

# LA PERCEPCIÓN DEL PRACTICUM DE INGLÉS DESDE LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZ

ANTONIO R. ROLDÁN TAPIA\*

La formación inicial de los futuros profesores de Primaria y Secundaria dentro del sistema educativo español se caracteriza, en primer lugar, por su desigualdad. El objetivo de este trabajo va a ser la comparación de ambos modelos de formación, tomando como referencia la opinión que los propios implicados tienen de cada uno, así como la sugerencia de unos modelos de formación más homogéneos.

Initial training for the future Elementary and Secondary school teachers in Spain is sensibly different. The aim of this paper is twofold: on the one hand, a comparison of both models will be presented, taking into account their own opinions about the practicum, and, on the other hand, a set of suggestions for a more homogeneous training will be outlined.

## 1. Introducción

La organización del sistema educativo español conlleva una distinción de etapas en la enseñanza no universitaria –Infantil y Primaria, por un lado, y Secundaria y Post Obligatoria, por otro– que queda reflejada, además, en el tipo de profesorado que imparte esas enseñanzas y, como consecuencia, en sus modelos de formación inicial.

La importancia que el prácticum juega en la formación inicial en ambos casos queda fuera de duda: por una parte, en la titulación de Maestro ocupa 32 créditos del plan de estudios, con carácter troncal, y además es valorada como la tercera asignatura en importancia por los propios estudiantes de la titulación de Maestro de Lengua Extranjera

---

\* ANTONIO R. ROLDÁN TAPIA es Profesor del I.E.S. “Alhaken II” de Córdoba y Profesor del CAP de la Universidad de Córdoba.

(Madrid 1997: 80), con una puntuación de 3,8 sobre un máximo posible de 4 puntos.

Por otra parte, el Real Decreto de 20 de octubre, BOE 9/11/1995, por el que se regula el título Profesional de Especialización Didáctica, así como los modelos de formación desarrollados por algunas universidades de forma experimental, han generado un clima de debate y preocupación entre los futuros profesores de Secundaria, quienes demandan un cambio sustancial en el diseño actual del CAP (Roldán 1998: 241).

Conviene también indicar en esta introducción, antes de seguir adelante, que la terminología que vamos a emplear hace referencia a los siguientes sujetos y elementos: el *prácticum* es el período de formación inicial en su globalidad, el *aprendiz* es la persona que recibe su formación inicial a través del *prácticum* y el *tutor* se refiere a la persona que es responsable de la formación del aprendiz.

## 2. Investigación

El trabajo de investigación que se presenta a continuación tiene como objetivo describir cual es la percepción que ambos grupos de aprendices tienen de su *prácticum*, el análisis de los resultados de ambos grupos y la elaboración de unas sugerencias que puedan servir como marco de referencia en un futuro.

### 2.1 Sujetos

El total de sujetos participantes en la investigación alcanza el número de 59, divididos entre 36 estudiantes de último curso de la titulación de Maestro de la especialidad de Lengua Extranjera de la Universidad de Córdoba y 23 aspirantes a profesores de Secundaria, que realizan el CAP coordinado por la Universidad de Córdoba, y entre los cuales hay 22 licenciados en Filología Inglesa y un titulado en Traducción e Interpretación.

A pesar de que pudiera resultar una muestra de población pequeña, cuyos datos no se pudiesen extrapolar a una población mayor, la normativa que regula ambos modelos de *prácticum* (Real Decreto de 30 de agosto, BOE 11/10/1991 y la Orden de 11 de diciembre, BOJA 14/1/86, respectivamente) garantiza una homogeneidad considerable y posibilita la universalización de resultados en lo que respecta al sistema educativo español.

	PRIMARIA	SECUNDARIA
Número total de participantes	36	23
Varones	7 (19,44 %)	6 (26,08 %)
Mujeres	29 (80,56 %)	17 (73,92 %)
Edad media	21,91 años	23,08 años
Margen de edad	entre 20-25 años	entre 22-26 años
Con experiencia docente anterior	7 (19,44 %)	3 (13,04 %)

## 2.2 Contexto

En el contexto educativo español y en lo que se refiere a algunas experiencias descritas en la literatura al respecto, habría que señalar varias: en primer lugar, y por antigüedad, Najt & Arroyo (1987) detectan una serie de deficiencias en los alumnos de Filología Hispánica que hacen el CAP. Se aprecia una actitud entre los licenciados por privilegiar lo académico sobre lo pedagógico, a pesar de mostrar igualmente un desfase entre lo que es Lingüística Teórica (aprendida en la facultad) y la Lingüística Aplicada. Los autores proponen la implantación de un curso de formación, con dos módulos, que refuercen las deficiencias observadas con anterioridad, así como el uso de los Centros de Profesorado para la formación permanente del profesorado.

En el mismo sentido, Laspra (1989) observa una serie de deficiencias entre los alumnos, quienes confiesan haber recibido una formación deficiente o nula como profesores; y, aboga por un curso inicial de formación que atienda con rigor las necesidades detectadas. También, Pujol (1995) constata similares deficiencias y aboga por la inclusión de asignaturas de carácter más pedagógico dentro de los actuales planes de estudio de las diversas Filologías en la universidad española en general.

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

Roldán (1998) recoge la opinión vertida por los futuros profesores de Secundaria, señalando éstos que si bien se sienten satisfechos con su formación universitaria, echan en falta un período de prácticas más extenso, pues se dan cuenta que el CAP resulta insuficiente para la necesidad de formación inicial que tienen. Rinvolucrí (1998:67) también se

hace eco de un caso parecido, recogiendo la percepción de un estudiante de Filología Inglesa de Barcelona que se queja de la carencia de formación en aquellas áreas que tienen que ver con la práctica en el aula.

Aunque no dentro del sistema educativo español, son destacables dos experiencias llevadas a cabo en nuestro entorno europeo.

La experiencia descrita por Rouve (1993) resulta muy interesante por propiciar el intercambio de aprendices, para que desarrollen parte de su prácticum en otro país comunitario, en especial en alguno de aquellos cuya lengua van a enseñar en un futuro. En el trabajo desarrollado por Gutiérrez (1995) en Inglaterra, con alumnos que hacían el PGCE (*Post Graduate Certificate of Education*), equivalente a nuestro CAP, se demuestra la importancia que tiene el conocimiento previo a la formación (*pretraining knowledge*) que cada aprendiz participante aporta al curso. Su apuesta va en la línea de un enfoque reflexivo en la formación del profesorado.

### 2.3 Documento de investigación

El documento que se ha utilizado es una adaptación y ampliación del utilizado por Richards & Crookes (1988) en su investigación sobre los programas de prácticum que se imparten en los Estados Unidos. En su investigación, su cuestionario fue enviado a 120 instituciones que ofrecían este tipo de enseñanza, obteniendo un total de 78 cuestionarios cumplimentados. Los destinatarios de los cuestionarios fueron, en su caso, los supervisores o instructores de los diferentes programas.

El cuestionario utilizado en nuestro estudio consta de tres bloques diferenciados: (a) tres cuestiones iniciales, de tipo cerrado, en el que los sujetos deben ordenar las respuestas que se les proponen; (b) una pregunta más, con varios apartados, en las que hay que responder sólo con sí o no; y (c) un tercer bloque, con cuatro preguntas abiertas para que puedan ser respondidas con el máximo de libertad posible.

Un modelo del mismo, al completo, se presenta al final como Anexo.

### 3. Resultados

Los resultados y sus comentarios se presentan a continuación, pregunta por pregunta, siguiendo el orden del cuestionario.

### OBJETIVOS DE UN PRÁCTICUM

<b>Enumere del 1 a 11, siendo 1 el más importante, la siguiente lista de objetivos que, en su opinión debe cubrir un prácticum.</b>	
<b>PRIMARIA</b>	<b>SECUNDARIA</b>
(11) 8,27 Aplicar la instrucción recibida en las clases teóricas.	(10) 7,17 Aplicar la instrucción recibida en las clases teóricas.
(1) 2,38 Aportar una oportunidad de experiencia real de enseñanza.	(1) 2,43 Aportar una oportunidad de experiencia real de enseñanza.
(10) 8,22 Aportar oportunidades de observar a los profesores-tutores.	(5) 6,34 Aportar oportunidades de observar a los profesores-tutores.
(4) 5,52 Aprender a manejar/gobernar al alumnado.	(3) 5,43 Aprender a manejar/gobernar al alumnado.
(3) 4,94 Aprender el funcionamiento real del sistema educativo.	(4) 6,21 Aprender el funcionamiento real del sistema educativo.
(2) 4,83 Aprender el funcionamiento real de un centro escolar.	(7) 6,43 Aprender el funcionamiento real de un centro escolar.
(9) 6,88 Conocer en profundidad diversos métodos de enseñanza.	(11) 7,26 Conocer en profundidad diversos métodos de enseñanza.
(7) 6,47 Contrastar diversas técnicas para la clase.	(6) 6,39 Contrastar diversas técnicas de clase
(5) 5,63 Desarrollar la destreza del diseño de unidades didácticas.	(9) 6,86 Desarrollar la destreza del diseño de unidades didácticas.
(8) 6,61 Desarrollar la habilidad para crear/adaptar materiales.	(8) 6,65 Desarrollar la habilidad para crear/adaptar materiales.
(6) 6,05 Tomar conciencia de nuestro propio estilo de enseñanza.	(2) 5,21 Tomar conciencia de nuestro propio estilo de enseñanza.

### COMENTARIO

El número que aparece entre paréntesis hace referencia al lugar que ocupan, del 1 al 11, en esa enumeración tras conocer la media de todos los sujetos que respondieron el cuestionario. La cifra que le sigue, informa de la media real de puntos, otorgada a cada objetivo.

En ambos casos, tanto en primaria como en secundaria, los aprendices identifican como número 1 el mismo objetivo, que en cierto modo es el que define a grandes rasgos el concepto de prácticum. Mucho más significativo que esto, es la distancia en valoración media del que en cada uno de los casos identifican como objetivo número 2. Es también bastante significativa la distinta percepción que cada grupo tiene de su

número 2: los de primaria parecen mostrar un mayor interés en integrarse en el contexto donde van a realizar sus prácticas al elegir "aprender el funcionamiento real de un centro escolar", mientras que los de secundaria son mucho más individualistas, con menor tendencia a la integración en ese contexto, eligiendo "tomar conciencia de nuestro propio estilo de enseñanza".

Se observa por otra parte, bastante homogeneidad tanto en los objetivos números 3 y 4 en cada grupo, así como en los objetivos que cierran el orden establecido: "conocer en profundidad diversos métodos de enseñanza" y "aplicar la instrucción recibida en las clases teóricas". De este último objetivo, se puede intuir un cierto desfase entre los módulos teóricos, de Didáctica General y Específica, y los módulos prácticos en ambos modelos de prácticum.

### ¿CUÁLES DEBEN SER LAS ACTIVIDADES PROPIAS DE UN PRÁCTICUM?

<b>Enumere del 1 a 10, siendo 1 el más importante, la siguiente lista de actividades que, en su opinión, son propias de un prácticum.</b>	
<b>PRIMARIA</b>	<b>SECUNDARIA</b>
(4) 4,41 Observar a profesores experimentados.	(3) 2,95 Observar a profesores experimentados.
(7) 6,50 Observar a otros compañeros.	(5) 5,69 Observar a otros compañeros.
(10) 8,16 Observar vídeos.	(10) 8,43 Observar vídeos.
(1) 2,05 Dar clase real (con supervisión).	(1) 1,52 Dar clase real (con supervisión).
(2) 2,69 Dar clase real (sin supervisión).	(2) 2,65 Dar clase real (sin supervisión).
(6) 6,33 Dar clases figuradas a otros compañeros.	(9) 7,65 Dar clases figuradas a otros compañeros.
(9) 7,80 Actividades tipo seminario.	(7) 6,95 Actividades tipo seminario.
(3) 4,27 Elaborar y adaptar materiales.	(4) 4,86 Elaborar y adaptar materiales.
(8) 7,77 Colaborar en tareas no docentes (boletines, fotocopias, etc).	(8) 7,52 Colaborar en tareas no docentes (boletines, fotocopias, etc).
(5) 5,02 Aprender a utilizar los recursos (cassette, vídeo, etc).	(6) 6,73 Aprender a utilizar los recursos (cassette, vídeo, etc).

## COMENTARIO

Hay mucha igualdad en las percepciones que presenta cada grupo con respecto a lo que serían las actividades propias de un prácticum. Son destacables, las actividades identificadas como números 1, 2, 3 y 4 -que se alternan en cada grupo respectivamente-, 8 y 10.

Resulta interesante observar la media otorgada a la actividad número 1 por el grupo de secundaria (1,52), que parece reflejar una cierta ansiedad de este colectivo por desarrollar una actividad que el plan de estudios de su titulación no contempla.

La actividad identificada como número 8 refleja claramente la realidad del prácticum español, pues el aprendiz generalmente sólo tiene opción o participa en actividades dentro del aula, ignorando o haciéndole ignorar el resto de tareas que desarrolla un profesor dentro del centro escolar. La actividad número 10 refleja la poca importancia otorgada a la observación en nuestros modelos de prácticum, como veremos más adelante.

**¿EN CUÁLES DE ESTAS ACTIVIDADES HA EMPLEADO MÁS TIEMPO?**

<b>Enumérelas de la misma forma, siendo 1, de nuevo, el valor más alto. Cuando alguna actividad no se haya producido, no la incluya en la enumeración.</b>	
<b>PRIMARIA</b>	<b>SECUNDARIA</b>
(1) 2,58 Observar a profesores experimentados.	(1) 1,82 Observar a profesores experimentados.
(8) -10 Observar a otros compañeros.	(3,5) -1 Observar a otros compañeros.
(10) -17 Observar vídeos.	(7,5) -5 Observar vídeos.
(2,5) -2 Dar clase real (con supervisión).	(2) 2,82 Dar clase real (con supervisión).
(5,5) -5 Dar clase real (sin supervisión).	(7,5) -5 Dar clase real (sin supervisión).
(7) -9 Dar clases figuradas a otros compañeros.	(10) -6 Dar clases figuradas a otros compañeros.
(9) -15 Actividades tipo seminario.	

## COMENTARIO

En este apartado, en la columna de la izquierda, se han utilizado los decimales en aquellos casos en los que se ha producido una igualdad en los resultados de dos actividades y en la columna de la derecha se han utilizado números negativos para indicar el número de alumnos que no han realizado alguna de las actividades.

Lo más destacable es la igualdad en ambos grupos con respecto a las actividades en las que han empleado más tiempo: "observar a profesores experimentados", "dar clase real (con supervisión)" y "elaborar y adaptar materiales".

También es significativo el escaso número de actividades comunes desarrolladas por todos los aprendices: en el grupo de Primaria se reduce a "observar a profesores" y en el de Secundaria, además de la anterior, se añade "clase real con supervisión".

Una de las diferencias más significativas se encuentra en la actividad "observar a otros compañeros", que en Secundaria ha sido mayoritaria, con la excepción de un aprendiz, mientras que en Primaria son diez de ellos los que no lo han hecho. Esto de muestra el distinto modo de asignación de aprendices a tutores: mientras que en Secundaria se intuye una tendencia de asignar varios aprendices a un único tutor, en Primaria esa asignación parece ser más individualizada. De esta forma, se pone en marcha lo que Irvine-Niakaris & Bacigal (1992) denominan como sistema de aprendizaje (*apprenticeship system*) y que proponen como modelo más efectivo para la formación inicial.

**¿HA REALIZADO ALGÚN TIPO DE OBSERVACIÓN DURANTE EL PRÁCTICUM?, ¿ÉSTA HA SIDO? (responda SÍ o NO).**

		PRIMARIA	SECUNDARIA
Del profesor tutor, de forma libre.	Sí	30	22
Del profesor tutor, de forma libre.	No	6	1
Del profesor tutor, de forma guiada.	Sí	16	5
Del profesor tutor, de forma guiada.	No	20	18
De vídeos, de forma libre.	Sí	2	2
De vídeos, de forma libre.	No	34	21

De vídeos, de forma guiada.	Sí	6	0
De vídeos, de forma guiada.	No	<b>30</b>	<b>23</b>
De compañeros, de forma libre.	Sí	<b>23</b>	<b>18</b>
De compañeros, de forma libre.	No	13	5
De compañeros, de forma guiada.	Sí	5	4
De compañeros, de forma guiada.	No	<b>31</b>	<b>19</b>

### COMENTARIO

El análisis de las respuestas muestra de una forma muy clara varios hechos demasiado habituales en nuestro contexto de enseñanza y formación: (a) la fase de observación en las prácticas existe, pero de una forma poco sistematizada; (b) la repetición en el patrón de respuestas de SÍ y NO, cuando se refiere a las observaciones del tutor o de los otros aprendices; (c) el escasísimo uso hecho de vídeos como recurso en las actividades de formación frente a la observación del componente humano, tanto del profesor-tutor como de los compañeros: este hecho contrasta sobremanera con la situación que se da en Norteamérica, donde la observación de vídeos, fundamentalmente como entrenamiento, antecede en frecuencia a la observación de compañeros (Richards & Crookes 1988:14); y (d) la mayoría de respuestas negativas en todos los apartados en los que se preguntaba por una observación guiada, con algún tipo de documento de observación.

### ¿CUÁLES SON, EN SU OPINIÓN, LOS CRITERIOS QUE HAN DE SEGUIRSE PARA LA SELECCIÓN DE PROFESORES-TUTORES DEL PRÁCTICUM?

PRIMARIA	SECUNDARIA
Interés por la formación (13)	Tenga experiencia docente (10)
Interés por los alumnos (10)	Voluntariedad (10)
Voluntariedad (7)	Competente y responsable (10)
Ser especialista (4)	Que tenga formación (4)
No tenga interés económico o de otro tipo (4)	Que transmita confianza (3)
Abierto a posibilidades (3)	

### COMENTARIO

En este bloque de preguntas lo que se ha intentado ha sido resumir numéricamente las opiniones expresadas por los aprendices. Como se puede observar, por las cifras entre paréntesis, la mayoría de los aprendices, y en especial los de Secundaria, se han inclinado por proponer más de un criterio en cada respuesta.

Tanto en el grupo de Primaria como en el de Secundaria parece que prima casi del mismo modo el componente de carácter humano como el puramente académico en los criterios de selección de tutores, destacando en Primaria rasgos como el interés que puedan mostrar hacia los aprendices o hacia el propio período de formación. También es destacable en ambos grupos el carácter de voluntariedad que los aprendices reclaman para que sus tutores puedan ejercer como tales.

**¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS QUE, EN SU OPINIÓN, SON NECESARIAS PARA REALIZAR LA FUNCIÓN DE PROFESOR-TUTOR DEL PRÁCTICUM?**

<b>PRIMARIA</b>	<b>SECUNDARIA</b>
Comprender la inexperiencia del aprendiz (18)	Con vocación y voluntariedad (10)
Interés por ayudar (13)	Capacidad de transmitir (9)
Conocedor de su trabajo (7)	Responsable (8)
Sociable (3)	Innovador, dinámico e integrador (8)
Tenga experiencia (3)	Con horario accesible (5)
Abierto a posibilidades (1)	Conocedor de la materia y con experiencia (4)
	Ser un buen ejemplo (4)

**COMENTARIO**

El número de características, al igual que en los criterios, muestra que la mayoría ha indicado más de una en sus respuestas.

La enumeración de las características necesarias supone casi una repetición de los criterios antes descritos, volviendo a destacar tanto el componente humano del tutor como el hecho de ser un buen profesional en el desarrollo de sus funciones.

**¿HA IMPARTIDO CLASE DURANTE EL PRÁCTICUM, ESTANDO SOLO/A EN EL AULA, SIN LA SUPERVISIÓN DEL PROFESOR-TUTOR? ¿CUÁL ES SU OPINIÓN DE ESTE HECHO? ¿POR QUÉ?**

<b>PRIMARIA</b>	<b>SECUNDARIA</b>
<b>Sí = 26 No = 9 N/c = 1</b>	<b>Sí = 5 No = 16 N/c = 2</b>
Sí, porque es muy buena experiencia (10)	Positiva, porque se asemeja a la realidad (5)
Positivo y negativo a la vez (5)	No, pero sería positivo (3)
Sí, para saber de verdad que es una clase (4)	Es útil que el profesor esté en el aula (3)
No, pero me habría gustado (4)	Mejor, sin el profesor no hay presión (2)
No es aconsejable (1)	
No, pero me dejó libertad de acción (1)	
Sí, para no estar en tensión (1)	

**COMENTARIO**

El contraste en las respuestas de ambos grupos es lo más destacable, una por el número mayoritario de respuestas positivas y el otro por las negativas, reflejándose aquí cuan distintos son ambos modelos de prácticum, como también pudimos observar anteriormente cuando los aprendices fueron preguntados por las actividades en las que habían empleado más tiempo. Los comentarios que añaden hacen referencia en su mayoría a la similitud que este tipo de actuación tiene que ver con la realidad del aula.

**LA REALIZACIÓN DEL PRÁCTICUM DEBE SER OBLIGATORIA? ¿POR QUÉ?**

<b>PRIMARIA</b>	<b>SECUNDARIA</b>
<b>Sí = 35 No = 1</b>	<b>Sí = 22 N/c = 1</b>
Se descubre la realidad (22)	Se hace frente a la realidad (10)
Se adquiere práctica (7)	Se necesita más práctica (8)
Porque es la signatura más importante de la carrera (4)	En la carrera no se aprende a dar clase (3)
Debería ser más larga y reformarse la asignatura (2)	Se descubre si te gusta la profesión (2)

Es una experiencia muy provechosa (1)	
---------------------------------------	--

## COMENTARIO

Las respuestas afirmativas son abrumadoras, comparadas con un NO en Primaria y uno que no contesta en Secundaria. Además de enseñarles cual es la realidad de la clase, todos comentan, y en especial los de Secundaria, que la enseñanza recibida en la Universidad resulta incompleta sin unas prácticas que complementen el volumen de enseñanza teórica recibida. En este sentido, las respuestas de los aprendices no son una novedad sino son una repetición de las ya recogidas por Najt y Arroyo (1987), Laspra (1989), Pujol (1995) y Roldán (1998). De todo ello se desprende que la formación inicial necesita experimentar una reforma sustancial en los próximos años.

### 4. Conclusión

Con alguna excepción, ambos grupos son coincidentes en los objetivos que debe plantear un prácticum y en las actividades que se deben desarrollar en el mismo. Utilizando las opciones elegidas como número uno, un prácticum se podría definir como la etapa de formación que, principalmente, aporta una experiencia real de enseñanza y en la que se persigue dar clase real con la supervisión del tutor, aunque observando a éste último se emplea tanto o más tiempo que dando clase.

En otro orden de cosas, este período de prácticas parece requerir varias cosas: a) un empleo de las técnicas de observación mucho más sistematizado (Roldán 1999); b) un tipo de selección de profesores-tutores acorde con los criterios y características apuntadas por los aprendices; c) un grado de homogeneización importante en cuanto a la impartición de clases con o sin supervisión del tutor; y d) una mejora en el planteamiento y diseño de este período de prácticas porque lo que es, a todas luces, evidente es la obligatoriedad de su realización.

### 5. Bibliografía

De la Serna Pozas, M.P. (1995). El uso de instrumentos de observación en la formación del profesorado de lenguas extranjeras, en *Actas del XI*

*Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.

- Gutiérrez Almarza, G. (1995). Uso de técnicas cualitativas para el análisis del conocimiento y la formación de los futuros profesores de lenguas extranjeras, en *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- Irvine-Niakaris, C. & Bacigal, S. (1992). How can the trainer promote teacher development?, *English Teaching Forum* 30/1:42-43.
- Laspra, A. (1989). La formación inicial del profesorado de inglés en la enseñanza Secundaria, en *Actas del IX Congreso de AEDEAN*. León: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Madrid, D. (1997). Los planes de estudio para la formación inicial de los maestros de inglés, en *Actas de las XII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada: Greta.
- Najt, M. & Arroyo, C. (1987). Futuros profesores de EGB y EE.MM.: formación actual y posibles soluciones, en *Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Córdoba: Aesla.
- Pujol Berche, M. (1995). Reflexiones en torno a la formación universitaria de los futuros profesores de lenguas extranjeras, en *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- Richards, J.C. & Crookes, G. (1988). The practicum in TESOL, *TESOL Quarterly* 22/1: 9-27.
- Rinvolucrí, M. (1998). Fields that feed methodology, *ELT News and Views* 5/1: 60-71.
- Roldán Tapia, A .R. (1998). La formación inicial del profesorado de inglés en Secundaria, *Aula Abierta* 71: 233-243.
- Roldán Tapia, A. R. (1999). La observación sistemática del aula de inglés como instrumento de formación del profesorado, *Aula Abierta* 73: 159-172.
- Rouve, S. (1993). ERASMUS/LINGUA within the PGCE, *Vida Hispánica: the Spanish and Portuguese Journal of the Association for Language Learning* 7: 40-42.

## Anexo

Este es un cuestionario anónimo. Los datos que se obtengan de él son para uso exclusivamente de tipo académico. Por favor, lea detenidamente cada pregunta antes de contestar. Muchas gracias por su colaboración.

Rodee con un círculo la respuesta correcta en cada caso:

Sexo: Varón / Mujer    Edad:

Experiencia Docente anterior: Sí / No

En caso afirmativo: Academia / Clases particulares / Otra (especificar)

### OBJETIVOS DE UN PRÁCTICUM

Enumere del 1 a 11, siendo 1 el más importante, la siguiente lista de objetivos que, en su opinión debe cubrir un prácticum.

- Aplicar la instrucción recibida en las clases teóricas.
- Aportar una oportunidad de experiencia real de enseñanza.
- Aportar oportunidades de observar a los profesores-tutores.
- Aprender a manejar/gobernar al alumnado.
- Aprender el funcionamiento real del sistema educativo.
- Aprender el funcionamiento real de un centro escolar.
- Conocer en profundidad diversos métodos de enseñanza.
- Contrastar diversas técnicas para la clase.
- Desarrollar la destreza del diseño de unidades didácticas.
- Desarrollar la habilidad para crear/adaptar materiales.
- Tomar conciencia de nuestro propio estilo de enseñanza.

### ¿CUÁLES DEBEN SER LAS ACTIVIDADES PROPIAS DE UN PRÁCTICUM?

Enumere del 1 a 10, siendo 1 el más importante, la siguiente lista de actividades que, en su opinión, son propias de un prácticum.

- Observar a profesores experimentados.
- Observar a otros compañeros.
- Observar vídeos.
- Dar clase real (con supervisión).
- Dar clase real (sin supervisión).
- Dar clases figuradas a otros compañeros.
- Actividades tipo seminario.
- Elaborar y adaptar materiales.
- Colaborar en tareas no docentes (boletines de notas, fotocopias, etc).
- Aprender a utilizar los recursos (cassette, vídeo, etc).

¿EN CUÁLES DE ESTAS ACTIVIDADES HA EMPLEADO MÁS TIEMPO?

Enumérelas de la misma forma, siendo 1, de nuevo, el valor más alto.

Cuando alguna actividad no se haya producido, no la incluya en la enumeración.

- Observar a profesores experimentados.
- Observar a otros compañeros.
- Observar vídeos.
- Dar clase real (con supervisión).
- Dar clase real (sin supervisión).
- Dar clases figuradas a otros compañeros.
- Actividades tipo seminario.
- Elaborar y adaptar materiales.
- Colaborar en tareas no docentes (boletines de notas, fotocopias, etc).
- Aprender a utilizar los recursos (cassette, vídeo, etc).

SI HA REALIZADO ALGÚN TIPO DE OBSERVACIÓN, ¿ÉSTA HA SIDO? (responda SI o NO).

- Del profesor tutor, de forma libre.
- Del profesor tutor, de forma guiada, con un registro de observación.
- De vídeos, de forma libre.
- De vídeos, de forma guiada, con un registro de observación.
- De otros compañeros, de forma libre.
- De otros compañeros, de forma guiada, con un registro de observación.

¿CUÁLES SON, EN SU OPINIÓN, LOS CRITERIOS QUE HAN DE SEGUIRSE PARA LA SELECCIÓN DE PROFESORES-TUTORES DE PRÁCTICAS?

¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS QUE, EN SU OPINIÓN, SON NECESARIAS PARA REALIZAR LA FUNCION DE PROFESOR-TUTOR DE PRÁCTICAS?

¿HA IMPARTIDO CLASE DURANTE EL PRÁCTICUM, ESTANDO SÓLO/A EN EL AULA, SIN LA SUPERVISIÓN DEL PROFESOR-TUTOR? ¿CUÁL ES SU OPINIÓN DE ESTE HECHO? ¿POR QUÉ?

¿LA REALIZACIÓN DEL PRÁCTICUM DEBE SER OBLIGATORIA? ¿POR QUÉ?