

LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA COMO INICIACION A LA INVESTIGACION EN EL AULA

M^a del Carmen García Colmenares
y M^a del Carmen Alario Trigueros.
Dirección: C/. Martín Calleja nº 15-5º Izda
34001 Palencia

Resumen:

En esta breve comunicación se muestra cómo es posible conjugar el período de «Prácticas de enseñanza» con la iniciación de nuestros alumnos en las tareas investigadoras. La preparación del alumno de EUM para la experiencia, su entrenamiento paulatino en técnicas de observación y desarrollo de las distintas fases de la misma, completan la somera visión de un programa experimental que se lleva a cabo en la E.U.M. de Palencia, en el que aúnan sus esfuerzos profesores de EUM de distintas áreas de conocimiento, profesoras parvulistas y alumnos de la EUM.

Palabras clave:

- Programa de adquisición temprana de la Lengua extranjera.
- Awareness-raising Training
- Lesson-planning

Uno de los aspectos fundamentales de la formación inicial del profesor de E.G.B. es, sin duda, su actuación durante las «prácticas de enseñanza». A pesar del amplio consenso sobre la concepción de este período como algo más que un «mero contacto» del alumno con la *realidad* escolar, bien por medio de la implantación de modelos del tipo «Awareness-raising» (Ellis 1986) que desarrolla el aspecto crítico-reflexivo por medio de la práctica misma, o bien a través de paradigmas referentes al «Maestro Investigador». (Tonucci 1982, Mialaret 1982, Gimeno 1981, y Pérez Gómez 1982)... entre otros; las prácticas de enseñanza aún conservan, en la mayoría de los casos, su carácter de «simple ejecución temporal» más o menos sistematizada.

Partiendo de estas reflexiones, una serie de profesores de la EUM de Palencia, concretizamos un programa de Prácticas Puntuales Integradas (Alario y otros 1985) encaminado a la progresiva inmersión del alumno en el conocimiento de los diversos pasos y técnicas obligadas, que posibilitan la futura actividad docente dentro del marco de la «Investigación en el Aula» (Tonucci 1980). De la relación cada vez más cercana entre profesores de EUM, maestros de E.G.B. y alumnos en el desarrollo de la P.P.I. —prácticas puntuales integradas—, surgieron una serie de grupos de trabajo de los que uno, formado por profesores del departamento de Psicología, Didáctica de la Lengua y la Literatura y profesoras parvulistas, decidió embarcarse en un proyecto mucho más ambicioso: «determinar la incidencia de los aprendizajes tempranos (lecto-escritura y lengua extranjera —Inglés y Francés—) en niños/as de un medio socio-cultural bajo». El papel de los alumnos de tercer curso de la EUM en éste ha sido esencial durante el curso 1985-86.

La presente comunicación, por razones obvias de espacio, desarrolla brevemente las líneas fundamentales de uno de los proyectos, el de adquisición de la lengua extranjera (Inglés) y su conexión con las prácticas de enseñanza.

La literatura sobre aprendizajes de una segunda lengua, educación bilingüe (Williams y De Gaetano 1985) así como los famosos programas de inmersión (St. Lambert 1972) son partidarios de la iniciación temprana por su favorable incidencia en el niño: superación del pensamiento irreversible, autoimagen positiva (reforzada por el adulto), variación de actitudes hacia los hablantes nativos de la otra lengua, y un largo etc. (ver la panorámica general ofrecida por Sánchez y Tembleque 1986); de esta manera, la iniciación temprana en la adquisición de una nueva lengua, se presentaba como una de las alternativas factibles para enriquecer el «entorno cultural» de estos niños. Por otro lado, la necesidad de un profesor especialista en la materia nos enfrentaba con otro gran obstáculo, pues la situación actual de los centros de E.G.B. —con un solo profesor especialista en idioma y dedicado íntegramente al ciclo superior— imposibilitaba su puesta en práctica. Alguien apuntó la idea de implicar a los alumnos de Filología (Inglés) del último curso quienes podrían cubrir esta laguna por medio de las prácticas. Tras concretar muy claramente las líneas del programa conjunto, fijándonos unos objetivos muy concretos con respecto a observación, planificación y evaluación. A mediados del mes de octubre nuestros alumnos entraban ya a formar parte del equipo.

En este contexto, de una manera natural, y desde las primeras reuniones se generan en el alumno una serie de necesidades como: la sistematización de la observación, el significado de los centros de interés, el conocimiento del período evolutivo en que se halla el niño,... que desde un marco reflexivo creado por la profundización teórica (en técnicas y principios básicos del «Total Physical Response» —Asher 1977—, los fundamentos del «Natural order of Acquisition» —Krashen 1982— y el «Gestalt Language» —O. Dunn 1983—) le incitan a la puesta en práctica de una serie de técnicas de investigación didáctica (observación sistemática del aula —con técnicas de triangulación, análisis de interacción: Flanders, etc.— dinámica de grupos....).

A partir de este momento los alumnos de Magisterio contrastan resultados obtenidos en otras experiencias llevadas a cabo en diversos países: Schmid-Shönbein (Alemania 1982), Vilke (Yugoslavia 1982), Arcángeli (Italia 1982) y muy especialmente analizando en proyecto del Head Start en los EE.UU. «ALERTA» (Williams y De Gaetano 1985).

En la siguiente fase de actuación docente, cabría distinguir una serie de pasos:

— En primer lugar la práctica de la observación, en la que seguimos el sistema de «introducción gradual» del programa ALERTA, comenzando por un anecdotario que posteriormente se amplía con actividades específicas, centros de interés y destrezas individuales. Los dos alumnos asignados al aula, junto con el profesor de la misma,

observan la misma actuación que se toma en vídeo; esto nos permite cotejar y obtener unas conclusiones más fiables con el fin de pasar a la segunda fase

- La planificación de su actuación docente, donde se plasman los objetivos a corto plazo, especificando claramente cada uno de los puntos del «lesson-planning». El enorme problema que la temporalización y falta de alternativas en una situación puede significar en el alumno de prácticas, puede eliminarse introduciendo una clara división del tiempo en el lesson-planning con alternativa de actividades encaminadas a la consecución de un mismo objetivo. Estas actividades se recogen en fichas, pormenorizando: Objetivos (afectivos, cognitivos, psicomotores y lingüísticos), imput lingüístico, duración, material necesario, marco espacial y una descripción completa de los pasos a seguir. Con ellas formamos un «Fichero de Actividades» de gran valor para el futuro docente.

- Tras la actuación directa, se procede al análisis de las observaciones de docencia, de esta fase surge la crítica positiva, a modo de feed-back para el alumno. La evaluación se completa con el estudio del «diario de clase» (Murphy-O'Dwyer 1985) en el que el alumno ha detallado exhaustivamente sus ideas, impresiones, conclusiones progresivas, sensaciones contrastadas, etc. relativas a su período de prácticas.

CONCLUSIONES

Este proyecto de prácticas, insertado en el relativo a los aprendizajes tempranos, ha permitido a los alumnos que intervinieron en la experiencia:

1. Conocer la importancia de partir de un diseño previo a la hora de iniciar cualquier tipo de programa.
2. Resaltar la colaboración entre diversos profesionales para llevar a cabo experiencias innovadoras. La colaboración conjunta, el trabajo en equipo y la interdisciplinariedad.
3. Habitarse a un análisis más riguroso del hecho didáctico y la aplicación de métodos y técnicas de forma sistemática, para evitar subjetivismos e intuiciones faltas de rigor científico.
4. Reconocer el papel que juega la observación sistemática no sólo en lo referente a una investigación sino también como alternativa real a la evaluación.
5. Por último, evidenciar el papel de las EUMs como centros de renovación que posibiliten al futuro maestro emprender, de manera segura y eficaz, experiencias educativas que rompan con el inmovilismo del aula.

BIBLIOGRAFIA

- ALARIO TRIGUEROS, M.T. y otros (1985). «Las Prácticas Puntuales Integradas. Una alternativa a las Prácticas «Comunicación presentada al II Seminario sobre la Reforma de las E.U.M. Valladolid.
- ASHER, J.J. (1977). *Learning another language through actions. The complete teacher's guide*. Sky Oaks Prod. Los Gatos Cal.
- DUNN, O. (1983). *Beginning English with young children*. MacMillan Press Ltd. London.
- ELLIS, R. «The activities and procedures for teacher training» *ELT Journal* vol. 40/2 (1986).
- GIMENO SACRISTAN, J. (1981). «El profesor como investigador en el aula: un paradigma de investigación y formación del profesorado» I Simposium internacional de Didáctica general y Didácticas Especiales. La Manga del Mar Menor.
- LAMBERT, W.E. y TUCKER, G.R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Newbury House. Rowley. M.
- MIALARET, G. «Principios y etapas de la formación del educador» en DEBESSE M. y MIALARET, G. (Ed.). *La formación de enseñantes*. Oikos Tau. Barcelona 1982 pp. 137-161. (orig. en «La formation des enseignants» P.U.F. París 1982).
- MURPHY-O'DWYER, L. (1985). «Diary studies as a method for evaluating Teacher Training» en ALDENSEN, Ch. (Ed.) *Lancaster Practical Papers in Language Education. Vol. 6: Evaluation*. Pergamon Press Inc. Oxford.
- PEREZ GOMEZ, A. (1982). «Investigación en el aula y paradigma ecológico» I Simposium de Did. General y Did. Especiales. La Manga del Mar Menor.
- SCHMID-SCHÖNBEIN, G. (1982). «Language learning at pre-school age» en FREUDENSTEIN, R. (ed.) *Teaching foreign languages to the very Young*. Pergamon Press Inc. Ontario Can. pp. 1-12.
- SANCHEZ, P. y TEMBLEQUE, R.R. (1986). «La Educación bilingüe el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales. «Infancia y Aprendizaje nº 33 pp. 3-25.
- TONUCCI, F. (1980) «La investigación en la escuela». Apuntes para una discusión. *Reforma de la Escuela nº 14 Enero pp. 28-34.*
- WILLIAMS, L.R. y De GAETANO, Y. (1985). *ALERTA. A multicultural, bilingual approach to teaching Y. children*. AddisonWesley y Co. Mass.