que se sienten como alumnos (completando sus estudios para ser evaluados) pero querrían ser percibidos en el aula como maestros, especialmente por los alumnos, lo que parece ser un requisito para llegar a sentirse maestros ellos mismos.

Esta indefinición de su rol como estudiantes en prácticas es la que marca en buena medida sus relaciones con los tutores profesionales y con los alumnos. También contribuyen a esta indefinición otros factores relacionados con la organización del prácticum, como el recibimiento en el colegio y en el aula (un momento que influye en la autoestima y la seguridad de los estudiantes) o la imprecisión de las tareas que deben llevar a cabo en el aula. La gradación desde la observación hasta la impartición de sesiones completas no está claramente delimitada en los programas de prácticum ni claramente guiada por los tutores profesionales para que la incorporación gradual suponga un refuerzo progresivo de su rol como docentes; así, se genera confusión y frustración en los estudiantes, quienes solo parecen valorar plenamente los momentos efectivos de docencia a cargo del grupo completo de alumnos.

Con los tutores profesionales establecen por lo general una relación desigual de profesor/alumno, y rara vez los perciben como interlocutores o mentores que les acompañan en su aprendizaje; más bien los valoran en comparación con el modelo vocacional de docente que van construyendo. La valoración que hacen de su relación con ellos, también con un fuerte componente afectivo, es positiva en función de que les “dejen hacer”, o negativa cuando los ven como obstáculo para intervenir libremente en el aula.

El contacto cotidiano con los alumnos les resulta gratificante a la postre, y es lo que para ellos da sentido a la profesión. Sin embargo, la atención que prestan a los alumnos parece estar más marcada por su propio reto personal de sentirse maestros que por cuestiones educativas; su relación con ellos se conecta directamente con sus propios problemas de seguridad en sí mismos y con la gestión de la interacción, que se plantea también en términos fuertemente afectivos: por un lado los ven como “adversario” a quien tienen

que aprender a controlar (para lo que discuten cuestiones de disciplina y gestión del aula) y a la vez sienten ternura hacia ellos (principalmente hacia quienes perciben como especiales o más débiles) y necesitan de su aprobación.

La imagen de maestro que construyen en los colegios está muy vinculada con su experiencia vital y con su propia biografía escolar, frente a la que el conocimiento académico que adquirieron en la universidad adquiere un “carácter efímero” (Pérez Gómez, 1999). Los estudiantes conectan su memoria escolar con la realidad que encuentran en los colegios y la recuerdan con cierta nostalgia. Dibujan la docencia como una profesión vocacional y de extremada complejidad, casi heroica, a la que hay que enfrentarse con entusiasmo, imaginación y mucho esfuerzo. Consideran que las competencias profesionales, de las que ahora carecen, vendrán dadas en gran medida con el tiempo y la experiencia, y se ponen alerta ante la posibilidad de “quemarse” con los años, es decir, perder con el tiempo el entusiasmo necesario y acomodarse a prácticas rutinarias y poco eficaces.

Durante las prácticas la Facultad les resulta algo lejano y desconectado de las situaciones a las que ahora se enfrentan. Valoran pobremente la formación recibida durante la carrera por suponerla esencialmente “teórica” y porque sienten que no les ha aportado referentes para interpretar la realidad que se encuentran en el aula ni competencias para intervenir en ella, lo que supone un obstáculo más ante el reto que supone “hacerse maestro” en las prácticas. El proceso de integración de lo “estudiado” en la universidad con lo “observado” en el aula lo viven con una buena dosis de frustración.

Lo “estudiado” constituye una serie de modelos innovadores pero teóricos y abstractos, que tienen una pobre correspondencia con la realidad del aula, por lo que quedan en suspenso hasta que en un futuro indeterminado puedan implementarlas. Lo “observado” se muestra como una realidad compleja que entra en conflicto con sus expectativas a partir de lo “estudiado” y donde funcionan una serie de modelos mayoritariamente tradicionales. Cuando comentan este conflicto entre ellos, los debates suelen tener poca profundidad, haciendo escasa referencia a la formación previa; estos debates serían una ocasión muy oportuna para estimular la reflexión y analizar la realidad que observan a la luz de su formación universitaria, pero no llegan a hacer esta conexión, y los componentes afectivos de la interacción (básicamente defendiendo posiciones pragmáticas y dándose ánimo unos a otros) acaban haciendo que el debate sea superficial.

En este sentido, viven sus intervenciones en el aula como un reto para el que se sienten poco preparados, y resuelven las situaciones que se les van

planteando poniendo en juego mecanismos de imitación y de continuidad de prácticas rutinarias, más conectadas con su “conocimiento pedagógico vulgar” (Pérez Gómez, 1999) que con su formación universitaria, que van incorporando de forma acrítica y pragmática y que les permiten superar el reto. Son bastante benévolo y muy poco críticos al valorar su actuación, solo incorporando (no siempre de buen grado) las devoluciones de los tutores académicos. Con frecuencia atribuyen externamente los problemas y subrayan la sensación positiva de haber superado la prueba.

6.2. La experiencia en relación con la enseñanza de lengua extranjera

Como segunda pregunta nos proponíamos descubrir cómo *la experiencia del prácticum, la interacción entre los estudiantes y el contexto intercultural* contribuían a la construcción de sus *teorías de acción* y de su *identidad docente* en relación con la *enseñanza de lengua extranjera*.

En primer lugar, vemos cómo las respuestas que ya hemos presentado en cuanto a la primera pregunta son perfectamente aplicables también en cuanto a sus experiencias en relación con la lengua extranjera. Básicamente encontramos una gran desconexión entre su formación universitaria y su experiencia en los colegios, que les lleva a conectar más con las ideas previas sobre la enseñanza de L2 procedentes de su biografía escolar, junto con la fuerte carga afectiva con que viven todo su proceso de socialización primero en los colegios de Sevilla y más tarde en los colegios de Liverpool.

Los estudiantes ven la L2 como una materia académica más, y la función del maestro es “enseñarla” en el aula, aunque no parecen tener claro qué es eso de “enseñar” una lengua. En los diarios de Sevilla y en relación con las clases de inglés, expresan su desconcierto al respecto y debaten sobre diversos conflictos relacionados con la enseñanza del vocabulario o la gramática, la pertinencia de desarrollar la destreza de *speaking* en los alumnos, o los problemas que plantea el uso de la L2 en el aula. En sus intervenciones en el aula se centran principalmente en “sobrevivir” siguiendo los modelos de sus tutores, pero tratando a su vez de “innovar” planteando juegos y preparando materiales atractivos.

Las teorías sobre aprendizaje de L2 que se adivinan en sus narraciones y comentarios, con alusiones a un “aprendizaje natural” combinadas con referencias al estudio formal de estructuras gramaticales y a técnicas conductistas para la automatización del vocabulario, corresponden a los enfoques heredados de más de un siglo de propuestas de métodos naturales y

directos por un lado y de algunas décadas de propuestas estructuralistas y audio-linguales por otro. Estas teorías están más en sintonía con el “conocimiento pedagógico vulgar” generalmente aceptado (en el que coinciden tanto los especialistas en enseñanza de L2 como los estudiantes de otras especialidades), sin considerar los fundamentos de los enfoques comunicativos vigentes, que supuestamente han debido ser el núcleo central de sus estudios en la universidad.

Aunque por lo general no defienden explícitamente el estudio formal de la gramática (que ellos consideran desfasado), sí parecen echar de menos un cierto componente “académico” en las clases de inglés; también dan una gran importancia a la adquisición de vocabulario, para lo que proponen un repertorio de técnicas para la presentación y el estudio. Pero en uno y otro caso apenas hacen mención alguna a contextos significativos ni a gramática y vocabulario en uso en la interacción. Una vez en Liverpool, cuando la lengua extranjera es el español, se limitan a imitar los modelos locales de aprendizaje de vocabulario, menos académicos que en Sevilla, pero fuertemente conductistas. Al final, vuelven a echar de menos los componentes académicos, y empiezan a cuestionarse la validez del aprendizaje mecánico del vocabulario.

También resulta representativo el análisis de sus posiciones en cuanto al uso de la primera lengua en el aula de lengua extranjera. En principio traen de la universidad un modelo que establece que las clases de inglés deben ser enteramente en inglés, y tratan de hacerlo así, pero esto les causa bastante ansiedad y frustración (aunque no hacen mención a su propia competencia comunicativa ni a cómo sus posibles carencias pueden influir en su ansiedad) y les lleva a un buen número de debates en los diarios, especialmente durante su estancia en Sevilla.

El modelo inicial entra en conflicto con la práctica de los tutores profesionales y con el hábito adquirido por los alumnos, y tienden por tanto a descartarlo por inviable, aunque deseable; cuestionan la pertinencia de que el profesorado de L2 deba ser hablante nativo, expresando con ello una cierta adhesión a modelos académicos de enseñanza formal, y expresan una confianza difusa en que llegarán a dar clases enteramente en inglés en el futuro, cuando estén a cargo de sus propias aulas.

Sin embargo en Liverpool la discusión desaparece por completo; asumen sin planteárselo que en clase de español solo se habla español, ahora que ellos son hablantes nativos, aunque tampoco incorporan en sus clases ninguna situación de interacción significativa donde se utilice español para una comunicación real. Podría pensarse que toda la discusión en Sevilla venía

provocada más por la ansiedad y las dificultades que les supone a ellos hablar inglés, y por su percepción del inglés como “materia académica” que se debe “impartir”, que por ninguna preocupación metodológica que les lleve a considerar la L2 como herramienta efectiva de comunicación.

En efecto no plantean en el aula, ni al enseñar inglés en Sevilla ni al enseñar español en Liverpool, situaciones comunicativas significativas. Sus intervenciones en el aula no incorporan la interacción misma en el aula como herramienta de adquisición de L2, y las situaciones de interacción aparte del trabajo estrictamente académico, en el aula o fuera de ella, que se adivinan en los diarios, y que podrían efectivamente integrarse como ocasiones de uso y adquisición de L2, les pasan desapercibidas.

En contraste con la implantación de los enfoques comunicativos en los currículos oficiales, en los programas de formación inicial y en la práctica efectiva de algunos (pocos) colegios, las teorías implícitas de los estudiantes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la L2 siguen ancladas en enfoques estructuralistas y audio-linguales, y en una atención formal al estudio de la enseñanza de la gramática y el vocabulario. Se sorprenden cuando ven que los alumnos en algunos centros son capaces de hablar inglés y de comunicarse, pero esta sorpresa, o su frustración en el caso contrario, no les lleva a replantearse sus teorías implícitas. Su conciencia de los principios de un enfoque comunicativo es pobre y difusa (confunden comunicación con práctica oral), por lo que tienden a considerar que su implementación es muy difícil si no inviable.

Lamentablemente esta situación es paralela al estado de la cuestión en cuanto a renovación pedagógica en los colegios y en la enseñanza oficial en general. A pesar de la presencia de los enfoques comunicativos en currículos y materiales (y en la práctica efectiva en muchos centros), aún existen importantes carencias en el ejercicio docente de muchos centros educativos oficiales donde, al igual que en el caso de nuestros estudiantes, no parece haber llegado el cambio de paradigma (Martínez, 2003), como también puede deducirse del relato de los estudiantes en los diarios.

En cuanto al cambio de contexto cultural, también se aprecia una fuerte desconexión entre la enseñanza de la lengua extranjera como ocupación académica por un lado y el uso efectivo de esa lengua como herramienta para la comunicación cotidiana por otro.

Durante su estancia en Sevilla no expresan como maestros de inglés ninguna preocupación explícita por su competencia en inglés, pero en Liverpool el uso

del idioma les ocasiona muchos problemas de comunicación, que interfieren en dos aspectos fundamentales: (a) sus procesos de socialización e integración en la comunidad escolar, y (b) la interacción en el aula con tutores y con alumnos. En el primer caso los estudiantes comparten una sensación de extrañamiento; en el segundo, encuentran una dificultad añadida para asumir el rol de docente (aunque este efecto desaparece cuando enseñan español como L2).

En los dos casos son conscientes de la ayuda que reciben tanto del resto de maestros como de los propios alumnos, y de cómo, a pesar de sus carencias con el idioma, la comunicación es posible en la interacción gracias a la colaboración activa de ambos participantes; sin embargo no hacen esta reflexión de manera explícita ni lo conectan con las situaciones de interacción en el aula de L2. En las sesiones que imparten en inglés en los colegios ingleses no analizan de forma explícita los posibles conflictos con el idioma, aunque estos conflictos pueden adivinarse en sus narraciones. Tampoco hacen ninguna conexión entre sus problemas de comunicación y los problemas de aprendizaje de sus alumnos en Sevilla, ni con la forma en que ellos aprendieron inglés, ni con cómo ni para qué piensan que debe enseñarse.

Los estudiantes parecen desenvolverse en el contexto inglés a un nivel meramente monocultural (Meyer, 1990). Muestran una percepción superficial de los contrastes interculturales, basada en buena parte en estereotipos convencionales, y enmarcada en la sensación de extrañamiento que les lleva a reafirmar su propia identidad cultural; esto lo hacen en los diarios expresando su perplejidad (si no menosprecio) ante lo extranjero, que les resulta raro, y haciendo el elogio compartido de lo propio, asociado a elementos culturales también superficiales y folklóricos. Parece que la experiencia apenas ha llevado a los estudiantes a empezar a situarse en un nivel intercultural; sin embargo las dificultades culturales que planteaba la experiencia las viven también con el sentido de reto personal y su valoración final, tras haber superado el reto, es positiva.

En cuanto a la interacción entre los estudiantes, el blog como herramienta colaborativa ha funcionado, como era su objetivo, para poner a cada estudiante en contacto con experiencias y puntos de vista más allá de su experiencia individual y permitir la identificación de contrastes y situaciones de conflicto. Sin embargo, en la línea de otros estudios sobre niveles de reflexión (Dos y Demir, 2013; Roca y Manchón, 2007), la reflexión conjunta en la interacción que aparece en los diarios es escasa, tanto en cantidad como en profundidad. Algunas entradas individuales son más reflexivas que el debate

que se produce a continuación en los comentarios. Puntualmente se aprecia un mayor nivel reflexivo y técnico también en los comentarios, sin que se aprecie claramente que los demás se apoyan en ellos para construir o elaborar más allá.

En los diarios se identifican numerosas situaciones de conflicto susceptibles de provocar reflexión, y que de hecho provocan debate. Sin embargo, al analizar en detalle las narraciones y los debates, se comprueba que la reflexión queda obstaculizada o desviada por diversos factores: (1) la fuerza de sus teorías implícitas sobre la profesión y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2, (2) las carencias en su formación inicial en cuanto a los enfoques comunicativos frente a su biografía escolar, (3) la falta de entrenamiento en los procesos de reflexión crítica, y (4) las condiciones en que se desarrolla el programa.

En cuanto a las condiciones del programa es preciso resaltar en primer lugar el pobre seguimiento que realizan los tutores tanto profesionales como académicos. A pesar de las múltiples voces que han subrayado la importancia de una coordinación efectiva en la “tríada” de agentes que forman el estudiante con el tutor profesional y el tutor académico (Blázquez y Tagle, 2010; Kelly et al., 2004; Marcelo, 2009; Sepúlveda, 2000), durante el prácticum los estudiantes no parecen contar con más recursos que ellos mismos. Son escasas las indicaciones y devoluciones que reciben de sus tutores profesionales en el aula, y no están bien definidas ni la función del tutor ni las tareas que debe desempeñar el estudiante. En cuanto al tutor académico, solo aparece en su función de evaluador al final de cada etapa: sus devoluciones tras la observación llegan en ocasiones a estimular reflexiones muy positivas en el estudiante, pero en todo caso llegan justo al final, y por lo general son percibidas más como una calificación, parte de la “función burocrática” de la que habla Pérez Gómez (1999). Durante su interacción en el blog, en aquellas ocasiones en que el debate podría haberse reorientado para provocar una reflexión más certera, los estudiantes no cuentan con más referentes que sus propias opiniones, y los componentes afectivos priman claramente sobre los reflexivos.

Este es otro de los puntos importantes a considerar en cuanto al formato del prácticum: la gran presión afectiva bajo la que los estudiantes viven toda la experiencia. Su inmersión en el aula les enfrenta con el objetivo de socializarse como docentes, pero su rol en el aula es ambiguo, las aulas donde desempeñan sus prácticas no han sido seleccionadas de acuerdo con unos modelos específicos de enseñanza, no existen protocolos claros que regulen su

relación con los tutores profesionales y a menudo se sienten sobrepasados por la gestión de su relación con los alumnos, para la que no cuentan con recursos; junto a esto, su formación universitaria les resulta lejana, desconectada de las aulas donde están ahora, y no les proporciona referentes para afrontar la experiencia.

En los diarios, lo afectivo/intuitivo se impone claramente a lo técnico/reflexivo, especialmente en lo referido a la interacción en el aula con los alumnos, que son percibidos a la vez como adversarios y como la fuente de gratificación que les consolida en su rol. Frente a esto, la formación inicial parece superficial y difusa, y los estudiantes tratan de superar el reto con los pocos recursos con que parecen contar, y con frecuencia orientados por la imagen de maestro vocacional y la concepción de la lengua extranjera como una materia académica más, ideas que ya habían construido durante todos sus años escolares y que su experiencia en las prácticas les refuerza.

Durante la estancia en Liverpool se dan las condiciones para que se cuestionen la importancia de la interacción, que es la base necesaria para el entrenamiento de la competencia comunicativa en la L2 (Martínez, 2003), precisamente porque ellos mismos se ven implicados en una interacción cotidiana en un idioma que no dominan. En esta interacción encuentran dificultades pero logran superarlas y comunicarse, gracias entre otras cosas a la ayuda que reciben de sus interlocutores (los tutores y los propios alumnos). Sin embargo también ahora la reflexión consciente queda relegada por lo afectivo/intuitivo, y los estudiantes no llegan a cuestionarse los modelos de interacción que plantean en las aulas conectándolos con su propia experiencia personal.

6.3. Reflexiones a partir de las conclusiones

Al presentar las conclusiones de nuestro estudio hemos hecho referencia a un buen número de carencias en cuanto a la formación inicial de los estudiantes y su desconexión con el prácticum, y en cuanto al formato mismo y el desarrollo del prácticum, que coinciden en gran medida con las apuntadas por numerosos autores desde hace ya bastantes años (Blanco, 1999; Blanco y Latorre, 2008; Barquín, 2002; Contreras, 1987; González Sanmamed y Fuentes, 2011; Pérez Gómez y Gimeno, 1988; Sepúlveda, 2000) como vimos en el marco teórico (capítulo 2). Parece que en lo que llevamos de siglo hemos avanzado poco en el camino hacia un modelo reflexivo crítico de las prácticas o en cuanto a facilitar e integrar los procesos (en su mayor parte

inconscientes) de socialización profesional y construcción de la identidad docente con el desarrollo de un pensamiento práctico reflexivo y consciente. Sigue siendo urgente que los programas de formación inicial en la universidad incorporen la formación en procesos de reflexión conjunta y de gestión consciente de la afectividad.

En el caso de la enseñanza de la lengua extranjera, estas carencias se suman a los problemas también detectados en cuanto al limitado empuje con que cuentan los enfoques comunicativos en la educación oficial y los pobres resultados en cuanto al aprendizaje de idiomas en nuestra comunidad. Parece existir una fuerte conexión entre las propuestas constructivistas en educación y los enfoques comunicativos (Blázquez y Tagle, 2010) y hemos comprobado que, en nuestro caso, la pobre comprensión de unas y de otros a partir de la formación inicial lleva durante las prácticas a la consolidación de una visión estructural del lenguaje y a la incorporación de técnicas tradicionales de instrucción formal y práctica descontextualizada de la lengua.

El espacio donde se encuentran unas y otros es el de la interacción en el aula, y es ahí principalmente donde aún no se ha implantado con claridad una cultura de lo comunicativo o, en consecuencia, un cambio efectivo del paradigma a todos los niveles. Pensamos que esto es cierto en gran parte de las aulas escolares donde nuestros estudiantes realizaron sus prácticas, pero también en las aulas de colegios, institutos y universidad que han conocido durante toda su biografía como alumnos, en las que parece evidente que “aún seguimos, en algunos aspectos, anclados en el método tradicional basado en la gramática-traducción, el cual imposibilita cualquier tipo de interacción comunicativa en el aula. Hay que tener presente que la gramática-traducción se asentaba en la mera artificialidad de la lengua, obstaculizando el desarrollo de la creatividad lingüística y la espontaneidad comunicativa” (Martínez, 2003, p. 141).

En nuestra experiencia docente es frecuente que los estudiantes de magisterio se den cuenta de que no están acostumbrados a utilizar su propia “voz” en el aula. Después de años intentando promover en estudiantes de magisterio la lectura subjetiva de textos literarios en lengua inglesa, incorporando su respuestas como lectores en actividades de interacción y práctica comunicativa, los estudiantes de último año siguen mostrando dificultades en expresarse en interacción y siguen quejándose de que antes “nadie les ha preguntado” dentro del aula; no han necesitado incorporar a su aprendizaje en el aula su propia subjetividad ya que, más allá de opiniones sobre aspectos cognitivos o técnicos, rara vez les han pedido traer al aula su personalidad con

toda su carga de afectos, inseguridades, imaginarios, prejuicios, expectativas o sentidos personales.

Para la enseñanza de una lengua extranjera es imprescindible contar con una voz propia: que verbalicen, compartan, escuchen, contrasten, elaboren y se expresen, también emocionalmente; en definitiva, que se comuniquen. En primer lugar como camino para la formación de una identidad personal y docente reflexiva, “un irse colocando personalmente ante la tarea educativa al menos como disposición y deseo” (Contreras, 2013, p. 132). Y a continuación, para que puedan poner en marcha en el aula situaciones comunicativas significativas que propicien la adquisición y la práctica del idioma. Si la interacción en el aula es importante para el trabajo con cualquier materia o área de conocimiento, en el caso de la lengua extranjera la interacción misma, la comunicación, es el objetivo central. No resulta tampoco extraño que vivan con ansiedad un proceso como las prácticas en el que tienen que interactuar desde su subjetividad con un grupo de alumnos en un contexto profesional en el que tienen que encajar y empezar a “hacerse maestros”.

En nuestro caso la incorporación del blog al programa de prácticas ha servido, en este sentido, para que los estudiantes expresen libremente sus vivencias, y esto lo valoramos muy positivamente. Sin embargo, la formación práctica en la cultura de lo comunicativo debería haber comenzado antes para que, al llegar a las prácticas, los estudiantes ya contaran con ella para experimentarla en sus aulas y también para enriquecer su interacción con sus iguales. Para esto último sería igualmente necesario que las discusiones en el blog contaran con alguna orientación que suscitara la reflexión personal y colectiva en aquellos casos en que los estudiantes se enfrentan a un conflicto y lo plantean a sus compañeros. Es difícil encontrar un equilibrio que permita la intervención de un tutor (un evaluador) manteniendo al mismo tiempo la espontaneidad y la confianza de un debate entre iguales, pero sin duda esto será posible en la medida en que exista una experiencia previa de interacción en confianza entre el tutor y los estudiantes, y esta experiencia ha debido construirse en las aulas de la universidad durante los años de formación inicial previos al prácticum.

6.4. Alcance y limitaciones del estudio

El enfoque que hemos utilizado para nuestra investigación marca los límites del estudio, en la medida en que la interpretación de los datos implica una cierta subjetividad a la que el investigador no puede sustraerse, y porque los

resultados no pueden ser generalizados y están circunscritos necesariamente al contexto específico y a los sujetos sobre los que se ha realizado el estudio. El grado de subjetividad del estudio puede matizarse con el hecho de que el investigador fuera también participante en la situación de prácticas analizada, en su doble función de coordinador del programa y tutor académico. El análisis presentado en este estudio constituyó al mismo tiempo un elemento fundamental en el seguimiento de los estudiantes, en un proceso de investigación-acción.

El análisis general elaborado para este informe, aun sin diferenciar sistemáticamente las distintas voces, ofrece un relato global que nos permite identificar las alusiones y referencias concretas que hacen los distintos sujetos en cuanto a lengua extranjera, enmarcándolos en el relato global y ayudando a interpretar las aportaciones de cada uno. Cada nivel iba dando luz sobre el siguiente. Las lecturas sucesivas, categorizaciones, nuevas lecturas, nueva identificación de estructuras y temas... se iban apoyando unas a otras. Las narraciones más generales forman unas estructuras en las que encajan las sucesivas narraciones más específicas; las sucesivas narraciones más específicas son las que van siendo sugeridas por las estructuras más generales. El análisis final de puntos muy concretos, en el nivel más alto de concreción, viene así apoyado por estructuras contextuales sucesivas dentro de las que cobra sentido, y no como elemento aislado de análisis.

En nuestra experiencia de supervisión de prácticas, hemos podido comprobar la coherencia de este relato, en cuanto relato anexo, en promociones posteriores de estudiantes, tanto en el Programa de Liverpool, ya extinto, como en las prácticas regulares en la desaparecida diplomatura y en la actual titulación de grado. Con lógicas divergencias de matices y de intensidad, ha resultado una herramienta valiosa para identificar, y en muchas ocasiones anticipar, los distintos momentos y conflictos por los que van pasando los estudiantes en su experiencia de prácticas. De hecho en años sucesivos se ha ido refinando el procedimiento de utilizar blogs colaborativos en el prácticum incorporando discusión en reuniones de grupo sobre los temas tratados en el blog; los resultados del análisis han sido un instrumento muy útil a la hora de seleccionar temas y dinamizar las discusiones. Asimismo, estos resultados se han utilizado también para orientar en cierta medida el diseño y desarrollo de materias del currículo de formación inicial impartidas por este investigador, y del periodo de “formación previa” con que actualmente cuenta el programa de prácticum del Grado en Educación Primaria – Mención Lengua Inglesa de la Universidad de Sevilla.

BIBLIOGRAFÍA

-
- ADLER, N.J. (1997). *Organizational Behavior*. Cincinnati: South-Western College Publishing.
- AGUADO, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- ALTAVA, V. y GALLARDO, I.M. (2003). “Del análisis de la práctica a la construcción del conocimiento en la formación de maestros”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 135-150.
- ANGULO, F., BARQUÍN, J. y PÉREZ, A.I. (coords.) (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: AKAL
- ARDILA, JOHN A.G. (2002-3) “Aprendizaje Transcultural en el Currículum de Lenguas Extranjeras”. *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, Núm. 13-14, 12-22.
<http://www.encuentrojournal.org/textos/13.2.pdf>
- ARGEMÍ, R. (2014). “La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re)configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet (Barcelona)”. En Sancho, J.M., Correa, J.M., Giró, X. y Fraga, L. coord., *Aprender a ser docente en un mundo en cambio (Simposio internacional)*. Barcelona: Esbrina-Universitat de Barcelona, 295-303.
- ARGOS GONZÁLEZ (1997). *El pensamiento del profesor de educación infantil: estudio de casos sobre el conocimiento práctico de docentes en ejercicio*. Universidad de Oviedo: Tesis doctoral.
- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D.A. (1996). *Organizational learning II: Theory method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- ATKINSON, T. y CLAXTON, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- BACHMAN, L. (1995). “Habilidad lingüística comunicativa”. En Llobera, M. (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 105-129.
- BAGARIC, V. y MIHALJEVIC, J. (2007). “Defining Communicative Competence”. *Metodika*, vol. 8, br. 1, 94-103.
- BARQUÍN, J. (1990). *Evolución del pensamiento del profesor*. Málaga: Universidad de Málaga.
-

- BARQUÍN, J. (2002). "La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado". *Revista de Educación*, n° 327, 267-283.
- BARRIOS, M.E. (2002). *El pensamiento y la actuación de futuros maestros de inglés durante su intervención didáctica en las prácticas de enseñanza*. Universidad de Granada: Tesis doctoral.
- BARRIOS, M.E. (2005). "La investigación en torno a la cognición del profesor de L2/LE", *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, n° 28, 33-54.
- BHABBA, H. (1990). "The third space". En J. Rutherford (ed.), *Identity, community, culture and difference*. Londres: Lawrence and Wishart.
- BIESTA, G. y TEDDER, M. (2006). "How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. Learning Lives: Learning, Identity, and Agency in the Life Course".
http://www.tlrp.org/project%20sites/LearningLives/papers/working_papers/Working_paper_5_Exeter_Feb_06.pdf
- BLANCO, N. (1999). "Aprender a ser profesor/a: El papel del practicum en la formación inicial". En Pérez Gómez, Á., Barquín, J. y Angulo, J.F. (eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 379-398
- BLANCO, F.J. y LATORRE, M.J. (2008). "La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores". *Estudios sobre Educación*, 15, 7-29.
- BLÁZQUEZ, F. y TAGLE, T. (2010). "Formación docente: un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés". *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 54/4.
- BOLÍVAR, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (1).
<http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- BOLÍVAR, A. (2007). "La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional". *Estudios sobre Educación*, n° 12. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 13-30.
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus. (Obra original publicada en 1980).
- BRETONES ROMÁN, A. (2013). "El Prácticum de Magisterio en Educación Primaria: una mirada retrospectiva", *Revista Complutense de Educación*, vol. 24 núm. 2, 443-471.
- CABAROGLU, N. y DENICOLO, P. (2008). "Exploring student teacher belief development: An alternative constructivist technique, snake interviews, exemplified and evaluated". *Personal Construct Theory & Practice*, 5, 28-40. Recuperado a partir de <http://www.pcp-net.org/journal/pctp08/cabaroglu08.html>
-

-
- CANALE, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy". En Richards, J. y Schmidt, R. (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman (publicado en español como: "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En Llobera, M. (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, pp. 63-83).
- CANO, E. (2008). "La evaluación por competencias en la educación superior". *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>
- CANO, E., PORTILLO, M.C. y PUIGDELLÍVOL, I. (2014). "Evaluación de competencias en los entornos de *prácticum* de los estudios de magisterio mediante el uso de blogs". *Tendencias Pedagógicas*, 26, 9-28.
- CASTAÑO, N., PRIETO, C., RUIZ, E. y SÁNCHEZ, M. (1996). "El profesor tutor del *Prácticum*: Propuesta de modelo". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0). <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2786700>
- CEF (2001): Ver Consejo de Europa (2001).
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele
- CHASTAIN, K. (1976). *Developing Second-Language Skills: Theory to Practice*. Chicago: Rand McNally College Pub. Co.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- CIFALI, M. (2005). "Enfoque clínico, formación y escritura". En Léopold Paquay et al. (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica, 170-196.
- CLANDININ, J. (1985). "Personal Practical Knowledge: A study of teachers' classroom images". *Curriculum Inquiry*, 15 (4), 361-385.
- CLARK, C.M. y PETERSON, P.L. (1984). "Teachers' thought processes. Occasional Paper No. 72". East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University. <http://eric.ed.gov/?id=ED251449>
- COCHRAN-SMITH, M. (1999). "Reinventar las prácticas de magisterio". En Pérez Gómez, A.I., Barquín, J., Ángulo, J.F. (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Akal.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S.L. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Tres Cantos (Madrid): Akal.
- COLÁS, M. y BUENDÍA, L. (1998). *Investigación Educativa*. 3ª Ed. Sevilla: Alfar.
-

- COLLINSON, V., KOZINA, E., LIN, Yk., LING, L., MATHESON, I., NEWCOMBE, L. y ZOGLA, I. (2009). "Professional development for teachers: A world of change". *European Journal of Teacher Education*, 32 (1), 3-19.
- COMBS, A.W., BLUME, R.A., NEWMAN, A.J. y WASS, H.L. (1974). *The Professional Education of Teachers: A Humanistic Approach to Teacher Preparation*. Boston: Allyn & Bacon.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2005). *Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía núm. 65 de 5 de abril, 8-39.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. / Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (edición en español: 2002). http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1987). "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza". *Revista de Educación* n° 282, 203-231.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (2013). "El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27, 3), 125-136.
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programmes*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DE CASTRO, C. (2006). "Sombras en el enfoque comunicativo". *Porta Linguarum*, 5, 37-51.
- DE VICENTE, P.S. (2002). "Cultura e iniciación profesional del docente". En Medina A. y Salvador F. (dirs.), *Didáctica General*. Madrid: Prentice-Hall, 379-403.
- DENG, L. y YUEN, A.H.K., (2011). "Towards a framework for educational affordances of blogs". *Computers and Education*, 56, 441-451.
- DERRICK, J. y DICKS, J. (2005). *Teaching Practice and Mentoring: The Key to Effective Literacy, Language and Numeracy Teacher Training*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- DEWEY, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1910).
- DÍEZ MINTEGUI, C. (2005). "Procesos culturales. Una aproximación desde la antropología social y cultural". *Norba, Revista de la Historia*, vol 18, 93-116.
- DOMINGO, A. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial del maestros/as. La evaluación de un modelo*. Universitat Internacional de Catalunya: tesis doctoral.
-

-
- DOS, B. y Demir, S. (2013). "The analysis of the blogs created in a blended course through the reflective thinking perspective". *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 13 (2), 1335-1344.
<http://www.edam.com.tr/kuyeb/tr/makale.asp?ID=850&act=detay>
- EGIDO, I. y LÓPEZ, E. (2013). "Análisis del prácticum en los estudios de magisterio en España a partir de los datos del TEDS-M". *TEDS-M Estudio Internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros. IEA. Informe español. Vol. II. Análisis secundario*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 108-135
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELWES, O., FERNÁNDEZ, R. y RIVAS, B. (2012). "Propuestas para un nuevo modelo de Prácticum en la Facultad de Educación de Toledo". *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), 441-457.
- ERAUT, Michael (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Londres: The Falmer Press.
- ERICKSON, F. (1986). "Qualitative Methods in Research on Teaching". En Wittrock, M.C. (ed.), *The Handbook of Research on Teaching*. New York. MacMillan.
- EUCLID APPC (2008). *European CLIL in Development: A primary phase consortium*. European Commission (Education, Audiovisual & Culture Executive Agency).
http://eacea.ec.europa.eu/LLp/project_reports/documents/comenius/all/com_mp_142328_euclid_appc.pdf
- EURYDICE (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit, European Commission (Directorate-General for Education and Culture).
- FARMER, B., YUE, A. y BROOKS, C. (2008). "Using blogging for higher order learning in large cohort university teaching: A case study". *Australasian Journal of Educational Technology*, 24 (2), 123-136.
- FATSINI, E. (2014). "Reproducción o renovación. El dilema subyacente en la construcción de la identidad docente en la formación inicial". En Sancho, J.M., Correa, J.M., Giró Gràcia, X. y Fraga, L. coord., *Aprender a ser docente en un mundo en cambio (Simposio internacional)*. Barcelona: Esbrina-Universitat de Barcelona, 302-310.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2001). "From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching". *Teachers College Record*, 103 (6), 1.013-1.055.
- FEIMAN-NEMSER, S., BUCHMANN, M. & BALL, D. (1986). *Constructing Knowledge about Teaching: Research in Progress on Beginning Elementary Teachers*. San Francisco: Paper AERA.
-

- FERNÁNDEZ, M. (2004). "Profesor cooperante". En Salvador F., Rodríguez, J.L. y Bolívar A. (dirs.), *Diccionario enciclopédico de didáctica* (Vol. II, p. 431). Málaga: Ediciones Aljibe.
- FERNÁNDEZ, I.M., ALFONSO, M.A. y SOLER, M. (2011). "Enfoque transcultural en la enseñanza del inglés". *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*, año 9, número 17, julio-diciembre.
<http://www.odiseo.com.mx/correo-lector/enfoque-transcultural-ensenanza-ingles>.
- FERNÁNDEZ, L., JIMÉNEZ DE ABERASTURI, E., GUTIÉRREZ, L. y CORREA, J.M. (2013). "Escuela y universidad: el prácticum en los nuevos grados". En Muñoz Carril, P.C., Raposo-Rivas, M., González Sanmamed, M., Martínez-Figueira, M.E., Zabalza-Cerdeiriña, M. y Pérez-Abellás, A., *Un Prácticum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira.
- FUENTES, E. (2009). "Formación de maestros y Prácticum en el contexto de cambio curricular desde la perspectiva de la convergencia europea". En Raposo Rivas, M. et al. (coord.). *El Prácticum más allá del empleo. Formación vs. Training*. X Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 103-124.
- GIMENO, J. (2008). "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación". En Gimeno, J. (comp.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J., PÉREZ GÓMEZ, A.I., MARTÍNEZ, J.B., TORRES, J., ANGULO, F. y ÁLVAREZ, J.M. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1987). *El pensamiento pedagógico de los profesores*. Madrid: CIDE.
- GLASER, BARNEY G y STRAUSS, ANSELM L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- GÓMEZ TORRES, M.J. (2001). *Un estudio longitudinal sobre el Prácticum en la formación de los maestros de la especialidad de Educación Especial*. Universidad de Sevilla: Tesis doctoral.
- GONZÁLEZ GARCÉS, Á.M (2008). *Análisis crítico del prácticum de Magisterio en una facultad de Formación de Profesorado y Educación*. Universidad Autónoma de Madrid: Tesis doctoral.
- GONZÁLEZ GARCÉS, Á.M y FERNÁNDEZ PRIETO, M.S. (2009). "Análisis crítico del Prácticum de Magisterio en una Facultad de Formación de Profesorado y Educación", *Tendencias Pedagógicas* 14, 417-432.

-
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. A Coruña: Publicaciones de la Universidade da Coruña.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. y FUENTES, E.J. (2011). "El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente". *Revista de Educación*, nº 354, 47-70.
- GRANADO, C. y PUIG, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos, Revista de Estudios sobre Lectura*, 13, 43-63.
- GUTIÉRREZ, I (2001). "La enseñanza reflexiva en el prácticum de magisterio". *Anuario Pedagógico Nº 5: Educación en derechos humanos, ciudadanía y formación crítica de maestros y maestras*. Santo Domingo (República Dominicana): Centro Poveda.
<http://www.centropoveda.org/IMG/pdf/ensenanzareflexiva.pdf>.
- GUTIÉRREZ, L., CORREA, J.M., JIMÉNEZ DE ABERASTURI, E. e IBÁÑEZ, A. (2009). "El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Prácticum de Magisterio". *Revista de Educación*, 350, 493-505.
- GYSLING, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. CIDE: Santiago de Chile.
- HARGREAVES, A. (1984). "Experience Counts, Theory Doesn't: How Teachers Talk About Their Work." *Sociology of Education*, October, pp. 244-254.
- HARGREAVES, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1994).
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. (2003). "Interculturalidad, transculturalidad y valores de la acción comunicativa". En Grupo CRIT, *Claves para la comunicación intercultural. Análisis de interacciones comunicativas con inmigrantes*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 37-87.
- HERRERA, M.A. (2014). *La construcción conjunta de conocimiento práctico en la formación inicial de los maestros: un análisis de la interacción en torno a los dilemas docentes en contextos colaborativos virtuales*. Universitat Oberta de Catalunya: Tesis doctoral.
- HERSKOVITS, M.J. (1948). *Man and His Works: The Science of Cultural Anthropology*. New York: Knopf. (Publicado en español como *El hombre y sus obras: La ciencia de la antropología cultural*. México: Fondo de Cultura Económica, 1952.)
- HORWITZ, E.K. (1985). "Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course". *Foreign Language Annals*, 18 (4), 333-340.
-

- HOWATT, A.P.R. y R. SMITH, R. (2014). "The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective". *Language and History*, vol. 57, No. 1, 75-95.
- HYMES, D.H. (1972). "On Communicative Competence". En Pride, J. B. y Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*. Baltimore: Penguin Books Ltd., 269-293.
- IGLESIAS, M.L. y FELIZ, T. (2003). "La incorporación de las Nuevas Tecnologías al desarrollo del prácticum" (conclusiones de grupo de discusión). En Iglesias, M.L., Zabalza, M.A., Cid, A. y Raposo, M. (coords), *El prácticum como compromiso institucional: los planes de prácticas*. VII Symposium Internacional sobre el Prácticum, tomo I. Santiago de Compostela: Servizo de Edición Dixital da Universidade de Santiago de Compostela, 161-162.
- IGLESIAS, M.L. y RUBIA, B. (2001). "El prácticum en los títulos de Maestro" (conclusiones de grupo de discusión). En Iglesias, L., Zabalza, M.A., Cid, A. y Raposo, M. (coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo: Unicopia.
- IMBERNÓN, F. (coord.) (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencia de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- JEFATURA DEL ESTADO (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado nº 295 de 10 de diciembre.
- JOHNSON, K.E. (1992). "Learning to teach: Instructional actions and decisions of preservice ESL teachers". *TESOL Quarterly*, 26 (3), 507.
- KAGAN, D. (1992). "Professional growth among preservice and beginning teachers". *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-69.
- KELLY, M., GRENFELL, M., ALLAN, R., KRIZA, C. y McEVOY, W. (2004) *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference [A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture]*.
- KORTHAGEN, F. (2004). "In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education". *Teacher and Teacher Education*, 20, 77-97.
- KORTHAGEN, F. (2010). "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado". *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, nº 68 (24.2), 83-101.
- KRASHEN, S.D. y TERREL, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- LADYSHEWSKY, R.K. y GARDNER, P. (2008). "Peer assisted learning and blogging: A strategy to promote reflective practice during clinical

-
- fieldwork". *Australasian Journal of Educational Technology*, 24 (3), 241-257
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- LASKY, S. (2005). "A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform". *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- LATORRE, M. J. y BLANCO, F. J. (2011). "El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación". *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado al Prácticum y las prácticas en empresas, Vol 9 (2), pp. 35 - 54,
- LISTON, D., WHITCOMB, J. y BORKO, H. (2006). "Too little or too much: teacher preparation and the first years of teaching". *Journal of Teacher Education* 57(4), 35-58.
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata, Madrid.
- LOPES, A. (2008). "La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 11, 3. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL1.pdf>
- LÓPEZ-ARENAS, J.M. (1989). *Conocimiento de la enseñanza de inglés por profesores de bachillerato con y sin experiencia en Sevilla*. Universidad de Sevilla: Tesis doctoral.
- LORENZO, F., TRUJILLO, F. y VEZ, J.M. (2011). *Educación bilingüe*. Madrid: Editorial Síntesis
- LU, H.L. (2010). "Research on peer coaching in preservice teacher education. A review of literature". *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 748-753.
- LUSTIG, M. W. Y KOESTER, J. (1996). *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across cultures*. New York: HarperCollins College Publishers.
- MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid (Comunidad Autónoma): Servicio de Documentación y Publicaciones.
- MARCELO, C. (2009). "Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar". *Revista de Educación* 350, 31-55.
- MARCELO, C. (2011). "Modelos innovadores en la supervisión del prácticum". En Raposo, M., Martínez, M.E., Muñoz, P.C., Pérez, A. y Otero, J.C., *Evaluación y supervisión del prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas*. Santiago de Compostela: Andavira.
-

- MARTÍ CARVAJAL, A.J. (2010-2011). "Contrapunteo Etnológico: El Debate Aculturación o Transculturación: Desde Fernando Ortiz Hasta Nuestros Días". *Kálathos*, vol. 4 n° 2.
http://kalathos.metro.inter.edu/kalathos_mag/publications/archivo9_vol4_no2.pdf
- MARTÍN, M.A. (2015). "Teacher education for content and language integrated learning: insights from a current European debate". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 153-168.
<http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>
- MARTÍNEZ, J.D. (2003). "Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol 15, 139-160.
- MCLAUGHLIN, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- MEC – Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*. Boletín Oficial del Estado n° 293 de 8 de diciembre.
- MEC - Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado n° 312 de 29 de diciembre.
- MEYER, M. (1990). "Developing Transcultural Competente: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners". En Buttjes, D. y Byram, M. (eds), *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 136-158.
- MOORE, L. (2014). "Starting the Conversation: Using the Curriere Process to Make the Teaching Internship Experience More Positive and Encourage Collaborative Reflection in Internship Site Schools". En Sancho, J.M., Correa, J.M., Giró Gràcia, X. y Fraga, L. (coords.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio (Simposio internacional)*. Barcelona: Esbrina-Universitat de Barcelona, 418-425.
- MORA, A., TREJO, P. y ROUX, R. (2014). "English language teachers' professional development and identities". *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development* 16 (1), 49-62.
- NAVÉS, T y MUÑOZ, C. (2000). "Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes", en Marsh, D. y Langé, G. (eds.), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL. Part 3, 1-16.
<http://www.ub.edu/filoan/CLIL/padres.pdf>
- ORTIZ, F. (1978). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Caracas: Biblioteca Ayacucho. (Obra original publicada en 1940)
-

-
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É. y PERRENOUD, P. (coords.) (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PASCUAL, I. y NÚÑEZ, M.C. (2012). “La colaboración de los tutores de centros en la evaluación de competencias en el prácticum”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 23, nº 3, 121-133.
- PAVÓN, V. (2011). “Principios teóricos y prácticos para la implantación de un modelo AICLE”, *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*. <http://revistaeco.cepcordoba.org>
- PAVÓN, V. y RUBIO, F. (2010). “Teachers’ concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes”. *Porta Linguarum*, 14, 45-58.
- PÉREZ GÓMEZ, Á.I. (1999). “El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes”. En Á. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz, & J. F. Angulo Rasco eds., *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 636-660). Madrid: Akal.
- PÉREZ GÓMEZ, Á.I. (2010). “Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 37-60.
- PEREZ GÓMEZ, A.I. y GIMENO, J. (1988). “Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico”, *Infancia y Aprendizaje* 42, 37-63.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. y GIMENO, J. (1992). “El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores”. *Investigación en la Escuela*, 17, 51-73.
- PÉREZ VALVERDE, C. y RUIZ, R. (2014). “Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras”. *Andamios, Revista de Investigación Social*, vol. 11, nº 24, 215-234.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó. (Obra original publicada en 2001).
- PIAGET, J. (1967). *Six Psychological Studies*. New York, NY: Random House.
- PILLEUX, M. (2001). “La competencia comunicativa y el análisis del discurso”. *Estudios Filológicos* 36, 143-152.
- PINTER, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- PONCE DE LEÓN, A., SANZ, E., GOICOECHEA, M.A. y GONZÁLEZ, N. (2008) “Adaptación del prácticum de maestro al nuevo crédito europeo: experiencia de la Universidad de La Rioja”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (3), 1-5.
- PORLÁN, R. (1987). “El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar”. *Investigación en la Escuela*, 1, 63-69.
-

- PORLÁN, R. (2008). “El diario de clase y el análisis de la práctica”. Publicado originalmente en Averroes - Red Telemática Educativa de Andalucía. <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/25448/El%20Diario%20de%20clase%20y%20el%20an%C3%A1lisis%20de%20la%20pr%C3%A1ctica..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- PORTILLO, M.C., CANO, E. y GINÉ, N. (2012). “La escritura de blogs para la evaluación de competencias del prácticum de formación del profesorado”. *Bordón*, 64 (4), 63-81.
- QUECEDO, R. (1999). *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado*. Universidad de Sevilla: Tesis doctoral.
- RAPOSO, M., CID, A., SANMAMED, M., IGLESIAS, L., MURADAS, M. y ZABALZA, M.A. (coords.) (2005). *El Prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. VIII Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en formación universitaria. Poio (Pontevedra): Universidad de Santiago de Compostela.
- RAPOSO M., MARTÍNEZ, M.E., LODEIRO, L., FERNÁNDEZ DE LA IGLESIA, J.C. y PÉREZ, A. (coords.) (2009). *El Prácticum más allá del empleo: Formación vs. Training*. X Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela
- REKALDE, I. (2009). “¿Cómo podemos aprender a mejorar nuestras prácticas docentes? Los diarios del alumnado universitario: herramienta de formación permanente del profesorado”. *Bordón*, 61 (4), 109-122
- REDFIELD, R.; LINTON, R.; Y HERSKOVITS, M. J. (1936). “Memorandum for the Study of Acculturation”, *American Anthropologist*, vol. 38.
- RICHARDS, J.C. y Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROCA, J. y MANCHÓN, R.M. (2007). “Análisis de la reflexión y preparación para la actividad reflexiva en el prácticum de maestro (Inglés)”. *Revista de Educación*, 342, 373-396.
- ROMÁN, M., CALVO, G., BLANCO, M.I. y BLÁZQUEZ, F. (2003). “El prácticum en la formación de profesorado de secundaria” (conclusiones de grupo de discusión). En Iglesias, M.L., Zabalza, M.A., Cid, A. y Raposo, M. (coords), *El prácticum como compromiso institucional: los planes de prácticas*. VII Symposium Internacional sobre el Prácticum, tomo I. Santiago de Compostela: Servicio de Edición Dixital da Universidade de Santiago de Compostela, 153-155.
- ROSALES, E. (2008). *Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y fracaso en el área curricular de comunicación integral*. Pontificia Universidad Católica del Perú: Tesis doctoral.

-
- RUIZ-GALLARDO, J.R., VALDÉS, A. y MORENO, C. (2012). "Prácticum y evaluación". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (3), 93-111.
- RUNDSTROM W. T. (2009). "The Reflective Model of Intercultural Competency: A Multidimensional, Qualitative Approach to Study Abroad Assessment", in *Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. XVIII, 289-306.
- SAVIGNON, S.J. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching*. Philadelphia: The Centre for Curriculum Development Inc.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1987).
- SEPÚLVEDA, P. (2000). "El prácticum en la formación inicial del profesorado. Dificultades, exigencias y desafíos en el proceso de supervisión". *Revista de Ciencias de la Educación* n° 181, 53-70.
- SERRANO, R. (2010). "Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior", *Revista de Educación*, 352. Mayo-Agosto: 267-287.
- STAKE, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Londres: Sage.
- TARDIF, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TURPO, O. (2013). "La intervención de los docentes de Ciencias de la Educación Secundaria en el proceso de la evaluación del aprendizaje. El caso del Perú". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6, 1. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num1/art06_htm.html
- VAILLANT, D. (2007). "La identidad docente". *I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación del Profesorado"*. Barcelona: Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina. http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf
- VAN EK, J.A. (1975). *Threshold Level English*. Council of Europe/Pergamon Press.
- VAN EK, J.A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I)*. Estrasburgo: Council of Europe.
-

- VAN EK, J.A. y TRIM, J.L.M. (1998). *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press (obra original publicada por el Consejo de Europa en 1991).
- VAN MANEN, M. y LI, S. (2002). "The pathic principle of pedagogical language". *Teaching and Teacher Education*, 18, 215-224.
- VERDÍA, E. (2012). "La formación de profesores en el Instituto Cervantes: de los cursos de formación al desarrollo de estándares para profesores". *Anuario del Instituto Cervantes 2012*.
http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/default.htm
- VEZ JEREMÍAS, J.M. (2004). "La dimensión intercomprensiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa". *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, nº 27, 419-457.
- VEZ JEREMÍAS, J.M. (2007). "De políticas (y politiquillas) del EEES y competencias idiomáticas en el Grado de Maestro". *Lenguaje y Textos*, nº 25, 13-42.
- VICÉN FERRANDO, M.J. (1988). "Estudio histórico-legislativo de las prácticas de enseñanza". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 2 (Ejemplar dedicado al III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio / coord. por José Emilio Palomero Pescador), 371-376
- VILÀ, R. (2008). "¿Cómo educar en competencias interculturales? Una alternativa a la educación formal". *Revista de Estudios de Juventud*, nº 80, 77-93.
- VILLAR, L.M. (1998). "Formación práctica de los maestros". En Rodríguez A., Sanz E. y Sotomayor M.V. (coords.), *La formación de los maestros en los Países de la Unión Europea* (pp. 263-280). Madrid: Narcea.
- VIOLANT, V. (2004). Habilidades profesionales. En Salvador F., Rodríguez, J.L. y A. Bolívar (dirs.), *Diccionario enciclopédico de Didáctica* (Vol. I, pp. 67-68). Málaga: Ediciones Aljibe.
- YANCE RAMÍREZ, L.L., RODRÍGUEZ ESPINOSA, E. y LEYVA VALERO, F. (2010). "Utilización del idioma nativo en las clases de lenguas extranjeras".
http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol25_1_11/ems11111.htm
- YANG, S.H. (2009). "Using Blogs to Enhance Critical Reflection and Community of Practice". *Educational Technology and Society*, 12 (2), 11-21.
- YIN, R.K. (2004). *The Case Study Anthology*. Londres: Sage.
- YINGER, R.J. (1986): "Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching". *Teaching and Teacher Education*, nº 3, 263-282.
- YINGER, R.J. y CLARK, C.M. (1981). "Reflective journal writing: Theory and practice. Occasional Paper No. 50". East Lansing, MI: Institute for

-
- Research on Teaching, Michigan State University.
<http://education.msu.edu/irt/PDFs/OccasionalPapers/op050.pdf>
- ZABALZA, M.A. (2001). "Competencias personales y profesionales en el prácticum". *VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/zabalza.pdf
- ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2011). "El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión", *Revista de Educación*, nº 354 enero-abril: 21-46.
- ZEICHNER, K. (1994). "Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education". En G. Harvard, P. y Hodk (Eds.), *Action and Reflection in Teacher Education*. Norwood, NJ: Ablex, 15-34.
- ZEICHNER, K. (2010). "Nuevas epistemologías del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 123-149.
- ZEICHNER, K.M. y LISTON, D.P. (1999). "Enseñar a reflexionar a los futuros docentes". En Angulo, F., Barquín, J. y Pérez, A.I. (coords.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: AKAL, 506-532.