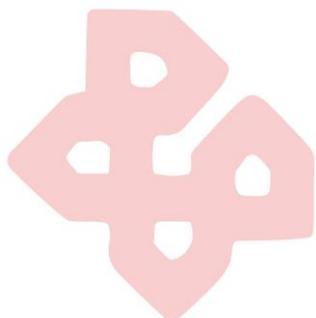




PROBLEMAS PRÁCTICOS Y DILEMAS DE UN MAESTRO NOVEL DE INGLÉS DURANTE EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES DE SUS ALUMNOS DESDE UNA PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA

The Practical problems and dilemmas of a new english teacher to develop his pupils' oral skills from an autobiographical perspective



Javier González Jiménez
Universidad de Valladolid
E-mail: jgonzalezj@educa.jcyl.es

Resumen:

Conocer el proceso de pensamiento y la toma de decisiones interactivas de los profesores noveles cuando se enfrentan a problemas y dificultades que les surgen diariamente en el aula, nos aporta una información muy valiosa sobre su práctica docente. En este artículo se presenta un estudio de caso autobiográfico basado en el análisis de diarios con el objetivo de conocer los problemas prácticos a los que se enfrenta un maestro novel de inglés en la etapa de Educación Primaria para desarrollar las destrezas orales en su alumnado.

Palabras clave: Destrezas orales, diario de clase, enseñanza de lenguas, lenguas extranjeras, maestro novel, solución de problemas.

Abstract:

Becoming aware of the thought process and the interactive decision making of new teachers, when they deal with daily problems and difficulties, provides us with very useful information about their teaching practice. This paper presents an autobiographical self-study based on the analysis of diaries with the purpose of learning about the practical problems that a newly qualified English teacher faces in the Primary Education stage in order to develop his pupils' oral skills.

Key words: *Classroom diary, foreign languages, language teaching, newly qualified teacher, oral skills, problem solving.*

1. Introducción

La investigación recogida en este artículo se enmarca dentro del Paradigma Mediacional centrado en el Profesor, en concreto dentro de la corriente de investigación relativa al pensamiento del profesor novel. A pesar de ser este un objeto de estudio complejo por su subjetividad y dificultad de acceso, analizar el pensamiento docente aporta una información muy valiosa para conocer cómo se desarrolla el periodo de iniciación profesional y poder así adaptar y mejorar la formación inicial.

Este acercamiento a la realidad de un profesor novel de inglés puede resultar muy significativo y relevante dado que la investigación sobre la problemática y los procesos de pensamiento del profesorado de lenguas, ya sea esta la lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera, es relativamente reducida y reciente. Tomando como referencia la revisión de investigaciones de este tipo llevada a cabo por Borg (2006), la mayor parte de ellas se han llevado a cabo a partir de la segunda mitad de la década de los noventa. Este hecho contrasta con la amplia tradición investigadora sobre la problemática de los profesores noveles como colectivo, que se inicia a principios del siglo XX, donde la mayoría de estudios se centra en problemas compartidos por docentes sin adentrarse apenas en las peculiaridades de cada área de enseñanza. Algunos ejemplos de este tipo de estudios en nuestro país son los de Vera Vila, J. (1988), Marcelo (1993) y González Granda, Álvarez Menéndez y González Pienda (1991). Pero sin duda el trabajo a nivel internacional de revisión bibliográfica más importante y extenso dentro de esta línea de investigación fue el realizado por Veenman (1984, 1988).

El interés por la tipología de problemas, la frecuencia de aparición y la importancia otorgada por parte de los docentes fue dejando paso al interés por conocer los procesos de pensamiento singulares de cada docente, generados en contextos concretos y ante problemas propios de su área. Ya no interesa solamente conocer el problema sino qué hacen los docentes ante esas dificultades, cómo las solucionan, a qué recurren, así como sus pensamientos y reflexiones durante todo el proceso.

En este sentido, el objetivo de este estudio no se limita a la simple identificación de la problemática del profesorado novel de inglés a la hora de trabajar las destrezas orales en el aula, haciendo un inventario de las dificultades y cuantificando su presencia en la práctica educativa. La verdadera intención de la investigación recogida en este artículo es aportar luz sobre cómo percibe la realidad

del aula un docente sin experiencia, qué piensa, cómo actúa, qué inquietudes tiene y qué dificultades le surgen cuando pretende desarrollar la competencia oral en sus alumnos. Por tanto, la finalidad de este estudio de caso no es la generalización de resultados causales, sino contribuir a un conocimiento compartido que mediante reflexión genere un aprendizaje realista (Esteve, Melief y Alsina, 2010) y una mayor comprensión de la realidad descrita, que derive en la construcción de un conocimiento didáctico sobre y desde la práctica para volver a ella y mejorarla.

2. Objetivos del estudio

El propósito de esta investigación es describir y comprender el pensamiento y acción de un profesor novel de inglés durante el periodo de iniciación profesional ante las situaciones problemáticas de su práctica diaria a la hora de trabajar las destrezas orales en el aula. De este propósito derivan los siguientes objetivos de investigación:

1. Reducir el vacío de información que actualmente existe dentro de los estudios sobre la problemática del profesor novel en relación al área de Lengua Extranjera (inglés).
2. Lograr una mayor comprensión del periodo de iniciación profesional de los profesores de inglés, así como de los agentes, factores y elementos del contexto educativo que pueden influir en su desarrollo.
3. Identificar, describir y analizar las situaciones problemáticas, dilemas y dificultades específicas que se encuentra un profesor novel de inglés en el desarrollo de las destrezas orales en su alumnado.
4. Contribuir a una mayor comprensión de los procesos cognitivos y pensamientos que genera el profesor novel ante dichas situaciones problemáticas en conexión con las acciones, decisiones y respuestas propias que es capaz de elaborar para solucionarlas.
5. Crear oportunidades para activar y desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico en el profesorado novel con el fin de favorecer su crecimiento profesional.

3. Metodología

El pensamiento del profesor novel como objeto de estudio es altamente subjetivo y de difícil acceso. Esto implica adoptar un enfoque sensible para poder captar la complejidad de la realidad educativa y del pensamiento del docente. Esta investigación se encuadra por tanto en una perspectiva fenomenológica, interpretativa-naturalista, característica de los estudios etnográficos cualitativos, donde la narración es la opción más apropiada para manejar y representar la información en un estudio de caso de estas características (Arnaus, 1995). La naturaleza del estudio lleva a optar, en consecuencia, por un método inductivo,

superando el tradicional debate entre la investigación positivista y la interpretativa-naturalista.

Siguiendo las aportaciones de Bolívar (2001, 2002) y Sandín Esteban (2003), este estudio se enmarca dentro de la investigación (auto)biográfica-narrativa, en donde es el propio docente quien relata una realidad vivida en primera persona durante un periodo de tiempo prolongado. Lo que se pretende, según Esteve, O. et al. (2008) es interpretar una realidad educativa desde una perspectiva émica, holística y contextualizada, lo que nos lleva a optar como estrategia metodológica óptima por un estudio de caso en un nivel microcontextual. Esta opción metodológica permite desarrollar un proceso de indagación para llegar a comprender de forma sistemática y en profundidad una realidad social como la educativa (Sandín, 2003).

Teniendo en cuenta estas consideraciones metodológicas previas, el presente estudio se ha llevado a cabo a partir del análisis de los diarios personales de un profesor novel de inglés, funcionario de carrera, con una experiencia de dos años en la docencia. Dichos documentos escritos fueron elaborados durante los cursos escolares 2002-2003 y 2003-2004 en dos centros educativos públicos de Educación Infantil y Primaria de Valladolid. La investigación se desarrolló a lo largo de tres fases claramente delimitadas, una primera fase de descripción extensiva del pensamiento docente, una segunda fase de categorización y análisis de la información previa, y una tercera y última fase de reconstrucción narrativa.

a) Primera fase de descripción extensiva: la redacción de los diarios

En esta primera fase el profesor novel implementó un sistema de observación narrativo registrando de inmediato las situaciones problemáticas y anecdóticas en el momento y contexto en el que se producían resultado de un esfuerzo constante de auto-observación y reflexión. Estos registros lograron reflejar de manera lo más fiel posible la realidad y el pensamiento docente, además de actuar posteriormente como activadores del recuerdo a la hora de escribir dos diarios. Teniendo en cuenta la tipología establecida por Plummer (1989) y Zabalza (1991), dichos diarios fueron autobiográficos mixtos, presentando una secuencia clara de lo general a lo concreto y de lo descriptivo a la reflexión como sugieren Porlán y Martín (1991).

Estos documentos escritos incluyen en primer lugar una dimensión descriptiva de la dinámica general del aula para a partir de ahí adentrarse progresivamente en la descripción de las dificultades y problemas prácticos sin perder la perspectiva global y las referencias al contexto. A medida que la descripción es más concreta y hace alusión a los problemas a los que se enfrenta el profesor novel, hay una mayor presencia de valoraciones e interpretaciones de la realidad. Comienza la dimensión subjetiva que supone la interpretación de esos problemas prácticos haciendo explícito no solo el pensamiento del profesor mediante reflexión, sino también sus sentimientos, pensamientos y valores. La activación de un proceso de “metarreflexión” (Melief, Tigchelaar y Korthagen, 2010), llevaron al profesor novel a

adoptar nuevas medidas de intervención volviendo a reflexionar sobre los resultados en un proceso cíclico y permanente.

b) Segunda fase: análisis y categorización de los diarios

El análisis de datos comenzó, a través de una primera lectura de los diarios, con un análisis retardado mediante reflexión centrado en la detección de grandes generalidades o aspectos problemáticos, siendo uno de ellas “Problemas para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje”. Teniendo en cuenta las aportaciones de Plummer (1989), durante una segunda lectura más detenida se llevó a cabo un análisis categórico del contenido mediante el software QDA “Qualrus” para identificar una serie de sub-categorías mediante la búsqueda de relaciones y regularidades. De entre todas ellas, este artículo se focaliza en los resultados obtenidos en la subcategoría “Problemas en la aplicación de estrategias de enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos” y más concretamente en lo referente al desarrollo de las destrezas orales.

c) Tercera fase: elaboración del informe de investigación

En la tercera y última fase se reorganizó la información recogida en las distintas categorías para facilitar al lector la comprensión de los problemas que encuentra el profesor novel. El informe recoge claramente una dimensión descriptiva y otra reflexiva. Siguiendo las aportaciones de Bolívar (2002), la primera dimensión es fruto de un análisis de los datos narrativos una vez categorizados, que de una forma objetiva y con cierta distancia recoge la problemática así como el contenido del pensamiento y las acciones que generan. La segunda dimensión del informe es la que recopila mediante citas ilustrativas el proceso de reflexión sobre la realidad vivida como profesor novel.

4. Resultados

Tras el análisis categórico de los documentos personales, a continuación se presenta una reconstrucción narrativa, con extractos de los diarios personales del profesor novel, en la que se abordan las principales dificultades, dilemas prácticos y toma de decisiones durante el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa oral de los alumnos.

a) Informe narrativo a partir de los diarios personales: problemas en el desarrollo de las destrezas orales en el alumnado

Con respecto al desarrollo de destreza receptiva oral, el “listening”, el profesor novel hace alusión en numerosas ocasiones a la dificultad para lograr un “input” comprensible. Es consciente de la importancia que tiene utilizar el inglés en

el aula para desarrollar esta destreza. Esta situación genera un dilema en el profesor novel quien por un lado siente la presión de hablar toda la sesión en inglés y por otro asegurar la comprensión por parte de los alumnos garantizando así el correcto desarrollo de las actividades.

Me da la impresión que en la utilización del inglés, que no se puede imponer como norma fija durante todas las sesiones por mucho que se nos intentara inculcar en la formación inicial, hay fases de distinta intensidad dependiendo del contexto. El primer factor lógicamente es la capacidad del alumno y el grado de discriminación auditiva que posea. [...] En mi opinión, no creo que el tema del uso constante o no de la lengua inglesa en el aula sea una cuestión de falta de capacidad del docente o una cuestión de comodidad, sino más bien es un conflicto o un dilema entre el deseo de facilitar al máximo la comprensión y el aprendizaje de los alumnos y la necesidad de utilizar la lengua inglesa como medio para desarrollar la destreza del “listening”. Creo que la clave está en que el “input” debe ser significativo y hay ocasiones en que la complejidad de lo que se quiere transmitir no permite que este lo sea y si se insiste en seguir utilizándola peligra la comprensión (Diario del profesor. 24 de marzo de 2004).

La primera medida que toma para conseguir que el uso del inglés en el aula se constituya como una herramienta de aprendizaje es establecer un “lenguaje de aula” que contenga expresiones cotidianas y estructuras sencillas que con el tiempo acaban siendo interiorizadas por los alumnos gracias a su uso diario. No obstante, hay otras situaciones como a la hora de explicar las actividades o trabajar diálogos, textos narrativos, canciones, etc. donde el “input” no puede ser tan sencillo y predecible y requiere de mayor complejidad y riqueza de contenidos lingüísticos. En estos casos el profesor novel considera que el grado de comprensión depende de la habilidad para adaptar ese “input” a la capacidad real de los alumnos. Su primera preocupación es por tanto si el inglés que utiliza es comprensible para que no afecte al proceso de aprendizaje de los niños, por ejemplo a la hora de entender el desarrollo de las actividades ni sus explicaciones durante la presentación de contenidos lingüísticos.

Cambiando de tema, ayer y hoy he realizado una puesta en común en las clases de 5º y 6º con el fin de evaluar mi labor analizando aquellos aspectos que les han gustado más y los que menos. Han coincidido por ejemplo en el hecho de que en ocasiones no entienden lo que digo, es decir mi “input” no es comprensible. Hay dos razones después de reflexionar que pueden ser la causa, la primera es que hay situaciones en las que debo utilizar un inglés un poco más avanzado aunque suelo recurrir al español, pero también reconozco que a veces no me esfuerzo en que el “input” sea comprensible y me conformo con hablar en inglés utilizando tiempos verbales, vocabulario..., que desconocen. Lo difícil no es hablar en inglés en clase sino conseguir que esta situación se convierta en un aprendizaje (Diario del profesor. 23 de junio de 2004).

En principio la solución para el profesor novel es simple: ofrecer mensajes muy sencillos con un inglés básico fácilmente comprensible. Sin embargo esta posible solución le traería una nueva complicación, que el uso del inglés dejaría de ser una herramienta en sí misma para el aprendizaje si no se ofrece un “input” más complejo que vaya más allá de la capacidad actual de los alumnos y que por tanto incluya estructuras, vocabulario y expresiones desconocidas pero deducibles gracias a la comprensión global del mensaje. Por tanto, se esfuerza en integrar dentro de los mensajes que ofrece contenidos lingüísticos de otros años, los del presente y algunos nuevos que permitan desarrollar estrategias como la deducción del significado por el contexto.

Es bueno que se enfrenten a “inputs” más complejos con estructuras y palabras que no conocen para desarrollar otras capacidades como la inferencia de significados ya que si siempre se enfrentan a textos muy concretos, asequibles y con vocabulario conocido van a encontrarse problemas más adelante. En este sentido, he comenzado a valorar los materiales no solamente por su utilidad para desarrollar los contenidos y alcanzar los objetivos de la unidad (para lo que algunos no son muy útiles) sino también por su aportación al desarrollo general de las cuatro destrezas básicas. En concreto esta historia incluye expresiones cotidianas, verbos en pasado y vocabulario específico que van más allá de lo que se trabaja en esta unidad pero me he dado cuenta de que esto les motiva y despierta su interés (Diario del profesor. 14 de abril de 2004).

Por otro lado, el profesor novel se enfrenta a otra dificultad que es la heterogeneidad en la capacidad de comprensión de los niños, lo que impide aplicar soluciones globales como la anteriormente descrita. Concretamente le surge un dilema similar: ofrecer un “input” comprensible para toda la clase pero muy sencillo u optar por un “input” más complejo y rico, no comprensible para algunos alumnos, pero que sirva al resto para desarrollar su destreza de “listening”. En síntesis la cuestión es si “sacrificar” la comprensión de algunos alumnos con menor capacidad a favor del interés general del grupo. Ante este dilema opta por ofrecer un “input” más complejo pero utilizando estrategias de comunicación que refuercen la comprensión como es el uso de gestos, la entonación, la repetición o la inclusión de información visual. No obstante, reforzar en exceso los mensajes orales puede ser contraproducente ya que algunos alumnos de mayor capacidad no realizan verdaderos esfuerzos para comprender la totalidad del mensaje. Ante este nuevo dilema el profesor novel se decanta por actividades que incluyen tanto preguntas de comprensión general, que permitan la participación y el éxito de alumnos con menor comprensión oral, como más específicas y complicadas las cuales exijan un mayor esfuerzo y atención a los alumnos más capaces.

Después he realizado las actividades de “listening” que aparecen en el libro como introducción al tema y que en mi opinión son bastante ineficaces, ya que tienen bastantes referentes extralingüísticos (sonidos, voces de los protagonistas...) que permiten al alumno realizar las actividades de

identificación sin apenas esfuerzo y sin preocuparse por intentar entender lo que están diciendo. Como soy consciente de esta situación, amplió siempre esta actividad inicial con preguntas concretas sobre el “input”, pero siempre son decisiones personales que pueden tomarse o no, con lo que queda en duda la calidad de este material (Diario del profesor. 30 de marzo de 2004).

Me he dado cuenta de un error que he estado cometiendo sin darme cuenta y es el de repetir o confirmar el “input” del CD de manera inmediata con lo que algunos niños se esperan a mi intervención porque es en un tono más alto y claro y mi pronunciación es más clara que el “input” nativo. [...] Estoy seguro de que si se esfuerzan realizan la “listening” perfectamente pero siempre tienden al mínimo esfuerzo (Diario del profesor. 17 de mayo de 2004).

Además de ofrecer un “input” comprensible y adaptado, el docente intenta que sea funcional evitando que las “listening” se conviertan en una actividad aislada. Como consecuencia, la información extraída con esfuerzo por el alumno debe tener una finalidad y una utilidad posterior en actividades y tareas relacionadas con lo que han escuchado y comprendido. En síntesis, el profesor novel pretende ofrecer un “input” abundante, variado, que conecte con los conocimientos previos de los alumnos, por tanto que sea significativo, y que sea funcional pero sobre todo comprensible.

Otra de las dificultades que describe el profesor novel en sus diarios respecto al desarrollo de la destreza de “listening” es la mayor complejidad de los “input” nativos asociados al libro de texto (diálogos, canciones, rimas, cuentos, etc.) y su correcta utilización. A veces, sobre todo si no están acostumbrados a que el profesor los utilice con asiduidad, les cuesta mucho la comprensión en comparación con los mensajes del profesor novel, quien, como ya se ha comentado, suele regular la velocidad y utilizar lenguaje corporal y apoyo visual para hacerlos más comprensibles. Ante esta situación opta por dos soluciones, la primera es facilitarles la transcripción del “input” una vez escuchado para reforzar la comprensión con la lectura e integrar al mismo tiempo ambas destrezas.

Finalmente hoy en 6º me ha ocurrido por primera vez algo que me ha preocupado bastante. Les tenía preparado un diálogo que es un tipo de “input” que les suele gustar mucho pero se han aburrido hasta los más avanzados. No atendían, creo que porque no tienen la competencia comunicativa suficiente como para seguir el diálogo. No es que las “listening” del libro sean especialmente complicadas sino que no están acostumbrados a escuchar inglés y sí a trabajar mucho lo escrito quizá porque es la mejor manera de controlar el comportamiento. Esto me obliga a plantearme modificar los materiales, hacerlos más asequibles o, al menos como hoy, darles mayor apoyo visual y la transcripción para que no se perdieran. La lectura les ha encantado, porque se enteran más al disponer de más tiempo [...] Finalmente hemos repetido la listening y han identificado mucho mejor los diálogos y el vocabulario específico, ya que la primera vez no se habían enterado de nada (Diario del profesor. Diciembre de 2002).

Además de ofrecer la transcripción, opta por realizar la “listening” las veces que haga falta hasta asegurar al menos la comprensión general, pero existe el peligro de que los alumnos se acostumbren a un intercambio comunicativo poco realista ya que en la vida cotidiana la información oral no permanece como la escrita y en ocasiones no hay posibilidad de pedir que nos lo repitan. En este sentido, el profesor novel intenta que la atención sea intensa desde la primera “listening” para desarrollar una capacidad de comprensión lo más inmediata posible, pero por otro lado la calidad de la información que extraigan es la base para el correcto desarrollo de las actividades asociadas. Se encuentra de nuevo ante un dilema: buscar una capacidad de comprensión en situaciones similares a la vida real, es decir sin repetición, o asegurar una comprensión enfocada al aprendizaje de contenidos lingüísticos en un contexto menos real con más apoyo del docente. Como solución el profesor novel tiende en los primeros niveles a un proceso de “listening” más artificial y con más apoyos, enfocado a la interiorización de contenidos lingüísticos y al desarrollo controlado de las destrezas orales. Por otro lado en niveles superiores intenta que el proceso de “listening” sea más parecido a la vida real reduciendo su importancia en el aprendizaje de contenidos y en el desarrollo de actividades posteriores y planteándolo como un proceso con un fin en sí mismo. A pesar de la mayor o menor eficacia de las soluciones que se plantea, tiene la sensación de no saber cuál es el proceso más adecuado ni las medidas más acertadas en clases tan heterogéneas.

Otra de las dificultades que encuentra el profesor novel respecto a esta destreza es cómo desarrollar en sus alumnos tanto una comprensión general como específica integrando ambas para que puedan complementarse. Para ello intenta desarrollar una rutina de actuación que respete todas las teorías implícitas y principios didácticos adquiridos durante su formación inicial, que evite los problemas hasta ahora descritos y que a su vez le permita compaginar la escucha extensiva e intensiva y las principales “microskills”: la comprensión global e identificación de la idea básica del mensaje oral, la comprensión de ideas secundarias, la extracción de datos e información específica y la predicción del contenido del “input” oral.

Para lograr el desarrollo integrado y equilibrado de las diferentes variedades de escucha y comprensión, el profesor novel divide el proceso de “listening” en tres claros momentos o etapas que lo hacen sistemático evitando la improvisación y el desequilibrio. Normalmente comienza la sesión con un momento de pre-escucha a modo de introducción en donde el objetivo esencial es motivar a los alumnos mediante la realización de predicciones sobre el contenido del “input” que van a escuchar, partiendo del título, el apoyo visual, la audición de las primeras frases, un “brainstorming”, etc.

Teniendo en cuenta lo que aprendí en la Facultad respecto a las actividades de “pre-listening” que activan la atención y motivación de los niños, les dejé leer solo el título para que realizaran predicciones sobre el contenido de la historia y los personajes. A continuación coloqué todas las “flashcards” sobre la pizarra por comodidad aunque quizá debería haber ido mostrando una por

una para aumentar su atención pero esto me impediría trabajar libremente con las imágenes (Diario del profesor. 26 de marzo de 2004).

En esta fase inicial el profesor novel da también mucha importancia a la activación de los conocimientos previos de los alumnos y a la presentación y/ o repaso de las estructuras y palabras clave que van a asegurar la comprensión global. Finalmente informa a sus alumnos de cómo va a desarrollarse el proceso de “listening”, el tipo (“extensive” o “intensive”), las sub-destrezas que entran en juego y el propósito de la extracción de información. En este sentido ve como un error importante comenzar la sesión poniendo la audición sin más, ya que de esta manera el alumno no sabe qué estrategias y técnicas debe utilizar en función del tipo y propósito de la “listening”.

La segunda etapa o momento se desarrolla durante la propia escucha activa de los alumnos. Aquí el profesor novel inicia el proceso con una primera “listening” para poner al alumno en situación y que pueda extraer la idea general del “input”. A continuación, en una segunda “listening” los alumnos escuchan con más atención y detenimiento para extraer información más específica, aquí es donde el novel pone en práctica las diferentes estrategias antes descritas para asegurar la comprensión como por ejemplo parar el CD en los pasajes más complejos, ofrecer apoyo visual, repetir alguna parte del “input”..., evitando la excesiva dependencia del alumno a este apoyo. Tras esta segunda “listening” comprueba el grado de comprensión de los alumnos y el tipo de información que han extraído mediante preguntas generales y específicas, ya que esta será esencial para el perfecto desarrollo de las actividades posteriores. Si la calidad y cantidad de la información extraída no garantiza el éxito de las actividades relacionadas, el profesor novel lleva a cabo una tercera “listening” incrementando el apoyo a la comprensión e introduciendo el apoyo del texto escrito integrando esta destreza con la de “reading”. Finalmente, introduce las variaciones necesarias en este proceso en función de diversos factores como los objetivos de la “listening”, el tipo y extensión del “input”..., aunque básicamente el proceso sigue las mismas fases básicas.

Me he dado cuenta de que he establecido sin querer una rutina de actuación en el aula con respecto a las audiciones. Lo que hago es ponerles el input para que intenten extraer la idea principal, después vuelvo a poner el CD (diálogo, canción, “chant”...) para que identifiquen vocabulario o estructuras específicas, parándola párrafo por párrafo. Finalmente les facilito la transcripción y volvemos a escuchar la audición. Finalmente leo despacio todo el texto para que se acostumbren a la pronunciación correcta para después mandarles leer (Diario del profesor. 27 de febrero de 2003).

Llegado a este punto el profesor novel entiende que si los alumnos no han comprendido el “input” oral tendría que tener en cuenta otros factores como que este no sea comprensible al desbordar la capacidad de los alumnos o que exista un problema de atención generalizado.

Finalmente termina el proceso de “listening” planteando actividades controladas como por ejemplo completar un texto escrito con la información obtenida, responder a preguntas de comprensión, realizar un “picture dictation”, etc. Al mismo tiempo plantea actividades de producción más libre en las que los alumnos tengan que utilizar la información que han extraído. Estas actividades les permiten a su vez integrar el resto de destrezas.

Centrándome en la sesión de hoy la actividad central ha sido una actividad de listening bastante buena. Consistía en escuchar a unos niños que pedían alimentos de un menú mientras los niños debían seleccionarlos utilizando unas cartas. [...] Lo que sí que hice viendo el éxito de esta actividad fue ampliarla, lo que ya tenía pensado, pero esta vez jugando en parejas. Para motivarles más e ir ensayando el “project” oral, en este caso un “role play” en un restaurante, se han repartido los personajes de “waiter” y “customer” y han preparado una pequeña conversación siguiendo el modelo del libro pero añadiendo libremente los saludos y expresiones que necesitasen con lo que he convertido una actividad de “listening” en otra que integre el “speaking” y menos dirigida (Diario del profesor. 24 de marzo de 2004).

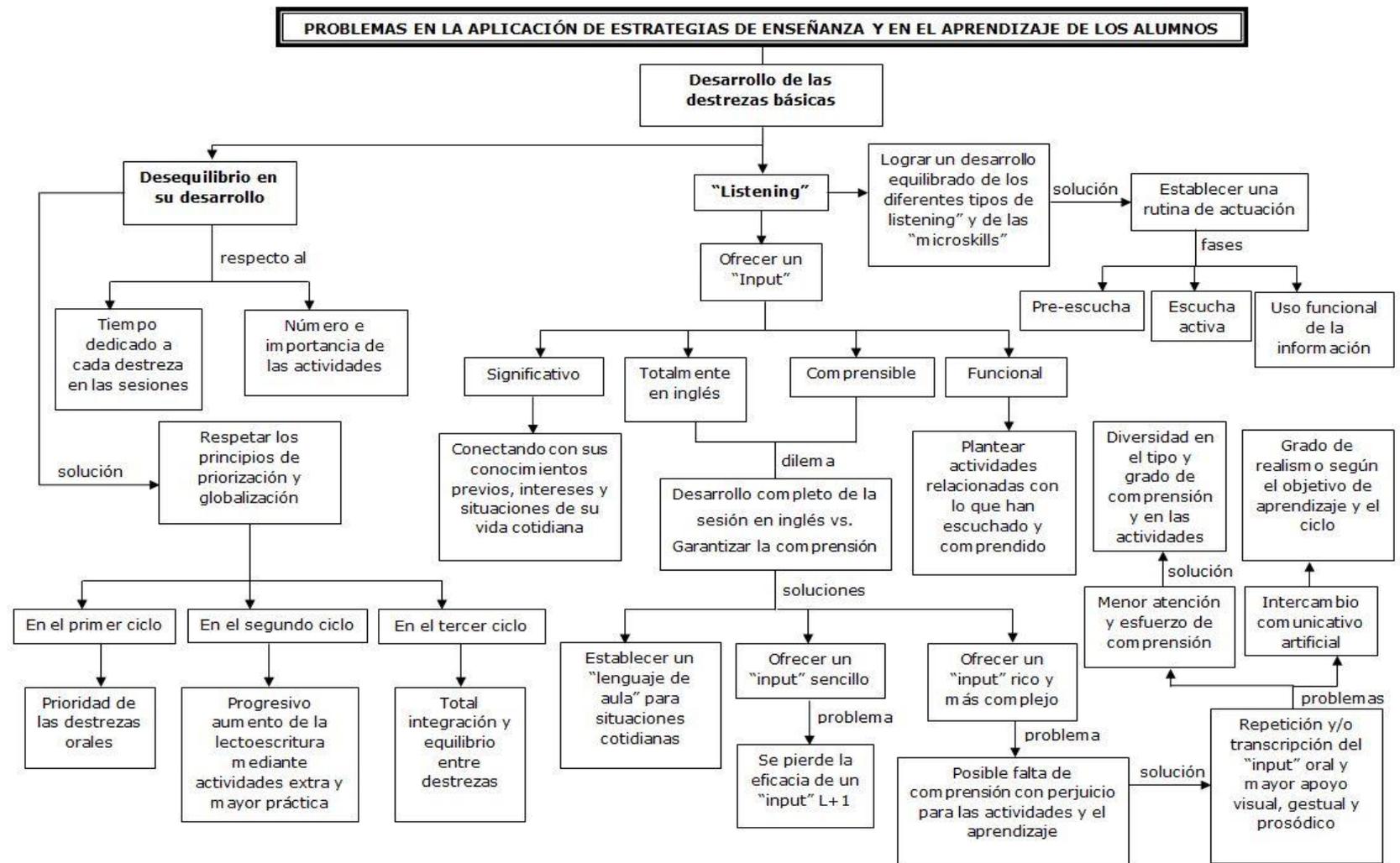


Figura 1. Mapa conceptual problemas prácticos y dilemas respecto al "listening".

El segundo gran grupo de dificultades descritas por el profesor novel en sus diarios tiene que ver con el desarrollo de la destreza productiva oral, “speaking”, en sus alumnos. Dado que la producción oral es más compleja desde un punto de vista cognitivo que la destreza de “listening” tiene la preocupación de cómo ir desarrollándola desde la etapa de Infantil en adelante sin forzar a sus alumnos, e ir pasando de manera progresiva de una producción controlada y la imitación comprensiva de modelos orales a una producción más autónoma y creativa donde los alumnos elaboran sus propios mensajes.

El profesor novel entiende que en esta transición entran en funcionamiento muchos condicionantes siendo el más importante la capacidad de los niños, con lo que su último referente es la respuesta de estos frente al grado de producción libre que tengan las actividades planteadas. No obstante, dedica más tiempo en los primeros niveles a la fase de producción controlada, en la que los alumnos practican e interiorizan los contenidos lingüísticos (fonéticos, gramaticales y léxicos), para progresivamente reducir esta y ampliar la fase de expresión autónoma. Esta transición es desarrollada por el profesor novel no solamente de forma diacrónica entre niveles y ciclos sino también sincrónica dentro de las propias unidades didácticas.

Aquí se le plantea un nuevo dilema a la hora de gestionar esta transición. Por un lado es consciente de que debe respetar los periodos de silencio de los alumnos, es decir, el tiempo que necesitan para interiorizar los nuevos contenidos y empezar a usarlos en producción libre, pero por otro lado ve necesaria una participación y una comunicación desde el principio para poder desarrollar la producción oral. El verdadero problema se da en la etapa de Infantil y primer ciclo de Primaria donde el alumno apenas tiene competencia comunicativa para producir aunque sea de manera controlada. Observa cómo la solución no es siempre la imitación comprensiva, con lo que permite al alumno comunicarse aunque sea mezclando el español y el inglés, y utilizar estrategias extralingüísticas. Aunque tiene dudas de si esta opción es la más correcta, permite al alumno producir desde el principio desarrollando estrategias asociadas a la destreza de “speaking”.

Otro aspecto relacionado con el anterior que preocupa al docente es el grado de fluidez y de corrección gramatical que exigir a sus alumnos. El problema le surge cuando pide una producción con cierto grado de autonomía y fluidez a alumnos que no tienen esa capacidad adquirida y que como consecuencia no producen o lo hacen con errores tan importantes que el mensaje no es comprensible. En este sentido, se da cuenta de que este objetivo no puede ser su referente con los alumnos más pequeños con lo que trabaja principalmente la producción controlada y una producción por imitación comprensiva para que vayan ganando fluidez y confianza. Dicha producción es trabajada, por ejemplo, mediante las canciones, las rimas, los trabalenguas o los “chants”, asegurando la corrección gramatical y fonética y mediante el establecimiento de rutinas y un lenguaje de aula con vocabulario y expresiones repetitivas que puedan reproducir de manera espontánea.

En síntesis, el profesor novel opta en los primeros niveles por dar prioridad al “accuracy” frente al “fluency” controlando los intercambios comunicativos y dando prioridad a la sub-competencia gramatical y a la pronunciación. Por el contrario, propone al alumno actividades y situaciones de comunicación controladas asegurando el éxito de las producciones, normalmente mediante juegos orales repetitivos en parejas.

Finalmente, he propuesto una actividad comunicativa consistente en preguntarse en parejas sobre lo que hace el protagonista y con qué frecuencia. La actividad era sencilla pero no ponían apenas interés en la corrección a la hora de pronunciar, ya que están acostumbrados al mínimo esfuerzo y al todo vale. Así que decidí motivarles con un pequeño concurso de parejas dándoles puntos para ir al ordenador. El objetivo era que prestasen mayor atención a la pronunciación y no solo a la fluidez, que más que eso es hacerlo rápido y mal. Les dejé varios minutos para que preparasen el diálogo haciendo parejas de distintos niveles para que se ayudasen, siendo el resultado bastante bueno (Diario del profesor. 10 de marzo de 2003).

A la hora de resolver estos dilemas, “producción controlada vs autónoma”, “accuracy vs. fluency” y necesidad de producir frente a respetar periodos de silencio, el profesor novel identifica tres momentos o etapas dentro de la sesión para trabajar la destreza de “speaking”. De esta manera puede ampliar o reducir el tiempo de cada una teniendo en cuenta el nivel de competencia comunicativa de sus alumnos, las características propias de su edad y el grado de dominio de los contenidos lingüísticos y funciones comunicativas requeridas en cada unidad didáctica.

El primer momento de esta rutina de actuación es la “fase de imitación comprensiva”. Normalmente al inicio de las unidades didácticas y de cada sesión ofrece un “input” comprensible, principalmente canciones, que el alumno escucha previamente para acostumbrarse a los elementos suprasegmentales y a la pronunciación de las palabras nuevas. A continuación plantea una serie de actividades de imitación y repetición, no mecánica sino comprensiva, donde se reduce el filtro afectivo al mismo tiempo que ofrece un modelo oral claro y simple que incluye las estructuras y vocabulario básicos que se van a trabajar en la unidad.

Después he vuelto a poner la canción porque creo que es importante ponerla a diario ya que dura muy poco pero permite practicar sobre todo el “speaking” a partir de un modelo motivante, además he podido comprobar la facilidad con que aprenden un “input” acompañado de música. Lo que hago ahora es introducir variaciones, quito el apoyo del CD para poder evaluar mejor los posibles errores de pronunciación y realizo pequeños juegos como dividir la canción en dos partes para que una la canten los niños y la otra las niñas, o cantarla despacio y después rápido, cambiando voces..., ya que a ellos les divierte mucho sin darse cuenta de que están repitiendo el mismo “input” (Diario del profesor. 3 de mayo de 2004).

Una vez introducidos los contenidos básicos, plantea una serie de actividades dentro de la fase de práctica controlada donde el objetivo es que los alumnos, normalmente en parejas, practiquen e interioricen los contenidos lingüísticos en su dimensión oral. En esta fase la corrección es considerada fundamental por el profesor novel cuyo rol es facilitar estas interacciones y corregir de forma más directa las producciones de los niños. A pesar de las ventajas, siguen existiendo dificultades como el tiempo excesivo para organizar las parejas o un mayor ruido, aunque lo que realmente le supone un problema es cómo llevar a cabo la observación sistemática, la corrección y la atención a la diversidad.

A lo largo de estas actividades el docente controla y corrige las producciones de sus alumnos surgiéndole un problema concreto que es cómo trabajar y mejorar la pronunciación de los alumnos. El profesor novel tiene la sensación de que durante la formación inicial y en su experiencia como alumno en el colegio se ha asociado siempre corrección con estructuras gramaticales dejando en un segundo plano la importancia de una buena pronunciación, especialmente aspectos como la entonación y el acento, tradicionalmente poco trabajados. En este sentido, duda, al igual que en el caso de la gramática, de que la mera exposición a un “input” correcto provoque que los niños perciban las características propias de la fonética inglesa y que las interioricen. Desde esta convicción el novel actúa de una forma directa explicando y haciendo explícitos los sonidos que son diferentes entre las dos lenguas y cómo identificarlos gráficamente, haciendo además que los alumnos practiquen en clase y en casa, corrigiendo sus errores y reforzando su esfuerzo. En síntesis lleva a cabo una práctica diaria asistemática dando mucha importancia a una buena pronunciación, lo que transmite a sus alumnos.

Es por eso que ahora me gusta hacer explícitos los sonidos que son diferentes entre las dos lenguas y cómo identificarlos gráficamente, sobre todo en los dos últimos ciclos, y lo hago de manera directa, sin buscar ocasiones especiales, actividades concretas ni excusas, sino todos los días y dándole mucha importancia. De esta manera, creo que transmito a los niños esa consideración de importante y les creo un clima de continuo reto para pronunciar lo más parecido a un nativo, lo cual es esencial desde mi punto de vista (Diario del profesor. 14 de enero de 2004).

En mi opinión es mucho más sencillo hacer explícitas estas diferencias, explicárselas y hacer que practiquen en clase y en casa delante del espejo, corrigiendo sus errores y reforzando su esfuerzo. Como casi todo, el aprendizaje del alumno depende de la insistencia e importancia que le da el docente, en este sentido he logrado que la pronunciación de sonidos como /v/, /z/, /i:/, /o:/...” se convierta en un reto, en algo divertido, en un juego, hasta el punto de que he notado que algunos ya lo hacen inconscientemente (Diario del profesor. 20 de febrero de 2004).

No obstante, actuar de esta manera entra en contradicción, sobre todo en niños de niveles inferiores, con principios incuestionables para el docente como la necesidad de un aprendizaje inductivo y por descubrimiento.

Por último, dedica un tiempo de la sesión a la producción oral libre. Este tiempo se va incrementando a medida que avanza en la unidad didáctica y cuanto más competencia comunicativa tienen los alumnos. El objetivo de plantear actividades en las que tengan que poner en práctica lo aprendido a través de la construcción de mensajes de forma autónoma y creativa es desarrollar la capacidad de producir con coherencia y fluidez así como el desarrollo de la competencia comunicativa general. En estas situaciones de comunicación los alumnos buscan un “input” y un contexto lo menos artificial posible intentando expresarse de manera natural con lo que requieren de una competencia comunicativa y de un conocimiento lingüístico que aún no poseen, con lo que el docente tiene que poner ciertos límites a este deseo de realidad. No obstante, incluye modificaciones en el “input” y en el contexto con el fin de reducir su artificialidad y aumentar la motivación de los alumnos quienes ven una mayor funcionalidad en el aprendizaje.

Respecto a la clase de inglés, hemos realizado la “listening” del libro donde aparecen situaciones en las que un niño va a comprar algo a unos grandes almacenes. La verdad es que es demasiado simple la interacción hasta el punto de que no parece real y eso los niños lo perciben, como me ha dicho uno “nadie habla así cuando compra”. Tampoco es fácil abarcar todas las posibles conversaciones ni que estas sean reales del todo porque no hay que olvidar que el “input” debe ser comprensible y los contenidos adecuados al nivel de los niños, por eso deben comprender que no siempre van a poder expresarse como en Castellano, pero sí, al menos, intentar que sea lo más real posible. Esta es la razón por la que ayer amplié el esquema con la conversación base en la que incluí alguna fórmula de cortesía, saludos, despedidas..., que los niños ya conocen y que pueden aplicar [...] Esta es, desde mi punto de vista, una manera de reflexionar sobre la lengua a partir del uso, de manera lo más inductiva posible respetando el desarrollo de su pensamiento formal a lo largo de este ciclo (Diario del profesor. 26 de mayo de 2004).

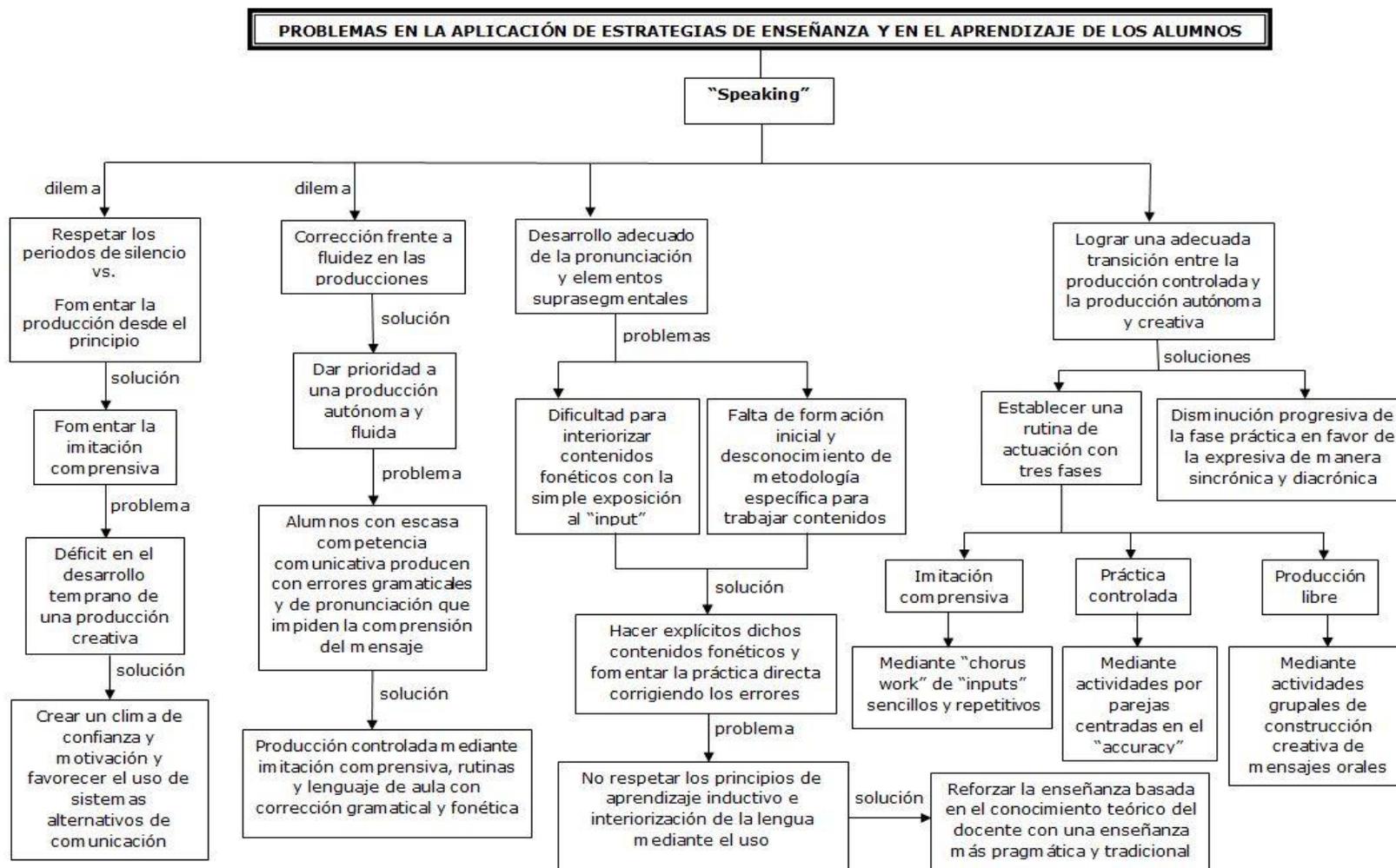


Figura 2. Mapa conceptual problemas prácticos y dilemas respecto al "speaking".

5. Discusión

Se puede pensar que dada la larga tradición investigadora dentro del Paradigma del Pensamiento del Profesor quedan pocas alternativas novedosas de investigación. Sin embargo, en el caso de la enseñanza de lenguas existen pocos estudios sobre el pensamiento de los docentes, especialmente en las nuevas situaciones plurilingües que cada vez más se dan en las escuelas europeas (Cambra y Palou, 2007).

La cada vez mayor presencia de diferentes lenguas y culturas en las aulas requiere una constante revisión y actualización de los principios y teorías de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras. La creencia de que esta labor se puede realizar de manera ajena a la práctica docente y a la realidad de las aulas es un gran error ya que son los docentes en última instancia los que ponen en práctica esos principios teóricos generando un conocimiento práctico muy útil. Es por tanto incuestionable la utilidad del gran material descriptivo recopilado de manera directa y cercana a la realidad docente mediante diarios de aula que puede y debe ser un referente para nuevas investigaciones e incluso utilizarse como material para la reflexión docente durante la formación inicial, especialmente aquella directamente ligada al periodo de prácticas. Este tipo de investigaciones autobiográficas sobre la realidad diaria que se vive en las aulas supone una fuente de datos muy interesante para formadores de profesores y para los investigadores, ya que “Teachers’ stories of their experience - communicated through diaries, journals, autobiographies and other forms of narrative - provide insight into what being a teacher means which is instructive for other teachers, teacher educators and researchers” (Borg, 2001, p. 172).

Sería muy útil también la elaboración de materiales y planes de formación específicos para futuros profesores de inglés basados en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. El hecho de que los futuros maestros puedan acceder al pensamiento de docentes en ejercicio y conocer cómo se enfrentan a situaciones problemáticas puede ser un referente para activar la reflexión y llevar a cabo un proceso simulado de toma de decisiones a partir de casos prácticos y situaciones hipotéticas basadas en la realidad del aula.

Existen numerosas posibilidades de dar voz a los maestros utilizando las historias que ellos mismos nos cuentan y que al mismo tiempo su conocimiento práctico sea útil para el resto de docentes o futuros docentes. Por ejemplo, una opción interesante podría ser la elaboración de un portafolio electrónico que fomente los procesos de metacognición y autorregulación del docente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje como medio para el desarrollo de sus competencias profesionales y mejora de su práctica en el aula (Esteve et al. 2008). En esta línea sería también interesante, como propone Marcelo (2009), fomentar el establecimiento de redes externas de profesores en formación y noveles como parte de un programa de inserción colaborativo en el que se les faciliten vías de comunicación e intercambio de información, por ejemplo mediante seminarios, grupos de trabajo o discusión de casos, que incentiven a su vez un proceso de

reflexión y resolución conjunta de problemas, es decir lograr el desarrollo de un “interpensamiento colaborativo” tal como lo denominan Medina y Domínguez (1997).

Por último, existen múltiples posibilidades de investigación centrándose en aspectos concretos de la problemática descrita. Posiblemente los más interesantes sean los referidos a la manera en que los profesores noveles ponen en práctica los principios y teorías de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras, es decir, cómo llegan a materializar en la práctica, si es que lo hacen, el pensamiento teórico, muchas veces interiorizado en forma de teorías implícitas. Cómo el docente “transforma” la teoría en práctica puede aportar información muy valiosa sobre la mejor manera de presentar la teoría durante la formación inicial.

En síntesis, dado el gran vacío que existe en el estudio del pensamiento de los profesores de inglés como lengua extranjera, cualquier investigación futura basada en sus diarios de clase y relatos autobiográficos contribuirá de manera especial a conocer no sólo la práctica docente de manera directa sino también el proceso de construcción de la identidad y del conocimiento realista de los docentes.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. & Antelo, E. (2009). Iniciarse en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 89-100. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART6.pdf>
- Arnaus, R. (1995). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En J. Larrosa et al, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 62-78). Barcelona: Alertes.
- Bolívar, A; Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. London: Continuum.
- Cambra, M. & Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*, 19(2), 149-163.
- Eirín, R; García, H. M^a. & Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado. Revista de Currículum y*

Formación del Profesorado, 13(1), 101-115. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART7.pdf>

Esteve, O. et al. (2008). La interrelación de contextos en la investigación en el aula: una aproximación ecológica. En J. L. Barrio. (coord.), *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en Didáctica de la Lengua* (pp. 135-167). Madrid: La Muralla.

Esteve, O. Melief, K. & Alsina, A. (coords). (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Fernández, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 17-32. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART1.pdf>

González, J. F; Álvarez, M. L. & González, J. A. (1991). El profesor principiante. Análisis de sus problemas. *Magíster*, (9), 109-128.

González, G. & Becerril, R. (2013). El recorrido investigador de un educador novel explicado desde una perspectiva autobiográfica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186511>

Marcelo, C. (1987). *El Pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.

Marcelo, C. (1991). *Aprender a Enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: C.I.D.E

Marcelo, C. (1993). El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300, 225-277.

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-25.

McDermott, R. & Varenne, H. (2006). Reconstructing culture in educational research. En G. Spindler & L. Hammon, *Innovations in educational ethnography. Theory, methods, and results* (pp.3-32).New Jersey: LEA.

Medina, A. & Domínguez, C. (1997). Análisis y evolución del conocimiento y creencias del profesorado: la construcción del conocimiento profesional en la última década. *Publicaciones*, 25-27.

- Melief, K. Tigchelaar, A. & Korthagen, F. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve; K. Melief & A. Alsina, *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19-37). Barcelona: Octaedro.
- Plummer, K. (1989). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI.
- Porlán, R. & Martín, J. (1991). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, (54), pp.143-178.
- Vera, J. (1988). *El profesor principiante (las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza)*. Valencia: Promolibro.
- Watson, S. (2006). The stories people tell: teaching narrative research methodology in New Zealand. En S. Trahar et al, *Narrative research on learning. Comparative and international perspectives* (pp. 61-75). Oxford: Symposium Books.
- Zabalza, M.A. (1991). *Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.