

Desarrollo curricular y formación del profesorado.
Desde la perspectiva de la investigación-acción: Una
experiencia con alumnos de ciclo medio

Fernando Cerezal

Universidad de Alcalá de Henares, Madrid

Correspondencia
Fernando Cerezal
Escuela Universitaria de Magisterio
Departamento de Filología Moderna
Edificio Multidepartamental
Madrid, s/n
19001-Guadalajara
Tel. +34 949 209 740/+34 918 855 348
Fax +34 949 209 767/+34 918 854 445
fcs@arrakis.es

RESUMEN

Se presenta una experiencia de formación inicial de profesores de EGB a través de una práctica continuada de introducción al inglés a escolares de Ciclo Medio de EGB. Se tienen en cuenta algunas nuevas aportaciones en lo que a enseñanza de lenguas extranjeras se refiere. Se especifica el proceso cíclico de trabajo seguido de planificación, implementación, observación y evaluación.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial, curriculum, planificación, enseñanza del inglés.

**Curricular development and teacher training. Through perspective of the
action-research: An experience for E.G.B. children at Junior School**

ABSTRACT

This paper presents an initial teacher training programme based on an introductory English course for EGB children at Junior School. There is some consideration of recent trends in English Language Teaching in which this experience is rooted, and it also presents its cyclic process of planning the lessons, practice at school, observation and evaluation.

KEYWORDS: Initial teacher training, curriculum, planning, english teaching.

1. Introducción. Preocupaciones iniciales y búsqueda de alternativas

El comienzo en Octubre de 1986 de este trabajo de planificación, puesta en práctica y evaluación de un curso introductorio de Inglés en Ciclo Medio de EGB por estudiantes de Magisterio pretendía responder a dos problemas básicos:

- La necesidad de dar a la formación inicial de los futuros profesores de Inglés un enfoque más enraizado en la práctica del aula, estableciendo una amplia relación entre teoría, práctica y evaluación, y dando a esta experiencia un carácter investigador.

- Una mejor comprensión y adecuación de la enseñanza de una lengua extranjera en el Ciclo Medio de EGB (niñas y niños de 8 a 11 años). Preocupación de mucha más actualidad en este momento en el que la reforma educativa extiende dicha enseñanza al ciclo medio, que si se quiere sea una media realmente positiva se deberían intentar paliar algunos problemas de cierta importancia:

a) La consideración de la enseñanza en el Ciclo Medio como una extensión del Ciclo Superior de la EGB, respecto a métodos, necesidades del alumnado, materiales...;

b) La deficiente formación inicial así como falta de experiencia en este ciclo por parte del profesorado;

c) la excesiva importancia concedida a los aspectos textuales o sintácticos de la lengua, en concreto a la lengua escrita y a la gramática.

Aspectos que nos llevan necesariamente a la cuestión de la formación inicial y permanente, sobre todo si tenemos en cuenta que el profesorado debe necesariamente tomar una serie de decisiones respecto al diseño, desarrollo y evaluación curriculares. Bajo esta perspectiva adquiere cierto sentido este proyecto de formación inicial e introducción al inglés en Ciclo Medio.

Estas preocupaciones me surgieron en un momento en el que la cuestión del curriculum y el diseño curricular pasaron a tener una importancia mucho mayor a lo largo de los años 80 que en la década precedente. Este énfasis coincidió con innovaciones proporcionadas por la teoría pedagógica, la investigación educativa y la experiencia en el aula, así como con cambios en la relación entre el sistema educativo y la sociedad (la reforma educativa, uno de los más importantes). Este conjunto de aspectos se han proyectado a lo largo de estos años en el diseño curricular y en la programación (Breen, 1987; Stern, 1983; Howatt, 1984).

Esta experiencia se ha ido desarrollando por las y los estudiantes de 2º y 3er cursos de Metodología de Inglés de la Escuela Universitaria de Profesorado de Guadalajara a lo largo de los cuatro últimos cursos con las y los alumnos de 5 y posteriormente de 3º y 4º cursos de EGB del Colegio Público "Pedro San Vázquez", Guadalajara, desde principio de Noviembre a Marzo. El acceso a las clases se negoció con la Dirección del Centro y los Profesores tutores de esos cursos. Nuestra presencia en las aulas, sin embargo, ha estado limitada por dos aspectos: a) total autonomía de las clases de Inglés, lo que les ha quitado imbricación y globalización

con el resto del currículum escolar, aunque ha facilitado la entrada en las aulas; b) falta de tiempo, puesto que sólo se ha llegado a disponer de una clase semanal de 45 minutos.

2. Conjunto de innovaciones

Es importante para contextualizar esta experiencia hacer una encuesta referencia a algunas innovaciones relacionadas más directamente con la enseñanza de una lengua y con el aula.

Todo diseño curricular está condicionado y es una representación particular de filosofías educativas, enfoques sobre la naturaleza de la lengua y cómo puede enseñarse y aprenderse, concepciones del tipo de interacción didáctica profesor-alumno y todo ello influido por valores concernientes a la sociedad y la convivencia humana (Candlin, 1984). En este sentido podríamos decir que cualquier representación del conocimiento de una lengua para objetivos pedagógicos es una expresión particular de un paradigma como unidad de teoría, investigación y práctica, y un modo predominante de una comunidad de lingüistas y docentes de construir teorías, llevar a cabo investigaciones y realizar el trabajo. Basándonos en este conjunto de aspectos que marcan cualquier diseño curricular se distinguen dos paradigmas alternativos: uno que representa el conocimiento de la lengua como planes proposicionales, y otro paradigma emergente que representa ese conocimiento como planes procesuales (Breen, 1987).

A) Fijándonos en primer lugar en los cambios habidos respecto a la concepción de la lengua y su conocimiento, vemos que se ha ido produciendo un proceso de complejización de lo que se entiende por conocimiento y uso de la lengua. Se ha pasado de una casi exclusiva priorización de la función textual o sintáctica de la lengua a la conjunción de ésta con las funciones semántica o ideacional y pragmática o interpersonal (Morris, 1962, citado por Alcaraz, 1985; Haliday, 1973). En el terreno didáctico más en concreto, se ha pasado de las destrezas (estructuralismo) y las reglas (generativismo) a la necesidad comunicativa (Alcaraz, 1985).

Intentemos ver más en detalle el proceso desarrollado, puesto que hay diversidad de interpretaciones, enfoques y procedimientos metodológicos (Harmer, 1982).

Hymes (1971, 1972) extendió el concepto chomskiano de competencia lingüística a la capacidad de comprender y emitir mensajes apropiados a la situación socio-psico-cultural, de tal modo que una persona puede relacionar su conocimiento de la lengua con el conocimiento de las convenciones de su uso cotidiano. Posteriormente el conocimiento del uso de la lengua se ha extendido a la capacidad para participar en discurso (Widdowson, 1978) así como el conocimiento de las convenciones pragmáticas que rigen dicha participación (Leech, 1983; Levinson 1983); conocimiento este último que implica la capacidad de ser creativo con esas convenciones y su negociación en la comunicación (Breen, 1987).

Deducimos de todo lo anterior diversas competencias que las y los alumnos deben adquirir:

- La competencia lingüística, que comprende los diversos componentes lingüísticos y el metalenguaje lingüístico que les acompaña.

- La competencia referencial, cuyo terreno es el de las nociones (espacio, tiempo, lugar, duración,...) y el léxico.

- La competencia pragmático-discursiva, que comprende las funciones de la lengua y los actos de habla; la coherencia y cohesión, la organización y la tipología del discurso; la transacción del significado, así como la gestualidad (proxémica, kinésica y mímica).

- La competencia socio-cultural, referida a los condicionantes sociales (contexto, intenciones y relaciones de los interlocutores, relaciones de poder, discriminación genérica, social, racial,...), factores personales (actitud hacia la comunicación, empatía, edad, sexo, motivación,...) y elementos culturales y de civilización de la lengua utilizada.

- La competencia estratégica se refiere a las técnicas que las personas desarrollan para resolver los problemas de aprendizaje de la segunda lengua (en el proceso de construcción de la interlengua) en el camino para ser autónomos (capacidad de definir o matizar significados, formular aclaraciones, realizar precisiones, resolver problemas de la nueva lengua,...).

B) Otro campo de innovación es el referido a la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso está condicionado por la docencia y por el contexto del aula, así como por la participación del alumnado en el trabajo del aula y su interpretación de los objetivos y contenidos. Es precisamente la participación y el proceso de interacción en el aula la base del aprendizaje y no tanto el contenido concreto de una lección (Altman y Vaughan James, 1984). Este enfoque de integración del alumno en el proceso pedagógico va unido asimismo a una mayor investigación en el aula por parte del profesorado (Breen, 1987; Candlin, 1984).

Hay que sumar dos nuevas propuestas a este nuevo enfoque del papel del alumno en el aula (Breen, 1987). Por una parte, la primacía de la capacidad de adquisición de la competencia lingüística sobre el aprendizaje siempre que dicha capacidad actúe sobre un contenido de lengua comprensible (Krashen, 1985; Ellis, 1985). Por otra parte, el alumno tiende a ordenar el nuevo conocimiento y las nuevas habilidades para hacerlas manejables, así como desarrolla sus propias estrategias de aprendizaje y sus preferencias sobre el trabajo de la clase (Breen, 1987b; Rubin y Wendon, 1987).

C) Respecto a la planificación del aprendizaje, siguiendo el análisis de Breen (1987), se retoma una larga tradición en el pensamiento y la práctica educativos (Dewey, 1916; Peters, 1959; Parker y Rubin, 1966; Freire, 1975; Stenhouse, 1975; Holt, 1976), en la que se priorizan las experiencias de aprendizaje y no el contenido como información. Este proceso, así como las actividades y roles que conlleva, es

el elemento significativo de las lecciones para los que participan en ellas. Bajo este enfoque el contenido no se subordina a la metodología sino que es en realidad reemplazado por el aprendizaje de la actividad en el aula. Ha sido a partir de esta nueva concepción curricular como se han desarrollado los nuevos enfoques basados en la tarea (task-based) y de proceso.

En una programación bajo este enfoque se produce una interdependencia entre objetivos, contenido, métodos o experiencias de aprendizaje y evaluación, primando la integración del contenido y la experiencia. De tal modo que podría llegar a decirse que *el contenido de cualquier experiencia está estrechamente relacionado necesariamente con el proceso de la experiencia misma* (Candlin, 1984, 33). Este planteamiento nos lleva a una programación del "cómo se enseña" que está relacionado con el "qué se enseña" y los roles del profesor y de los alumnos, lo que implica que debe estar orientado hacia el alumnado que son en definitiva quienes la interpretan determinando sus objetivos y sus caminos, más que hacia el profesorado que son quienes la marcan. La programación se convierte así en un concepto dinámico y negociado en el aula y no en algo estático e impuesto (Candlin, 1984).

Este modelo de programación se realiza a través de una serie de tareas problematizadoras o experiencias guiadas, centradas tanto en qué se aprende como en cómo y por qué se aprende. En el desarrollo, selección y evaluación de estas tareas deben concluir interactivamente las perspectivas de alumnos y profesores, lo que introduce un fenómeno contradictorio entre las necesidades a largo plazo y a corto plazo. Bajo este modelo es difícil establecer una planificación a largo plazo para un contenido y unos resultados determinados. En consecuencia es una programación retrospectiva más que prospectiva. Un modo de reconciliar estos aspectos contradictorios es establecer un diálogo entre las ideas básicas del curriculum (objetivos, contenido/experiencias y evaluación, y las influencias socio-psico-pedagógicas e ideológicas) y la acción en la clase, por lo que estas programaciones aparecen como informes: objetivos de aprendizaje, naturaleza del contenido y modo de trabajo, qué explicaciones se requirieron y se proporcionaron y por quiénes, qué tiempo se planeó y se dedicó,... Información que se canaliza a través de grabaciones de clase, documentos escritos de profesores y alumnos, periódicos murales, diarios, diarios de actividades,... (Candlin, 1984).

Uno de los resultados más interesantes de esta relación permanente entre las ideas básicas curriculares y la acción en el aula es una evaluación iluminativa del diseño, las dificultades e influencias, las ventajas y desventajas para los participantes y sobre su aprendizaje. Una evaluación de estas características se convierte de este modo en el proceso de desarrollo de la propia programación y de cambio del diseño curricular (Candlin, 1984)

3. Objetivos de esta experiencia y formación inicial

Los objetivos que me marqué al inicio de esta experiencia tienen una cierta relación con los aspectos hasta aquí presentados. Respecto a los estudiantes de Magisterio se pretende que:

a) Conozcan y pongan en práctica las nuevas aportaciones de la lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas;

b) Sean capaces de planificar, implementar y evaluar (para mejorar la práctica docente) su docencia mediante el trabajo en equipo;

c) Apliquen y evalúen su trabajo con un grupo de alumnos con unas determinadas características psicológicas, cognitivas y experienciales;

d) Conozcan y apliquen en su práctica docente algunas técnicas de investigación en el aula.

Estos objetivos podrían sintetizarse en: desarrollar una nueva actitud en los futuros profesores, de establecer una relación constante entre teoría y práctica, entre acción y reflexión, a modo de "praxis auténtica" como diría Freire. *La acción sólo es humana cuando, más que un mero hacer, es un quehacer, vale decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión* (Freire, 1975a, 51). En definitiva, se potencia un perfil de docente reflexivo, no un simple reproductor-transmisor acrítico de ideas ajenas. Asimismo se pretende que reflexionen y se distancien críticamente del pensamiento y creencias basados en su práctica como alumnos, y realicen una transferencia de este aprendizaje en el aula a su futura práctica profesional.

Una de las exigencias más importantes para estos estudiantes es conocer las características psicocognitivas y experienciales de las niñas y niños del Ciclo Medio. Características que podríamos resumir en los siguientes puntos que tienen una estrecha relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras:

a) Es el periodo de las operaciones concretas, en el que el niño comienza a pensar de una manera deductiva, conserva la cantidad y el número, forma conceptos espaciales y temporales, clasifica y agrupa objetos siempre que pueda percibirlos (de ahí la importancia de los medios visuales);

b) Este período es de un gran desarrollo intelectual, de una inmensa curiosidad por conocer y a la vez de relacionar y organizar los datos de ese conocimiento, lo que proporciona al alumno una gran motivación;

c) A partir de los nueve años comienzan a buscar una cierta autonomía, aunque siguen muy unidos al grupo, lo que le abre especialmente la actitud de búsqueda de otras personas y otros mundos, otras culturas y modos de vida, en contraste crítico con los propios;

d) En esta edad dan una importancia bastante grande al trabajo escolar, tienen un alto grado de responsabilidad, y aunque son entusiastas y carecen bastante del sentido del ridículo (más propio de adolescentes) no están exentos de temores ante la derrota, a ser inferiores, a los exámenes,...;

e) En esta edad se han desarrollado ampliamente las estrategias cognitivas y tienen gran capacidad de memorización y de imitación, por lo que las técnicas teatrales y el mimo son muy aceptados por este alumnado;

f) A estas niñas y niños les gusta transmitir y comprender el significado de la propia lengua (juegos de palabras, chistes, lenguajes cifrados,...). Para ellas y ellos es un nuevo reto intelectual aprender una segunda lengua;

g) El aprendizaje del sistema lógico de una segunda lengua favorece el desarrollo cognitivo y ayuda en el aprendizaje de otras materias, siendo pequeñas las interferencias de la lengua materna en estos años todavía;

h) Al contrario que en la lengua materna, en la que se produce un desarrollo lingüístico y cognitivo paralelamente, en la lengua extranjera se produce un desajuste entre el desarrollo cognitivo ya alcanzado por el alumno y el desarrollo lingüístico.

4. Planificación, implementación y evaluación

Las y los estudiantes planifican las lecciones en equipo interrelacionando objetivos, contenidos, experiencias o actividades de aprendizaje y evaluación, priorizando la integración del contenido y las actividades. De este modo las actividades a realizar en el aula van acompañadas de un contenido, pero el contenido lingüístico, funcional o temático como información a transmitir y hacer conocer por el alumnado no es el punto de partida de la planificación.

La elaboración de unidades se realiza teniendo en cuenta los siguientes bloques interrelacionadamente:

- fases de la lección y temporalización;
- tema, situación o función;
- exponente lingüístico;
- léxico;
- actividades, tareas o juegos a realizar en el aula;
- modo de trabajo en clase y durante las actividades (relación profesor-alumno, profesor-grupo clase, trabajo por parejas, individual);
- materiales a utilizar;
- especificación de las tareas de cada estudiante durante la lección.

Con estos bloques los estudiantes deciden cómo planificar cada unidad relacionando unos aspectos con otros. Las fases de la lección (revisión, presentación, actividades) pueden combinarse para producir unas actividades o tareas en las que se utiliza un determinado contenido con unos materiales considerados como adecuados para dichas tareas. Las y los estudiantes deben asimismo especificar de antemano sus roles en esa lección, rotando cada miembro del grupo en las diferentes fases de cada unidad a lo largo del curso.

Los objetivos de la lección se centran en la realización correcta de las tareas, a través de las cuales se manifiesta el uso adecuado de los diversos componentes del contenido. Es, por tanto, la participación activa del alumnado lo que debe marcar la prioridad en la clase. Se pretende que dichas tareas o actividades sean lo más reales posibles (en una gama entre actividades no-comunicativas y actividades comunicativas tendríamos las siguientes características respecto a estas últimas): porque se tiene algo que comunicar, hay un deseo de hacerlo, se prioriza el conte-

nido y no la forma, hay variedad de lengua, la intervención del profesor es mínima o nula, y los materiales son reales (Harmer, 1982).

Las y los estudiantes deben realizar al final de cada clase con alumnos de Ciclo Medio una "Evaluación de planes y lecciones", un informe, que unido a la planificación realizada antes de clase cierra el proceso de diseño de cada unidad. Los aspectos a los que tienen que responder son también los que deben tener muy en cuenta en la planificación:

1. Consecución de los objetivos generales de la unidad.
2. Estimación del tiempo hablado por el profesor/es.
3. Presentación adecuada de los contenidos.
4. Oportunidades para practicar por parte de los alumnos.
5. Respecto a las actividades: relación entre éstas y el contenido. Grado de consecución por las y los alumnos.
6. Tipo de interacción realizada y organización de la clase: profesor/alumno(s), individual, parejas, grupos.
7. Relación de los principales errores de los alumnos. Tipo de corrección de errores realizada.
8. Progresión lógica de la lección.
9. Tiempo dedicado a cada fase y actividad.
10. Relación de las fases de la lección y el interés y la motivación del alumnado. Problemas de falta de atención/motivación/alboroto/... Perfil de la lección.
11. Variedad, utilidad e interés de los materiales utilizados.
12. Trabajo posterior en algún aspecto o actividad.
13. Ideas o sugerencias que influyan sobre unidades posteriores.

Asimismo los estudiantes deben relacionar la planificación y la evaluación para poder establecer el perfil de la unidad y, a partir de ahí, responder a aspectos como: motivación, interés, atención del alumnado, resolución de actividades o tareas, alboroto,..., así como las funciones realizadas por cada estudiante en dicha unidad. Para esto tiene una gran utilidad la observación que los estudiantes realizan durante la unidad (aspecto que presentaré más adelante).

Estableciendo una relación entre la planificación y las intenciones (ideas, teoría) con la realidad de la práctica realizada estamos acercándonos a la teoría del curriculum en proceso, ampliando la relación entre teoría y práctica. De ese modo vamos validando las hipótesis de enseñanza y aprendizaje que previamente habíamos elaborado. Las conclusiones derivadas de este proceso de planificación y evaluación hacen de él un concepto dinámico y de permanente negociación a partir de los datos ofrecidos por la práctica en el aula y por el trabajo en equipo de las y los estudiantes. Se establece así un diálogo entre las ideas básicas curriculares y la práctica docente, produciendo una evaluación que permite ir mejorando el diseño curricular.

Los aspectos más problemáticos que han surgido en estas evaluaciones podemos sintetizarlos en los siguientes:

- Tendencia a alargar la presentación por parte del profesor(es), reduciendo por tanto la participación del alumnado.
- Tendencia a priorizar la relación entre profesor/alumno y el trabajo individual sobre el trabajo por parejas y en grupo.
- Aunque se realizan gran variedad de actividades y tareas, no siempre tienen un verdadero carácter comunicativo.
- Momentos de falta de atención o incluso desorden en la clase, que en general han tenido una estrecha relación con el tipo y modo de actividad en desarrollo.

5. Observación en el aula

Cuando se pretende establecer la adecuación de las intenciones y los planes con la práctica, la observación en el aula juega un papel muy relevante. Esta función es realizada rotativamente por cada estudiante del grupo que actúa en un aula, y es un modo de conseguir un cierto distanciamiento de lo que allí ocurre para verlo más críticamente. La observación está, por tanto, íntimamente relacionada con la *Evaluación de planes y lecciones*.

El objetivo principal de la observación, en cuanto a la función docente se refiere, es ofrecer datos acerca del proceso de adquisición del conocimiento y destrezas necesarios en la formación docente, basándose especialmente en el conocimiento producido por la investigación acerca de las actitudes y comportamientos del profesor en el aula (Erickson, 1986; Brophy y Good, 1986). Asimismo se pretende obtener información sobre las actitudes y el aprendizaje del alumnado y sobre la influencia de las condiciones materiales del aula en dicho aprendizaje.

Es importante, además del contenido de la formación del profesorado, su proceso de realización. No se busca la asimilación mecánica de unas destrezas (algo que podría ser presentado al profesorado en un curso rápido o a través de las llamadas "clases magistrales"), sino la iniciación de un proceso (en este caso a lo largo de dos cursos académicos) en el que las y los estudiantes discuten abiertamente problemas e ideas, actitudes y comportamientos, y resultados de aprendizaje a partir de la *Evaluación de planes y lecciones* y de la observación.

La primera observación que se realiza en cada curso es cómo está organizada la clase materialmente: ubicación de niñas y niños, pupitres, posición del profesor y su mesa, pizarra, paneles de notas y dibujos,... Estos datos permiten discutir acerca del entramado material y distribución de la clase que pueden posibilitar unas mejores o peores condiciones de aprendizaje y establecer pautas de trabajo para las siguientes unidades.

A lo largo del curso la observación respecto al contenido de la formación docente se centra en torno a tres categorías y 17 principios, basados en investigaciones

en el aula en los Estados Unidos en las dos últimas décadas, adaptados de Djalil y Anderson (1989). Las tres categorías son: organización de la clase, estructura de la lección e interacción verbal profesor-alumno. Cada categoría se asocia con un objetivo específico de aplicación en el aula.

La categoría referida a la organización de la clase pretende incrementar la dedicación y participación del alumnado en la tarea así como minimizar los problemas de falta de atención o desorden. A esta categoría responden los principios:

1. Uso de reglas prácticas, coherentes y consensuadas con el alumnado sobre la organización de la clase, de tal modo que éstos sepan qué se debe y qué no se debe hacer.
2. Uso de señales o gestos determinados para llamar la atención de las y los alumnos, introducir o cambiar de actividad.
3. Evitar que actitudes o comportamientos se prolonguen, extiendan o agraven.
4. Ser capaz de tratar dos o más asuntos o a más de un alumno a la vez.

La categoría de estructura de la lección responde al objetivo de realizar una lección organizada, coherente y comunicativa, y se centra en seis principios relacionados con la elaboración y evaluación de lecciones:

5. Hacer regularmente revisión de una lección o aspectos previos.
6. Incluir en la introducción o presentación una visión global de lo que va a realizarse.
7. Presentación adecuada y clara, con ejemplos apropiados.
8. Comprobar la comprensión por el alumnado.
9. Variedad de modos de trabajo a lo largo de la unidad (individualmente, por parejas, en grupo,...).
10. Claridad de presentación, interés y realización de las actividades o tareas.

Respecto a la interacción verbal profesor-alumno(s) se pretende observar aspectos relacionados con la marcha de la clase, la comprensión por el alumnado, las relaciones y los roles, las actitudes del profesor y la autoestima de los alumnos:

11. Evitar excesivo uso de la repetición coral.
12. Hacer participar tanto a niñas como a niños y evitar que sólo participen los más cercanos al profesor o los más activos.
13. Cuando un alumno pida responder a una pregunta, recordar al resto que todos pueden hacerlo. Ocasionalmente preguntar a un alumno acerca de la respuesta de otro u otro.
14. Al hacer una pregunta, esperar a que el alumno responda evitando que otros alumnos contesten por él o ella.
15. Cuando un alumno no contesta o da una respuesta incorrecta, evitar reacciones negativas.

16. La valoración positiva debe usarse moderadamente, tanto respecto al contenido como al esfuerzo realizado.

17. Las críticas o correcciones deben ser concretas y deben incluir una alternativa correcta.

Las y los estudiantes deciden al planificar una unidad en qué principio o principios van a centrar su atención, de tal modo que las notas tomadas durante la observación junto con la "Evaluación" permitan una discusión en el grupo sobre las actitudes y comportamientos y las razones que los motivaron. Este proceso posibilita ir ampliando los criterios para una toma de decisiones autónoma y basada en la reflexión.

Para obtener los datos por el observador participante o por los propios profesores en formación se han utilizado diversos instrumentos y técnicas:

- El *Picture and Song Book* elaborado por los niños y niñas es un cuaderno que recoge fotocopias, recortes, dibujos, colores, nombres de objetos,..., realizados por cada uno de ellos.
- Dibujos y encuestas realizados por los alumnos.
- Grabaciones magnetofónicas para diagnosticar o especificar problemas, y especialmente para concretar aspectos de interacción profesor-alumno(s).
- Las notas de campo de los estudiantes observadores, mías o de otros estudiantes.
- Algunos registros sistematizados.
- Fotografías de la clase o de actividades.

6. Práctica docente

A) Al inicio de esta experiencia docente, para un conocimiento más concreto del curso con el que se va a trabajar, las y los alumnos de 3º de EGB realizan un dibujo de aquello que les gusta y de lo que no les gusta con los comentarios que quieran añadir, y los de 5º curso contestan una encuesta de motivación e interés. Asimismo, para conocer la influencia de los padres en su aprendizaje de una lengua extranjera, se les pasa a aquellos una encuesta para valorar el aprendizaje de idiomas.

A partir de estos elementos se pueden definir más concretamente los temas y situaciones más motivadoras para los niños. Temas que son cercanos a su mundo experiencial: animales, Navidad, colores, números, partes del cuerpo, deportes, familia, edad,... Temas que son enfocados como pequeños centros de interés y que, como ya vimos anteriormente, se relacionan con las actividades a realizar y con los exponentes lingüísticos, funcionales y referenciales.

B) *Actividades o tareas*

Las actividades o tareas son el eje central en torno a las que se configura cada unidad. Los demás componentes de una unidad (tema, situación, función, expo-

nente lingüístico o referencial,...) se acomodan a las actividades creando situaciones de comunicación. Estos componentes se desarrollan en espiral, haciéndose más complejos en posteriores situaciones de comunicación.

A lo largo de los años y en los diferentes cursos se han ido preparando y realizando diversas actividades en torno a las que los alumnos/as han aprendido Inglés. Aquí presento algunas de ellas:

- juego de saludos según culturas;
- uso de la mímica para descubrir animales, objetos,...;
- dibujar (y nominar en Inglés) animales, partes del cuerpo, de la casa, miembros de la familia,...;
- colorear siguiendo las instrucciones en Inglés:
- bingo de animales, objetos, colores, números,...;
- "memory game" de cartas con diversos motivos;
- juego de "body";
- realizar acciones siguiendo una canción ("If you are happy"), juego ("Simon says...");
- crucigramas, sopas de letras,...;
- la Navidad: elementos culturales diferenciados, dibujos, nombres de regalos, estaciones, colores, canciones,...

C) Estructuras, funciones, léxico y destrezas de la lengua

Los exponentes lingüísticos, funcionales y referenciales se presentan y se utilizan en el aula como medios que van a permitir la realización de las actividades o tareas. Todos ellos se construyen en relación con la actividad y el tema siguiendo un proceso de selección, subdivisión en unidades más pequeñas, y secuenciación cíclica.

Respecto a los exponentes lingüísticos se han presentado y utilizado, entre otros: las formas del presente de indicativo del verbo ser-estar (to be) y el verbo tener (to have), demostrativos, posesivos, pronombres interrogativos (who, what, where, how), imperativos, presente de indicativo del verbo gustar (to like),... Para ello se ha seguido un método inductivo, sin explicaciones gramaticales explícitas.

Las funciones y actos de habla que se han ido utilizando han sido, entre otras: saludar informalmente; identificarse y preguntar nombre y edad; identificar y decir los miembros de la familia, animales, colores, partes del cuerpo, números, casa, medios de transporte,...; expresar gustos; comprender y realizar acciones;...

El léxico está en función de los temas y situaciones, teniendo en cuenta los problemas de pronunciación, la similitud con el castellano y la relación grafemofonémica, así como la dificultad de aprender más de 6-8 nuevos términos en torno a una actividad.

Respecto a las destrezas de la lengua (comprensión auditiva y lectora, realización hablada y escrita) se centra nuestro trabajo en la comprensión auditiva y en la

realización hablada, y secundariamente en la lectura y en la escritura. El enfoque es ofrecer en primer lugar información al alumno para ponerle posteriormente en situación de reproducir guiada o más libremente. A lo largo de las unidades se pretende que las y los alumnos practiquen las cuatro destrezas.

7. A modo de valoración final

A la hora de hacer un balance final de esta experiencia hay que tener en cuenta los objetivos marcados al inicio de este trabajo y la consideración de lo alcanzado por las y los propios estudiantes. Veamos cómo consideran la experiencia.

Se valora muy positivamente la relación directa con el aula y la práctica como medio de innovar y mejorar la planificación:

"(La experiencia) nos puede servir para variar la manera de dar las clases, siendo más amenas y divertidas. (...) supone preparar más material y más trabajo de nuestra parte".

"Me parece positiva desde el punto de vista de que suponen una nueva experiencia. Supone, por otra parte, que al preparar la clase lo hagamos en grupo, desarrollemos técnicas y materiales nuevos".

"Realmente de lo que se trata es de que se nos enseñe a enseñar, y no simplemente a ampliar conocimientos, muchos de los cuales deberían estar ya sabidos".

Sin embargo también se señalan aspectos negativos o deficiencias como:

"(Hay que) dar mayor importancia a la preparación de la parte oral explicativa de lo que vamos a realizar".

"Aspectos negativos: - las clases me obligan a preparar material constantemente; - poca soltura en el uso del idioma; - mucho nerviosismo al emplear algo que no dominas totalmente; - el tiempo limitado y escaso".

"El método que utilizamos es bastante acertado, aunque tal vez un poco acelerado y muchas veces no da tiempo a llevar todo lo preparado que se quisiera alguna de las sesiones".

Respecto a la relación con los alumnos y la respuesta a sus necesidades:

"Es muy interesante la invención y aplicación de juegos para entrar en una práctica más lúdica y atractiva para los niños".

"Los alumnos mantienen su atención y se divierten con lo que aprenden a través del juego y no tanto con la exposición magistral. Esto implica que a la hora de preparar una clase hay que hacerla lo más amena posible, sin olvidar los objetivos que queremos conseguir".

"Es importante para los niños porque conocen la existencia de otra lengua y para nosotros porque intentamos realizar actos de comunicación entre profesor-alumno y entre los alumnos".

"Enfocándolo hacia los niños, me parece un tanto negativo, puesto que el tiempo que empleamos en ello es muy breve y, a su vez, para los niños somos una especie de distracción".

En definitiva, este proceso ha permitido el trabajo crítico, autorreflexivo y colaborativo entre profesores en formación para irles proporcionando autonomía y capacidad de decisión, a través de un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz, E. (1985): "La pragmática y la metodología didáctica del Inglés". Anuari d'anglès, VIII.
- Allen, J. P. B. (1984): "General-purpose language teaching: a variable focus approach". En C. J. Brumfit, *General English Syllabus design*. Oxford: Pergamon y The British Council.
- Altman, H. B. & Vaughan James, C. (eds.) (1984): *Foreign language teaching: meeting individual needs*. Oxford, Pergamon.
- Barnes, D. (1976): *From communication to curriculum*. Harmondsworth, Penguin.
- Breen, M. P. (1987a): "Contemporary paradigms in syllabus design". *Language Teaching*, 20, 2 y 3.
- Breen, M. P. (1987b): "Learner contributions to task design". En C. N. Candlin y D. Murphy (eds.), *Task in language learning*. Prentice Hall International.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1986): "Teacher behaviour and student achievement". En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York, Macmillan.
- Candlin, C. N. (1984): "Syllabus design as a critical process". En C. J. Brumfit, op. cit.
- Dewey, J. (1916): *Democracy and education*. New York, Macmillan.
- Djalil, A. & Anderson, L. W. (1989): "The impact of a research-based teacher training program on Indonesian teachers, classrooms and students". *Teaching and Teacher Education*, 5, 3.
- Ellis, R. (1985): *Understanding second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Erickson, F. (1986): "Qualitative methods in research on teaching". En M.C. Wittrock, op. cit.
- Freire, P. (1975a): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P. (1975b): *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires, Tierra Nueva.
- Hallyday, M. A. C. (1973): *Explorations in the functions of language*. Londres, E. Arnold.
- Harmer, J. (1982): "What is communicative?". *ELT Journal*, 36, 3.
- Holt, J. (1976): *Instead of education*. Harmondsworth, Perguin.
- Howatt, A. (1984): *A history of English language teaching*. Oxford, OUP.
- Hymes, D. (1971): "Competence and performance in linguistic theory". En R. Huxley y E. Ingram (eds.), *Language acquisition models and methods*. Nueva York, Academic Press.
- Hymes, D. (1972): "Models of the interactions of language and social life". En J.J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Krashen, S. D. (1985): *The input hypothesis*. Oxford, Pergamon.

- Leech, G. N. (1983): *Principles of pragmatics*. Londres, Longman.
- Levinson, S. (1983): *Pragmatics*. Cambridge: CUP.
- Morris, C. (1962): *Signos, lenguaje y conducta*. Buenos Aires: Losada.
- Parker, J. C. & Rubin, L. J. (1966): *Process as content*. Chicago, Rand McNally.
- Peters, R. S. (1959): *Authority, responsibility and education*. Londres, Allen and Unwin.
- Postman, L. & Weingartner, C. (1967): *Teaching as a subversive activity*. Harmondsworth, Penguin.
- Rubin, J. & Wendon, A. L. (1987): *Learner strategies: theory, research and applications*. Prentice Hall International.
- Stern, H. H. (1984): "Review and discussion". En C. J. Brumfit, op. cit.
- Widdowson, H. G. (1978): *Teaching language as communication*. Oxford, OUP.