

## REFLEXIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO ESPECIALISTA EN LENGUAS EXTRANJERAS

Fernando Trujillo Sáez  
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta  
C/ El Greco, s/n  
51002 Ceuta  
[ftsaez@ugr.es](mailto:ftsaez@ugr.es)

Daniel Madrid Fernández  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Campus Universitario de Cartuja  
18071 Granada  
[dmadrid@ugr.es](mailto:dmadrid@ugr.es)

Publicación titulada “Reflexiones en torno a la formación del profesorado especialista en Lenguas Extranjeras”, co-escrita con el Dr. D. Daniel Madrid Fernández, en Perales, F. Javier et al. (eds.), *Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*, Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 1771-1778. (ISBN: 84-8491-006-7)

### Introducción

En un fin de siglo marcado por vagos conceptos como sociedad de la información o globalización, una realidad se impone como una de las marcas del nuevo milenio: la importancia del lenguaje y el aprendizaje de lenguas. Como ejemplo valga la celebración en el 2001 del “Año Europeo de las Lenguas”, uno de cuyos objetivos es “promover el aprendizaje de lenguas entre el público en general como elemento clave para el desarrollo personal y profesional, la comprensión intercultural, el pleno uso de los derechos que entraña la ciudadanía de la Unión Europea y el florecimiento de la economía.” (Disponible en <http://culture.coe.int/AEL2001EYL/>) En este mismo contexto, desde la Comisión Europea se afirma que la mitad de Europa es ya plurilingüe y que el 45% de los ciudadanos europeos pueden mantener una conversación en una lengua distinta a la lengua materna. De las lenguas de Europa el inglés es aprendido por el 89% de los alumnos, llegando el porcentaje al 90% de los estudiantes de secundaria en Alemania, Austria, Dinamarca, España, Finlandia y Francia. (Datos disponibles en <http://europa.eu.int/comm/education/languages/lang/europeanlanguages.html>)

Esta realidad ha repercutido, necesariamente, en los sistemas educativos. No sólo aparece una segunda lengua en la educación obligatoria en todos los países europeos, sino que, con la excepción de Irlanda, Italia y Grecia, donde sólo se aprende una lengua extranjera, en el resto de los países se aprenden dos o tres lenguas. Además, el aprendizaje de lenguas no se limita a la educación secundaria, sino que se extiende también a la educación primaria. Según la Comisión Europea, la enseñanza de idiomas en educación primaria está creciendo de tal forma que en Dinamarca, Holanda, Bélgica, Grecia, España, Austria, Finlandia y Suecia más del 33% de los estudiantes de primaria están aprendiendo una lengua extranjera. (Datos disponibles en <http://europa.eu.int/comm/education/languages/lang/europeanlanguages.html>)

En este marco social es en el que pretendemos analizar la actual formación del profesorado especialista en lenguas extranjeras para educación primaria. Luci Nussbaum (1995:65), hablando acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en primaria, nos dice que “en muchos casos, la cesión a las presiones sociales (...) ha

comportado la adjudicación de la docencia a un profesorado sin la preparación adecuada y sin la motivación para obtenerla. Como consecuencia de estas condiciones, que acarrearán una enseñanza ineficaz, el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la escuela está hoy desprestigiado, por lo cual algunas familias recurren a la enseñanza no reglada en busca de lo que la educación obligatoria no les procura.” Ante este panorama, intentaremos estudiar la situación actual, determinada por los planes de estudio vigentes, para proponer posteriormente vías de mejora.

#### La situación actual

La situación actual de la formación del profesorado especialista en lenguas extranjeras se puede caracterizar, paradójicamente, como poco especializada. En un trabajo previo (Madrid, 1996 y 1998) hemos demostrado la distancia tan grande que existe entre los intereses y necesidades del alumnado en fase de formación inicial y la oferta oficial de las instituciones de formación del profesorado. En concreto, ante la pregunta de cuántos créditos y asignaturas debería tener la especialidad, los alumnos contestaron lo siguiente:

	Curso 1º N = 40	Curso 2º N = 52	Curso 3º N = 30	Media
% de especialización (asignaturas de inglés)	63,9 %	70,5 %	67,8 %	67,4 %

Tabla 1: Opinión de los alumnos de Magisterio, especialidad lenguas extranjeras-inglés, sobre el porcentaje de especialización (asignaturas de idioma) que debiera tener su Plan de Estudios.

Tras realizar la misma pregunta a profesores en activo los datos son los siguientes:

Resultados:	% de especialización (Maestros/as)	% de especialización (Licenciados de Secundaria)
Opinión del profesorado de Secundaria (N = 66)	63,3 %	77 %

Tabla 2: Opinión de 66 profesores de inglés sobre el porcentaje de especialización que debieran tener los planes de estudio.

Sin embargo, la realidad es diferente. Analizaremos primero el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. Recordemos que en el plan de 1971 existían tres asignaturas anuales y tres asignaturas cuatrimestrales de tres horas semanales cada una, lo cual representaba el 21,4% de la carga lectiva total. En el plan de 1994, tras una reciente modificación del plan de estudios sobre un total de 190 créditos hay 44,5 créditos obligatorios (troncales y obligatorias de universidad) y 16 optativos, lo cual hacía un total de 60,5 créditos, un 31,8% de la carga lectiva total. Es decir, la carga lectiva de asignaturas de especialización en lenguas extranjeras ha aumentado un 10,4 %, pero aún está lejos del 63,3% deseado por los profesores en activo. También dentro de la Universidad de Granada, en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, tras la también reciente revisión el plan de estudios, en el curriculum de lenguas extranjeras (inglés) hay 45 créditos de especialización en lenguas extranjeras sobre 190 créditos de carga lectiva total, es decir, un 23,6%.

En algunas otras universidades los porcentajes son similares y, por tanto, no totalmente satisfactorios. En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla hay 37,5 créditos obligatorios y la posibilidad de hacer 18 créditos optativos, sobre un total de 204 créditos de carga lectiva global, lo cual representa un 27,2%. En la

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, sobre un total de 200 créditos de carga lectiva, hay 20 créditos de carácter obligatorio y 40,5 como oferta máxima entre optativas y libre configuración, lo cual representa un 30,25% del total.

Pero, además, el problema de la no especialización se agrava al pensar en la labor que el profesor especialista en lenguas extranjeras debe realizar en el aula. En el aula de lenguas extranjeras en primaria el objetivo fundamental es “comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera” (Artículo segundo del Real Decreto de enseñanzas mínimas en Educación Primaria, Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio, BOE 152, miércoles 26 de junio de 1991). Este objetivo básico se estructura en tres bloques de contenidos, a saber, los correspondientes a la comunicación oral, la comunicación escrita y los aspectos socioculturales de la lengua extranjera en cuestión.

Es decir, el profesor de lenguas extranjeras en primaria ha de promover el desarrollo de la llamada competencia comunicativa en su fase inicial. La competencia comunicativa es un constructo que incluye las sub-competencias lingüístico-gramatical, textual-discursiva, sociolingüística, sociocultural y estratégica. Todas ellas interaccionan para la producción y la recepción e interpretación de textos en una lengua extranjera, apropiados para un contexto de situación y un contexto sociocultural determinados.

En este proceso de adquisición de la competencia comunicativa el profesor ha de ser, entre otras cosas, un modelo de utilización comunicativa del lenguaje. El profesor ha de utilizar la lengua extranjera en el aula no sólo como objeto de enseñanza-aprendizaje sino como herramienta de instrucción. Este hecho fundamental es, hoy en día, un problema y un reto para la formación del profesorado.

Joan Pagès (1997:95) nos dice reflexionando acerca de la formación del profesorado en primaria que “nadie discute que para enseñar a sumar hay que saber sumar o que para enseñar la causalidad histórica hace falta saber que es la causalidad histórica. Se supone que esto lo han debido aprender durante sus estudios preuniversitarios.” Aplicando esto a la competencia comunicativa en una lengua extranjera, nuestras alumnas y alumnos deberían ser capaces de comunicarse eficazmente en la lengua extranjera que hayan elegido antes de llegar a la Universidad, especialmente en su forma oral.

Sin embargo, Pineda Clavaguera y Sanz González (1997) nos recuerdan que la prueba de acceso a la enseñanza universitaria consiste únicamente en una comprensión escrita. Es decir, por un lado desde el sistema educativo se menosprecia el plano oral de la lengua tanto en la prueba de acceso como en los últimos cursos de formación secundaria; por otro lado, no podemos determinar el nivel de dominio de la lengua extranjera de los alumnos y alumnas de primer curso de la especialidad de lenguas extranjeras, muy especialmente su dominio de la comunicación oral.

Además, este problema inicial se ve agravado por la pobre especialización de la formación del profesorado de primaria, antes descrita. Se podría pensar que durante los estudios universitarios de formación del profesorado se puede aumentar (o desarrollar en algunos casos) la competencia comunicativa. Sin embargo, en el plan de estudios de la especialidad de lengua extranjera sólo existe una materia destinada a tal fin; esta materia, denominada “Lengua Francesa o Inglesa y su Didáctica”, que consta de 16 créditos normalmente, se suele subdividir en dos asignaturas, que se imparten en cursos sucesivos, denominadas “Lengua Francesa o Inglesa” y “Didáctica del Francés o Inglés”. Sólo la primera asignatura se ocupa de la capacidad comunicativa de los estudiantes en la lengua extranjera. Por poner ejemplos concretos, en la especialidad de lenguas extranjeras en la Universidad de Huelva hay 20 créditos dedicados a la

competencia comunicativa en la lengua extranjera, 14,5 en la Universidad de Sevilla, 8 en la Universidad de Cádiz y 9 en la Universidad de Granada. Es decir, nos movemos entre las 200 y las 80 horas de aprendizaje de la lengua extranjera.

Es cierto que a estas horas en enseñanza superior hay que sumar las 6 horas semanales durante la educación primaria, doce durante la educación secundaria y cinco durante el bachillerato (seis en el caso del bachillerato de Humanidades). Esto hace un total de 822 horas en el caso del bachillerato de Humanidades y de 788 en el resto de los bachilleratos. Si a esto le sumamos una media de 12,87 créditos en asignaturas dedicadas a la competencia comunicativa en la lengua extranjera en las Facultades de Educación antes analizadas, resulta un total de 950,7 horas en el caso de un estudiante que provenga del bachillerato de Humanidades y de 916,7 horas si proviene de otro bachillerato.

Sin embargo, la experiencia diaria en formación del profesorado nos dice que, sin lugar a dudas, el nivel de dominio de la competencia comunicativa de los estudiantes de formación del profesorado en lenguas extranjeras no es suficiente. Durante la educación primaria y secundaria han tenido muy pocas horas reales de trabajo con las destrezas orales, especialmente si sus profesores no utilizaban la lengua extranjera como lengua de instrucción. Además, estos estudiantes no están acostumbrados a manejar de forma extensa e intensa textos no simplificados en la lengua extranjera, lo cual va en detrimento también de sus destrezas de lectura y escritura.

Bonachía Caballero, Ojeda Alba y Oyón Bañales (1997) aciertan al señalar los aspectos fundamentales de este problema: “Las carencias fundamentales que se deben subsanar giran en torno a tres ejes: el primero de orden léxico; el segundo referido a los actos de habla que competen a la organización y realización de actividades pedagógicas, y, por último, las transacciones comunicativas en el aula.” Es decir, hay un problema grave en lo que concierne a la competencia comunicativa de los estudiantes de formación del profesorado de lenguas extranjeras, muy especialmente en lo que concierne a la habilidad para utilizar la lengua extranjera como lengua de instrucción en el aula, elemento que, como hemos comentado, es fundamental para el aprendizaje de la lengua extranjera en primaria y secundaria.

Además, la sensación de escasa especialización en la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras aumenta con la presencia en el plan de estudios de una serie de asignaturas, provenientes precisamente de las didácticas específicas, y su repercusión en las oposiciones para ingreso en el cuerpo de maestros. Nos referimos a asignaturas como las siguientes: En el plan de estudios de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, Matemáticas y su Didáctica (4,5 créditos), Educación Artística y su Didáctica (4,5 créditos), Educación Física y su Didáctica, (4,5 créditos), Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, (4,5 créditos); o, además de las ya mencionadas, en la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Educación Musical y su Didáctica (4,5 créditos), Historia: conceptos, métodos y fuentes (4,5 créditos); o, en la Facultad de Ciencias de la Educación de Cádiz, Geografía de España (4 créditos), Historia de España (4 créditos) o Filosofía (4 créditos).

Estas asignaturas plantean dos cuestiones: En primer lugar, nos preocupa la paradoja de la escasez de créditos asignados y la amplitud de los contenidos que pretenden cubrir, lo cual obliga al departamento y al profesor encargado de impartirla a hacer una selección más allá de lo razonable en cualquier materia de carácter científico; el más claro ejemplo es la macro-asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, con solo cuatro créditos y medios. En segundo lugar, cuesta comprender la justificación para que una Universidad que apuesta por la especialización y la calidad

pueda hacer por mantener estas asignaturas en su estado actual; si el objetivo es, todavía, formar profesores generalistas, se contradice la normativa expuesta en la L.O.G.S.E. y el propio concepto de especialización. Joan Pagés (1997), en el artículo ya mencionado, se hace la misma pregunta respecto a la formación inicial de especialistas en educación primaria: “¿Por qué en la troncalidad de la especialidad de maestro en educación primaria se incorporan con carácter prescriptivo materias que constituyen el eje vertebrados de algunas nuevas titulaciones como educación física o idioma extranjero?”.

Al mismo tiempo, otros elementos agravan la situación. Ardila (1999) comenta que “la situación de la enseñanza de las lenguas modernas en la universidad española es sustancialmente diferente al estado de la cuestión en la mayoría de los sistemas educativos occidentales: la masificación y el mobiliario de las aulas no permite la interacción; se carece de medios informáticos; y la participación en programas internacionales se limita a unos pocos privilegiados.” Dificultades estructurales como la disposición de las aulas o los recursos multimedia no favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa.

Por último, nos encontramos con que una posible solución de este problema, la participación en programas internacionales que faciliten la movilidad de estudiantes, está limitada, como hemos podido leer en Ardila (1999), “a unos pocos privilegiados”. Las becas Socrastes-Erasmus, principal vía de movilidad de estudiantes en las universidades europeas, son, por definición, sólo ayudas para la movilidad, con un carácter muy restrictivo en lo económico. Por ello, sólo los estudiantes de familias que económicamente se pueden permitir financiar una estancia en el extranjero se plantean la posibilidad de solicitar tales ayudas.

Para finalizar, asumimos aquí la conclusión central de la primera reunión estatal de profesores de lengua inglesa de las escuelas de formación del profesorado, ocurrida en Ávila en mayo de 1994 (Gutiérrez Almarza y Beltrán Llavador, 1997): “Los profesores de lengua inglesa en este país todavía no reciben una formación inicial sólida y efectiva.”

#### En busca de soluciones

Tras la argumentación presentada anteriormente, nos atrevemos a presentar dos vías de solución. Parece razonable que el principal camino es aumentar el número de créditos de asignaturas de especialización en lenguas extranjeras. En concreto, si la formación inicial del profesorado sigue durando tres años, que es un aspecto del que más tarde hablaremos, la propuesta que creemos más apropiada cubriría los siguientes aspectos: En primer lugar, cada año debería existir una asignatura de Lengua Extranjera, en la que se desarrolle y amplíe la competencia comunicativa de los estudiantes, dedicando una especial atención al uso de la lengua extranjera como lengua de instrucción; en segundo lugar, la asignatura de Morfosintaxis y Semántica de la Lengua Extranjera debería ser una asignatura anual durante dos años, tiempo necesario para describir los sistemas morfológicos, sintácticos y semánticos en toda su complejidad; en tercer lugar, dada la importancia de la oralidad en la enseñanza de la lengua extranjera en educación primaria, la asignatura de Fonética de la Lengua Extranjera debería ser anual, pues no sólo hay que describir el sistema fonético, sino que también hay que dar pautas de didáctica de la pronunciación y promover el denominado “entrenamiento del oído (*ear-training*).

En cuarto lugar, dada la importancia de la preparación didáctica de los futuros profesores de lenguas extranjeras, la asignatura de Didáctica de la Lengua Extranjera debería durar dos años o se debería incorporar una asignatura denominada Lingüística

Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras; en quinto lugar, asignaturas como la denominada Aspectos Socio-culturales del Idioma Extranjero, en la actualidad con 4,5 créditos en el Plan de Estudios de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, representan un reto de difícil cumplimiento con tan exigua carga docente, como se puede comprender intentando simplemente hacer una lista de cuáles serían esos “aspectos socio-culturales” a presentar y trabajar en el aula. Por último, para ajustar el plan de estudios a la realidad de las oposiciones, debería añadirse como obligatoria otra asignatura en la que se estudie la Literatura en la lengua extranjera en cuestión y su aplicación didáctica.

Una segunda vía de solución es la participación obligatoria en programas internacionales. La ya mencionada reunión estatal de profesores de lengua inglesa de las escuelas de formación del profesorado destacó “el papel indispensable que habría que jugar en el currículo universitario del maestro especialista en el idioma inglés contar con una estancia mínima y obligatoria, y por tanto institucionalmente reconocida, en un país cuyo primer idioma fuera el inglés.” Para ello, las Universidades y las Facultades de Ciencias de la Educación han de establecer un diálogo, no sólo entre rectorados y decanatos, sino con las instancias gubernamentales correspondientes para que se cree un sistema de becas racional y justo para favorecer y fomentar la participación en este tipo de programas. Afortunadamente, todas las universidades han reconocido la importancia de este tipo de relaciones internacionales; ahora queda mejorarlas y adecuarlas a las necesidades educativas y sociales de los estudios en cuyo marco se realiza la movilidad de estudiantes.

Estas dos propuestas han sido presentadas teniendo como referente la actual situación, es decir, unos estudios universitarios de formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras de ciclo corto o diplomatura de tres años. Sin embargo, dado el carácter de las dos propuestas, creemos que la implementación real conllevan el desarrollo de la diplomatura en licenciatura. El crecimiento de las asignaturas de especialidad, la formalización de un tiempo destinado a la participación en programas internacionales y el mantenimiento del insustituible período de prácticas de enseñanza exigen no sólo una revisión profunda del currículum de formación inicial del profesorado sino también la ampliación de los estudios. Sólo si se da ese proceso de revisión del currículum y de ampliación de los estudios podremos solucionar los problemas antes mencionados.

## Conclusión

Hoy en día, el profesor de lenguas extranjeras debe cumplir con una serie de papeles bastante amplia. Ha de desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, ha de proporcionarles atención individualizada, debe servir de informador y modelo en la utilización de la lengua extranjera, debe facilitar, mediar y monitorizar las experiencias de aprendizaje, así como diagnosticar sus intereses y necesidades, motivarlos y, por último, proporcionarles situaciones de adquisición de la lengua extranjera (Madrid 1995). Para todo ello se le debe dar una formación inicial completa, profunda y adecuada a su función social. Salvador Mata (1994:68) nos recuerda que “la calidad de la educación deriva, entre otras, de dos fuentes fundamentales: la reforma curricular y la formación del profesorado.”

En este trabajo hemos pretendido mostrar un problema en la formación del profesorado de lenguas extranjeras, la pobre especialización de la formación inicial. Esta limitada especialización ha provocado, entre otros, un dominio insuficiente de la competencia comunicativa, hecho especialmente peligroso por su posible influencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras en su fase inicial durante la educación primaria.

Además, hemos mostrado las dos vías de solución en la situación actual: la ampliación de las actuales materias de especialidad y la participación obligatoria en programas internacionales de movilidad de estudiantes. Estas dos propuestas conllevan, a medio plazo, la implantación de la licenciatura de magisterio en la especialidad de lenguas extranjeras.

#### Referencias Bibliográficas

- Ardila, J.G., 1999, “Las lenguas modernas y su didáctica en la universidad europea del siglo XXI: De olson y Krashen a los programas internacionales”, *Revista [Electrónica] Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- Bonachía Caballero, María J., Ojeda Alba, Julieta y Oyón Bañales, M. Luz, 1997, “Desconexiones entre los programas de lenguas extranjeras de las escuelas de magisterio y los de primaria”, *Revista [Electrónica] Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/comextra.htm>
- Gutiérrez Almarza, Gloria y Beltrán Salvador, Fernando, 1997, “Hacia un modelo profesional de la enseñanza de la lengua inglesa como acción cultural”, *Revista [Electrónica] Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/comextra.htm>
- Madrid, Daniel, 1996, “Los planes de Estudios para la Formación Inicial de los Maestros de Inglés”, en *Actas de las XII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*, Granada, Greta, pp. 62-92.
- Madrid, Daniel, 1998, “Función docente del profesorado de idiomas”, en Gómez Castro, C. Y Fernández Cruz, M. (Coords.), *La función docente en Educación Infantil y Primaria desde las nuevas especialidades*, pp. 216-236.
- Madrid, Daniel, 1995, “The FL teacher”, en McLaren, Neil y Madrid, Daniel, *A Handbook for TEFL*, Alcoy, Marfil.
- Nussbaum, Luci, 1995, “Aprender a aprender lenguas en educación primaria”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*. 8/9, pp. 62-71.
- Pagès, Joan, 1997, “La formación inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio”, *Investigación en la escuela*, 31, pp. 89-96.
- Pineda Clavaguera, María del Carmen, y Sanz González, Nuria, 1997, “El futuro de los maestros especialistas de inglés”, *Revista [Electrónica] Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/comextra.htm>
- Salvador Mata, Francisco, 1994, “El profesor como mediador en el acto didáctico”, en Sáenz Barrio, Oscar, *Didáctica General*, Alcoy, Marfil.