

REFERENCIA: Sánchez Sánchez, G. (2019). La influencia de experiencias de aprendizaje previas en lengua extranjera en la formación inicial de profesorado de educación primaria. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(2). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

LA INFLUENCIA DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE PREVIAS EN LENGUA EXTRANJERA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

THE INFLUENCE OF PREVIOUS LEARNING EXPERIENCES IN FOREIGN LANGUAGE ON PRIMARY EDUCATION STUDENT-TEACHER INITIAL TRAINING

Gabriel Sánchez Sánchez

gsanchezsanchez@um.es

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Universidad de Murcia (España)

Recibido: 25/10/2018

Aceptado: 01/02/2019

Resumen: La actitud ante el proceso de formación lingüística y cultural es un factor determinante en la creación del perfil del nuevo profesorado en formación como modelo de inspiración en el aula bilingüe de la Educación Primaria.

En el presente trabajo se presenta el análisis de experiencias de aprendizaje de Lengua extranjera previas. Se contó con la participación de 147 estudiantes de primer curso del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Los resultados apuntan a que el aprendizaje de lengua extranjera ha sido asociado por la muestra a experiencias negativas provocadas, en mayor medida, por aspectos relacionados con la figura del docente o su metodología.

Palabras clave: Bilingüismo; cultura europea; destreza; educación; formación de docentes.

Abstract: The attitude towards their process of linguistic and cultural acquisition is a key factor in the creation of the student-teachers' own profile as a model of inspiration in the bilingual classroom of Primary Education.

This paper presents the analysis of previous foreign language learning experiences. The number of participants in this study ascends to 147 students in their first year of the degree in Primary Education in the Faculty of Education at the University of Murcia. The results suggest that the foreign language learning process has been associated by the student-teachers to negative experiences provoked, to a greater extent, by aspects related to the figure of the teacher or his or her methodology.

Key words: Bilingualism; European cultures; skills; education; teacher training.

1. Introducción

Las políticas educativas europeas buscan garantizar el éxito de una interacción, una comunicación y un entendimiento entre los estados miembros que derive en un enriquecimiento cognitivo y afectivo de sus ciudadanos. Postulan que este logro debe ser alcanzado a través de un mejor conocimiento de lenguas europeas. En relación a este objetivo, resulta fácil distinguir una serie de conceptos clave para el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura como son el de plurilingüismo e integración cultural, Educación Bilingüe o formación lingüística del profesorado entre otros más.

Toda mejora e innovación en relación al aprendizaje de lengua extranjera debe partir de la premisa de un profesorado cualificado (Martín, 2013). Adquirir la cualificación requerida implica someterse a un proceso definido por algunos autores como una enseñanza de los enseñantes, basada en una interacción individualizada entre el formador y el aspirante a docente con competencias en la lengua extranjera (de aquí en adelante LE) en la que destaca la consideración especial hacia las características personales, cognitivas y contextuales de este último. Como en toda interacción, los roles de los participantes quedan demarcados en función de los objetivos que deben alcanzar cada uno de ellos. De este modo, del formador se espera que consiga que sus estudiantes se sientan libres y de estos, que sean capaces de desarrollar sus propias capacidades personales y cognitivas desde esa libertad contextualizada de tal manera que aprendan a aplicarlas en su práctica educativa diaria (Casillas y Palacios, 2004).

Esta formación de formadores está enfocada desde dos modalidades, aparentemente opuestas, pero en realidad complementarias, como son la de *formación inicial* y la de *formación permanente* (Rodríguez, 2005). De la primera se dice que constituye una oportunidad única para poder generar cambios en los procesos educativos (Hortigüela, Delgado, Ausín y Abella, 2016). Y de la segunda que, una vez iniciado el proceso, esta variedad de formación continúa a lo largo de todos los años de ejercicio profesional (Casillas y Palacios, 2004). Marcelo (2002) no considera que para el docente en formación la variedad permanente de su formación sea una opción, sino que esta debe ser concebida más bien como una *obligación moral* (citado en Díaz, 2014).

Esta aproximación viene corroborada por la exposición de unos fines en común para ambas variantes. En primer lugar, se defiende la inducción de una reflexión y un cuestionamiento de las propias creencias y de la práctica educativa (Rebolledo, 2015). En segundo lugar, se favorece la adquisición de unas determinadas capacidades que contribuyan a un desarrollo profesional autónomo. Y, finalmente, apuesta por un modelo de formación que conduzca a una mejora de la calidad de la enseñanza (Rodríguez, 2005).

Este enfoque tiene su origen en las nuevas demandas sociales y también académicas que precisan de un profesorado renovado, cualificado y capacitado para dar respuesta a la sociedad, formando individuos aptos para adaptarse a ella (Casillas y Palacios, 2004). Una de las nuevas demandas sociales y académicas encuentra su respuesta en una Educación Bilingüe, movimiento emergente en la Unión Europea que, en un marco de cooperación internacional, nace a favor del plurilingüismo y la integración cultural (BORM, 2011).

El programa Colegios Bilingües Español-Inglés fue puesto en marcha por la Consejería de Educación, Formación y Empleo en la Región de Murcia en el año 2009. El objetivo del programa se resume en lograr un uso adecuado y simultáneo de la lengua castellana y de la lengua inglesa en la etapa de Educación Primaria. Este uso debía favorecer la adquisición de una competencia comunicativa que permitiera al alumnado expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas, ficticias pero posibles dentro de nuestra sociedad

europea plural (ibid: 20859). De este modo se potencia el desarrollo de unas destrezas que le van a permitir relacionarse y colaborar con personas de otras culturas (Martínez-Lirola, 2018).

Partiendo de esa formación lingüística del nuevo profesorado, se plantea la cuestión de la docencia universitaria en inglés desde el enfoque de la formación lingüística de los profesionales docentes a los que les haya sido asignada la misma. En cuanto a la relevancia y necesidad de ese tipo de formación, argumenta que en cualquier proceso de innovación y mejora educativa, la pieza clave es el profesorado. En el caso de los instructores del nuevo profesorado, denuncia que la preparación de estos debe suponer, además de una actualización de sus habilidades comunicativas en inglés, el desarrollo de una capacidad metodológica que les permita desenvolverse con éxito en el aula y entornos académicos (Díaz, 2014; Martín del Pozo, 2013).

Existen estudios sobre entornos académicos en donde se produce la preparación del nuevo profesorado para la Educación Primaria. En un estudio basado en un análisis contrastivo de carácter cualitativo y de tipo exploratorio descriptivo de nuevos modelos de aprendizaje del profesorado en lengua extranjera (Inglés), son analizados ocho planes de estudios de las titulaciones de Maestro en Educación Primaria y en Educación Infantil pertenecientes a las cuatro universidades públicas de Castilla y León: Burgos, León, Salamanca y Valladolid. Entre los resultados obtenidos del análisis de todas las asignaturas vinculadas a la enseñanza de idiomas en el Grado en Maestro en Educación Primaria, se destacan los 30 créditos de formación específica de un total de 240. Este hecho delata el carácter generalista de los nuevos grados y revela una disminución significativa de los créditos de especialización (Durán y Beltrán, 2013).

Con el propósito de reflexionar sobre el proceso de implantación del modelo del Espacio Europeo de Educación Superior y el grado de adecuación de la asignatura de 'Lengua extranjera y su didáctica I: Inglés', en un estudio en la Facultad de Educación de Albacete se contó con las opiniones de los discentes. Cuarenta y cinco alumnos de la especialidad de Educación Infantil y sesenta y siete de Educación Primaria que habían cursado la citada asignatura el curso académico anterior fueron entrevistados. Los datos derivados revelaron, en relación al desempeño de su futura labor docente como maestros, que más de la mitad de los encuestados valoraba la utilidad del dominio de la lengua inglesa frente al conocimiento de la didáctica del inglés (Crespo, 2012). En cuanto a la metodología empleada, los estudiantes de Educación Infantil hubiesen preferido más explicaciones teóricas frente a los de Educación Primaria, que afirmaron echar de menos una mayor participación y uso del inglés oral. A pesar de ello, el alumnado de Educación Primaria resaltó de su experiencia de aprendizaje por un lado, el uso del inglés como vehículo de comunicación en las clases y, por otro, al profesorado encargado de impartir la asignatura (ibid: 24). El estudio concluye con una serie de propuestas de mejora orientadas al aumento de la motivación de los estudiantes de Educación Primaria por la didáctica o a la elaboración de actividades que atraigan al mayor número de estudiantes posibles, que den respuesta a las necesidades de aquellos que tienen un mejor manejo del inglés o que adquieran mayor protagonismo en el aula como en el caso de las actividades orales (ibid: 25).

En consonancia con estas propuestas, se incluye un último estudio elaborado para conocer la valoración de los docentes adscritos al Programa Bilingüe de la Región de Murcia en relación, por ejemplo, a la formación del profesorado (Lova, Bolarín y Porto, 2013). Se entrevistó a catorce maestros de ocho centros públicos de Educación Infantil y Primaria, de un total de ciento doce centros participantes en la Región de Murcia. Los datos extraídos permitieron deducir que se debían incrementar las posibilidades de adscripción de estos colegios al Programa Bilingüe (ibid: 262). Precisamente por ello, y a pesar de que la mayoría de docentes acreditaba tener la formación lingüística requerida oficialmente para impartir docencia en este programa, se propone como mejora que los futuros docentes reciban una formación intensiva en la lengua

extranjera (inglés) durante todas sus etapas formativas (formación inicial y permanente) (ibid: 264).

2. Lengua extranjera en la formación del profesorado

El 30 de junio de 2010 veía la luz la resolución por la que se publicaba el plan de estudios de Graduado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia (BOE, 2010). Las materias ofertadas se corresponden con materias de formación básica (60 créditos ECTS), materias obligatorias (100 créditos), optativas (30 créditos), prácticas externas (44 créditos) y el trabajo fin de grado (6 créditos). Los conocimientos sobre la LE y la cultura asociada a esta se repartían a lo largo de los tres años que duraba el plan de estudios conducente al título de Maestro-Especialidad en Lenguas Extranjeras. A diferencia del plan de estudios en extinción, la antigua Diplomatura de Maestro Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés), el Grado en Educación Primaria (Mención en Lengua Extranjera – Inglés) tiene una duración de cuatro años, designándose al último de ellos como *mención*. En el naciente plan de estudios, las materias y asignaturas relacionadas con la LE son cursadas en el primer, tercer y cuarto curso, frente a la instrucción sociocultural, reservada exclusivamente al año de especialización.

Por lo que respecta a materias obligatorias y optativas (12 materias) que versan sobre el conocimiento de la LE y su cultura, en el primer curso, como asignatura obligatoria, se oferta la asignatura de ‘Comunicación oral y escrita en inglés para el aula de primaria’. Su equivalente en tercer curso será la asignatura de ‘Enseñanza y aprendizaje del inglés’. Entre las asignaturas obligatorias de mención encontramos las de ‘Procesos de aprendizaje del inglés en el aula de primaria’, ‘Didáctica del inglés en la Educación Primaria’, ‘Diseño de unidades didácticas para el aula de inglés de primaria’, ‘Didáctica de la fonética del inglés’ y ‘Aspectos de vida y cultura en el Reino Unido y su didáctica’. El bloque de asignaturas obligatorias se completa con ‘Prácticas Escolares III lengua extranjera (Inglés)’ (2 cuatrimestres).

Entre las materias optativas se ofertan las asignaturas de ‘Estrategias de expresión e interacción oral en lengua inglesa’, ‘Lectura y escritura de textos académicos en inglés’, ‘Retratos de la escuela en la literatura y el cine en lengua inglesa’ y ‘Cuentos infantiles en el aula de inglés de primaria’. El estudiante debe cursar en el Grado en Educación Primaria seis créditos ECTS a elegir entre las asignaturas de este segundo bloque.

En un marco definido por, entre otros elementos, su precariedad formativa en cuanto a la lengua y cultura extranjeras, es donde el nuevo profesorado se prepara para afrontar la tarea de instruirse y empezar a tomar forma como modelo de inspiración para el alumnado de Educación Primaria. En el capítulo dedicado a las tareas y el papel de estas en la enseñanza de la lengua, el Marco Común Europeo sostiene que existe una estrecha relación entre la naturaleza múltiple del estudiante de LE y sus distintas competencias. En concreto se habla de una naturaleza cognitiva, afectiva y lingüística del individuo que emergen a la hora de abordar diferentes tareas en la LE.

Entre los factores cognitivos se citan la *familiaridad de la tarea*, las *destrezas* y la *capacidad de enfrentarse a los requisitos para procesar la tarea*. El primero de los conceptos tiene que ver con el grado de conocimiento que el estudiante de LE posee sobre aspectos como el tema, los conocimientos básicos lingüísticos y/o socioculturales oportunos, el tipo de tarea o las pautas de actuación que supone cada tarea en concreto.

El segundo hace referencia a una serie de destrezas como pueden ser las organizativas e interpersonales para la resolución del problema en sus distintas fases, las destrezas y estrategias de aprendizaje que garantizan la realización de la tarea en ocasiones en que los recursos

lingüísticos son insuficientes, por ejemplo, y las destrezas interculturales con las que acometer lo implícito en el discurso de los hablantes nativos. El tercer concepto es la capacidad de responder a las exigencias surgidas en la resolución de la tarea y de saber relacionar las distintas fases de la tarea o tareas distintas pero que guarden relación.

La naturaleza afectiva del estudiante de LE engloba la autoestima, la implicación-motivación, el estado y la actitud. El éxito en la realización de una tarea se halla supeditado a aspectos como una imagen positiva de uno mismo y un bajo nivel de inhibición, un alto grado de implicación y motivación en, y por, la labor, un estado físico y emocional apropiado o el grado de apertura del estudiante ante nuevos conocimientos y experiencias socioculturales. Y, por último, se dice de la naturaleza lingüística que engloba, entre otros, el nivel de conocimientos, el control de la gramática, el vocabulario o la fonología y la ortografía, etc.

3. La figura del docente de lengua extranjera ideal

El Decreto número 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, define esta etapa de la educación básica como el marco en el que han de producirse los primeros contactos con la lengua extranjera (BORM, 2014). Igualmente, se hace una llamada de atención sobre las ocasiones que el alumno debe tener para expresar sus ideas en la lengua objeto de estudio. Esta configuración del nuevo currículo repercute positivamente sobre las destrezas orales (ibid: 33231). Si se tiene en cuenta que la presencia de hablantes nativos de la LE en el entorno sociocultural del alumnado de primaria resulta aún minoritaria, cobra sentido que el entorno del aula se vea elevado a la categoría de único contexto de enseñanza y aprendizaje de la LE (ibid: 33055). En consecuencia, la figura del docente asume su condición de *modelo de inspiración lingüística*.

El currículo también recuerda que el aprendizaje de la cultura extranjera se sucede simultáneamente al de la lengua a la cual está asociada, lo cual es primordial para que los alumnos sean capaces de entablar contactos comunicativos con personas pertenecientes a otras realidades socioculturales (ibid: 33230). Para que ese aprendizaje se produzca, el proceso de enseñanza de la cultura extranjera debe ser puesto en manos de un docente en posesión de un conocimiento sociocultural y unas actitudes y capacidades que le permitan poder actuar como *modelo de inspiración cultural*.

En términos generales, el proceso de aprendizaje ha sido definido como un recorrido hacia la adquisición del conocimiento, que en más de una ocasión acaba siendo percibido por el alumno como duro, tedioso, confuso, frustrante y decepcionante (Claxton, 2001). En este sentido, el aprendizaje de la lengua y cultura extranjeras no supone una excepción. Precisamente por ello, otro de los objetivos implícitos para el docente ideal habrá de consistir en lograr el compromiso personal del alumnado en los planos intelectual y emocional (Paricio, 2004). En relación con eso, la autoeficacia docente (Fernández-Viciano y Fernández Costales, 2017) es clave en la creación de un ambiente de aprendizaje ideal y en el desarrollo del conocimiento que ha de adquirir el alumnado. En cuanto al primero de estos elementos, se sugiere la creación de un ambiente distendido y agradable en el aula como medio para contrarrestar la percepción negativa por parte del alumno sobre la adquisición del conocimiento y potenciar una visión positiva del mismo que propicie la fluidez en el intercambio de información e ideas (Genç Ilter, 2017). La creación de este ambiente dependerá de las técnicas, métodos de enseñanza y la habilidad con la que el docente lingüista esté capacitado para generar ese clima psicológico que propicie un aprendizaje de alta calidad en el aula (Underhill, 2000). En lo que concierne al segundo, se

requiere de una selección de la información con la que ese conocimiento lingüístico y cultural de la LE ha de ser configurado, una agrupación manejable de esa información, el establecimiento conciso y claro de los objetivos de aprendizaje y, finalmente, la planificación de las actividades y la cuidadosa selección del material apropiado para cada una de ellas (Brumfit, 2003; Luzón y Soria, 1999).

El currículo para la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia aprueba desde el último curso del primer tramo que los alumnos participen en conversaciones reales a través de medios técnicos (teléfono, Skype) con, presumiblemente, hablantes nativos de la lengua objeto de estudio. El planteamiento de este objetivo induce al docente ideal a desempeñar la función de *facilitador*. La esencia de este rol estribará en su habilidad para formar y motivar al alumnado para que sea capaz de aplicar todo el *input* lingüístico y cultural adquirido durante el proceso de aprendizaje en situaciones comunicativas de la vida real (BORM, 2014; Clouet, 2008).

Desde el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas se intenta concienciar al docente de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante en el proceso de aprendizaje y adquisición de la LE (Consejo de Europa, 2002). Esto significa que su actuación en el proceso de enseñanza es producto de su dimensión como modelo de inspiración lingüística y cultural o como agente contextualizador e instigador de ese proceso. Es inevitable, por tanto, que esa actuación impresione indeleblemente los planos intelectual y emocional del alumnado de Educación Primaria. Esa impresión habrá de convertirse en la plantilla con la que habrá de medir y categorizar todas sus experiencias de aprendizaje durante toda la vida. Ollero (2014) incide sobre la importancia de nuestras experiencias previas ya que la interpretación que se haga de las mismas determinará el grado de motivación que ha de condicionar nuestra actuación futura.

2. Objetivos

El objetivo general de la presente investigación consiste en conocer la valoración del nuevo profesorado en formación sobre sus experiencias personales previas de aprendizaje de LE ya que su apreciación de las mismas condicionará su predisposición a actuar en la clase (Fojkar y Skubic, 2017). De forma más concreta, se formulan a continuación los siguientes objetivos específicos:

1. Establecer qué aspectos de esas experiencias previas han condicionado su aprendizaje de LE.
2. Comprobar sobre qué factores de la naturaleza múltiple de este profesorado en formación como estudiantes de LE han incidido más significativamente los aspectos (tanto positivos como negativos) enumerados.

3. Método

Participantes

La población está constituida por estudiantes de dos de los siete grupos que conformaban el primer curso del Grado en Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. El estudio comprende a 147 estudiantes de los cuales 111 son sujetos de sexo femenino y 36, de sexo masculino. Ciento treinta y cinco sujetos (91,8%) han cumplido los 18 años de edad. Otros 9 estudiantes (6,1%), los 25 años. Y dos de ellos están entre los 35 y los 49 años de edad (1,4%). La edad promedio de los sujetos de muestra es de 26 años.

Instrumento y procedimiento

Para obtener información acerca de la percepción subjetiva que la muestra posee sobre la actuación del docente real en el proceso de enseñanza de la LE, se elaboró un cuestionario abierto, validado por procedimiento de interjueces como método de recolección de datos. Esta fue llevada a cabo en clase durante una única sesión de una hora de duración. Durante la misma, se instó a los sujetos a valorar sus experiencias de aprendizaje de LE y a citar las causas por las que estas respondían a una estimación personal positiva o negativa. Al garantizar el anonimato de los encuestados, se pudo garantizar también la sinceridad y, con ello, la fiabilidad del sondeo. Esta encuesta fue contestada por 147 estudiantes de la especialidad de Educación Primaria que durante el curso académico 2016-2017 cursaron la asignatura obligatoria de primer curso 'Comunicación oral y escrita para el aula de primaria'.

4. Resultados y discusión

Tras la cumplimentación del cuestionario, se procedió a analizar e interpretar los datos recogidos, comenzando por las aportaciones en torno a la valoración personal de experiencias previas. De los ciento cuarenta y siete sujetos encuestados, ciento veintiuno de ellos (82,3%) declararon haber tenido experiencias de aprendizaje de LE positivas a lo largo de su vida académica, frente a los veintiséis (17,7%) que contestaron negativamente.

En cuanto a los datos relativos a la justificación de la valoración personal, el análisis de los mismos permitió realizar una clasificación de los motivos argumentados en tres categorías. Los estudiantes de primer curso del Grado en Educación Primaria se sirvieron de razones personales (49,5%), y motivos en relación a la figura del docente (31,4%) y a la metodología de clase (19%) para justificar una estimación positiva de experiencias de aprendizaje previas.

En primer lugar, entre las razones personales que presuntamente dotaban de un valor provechoso a las experiencias de aprendizaje se hallaba una percepción práctica de la LE en el entorno cotidiano pero fuera del aula (33,3%), una adquisición notable de aspectos gramaticales y morfológicos (16,6%), experiencias de inmersión que les habían permitido poner en práctica los conocimientos de la LE adquiridos con anterioridad (15%), la creencia de que los esfuerzos realizados en el proceso de adquisición de la LE se vieron recompensados (10%) y otras razones subjetivas (i.e. descubrir cosas nuevas que nos hacen evolucionar, etc.) (25%) (véase Tabla 1).

Razones personales		
En relación a	Frecuencia	Porcentaje
Utilidad práctica en la vida real	20	33,3%
Otros	15	25%
Aprendizaje de gramática y vocabulario	10	16,6%
Experiencia de inmersión positiva	9	15%
Esfuerzo recompensado	6	10%
TOTAL	60	100%

Tabla 1. Rasgos positivos en relación a razones personales.

En relación a la figura del docente, era apreciado un carácter motivador (50%), un buen conocimiento lingüístico y cultural (15,7%), una visible vocación docente (13,1%) o su empatía (13,1%) y una tendencia a imponer el uso de la LE en clase (7,8%) (véase Tabla 2).

Docente		
Rasgos	Frecuencia	Porcentaje
Motivador	19	50%
Buen conocimiento de la materia / que explica	6	15,7%
Motivado / con vocación	5	13,1%
Empático / ayuda a estudiantes	5	13,1%
Impone el uso de LE en clase	3	7,8%
TOTAL	38	100%

Tabla 2. Rasgos positivos en relación a la figura del docente.

Por último, de la tercera categoría, se distinguía un carácter divertido y creativo. La primera característica alude a su capacidad para alterar provechosamente el estado físico y emocional de los sujetos (56,5%) y la segunda, a su capacidad para alejarse de aquella metodología tradicional basada exclusivamente en la utilización del libro de texto en clase (43,4%).

El análisis de los motivos expuestos y su contraste con la naturaleza múltiple del nuevo profesorado en formación como estudiantes de LE nos mostró que el carácter positivo de sus experiencias de aprendizaje previas se encontraba más en consonancia con factores lingüísticos (25,7%) y factores afectivos como la implicación (17,7%) y la motivación (16,8%). A estos le siguen de cerca otros factores afectivos como la autoestima (12,8%), el estado físico y emocional (11,1%) y la actitud ante los aspectos socioculturales (9,7%). En conjunto, las razones personales acapararon el mayor porcentaje de respuestas con arreglo a las naturalezas cognitivas, afectiva y lingüística de los encuestados (51,3%). A estas le suceden los motivos positivos atribuidos al docente (32,3%) y, finalmente, los motivos que apuntan a la metodología de clase (15,7%) (véase Tabla 3).

Características del estudiante	Tipología de razones positivas (frecuencia y porcentajes)			
	Razones personales	Docente	Metodología	TOTAL
Factores cognitivos: destrezas	10 (4,4%)	3 (1,3%)	--	13 (5,7%)
Factores afectivos: autoestima	20 (8,8%)	8 (3,5%)	1 (0,4%)	29 (12,8%)
Factores afectivos: implicación	12 (5,3%)	18 (8%)	10 (4,4%)	40 (17,7%)
Factores afectivos: motivación	16 (7,1%)	16 (7,1%)	6 (2,6%)	38 (16,8%)
Factores afectivos: estado	7 (3,1%)	7 (3,1%)	11 (4,8%)	25 (11,1%)
Factores afectivos: actitud	18 (8%)	3 (1,3%)	1 (0,4%)	22 (9,7%)
Factores lingüísticos	33 (14,6%)	18 (8%)	7 (3,1%)	58 (25,7%)
TOTAL	116 (51,3%)	73 (32,3%)	36 (15,7%)	

Tabla 3. Relación general entre los rasgos positivos y la naturaleza tridimensional del estudiante de LE.

Tras el análisis de las aportaciones en torno a la valoración positiva de las experiencias de aprendizaje de LE previas, se les consultó si, por el contrario, habían tenido alguna experiencia negativa. De entre todos los sujetos encuestados, noventa de ellos (61,2%) confesaron haber

vivido experiencias de aprendizaje negativas, frente a los cincuenta y siete (38,8%) que afirmaron no haberlas tenido nunca.

Los argumentos que avalaban esa calificación negativa de experiencias previas pudieron ser clasificados, curiosamente, en las mismas categorías que establecíamos anteriormente para los argumentos positivos. La primera incluye razones personales (45,5%), la segunda, motivos en relación a la figura del docente (41,1%) y la tercera, aspectos metodológicos (13,3%).

Las razones personales por las que otorgaban un valor desfavorable a sus experiencias previas apuntaban hacia la personalidad del docente (34,1%) o la suya propia (17%), a dificultades en alguna de sus cuatro destrezas lingüísticas (21,9%), a la impresión subjetiva de que el esfuerzo invertido en la adquisición de la LE no se había visto recompensado por los resultados finales (17%) y, por último, al sistema de aprendizaje tradicional (9,7%) (véase Tabla 4).

Razones personales		
En relación a	Frecuencia	Porcentaje
La personalidad del docente	14	34,1%
Fallos en las destrezas	9	21,9%
La personalidad del estudiante	7	17%
Esfuerzo no recompensado	7	17%
Sistema de aprendizaje	4	9,7%
TOTAL	41	100%

Tabla 4. Rasgos negativos en relación a razones personales.

En cuanto a la figura del docente, reprobaban la ausencia de una vocación docente (32,4%), un dominio escaso de la materia (21,6%) que coincide con una imposibilidad para empatizar con el alumnado (21,6%), un carácter no motivador (18,9%) y una personalidad poco o nada creativa (5,4%). Este último motivo engarza directamente con una valoración negativa unánime de esa metodología tradicional basada en un uso del libro de texto como único recurso disponible para el desarrollo del proceso de aprendizaje (100%) (véase Tabla 5).

Docente		
Rasgos	Frecuencia	Porcentaje
Sin vocación / no motivado	12	32,4%
Mal conocimiento de la materia / no explica	8	21,6%
No empatiza con los estudiantes	8	21,6%
No motivador	7	18,9%
No creativo	2	5,4%
TOTAL	37	100%

Tabla 5. Rasgos negativos en relación a la figura del docente.

Al igual que con los motivos positivos, un análisis contrastivo de las razones negativas y la naturaleza tridimensional del estudiante de LE mostró que las experiencias de aprendizaje perjudiciales habían ejercido una influencia negativa sobre factores afectivos como la motivación (24%), la implicación (22,2%) y la autoestima (18,5%) así como sobre los lingüísticos (22,2%). En esta ocasión, eran las razones personales las que volvían a acaparar el mayor índice

de factores afectados (43,3%), seguidas muy de cerca por las razones en contra del docente (42,3%) y, en último lugar, aquellas que delatan una mala práctica metodológica (13,7%) (véase Tabla 6).

Características del estudiante	Tipología de razones negativas (frecuencia y porcentajes)			
	Razones personales	Docente	Metodología	TOTAL
Factores cognitivos: destrezas	--	--	1 (0,9%)	1 (0,9%)
Factores afectivos: autoestima	5 (4,6%)	--	15 (13,8%)	20 (18,5%)
Factores afectivos: implicación	10 (9,2%)	10 (9,2%)	4 (3,7%)	24 (22,2%)
Factores afectivos: motivación	11(10,1%)	1 (0,9%)	14 (12,9%)	26 (24%)
Factores afectivos: estado	2 (1,8%)	2 (1,8%)	9 (8,3%)	13 (12%)
Factores afectivos: actitud	--	--	--	--
Factores lingüísticos	18(16,6%)	2 (1,8%)	4 (3,7%)	24 (22,2%)
TOTAL	46 (42,3%)	15 (13,7%)	47 (43,3%)	

Tabla 6. Relación general entre los rasgos negativos y la naturaleza tridimensional del estudiante de LE.

5. Conclusiones

En un contexto educativo en el que el interés por una adquisición de competencia comunicativa en la lengua extranjera se dispara con el nacimiento de un incipiente, a la par que prometedor, programa de educación bilingüe español-inglés, resulta conveniente volver a examinar detenidamente todos los factores de la ecuación educativa. Existen estudios previos que contrastan variados programas de formación del nuevo profesorado para la Educación Primaria y otros que examinan la asignatura específica de LE con el objetivo de medir su adecuación dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Esa idoneidad ha sido medida en términos de duración y de los objetivos específicos del programa.

En otros estudios se ha cuestionado la formación lingüística del profesorado responsable de la puesta en escena de esos programas, llegándose a la conclusión de que no solo es conveniente una actualización de las habilidades comunicativas en la LE sino que, además, esta debe estar acompañada de una desarrollada capacidad metodológica que garantice el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE en el aula (Genç Ilter, 2017). Se trata pues de poner al frente a profesionales dotados de las habilidades necesarias para formar a un nuevo profesorado de primaria capaz de iniciar una mejora en la calidad de la enseñanza de nuestro país.

En este sentido, otros estudios se aproximan a un profesorado de Educación Primaria en activo para averiguar la valoración de este en cuestiones como la formación del profesorado a nivel lingüístico y la naturaleza misma del programa de formación que les capacitaba para el ejercicio de su actividad docente. De manera unánime coincidían al afirmar que la formación lingüística del docente en la LE debe ser obligatoria tanto durante su etapa de formación inicial como en la permanente. Este hecho colisionaba con el carácter generalista del Grado en Educación Primaria impartido en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, dada la disminución relevante de los créditos de especialización apreciada con respecto a su predecesor, la Diplomatura de Maestro Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés).

Al hilo de todos estos estudios, nuestra aportación desde el área de Didáctica de la Lengua y la literatura iba a consistir en presentar las conclusiones de la investigación atendiendo a los objetivos específicos formulados al inicio de la misma.

Objetivo 1. Establecer qué aspectos de esas experiencias previas han condicionado su aprendizaje de LE.

El análisis de los datos demostraba que, si bien un alto porcentaje de los estudiantes encuestados afirmaba haber disfrutado de experiencias de aprendizaje de la LE positivas (82,3%), no se quedaba rezagado ese otro tanto por ciento de los sujetos que describían sus experiencias previas de manera negativa (61,2%). Curiosamente, todos los aspectos que justificaban una valoración positiva como una negativa apuntaban de manera concisa sobre tres aspectos fundamentales como eran la figura del docente, la metodología y razones personales de los estudiantes encuestados. Con respecto al primero de los factores, esto significaba que la presencia de una vocación, un buen conocimiento de la LE, un carácter motivador y empático y una metodología enfocada al desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas convertían al maestro, desde el punto de vista de nuestro profesorado en formación, en el docente ideal. Curiosamente, la desmotivación ha sido señalada como inherente a aquel porcentaje de alumnado que accede a las Facultades de Educación porque no ha conseguido la calificación necesaria para emprender otros estudios más afines a su personalidad (Rebolledo, 2015).

Objetivo 2. Comprobar sobre qué factores de la naturaleza múltiple de este profesorado en formación como estudiantes de LE han incidido más significativamente los aspectos (tanto positivos como negativos) enumerados.

La ausencia de una serie de características en la figura de los docentes a cuyo cargo corrió la formación lingüística y cultural en la LE de nuestros estudiantes durante sus años de educación obligatoria ha tenido repercusiones negativas. Así, hemos descubierto como la ausencia de vocación en el enseñante, su escaso dominio de la materia, su incapacidad para empatizar o de motivar o su metodología de clase constituye una deficiencia lo suficientemente significativa como para que pueda hablarse de *secuelas* en la propia motivación, implicación e interés por la LE de nuestros estudiantes de grado. Sin olvidar, por supuesto, que el triste desenlace de esas experiencias de aprendizaje previas y precarias no es otro que el de estar formando en la actualidad a futuros docentes con una dañada autoestima. Este hecho adquiere dimensiones más negativas si se tiene en cuenta que en sus manos ha de recaer la enorme responsabilidad de tomar las riendas de la enseñanza bilingüe en Educación Primaria.

De este modo, debemos concluir afirmando que, lamentablemente, el profesional responsable de los programas de formación del nuevo profesorado para la Educación Primaria debe hacer frente a, en primer lugar, su propia formación lingüística y cultural en la LE. Asimismo, recae sobre él la responsabilidad de implantar una metodología acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior y con las exigencias del alumnado actual, que demanda *creatividad* y *diversión* como medida de prevención frente a aquella enseñanza tradicional basada en el libro de texto como recurso aislado en el proceso de formación lingüística y cultural en la LE.

El nuevo estudiante del Grado en Educación Primaria valora un aprendizaje de LE orientado a ese desarrollo de las habilidades lingüísticas que permita hacer una aplicación práctica del conocimiento adquirido gradualmente en su vida diaria y les capacite para vivir experiencias de inmersión positivas en el país de la LE, todo ello desde ese enfoque del éxito de la movilidad, la interacción y la comunicación entre ciudadanos de los países europeos (Consejo de Europa, 2002).

Sin embargo, en vista de todas las respuestas en contra de la figura de un docente que no está a la altura de las circunstancias educativas del momento tan decisivo por el que atraviesa un país como el nuestro, no podemos concluir nuestro estudio sin proponer que todo programa de formación inicial del profesorado arranque con una evaluación de la cualidad quizás más esencial y primordial con la que debe contar el nuevo profesorado en formación y de la que va a depender en gran medida su propio proceso personal de enseñanza y el proceso de aprendizaje de su futuro alumnado de primaria. Si se aspira a una mejora en la calidad de la enseñanza (Casillas y Palacios, 2004; Rodríguez, 2005), las instituciones educativas responsables, con el apoyo de las Autoridades educativas, deben orientar su empeño a ensalzar, fomentar y promover los estilos de aprendizaje, la motivación y la autonomía personales (Jiménez, 2018) del nuevo alumnado de las Facultades de Educación. Porque transigir con la opinión de que el éxito de la enseñanza y aprendizaje de la LE recae meramente sobre factores externos al futuro docente en formación resta veracidad a una acepción del mismo como proceso consciente y programado que ha de nacer del deseo o la necesidad intrínsecas del individuo (Özden, 2018) y estar respaldado por su propio sentido de la responsabilidad.

Referencias Bibliográficas

- Casillas, S. y Palacios, B. (2004). La formación del profesorado. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 11 (9), 129-136.
- Claxton, G. (2001). *Aprender: el reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Clouet, R. (2008). Intercultural Language Learning: Cultural Mediation Within the Curriculum of Translation and Interpreting Studies. *Ibérica*, 16, 147-168.
- Crespo Fernández, E. (2012). El alumnado del grado de Maestro y el Espacio Europeo de Educación Superior: reflexiones en torno a la asignatura "Lengua Extranjera y su Didáctica I: Inglés". *Magister*, 25, 19-26.
- Decreto nº198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín oficial de la Región de Murcia. Murcia, 6 de septiembre.
- Díaz Negrín, M.E. (2014). La formación permanente del profesorado: análisis y sentido. *Revista El Guiniguada*, 23, 53-62.
- Durán Martínez, R. y Beltrán Llavador, F. (2013). Nuevos modelos de formación del profesorado de inglés: el caso de Castilla y León. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17 (3), 307-322.
- Fernández-Viciano, A. y Fernández-Costales, A. (2017). El pensamiento de los futuros maestros de inglés en Educación Primaria: creencias sobre su autoeficacia docente. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10 (1), 42-60.
- Fojkar, M.D. y Skubic, D. (2017). Pre-service preschool teachers' beliefs about foreign language learning and early foreign language teaching in Slovenia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7 (4), 85-104.

- Genç Ilter, B. (2017). Language teacher candidates' self-assessment process for teaching to Young learners in EFL classes. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5, (4), 165-173.
- Hortigüela Alcalá, D., Delgado Benito, V., Ausín Villaverde, V. y Abella García, V. (2016). ¿Cómo valoran los futuros maestros la formación didáctica recibida? En J. Gómez-Galán, E. López-Meneses y L. Molina-García (Eds.), *Instructional strategies in teacher training* (pp. 79-86). UMET Press, Universidad Metropolitana, Sistema Universitario Ana G. Méndez, San Juan, PR.
- Jiménez, P.K. (2018). Exploring students' perceptions about English learning in a public university. *HOW*, 25 (1), 69-91.
- Lova Mellado, M., Bolarín Martínez, M. y Porto Currás, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: Valoraciones de docentes. *Revista Porta Linguarum*, 20, 253-268.
- Luzon Encabo, J.M. y Soria Pastor, I. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2 (2), 63-91.
- Marcelo, C. (2002). *La formación inicial y permanente de los educadores*. Recuperado de: <http://www.redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/FORMACION/FORMACION%20INICIAL%20Y%20PERMANENTE.pdf>
- Martín del Pozo, M.A. (2013). Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 197-218.
- Martínez-Lirola, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 22 (1), 1-19.
- Ollero Ramírez, N. (2014). The influence of motivation in the foreign language learning process. *Revista Forum de Recerca*, 19, 695-707.
- Orden de 18 de abril de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para centros docentes de Educación Infantil y Primaria y el Programa Colegios Bilingües Región de Murcia y se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros. Boletín Oficial de la Región de Murcia. Murcia, 3 de mayo.
- Özden, M. (2018). A language learning adventure of a person succeeded the learning training. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14 (3), 233-252.
- Paricio, M.S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (4). Recuperado de <http://www.rieoei.org/didactica7.htm>
- Real Decreto n.º126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, de 1 de marzo.
- Rebolledo Gámez, T. (2015). La formación inicial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 129-148.
- Resolución de 30 de junio de 2010, de la Universidad de Murcia, por la que se habilita el plan de estudios de Graduado en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, de 15 de julio.

Rodríguez Pulido, J. (2005). La formación inicial y/o permanente del profesorado. *Revista El Guinguada*, 2, 43-50.

Underhill, A. (2000). La Facilitación en la Enseñanza de Idiomas. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el Aprendizaje de Idiomas* (pp. 140-155). Madrid: Cambridge University Press.