



ANEXO I

Curso	20__ / 20__

MÁSTER UNIVERSITARIO

PORTADA

EN: ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (MASELE)

Título: EL APRENDIZAJE REFLEXIVO EN EL PROFESORADO EN FORMACIÓN DE ELE: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA

Alumno: ISABEL ALMEIDA TRINIDAD

Firmado:

Tutor: JUAN PABLO MORA

Firmado:

A todas las personas que han contribuido en la creación de este trabajo de investigación.

A quienes han participado en mi formación, a lo largo de mi vida como estudiante.

*A mis compañeros, mis amigos y mi familia, por fomentar mi amor
hacia los idiomas y la enseñanza.*

Gracias.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	4
1. INTRODUCCIÓN	5
2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	7
3. MARCO TEÓRICO	10
3.1. LA MOTIVACIÓN COMO FACTOR ESENCIAL EN EL APRENDIZAJE	10
3.2. LA IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN EN EL PROFESOR DE L2	14
3.3. LA INFLUENCIA DE LA METODOLOGÍA EN EL PROFESORADO EN FORMACIÓN	17
3.4. LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE REFLEXIVO	22
4. EXPERIENCIA PRÁCTICA: APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE REFLEXIVO	28
4.1. LA EXPERIENCIA DEL PRÁCTICUM TOTAL	28
4.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA	30
4.3. EVALUACIÓN DE LAS REFLEXIONES PERSONALES DE LOS PARTICIPANTES: CUADERNOS DE BITÁCORA	36
4.4. PROPUESTA DE MEJORA DEL CURRÍCULO	42
5. CONCLUSIONES	46
BIBLIOGRAFÍA	49
ANEXOS	55

RESUMEN

En el ámbito de la enseñanza de L2 cobra cada vez más importancia la investigación sobre los factores afectivos y, más concretamente, el papel determinante de la motivación en el proceso educativo. Sin embargo, este aspecto suele estudiarse en relación al alumnado y el impacto de la motivación sobre la consecución de los objetivos que este persigue. Actualmente existe a disposición de los docentes numerosa literatura que trata de generar estrategias para motivar al estudiante y, consecuentemente, crear un proceso de aprendizaje más significativo. No obstante, se ha demostrado que la motivación es un elemento clave que también afecta al docente y al desempeño de su labor educativa, por lo que es necesario indagar en este campo, quizás no tan popular como el del alumnado, para conseguir una enseñanza de lenguas extranjeras de más calidad.

El presente trabajo recoge un nutrido marco teórico que comprende las principales teorías en el campo de la motivación y cómo esta repercute en el cuerpo docente, centrándose particularmente en la instrucción de ELE. Así mismo, se pretende extender esta teoría al ámbito del profesorado en formación, ya que se considera que es un colectivo esencial en el futuro de la enseñanza de ELE sobre el cual no se ha reflexionado lo suficiente y que además aúna los roles de profesor y estudiante al mismo tiempo. Mediante el análisis de una experiencia docente práctica en el Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y otras Lenguas Modernas (MASELE) de la Universidad de Sevilla (España), el objetivo de esta investigación es realizar una propuesta de mejora sobre los contenidos del máster para conseguir una formación más sólida, motivadora y cimentada en los principios del aprendizaje significativo.

Palabras clave: ELE, motivación, aprendizaje significativo, profesorado en formación, MASELE.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se enmarca en el ámbito de los factores afectivos en el contexto educativo, concretamente en la motivación y su influencia en el proceso de aprendizaje. A pesar de que este tema ha sido ampliamente estudiado por numerosos autores en relación al alumnado y su implicación en el aprendizaje de segundas lenguas, recientemente se ha comenzado a indagar en la motivación en lo que respecta a la figura del profesor, ya que se considera un elemento clave para el satisfactorio desarrollo de la actividad docente.

De manera paralela, este estudio también contempla el campo de las nuevas metodologías de enseñanza, que pretenden diseñar unos modelos educativos centrados en el alumno y que promuevan el aprendizaje reflexivo. Una de las principales preguntas de las que parte esta investigación tiene sus raíces en la siguiente cita: “una señal certera de que uno no sabe lo que creía saber es que fracasa al enseñarlo” (Ortega, 2009: 81). Sin duda, esta afirmación puede causar una serie de reacciones en el lector, quien podría preguntarse hasta qué punto resulta certera. ¿El fracaso a la hora de enseñar algo supone, en efecto, una ausencia de conocimientos por parte del profesor?

La experiencia nos muestra que a veces es así; pero en muchas otras ocasiones el problema primordial no es el qué, sino el cómo. Cuando analizamos nuestras vivencias como parte del alumnado, es relativamente fácil señalar al docente que “sabía mucho de lo suyo, pero no era capaz de transmitirlo”. Esta incapacidad a la hora de enseñar no es más que el resultado de una metodología incorrecta. Evidentemente, la metodología tiene un impacto considerable tanto en el alumnado como en el profesorado, generando el aumento o la disminución del nivel de motivación en quienes son partícipes del proceso educativo. Por este motivo, la estrecha relación entre las metodologías empleadas en el aula y su impacto en la motivación del docente es la principal línea de investigación en la que se ha centrado nuestro análisis.

La estructura de este trabajo comprende un marco teórico, una descripción de los objetivos y la metodología seguida para la realización del mismo, una parte práctica donde se exponen los resultados del estudio y unas conclusiones finales. El marco teórico que se plantea en posteriores secciones incluye una compilación de las ideas más importantes referentes al estudio de la motivación en el campo de las lenguas

extranjeras, tanto en alumnos como docentes, y trata de exponer las bases teóricas en las cuales se basa la presente investigación. También se lleva a cabo una recopilación de los principales fundamentos del aprendizaje reflexivo, un modelo educativo que comprende diversas metodologías y trata de crear un ambiente dinámico y participativo en el aula, donde los estudiantes realmente se impliquen en su propio proceso de enseñanza y, por lo tanto, se produzca un aprendizaje significativo.

Sin embargo, nuestro objetivo aquí no es el de explorar qué circunstancias sirven para estimular al docente en el ejercicio de su profesión, sino de forma más específica a aquellos que se encuentran inmersos en un proceso de formación con el propósito de pasar a formar parte de dicho colectivo. Concretamente, el estudio está centrado en los estudiantes del Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y de otras Lenguas Modernas (a partir de ahora, MASELE) de la Universidad de Sevilla (promoción 2015-2016) y en cómo el haber participado o no en la asignatura de prácticas, y dentro de esta en el proyecto del Prácticum Total, han influido positiva o negativamente en su nivel de motivación y a la hora de formar su identidad como futuros profesores.

Con este fin, la parte de investigación del estudio describe el currículo y el desarrollo del mencionado proyecto conocido como Prácticum Total (PT), que los alumnos de MASELE tenían posibilidad de realizar como parte de la asignatura de Prácticas (8 créditos ETS). Este PT consiste en la creación y realización de un curso de ELE para alumnado proveniente de la Universidad Politécnica de Hong Kong, que asiste durante dos meses a Sevilla con objeto de realizar una práctica docente real en un ambiente intercultural mediante un acuerdo bilateral entre ambas universidades. Siguiendo las bases que promueve el aprendizaje reflexivo, este proyecto sirve para que el profesorado en formación experimente de primera mano en qué consiste el ejercicio de la docencia de ELE y se enfrente a problemas reales en el aula.

Por lo tanto, la finalidad del presente estudio es determinar hasta qué punto este tipo de experiencias ayudan al profesorado en formación a desarrollar su motivación y su identidad como docentes en contraposición a la tradicional enseñanza de tinte teórico. Partiendo de la premisa de que un currículo académico de carácter eminentemente pragmático resulta mucho más enriquecedor para el alumnado, otro objetivo es el de realizar una propuesta de aplicación práctica para conseguir que las

materias teóricas de MASELE estén más enfocadas al modelo del aprendizaje significativo.

Para ello, se ha realizado una encuesta de satisfacción al alumnado de MASELE, contando tanto con estudiantes que formaron parte del proyecto PT como con aquellos que tan solo pudieron experimentar una metodología de carácter más teórico basada en clases magistrales para las diferentes materias del currículo. Tras un análisis de los resultados obtenidos, se incluye una reflexión sobre el modelo docente seguido durante nuestro proceso formativo, así como una descripción del PT y la consiguiente defensa de un currículo del máster basado en proyectos que converjan finalmente en la práctica docente real.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Como ya se ha mencionado en la Introducción, la principal hipótesis en la que se basa este trabajo es que las metodologías recibidas durante el proceso formativo tienen un gran impacto en los futuros docentes, ya que ayudan a mejorar o empeorar su nivel de motivación en el ejercicio de su profesión y en la formación de su identidad como profesores. Partiendo de esta premisa, se sostiene que una metodología basada en enfoques prácticos materializada en un proyecto como el PT resulta en un aprendizaje más significativo para el profesorado en formación y, por lo tanto, en un desarrollo más eficiente de la capacidad docente. Este hecho, sumado a la importancia de los factores afectivos durante el proceso de aprendizaje, hace que el nivel de motivación varíe y sea determinante en la futura labor docente.

Por consiguiente, el objetivo primordial de esta investigación es evaluar el grado de satisfacción de los alumnos de MASELE en lo que respecta a la experiencia del PT y analizar hasta qué punto este proyecto ha influido en la mejora de sus capacidades pedagógicas. ¿Están mejor preparados para enfrentarse a la realidad de un aula aquellos estudiantes que han sido partícipes de actividades de carácter práctico como el PT? ¿Cuentan con más recursos, más confianza en sus habilidades? ¿Se sienten más motivados en lo que respecta a sus primeras experiencias laborales? Estas son algunas de las preguntas e inquietudes que hicieron nacer el presente TFM, que pretende demostrar a través del análisis de un contexto educativo real la máxima de que “una de

las formas más eficaces de aprendizaje es la transmisión de los conocimientos que uno tiene a otros", partiendo de la base de que "enseñar es una de las mejores formas de aprender" (Pellicer Palacín, 2009: 705).

Desde el comienzo de este estudio, se espera que la respuesta a todas las cuestiones anteriormente planteadas sea positiva. De hecho, el procedimiento seguido a lo largo de este proyecto de investigación cuenta con que la hipótesis inicial sea confirmada, con objeto de poder elaborar un plan de actuación más eficaz para el futuro profesorado proveniente de MASELE y, en general, de los cursos formativos de enseñanza de ELE. Con esta finalidad, se ha contado tanto con la opinión de alumnos que han experimentado una metodología tradicional (basada en la idea del alumno como un mero receptor del conocimiento que no se involucra en su propio proceso de aprendizaje) como aquellos que han tomado parte en el PT, un proyecto basado en los principios del aprendizaje reflexivo que pretendía enfrentar a los futuros docentes a una situación real de enseñanza de ELE.

La metodología seguida en el presente trabajo comprende una encuesta realizada al alumnado de MASELE¹, donde se recogen las principales categorías que se han determinado necesarias para establecer si hay una diferencia significativa entre aquellos alumnos que se matricularon en el PT y los que no. En esta encuesta, los participantes deben responder a una serie de cuestiones que serán evaluadas mediante una escala de Likert para que su observación resulte más simple y directa. A partir del análisis de los resultados obtenidos, se procede a cotejarlos con la hipótesis y tratar de dar respuesta a las preguntas iniciales desde el punto de vista del alumnado de MASELE y sus experiencias reales.

Sin embargo, la eficacia del PT no se examina solamente en términos de datos cuantitativos reflejados en la encuesta. Como sugiere Pineda (2015: 110), "los métodos cuantitativos no podrían proporcionarles una visión compleja de las identidades de los docentes", por lo que resulta inevitable realizar una comparación de naturaleza cualitativa de aquellos testimonios emitidos por los propios participantes de dicho proyecto. Para ello, se emplean los cuadernos de bitácora producidos por los estudiantes, quienes usaron estos diarios con objeto de reflexionar sobre sus vivencias a

¹ Tanto el modelo de encuesta como los resultados obtenidos en la misma pueden ser consultados en la sección final de anexos.

lo largo del viaje que supuso la creación e impartición de un curso de ELE desde cero, con todos los problemas y las satisfacciones que ello conllevó. Mediante la combinación de los enfoques cuantitativo y cualitativo, el análisis que se lleva a cabo en este trabajo resulta mucho más enriquecedor y completo para alcanzar los objetivos establecidos. El resultado que se espera conseguir es que exista un notable aumento del nivel de motivación y seguridad en su propio desempeño docente en aquellos participantes del PT.

Una vez finalizada esta parte del trabajo, se llega a la auténtica *raison d'être* de esta investigación, que es la de llevar a cabo una propuesta de mejora didáctica que sirva para perfeccionar el actual modelo educativo que experimentan los futuros docentes de ELE. El auténtico reto en la formación de profesorado consiste en encontrar el equilibrio entre lo que se promueve en las aulas y lo que realmente tiene lugar en ellas. En las posteriores secciones del marco teórico se profundiza en esta discordancia entre lo idóneo y lo real, la metodología que se predica y la que verdaderamente se pone en práctica durante estos cursos de formación de diversa naturaleza.

Como una simpática anécdota, se podría contar la historia de ese docente anónimo que, con gran devoción, dictaba a sus alumnos la frase de “no debemos hacer que nuestros estudiantes copien todo lo que decimos”, creando una paradoja que, desgraciadamente, está demasiado presente en todos los ámbitos de nuestro sistema educativo actual. Por este motivo, se toma el PT como punto de referencia para tratar de crear una propuesta de mejora docente para aquellas materias de carácter más teórico del máster, a fin de aunar los contenidos teóricos con un enfoque práctico que permita al alumnado adquirir tanto conocimientos como habilidades pedagógicas y evolucionar de forma real su práctica docente.

La metodología seguida en este trabajo de investigación persigue el fin de demostrar que otro tipo de aprendizaje es posible para el profesorado en formación, donde este experimente una metodología reflexiva más acorde con las nuevas exigencias del mundo de la enseñanza.

3. MARCO TEÓRICO

3.1.LA MOTIVACIÓN COMO FACTOR ESENCIAL EN EL APRENDIZAJE

En los campos de investigación de la educación y la psicología a menudo se han tratado de evaluar los procesos cognitivos mediante los cuales se produce un aprendizaje real, significativo y duradero en los estudiantes, llevándose a cabo con este fin diversos estudios referentes a materias muy variadas. Resulta evidente que el proceso de aprendizaje está ligado a una serie de condicionantes, tanto internos como externos, que lo posibilitan y lo moldean de diferentes maneras. Como explica Arnold (2000: 263), “la forma que tenemos de vernos a nosotros mismos y de considerar nuestras capacidades puede facilitar nuestro aprendizaje u obstaculizarlo: por tanto, los factores intrínsecos al alumno ejercen una influencia fundamentalmente positiva o negativa”.

De entre estos factores, las perspectivas educativas más recientes señalan la motivación como uno de estos elementos clave en el éxito o el fracaso de la adquisición efectiva de conocimiento por parte del alumnado. Como ya indicaba Chomsky (1998; en: Arnold, 2000: 267). “la verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material”, haciendo una clara referencia a la necesidad de activar la motivación del estudiante con objeto de alcanzar nuestras metas didácticas.

En el ámbito que nos compete, que es el de la enseñanza de lenguas, “es una creencia común que la motivación del alumno de L2 determina en gran parte su éxito académico, y se considera que si este no posee el compromiso, el entusiasmo y la persistencia necesarios, será muy difícil que pueda aprender la L2” (Pineda, 2015: 3). Numerosos estudios han reforzado esta idea desde diferentes enfoques y tratando con aprendientes de diversas procedencias, llegando a confirmarse que, en efecto, la motivación es un mecanismo esencial que juega un papel determinante en la adquisición de segundas lenguas y su proceso de aprendizaje (Ames, 1992; Dörnyei, 2001, 2010; Dörnyei y Ushioda, 2011; Gardner y Lambert, 1959; Markus y Nurius, 1996; Tremblay y Gardner, 1995; Ushioda, 1996, 1998, 2001). Por este motivo, las teorías más recientes en el campo de la educación han incorporado este factor indispensable en el aula; de modo que la motivación, al igual que otros factores internos del estudiante, ha pasado a considerarse como un elemento con el que el profesor debe contar y trabajar.

Desde que en el año 2001² se publicara el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (a partir de ahora, *Marco*), el cuerpo docente ha dispuesto de una compilación de pautas necesarias para regular el ejercicio de su profesión que ha incluido aspectos más allá de lo meramente lingüístico. Para empezar, en el *Marco* (2002: 48) se recomienda “una apreciación completa de la situación de enseñanza y aprendizaje, y sobre todo de las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos y de otras partes implicadas”. Esta declaración de intenciones ya demuestra que la enseñanza debe estar centrada en la figura del alumno, haciendo especial hincapié en qué esperan de su aprendizaje y cómo puede el docente encaminar este proceso.

Una afirmación clave que aparece en el *Marco* (2002: 103) propone que la motivación en el aprendizaje de una L2 es un sentimiento que parte de la necesidad comunicativa de los seres humanos, por lo que posee un carácter “instrumental e integrador”. La motivación se encuentra presente junto a otros factores que sirven para configurar el sistema cognitivo mediante el cual un aprendiente realiza de una u otra manera su proceso de aprendizaje, ya que

la actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal. (2002: 103)

Esta consideración, aunque parece evidente, no ha tenido la suficiente presencia en el aula de idiomas en las últimas décadas, por lo que su constatación es, cuanto menos, necesaria. Los preceptos propuestos en el *Marco* tratan de apoyar la idea de que en “una sociedad culturalmente diversa” como en la que vivimos actualmente debería someterse “a profundos cambios el comportamiento interpersonal y también las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, brindando al mismo tiempo la oportunidad de poner en marcha formas de comportamiento y de trabajo educativo totalmente diferentes” (Pellicer Palacín, 2009: 699). La renovación de los sistemas de enseñanza ha cobrado una especial relevancia en los últimos años, generándose un continuo fluir de

² La versión en español fue publicada en 2002.

información e investigación sobre cómo aplicar diferentes metodologías con el alumnado de la L2 que ayuden a favorecer las relaciones interpersonales en el aula, cultivar la motivación de los estudiantes y crear un ambiente de aprendizaje significativo.

Una teoría bastante interesante sobre la motivación es la noción de la autodiscrepancia de Higgins (1987; en: Pineda 2015: 7). Esta teoría plantea que las personas se marcan objetivos en diversos campos y que, cuando perciben discrepancias entre lo que realmente son y lo que aspiran a ser, experimentan un deseo de cambiar esta situación que les incita a persistir en sus intentos de alcanzar dicha imagen mental de sí mismos. Esta hipótesis ha sido aplicada a numerosos ámbitos, ya que, como sugieren Boyatzis y Akrivou (2006: 633),

throughout history of mankind, humans are driven by their imagination and their ability to see images of the desired future. Leaders, poets, writers, composers, artists, dreamers, athletes have been able to be inspired, stay inspired and inspire others through such images. These images, once shared, have power to become a force, and in that sense an inspiration for social development and growth, for intentional change at many leaders of social organization, not just for the individual.

Esta idea es desarrollada posteriormente por Dörnyei (2005, 2009), quien aplica el concepto de las imágenes mentales de sí mismo (*possible selves*) al campo de la enseñanza de L2. De este modo, Dörnyei plantea un modelo bastante destacable al que llama *L2 Motivational Self System*, que trata de explicar cómo la motivación o la desmotivación del alumno dependen en gran parte de la imagen mental que tienen de sí mismos en lo que respecta a dicha L2, así como las aspiraciones o deseos que modifican su proceso de aprendizaje. El componente afectivo inherente a la motivación, por lo tanto, cobra una importancia vital en la clase.

Según Arnold (2000: 256), la dimensión afectiva en la enseñanza es una herramienta esencial que permite “construir” el conocimiento “con unas bases más firmes”. Por ello, numerosos estudios sobre la afectividad en el aula prueban que es necesario establecer un ambiente donde el alumnado se sienta a gusto (Arnold, 1999;

Crandall, 1999; Dörnyei, 1990, 1994; Ehrman, 1996; Gardner y Lambert, 1972; Goleman, 1995; Oxford, 1994, 1999; Schumann, 1997; Stevick, 1980; Williams y Borden, 1997), o, en otras palabras, “hay que crear un clima de aceptación que estimule su seguridad en sí mismos y les anime a experimentar y descubrir la lengua meta, permitiéndose correr riesgos sin sentirse avergonzados” (Dufeu, 1994: 89-90). Es la misión del profesor, por lo tanto, la de potenciar la confianza de los aprendientes y al mismo tiempo prestar especial atención a sus diferencias en lo que a ritmo y forma de aprendizaje se refiere, así como a los factores que influyen en su motivación.

A pesar de que la atención a la variedad del alumnado es un requisito esencial para la figura del docente en el panorama académico actual, este hecho supone todo un reto debido a que, “tras los rasgos reconocibles comunes de cada contexto diferente, se alberga también una obstinada diversidad en cada individuo en nuestras aulas”, lo que conduce a que “las perspectivas, reacciones, y necesidades humanas, intelectuales, y educativas de cada uno son diferentes, y todo buen profesor debe saber responder a ellas con flexibilidad y profesionalismo” (Ortega, 2009: 27-28). Esta habilidad para incentivar el interés de los aprendientes, tarea nada sencilla, se traduce en que el profesor puede transformarse en una figura motivadora para el alumnado, premisa que ha sido ampliamente analizada por numerosos estudios (Bettencourt, Gillett, Gall y Hull, 1983; Wild, Enzle y Hawkins, 1992; Patrick, Hisley y Kempler, 2000). Estos académicos sostienen que la imagen que el docente proyecta de sí mismo y cómo la perciben los alumnos juega un papel determinante en su motivación. Asimismo, el comportamiento del profesor en el aula puede llegar a incrementar el rendimiento académico mediante el uso de prácticas motivadoras o, por lo contrario, disminuir el interés y ralentizar el proceso de aprendizaje del estudiante.

Resulta evidente, partiendo de este marco teórico y de la numerosa literatura que se ha escrito sobre la importancia de la motivación en el aula de L2, que estamos tratando un tema de suma relevancia para un aprendizaje efectivo y más humano. Sin embargo, la pregunta que se ha planteado a raíz de esto es si la motivación en el profesorado resulta igual de determinante para el correcto fluir de una clase; si, al igual que sucede con los aprendientes, la motivación de un profesor puede hacer que lleve a cabo su labor de forma satisfactoria o no. La respuesta lógica a estas preguntas es la siguiente: un docente motivado tiene una mayor conexión con los estudiantes en el aula y es capaz de garantizar un ambiente de trabajo mucho más agradable, cooperativo y,

por lo tanto, eficiente. En el próximo apartado se tratarán una serie de consideraciones teóricas al respecto.

3.2.LA IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN EN EL PROFESOR DE L2

Como ya se ha mencionado previamente, la motivación ha sido ampliamente estudiada en relación a su efecto en los aprendientes de la L2. No obstante, en los últimos años ha cobrado cada vez más importancia el análisis de las necesidades del profesorado y de su nivel de motivación (Davis y Wilson, 2000; Dinham y Scott, 2000). Las últimas tendencias educativas consideran que el papel del docente es el de ser un guía en cuya mano está el poder para impulsar el interés y las ganas de aprender de sus estudiantes; pero este rol no puede adoptarse si el educador a su vez carece de dichas características.

Como sugiere Ortega (2009: 33), “si bien es verdad que el profesor de lenguas puede hacer mucho para motivar a sus alumnos, también es cierto que esto solo es posible si la motivación de la que goza el profesorado es también alta en primer lugar”. Por esta razón, “recientemente se ha despertado un interés considerable por lo que podríamos denominar factores internos, que están relacionados con (...) ‘el pensamiento o la cognición del profesor’ y que, obviamente, tiene importantes repercusiones en el manejo de la clase” (Barros García y Barros García, 2009: 272).

Esta nueva tendencia trata de aplicar los preceptos sobre la motivación del alumnado en el cuerpo de profesores, de modo que el objeto de estudio pasa a ser la figura docente y qué factores intervienen en su propio nivel de compromiso con su labor educativa. Como es evidente, hay numerosos elementos externos que condicionan este parámetro, como pueden ser las condiciones laborales o las relaciones interpersonales con compañeros o alumnos; sin embargo, la teoría de Dörnyei (2005, 2009) sobre el *ideal self* también tiene un efecto claro y determinante en el profesorado. Por consiguiente, Kubanyiova (2012) adapta esta teoría para aplicarla al concepto del profesor de L2 y “muestra que el deseo de enseñar de este puede explicarse en buena medida por medio de los conceptos equivalentes de *Ideallanguageteacherself*, que se refiere a las características que le gustaría poseer como docente” (Pineda, 2015: 8). En contraposición a esta imagen idealizada de lo que el profesor aspira a ser, la autora

plantea además el *Fearedlanguage teacherself*, que “representa al profesor que no se querría llegar a ser” (Pineda, 2015:8).

Este objetivo que un docente se marca en su ámbito profesional, es decir, aquello en lo que anhela convertirse, tiene una influencia mucho más profunda de lo que cabría esperar según Pineda (2015: 66), quien sostiene que “la imagen ideal de uno mismo como profesor de L2 no implica sólo lo que pasa dentro del aula, sino que puede extenderse más allá, a sus relaciones personales, estilo de vida”. En este sentido, identificar la imagen ideal de uno mismo como docente es esencial, porque de ello depende el estilo de enseñanza y la toma de decisiones en el aula, que es considerada por muchos expertos como una de las habilidades primordiales en lo referente al pensamiento del profesor (Barros García y Barros García, 2009: 273).

Conforme a estos autores (Barros García y Barros García, 2009: 272-273), es de imperiosa necesidad determinar “hasta qué punto inciden en la clase las experiencias previas de aprendizaje del profesor, su conocimiento sobre el tema y sus creencias sobre la enseñanza”, ya que todos estos componentes conforman el complejo marco de la identidad del docente. En consecuencia, recientemente se puede encontrar un cambio en la perspectiva de los investigadores que se encargan de analizar lo que cruza la mente de un profesor y el impacto que esto tiene en su proceso docente. Como sugiere Kubanyiova (2014: 124),

researchers are beginning to understand that what teachers think, believe, and know (...) is inextricably linked with what they are passionate about, who they yearn to become, how they imagine teaching and themselves as language teachers, and how they resist imposed visions and normative pressures in their teaching world.

Dado que la relación entre el interés y la motivación del profesor influye considerablemente en su desempeño profesional, cabe preguntarse en qué medida estos parámetros sirven para modificar la competencia del docente.

En primer lugar, es necesario clarificar a qué se refiere la competencia docente. De forma un tanto genérica, Zabala y Arnau (2007: 45), en una definición amplia de este vocablo, proponen que

la competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Esta concepción del término resulta bastante completa y aplicable a numerosos campos del saber. De ahí que otros autores se hayan basado en estas ideas para desarrollar una definición más centrada en el desempeño docente per se, como en el caso de Pavié (2011; en: Orta 2015:42), quien especifica que la competencia docente comprende “aquel grupo de conocimientos, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos en un ámbito específico del saber”.

La competencia docente comienza a gestarse desde las primeras etapas de formación del profesorado. Este hecho hace que sea crucial un adecuado acercamiento al mundo de la enseñanza y que el futuro profesor sea capaz de plantar las semillas de lo que será su *ideal self* como docente, ya que, según Pineda (2015: 148), "parece ser que es a lo largo de su formación cuando los futuros profesores empiezan a negociar consigo mismos quiénes quieren llegar a ser". El presente estudio, como se ha comentado previamente, pretende centrarse en esta primera fase de formación del profesorado, en la que normalmente se sientan las bases para la actuación docente futura así como unas nociones muy claras sobre las aspiraciones del estudiante en cuanto al tipo de profesor en el que se quiere convertir.

3.3.LA INFLUENCIA DE LA METODOLOGÍA EN EL PROFESORADO EN FORMACIÓN

Cuando nos centramos en el presente objeto de estudio o, en otras palabras, en el profesorado en formación, la primera pregunta que se plantea es qué hay que enseñar a

los futuros profesores y qué es lo que contemplan los cursos de formación existentes en la actualidad. Debido a la gran variedad de opciones con las que nos topamos en este ámbito, resulta difícil realizar un análisis en profundidad de los contenidos comunes que se establecen en los diversos cursos formativos. Como plantea Gutiérrez Araus (2009: 81), podemos encontrarnos con un enorme abanico de posibilidades: cursos de iniciación, presenciales, semipresenciales, virtuales, en universidades, en el Instituto Cervantes, en entidades privadas, de diferentes niveles de especialización o de temas específicos relativos al campo de la formación teórica y aplicada. De modo similar, el tipo de estudiante que accede a estos cursos formativos es heterogéneo, ya que la enseñanza de ELE es elegida tanto por recién licenciados/graduados como por profesores con largos años de experiencia; así como por personas de variadas procedencias universitarias y niveles de conocimiento lingüístico, como pueden ser filologías, traducción u otras ramas humanísticas como derecho o historia.

En términos generales, el estudio sobre los diferentes planes curriculares de estos cursos de formación concluye que existen una serie de materias indispensables que deben estar presentes de una forma u otra en la programación. De Santiago Guervós (2009: 103-106) explica que, normalmente, el currículo se divide en dos tipos de asignaturas: las que se refieren a contenidos y las que se refieren a metodologías. A la primera categoría de esta distinción pertenecen materias relacionadas con los fundamentos básicos de la comunicación y la adquisición de lenguas, la competencia lingüística (que incluye ramas como la fonética, la morfología y la sintaxis), el aprendizaje del léxico, la pragmática, la sociolingüística (registros, variedades geográficas y sociales) y la competencia cultural. Por otra parte, este autor sugiere que la segunda categoría comprende materias relacionadas con la enseñanza de metodologías, criterios para la elaboración de programaciones didácticas, la integración de las destrezas comunicativas y la evaluación en el aula de ELE.

Comúnmente, se considera que los programas de formación deben estar en consonancia con los preceptos educativos que promueven. En teoría, en el ámbito de la enseñanza actual se estima que “son claves la figura del profesor como profesional reflexivo y la innovación pedagógica como las principales impulsoras del desarrollo docente” (Orta, 2015: 24), por lo que es de esperar que esta concepción del docente se viese reflejada en los programas de formación. Respecto a este asunto, LloberaCànaves, (2009: 99) afirma que

existe una exigencia de organizar de manera constante una investigación empírica y teórica que nos debe permitir reformular los contenidos del programa de formación de manera constante y sin estridencias; de manera crítica y al mismo tiempo constructiva ya que la inversión intelectual y emocional de los participantes del curso merece por un lado ayudarles a poner en duda los diferentes aspectos de sus convicciones profesionales y al mismo tiempo ayudarles a construir un grado de seguridad para sus actuaciones pedagógicas en el aula.

Sin embargo, la realidad es que “con frecuencia el papel del alumno sigue estando relegado a un segundo plano de mero receptor del conocimiento” (Orta, 2015: 45), por lo que el docente que está en formación a menudo se topa con una inconsistencia entre el mensaje que se le transmite, que es el de un sistema de enseñanza basado en el alumno como eje central del aprendizaje, y lo que realmente experimenta en el aula. El problema, según Esteve (2004: 9), radica en

la naturaleza misma de los modelos formativos vigentes: en unas ocasiones han pecado de favorecer prácticas encaminadas a la transmisión de conocimientos declarativos provenientes de las disciplinas más teóricas y, a pesar de contener informaciones altamente relevantes para el docente y su práctica, no han sabido establecer el lazo hacia la propia realidad.

Sea cual sea su explicación, esta contradicción es muy recurrente en el mundo de la enseñanza, donde en la práctica impera el concepto de la transmisión del conocimiento como algo estático donde el alumno se ve como un mero receptor de datos y el dinamismo brilla por su ausencia. Sin embargo, durante el proceso formativo de los profesores es fundamental, como suele decirse coloquialmente, “predicar con el ejemplo” y ofrecer al estudiante metodologías y modelos de enseñanza consecuentes con las ideas teóricas que se manifiestan.

Durante su etapa formativa, los estudiantes tienden a absorber detalles sobre el comportamiento docente que encuentran a su alrededor. Pineda (2015: 38) cuenta que en un estudio se demostró que “los formadores del curso ejercían una influencia

significativa en la manera en la que los sujetos formulaban y regulaban los comportamientos asociados a sus estados deseados y temidos”. Esto quiere decir que los encargados de preparar a los futuros profesores son figuras clave para promover cierto tipo de características y rasgos en el *ideal self* del alumnado. Quizás debido al hecho de que, al estar inmersos en un proceso de formación con vistas al ámbito educativo, el alumnado se siente más receptivo al análisis sobre la actuación de sus propios profesores. Este estudio mencionado por Pineda (2015: 38) resulta de gran interés ya que “proporciona información sobre cómo los profesores regulan su comportamiento en el marco de un curso de formación para alcanzar sus metas futuras”. Por lo tanto, el cuerpo docente de dicho curso se transforma en un modelo de comportamiento que seguir o evitar, dependiendo de la impresión que cause.

Otro factor que debe ser tenido en cuenta es la propia experiencia como alumno que ha vivido en un sistema educativo concreto, con diferentes modelos docentes y opiniones personales que sirven para moldear el *ideal self* de una forma particular y única. Son las propias vivencias las que juegan un papel esencial en esto, ya que “las creencias se originan y se desarrollan en la experiencia y se abstraen de un conjunto de vivencias almacenadas en la memoria desde edades muy tempranas”, de modo que “las primeras experiencias que se viven son las que influyen de una manera más decisiva en nuestros juicios finales”, para bien o para mal (Barros García y Barros García, 2009: 274).

Durante nuestra experiencia como alumnos, estamos sometidos a un periodo de exposición que “se ha denominado ‘aprendizaje por observación’, y se caracteriza por ser inconsciente; de ahí que los profesores relativamente jóvenes se comporten en clase como les enseñaron a ellos” (Barros García y Barros García, 2009: 274). Este aprendizaje por observación provoca que se interioricen una serie de rasgos que pueden resultar positivos o negativos para el docente en formación. Actualmente, las tendencias educativas instan a los docentes a someter a una continua evaluación su actuación en el aula, debido a que “la investigación sobre el pensamiento del profesor” permite que estos “sean conscientes de sus propias historias y puedan hacer frente a esa tendencia a la imitación del comportamiento de sus profesores” (Barros García y Barros García, 2009: 274). No obstante, la imitación no siempre debe plantearse como una mala estrategia para los profesores noveles, pues esta les permite poner en práctica hábitos

positivos en el aula o estrategias de enseñanza que encajan con su propia personalidad y su estilo educativo.

Esta tendencia tiene cada vez más peso entre el profesorado, considerándose esencial en el desarrollo de su competencia docente la reflexión y la constante evaluación de sus competencias en la enseñanza de L2. Como sostiene Farrell (2004: 5-6),

teachers can become more empowered decision makers, engaging in systematic reflections of their work by thinking, writing, and talking about their teaching; observing the acts of their own and others' teaching; and by gauging the impact of their teaching on their students' learning. In these ways, teachers can begin to locate themselves within their profession and start to take more responsibility for shaping their practice.

Por lo tanto, lo ideal sería que los profesores en formación se viesen expuestos a este tipo de aprendizaje reflexivo, mediante el cual no solo adquirirían los conocimientos teóricos expuestos previamente por De Santiago Guervós (2009: 103-106), sino que también se proporcionaría al alumnado un abanico de recursos, herramientas y modelos de actuación eficientes a la hora de enfrentarse al aula de L2.

Muchos de los asistentes a estos cursos de formación parten, además, de una completa o parcial inexperiencia en el campo de la docencia, con todas las desventajas que esto supone. A través de la práctica reflexiva, se consigue poner en contacto al futuro profesor con situaciones y problemas reales con los que se va a topar en el ejercicio de su profesión, lo cual sirve como mecanismo para perder el miedo o disminuir el impacto de la ansiedad que provoca lo desconocido. Sumado a esto, el entrenamiento del profesorado en el aprendizaje reflexivo es esencial para identificar ámbitos de actuación y mejora en su labor docente.

3.4.LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE REFLEXIVO

A lo largo del presente trabajo, a menudo se ha descrito el aprendizaje reflexivo como un modelo eficiente para el perfeccionamiento de la práctica individual del docente por diversas razones. La más relevante, quizás, sea el hecho de que permite a

quien lo experimenta el plantearse cuestiones sobre la propia naturaleza de su aprendizaje, sobre cuáles son sus puntos débiles y fuertes y los campos de actuación que debe seguir. Por lo tanto, es necesario aclarar cuáles son los principios en los que se basa este modelo de aprendizaje y su influencia tanto en la clase de ELE como en el proceso formativo de los docentes.

En primer lugar, hay que señalar que las metodologías tradicionales a menudo han sido criticadas por una carencia absoluta de consideración hacia la importancia de los factores afectivos o la motivación del alumnado, lo cual llevaba a considerar a este como un simple receptor de conocimiento en vez de una persona con emociones, pensamientos y una capacidad crítica para intervenir en su propio proceso de aprendizaje. Lo cierto es que “muchos de los principales avances en el campo de la enseñanza de idiomas durante los últimos veinticinco años están de alguna forma relacionados con la necesidad de reconocer los aspectos afectivos de la enseñanza” (Arnold, 2000: 260), abriendo la puerta a la idea de que el estudiante es el centro del proceso educativo.

Además de esto, en la actualidad existe la creencia de que la motivación es un factor esencial que debe ser cultivado para alcanzar un aprendizaje efectivo, con cuyo objeto se proponen diversas estrategias que tratan de involucrar al alumnado en este viaje. En este sentido, se plantea la que supone una de las grandes preguntas de la enseñanza: ¿cómo motivar al alumnado? La clave para conseguirlo, de acuerdo con el aprendizaje reflexivo, parte de la premisa de que la enseñanza es por y para los estudiantes, por lo que la clase debe girar en torno a ellos. Según las palabras de Rico Marín (2009: 727),

el alumno de E/LE³ es el protagonista absoluto de su proceso de enseñanza-aprendizaje, evidentemente el papel del docente como orientador y guía es muy importante pero es ahora cuando el estudiante se convierte en núcleo del nuevo modelo educativo, donde el docente es el generador de entorno de aprendizajes que estimulen a los alumnos.

³ Rico Marín se centra en el estudio de ELE, pero realmente esta reflexión es aplicable a todos los ámbitos de la enseñanza, especialmente en la referente a las segundas lenguas.

Por lo tanto, se puede apreciar un cambio ideológico en lo que respecta a la figura del alumno, que pasa a dejar de ser un mero observador y a transformarse en un ente activo que controla su propio aprendizaje. Este cambio de perspectiva resulta de máxima importancia en los docentes en formación, ya que, tradicionalmente, su rol había sido meramente pasivo y necesitaba de una urgente renovación. Como indica Pineda (2015: 74),

la educación del profesor no podía verse como una inyección de conocimientos teóricos y de técnicas que se le administraba en su formación. Era necesario adoptar otra perspectiva: la de que el conocimiento del profesor se crea a partir de sus experiencias como estudiante primero —el ‘aprendizaje de la observación’.

En el ámbito de formación de profesorado, numerosos autores sugieren que es necesario implantar cambios curriculares que enfoquen la enseñanza cada vez más hacia un modelo reflexivo (Esteve, 2004; Johnson y Golombek, 2011).

Esto se debe a que los investigadores perciben que las declaraciones más significativas generadas por el alumnado son aquellas que dejan entrever “los cambios que se producen en el pensamiento de los estudiantes cuando hablan de dilemas, adquirir una conciencia profunda, percibir aspectos inéditos, observar el progreso realizado, ser consciente del proceso de aprender a aprender” (LloberaCànaves, 2009: 97). Este tipo de reflexiones denotan una mayor madurez y una comprensión real de los contenidos propuestos; pero solo pueden alcanzarse mediante la implementación de ciertos cambios curriculares.

En este sentido y de forma genérica, se proponen diferentes estrategias mediante las cuales los docentes pueden asentar estas transformaciones con unos resultados ciertamente efectivos en los aprendientes. Entre los autores que exponen posibles ajustes de diseño, Ortega (2009: 37) plantea que,

primero, los profesores de lengua pueden crear medios para aumentar la autonomía en los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Por ejemplo, podemos ceder control sobre el aprendizaje a los estudiantes ofreciendo puntos de negociación y elección en nuestras tareas. Pequeñas oportunidades de autodeterminación, tales como dejar al

alumno que decida el tema sobre el que escribir en vez de darle un tema fijo, pueden crear grandes diferencias de motivación en ciertos individuos [...] Por último, si empleamos esfuerzos en diseñar nuestra instrucción para que contenga elementos que instiguen la motivación intrínseca, lógicamente será aconsejable evaluar hasta qué punto hemos acertado en nuestros planteamientos, por ejemplo mediante cuestionarios o diarios (tanto anónimos como personales). De esta forma, es posible introducir cambios y mejoras en nuestra docencia”.

Estas pequeñas acciones generan un ambiente de trabajo en el aula mucho más dinámico, activo y que sirve para estimular el interés del alumnado. Está demostrado que “la participación en el proceso de toma de decisiones proporciona a los alumnos muchas posibilidades para que desarrollen todo su potencial” (Arnold, 2000: 261), teoría que puede aplicarse, sin lugar a dudas, al profesorado en formación.

Por otra parte, autores como Pellicer Palacín (2009: 705) proponen que “una de las formas más oportunas y eficaces es el trabajo en forma de proyectos cooperativos e interdisciplinares”. El trabajo cooperativo se basa en la máxima de Johnson y Golombek (2011; en: Pineda 2015: 8) que sostiene que “human cognition is understood as originating in and fundamentally shaped by engagement in social activity”. Esta no solo permite al alumnado marcar su propio ritmo de trabajo, sino que además, “al desarrollar tareas en grupo, cada alumno o alumna puede hacer hincapié en determinados aspectos, según sean sus necesidades y capacidades propias”.

Esto supone otro de los conceptos clave en los que se basa este modelo, ya que “el eje fundamental de este tipo de intervención lo constituyen los conceptos de construcción de conocimientos y de andamiaje colectivo” (Esteve, 2004: 17). La forma de aprendizaje cambia radicalmente en este modelo de enseñanza, que se basa en la acción directa de los aprendientes y, en términos generales, es “una metodología que debe ayudar a que la persona en formación construya conocimiento nuevo y competencias nuevas a partir de su conocimiento y sus experiencias previas y mediante la interacción con otros individuos” (Esteve, 2004: 17).

No obstante, la realidad de la formación docente resulta bastante distinta a lo que este modelo propone, pues a menudo ha estado caracterizada por una mera exposición al abanico de conocimientos teóricos y metodológicos que, se supone, deberían proveer al

futuro profesor de los recursos suficientes para ejercer su profesión. La metodología habitual “tiene el efecto de obligar a los alumnos a trabajar para satisfacer a los profesores o a las autoridades más que de desarrollar el amor por el conocimiento en las mentes independientes” (Arnold, 2000: 268), lo cual hace que se plantee la duda de si esta exposición a los contenidos de carácter teórico realmente forma profesores o simplemente genera profesionales con una titulación académica.

Ante todo, es necesario clarificar que el aprendizaje de contenidos teóricos es necesario en los cursos de formación de ELE. Como explica Arnold (2000: 259), “esto no significa que los profesores de idiomas ya no necesiten, por ejemplo, un buen dominio del idioma que enseñan o una formación apropiada respecto a la metodología de la enseñanza”, ya que estas destrezas son absolutamente esenciales en un profesor. Sin embargo, esta postura mantiene que “estas destrezas serán mucho más eficaces si los profesores también se preocupan por su propia inteligencia emocional, pues esto puede resultar muy ventajoso para el proceso de aprendizaje de idiomas desde el punto de vista del alumno”.

El aprendizaje reflexivo pretende crear una sinergia entre la teoría y la práctica, de modo que no sean dos categorías diferentes sino una unión que realmente tenga un impacto significativo en quienes experimentan este modelo de enseñanza. De este modo, se debe evitar dar más peso al qué en lugar de al cómo (Arnold, 2000: 261). Como indica Pineda (2015: 98), “una práctica educativa completa implica que el docente conecte ambas clases de conceptos, de manera que pueda concretar en su contexto de enseñanza específico el producto teórico de las investigaciones científicas y, consecuentemente, tener mayor consciencia y control de sus procesos cognitivos así como mayor acceso a formas de enseñar óptimas”. En este sentido, cobra especial importancia la idea de que el profesorado debería analizar constantemente su labor educativa con la finalidad de mejorarla o, en otras palabras, la reflexión: una herramienta formativa para el docente (Gutiérrez, 2008: online).

Para ello, Pineda (2015: 76) propone que un “método eficaz es la observación de las clases de otros profesores: prestando atención a aspectos de estas, el observador puede adquirir consciencia de rasgos de su enseñanza que necesitan ser mejorados”. Otros autores como Kubanyiova (2007: 111) comentan la importancia de las entrevistas y diarios personales como método eficaz de llevar un control sobre el curso de

formación y el impacto que este tiene en los participantes del curso formativo. En general, son muchas las estrategias que se pueden emplear para conseguir que el futuro profesor de ELE desarrolle las competencias que se mencionaban anteriormente.

Dichas estrategias tienen como objetivo principal el crear un nuevo tipo de profesor que ayude a renovar y enriquecer el panorama educativo actual en lo que respecta a la enseñanza de ELE. La dualidad entre la metodología tradicional y los nuevos modelos de enseñanza de idiomas generan, a su vez, una oposición entre la visión tradicional del papel del profesor frente a una percepción más reciente del rol docente. Orta (2015: 61) plantea que hay dos arquetipos docentes claramente diferenciados en lo que respecta a la generación de conocimiento:

el profesor técnico considera la información como dada, proporcionada, explicada a los alumnos de manera generalizable y rutinaria. De este modo, el currículum para estos profesores está predeterminado, con un carácter estático y cerrado, sin tener en cuenta el contexto particular educativo. Por el contrario, el profesor reflexivo, tiene una visión constructiva y crítica del conocimiento, donde los alumnos tienen la oportunidad de interpretar y enriquecer la información inicialmente proporcionada, incluso generada por ellos mismos.

La idea de que los docentes deben poner a prueba y revisar con periodicidad sus habilidades a la hora de dar clase es una idea que desarrollan autores como Elliot (2000; en Orta 2015: 60), quien establece que el profesor no debe únicamente valerse del conocimiento de terceros u otros expertos para ejercer su labor docente. Por el contrario, Elliot afirma que existe una imperiosa necesidad de que el educador genere propio conocimiento en relación a su contexto particular de aprendizaje y enseñanza, ya que es el que mejor conoce tanto su ambiente de trabajo como la personalidad y necesidades específicas de sus estudiantes.

De este modo, en el modelo del aprendizaje reflexivo hay que tener en cuenta unas consideraciones en relación al rol del profesorado y cómo las nuevas metodologías del aula son capaces de alterar su *modus operandi*. Esteve (2004: 17) establece que “la función del formador (...) se entiende como una actuación que oriente y guíe, de una forma planificada y sistemática”, por lo que el profesor pase a ser una figura “capaz de

intervenir con su saber teórico en los momentos necesarios (...) para satisfacer las necesidades que vayan emergiendo”, pero sin monopolizar el foco de atención de la clase, y que “sea asimismo un buen gestor de procesos grupales” que sepa “dinamizar grupos de profesores en formación para que tenga lugar un andamiaje colectivo”. En resumidas cuentas, el educador pasa a ser un guía capaz de crear un ambiente de trabajo que suscite un conocimiento duradero, eminentemente práctico y en constante revisión para sus estudiantes.

A modo de conclusión, puede afirmarse que el aprendizaje reflexivo hace especial hincapié en la libertad del aprendiente para gestionar y modificar su ritmo de aprendizaje, en el andamiaje colectivo y en un modelo de clase que aúne tanto teoría como práctica para que el alumnado pueda experimentar de primera mano una serie de vivencias que le ayudarán a construir su propio conocimiento sobre lo que debe hacer en el aula y lo que no, para crear su propia identidad docente. En este modelo de enseñanza, los roles de profesor y estudiante cambian en comparación con otras metodologías más tradicionales, en las que el primero es el transmisor del conocimiento mientras que el segundo es un mero receptor pasivo. Por el contrario, el aprendizaje reflexivo pretende que el docente no sea más que un mero guía que ayude a que el alumnado explore, descubra y genere su propio conocimiento a través de experiencias que tengan un significado relevante, que realmente sirvan para algo en el camino del aprendizaje. En términos generales, podríamos decir que el aprendizaje reflexivo cree firmemente en la famosa cita popular: "me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí".

4. EXPERIENCIA PRÁCTICA: APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE REFLEXIVO

4.1. LA EXPERIENCIA DEL PRÁCTICUM TOTAL

En primer lugar, antes de comenzar las indagaciones sobre si este proyecto de carácter reflexivo ha tenido un impacto real en los estudiantes de MASELE o no, es necesario explicar de forma más detallada en qué ha consistido y cuáles han sido tanto los objetivos como las tareas a las que el alumnado ha tenido que enfrentarse para la realización del mismo.

El Prácticum Total se ha ido llevando a cabo durante las últimas convocatorias de MASELE y supone una herramienta de formación docente de tinte eminentemente práctico. Este proyecto es una de las opciones que se oferta al alumnado matriculado en la asignatura optativa de Prácticas (Prácticum, 8 créditos ECTS), entre otros posibles destinos tanto en la propia Facultad de Filología como en empresas ajenas a la Universidad de Sevilla (a partir de ahora, US). Este programa tiene lugar gracias un convenio con la Universidad Politécnica de Hong Kong, mediante el cual se recibe cada curso a un número variable de estudiantes del MATCFL (Máster de Enseñanza de Chino como Lengua Extranjera).

Mientras que el alumnado sinohablante viene a pasar una estancia de aproximadamente 2/3 meses en la US para impartir un curso de 30 horas de duración sobre lengua y cultura chinas a los miembros de la facultad, el alumnado español tiene como misión el diseñar un curso de ELE de similar envergadura para los estudiantes visitantes. Durante el curso escolar 2015/16, han sido 8 las alumnas provenientes de la Universidad Politécnica de Hong Kong quienes han tomado parte en el curso de iniciación de ELE que los *profumnos* (término creado para referirse al doble papel de profesores y alumnos de los participantes del PT) han diseñado, impartido y evaluado.

La importancia de este proyecto reside en que la experiencia educativa ha sido tremendamente enriquecedora para los *profumnos*. En primer lugar, el carácter intercultural de este proyecto ha servido para derribar muchas barreras y estereotipos culturales existentes en nuestro entorno sobre los sinohablantes. En este sentido, el PT ha actuado a modo de herramienta de aculturación, que se describe como un “proceso de cambio cultural y psicológico que resulta del contacto continuado entre personas de

trasfondos culturales diferentes' (Berry 2006: 27). El desarrollo de las habilidades interculturales resulta esencial para el profesor de L2, quien debe poseer una sensibilidad intercultural muy alta para poder adaptarse adecuadamente a las necesidades específicas de sus alumnos dependiendo del entorno cultural del que provienen. Sobre este asunto, Pellicer Palacín (2009: 704) hace hincapié sobre la trascendencia de una buena competencia intercultural, ya que

permite al individuo que la posee comportarse con personas de otras culturas de una forma adecuada, es decir, de una forma que no sólo transmite y recibe informaciones adecuadamente sino que, además, tiene en cuenta y valora los elementos culturales de las personas con las que está comunicando y los de sus contextos culturales correspondientes.

En segundo lugar, los *profumnos* han experimentado el proceso de planificación y creación de un curso desde cero, teniendo que enfrentarse a obstáculos de diversa índole y teniendo que idear soluciones originales para sortearlos. Esto ha servido para generar un conocimiento mucho más profundo sobre los entresijos de la planificación curricular, de los contenidos del *Marco*, además de un extenso estudio de la bibliografía escrita sobre la enseñanza de ELE a sinohablantes. El proceso de investigación ha conducido a los *profumnos* a desarrollar sus capacidades críticas y analíticas en lo que respecta a la estructura de los cursos de ELE y los materiales existentes, desafiando además su capacidad de adaptación al contexto específico de la clase que iban a impartir. Con respecto a este punto, el trabajo en equipo o andamiaje colectivo cobra una especial relevancia, puesto que la coordinación entre los diferentes miembros del equipo es uno de los pilares sobre los que se construye un proyecto de esta envergadura.

Finalmente, además de la fase de planificación y organización previas al inicio del curso de ELE, los *profumnos* han sido expuestos a la realidad del aula. Esto quiere decir que, a diferencia de otro tipo de prácticas en las que el alumnado ejerce un papel pasivo y observador, en el PT todos los participantes han tenido que impartir, al menos, un par de clases a las alumnas chinas y, del mismo modo, han recibido clases de chino para experimentar la metodología de las estudiantes del MATCFL.

Como mencionan Baqué, Fei y Vera (2014: 769) “el intercambio de recursos metodológicos entre sus participantes ha logrado que estos futuros docentes

evolucione favorablemente el desarrollo de su docencia, promoviendo a la par el carácter reflexivo, la capacidad de adecuación y la flexibilidad”, características esenciales en el profesor de ELE. El hecho de poder experimentar diferentes tipos de enfoques didácticos, actividades en el aula, formas de resolución de problemas y de un incesante flujo de ideas entre los participantes se ha traducido en una continua reprogramación de los contenidos.

Mediante esta ha sido posible percibir los fallos y los aciertos de las diferentes clases y exponer el curso a un constante proceso de mejora, como se refleja en la siguiente conclusión de otros participantes: “tanto los profesores de chino como los (...) de español sufrimos una evolución fusionando nuestras metodologías iniciales y consiguiendo mejores resultados adaptándonos además a las necesidades y maneras de trabajar de nuestros alumnos” (Blanco, Castillo y Mora, 2015: 1059-1060). Por lo tanto, la observación de la evolución de ambos cursos ha sido otro de los elementos clave del PT.

A continuación, los siguientes apartados pretenden analizar la experiencia del PT desde el punto de vista del alumnado. Para ello, en una primera parte se examinarán los resultados de la encuesta mencionada anteriormente en la sección de Objetivos y Metodología (en la que han tomado parte tanto estudiantes que han participado en el PT, como otros que han realizado las prácticas en destinos diferentes y algunos que directamente no se matricularon en la asignatura Prácticum). Después se procederá a evaluar la visión personal de los *profumnos* del PT para llevar a cabo un análisis cualitativo que confirme los resultados obtenidos en la encuesta.

4.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA

La encuesta que se ha realizado puede encontrarse completa en la sección de anexos al final del presente trabajo, así como un desglose de todas las respuestas aportadas por cada uno de los participantes. Así mismo, se incluyen los gráficos porcentuales correspondientes a cada uno de los elementos de la encuesta. En esta breve sección, sin embargo, se exponen y comentan los aspectos más significativos que los resultados dejan entrever.

En primer lugar, esta encuesta online de carácter anónimo ha contado con un total de 25 participantes que han cursado MASELE durante la promoción 2015/2016. Realizada mediante un formulario de Google, los estudiantes de MASELE deben evaluar una serie de afirmaciones, de acuerdo a su opinión y su experiencia formativa, mediante una escala de Likert (1-5), en la que 1 significa “En total desacuerdo” y 5 se corresponde a “Totalmente de acuerdo”. El único dato que reciben los participantes sobre el tema de estudio del presente TFM es la escueta indicación que se aporta al comienzo del formulario, donde se indica que la encuesta servirá “para llevar a cabo un estudio sobre el nivel de motivación del alumnado de MASELE 2015/16” y que “mediante este cuestionario, se pretende evaluar de forma objetiva el impacto de las metodologías recibidas en el proceso de formación docente”.

Las diferentes afirmaciones que se encuentran en la encuesta tratan de aportar datos específicos sobre el participante y pueden agruparse en diferentes categorías. Para empezar, los primeros cuatro ítems tratan de facilitar una posterior organización de los resultados en grupos definidos. De este modo, se encuentran las siguientes preguntas, de carácter meramente informativo, que sirven para catalogar a los participantes:

- 1) Edad de los participantes
- 2) Durante el máster he cursado la asignatura de Prácticas Sí/No
- 3) Durante el máster he participado en el Prácticum Total Sí/No
- 4) Tengo experiencia docente previa al máster.

Los siguientes tres apartados hacen referencia a las creencias del profesor: su opinión sobre la importancia de la motivación y la relación con la metodología que tiene lugar en el aula. El objetivo de estas preguntas es contemplar cuál es la valoración de los estudiantes sobre la importancia de la motivación en el aula, tanto en alumnado como en profesorado, ya que este factor es esencial en el contexto del aprendizaje reflexivo.

- 5) La motivación del profesor es igual de importante que la del alumnado en el proceso de enseñanza.
- 6) La metodología empleada en la clase influye directamente en el nivel de motivación de los estudiantes.
- 7) La metodología empleada en la clase influye directamente en el nivel de motivación del profesorado.

A continuación, los siguientes puntos se centran específicamente en la experiencia del máster, teniendo en cuenta diversos aspectos de la formación recibida para que el participante pueda evaluarlos. Es necesario aclarar que, cuando se emplea el término “metodología” a lo largo de la encuesta, se usa de forma general. No se han tenido en cuenta las diferentes asignaturas de manera individual y aislada, con las posibles diferencias en los matices metodológicos que ello implica. La intención tras esta decisión es la de hacer que el participante evalúe de forma global la formación recibida, lo que el máster le ha proporcionado tras su finalización de una manera general, y teniendo en cuenta que los proyectos de carácter práctico como el PT solo han tenido lugar en la asignatura del Prácticum. Un análisis más exhaustivo de las diferentes formas de enseñanza teóricas recibidas en MASELE habría sido posible en un trabajo de investigación de mayor envergadura que el presente TFM.

- 8) En general, la metodología recibida en MASELE se ha centrado en el profesorado en formación.
- 9) Creo que la metodología recibida a lo largo del máster ha sido la adecuada.
- 10) En general, siento que las materias me han resultado de utilidad para mejorar como futuro docente.
- 11) La forma de evaluación de las asignaturas me parece un método adecuado.
- 12) He tenido ocasión de poner en práctica lo aprendido en el máster.

Los últimos elementos se centran en la futura proyección docente de los participantes. Se plantean diversos aspectos sobre su preparación para enfrentarse al mercado laboral para evaluar si el máster ha influido positivamente en las destrezas o recursos adquiridos y en la percepción de sí mismos como docentes. En los puntos 18 y 19, se da margen para que el alumno realice una valoración personal de la utilidad del máster en la creación de su identidad docente y finalmente se pregunta si cree que un enfoque más práctico, como el empleado en proyectos como el PT, habría resultado en un aprendizaje más efectivo.

- 13) He adquirido una serie de conocimientos que me acompañarán a lo largo de mi vida como docente.
- 14) Al terminar MASELE me siento lo suficientemente seguro/a de mí mismo/a para impartir clases de ELE.

- 15) Dispongo de suficientes recursos y habilidades que me capacitan para impartir clases de ELE.
- 16) El máster ha hecho que me sienta motivado/a ante la perspectiva de enseñar.
- 17) Tengo una idea clara del tipo de profesor/a que quiero llegar a ser.
- 18) Y creo que MASELE ha ayudado a convertirme en ese profesor/a.
- 19) Creo que, si el máster estuviese planteado de una forma más práctica, habría aprendido más.

Una vez explicadas las condiciones en las que la encuesta tiene lugar, se procede a analizar los resultados obtenidos tras cerrar el formulario online. Los 25 participantes se pueden clasificar en tres grupos claramente diferenciados: los que no participaron ni en las prácticas ni en el PT (3 participantes), los que cursaron la asignatura de prácticas pero no participaron en el PT (16 participantes) y un tercer grupo constituido por los *profumnos*, quienes participaron tanto en las prácticas como en el PT (6 participantes).

El análisis cuantitativo realizado conduce a remarcar una serie de hechos muy significativos en los resultados de la encuesta. En primer lugar, la mayoría de los participantes parecen compartir la idea de que la motivación es un factor esencial tanto en el alumnado como en el profesorado, ya que el 80% indicó estar totalmente de acuerdo con esta afirmación. Por otra parte, la gran mayoría establece que la metodología influye directamente en el nivel de motivación del alumnado (56% totalmente de acuerdo, 28% bastante de acuerdo) y del profesorado (60% totalmente de acuerdo, 28% bastante de acuerdo). Sobre si la metodología de MASELE ha estado centrada en el alumnado o no, se halla un rango más variado de respuestas (28% bastante de acuerdo, 36% de acuerdo, 32% en desacuerdo), al igual que la valoración de si la metodología ha sido la adecuada (8% bastante de acuerdo, 48% de acuerdo, 32% en desacuerdo y 12% en total desacuerdo).

Los siguientes ítems presentan una gran variedad de respuestas. De entre todos ellos, resulta especialmente llamativo el hecho de que la gran mayoría parece saber qué tipo de profesor quiere ser (32% totalmente de acuerdo, 60% bastante de acuerdo, 8% de acuerdo), pero no hay un consenso sobre si el máster ha sido la clave para transformarse en esa imagen ideal, ya que nuevamente el rango de respuestas varían del 1 al 5 en este caso. Finalmente, resulta claro que los participantes consideran que una enseñanza de carácter más práctico habría sido más productiva (80% totalmente de

acuerdo, 16% bastante de acuerdo, 4% en desacuerdo), a pesar de que las respuestas sobre las habilidades adquiridas, seguridad y motivación son un tanto dispares.

Una vez llevado a cabo este análisis general sobre las respuestas de los participantes, se procede a realizar una división por grupos como se ha mencionado anteriormente y a calcular la puntuación media de cada uno de los ítems propuestos mediante el Excel de respuestas que se puede hallar al final del TFM.

En primer lugar, el grupo de estudiantes que no tomaron parte ni en las prácticas ni en el PT (3). De este grupo, en el que todos los participantes poseían experiencia laboral previa al máster, es interesante resaltar que le otorgan una importancia marcada a la motivación tanto de profesores como alumnos (puntuación media de 5) y afirman que la metodología tiene un claro impacto en los estudiantes y el profesorado, con una puntuación de 4'6. En general, opinan que la metodología se centra en el alumnado (3'3) y la metodología les parece moderadamente acertada (3). Por otra parte, resulta interesante que las puntuaciones otorgadas a las preguntas referentes a la motivación tras acabar el máster, la confianza en sí mismos y la adquisición de recursos y habilidades para impartir clase de ELE son muy altas y en su mayoría se corresponden a "Totalmente de acuerdo" o "Bastante de acuerdo".

El segundo grupo, aquel en el que se encuentran aquellos alumnos que cursaron la asignatura de prácticas, pero sin participar en el PT. En este caso, las cuestiones 5, 6 y 7 reflejan notas que oscilan entre 4 y 5. Sin embargo, a diferencia del anterior grupo, las medias del siguiente bloque de afirmaciones son notablemente más bajas, con cantidades que van entre 2'3 (Creo que la metodología recibida a lo largo del máster ha sido la adecuada) a 3'3 (He tenido ocasión de poner en práctica lo aprendido en el máster). Es digna de mención también la baja nota recibida en el ítem referente a la seguridad en sí mismos a la hora de impartir clase (Al terminar MASELE me siento lo suficientemente seguro/a de mí mismo/a para impartir clases de ELE), que recibe tan solo un 2'75 de media global en este grupo. Frente a un 4'25 cuando son preguntados si tienen una imagen sobre el profesor en el que se quieren transformar, resalta el 2'8 otorgado a la cuestión de si MASELE les ha ayudado a alcanzar dicho objetivo.

Finalmente, el tercer y último grupo se compone de los *profumnos*, es decir, los participantes tanto de las prácticas como el PT. Al igual que el grupo anterior, se le da bastante importancia a la motivación de profesorado y alumnado. Lo más significativo

de los resultados, en este caso, es que son más altos en el bloque referente al máster y el desarrollo del mismo, con puntuaciones que oscilan entre 2'8 (Creo que la metodología recibida a lo largo del máster ha sido la adecuada) hasta 4, (He adquirido una serie de conocimientos que me acompañarán a lo largo de mi vida como docente), un hecho bastante remarcable si se compara con el análisis de aquellos estudiantes que no formaron parte del PT. En la pregunta sobre la seguridad en sí mismos, la media es un 3. Un 4'16 afirma conocer a la perfección la imagen mental del profesor que quiere ser, y de nuevo encontramos puntuaciones más altas en la cuestión sobre si el máster les ha ayudado a alcanzar dicho objetivo, con un 3'5 frente al 2'8 anterior.

De estos datos cuantitativos se pueden extraer varias conclusiones relevantes para probar nuestra hipótesis, que se resumen a continuación en la siguiente lista:

- Los estudiantes de MASELE que contaban con experiencia previa al máster tienen, en general, una visión más positiva de la formación recibida y se sienten más motivados y con más recursos que aquellos que no cuentan con experiencia laboral en el campo de la docencia. Esto se puede explicar debido a la seguridad que otorga el haber desempeñado la labor docente previamente, frente a la sensación de ansiedad que dar clase puede generar en profesores noveles.
- En general, todos los participantes parecen haber desarrollado una idea más o menos clara del tipo de profesor que les gustaría ser. Los que han participado en el PT dan una puntuación ligeramente superior al ítem que sugiere que MASELE les ha ayudado a convertirse en dicho profesor, lo cual indica que el efecto del PT es positivo a la hora de crear la identidad docente.
- En el bloque de preguntas que hace referencia a la satisfacción de la formación recibida (preguntas 9-12) y la valoración final y utilidad de lo aprendido de cara al futuro (preguntas 13-19), nos encontramos con que hay una diferencia significativa entre aquellos estudiantes que solo tomaron parte en las prácticas y aquellos que hicieron el PT. Esto puede explicarse debido al carácter propio de las prácticas, que en muchos casos consistieron en observación en el aula y poca práctica docente real en la que el alumnado pudiese experimentar de la misma manera y con la misma profundidad de la que disfrutaron los *profumnos*.

4.3. EVALUACIÓN DE LAS REFLEXIONES PERSONALES DE LOS PARTICIPANTES: CUADERNOS DE BITÁCORA

Como se ha mencionado con anterioridad en el marco teórico, una de las mejores formas de evaluación consiste en la elaboración de material que invite al alumnado a reflexionar sobre qué ha aprendido, cuáles son sus puntos fuertes y débiles. Este proceso obliga al estudiante a realizar un proceso inconsciente de análisis y autoevaluación que resulta sumamente eficiente a la hora de fijar lo aprendido, razón por la cual se considera este método como uno de los pilares del aprendizaje reflexivo.

En lo que respecta a la asignatura del Prácticum, la forma de evaluación consistió en la redacción de unos cuadernos de bitácora en los que el alumnado explicaba de forma minuciosa en qué había consistido su periodo de prácticas, desglosaba el tiempo dedicado a las actividades llevadas a cabo en cada uno de sus destinos y meditaba sobre qué le había aportado exactamente cada uno de ellos.

A raíz de estos cuadernos de bitácora y las reflexiones personales del alumnado que tomó parte en este proyecto es posible extraer numerosas conclusiones sobre la naturaleza del PT y los beneficios que les han aportado. Para preservar la intimidad de los estudiantes, se citarán partes de sus reflexiones de forma anónima, aunque al final del presente TFM se pueden encontrar las secciones de sus trabajos referentes al PT y las prácticas en el apartado de anexos.

En general, la naturaleza de las reflexiones generadas por los *profumnos* puede dividirse en varias categorías o ámbitos que aparecen de forma constante en todos los cuadernos de bitácora:

- Aprender de los errores.

Gracias a la experiencia adquirida, los estudiantes valoran la importancia de cometer errores y aprender a solventarlos como una herramienta esencial del desarrollo docente. Una idea que parece estar aceptada de manera unánime es que se asocia el ensayo y error con el concepto de mejoría docente.

Estos errores de los que los *profumnos* hablan tienen diversas tipologías. En primer lugar, la planificación y creación del curso de ELE en sí supone un enorme reto para los

participantes del proyecto. Uno de ellos indica lo difícil que resulta la elección de contenidos que deben incluirse en el programa:

“Al principio intentamos abarcar demasiado sin tener en cuenta que el curso tenía una duración de dos meses y que nuestras alumnas partían desde cero.”

De esta idea se hacen eco también otras reflexiones, haciendo que el concepto de reprogramación entre en juego. Conforme el curso va avanzando y las clases van teniendo lugar, los *profumnos* comienzan a percibir otros problemas que surgen y de los que solo pueden ser verdaderamente conscientes cuando se enfrentan a la práctica docente real.

Por ejemplo, salen a la luz contenidos que no se han incluido en el plan inicial de las clases, pero que resultan esenciales para el correcto aprendizaje de una L2. En este caso, los *profumnos* se dan cuenta de que la fonética brilla por su ausencia en la programación.

“Nos dimos cuenta de que habíamos restado mucha importancia a la pronunciación y las alumnas no podían leer el texto correctamente a pesar de que todo el contenido se había tratado en clase.”

Además, tienen la oportunidad de descubrir cuál es la manera más eficiente de dirigirse a alumnos que parten de un nivel cero o muy básico, a adecuar su forma de hablar en clase y cómo usar la mayor parte del tiempo la lengua meta, un debate que rodea el mundo de la enseñanza de L2 y que a menudo preocupa al profesorado en formación.

“Nos dimos cuenta de que tenemos que ser muy cuidadosos con el input que les damos las alumnas y hablarles casi como si de un telegrama se tratase, lento y enfatizando palabras clave.”

También reflexionan sobre el ritmo de sus propias clases, por qué algunas de las actividades fallan y, sobre todo, realizan una crítica hacia su propia actuación como profesores de ELE tratando de aportar soluciones que la habrían mejorado.

“Creo que los fallos que cometí fueron, sobre todo, de mala planificación.”

“Creo que si hubiéramos invertido más tiempo en común, habríamos podido hacer un curso más completo.”

“A mi modo de ver, creo que deberíamos haber puesto más esfuerzo en elegir la tarea de evaluación porque realmente no reflejaba todo lo que las alumnas habían aprendido.”

En general, Carrillo, Mora, Szakos y Baqué (en prensa) resaltan la importancia de la evolución de ambos grupos de docentes, tanto el de origen chino como el grupo de ELE:

los dos grupos advirtieron un cambio sutil y progresivo, pero muy significativo, en la metodología empleada. Conforme el curso avanzaba y las distintas reuniones se sucedían, ambos grupos modificaban su manera de conducir la clase.

Además de esto, estos mismos autores (2016: 11) añaden que uno de los puntos fundamentales de este proyecto para los participantes del PT es el hecho de que “las *profumnas* del curso de español se dieron cuenta de que no debían subestimar la metodología tradicional, que en muchos casos podía emplearse con buenos resultados”. El desarrollo de una metodología propia, que aúne elementos de diferentes corrientes y visiones con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, es sin duda uno de los aprendizajes más necesarios para el profesorado en formación.

- Aprendizaje colaborativo

El andamiaje colectivo es una de las principales características del aprendizaje significativo, como ya se ha explicado previamente. De este modo, los “alumnos colaboran para llegar una meta común, a través de la práctica y, sobre todo, de los consejos y críticas constructivas del compañero” (Carrillo, Mora, Szakos y Baqué, en prensa). Este es, sin duda, uno de los factores que más motiva a los *profumnos* a lo largo del PT, como se puede apreciar en las siguientes reflexiones sobre el carácter colaborativo del proyecto.

“Me entusiasmaba la idea de ser alumna y profesora a la vez, pues creo que es un buen método para aprender de mis compañeros, así como de aportar cosas nuevas a su aprendizaje.”

“Al ser ‘primerizos’ necesitábamos de la opinión de otros para mejorar nuestras propuestas.”

Este aprendizaje colaborativo no se ve reflejado únicamente a la hora de diseñar el plan y las clases, sino que los profesores se ven sometidos a un constante proceso de reformulación mediante reuniones en las que analizaban cómo mejorar su actuación en el aula. Gracias a las reuniones y el constante flujo de ideas, “esta influencia de un grupo sobre el otro resultó muy enriquecedora a nivel docente y personal, y pudo lograrse a la perfección gracias a un *feedback* constante” (Carrillo, Mora, Szakos y Baqué, en prensa).

“Al final de cada sesión, las profesoras me pedían mi opinión sobre la lección de ese día y siempre se mostraban abiertas a sugerencias. Siempre se mostraron muy entusiasmadas con el hecho de ser valoradas y de recibir *feedback* que las ayudase a mejorar las clases.”

“El intercambio de *feedback* ha sido clave en este proyecto para ambas partes. Al principio nos costaba mucho ser honestos, (...) es por esto que acordé con ellas que por mi parte podríamos intentar hacerlo por escrito después de las clases.”

De este modo, el *feedback* hace que los *profumnos* comiencen a aplicar diferentes ideas en el aula, a aceptar las sugerencias de los demás y ver una evolución en su manera de dar clase. Especialmente en el caso de las profesoras de Hong Kong, la mejora de su metodología docente es algo que llama la atención a todos los participantes del proyecto, quienes además resaltan cuán diferentes eran sus métodos de enseñanza al comienzo del PT y cómo lentamente comienza a crearse una sinergia entre ambas metodologías.

“Fue notable el cambio desde el punto de vista didáctico que fueron experimentando las estudiantes chinas.”

“Un contraste entre lo funcional e interactivo frente lo teórico y tradicional. Sin embargo, estos dos enfoques se aproximaban cada vez más desde la primera reunión evaluativa durante el curso, en la cual expresábamos nuestras observaciones y sugerencias para mejorar los dos cursos y adaptarlos al alumnado.”

Quizás uno de los detalles más importantes que se comentan en los cuadernos de bitácora es que este contacto tan frecuente entre ambos grupos genera y a la vez es una consecuencia de una conexión emocional y afectiva entre los estudiantes de la US y los de la Universidad Politécnica de Hong Kong. Esta relación cercana entre ambos resulta clave en el éxito del proyecto, demostrando así la relevancia de los factores afectivos en el aula.

“(En todo momento hubo) un buen clima de trabajo y empatía entre todos nosotros.”

- Componente intercultural esencial para la docencia de una L2

Otro aspecto esencial del que la mayoría de los cuadernos se hacen eco es la riqueza cultural que este proyecto ha proporcionado a sus participantes. Como indican Carrillo, Mora, Szakos y Baqué (en prensa), “no solo se aprendió sobre la lengua, sino sobre la visión del mundo de una cultura tan rica y variada como la de ambos grupos”, haciendo que los futuros profesores eliminen muchos prejuicios y barreras culturales. Este intercambio cultural tiene lugar tanto en el aula como fuera de ella, ya que las reuniones destinadas al feedback también sirven para aprender más sobre los demás *profumnos* desde un punto de vista intercultural.

“En cada una de estas quedadas terminábamos debatiendo sobre las diferencias y similitudes entre una cultura y otra.”

Es interesante remarcar que no solo se produce un acercamiento cultural hacia el mundo de los estudiantes sinohablantes, con todo lo que esto conlleva, sino que además los *profumnos* parecen haber adquirido una competencia intercultural más alta y han reparado en la importancia de la interculturalidad en la enseñanza de L2.

“Ser profesor no sólo implica impartir una serie de conocimientos, sino también tener en cuenta otros factores presentes en el alumno como, por ejemplo, su cultura. Durante estas prácticas me di cuenta de cuán importante es conocer al alumno y liberarse de estereotipos.”

“El Prácticum Total ha sido una experiencia muy enriquecedora, no sólo en el marco de las prácticas, sino también con respecto a la autoconsciencia intercultural.”

En términos generales, la valoración que se emite sobre el PT en lo que a la interculturalidad respecta es francamente favorable, haciendo que los docentes reflexionen sobre la importancia de exponerse a otras culturas para aumentar su sensibilidad y lo esencial que es esta característica en un buen profesor de idiomas.

- Repercusiones:

Una de las razones por las que el aprendizaje reflexivo promueve este tipo de proyectos basados en el andamiaje colectivo y el “intercambio didáctico”, como lo llama una de las *profumnas* en su reflexión, es que aquellos que lo experimentan coinciden en que les proporciona un conocimiento real, efectivo y duradero. Todos los que han participado en el PT, en mayor o menor medida, parecen aceptar unánimemente que este proyecto les ha servido para mejorar su docencia en aspectos en los que las asignaturas teóricas, generalmente, no lo consiguen.

“El intercambio y las cosas que he vivido con mis compañeras han sido momentos inolvidables y han contribuido enormemente en mi enriquecimiento profesional y personal.”

“Me atrevo a decir que supuso un punto de inflexión en el papel de profesora que hasta el momento venía realizando en el aula.”

Para algunos de los participantes, esta supone su primera experiencia real docente y ha sido determinante a la hora de iniciarse en el mundo de la enseñanza, ayudando a mejorar su confianza gracias a la constante reprogramación y la posibilidad de ser observado en clase para posteriormente recibir *feedback* sobre su actuación.

“No lo he hecho tan mal como de primeras creía que lo haría debido a mi falta de experiencia.”

También se pueden observar ciertos aspectos concretos de los cuales los *profumnos* parecen haber sacado enseñanzas valiosas y significativas:

“Nos demostraron que no se pueden desechar por completo los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas y hay que tomar en consideración cómo aprende cada alumno.”

“Destacaría la importancia de preparar las clases atendiendo a las necesidades de todos los alumnos. Debemos dejar de ver a los aprendientes como grupo y empezar a hacerlo como sujeto único, individual y diferente el resto.”

Las siguientes reflexiones sirven, a modo de conclusión, para observar la utilidad de la asignatura de prácticas y, más concretamente, del PT. La mejoría en la evolución de sus clases, la seguridad que se va adquiriendo con la práctica docente y sobre todo, el hecho de poder aplicar los conocimientos teóricos a la realidad del aula son ideas que están reflejadas en los cuadernos de los *profumnos* que se han analizado. Estos testimonios recogidos sirven como defensa de la metodología empleada en el PT como una forma de aprendizaje más efectiva para el alumnado de MASELE.

“Prácticum ha cambiado mi manera de ver el mundo que rodea a la docencia y ver más allá del pensamiento tradicional.”

“Te ayuda de verdad a ser una profesional autónoma, a pensar en el motivo por el que empleamos cierta metodología, o recursos... y con ello crecer.”

“Cada vez me siento más consciente de lo que hago en clase y de las percepciones que mis alumnos pudieran tener.”

“Puedo afirmar que es la que más me ha enriquecido, pues he podido aplicar los conocimientos aprendidos durante el curso, así como otros que he desarrollado a medida que avanzaba la asignatura.”

“Toda esta experiencia me está ayudando a ser la profesora que hace unos meses no veía que podría ser, pero que ahora, gracias a los recursos obtenidos durante el máster, veo más cercano.”

4.4. PROPUESTA DE MEJORA DEL CURRÍCULO EDUCATIVO

Partiendo de los principios del aprendizaje reflexivo y de los resultados del análisis, tanto de los cuadernos de bitácora como de la encuesta, se puede concluir que la posibilidad de poner en práctica lo aprendido en el máster es esencial en el desarrollo de la motivación de los docentes en formación. La creencia de que no se puede aprender

algo sin ponerlo en práctica queda sobradamente probada por el testimonio de los estudiantes de MASELE, que encuentran una falta de proyección de los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de las diversas asignaturas del máster.

Los conocimientos gramaticales, léxicos, fonéticos, por poner algunos ejemplos de las asignaturas obligatorias del currículo, no se contextualizan realmente sin un fuerte componente práctico. La única forma de conseguir afianzar estos conocimientos y que los estudiantes tengan la sensación de que pueden conectar lo visto en clase con la realidad docente es hacer que las asignaturas se basen en proyectos que converjan en una actividad de práctica educativa real, similar a la descrita en el PT.

A pesar de que las limitaciones de las que parte esta propuesta son numerosas, ya que modificar el currículo educativo de un máster resulta bastante complejo y no siempre está al alcance de todas las facultades, es cierto que siempre se puede intentar mejorar sin alterar los cimientos fundacionales. En el mundo de la docencia, el cambio y la renovación con vistas al perfeccionamiento de la enseñanza suponen metas que no deberían ser relegadas a un segundo plano. Con esta filosofía en mente, surge la siguiente propuesta, que pretende adaptar el método de evaluación de las asignaturas existentes con objeto de crear una sinergia entre ellas que confluya en un proyecto de práctica docente. Dicho proyecto, de forma ideal, tendría que ser aplicado en la asignatura de Prácticum – que, según esta propuesta, debería ser de carácter obligatorio para aquellos que carezcan de una sólida experiencia docente previa al estudio de MASELE.

Es necesario aclarar que la obligatoriedad de la aplicación práctica no implica la ausencia de conocimientos teóricos. Desterrar por completo las clases magistrales, por muy dinámicas que estas puedan llegar a ser, resulta una idea compleja de llevar a la realidad, ya que es una característica muy arraigada en nuestro sistema educativo. Tras realizar el PT, los *profumnos* se dieron cuenta de que, en su afán por emplear metodologías comunicativas y un enfoque muy gamificado en el aula, habían descuidado aspectos esenciales para el aprendizaje de ELE que habían causado problemas a sus estudiantes sinohablantes. Por lo tanto, se puede establecer un paralelismo con el propio MASELE: no se propone eliminar la teoría, ni cambiar el contenido o estructura del máster, sino proporcionar al futuro docente la posibilidad de

crear algo propio donde poner en acción esos conocimientos teóricos que, de otra manera, se quedan un tanto “flotando en el aire”.

El énfasis de esta sugerencia de mejora se plantea en dos aspectos muy definidos:

- Obligatoriedad de las prácticas para todos aquellos estudiantes que realizan el máster.

Este punto resulta de vital importancia. Sin el componente práctico, el máster no es más que un título y una serie de conocimientos teóricos que no habilitan realmente al docente ni aseguran que su desempeño en el mundo de la enseñanza sea óptimo. Permitir al alumnado no tomar parte de ellas resulta contrario al principal propósito de MASELE, que, como indica en su lista de objetivos primordiales, aspira a:

formar profesionales que puedan enfrentarse con garantías de éxito a su labor como profesores y científicos de E/LE, y en este sentido, que sean capaces de formar hablantes competentes en español. Ello supone lograr que los alumnos alcancen los conocimientos y habilidades (saber y saber hacer) necesarios para la práctica en el aula de español como lengua extranjera de una enseñanza comunicativa, esto es, una enseñanza orientada a la acción, dinámica y participativa.⁴

Aquellos que cuenten con una experiencia laboral previa que les exima de realizar dicho módulo podrían optar a una convalidación de los créditos.

- Cambios en el sistema de evaluación y realización de trabajos en el aula.

En lugar de realizar un trabajo teórico de investigación sobre un aspecto concreto de la asignatura o la elaboración de una unidad didáctica aislada y descontextualizada, como se ha venido haciendo en la mayor parte de las materias, se propone un método de evaluación diferente. Este consistiría en la realización de diversos proyectos para cada una de las asignaturas a lo largo de su desarrollo durante el curso. Estos proyectos, de carácter práctico, autónomo y cooperativo estarían enfocados a que el estudiante tratase de aplicar los conocimientos teóricos a la realidad del aula

⁴ Información extraída de la web del máster. Disponible en: <http://alojamientosv.us.es/masele/uploads/informacion-general/objetivos.pdf>

Por ejemplo, para la asignatura de Gramática, el alumno debería elegir un aspecto gramatical concreto de los cubiertos en las sesiones teóricas y los libros de texto con los que se trabajó en clase. En lugar de llevar a cabo un trabajo de investigación de poca aplicación real, al alumno se le propondrían diversos proyectos en los que tendría que hacer uso de su capacidad de resolución de problemas, investigación teórica personal y puesta en práctica de las habilidades docentes. Algunos de estos proyectos podrían ser descubrir cómo se plantea este punto gramatical en diversos libros de texto o corrientes metodológicas, elaborar actividades que ayuden a un tipo de alumnado concreto a alcanzar ciertos objetivos, planificar cómo explicaría este punto en el aula de ELE. Este proyecto debería ser usado en el Prácticum para ponerlo en práctica, valorar su eficacia, ver cuáles han sido los aciertos y los errores, los posibles campos de mejora y las posibilidades que ofrecen las ideas planteadas, etc.

El método de evaluación para las asignaturas no sería, por lo tanto, un simple trabajo escrito, sino que podrían entrar en juego numerosas formas alternativas de evaluación que han demostrado ser mucho más efectivas como los cuadernos de bitácora, diarios de clase, reflexiones, donde el alumnado pueda expresar verdaderamente qué ha aprendido, cómo y por qué, en lugar de simplemente redactar una exposición de conceptos e ideas escritos previamente por otros autores.

De esta manera, una asignatura de carácter eminentemente teórico se transforma en una más dinámica, donde al futuro docente se le dan las riendas de su propia educación y, de forma autónoma, es capaz de elegir qué contenidos quiere explorar, cómo quiere hacerlo y, sobre todo, tiene la sensación de estar creando algo que a la misma vez ayuda a construir su conocimiento, lo cual conduce al siguiente punto de la propuesta de mejora.

- Docencia centrada en el alumno y no en el profesor.

Como ya se comentó con anterioridad en el marco teórico, uno de los problemas de la docencia en la actualidad es que se promueve la idea de que el alumnado es el centro de la enseñanza, pero la realidad no es así. En MASELE a menudo se ha experimentado, como demuestran los resultados de la encuesta, una formación demasiado teórica que deja a los estudiantes con la sensación de que en el aula el protagonista es el profesor y no ellos, de que tienen poco margen de actuación más allá del de ser meros recipientes del contenido académico.

Sin embargo, cuando se otorga al alumnado la posibilidad de trabajar de forma autónoma y de participar de forma continuada en proyectos donde la toma de decisiones recaerá principalmente en ellos, la percepción cambia. Por fin dejan de ser sujetos pasivos y entran en acción, comienzan a poder crear sus propias actividades, su propio estilo metodológico, comparten ideas con los demás y construyen su identidad docente gracias a la colaboración con sus compañeros.

Hay una abismal diferencia entre una clase en la que el profesor se sitúa en la tarima, con una presentación de diapositivas a su espalda mientras recita una lección, y el aula en la que el intercambio de ideas fluye, el alumnado se mezcla y trabaja creando dinámicas de grupo. Como ya se ha explicado previamente, esta es la clave del aprendizaje significativo.

CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación se basa en la creencia de que una enseñanza más eficiente en el mundo del aprendizaje de lenguas extranjeras es posible. Para ello, es esencial entrenar a profesionales capaces de transmitir su pasión por los idiomas de una forma dinámica y amena, que aúne conocimientos teóricos con habilidades prácticas en el ejercicio de la docencia. Si el profesorado está bien formado, se siente motivado y seguro, como demuestran numerosos estudios aportados en el marco teórico, el efecto que este factor tendrá en los propios estudiantes es verdaderamente revelador, así como su influencia en el proceso de adquisición de la L2.

Por esta razón, se considera de imperiosa necesidad someter a constante revisión y mejora la formación recibida en lo que respecta al futuro profesorado de ELE., para que en los años venideros sea capaz de trasladar al aula un tipo de enseñanza de idiomas más efectiva. El foco de este trabajo, por lo tanto, ha sido el de analizar la experiencia de aprendizaje de los futuros profesores de ELE en MASELE. Este máster ofrece un currículo académico bastante sólido, que comprende numerosas destrezas y es impartido por un cuerpo de profesores acreditado y de reconocido prestigio. Sin embargo, el carácter marcadamente teórico de muchas de sus asignaturas resulta contradictorio con el modelo de enseñanza que se inculca a los futuros docentes, que habitualmente aboga

por el enfoque comunicativo y la idea de que el alumno es lo más importante del proceso didáctico.

Esta contradicción entre lo que se predica y lo que realmente se aplica al aula durante la formación recibida es el motivo por el cual surge este Trabajo de Fin de Máster. Con objeto de explorar otras posibilidades aplicables al aula, la realización del Prácticum, y más concretamente del PT, supone una herramienta de máximo interés para poder demostrar que, efectivamente, otro tipo de enseñanza es posible. Basándose en los conceptos clave del aprendizaje reflexivo, tales como el andamiaje colectivo, el trabajo en proyectos o dejar que el foco del proceso educativo recaiga en el alumnado, entre otros, el PT demuestra que los participantes han adquirido un conocimiento más significativo sobre lo que implica la docencia y los problemas que se pueden topa a la hora de ejercer su profesión.

Con este fin, se llevan a cabo diversas tareas. Tras efectuar una exhaustiva investigación de corte teórico sobre las ideas más relevantes en el mundo de los factores afectivos y la motivación en la enseñanza de ELE, el aprendizaje significativo y su impacto en los futuros docentes en formación, se desarrolla una encuesta para analizar la satisfacción de los participantes de MASELE así como una detallada evaluación de los cuadernos de bitácora del PT. Los datos cuantitativos reflejan que las notas otorgadas en la encuesta por aquellos que no hicieron el PT son significativamente más bajas que aquellos que sí cursaron el PT, acompañado por unas reflexiones cuidadas y sumamente esclarecedoras sobre qué les ha aportado a su formación docente por parte de los que sí tomaron parte en este proyecto. Finalmente, se proponen una serie de cambios que promueven los principios del aprendizaje reflexivo, ya que de los anteriores análisis se extrae la conclusión de que resulta mucho más interesante y eficiente para los estudiantes. De este modo, las conclusiones que se alcanzan mediante la realización de este trabajo son las siguientes:

- Los resultados de la encuesta prueban que hay una tendencia sólida por parte de los estudiantes de MASELE a pensar que una enseñanza de carácter más práctico habría resultado en un aprendizaje más significativo para ellos, como se puede apreciar en el último elemento de las encuestas, que en la mayoría de los casos recibió una puntuación bastante elevada (Totalmente de acuerdo).

- El PT y las experiencias de carácter práctico que permiten al futuro profesor de ELE enfrentarse a una situación docente real resultan de mayor utilidad durante el proceso de aprendizaje, como puede comprobarse en la sección de análisis de la encuesta. Por lo tanto, podemos afirmar que este tipo de metodología impacta positivamente en quienes la experimentan, les aporta una serie de conocimientos más sólidos en contraposición a quienes no lo han hecho.
- Los datos cuantitativos no parecen reflejar que haya una diferencia significativa, en lo que respecta a motivación, entre aquellos estudiantes que no tuvieron las prácticas frente a los que sí las tuvieron. Sin embargo, otras cuestiones que aparecen en la encuesta referentes a la seguridad en sí mismos a la hora de impartir clase o la adquisición de conocimientos y habilidades para el futuro sí aumentan en el caso de los *profumnos* en comparación con los que solo tomaron parte en las prácticas.
- Los participantes del PT que tuvieron la oportunidad de diseñar su propio curso de ELE e impartirlo se vieron expuestos a una metodología de naturaleza práctica mediante la cual tuvieron que exponerse a la realidad de la docencia de idiomas. En sus cuadernos de bitácora se puede apreciar un auténtico acto de reflexión por el cual expresan cómo esta experiencia les ha sido esencial para el desarrollo de su identidad docente.

Este TFM pretende analizar la experiencia de los estudiantes que vivieron el PT y evaluar el efecto positivo de este tipo de proyectos en el profesorado en formación. Debido a restricciones de tiempo y espacio, no ha podido indagarse más en las diversas metodologías experimentadas en las aulas de MASELE para realizar un análisis más concienzudo. Sin embargo, el trabajo realizado es suficiente para demostrar que el aprendizaje reflexivo es de suma utilidad para los futuros profesores de ELE. Este tipo de enseñanza está cobrando cada vez más fuerza y es un campo sobre el que aún queda mucho por estudiar, puesto que supone una revolución en el aula que trata de desterrar el modelo tradicional, centrado en el profesor y que no promueve la creatividad y el autodescubrimiento. Como futuros docentes, tenemos que promover la autonomía en nuestros estudiantes de ELE. Y para conseguirlo, es algo que deberíamos poder experimentar a lo largo de nuestro recorrido formativo.

BIBLIOGRAFÍA

Ames, C. (1992), 'Classrooms, goals, structures and student motivation'. *Journal of Educational Psychology* 84, pp. 267–271.

Arnold, J. (1999), 'Visualization: language learning with the mind's eye'. En J. Arnold (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Arnold, J. (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Baqué, E., Wang, F. y Vera, B. (2014), 'Prácticum total (quanmian jiaoxue shixi)'. En N. M. Contreras Izquierdo (ed.), *Actas del XXIV Congreso Internacional de ASELE (Jaén, 2013)*. Salamanca: ASELE.

Barros García, P. y Barros García, M. J. (2009), 'El profesor de E/LE: factores que influyen en su formación'. En A. Barrientos, J. C. Martín, V. Delgado y M. I. Fernández (eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE (Cáceres, 2008)*. Salamanca: ASELE.

Berry, J. W. (2006), 'Contexts of acculturation'. En D. L. Sam y J. W. Berry (eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bettencourt, E. M., Gillett, M. H., Gall, M. D. y Hull, R. E. (1983), 'Effects of teacher enthusiasm training on student on-task behavior and achievement'. *American Educational Research Journal* 20, pp. 435-450.

Blanco, A., Castillo, L., Mora, J. P. (2015), 'Prácticum total 2014: las ventajas de ser profesora y alumna al mismo tiempo'. En Y. Morimoto, M. V. Pavón y R. Santamaría (eds.), *Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE (Madrid, 2014)*. Salamanca: ASELE.

Boyatzis, R. E. y Akrivou, K. (2006), 'The ideal self as the driver of intentional change'. *Journal of Management Development* 25 (7).

Carrillo, M., Mora J. P., Szakos, J. y Baqué, E. (2016). 'Tándem en el Prácticum Total de MASELE: Aprender Enseñando'. En prensa.

Chomsky, N. (1998), *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge, Massachussets: MIT Press. En: J. Arnold (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Instituto Cervantes, Madrid. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.html

Crandall, J. A. (1999), 'El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos'. En J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.

Davis, J. y Wilson, S.M. (2000), 'Principals' efforts to empower teachers: Effectson teacher motivation and job satisfaction and stress'. *The ClearingHouse* 73 (6), pp. 349-353.

De Santiago Guervós, J. (2009), 'Qué enseñar a los que van a enseñar'. En A. Barrientos, J. C. Martín, V. Delgado y M. I. Fernández (eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE (Cáceres, 2008)*. Salamanca: ASELE.

Dinham, S., y Scott, C. (2000), 'Moving into the third, outer domain of teachersatisfaction'. *Journal of Educational Administration* 38 (4), pp. 379-96.

Dörnyei, Z. (1990), 'Conceptualizing motivation in foreign language learning', *Language Learning*, 40, pp. 45-78.

Dörnyei, Z. (1994), 'Motivation and motivating in the foreign language classroom', en *ModernLanguage Journal*, 78, 3, pp. 273-284.

Dörnyei, Z. (2001), *Motivational Strategies in Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. (2009), 'The L2 motivational self system'. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. (2010), 'Researching motivation: From integrativeness to the Ideal L2 self'. En S. Hunston y D. Oahey (eds.) *Introducing Applied Linguistics Concepts and Skills*. Routledge: London.

Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2011), *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.

Dufeu, B. (1994), *Teaching Myself*. Oxford: Oxford University Press.

Ehrman, M. (1996): *Understanding Second Language Learning Difficulties: Looking Beneath the Surface*. Thousand Oaks, California: Sage.

Elliott, J. (2000), *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Esteve, O. (2004), 'Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica»' [en línea]. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_20_04/02_esteve.pdf

Farrell, T. (2004), *Reflective Practice in Action: 80 Reflection Breaks for Busy Teachers*. California: Corwin Press.

Gardner, R. C. y Lambert, W. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Gardner, R. C., y Lambert, W. E. (1959), 'Motivational variables in second language acquisition'. *Canadian Journal of Psychology* 13, pp. 266-272.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.

Gutiérrez Araus, M. L. (2009), 'Nuevos tiempos y nuevos retos en la formación del profesor de español como segunda lengua'. En A. Barrientos, J. C. Martín, V. Delgado y M. I. Fernández (eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE (Cáceres, 2008)*. Salamanca: ASELE.

Gutiérrez, E. (2008), 'Procedimientos e instrumentos de observación y de reflexión' [en línea]. Didactired, Instituto Cervantes. Disponible en: http://www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_08/11022008a.htm.

- Higgins, E. T. (1987), 'Self-discrepancy: A Theory relating self and affect'. *Psychological Review* 94 (3), pp. 319-340.
- Johnson, K. E. y Golombek, P. (2011), 'The transformative power of narrative in second language teacher education'. *TESOL Quarterly* 45, pp. 486-509.
- Kubanyiova, M. (2007), 'Teacher Development in Action: An Empirically-based Model of Promoting Conceptual Change in In-service Language Teachers in Slovakia'. Tesis Doctoral sin publicar. Nottingham: University of Nottingham.
- Kubanyiova, M. (2012), *Teacher Development in Action: Understanding Language Teachers' Conceptual Change*. UK: Palgrave Macmillan.
- Kubanyiova, M. (2014), 'Motivating language teachers: Inspiring vision'. En D. Lasagabaster, A. Doiz y J.M Sierra (eds.), *Motivation and Foreign Language Learning: From theory to practice*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Llobera Cànaves, M. (2009), 'La creación y la evaluación de un programa de formación de profesores de español como lengua extranjera'. En A. Barrientos, J. C. Martín, V. Delgado y M. I. Fernández (eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE (Cáceres, 2008)*. Salamanca: ASELE.
- López Téllez, G. (2002), 'El profesorado de lenguas extranjeras ante los retos de formación del nuevo siglo'. En M. J. Sesma Lorenzo (coord.), *Lenguas extranjeras: Hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje*. Madrid: MEC.
- Markus, H., y Nurius, P. (1986), 'Possible selves'. *American Psychologist* 41, pp. 954-969.
- Orta, A. (2015), 'Efectos de la formación inicial en el desarrollo de las competencias docentes clave: usos y aplicaciones de la European Profiling Grid (EPG) / Perfil Europeo del Profesor de Lenguas'. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Ortega, L. (2009), 'Agente y prestidigitador: el profesor de lenguas y las diferencias individuales en el aula'. En A. Barrientos, J. C. Martín, V. Delgado y M. I. Fernández (eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE (Cáceres, 2008)*. Salamanca: ASELE.

- Oxford, R. L. (1999), 'La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas'. En J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idioma*. Madrid: CUP.
- Oxford, R. L. S.(1994), 'Language learning motivation: Expanding the theoretical framework'. *Modern Language Journal*, 78, 1, pp. 12-28.
- Patrick, B. C., Hisley, J., y Kempler, T. (2000), 'What's everybody so excited about?: The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality'. *The Journal of Experimental Education* 68 (3), pp. 217–36.
- Pavié, A. (2011), 'Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente'. *REIFOP*, 14 (1), pp. 67-80.
- Pellicer Palacín, M. (2009), 'La diversidad cultural en el aula: un reto, una oportunidad'. En A. Barrientos, J. C. Martín, V. Delgado y M. I. Fernández (eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE (Cáceres, 2008)*. Salamanca: ASELE.
- Pineda, C. (2015), 'Diseño y evaluación de un programa de intervención para el desarrollo del ideal language teacherself en profesores en formación mediante la actividad narrativa'. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rico Marín, A. M. (2009), 'El profesor de E/LE como agente hacia la transculturalidad'. En A. Barrientos, J. C. Martín, V. Delgado y M. I. Fernández (eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE (Cáceres, 2008)*. Salamanca: ASELE.
- Schumann, J. H. (1997), *The Neurobiology of Affect in Language*. Boston: Blackwell.
- Stevick, E. W. (1980), *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley: Newbury House.
- Tremblay, P. E. y Gardner, R. C. (1995), 'Expanding the motivation construct in language learning', *Modern Language Journal*, 79, 505-518.
- Ushioda, E. (1996), 'Developing a dynamic concept of L2 motivation'. En T. Hickey, T. y J. Williams (eds.) *Language, Education and Society in a Changing World*. Dublin/Clevedon: IRAAL/Multilingual Matters.

Ushioda, E. (1998), 'Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation'. En E. A. Soler y V. C. Espurz (eds.) *Current Issues in English Language Methodology*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

Ushioda, E. (2001), 'Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking'. En Z. Dörnyei y R. Schmidt (eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Wild, T.C., Enzle, M.E. y Hawkins, W.L. (1992), 'Effects of perceived extrinsic versus intrinsic teacher motivation on student reactions to skill acquisition'. *Personality and Social Psychology Bulletin* 19, pp. 245–251.

Williams, M. y Borden, R. L. (1997), *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007), 'La enseñanza de la competencia', *Revista Aula de Innovación Educativa*, nº 161, p. 45.

ANEXOS

ANEXO I: ENCUESTA

La siguiente encuesta ha sido realizada para llevar a cabo un estudio sobre el nivel de motivación del alumnado de MASELE 2015/16. Mediante este cuestionario, se pretende evaluar de forma objetiva el impacto de las metodologías recibidas en el proceso de formación docente.

Valora las siguientes afirmaciones en una escala del 1 al 5, en la que 1 significa “En total desacuerdo” mientras que 5 significa “Totalmente de acuerdo”.

1. Edad de los participantes
2. Durante el máster he cursado la asignatura de Prácticas Sí/No
3. Durante el máster he participado en el Prácticum Total Sí/No
4. Tengo experiencia docente previa al máster.
5. La motivación del profesor es igual de importante que la del alumnado en el proceso de enseñanza.
6. La metodología empleada en la clase influye directamente en el nivel de motivación de los estudiantes.
7. La metodología empleada en la clase influye directamente en el nivel de motivación del profesorado.
8. En general, la metodología recibida en MASELE se ha centrado en el profesorado en formación.
9. Creo que la metodología recibida a lo largo del máster ha sido la adecuada.
10. En general, siento que las materias me han resultado de utilidad para mejorar como futuro docente.
11. La forma de evaluación de las asignaturas me parece un método adecuado.
12. He tenido ocasión de poner en práctica lo aprendido en el máster.
13. He adquirido una serie de conocimientos que me acompañarán a lo largo de mi vida como docente.
14. Al terminar MASELE me siento lo suficientemente seguro/a de mí mismo/a para impartir clases de ELE.
15. Dispongo de suficientes recursos y habilidades que me capacitan para impartir clases de ELE.

16. El máster ha hecho que me sienta motivado/a ante la perspectiva de enseñar.
17. Tengo una idea clara del tipo de profesor/a que quiero llegar a ser.
18. Y creo que MASELE ha ayudado a convertirme en ese profesor/a.
19. Creo que, si el máster estuviese planteado de una forma más práctica, habría aprendido más.

Link online de acceso a la encuesta:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe14bNpOLBP6bp1wjF_IuE-OVbxiMFcbrXd8mOuJA3TUdZvw/viewform

ANEXO II: RESULTADOS DE LA ENCUESTA

Marca temporal	Edad.	¿cursado la asignatura?	¿participado en la clase?	¿rol docente?	¿importante que la docente enseñe directamente?	¿importante que la docente enseñe directamente?	¿importante que la docente enseñe directamente?	¿importante que la docente enseñe directamente?	¿importante que la docente enseñe directamente?	¿importante que la docente enseñe directamente?
9/11/2016 21:57:16	25	SI	No	No	5	5	5	3	2	
9/11/2016 21:57:48	23	SI	No	SI	5	5	3	3	3	
9/11/2016 21:57:57	24	SI	No	SI	5	4	5	3	3	
9/11/2016 21:57:57	23	SI	SI	No	5	3	3	4	4	
9/11/2016 21:58:30	29	No	No	SI	5	5	5	4	4	
9/11/2016 21:59:08	24	SI	No	SI	5	4	5	4	3	
9/11/2016 22:00:00	24	SI	No	No	4	4	4	4	3	
9/11/2016 22:01:31	26	SI	SI	No	5	5	5	3	2	
9/11/2016 22:01:59	24	SI	SI	SI	4	3	5	2	3	
9/11/2016 22:03:18	26	SI	No	SI	5	5	5	2	2	
9/11/2016 22:05:45	29	SI	No	SI	3	4	4	2	1	
9/11/2016 22:08:44	27	SI	SI	SI	5	5	5	3	3	
9/11/2016 22:09:24	24	SI	No	No	3	5	5	3	3	
9/11/2016 22:12:28	24	SI	No	No	5	5	5	4	3	
9/11/2016 22:14:09	23	SI	SI	No	5	3	4	3	3	
9/11/2016 22:14:16	23	SI	No	No	4	5	5	4	2	
9/11/2016 22:15:46	25	SI	No	No	5	4	4	4	3	
9/11/2016 22:28:50	24	SI	No	SI	5	4	4	2	2	
9/11/2016 22:44:51	24	SI	No	SI	5	5	5	2	1	
9/11/2016 23:04:03	25	SI	SI	SI	5	5	5	2	2	
9/11/2016 23:06:43	24	SI	No	No	5	5	5	2	2	
10/11/2016 0:12:48	27	SI	No	No	5	3	3	1	1	
10/11/2016 12:36:1	24	SI	No	SI	5	4	4	2	3	
11/11/2016 0:49:34	40	No	No	SI	5	5	5	3	3	
13/11/2016 12:31:3	23	No	No	SI	5	5	4	3	2	

¿importante que la docente enseñe directamente?	¿importante que la docente enseñe directamente?	¿importante que la docente enseñe directamente?	¿importante que la docente enseñe directamente?	¿importante que la docente enseñe directamente?	¿importante que la docente enseñe directamente?	¿importante que la docente enseñe directamente?	¿importante que la docente enseñe directamente?	¿importante que la docente enseñe directamente?	¿importante que la docente enseñe directamente?	¿importante que la docente enseñe directamente?
3	4	3	2	1	2	2	5	2	5	
2	4	4	3	4	4	4	3	3	5	
2	3	5	5	2	2	4	5	3	5	
3	5	4	5	4	4	5	4	4	5	
5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	
4	4	4	5	5	5	5	4	4	5	
3	3	3	4	3	4	4	4	3	5	
2	2	2	4	3	4	1	4	4	4	
4	1	2	4	4	4	4	4	5	2	
2	3	2	3	3	2	3	4	2	4	
2	3	3	2	2	3	1	4	1	5	
3	2	3	3	2	2	3	4	2	5	
4	2	4	3	4	4	3	5	4	5	
3	3	4	4	3	3	3	4	3	5	
3	5	5	5	3	4	5	4	4	5	
4	3	4	5	4	5	5	5	5	4	
3	3	3	4	4	3	3	4	3	5	
2	3	3	3	3	4	3	4	3	5	
1	3	3	3	1	1	1	5	1	5	
3	2	3	3	2	4	3	5	2	5	
2	3	3	3	2	3	3	4	3	5	
2	3	3	2	2	3	1	4	2	4	
2	3	3	2	1	2	4	4	3	5	
4	3	4	4	5	5	5	5	4	5	
2	3	3	3	3	3	2	3	3	5	

Link online de acceso a los resultados:

<https://docs.google.com/forms/d/1wXgqCRVkr1nhAfmVgRz15pN2x9gI5CEVp8HMgjwOXMk/viewanalytics>

1. Edad de los participantes

2. Durante el máster he cursado la asignatura de Prácticas (Sí/No)

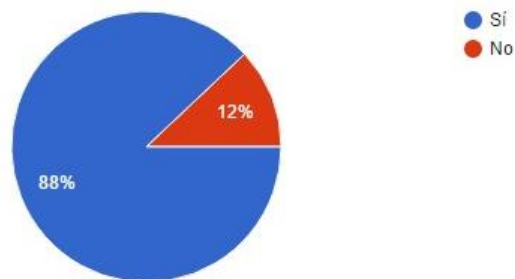


Gráfico 1.

3. Durante el máster he participado en el Prácticum Total (Sí/No)

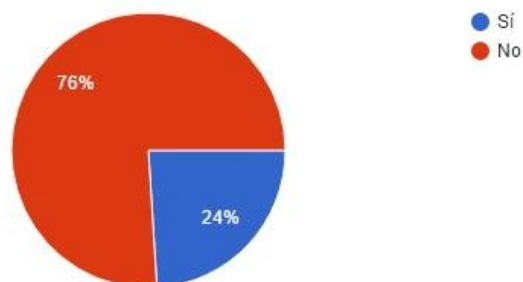


Gráfico 2.

4. Tengo experiencia docente previa al máster (Sí/No)

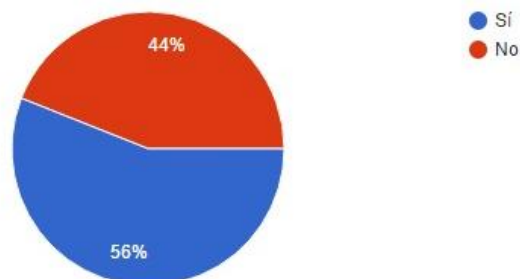


Gráfico 3.

5. La motivación del profesor es igual de importante que la del alumnado en el proceso de enseñanza.

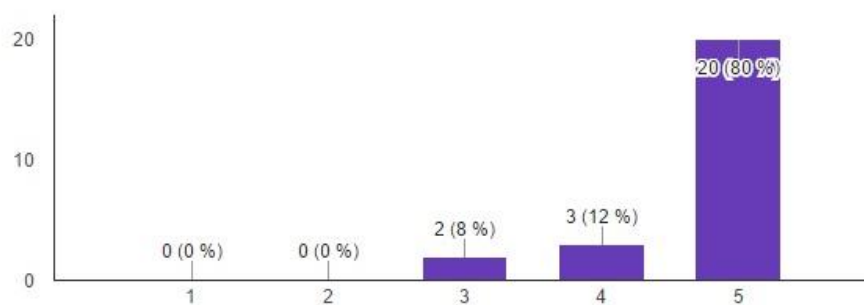


Gráfico 4.

6. La metodología empleada en la clase influye directamente en el nivel de motivación de los estudiantes.

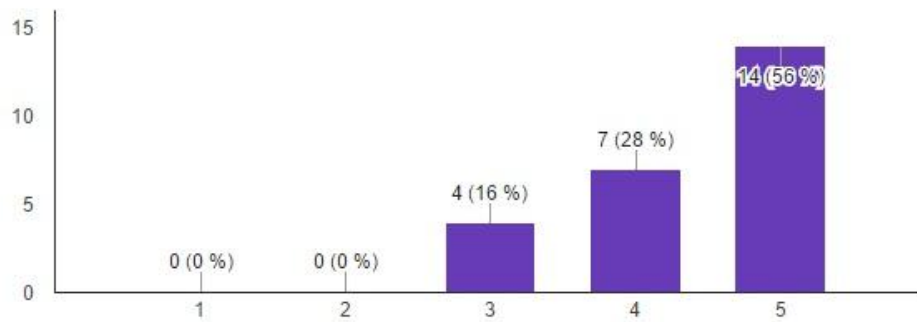


Gráfico 5.

7. La metodología empleada en la clase influye directamente en el nivel de motivación del profesorado.

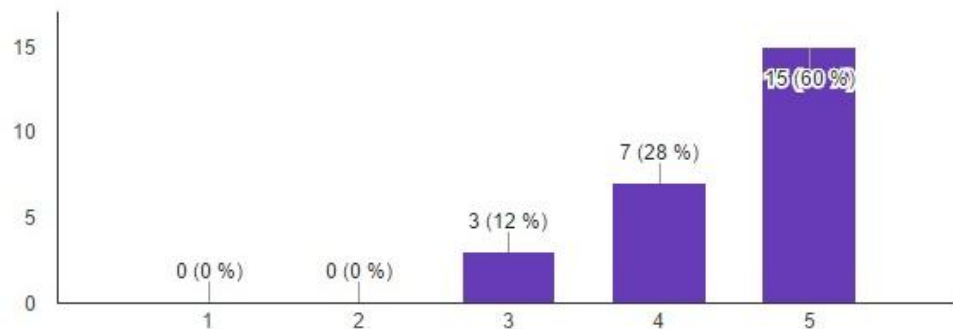


Gráfico 6.

8. En general, la metodología recibida en MASELE se ha centrado en el profesorado en formación.

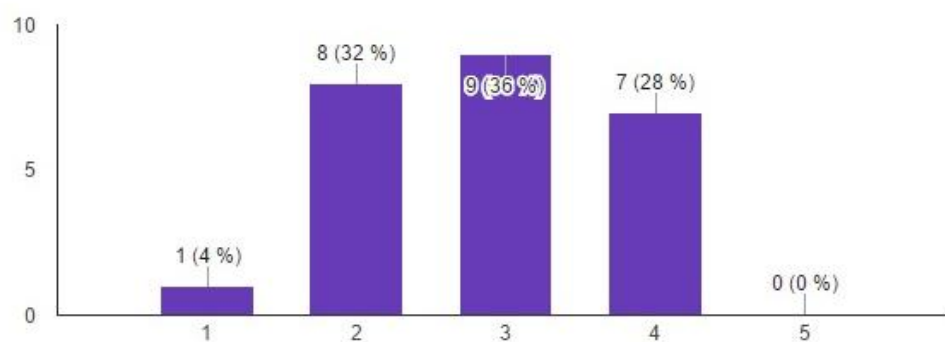


Gráfico 7.

9. Creo que la metodología recibida ha sido la adecuada.

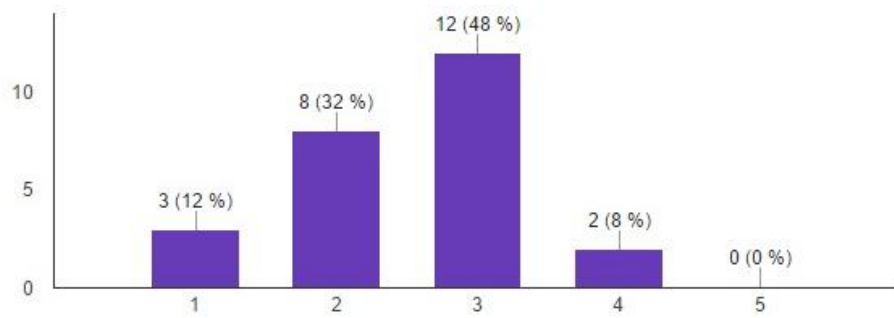


Gráfico 8.

10. En general, siento que las materias me han resultado de utilidad para mejorar como futuro docente.

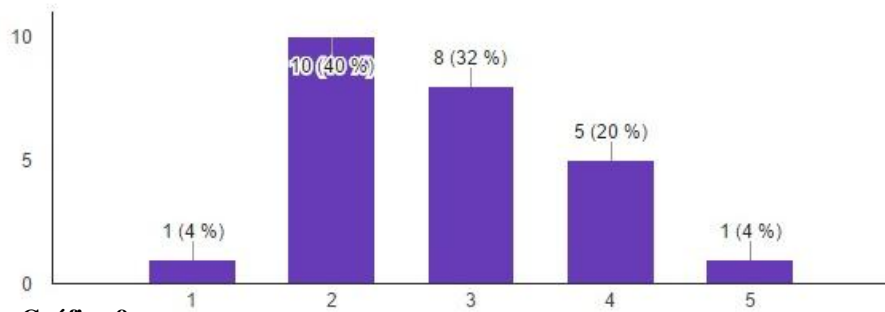


Gráfico 9.

11. La forma de evaluación de las asignaturas me parece un método adecuado.

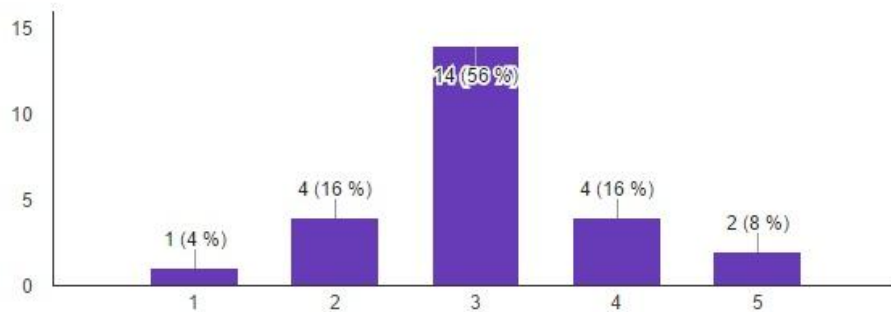


Gráfico 10.

12. He tenido ocasión de poner en práctica lo aprendido en el máster.

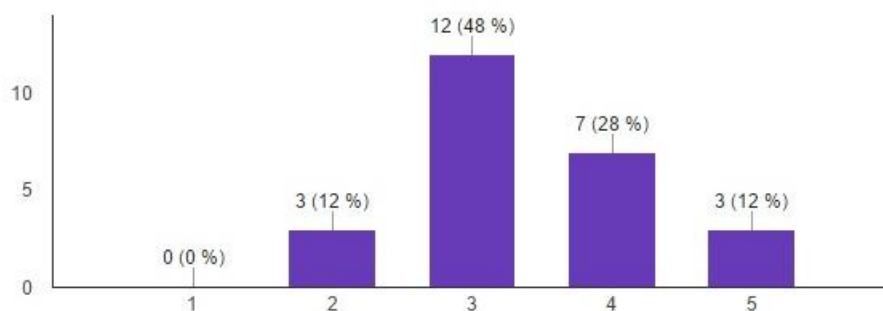


Gráfico 11.

13. He adquirido una serie de conocimientos que me acompañarán a lo largo de mi vida como docente.

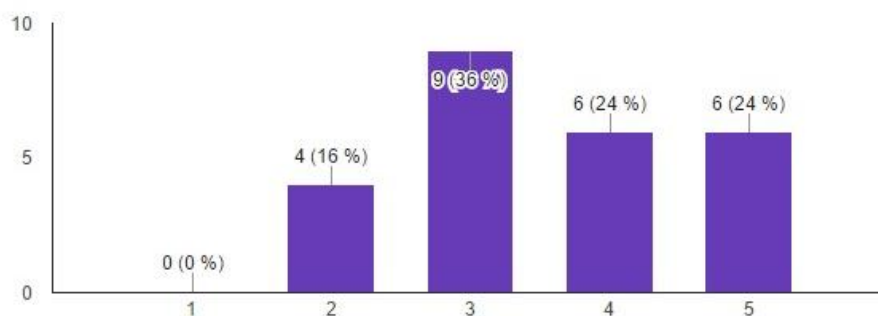


Gráfico 12.

14. Al terminar MASELE me siento lo suficientemente seguro/a de mí mismo/a para impartir clases de ELE.

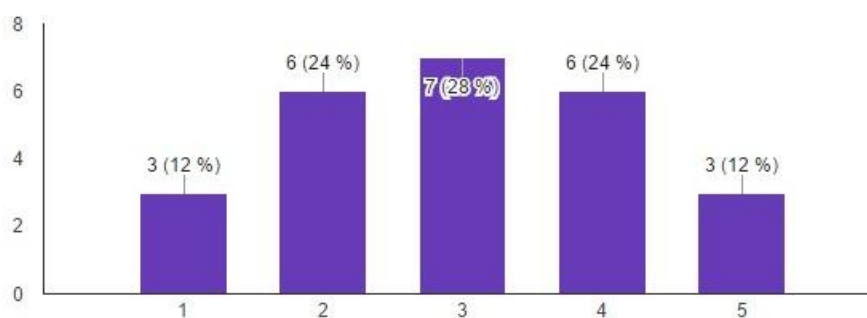


Gráfico 13.

15. Dispongo de suficientes recursos y habilidades que me capacitan para impartir clases de ELE.



Gráfico 14.

16. El máster ha hecho que me sienta motivado/a ante la perspectiva de enseñar.

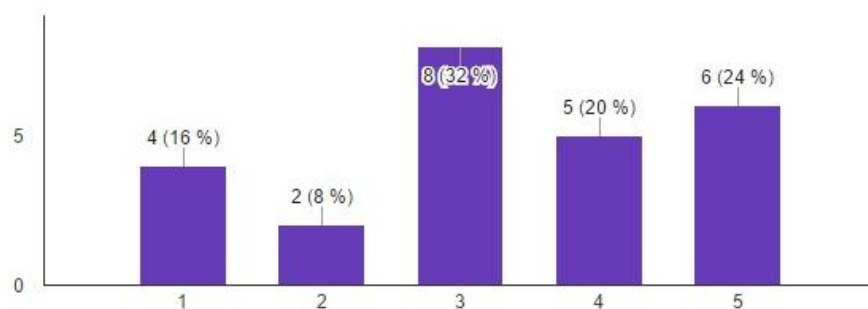


Gráfico 15.

17. Tengo una idea clara del tipo de profesor/a que quiero llegar a ser.

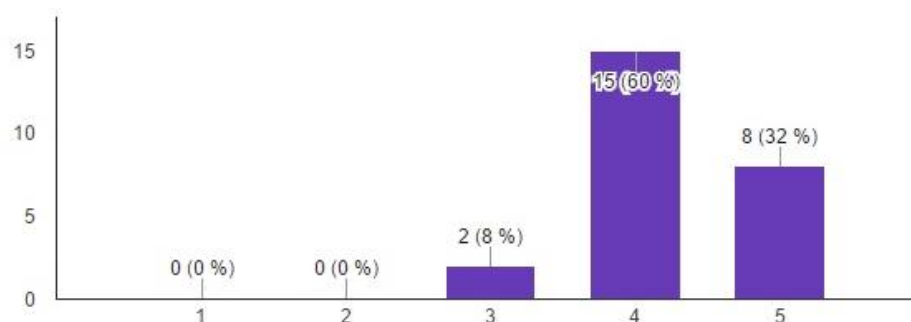


Gráfico 16.

18. Y creo que MASELE me ha ayudado a convertirme en ese profesor/a.

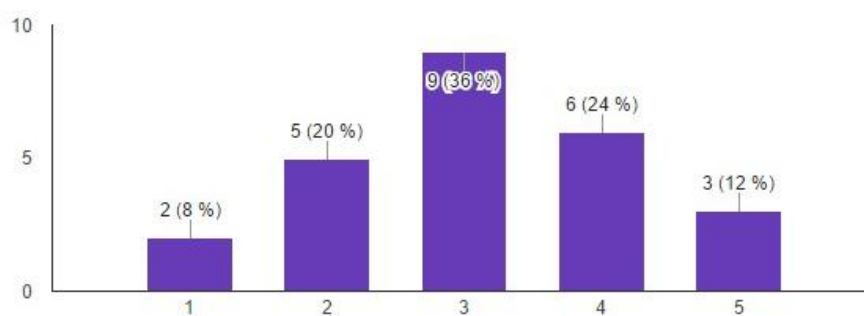


Gráfico 17.

19. Creo que, si el máster estuviese planteado de una forma más práctica, habría aprendido más.

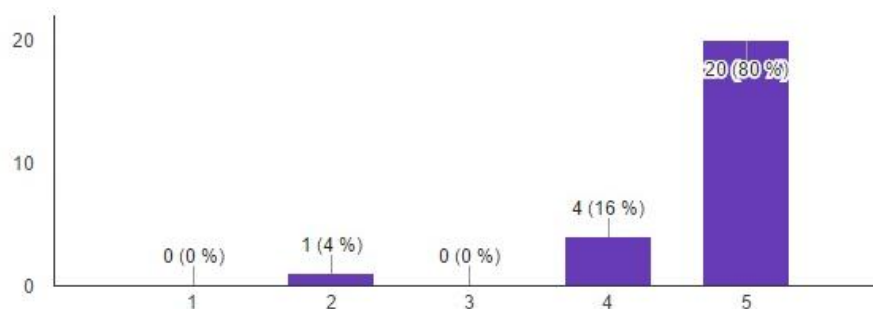


Gráfico 18

ANEXO III: CUADERNOS DE BITÁCORA.

CUADERNO 1.

Desde el primer momento en que escuché la realización de este proyecto, estuve interesada en participar. Y es que me resultaba muy curioso y excitante trabajar y conocer a personas integrantes de una sociedad totalmente diferente a la nuestra. Estaba muy interesada en saber sobre su cultura y el método utilizado para enseñar. Asimismo, me entusiasmaba la idea de ser alumna y profesora a la vez, pues creo que es un buen método para aprender de mis compañeros, así como de aportar cosas nuevas a su aprendizaje.

Con este proyecto doy comienzo mis prácticas con el máster y en donde tengo que aplicar los conocimientos adquiridos durante este año. La Universidad de Sevilla oferta estas prácticas con la colaboración de la Universidad de Hong Kong. En este proyecto, diez alumnos de Masele (las profumnas) y ocho alumnas chinas nos convertiremos tanto en profesoras como en alumnas. Durante este curso de dos meses, ambas partes tendremos que diseñar un programa que se ajuste al nivel de conocimiento de los alumnos, en este caso nivel inicial de lengua. Para ello, las profumnas elaboramos un esquema en el que se plasman los contenidos que vamos a impartir, el orden y las profumnas encargadas de la lección.

Nuestro tutor de prácticas, Juan Pablo Mora, nos animó a establecer contacto con las alumnas de China para empezar a conocernos entre nosotras. Poco a poco fuimos estableciendo las parejas de intercambio y enviándonos mensajes en los que nos contábamos curiosidades de nuestro día a día o las ganas de arrancar con estas clases. Como nuestro conocimiento sobre la lengua materna del otro era escasa o nula, recurrimos al inglés que nos solucionó los posibles malentendidos comunicativos que pudiéramos tener. Este tipo de contacto nos ayudó a evitar sentirnos incómodos la primera vez que nos vimos en persona.

Creo que mis prácticas no sólo tuvieron comienzo el primer día de clases, sino el primer día que nos encontramos con ellas. Con esto me refiero a que ser profesor no sólo implica impartir una serie de conocimientos, sino también tener en cuenta otros factores presentes en el alumno como, por ejemplo, su cultura. Durante estas prácticas me di cuenta de cuán importante es conocer al alumno y liberarse de estereotipos, pues estas alumnas me enseñaron mucho más que su propia lengua. Y es que el primer día de su llegada, tuve el placer de pasar esa misma tarde con ellas, ayudándolas a instalarse y a resolver algunos problemas que les había surgido durante el viaje. Durante esa tarde pude llegar a conocerlas un poco, hablando sobre ellas, sobre su cultura, su experiencia como docentes, etc. He de admitir que fue una tarde bastante productiva y amena que me animó, aún más si cabe, para empezar cuanto antes las clases con ellas.

El curso de mandarín

El curso de mandarín impartido por las alumnas de Hong Kong estaba diseñado para alumnos que se iniciaban en el aprendizaje de esta lengua, así como talleres culturales. Desde del principio, este curso tuvo bastante aceptación y éxito entre los

alumnos de la universidad, ya que hubo muchos estudiantes que participaron tanto en las clases como en los talleres.

A cada una de las profumnas se nos asignó una profesora que estaba encargada de una clase, y así evaluarla en su tarea docente. Mi clase estaba dirigida por Ivy y Esther que desde un primer momento se involucraron al máximo en el aprendizaje de sus alumnos. Ivy ya contaba con ciertos conocimientos de español que de vez en cuando utilizaba en clase cuando notaba que los alumnos estaban confusos por las lecciones en mandarín. Sin embargo, a medida que nuestro nivel de lengua aumentaba, la L1 del alumno se evitaba utilizar en clase para únicamente usar la Lengua Meta (LM, en adelante). Asimismo, los recursos tecnológicos y los materiales llevados al aula aparecían en mandarín, por lo que recibimos un input rico en de la LM.

Para amenizar el comienzo del curso, cada alumno tuvo que elegir un nombre en chino por el que se nos conocería dentro del aula. Esta clase fue bastante entretenida, pues intentábamos asociar varios nombres con el significado real que tendría en español. De esta manera, aprendimos bastante vocabulario, ya que esos nombres presentan significados del tipo feliz, sol, luna, viento, etc.

En general, las clases que impartían seguían un método más bien tradicional, centrado sobre todo en la pronunciación más que en el aprendizaje en sí de contenidos útiles para una situación comunicativa. Y es que esta lengua difiere totalmente del español, pues, al ser una lengua tonal, dependiendo de cómo se pronuncie cierta palabra el significado puede variar totalmente. En cuanto a los recursos empleados en clase, he de admitir que las presentaciones y los materiales habían sido elaborados a conciencia, muy trabajados y organizados. Se notaba la gran dedicación y esfuerzo que habían empleado para realizar dichas presentaciones.

Según avanzaba el curso, pude notar un cierto cambio en la metodología empleada por las profesoras, pues al principio apenas realizábamos actividades o juegos que nos ayudaran a afianzar nuestros conocimientos de la lengua. En mi opinión, esta manera de impartir las clases la aprendieron del curso de español que las profumnas estábamos dando, pues nuestro método se acercaba más a lo lúdico que a lo tradicional. De esta manera comenzamos con los juegos de pronunciación en los que según escucháramos qué sonido, teníamos que averiguar cómo se escribía. Más tarde comenzamos la lectura de diálogos por parejas, así como la elaboración de diálogos propios en los que teníamos que recurrir a los conocimientos previos adquiridos. La base de todas las clases estaba precedida por la repetición de estructuras que eran de vital importancia para la clase como, por ejemplo, muy bien, todos juntos, ¿entendéis?, ¿qué significa?, escuchad, etc.

Poco a poco nuestro conocimiento de la LM mejoraba y ya éramos capaces de verbalizar oraciones completas o de entender las instrucciones que nos daban las profesoras. Este hecho las motivaba todavía más a seguir enseñándonos y a esforzarse para ser mejores profesoras. Cada vez que realizábamos una tarea con éxito nos felicitaban y nos animaban a seguir practicando. En ningún momento se mostraron molestas o nos corregían de forma brusca si alguno de nosotros nos equivocábamos, sino que nos trataban con respeto, eran pacientes y nos ayudaban a resolver cualquier duda que nos surgiera. Creo que este comportamiento facilitó el aprendizaje y el buen ambiente en la clase, ambiente que siempre se mantuvo relajado y con el que logramos confiar los unos en los otros. Bajo mi punto de vista, ningún alumno se sintió avergonzado por cometer errores o cohibido a la hora de participar en algún ejercicio,

pues, como he mencionado antes, el entorno de la clase propiciaba una participación bastante activa.

Las clases de mandarín me resultaban tan amenas e interesantes que a veces se me olvidaba que estaba allí para valorarlas como profesoras y no para aprender en sí. Al final de cada sesión, las profesoras me pedían mi opinión sobre la lección de ese día y siempre se mostraban abiertas a sugerencias. Siempre se mostraron muy entusiasmadas con el hecho de ser valoradas y de recibir feedback que las ayudase a mejorar las clases.

Al ser tanto profesoras como alumnas mías, tuve la gran suerte de establecer una estrecha amistad con la mayoría de ellas, lo que nos llevaba a reunirnos fuera del aula para pasar juntas tiempo libre y de ocio, en el que pudieron conocer aspectos sobre la gastronomía española, nuestros horarios, nuestra forma de pensar, etc. En cada una de estas quedadas terminábamos debatiendo sobre las diferencias y similitudes entre una cultura y otra, además de eliminar prejuicios y estereotipos que nos habíamos formado. Además, pudimos compartir nuestras inquietudes y nuestra vocación por convertirnos algún día en excelentes docentes de nuestra propia lengua materna.

En resumen, puedo afirmar que durante el tiempo que fui su alumna aprendí muchísimo sobre enseñanza, lengua y cultura, y estoy segura de que ellas también se enriquecieron con esta experiencia tanto como yo. Me queda un muy buen recuerdo de su estancia aquí y sobre todo de lo aprendido.

□ El curso de español

Para preparar el curso de español que íbamos a impartir a nuestras futuras alumnas chinas, las profesoras nos organizamos para acordar los contenidos de cada lección y los encargados de impartirla. Cada uno aportó lo que, a su juicio, iba a contar con especial utilidad en la vida diaria de nuestras alumnas, pues fuera del aula era muy posible que tuvieran que recurrir a nuestro idioma para comunicarse con los viandantes. De esta manera, nuestro curso estuvo centrado en un enfoque comunicativo para ayudarlas a integrarse mejor en nuestra sociedad. Muchos de nosotros recurrimos a miembros de nuestro propio equipo para elaborar los contenidos de nuestras sesiones, por lo que pocas veces realizamos un trabajo individual. Este método me pareció muy adecuado, pues al ser “primerizos” necesitábamos de la opinión de otros para mejorar nuestras propuestas (siempre se dice que dos cabezas piensan mejor que una).

Así que nos pusimos manos a la obra y redactamos un documento en Google Drive al que todos teníamos acceso para aportar ideas nuevas, consultar el calendario de las clases y ver comentarios que nuestros compañeros compartían. De esta manera, todos éramos conscientes de nuestra tarea durante este proyecto.

Bajo la supervisión de nuestro tutor, Juan Pablo Mora, nuestros contenidos fueron revisados y mejoramos ciertos aspectos del plan. Al principio intentamos abarcar demasiado sin tener en cuenta que el curso tenía una duración de dos meses y que nuestras alumnas partían desde cero, por lo que intentamos adecuar el contenido al tiempo de impartición con el que contábamos. En mi opinión, los temas que impartimos estaban bastante completos y los resultados así nos lo demostraron. Nuestras alumnas

evolucionaron de manera satisfactoria, logrando alcanzar los objetivos que nos habíamos marcado como profesores: el aprendizaje de nuestras alumnas.

La primera semana de prácticas (9 y 11 de abril) llegó y con ella las primeras alumnas valientes que se lanzaron al ruedo. La primera lección corrió a cargo de Ylenia y María Del Mar, que realizaron un trabajo excelente durante su hora y media de clase. En ella se impartieron conocimientos básicos: presentarse a uno mismo, los saludos, etc. Los recursos empleados eran muy útiles y amenos. En todo momento fue una clase en la que intentaban enseñar de forma lúdica y nada tradicional. Con ellas aprendí lo útil que resulta recurrir a páginas donde poder jugar y aprender mejor.

Nuria e Inma ejercieron de profesoras la siguiente semana (16 y 18 de febrero), impartiendo una unidad muy entretenida e informativa sobre preguntar e indicar direcciones. Ambas estaban muy seguras y entregadas durante la clase. Con ellas aprendí la importancia de la perseverancia y la paciencia al enseñar, pues a veces no es fácil impartir nuevo conocimiento a alumnos que parten desde cero.

Para la tercera semana (23 y 25 de febrero) las encargadas de la clase fuimos Mercedes y yo. En esta sesión impartimos las compras, donde les enseñamos vocabulario y estructuras útiles para desenvolverse en el aula. Mercedes se hizo cargo de introducir el tema, mientras yo repasaba lo visto en su clase y les otorgaba input nuevo. Para la realización de mi clase, primero realicé el trabajo de investigación necesaria para elaborar una clase acorde a su nivel. De este modo, consulté varios manuales de ELE, el Plan Curricular del Instituto Cervantes y otras obras (véase la bibliografía). Una vez finalizada este trabajo de investigación, comencé a buscar recursos con los que darle a mi clase un aspecto más ameno y lúdico, en las que la teoría se adquiriera de una forma más interactiva que pasiva. Por esta razón, hice hincapié en la interacción profesora-alumna, con ejercicios de repetición al principio, para afianzar su conocimiento, para, a continuación, pasar a actividades más libres donde la participación contaba más por parte de las alumnas. Para asegurarme de que habían entendido lo impartido en la clase, realicé un juego con recortables de ropa y un muñequito en el que tenían que colorear la ropa según se les pedía el color. De esta forma, repasaban el vocabulario de los colores visto con anterioridad, al asociar la palabra escrita con el color que tenían que utilizar. En la segunda parte del ejercicio, se recurría a las destrezas orales y auditivas al tener que pronunciar la oración Necesito... El ejercicio consistía en pedir a sus otras compañeras la ropa de los recortables que se les indicaba. De esta manera, las alumnas practicaban de forma oral lo visto en clase ese día. Por ejemplo:

-Alumna A: Necesito una falda rosa y una camisa blanca

-Alumna B: (miraba si tenía lo que le había pedido un compañera y si lo tenía se lo entregaba)

Al finalizar esta sesión, tanto mis compañeras como la tutora presente me felicitaron por el ingenio e inventiva, pues las alumnas tuvieron la oportunidad de moverse e interactuar en español con el resto de sus compañeras. Sin embargo, los aspectos que tengo que mejorar es la velocidad en el habla e insistir más en el repaso de los contenidos, pues quizá daba por supuesto que lo habían entendido todo y que no hacía falta volver atrás.

El colofón de esta temática vino de la mano de Richard que realizó la última sesión (1 de marzo). Su empeño y dedicación para la enseñanza me hizo comprender que, aunque no se sea nativo de una lengua, no es impedimento para poder enseñarla si se está entusiasmado y se ama lo que uno hace. Con esta sesión, las alumnas continuaron su aprendizaje del mundo de las compras, además de recibir input nuevo.

Isa Almeida y Miguel fueron los responsables de impartir aquello por lo que es más conocido España: su gastronomía. Como Miguel es de origen Mexicano, también se introdujeron elementos típicos del país latino. De esta manera, nuestras alumnas pudieron acceder a conocimiento nuevo e interesante, aquello que hace característica nuestra cultura. Ambos profesores demostraron un conocimiento bastante amplio sobre el tema y un dominio excelente sobre los recursos para impartir la clase. De ellos aprendí que cualquier tema puede resultar interesante si se sabe cómo abordarlo.

La Semana Santa es un periodo muy importante en nuestra cultura, sobre todo aquí en Sevilla, donde la tradición y el sentimiento están aun muy presentes y arraigados. Por esta razón, en nuestro plan decidimos tocar este tema e impartir una “clase” cultural. Inma y María del Mar realizaron una explicación muy completa sobre el significado de la Semana Santa, abordando el vocabulario típico utilizado durante esa semana. Los vídeos e imágenes empleados fueron cruciales para el entendimiento de esta tradición.

Las siguientes dos sesiones (15 y 17 de marzo) corrieron a cargo de Isabel Nacarino y yo. Ambas nos organizamos para impartir dos sesiones dedicadas a los viajes, con el vocabulario y las expresiones típicas. He de admitir que no estoy muy orgullosa de cómo di esta clase, pues no me encontraba bien de salud y no pude estar al 100% concentrada en mi clase. Aunque había preparado una presentación del tema y materiales para llevar al aula, siento que no salió como yo esperaba. Sin embargo, el resto de profesoras me ayudaron mucho para llevar a cabo mi clase y se mostraron muy colaboradoras.

En esta sesión vimos vocabulario y expresiones útiles para viajar a través de una presentación Power Point. Al principio hubo mucha interacción alumnas-profesora para la familiarización con los contenidos, así como la utilización de imágenes y referentes que les sirvieran como guía en la comprensión de ciertos elementos. Una vez realizado esto, la actividad que les propuse constituía la organización de un viaje a cualquier parte del mundo, utilizando lo dado ese día en clase. Para ello, dividí la clase en dos grupos de 4 y, con la ayuda de una de las profesoras, realizar la actividad. Una vez realizado esto y para practicar la destreza oral, cada una de ellas tuvo que presentar su plan de viaje con su grupo y de esta manera completar la sesión de ese día.

El curso de español iba tocando a su fin. Después de casi dos meses impartiendo clases, era hora de que nuestras alumnas pusieran en práctica lo aprendido. Así que elaboramos dos sesiones (31 y 5 de abril) dedicadas al contenido impartido durante este tiempo. La primera sesión estuvo centrada en el repaso de los contenidos. A través de una presentación Power Point se plasmaron los contenidos más relevantes durante el curso y aquellos que podrían causarles más dificultad de aprendizaje. Las alumnas se mostraron siempre muy atentas y receptivas, participando en cada momento y muy interesadas por la lección. En la segunda sesión, la clase estuvo dominada por las alumnas chinas, pues tenían que realizar una pequeña presentación Power Point sobre elementos básicos vistos en clase: decir cómo se llamaban, sus gustos, su procedencia, los años que tenían, etc. De esta manera, las profesoras pudimos evaluar su intervención

oral así como los contenidos que cada una había adquirido. La última actividad que realizamos para esta sesión se dedicó a evaluar la comprensión auditiva a través de un dictado sencillo con estructuras y vocabulario visto en clase.

Debido a la proximidad de la Feria de Abril, la última sesión se centró en mostrarles este fenómeno cultural sevillano. Isabel Nacarino y Mercedes realizaron una exposición brillante sobre este tema. Con presentaciones Power Point y vídeos, las alumnas pudieron aprender el significado de esta tradición, así como la manera de celebrarla. La segunda parte de la sesión fue más amena e ilustrativa, pues la realizamos fuera del aula. En el césped de la facultad les enseñamos a bailar sevillanas e hicimos rebujito, la bebida típica de la feria. Y de esta manera tan peculiar acabamos el curso de español.

CUADERNO 2.

El Prácticum Total ha sido mi primer destino de prácticas y mi primera experiencia como docente de un grupo. Anteriormente he sido únicamente profesora particular de forma esporádica, así que organizar un curso e impartir una o varias clases ha supuesto un desafío del que tenía ganas pero al mismo tiempo miedo de no llegar a hacerlo (lo que yo considero) bien.

Este proyecto, organizado por el máster MASELE y la Universidad de Hong Kong, consiste en un intercambio de cursos de español y chino entre estudiantes chinas del máster de enseñanza de chino y estudiantes de nuestro máster. El grupo de alumnas chinas vino pasaron dos meses en Sevilla para, entre otras prácticas, desarrollar este proyecto conjunto. En concreto, en el caso de la Universidad de Sevilla, hicimos un intercambio de roles profesoras/alumnas. Tanto el grupo de la clase de profesores de español que nos apuntamos al programa como las alumnas chinas, debíamos organizar e impartir un curso de nuestras lenguas, respectivamente, al otro grupo, intercambiando así los roles (de ahí la creación de la palabra *profumnos*, que refleja este cambio de roles que hemos experimentado). El curso debía tener 30 horas y ser un nivel inicial.

En el caso de los profumnos españoles, debíamos distribuirnos las horas de clase entre todos, así que al final cada uno impartiría una o dos clases. En el caso de las profumnas chinas, ellas impartirían varios grupos de chino, siendo dos profesora las que impartirían el curso completo de cada grupo.

Los tutores nos incitaron a mantener el contacto con ellas desde el comienzo del programa, asignándonos a cada una un tándem y poniéndonos en contacto a través del grupo de Facebook. Mi intercambio fue Jill, con la que hablé antes de venir a Sevilla y de la que guardo muy buen recuerdo: gracias al tándem, se favoreció una comunicación más profunda, es decir, el tándem ayudó a romper la barrera cultural.

Los tutores también nos dieron la libertad de organizar el curso como quisiéramos, lo que me gustó puesto que nos ayudó a pensar de verdad qué queremos enseñar, adaptándonos a las necesidades reales de nuestras alumnas, y qué método es el que consideramos más eficiente, sin seguir un libro que dicte las pautas.

Por otra parte, y debido a la incompatibilidad de horarios de muchos de nosotros por clases, trabajos del máster... se hizo difícil quedar en grupo para tomar decisiones, relegando así a Facebook o whatsapp la toma de decisiones. En mi opinión, deberíamos haber hecho más hincapié en quedar más veces, para organizar todos los contenidos mejor. Aunque estamos contentos con el resultado, en general, creo que con esto que comento se habría mejorado exponencialmente la calidad de la enseñanza. Esto se ve, por ejemplo, en las críticas que nos hicieron las profumnas: observaron carencias en la fonética, entre otros. Es verdad que nos centramos más en los contenidos que queríamos darles, y relegamos bastante la pronunciación, algo vital para que ellas entiendan la lógica del idioma, poder leer, escribir, deletrear... Creo que si hubiéramos invertido más tiempo en común, habríamos podido hacer un curso más completo. Sin embargo, dado el contexto, como he mencionado, no se pudo hacer de otra manera. Quizás si el proyecto se hubiera planteado en otro momento del máster, podríamos haberlo hecho así.

En cuanto al **curso de mandarín** que recibimos, este se dividió en sesiones de 1h 30 dos días a la semana, haciendo un total de 30 horas, además del curso de cultura china, del que hicimos 5 sesiones de dos horas.

En total fueron varios grupos de mandarín, con una media de diez estudiantes de toda la Universidad en cada uno, y con dos profumnas chinas liderando cada grupo. Mis profesoras fueron Christiana y Jill.

Las clases, en general, destacan por la actitud tan positiva y cercana de las profesoras, aunque al mismo tiempo resultaron monótonas. Se limitaron a seguir un libro de enseñanza de chino, sin adaptar demasiado los contenidos (nos enseñaron algunas cosas que considero que no eran fundamentales tan al comienzo) y basando las clases en la pronunciación a través de la repetición y la práctica con ejercicios, los cuales solían ser audiciones del libro. Entiendo que haya que hacer hincapié en la pronunciación, pero en mi opinión no hicieron un curso adaptado a la situación y los alumnos reales; dado que el curso era muy limitado en el tiempo para aprender de verdad chino, hacer tanto hincapié en la pronunciación me pareció un poco absurdo, y que sería más adecuado para un curso a largo plazo, en el que se exija un nivel de perfeccionamiento mayor. Además las clases eran en su práctica totalidad en inglés, lo cual, como hemos comprobado de primera mano, no es necesario y de hecho no es recomendable.

A pesar de ello, se esforzaron mucho y el ritmo y la cantidad de nuevo contenido era positiva, la necesaria para motivar y aprender y no agobiar con demasiadas cosas. También incluyeron contenido cultural en sus clases a través de música, videos... y nos enseñaron a escribir con tinta al agua algunos caracteres.

Tras la primera reunión que tuvimos, intentaron adaptar las clases para mejorar en función de nuestras críticas. Todo lo que le dijimos, el uso excesivo de inglés y el poco dinamismo, lo cambiaron de un día para otro, lo cual fue sin duda una gran mejora. Siempre estuvieron muy abiertas a nuestras observaciones, lo cual fue recíproco

por nuestra parte, y creó un buen clima de trabajo y empatía entre todos nosotros. Ellas, además, eran muy pacientes, respetuosas y jamás nos castigaron o hicieron ver algún error de forma negativa, todo lo contrario, nos animaban a participar y nos felicitaban siempre que interveníamos. Además, observamos que aplicaron varias dinámicas y juegos de grupo inspirados en nuestras clases, lo cual es halagador y dice mucho de su predisposición a querer seguir aprendiendo. Cuando fui a otras clases, como la de Yolanda, me di cuenta de lo diferentes que podían ser las lecciones de chino; por ejemplo, ella hacía muchos juegos grupales y hablaba más en chino. A todos nos gustó mucho su clase ya que se parece más a la concepción de clase de español que nos han inculcado en el máster.

Por otro lado, **mis clases** tuvieron lugar los días 01/03/2016 y el 07/04/2016. Trabajé con Richard y Raquel en el primer módulo, el de *comida*, y con Isa Nacarino en el segundo módulo, el cultural sobre la *Feria de abril*.

En el módulo de **las compras**, que consistió en tres sesiones, decidimos dar cada uno una clase completa, lo cual nos pareció más real ya que por norma general vamos a estar solos en una clase como profesores. Richard se encargó de las compras en el supermercado (primera sesión) y Raquel de las compras en tiendas de ropa (segunda sesión). Yo, por mi parte, me encargué de la última sesión del módulo. Decidí plantearlo, junto con mis compañeros, como un repaso general de todo lo que llevábamos y no dar mucho contenido nuevo, ya que a lo largo de las clases me di cuenta de que no se invertía demasiado tiempo en repasar los contenidos que íbamos dando; cada uno daba su lección sin repasar lo anterior, y las chicas habían olvidado gran parte debido a la falta de práctica.

Como contenido nuevo vimos los números hasta el cien, hicimos un bingo para practicar y vimos qué es un mercadillo, haciendo referencia al mercadillo El Jueves de Sevilla de forma visual, para terminar la clase con una actividad final grupal de simulación, en la que la clase era un mercadillo y los profumnos españoles eran los dependientes de los diferentes puestos: de ropa, de verduras... En cada mesa se repartieron recortes de esos objetos que debían comprar. El objetivo del juego era comprar 3 tipos de frutas o verduras y 3 prendas de ropa y pagar. Para ello debían acercarse a los puestos y pedir cantidades y nombrar el objeto que querían, además de preguntar cuánto cuesta y entender la respuesta. Un ejemplo de uno de los diálogos:

-Hola, necesito tres plátanos, dos naranjas y un calabacín.

- Si, aquí tienes. (Aquí los compañeros españoles tenían la tarea de intentar darles otras cantidades para ver que ellas estaban comprendiendo, por ejemplo, darles dos plátanos para ver si se daban cuenta y pedían la cantidad adecuada).

-¿Cuánto es?

-Son 3 euros con cincuenta. (las profumnas chinas debían escribir la cantidad en un papel).

Tras este ejercicio, pusimos en común entre todas qué habían comprado, preguntando una a una algunas cosas que habían comprado y cuánto les habían costado.

Personalmente me gustó mucho este ejercicio porque incluyó muchos estímulos diferentes: visuales, auditivos, escritos; debían moverse por el aula e interactuar, e incluía las destrezas de comprensión y producción oral. Creo, además, que les vino bien un repaso general de lo que habíamos dado en lugar de incluir más contenido que difícilmente podrían asimilar.

Por otro lado, creo que los fallos que cometí, fueron, sobre todo, de mala planificación, ya que planteé la primera parte de la clase para dar el repaso, los números nuevos y el bingo, para después de la pausa, seguir con el mercadillo, el juego final y corregir. Cuando me di cuenta de que no podíamos hacer pausa porque ya se había pasado el momento de la pausa y no tenía sentido hacerla más tarde ya que retrasaría todo, no solo no hicimos la pausa si no que no dio tiempo a terminar el bingo porque no quería que el juego del mercadillo no se hiciera.

También hice una diapositiva para dedicar un fragmento de la clase a la pronunciación del fonema θ pero que no pudimos ver en la clase. Es una parte que no incluí formalmente en mi planificación porque no sabía si daría tiempo, la preparé inicialmente con la intención de verlo en algún momento si era posible, si sobraba tiempo o si les surgía alguna pregunta relacionada. Como me faltó tiempo en general, no pudimos ver esta parte que era secundaria en mi planificación.

Las diapositivas que se emplearon durante la clase están adjuntas en el anexo 1.

En el módulo de **la Feria**, que consistió en una sesión (¡la última de todas!) todos lo pasamos muy bien. Teníamos claro que, al ser la última clase, queríamos hacerla divertida y centrarnos en que vieran en qué consistía una de las fiestas más importantes de Sevilla. Debido al fin lúdico de esta última sesión, decidimos utilizar el inglés para esta última clase en mayor medida. Es decir, esta clase fue más relajada, dado que era la última, y el objetivo era que conocieran los detalles de esta parte cultural nuestra. Primero les pusimos videos de la feria, les explicamos la historia de esta fiesta (de ahí que quisiéramos usar el inglés), les enseñamos los trajes, los bailes, les enseñamos algo de vocabulario “bailar sevillanas”, “caseta”, “farolillos” etc. Tras esta primera parte, salimos al césped y preparamos y tomamos el Rebujito, además les enseñamos la primera sevillana. Todas se divirtieron mucho, bailaron y creo que fue un bonito final para este proyecto conjunto.

Las diapositivas de esta clase están en el anexo 2.

CUADERNO 3.

Este ha sido un destino muy especial. Mientras que el anterior (A), se basaba en la impartición de cursos, el Prácticum Total ha sido un destino de práctica realmente fructífero por muchas razones: en primer lugar, han sido unas prácticas basadas en la impartición, en la observación y también importante desde el punto de vista cultural. Otra de sus características es el trabajo cooperativo del que todo el grupo de Profumnos hemos formado parte.

Estas prácticas consistían en un intercambio en todos los sentidos, también en el sentido didáctico. Un grupo de ocho estudiantes originarias de diferentes partes de China del máster de enseñanza de chino como lengua extranjeras en la Universidad Politécnica de Hong Kong vinieron a la Universidad de Sevilla a realizar sus prácticas y, al mismo tiempo, recibir un curso de español de nuestra mano. Así pues en estas prácticas los estudiantes tenían el rol de profesor y de alumno al mismo tiempo, de ahí el nombre de Profumnos que se le lleva dando desde la primera edición de este proyecto. Los profumnos españoles – entre los que me he encontrado – debían organizar e impartir un curso de español a nivel principiante para estas ocho chicas a la vez que recibían también el curso de lengua y cultura chinas. De esta manera, no solo aprendimos nosotros chino y ellas español, sino que también aprendimos desde el punto de vista del docente, comparamos metodologías diferentes, tomábamos ideas que ellas nos ofrecían y viceversa.

Por otro lado, también los mismos profumnos de la Universidad de Sevilla nos dábamos ideas unos a otros ya que el día que no impartíamos, íbamos a observar las clases de nuestros compañeros.

Antes de comenzar ambos cursos, nuestro tutor, Juan Pablo Mora, nos mostró vídeos de los cursos de otros años, organizó diferentes reuniones para guiarnos y ayudarnos en la organización además de invitar a otros profesionales acostumbrados a enseñar español a un público sinohablante. Fue muy interesante y nos ayudó mucho recibir los consejos de todos ellos.

Además, desde el mes de noviembre, las ocho chicas españolas se agruparon en parejas con las ocho chicas chinas para hacer un tándem sobre los intereses de cada una, en definitiva, para conocernos mejor. Fue una idea muy buena puesto que al llegar, no se sentirían tan solas y pudimos conocer un poco mejor la cultura de cada país.

El día 4 de febrero, algunas de las profumnas españolas fuimos a recoger a las profumnas chinas a su hotel para establecer un primer contacto en persona, enseñarles la universidad y ayudarlas con sus cursos. Fue un momento muy agradable, todas teníamos muchas ganas de conocer a nuestro tándem y nos reconocimos enseguida. Ya desde ese día empezamos a interesarnos por la lengua y la cultura nuevas que íbamos a aprender: mientras comíamos, las chicas nos preguntaban « ¿cómo se dice esto en español? » señalándonos cosas, y nosotras, al responderle, le preguntábamos por el equivalente en chino. Todas recordamos el primer día con nostalgia y alegría. Creo que desde ese momento supimos que no se trataría solo de un intercambio didáctico en el que cada grupo aprendía y enseñaba una lengua, sino que también estableceríamos otros lazos más fuertes que nos unirían: la amistad.

Ello quedó demostrado con todas las salidas que programamos, las comidas juntas y el hecho de que aún hoy seguimos en contacto.

Por otro lado, teníamos reuniones periódicas de profumnos de Masele y de Hong Kong con los tutores para darnos consejos unos a otros, ver qué funcionaba mejor y qué peor en clase, etc. Eran encuentros muy útiles puesto que nos permitían a todos mejorar como docente.

Decidí elegir este destino de prácticas porque, tal y como expliqué en el apartado de mi río de aprendizaje, siempre me han encantado los idiomas, incluidas las lenguas asiáticas. Conocía algo de japonés y de coreano pero no de chino. Vi en esta una oportunidad de oro para iniciarme en esta lengua y para enseñar y aprender de los demás.

Curso de español

El grupo de profumnos de español estaba formado por ocho chicas españolas de diferentes zonas del país y dos chicos, uno holandés y otro mexicano. También contábamos con la ayuda de María, una profumna del curso 2014/2015, que nos ayudó siempre además de darnos feedback después de cada clase.

Después de varias reuniones, hicimos una lista de contenidos que luego repartimos en días – dedicamos una semana por cada tema - y parejas. La elección de contenidos fue muy difícil porque contábamos con muy poco tiempo para impartir, así que decidimos hacer un curso más centrado en el enfoque comunicativo y en situaciones del día a día: presentaciones, los elementos de la ciudad e indicar el camino, el supermercado y las compras, la ropa, los colores; el restaurante y las comidas y los viajes. A estos temas se añadieron dos clases culturales sobre la Semana Santa y la Feria de Abril, dos eventos importantes para la ciudad y que podrían vivir en primera persona.

Las dos primeras sesiones (9 y 11 de febrero) fueron impartidas por mi compañera Ylenia y yo. También impartí la clase del día 17 de marzo junto a mi compañera Inma. Mientras que las primeras trataba sobre las presentaciones y la introducción al español en general – se trataron aspectos gramaticales, léxicos, fonéticos, etc. -, el tercer día fue dedicado a la sesión cultural sobre la Semana Santa.

Recuerdo muy bien lo nerviosas que estábamos Ylenia y yo porque éramos las primeras en impartir. Empezamos con las presentaciones. Para la mayoría de las estudiantes se trataba de su primer contacto con la lengua española y suponía todo un reto para nosotras. Teniendo en cuenta los consejos de nuestros tutores, Ylenia y yo decidimos usar únicamente el español en clase, dejando el inglés para la parte cultural, que puede resultar más difícil de comprender. Valiéndonos pues de apoyo visual, repeticiones y una fluidez de habla lenta, comenzamos por las presentaciones. Para ello, apuntamos nuestros nombres en la pizarra y nos preguntamos una a la otra cómo nos llamábamos para, posteriormente, preguntar a las estudiantes. También aprovechamos la ocasión para introducir un aspecto cultural: normalmente los españoles se dan dos besos – o se estrechan la mano si son dos hombres – cuando se conocen. Para ello, nuestro compañero Miguel nos ayudó: mediante mímica y señalando, hicimos comprender la diferencia entre hombre y mujer, luego, Ylenia y yo nos presentamos y nos dimos dos besos, también le dimos dos besos a Miguel pero indicamos “hombre y hombre” mientras nos estrechábamos la mano. También aprovechamos este momento para hacerles ver que los españoles tenemos un nombre (simple o compuesto) y dos apellidos. Para ello usamos palabras simples, escribimos nuestros nombres completos en la pizarra, señalamos nuestro nombre mientras decíamos “nombre”, los apellidos mientras decíamos lo que eran y, posteriormente, señalamos el primer apellido mientras

decíamos “papá” y el segundo mientras decíamos “mamá”, palabras que suenan parecidas al chino y a otros idiomas, por lo que son fáciles de comprender.

Una vez que el tema de las presentaciones quedó claro, pasamos a los saludos. Para trabajar este apartado, nos valimos de una presentación Power Point en la que presentábamos un reloj y algunas imágenes que mostraran en qué momento del día se utiliza cada cosa (se muestra un ejemplo a continuación). Además, añadimos la pregunta “¿qué tal?” con las posibles respuestas “bien” para lo que gesticulamos levantando el pulgar () mientras mostrábamos un emoticón sonriente, “mal” que gesticulamos señalando hacia abajo con el pulgar () o “regular” para lo que, con la mano abierta, la movíamos en semicírculos. Comprobamos que la técnica gestual funcionó para ellas puesto que, al final, acabamos todos (ellas incluidas) valiéndonos de estos gestos a la hora de saber si comprendían o no un ejercicio por ejemplo.

Para comprobar que habían entendido los diferentes saludos, Ylenia y yo creamos un ejercicio en Learningapps en el que tenían que relacionar las horas con el saludo correspondiente, tal y como se muestra en la imagen a continuación. Mediante esta explicación y su correspondiente ejercicio pudieron darse cuenta también de las diferencias en cuanto a la concepción del tiempo ya que, por ejemplo, para un español, normalmente, la noche empieza más tarde que para un chino.

Pasamos a continuación a ver el abecedario. Utilizando también lo visual, elaboramos un Power Point en el que mostrábamos cada letra con una imagen representando algún objeto u animal que contiene esa letra, por ejemplo: A □ abeja. Queríamos haber revisado el abecedario mediante una canción; sin embargo, nos dimos cuenta en clase de que el ritmo de la canción era demasiado rápido y era muy difícil de seguir para ellas.

Finalmente, dedicamos la última parte de la clase al aspecto cultural. Puesto que esa misma semana se había celebrado el Año Nuevo chino y que las profumnas chinas nos hablaron del tema en la clase anterior, nos pareció interesante presentarles cómo se celebra en España la Nochevieja. Para ello, les presentamos, esta vez en inglés debido a la dificultad de comprensión para su nivel y también en versión Power Point, las características de la última noche del año en España. Por ejemplo, tratamos temas como la cena de Nochevieja, normalmente en familia, aspecto que se diferencia de la celebración en otros países; la tradición de las 12 uvas a medianoche, las costumbres y las supersticiones típicas de esta noche y les hablamos también del «cotillón». Al terminar la presentación, les preguntamos si estaba todo claro, ante la respuesta afirmativa pasamos a “celebrar la Nochevieja” en la clase. Trajimos gominolas que representaban las uvas y, al ritmo de las 12 campanadas de Televisión Española y el famoso Ramonchu con su capa, tomamos las uvas para festejar el año nuevo que comenzaba en la cultura china.

Fue uno de los momentos más divertidos de todas mis prácticas. Al terminar la clase, nos reunimos con nuestros compañeros y María, tutora del Prácticum Total 2016, para que nos hablaran de sus impresiones negativas y positivas, qué les gustó y que les pareció que podríamos mejorar. Tuvimos muy en cuenta los consejos e incluso compartíamos la opinión de algunos aspectos positivos (estábamos muy contentas con el resultado de la parte relacionada con la Nochevieja) y con los aspectos que habría que mejorar como la elección de la canción, que no había sido del todo correcta. Todo ello nos ayudó a planificar mejor nuestra segunda clase. En esta segunda sesión la mayor

dificultad fue el tiempo que no planeamos correctamente, ya que pasamos más tiempo de lo previsto con explicaciones y otros ejercicios.

Para esta clase del día 11 de febrero, comenzamos con un ejercicio de precalentamiento y repaso de la lección anterior: formamos dos grupos integrados tanto por estudiantes chinas como por nuestros compañeros profumnos españoles. Cada grupo recibió una pelota pequeña. El ejercicio consistía en pasarse la pelota unos a otros mientras sonaba una canción – para esta ocasión elegimos la canción Bulería de David Bisbal porque pensamos que se adapta a la cultura española y es muy dinámica. Cuando la música se paraba, la persona que tenía la pelota tenía que presentarse y deletrear su nombre – para ello, les proyectamos una diapositiva con el abecedario –; de esta forma pudimos repasar los contenidos de la clase anterior. Pasamos a continuación a tratar un punto fonético: la diferencia entre /l/ - /r/ y /r/. Siendo el primer contacto que las alumnas establecían con estos sonidos, nuestra finalidad era, en principio, que supieran diferenciarlas al escucharlas puesto que la producción es difícil al principio, aunque también las animábamos a intentar pronunciarlas. Comenzamos presentando un Power Point con una lista de palabras ejemplificando cada sonido y acompañadas de su imagen correspondiente además de una imagen que indicaba como posicionar los órganos articulatorios para pronunciar dichos sonidos. Al final de la clase, una de las estudiantes nos dijo que esta parte le había gustado mucho porque pudo aprender nuevas palabras de vocabulario. Repetimos varias veces las palabras en voz alta con las alumnas y luego hicimos un pequeño ejercicio de memoria: señalando las imágenes, ellas tenían que decir la palabra que le correspondía, por ejemplo: si señalábamos la rata, ellas tenían que decir “rata”. Aproveché este momento para explicarles una anécdota que les haría sentir más tranquilas: les conté que cuando empecé a estudiar francés, para mí era imposible pronunciar la /R/ y que me costó muchos años conseguirlo, pero no me rendí y practicaba siempre que podía, por lo que no sería grave si ellas no podían pronunciar estos sonidos desde el principio, de hecho, es lo normal. Continuamos con un ejercicio de distinción que titulamos « ¿Igual (=) o diferente (≠)?». Presentamos de forma oral algunos pares mínimos – o no, a veces eran “trampas” – y ellas tenían que decir si escuchaban lo mismo o no. Cuando no contestaban bien, los pronunciamos de nuevo hasta que se dieran cuenta. Las estudiantes se tomaron el ejercicio muy en serio y reflexionaban la respuesta antes de contestar o nos pedían que repitiéramos si no lo veían con claridad. Al terminar el ejercicio, se les mostró una tabla con los pares mínimos que revisamos con ellas. Finalmente dividimos la clase en tres grupos, uno por cada sonido estudiado. Así, nosotras pronunciábamos una palabra y según el sonido que contuviera, el grupo que había recibido ese sonido, debía levantarse. Fue un ejercicio muy divertido. Luego, con la finalidad de que comprendieran un poco más el funcionamiento del español, decidimos introducirles el tema de los artículos y, al mismo tiempo, del género de las palabras. Este tema resultó ser más complicado de entender para ellas de lo que habíamos previsto. Esta dificultad nos llevó a no poder realizar la última actividad que teníamos pensada: habíamos puesto en la pared unas tarjetas con los diferentes artículos definidos y pensábamos distribuir tarjetas con palabras por parejas para que ellas las relacionaran con su artículo correcto en función del género y del número.

Tampoco nos dio tiempo de tratar el evento cultural que teníamos pensado: el carnaval. Puesto que era febrero, esta festividad se acercaba y nos pareció que sería interesante hablar sobre ella. No pudimos tratarlo en clase pero enviamos el Power Point a las estudiantes por si tenían curiosidad y las invitamos a preguntarnos cualquier cosa que les interesara sobre ese tema, sobre lo visto en clase o sobre cualquier otro

asunto. Aunque no pudimos trabajar todo lo previsto, el feedback de nuestros compañeros fue más positivo aún que la primera vez aunque nos indicaron, y nosotras estamos de acuerdo, en que quizás nuestro contenido era demasiado extenso y era mejor trabajar menos contenidos pero insistir más en ellos, además del problema de timing evidente.

En general, estábamos todos muy satisfechos con la primera semana de clase puesto que habíamos utilizado el español básicamente para todo – excepto para la parte cultural – y desde el primer día nuestras estudiantes pudieron empezar a emplear la L2. En cuanto a mi tercera clase impartida, esta vez se trató de una clase cultural sobre la Semana Santa, que impartí junto a mi compañera Inma en inglés, puesto que el aspecto cultural es un poco difícil de entender si se explica en una lengua que las estudiantes casi no conocen. Durante esta sesión tratamos también de aclarar que no todo español es cristiano o creyente, ya que es uno de los estereotipos más comunes y que, a pesar de no ser creyente, los ateos también pueden disfrutar de este evento. En esta ocasión utilizamos también una presentación en Power Point de la que nos servimos para hablar un poco sobre la historia de la Semana Santa, cuándo se celebra y cómo se celebra, junto con el tema de las tradiciones y costumbres de estas fechas, incluida la gastronomía, y vocabulario específico. Utilizamos también una pequeña parte de esta sesión para realizar un repaso del vocabulario que se venía viendo desde el principio del curso además de otros elementos culturales como la guitarra. También pudimos introducir los días de la semana al hablar del cuándo se celebra.

Para hacerles ver cómo se celebra, utilizamos vídeos, también se mostraron los diferentes tipos de música utilizados en esta ceremonia. Se les habló de la «Madrugá» y de la mantilla, además de enseñarles los dulces típicos de la temporada como las torrijas, los pestiños, etc. que al final de la clase pudieron probar. Mi compañera pudo traer también una túnica de nazarenos que las estudiantes pudieron ver de cerca y tocar y procedimos a explicarle cada parte que la formaba y la variación de colores que había, qué otras personas constituían la procesión – término que también explicamos – qué es un paso, el capataz, etc. Y, aunque hacía mucho tiempo que no tocaba la guitarra, pude enseñarles un poco como suena tocando la marcha de Semana Santa Amargura. Finalmente, para practicar el vocabulario aprendido y la pronunciación, hicimos un dictado a la carrera: pusimos una lista de palabras en la pared fuera de la clase y, por parejas, tenían que dictarse las palabras. El grupo que fuera más rápido y tuviera las respuestas bien ganaba la prueba.

Para la elaboración de materiales consultamos manuales de ELE, algunos especializados en sinohablantes, artículos de revistas, proposiciones de unidades didácticas pero, sobre todo, nuestra imaginación. Otro punto muy positivo del curso de español ha sido la observación de clases de nuestros compañeros. De aquí hemos obtenido muchas ideas de ejercicios a la vez útiles y dinámicos. Por citar algunos ejemplos, en la clase de Mercedes hicimos un mercadillo en el que los profumnos españoles vendíamos nuestros productos y las estudiantes chinas debían comprar tres frutas y/o verduras y tres prendas de ropa por lo que se trabajaba el vocabulario de las tiendas y los números. Richard, por ejemplo, llevó a clases alimentos reales para enseñar el vocabulario y los números también. Inma, por ejemplo, presentó unas actividades muy dinámicas y divertidas para indicar las direcciones y enseñar las diferencias entre «tú» y «Usted». Pero estos no son más que algunos ejemplos. En general, todos nos esforzamos mucho en la creación de actividades y en el aprendizaje de nuestras estudiantes. Además, ver las ganas y el empeño que ponían en cada clase

nos animaba a hacerlo cada vez mejor. Curso de chino El curso de chino se impartía en cuatro clases en las que las profesoras enseñaban, más o menos como nosotros hacíamos en las clases de español, por parejas. Como los diferentes grupos se organizaban por apellidos, dio la casualidad de que el grupo 4, donde enseñaba mi tándem, no había profumnos españoles, por lo que solicité el cambio. Así pues, mis profesoras fueron Elva y Simi, mi tándem. También un día asistí a la clase de Yolanda.

Fue notable el cambio desde el punto de vista didáctico que fueron experimentando las estudiantes chinas. Comenzamos con los tonos, la gramática y la fonética a base de repeticiones para luego tratar situaciones concretas como las presentaciones, indicar la dirección o expresar gustos o voluntad. La metodología utilizada era al principio bastante hermética y tradicional, con ejemplos de fórmulas que no se utilizan en la vida cotidiana, lo que se podía comprobar teniendo en cuenta que todos los grupos utilizaban exactamente los mismos materiales y el método de la repetición. Además, la clase era impartida en inglés, utilizando solo el chino para que los estudiantes imitaran la pronunciación. Poco a poco, teniendo en cuenta sus progresos en español, siendo las clases impartidas en la lengua meta, fueron introduciendo más el chino en sus clases y actividades un poco más dinámicas. Por ejemplo, Yolanda, que usó el chino durante toda la clase, para enseñarnos los colores utilizó pinturas que iba mezclando en vasos de plástico para seguir la sesión con una especie de concurso en la que premiaba a los equipos que mejor retenía el vocabulario nuevo. Un aspecto que nos motivó fue que el primer día de clase, todos recibimos un nombre en chino. Yo, por mi parte, ya lo tenía pero, al ser en cantonés, ellas lo tradujeron a mandarín. Desde ese día nos llamábamos unos a otros por nuestros nombres chinos.

Si tuviera que destacar un aspecto que mejorar, sería la dinámica de grupos, puesto que no conocíamos el nombre ni en chino ni en español de nuestros compañeros de clase y siempre trabajábamos con nuestro compañero de al lado que a menudo era nuestro amigo, por lo que no salíamos de nuestra zona de confort. Pinturas utilizadas en la clase de chino.

Por otro lado, los talleres culturales fueron muy interesantes. Trabajamos con papel, con papel especial y pinceles de caligrafía china, nos hablaron de los sistemas educativos y el rol de las familias en China, la gastronomía, etc. Todo ello nos facilitó el acercamiento a la cultura china de una forma más que agradable.

En general, fue un curso muy interesante y todos estábamos encantados y motivador puesto que los progresos que hacíamos en esta lengua se iban viendo poco a poco. De hecho, mientras realizaba mis prácticas en Alemania, fui a comer a un restaurante chino con mi novio, también de origen chino. La camarera le preguntó en mandarín si yo era francesa; me sentí muy contenta al comprender la pregunta y poder responderle en chino: 我是西班牙人 (yo soy española).

CUADERNO 4.

El Practicum Total ha sido una experiencia muy enriquecedora, no sólo en el marco de las prácticas, sino también con respecto a la autoconsciencia intercultural.

Aparte de que todos los participantes hemos aprendido nuevas estrategias y formas de enseñar los contenidos gramaticales, lexicales e culturales, también hemos podido conocer otro sistema educativo, como el de China, el cual es muy diferente de lo que estamos acostumbrado en España o, en mi caso, en Holanda.

Ya desde las primeras reuniones preliminares, los participantes de la Universidad de Sevilla habíamos decidido que queríamos enfocarnos sobre todo en los contenidos funcionales, dejando al lado la enseñanza explícita de la gramática. Al empezar las clases, se vio que las estudiantes de la Universidad Politécnica de Hong Kong sobre todo se habían enfocado en la fonología y la gramática en su curso de chino, por lo cual surgió un contraste entre lo funcional e interactivo frente lo teórico y tradicional. Sin embargo, estos dos enfoques se aproximaban cada vez más desde la primera reunión evaluativa durante el curso, en la cual expresábamos nuestras observaciones y sugerencias para mejorar los dos cursos y adaptarlos al alumnado.

Personalmente, creo que la clase de las direcciones y preguntar el camino ha sido un momento clave. En esa clase, Inmaculada les hizo salir a la pizarra para dirigir la compañera al sitio correcto en el mapa en la pantalla. Incluso construimos un mapa real con las mesas en el aula, las cuales actuaban como edificios y entre las que las alumnas tenían que dirigir a sus compañeras al edificio correcto (la mesa correcta).

Otra clase muy interactiva fue la del mercadillo, en la cual las alumnas tenían que ir a comprar cosas en las distintas mesas (tiendas) en el aula. Tenían que conseguir información sobre los productos, como la talla, el precio etc. Aunque ya estábamos en un contexto de inmersión completa, esa clase mostró muy bien cómo se puede simular la inmersión en el aula. Además las alumnas no salían mucho a la calle, por lo cual efectivamente hacía falta que simuláramos un mercadillo para que se sintieran más cómodas hablar español en la vida real.

En las clases de chino, no hemos llegado a tanta dinámica, pero no cabe duda de que han mejorado mucho al respecto. Cada vez dejábamos más al lado la pronunciación, aunque seguía ser importante durante todo el curso. Las clases de chino llegaron a ser mucho más visuales, como en una de las últimas clases de Yolanda en la cual había traído acuarelas para explicar los colores en chino mezclando los colores primarios para mostrarnos los colores secundarios. En otra clase, de Simi, se usó el mapa de Inmaculada para simular la misma dinámica que la que teníamos en la clase de español. Aunque habría sido mejor si se hubiera probado algo nuevo, hay que tener en cuenta que los materiales para crear una dinámica son escasos en el ámbito de la enseñanza de chino como lengua extranjera.

Sobre todo he aprendido mucho con respecto a los aspectos interculturales. Por ejemplo, es muy importante tener en cuenta los gestos. También me acuerdo muy bien la clase sobre la ropa y que Raquel les pidió salir a la pizarra. Se notaba que las alumnas chinas no estaban acostumbradas a eso. Incluso Raquel les tocaba para indicar las diferentes prendas de vestir que llevaban y esto nunca ocurriría en una clase en China. Sin embargo, a lo largo de las semanas había cada vez más confianza, que al final dio la oportunidad a Miguel en yo en nuestra clase de viajes de usar las fotos personales de todos los participantes del Practicum Total en nuestra clase.

Reflexión 1.

La clase empezó con las hojas con los números, pero antes de que me diera cuenta la alumna con el nivel más alto (Ivy) estaba dirigiendo a sus compañeras para formar el orden correcto. Más tarde, al haber terminado el juego y llegar a la actividad en la que íbamos a contar las frutas y verduras, me di cuenta de que muchas no habían recordado nada de los números. Además, aprendí que los gestos para indicar los números son muy diferentes en chino, me di cuenta de que en mi clase quizás no me entendían cuando les expliqué los números contando los dedos de la mano.

La siguiente actividad se relacionó muy bien con los contenidos de la clase anterior, ya que pudimos repasar las direcciones. Luego empezamos el PowerPoint con todas las frutas y verduras. Tendría más contenido preparado, relacionado con otros productos (carne, pescado etc.), pero ya los contenidos de las frutas y verduras resultaban demasiado extensos y difíciles de recordar. Efectivamente, habría sido mejor si hubiera usado menos vocabulario para memorizar. La selección de las frutas y verduras estaba basada en que los sonidos que a las alumnas les costaba más, como banana, berenjena, pepino, cebolla etc. Les hizo decir las palabras tanto en grupo como individualmente.

Después saqué la bolsa con todas las frutas y verduras reales en diferentes cantidades. El hecho de haber traído material real a la clase, ayudó para aumentar la motivación y la participación. También hicimos una actividad no planeada: puse las frutas y verduras en las mesas y cada vez que decía una fruta o verdura en voz alta, la persona que tenía esa fruta o verdura en su mesa tenía que levantar la mano.

Aunque íbamos mal de tiempo, quería hacer la última actividad con la lista de compras y la calculación del precio. Durante la explicación, habría convenido usar la pizarra para escribir las palabras, por ejemplo la diferencia entre cuándo y cuánto. Además, era necesario proporcionarles los números hasta 50 en poco tiempo, así que los escribí en la pizarra. Resultó bastante difícil hacer las calculaciones, pero al final sí pudieron hacer un pequeño juego de roles, aunque fuera con bastante errores.

En general, estoy muy contento con la secuenciación de la clase, aunque está claro que el tiempo se me fue un poco de las manos. Por lo tanto, no podía hacerlo todo en detalle y algunas cosas y sobre todo los números, quedaron explicados muy limitadamente. Sin embargo, estoy contento con el hecho de haber hablado español casi toda la clase y con el hecho de que funcionó muy bien la bolsa con las frutas y verduras reales que había traído.

Reflexión 2.

La clase de “Viajar por el mundo” la impartí con Miguel y, lógicamente, nos centrábamos en nuestros países de origen: México y los Países Bajos. Primero nos introdujimos por medio de fotos de viajes nuestros. En principio, yo también iba a presentar las fotos de Miguel, pero al final lo cambiamos y Miguel se presentó a él mismo. Así perdimos la oportunidad de presentar la 3ª persona singular (Miguel ha ido a...), pero obviamente tenía más lógico hacerlo así.

También queríamos aprovechar del hecho de que las alumnas chinas habían viajado durante la Semana Santa, justo antes de nuestra clase. Así que también presentamos algunas fotos que habían publicado ellas en Facebook. Nos parecía importante explicarles que en una clase normal, en un instituto o en cualquier centro de lenguas, no lo habríamos hecho pero que en nuestro contexto de completa confianza nos

parecía muy bien presentar los contenidos gramaticales. Teníamos la impresión que a las alumnas también les gustaba hablar sobre los viajes que acababan de hacer.

Como era la última clase antes de que fuéramos a repasar todos los contenidos vistos en el Practicum Total, queríamos presentar varios contenidos que todavía no habíamos tocado pero que sí nos parecía importante. Entre ellos destacaban el pretérito perfecto, la conjugación del verbo querer y, en realidad, la conjugación de verbos en general. Por lo tanto no insistimos mucho en la diptongación, sino mucho más en la flexión verbal de los sufijos. Al mismo tiempo también trabajábamos con la construcción ir a... La explicación de todos estos contenidos gramaticales resultó bastante exhaustiva y aunque practicábamos bastante, no insistíamos demasiado en los temas más que presentarlos y hacer las preguntas que se presentaban en el powerpoint.

Para terminar la clase hicimos un juego de estereotipos para también proporcionar algún contenido intercultural. Las alumnas tenían que ponerse a la derecha (México) o a la izquierda (Holanda) según sus suposiciones relacionadas con las imágenes. En realidad no nos quedó mucho tiempo para hacer la actividad y además no era nada difícil para hacerlo. Habría sido mejor si hubiéramos inventado una actividad que estuviera más o menos parecida en cuanto a la dinámica pero que tuviera más que ver con los contenidos gramaticales, para así practicarlos y reforzarlos más.

CUADERNO 5.

Participar en este proyecto de prácticas ha sido especial y enriquecedor en muchos sentidos. Tanto es así, que me atrevo a decir que supuso un punto de inflexión en el papel de profesora que hasta el momento venía realizando en el aula.

Aún era septiembre y hacía pocos días que había salido la lista de admitidos en MasEle para el curso 2015-2016 cuando recibí el primer correo de uno de los tutores de prácticas, Juan Pablo Mora. En este primer correo, se nos notificaba a todos los alumnos matriculados en esta asignatura la posibilidad de participar en una serie de proyectos que tendrían lugar en la Facultad de Filología. Todos ellos me parecían muy interesantes por el mero hecho de estar destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera para alumnado universitario, un contexto educativo en el que me gustaría trabajar en el futuro.

Entre estos proyectos y destinos de prácticas de los que nos hablaba nuestro tutor figuraba el Prácticum Total. Uno de los motivos que captó especialmente mi interés fue el hecho de adoptar el papel de alumno de una lengua extranjera tan desafiante como es el chino mandarín a la vez que ejercer como profesora de español. La fusión de ambos papeles da lugar al término “profumno”, que emplearemos a lo largo de este trabajo.

Este destino de prácticas nace del acuerdo establecido entre la Universidad de Sevilla y la Universidad Politécnica de Hong Kong, mediante el cual ocho alumnas que cursan el Máster de Enseñanza del Chino como Lengua Extranjera en este país asiático pueden realizar una estancia de dos meses en la ciudad hispalense para desarrollar su período de prácticas. Las prácticas de las profumnas chinas entran en sinergia con las de los profumnos españoles procedentes de MasEle en el momento en el que se organiza un curso de lengua y cultura chinas impartido por las alumnas de China al que los

maseleros tienen que acudir en calidad de alumno/ observador. Igualmente, los alumnos de MasEle son los encargados de diseñar un curso de español así como de impartirlo, que irá destinado exclusivamente para las profumnas de China.

Fomar parte del equipo de profumnos del Prácticum Total me pareció un reto desde el primer momento por una serie de razones. En primer lugar, cuando estudiaba Filología Inglesa en la Universidad de Granada me matriculé de tres asignaturas de libre configuración relacionadas con la escritura de caracteres chinos, la historia y la cultura de la sociedad actual del país: “Escritura China, “Pensamiento Chino” y “Pensamiento de Mao y siglo XX”. Siempre me ha resultado muy interesante cuán diferentes pueden llegar a ser los comportamientos sociales y formas de pensar de la cultura occidental con respecto a la nuestra, además de la dificultad que supone el aprendizaje de una lengua asiática a nivel lingüístico. Por otro lado, durante los dos años que pasé en Londres tuve la oportunidad de convivir y hacer amigos de China, Singapur y Corea. En la convivencia los choques culturales fueron inevitables. Esto me hizo pensar en la importancia que supone para un profesor de lenguas extranjeras conocer las diferencias culturales que existen entre el país de procedencia del alumno y los países en los que se habla la lengua meta. De igual manera, debemos ser conscientes de las repercusiones negativas que puede tener para el alumno y su proceso de aprendizaje que su profesor sea culturalmente incomprendido e incluso descortés. Es por esto que este escenario me parecía una ocasión más que ideal para aprender que consideraciones debe tener en cuenta el profesor de ELE frente al alumnado chino, que cada vez ofrece una mayor demanda e interés por aprender la lengua de Cervantes.

Para informarnos acerca del arduo trabajo, pero muy satisfactorio, que conllevaba el hecho de participar en estas prácticas tuvimos oportunidad de leer las actas del congreso de ASELE que se celebró en Jaén en 2013, donde antiguas alumnas del máster participantes en este proyecto contaron su experiencia. Asimismo, Juan Pablo Mora también nos proporcionó el vídeo de la ponencia sobre el prácticum que tuvo lugar en Sevilla en el Congreso Tándem de octubre de 2015. Fue muy útil revisar estos documentos previamente a las reuniones que tuvimos con los tutores Juan Pablo Mora, Elena Baqué y Victoria Gómez, en las cuales resolvieron nuestras dudas, contaron experiencias anteriores con más detalle y nos dieron una serie de pautas a llevar a cabo antes de comenzar los cursos en el mes de febrero.

La experiencia tándem

Una vez decidido el equipo de profumnos de MasEle, dos chicas de Extremadura, dos chicas de Canarias, cuatro chicas de Andalucía, un chico de México y otro chico de Holanda; lo primero que tuvimos que hacer fue presentarnos en la página de grupo de Facebook dedicada a este proyecto. Tanto las participantes de la Universidad de Hong Kong como los compañeros de la Universidad de Sevilla nos fuimos presentando uno por uno contando de qué parte de España, China o del mundo procedíamos, qué carrera universitaria habíamos estudiado, qué idiomas conocíamos, si habíamos tenido algún contacto previo con la lengua y cultura chinas o españolas, respectivamente, y cuáles eran nuestros intereses. Después de presentarnos, las ocho profumnas de China nos invitaron a cada una de las ocho profumnas de MasEle a formar parejas “tándem” o de intercambio lingüístico. Los dos chicos no tendrían asignada una profumna china para el tándem, sino que tendrían que participar en al menos una ocasión con cada una de las parejas.

El proyecto tándem nos sirvió para conocer más detalles no solo de la que era nuestra pareja sino del resto de compañeras, ya que teníamos toda libertad para hablar con todas ellas si queríamos o sentíamos que teníamos cosas en común. Además nos permitió saber si alguna de ellas había estudiado español previamente y qué nivel tenía. Por ejemplo Elva, mi compañera tándem había realizado un curso de español hacía unos años. Sin embargo, Ivy era la que tenía más nivel porque había estudiado español durante un tiempo. Elva actualmente no recordaba mucho según me comentaba, pero había retomado sus libros y apuntes para repasar antes de llegar a España. Ambas intercambiamos ideas de recursos que podrían venir bien a la otra para aprender chino o español antes de empezar los cursos; aplicaciones para el móvil, cantantes de nuestros países, poemas, diccionarios online, etc.

Los profumnos también aprovechamos los intercambios para consultarnos mutuamente acerca de la planificación de nuestros cursos, como qué contenidos nos interesaba aprender y qué aspectos de la cultura nos parecían más interesantes para impartir en los talleres.

Una vez llegaron a España los intercambios fueron mucho más enriquecedores. Solíamos reunirnos fuera del aula con nuestra pareja de intercambio o con todo el grupo. Recuerdo que Elva siempre estaba curiosa por preguntarme cosas sobre nuestra forma de pensar y de vivir en España que no podíamos hablar en las clases, pero si en un bar tomando una tapa. Ivy, por su parte, aprovechaba nuestras salidas para intentar hablar con nosotros en español y seguir mejorando su nivel, siempre tenía su lista de vocabulario a mano para apuntar las cosas que aprendía.

Recuerdo especialmente la cena típica china a la que nos invitaron al llegar para conocernos más y darnos las gracias por ayudarlas con los trámites antes de la llegada. En agradecimiento, yo les preparé arroz con leche y una ensalada típica de Jaén llamada “pipirrana”. En ese momento me sorprendió que lo guardasen sin abrirlo, hasta que después me explicaron que en su cultura es descortés abrir un regalo delante de la persona que te lo ha dado. Después cuando nos regalábamos algo yo hacía lo mismo que ellas por respetar sus tradiciones.

Otra faceta de la cultura china que aprendí gracias a mis compañeras fue el Viernes de Dolores cuando salimos a ver una procesión. Estábamos cenando en un bar cuando Elva me escribió para decirme que ya había llegado a casa. Entonces le dije a Ivy que quizás se habría equivocado. No solo me explicó que es algo que suelen hacer en su país como señal de cariño y agradecimiento hacia una persona, sino que cuando ella también se fue a casa hizo lo mismo para recordarme que era algo normal en su cultura. Yo por mi parte, respondí a las dos e intenté hacerlo de igual manera durante el tiempo que estuvieron en Sevilla.

El intercambio y las cosas que he vivido con mis compañeras han sido momentos inolvidables y han contribuido enormemente en mi enriquecimiento profesional y personal. Por eso, he decidido no incluir este apartado dentro de las horas invertidas en las prácticas. Y es que la amistad nació, el cariño y la ayuda inquebrantable que nos demostramos durante ese tiempo es mucho más que unas prácticas.

El curso de chino mandarín

Las ocho profumnas de la Universidad de Hong Kong diseñaron un curso de 30 horas bajo el nombre “Curso de Iniciación a la Lengua y Cultura Chinas” enfocado a estudiantes de nivel inicial. Además de las clases de lengua, que tenían lugar dos veces en semana con una duración de 1 hora y media cada sesión, se organizaron cuatro talleres de cultura de 2 horas de duración cada uno, destinados a informarnos acerca de las celebraciones y festejos más importantes de China, la gastronomía, los juegos y el sistema educativo del país.

A diferencia del curso de español, que estaba destinado únicamente a nuestras profumnas, el curso de chino tenía otros alumnos procedentes de los grados que se imparten en la Facultad de Filología. Cada grupo tenía entre 20 o 25 estudiantes para los cuales se habían adjudicado dos profesoras. Al comienzo del curso ambas profesoras estaban en todas las sesiones pero después de unas semanas decidieron que una se encargaría de la impartición y otra de la observación e irían rotando cada semana.

Mis profesoras fueron Elva, también mi compañera tándem, y Simin. El día 8 de febrero de 2016 fue nuestro primer día de clase. Me llamó mucho la atención lo diferente que era en su actitud como profesoras y fue muy interesante ver la evolución de ambas. Elva estaba muy segura de sí misma desde el primer momento, incluso en algunas ocasiones daba una impresión demasiado autoritaria y persistente. El taller acerca del sistema educativo en China donde nos explicaron lo mucho que insisten sus profesores en la repetición me hizo entender esta actitud. Simin, sin embargo, se mostraba un poco más tímida e insegura y es que esta era su primera vez impartiendo clase.

Comenzamos la sesión hablando en inglés y contando nuestras experiencias estudiando alguna lengua extranjera y por qué razones queríamos aprender chino. Después, las profesoras proyectaron un vídeo sobre las dificultades que implica aprender esta lengua. Nos dieron una serie de sugerencias para poder trabajar en casa, como grabar nuestra voz leyendo poemas y canciones para mejorar la pronunciación, ver series y películas o escuchar música para trabajar la audición, etc. Al finalizar esta fase de introducción nos dijeron que utilizarían principalmente la lengua china en las clases y un poco de inglés. Sin embargo, después de las primeras sesiones pudimos comprobar que se hacía justo lo contrario.

En la segunda parte de la clase nos introdujeron por primera vez los cuatro tonos y empezamos a trabajar la entonación. También nos presentaron el sistema pinyin y nos mostraron que existen 21 sonidos iniciales y 38 sonidos finales. Para finalizar, aprovechando la celebración del año nuevo chino nos enseñaron paso a paso a decir “Feliz Año Nuevo a todos” en chino “Xīn nián hǎozhu hé dà jiǎ” y cantamos una canción muy fácil que contenía esta frase y algunas más que nos enseñaron después. Esta parte fue la que me pareció más interesante porque estuvimos practicando y produciendo sonidos del chino mandarín, así que sentí que por primera vez estaba realmente en inmersión en la lengua.

He de decir que tenía grandes expectativas puestas en este curso. De igual manera, debo admitir que gracias al esfuerzo y el excelente trabajo realizado por todas las profumnas chinas mis expectativas se vieron cumplidas después de unas semanas.

Las primeras clases solían seguir la misma dinámica. Las profesoras nos entregaban fotocopias para practicar tonos y pronunciación de vocales y consonantes del libro *New Practical Chinese Reader* para nivel A1. Solíamos hacer ejercicios de

discreción de tonos y sonidos y teníamos que elegir la respuesta correcta. Las primeras veces nos ponían el audio pero nos resultaba imposible entenderlo, así que las profesoras decidieron hacer las actividades leídas por ellas mismas. La toma de esta decisión durante la clase me pareció muy acertada, fueron capaces de analizar el problema y darle solución de manera inmediata para que pudiésemos trabajar la actividad correctamente. No obstante, los compañeros de MasEle notamos como en todas las clases nos enseñaban pronunciación como algo ajeno al resto de contenidos que se trataban en clase; en la mayoría de las ocasiones aprendíamos léxico que no era relevante solo porque el sonido en cuestión aparecía en esa palabra.

Asimismo, preparaban un PowerPoint para enseñarnos el léxico que íbamos a aprender durante esa sesión. En este nos presentaban siempre un diálogo donde se ponía en práctica el léxico o las estructuras que nos habían enseñado y teníamos que repetirlo y practicarlo con un compañero. Las actividades eran poco dinámicas y las profesoras insistían mucho en la repetición, lo cual a veces resultaba frustrante. La presentación, sin embargo, era muy útil porque aparecía mucho apoyo visual y podíamos seguir fácilmente el ritmo de la clase.

Durante el descanso siempre nos ponían canciones. Este aspecto me parecía muy positivo porque teníamos oportunidad de descubrir cantantes que nos gustaban y después los podíamos volver a escuchar en casa. Otras veces nos ponían vídeos relacionados con aspectos culturales o anuncios televisivos. En alguna ocasión, me di cuenta de que incluso ya podía entender alguna palabra que decían, por ejemplo *rén*, que significa “persona”, lo cual resultaba bastante motivador. Observé cómo algunos compañeros intentaban hacer lo mismo, reconocer algo durante los vídeos y se divertían mucho.

La formas de trabajo empleadas siempre eran individual o con el compañero de al lado. Esto hacía que a medida que iban pasando las clases tuviera una sensación de monotonía.

Me gustaba, sin embargo, que nos enseñasen contenidos de manera implícita dentro de los ejemplos que nos mostraban, como los pronombres personales. En ningún momento nos mostraron una lista, los aprendimos por deducción en la oración y la frecuencia con las que nos los presentaban. Esta forma de aprendizaje hizo que ninguno de los alumnos fuera consciente de que los estaba aprendiendo, pero los aprendimos sin dificultad alguna a base de practicar.

Otro aspecto mejorable de las clases que fueron solventando con éxito fue el hecho que de hablasen 90% inglés en las clases. A mí modo de ver, no terminaba de adquirir conciencia de que estaba en un curso de lengua china porque no me sentía en inmersión con respecto a la lengua y siempre hablábamos en inglés.

Por otro lado, también escribíamos los caracteres chinos del vocabulario que habíamos aprendido. Nos enseñaban los trazos de manera secuenciada y ciertas técnicas para realizar los trazos correctamente. Esta parte nos parecía muy interesante a todos los alumnos, pero las instrucciones seguían en la lengua anglosajona.

Después de mantener una primera sesión con el tutor Juan Pablo Mora y algunos de los profumnos españoles donde las profesoras recibieron feedback, comenzamos a notar cambios en las clases. Las profesoras comenzaron a utilizar cada vez más el chino en las clases hasta haber un claro predominio a final del curso. Poco a poco fueron

introduciendo expresiones que podía entender fácilmente como fēicháng hǎo (muy bien hecho) o zàicì (otra vez). Recuerdo estar en la clase y pensar: “si yo no tengo ningún problema en entender estas expresiones tampoco lo harán el resto de compañeros, también estudiantes de filología y otras lenguas”. Es por esto que decidí animar a mis profesoras Elva y Simin a que siguieran hablando cada vez más en chino, compartiendo con ellas cómo me había sentido y a qué conclusiones había llegado.

El intercambio de feedback ha sido clave en este proyecto para ambas partes. Al principio nos costaba mucho ser honestos, incluso en alguna ocasión Yolanda me dijo que le costaba mucho opinar sobre nuestras clases porque debido a su cultura consideraba descortés hablar tan abiertamente. Es por esto que acordé con ellas que por mi parte podríamos intentar hacerlo por escrito después de las clases, si el hecho de no hacerlo cara a cara resultaba para ellas menos incómodo.

De igual manera, mejoró la dinámica de las clases. Las actividades eran cada vez más variadas y lúdicas. Por otro lado, comenzaron a presentarnos actividades fuera del PowerPoint y a utilizar poco o nada el libro de texto, mientras que la dinámica de trabajo era más variada, individual, parejas, grupos pequeños y grupos grandes.

Aunque pertenecíamos a un grupo y siempre teníamos las mismas profesoras, nuestros tutores nos animaron a observar las clases de las otras profesoras. De las sesiones observadas me gustaría destacar la clase de Yolanda. La clase fue impartida totalmente en chino porque buscaba recursos para que pudiésemos entenderla: gestos, imágenes, mímica, etc. Por otro lado, las actividades fueron muy lúdicas y la actitud de la profesora era muy divertida y extrovertida. Insistía en la repetición pero ofreciendo diferentes tareas para que los hiciésemos sin darnos cuenta, no consistía simplemente en repetir de manera sucesiva hasta hacerlo perfecto. Para aprender los números, hicimos dictados y competiciones. Todos los alumnos estábamos realmente motivados y muy participativos. Aprendimos los contenidos si necesidad de tener que esforzarnos en hacerlo.

Con respecto a los talleres de cultura, nos pareció muy razonable que se impartieran en inglés para poder entender toda la información que nos daban. Asimismo, me parecía muy interesante que siempre preparaban actividades participativas para realizar al final del taller, como debates, juegos o adivinanzas. Me gustaría destacar los talleres de gastronomía, donde nos explicaron minuciosamente los platos típicos de cada región de China. También nos enseñaban aspectos culturales como que brindar con las dos manos es señal de respeto. Cada una de ellas nos presentó la cocina típica de su región de procedencia, por lo que contábamos con información de primera mano. También me pareció muy interesante el taller del sistema educativo, ya que nos ayudó a comprender muchas impresiones obtenidas durante las clases en su papel de profesoras pero también como alumnas. En las clases de español nos llamaba la atención la forma rígida que todas tenían de sentarse, sin apoyar la espalda y al filo de la silla. Ellas nos explicaron que así se les enseña desde pequeño en la enseñanza primaria.

En mi papel de alumna, no puedo hacer otra cosa que aplaudir el papel que realizaron mis compañeras como profesoras. A veces no somos conscientes de la influencia que puede tener un profesor en nuestras vidas. Antes de realizar este curso de chino mandarín creía que sería imposible para mí aprender esta lengua. Después de conocer a Elva, Simin, Yolanda, Esther, Christiana, Ivy, Jill y Sylvia, ahora no solo sé

que es posible sino que estoy realmente impaciente por seguir aprendiendo y continuar mi formación.

Como observadora y profesora de segundas lenguas, nos enseñaron la importancia de trabajar la pronunciación desde el primer momento sobre todo cuando se trata de lenguas tan dispares como el mandarín y el español. Asimismo, nos demostraron que no se pueden desechar por completo los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas y hay que tomar en consideración cómo aprende cada alumno.

El curso de español

Este curso, al igual que el de chino mandarín, estaba diseñado para ser impartido en 30 horas divididas en sesiones de 1 hora y media cada una. Uno de los aspectos a destacar es la variedad de procedencia de los profesores, que aportaba mucha riqueza dialectal al curso y ofrecía a las alumnas diferentes formas de ver este idioma y también de aprenderlo. Debido a que nosotros no teníamos horas extra para impartir los talleres culturales decidimos impartir 14 sesiones dedicadas a la lengua y reservar dos sesiones para impartir dos talleres culturales sobre tradiciones.

El EQUIPO (en mayúscula porque hemos sido un ejemplo a seguir en cuanto a trabajo en equipo, desde mi humilde opinión) estaba compuesto por Miguel de México, Ylenia y Raquel de las Islas Canarias, Richard de Holanda, Nuria e Isa Nacarino de Extremadura y finalmente la parte representante de Andalucía, María del Mar y Mercedes de Sevilla, Isa Almeida de Huelva e Inma de Jaén.

Para elegir los contenidos del curso nos reunimos con la intención de hacer una lluvia de ideas de los elementos que debían formar parte de nuestro temario. Desde el primer momento acordamos que los contenidos estuviesen organizados de manera funcional de acuerdo al enfoque comunicativo que se aplica actualmente en la enseñanza de idiomas. Después trabajamos de manera de cooperativa con Google Drive. En este documento quedaban reflejados los temas que se abordarían en cada clase y quién se encargaría de impartir cada una de ellas. Antes de redactar el documento final, tuvimos una reunión con nuestros tutores para comentarles nuestras ideas y que nos guiasen en esta aventura. Desde el principio, hicieron mucho hincapié en la importancia de despertar el interés de las alumnas por aprender la lengua, ya que ellas no estaban aquí principalmente para eso. Ellas habían venido a enseñar chino y realizar sus prácticas, así que teníamos que esforzarnos mucho por motivarlas a venir a clase y participar de manera activa durante las clases. Por otro lado, también nos aconsejaron diseñar un curso donde ellas aprendiesen a desenvolverse en su día a día en Sevilla; esto también estaría directamente ligado con la motivación. Todas sus recomendaciones nos fueron muy útiles e intentamos siempre trabajar siguiendo las indicaciones que nos daban.

Finalmente, el calendario curricular quedó establecido de la siguiente manera:

1. 9 y 11 de febrero Presentarse María del Mar, Ylenia
2. 16 y 18 de febrero Preguntar e indicar direcciones Inmaculada, Nuria

3. 23 y 25 de febrero, 1 de marzo Hacer compras Mercedes, Raquel, Richard
4. 3 y 8 de marzo Comer en restaurantes Isa A., Miguel
5. 10 marzo Tradiciones: Semana Santa Inmaculada, María del Mar
6. 15 y 17 de marzo Viajar por España Isa N., Raquel
7. 29 de marzo Viajar por España/Europa/el mundo Miguel, Richard
8. 31 de marzo Tarea final Isa A., Nuria, Ylenia
9. 5 de abril Tarea final Isa A., Nuria, Ylenia
10. 7 de abril Tradiciones: Feria de Abril Isa N., Mercedes

Cada semana se encargaba una pareja de profesores, o grupos pequeños de tres personas, de impartir un tema. Seguimos la recomendación de los tutores acerca de trabajar por parejas en ciertas ocasiones. Algunos de nosotros decidieron preparar las clases e impartirlas de manera conjunta en ambas sesiones porque no tenían mucha experiencia impartiendo clase y aún no se sentían muy seguros. La mayoría, sin embargo, decidimos que elegiríamos los contenidos específicos por parejas pero cada uno se encargaría de preparar la clase en una sesión de la semana y de impartirla. Era muy buena ocasión para ponernos a prueba y aunque en todo momento se aceptaban las sugerencias y recomendaciones de los compañeros todos queríamos aprovechar para desarrollar nuestras ideas y ver cómo éramos capaces de llevarlas a la práctica en el aula.

El trabajo en grupo se basó sobre todo a la hora de decidir los contenidos específicos repartidos en dos sesiones - dos cabezas piensan más que una-, de estar en continuo diálogo unos con otros para informar acerca de aquello que se debía reforzar o se podía suprimir, de enviar previamente antes de las clases las actividades diseñadas de manera que el grupo pudiese dar un feedback previo. Igualmente, ha sido muy importante el papel de nuestra tutora María Carrillo, ella nos ha influenciado mucho en el trabajo en equipo y organizaba nuestras sesiones de feedback diarias para aportarnos su visión y facilitar que pudiésemos darnos comentarios positivos y aspectos de mejora entre el grupo de profesores.

A medida que fue avanzando el curso nos dimos cuenta de que había elementos que nos habíamos dejado en el tintero y era necesario explicarlos al igual que era

necesario el repaso antes de seguir introduciendo nuevo material. Por este motivo, tuvimos que hacer modificaciones en el programa que habíamos elaborado.

La primera semana se encargaron de impartir las clases Ylenia y María del Mar. En la primera sesión enseñaron a las alumnas a presentarse y añadieron elementos culturales como dar besos para saludar o que en español tenemos dos apellidos en lugar de uno. A todo el grupo nos gustó mucho como María del Mar utilizó sus gestos para enseñarles “bien, mal o regular” como respuesta a la pregunta “¿Cómo estás?”. Tanto es así, que utilizamos esta dinámica hasta final del curso. Fueron de las pocas parejas que no olvidaron trabajar la pronunciación y esto es digno de reconocimiento. Prepararon un PowerPoint para presentar el abecedario muy visual. Sin embargo, observamos que la canción posterior que habían elegido no era la adecuada para las alumnas. El ritmo era muy rápido y el vídeo de presentación demasiado infantil. También observamos poco dinamismo y poca producción en las actividades planteadas. Gracias a la reunión que tuvimos después de la clase y de los comentarios que les dimos la segunda sesión fue todo un éxito. Las alumnas jugaron todo el tiempo para aprender a presentarse donde eran ellas las encargadas de producir. También hicieron juegos para aprender el uso de los artículos.

La segunda semana del curso estaba destinada a enseñar a las alumnas a pedir y dar direcciones. Las encargadas de preparar e impartir las clases éramos Nuria y yo, encargándose ella de la primera sesión y yo de la segunda. Ambas decidimos aportarnos sugerencias una vez que la otra tuviese la clase diseñada sobre qué nos gustaba o qué podríamos mejorar.

Previamente, nos reunimos para decidir qué contenidos podríamos enseñar y cómo los repartiríamos en las sesiones. Elaboramos un documento en Google Drive donde incluimos todas las ideas que teníamos fruto de nuestra reunión, la cual tuvimos que modificar a medida que íbamos preparando las actividades porque vimos que era demasiado. Las dos compartíamos la misma opinión, preferíamos enseñarles poco pero bien. De esta manera, en primer lugar teníamos pensado enseñarles a preguntar e indicar direcciones como contenido funcional, el léxico de las partes de la ciudad, las preposiciones de lugar, la diferencia entre los verbos haber y estar, los adverbios de lugar y la diferencia entre tú y usted como contenido cultural. Después de varias sesiones trabajando decidimos que solo trabajaríamos el léxico de la ciudad, pedir e indicar direcciones, las preposiciones de lugar y las diferencias entre tú y usted.

La clase de Nuria fue valorada de manera muy positiva. Ella se encargó de presentar el léxico de las partes de las partes de la ciudad y el uso de las preposición de lugar (al lado de, enfrente de, etc). Hubo mucha repetición y las actividades seguían una clara progresión de menos a más difícil con una tarea final. Sin embargo, como punto a mejorar se propuso intentar impartir la mayor parte de la clase en la L2, ya que ella decidió impartirla mayormente en inglés.

La segunda sesión, impartida por mí en esta ocasión, también fue un éxito. Tanto es así que mis compañeros de MasEle decidieron utilizar materiales que yo había preparado para hacer repaso en dos ocasiones. Por otro lado, Simin me pidió permiso para utilizar mis materiales y actividades en la clase de chino.

El resultado fue el fruto de muchas horas de esfuerzo, de consulta bibliográfica y de confianza en los tutores, Juan Pablo y María. A mí me correspondía repasar el léxico de la ciudad que Nuria había explicado junto con los artículos. Además tenía que

explicarles las estructuras empleadas para pedir y dar direcciones para tú y usted respectivamente. Nuria y yo habíamos decidido que en nuestro bloque solo enseñaríamos aquellas formas verbales que las profumnas tenían que usar en nuestras actividades. Me planteé el reto de impartir la clase al completo en español, así que no fue fácil. El resultado lo veremos más adelante en la clase de cine.

Tanto María como mis compañeros valoraron mucho el haber incluido una actividad de expresión escrita, utilizar mucha mímica para las explicaciones y el uso de la repetición, haber utilizado diferentes dinámicas de trabajo (individual, por equipos, por parejas y en grupo), establecer las parejas de trabajo de manera que las que menos participaban no estaban en la misma pareja, continuar con la progresión de menos a más difícil con la tarea final, el uso de las TIC, explicar al comienzo de la clase qué contenido se trabajaban ese día y sobre todo haber impartido la clase al 100% en la L2. A algunos, también les pareció buena idea que no decidiese corregirlas constantemente. No obstante, me recomendaron revisar los materiales mejor ya que había un par de erratas en el PowerPoint y preparar material con las instrucciones básicas de la clase. En esta clase me puse a prueba a mí misma, adoptando muchas actitudes y posiciones que antes hacía de manera diferente.

Para el tercer bloque “hacer compras” decidimos dedicar tres sesiones en lugar de dos. Los encargados de preparar e impartir las clases fueron Richard, Raquel y Mercedes. Los profesores habían previsto enseñarles los primeros números y el léxico relacionado con los alimentos. En la primera sesión, Richard decidió traer una experiencia real a clase y se llevó una bolsa de la compra con miles de frutas y verduras. A todos nos pareció muy buena esta idea, ya que las alumnas podían ver y tocar los alimentos y este aprendizaje es mucho más significativo (learning by doing). Asimismo, se valoró muy positivamente que Richard trajese las frutas y verduras en bolsas con varias piezas ya que después pudieron hacer ejercicios de números con los alimentos. También, se destacó su actitud durante toda la clase y el haber representado siempre lo que quería que hiciesen las alumnas antes de tener que hacerlo ellas. La única observación mejorable que se hizo estuvo relacionada con los gestos, ya que en China no se realizan de igual manera que en nuestros países de origen. La segunda sesión impartida por Raquel se dedicó a las compras en las tiendas de ropa. La profesora aprovechó para hacer uso en la clase de lo que ya sabían para sus explicaciones. Les enseñó el léxico básico de la ropa, los colores y los precios. Nos dimos cuenta de que tenemos que ser muy cuidadosos con el input que les damos las alumnas y hablarles casi como si de un telegrama se tratase, lento y enfatizando palabras clave. En la última sesión, impartida por Merche, decidimos alterar el calendario establecido y hacer un repaso de todo lo que las alumnas habían visto en clase hasta el momento en lugar de continuar avanzando.

El 3 y el 8 de marzo Miguel e Isa Almeida se encargaron de impartir el bloque de “Comer en restaurantes”. En la primera sesión Miguel les enseñó algunos platos típicos de México y de España., a hablar de sus gustos y preferencias. Uno de los aspectos a destacar de la clase de Miguel fue las estrategias empleadas para que las alumnas pudieran responder a las preguntas que les hacía, por ejemplo simplificar una pregunta a “¿rico o no rico?” y acompañarlo con gestos. Otra de las ventajas de esta clase fue tener a Miguel como profesor ya que aprendieron aspectos de la variedad de Hispanoamérica, por ejemplo “jugo” en lugar de “zumo”. También habría que destacar de manera positiva la actividad que se realizó con la pelota en la que no solo tenían que

hablar entre ellas sino que además tenían que hablar con los profesores que estábamos allí observando la clase:

Elva (lanza la pelota a Inma): “¿Inma, te gustan los tacos?”

Inma: “Sí, me gustan mucho. ¿Y a ti?”

En la segunda sesión, la clase estuvo enfocada a enseñarles lo que quieren pedir en un restaurante. Una vez más, los compañeros supieron repartir muy bien los contenidos de manera que se fueron proporcionando las herramientas para alcanzar el objetivo, pedir en un restaurante, de manera paulatina. Isa Almeida aprovechó para repasar cosas que ya conocían y planteó actividades muy comunicativas. Se presentó un diálogo similar al de un camarero y el cliente que las alumnas debían leer y después producir por ellas mismas de manera similar. Fue en este momento cuando dimos cuenta de que habíamos restado mucha importancia a la pronunciación y las alumnas no podían leer el texto correctamente a pesar de que todo el contenido se había tratado en clase. Por ejemplo, cuando aparecía la c ellas eran incapaces de discriminar cuál era el sonido porque no se lo habíamos enseñado durante las semanas que ya llevaban de curso.

El día de marzo impartimos el primer taller cultural dedicado a la Semana Santa. Mi compañera María del Mar y yo decidimos consultar a los tutores acerca del idioma en qué debíamos impartir este taller, de tal manera que las alumnas comprendieran lo que les contábamos. Siguiendo sus sugerencias decidimos impartir el taller en inglés y preparar alguna actividad en español para que practicasen el léxico básico de Semana Santa que les íbamos a enseñar. Decidimos preparar la sesión desde dos puntos de vista diferentes, los dos puntos de vista desde los cuáles nosotras vivimos la Semana Santa. De este modo, María del Mar se encargó de explicar la Semana Santa como atractivo turístico en la ciudad de Sevilla y yo me encargué de contarles cómo se vive esta tradición en el seno de una familia católica perteneciente a una hermandad.

En primer lugar, comenzamos la sesión introduciendo brevemente el origen e historia de la Semana Santa. Juntas preparamos un PPT para que las alumnas pudieran seguir todas nuestras explicaciones con facilidad. También les contamos cuándo se celebra la Semana Santa y cuáles son las rutinas que los católicos comienzan a hacer desde la Cuaresma.

Les mostramos unos vídeos donde se podía ver qué es la Semana Santa, los pasos, los diferentes tipos de música, la gente cantando saetas, etc. Recuerdo que nos preguntaron qué gritaba la gente cuando llevaban el paso, como el capataz y los costaleros. María del Mar les presentó los pasos más importantes de la ciudad de Sevilla por sí las alumnas tenían interés en ir a ver alguna. También les habló de la música, como las bandas de cornetas y tambores, las marchas o la procesión del silencio y les explicó cuándo suele acompañar una música u otra. Como a ella le gusta mucho la música de Semana Santa, decidimos que podía traer su guitarra y tocar un parte de una marcha. Por último, me compañera se encargó de hablar de la gastronomía porque es otra de las partes de las que ella disfruta cuando llega este festejo.

Por mí parte, decidí llevar a la clase una túnica antigua, cordones de cuando era niña y los que tengo ahora, medallón y capirote. Les hablé de todo el protocolo que exige salir acompañando la procesión para nazarenos, costaleros y mantillas. Fue muy especial para mí contarles que es tradición en mi familia pertenecer esta hermandad

desde el día en que nacemos. Les mostré los cordones que llevaba cuando era una niña y los que debo llevar actualmente y les conté que cada año de penitencia debemos hacer un nudo en los cordones. Además, les hablé de las tradiciones que tenemos en mi familia. Por ejemplo, el bacalao que hace mi madre cada Viernes Santo para comer o hacer flores en estos días con un molde que lleva 200 años en mi familia y va pasando de generación en generación.

Finalmente, les enseñamos vocabulario básico como el paso, la cofradía, la profesión, el nazareno, etc. y decidimos hacer una tarea final a la que llamamos “la carrera oficial”. Las alumnas tenían que trabajar por parejas y hacer relevos. En el pasillo había colocado una lista de palabras para cada pareja, una debía salir al pasillo memorizar palabras del papel y volver a dictárselas a la compañera y así sucesivamente hasta terminar el listado. Después tenían que intercambiar papeles y la otra componente de la pareja se encargaba de dictar otra lista. Para esta actividad decidimos incluir palabras de Semana Santa y otras palabras de los bloques ya trabajados en clase como repaso. Habíamos preparado una actividad previa en la que tenían que unir las palabras de Semana Santa con imágenes distribuidas por toda la clase, pero tuvimos que suprimirla por falta de tiempo. Para concluir la sesión, decidimos hacerlo de una manera muy dulce, llevando pestiños, torrijas y flores para que probasen estos dulces típicos de los que les habíamos hablado.

El 15 y 17 de marzo continuamos con las clases de lengua. Isa Nacarino y Raquel se encargaron de impartir las clases sobre “Viajar por España”. En la primera sesión, por fin Isa Nacarino se encargó de presentar las instrucciones de clase. Isa además dedicó su clase a la pronunciación. Hacía muchas semanas que habíamos descuidado estos dos aspectos que además de ser recomendados por nuestra tutora las propias alumnas nos los habían demandado. La didactización de la canción “Sevilla” de Miguel Bosé y el dictado fue algo novedoso que también hizo cambiar la dinámica de las clases que habíamos hecho hasta ahora y las alumnas lo valoraron muy positivamente. Por otro lado, aunque se les dio la letra de la canción esta no se adaptaba al nivel de las alumnas.

La siguiente clase dedicada a los viajes, impartida por Raquel, sirvió igualmente para seguir rompiendo con la dinámica de las clases que se habían impartido durante más de un mes. Las alumnas tenían que elaborar un plan de viaje hacia un destino elegido por ellas mismas, y trabajar con la ayuda de los profesores que habíamos asistido para la observación. Además de divertida era motivadora porque las alumnas se encontraban realizando viajes por España y Europa durante los fines de semana. Por otro lado, se situaba a las alumnas como centro de la clase y se otorgaba más responsabilidad en su aprendizaje. Sin embargo, se podría haber reducido la cantidad de input presentando y trabajar más con menos. También se aprovecho la ocasión para mostrarles léxico de la variedad canaria, por ejemplo “guagua” en lugar de “autobús”.

En la penúltima clase que tuve ocasión de observar, Richard y Miguel dedicaron una parte de la clase a enseñar un poco más de pronunciación. Para trabajar “los viajes por Europa”, los profesores decidieron utilizar fotos de las alumnas en sus recientes viajes por el continente. También fue muy positivo, incluir actividades en las que tuviesen que interactuar de nuevo con los profesores españoles que estábamos observando.

Por último, la clase del 31 de marzo se dedicó a hacer un repaso de todos los contenidos de cara a realizar la tarea final. Ylenia, Nuria e Isa Almedia volvieron a

hacer una demostración rápida de todos los contenidos que concluyó en una actividad tipo gymkana que se creó con el mobiliario de la clase: ir a la tienda de ropa y comprar tres prendas, y al mercado y comprar 4 frutas y pagar, preguntar datos personales a una persona, etc.

Aunque no tuve ocasión de asistir a observar la tarea final de las alumnas pude ver los vídeos posteriormente. A mi modo de ver, creo que deberíamos haber puesto más esfuerzo en elegir la tarea de evaluación porque realmente no reflejaba todo lo que las alumnas habían aprendido. Después de ver los vídeos y reflexionar, creo que una presentación oral como les pedimos nos servía para demostrar cómo ellas podían saludar o presentarse a una persona, pedir y dar direcciones, preparar un viaje, ir a un restaurante y pedir el menú, etc. Hoy pienso que la mejor evaluación habría sido llevarlas fuera del aula y plantearles actividades de tipo real play.

Haciendo un balance global de las prácticas, creo que los profumnos del curso de español también hicimos un excelente trabajo. Como aspectos a mejorar para el próximo curso considero que se debe trabajar diariamente la pronunciación desde el primer día y también se debe prestar más atención al repaso entre unas clases y otras. Igualmente es importante el papel de las tareas de casa o deberes, que permita a los alumnos afianzar conocimientos e incluso plantearse dudas que pueden preguntar en la próxima clase. Por último, destacaría la importancia de preparar las clases atendiendo a las necesidades de todos los alumnos. Debemos dejar de ver a los aprendientes como grupo y empezar a hacerlo como sujeto único, individual y diferente el resto. Por ejemplo, Ivy presentaba un nivel lingüístico tan diferente al resto del grupo que tenía poca oportunidad de mejorar y aprender algo nuevo en las clases. La solución, tal y como hablamos en reuniones posteriores, habría sido encargarle a ella otras tareas y funciones y entregarle material para trabajar fuera del aula.