Madrid, D. (2003): *"Intereses, necesidades y expectativas del alumnado de Magisterio de Lengua Extranjera (Inglés) durante su formación inicial"*. En Moreno, M y Escribano, M: *Tadea seu Liber de Amicitia*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 145-166.

INTERESES, NECESIDADES Y EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO DE LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS) DURANTE SU FORMACIÓN INICIAL

Daniel Madrid
(Universidad de Granada)

1. EL DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES E INTERESES: ORÍGENES Y DESARROLLO

El análisis de necesidades e intereses (de ahora en adelante N&I) de los sujetos a quien se les aplica cualquier tipo de programa era una práctica habitual y un requisito necesario en los sesenta, exigido por la ley americana que regulaba las ayudas financieras a proyectos de investigación. De ahí que se desarrollara de forma considerable en aquel país.

En Europa y en el ámbito de las lenguas extranjeras, este movimiento se consolida a comienzos de los setenta, cuando los representantes del Consejo de Europa lo toman como punto de partida para orientar los objetivos operativos de los programas que se diseñan para el estudio de las lenguas extranjeras. Los primeros estudios de N&I, con la finalidad de adaptar los programas a las características del alumnado, fueron iniciados por Richterich (1972), Richterich y Chancerel (1978) y Munby(1978), en el ámbito del *LSP* (lengua con fines específicos).

Para Richards (1978), el objetivo del análisis de necesidades del alumnado cumple varios objetivos fundamentales: nos da las claves para seleccionar los contenidos del programa, formular los objetivos, aplicar la metodología más apropiada y evaluarlo en función de esa necesidades que han manifestado los aprendices. Por ese motivo, el análisis de necesidades es previo a la elaboración del programa docente, ya que nos sirve como punto de partida para diseñarlo. Además, habría que tener en cuenta las demandas sociales, las directrices de la administración educativa y la oferta de las instituciones de enseñanza (veáse Brinley, 1989). La misma importancia le da Trim (1980) al diagnóstico de N&I cuando señala que, en la

planificación curricular, la primera etapa consiste en analizar el contexto de aprendizaje del alumnado, sus necesidades y motivaciones individuales y sociales, y un estudio realista de las condiciones bajo las cuales va a llevarse a cabo la impartición del programa.

Para Johnson (1989/90), en la toma de decisiones curriculares, hay cuatro etapas claramente diferenciadas y secuenciadas que representamos en el gráfico 1. Como podemos observar, a la hora de establecer las metas y objetivos del proyecto curricular, Johnson propone que nos basemos en un análisis de necesidades de los destinatarios:

Etapas de desarrollo	Agentes	Resultados
1. Planificación curricular	Políticos, Administración	Diseños curriculares
2. Metas y medios	Responsable del ANÁLISIS DE NECESIDADES	"Syllabus" Programa
	Especialista en Didáctica	
3. Desarrollo de los programas	Elaboración de los materiales	Materiales curriculares
	Formadores de profesores	Planes de estudios
4. Impartición del programa	El profesor	Actividades de enseñanza
	El aprendiz	Actividades de aprendizaje

Fig. 1.: Etapas curriculares, responsables de cada etapa y resultados.

El análisis de N&I del alumnado viene siendo un requisito, casi imprescindible, en los diseños curriculares centrados en el alumno (véase Nunan, 1988/91), pero hoy en día es una práctica muy habitual en cualquier tipo de proyecto curricular (véase Jonson, 1989 y Brindley, 1989). A pesar de todo, suele haber cierto desacuerdo sobre el significado de "necesidades" y se han desarrollado dos direcciones. Una de ellas, efectúa el análisis de N&I centrándose en el "producto"; es decir, en lo que el alumnado necesitará al final del periodo de formación. La otra dirección se centra más bien en el "proceso", en lo que el alumno necesita mientras se está formando. Este segundo enfoque nos obliga a estudiar una considerable variedad de factores de tipo afectivo y cognitivo que influyen en su aprendizaje: actitudes y expectativas respecto a los estudios, motivación, necesidades presentes y futuras, etc.

Creemos que ambos enfoques son necesarios y se complementan. De hecho, las necesidades más inmediatas que se manifiestan durante el proceso son un fiel reflejo de lo que el alumnado cree que va a necesitar en el futuro cuando termine sus estudios y se incorpore al mundo del trabajo.

A pesar de todo lo que acabamos de decir sobre el análisis de N&I, muchos programas docentes no siempre son consecuentes con las necesidades e intereses del alumnado a quien va dirigido, hecho que lamenta Stern (1992) con las siguientes palabras:

> "It still happens all too often that language courses are prepared and conducted with very little thought being given to the specific needs of particular audiences which are to be served by language programme (p. 44)".

2. CLASE SOCIAL, EXPECTATIVAS PROFESIONALES Y NECESIDADES DE ESPECIALIZACIÓN DEL ALUMNANDO

Las investigaciones de los años ochenta sobre el origen social del alumnado de Magisterio que nos llega a los centros de formación del profesorado (e.g. Varela y Ortega, 1983), nos demostraban que la mayoría procede del medio rural. Las categorías profesionales de sus padres incluían, básicamente, obreros cualificados (21.5%), trabajos independientes o autónomos (19%) y empleados administrativos (12%). Por eso, Varela y Ortega (1983) concluían que "la extracción de los aspirantes a maestros se hace fundamentalmente entre los estratos bajos de la clases medias y algún pequeño sector de la clase baja" (p. 58).

En los años noventa, la falta de empleo y de salidas profesionales de la mayoría de las titulaciones universitarias y el establecimiento del "númerus clausus", de forma generalizada, en todas las universidades y titulaciones, ha hecho que varios alumnos de clase media o media alta, que no pensaban hacer Magisterio, no tengan más remedio que matricularse en esta titulación y por este motivo, entre otros, se ha elevado la clase social del alumnado.

En general, podemos decir que los alumnos se matriculan en la especialidad de Lengua Extranjera porque quieren ser profesores de idioma en el futuro y responder con dignidad a las demandas sociales. En los colegios, tendrán que desempeñar varios roles, pero habrán de actuar, sobre todo, como especialistas y deberán demostrar su competencia de forma directa ante los alumnos e indirectamente ante los padres. Por tanto, sus necesidades más fuertes, en el periodo de formación inicial, giran en torno a las materias de la especialidad, como veremos a continuación y en esa dirección se orientan sus expectativas. Ahora bien ¿hasta qué punto las facultades de educación españolas satisfacen esas necesidades profesionales y de especialización?

2.1. Motivaciones iniciales y expectativas

Para dar respuesta a la pregunta anterior, aplicamos varias encuestas al alumnado de Magisterio que nos han suministrado datos de sumo interés. Respecto a los motivos por los que eligen la especialidad así como sus expectativas iniciales, obtuvimos los siguientes resultados:

2.2. Razones por las que el alumnado ha elegido los estudios de Magisterio, especialidad de Lengua Extranjera (Inglés):

OPINIONES DE LOS ALUMNOS DEL PRIMER CURSO

- Me gustaría enseñar inglés a los niños porque considero que es un idioma fundamental hoy en día.
- Me ha gustado siempre este idioma y he estado en contacto con el inglés desde pequeño.
- No pude entrar en Filología Inglesa.
- Me gusta la enseñanza.
- El inglés es un idioma apasionante.
- No me han aceptado en los demás centros donde he echado la solicitud.
- No tuve nota para entrar en otra carrera.
- Me gustaría trabajar como maestra.
- Es la carrera que más me gusta.
- Porque no pude entrar en enfermería.
- Porque es lo que más se aproxima a la Licenciatura que quería hacer (Filología Inglesa).

ALUMNOS DE 2º

- Siempre me ha gustado el inglés y quiero enseñarlo.
- Creo que esta especialidad tiene un futuro cierto.
- Me gusta la profesión de profesor.
- El inglés me ha gustado desde la EGB.
- No pude entrar en la carrera que me gustaba.
- En la carrera que comencé me fue muy mal y he optado por ésta porque también me gusta.
- Es la especialidad más interesante para mi.
- No pude entrar en la carera que elegí en primer lugar, aunque al final me he alegrado.
- Desde hace tiempo he sentido admiración y privilegio por esta lengua.
- Creo que es la que más salidas tiene.

ALUMNOS DE 3º

- Es una vocación: me encantan los niños y sobre todo educarlos, no solo en inglés sino en todos los aspectos de la vida. Elegí el inglés porque me encanta y quiero que los demás tengan también la posibilidad de hablarlo.
- Desde el principio era lo que me gustaba. No me metí por ser la carrera de los vagos, puedes ser vago y ser un auténtico juez. Aquí se viene a trabajar para las generaciones futuras.
- Quiero aprender bien el inglés y poder ampliarlo en el extranjero.
- Me gustan mucho los idiomas y sobre todo el inglés.
- Es una de las especialidades que “decían” que tenía más salidas.

- Me gusta la profesión de maestro.
- De todas las especialidades es la que más me gusta; además me motiva que lo hayan puesto desde 3º.
- Además de que me gusta, creo que es de las pocas especialidades de Magisterio que tiene un poco de futuro.
- Me gusta el inglés y me gustan los niños.

2.3. ¿Qué expectativas generales tienen al comenzar los estudios?

ALUMNOS DE 1º

- Poseer un mayor dominio de la lengua.
- Aprender mucho para enseñar después de la misma forma que aprendí.
- Aprender a dar una clase de inglés amena y divertida y saber tratar a los niños.
- Aprender y conocer cómo aprenden los niños y meterme un poco en este mundillo.
- Quería estudiar inglés y pensaba que la mayoría de las asignaturas serían referentes a él.
- Saber si Magisterio era lo que realmente me gustaba.
- Sacar este primer curso estudiando mucho y con ilusión.
- Adquirir unos conocimientos que me permitan dominar el idioma con soltura.
- Pensaba dejarlo a finales de curso, pero me estoy dando cuenta que cada vez me gusta más.
- Poder llegar a un colegio y comunicar mis conocimientos de la forma más fácil de entender para los alumnos.
- Tener buen pronunciación y comprensión, poder mantener una conversación.
- Tener una buena formación, sobre todo, en mi especialidad.
- Tener una preparación suficiente para dedicarme a la docencia del idioma.
- Cursar la mayor cantidad de asignaturas de inglés posibles.

ALUMNOS DE 2º

- Cursar más asignaturas propias de la especialidad. Algunas no tienen relación con lo que es la enseñanza del inglés.
- Mejorar mis conocimientos de inglés.
- Muy malas, con pocas posibilidades de trabajar.
- No las tengo; estoy totalmente desanimada.
- Terminar la Diplomatura para hacer la carrera de ATS.
- Ninguna.
- Formarme para enseñar Inglés.
- Esperaba aprender bien el idioma.

ALUMNOS DE 3º

- Acabar la carrera y preparar oposiciones.
- Ninguna. Creía que no iba a acabar la carrera.
- Aprobar en tres años y poder trabajar.
- Aprender lo necesario para llegar a ser una buena maestra de inglés.
- Aprender mucho Inglés, Pedagogía y Sicología infantil.
- Menos carga de contenidos irrelevantes, menos agobio para memorizar la materia de los exámenes; más metodología y conceptos generales básicos.
- Ni siquiera lo pensé: preferí disfrutar de la carrera y no pensar tanto en mi futuro.
- Espera encontrar otro tipo de plan de estudios más riguroso y coherente con la especialidad de inglés.
- Esperaba poder elegir más asignaturas optativas y poder especializarme más. Sin embargo la especialización es mínima y algunas opciones son absurdas.
- Alcanzar un buen nivel de inglés.
- Esperaba adquirir un gran conocimiento de la lengua y la cultura inglesa, además de toda esa serie de estrategias con las cuales yo pudiera enseñar a los niños un inglés divertido.
- Esperaba aprender a enseñar inglés a los niños, pero no de la misma manera que me lo enseñaron a mi; intentar que a los niños les guste el inglés.

En líneas generales, los resultados de Varela y Ortega (1983) ya mostraban expectativas similares en el alumnado de los años ochenta. Uno de los motivos más señalado por aquella muestra de alumnos por los que se habían decantado por el Magisterio era porque les gustaba tratar con niños (38%). Para Varela y Ortega, este motivo detecta la presencia de elementos relacionados con el rol tradicional de la mujer (p.68). Y esta hipótesis parece confirmarse si se tiene en cuenta que la proporción de alumnado femenino es muy superior al masculino. En el caso del alumnado masculino, parece haber motivos más materiales o prácticos: “es una carrera corta” (56%), “no me pude matricular en otra carrera” (23%). El segundo motivo, en la investigación de Varela y Ortega, es porque les gusta la profesión (23.2%) y sienten vocación.

2.4. Necesidades de especialización

Para conocer este punto, aplicamos una encuesta 120 alumnos entre los cursos 1º, 2º y 3º de Magisterio y obtuvimos los siguientes resultados:

Pregunta:
¿Qué porcentaje de créditos/asignaturas específicas de LE debiera tener la especialidad?

Resultados:

	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 %

Fig. 2: Opinión de los alumnos de Magisterio sobre el % de especialización (asignaturas de idioma) que debiera tener su Plan de Estudios.

Hemos creído conveniente también conocer la opinión del profesorado en ejercicio sobre las necesidades profesionales del profesorado de inglés. De esta manera, ofrecemos datos que también deben ser un referente a la hora de diseñar e impartir el programa docente. En una encuesta aplicada a 66 profesores/as de Secundaria en ejercicio, preguntamos por el grado de especialización que debiera tener el magisterio de inglés y los licenciados de secundaria, y obtuvimos resultados bastante similares:

Pregunta:

¿Qué porcentaje de créditos/asignaturas específicas de inglés debiera incluir el Plan de Estudios para la especialidad de Maestro/a de inglés y Licenciado/a en Filología inglesa?

Resultados:	**% de especialización (Maestros/as)**	**% de especialización (Licenciados de Secundaria)**
Opinión del profesorado de Secundaria (N = 66)	63.3 %	77 %

Fig.3: Opinión de 66 profesores de Secundaria de Inglés sobre el % de especialización que debieran tener los Planes de Estudios

Llama la atención la aproximación entre las opiniones del alumnado de magisterio, que reclaman un 67 % de especialización y la del profesorado de secundaria que se inclina por un 63 %. También es interesante comparar el grado de especialización que proponen los profesores de secundaria para los maestros y para los licenciados: bastante alta para los dos niveles y con una pequeña diferencia del 10 % a favor de la etapa de secundaria.

Después de conocer la opinión de los alumnos, lo primero que salta a la vista es la falta de correspondencia entre la demanda del alumnado y del profesorado del Inglés y la oferta de las instituciones responsables de la formación inicial, tal y como puede apreciarse en los datos de la tabla siguiente:

	% de especialización
Demanda del alumnado de Magisterio de Inglés	67,4 %
Oferta institucional	
Troncales y obligatorias (36,5 créd)	23 %
Troncales, obligatorias y optativas (52,5 créd.)	33,2 %

Fig.4.: Relación entre la oferta institucional y la demanda del alumnado de Inglés

Este desajuste entre los intereses y las necesidades profesionales del alumnado y la oferta de la institución explica los resultados de la siguiente pregunta:

Pregunta:

¿Crees que el Plan de Estudios sirve para formar al maestro de LE que necesita Andalucía/España hoy en día? Subraya: si, a medias, no

Resultados:

Muestra : 80 alumnos		
Si:	5	(6.2 %)
A medias:	52	(65 %)
No:	23	(28.7 %)

Fig.5: Percepción del alumnado sobre la idoneidad del Plan de Estudios para formar al Magisterio de Inglés que se necesita hoy en día (opinión de los cursos 2º y 3º de la especialidad)

3. INTERÉS POR LAS ASIGNATURAS DEL IMPRESO DE MATRÍCULA QUE NO SON DE LE-I

Para explorar este punto se entregó a cada alumno una encuesta en donde figuraban todas las *asignaturas* que aparecen en el impreso de matrícula de la Especialidad de Lengua Extranjera y se formuló la siguiente pregunta:

¿Qué importancia y relevancia le concedes a las siguientes materias/asignaturas para desempeñar en el futuro las funciones propias del maestro/a de LE? Puntúa las siguientes asignaturas de 0 a 4, teniendo en cuenta que:

4 = tiene mucha importancia para mi formación inicial como maestro/a de inglés
3 = es importante y relevante
2 = ni la considero importante ni poco importante, me es indiferente
1 = tiene poca importancia
0 = no tiene relevancia

La puntuación obtenida por cada asignatura figura a la izquierda en la tabla siguiente:

3.08 Didáctica general **2.98 Lingüística general** **2.82 Psicología de la educación** **2.82 Lengua y Literatura española** **2.75 Lengua instrumental española** **2.68 Diseño curricular de educación primaria** **2.52 Organización escolar** 2.39 Tecnología educativa 2.38 Organización y gestión de centros educativos 2.38 Bases psicológicas de la educación especial 2.32 Bases pedagógicas de la educación especial 2.28 Psicología de la personalidad 2.2 Segundo idioma extranjero 2.1 Intervención preventiva y gestión de centros educativos 2.1 Psicología social 1.87 Procesos psicológicos básicos 1.85 Habilidades cognitivas, sociales y afectivas 1.83 Sociología de la educación 1.7 Conocimiento del medio natural 1.79 Expresión plástica y su didáctica 1.68 Métodos y técnicas de investigación psicológica 1.6 Educación para la salud y el consumo 1.57 Historia europea 1.57 Comunicación y lenguaje corporal	1.5 Literatura española encuadrada en Europa 1.45 Música y su didáctica 1.38 Técnicas de evaluación y medición especial 1.36 Bases metodológicas de la investigación educativa 1.31 Antropología de la educación 1.25 La intervención a través de las artes plásticas y visuales 1.2 Matemáticas y si didáctica 1.17 Teoría de la educación 1.14 Educación física y su didáctica 0.93 Historia de las instituciones contemporáneas andaluzas 0.92 La música en educación especial 0.90 La forma musical y su didáctica 0.9 Didáctica de la religión 0.86 Enseñanza y resolución de problemas en Matemáticas 0.78 Expresión plástica tridimensional y su didáctica 0.7 Música incidental, creatividad musical y nuevas tecnologías 0.7 Didáctica de la Historia del Arte 0.65 Psicología de la educación física escolar 0.55 Educación física básica 0.42 Didáctica de los deportes colectivos

Fig. 6: Interés del alumnado de Lengua Extranjera (Inglés) respecto a las demás asignaturas del Plan de Estudios.

3.1. Las asignaturas relacionadas con la especialidad de Lengua Extranjera (Inglés) y el segundo idioma

Otro apartado de la encuesta suministra información sobre el interés hacia las asignaturas de la especialidad (incluyendo un segundo idioma extranjero) en comparación con las demás áreas curriculares. Los resultados obtenidos fueron los siguientes (escala de 0 a 4):

	Alumnos de LE-I				
	1º (45)	**2º (48)**	**3º (38)**	**M**	**Prof (32)**
C. MATERIAS RELACIONADAS CON EL IDIOMA EXTRANJERO					
1. Idioma extranjero, inglés instrumental	3.7	3.6	3.8	**3.7**	3.8
2. Morfosintaxis y semántica, gramática inglesa	3.7	3.6	3.5	**3.6**	3.5
3. Didáctica del inglés	3.7	3.7	3.8	**3.7**	3.9
4. Fonética inglesa	3.6	3.6	3.7	**3.6**	3.6
5. Literatura inglesa y comentario de textos	3.2	3.4	3.2	**3.3**	3.3
6. Aspectos socioculturales	2.7	2.7	3	**2.8**	3.3
El segundo idioma extranjero:					
7. Importancia de una segunda LE	3.2	3.2	3.3	**3.2**	3.2
8. Francés	2.7	2.9	2.7	**2.8**	2.9
9. Alemán	2.5	1.9	2.2	**2.2**	2.6
10. Ruso	1.5	1.2	0.7	**1.1**	1.5
11. Italiano	1.9	2.1	1.8	**1.9**	1.3
12. Portugués	1.4	1.3	0.6	**1.1**	1.7

Fig. 7.: Interés del alumnado y profesorado de LE-I por las materias de la especialidad.

Además, hemos podido comprobar en Madrid (1998: 231) que el *prácticum* se sitúa entre las asignaturas más relevantes para el alumnado, con una puntuación media de 3,8 (con una escala de 0 a 4 puntos), después de la DLI (3,9) y al mismo nivel que el Inglés (3,8)

Con otra encuesta, obtuvimos información acerca de la importancia que concede el alumnado de la especialidad de LE-I y el profesorado de Primaria y Secundaria a los bloques de contenido de las asignaturas específicas de la especialidad. Las puntuaciones medias obtenidas fueron las siguientes (escala de 0 a 4):

	Alumnos				Prof.
	1º (45)	2º (48)	3º (38)	M	(32) (0-4)
(D) Relevancia de los CONTENIDOS DE LAS ASIGNATURAS de la especialidad					
Asignatura: INGLES					
1. Comprensión oral/auditiva	3.6	3.8	3.8	**3.7**	3.8
2. Expresión oral	3.7	3.8	3.8	**3.8**	3.8
3. Comprensión lectora (lectura)	3.7	3.6	3.7	**3.7**	3.8
4. Expresión escrita	3.7	3.7	3.6	**3.7**	3.7
5. Aspectos gramaticales	3.7	3.5	3	**3.4**	3.4
6. Aspectos sociolingüísticos: funciones comunicativas	3.2	3	3.1	**3.1**	3.5
7. Aspectos discursivos/textuales	3.1	3	2.8	**2.9**	3.3
8. Aspectos culturales (civilización y cultura)	2.6	2.7	2.8	**2.7**	3.2
9. Desarrollo de estrategias de aprendizaje	3	3.3	3.4	**3.2**	3.6

Fig. 8.: Percepción del alumnado y profesorado sobre la relevancia de los contenidos de las asignaturas de Inglés del Plan de Estudios.

3.2. Interés del alumnado y profesorado respecto a los contenidos de DIDÁCTICA DE LA LENGUA INGLESA

	ALUMNOS de LE-I				
	1º (45)	2º (48)	3º (38)	M	PROF (32)
DIDACTICA DE LA LENGUA INGLESA					
Medios audiovisuales y nuevas tecnologías	3.3	3.2	3	**3.2**	3.4
La evaluación de L_2	3.1	3.2	2.9	**3.1**	3.3
Juegos, canciones, pasatiempos	3.2	3.2	3.2	**3.2**	3.4
Factores individuales, afectivos	2.6	2.6	2.8	**2.7**	3
Enseñanza de gramática y vocabulario	3.5	3.7	3.3	**3.5**	3.6
Diseño curricular de L_2	3	3.1	3.1	**3.1**	3.3
Desarrollo de destrezas	3.7	3.6	3.6	**3.6**	3.7
Aspectos sociolingüísticos	2.5	2.5	2.4	**2.5**	3
Aspectos psicolingüísticos	2.8	2.9	2.7	**2.8**	3.2

Fig. 9: Interés por los contenidos de DLI.

En otra ocasión, recogimos las opiniones, creencias y conceptos previos sobre algunos aspectos de la asignatura "Didáctica de la Lengua Inglesa**"** mediante la pregunta siguiente.

Pregunta:

¿Qué ideas previas tenías sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, antes de recibir clases de Didáctica del Inglés, tomando como referencia tu experiencia como alumno y la actuación de tus profesores de EGB y Bachillerato?

Las respuestas del alumnado nos ayuda a comprender sus ideas previas y sus "preconceptos" respecto a la DLI:

- Cada alumno tiene un nivel y hay que adaptarse a él.
- La función del profesor es la de guiar en el aprendizaje de los alumnos.
- Siempre he pensado que lo más importante era desarrollar la habilidad de la conversación mediante la improvisación y leer libros graduados en dificultad.
- Tenía poca idea.
- Siempre he pensado que sería fácil enseñarlo.
- Mis ideas previas están relacionadas con mi experiencia como alumno en la EGB y Bachillerato. Lo más importante ha sido siempre la gramática. Apenas le hemos prestado atención a lo comunicativo. Por eso pensaba que para enseñar inglés había que dar listas de nombres y presentar construcciones de freses que fue lo que hicieron conmigo.
- Mis ideas previas eran que los profesores deben seguir una serie de contenidos del temario y su único objetivo era explicarlos a los alumnos. Si los alumnos no entendían lo explicado se les suspendía.

3.3. Intereses respecto a los bloques de contenido de las otras asignaturas de la especialidad de Lengua Extranjera (Inglés)

Respecto a las demás asignaturas de la especialidad de LE-I, los resultados obtenidos han sido los siguientes (escala de 0 a 4):

	ALUMNOS				
	1º (45)	**2º (48)**	**3º (38)**	**M**	**PROF (32)**
MORFOLOGÍA Y SEMÁNTICA					
Léxico, vocabulario	3.5	3.7	3.3	**3.5**	3.6
Sintaxis, gramática	3.4	3.5	2.8	**3.2**	3.5
Morfología	3.2	3	2.8	**3**	3.4
FONÉTICA INGLESA					
Sonidos del inglés	3.4	3.5	3.3	**3.4**	3.5
La entonación	3.3	3.3	3.3	**3.3**	3.5
El acento, grupos rítmicos	3.1	3.3	3.1	**3.1**	3.4
LITERATURA Y COMENTARIO DE TEXTOS					
Autores y textos británicos	3.1	2.8	2.9	**2.9**	3.2
Comentario de textos	2.8	2.9	2.5	**2.7**	3
Movimientos literarios	2.4	2.6	2.7	**2.6**	2.9

Autores y textos americanos	2.6	2.4	2.1	**2.4**	3.1
Vida y obra de autores	2	2.4	2.2	**2.3**	2.5
ASPECTOS SOCIOCULTURALES DE L_2					
Civilización y cultura británica	2.6	2.9	3	**2.8**	3.2
Civilización y cultura americana	2.4	2.5	2.2	**2.4**	3
Civilización y cultura australiana	1.8	1.9	1.4	**1.7**	2.3

Fig. 10.: Interés por los bloques de contenido de las otras asignaturas de la especialidad.

4. INTERESES POR OTROS ASPECTOS DE LA FORMACIÓN INICIAL

4.1. Importancia de la teoría y de la práctica en las asignaturas de la especialidad de LE (Inglés)

Nº ALUMNOS, TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA CLASE DE INGLÉS	**Alumnos**				**Prof**
	1º	**2º**	**3º**	**M**	**(32)**
Número de alumnos/as adecuado por grupo	24	26	18	**22.6**	23.3
% de tiempo para las enseñanzas teóricas	44.6	40.9	35	**40**	37
% de tiempo para las actividades practicas	54.8	59	64	**59.2**	62

Fig. 11.: Opinión del alumnado y profesorado sobre el nº de alumnos, la teoría y la práctica

4.2. Interacción profesor-alumno

Para conocer el tipo de interacción que prefiere el alumnado y el profesorado, hemos redactado dos grupos de ítems que recogen información sobre a) las preferencias respecto al porcentaje de tiempo de las intervenciones de profesores y alumnos en clase y b) la frecuencia con que debe usarse la LE en clase.

Para conocer la preferencias del alumnado respecto a la distribución del tiempo de clase entre profesores y alumnos, formulamos la pregunta siguiente y obtuvimos los resultados del gráfico 12:

¿Qué % de tiempo crees que debe corresponder a la intervención del profesor mediante clases magistrales y enseñanza frontal *(teacher talk)* y qué % debiera emplearse para la participación del los/as alumnos/as, en las asignaturas siguientes?

% de tiempo que debe corresponder a las intervenciones del profesor y del alumnado en clase	**% intervención profesor**		**% intervención alumnado**	
ASIGNATURAS	*Opinión Alum. (129)*	*Opinión Prof. (32)*	*Opinión Alum. (129)*	*Opinión Prof. (32)*
Inglés	46	37.1	53.9	62.8
Didáctica del inglés	55.5	50.2	44.4	49.7
Fonética inglesa	54.5	52.3	45.4	47.6
Morfosintaxis y semántica	57	49.7	42.9	50.2
Literatura y comentario de textos	50.6	47.3	49.3	52.6
Aspectos socioculturales	64.6	51.1	35.3	48.8

Fig. 12.: Opinión sobre el % de tiempo que deben intervenir profesores y alumnos.

4.3. Uso de la LE (inglés) en clase:

Respecto al uso de la LE-I en clase, obtuvimos las siguientes puntuaciones:

	1º (45)	**2º (48)**	**3º (38)**	**M**	**Prof (32)**
¿Con qué frecuencia debe usarse la L_2 (inglés) en las clases donde se imparten las asignaturas de tu especialidad, con contenidos de inglés? *4 = siempre, 3 = con frecuencia, 2 = a veces, 1 = casi nunca, 0 = nunca,*	3.1	3.4	3.5	**3.3**	3.6

Fig. 13.: Opinión sobre el uso de la LE en clase.

4.4. Actuación del profesor en clase

Los siguientes ítems nos orientan sobre el comportamiento didáctico que más satisface al alumnado y al profesorado en ejercicio, y la importancia que conceden a determinados factores de la clase de DLI:

Ahora da tu opinión sobre la importancia de los siguientes aspectos relacionados con la clase: *4 = muy importante, 3 = importante, 2 = me es indiferente, 1 = poco importante, 0 = no tiene ninguna importancia*					
METODOLOGÍA DE CLASE	**1º (45)**	**2º (48)**	**3º (38)**	**Med**	**PROF. (32)**
El uso de la evaluación continua	3.3	3.6	3.6	**3.5**	3.8
La evaluación formal/ sumativa: exámenes parciales	3.1	2.7	2.2	**2.6**	2.5
La autoevaluación del alumno en cada asignatura	2.6	2.6	3	**2.7**	2.6
El uso de libros de texto	1.9	3	2.4	**2.4**	2.3
El uso de transparencias en clase	2.6	2.2	2.4	**2.4**	2.7
El uso de "handouts"/ resúmenes escritos	2.8	2.7	2.7	**2.7**	3.1
Dar y tomar apuntes	2.5	2.3	1.7	**2.1**	2.1
Realización de trabajos escritos sobre determinados aspectos de los programas.	2.5	2.4	2.5	**3.3**	3.3

Fig. 14.: Opinión sobre la actuación del profesor en clase.

4.5. Estancia en países de habla inglesa

Por último, preguntamos por la importancia que concede el alumnado y el profesorado de la especialidad a la estancia en el extranjero y obtuvimos lo siguientes resultados (escala de 0 a 4):

ESTANCIAS EN PAÍSES DE HABLA INGLESA	**PROF (32)**	**1º (45)**	**2º (48)**	**3º (38)**	**Med**
Importancia de la estancia en países de habla inglesa para la formación inicial del maestro	3.9	3.6	3.8	3.9	**3.7**
¿Cuál sería la duración mínima aconsejable de dicha estancia durante el período de formación inicial? *4 semanas, 16 semanas, 32 semanas, 48 semanas*	29.3	20.5	23.1	26.9	**23.5**

Fig. 15.: Opinión de profesores y alumnos sobre la estancia en los países de habla inglesa.

Otros estudios también nos ofrecen claves importantes sobre las necesidades en el periodo de formación inicial del profesorado europeo. Por ejemplo, el estudio de Jiménez Raya y Hewitt (2001) nos pone de manifiesto que las cinco necesidades profesionales más importantes del profesorado italiano, español y austriaco son las siguientes:

Países	Necesidades profesionales
España	1) Crear una buena atmósfera en clase 2) Dar instrucciones claras y formular objetivos claros 3) Ofrecer actividades de expresión oral 4) La atención y tratamiento de la diversidad 5) Técnicas de motivación
Italia	1) Ofrecer actividades de expresión oral 2) "Role play" 3) Entretener al alumnado 4) Ofrecer claves y estímulos adecuados para los ejercicios de clase 5) Ofrecer ejercicios de inglés auténtico
Austria	1) Uso de la comunicación gestual 2) Explotación de canciones 3) Dar instrucciones claras y formular objetivos claros 4) Uso de juegos 6) Crear una buena atmósfera en clase

Fig.16 : Estudio comparativo sobre las necesidades profesionales de tres países europeos.

5. ALGUNOS PROBLEMAS DE LOS PRINCIPIANTES

En el campo específico de las lenguas extranjeras, los estudios británicos de los años 70 y 80 llegan a conclusiones parecidas. Por ejemplo, el estudio de Spicer, catedrático de Lingüística Aplicada en Essex y Riddy, Inspector de Educación y Catedrático de Lengua de la Universidad de Essex, realizado con 140 profesores de francés recién ingresados en la profesión docente, ofrece los siguientes datos (Spicer y Riddy, 1977: 37-39):

Problemas	*% de profesores Primaria*	*% de profesores Secundaria*
- Saber atender la diversidad de niveles del alumnado	62	51
- Enseñar a alumnos poco dotados	44	40
- Practicar la enseñanza por equipos	41	37
- Mantener el entusiasmo y la motivación	33	55
- Mejorar la pronunciación del alumnado	19	27

Fig. 17: Algunos problemas del profesorado británico en los primeros meses de servicio.

En educación secundaria, el profesorado encontró verdaderos problemas a la hora de (Spicer y Riddy, 1977: 38):

- Dar la clase en francés.
- Usar con eficacia los medios audiovisuales.
- Fomentar el gusto por la lectura de la LE.
- Desarrollar la corrección gramatical en la expresión oral y escrita del alumnado.
- Motivar al alumnado.

Respecto a los componentes de su formación inicial, el profesorado de francés consideró de suma utilidad y relevancia el periodo de prácticas docentes en las escuelas y las oportunidades para mejorar la fluidez con la LE mediante visitas al país extranjero, las prácticas de laboratorio y la intervención de los auxiliares de conversación (p. 38). La mayoría del profesorado de Primaria se lamentaba de las escasas oportunidades de realizar prácticas docentes de su especialidad y echaba en falta mayor preparación en las destrezas orales de comprensión y expresión. Casi todos reconocían una considerable falta de fluidez en francés y un escaso conocimiento de la cultura y civilización francesa.

El profesorado de secundaria estaba de acuerdo en que su formación inicial debería haber puesto más énfasis en:

1) El desarrollo de su fluidez oral.
2) En su formación didáctica y metodológica.
3) En las prácticas docentes.

También echaban de menos una mejor preparación en:

1) El uso del laboratorio.
2) Programación y planificación del trabajo escolar.
3) Técnicas motivadoras.
4) Formas más eficaces de enseñar la gramática de la LE.

Casi todos daban prioridad a su formación profesional como especialistas de LE y a los aspectos prácticos de su formación: “Almost all agreed that profesional training should take priority over personal education at college and that practical work should receive te greatet emphasis” (Spicer y Riddy, 1977:39).

Por el contrario, estimaban que los siguientes componentes de su formación debían tener menos énfasis:

Profesorado de Primaria	Profesorado de Secundaria
- Aspectos filosóficos e históricos de la educación - Lengua instrumental básica (Inglés) - Matemáticas - Ciencias - Educación Física - Religión - Jardinería	*Reducir créditos de*: Francés medieval Literatura clásica *Suprimir completamente:* - Literatura en LE dada en lengua materna - Inglés básico - Matemáticas - Hª de la Educación - Música, Manualidades, E. Física y Religión

Fig. 18: Opinión del profesorado británico sobre algunos componentes de su formación inicial que debieran recibir menos atención.

De nuevo, el profesorado de Secundaria enfatizaba la importancia de la estancia en el país cuya lengua se pretendía enseñar y consideraba que debía ser una parte obligatoria del currículo. De hecho, es obligatorio en la actualidad.

6. RESUMEN Y CONCLUSIONES

Desde que la Administración americana exigió que los proyectos de investigación fuesen acompañados de un análisis de necesidades previo, allá por los años sesenta, y desde que el Consejo de Europa lo toma como punto de partida para establecer los objetivos operativos que los aprendices debían superar al final de cualquier periodo de instrucción, el análisis de necesidades e intereses se consolida como una fase curricular previa de gran importancia. Hoy en día, los principales teóricos del currículo (H. Johnson, 1970; K. Johnson, 1989; Taba, 1974; Richmond, 1974; Sperb, 1973) incluyen el análisis de necesidades como punto de referencia obligado para orientar las metas curriculares.

Dos grandes corrientes posteriores, 1) la que propugna una enseñanza de las lenguas extranjeras con fines específicos (*ESP* o *ELP*), propuesta por Munby (1978), Richterich y Chancerel (1978) y Robinson (1980) y 2) la que propone un currículo centrado en el alumno, defendida por Nunan (1988), terminan de consolidar el análisis de necesidades del alumnado como fase preliminar imprescindible en la planificación curricular. Los teóricos del *LSP* o *ESP*, lo llevan a cabo para orientar los objetivos y contenidos del programa hacia las necesidades específicas de determinados grupos de aprendices y los partidarios del currículo centrado en el alumno, se proponen algo parecido, con el fin de ajustar el currículo a las necesidades del alumnado. En palabras de Nunan (1988/91: 45), " specifying the parameters of a course of study. ... the criteria and rationale for grouping learners, the selection and sequencing of course content, methodology, and course length, intensity and duration".

El análisis de N&I que presentamos, llevado a cabo en varias fases y con la participación de alumnos y profesores de la especialidad de LE-I, nos revela claves de suma importancia para planificar, implementar y evaluar el tipo de formación que ofrecemos.

Hemos conocido los motivos por los que el alumnado elige los estudios de Magisterio y hemos detectado dos grandes tendencias: 1) los que se matriculan porque se sienten atraídos y motivados por la especialidad y les gustaría ejercerla en el futuro y 2) los que no tuvieron más remedio que matricularse en Magisterio porque no obtuvieron nota suficiente para cursar otras especialidades o bien lo intentaron, pero no fueron capaces de seguir adelante y nos llegan "rebotados". Es evidente que, en cada caso, el estado motivacional de los sujetos es muy diferente. No obstante, pensamos que con un proyecto de trabajo atractivo y adaptado a las necesidades del alumno se les puede entusiasmar. De hecho, algunos reconocen que, aunque lleguen "rebotados" de otras carreras o se hayan asentado en Magisterio, más por obligación que por vocación, terminan motivados y, al final, no se arrepienten de que el destino les haya dirigido hacia allá: "no pude entrar en la carrera que elegí en primer lugar, pero al final me he alegrado", nos confiesa un/a alumno/a.

Además de los dos grupos de razones que hemos mencionado, si nos centramos en aquellos motivos que, hasta cierto punto, revelan cierto grado vocacional en el alumnado, encontramos tres agrupaciones fundamentales:

- Les gusta enseñar en general y la enseñanza del inglés en particular.
- Consideran que la especialidad de LE-I tiene salidas profesionales.
- Les gusta la lengua inglesa y reconocen su valor instrumental en la sociedad contemporánea.

Por consiguiente, podemos concluir que una buena parte del alumnado está motivado para abordar el estudio de la especialidad dado que las instituciones de formación del profesorado suelen ofrecer 5 ó 6 titulaciones para el Magisterio y el alumnado puede elegir la que más le gusta y le interesa.

La encuesta que hemos aplicado para conocer las expectativas del alumnado nos indica que, en el periodo de su formación inicial, esperan especializarse lo suficiente para poder enseñar inglés en las escuelas. Las expectativas el alumnado podrían clasificarse en tres grandes bloques:

a) Mejorar el conocimiento del inglés; desarrollar las destrezas orales (comprensión y expresión oral) y perfeccionar el conocimiento de la lengua y la cultura inglesa; es decir, perfeccionar su competencia lingüística y comunicativa.
b) Aprender a enseñar inglés a los niños; es decir, desarrollar su competencia didáctica.
c) Seguir un Plan de estudios que satisfaga las demandas sociales de su especialidad y que los especialice suficientemente.

Las expectativas referidas al mejoramiento de la competencia lingüística y comunicativa se formulan con expresiones del tipo "esperaba aprender bien el idioma", "poseer un mayor dominio de la lengua", "tener buena preparación y comprensión", etc. Las opiniones relacionadas con el componente didáctico de la formación inicial se expresan con las siguientes palabras: "formarse para enseñar inglés", "esperaba aprender a enseñar inglés a los niños", "aprender y conocer cómo aprenden los niños", etc. Algunas opiniones reconocen la importancia de otras áreas curriculares para conseguir un mayor grado de profesionalización: "Esperaba aprender mucho Inglés, Pedagogía y Psicología Infantil".

Nos llama la atención la insistencia del alumnado en que una de sus expectativas más claras era poder especializarse bien, cursando abundantes asignaturas de la especialidad: "Esperaba cursar más asignaturas propias de la especialidad: algunas no tienen relación con lo

que es la enseñanza del inglés", "Esperaba poder elegir más asignaturas optativas y poder especializarme más. Sin embargo, la especialización es mínima y algunas opciones son absurdas".

Otros alumnos sienten cierta frustración por las pocas perspectivas de trabajo que van a tener en el futuro, por la desconexión entre los contenidos de algunas asignaturas y las demandas sociales de su especialidad y por los métodos de evaluación empleados.

Las encuestas aplicadas a 120 alumnos de Magisterio nos indican que el alumnado de la especialidad de LE-I cree que necesita una especialización de créditos o asignaturas de inglés del 67% (Fig. 2). A las demás asignaturas de las otras áreas curriculares le asignan un 33%. Esto quiere decir que el alumnado de esta especialidad valora mucho el grado de especialización y cree que lo necesita para poder enseñar inglés en los centros. Esta conclusión ha quedado ratificada cuando hemos analizado las expectativas del alumnado, en el punto anterior. Si tenemos en cuenta que el Consejo de Universidades, cuando diseñó la troncalidad de esta especialidad, sólo le asignó un 22% de especialización (28 créditos de un total de 128) y que las instituciones encargadas de la formación inicial raramente han superado ese porcentaje de especialización, comprenderemos que una de las razones del desencanto y de la falta de motivación de nuestro alumnado radica en esta discordancia entre la demanda estudiantil y la oferta de las instituciones. Por eso, cuando se les pregunta si creen que el Plan de Estudios sirve para formar al maestro de LE-I que necesita la sociedad actual, el 65% dice que eso se consigue sólo "a medias".

Casi un punto por debajo de las asignaturas de la especialidad que hemos mencionado en el apartado anterior figuran otras materias que el alumnado piensa que siguen siendo relevantes para su formación inicial. Entre todas las que ofrece el impreso de matrícula debemos destacar la Didáctica General (3.08), Lingüística General (2.98), Psicología de la Educación (2.82), Lengua y Literatura Española (2.82), lengua Instrumental Española (2.75), Diseño Curricular de Primaria (2.68) y Organización Escolar (2.52).

Síntesis: Perfil del alumnado de LE-I

Teniendo en cuenta el análisis de necesidades e intereses que hemos efectuado, y las opiniones y creencias del profesorado de inglés en ejercicio, tanto de primaria como de

Secundaria, podemos extraer un prototipo de alumnado con el siguiente perfil:

- ✓ Clase social media-baja.
- ✓ Les atrae la especialidad elegida.
- ✓ Esperan desarrollar su competencia lingüística, comunicativa y didáctica.
- ✓ Desearían especializase con un 60-65% de créditos de LE-I en grupos de 20 alumnos.
- ✓ Les interesa fundamentalmente el Inglés, la Didáctica del Inglés y el *Prácticum* de la especialidad.
- ✓ Demandan un 40% de formación teórica y un 60% de formación práctica.
- ✓ Reclaman una participación del 50% del tiempo de clase y el uso frecuente del inglés como lengua de instrucción.
- ✓ Necesitarían una estancia de 6-8 meses en algún país de habla inglesa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRINDLEY, G. (1989): "The role of need analysis in adult ESL programme design" en R. K. Johnson (ed.) 1989.
DES (1988): *The New Teacher in School. London*: HMSO.
JIMÉNEZ RAYA, M. Y HEWITT, E. (2001): Primary Teacher's Perception of their own Professional Needs, en Jiménez Raya, M., Faber, P., Gewehr y PECK A. (2001): *Effective Foreign Language Teaching at the Primary Level*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
JOHNSON, H. (1970): *Currículum y educación*. Buenos Aires: Paidós.
JOHNSON, R. K. (1989): *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge
MADRID, D. (1996): "Los planes de estudios para la formación inicial de los maestros de inglés", en S. Hengge (ed.)*: Actas de las XII Jornadas Pedagógicas para la enseñanza del inglés*, pp. 62-92, GRETA, Granada.
MADRID, D. (1998): "La función docente del profesorado de idiomas" en *La función docente en educación infantil y primaria desde las nuevas especialidades*, C. Gómez y M. Fernández (eds.). pp.: 215-236. Granada: Grupo Editorial Universitario.
MUNBY, J. (1978): *Communicative Syllabus design*. Cambridge: Cambridge University press.
NUNAN, D. (1988/91): *The learner-centred curriculum*. Cambridge. C. U. P.
RICHARDS, J. (1984) "Language curriculum development", RELL Journal, 15, 1.
RICHMOND, K. (1974): *Currículo Escolar*. Madrid: Narcea.
RISTERICH, R. (1972): *A model for the definition of language needs*. Strasbourg: Council of Europe.
RISTERICH, R. y CHANCEREL, J. L. (1978): *Identifying the needs of adults learning a foreign lang*uage. Strasbourg: council of Europe.
SPERB, D. (1973): *El currículo*. Buenos aires: Kapelusz.

SPICER, A. Y RIDDY, D. C. (1977): *Initial Training of Teachers of modern Languages*. Blakburn: Arnold & Son LTD.
STERN, H.H. (1992): *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
TRIM, J. L. M. (1980): *Developing a unit credit scheme of adult language learnin*g. Oxford: Pergamon.
VARELA, J. y ORTEGA, F. (1984). *El aprendiz de maestro. Un análisis sociológico de los estudiantes de Magisterio del distrito universitario de Madrid.* Madrid: Servicio de Publicaciones del M. E. C.