



Artículo

Didáctica para el plurilingüismo en la formación de maestros: estudio empírico desde el Prácticum



Eva M. Iñesta Mena* y Julián Pascual Díez

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo, Oviedo, Asturias, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 27 de febrero de 2014

Aceptado el 1 de diciembre de 2014

On-line el 19 de marzo de 2015

Palabras clave:

Didáctica de las lenguas y culturas

Didáctica de la lengua extranjera

Formación de maestros

Plurilingüismo

R E S U M E N

Este trabajo tiene como objetivo la evaluación y el análisis de necesidades formativas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Primaria experimentadas por estudiantes de la Universidad de Oviedo que finalizan el periodo de prácticas de especialidad. Partiendo de dicho estudio, se proponen una serie de acciones de mejora dirigidas a optimizar la formación inicial. Se plantea una integración de saberes de las didácticas y de las experiencias universitarias y docentes (teóricas y prácticas) desde una perspectiva plurilingüe. Para concluir, se destaca el valor de una reflexión crítica constante que permita superar con éxito la tensión pedagógica que experimenta el alumnado entre la teoría y las prácticas correspondientes.

© 2014 Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Plurilingual didactics in teacher training: An empirical study from the training course

A B S T R A C T

This study aims at assessing the training needs required for teaching and learning foreign languages in Primary education, experienced by Teacher Training undergraduates at the University of Oviedo at the end of the practical period of their course. With the feedback obtained, a series of actions are proposed to optimize the initial training period by integrating knowledge from the different didactic and practical experience, from a plurilingual perspective. As a conclusion, the need is highlighted for developing a critical awareness to successfully surpass the pedagogical tension that students face when confronting theoretical learning and practical training.

© 2014 Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords:

Language and culture didactics

Foreign language didactics

Teacher training

Plurilingualism

Introducción

Los actuales Grados de Maestro plantean un nuevo escenario curricular en el que la Didáctica de las Lenguas debe desarrollar los objetivos educativos europeos, ya recogidos en los actuales currículos de la formación básica. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), de 2001 ([Consejo de Europa](#),

2002), orienta el aprendizaje y enseñanza de lenguas para los fines siguientes:

«Es necesaria una intensificación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en los países miembros, en aras de una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo y un entendimiento mutuo más profundo» (MCERL, cap. 1, p. 5).

Este objetivo precisa la puesta en marcha de tareas coherentes con la noción de Competencia en comunicación lingüística

* Autor para correspondencia: Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. C/ Aniceto Sela s/n, 33005 Oviedo, Asturias, España. Tel.: +34 985102879.

Correo electrónico: inestaeva@uniovi.es (E.M. Iñesta Mena).

plurilingüe e intercultural, actualizada en este mismo documento europeo, y según la cual:

«... conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan» (MCERL, cap. 1, 1.3).

La integración de este *enfoque plurilingüe* desde la Didáctica requiere la puesta en valor del repertorio lingüístico y cultural de los aprendices, y esto desde una economía curricular, según señalan Beacco et al. (2010), buscando convergencias a lo largo de la formación inicial entre la universidad y las prácticas en los centros educativos (Zabalza, 2011). Asimismo, hay que abordar la reflexión sobre el aprendizaje de lenguas, algo ya incluido en los currículos, sabiendo que se trata de una competencia que se va construyendo a lo largo de la vida (Beacco et al., 2010, p. 15; Bernaus, Andrade, Kervran, Murkowska y Trujillo, 2007). Es conveniente recordar que desde la perspectiva del MCERL (cap. 5), se trata de una competencia compleja configurada por Competencias Generales, comunes a todas las lenguas (saber, saber hacer, saber ser, saber aprender, relativos a elementos culturales, socioculturales, interculturales...), y por Competencias Comunicativas de la Lengua (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas), específicas de cada idioma. Son estas últimas las que nuestro currículo sitúa entre las Competencias básicas con el nombre de Competencia en comunicación lingüística.

Este trabajo adopta la perspectiva de la Didáctica del plurilingüismo, proponiendo un análisis de percepciones formativas de estudiantes de Magisterio de Lengua Extranjera como base de una reflexión mayor sobre la adopción de dicha perspectiva en los actuales grados de maestro. Para ello, se fijaron los objetivos siguientes:

- Detectar y analizar las necesidades (dificultades, problemas, carencias y deseos) que percibe el alumnado de Magisterio con relación a las Didácticas de las Lenguas.
- Proponer **acciones** de mejora para la formación inicial en Didáctica de las Lenguas (formativas, organizativas, curriculares...) desde la perspectiva del plurilingüismo (en cuanto a objetivo clave europeo).

Método

Participantes

La población objeto de estudio está formada por un grupo de 48 alumnos del Prácticum II de Maestro en Lengua Extranjera (especialidades de inglés y de francés) de la Universidad de Oviedo. La muestra real, compuesta por 39 alumnos (38 de inglés y uno de francés), superó notablemente el mínimo necesario para garantizar unos resultados estadísticamente significativos, con un error de $E = 0,05$ y un nivel de confianza del 95%. Los porcentajes de la muestra en relación con la población son muy representativos (81,25%), lo que concede solidez al trabajo desarrollado. En relación con la formación previa en Didáctica de las Lenguas, objeto de este estudio, habría que señalar que habían cursado 2 materias de la didáctica de su especialidad (Didáctica de la Lengua Extranjera en 2.º y en 3.º, y Didáctica de la Lengua y la Literatura Castellana en 2.º).

Instrumentos

La recogida de datos se llevó a cabo mediante cuestionario, de manera presencial, durante el seminario final que cierra el periodo de prácticas docentes, lo cual permitió recabar de forma simultánea y en las mismas condiciones la opinión de todos los informantes. Hay que precisar que si bien el cuestionario estaba configurado por 3 apartados, como explicaremos, en este trabajo se analizan únicamente las respuestas del tercero de ellos. Así pues, se abordaba en primer lugar la percepción de los estudiantes sobre la formación recibida durante la carrera; en segundo lugar, se preguntaba sobre la satisfacción de los mismos respecto al desempeño de su docencia de prácticas; y por último, se planteaban las 3 preguntas objeto de este estudio, relativas a dificultades experimentadas durante el Prácticum, y sugerencias para mejorar la formación de maestros. Esto mediante las 3 preguntas abiertas que reproducimos a continuación:

- Enumera las 3 dificultades más importantes que te has encontrado durante el Prácticum en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Extranjera. ¿Cómo has intentado solucionar esas dificultades?
- ¿Has echado de menos a la hora de abordar las dificultades algún tipo de información, formación o recursos? ¿Cuáles?
- Si pudieras intervenir en el diseño de los nuevos Grados de Maestro, ¿qué propondrías para mejorar la formación en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Extranjera en la formación inicial universitaria?

Estas preguntas facilitaron información de carácter cualitativo, que organizamos en las categorías siguientes:

- 1) Dificultades más importantes relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de las lenguas.
- 2) Información, formación o recursos que se han echado en falta.
- 3) Propuestas de mejora en la formación inicial en Didáctica de las Lenguas y en su interrelación con el Prácticum.

Es significativa la fecha de la recogida de información (mayo de 2010), pues finalizaba el último de los periodos de prácticas de la diplomatura de Magisterio. En este trabajo se ha adoptado la línea de evaluación de necesidades formativas, entendiendo el concepto de *necesidad* «como una discrepancia o diferencia entre “lo que es” o el estado actual de hechos relacionados con un grupo determinado y su situación, y “lo que debería ser” o la situación deseada para esos hechos» (Witkin y Altschuld, 1995, p. 4). Para el modelo concreto de evaluación se sigue un modelo propio, inspirado en el *modelo de discrepancia* propuesto por Kaufman, Rojas y Mayer (1993) y Witkin y Altschuld (1995), que presenta 2 perspectivas diferentes pero complementarias. Se asume la perspectiva que Montero et al. (1990) y Colén (1995) denominan «necesidades sentidas», que puede desarrollarse bien directamente, a partir de las propias opiniones y valoraciones del alumnado y de la expresión de sus deseos o preferencias, o bien, de un modo más indirecto, mediante el análisis de las discrepancias entre cómo es y cómo debería ser la formación, según sus propios juicios. La interpretación de los datos se realiza cotejando las necesidades sentidas tras el proceso formativo, el «cómo es», con el «cómo debería ser», tomando como referencia nuestra disciplina y los objetivos educativos europeos en materia de formación lingüística. Eso justifica que el estudio pueda concluir con una propuesta de acciones para la formación del profesorado desde la Didáctica de las Lenguas y coherente con los objetivos lingüísticos europeos.

Tabla 1
Dificultades relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Extranjera

Dificultades	Frecuencia	%
1. La competencia comunicativa (de alumnos o maestros en prácticas)	28	71,7
2. La gestión del aula (motivación, atención, disciplina...)	14	35,8
3. La atención a la diversidad (ACNEE, inmigración...)	14	35,8
4. Metodología (programación de la unidad didáctica, temporalización, evaluación, recursos...)	11	28,2
5. Otras dificultades	7	18

Resultados

Se presenta el análisis de la información obtenida, organizada en torno a las categorías que han alcanzado las puntuaciones más altas, junto con sus respectivas frecuencias y porcentajes. Se han configurado mediante un proceso de análisis inductivo y de triangulación de la información. En los distintos ítems los sujetos podían expresar más de una respuesta, de modo que las frecuencias y porcentajes de cada categoría se interpretan independientemente, considerando el número de veces que cada una ha sido señalada. Se incluyen algunas citas textuales, marcando cada respuesta con una S (sujeto) y un número, referencia interna de identificación de cuestionarios.

1. Dificultades relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Extranjera (tabla 1)

Destacan las dificultades relacionadas con la *competencia comunicativa* (71,7%), que afectan tanto a los escolares como a los futuros docentes. En el primer caso, un 33% alude al bajo nivel en el idioma y a la heterogeneidad de niveles; en el segundo, un 38,4% apunta que las limitaciones se refieren bien al dominio del idioma, bien a falta de habilidades para hablar en público. La proporción de sujetos que señalan el nivel de inglés de los aprendices es significativa, ya sea bajo nivel (18%) o diferencia de niveles (15,3%):

- Nivel insuficiente en la lengua extranjera y falta de uso. Motivarles para intentar responder en inglés lo poco que saben y a que retengan vocabulario nuevo básico (S2).
- Fluidez en inglés (S20).
- Que los niños entiendan todo lo que les quieres transmitir (S23).
- Conseguir que comprendiesen todas mis indicaciones en el idioma: intentaba hablarles primero en inglés y a continuación en español (S25).
- Desigualdad de niveles en un mismo grupo [...]. Dificultad de dominar la lengua extranjera en el aula, debido al bajo nivel de los alumnos y a la falta de hábito en ese aspecto (S34).
- Alumnos inmigrantes, con incorporación tardía a la escuela o que no entienden el idioma (S18).

Se señala asimismo la competencia comunicativa de los futuros docentes. Un 18% de los encuestados reconoce la necesidad de mejorar su inglés, y un 20,5% cita la ansiedad o el miedo escénico, así como la falta de estrategias para hablar en público. En las dificultades no se definen las causas, pero sí las consecuencias:

- Explicar las cosas en inglés, ya que los niños no entendían muy bien, y se solucionaba repitiendo mucho las cosas (S30).
- Nerviosismo a la hora de impartir las clases (S21).
- Hablar en inglés delante de tanta gente. Pero poco a poco se coge confianza en uno mismo... (S28).

Algunas respuestas se ajustan a la noción de Competencia Comunicativa del MCERL en cuanto que analizan aspectos referidos a Competencias Generales (no solo lingüísticas). Para que la comunicación fluya con naturalidad, el profesor debe contar con una buena competencia comunicativa y las estrategias correspondientes. En ocasiones, la percepción del dominio lingüístico que precisaría un buen docente se vincula con el mito del profesor nativo (Madrid y Pérez, 2004):

- Distintos niveles de inglés en el alumnado. Por mi parte, no tener un nivel de inglés bilingüe (S7).

El segundo tipo de dificultad más señalada es la *gestión del aula* (35,8%), donde confluyen todos los factores anteriormente señalados, siendo complejo distinguir entre causas y consecuencias (motivación, atención). Las actividades con el grupo-clase se perciben como facilitadoras del orden, mientras que las actividades en pequeño grupo se evitarían por la dificultad de control, a pesar de propiciar una mayor y más activa participación:

- Dificultad: —Variedad de actividades grupales que exigen mayor control a nivel de disciplina. / Solución: —Pautar instrucciones y normas claras al inicio de las actividades (S10).
- Dificultad: —Mantener el silencio en el aula. / Solución: —Intentaba solucionarlo elevando el tono de voz, cruzándome de brazos y apuntando sus nombres en la pizarra hasta que callasen... (S25).

En tercer lugar se sitúa la *atención a la diversidad* (35,8%). Se nombra la falta de motivación como un añadido a la dificultad para aprender.

- Que los alumnos con dificultades (los alumnos con Asperger) no se negasen a hacer las tareas o se desilusionasen por no verse capaces de hacerlo. Intentaba solucionarlo ayudándoles en la tarea (S1).
- Niños con necesidades especiales, sobre todo los que tenían menos nivel o no estaban motivados (diferentes etnias) (S9).
- Atención a la diversidad. La poca referencia que existe respecto a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) en cuanto a la competencia de la lengua extranjera. Probando diferentes tipos de recursos se puede buscar la solución (S10).
- Alumnado problemático (incorporación tardía, extranjeros, dificultades...) (S16).

En cuarto lugar aparecen las *dificultades metodológicas*. Estas son indicadas por un 28,2% de sujetos: se alude brevemente a problemas relacionados con el diseño de unidades didácticas, o a diferencias de criterios con el tutor, así como a dificultades por no seguir el manual:

- Planificar, temporalización (S8).
- Realizar la unidad didáctica (S22).
- Metodología distinta a la del profesor (S32).
- Improvisación de actividades no relacionadas con el libro, más interactivas y dinámicas (S34).

2. Información, formación o recursos que faltan para abordar la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera

En la *figura 1* se muestran las 4 respuestas obtenidas, junto con el número de sujetos que las señalan.

De los 13 sujetos que no habían echado nada en falta, 8 indican que fue gracias al apoyo del maestro-tutor. Del resto, un 29,7%

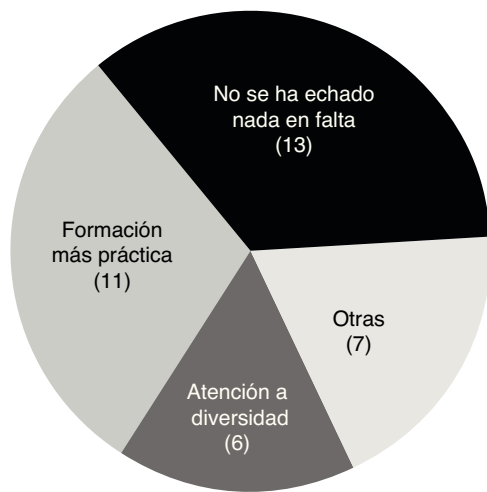


Figura 1. Información, formación o recursos que faltan para enseñanza-aprendizaje de la Lengua Extranjera.

reclama formación más práctica y cercana a la realidad para la resolución de conflictos, actuación en distintos ciclos, etc.:

- Sí, muchos, como por ejemplo más didáctica, más cercanía a la realidad. En la mayoría de las materias dábamos contenidos de nivel de 4.º de la ESO (matemáticas, inglés...) cuando nunca vamos a dar clase en ese nivel (S1).
- Mucha más formación práctica (S19).

La tercera categoría con mayor porcentaje es la atención al ACNEE, y la diversidad (16,2%). En las respuestas se repiten las referencias de manera conjunta. Algunos estudiantes reconocen limitaciones formativas en la resolución de conflictos que pueden plantearse en el aula. Hay que destacar el reconocimiento hacia el asesoramiento del maestro-tutor (más del 20% del alumnado) para resolver cuestiones diversas.

- No mucho. Quizás tener conocimiento de mejores soluciones a problemas o conflictos con la cultura o el atraso/dificultad en el aprendizaje (S2).
- No creo que contemos con las estrategias más importantes a la hora de tratar la disciplina y la diversidad dentro del aula (S12).
- No se nos dan estrategias para abordar situaciones en el aula, ni para atender la diversidad (S36).

3. Propuestas de mejora en la formación inicial en Didáctica de la Lengua Extranjera (tabla 2)

El grueso de aportaciones alude al deseo de un enfoque más práctico de la formación inicial desde cada asignatura, y a un aumento de la duración del Prácticum (88,9%). Entre las carencias, solo un 29,7% se había referido anteriormente al enfoque práctico, mientras que al abordar la misma cuestión desde la perspectiva de las mejoras necesarias, el porcentaje sube casi al 89%.

- Mucha menos teoría y mucha más práctica (S4).
- Establecer más asignaturas prácticas y más centradas en la especialidad de inglés (S6).
- Clases más prácticas donde se enseñen aspectos más relacionados con la realidad del aula (S7).
- Aprender haciendo (S11).

Asimismo, los futuros docentes señalan la necesidad de fortalecer la formación lingüística (casi un 14%).

Tabla 2

Propuestas de mejora en formación inicial en Didáctica de la Lengua Extranjera

Propuestas	Frecuencia	%
1. Enfoque más práctico en la formación inicial y un Prácticum más largo	32	88,9
2. Refuerzo de la enseñanza del inglés (enfoque más práctico. . .)	5	13,9
3. Mejor organización y mayor calidad docente	5	13,9
4. Mayor enfoque didáctico en todas las materias	4	11

- En las asignaturas de Inglés I, II y III, subir el nivel mucho, hacer grupos más pequeños (S4).
- Debería tener mucho más peso la formación en lengua extranjera, y un mayor nivel de exigencia porque el nivel general es nefasto. . . (S13).
- Incorporación al nuevo plan de estudios de asignaturas más íntimamente ligadas con la lengua extranjera, dígame literaturas, cultura, costumbres, etc. (S18).

Además, reclaman mejor organización y mayor calidad docente (casi un 14%); por ejemplo, para evitar solapamientos en los contenidos. Finalmente, solicitan un mayor enfoque didáctico en todas las materias, el saber enseñar (11%).

- Que las asignaturas no se pisen tanto unas a otras, porque algunas parecen redundantes en ciertas ocasiones y resulta paradójico el poder aprobar algunas y suspender otras siendo casi lo mismo (S2).
- Si fuese posible unificar didácticas, es decir tener didácticas de inglés en mayor medida, o didácticas de las lenguas. En cuanto a asignaturas como «didáctica general» donde nos cuentan la evolución de la didáctica [. . .] y dejan de lado cómo hacer una unidad didáctica «real»: temporización, evaluación, etc. (S3).
- Profesorado más vinculado a los centros de Primaria y más actualizados desde el punto de vista metodológico (S5).

Discusión

El alumnado objeto de estudio es consciente de la complejidad de la profesión y de ciertos retos educativos que deben afrontar desde la Lengua Extranjera, como el desarrollo de una competencia comunicativa efectiva. Las principales dificultades y carencias se sitúan en los ámbitos que abordamos a continuación: competencia comunicativa (con todos sus componentes), gestión del aula, atención a la diversidad y dificultades metodológicas.

Competencia comunicativa

El nivel lingüístico de los escolares de Primaria es cuestionado de manera genérica. A pesar de lo reducido de nuestra muestra, es significativo constatar la falta de precisión en las respuestas relativas al nivel de dominio del idioma, pues salvo las referencias a la comprensión y a la expresión oral, se dice simplemente que hay heterogeneidad de niveles o poco nivel. Estas valoraciones muestran la necesidad de profundizar en la complejidad de la comunicación en el aula y en las competencias y estrategias implicadas en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Sería positivo que los futuros docentes descubrieran, en las prácticas, los parámetros que pueden intervenir en los procesos comunicativos del aula, tanto del contexto externo con sus condiciones y restricciones, como del contexto mental de los usuarios o alumnos. Preguntas como las siguientes facilitarían la reflexión: ¿son conscientes del amplio espectro de elementos para lograr el éxito en la

comunicación, máxime en lengua extranjera?; ¿la percepción que tienen de la competencia comunicativa es precisa?; ¿realmente se contempla cada competencia o solo la lingüística propiamente dicha?; ¿perciben que el alumnado, como ellos, puede experimentar estrés e inseguridad al intervenir en otro idioma?; ¿hasta qué punto activan los estudiantes en prácticas estrategias conversacionales o comunicativas y didácticas? La cuestión es abordar la competencia comunicativa desde todos sus componentes.

Gestión del aula

Las observaciones recogidas apuntan que a la falta de motivación de muchos escolares se suma, en algunos casos, la poca disciplina. Alguna respuesta se refería a la falta de estrategias para tratar la disciplina y la diversidad (sin especificar el tipo). Inevitablemente, esto afecta a las expectativas del profesorado en prácticas. Ante la posibilidad de «descontrol» se adoptan medidas preventivas *armándose* igual para situaciones que requerirían más o menos *intervención*. Si antes nos referimos a la pluralidad de componentes de la comunicación, conviene ahora recordar la diversidad de estrategias para enseñar a comunicar integrando la competencia de aprender a aprender (estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas) (Cyr, 1998).

En el mismo sentido, la docencia requiere flexibilidad para dinamizar, tomar decisiones constantemente, afrontar imprevistos... sin condicionar la comunicación. Una paradoja de la enseñanza de lenguas es que actividades concebidas para captar la atención del alumnado, como los juegos, se eviten por miedo a la dispersión, o se conviertan en rutinas poco interesantes, como puede suceder con las canciones. Tal vez suceda así porque se desatiende la capacidad previa de escucha, y por lo tanto se invalida buena parte de la dimensión didáctica de la actividad, anulando la acción comunicativa que implica compartir un juego, interpretar una canción en grupo, escuchando, y así *¿cómo instalar* a los niños en el *presente de indicativo de la clase?*, que decía Pennac (2007). Desde la Didáctica de las Lenguas habría que trabajar más la capacidad de escucha, tanto de alumnos como de docentes, en situación de igualdad; la escucha activa como clave de las interacciones, de la construcción del conocimiento; en suma, elemento necesario para la comunicación y para su aprendizaje. Para propiciar una pedagogía dialógica en el aprendizaje de lenguas hay que destacar asimismo la importancia del silencio en la interacción, un silencio receptivo y significativo (Cicurel, 2008; Aubert, García y Racionero, 2009; Esteve, 2009).

Atención a la diversidad

Los futuros maestros están sensibilizados hacia la diversidad, en sentido amplio. Por una parte, se señala la falta de referencias para una docencia de lengua extranjera a ACNEE, lo cual nos hace pensar en la utilidad de abordar la didáctica de la lengua desde una perspectiva inclusiva, una pedagogía diferenciada (Robert, 2009). Por otra parte, se asocia en algún caso dificultad con diversidad de orígenes de los escolares, citando bajo la categoría de «problemáticos» a los alumnos de incorporación tardía, extranjeros y con «dificultades». Se trata de respuestas breves, que si bien no permiten valorar si el futuro maestro discrimina correctamente el tipo de dificultad, sí nos alertan sobre la necesidad de investigar más sobre la perspectiva plurilingüe para la inclusión, acorde con la heterogeneidad de la sociedad y, por tanto, de las aulas. En este sentido, convendría recordar en la formación de maestros la relación entre adquisición de la lengua materna y aprendizaje de otras lenguas, de manera que aborden la variedad de experiencias lingüísticas del grupo como un recurso más. Es decir, aprovechar las lenguas del aula considerando su tipología lingüística para favorecer la conciencia lingüística y cultural de los

aprendices, siguiendo enfoques plurales (Candelier, 2006, 2008). Asimismo habría que contar con vivencias lingüísticas, en interacciones más naturales, igualitarias, para anclar así la enseñanza (Iñesta Mena y Rodríguez Martín, 2011). Estas propuestas tendrían mayor sentido fortaleciendo en la formación inicial la *ida y vuelta* entre teoría y práctica.

Dificultades metodológicas

Se percibe cierta desconexión entre programación y actividades. Se desdibuja por tanto la vinculación teoría-práctica, programación-aplicación. Habría que trabajar más a fondo la adecuación y justificación de objetivos, contenidos, actividades o materiales para ciertos contextos y proponer recursos variados (textos, imágenes...) como material de apoyo o soporte para el diseño de secuencias didácticas. Se acotaría así el saber hacer y la respuesta creativa de los aprendices desde una perspectiva más concreta y realista.

Conclusiones y propuesta de acciones

El análisis de la percepción de los futuros docentes sobre su desempeño profesional en las prácticas, desde la Didáctica de las Lenguas, motiva las propuestas de acciones que se desglosan a continuación. Se adopta la perspectiva de una Didáctica del plurilingüismo (González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez, 2010). Este enfoque estaría justificado por una serie de factores que confluyen en esta línea de integración de las Didácticas de las Lenguas, como pueden ser: el cambio educativo que se deriva de la inclusión de las Competencias básicas dentro de los elementos del currículo; la influencia del MCERL (Consejo de Europa, 2002) y documentos afines; la necesidad de concretar el tratamiento escolar que deben recibir las distintas lenguas en los centros (lengua primera, segunda, extranjeras, ambientales); la necesidad de una educación intercultural y la atención a la diversidad sociolingüística; la progresiva extensión en el currículo escolar de las horas destinadas a las lenguas, fundamentalmente por el desarrollo de aprendizajes integrados de lengua y contenido, con distintas combinaciones; la necesidad de una economía curricular. Algunos de estos aspectos suponen decisiones de educación lingüística que los centros educativos deberán asumir en el Proyecto Educativo y en el Proyecto Lingüístico de Centro (Trujillo, 2010).

Desde estos planteamientos, la mejora de la formación inicial requiere un mayor compromiso con la educación en general desde las Didácticas, y con una integración curricular más clara del Prácticum; de ahí que organicemos nuestras propuestas de acciones en torno a estos 2 ejes:

1. Mejoras para la formación inicial en Didáctica de las Lenguas

- Adoptar un enfoque más práctico. Esto pondría de relieve que para *vivir la comunicación* en el aula hay que movilizar una variedad de Competencias, tanto Generales como Comunicativas, de las lenguas (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas). Algunos de los futuros maestros podrían tener una visión restringida de qué es la lengua, cómo se aprende o enseña, lo cual provocaría un desajuste entre las representaciones que condicionan sus expectativas y lo que descubren en la escuela.
- Asumir el cambio de paradigma educativo que supone la introducción de las Competencias básicas. El aprendizaje, enfocado hacia la aplicabilidad de los conocimientos (Marco, 2008), debe traducirse en una manera específica de entender la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cabrerizo, Rubio y Castillo, 2007; Garagorri, 2007; Sarramona, 2004). Supone

- «establecer el *aprendizaje activo de conocimiento útil* como el centro de la vida escolar, lo que significa una transformación radical de la forma de concebir el currículum, los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, la organización de los contextos escolares y la propia función docente» (Pérez Gómez, 2008, pp. 86-87). La Competencia en comunicación lingüística ha de abordarse en su complejidad.
- Propiciar mayor conexión entre las Didácticas de las Lenguas, impulsando la integración curricular entre materias y con el resto de asignaturas, especialmente con el Prácticum. Esto requiere un cambio en los planteamientos didácticos y una actitud reflexiva del profesorado para la búsqueda de vínculos entre contenidos de materias distintas (Martín y Barrientos, 2009, p. 41; Schön, 1992, 1998).
 - Aumentar la dimensión didáctica y práctica de todas las materias y mejorar la organización entre ellas para evitar solapamientos. Los estudiantes establecen una relación directa entre las materias didácticas y la praxis del aula, pero con frecuencia se les escapa la vinculación de otras materias, más teóricas. En cierto modo, es como si se responsabilizara a las primeras del éxito en el Prácticum, y de ahí, en la docencia en general. Esto puede ser contraproducente, pues incluso dentro de las didácticas piden «recetas», técnicas concretas, pasando por alto el valor de la teoría para proporcionar criterios de resolución de los casos particulares que se planteen en la práctica. Se hace preciso concienciar a los estudiantes de que todas las materias confluyen hacia la misma meta, la mejora en la formación de la profesión, lo cual requiere abordar en ocasiones una misma temática, aunque adoptando perspectivas distintas.
 - Reforzar la formación en atención a ACNEE desde la DL: distintas capacidades, desde los trastornos del desarrollo, a las altas capacidades, pasando por los diferentes estilos, ritmos de aprendizaje o inteligencias múltiples.
 - Revisar el ámbito de la atención a la diversidad lingüística y cultural (Alegre de la Rosa, 2010) desde una pedagogía diferenciada (Robert, 2009). Esto supone recordar el valor de los aprendices extranjeros como referentes para animar tareas centradas en la conciencia lingüística y cultural, vinculable esta con elementos educativos básicos y distintas Competencias básicas. Ampliar la formación en dinámicas de trabajo cooperativo y colaborativo. Se lograría así una mejor gestión del aula (motivación, atención, implicación...) y se respondería a la atención a la diversidad en todos los sentidos.
 - Impulsar la colaboración de maestros especialistas en Educación Primaria y Lengua Extranjera en la formación inicial de los futuros maestros, no solo en el Prácticum, sino también en otras materias impartidas en la Facultad y, por supuesto, en las relacionadas con la Didáctica de las Lenguas. Los maestros-tutores mejor valorados por los estudiantes de prácticas podrían figurar entre estos colaboradores.
 - Potenciar, durante el Prácticum, el análisis y desarrollo de los procesos de comunicación del aula:
 - Analizando los parámetros que entran en juego en los procesos comunicativos, para determinar el origen de las dificultades y proponer estrategias de intervención.
 - Presenciando e impartiendo alguna clase de lengua castellana o de otras materias para analizar la actitud y reacciones del mismo alumnado de Lengua Extranjera en otra situación. Por una parte, esto facilitaría una perspectiva distinta para detectar el origen de algunos de los problemas de comprensión (formulación de consignas, claridad expositiva, nivel de atención de todos los interlocutores, estado de ánimo, interés, estilos de aprendizaje, etc.). Por otra parte, el estudiante en prácticas valoraría su capacidad comunicativa en la lengua materna, junto con las estrategias didácticas, más allá del dominio de la lengua extranjera. Se pondrían de relieve parámetros compartidos del proceso de enseñanza de lenguas, lo cual contribuiría a una concienciación hacia la competencia comunicativa plurilingüe. Podrían establecerse grupos o parejas de cada especialidad, Primaria y Lengua Extranjera, para observar y valorar las prácticas entre iguales.
 - Impulsar actuaciones que aborden el plurilingüismo y la interculturalidad desde la integración de la diversidad de origen. Para comprender la complejidad de cada trayectoria vital ayudarían las biografías o experiencias lingüísticas, los «relatos de vida lingüística» (Palou Sangrà, 2010).
 - Favorecer la *metateorización* a través de la reflexión, como apuntaba también Madrid, 2004, p.4: «[...] desarrollar en el alumnado la habilidad para que relacione la teoría con la práctica de diferentes formas, use las teorías personales a partir de la práctica, use y reconstruya las teorías profesionales para generar teorías personales».

Recabar, analizar e interpretar información sobre juicios y opiniones de la formación del profesorado según es sentida en el desempeño profesional que otorga el Prácticum ha resultado muy fructífero para determinar necesidades formativas a las que responder desde la Didáctica de la Lengua Extranjera, pues desde la noción de Competencia comunicativa que nos propone el MCERL, reconocemos las necesarias convergencias entre materias.

El hecho de que el Prácticum de especialidad se sitúe al final del período formativo, al igual que el actual Prácticum IV (de la mención de Lengua Extranjera), cuando el alumnado adquiere el aprendizaje profesional de mayor envergadura, proyecta una visión diferente —a veces amplificadora; otras, reductora— de los aprendizajes previos cursados en la Facultad. Por eso, con cierta frecuencia los estudiantes perciben que una realidad es la «Didáctica de la Lengua» que se estudia en la universidad —entendida falsamente como algo exclusivamente teórico—, y otra bien distinta la vivida en el aula de Primaria —de carácter eminentemente práctico—. En gran medida, esto también sucede con el resto de asignaturas. En el contraste entre esas 2 realidades surgen puntos coincidentes y contradicciones que afectan a la concepción de todos los elementos curriculares de la enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, esta tensión pedagógica que vive el alumnado no siempre se resuelve de forma constructiva¹, y en la mayoría de las ocasiones suele prevalecer una visión académica de las lenguas, como *lenguas-asignatura*, según se vivieron en la Educación Primaria y Secundaria, sobre la planteada en las materias de la Universidad, que pueden ser percibidas como algo descontextualizadas y alejadas de la realidad. En ciertos

2. Mejoras para el Prácticum como pieza clave de la formación teórico-práctica en Didáctica de las Lenguas

- Optimizar el Prácticum como experiencia enmarcada en la formación inicial, reflexionando sobre conexiones entre materias, haciendo explícitas las expectativas de los implicados. Como precisan González Sanmamed y Fuentes (2011, p. 61): «los programas formativos deberían integrar el conocimiento de la enseñanza y para la enseñanza, pero, sobre todo, el mayor reto está en preparar a los futuros profesores para que puedan aprender en la enseñanza». Asimismo, se debe destacar el papel de los maestros tutores y la constitución de equipos de trabajo mixtos entre docentes de la Universidad y de los centros de prácticas.

¹ En sentido pedagógico, tensión es «utilizado como metáfora para describir el estado de un educador que debe hacer frente a exigencias contradictorias y no puede, sin ser incoherente, abandonar ninguna» (Mireau, 2004, p. 87).

casos, incluso, se llega a configurar una visión degenerada del modelo formativo:

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

Debemos, por tanto, abordar de forma rigurosa las contradicciones pedagógicas que nuestros alumnos experimentan para que las asuman en forma de una tensión interna y fecunda, capaz de integrar y, si es posible, superar los 2 polos (universidad, prácticas). Para ello es urgente vincular de forma más estrecha la teoría y la práctica e impulsar medidas como las que hemos señalado anteriormente. Es necesario profundizar en la complejidad de la acción educativa a la que los maestros en prácticas se enfrentan, en la que interviene, además de un componente teórico y otro práctico, un tercer factor, las intenciones y creencias de los docentes: «es preciso reconocer que el tipo de saber teórico que necesita el profesor y el papel que tiene en su propia práctica es, pues, un saber hacer compuesto de formas de saber cómo, aunque ligado a creencias, a motivos y a valores» (Clemente Linuesa, 2007, p. 44).

Por consiguiente, han de impulsarse procesos de análisis y reflexión sobre tareas más ligadas a las acciones educativas de la escuela Primaria. Se precisa una reflexión en torno a una Didáctica de la Lengua crítica, en el sentido en el que la plantea Vez (2004) y dentro de una consideración del Prácticum como elemento fundamental del proceso de formación «destinado a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo» (Zabalza, 2006, p. 314). En resumidas cuentas, se trata de animar una «reflexión crítica sobre la propia experiencia de formación» en la universidad y en los centros (Hernández, 2011, p. 30), haciendo balance entre saberes adquiridos y necesidades. Dentro de este proceso formativo, el Prácticum ocupa un lugar clave para concienciar sobre las exigencias del desempeño docente (Álvarez Arregui, Pérez Pérez y Álvarez García, 2009; García Rodríguez, Pascual Sevillano y Fombona Cadavieco, 2011). La Didáctica del plurilingüismo ayudaría a los futuros docentes a entender la articulación de competencia en comunicación lingüística, gestión del aula y atención a la diversidad. Además de sumar horas de prácticas es preciso reflexionar sobre las mismas. Con este objetivo, la Comisión de Prácticum de mención en Lengua Extranjera de la Universidad de Oviedo, a petición de uno de los autores de este trabajo, ha incorporado el uso del *Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas*, de Newby et al. (2007), para guiar el análisis de las experiencias de prácticas y la reflexión para la Memoria correspondiente. Este documento europeo es también utilizado en las materias de Formación Didáctica, pues ayuda a comprender que la enseñanza-aprendizaje de las distintas lenguas comparte muchos parámetros, idea clave del enfoque plurilingüe e intercultural.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

Alegre de la Rosa, O. M. (2010). *Diversidad cultural y procesos inclusivos: plurilingüismo, lenguaje y educación*. In J. Herrera, Manuel Abril, A. Carmen, & Perdomo

- (Eds.), *Diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje* (pp. 31–50). La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- Álvarez Arregui, E., Pérez Pérez, R. y Álvarez García, C. (2009). El Practicum desde una perspectiva de cambio. Contextos y diagnósticos de estudiantes. *Aula Abierta*, 37(2), 29–44.
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129–139.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., et al. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques, Direction de l'Éducation et des Langues, Conseil de l'Europe.
- Bernaus, M., Andrade, A. I., Kervran, M., Murkowska, A. y Trujillo, F. (2007). *Plurilingual and Pluricultural Awareness in Language Teacher Education. A Training Kit*. Estrasburgo: Consejo de Europa: CELV/ECML.
- Candelier, M. (2006). Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle: Quelles didactiques? *Les Langues Modernes*, 4, 35–45.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: Le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Académie*, 5(1), 65–90.
- Cabrero, J., Rubio, M. J. y Castillo, S. (2007). *Programación por Competencias: Formación y Práctica*. Madrid: Prentice Hall.
- Clemente Linuesa, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en Educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 25–46.
- Cicurel, F. (2008). La cinquième compétence: Pour une compétence dialogale. *Le Français dans le Monde*, 360, 21–23.
- Colén, M. T. (1995). Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y participación. *Aula de Innovación Educativa*, 44, 72–77.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC/Anaya.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Coll. *Didactique des Langues étrangères*. Paris: CLE International.
- Esteve, O. (2009). La interacción, un proceso que implica conversar. *Cuadernos de Pedagogía*, 391, 56–59.
- Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 47–55.
- García Rodríguez, M. S., Pascual Sevillano, A. y Fombona Cadavieco, J. (2011). Las Competencias en el Practicum del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. *Magister*, 24, 109–119.
- González Sanmamed, M. y Fuentes, E. J. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47–70.
- González Piñeiro, M., Guillén Díaz, C. y Vez, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Hernández, F. (2011). La formación inicial del profesorado de secundaria como desafío y exigencia moral. In F. Hernández (Ed.), *Aprender a ser docente de secundaria* (pp. 13–32). Barcelona: Octaedro.
- Iñesta Mena, E. M. y Rodríguez Martín, A. (2011). Plurilingüismo y educación inclusiva en la enseñanza obligatoria: puntos de encuentro para la investigación en didácticas. In M. P. Núñez Delgado y J. Rienda (Eds.), *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 975–989). Madrid: SEDLL.
- Kaufman, R., Rojas, A. y Mayer, H. (1993). *Needs Assessment. A User's Guide*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Madrid, D. (2004). La formación inicial del profesorado de lengua extranjera. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), 1–19.
- Madrid, D. y Pérez, M. L. (2004). Teacher and student preferences of native and nonnative foreign language teachers. *Porta Linguarum*, 2, 125–138.
- Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea/MEPSyD.
- Martín, A. V. y Barrientos, O. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(2), 19–44.
- Mireau, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Montero, M. L., González Sanmamed, M., Cepeda, O. y Cebreiro, B. (1990). Análisis de necesidades en formación del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 8(1), 175–182.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A. B., Jones, B., Komorowska, H. y Soghikyan, K. (2007). *PEFPI: Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas: Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*. Consejo de Europa: ECML/CELV.
- Palou Sangrà, J. (2010). Metacognición y relatos de vida lingüística en los procesos de formación del profesorado. Análisis del relato de una alumna. In J. Herrera, M. Abril, & C. Perdomo (Eds.), *Estudios sobre didáctica de las lenguas y sus literaturas: Diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje* (pp. 301–312). La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris: Gallimard.
- Pérez Gómez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. In J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59–102). Madrid: Morata.
- Robert, J. M. (2009). *Manières d'apprendre: Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris: Hachette: Français Langue Étrangère.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación primaria*. Barcelona: CEAC.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.

- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Trujillo, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y Textos*, 32, 35–40.
- Vez, J. M. (2004). La DLE: de hoy para mañana. *Porta Linguarum*, 1, 5–30.
- Witkin, B. R. y Altschuld, J. W. (1995). *Planning and conducting needs assessments. A practical guide*. Thousand Oaks CA: SAGE Publications.
- Zabalza, M. (2006). El Prácticum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. In J. M. Escudero (Ed.), *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas* (pp. 309–330). Barcelona: Octaedro.
- Zabalza, M. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21–43.