

## Dificultades y carencias que experimentan y evidencian futuros maestros de inglés durante su intervención docente autónoma en las prácticas de enseñanza

María Elvira BARRIOS ESPINOSA

Correspondencia

María Elvira Barrios Espinosa

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.  
Facultad de Ciencias de la Educación.  
Campus de Teatinos.  
Universidad de Málaga  
Bulevar Pasteur s/n.  
Málaga.

Tel. 952 13 2477 / 2478  
Fax 952 13 2479.

E-mail: mebarrios@uma.es

Recibido: 15-6-2004  
Aceptado: 21-9-2005

### RESUMEN

Este artículo presenta un estudio cualitativo que pretendía investigar las dificultades, necesidades y carencias que evidenció la actuación interactiva de siete futuros maestros de inglés y que éstos experimentaron durante una intervención didáctica autónoma en las Prácticas de Enseñanza de la especialidad. A tal fin, el artículo describe el diseño de la investigación –que empleó la observación de clases, el cuestionario, el recuerdo estimulado y la planificación de clases como técnicas de obtención de datos, a los que se aplicó un análisis del contenido-, expone los hallazgos obtenidos en forma de trece áreas y competencias en las que se agruparon las dificultades y carencias identificadas, y deriva implicaciones para la formación inicial del profesorado de inglés, particularmente del profesorado de inglés a niños.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de profesores, Formación inicial, Enseñanza de lenguas.

## Difficulties and lacks experienced and evidenced by prospective English primary teachers during their autonomous interventions in their Practice Teaching

### ABSTRACT

This article presents a qualitative study aimed at investigating the difficulties, needs and lacks evidenced –and experienced– by seven prospective primary teachers of English as a foreign language in their interactive teaching during autonomous interventions along their practice teaching experience. The article describes the study design, which included lesson observation,

a questionnaire, stimulated recall and lesson planning as data gathering procedures. A content analysis was applied to the data, which yielded findings consisting of thirteen areas and competencies into which difficulties and deficiencies were grouped. Implications for the initial training of teachers of English are also drawn, particularly, for the initial training of teachers of English to children.

**KEY WORDS:** Teacher training, Initial training, Language teaching

## Introducción

A pesar de que las partes implicadas coinciden unánimemente en señalar las prácticas de enseñanza como el periodo de formación más decisivo y crítico de un programa de preparación de profesores (ZABALZA & MARCELO, 1993; PÉREZ GÓMEZ, 1997; PÉREZ SERRANO, 1987), tanto dentro como fuera de nuestras fronteras se reconoce que existe un desconocimiento considerable acerca de qué es lo que realmente ocurre durante este componente formativo (FREEMAN, 1989; GONZÁLEZ SANMAMED, 1995; JOHNSON, 1996; OJANEN & CABALLERO, 1998; RICHARDS & CROOKES, 1988). En este sentido, a pesar del creciente número de investigaciones en este campo –véase la revisión de estudios realizada por Marcelo García (1994)–, no podemos afirmar aún que exista un conocimiento sólido acerca de las prácticas de enseñanza, ni acerca de qué problemas, dificultades, necesidades o carencias experimentan los estudiantes para profesores en sus primeras intervenciones como docentes en un aula durante este periodo.

Por otra parte, nuestra propia experiencia como profesora de asignaturas relacionadas con la Didáctica del Inglés y como supervisora de prácticas de la especialidad de Lengua Extranjera en la Universidad nos ha convencido, por un lado, de la necesidad de vincular la teoría y la práctica en la formación de los futuros maestros, y por otro, de la importancia de contar con información de primera mano obtenida en el contexto en el que nos desenvolvemos, con la finalidad de justificar y orientar los programas de formación propios de nuestra especialidad. A este respecto, consideramos que identificar, describir y analizar las perspectivas, las dificultades, las necesidades, las percepciones, etc. de futuros maestros de inglés, así como sus procesos mentales y actuaciones durante sus intervenciones didácticas en el aula puede aportar una valiosa información, a partir de la cual podríamos elaborar propuestas de formación fundamentadas no sólo con relación al componente práctico de la formación inicial de futuros maestros, el cual se desarrolla fundamentalmente en la Escuela, sino también otras relativas al componente que se imparte en la Universidad.

Nos situamos de esta manera en consonancia con líneas actuales de investigación que reconocen la importancia de que la formación del profesorado parta del análisis de las necesidades y de la experiencia de los profesionales a quienes va destinada (JARVIS, 1991; MARCELO GARCÍA, 1995; IMBERNÓN, 1994; PADRÓN HERNÁNDEZ, 1997). Además, esta disposición por parte de formadores de profesores hacia la investigación en ámbitos de las prácticas con objeto de identificar necesidades de formación o de mejorar los planes de Prácticas se está convirtiendo en una actitud bastante extendida en nuestro entorno (BARRIOS, 2002; MORENO *ET AL.*, 1999; NAVARRO *ET AL.*, 1998; PÉREZ GONZÁLEZ, 1999). El presente estudio representa, pues, una aportación a este campo de investigación desde el ámbito de una didáctica específica: la de la enseñanza de una Lengua Extranjera (LE).

## Cuestiones de la Investigación

La presente investigación –que se enmarca dentro de la tradición cualitativa de la investigación educativa– se propuso buscar respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Qué aspectos de la intervención didáctica resultan problemáticos y/o difíciles de abordar a futuros maestros a la hora de planificar e impartir enseñanza de inglés a un grupo de niños?; y
- ¿Qué carencias y deficiencias experimentan y evidencian durante el transcurso de esta experiencia docente?

## Diseño de la Investigación

### - Informantes

Siete estudiantes (5 alumnas y 2 alumnos) matriculados en la asignatura de Prácticum III de la carrera de Maestro –Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés)– en la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga durante el curso 1999/2000 participaron voluntariamente en esta investigación. Ninguno de ellos había tenido experiencia previa en la enseñanza de inglés a un grupo de alumnos antes de comenzar el Prácticum III. Asimismo, con el fin de obtener información sobre elaboraciones personales, determinamos que –como condición indispensable– los informantes debían percibir que su tutor o tutora en el colegio les concedía libertad suficiente para desarrollar una unidad didáctica de forma autónoma, y que no se les imponía una determinada manera de actuar en clase o de tratar didácticamente los contenidos.

### - Periodo de recogida de datos

Como periodo de recogida de datos para el estudio establecimos el momento de las Prácticas Escolares en el que los estudiantes de Magisterio diseñan y desarrollan una unidad didáctica en un grupo de clase de Educación Primaria, que es la fase del Prácticum de especialidad en la que de manera más prolongada, autónoma y plena asumen la docencia de la asignatura a un grupo de clase.

### - Técnicas de recogida de datos

La observación, el recuerdo estimulado, las encuestas y la recogida de documentos –planificaciones de las sesiones de clase observadas– fueron las técnicas de obtención de datos empleadas en el estudio.

Consideramos que el empleo de una variedad de fuentes de las que se obtienen los datos del estudio garantizaba el cumplimiento de los criterios de credibilidad y fiabilidad exigibles a este tipo de investigación (LINCOLN & GUBA, 1985) al posibilitar el tipo de triangulación que Denzin (1978) denominó *triangulación de fuentes*. Asimismo, el conjunto de técnicas de obtención de datos nos iba a permitir acceder, por un lado, a las dificultades y carencias que los informantes experimentaban conscientemente en el transcurso de su intervención didáctica y sobre las que dejaban constancia en sus autoinformes, y, por otro, a dificultades y carencias evidenciadas en dicha intervención y de las que ellos, bien no demostraron ser conscientes, o bien no realizaron comentarios explícitos por cualquier motivo.

- Observación de clases

Se observaron y grabaron en vídeo y audio tres clases impartidas por cada uno de los siete informantes con la finalidad de que constituyeran, por una parte, un registro permanente, exacto y recuperable de su actuación en el aula, así como de comportamientos y reacciones de los alumnos, y, por otro, un material a partir del cual los participantes podían recordar y expresar sus intenciones, reflexiones y decisiones interactivas en las sesiones de recuerdo estimulado.

La grabación en vídeo de las observaciones nos iba a permitir disponer de las ventajas que apuntan algunos autores (ERICKSON, 1986; LECOMPTE & SCHENSUL, 1999) respecto de la utilización de registros audiovisuales a la hora de realizar el análisis de observaciones, entre las que destacan la posibilidad de un llevar a cabo un análisis exhaustivo y de poder observar en repetidas ocasiones lo grabado desde múltiples perspectivas analíticas y enfoques, y la reducción de la dependencia del observador a la tipificación analítica inicial, que aminora la probabilidad de realizar el análisis partiendo de inferencias interpretativas erróneas o escasamente depuradas.

Fragmentos de clase considerados de interés para los fines de la investigación fueron asimismo transcritos para su posterior análisis. La transcripción –que incluyó tanto los intercambios verbales que se produjeron en las secciones de la clase que abarcaban los fragmentos seleccionados como abundantes datos contextuales– generó datos con un elevado nivel de detalle y permitió realizar análisis repetidos, pormenorizados y escrupulosos de los datos registrados.

- Cuestionarios

Los participantes en el estudio completaron por escrito dos cuestionarios, uno con posterioridad a la planificación de cada una de las tres sesiones que iban a ser analizadas y con anterioridad a su desarrollo interactivo, y el otro con posterioridad a la actividad de recuerdo estimulado en la que los informantes comentaban los 40 primeros minutos de la sesión que acababan de impartir.

Las cuestiones planteadas en los cuestionarios incluían preguntas sobre actuaciones en el aula, preguntas sobre opiniones y juicios de valor, y preguntas sobre sentimientos, es decir, sobre cómo estos maestros en ciernes reaccionaron emocionalmente a las experiencias de formación práctica en el aula (PATTON, 1990). Consideramos que estas preguntas facilitaban el que los participantes expresaran sus propias perspectivas personales a través de las cuales podríamos acceder al mundo de sus creencias y de los significados que atribuyen a los fenómenos, conocer la terminología empleada por ellos y captar sus percepciones y experiencias individuales.

- Recuerdo estimulado

Siguiendo los procedimientos descritos por Shavelson & Stern (1981), los estudiantes para maestros de nuestro estudio participaron en procesos de recuerdo estimulado. Inmediatamente después de cada sesión, se solicitó a los informantes que vieran la reposición en vídeo de los 40 primeros minutos de la misma y que proporcionaran comentarios con detalles acerca de sus pensamientos y decisiones interactivas mientras se veían impartiendo clase, para lo cual debían parar la cinta de vídeo en los momentos en que recordaran lo que estaban pensando, lo que estaban considerando hacer, sus preocupaciones e inquietudes, etc. A raíz de esos comentarios,

la investigadora, en ocasiones, hacía alguna pregunta exploratoria con el fin de que el informante profundizara en el aspecto comentado. Durante las reposiciones de las sesiones la cinta se iba parando en las ocasiones en las que el informante deseaba hacer un comentario o cuando la investigadora estimaba que la secuencia de clase que estaba siendo observada tenía el suficiente interés como para que el informante aportara algún comentario o justificación al hilo de la misma. Los comentarios obtenidos mediante la técnica del recuerdo estimulado fueron grabados y, posteriormente, transcritos y relacionados con las secuencias o acontecimientos de la clase que suscitaron tales comentarios.

#### - Planificaciones de clases

Otra de las técnicas de recogida de datos que el presente estudio empleó fue un documento de planificación elaborado para los fines de la investigación en el que los informantes debían registrar el plan de cada una de las tres sesiones que iban a impartir.

La inclusión de este documento de planificación como instrumento de recogida de información se debió a nuestra concepción de la planificación como un proceso psicológico en el cual el docente visualiza el futuro, considera objetivos y medios, y diseña un esquema que guía su actuación posterior en el aula (CLARK & YINGER, 1987), por lo que resulta revelador de las creencias de éste, de sus valores, interpretaciones y opciones metodológicas. La información que debían registrar los informantes en el cuadro se refería a la denominación o tipo de actividad, el tiempo que estimaban que podría ocupar su desarrollo, el tipo de agrupamiento en que se planteaba realizar, y, finalmente, la actuación prevista durante su ejecución, tanto por parte de los alumnos (técnicas de aprendizaje ejercitadas o desarrolladas) como por parte del propio docente en prácticas (estrategias metodológicas desplegadas), así como la justificación de tales actuaciones previstas en la planificación.

#### - Análisis de los datos

El análisis del contenido (BARDIN, 1986) fue la metodología utilizada para identificar las categorías, temas y tendencias más destacadas a partir de la información obtenida de cada uno de los participantes en el estudio.

El procedimiento de categorización de los datos recogidos se realizó separadamente con relación a la información referente a cada uno de los informantes, y, más adelante, partiendo del informe resultante de cada uno de ellos, se llevó a cabo un análisis adicional *inter caso* donde se procedió a la identificación de tendencias y aspectos más frecuentes reflejados en los datos relativos a los siete participantes en el estudio.

## Hallazgos

Las dificultades y carencias más destacables que evidencia la intervención docente de los participantes en este estudio y que éstos experimentan se relacionan con las áreas y competencias que figuran a continuación:

### *1. Valoración de la dificultad intrínseca al aprendizaje de una LE.*

Los estudiantes de nuestro estudio demuestran una deficiente capacidad para valorar la dificultad que entraña el aprendizaje de una LE en el aula, lo cual se manifiesta principalmente en:

- La dedicación de un espacio de tiempo claramente insuficiente a la introducción de contenido lingüístico nuevo;
- La solicitud precoz de la producción oral de los contenidos lingüísticos previamente presentados;
- La realización de comprobaciones precoces del aprendizaje de los alumnos, principalmente de su asimilación del modelo oral de los contenidos;
- Su incapacidad para elaborar explicaciones e hipótesis a los problemas de aprendizaje que advierten en sus alumnos; y
- Su dificultad para realizar una previsión eficiente de la duración en clase del desarrollo de las actividades que programan.

### *2. Reconocimiento y especificación de los factores, componentes, procesos y actuaciones implicados en la organización y realización de las tareas de aprendizaje.*

A los estudiantes de nuestro estudio –quizá porque poseen un escaso dominio del lenguaje característico del discurso profesional, como más adelante se comenta, que les priva de una herramienta cognitiva esencial para identificar, distinguir, pensar y analizar los acontecimientos del aula y los procesos educativos en términos profesionales– les resulta problemático el reconocer factores implícitos en la realización de las actividades que proponen, así como la orquestación y secuenciación de procesos cognitivos y actuaciones que la ejecución de las mismas requiere, lo cual se traduce, por un lado, en su escasa eficiencia en el reconocimiento de la complejidad que implican las tareas de aprendizaje que plantean a los alumnos –particularmente en el caso de actividades diseñadas por ellos– y, por otro, en la elaboración de planificaciones de sesiones en forma de acciones concebidas en términos muy generales cuya materialización en la clase resulta mucho más compleja y rica de lo previsto en cuanto a estrategias metodológicas, procedimientos desarrollados y/o activados y detalles de actuaciones lingüísticas en forma de instrucciones y explicaciones, aspectos que, consecuentemente, no se someten a consideración ni reflexión previas.

### *3. Uso apropiado de un lenguaje profesional.*

Como se ha comentado anteriormente, nuestros informantes acusan falta de dominio de un lenguaje profesional técnico, especializado, característico de la profesión que en un futuro ejercerán, y que creemos que contribuye a que cometan inexactitudes y errores al denominar, caracterizar y describir componentes y factores relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje de una LE. Además, estamos convencidos de que esta falta de dominio del lenguaje profesional es un factor clave en la percepción deficiente que demuestran de la dificultad y de la carga cognitiva implícitas en las actividades de aprendizaje, al carecer de los términos adecuados en los que conceptualizar la realidad y ordenar el pensamiento referido a los procesos educativos.

### *4. Organización de las actividades y transmisión de las instrucciones para la realización de las mismas.*

Otra de las áreas problemáticas que nuestro estudio ha sacado a la luz es la referida a la transmisión de las instrucciones para realizar las actividades. Los participantes basan esta transmisión fundamentalmente en explicaciones verbales y omiten estrategias claves para favorecer la comprensión de las mismas, como son la demostración de los procedimientos, la ejemplificación de la LE que se pretende practicar, y la estructuración adecuada de la información que se aporta en dichas instrucciones.

#### *5. Establecimiento y mantenimiento del control de la clase.*

Los asuntos relacionados con el establecimiento y el mantenimiento de la disciplina y del desarrollo ordenado de la clase constituyen una fuente de enorme preocupación para los informantes de nuestro estudio, quienes, en general, adoptan estrategias de gestión del control del aula bastante tradicionales y conservadoras las cuales, por otra parte, contradicen las creencias que en ocasiones estos futuros maestros manifiestan sostener y desear poner en práctica.

#### *6. Atención al aprendizaje de los alumnos.*

Nuestro estudio pone de manifiesto que en los estudiantes que actuaron como informantes en esta investigación se observa una dificultad patente para hacer del aprendizaje de los alumnos el centro de su atención como docentes y para conocer en qué medida el aprendizaje que se plantean en sus objetivos se está produciendo realmente, lo cual puede deberse, como así se ha puesto de manifiesto en otros estudios (BULLOUGH, 1989; JOHNSON, 1996; KAGAN, 1992), a su preocupación por cuestiones relacionadas con la gestión, la disciplina y el control del aula en general.

#### *7. Capacidad de análisis, de reflexión y de autoevaluación.*

Los futuros maestros especialistas de inglés de nuestra investigación muestran poseer una capacidad insuficientemente desarrollada para valorar, analizar y reflexionar críticamente sobre su propia actuación docente, así como para extraer conocimientos y diseñar planes de acción a partir de sus experiencias de enseñanza.

#### *8. Transformación de los conocimientos académicos en contenidos pedagógicos.*

Otra de las dificultades que se advierten en la intervención docente de nuestros informantes se refiere a la conversión de sus conocimientos sobre la materia, de naturaleza académica y formal, en contenidos curriculares accesibles a los alumnos, en concreto a los que imparten clase, a la que creemos que contribuye el conocimiento escasamente fundamentado e insuficiente que demuestran acerca de las capacidades cognitivas, en términos prácticos, de sus alumnos. Esta dificultad se plasma especialmente en las informaciones de tipo explícito que suministran a éstos sobre el funcionamiento y características del sistema de la LE, las cuales, en ocasiones, incluyen términos especializados que implican conceptualizaciones abstractas sobre la LE que son inapropiadas para el nivel de desarrollo evolutivo de los alumnos de la etapa de Educación Primaria a los que dirigen su enseñanza.

#### *9. Conocimiento procedimental de un abanico de estrategias didácticas.*

Nuestros informantes exhiben en sus clases un repertorio bastante limitado de estrategias didácticas, que repiten tanto a lo largo de las tres sesiones analizadas por cada uno de ellos como en el transcurso de una misma sesión; asimismo, declaran –y manifiestan en el aula– desconocer una variedad de alternativas metodológicas al

planteamiento didáctico adoptado. Las reticencias a desviarse del plan previsto –incluso en ocasiones en las que las dificultades de los alumnos al realizar las tareas encomendadas afectan seriamente al flujo de la instrucción–, las dificultades para introducir cambios repentinos e improvisados durante la marcha de la clase, la puesta en práctica de estrategias incoherentes con las ideas expresadas explícitamente y la carencia de estrategias de enseñanza definidas con las que concretar sus objetivos y conocimientos en su enseñanza interactiva, aspectos todos ellos identificados en los datos de nuestro estudio, pueden ser imputables al desconocimiento por parte de estos maestros en ciernes de una gama extensa y variada de alternativas didácticas.

#### 10. *Transmisión de la LE como instrumento de comunicación.*

Del planteamiento didáctico adoptado por nuestros informantes se deriva una concepción de la LE como código o sistema fundamentalmente, más que como medio de comunicación en el que se expresan y comprenden mensajes en un contexto de situación determinado. Esta concepción se evidencia fundamentalmente en los siguientes aspectos de su enseñanza:

- Centran la atención didáctica en aspectos formales del código, y, más concretamente, en aspectos relacionados con los subsistemas léxico y morfosintáctico de la LE;
- Procuran el dominio de las formas lingüísticas de la LE y su manipulación, en detrimento de su utilización para realizar intercambios comunicativos;
- Los contenidos lingüísticos se tratan como entidades discretas y separables y se trabajan de forma aislada y desprovistos de un contexto discursivo amplio y de un contexto de situación definido; y
- El énfasis en la corrección de las producciones de los alumnos prevalece por encima del énfasis en la consecución de intervenciones fluidas.

#### 11. *Tratamiento de la modalidad oral de la LE.*

Incluso en actividades mediante las cuales los informantes afirman estar pretendiendo desarrollar destrezas orales, la variedad escrita de la LE constituye la modalidad del idioma en la que se basa la práctica de la LE y la variedad utilizada para procurar el aprendizaje de la LE, opción que se plasma fundamentalmente a través de lo siguiente:

- Elevado interés por que los alumnos aprendan la forma escrita de los vocablos, el cual es claramente superior al que manifiestan por el aprendizaje de la forma oral;
- Exposición precoz a la modalidad escrita de los contenidos lingüísticos en la secuencia didáctica, que se acompaña de una exposición claramente insuficiente a la modalidad oral de los mismos, en tiempo y en contextos diversos, para que la retención de esta variedad oral se produzca; y
- El tiempo de clase dedicado a estrategias de enseñanza y a tareas de aprendizaje que desarrollan las destrezas orales es significativamente menor que el que dedican a actividades orientadas a promover la comprensión y/o la producción de la LE en la modalidad escrita.

### *12. Empleo de la LE en el discurso típico de la clase de inglés para fines comunicativos.*

Coherente con la consideración esencialmente academicista del inglés como una materia curricular más y no como un medio de comunicación, es el uso escaso y esporádico que hacen nuestros informantes de la LE para expresar funciones típicas de situaciones habituales de clase, a través de intervenciones en las que demuestran poseer un deficiente dominio de la LE para fines comunicativos.

### *13. Reconocimiento de aspectos peculiares y relevantes de su planteamiento didáctico personal.*

También coincidente con la falta de reconocimiento que nuestros estudiantes para maestros demuestran de los factores, componentes, procesos y actuaciones implicados en la organización y realización de las tareas de aprendizaje es la falta de manifestaciones explícitas acerca de estrategias y actuaciones muy características de su estilo de enseñanza, de lo que se podría inferir que emplean rutinas que han automatizado y de las que no manifiestan ser conscientes, y que probablemente son fruto de su experiencia anterior como alumnos de una LE. El uso de la lengua materna como el sistema de referencia constante a partir del cual construyen los conocimientos en y sobre la LE, el empleo frecuente de la traducción como forma de practicar la LE y como estrategia de aclaración de los datos lingüísticos que proporcionan en inglés, la atención a los aspectos formales del código de la LE y el énfasis en la modalidad escrita del idioma son ejemplos típicos de aspectos característicos del estilo docente de estos futuros maestros de inglés sobre los cuales no encontramos referencias espontáneas en sus manifestaciones y en sus autoinformes.

## **Implicaciones para la formación inicial de profesorado de Lengua Extranjera a niños**

De los hallazgos de este estudio se derivan –a nuestro juicio– interesantes implicaciones para la concepción y desarrollo de procesos de formación inicial de profesorado de inglés en general y de profesorado de inglés para niños en particular, aspecto del trabajo en el que estábamos particularmente interesados.

Por un lado, los resultados constatan la necesidad de que se fomenten las estrategias de formación pertinentes para que el docente en formación acceda, conozca y examine sus propias concepciones y las confronte con las ideas que el programa pretende transmitir, dada la existencia en nuestros informantes de ideas implícitas que guían el enfoque didáctico que desarrollan en el aula, de las cuales no mostraron ser conscientes.

Además, nuestra investigación reconoce la importancia, por una parte, de que los formadores conozcan los conocimientos y concepciones de partida de los docentes en formación con el fin de ajustar convenientemente los cursos y programas de formación, y, por otra, de que los futuros maestros observen y experimenten de manera supervisada una metodología conforme con los actuales planteamientos en la enseñanza de una LE a niños; a este respecto consideramos que la participación en los programas de formación de docentes de prestigio en ejercicio aportaría un beneficio enorme para el aprendizaje profesional de futuros profesionales.

Otro de los hallazgos del estudio hace referencia a la falta de competencia en el uso de un lenguaje profesional que se advierte en nuestros informantes, ante lo cual consideramos que los cursos de formación deberían insistir en fomentar el dominio de este lenguaje especializado propio de la profesión de la enseñanza de una LE.

Asimismo, los resultados de este estudio han identificado en los participantes un escaso desarrollo de competencias consideradas esenciales para el ejercicio de la profesión docente, referidas a la gestión y el control del grupo, a la transmisión efectiva de las instrucciones a las actividades, a la capacidad de análisis y reflexión sobre la propia práctica de enseñanza, y a la atención y monitorización del aprendizaje que la intervención didáctica está generando en los alumnos. Constituyen éstas, pues, competencias profesionales con relación a las cuales la formación de profesorado debería plantear iniciativas de desarrollo y mejora.

Finalmente, la identificación y descripción de una serie de deficiencias en el conocimiento del inglés como idioma y en el conocimiento didáctico del contenido – como son las relativas al conocimiento de las características psicológicas y cognitivas del niño y la repercusión de éstas en el aprendizaje del inglés como LE, o al deficiente dominio de la LE para su uso fluido y correcto en situaciones típicas del aula– reclaman una profunda revisión de los planes de estudio vigentes para la formación de maestros de inglés, para lo cual consideramos imprescindible la transformación de la carrera en una licenciatura que dé respuesta satisfactoria a la necesidad de formación y de especialización de estos futuros profesionales de la enseñanza del inglés como LE a niños.

## Conclusión

El presente artículo ha descrito una investigación de naturaleza cualitativa que pretendía indagar en las dificultades y carencias que evidenció la intervención docente de siete futuros maestros de inglés y que éstos experimentaron durante una situación de intervención didáctica autónoma en las Prácticas de Enseñanza de la especialidad, y ha derivado implicaciones para la formación inicial reglada. Entendemos que la investigación sobre las perspectivas, el conocimiento, las dificultades, las necesidades, las conceptualizaciones sobre la práctica de enseñanza, las creencias, etc. del estudiante para maestro pueden ayudarnos a una más profunda comprensión de su experiencia, que sirva de fuente de información para fundamentar y justificar los programas de formación inicial del profesorado de idioma.

## Referencias bibliográficas

- BRDIN, L. (1986). *El análisis del contenido*. Madrid: Akal Universitaria.
- BARRIOS ESPINOSA, M. E. (2002). *El pensamiento y la actuación de futuros maestros de inglés durante su intervención didáctica en las Prácticas de Enseñanza*. Universidad de Granada.

- BOOK, C., BYERS, J. & FREEMAN, D. (1983). Students' expectations and teacher education traditions with which we can and cannot live. *Journal of Teacher Education*, 34 (1), 9-13.
- BULLOUGH, R. V. Jr. (1989). *First year teacher: a case study*. Nueva York: New York Teachers College.
- CLARK, M. C. & YINGER, R. J. (1987). Teacher planning. En J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking*. Londres: Cassell, 84-103.
- DENZIN, N. K. (1978). *The reseach art: A theoretical introduction to sociological method*. Nueva York: McGraw-Hill.
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in reseach on teaching. en M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of reseach on teaching*, 3ª edición. Nueva York: Macmillan, 119-161.
- FREEMAN, D. (1989). Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23 (1), 27-45.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995). ¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores? Análisis de los procesos de aula. *Investigación en la Escuela*, 25, 27-42.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- JARVIS, J. (1991). Perspectives on the in-service training needs of NNS teachers of English to young learners. *The Teacher Trainer*, 5 (1), 4-9.
- JOHNSON, K. E. (1996). The vision versus the reality: The tensions of the TESOL practicum. En FREEMAN, D. & RICHARDS, J. C. (eds.), *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 30-49.
- KAGAN, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-170.
- LECOMPTE, M. D. & SCHENSUL, J. J. (1999). *Designing and conducting ethnographic research*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- LINCOLN, Y. S. & GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- MARCELO GARCÍA, C. (1994). Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas. En MONTERO MESA, Mª L., CEBREIRO LÓPEZ, B. & ZABALZA BERAZA, M. A. (eds.), *Actas del III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares*. Santiago: Tórculo, 338-361.
- MORENO SÁNCHEZ, E., VÉLEZ GONZÁLEZ, J. E., MARTÍN BERRIDO, M., PADILLA CARMONA, T. & CARRASCO MACÍAS, M. J. (1999). La formación inicial de las profesoras y profesores de educación infantil: Respondiendo a sus necesidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (2). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>]
- NAVARRO HINOJOSA, R., LÓPEZ MARTÍNEZ, A. & BARROSO FLORES, P. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/v1n1rnh.htm>]

- OJANEN, S. & CABALLERO HERNÁNDEZ-PIZARRO, M. A. (1998). Cómo formar profesionales de la enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32, 159-169.
- PADRÓN HERNÁNDEZ, M. (1997). Teoría vs. práctica en un modelo de formación inicial de profesores de enseñanza secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 111-116.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, California: Sage.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las Prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 125-140.
- PÉREZ GONZÁLEZ, A. B. (1999). El plan de prácticas: Efectos de la valoración del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>]
- PÉREZ SERRANO, M. (1987). Las prácticas de enseñanza a debate: opinión de los alumnos, los profesores de las escuelas universitarias y los maestros de EGB en ejercicio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 1, 111-124.
- RICHARDS, J. C. & CROOKES, G. (1988). The practicum in TESOL. *TESOL Quarterly*, 22 (1), 9-27.
- SHAVELSON, R. J. & STERN, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- ZABALZA BERAZA, M. A. & MARCELO GARCÍA, C. (1993). *Evaluación de Prácticas: Análisis de los procesos de formación práctica*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica.