

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE INGLÉS DE SECUNDARIA

ANTONIO R. ROLDÁN TAPIA *

En un momento como el actual en el que se está discutiendo y diseñando un nuevo modelo de formación inicial del profesorado de Secundaria, este trabajo pretende aportar unas sugerencias derivadas de la reflexión personal de aquéllos a quienes va dirigida tal formación. Un cuestionario abierto y un diario son los instrumentos, de tipo cualitativo, utilizados para recabar tal información.

Pre-service teacher training is being reconsidered and redesigned in these days, and this paper aims to contribute with some suggestions to the present debate. The suggestions originate from the ideas provided by a group of trainees who have completed a diary and an open-questionnaire during the practicum in their training course.

1. Introducción

Nuestro primer objetivo ha de ser definir nuestro marco de actuación y, por tanto, aclarar que este trabajo atañe a aquellos titulados universitarios que quieren dedicarse a la Enseñanza Secundaria y están en posesión de un título de Filología Inglesa, Germánica, Moderna o cualquier otra que sea la denominación de su titulación. No nos atañe, pues, los titulados, maestros, que se van a dedicar a la Educación Primaria¹.

Nuestro segundo objetivo va a ser clarificar la terminología que vamos a utilizar. Siguiendo, principalmente, los términos empleados por

* ANTONIO R. ROLDÁN TAPIA es Profesor del I.E.S. “Alhaken II” de Córdoba y Profesor del curso para la obtención del C.A.P. en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

Freeman (1990) y Gebhard (1990a y 1990b), llamaremos APRENDIZ (*student teacher*) a aquella persona que participa como alumno del curso y que recibe su formación inicial. Llamaremos TUTOR (*teacher educator*) a la persona que es responsable de un modo u otro de su formación inicial. PRACTICUM (*practicum*), será el período de formación en su globalidad. SUPERVISION (*supervision*) denominaremos a la tutorización y/o enseñanza que el aprendiz recibe del tutor.

Debemos señalar así mismo que el tipo de supervisión desarrollado en nuestro caso es una mezcla de la que Gebhard (1990b) y Gebhard & Ueda-Motonaga (1992) denominan alternativa (*alternative supervision*) y colaborativa (*collaborative supervision*). La primera se caracteriza por la actitud no dominadora ni prescriptiva del tutor, quien se encarga de sugerir diferentes alternativas al aprendiz. La segunda se caracteriza por la activa co-participación del tutor y aprendiz en la toma de decisiones y actuaciones a llevar a cabo durante el prácticum.

Aclaradas estas cuestiones terminológicas, este artículo revisará algunos modelos de supervisión y desarrollo del prácticum, prestando especial atención a algunas experiencias concretas, para terminar con la descripción y resultados de la investigación llevada a cabo.

2. Modelos y experiencias de formación

Las propuestas de Gebhard, Gaitan & Oprandy (1990) y de Pennington (1990) van en la línea de desarrollar la autonomía del aprendiz desde el comienzo, propiciando ambientes en los que el aprendiz se sienta como un profesor-investigador. Gebhard, Gaitan & Oprandy sugieren que el aprendiz desarrolle las siguientes actividades durante el tiempo en el que se desarrolle el prácticum: (a) enseñanza propiamente dicha, da igual que sea en forma de microenseñanza o a grupos de clase reales; (b) sesiones de observación, para lo que proponen algunos de los registros de observación más habitualesⁱⁱ; (c) realizar pequeños proyectos de investigación; y (d) la discusión, más o menos formalizada, de su experiencia educativa.

El modelo de Irvine-Niakaris & Bacigal (1992), en una línea bastante similar al anterior, se define como un sistema de aprendizaje (*apprenticeship system*), en el que participan un aprendiz y un tutor. Este modelo persigue el desarrollo de la autoconciencia del aprendiz como tal: para ello, los medios a utilizar son un registro de observación, lo más flexible posible, para observar las sesiones de intervención del aprendiz y las

sesiones de discusión que deben seguir a cada sesión de intervención. Quizás el único riesgo que se corra sea que el tutor genere un modelo a seguir y que el aprendiz se limite a copiarlo sin más.

En el contexto educativo español y en lo que se refiere a algunas experiencias, Laspra (1989) observa una serie de deficiencias entre los alumnos, quienes confiesan haber recibido una formación deficiente o nula como profesores; y, aboga por un curso inicial de formación que atienda con rigor las necesidades detectadas. En el mismo sentido, Najt & Arroyo (1987) detectan una serie de deficiencias en los alumnos de Filología Hispánica que hacen el CAP. Se aprecia una actitud entre los licenciados por privilegiar lo académico sobre lo pedagógico, a pesar de mostrar igualmente un desfase entre lo que es Lingüística Teórica (aprendida en la facultad) y la Lingüística Aplicada. Proponen la implantación de un curso de formación, con dos módulos, que refuercen las deficiencias observadas con anterioridad, así como el uso de los Centros de Profesorado para la formación permanente del profesorado. Pujol (1995) constata similares deficiencias y aboga por la inclusión de asignaturas de carácter más pedagógico dentro de los actuales planes de estudio de las diversas Filologías en la universidad española en general.

De la Serna (1995) apuesta por la utilización de documentos de observación en las sesiones de clase en las que participan los aprendices. Su propuesta es interesante, pues ofrece diez registros de observación distintos, si bien no ofrece datos de la aplicación de ninguno de ellos en concreto.

La experiencia descrita por Gutiérrez (1995) tuvo lugar en Inglaterra con alumnos que hacían el PGCE (*Post Graduate Certificate of Education*), equivalente a nuestro CAP, y demuestra la importancia que tiene el conocimiento previo a la formación (*pretraining knowledge*) que cada aprendiz participante aporta al curso. Su apuesta va en la línea de un enfoque reflexivo en la formación del profesorado.

En el contexto de la nueva unidad europea, la experiencia descrita por Rouve (1993) resulta muy interesante por propiciar el intercambio de aprendices, para que desarrollen parte de su prácticum en otro país comunitario, en especial en alguno de aquellos cuya lengua van a enseñar en un futuro.

Por último, no podemos olvidar, además, como dice Wallace (1991: 50), que los aprendices afrontan este período de formación inicial con unas ideas y actitudes ya condicionadas por su experiencia educativa, como

alumnos que han sido de colegios, institutos y universidad, durante un buen número de años a lo largo de su vida.

3. Descripción, desarrollo y resultados de la investigación

La investigación desarrollada se caracterizaⁱⁱⁱ por (a) ser de tipo sintético, considerando el hecho investigado en su conjunto; (b) por su carácter descriptivo; (c) por el escaso grado de manipulación y control del contexto de la investigación; y (d) por el modelo cualitativo de recogida y análisis de datos aplicado.

3.1 Contexto

El prácticum realizado por los ocho aprendices, objeto de este trabajo, corresponde a las 90 horas que el CAP diseñado por la Universidad de Córdoba, dedica a la fase práctica en centros de enseñanza. Las otras 90 horas de las que consta el curso se dividen en un módulo inicial de 60 horas en las que se imparten conocimientos sobre LOGSE, Psicología de la Educación, Didáctica General y Tecnología Educativa; más un módulo de 30 horas sobre la Didáctica Específica de la asignatura en cuestión.

El centro de enseñanza en el que han realizado el prácticum es el I.E.S. Alhaken II de Córdoba capital, que aún imparte por último año, en el curso 1997-98, las enseñanzas de BUP/COU y FP (Electricidad, Automoción y Metal), y al que asisten aproximadamente 1.500 estudiantes.

3.2 Participantes

Los participantes en la investigación han sido ocho aprendices, cinco mujeres y tres hombres, todos ellos Licenciados en Filología Inglesa por la Universidad de Córdoba, según el Plan de Estudios antiguo, de cinco años, caracterizado por tener tres cursos de asignaturas comunes a todas las Filologías, más los dos últimos de especialización. La única asignatura cursada por ellos, en conexión a la enseñanza de la lengua, es Didáctica del Inglés, ofertada como optativa en quinto curso. Todos ellos han tenido un mismo tutor para el prácticum, a la par autor de este artículo.

De los ocho aprendices, seis han formado dos grupos de trabajo para desarrollar su prácticum en 2-BUP. Los dos restantes han formado un tercer

grupo para desarrollar su fase de prácticas con alumnos de 1º curso de 1º grado de FP (ramas de Electricidad y Automoción).

Todos los aprendices han pasado por una fase inicial de observación del trabajo que habitualmente hace el tutor y de aclimatamiento con el alumnado. La segunda fase de su prácticum ha consistido en la programación de varias unidades didácticas y desarrollo de las mismas, en situación real de enseñanza.

3.3 Instrumentos de la investigación

Se han utilizado dos instrumentos distintos para la recogida de datos: un cuestionario abierto y un diario elaborado por cada aprendiz. El uso de ambos parece el más indicado para la recogida de datos que se pretende, pues de una parte, el cuestionario, administrado al comienzo del prácticum, conduce a unas respuestas con un cierto grado de homogeneidad, pues están condicionadas por la existencia previa de unas preguntas.

El diario, por el contrario, es mucho más subjetivo y menos homogéneo, aparentemente, pues depende mucho más del sujeto que lo elabora. La elaboración de un diario es un hecho positivo para este tipo de investigación por varias razones (Cordell 1996: 59 y Hopkins 1985: 60): (a) es fácil de llevar al día, sin ayuda externa; (b) su carácter permanente, día tras día, favorece la percepción de continuidad; (c) contiene una información de primera mano que actúa como ayuda a la memoria; y (d) sirve para relacionar hechos que se dan de forma aislada y que de otro modo no serían percibidos.

De nuevo, volviendo al cuestionario, éste consta de diez preguntas y se ha aplicado de forma anónima, teniendo en cuenta únicamente que se les pidió a los aprendices que reflexionasen lo más posible en cada respuesta y que dejaran constancia de ello por escrito. Un modelo del mismo es el que se incluye a continuación.

Cuestionario

(1) ¿Consideras tu formación universitaria adecuada para afrontar tu futura actividad docente? ¿Por qué?

(2) ¿Tienes claro que tu futuro profesional va a ser la enseñanza? ¿Por qué?

(3) ¿Qué expectativas tienes con respecto al CAP?

(4) Si no fuese necesario para las oposiciones, ¿hubieses optado por hacerlo? ¿Por qué?

(5) ¿Cuál es tu actitud inicial ante la fase de prácticas? ¿Por qué?

(6) ¿Hay algún hecho que te preocupe en lo que se refiere a tu primer contacto con las aulas? ¿Por qué?

(7) ¿Qué actitudes y/o capacidades tuyas crees que los alumnos valorarán más positivamente? ¿Por qué?

(8) ¿Cuál es tu percepción de tu experiencia educativa como alumno? ¿Por qué?

(9) ¿Algún profesor influyó tanto en ti que crees tener un modelo a seguir? ¿Por qué? ¿En qué sentido?

(10) ¿Consideras necesario que el profesorado deba estar formándose a lo largo de toda su vida profesional? ¿Por qué? ¿Cuáles crees que deben ser los medios para esa formación?

3.4 Análisis de los resultados

Las respuestas dadas a los cuestionarios, analizadas pregunta por pregunta, desvelan las siguientes opiniones de los aprendices.

Con respecto a la 1ª pregunta, hay disparidad de opiniones: la mitad de los aprendices cree que su formación universitaria sí ha sido adecuada para su futura actividad docente y la otra mitad cree que no. En cualquier caso, las respuestas del sí, están condicionadas y todas añaden que en la teoría sí, pero en la práctica no. La justificación para decir que no es que echan en falta haber realizado unas prácticas del mismo modo que lo hacen los estudiantes de Magisterio durante la carrera.

Siete de los ocho contestan rotundamente a la 2ª pregunta indicando que sí tienen claro que su futuro profesional va a ser la enseñanza. Sin embargo, en las respuestas de las preguntas 3ª y 4ª, se observa que las expectativas que tienen con respecto al CAP, no son excesivamente buenas, por diversas razones: por el condicionamiento burocrático en el que se ha convertido al ser requisito indispensable para presentarse a las Oposiciones, por la situación de ansiedad que a alguno les generaba las prácticas, o simplemente por comentarios poco favorables hechos por terceras personas.

Por tanto, las actitudes y las preocupaciones iniciales de los aprendices (5ª y 6ª preguntas) resultan de lo más variadas: actitud positiva y ganas de aprender, expectación y miedo a la misma vez, receptiva, "miedo, terror y pánico por todo", comprobar que su experiencia dando clase en los veranos les puede servir, que los alumnos les entiendan bien, etc.

Los aprendices piensan que los alumnos valorarán en ellos (7ª pregunta) varias cosas: sus conocimientos, su paciencia y ganas de enseñar, el hecho de pertenecer a una generación intermedia entre los alumnos y el profesor habitual, a la vez tutor de los aprendices. Sobre todo les preocupa que sepan valorar sus ganas de hacerlo bien, independientemente de los errores que puedan cometer.

Casi todos los aprendices perciben su experiencia educativa (8ª pregunta) de forma muy positiva y tras casi dieciocho años en las aulas como alumnos empiezan a percibir esa experiencia desde otra perspectiva: por ejemplo, ahora, durante el CAP, algunos admitían haber empezado a tener en distinta consideración las actitudes, comportamientos y posibles pensamientos de sus antiguos profesores ante cualquier hecho acaecido en la práctica docente diaria. Cinco de los ocho aprendices admiten haber tenido un profesor o varios (9ª pregunta) que les han influido de forma significativa, si bien nadie admite tener un modelo único a seguir. Lo más anecdótico, si cabe, es que excepto en uno de los aprendices, ninguno de los profesores que parecían haber influido en ellos había sido profesor de Inglés.

Con respecto a la formación permanente del profesorado (10ª pregunta) la respuesta unánime es sí; casi todos, a excepción de uno, se inclina por un tipo de formación guiada o entrenamiento (*teacher training*) a través de cursillos periódicos, congresos, etc, en vez de por una formación menos-guiada o un desarrollo profesional (*teacher development*). Probablemente, la autonomía del estudiante se ha fomentado tan poco durante su periplo educativo, que muchos no conciben la autoformación del profesorado como un hecho posible y real.

Los datos incluidos en los diarios de los aprendices varían mucho dependiendo del nivel en el que han desarrollado su prácticum: FP o BUP.

Los dos aprendices que han estado en FP han destacado en especial su sorpresa por el comportamiento del alumnado: falta de disciplina y hábitos de trabajo, una enorme mezcla de capacidades y habilidades distintas en una misma clase, pero, a la vez, una necesidad enorme de estar permanente atendidos. Ambos coinciden en que su nerviosismo inicial se convirtió a posteriori en una sensación tan satisfactoria que no querían que se acabase el período del prácticum. También les ha llamado la atención el escaso nivel de Inglés que se les enseña a estos alumnos y el énfasis puesto por el tutor del prácticum y profesor de los alumnos en desarrollarles unos hábitos mínimos de trabajo. Ambos aprendices coincidían al afirmar que "todo lo que les habían dicho en el Módulo Teórico del CAP dista bastante de la realidad".

Los aprendices que han desarrollado su prácticum en BUP parecen más preocupados por otro tipo de motivos completamente distintos: no les llama la atención el comportamiento ni los niveles y capacidades de los alumnos, sino cuestiones de tipo más pedagógico. Diferentes hechos han sido repetidamente abordados en los diarios: cierta dificultad para programar y secuenciar las actividades; controlar el tiempo tanto en la programación como en el aula; la búsqueda de actividades y materiales que despertasen la motivación de los alumnos; que los alumnos no percibiesen su inicial nerviosismo; que fuesen capaces de hacer un buen uso de su voz y de la pizarra; que las explicaciones fuesen bien entendidas por los alumnos; cuál era el uso que se debería hacer en el aula de la L1 (español) y L2 (inglés), etc.

Casi todos estos aprendices que han realizado la fase práctica en BUP admiten que se han reconocido y que han identificado esta experiencia con la suya propia como alumnos de Bachillerato hace ya algunos años.

Una opinión coincidente en casi todos ellos es su deseo, al final del prácticum, de que éste tuviese mayor duración (en realidad, las 90 horas ocupan seis semanas), aunque fuese a costa de reducir el tiempo del primer módulo del CAP. Así mismo, la opinión final que tienen del mismo es bastante más positiva que muchas de las expectativas que, al principio, tenían sobre el mismo.

4. Conclusiones

Desde luego, un hecho parece ser definitivo y es que el CAP necesita ser reformado, no sólo porque así lo crean las autoridades educativas, sino porque los aprendices también lo demandan.

El cambio podría darse de dos formas distintas: o bien manteniendo su actual status como curso de postgrado, o bien ser incluido como parte de la licenciatura. Quizás la oferta fragmentada del mismo como asignaturas optativas o de libre configuración podría ser una opción bastante viable. Lo que sí es cierto, y debe llevar a una reflexión sobre los Planes de Estudio, es que un porcentaje muy alto -quizás el 90%- de los estudiantes de Filología Inglesa no tienen un perfil profesional de filólogos sino, muy por el contrario, de profesores de Inglés.

No pretendo que se haga un juicio a la ligera de mis palabras y que se entienda que las asignaturas fundamentales, necesarias para la formación de un filólogo, como son las Literaturas Inglesa y Americana, la Historia de la Lengua, etc, se deban desestimar; pero sí que esa vertiente de marcado

carácter pedagógico sea igualmente ofertada para adecuar, de esta forma, la oferta universitaria con las demandas reales de la sociedad en la que se desenvuelve.

En otro orden de cosas, los aprendices también parecen demandar un cambio sustancial en los contenidos del CAP. Aparentemente, entre sus preocupaciones se encuentran muchos hechos más de tipo práctico que de tipo teórico: por ejemplo, ser capaces de diseñar unidades didácticas de forma realista, secuenciando los contenidos y actividades de forma apropiada, controlando el tiempo correcto tanto en la programación como en el aula; qué y cómo evaluar; cómo atender la diversidad, que es un hecho que ya se está dando en la FP, pero que probablemente se va a extender con la ampliación de la enseñanza obligatoria, etc. Posiblemente, una de las formas de paliar esta preocupación de los aprendices resida en disminuir la ratio de aprendices por tutor, de forma que sólo sean uno o dos, y que estos se conviertan, en sentido figurado, en verdaderas sombras del tutor, participando con más profundidad en la vida académica de lo que lo hacen ahora.

Como punto final, sólo insistir en esa necesidad real, no simplemente burocrática de cambio en la concepción del CAP. Entiéndase lo dicho hasta aquí únicamente como una opinión más de quienes participan en él: aprendices y tutor. Seguro que las propuestas que aquí se hacen no van a ser las que se adopten como definitivas, pero sí pretenden contribuir, al menos, en el estado de opinión actual existente respecto a dicho cambio.

5. Bibliografía

- Cordell, J. (1996).** The lesson diary. *Modern English Teacher*, 5/1, 59.
- De la Serna Pozas, M.P. (1995).** El uso de instrumentos de observación en la formación del profesorado de lenguas extranjeras; en Ruíz, J.M., Sheerin, P. y E. González (eds).
- Freeman, D. (1990).** Intervening in practice teaching; in Richards, J.C. & D. Nunan (eds.).
- Gebhard, J.G. (1990a).** Interaction in a teaching practicum; in Richards, J.C. & D. Nunan (eds.).
- Gebhard, J.G. (1990b).** Models of supervisión: choices; in Richards, J.C. & D. Nunan (eds.).
- Gebhard, J.G. (1992).** Awareness of teaching: approaches, benefits, tasks. *English Teaching Forum*, 30/4, 2-7.

- Gebhard, J.G.; Gaitan, S. & Oprandy, R. (1990).** Beyond prescription: the student teacher as investigator; in Richards, J.C. & D. Nunan (eds.).
- Gebhard, J.G. & Ueda-Motonaga, A. (1992).** The power of observation: make a wish, make a dream, imagine all the possibilities!; in Nunan, D. (ed.) *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutiérrez Almarza, G. (1995).** Uso de técnicas cualitativas para el análisis del conocimiento y la formación de los futuros profesores de lenguas extranjeras; en Ruíz, J.M., Sheerin, P. y E. González (eds.).
- Hopkins, D. (1985).** *A teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Irvine-Niakaris, C. & Bacigal, S. (1992).** How can the trainer promote teacher development?. *English Teaching Forum*, 30/1, 42-43.
- Laspra, A. (1989).** La formación inicial del profesorado de inglés en la enseñanza secundaria; en *Actas del IX Congreso de AEDEAN*. León: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Long, M.H. (1990).** Second language classroom research and teacher education. *ELT Documents*, 133, 161-170.
- Madrid, D. (1997).** Los planes de estudios para la formación inicial de los maestros de inglés; en Hengge Cardell, S. (ed.) *Actas de las XII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada: GRETA.
- Malamah-Thomas, A. (1987).** *Classroom interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- Najt, M. y Arroyo, C. (1987)** Futuros profesores de EGB y EE.MM.: formación actual y posibles soluciones; en León, A. (ed.) *Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Córdoba: AESLA.
- Nunan, D. (1989).** *Understanding language classrooms: a guide for teacher-initiated action*. Cambridge: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1990).** The teacher as researcher. *ELT Documents*, 133, 16-32.
- Nunan, D. (1991).** Methods in second language classroom-oriented research. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 249-274.
- Nunan, D. (1992).** *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennington, M.C. (1990).** A professional development focus for the language teaching practicum; in Richards, J.C. & D. Nunan (eds.).
- Pujol Berché, M. (1995).** Reflexiones en torno a la formación universitaria de los futuros profesores de lenguas extranjeras; en Ruíz, J.M., Sheerin, P. y E. González (eds.).
- Rees, A. (1993).** Segmenting classroom activities for research purposes; in Edge, J. & K. Richards (eds.) *Teachers develop teachers research. Papers on classroom research and teacher development*. Oxford: Heinemann.

- Richards, J.C. & Nunan, D. (eds.) (1990).** *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rouve, S. (1993).** ERASMUS/LINGUA within the PGCE. *Vida Hispánica: the Spanish and Portuguese Journal of the Association for Language Learning*, 7, 40-42.
- Ruíz, J.M., Sheerin, P. y González, E. (eds.)(1995).** *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- Seliger, H.W. & Shohamy, E. (1989).** *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Spada, N. (1990).** A look at the research process in classroom observation: a case study. *ELT Documents*, 133, 81-93.
- Tenjoh-Okwen, T. (1996).** Lesson observation: the key to teacher development. *English Teaching Forum*, 34/2, 10-13.
- Wallace, M.J. (1991).** *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittrock, M.C. (ed.)(1986).** *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.

NOTAS

-
- i. En cualquier caso, un buen punto de partida para investigar su formación inicial puede ser el artículo de Madrid (1997), incluido en la bibliografía.
- ii. No queremos extendernos en este punto, pero resultará interesante para aquellos que quieran profundizar en este aspecto revisar, entre otros muchos, los siguientes títulos que se incluyen en la bibliografía: De la Serna (1995), Gebhard (1992), Gebhard & Ueda-Motonaga (1992), Long (1990), Malamah-Thomas (1987), Nunan (1989, 1990, 1991 y 1992), Rees (1993), Spada (1990), Tenjoh-Okwen (1996), Wallace (1991) o Wittrock (1986).
- iii. Véase la descripción de los cuatro parámetros que definen cualquier tipo de investigación, y que estamos utilizando para caracterizar a la nuestra, en Seliger & Shohamy (1989: 22-42).