Universidad de Málaga

Tesis Doctoral

La formación del profesorado de español en el estado de Georgia, EE.UU. Análisis y propuestas de mejora.

Eliana Sodré Peck
Estados Unidos, junio de 2014

Director: Dr. Julio Vera Vila

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

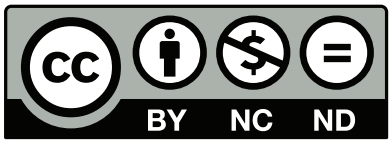
Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Publicaciones y
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Eliana Sodré Peck

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:
Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):
Http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/3.0/es
Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.
No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

Publicaciones y
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Índice General

- **Agradecimientos** 10
- **Resumen** 12
- **Palabras clave** 12
- **Abreviaturas** 14

Índice de Tablas

Tabla 1: Comparación de estudios sobre la formación inicial 36
Tabla 2: Currículo del primer año universitario – NGCSU 45
Tabla 3: Currículo del segundo año universitario – NGCSU 46
Tabla 4: Currículo del tercer y cuarto año universitario - NGCSU 46
Tabla 5: Cursos de Español BI en el sistema escolar 83
Tabla 6: Cursos de Español AP en el sistema escolar 92
Tabla 7: Cursos de Español para Hispanohablantes en el sistema escolar 104
Tabla 8: Datos demográficos del alumnado de Hall, 2010 106
Tabla 9: Muestra de los profesores escolares 155
Tabla 10: Muestra de los profesores universitarios 156
Tabla 11: Porcentajes y frecuencias - datos del profesorado 165
Tabla 12: Porcentajes y frecuencias – formación universitaria 166
Tabla 13: Porcentajes y frecuencias – experiencia docente 167
Tabla 14: Porcentajes y frecuencias – período de preparación y práctica 168
Tabla 15: Porcentajes y frecuencias – preparación lingüística 169
Tabla 16: Porcentajes y frecuencias – preparación lingüística (AP y BI) 170
Tabla 17: Porcentajes y frecuencias – programa de formación inicial 171
Tabla 18: Porcentajes y frecuencias – formación inicial / comparación de categorías 172
Tabla 19: Porcentajes y frecuencias – cursos lingüísticos 173
Tabla 20: Porcentajes y frecuencias – cursos lingüísticos / comparación de categorías 174

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 21: Porcentajes y frecuencias – destrezas pedagógicas 175
Tabla 22: Porcentajes y frecuencias – destrezas pedagógicas/ comparación de categorías 176
Tabla 23: Porcentajes y frecuencias – metodología y materiales 177
Tabla 24: Porcentajes y frecuencias – metodología y materiales / comparación de categorías 178
Tabla 25: Porcentajes y frecuencias – estándares ACTFL 179
Tabla 26: Porcentajes y frecuencias – estándares ACTFL / comparación de categorías 179
Tabla 27: Porcentajes y frecuencias – curso pedagógico en español 180
Tabla 28: Porcentajes y frecuencias – curso pedagógico en español/ comparación de categorías 181
Tabla 29: Porcentajes y frecuencias – opinión sobre curso pedagógico en español 182
Tabla 30: Porcentajes y frecuencias – comentarios y sugerencias 184
Tabla 31: Porcentajes y Frecuencias – datos del profesorado universitario 199
Tabla 32: Porcentajes y frecuencias – área de especialización 199
Tabla 33: Porcentajes y frecuencias – nivel lingüístico del futuro profesor 200
Tabla 34: Porcentajes y frecuencias – preparaciónlingüística (AP/BI) 201
Tabla 35: Porcentajes y frecuencias – preparación lingüística (curso para hispanohablantes) 202
Tabla 36: Porcentajes y frecuencias – formación pedagógica 203
Tabla 37: Porcentajes y frecuencias – curso pedagógicoen español 204
Tabla 38: Porcentajes y frecuencias – disponibilidad del profesorado universitario 205
Tabla 39: Porcentajes y frecuencias – comentarios y sugerencias 206

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Índice de gráficos

Gráfico 1: Gráfico de sectores – datos del profesorado 166
Gráfico 2: Gráfico de sectores – preparación universitaria 166
Gráfico 3: Gráfico de sectores – experiencia docente 167
Gráfico 4: Histograma – periodo de preparación y práctica 168
Gráfico 5: Gráfico de sectores – preparación lingüística (curso hispanohablantes) 169
Gráfico 6: Gráfico de sectores – preparación lingüística (AP y BI) 170
Gráfico 7: Gráfico de sectores – programa de formación inicial 171
Gráfico 8: Histograma – programa de formación inicial / comparación de categorías 172
Gráfico 9: Gráfico de sectores – cursos lingüístico 173
Gráfico 10: Histograma – cursos lingüísticos / comparación de categorías 174
Gráfico 11: Gráfico de sectores – destrezas pedagógicas 175
Gráfico 12: Histograma – destrezas pedagógicas / comparación de categorías 176
Gráfico 13: Gráfico de sectores – metodología y materiales 177
Gráfico 14: Histograma – metodología y materiales / comparación de categorías 178
Gráfico 15: Gráfico de sectores – estándares ACTFL 179
Gráfico 16: Histograma – estándares ACTFL / comparación de categorías 180
Gráfico 17: Gráfico de sectores – curso pedagógico en español 181
Gráfico 18: Histograma – curso pedagógico en español – comparación de categorías 182
Gráfico 19: Gráfico de sectores – opinión sobre curso pedagógico en español 183
Gráfico 20: Gráfico de sectores – datos del profesorado universitario 199
Gráfico 21: Gráfico de sectores – área de especialización 200
Gráfico 22: Gráfico de sectores – nivel lingüístico del futuro profesor 201
Gráfico 23: Gráfico de sectores – preparación lingüística (AP y BI) 202
Gráfico 24: Gráfico de sectores – preparación lingüística (curso hispanohablantes) 203

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Gráfico 25: Gráfico de sectores – formación pedagógica 204
Gráfico 26: Gráfico de sectores– curso pedagógico en español 205
Gráfico 27: Gráfico de sectores – disponibilidad profesorado 206

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1. Introducción

1.1. Identificación del problema 16
1.2. Justificación del estudio 18
1.3. Objetivos 21
1.4. Fundamentos teóricos 22
1.5. Fundamentos metodológicos 23

2. Marco Teórico

2.1. Estado de la cuestión: la formación del profesorado de E/LE en los EE.UU. 25
2.2. Datos estadísticos demográficos y características del profesorado de lenguas extranjeras en los EE.UU. 41
2.3. El currículo actual del programa de formación inicial del profesorado de E/LE en el estado de Georgia 43
2.3.1. Los estándares del programa de formación del profesorado de lenguas extranjeras por ACTFL 58
2.3.2. El examen de competencia oral de ACTFL 65
2.4. Los requisitos para la obtención de la licencia de profesor para enseñar en el sistema público 66
2.4.1. El examen estandarizado GACE 67
2.5. Las implicaciones de los programas escolares de BI y AP para los profesores de español 69
2.5.1. El programa de BI 70
2.5.2. El programa de AP 84
2.6. El currículo del curso de español para hispanohablantes 93
2.7. La población hispanohablante en el estado de Georgia 105
2.8. El modelo de integración de los extranjeros en el sistema escolar 107
2.9. Las competencias emocionales necesarias para el ejercicio de la profesión docente 113
2.10. Los diferentes métodos y estándares de la enseñanza de lenguas extranjeras 119
2.10.1. La progresión de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras 119

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.10.2. Los estándares nacionales de la enseñanza de lenguas extranjeras 123
2.10.3. El sistema de evaluación profesional del cuerpo docente de Georgia 141
2.10.4. La tecnología como instrumento de enseñanza 144
2.10.5. Los alumnos con necesidades especiales 147
2.11. Resumen del marco teórico 148

3. Marco Metodológico

3.1. Introducción 151
3.2. Justificación del estudio 151
3.3. Preguntas de investigación 152
3.4. Objetivos 152
3.5. Hipótesis 153
3.6. Delimitaciones 154
3.7. Esquema del método 154
3.7.1. Población y muestra 155
3.8. Instrumentos 156
3.8.1. Entrevista a los profesores de español del sistema público 157
3.8.2. Entrevista a los profesores universitarios del departamento de lenguas extranjeras 160
3.8.3. Sistema electrónico de recogida de datos y análisis de resultados 162

4. Análisis de datos

4.1. Cuestionario a los profesores des sistema escolar público 165
4.2. Cuestionario a los profesores universitarios 198

5. Discusión de resultados

5.1. Respuestas a las preguntas de investigación y comprobación de hipótesis 211
5.2. Limitaciones del estudio 218
5.3. Comparación de los resultados con otros estudios similares 220

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6. Conclusión y recomendaciones

6.1. Conclusión 224

6.2. Recomendaciones para futuras investigaciones 227

7. Bibliografía

7.1. Bibliografía citada 229

7.2. Bibliografía consultada 237

7.3. Referencias legales 240

8. Índice de anexos

Anexo A: Mapa de estudios – NGCSU 242

Anexo B: Cursos de lenguas extranjeras en el sistema escolar de GA (2000-2001) 243

Anexo C: Cursos de lenguas extranjeras en el sistema escolar de GA (2001-2002) 244

Anexo D: Cursos de lenguas extranjeras en el sistema escolar de GA (2002-2003) 245

Anexo E: Cursos de lenguas extranjeras en el sistema escolar de GA (2003-2004) 246

Anexo F: Cursos de lenguas extranjeras en el sistema escolar de GA (2004-2005) 247

Anexo G: Cursos de lenguas extranjeras en el sistema escolar de GA (2005-2006) 248

Anexo H: Cursos de lenguas extranjeras en el sistema escolar de GA (2006-2007) 249

Anexo I: Cursos de lenguas extranjeras en el sistema escolar de GA (2007-2008) 251

Anexo J: Cursos de lenguas extranjeras en el sistema escolar de GA (2008-2009) 252

Anexo K: Cursos de lenguas extranjeras en el sistema escolar de GA(2009-2010) 253

Anexo L: Cursos de lenguas extranjeras en el sistema escolar de GA (2010-2011) 254

Anexo M: Datos demográficos del alumnado del sistema escolar público del condado de Hall 255

Anexo N: Correo electrónico enviado a los profesores del sistema escolar 257

Anexo O: Correo electrónico enviado a los profesores universitarios 258

Anexo P: Resultados de las encuestas hechas al profesorado del sistemaescolar 258

Anexo Q: Resultados de las encuestas hechas al profesoradouniversitario 281

Anexo R: Validación de los cuestionarios (Dra. Belinda Sauret) 287

Anexo S: Validación de los cuestionarios (Dña. María Isabel Silva) 288

Publicaciones y Divulgación Científica

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A toda mi familia, con mucho cariño

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Agradecimientos

Solo los que se han dedicado a la elaboración de una tesis doctoral pueden entender y valorar la complejidad de su proceso, principalmente los que se han propuesto hacerlo a distancia y, como en mi caso, en un idioma distinto al suyo. En tales circunstancias, uno pronto descubre su vulnerabilidad ante todo lo que abarca la realización de una investigación y, por consiguiente, el papel clave que ejerce su coordinador de tesis en dicha trayectoria. Por esta razón, quisiera dar las gracias especialmente a mi tutor, Dr. Julio Vera Vila, quien siempre ha creído en mi trabajo y me ha apoyado en cada paso de este estudio. He hecho este programa de doctorado desde los EE.UU. y, a pesar de la distancia física, el Dr. Vera me ha acompañado, animado y guiado en cada apartado de esta tesis. Sin su orientación y apoyo jamás podría haber concluido esta investigación.

Igualmente, le debo toda mi gratitud a la Dra. Rosa Ruiz por su soporte estadístico. La Dra. Ruiz me ha orientado en la ejecución del marco metodológico y en la elaboración de los cuestionarios para el estudio de campo de este trabajo. Su colaboración ha garantizado que se siguieran las debidas normas estadísticas mientras se llevaba a cabo esta investigación. De la misma forma, le agradezco a la Dra. Belinda Sauret y a Dña. María Isabel Silva por su participación y experiencia en el proceso de validación de los cuestionarios para las entrevistas realizadas en este trabajo.

Por otra parte, agradezco al Prof. Juan Antonio Gómez Naranjo haberme hecho la corrección de escritura y estilo de este trabajo. La redacción de esta tesis en un idioma distinto al mío ha sido un gran reto: no obstante he de confesar que también ha sido uno de los mayores placeres en la ejecución de esta investigación. El castellano es un idioma que me fascina y he disfrutado cada oportunidad de aprendizaje lingüístico que me ha propiciado este programa.

Asimismo, quisiera mencionar la colaboración y el apoyo de Dña. María Pilar Ramos Lozano, administrativa del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga, quien me ha dado todo el soporte administrativo para la realización de este programa a distancia.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

También, estaré eternamente agradecida a todos mis profesores y amigos de la Universidad de Málaga, quienes siempre me han recibido en su país con tanta atención y amistad.

A mi familia les agradezco por su apoyo y paciencia, especialmente por comprender mi ausencia durante las interminables horas dedicadas a la ejecución de este estudio.

Finalmente doy las gracias a mis estudiantes, quienes siguen siendo mi eterna fuente de inspiración.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Resumen

Esta tesis analiza la formación inicial lingüística y pedagógica del profesorado de español como lengua extranjera en el estado de Georgia. Se han observado los diferentes aspectos y retos relacionados con la enseñanza del español en el sistema escolar, y luego se ha hecho un estudio empírico con el propósito de observar la evaluación hecha por el profesorado acerca de la preparación lingüística y pedagógica para la carrera docente. Se han preparado dos cuestionarios: uno al profesorado del sistema público escolar y otro al profesorado que imparte cursos de español en las universidades. Al final, se han confirmado las siguientes hipótesis: los profesores no hispanohablantes, que se gradúan con una licenciatura en la enseñanza de E/LE, no se gradúan preparados para enseñar los cursos de español AP y BI, y tampoco se gradúan preparados para impartir los cursos de español para hispanohablantes en el sistema escolar. Estos resultados han demostrado que los programas de formación del profesorado de E/LE no proveen una preparación lingüística adecuada que asegure un nivel de fluidez deseado para los retos de la profesión docente. Se concluye que es necesario proveer más posibilidades para el desarrollo lingüístico del futuro profesor, y se reflexiona sobre algunas propuestas de mejora.

Palabras claves: formación inicial del profesorado de español en los EE.UU.; fluidez de los profesores de español; la enseñanza del español en las escuelas norteamericanas; los retos de la enseñanza de E/LE en los EE.UU.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Abstract

This thesis has analyzed the linguistic and pedagogical preparation of the Spanish teachers in the state of Georgia. It has analyzed the different aspects and challenges related to the Spanish education in the school system, and it has developed a field research to observe the evaluation made by the teachers about their linguistic and pedagogical preparation for the teaching career. The study contained two questionnaires, one to the teachers in the public school system and another to the teachers who teach the Spanish courses in the university system. At the end, the study confirmed the following hypothesis: the non-native Spanish teachers who graduate with a bachelors in Spanish Education aren't prepared to teach neither the AP/IB Spanish courses nor the Spanish for Native Speakers courses in the school system. The study concluded that it's necessary to provide more opportunities to develop the linguistic skills of the future teacher, and it has proposed some ideas for improvement.

Keywords: Spanish teachers' training in the USA; Spanish teachers' fluency; the teaching of Spanish as a foreign language in the American school system; the challenges of the teaching of Spanish as a foreign language in the U.S.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Abreviaturas

AP: Advanced Placement

ACTFL: American Council on the Teachingof Foreign Languages

BI: Bachillerato Internacional

EHN: Español para Hablantes Nativos

E/LE: Español como Lengua Extranjera

ESOL: English for Speakers of Other Languages

FLAG: Foreign Language Association of Georgia

FLD: Foreign Language Day

GA: Georgia

GACE: Georgia Assessment for Certification of Educators

GPS: Georgia Professional Standards

GPSC: Georgia Professional Standards Commission

IES: International Education of Students

IBO: International Baccalaureate Organization

L1: primera lengua

L2: segunda lengua

NCATE: National Council for Accreditation of Teacher Education

NCES: National Center of Education Statistics

NCLB: No Child Left Behind

NGCSU: North Georgia College and State University

NSFL: National Standards in Foreign Language

OPI: Oral Proficiency Test

SASS: School and Staffing Survey

TKES: Teacher Keys Effectiveness System

U.S.: United States

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1. Introducción

Esquema de contenidos

1.1. Identificación del problema
1.2. Justificación del estudio
1.3. Objetivos
1.4. Fundamentos teóricos
1.5. Fundamentos metodológicos

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Identificación del problema

La formación adecuada del profesorado de español es algo vital para la sociedad norteamericana, principalmente en el estado de Georgia, Estados Unidos. En este estado hay un creciente número de inmigrantes latinoamericanos, y la mayor parte de ellos llega a este país sin ningún conocimiento de inglés, por lo tanto hay una necesidad inminente de profesionales bilingües en todos los sectores de la sociedad.

De acuerdo con los datos del *Georgia Department of Education* (2011), en el año escolar de 2010/11 hubo un total de 9.558 alumnos hispanohablantes en el sistema educativo del condado de Hall, GA, lo que representa aproximadamente el 37% de la población estudiantil de ese distrito. Estos alumnos de familias inmigrantes reciben un apoyo educativo especial para su aprendizaje e integración en la escuela; participan en un programa de aprendizaje de inglés para extranjeros a la vez que tienen la oportunidad de hacer cursos de español para seguir el desarrollo lingüístico en su lengua materna y reafirmar su propia identidad cultural.

Los niños hispanohablantes, de familias inmigrantes, acaban adquiriendo los dos idiomas: el español, que ya tienen como herencia, y el inglés que aprenden al entrar en la escuela. Los alumnos de habla hispana se convierten en bilingües y tienen más ventajas en el campo profesional en comparación con los alumnos angloparlantes que no desarrollan la fluidez en español, y no pueden competir frente a los hispanos en el mercado laboral.Según Bellantoni (2008: ¶ 3), el presidente Barack Obama dijo en su visita a Powder Springs, Georgia: [1]*«Instead of worrying about wheather immigrants can learn English, because they will learn English, you need to make sure your child can speak Spanish»*, y [2]*«We should have every child speaking more than one language»*. Como señala el mismo artículo (Bellantoni: 2008: ¶ 3), Obama afirma que los inmigrantes tienen la oportunidad

[1] Traducción propia de "En lugar de preocuparse de si los inmigrantes pueden aprender inglés, porque lo harán, ustedes necesitan asegurarse de que sus hijos aprendan español."

[2] Traducción propia de "Deberíamos hacer que todos los niños hablaran más de una lengua."

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de aprender el inglés, pero al mismo tiempo cree que la preocupación debe centrarse más hacia la competencia de los jóvenes norteamericanos en la sociedad global.

De la misma forma, Swender (2001) analiza el aspecto económico del crecimiento de la población hispanohablante en este país:

> Los hispanohablantes que residen en los EE.UU. representan un mercado de más de 450 billones de dólares anuales, un aumento de más del 118% desde 1990. Y, aunque muchos hispanohablantes hablan inglés y son capaces de llevar a cabo negocios en inglés, varios estudios de mercado revelan que esta población prefiere hacerlo en español. Además, tienden a ser más dispuestos a probar nuevos productos o servicios cuando éstos les son presentados en español. (2001: ¶ 3)

De hecho, los hispanos han generado un impulso en la economía norteamericana; no solo como consumidores, sino también como empresarios. Las compañías norteamericanas, por su lado, han usado diferentes estrategias de mercado para atraer a los consumidores de habla hispana, sin embargo todavía les falta un conocimiento cultural más profundo para capturar la mayor parte de este mercado consumidor (Zwaniecki: 2009). En tal sentido, los norteamericanos necesitan desarrollar su competencia comunicativa y cultural en otros idiomas para poder competir en el mercado interno y en el exterior.

Por lo tanto, al observar el crecimiento de la población hispanohablante en los Estados Unidos y la evolución del español, se puede entender la necesidad de promover el bilingüismo en esta sociedad. La educación multicultural es imprescindible para el desarrollo de una sociedad pluralista como la norteamericana, la cual se caracteriza por su diversidad étnica, cultural y religiosa. El reconocimiento y el respeto a las diferencias de cada uno, el conocimiento de las perspectivas históricas y culturales de los diversos grupos que integran la sociedad, y la garantía de las mismas oportunidades educativas para todos, son algunos elementos principales de un sistema educativo basado en principios democráticos (Aguado: 2002). El dominio de una segunda lengua es un factor esencial para el proceso de globalización; promueve la comunicación e integración entre diferentes culturas, lo que también permite eliminar el prejuicio y la discriminación, generando beneficios y oportunidades a todos los integrantes de la sociedad.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Asimismo, varios estudios han comprobado los beneficios del bilingüismo para el desarrollo y el mantenimiento activo del cerebro. Se observó, por ejemplo, que el dominio lingüístico en más de un idioma puede retrasar el proceso degenerativo cerebral causado por enfermedades como el Alzhéimer (Bialystok, Craik, Freedman: 2007). De la misma manera, dominar otro idioma favorece el desarrollo de ciertas destrezas cognitivas como la solución de problemas matemáticos, la concentración y la creatividad (Bialystok: 2011, Lazaruk: 2007).

De hecho, los beneficios de fomentar el bilingüismo en nuestra sociedad son indiscutibles. El reto está en garantizar una formación lingüística y pedagógica adecuada para el profesorado, en este caso el profesor de E/LE, frente a las exigencias del currículo escolar.

1.2. Justificación del estudio

La destreza lingüística, el dominio y la fluidez son aspectos que añaden más complejidad a la cuestión de la formación del profesorado de español en comparación a las demás especializaciones (historia, matemáticas, ciencias, educación física, etc.). Como ha señalado Sullivan, [3] *«Foreign language teachers have very specific needs that are not easily addressed by generic programs or easily described by generic teacher standards»*.y [4] *«(…)only the second language teacher has the added challenge of creating activities for students in which both the content and the language to talk about the content are, together, the lesson»*(2001: 305). Los profesores de lenguas extranjeras no solo se centran en la enseñanza de las estructuras gramaticales y del vocabulario, sino también en la historia y la cultura del idioma estudiado. Según Kimberly:

> A diferencia de otros muchos profesores que tienen la opción de especializarse, por ejemplo, en biología, en las novelas inglesas del siglo diecinueve o en

[3] Traducción propia de "Los profesores de lenguas extranjeras tienen necesidades muy específicas que no son fácilmente resueltas en los programas genéricos o fácilmente descritas por los estándares genéricos de educación."

[4] Traducción propia de "(…) solamente el profesor de lenguas extranjeras tiene el reto adicional de crear actividades para los alumnos donde ambos, el contenido y la lengua usada para enseñar el contenido son, unidos, la lección."

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> álgebra, se espera que el profesor de castellano sea maestro no solamente del idioma y su literatura, sino que conozca también las artes, la historia, la geografía, y las culturas de la mayoría de los países de habla hispana. (1990: 201)

Además, acompañando el fenómeno de la globalización actual y la necesidad de promover el aprendizaje de otros idiomas, el sistema educativo público y privado ha cambiado drásticamente sus programas de lenguas extranjeras en los últimos diez años. Se observa por ejemplo que se ha duplicado el número de institutos públicos que ofrecen los programas de BI (Bachillerato Internacional) y AP (Colocación Avanzanda) en los Estados Unidos, lo que resulta un currículo de lenguas extranjeras mucho más complejo y exigente.

También se ha observado que muchos colegios públicos ofrecen cursos de español para hispanohablantes con la intención de proveer un currículo apropiado para los estudiantes que ya dominan el idioma. Al contrario de los profesores de las demás lenguas extranjeras, los profesores de E/LE tienen el reto de impartir clases de español a hablantes nativos, lo que les exige una competencia lingüística y cultural mucho más profunda. Además, es necesario que conozcan también los dialectos y las variedades culturales de los diversos países de habla hispana.

Todos estos cambios han ocurrido de una forma muy rápida, y los programas de formación del profesorado de E/LE no han acompañado tales cambios y nuevas exigencias. El currículo universitario no provee oportunidades suficientes para que el futuro profesor desarrolle la fluidez y competencia cultural necesaria, y los exámenes para la Certificación del Estado tampoco evalúan adecuadamente la expresión oral del futuro profesor**.**

Los estudiantes que escogen la licenciatura en la enseñanza de E/LE pasan los dos primeros años universitarios cursando materias no directamente relacionadas a su área de especialización. Como consecuencia, no tienen tiempo suficiente para dedicarse al desarrollo del contenido lingüístico y cultural, ni tampoco a la competencia social necesaria para lidiar con los desafíos de la carrera del profesor. Según la guía de ACTFL (1999), se recomienda que, al graduarse, los licenciados en enseñanza de lenguas extranjeras obtengan un nivel lingüístico "avanzado-bajo" en la entrevista oral de OPI, *Oral Proficiency Interview*, la cual evalúa la competencia oral del estudiante. Sin embargo, en el estado de Georgia no es necesario tomar este examen oral para graduarse ni para

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ejercer la carrera docente. En realidad, solo 21 entre los 50 estados norteamericanos exigen que el futuro profesor haga el examen OPI para evaluar su competencia oral (Chambless: 2012).

Por otro lado, se espera que el profesor de español que posee una licenciatura y la certificación concedida por el estado a través de la Comisión de los Estándares Profesionales, esté preparado para enseñar todos los cursos de español que sean ofrecidos por el sistema público, del nivel más básico al más avanzado, sin excepciones. No obstante, los programas de formación inicial no proveen una preparación lingüística adecuada que asegure el nivel de fluencia deseado para los retos de los programas avanzados. Como señala Shulz: [5]*«Most perturbing, we still have not found ways to develop and guarantee an adequate linguistic proficiency in all of our teachers. »* (2000: 517).

Puesto que uno de los requisitos principales para el profesor de lenguas extranjeras es demostrar una fluidez básica en la lengua que se propone enseñar, es imperativo que la universidad desarrolle el currículo pedagógico y proporcione las herramientas necesarias para el desarrollo del futuro profesor en el campo lingüístico; la integración es vital. Varias investigaciones han enfatizado la importancia de las competencias lingüísticas y pedagógicas de los profesores de lenguas extranjeras, no obstante vale la pena resaltar que la mayoría de los estudios previos no se han centrado en la formación del profesorado de E/LE como tal, sino en la preparación de los profesores de lenguas extranjeras en general. Por lo tanto, este estudio enfoca una problemática más específica; la formación de los profesores de español quienes sufren diferentes desafíos frente las exigencias de la realidad social en el estado de Georgia.

[5] Traducción propia de "Lo más perturbador es que no hemos encontrado maneras para desarrollar y garantizar una destreza lingüística adecuada para todos nuestros profesores"

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1.3. Objetivos

El objetivo general de este estudio es:

Investigar el nivel de formación inicial lingüística y pedagógica del profesorado de español como lengua extranjera en el estado de Georgia, para analizarlo y colaborar en su mejora mediante distintas propuestas.

A partir de este propósito principal se ha definido una lista de objetivos para concretar los conceptos y elementos del problema investigado. En el marco teórico, capítulo II, se desarrollarán los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar el estado de la cuestión en cuanto a los programas de formación inicial del profesorado de L2 en los EE.UU.
2. Obtener y facilitar los datos estadísticos demográficos y las características del profesorado de lenguas extranjeras en los Estados Unidos
3. Analizar y exponer el modelo de preparación inicial lingüística y pedagógica que reciben los profesores de E/LE en el estado de Georgia
4. Investigar los requisitos para la obtención de la licencia de profesor de L2 del sistema público
5. Conocer el currículo de los programas de español BI y AP en la escuela secundaria y sus implicaciones para el profesorado de E/LE
6. Conocer el currículo escolar del programa de español para hispanohablantes en la secundaria
7. Analizar el crecimiento de la población hispanohablante en el estado de Georgia
8. Conocer el modelo de integración de los extranjeros en las escuelas públicas de los Estados Unidos
9. Analizar los diferentes métodos de enseñanza, los estándares de lenguas extranjeras y su papel en la preparación lingüística del futuro profesor
10. Observar la nueva evaluación anual de conducta profesional del profesor de lenguas extranjeras en el estado de Georgia

Por otra parte, en el marco metodológico, se organizará un estudio empírico para averiguar la opinión del profesorado escolar y universitario de Georgia en cuanto a la preparación del profesor de E/LE para la carrera docente. La investigación estará basada en los siguientes objetivos específicos:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Objetivos específicos en relación a los profesores del sistema escolar:

Conocer si los profesores del sistema escolar creen o, según su opinión, se sienten preparados para:

1. Enseñar español a hispanohablantes en el sistema escolar.
2. Enseñar los cursos de español BI y AP en el sistema escolar.
3. Controlar la disciplina y organizar la clase.
4. Utilizar los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.
5. Aplicar los estándares establecidos por ACTFL.

Objetivos específicos en relación a los profesores universitarios:

6. Conocer la disponibilidad de los profesores universitarios de los departamentos de lenguas extranjeras para enseñar un curso pedagógico en español en lugar de en inglés.
7. Analizar la evaluación hecha por el profesorado universitario de los departamentos de lenguas extranjeras hacia el nivel de formación lingüística y las habilidades interpersonales necesarias de sus estudiantes para la profesión docente.

1.4. Fundamentos Teóricos

Considerando los objetivos específicos de esta investigación, se hará una revisión bibliográfica extensa para conocer todos los aspectos relacionados al problema en cuestión. Al final, se podrán encontrar las fuentes de investigación en el apartado de la Bibliografía, el cual estará dividido en Bibliografía Citada, Bibliografía Consultada y Referencias Legales.

La Bibliografía Citada hará referencia a los autores citados en el estudio, y la Bibliografía Consultada mostrará lo que se ha consultado pero no incluido en el cuerpo de la tesis. También, las Referencias Legales reflejan los preceptos legales citados en el trabajo para fines de transparencia y claridad.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1.5. Fundamentos Metodológicos

Este estudio tiene el propósito general de averiguar el estado de la formación lingüística y pedagógica del profesorado de E/LE en el estado de Georgia. A partir de este objetivo general, se han desarrollado una serie de objetivos específicos para obtener una mayor comprensión del problema. Como instrumento del estudio, se prepararán dos cuestionaros que constarán de una serie de preguntas, cerradas y abiertas, previamente elaboradas. La población entrevistada para cada uno de los dos cuestionarios será formada por profesores de E/LE del sistema educativo público y profesores universitarios que trabajan con el programa de formación inicial del profesorado de español en el estado de Georgia.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2. Marco teórico

Esquema de contenidos

2. 1. Estado de la cuestión: competencias lingüísticas y pedagógicas
2.2. Datos estadísticos, demográficos y características del profesorado de lenguas extranjeras
2.3. El currículo actual del programa de formación inicial del profesorado de español en el estado de Georgia
    2.3.1. Los estándares del programa de formación del profesorado de lenguas extranjeras por ACTFL
    2.3.2. El examen de competencia oral de ACTFL
2.4. Los requisitos para la obtención de la licencia de profesor para enseñar en el sistema público
2.5. Las implicaciones de los programas escolares de BI y AP para los profesores de español
    2.5.1. El programa de BI
    2.5.2. El programa de AP
2.6. El currículo del curso de español para hispanohablantes en el sistema escolar
2.7. La población hispanohablante en el estado de Georgia
2.8. El modelo de integración de los extranjeros en el sistema escolar
2.9. Las competencias emocionales necesarias para el ejercicio de la profesión docente
2.10. Los diferentes métodos y estándares de la enseñanza de lenguas extranjeras
    2.10.1. La progresión de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras
    2.10.2. Los estándares nacionales de la enseñanza de lenguas extranjeras
    2.10.3. La tecnología como instrumento de enseñanza
    2.10.4. Los alumnos con necesidades especiales
2.11. Resumen del marco teórico

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Estado de la cuestión: la formación inicial del profesorado de E/LE en los EE.UU.

Varios estudios han investigado los diferentes aspectos que componen la formación del profesorado de L2 en los Estados Unidos. De hecho, la eficacia de los programas de licenciatura en la enseñanza de L2 se basa en varios elementos, entre ellos: cursos lingüísticos que propicien el desarrollo de las competencias comunicativas e interculturales; cursos de metodología que presenten las nuevas técnicas de enseñanza en lenguas extranjeras, el conocimiento de métodos de evaluación que valoren el progreso de aprendizaje del alumno, el estudio de los estándares nacionales y recursos tecnológicos; cursos pedagógicos que preparen al futuro profesor para lidiar con la disciplina, organizar la clase, trabajar con un alumnado diverso y con diferentes estilos de aprendizaje, comunicarse con los padres y administradores; períodos de observación y práctica en el sistema escolar con supervisión de un profesor mentor para que el estudiante pueda analizarse de una manera crítica, y empezar a formar su identidad profesional mientras aplica los conocimientos y técnicas pedagógicas que ha aprendido en su periodo de formación. Como señala Vélez-Rendón (2002), Schulz (2000) ha afirmado que la debilidad de los programas universitarios en promover la fluidez del idioma extranjero, y la falta de comunicación y cooperación entre los departamentos de lenguas extranjeras y los departamentos de educación, son algunos de los principales problemas de la formación del profesorado de lenguas extranjeras en los Estados Unidos.De la misma forma, Tedick y Walker han señalado:[6]«*Coursework and seat-time determine an individual's readiness for second language teaching, rather than more global evidence of proficiency with the language and culture competence in instructional settings*» (1995: 501-502).

Por otro lado, Lange y Sims (1990) hicieron un estudio empírico para analizar la preparación lingüística y pedagógica de los profesores en el estado de Minnesota. El estudio fue realizado a través de un cuestionario de seis secciones a 95 profesores de lenguas extranjeras de ese estado. Los resultados, basados en un análisis cuantitativo y

[6] Traducción propia de "Los trabajos y las horas presenciales de cada curso determinan la aptitud para la carrera docente del futuro profesor, en lugar de una evidencia más global de su fluidez y capacidad cultural en el contexto educativo."

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cualitativo, indicaron que los programas de formación inicial deberían enfatizar el desarrollo de las destrezas lingüísticas y auditivas del futuro profesor además de requerir una estancia en un país extranjero. Por otra parte, el estudio recomienda un período más largo de observación y práctica en el sistema escolar, una mejor preparación en cuanto al manejo de la disciplina, la organización de la clase y las técnicas prácticas de enseñanza.

En 2004 Cooper también realizó un estudio para investigar la opinión de los profesores de lenguas extranjeras en Georgia sobre su formación profesional en cuanto a la competencia lingüística, el conocimiento de los estándares de lenguas extranjeras, la metodología, el planeamiento de clase, el uso de la tecnología en la enseñanza, las necesidades del alumnado socioeconómicamente diverso, la organización de clase y el crecimiento profesional. En esta investigación, Cooper hizo una entrevista con 42 preguntas a 341 profesores acerca de diversos aspectos del programa de formación inicial. Aproximadamente el 60% de los profesores entrevistados se había graduado en una universidad de Georgia. La mayoría del número restante había recibido su entrenamiento en otras universidades norteamericanas, y 51 profesores se habían graduado en una universidad extranjera. El 89% de los participantes eran profesores del sistema público, el 53% eran profesores de español y entre ellos el 21% eran profesores hispanohablantes. Según Cooper:

> [7]*The survey results strongly suggest that foreign language teacher development programs should include (1) more time spent in carefully supervised and monitored pre-student-teaching field experiences; (2) more careful mentoring of student teachers during the student-teaching internship; (3) more time spend in language learning experiences in countries where the target language is spoken; (4) more emphasis on developing foreign language proficiency in the requisite university classes; and (5) more effort spent on teaching effective classroom management.*(2004: 37)

Por otro lado, en los últimos años se han presentado nuevas propuestas sobre las diferentes estrategias de enseñanza de lenguas extranjeras; en concreto, entre el desarrollo comunicativo versus el énfasis a la teoría gramatical (Bell, 2005). El enfoque de la destreza comunicativa desarrolla la habilidad del alumno para comunicarse eficazmente en diversos

[7] "Los resultados de la encuesta sugieren que los programas de formación del profesorado de lenguas extranjeras deberían incluir (1) más actividades prácticas en el campo escolar bajo supervisión de un tutor, (2) mejor tutoría durante el período de práctica en las escuelas, (3) más oportunidades de estudiar en los países donde se habla el idioma extranjero, (4) más énfasis en el desarrollo de la fluidez lingüística en los cursos universitarios , (5) mejor enseñanza de las técnicas de organización de clase."

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

contextos sociales. El aprendizaje se centra en el estudiante; el profesor ejerce un papel de facilitador y debe incentivar la participación de los alumnos para promover la fluidez en el segundo idioma. La idea no es abandonar la enseñanza de la gramática, sino dejar de ponerla en el centro del currículo, y aplicarla de acuerdo a la función comunicativa que se pretende desarrollar. Según Nunan (1991), las cinco características del modo comunicativo son: 1) Enfatizar la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción; actividades en grupo y en parejas, juegos de simulación y entrevistas; 2) Introducir textos reales en las diferentes situaciones del aprendizaje; uso de periódicos y revistas; 3) Dar al alumno la oportunidad de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje; ofrecerles oportunidades de pensar sobre el mecanismo del idioma; 4) Valorar e integrar las experiencias personales de cada alumno como componente del aprendizaje; 5) Intentar relacionar la lengua aprendida en clase con actividades fuera del aula.

El énfasis al modelo comunicativo propicia el desarrollo de la inteligencia lingüística; la habilidad de usar el lenguaje para expresar pensamientos y sentimientos de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la habilidad de entender a otras personas y sus ideas; el uso efectivo de la sintaxis, la fonética, la semántica, y los usos pragmáticos del lenguaje (Gardner: 1983).

De la misma forma, Canale y Swain (1980) defienden los cuatro elementos que engloban la competencia comunicativa: 1) la competencia gramatical: el conocimiento de las reglas gramaticales que permiten la formación del discurso oral o escrito; 2) la competencia discursiva: saber usar las reglas gramaticales y el significado del mensaje para producir la comunicación, oral o escrita, en diferentes contextos y de forma eficaz; 3) la competencia pragmática o sociolingüística: el conocimiento de cuándo y cómo expresarse de acuerdo con el contexto, el lugar y el objetivo; 4) la competencia estratégica: el uso adecuado de las competencias comunicativas en conjunto para transmitir el mensaje.

Con esto en mente, Burke (2006) realizó un estudio para observar los métodos de enseñanza usados por los futuros profesores en su periodo de observación y práctica tras haber concluido un curso de metodología en la universidad. Esta investigación de campo propuso averiguar hasta qué punto los futuros profesores absorben y aplican los conocimientos obtenidos sobre el método comunicativo que han aprendido en el curso de

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

metodología. Los participantes fueron estudiantes de licenciatura y máster en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras en una universidad norteamericana. Se hizo un análisis cualitativo de los planes de clase, la autoevaluación de los estudiantes sobre dos actividades implementadas en la clase, un ensayo sobre su conocimiento y perspectivas acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras, correos electrónicos escritos entre los estudiantes y sus supervisores sobre la experiencia obtenida en la actividad de campo, una redacción final y un cuestionario de tres preguntas abiertas después de la experiencia. Los resultados indicaron que los futuros profesores demuestran una resistencia para implementar el modo comunicativo en sus clases porque ellos mismos han aprendido la lengua a través del método tradicional de traducción y gramática. El estudio indica que los profesores suelen enseñar de la misma forma por la cual han sido enseñados, y consecuentemente les cuesta poner en práctica los nuevos métodos comunicativos que aprenden en el curso de metodología en la universidad. Shultz confirma esta misma idea: [8]*«New teachers, and especially graduate student instructors, may well wonder why they should learn about the variety of techniques available if they are not being used in their own language program*. » (2001:41). De la misma manera, Vélez-Rendón afirma: *«*[9] *(...) the experiences prospective teachers had as language learners were more influential on what they did in the classroom than what they learned in their education programs»* (2002:459). Podríamos decir que los cursos de metodología siguen siendo demasiado teóricos y esto lleva a que los profesores universitarios de lenguas extranjeras no apliquen las nuevas técnicas de enseñanza de L2 en sus propios cursos lingüísticos.

Por otra parte, Bell (2005) realizó un estudio con el propósito de conocer las recomendaciones hechas por los profesores universitarios para el éxito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Bell entrevistó a 457 profesores universitarios de español, francés y alemán a través de un cuestionario de 80 preguntas cerradas. Al final, se observó que la mayoría de los entrevistados cree que es importante el uso de los estándares de ACTFL, la

[8]Traducción propia de: "Los nuevos maestros, y especialmente los instructores posgraduados, también pueden preguntarse por qué deben aprender sobre la variedad de técnicas disponibles si éstas no son utilizadas en su propio programa de idiomas."

[9]Traducción propia de: "(…) las experiencias que los futuros maestros han tenido como aprendices del idioma tuvieron más influencia en lo que hicieron en la clase de lo que aprendieron en sus programas de educación»

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

preparación de los profesores, el uso del método comunicativo, el uso de actividades en grupo, estrategias de enseñanza relacionadas a las lenguas extranjeras y formas apropiadas de evaluación. No obstante, se observó que no hubo un común acuerdo en cuanto al enfoque gramatical en el aprendizaje; el cuánto o cuándo corregir los errores gramaticales en clase.

De la misma forma, Ricardo-Osorio (2008) hizo una investigación para analizar las formas de evaluación usadas en los programas de licenciatura en lenguas extranjeras en los EE.UU. La investigación contó con la colaboración de 97 directores de departamentos de lenguas extranjeras de universidades norteamericanas, y fue elaborada a través de un cuestionario en línea con preguntas cerradas y una abierta. El estudio concluyó que los métodos de evaluación más usados por el profesorado universitario han sido exámenes preparados por los profesores, ensayos y proyectos. Se usa el método tradicional de traducción para evaluar el conocimiento lingüístico, y presentaciones orales sin una comunicación oral interactiva o examen OPI, *Oral Proficiency Interview*, para evaluar la competencia comunicativa. Los resultados también indicaron que pocas universidades usan un método de evaluación basado en la actuación general del estudiante, como portafolios que demuestren el progreso de aprendizajede la escritura. Por otra parte, tampoco es frecuente una evaluación al final del programa, *Exit Exams*, para valorar el nivel de preparación general del estudiante en cuanto a las destrezas orales, auditivas y escritas. Shulz (1998), según cita Ricardo-Osorio (2008), también ha observado el mismo problema: [10] *«The limited use of exit exams by comprehensive and baccalaureate institutions corroborates what Shulz (1998) observed regarding the lack of assessment of student overall competences before graduation»* (2008:599).

De la misma manera, Pearson, Fonseca-Greber y Foell expresan una preocupación por el desarrollo de las competencias comunicativas de los futuros profesores:

[10]Traducción propia de: "El uso limitado de exámenes comprensivos administrados por las universidades comprueba lo que Shultz (1998) observó en cuanto a la falta de una evaluación de competencia general del estudiante al graduarse"

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> [11] *Foreign language teacher candidates should not be given the option of fulfilling their course requirements by choosing English language pedagogy courses over Spanish-language literature courses, for example. Teacher candidates who shy away from upper division courses taught in the target language because they are "too hard" are not themselves ready to teach* (2006: 511)

Verdaderamente, no cabe duda de la importancia del dominio lingüístico para la carrera del profesorado de L2. Por esta razón, varias investigaciones han analizado los beneficios de la participación en programas de estudios en el extranjero, para el desarrollo de las competencias comunicativas e interculturales del futuro profesor (Shulz: 2000, Cooper: 2004, Dwyer: 2004). Como señala Ramsey,[12] *«That is, the Department of Modern Languages has neither the space nor time to offer the range of courses that a language degree requires and makes up for this deficiency by supplementing programs with study abroad credits»* (2009: 165). No obstante, la problemática reside en cómo hacer que estos programas sean accesibles a todos a través de becas, o préstamos que puedan ser saldados a medida que el estudiante alcance un nivel alto de fluidez (Shulz: 2000). Asimismo, aunque mayor la estancia en el país extranjero más oportunidades para promover el desarrollo lingüístico e intercultural del individuo, se ha observado que un programa de verano puede tener tantos beneficios como un programa semestral por su carácter intensivo y diseño curricular (Dwyer: 2004). Igualmente, no se han notado diferencias significativas al agregar un mes al programa y ofrecer una estancia de tres meses en lugar de dos (Llanes y Baró: 2011).

Por otro lado, han surgido algunas cuestiones sobre la organización y la calidad de dichos programas en algunas universidades extranjeras. Ramsey (2009) dirigió una investigación para analizar los programas de estudios en el extranjero usados por Linfield College, en Oregon. Los programas internacionales suelen ofrecer a los estudiantes una considerable variedad de cursos, y es labor de la universidad norteamericana recomendar

[11] Traducción propia de: "Los candidatos a profesores de lenguas extranjeras no deberían tener la opción de cumplir con los requisitos del programa tomando más cursos pedagógicos en inglés que en el contenido lingüístico, por ejemplo. Los futuros profesores que evitan tomar más cursos avanzados en la lengua extranjera, porque son más difíciles, no están listos para enseñar."

[12] Traducción propia de: "Es decir, el Departamentode Lenguas Modernas no tiene ni el espacio ni el tiempo para ofrecer la gama de cursos que requiere una licenciatura en lenguas y compensa esta deficiencia complementando el programa con créditos de cursos en el extranjero»

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

las materias que deben cursar sus estudiantes para recibir los créditos universitarios correspondientes cuando regresan a los EE.UU. Los alumnos tienen un consejero académico durante su estancia en el extranjero y pueden escoger entre quedarse con una familia o en una residencia universitaria. La motivación para este estudio surgió cuando los profesores del departamento de lenguas extranjeras de Linfield College observaron que sus estudiantes de licenciatura en lenguas extranjeras no volvían bien preparados lingüísticamente de dichos programas como se era de esperar. Como resalta Ramsey, [13] «*Faculty was especially dismayed that some of the weaker returnees were the very foreign language majors who should have been benefiting the most from their study abroad experiences. »* (2009:166). El estudio contó con la participación de los profesores de lenguas extranjeras de Linfield College para conducir y analizar las entrevistas con administradores y consejeros, visitas y observaciones de las clases de lengua y cultura en el extranjero, entrevistas con los estudiantes que han participado en el programa y un análisis de los materiales de enseñanza y evaluación usados en el programa extranjero.

Los profesores de Linfield College reconocieron la buena calidad y los puntos positivos de dichos programas, sin embargo justificaron el bajo progreso lingüístico de sus estudiantes por el hecho de que los programas de E/LE en el extranjero suelen ser formados por un alto número de estudiantes. Además, los alumnos angloparlantes llegan al país extranjero con un bajo nivel lingüístico y, por lo tanto, acaban comunicándose entre sí más en inglés que en español. También observaron que se usa una metodología tradicional en las clases, donde el profesor presenta todo el material y provee poca interacción lingüística entre los alumnos. Los profesores de Linfield College recomiendan que los programas en el extranjero usen técnicas de enseñanza que favorezcan la comunicación entre los alumnos en el idioma. Asimismo, se observó una falta de planeamiento y profundidad en la enseñanza de los aspectos culturales y una carencia de materiales adecuados para la enseñanza de lenguas extranjeras. De la misma forma, debido a la alta densidad de estudiantes en algunos programas, no hay una supervisión de las familias

[13]Traducción propia de: "El cuerpo docente estaba especialmente consternado de que algunos de los estudiantes que regresaron más débiles fueron los de licenciatura en L2, los cuales deberían haber sido los más beneficiados del estudio y experiencias en el extranjero"

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

anfitrionas. Se observó que las familias deberían ser entrenadas para recibir a los estudiantes extranjeros y estar dispuestas a pasar más tiempo con ellos. Por otro lado, los profesores de Linfield College concluyeron que el éxito de los programas en el extranjero depende también de la dedicación y del esfuerzo personal de cada estudiante.

En este sentido, cabe destacar que la estancia en un país extranjero no solo favorece el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante, sino que también posibilita el conocimiento cultural y pragmático del idioma extranjero. De hecho, la competencia intercultural es también un elemento esencial en el proceso de la competencia comunicativa. La capacidad de comunicación entre hablantes de diferentes culturas transciende el dominio de la competencia lingüística. Hay que conocer y aceptar las diferencias culturales de ambos lados para poder integrarse recíprocamente en la cultura del otro (Santiago Guervós: 2010).

En verdad, la adquisición de un idioma extranjero debe englobar el conocimiento de las competencias comunicativas e interculturales. La formación intercultural se convierte en un punto primordial para la formación lingüística del estudiante de un idioma extranjero: en este caso, del futuro profesor de español, quién tendrá que ponerla en práctica y también enseñársela a sus alumnos. Y es que frente al aumento de la población hispanohablante en los EE.UU., el profesorado de E/LE también tiene que estar preparado para enseñar los cursos de español a alumnos de familias hispanohablantes provenientes de diferentes países de habla hispana, con diversos niveles lingüísticos y distintas características socio-económicas y culturales. Como señala Torres:

> (…) Por lo que se refiere concretamente al diseño de los cursos de EHN, se propone, por un lado, que deberían atender a las necesidades socio-afectivas de los estudiantes, para eliminar sus miedos e inseguridades en el manejo del español, para fortalecer los vínculos con la comunidad hispánica, y para aumentar su autoestima, a lo que ayuda la presentación de figuras hispánicas relevantes en la historia y el presente de los Estados Unidos, como escritores (en español), directores de cine, músicos, etc. Por otro lado, estos cursos deben tener como objetivo la adquisición por parte del estudiante de una variedad estándar de español que no sustituya su dialecto propio, local, coloquial, sino que añada a él: se debe promover el "bi-dialectismo" aditivo. (2011: 138-139)

Los cursos de español a hispanohablantes son algunas de las asignaturas complejas impartidas en el sistema escolar norteamericano de hoy. Por otra parte, también se ofrecen

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

otros cursos avanzados como el Español BI y el Español AP. Dichas materias exigen una mayor fluidez oral y conocimiento cultural por parte del profesor. En consecuencia, se han debatido los beneficios de tener profesores nativos y no nativos en los cursos avanzados de español. Al principio, sin considerar todos los aspectos del aprendizaje de L2, muchos tienden a pensar que la solución sería dar preferencia a los profesores nativos para impartir los cursos avanzados, sin embargo el hecho de ser nativo en el idioma no garantiza la capacidad de transmitir el conocimiento a sus alumnos. De hecho, el profesor no nativo puede presentar otros atributos que compensan sus limitaciones en el dominio lingüístico. Como señalan Lakatos y Ubach:

> Indudablemente, el profesor no nativo cuenta con algunas ventajas. Sus carencias en el dominio de la lengua se compensan con el hecho de que puede ofrecer un modelo de aprendizaje para el alumno. Además su enfoque coincide con el del alumno: ve y hace ver la lengua "desde afuera" y lo mismo sucede con la cultura, por lo que la información que aporta es siempre de tipo comparativo. (…) sabe cuáles son los errores que pueden cometer sus alumnos y puede intentar solucionarlos antes de que caigan en ellos, mediante una explicación acorde con la lógica lingüística de los estudiantes. (1995: 242-243)

Aunque es imposible generalizar el tema sin considerar otros aspectos como la formación, la motivación y los años de experiencia docente, se puede observar que ambos profesores nativos y no nativos presentan puntos que contribuyen para el proceso de aprendizaje de sus alumnos. El profesor nativo se expresa en el idioma con naturalidad; presenta un conocimiento léxico superior, y tiene la capacidad de corregir la pronunciación y las estructuras gramaticales de sus alumnos. Por otra parte, los profesores no nativos son capaces de prever las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes por compartir con ellos la misma cultura e idioma materno y pueden, de esta forma, desarrollar estrategias de enseñanza basadas en su propia experiencia de estudiante del idioma extranjero (Martín: 1999).

El estudio de Thompson y Fioramonte (2012) ilustra este tema y presenta algunas perspectivas y experiencias de los profesores de E/LE no nativos en los EE.UU. La investigación contó con la participación de tres maestros de español no nativos, provenientes de diferentes nacionalidades: norteamericana, china y rusa. Los participantes contestaron una serie de preguntas abiertas en una entrevista grabada. Según los resultados, los entrevistados reconocieron que todos cometen errores; afirmaron que un buen profesor

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

no tiene que saber todo, sino que debe poder facilitar el aprendizaje y transmitir el conocimiento a sus alumnos. También señalaron que el profesor nativo tiene la ventaja de poder corregir la pronunciación de sus alumnos, no obstante consideran otros elementos más importantes, como las destrezas pedagógicas y el conocimiento lingüístico y cultural del maestro. Por ejemplo, un profesor nativo puede usar el modo subjuntivo con perfección al expresarse, sin embargo no siempre sabe explicarles a sus alumnos cuándo y por qué usarlo. Asimismo pasa con los demás conceptos gramaticales que suelen ser difíciles para los angloparlantes, como el *ser y estar*, y el *por y para*. Por otra parte, todos los participantes afirmaron que evitan enseñar los cursos avanzados de español. Esta actitud refleja la inseguridad que sienten por la falta de una preparación lingüística adecuada.

A parte del desarrollo de las competencias comunicativas e interculturales, la carrera docente también engloba, entre muchos aspectos, la habilidad de manejar el currículo frente a las exigencias de la profesión. Es tarea del profesor enseñar la materia a la vez que detecta problemas sociales, afectivos y de aprendizaje entre sus alumnos. Le toca, de la misma forma, manejar a grupos de alumnos de alta densidad y diversidad además de incorporar las nuevas técnicas de enseñanza y recursos tecnológicos en su currículo (Prieto: 2004).

Dada la complejidad de los aspectos de la carrera docente, se reconoce también que los programas de formación inicial no deben limitarse a proveer el desarrollo del dominio lingüístico y cultural, o simplemente favorecer los métodos de enseñanza y destrezas tecnológicas. Hay que propiciar en el estudiante tanto una reflexión crítica sobre todos los elementos que son parte de la realidad escolar, como oportunidades para un conocimiento y análisis crítico de sí mismo, lo que favorece el desarrollo de su identidad profesional. Como señala Beijaard, Meijer y Verloop, [14] *«Most of the researchers saw professional identity as an ongoing process of integration of the "personal" and the "profesional" sides of becoming and being a teacher.»*(2004: 113). De la misma forma, afirma Ramos:

> En lo personal, esto incide en el concepto de *sí mismo* del docente y en el impacto de la cultura escolar en su desarrollo individual y profesional. Es una relación circular que involucra consideraciones sobre "qué hago", "cómo me

[14]Traducción propia de: "La mayoría de los investigadores vieron la identidad profesional como un proceso continuo de integración de lo 'personal' y de los 'aspectos profesionales de hacerse y ser un maestro".

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> veo", "cómo me ven" y "qué estoy dispuesto a hacer para cambiar (si es necesario) la autoimagen y la imagen que proyecto y perciben, de mí, los otros". (2009:90)

En 1999 el *National Center of Education Statistics,* publicó un estudio sobre la preparación y las cualificaciones pedagógicas de los profesores del sistema público escolar norteamericano, *"Teacher Quality: a report on the preparation and qualifications of public school teachers"*. Este informe se ha basado en un cuestionario hecho a los profesores del sistema público que trabajaban a jornada completa y que enseñaban inglés, ciencias sociales, lenguas extranjeras, matemáticas, ciencias y educación especial. La muestra de este estudio involucró a 4,049 profesores de las escuelas primarias, secundarias y de institutos, en los 50 estados y el Distrito de Columbia. Los resultados de la encuesta indican cómo los profesores se sentían preparados para algunos retos de la profesión docente (NCES: 1999 - tabla 21):

- el 71% de los participantes afirmaron sentirse muy bien preparados para mantener el orden y la disciplina en la clase, y el 24% dijo estar moderadamente bien preparado para ello.
- el 20% de los profesores se sentían muy bien preparados para trabajar con los estudiantes de ESOL o provenientes de culturas diferentes, y un 33% afirmó estar moderadamente bien preparado para lo mismo.
- el 21% de los entrevistados se sentían muy bien preparados para enseñar a estudiantes con necesidades especiales, y el 41% indicó estar moderadamente bien preparado para trabajar con esos alumnos.
- el 41% afirmó que se sentían muy bien preparados para implementar nuevas estrategias de enseñanza, y un otro 41% se sentía moderadamente bien preparado para aplicar las nuevas metodologías.
- el 36% reveló estar muy bien preparado para utilizar el currículo y los estándares establecidos por el distrito o el estado, y el 41% afirmó sentirse moderadamente bien preparado para lo mismo.
- el 28% de los profesores se sentían muy bien preparados para utilizar las técnicas de evaluación, y un 41% dijo sentirse moderadamente bien preparado para medir el progreso de sus alumnos.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- el 20% de los profesores se sentían muy bien preparados para integrar la tecnología en el currículo, y un 37% se sentía moderadamente bien preparado para ello.

El informe (NCES: 1999) indicó, por otro lado, que los años de experiencia docente presentaron una influencia significativa en cuanto al manejo de clase y la disciplina. El 72% de los profesores que afirmaron sentirse muy bien preparados para manejar la clase y controlar la disciplina tenían 10 a 19 años de experiencia en la carrera.

A través de la tabla siguiente, se pueden observar los resultados de los estudios mencionados en este apartado, que han servido para favorecer una visión crítica del estado de la cuestión e ilustrar diferentes aspectos del problema estudiado. Luego, en el transcurrir de este marco teórico, se conocerán los diferentes elementos y retos relacionados a la enseñanza del E/LE en los EE.UU., lo cual posibilitará una comprensión más profunda del problema frente las exigencias y presiones que sufren los profesores de E/LE en el sistema escolar actual.

Artículo de referencia	**Objetivos y factores estudiados**	**Informantes**	**Recogida de datos**	**Resultados**
Lange y Sims (1990)	Averiguar la opinión de los profesores de lenguas extranjeras en Minnesota sobre su formación profesional para la carrera docente	95 profesores de lenguas extranjeras en el estado de Minnesota	Cuestionario con 6 secciones (análisis cuantitativo y cualitativo)	Se necesita más preparación en cuanto a las destrezas lingüísticas y auditivas, más tiempo de observación y práctica en el sistema escolar, y más preparación para el manejo de la disciplina, la organización de la clase y las técnicas prácticas de enseñanza.
NCES (1999)	Observar la opinión de los profesores en los EE.UU. en cuanto a su	4.049 profesores de lengua extranjera, inglés, matemáticas,	Cuestionario con 58 preguntas cerradas	Se necesita una mejor preparación para trabajar con estudiantes de ESOL o

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	preparación pedagógica para la carrera de profesor	ciencias y estudios sociales; provenientes de diferentes estados norteamericanos, y de escuelas primarias, secundarias e institutos.		provenientes de culturas diferentes, y también integrar la tecnología en el currículo.
Cooper (2004)	Investigar la opinión de los profesores de lenguas extranjeras en Georgia sobre su formación profesional para la carrera docente	341 profesores de lenguas extranjeras en el estado de Georgia	Cuestionario con 42 preguntas (análisis cuantitativo y cualitativo)	Se necesitan más actividades prácticas en el campo escolar bajo supervisión de un tutor, mejor tutoría durante el período de práctica en las escuelas, más oportunidades de estudiar en los países donde se habla el idioma extranjero, más énfasis en el desarrollo de la fluidez lingüística en los cursos universitarios y mejor enseñanza de las técnicas de organización de clase.
Dwyer (2004)	Analizar las características de los programas de estudio en el extranjero y sus beneficios para los estudiantes. Se observó el idioma estudiado, el alojamiento, duración del curso, matrícula en cursos universitarios, participación en un periodo de práctica en el	3.723 estudiantes universitarios que estudiaron en el extranjero en el programa de IES entre los años 1950-51 y 1999-00.	Cuestionario con 28 preguntas cerradas a 1.191 estudiantes que estudiaron en el extranjero durante un año; 2.308 que estudiaron durante un semestre; 224 que estudiaron durante el verano.	El estudio en el extranjero provee el uso más duradero del idioma, logros académicos, desarrollo intercultural y personal, y más opciones profesionales. Se comprobó que estos resultados perduran por un período tan largo como 50 años. Los programas intensivos de

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	área de estudio.			verano (6 semanas) demostraron tener resultados tan significativos como los programas de un semestre (16 semanas)
Burke (2006)	Averiguar si los profesores de lenguas extranjeras en los EE.UU. aplican el método comunicativo de enseñanza que aprenden en el curso de metodología en la universidad.	Un grupo de estudiantes universitarios (licenciatura y master) en los EE.UU., que habían concluido un curso de metodología.	Análisis de planes de clase, autoevaluaciones, redacciones, correos electrónicos y cuestionario de preguntas abiertas	Se presenta una resistencia para implementar el modo comunicativo porque suelen enseñar de la misma forma por la cual fueron enseñados, a través del método tradicional de traducción y gramática.
Bell (2005)	Conocer las recomendaciones hechas a los profesores para el éxito de la enseñanza de L2.	457 profesores universitarios de español, francés y alemán.	Cuestionario con 80 preguntas cerradas.	Se recomienda el uso de los estándares de ACTFL, la preparación de los profesores, el uso del método comunicativo, el uso de actividades en grupo, estrategias de enseñanza relacionadas con las lenguas extranjeras, y las formas de evaluación apropiadas. No obstante, se observó que no hubo un común acuerdo sobre el enfoque gramatical en el aprendizaje; el cuánto o cuándo corregir los errores gramaticales en

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

				clase.
Ricardo-Osorio (2008)	Observar los tipos de evaluación usados en los programas universitarios de licenciatura en lenguas extranjeras en los EE.UU.	97 directores de departamento de lenguas extranjeras en universidades norteamericanas	Cuestionario en línea compuesto de varias preguntas cerradas y una abierta.	Los métodos de evaluación más usados son exámenes preparados por los profesores, ensayos y proyectos. Se usa el método tradicional de traducción para evaluar el conocimiento lingüístico, y presentaciones orales sin una comunicación interactiva o examen OPI para evaluar la competencia comunicativa del estudiante. También se usa poco la evaluación por portafolio para acompañar el desarrollo del aprendizaje de la escritura.
Ramsey (2009)	Observar la calidad de los programas de estudio en el extranjero para los estudiantes de licenciatura en español.	Profesores universitarios de lenguas extranjeras de Linfield College, en Oregon	Entrevistas con administradores y consejeros; visita y observación de las clases de lengua y cultura en el extranjero; entrevistas con los estudiantes que han participado en el programa; análisis de los materiales de enseñanza y evaluación usados en dichos programas	Los programas suelen estar formados por un alto número de estudiantes que llegan al país extranjero con un bajo nivel lingüístico; se usa una metodología más tradicional en esas clases donde el profesor presenta todo el material y provee poca interacción entre los alumnos; falta de planeamiento y profundidad en la

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

				enseñanza de los aspectos culturales y una carencia de materiales adecuados para la enseñanza de L2.; no hay supervisión de las familias anfitrionas.
Llanes y Baró (2011)	Analizar el efecto de duración (dos meses o tres meses) en las estancias en el extranjero para el desarrollo de la competencia escrita y oral de dos grupos de estudiantes universitarios	46 estudiantes universitarios españoles aprendiendo inglés en Reino Unido (programa Erasmus)	Análisis de una redacción y una narración oral utilizando medidas de fluidez, corrección, riqueza léxica y complejidad sintáctica. Los 46 estudiantes fueron divididos en dos grupos:1) 25 estudiantes con dos meses de estancia. 2) 21 estudiantes con tres meses de estancia	No hay diferencias significativas entre los dos grupos de estudiantes. Un mes adicional en el extranjero no representa una contribución significativa para la adquisición de la L2.
Thompson y Fioramonte (2012)	Conocer las perspectivas y experiencias de los profesores de E/LE no nativos en los EE.UU.	Tres profesores de E/LE de diferentes nacionalidades: norteamericana, china y rusa.	Entrevista grabada con una serie de preguntas abiertas	Reconocen que un buen profesor no tiene que saber todo, sino que debe poder facilitar el aprendizaje y transmitir el conocimiento. También reconocen que el profesor nativo tiene la ventaja de poder corregir la pronunciación de sus alumnos, no obstante hay otros elementos más importantes, como las destrezas pedagógicas y el conocimiento

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

				lingüístico y cultural. Todos afirmaron que evitan enseñar los cursos avanzados de español.

Tabla 1: Estudios empíricos sobre diferentes aspectos de la formación del profesorado de E/LE

2.2. Datos estadísticos, demográficos y características del profesorado de lenguas extranjeras en EE.UU.

Las características demográficas, la formación académica, el ambiente de trabajo y el salario tienen mucha influencia a la hora de ingresar o abandonar la carrera de profesor. El NCES publicó en 2009 un estudio, *School and Staffing Survey,* SASS, analizando las características demográficas del profesorado de lenguas extranjeras en los EE.UU.: su preparación académica, años de experiencia en la carrera docente, condiciones de trabajo y compensación financiera. El estudio recopiló los datos extraídos del cuestionario al profesorado del sistema escolar público en el año escolar 2007-08 (NCES: 1999):

- Sexo: Según los resultados de este estudio, la carrera docente sigue siendo mayoritariamente ejercida por el sexo femenino. De hecho, en 2008, el 78,7% de los profesores de lenguas extranjeras eran mujeres. (2009: tabla 70)
- Etnia: A pesar de los esfuerzos para incentivar la carrera de profesor a las minorías (afroamericanos e inmigrantes), en 2008, el 71,4% de los profesores de lenguas extranjeras eran anglosajones, el 2,7% eran afroamericanos, el 22,5% eran hispanos, el 2,0% eran asiáticos, el 0,3% eran de raza indígena americana proveniente del Alaska y el 1,1% era de otras razas. (2009: tabla 70).
- Edad del profesorado en 2008: Según los resultados publicados, la mayoría de los profesores de lenguas extranjeras tenía 30 o más años de edad. Se pudo observar que el 26,4% de los profesores de lenguas extranjeras tenía entre 50 y 59 años, el 25,7% tenía entre 30 y 39 años, el 18,8% tenía 29 o menos años de

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

edad, el 17,3% tenía entre 40 y 49 año y el 11,8% tenía 60 o más años de edad. (2009: tabla 70).

- Edad con la cual empezaron la carrera docente (a jornada completa o parcial): Este estudio demuestra que la mayoría de los profesores de lenguas extranjeras empezó a enseñar en una edad temprana: el 52,1% de ellos tenía 25 o menos años de edad. También, se observó que el 29,9% empezó a enseñar con 26 a 35 años de edad, el 11,9% inició la carrera entre los 36 y 45 años, el 5,1% empezó entre los 46 y 55 años y el 0,9% comenzó con 56 o más años de edad. (2009: tabla 70).
- Años de experiencia (jornada completa): A través de los resultados de este cuestionario se pudo constatar que la mayoría del profesorado de lenguas extranjeras tiene 10 o más años de práctica en la carrera docente. Entre ellos, el 26,9% tiene de 10 a 19 años de experiencia, y el 23,9% tiene 20 o más años de práctica docente. Además se observó que el 35,4% tiene 3 a 9 años de experiencia en la enseñanza y el 14,5% tiene menos de 3 años de práctica docente. (2009: tabla 70).
- Formación académica: Desde la reforma educativa *No Child Left Behind, NCLB (2001),* se ha puesto más atención a la preparación académica de los profesores en EE.UU., y se espera que los profesores de instituto sean licenciados en la materia la cual enseñan. En este estudio se constató que el 79,9% de los profesores de lenguas extranjeras son licenciados en su especialidad. Entre ellos, el 45,9% tiene un máster, el 6,8% tiene un diploma de especialista en educación y el 1,8% tiene un doctorado. (2009: tabla 70)
- Sueldo: La mayoría de los sistemas educativos públicos en los Estados Unidos calcula la tabla de sueldos de los profesores de acuerdo con el nivel más alto de formación académica y los años de experiencia del maestro. Un profesor que haya entrado más tarde en la profesión con un diploma de máster puede ganar más que un profesor que esté trabajando más años con solo una licenciatura. Según los resultados de este cuestionario, en 2008, dependiendo de los años de práctica docente, un profesor con una licenciatura recibía anualmente un promedio de $43.600. Por otro lado, los profesores que habían obtenido un máster ganaban un promedio anual de $54.800, los que tenían un diploma de

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

especialistas en educación recibían un promedio de $58.400, y los profesores con un doctorado ganaban un promedio anual de $59.200. (2009: tabla 74)

Los resultados de este estudio han provisto una visión general de las características demográficas del profesorado de lenguas extranjeras en los EE.UU., su grado de formación profesional, años de experiencia y salario. Se observó que el 79.9% de los profesores que enseñan lenguas extranjeras tienen una licenciatura en su área de especialización. A partir de este punto, se procurará investigar las características del programa de formación inicial en cuanto a la preparación lingüística y pedagógica necesarias para el ejercicio de la profesión docente.

2.3. El currículo actual del programa de formación inicial del profesorado de español en el estado de Georgia.

El sistema universitario norteamericano está dividido en dos fases. En los dos primeros años el estudiante tiene que cursar una serie de materias básicas no necesariamente relacionadas a su área de especialización (como las matemáticas, el inglés, los estudios sociales, las ciencias, la filosofía y la educación física). Después de concluir esta etapa inicial, el estudiante sigue sus estudios universitarios por otros dos años hasta obtener la licenciatura. En esta segunda fase, el estudiante que quiere prepararse para la enseñanza de E/LE toma cursos avanzados relacionados al contenido lingüístico y cultural del idioma, y entra en contacto con las técnicas de educación a través del estudio de las materias pedagógicas.

Sin embargo, las materias pedagógicas son impartidas en inglés y agrupan a estudiantes de diversas áreas: los futuros profesores de ciencias, matemáticas, educación física, lenguas extranjeras, etc. Este sistema no provee al estudiante oportunidades para profundizar el conocimiento de la lengua extranjera; las asignaturas pedagógicas son ofrecidas en inglés y consecuentemente el futuro profesor no tiene tiempo para el desarrollo de las competencias comunicativas e interculturales necesarias para la carrera docente.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Según un estudio realizado por Liskin-Gasparro (1982), como cita Omaggio (1986), se requieren 720 horas de aprendizaje para que el estudiante alcance un nivel superior, nivel 3, de fluidez oral en español o francés. Omaggio también ha señalado:

> [15]*(…) it takes 720 hours of instruction under ideal conditions to enable a student with a superior aptitude for languages to reach Level 3 (superior level) in oral skills in French or Spanish. The attainment of a similar level in German or one of the less commonly taught languages would take even longer. This is further evidence that we must amend our expectations for students in high school and college programs to conform with the facts. Even with 72 hours of contact time per semester, college students would need at least ten semesters of language instruction to reach this goal.(1986: 20-21)*

En esta investigación se ha analizado el mapa curricular de formación del profesorado de español de la universidad *North Georgia College and State University* (2010), la cual tiene una excelente reputación por su programa de lenguas extranjeras en el estado de Georgia. Es la única universidad del estado que mantiene una relación activa con las escuelas secundarias para promover el aprendizaje del español, francés, alemán, árabe y chino. Entre muchas actividades, se empeña en organizar campamentos de verano para los jóvenes de instituto interesados en lenguas extranjeras, así como una competencia anual en el mes de abril entre todos los institutos en varios idiomas, un evento conocido como *FLD - Foreign Language Day*. Además, los miembros de su cuerpo docente han participado en el consejo de*FLAG*, la Asociación de Lenguas Extranjeras de Georgia.

No obstante, aunque NGCSU es una universidad reconocida por la alta calidad de su programa de lenguas extranjeras, sigue el modelo curricular universitario norteamericano, el cual no provee al alumno suficientes horas de contacto con el idioma extranjero y con las materias pedagógicas necesarias para la carrera de profesor.

[15] Traducción propia de "(….) se necesitan 720 horas de instrucción bajo condiciones ideales para darles a los estudiantes con una aptitud superior para lenguas, la posibilidad de adquirir un nivel superior de fluidez oral en francés o español. La adquisición de tal nivel en alemán o uno de los idiomas menos comunes llevaría aún más tiempo. Ésta es una evidencia más que nos dice que debemos regular nuestras expectativas con los estudiantes de instituto y de universidad para ajustarnos a la realidad. Aun con 72 horas de contacto lingüístico por semestre, los estudiantes universitarios necesitarían por lo menos diez semestres de aprendizaje del idioma extranjero para alcanzar esta meta."

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En las tablas que veremos a continuación se puede observar el mapa curricular que siguen los futuros profesores de español para su formación inicial según NGCSU (2010)[16]. En el primer año los estudiantes tienen quecursar dos asignaturas de inglés *(Engl 1101 y 1102*), un curso de matemáticas *(Math 1101 o 1111),* un curso de psicología *(Psyc 1001),* un curso de historia *(Hist 1112),* dos cursos de laboratorio de ciencias *(Lab Science),* un curso de ciencias políticas *(Pols 1101)* y tres materias electivas*(Unrestricted Elective).* Entre estos tres cursos electivos, se pueden hacer dos cursos de español básico, sin embargo los estudiantes que han estudiado el español en el instituto no necesitan tomar los cursos *Span 1001* y *Span 1002*. Al analizar las materias cursadas durante el primer año universitario, se observa que el futuro profesor de español pierde mucho tiempo con materias no directamente relacionadas a su especialización cuando debería estar desarrollando las competencias comunicativas y emocionales necesarias para la carrera de profesor.

1° Año			
1° Semestre	Créditos	2° semestre	Créditos
ENGL 1101	3	ENGL 1102	3
MATH 1101 or 1111	3	PSYC 1001	1
HIST 1112	3	LAB SCIENCE	4
LAB SCIENCE	4	POLS 1101	3
SPAN 1001 (if necessary)	3	**SPAN 1002**	3
		Unrestricted Elective	3
	16		17

Tabla 2: Currículo del primer año universitario (NGCSU: 2010)

Después, en el segundo año, los estudiantes toman un curso de inglés *(Engl 2111 o 2112),* un curso de música, artes plásticas o teatro (*Elective*), un curso de matemáticas o ciencias *(Math Csci or Science),* dos cursos de ciencias sociales *(Soc Science),* un curso de psicología *(Psyc 2103),* y finalmente un curso de pedagogía (Edu 2001) y dos cursos de español de nivel intermedio *(Span 2001 y 2002).* El segundo año también provee poca oportunidad para el desarrollo lingüístico y pedagógico del futuro profesor de español. Se puede observar que son muy pocas las asignaturas de español y de materias pedagógicas ofrecidas en los dos primeros años universitarios.

[16]Véase Anexo VIII- 1

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2° Año			
1° Semestre	Créditos	2° Semestre	Créditos
ENGL 2111 or 2112	3	PHIL MUSC ART or THEA	3
MATH CSCI or SCIENCE	3	SOC SCIENCE	3
SPAN 2001	3	EDUC 2002	3
PSYC 2103	3	SOC SCIENCE	3
EDUC 2001	3	**SPAN 2002**	3
		Elective	3
	15		18

Tabla 3: Currículo del segundo año universitario (NGCSU: 2010)

Solamente en los últimos dos años universitarios el futuro profesor puede concentrarse en el desarrollo de las competencias lingüísticas y pedagógicas para la formación docente. A partir del tercer año el estudiante toma diez cursos de español de nivel avanzado *(Span 3000-4000)* y ocho cursos de materias pedagógicas *(Edu 3002, 3003, 3540, 4000, 4103, 4104, 4105, 4440).*

3° Año			
1° Semestre	Créditos	2° Semestre	Créditos
SPAN 3000 - 4000	3	**SPAN 3000 - 4000**	3
SPAN 3000 - 4000	3	**SPAN 3000 - 4000**	3
SPAN 3000 - 4000	3	**SPAN 3000 - 4000**	3
SECOND LANGUAGE 1001	3	SECOND LANGUAGE 1002	3
CSCI 1200	3	**EDUC 3002**	2
		EDUC 3003/3003L	3
	15		17
4° Año			
1° semestre	Créditos	2° semestre	Créditos
SPAN 3000 - 4000	3	**EDUC 4103**	3
SPAN 3000 - 4000	3	**EDUC 4104**	3
SPAN 3000 - 4000	3	**EDUC 4105**	3
MLAN 4440	3	**EDUC 3540**	3
EDUC 4000	4	**SPAN 3000 - 4000**	3
	16		15

Tabla 4: Currículo del tercer y cuarto año universitario (NGCSU: 2010)

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Cada curso es impartido 3 horas a la semana por 16 semanas, lo cual representa un total de 48 horas presenciales por semestre. Los estudiantes cursan doce asignaturas de niveles intermedio y avanzado en español, representando un total de 576 horas presenciales en lugar de las 720 recomendadas para alcanzar un nivel superior de fluidez oral. De la misma forma, Vrooman (2005) resaltó que los futuros profesores de E/LE del estado de Michigan sufren el mismo problema por la falta de cursos suficientes para la adquisición del idioma extranjero. En Michigan se proveen 36 créditos universitarios en cursos de español intermedio y avanzado, lo cual corresponde a 12 cursos. Según Vrooman:

> Varias investigaciones sobre los niveles de competencia alcanzables en diversas lenguas, en condiciones ideales, señalan que se requiere por lo menos 720 horas de instrucción para llegar al nivel avanzado-bajo en español, el nivel mínimo que se les exigirá a estos futuros maestros en el examen del estado de Michigan. Obviamente, de momento, sería casi imposible para la mayoría de los aprendices en nuestro sistema académico llegar al nivel avanzado-bajo dentro de la esfera académica de los programas K-16, de kínder hasta cuarto año en la universidad (2005:6-7)

Las universidades ofrecen una variedad de cursos lingüísticos de niveles 1000, 2000, 3000 y 4000. Los niveles 1000 son asignaturas de carácter básico y son generalmente cursadas durante el primer año universitario. Los niveles 2000 son cursos intermedios, y los niveles 3000 y 4000 son asignaturas de carácter superior. El estudiante no cursa todas las asignaturas que están disponibles en el catálogo de cursos de la universidad, sino que tiene la flexibilidad de escoger cuáles asignaturas pretende cursar en cada determinado nivel según indica el mapa curricular de su especialidad, en este caso, la enseñanza de E/LE.

Descripción de las asignaturas de español según el catálogo de la universidad *North Georgia College and State University*, (2010:365-369):

ESPAÑOL 1001: Nivel principiante

El curso presenta una introducción a la cultura hispana y a las destrezas auditiva, oral, de lectura y escritura en español. Este curso está dirigido a los estudiantes que no han

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

estudiado el español o a los que necesitan un repaso. El español será usado de forma activa en clase, y se harán actividades en el laboratorio de lenguas.

ESPAÑOL 1002 – Nivel básico

Este curso es una continuación del curso 1001, donde se introduce un vocabulario nuevo y estructuras básicas a través del uso de la lengua activa en diferentes contextos. Se estudiará la cultura hispana en un nivel básico. Se harán actividades en el laboratorio de lenguas.

ESPAÑOL 1200 – Español en el área médica

Este curso desarrolla la competencia comunicativa para una entrevista médica estándar. Se basa en ejercicios de *role-play* y construcción de vocabulario. También proporciona un análisis de las actitudes culturales hispanas sobre temas de salud. Este curso es para crédito de carácter opcional y no puede sustituir a los otros cursos básicos de español, niveles 1000 o 2000.

ESPAÑOL 1500 – Español conversacional

El curso se enfoca en la conversación, para desarrollar y utilizar patrones de lenguaje básicos y un vocabulario específico en determinados contextos. Gran parte del discurso se basa en situaciones de comunicación habituales. Se harán prácticas en el laboratorio de lenguas. Este curso es designado para los estudiantes que necesiten seis o menos horas de créditos en una lengua extranjera para graduarse. No es aceptado como requisito previo para los cursos de nivel intermedio, 2001 o 2002. La clase es impartida en español.

ESPAÑOL 2001 –Nivel intermedio I (requisitos: Español 1002)

Desarrollo de las destrezas auditiva, oral, de lectura y escritura a través de diferentes contextos, enfocando la adquisición de estructuras gramaticales con el uso activo de vocabulario. Se desarrolla un mayor conocimiento de la cultura hispana. La clase es impartida en español, y se harán actividades en el laboratorio de lenguas.

ESPAÑOL 2002 – Nivel intermedio II (requisitos: Español 2001)

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Se continúa el desarrollo de las destrezas auditiva, oral, de lectura y escritura a través de diferentes contextos con el propósito de reforzar la adquisición de estructuras gramaticales y el uso activo de un vocabulario nuevo. Se desarrollará un mayor conocimiento de la cultura hispana. La clase es impartida en español, y se harán actividades en el laboratorio de lenguas.

ESPAÑOL 3030 – Cultura y civilización de España (requisitos: Español 2001 o 2002).

Introducción a los principales eventos históricos y sociales, y a las tendencias literarias y artísticas en España. El curso cubre los tiempos prehistóricos hasta la España de hoy. La clase es impartida en español.

ESPAÑOL 3050 – Cultura y civilización de la América Latina (requisitos: Español 2001 o 2002).

Introducción a la historia, geografía, etnografía, política, economía y cultura de Latinoamérica a través de lecturas y discusiones. La clase es impartida en español.

ESPAÑOL 3070 – Culturas y sociedades mexicanas (requisitos: Español 2001 o 2002)

Se examinarán las culturas mexicanas al estudiar su historia antigua y sociedades complejas. Este curso intentará aclarar las razones por la falta de entendimiento que existe entre México y los Estados Unidos. Se tratará de desarrollar una mayor reflexión sobre la globalización y el pluralismo cultural. La clase es impartida en español.

ESPAÑOL 3150: Conversación avanzada (requisitos: Español 2001 o 2002)

Este curso es impartido enteramente en español para facilitar el desarrollo de las competencias comunicativas.

ESPAÑOL 3210: El español comercial (requisitos: Español 2001 o 2002)

Introducción a la economía y al comercio del panorama hispano contemporáneo. Se enfatizará la lengua y cultura en el contexto de los negocios en el mundo hispano.

ESPAÑOL 4150: Composición y sintaxis avanzadas (requisitos: Español 2001 o 2002)

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio avanzado de la gramática española con ejercicios escritos en diferentes temas. La clase es impartida en español.

ESPAÑOL 4155: Destrezas lingüísticas avanzadas (requisitos: Español 2001 o 2002)

Curso de lengua avanzada con el propósito de aumentar el dominio lingüístico del estudiante. Este curso seguirá una línea holística para el desarrollo de las destrezas auditiva, oral, de lectura y escritura junto con el conocimiento de los principios gramaticales avanzados. Los debates y actividades de clase, así como los trabajos escritos, estarán basados en temas de eventos de la actualidad, textos literarios, películas y prensa.

ESPAÑOL 4160: Lingüística española (requisitos: Español 2001 o 2002)

Este curso proveerá a los estudiantes un estudio de la lingüística española. Se estudiará la pronunciación del español (fonología), la estructura de palabras (morfología), la historia de la lengua y su posición en el mundo de hoy, las variaciones lingüísticas entre los diferentes dialectos del español, el español en los Estados Unidos y la lengua en el sistema escolar (bilingüismo). La clase es impartida en español.

ESPAÑOL 4170: Literatura española del Siglo de Oro (requisitos: Español 2001 0 2002)

Estudio de las obras de diferentes autores españoles del Siglo de Oro por estilo y orden cronológico empezando con los sonetos de Garcilaso de la Vega hasta el teatro de Calderón de la Barca. Las clases son impartidas en español.

ESPAÑOL 4180: Las escritoras de Latinoamérica y España (requisitos: Español 2001 o 2002)

Estudio de las obras de escritoras de Latinoamérica y España. El curso analiza el proceso de desarrollo de la identidad femenina desde los años 1500 hasta hoy. Todas las actividades, debates y trabajos escritos llevarán al perfeccionamiento de las destrezas auditiva, oral, de lectura y escritura. La clase es impartida en español.

ESPAÑOL 4190: Literatura moderna española (requisitos: Español 2001 o 2002)

Estudio de los trabajos de escritores españoles desde principios del siglo XIX hasta el presente, englobando el romanticismo, realismo, naturalismo, las generaciones de 98 y 27, la posguerra y períodos contemporáneos. La clase es impartida en español.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ESPAÑOL 4195: Literatura española del siglo XXI (requisitos: Español 2001 o 2002)

Estudio de los escritores españoles peninsulares del siglo XXI empezando con la muerte de Franco y pasando por la transición, la introducción al euro y el ataque terrorista en Atocha, el cual trajo profundos cambios culturales en el país. La clase es impartida en español.

ESPAÑOL 4250: Literatura latinoamericana I: período pre-colombiano hasta el naturalismo (requisito: Español 2001 o 2002)

Introducción a la literatura latinoamericana del período pre-colombiano hasta el modernismo, alrededor de 1885, pasando por la literatura azteca y maya, las crónicas, el barroco, el Siglo de las Luces, el romanticismo, el realismo y el naturalismo. Las clases son impartidas en español.

ESPAÑOL 4260: Literatura latinoamericana II: del modernismo al presente (requisitos: Español 2001 o 2002)

Introducción a la literatura latinoamericana desde 1885 hasta el presente, pasando por el modernismo, el realismo psicológico y social, la vanguardia, el movimiento indígena, el "boom" y el postmodernismo. Las clases son impartidas en español.

ESPAÑOL 4910- 4920-4930-4940-4950-4960-4970-4980: Estudio en el Extranjero

Estudio de la lengua y cultura hispanas en un país hispanohablante. Estos cursos están diseñados para los estudiantes que pertenecen al programa de estudios en el extranjero del sistema universitario de Georgia.

ESPAÑOL 4990: Temas especiales (requisitos: Español 2001 o 2002)

Estudio en el área lingüística, literaria, o cultural que no haya sido desarrollado en otros cursos regulares. Los temas varían y son anunciados con antelación. Se puede repetir para obtener entre una y tres horas de créditos, o un máximo de quince horas de créditos, siempre que los temas no se repitan, lo que depende del jefe del departamento de lenguas modernas. La clase es impartida en español.

Los alumnos que han estudiado español en el bachillerato hacen un examen cuando llegan a la universidad para evaluar su nivel lingüístico. Como resultado, no suelen cursar

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

los niveles básicos 1001 y 1002 del primero año universitario, sino que empiezan directamente en los niveles intermedios 2001 y 2002 del segundo año. A partir de estos dos cursos intermedios, el estudiante es considerado capaz de seguir las asignaturas avanzadas en lengua, cultura y literatura impartidas en español (Español 3000 – 4000). Sin embargo, hay que considerar que las dos asignaturas preliminares de nivel intermedio (Español 2001 y 2002) no son impartidas diariamente, sino dos veces a la semana con una duración de 90 minutos cada una. Estos dos cursos cubren los aspectos básicos de la lengua, y no son suficientes para asegurar una base lingüística y fluidez apropiada para la participación en los cursos avanzados (Español 3000-4000). Consecuentemente, las asignaturas avanzadas se tornan demasiado teóricas sin una participación activa de los alumnos no hispanohablantes. Los estudiantes siguen el plan de estudio que les es dado el primer día de clases, memorizan el material y los apuntes de clase para poder aprobar los exámenes.

Por otra parte, las universidades suelen tener la opción de estudios en un país hispanohablante, *Study Abroad*. Los alumnos pueden escoger entre hacer un programa de verano, un programa semestral o anual durante su tercer año universitario. De esta forma, pueden recibir créditos universitarios mientras están estudiando en el extranjero. La participación en los programas de inmersión es fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural en el idioma: sin embargo, como se ha observado en el estado de la cuestión de esta tesis, los estudiantes norteamericanos suelen ingresar en dichos programas carentes de una preparación lingüística adecuada para acompañar los cursos en el extranjero (Ramsey: 2009), y muchos vuelven a los EE.UU. sin haber desarrollado el nivel lingüístico deseado. Por otro lado, no todos los alumnos tienen las condiciones financieras necesarias para participar en estos programas.

A continuación se enumeran los cursos pedagógicos disponibles en la misma universidad para cumplir con los requisitos de graduación. Los cursos de educación también están divididos en niveles de 1000 a 4000, sin embargo se puede observar que el mapa curricular para las materias pedagógicas es más específico en cuanto a las asignaturas que los estudiantes deben tomar de acuerdo con su área de especialización. Si la tabla del mapa curricular indica el curso 3002, por ejemplo, es porque esta particular asignatura es obligatoria y no puede ser sustituida por otra materia de nivel 3000.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Descripción de los cursos pedagógicos según el catálogo de la universidad *North Georgia College and State University, (2010:365-369):*

EDUCACIÓN 2001: Introducción a la educación

Introducción al campo educativo que ofrece una visión amplia de los conceptos, problemas y precedentes históricos necesarios para el entendimiento del sistema educativo americano. Se analizan los temas relacionados con la educación en Georgia, así como las cuestiones éticas y legales necesarias para el profesor de hoy.

EDUCACIÓN 2002: Introducción a los estudiantes con necesidades especiales

Un estudio de las diferencias físicas, mentales y emocionales encontradas en los estudiantes. El curso engloba las características físicas y de comportamiento de varios grupos de estudiantes en el sistema escolar. Se profundiza en métodos de diagnóstico y ayuda para los estudiantes sin dificultades evidentes, así como para los que tienen diagnosticados problemas de visión, deficiencias intelectuales, etc.

EDUCACIÓN 2110: Investigación de los problemas críticos y contemporáneos en la educación

Como profesionales, los educadores deben estar informados y educados sobre los problemas que son esenciales para el funcionamiento general del sistema educativo. Este curso está diseñado para explorar los grandes problemas que actualmente están presentes en la política y la práctica de hoy, tanto en los niveles estatales como en los federales. Para entender mejor el significado de estos problemas, se hará un estudio filosófico e histórico del sistema educativo.

EDUCACIÓN 2120: Exploración de las perspectivas socio-culturales

Debido a los rápidos cambios demográficos en nuestro estado y país, este curso está diseñado para preparar a los futuros profesores a entender la cultura y enseñar a estudiantes de diversas procedencias. Este curso ha sido específicamente diseñado para examinar: 1) la naturaleza y funcionamiento de la cultura; 2) el desarrollo de la identidad cultural individual y de grupo; 3) las definiciones e implicaciones de la diversidad; 4) las influencias culturales en el aprendizaje, en el desarrollo personal y en la pedagogía.

EDUCACIÓN 2130: Analizar la enseñanza y el aprendizaje

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Los estudiantes exploran los aspectos claves del aprendizaje y de la enseñanza a través de la evaluación de su propio proceso de aprendizaje y de los demás, con el objetivo de aplicar su conocimiento para mejorar el aprendizaje de sus alumnos en diversos ambientes y entornos educativos.

EDUCACIÓN 3001: Psicología de la educación

Está enfocado al aprendizaje, su naturaleza, motivación, retención, evaluación, transferencia y aplicación. Pre-requisito: matrícula en el programa de Educación.

EDUCACIÓN 3002: Métodos de evaluación educativa

La teoría y la práctica en el desarrollo, aplicación e interpretación de los exámenes estandarizados y de los preparados por el profesor. También se incluyen los conceptos introductorios a las medidas estadísticas.

EDUCACIÓN 3003 y 3003L: Organización de clase

Este curso provee al futuro profesor el conocimiento y las destrezas necesarias para organizar la clase y su ambiente. Se enfatiza el desarrollo de un plan comprensivo de organización de clase.

EDUCACIÓN 3010: Intervenciones educativas y comunitarias de base para los estudiantes en riesgo

Un estudio de intervenciones prácticas apropiadas para alumnos que están en riesgo, como resultado de factores lingüísticos, culturales, económicos, sociales o emocionales. Se abordarán estrategias de intervención para individuos, clases, escuelas y comunidades. Se exige un trabajo de campo en una escuela pública y agencias del gobierno. Pre-requisito: admisión en el programa de educación.

EDUCACIÓN 3300: Estudios sociales integrados

Un estudio de las técnicas básicas de enseñanza de estudios sociales y del aprendizaje de lenguas en los grados P-8, así como la observación de varios materiales de enseñanza usados en dichos grados para la literatura multicultural y otras conexiones interdisciplinarias. Se requieren horas de observación en el sistema escolar.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

EDUCACIÓN 3500: Profesionalismo – experiencia de campo tutorizada

Este curso provee una experiencia de campo en un entorno diverso enfocado en el desarrollo de la pre-escuela, el jardín de infancia y los grados primarios, y en la enseñanza de lectura. Se requieren 15 horas de observación semanales en el sistema escolar. Pre-requisito: admisión en el programa de educación.

EDUCACIÓN 3501: Profesionalismo – experiencia de campo tutorizada II

Este curso provee 15 horas de experiencia en un entorno diverso centrado en la inclusión, colaboración y enseñanza de la lectura y matemáticas en los grados elementales. Pre-requisito: admisión en el programa de educación.

EDUCACIÓN 3540: Análisis aplicado de datos

Este curso requiere que los estudiantes de último semestre de entrenamiento práctico demuestren destrezas en la recopilación y análisis de datos. Los estudiantes demostrarán su capacidad de llevar a diversos grupos de alumnos de escuelas primarias a altos niveles de aprendizaje, y deberán comunicar esos resultados a través de una variedad de modos formales e informales, escritos y orales. Además, los estudiantes que estén en su período de observación y práctica en el sistema escolar deberán validar su desarrollo profesional a través de la realización y presentación de un proyecto de portafolio.

EDUCACIÓN 3750: Educación ambiental para los profesores

Un curso diseñado para enriquecer el currículo a través de experiencias en la naturaleza. Se dará un enfoque particular en actividades de acampada y en la conservación del suelo, agua, flora y fauna. Este curso exige un considerable trabajo de campo. Pre-requisito: admisión en el programa de educación.

CSCI 1200: Tecnología y aprendizaje

Un curso introductorio en informática para los estudiantes de licenciatura en educación. La asignatura provee una visión general de las nuevas tecnologías con experiencias prácticas para su uso en el aula. Incluye recursos para la educación virtual, así como de internet y su aplicación en el proceso de enseñanza.

EDUCACIÓN 4000: Currículo (P-12 / 7-12)

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio de los problemas de planificación e implementación de actividades de aprendizaje para alumnos de primaria y secundaria. El curso requiere prácticas de observación y participación en escuelas locales.

EDUCACIÓN 4001: Métodos y materiales (P-8)
Estudio de las técnicas básicas relacionadas con la orientación eficaz de los alumnos de P-8 y de varios materiales didácticos adaptados para el uso de esos grados. Se exigirán experiencias de observación y práctica en el sistema escolar. Requisito previo: admisión en el programa de educación.

EDUCACIÓN 4010: Currículo de educación primaria
Pre-requisito: admisión en el programa de educación.

EDUCACIÓN 4011: Métodos y materiales para la educación primaria
Pre-requisito: admisión en el programa de educación.

EDUCACIÓN 4020: Currículo de educación secundaria
Pre-requisito: admisión en el programa de educación.

EDUCACIÓN 4021: Métodos y materiales para la educación secundaria
Pre-requisito: admisión en el programa de educación.

EDUCACIÓN 4060: Problemas en currículo y métodos
Una investigación individual o en grupo sobre los problemas relacionados con campo de estudio. El curso está abierto a los estudiantes de último año y que están en su periodo de observación y práctica. Pre-requisito: admisión en el programa de educación.

EDUCACIÓN 4101: Métodos y materiales K-12 / 7-12
Un estudio de las técnicas básicas relacionadas a la orientación de los estudiantes de secundaria y bachillerato, y los varios materiales de enseñanza adaptados para el uso en esos niveles. Se exigen horas de observación y práctica en el sistema escolar. Pre-requisito: admisión en el programa de educación.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

MLAN 4440: La enseñanza de lenguas extranjeras

Estudio de metodología de lenguas extranjeras, incluyendo la historia de la educación de lenguas extranjeras y los problemas en la enseñanza de lenguas extranjeras, así como la aplicación práctica de la teoría a través de actividades y proyectos. El curso está diseñado para los futuros profesores y todos los que se gradúen con una licenciatura en lenguas extranjeras.

EDUCACIÓN 4103, 4104, 4105 (Profesionalismo): Practicum P-12/ 7-12

Períodos de prácticas en el campo de especialización. Pre-requisito: admisión en el programa de educación; promedio de por lo menos 2,75 en el expediente académico; realización de los cursos de educación profesional con una nota C o mejor; matrícula en la *North Georgia College and State University* por dos semestres como mínimo, y documentos de solicitud firmados con, por lo menos, dos meses de antelación.

EDUCACIÓN 4203 (Planificación), 4204 (Actuación), 4205 (Profesionalismo): Períodos de observación y práctica en la escuela primaria, en el campo de especialización. Pre-requisito: admisión en el programa de educación; promedio de por lo menos 2,75 en el expediente académico; realización de los cursos de educación profesional con una nota C o mejor; matrícula en la *North Georgia College and State University* por dos semestres como mínimo, y documentos de solicitud firmados con, por lo menos, dos meses de antelación.

EDUCACIÓN 4303 (Planificación), 4304 (Actuación), 4305 (Profesionalismo): Período de observación y práctica en la escuela secundaria. Período de práctica en el campo de especialización. Pre-requisito: admisión en el programa de educación; promedio de por lo menos 2,75 en el expediente académico; realización de los cursos de educación profesional con una nota C o mejor; matrícula en la *North Georgia College and State University* por dos semestres como mínimo, y documentos de solicitud firmados con, por lo menos, dos meses de antelación.

EDUCACIÓN 4403 (Planificación), 4404 (Actuación), 4405 (Profesionalismo): Período de observación y práctica en Educación Especial. Pre-requisito: admisión en el programa de educación; promedio de, por lo menos, 2,75 en el expediente académico; realización de los cursos de educación profesional con una nota C o mejor; matrícula en la *North Georgia*

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

College and State University por dos semestres como mínimo, y documentos de solicitud firmados con, por lo menos, dos meses de antelación.

EDUCACIÓN 4410: Educación tecnológica
Pre-requisito: admisión en el programa de educación.

En los cursos de educación, excepto el curso de Metodología de Lenguas Extranjeras (MLAN 4440), los estudiantes suelen estar agrupados con los futuros profesores de otras áreas de especialización, y por esta razón tienen menos oportunidades para la reflexión e intercambio de ideas sobre la problemática de la enseñanza de E/LE en el currículo escolar actual. Por otra parte, tampoco se ofrece un curso de metodología específico para la enseñanza de español a hispanohablantes, el cual prepararía a los profesores para lidiar con las diferencias lingüísticas y culturales de los alumnos de habla hispana. En este caso, no se trata de familiarizarse con las técnicas de enseñanza de L2, sino las técnicas de enseñanza del idioma a una población nativa o que ya lo domina por herencia. Se trata del español con todas sus variaciones lingüísticas y culturales procedentes de varios países e influenciado por el contacto con diferentes regiones en los EE.UU.

2.3.1. Los estándares del programa de formación del profesorado de lenguas extranjeras por ACTFL.

El Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, ACTFL, es una organización nacional dedicada a la expansión y a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras en los Estados Unidos. Según la guía de ACTFL (2002), la formación de los profesores de lenguas extranjeras es una responsabilidad conjunta del departamento de educación y del departamento de lenguas extranjeras. Para que los futuros profesores obtengan las destrezas y conocimientos necesarios, los programas de formación inicial deben incluir las siguientes características (ACTFL, 2002:2):

1. El desarrollo de la competencia comunicativa con énfasis en la fluidez oral. Todos los cursos avanzados deben ser enseñados en el idioma extranjero

2. Una continua evaluación oral en el idioma extranjero con la presentación de los resultados correspondientes a los estudiantes para la valoración de su nivel de fluidez

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3. Cursos de lengua, lingüística, cultura y elementos literarios

4. Un curso de metodología que trate específicamente la enseñanza de lenguas extranjeras y que sea enseñado por un profesor experto en educación de idiomas extranjeros, que esté familiarizado con las últimas metodologías y técnicas de enseñanza

5. Periodo de observación antes del periodo de práctica que incluya experiencias en el aula

6. Periodo de práctica supervisado por un profesor cualificado que esté actualizado con las últimas técnicas de enseñanza de idiomas extranjeros

7. Posibilidades para el conocimiento y uso de la tecnología en la enseñanza de idiomas extranjeros

8. Oportunidades para participar en programas de inmersión en el país extranjero para un estudio intensivo de la cultura y lengua estudiadas

Con la finalidad de cumplir los objetivos descritos, la guía de ACTFL (2002) presenta seis estándares que deben ser desarrollados en los programas de formación del futuro profesor de lenguas extranjeras:

ESTÁNDAR 1: LENGUA, LINGÜÍSTICA, COMPARACIONES

Estándar 1A: Demostrar fluidez lingüística. Los estudiantes demuestran un alto nivel de fluidez en el idioma extranjero, y buscan oportunidades para mejorar su competencia comunicativa. Además, deben ser capaces de comunicarse con éxito en los tres modos de comunicación: interpersonal, interpretativo y de presentación. Lo más importante en la enseñanza de idiomas extranjeros es poder enseñar a los alumnos a comunicarse bien, por lo tanto es necesario que el propio profesor pueda comunicarse efectivamente en el idioma extranjero.

Estándar 1B: Entendimiento lingüístico. Los estudiantes conocen los elementos lingüísticos del idioma extranjero. Deben entender y poder explicar los puntos gramaticales más importantes en la fonología, morfología, sintaxis y semántica. Son capaces de describir las características fonológicas y diagnosticar sus propias debilidades de pronunciación. Entienden y pueden describir como son formadas las palabras (reglas morfológicas), como las sentencias son colocadas juntas (padrones sintácticos) y como se

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

expresa el significado del discurso (semántica). Los estudiantes entienden y pueden describir las reglas de formación de palabras y oraciones como los sistemas verbales (tiempo, aspecto, y modo), concordancia (sustantivos y adjetivos/ adverbios, verbos y sujetos), el orden de las palabras, el sistema pronominal, el uso de preposiciones e interrogativas. Los estudiantes entienden y pueden identificar las características sociolingüísticas del idioma extranjero; o sea, como el discurso lingüístico se ajusta a un contexto personal, social o cultural específico. Las características sociolingüísticas incluyen las maneras formal e informal de dirigirse a una persona y las reglas convencionales de cortesía. Los estudiantes deben estar familiarizados con las variedades lingüísticas del idioma extranjero. Reconocen que la lengua cambia con el tiempo y son capaces de aceptar y adaptarse a estos cambios.

Estándar 1C: Identificar las comparaciones lingüísticas. Los estudiantes conocen las semejanzas y las diferencias lingüísticas entre el idioma extranjero estudiado y otros idiomas. También son capaces de reconocer las variedades de su propio idioma nativo al compararlo con el idioma extranjero estudiado. Además, comprenden las variedades sociolingüísticas de la lengua extranjera para poder enseñar a sus futuros alumnos la variación del idioma extranjero en diversas regiones donde lo hablan.

ESTÁNDAR 2: CULTURAS, LITERATURAS, CONCEPTOS INTERDISCIPLINARIOS

Estándar 2A: Demostrar un entendimiento cultural. Los estudiantes conocen las perspectivas culturales al observar las costumbres y los productos de los países del idioma extranjero. Analizan los patrones de vida diaria y las estructuras geográficas, históricas, religiosas, políticas, literarias y artísticas. Los estudiantes reconocen los estereotipos culturales y sus efectos en la enseñanza del idioma extranjero a sus futuros alumnos. Deben estar preparados para promover una investigación cultural comparativa y propiciar diferentes actividades en clase que propicien el conocimiento de la cultura extranjera al compararla con la de sus propios alumnos. Los estudiantes también usan recursos tecnológicos al integrar la cultura en su currículo.

Estándar 2B: Demostrar el conocimiento de textos literarios y culturales, y de tradiciones. Los estudiantes reconocen el valor y el papel de los textos literarios y culturales, y los usan

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

para interpretar y reflexionar sobre las perspectivas culturales del idioma extranjero. Son capaces de identificar las contribuciones de los principales autores, artistas, figuras importantes y el papel que desempeñan en la cultura estudiada. Los textos literarios estudiados deben incluir la literatura infantil, así como variedades de la literatura adulta contemporánea. Los estudiantes deben expandir su propia fluidez lingüística y conocimiento cultural a través del estudio continuo de textos literarios y culturales.

Estándar 2C: Integrar otras disciplinas en la educación. Los estudiantes deben saber integrar el conocimiento de otras disciplinas en la enseñanza del idioma extranjero e identificar los diferentes puntos de vista a través del estudio de la cultura estudiada. El campo de la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido siempre interdisciplinar, en el sentido de que los estudiantes adquieren el conocimiento de la cultura estudiada a través de la historia, geografía, arte, teatro, filosofía, y ciencias políticas y naturales. El futuro profesor debe saber integrar el contenido de otras asignaturas en el currículo del idioma extranjero, localizar los recursos de enseñanza que sean apropiados para el nivel de instrucción, la edad de los alumnos, los objetivos de su programa y los intereses del alumnado. Deben buscar oportunidades para intercambiar ideas con profesores de otras materias, para encontrar puntos de conexión entre el idioma extranjero y el contenido de otras asignaturas.

ESTÁNDAR 3: TEORÍA DE LA ADQUISICIÓN LINGÜÍSTICA Y METÓDOS DE ENSEÑANZA.

Estándar 3A: Comprensión del proceso de adquisición lingüística y creación de un ambiente de apoyo en el aula. Los estudiantes demuestran un conocimiento del proceso de adquisición lingüística en sus diferentes niveles, desde la escuela primaria hasta la secundaria, y son capaces de propiciar un entorno en el aula que posibilita una interacción activa en el aprendizaje del idioma extranjero. Deben mantener al máximo el uso del idioma extranjero durante la clase, así como planear lecciones que engloben una variedad de diferentes disciplinas integrando lengua, cultura y asuntos de interés personal de los alumnos. Los futuros profesores proveen oportunidades para que los alumnos se comuniquen en el idioma extranjero en circunstancias variadas. Propician actividades donde los alumnos puedan comunicarse entre sí, con el profesor y con nativos del idioma

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

extranjero. Reconocen que los errores ocurren como parte del propio proceso de adquisición lingüística, y animan a los alumnos a usar el idioma extranjero la mayor parte del tiempo durante la clase.

Estándar 3B: Desarrollo de métodos de enseñanza que reflejan los objetivos de la educación del idioma extranjero y la diversidad de los estilos de aprendizaje. Los estudiantes comprenden el desenvolvimiento físico, cognitivo, emocional y social de los alumnos desde los primeros años de escolarización hasta el 12° grado, y sus diferentes niveles de aprendizaje. Demuestran la habilidad de adaptar su currículo a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos y sus necesidades especiales. Usan una variedad de estrategias de enseñanza para propiciar el pensamiento crítico de los alumnos. Utilizan varias técnicas interactivas a través de trabajos en parejas y grupos.

ESTÁNDAR 4: INTEGRACIÓN DE LOS ESTÁNDARES EN EL CURRÍCULO Y ENSEÑANZA

Estándar 4A: Comprensión e integración de los estándares en la planificación de clase. Los estudiantes comprenden los objetivos y estándares de *U.S. Department of Education* (2006) juntamente con los estándares estipulados por el estado y los integran en el planeamiento de su currículo. Los estudiantes deben ser capaces de identificar y describir las cinco áreas de concentración (Comunicación, Culturas, Comparaciones, Conexiones, Comunidades) y las once metas determinadas por los estándares de ACTFL (2002) para el sistema escolar. Planean su currículo y lecciones de clase de acuerdo con los objetivos de los estándares. También están familiarizados con los estándares determinados por su estado y reconocen la conexión entre los estándares estatales y los nacionales.

Estándar 4B: Integración de los estándares en el proceso educativo. Los estudiantes integran los estándares de *U.S. Department of Education* (2006) y los estándares de su estado en el planeamiento de su currículo. Usan actividades de clase que respondan a los objetivos de los estándares. Comprenden e integran los modelos de comunicación interpersonal, interpretativa y de presentación en sus actividades de clase. Propician la reflexión de los aspectos culturales del idioma estudiado en cuanto a sus productos,

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

experiencias y perspectivas. Proporcionan la integración de otras asignaturas en la enseñanza del idioma extranjero para favorecer un aprendizaje simultáneo de varios contenidos. Proveen oportunidades para que los alumnos usen el idioma extranjero en la comunidad con el objetivo de estimular la fluidez lingüística y el interés de los alumnos.

Estándar 4C: Seleccionar y diseñar materiales educativos. Los estudiantes usan los objetivos de los estándares y del currículo para evaluar, seleccionar, adaptar y diseñar los materiales educativos. Además de los libros de texto, utilizan materiales visuales y diversos recursos tecnológicos. Estos materiales deben ser un reflejo de la lengua usada actualmente por los hablantes nativos.

ESTÁNDAR 5: EVALUACIÓN DEL IDIOMA Y CULTURA

Estándar 5A: Conocimiento y uso apropiado de los modelos de evaluación. Los estudiantes reconocen que la evaluación es un proceso continuo, y son capaces de evaluar a los alumnos de forma apropiada según su edad y nivel lingüístico. Pueden evaluar la comunicación interpersonal, interpretativa y presentadora de forma escrita y oral. Deben estar familiarizados con los estándares de ACTFL según *Performance Guidelines for K-12 Learners (1998), Performance Guidelines-Speaking (1999), Proficiency Guidelines-Writing (2001),* y los modelos de performance del estado.

Estándar 5B: Reflexionar sobre la evaluación. Los estudiantes analizan y reflexionan sobre los resultados de evaluación de los alumnos, y adaptan su currículo de acuerdo con ellos. Los resultados auxilian al profesor a determinar dónde puede perfeccionar o cambiar su currículo y técnicas de enseñanza.

Estándar 5C: Exponer los resultados de la evaluación. Los estudiantes interpretan y exponen los resultados de las evaluaciones a otros profesionales del área para proveer una oportunidad de discusión e intercambio de ideas. Comparten los resultados precisa y claramente con la dirección de la escuela, con el departamento de educación del condado y con los padres.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ESTÁNDAR 6: PROFESIONALISMO

Estándar 6A: Participar en actividades de reciclaje. Los estudiantes comprenden la importancia de participar en actividades de reciclaje para perfeccionar sus propias competencias lingüística y cultural, y métodos pedagógicos. Las actividades de reciclaje incluyen conferencias, talleres y lecturas de publicaciones por expertos en el área.

Estándar 6B: Reconocer la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras. Los estudiantes valoran el aprendizaje de idiomas extranjeros y comprenden que son los representantes de esta causa ante los alumnos, colegas de trabajo y miembros de la comunidad.

Los estándares establecidos por ACTFL (2002) sirven para guiar los programas de formación inicial del profesorado de E/LE. Determinan lo que los futuros profesores deben aprender y ser capaces de hacer al graduarse. Al final del programa, las universidades deben llenar un informe de rendimiento para cada estudiante, *ACTFL/NCATE Program Report*, evaluando su preparación basada en los criterios estipulados por ACTFL. Dicho informe debe incluir una documentación para comprobar que se haya cumplido con todos los seis estándares determinados por ACTFL. Esta documentación debe aportar una descripción de las formas de evaluación hechas en relación a cada estándar y las rúbricas correspondientes, así como la progresión del estudiante durante los últimos tres años de curso.

Es interesante observar que ACTFL y NCATE recomiendan que los estudiantes hagan el examen de competencia oral OPI al graduarse para evaluar su aptitud comunicativa. Según ACTFL/NCATE, los futuros profesores de E/LE deben obtener un nivel oral "avanzado-bajo" en el examen de OPI para ejercer la carrera de docente. Sin embargo, el estado de Georgia no exige que los estudiantes tomen ese examen para graduarse ni tampoco para ejercer la carrera de profesor. Por consiguiente, no hay datos que demuestren el nivel de fluidez de los que se gradúan con una licenciatura en la enseñanza de E/LE en ese estado. Además, como se ha analizado en el estado de la cuestión de esta tesis, las universidades suelen evaluar a los futuros profesores a través de exámenes, proyectos y presentaciones orales, en lugar de una evaluación que englobe el

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

progreso lingüístico del estudiante a través de un portafolio y actividades orales interactivas (Ricardo-Osorio: 2008).

2.3.2. El examen de competencia oral de ACTFL

El examen de OPI, *Oral Proficiency Interview*, ha sido establecido por ACTFL (1999) para evaluar la competencia oral del estudiante. Esta entrevista es un examen estandarizado que mide la fluidez oral del candidato. El examen es una entrevista individual que puede estar hecha en persona o por teléfono con un examinador certificado. Según ACTFL (1999), el examen clasifica diez niveles de fluidez: superior, avanzado-alto, avanzado-medio, avanzado-bajo, intermedio-alto, intermedio-medio, intermedio-bajo, principiante-alto, principiante-medio y principiante-bajo. La guía de ACTFL (1999) recomienda que los futuros profesores alcancen un nivel de fluidez avanzado-bajo para ejercer la carrera docente. Como ha señalado Mir, los niveles de fluidez son determinados de acuerdo a los siguientes criterios:

> Funciones: lo que uno consigue hacer con el lenguaje: enumeración, repetición, descripción, preguntas y respuestas, dar instrucciones, narración, opiniones, persuasión, hipótesis.
> Contextos: temas de conversación: objetos personales, temas de ámbito personal y concreto, temas del ámbito profesional, problemas sociales locales y globales, temas abstractos o especializados.
> Gramaticalidad: aceptabilidad y/o comprensión del mensaje por parte del interlocutor: gramática, vocabulario, pronunciación, fluidez, competencia sociolingüística.
> Texto: cohesión y coherencia: frases sueltas, palabras, oraciones simples pero conectadas, párrafos simples, discurso complejo coherente y cohesivo. (2007:2)

Según ACTFL(1999), los que alcanzan el nivel avanzado-bajo participan activamente en casi todas las conversaciones informales; en un número limitado de conversaciones formales relacionadas a la escuela, la casa, las actividades de ocio y también en eventos relacionados al trabajo, actualidad y asuntos de interés público o de relevancia personal. Demuestran la habilidad de dar explicaciones e instrucciones, narrar y describir en párrafos acontecimientos en el pasado, presente y futuro. Son capaces de hacer frente a los retos lingüísticos presentados por alguna complicación o un cambio inesperado de eventos que suele ocurrir en situaciones rutinarias. Pueden participar en la conversación

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de forma adecuada, con claridad y precisión para transmitir el mensaje sin confusión o riesgos de mal interpretación.

ACTFL (1999) recomienda que el estudiante obtenga un nivel avanzado-bajo en la entrevista oral al graduarse en la universidad. Sin embargo, como se ha observado anteriormente, el estado de Georgia no exige que los profesores de lenguas extranjeras hagan este examen para obtener la certificación de profesor. Por consiguiente, los estudiantes pueden graduarse y obtener una licencia para ejercer la carrera docente sin haber sido comprobado el dominio lingüístico recomendado por ACTFL.

2.4. Los requisitos para la obtención de la licencia de profesor para enseñar en el sistema público

En los Estados Unidos los profesores necesitan tener una certificación para poder enseñar en el sistema público. Los requisitos varían de acuerdo con cada estado, sin embargo todos los estados exigen que los profesores tengan una licenciatura y que hayan cumplido un programa de prácticas docentes acompañada de un determinado número de créditos en su área de especialización, así como en materias pedagógicas. Además, los futuros profesores están obligados a realizar un examen estandarizado donde demuestren un entendimiento básico satisfactorio en los conocimientos lingüísticos, literarios, culturales y pedagógicos. Algunos estados requieren un entrenamiento en nuevas tecnologías y una media mínima en el expediente académico. De la misma manera, la mayoría de los estados piden que los profesores cumplan un determinado número de horas de entrenamientos de reciclaje para renovar su licencia a cada 5 años.

Por otro lado, casi todos los estados ofrecen un programa de certificación alternativa para los profesores que tengan una licenciatura en su materia pero que no hayan tomado los cursos pedagógicos necesarios para solicitar una licencia regular. Este tipo de licencia alternativa sirve para cubrir la falta de profesores en algunas materias y contratar a profesores en ciertas áreas urbanas o rurales, en zonas difíciles. La certificación alternativa atrae a profesionales que no hayan podido cumplir con los requisitos de una certificación regular, como los recién formados quienes no han cursado las materias pedagógicas, o profesionales que han decidido cambiar de carrera profesional para intentarlo en la

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

enseñanza. En algunas circunstancias, estos futuros profesores empiezan a enseñar con una licencia provisional, bajo la supervisión de un profesor mentor, mientras estén cursando las materias pedagógicas. Al final, si estos profesores cumplen con todos los requisitos, pueden obtener una licencia regular en un período de uno a dos años. En algunos casos, si el sistema escolar sufre una falta de profesores, el estado concede una licencia temporal con una determinada validez para que el futuro profesor pueda empezar a enseñar inmediatamente.

2.4.1. El GACE: examen estandarizado de Georgia

El examen estandarizado para la certificación del profesor de E/LE en el estado de Georgia (GACE) dura cuatro horas y está dividido en dos partes. Según GACE (2006), la primera parte consta de 50 preguntas de opción múltiple que representan el 70% de la nota final de esta fase, y dos preguntas orales que representan el 30% de la calificación final de esta misma. Se incluyen actividades de comprensión auditiva, estructuras y comparaciones lingüísticas, así como expresión oral. En la sección de comprensión auditiva se evalúa la capacidad de escuchar, interpretar y analizar una variedad de mensajes orales. En la sección de estructuras y comparaciones lingüísticas se incluyen estructuras lingüísticas y variaciones del idioma, así como las conexiones entre el español y el inglés. En la parte de la expresión oral se evalúa la capacidad de responder oralmente a una determinada situación con un vocabulario correcto y estructuras lingüísticas adecuadas.

También, la segunda parte está formada de 50 preguntas de opción múltiple que representan el 70% de la nota final de esta fase, y dos preguntas escritas que representan el 30% de la calificación final de esta misma. Se incluyen actividades de comprensión de lectura, perspectivas y conexiones culturales, y expresión escrita. En la sección de comprensión de lectura se evalúa el entendimiento, la interpretación y el análisis de diferentes textos en español. En la sección de perspectivas y conexiones culturales se incluye la relación entre los productos y aspectos de las culturas hispanohablantes, y la relación entre los eventos históricos, características geográficas, y costumbres de las culturas hispanohablantes. En la parte de expresión escrita se evalúa la habilidad de la comunicación escrita con sintaxis y vocabulario apropiados.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Según *GACE Exam Practice Tests* (s.f), las siguientes preguntas son un ejemplo del formato del examen para la certificación del profesor de español:

1) Translate the following: Hablaba a los chicos en español.
a. He spoke to the Spanish children.
b. The children all spoke Spanish.
c. None of the children will speak Spanish.
d. He spoke to the children in Spanish.

2) Which of the following is NOT true of the indefinite article in Spanish?
a. It is used with abstract nouns.
b. It is left out of expressions including como.
c. It comes before the noun.
d. It is left out when the number cien *is used.*

3) Which kind of adverb entails adding –mente *to the feminine singular form of the adjective?*
a. Invariable adverbs
b. Adverbs of position
c. Adverbs of manner
d. Adverbs of consequence

4) Translate the following: No sé, serán las dos.
a. *I don't know, it's probably around two.*
b. *You know, the time is two in the morning.*
c. *I don't know more than two things.*
d. *I know, it is two or so.*

5) Which of the following is NOT an infinitive verb ending in Spanish?
a. –ar
b. –er
c. –or
d. –ir

(Respuestas: D, A, C, A, C)

De la misma manera, *GACESpanish* (s.f.) proporciona algunos ejemplos de práctica gratuitos para el examen de GACE en Español:

The sentences in the narrative that follows are the basis for the next series of questions.

> 1) Gloria mantiene un horario para cada hora de su vida. 2) Cada jueves por la noche, limpia su casa mientras que escucha la telenovela, Adelina de Guadalajara. 3) Dice que limpiando su casa así, le da la oportunidad para descansar durante los fines de semana. 4) En Agosto, por lo común, la visitan sus sobrinos, Emilio y David. **5) El Domingo, Gloria se levanta tarde, y va**

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

almorzar a la Cafetería, Sabrosa. 6) Por la tarde ese mismo día, ella sigue descansando y charlando por teléfono con su amiga, Amelia de Chicago, para poder practicar el inglés. 7) Antes de acostarse, Gloria pone el despertador para poder levantarse temprano el siguiente día, y empezar su rutina semanal de nuevo.

Which of the following words in the fifth sentence of the narrative does not require capitalization?

- *Gloria*
- *Domingo*
- *Sabrosa*
- *El*

(Respuesta: Domingo)

Se observa, a través de la descripción de GACE (2006), que cada una de las dos partes del examen consta de 50 preguntas de opción múltiple, las cuales representan el 70% de la nota final. Se puede analizar que este examen estandarizado no evalúa adecuadamente la fluidez oral del futuro profesor, y tampoco valora las competencias comunicativas, interculturales y pedagógicas necesarias para el ejercicio de la profesión docente.

2.5. Las implicaciones de los programas escolares de BI y AP para los profesores de español

Frente a las demandas sociales y al fenómeno de globalización actual, se observa que un número mayor de colegios públicos han introducido de manera gradual los programas de BI y AP en su currículo escolar. Estos dos programas son costosos para el sistema público, y por esta razón no habían estado tan presentes en los colegios norteamericanos en el pasado. Los programas de BI y AP son optativos para los estudiantes, sin embargo muchos se interesan por ellos por darles más oportunidades de ingresar a las universidades de prestigio, y también por la posibilidad de conseguir más becas e incentivos financieros. Dichos programas son tan avanzados que muchas veces los estudiantes reciben créditos universitarios solo por haber obtenido una calificación específica en los exámenes correspondientes. A continuación se analizarán los programas de BI y AP, su currículo y formas de evaluación.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.5.1. El programa de BI - La Organización del Bachillerato Internacional.

La IBO, Organización del Bachillerato Internacional, es una fundación educativa sin fines de lucro fundada en Suiza, en 1968. Fue creada con el objetivo de permitir la movilidad de los estudiantes (al principio, hijos de diplomáticos) entre diferentes países sin grandes problemas de adaptación, y también para fomentar una mayor conciencia intercultural. El diploma de BI tiene validez internacional y garantiza el ingreso a las más prestigiosas universidades norteamericanas.

El programa es opcional en los colegios que lo ofrecen; los alumnos pueden optar por seguir el diploma convencional norteamericano si no quieren seguir el modelo del Bachillerato Internacional. Según IBO *(*2013), la fundación ofrece tres programas:

- El Programa de la Escuela Primaria (PEP), para alumnos de tres a doce años, se concentra en el desarrollo holístico del niño tanto en el aula como fuera de ella.
- El Programa de los Años Intermedios (PAI), para alumnos de once a dieciséis años, ofrece un marco para el desarrollo académico y habilidades prácticas para la vida cotidiana que integra y trasciende las disciplinas tradicionales.

El Programa del Diploma, para alumnos de dieciséis a diecinueve años, ofrece un currículo amplio que responde a las necesidades de jóvenes altamente motivados. Se estudia en un curso de dos años y otorga un título que reconocen prestigiosas universidades de todo el mundo. En la preparatoria, el programa de diploma BI es impartido en los dos últimos años de bachillerato y ofrece seis grupos de materias, de humanidades y ciencias. Para obtener el diploma de BI, el estudiante debe cursar una asignatura de cada uno de seis grupos, de las cuales tres deben ser de nivel superior. Y también debe cumplir con tres requisitos básicos: una monografía de un tema de interés especial del alumno (alrededor de 4.000 palabras), un curso de Teoría del Conocimiento, y cumplir horas de servicio voluntario en la comunidad (Creatividad, Acción y Servicio).

Los seis grupos están divididos en:

Grupo 1 - Primera lengua (Lengua A): estudio de literatura de la lengua materna con una selección de obras de la literatura mundial.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Grupo 2 - Segunda lengua (Lengua B): Promueve la fluidez oral y escrita en un idioma extranjero; lenguas modernas y lenguas clásicas: griego clásico o latín.

Grupo 3 - Individuos y Sociedad. El estudiante debe cursar una de las siguientes asignaturas:

- Antropología social y cultural
- Economía
- Empresa y gestión
- Filosofía
- Geografía
- Historia
- Psicología
- Religiones del mundo
- Tecnología de la información en una sociedad global.

Grupo 4 - Ciencias experimentales. El alumno debe tomar uno de los siguientes cursos:

- Biología
- Física
- Química
- Sistemas ambientales y sociedades
- Tecnología del diseño

Grupo 5 - Matemáticas: estudios matemáticos. El estudiante escoge uno entre 4 diferentes cursos de matemáticas.

Grupo 6 - Artes y Optativas: El alumno puede escoger una de estas asignaturas para el crédito del grupo 6 o tomar una clase extra de cualquier otro grupo anteriormente mencionado.

- Cine
- Danza
- Música
- Teatro
- Artes visuales

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para recibir el diploma de BI, además de aprobar las materias de los 6 grupos, el estudiante debe cursar la asignatura de Teoría de Conocimiento donde reflexiona sobre la correlación de las diferentes materias con la vida cotidiana, promoviendo la apreciación a otras perspectivas culturales. Y al final, el estudiante debe cumplir con las horas de CAS (Creatividad, Acción y Servicio) donde se promueven actividades extracurriculares que estimulen al alumno a cumplir horas de servicio voluntario, y preocuparse por los problemas y necesidades de la comunidad donde vive.

Al terminar los dos últimos años de bachillerato, los alumnos son evaluados de forma interna donde diferentes tipos de trabajos, proyectos, exámenes orales e investigaciones son corregidos por los propios profesores del instituto y luego enviados a los examinadores de la Organización del Bachillerato Internacional. Además de la evaluación interna, los alumnos también son evaluados de forma externa, realizando exámenes escritos y orales que son directamente enviados a los examinadores de IBO en todas partes del mundo. De acuerdo con los resultados de los exámenes, los alumnos pueden entrar en una universidad con créditos aprobados y algunos entran directamente a cursos de segundo año universitario. Según IBO (2013), el programa BI es adoptado en varios países; solo en España hay 73 colegios con este programa, y en los Estados Unidos hay 1.441.

Los cursos de Español BI promueven la fluidez lingüística y el conocimiento cultural en el idioma. Por consiguiente, el rigor del programa exige una preparación adecuada por parte del profesor de E/LE. Como señala la guía de Lengua B de IBO:

> Los cursos ofrecen a los alumnos la oportunidad de alcanzar un alto nivel de competencia en una lengua distinta a su primera lengua y explorar la cultura o culturas donde se utiliza. Además, tienen por finalidad contribuir al desarrollo de la competencia lingüística y el entendimiento intercultural de los alumnos. El programa de estudios es el mismo para el Nivel Medio y el Nivel Superior, salvo que para el Nivel Superior se incluye el estudio de la literatura como componente adicional. Las diferencias entre ambos niveles están determinadas por los objetivos de la evaluación, la profundidad y amplitud de los temas del programa de estudio, los detalles de la evaluación, los criterios de evaluación, los puntos que se tratan en el componente de literatura y el número de horas lectivas sugerido. (2011:7)

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De hecho, la adquisición de un idioma extranjero y el conocimiento de otros valores culturales son una de las principales características del programa. Por esta razón, las asignaturas de lenguas extranjeras representan un componente fuerte en el currículo. A continuación se observará la descripción de los cursos de español en el programa BI. Se analizarán las repercusiones de este programa en los cursos de lengua extranjera y consecuentemente los desafíos que presentan para el profesor.

EL CURSO DE ESPAÑOL LENGUA B (Niveles Medio y Superior)

La guía de *Hall County Schools* contiene una descripción de los cursos de español que toman los alumnos en el programa de BI:

> [17] *International Baccalaureate (IB) Spanish SL/HL. Description: Advanced courses designed to expand the students' abilities to communicate in Spanish and discuss issues related to literature, history, social issues, politics, and current events; classes will be conducted in Spanish, and the students will have many proficiency-based opportunities to practice their skills in listening, speaking, reading and writing.* (2013: 21)

Según la guía de Lengua B, IBO (2011: 10), los cursos de español Lengua B, nivel superior y medio, tienen los siguientes objetivos generales:

1. Desarrollar el entendimiento intercultural de los alumnos
2. Lograr que los alumnos entiendan y usen el idioma estudiado en diversos contextos, atendiendo a varios propósitos
3. Promover, mediante el estudio de textos y la interacción social, una conciencia y valoración de las diferentes perspectivas de las personas pertenecientes a otras culturas
4. Conseguir que los alumnos sean conscientes del papel que desempeña la lengua en relación con otras áreas de conocimiento
5. Lograr que los alumnos sean conscientes de la relación existente entre las lenguas y culturas con las que están familiarizados

[17] Traduccción propia de "Bachillerato Internacional (BI) Español SL/HL. Descripción: Cursos avanzados diseñados para ampliar la habilidad comunicativa del estudiante discutiendo temas relacionados con la literatura, historia, estudios sociales, política, y actualidad; las clases son impartidas en español, y los estudiantes tendrán diversas oportunidades para desarrollar su fluidez en la lengua mientras practican las destrezas auditivas, orales, de comprensión de lectura y escritura."

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6. Aportar la base necesaria para que los alumnos puedan realizar, mediante el uso de una lengua adicional, otros estudios, trabajos y actividades de ocio
7. Dar, mediante el conocimiento de una lengua adicional, oportunidades para la diversión, la creatividad y el estímulo intelectual

La guía de IBO (2011:18) también señala que el curso, tanto en el nivel medio como en el nivel superior, presenta tres temas troncales obligatorios y dos temas elegidos de entre los cinco temas opcionales. En cada uno de los temas se deben cubrir por lo menos dos aspectos.

Temas troncales:

1. Comunicación y medios: censura, correo, internet, parcialidad y sensacionalismo en los medios, prensa, publicidad, teléfono, radio y televisión.
2. Cuestiones globales: alimentos y agua, calentamiento global, cambio climático, desastres naturales, drogas, economía internacional, el efecto de las acciones del hombre en la naturaleza, globalización, medio ambiente y sostenibilidad, migración (éxodo rural, urbano o migración internacional), racismo, prejuicio, discriminación, reservas de energía, pobreza y hambre.
3. Relaciones sociales: celebraciones, acontecimientos sociales y religiosos, comportamientos y posturas sociales, dominio lingüístico, estructuras sociales o políticas, lengua e identidad cultural o personal, minorías, multilingüismo y plurilingüismo, nacionalismo, patriotismo, fanatismo, relaciones (amistad, trabajo, familia), sistemas educativos, tabúes en contraposición a lo socialmente aceptable.

Temas opcionales:

1. Ciencia y tecnología: ciencias naturales, ciencias sociales, energías renovables, entretenimiento, ética y ciencia, ética y tecnología, impacto de la tecnología en la sociedad, investigación científica.
2. Costumbres y tradiciones: acontecimientos históricos, artes, celebraciones, acontecimientos sociales y religiosos, códigos de vestimenta, uniformes, etiqueta y protocolo, gastronomía, moda, trajes nacionales.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3. Diversidad cultural: asimilación cultural, cómo se aprende la cultura, comunicación verbal y no verbal, conceptos de belleza humana, creencias, valores y normas, diversidad de la población, diversidad lingüística, influencia intralingüística, migración, patrimonio culinario, subculturas.
4. Ocio: aficiones, deportes, diversión, entretenimiento, exposiciones y espectáculos, interacción social a través del ocio, juegos, viajes.
5. Salud: asistencia médica, cirugía, conceptos de belleza y salud, dieta y nutrición, drogadicción, ejercicio físico, enfermedades, síntomas de buena o mala salud, epidemias, higiene, medicina tradicional y alternativa, salud mental.

Según la guía de Lengua B de IBO (2011: 11) los alumnos deben ser capaces de:

1. Comunicarse con claridad y eficacia en diversas situaciones demostrando competencia lingüística y entendimiento intercultural
2. Utilizar un lenguaje apropiado para una variedad de contextos interpersonales o culturales
3. Comprender y utilizar la lengua para expresar distintas ideas y reaccionar ante ellas de forma correcta y fluida
4. Organizar las ideas sobre diversos temas de manera clara, coherente y convincente
5. Comprender y analizar una variedad de textos orales y escritos, y responder a preguntas o tareas sobre ellos
6. Comprender y hacer uso de obras literarias escritas en la lengua objeto de estudio (solo en el Nivel Superior)

La guía de Lengua B también explica el sistema de evaluación externa e interna de los cursos de Nivel Medio (IBO, 2011:28):

NIVEL MEDIO: SISTEMA DE EVALUACIÓN EXTERNA

Prueba 1: destrezas receptivas. Ejercicios de manejo de textos sobre cuatro textos escritos basados en los temas troncales.

Prueba 2: destrezas productivas escritas. Un ejercicio de redacción de 250-400 palabras a elegir entre cinco alternativas, basado en los temas opcionales.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Trabajo escrito: destrezas receptivas y productivas escritas. Lectura intertextual seguida de un ejercicio escrito de 300-400 palabras y una fundamentación de 100 palabras basándose en los temas troncales.

NIVEL MEDIO: SISTEMA DE EVALUACIÓN INTERNA.

Oral individual. El alumno debe describir oralmente una foto que no haya visto previamente. Debe contestar preguntas y mantener una conversa general empleando las destrezas interactivas adecuadas. La foto debe reflejar uno de los cinco temas opcionales del programa. La evaluación oral es grabada y evaluada internamente por el profesor, y luego es moderada externamente por los examinadores de BI. El oral individual debe durar entre ocho a diez minutos.

Actividad oral interactiva. Esta evaluación está basada en los temas troncales del programa. Se realizan tres actividades interactivas en el aula durante el curso que serán evaluadas por el profesor. Una de ellas debe estar basada en una actividad de comprensión auditiva, como una noticia de la televisión o de la radio, una película o una canción. La nota más alta de las tres se enviará como la nota final de la actividad oral interactiva.

La guía de lengua B también indica el sistema de evaluación del curso de Nivel Superior (IBO, 2011:29):

NIVEL SUPERIOR: SISTEMA DE EVALUACIÓN EXTERNA

Prueba 1: destrezas receptivas. Ejercicios de manejo de textos sobre cinco textos escritos basados en los temas troncales

Prueba 2: destrezas productivas escritas. Dos ejercicios de redacción obligatorios.

Sección A: una tarea de 250-400 palabras, basada en los temas opcionales, a elegir entre cinco.

Sección B: un escrito de 150-250 palabras partiendo de un texto basado en los temas troncales que sirva de estímulo.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Trabajo escrito: destrezas receptivas y productivas escritas. Tarea de escritura creativa de 500-600 palabras, más una fundamentación de 150 palabras, basándose en uno de los textos literarios leídos.

NIVEL SUPERIOR: SISTEMA DE EVALUACIÓN INTERNA.

Oral individual. El alumno debe describir oralmente una foto que no haya visto previamente. Debe contestar preguntas y mantener una conversación general empleando las destrezas interactivas adecuadas. La foto debe reflejar uno de los cinco temas opcionales del programa. La evaluación oral individual es grabada y evaluada internamente por el profesor, y luego es moderada externamente por los examinadores de BI. El oral individual debe durar entre ocho a diez minutos.

Actividad oral interactiva. Esta evaluación está basada en los temas troncales del programa. Se realizan tres actividades interactivas en el aula durante el curso que serán evaluadas por el profesor. Una de ellas debe estar basada en una actividad de comprensión auditiva, como una noticia de la televisión o de la radio, una película, o una canción. La nota más alta de las tres se enviará como la nota final de la actividad oral interactiva.

El CURSO DE ESPAÑOL LENGUA A1

El programa de BI también provee un currículo de español especialmente diseñado para los alumnos hispanohablantes. En este caso, el español no cuenta como crédito de lengua extranjera, sino como lengua principal, lengua A1. Es como si los alumnos estuviesen estudiando el idioma en su país de origen, con las mismas expectativas y criterios de quien estudia su lengua nativa. En el currículo de español para hispanohablantes, los alumnos pueden optar por tomar el curso de Lengua A: Lengua y Literatura, o solamente el curso de Lengua A: Literatura. A continuación se puede ver la descripción del curso de español BI para hispanohablantes de la guía de *Hall County Schools*:

> [18]*International Baccalaureate (IB) Spanish A1 SL/ A1 HL. Description: This course is for Native Speakers of Spanish; students will develop a clear*

[18] Traducción propia de "Bachillerato Internacional (BI) Español A1 SL/ A1 HL. Descripción: Este curso es para hispanohablantes. Los estudiantes desarrollarán un análisis crítico de la literatura hispana expresándolo de manera clara y

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *response to Spanish literature that is expressed clearly and concisely in oral and written forms of communication. The oral and written form produced by IB students is held to international standard of excellence that ensures the advanced nature/level of their learning in preparation for IB examinations. Students experience high levels analysis and advanced composition throughout in preparation for the IB exam.* (2013: 21)

Según la guía de Lengua A de IBO, los objetivos generales para los cursos de Lengua A: Lengua y Literatura, y Lengua A: Literatura son (IBO, 2011: 9):

1. Familiarizar a los alumnos con una variedad de textos pertenecientes a distintos períodos, estilos y géneros
2. Desarrollar en los alumnos la capacidad de llevar a cabo un análisis minucioso y detallado de textos particulares y establecer relaciones pertinentes
3. Desarrollar la capacidad de expresión de los alumnos, en la comunicación oral y escrita
4. Estimular a los alumnos a reconocer la importancia de los contextos en los cuales los textos se escriben y se reciben
5. Favorecer, mediante el estudio de textos, la apreciación de las diversas perspectivas de personas pertenecientes a otras culturas y del modo en que esas perspectivas contribuyen a construir significado
6. Estimular a los alumnos a apreciar los rasgos formales, estilísticos y estéticos de los textos
7. Fomentar entre los alumnos un interés por la lengua y la literatura que dure toda su vida, así como la capacidad de disfrutar de ambas

De la misma forma, el curso de Lengua A: Lengua y Literatura, tiene otros dos objetivos generales adicionales (IBO, 2011: 9):

8. Desarrollar en los alumnos la comprensión del modo en que la lengua, la cultura y el contexto determinan las formas en que se construye significado en los textos
9. Estimular a los alumnos a pensar de manera crítica sobre las diferentes interacciones entre texto, receptor y propósito

concisa en forma escrita y oral. Los trabajos escritos y orales deben estar de acuerdo con los estándares de excelencia del programa BI con el fin de prepararles para los exámenes finales. En el proceso de preparación para los exámenes, los estudiantes desarrollan altos niveles de análisis y composición avanzada".

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

LENGUA A: LENGUA Y LITERATURA

El programa de Lengua y Literatura tiene cuatro objetivos de evaluación para ambos niveles, superior y medio (IBO, 2011:10):

1. Conocimiento y comprensión
    - Demostrar el conocimiento y la comprensión de una variedad de textos
    - Demostrar la comprensión del uso del lenguaje, la estructura, la técnica y el estilo
    - Demostrar la comprensión crítica de los diversos modos en que el lector construye significado, así como la forma en que el contexto influye en ese significado construido
    - Demostrar la comprensión del modo en que las diferentes perspectivas influyen en la lectura de un texto

2. Aplicación y análisis
    - Demostrar la capacidad de elegir un tipo de texto adecuado para un propósito concreto
    - Demostrar la capacidad de emplear la terminología pertinente a los diversos tipos de textos estudiados
    - Demostrar la capacidad de analizar los efectos que tienen el lenguaje, la estructura, la técnica y el estilo en el lector
    - Demostrar que son conscientes de las formas en que la producción y recepción de textos contribuyen a sus significados
    - Demostrar la capacidad de fundamentar y justificar ideas con ejemplos pertinentes

3. Síntesis y evaluación
    - Demostrar la capacidad de comparar y contrastar los elementos formales, el contenido y los contextos de los textos
    - Debatir las distintas formas en que se emplean el lenguaje y las imágenes en una variedad de textos
    - Demostrar la capacidad de evaluar puntos de vista contrapuestos sobre un texto y dentro del mismo

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Solo en el Nivel Superior: producir una respuesta crítica donde se evalúen algunos aspectos del texto, el contexto y el significado

4. Selección y uso de habilidades lingüísticas y de presentación adecuadas
   - Demostrar la capacidad de expresar ideas con claridad y fluidez tanto en la comunicación oral como escrita
   - Demostrar la capacidad de emplear las formas de expresión oral y escrita de la lengua con variedad de estilos, registros y situaciones
   - Demostrar la capacidad de escribir y analizar textos de manera centrada y lógica
   - Solo en el Nivel Superior: demostrar la capacidad de redactar un análisis comparativo equilibrado

SISTEMA DE EVALUACIÓN EXTERNA: Niveles Superior y Medio (IBO, 2011:11-26)

Prueba 1:

La prueba consta de dos textos no estudiados en clase. Los estudiantes escriben un análisis de uno de esos textos. El análisis del texto requiere el conocimiento y la comprensión de los elementos formales y el contenido del texto, así como de la importancia del contexto, los receptores y el propósito.

Prueba 2:

En respuesta a una de las seis preguntas planteadas, los estudiantes escriben un ensayo basado en dos textos literarios estudiados. Las preguntas son las mismas para el Nivel Superior, pero los criterios de evaluación son diferentes, el cual requiere el conocimiento y la comprensión del modo en que se transmite el significado a través de la forma, el estilo, el contenido y el contexto.

Tarea Escrita:

Los alumnos producen al menos tres tareas escritas basadas en el material estudiado en el curso, a través de las cuales los estudiantes demuestran su conocimiento y comprensión de los textos estudiados, así como de las convenciones y la forma de tipos de textos concretos.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Una de estas tareas debe tener una extensión de 800-1.000 palabras, más una fundamentación de 200-300 palabras.

SISTEMA DE EVALUACIÓN INTERNA: Niveles Superior y Medio (IBO, 2011:11-26)

Comentario oral individual: Los estudiantes comentan un fragmento de un texto literario estudiado en clase. Se les da a los alumnos dos preguntas de orientación. Se evalúa el conocimiento y la comprensión de los estudiantes en relación al texto. La evaluación oral individual es grabada y evaluada internamente por el profesor, y luego es moderada externamente por los examinadores de BI. El ejercicio oral individual debe durar entre diez a quince minutos.

Actividad oral adicional: Los alumnos realizan al menos dos actividades orales adicionales basadas en diferentes partes del curso. Los estudiantes deben demostrar su conocimiento y comprensión de textos estudiados en clase y las implicaciones del lenguaje utilizado.

LENGUA A: LITERATURA

El programa de Literatura tiene tres objetivos de evaluación. Según IBO (2011:10):

1. Conocimiento y comprensión
    - Demostrar conocimiento y comprensión de obras literarias concretas como representantes de su género y período, y de las relaciones entre ellas
    - Demostrar comprensión de los modos en que los valores culturales se expresan en la literatura
    - Demostrar que son conscientes de la importancia del contexto en el cual se escribe y se recibe una obra
    - Fundamentar y justificar ideas con ejemplos pertinentes

2. Análisis, síntesis y evaluación
    - Demostrar la capacidad de analizar el lenguaje, la escritura, la técnica y el estilo, y evaluar sus efectos en el lector
    - Demostrar la capacidad de realizar una crítica literaria independiente sobre textos literarios previamente estudiados o desconocidos

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Demostrar la capacidad de analizar y discutir en profundidad los efectos de las técnicas literarias y las relaciones entre el estilo y el significado (solo en el Nivel Superior)

3. Selección y uso de habilidades lingüísticas y de presentación adecuadas
    - Demostrar la capacidad de expresar ideas con claridad y fluidez tanto en la comunicación oral como escrita, con una elección eficaz de registro y de estilo
    - Demostrar un dominio de la terminología y los conceptos que sean adecuados para el estudio de la literatura
    - Demostrar la capacidad de expresar argumentos orales y escritos bien organizados
    - Demostrar la capacidad de escribir un comentario literario detallado y en el que las ideas se mantengan a lo largo del mismo (solo en el Nivel Superior)

SISTEMA DE EVALUACIÓN EXTERNA: Niveles Superior y Medio (IBO, 2011:11-24)
Prueba 1: Los alumnos reciben dos textos no estudiados previamente: uno de prosa y uno de poesía. Luego, eligen uno y escriben un análisis literario guiado en respuestas a dos preguntas.

Prueba 2 (Ensayo): Los alumnos reciben tres preguntas para cada género literario y escriben un ensayo, en respuesta a una de las preguntas, basado en por lo menos dos obras estudiadas en clase.

Trabajo escrito: Los estudiantes presentan una reflexión y un ensayo literario sobre una obra estudiada en clase. La reflexión debe tener una extensión de 300-400 palabras y el ensayo debe tener de 1.200 a 1.500 palabras.

SISTEMA DE EVALUACIÓN INTERNA: Niveles Superior y Medio (IBO, 2011:11-24)

Comentario oral individual: Los estudiantes presentan un comentario oral formal, y luego contestan a preguntas sobre un fragmento de una obra estudiada en clase. La evaluación oral individual es grabada y evaluada internamente por el profesor, y luego es moderada

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

externamente por los examinadores de BI. El examen oral individual debe durar entre diez y quince minutos.

Presentación oral individual: Presentación de un tema, seleccionado por el estudiante, sobre una o más obras estudiadas en clase.

Los alumnos que optan por el programa de diploma del Bachillerato Internacional esperan aprobar los exámenes ofrecidos por la organización del IBO en todas las asignaturas. A través de la descripción de los cursos de Español BI, se observa que el profesor de E/LE necesita una gran fluidez oral para conducir la clase solamente en español y promover discusiones de literatura, historia, arte y temas de actualidad en la cultura hispana. Es un programa relativamente caro para los colegios públicos, y desafortunadamente cae sobre el profesor toda la responsabilidad del éxito o del fracaso de sus alumnos. Cualquier profesor que esté contratado por el sistema público y que asista a los seminarios de certificación puede impartir el curso y ser parte del programa. En la tabla de abajo se puede ver el crecimiento del programa de BI en los colegios públicos de Georgia en diez años, según los datos presentados por el *Georgia Department of Education* (2012).

	Número de cursos de Español BI ofrecidos en los colegios públicos de GA
2000-2001	159
2001-2002	170
2002-2003	179
2003-2004	346
2004-2005	387
2005-2006	353
2006-2007	455

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2007-2008	456
2008-2009	789
2009-2010	1423
2010-2011	1488

Tabla 5: Cursos de Español BI en el sistema escolar

Se observa que el programa de BI no estaba tan presente en el sistema público en el pasado, sin embargo cada año más colegios se han adherido a ello. Al analizar las características de dicho programa, se comprende que resulta difícil para el futuro profesor ejercer su carrera mientras sigue siendo preparado para enseñar el español bajo un currículo libre de los retos de tal programa. Por otra parte, en general, no se le permite al futuro profesor de español ejercer su período de práctica docente en las clases de español BI, sino en los cursos de español de niveles básicos. Consecuentemente, el futuro profesor tampoco tiene oportunidad de adquirir experiencia en los cursos más avanzados durante su periodo de práctica.

2.5.2. El programa AP (Colocación Avanzada) organizado por la fundación *The College Board*:

The College Board es una fundación educativa sin fines de lucro creada en los Estados Unidos en 1900. La fundación administra varios exámenes estandarizados a los alumnos de preparatoria que quieran seguir una carrera universitaria. La fundación también ofrece un programa de colocación avanzada a los estudiantes de bachillerado, conocido como *Advanced Placement Program.* Los cursos son de nivel universitario, y llevan al alumno a expandir al máximo sus conocimientos académicos mientras los prepara para la universidad. *The College Board* señala:

> El Programa AP ofrece a los estudiantes un aprendizaje que va más allá de los datos y números. El abundante material del curso, los debates en clase y las exigentes tareas propias de los cursos AP, ayudarán a su hijo a adquirir el

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> dominio del contenido y las destrezas de razonamiento crítico que se espera de los estudiantes universitarios. (2008:3)

Si el alumno aprueba el examen AP, puede recibir créditos universitarios para determinadas materias en muchas universidades norteamericanas. Según los datos indicados por *The College Board*, en el año de 2008, el 25% de los colegios públicos norteamericanos llevaron a cabo un examen de AP durante la preparatoria.

Como se ha observado con el programa de BI, el programa de AP no estaba presente en la mayoría de los colegios públicos en el pasado. Según los datos presentados por *The College Board*:

> [19]*In 2004 nearly 100,000 students from the United States and abroad took an APSpanish Language course, compared with 47,000 in 1997, only seven years earlier. The number of students taking AP Spanish Literature has also increased, and in 2006 approximately 14,300 students took the AP Spanish Literature Exam. The number of students taking AP Spanish Language and AP Spanish Literature is likely to continue to grow in the future as the number of Spanish speakers in the United States and the world continues to expand. (2007:1)*

Entre los 37 cursos ofrecidos por el programa de AP, hay dos asignaturas de español: Literatura y Cultura Españolas, y Lengua y Cultura Españolas. Los exámenes de AP son calificados en una escala de 1-5. Si el alumno saca 3 o más puntos, puede conseguir crédito de la materia en la mayoría de las universidades norteamericanas. A través de la descripción de los cursos de español AP se puede analizar más a fondo las exigencias de este programa, y, como consecuencia, las expectativas de la actuación del profesor y su preparación académica.

<u>El curso de Español AP -Literatura y Cultura Españolas:</u>

El curso de AP Literatura y Cultura Españolas está diseñado para alumnos que ya dominan el idioma. Los estudiantes trabajan con una serie de obras de la literatura de la

[19] Traducción propia de "En 2004 aproximadamente 100.000 alumnos dentro y fuera de los Estados Unidos han tomado el curso AP de Lengua Española, comparado con 47.000 en 1997, solamente 7 años antes. El número de alumnos que han tomado el curso AP de Literatura Española también ha aumentado, y en 2006 aproximadamente 14.300 de ellos rindieron el examen de AP en Literatura Española. El número de alumnos tomando ambos cursos, AP Lengua y AP Literatura Española, debe seguir creciendo en el futuro a medida que crece el número de hispanohablantes en los EE.UU. y que el mundo sigue en expansión."

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Península Ibérica, Latinoamérica y varios escritores hispanos de los Estados Unidos. El curso está basado en los estándares de ACTFL, los cuales aseguran los tres modos de comunicación: por presentación, interpretativa, interpersonal y las cuatros destrezas lingüísticas (la auditiva, la lectura, la oral, la escritura). Como señala la descripción del catálogo de cursos de *Hall County Schools*:

> [20]*Advanced Placement (AP) Spanish Literature. Description: Study of required authors and selected works for the AP Spanish Literature Exam; emphasizes the ability to understand a lecture in Spanish, to discuss literary topics in Spanish, to read Hispanic literary texts in all genres and to analyze critically form and content to literary works orally and in written using appropriate terminology. Students must take the AP exam.* (2013:21).

Según Nissenberg (2012), los objetivos principales de este curso son:

- Mejorar la capacidad lectora del alumno
- Fomentar el conocimiento de las obras literarias y de otras artes
- Aumentar el vocabulario apropiado
- Desarrollar la capacidad de análisis de textos y escritura
- Leer poemas y cuentos breves
- Comprender el contexto histórico, político y sociocultural en que fueron creadas las obras y como influyeron otras manifestaciones artísticas (la música, la pintura, la arquitectura, etc.)

The College Board (2012: 27- 30) afirma que el curso de Literatura y Cultura Españolas presenta seis temas que deben estar presentes en los textos estudiados en clase:

1. Las sociedades en contacto: la diversidad, la asimilación y la marginación, las divisiones socioeconómicas, el imperialismo, el nacionalismo y el regionalismo. Dichos temas pueden ser encontrados en Anónimo, "Lazarillo de Tormes"; Dragún, "El hombre que se convirtió en perro"*;* Cortés, "Segunda Carta de relación"; León-Portilla, "Visión de los vencidos"; Martí, "Nuestra América"; Darío, "A Roosevelt".

[20] Traducción propia de "Programa de Colocación Avanzada (AP) Literatura Española. Descripción: Estudio de autores y publicaciones establecidas por el programa para el examen de AP en literatura española; enfatiza la habilidad de entender y discutir tópicos literarios en español, leer textos literarios hispanos en todos los géneros y analizar críticamente el contenido de forma oral y en escrita con la terminología apropiada. Los alumnos necesitan tomar el examen de AP al final del curso".

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2. La construcción de género: el machismo, las relaciones sociales, el sistema patriarcal, la sexualidad, la tradición y la ruptura. Estos temas pueden ser encontrados en Pardo Bazán, "Las medias rojas"; Burgos, "A Julia de Burgos"; Morejón, "Mujer negra"; Allende, "Dos palabras"; Sor Juana, "Hombres necios a que acusáis"; Storni, "Peso ancestral".

3. El tiempo y el espacio: El *carpe diem* y el *memento mori*, el individuo en su entorno, la naturaleza y el ambiente, la relación entre el tiempo y el espacio, el tiempo lineal y el tiempo circular, la trayectoria y la transformación. También se recomiendan las lecturas de Quevedo, "Miré los muros de la patria mía"; Machado, "He andado muchos caminos"; Neruda, "Walking around"; Garcilaso, Soneto XXIII ("En tanto que de rosa y azucena"); Góngora, Soneto CLXVI ("Mientras por competir con tu cabello"); Bécquer, Rima LIII ("Volverán las oscuras golondrinas")

4. Las relaciones interpersonales: la amistad y la hostilidad, el amor y el desprecio, la comunicación o falta de comunicación, el individuo y la comunidad, las relaciones de poder y las relaciones familiares. Se recomiendan Quiroga, "El hijo"; Rulfo, "No oyes ladrar los perros"; García Lorca, "La casa de Bernarda Alba"; Rivera, "…y no se lo tragó la tierra".

5. La dualidad del ser: la construcción de la realidad, la espiritualidad y la religión, la imagen pública y la imagen privada, la introspección, el ser y la creación literaria. Tales temas están presentes en las obras de Borges, "Borges y yo"; Unamuno, "San Manuel Bueno, mártir"; Cervantes, "Don Quijote"*;* Cortázar, "La noche boca arriba", García Márquez, "El ahogado más hermoso del mundo".

6. La creación literaria: la intertextualidad, la literatura autoconsciente, el proceso creativo, el texto y sus contextos. Se recomiendan Don Juan Manuel, "Conde Lucanor", Ejemplo XXXV ("De lo que aconteció a un mozo que casó con una mujer muy fuerte y muy brava"); Anónimo, "Lazarillo de Tormes"*;* Borges, "Borges y yo"; Cervantes, *"*Don Quijote*"*.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

SISTEMA DE EVALUACIÓN *(The College Board*, 2012: 38-40):

Sección 1

Parte A: actividad auditiva interpretativa.

Los estudiantes contestan 15 preguntas basadas en tres grabaciones, las cuales incluyen una entrevista con un autor, un poema recitado que no esté en la lista de lecturas del curso y una breve presentación sobre un tópico literario relacionado al contenido del curso.

Parte B: análisis de lectura. Los estudiantes contestan 50 preguntas basadas en lecturas que representan una variedad de géneros, períodos y lugares en el mundo hispanohablante.

Sección 2:

Parte A:

- Respuestas cortas: explicación de un texto. Los estudiantes leen un texto, identifican su autor y período y explican el desarrollo del tema encontrado en ello.
- Respuestas cortas: texto y comparación artística. Los estudiantes leen un texto y observan una imagen de un trabajo artístico relacionado al tema del texto (pintura, fotografía, escultura, o diseño). Deben comparar cómo un determinado tema es representado en texto e imagen. Luego, deben conectar ese tema al género, período y movimiento literario del texto.
- Ensayo: Análisis de solo un texto. Los estudiantes analizan cómo el texto representa las características de un género en particular en un determinado período histórico, cultural o contexto social.
- Ensayo: Comparación de textos. Los estudiantes leen dos textos relacionados a un mismo tema, y hacen una comparación y análisis de ambos textos.

El curso de AP en Lenguaje y Cultura Españolas

El curso de AP en Lenguaje y Cultura Españolas está diseñado para estudiantes que ya tienen un nivel lingüístico avanzado en el idioma. Este curso está basado en los estándares nacionales de lenguas extranjeras relativos a España y Latinoamérica. Su currículo desarrolla las habilidades en las áreas de lectura, escritura, comprensión auditiva, presentación verbal y comunicación interpersonal, a la vez que explora diferentes temas

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

para integrar el lenguaje, los contextos históricos y la cultura del idioma estudiado. Como afirma el catálogo de cursos de *Hall County Schools*:

> [21] *Advanced Placement (AP) Spanish Language. Description: Conforms to College Board Topics for the Advanced Placement Spanish Language Examination. Emphasizes the ability to comprehend formal and informal spoken Spanish, to acquire the vocabulary and grasp of structure to read newspapers, magazines and Hispanic literature, to compose expository passages and to speak accurately and fluently. Students must take the AP exam.* (20013: 21)

La guía de Español AP Lenguaje y Cultura (2013) presenta los siguientes objetivos principales:

- El alumno se comunica oralmente intercambiando información, opinión e ideas en una variedad de situaciones formales e informales.
- El estudiante intercambia información, opiniones e ideas a través de la escritura en diversas situaciones formales e informales.
- El alumno usa un vocabulario variado incluyendo expresiones idiomáticas y culturales en varias situaciones formales e informales.
- El estudiante demuestra comprensión y evalúa el contenido de materiales auténticos basados en recursos visuales, audiovisuales y auditivos.
- El estudiante demuestra comprensión de lectura de textos auténticos en el idioma estudiado. Es capaz de identificar el propósito del mensaje y el punto de vista del autor.
- El alumno desarrolla una variedad de escrituras y presentaciones orales creativas, como una narrativa personal, un discurso o una performance.
- El alumno desarrolla un conocimiento más profundo de los aspectos históricos, artísticos, sociales y políticos de la cultura estudiada.
- El estudiante analiza los puntos en común y las diferencias entre las perspectivas de la cultura estudiada con la suya propia.

[21] Traducción propia de "Programa Avanzado (AP) Lengua Española. Descripción: El programa sigue los temas propuestos por el Comité de Universidades para el examen del programa avanzado de lengua española. Enfatiza la habilidad de comprender el español hablado formal e informalmente. Adquirir el vocabulario y comprender la estructura usada en periódicos, revistas y en la literatura hispana; presentar y hablar correctamente con fluidez. Los alumnos necesitan tomar el examen de AP al final del curso."

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

The College Board (2013: 31-36) afirma que el curso de Lenguaje y Cultura Españolas presenta seis temas que deben estar presentes en los materiales estudiados en clase:

1. Los retos globales: los temas económicos y del medio ambiente, el pensamiento filosófico y la religión, la población y la demografía, el bienestar social, la conciencia social.
2. La ciencia y la tecnología: el acceso a la tecnología, los efectos de la tecnología en el individuo y en la sociedad, el cuidado de la salud y la medicina, las innovaciones tecnológicas, los fenómenos naturales, la ciencia y la ética.
3. La vida contemporánea: la educación y las carreras profesionales, el entretenimiento y la diversión, los viajes y el ocio, los estilos de vida, las relaciones personales, las tradiciones y los valores sociales, el trabajo voluntario.
4. Las identidades personales y públicas: la enajenación y la asimilación, los héroes y los personajes históricos, la identidad nacional y la identidad étnica, las creencias personales, los intereses personales y la autoestima.
5. Las familias y las comunidades: las tradiciones y los valores, las comunidades educativas, la estructura de la familia, la ciudadanía global, la geografía humana, las redes sociales.
6. La belleza y la estética: la arquitectura, definición de la belleza, definiciones de creatividad, la moda y el diseño, el lenguaje y la literatura, las artes visuales y escénicas.

SISTEMA DE EVALUACIÓN *(The College Board*, 2013:40-42):

Sección 1:

Parte A: Comprensión de lectura (30 preguntas de opción múltiple): Esta sección consta de una variedad de lecturas auténticas como textos literarios, artículos de periódicos, anuncios, cartas, gráficos, mapas y tablas. Los estudiantes contestan preguntas sobre la idea principal y detalles que dan soporte a los textos, preguntas sobre el significado de palabras en el contexto y preguntas sobre el punto de vista del autor o del público.

Parte B: Una combinación de textos impresos y grabaciones (35 preguntas de opción múltiple): Los estudiantes contestan preguntas basadas en una variedad de grabaciones, como entrevistas, *podcasts*, anuncios de servicio público, conversaciones y presentaciones

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

breves. Esta sección está dividida en dos partes. La primera incluye una grabación acompañada de materiales impresos y la segunda solo consta de grabaciones.

Sección 2:

Respuesta a un correo electrónico: El estudiante lee y contesta un correo electrónico donde responde preguntas y provee la información requerida. El alumno tiene 15 minutos para leer y contestar el correo electrónico.

Ensayo: Los alumnos reciben un tema y tres fuentes de materiales auténticos (un artículo, un gráfico, una tabla o un recurso auditivo) las cuales representan diferentes puntos de vista sobre el tema presentado. Luego, redactan un ensayo persuasivo en el cual presentan su punto de vista integrando informaciones de las tres fuentes para apoyar su idea y perspectiva. El alumno tiene 55 minutos para interpretar las fuentes y escribir el ensayo.

Conversación: El estudiante oye una grabación y entabla una conversación donde contesta cinco preguntas de estímulo sobre el diálogo. El alumno tiene 20 segundos para contestar cada pregunta.

Presentación oral: Comparación cultural: El estudiante recibe un tema basado en un aspecto cultural del idioma extranjero. Luego, prepara y presenta una presentación oral en la cual compara y contrasta las perspectivas y actitudes sobre este aspecto cultural en su propia comunidad y en una comunidad hispanohablante con la cual está familiarizado. El alumno tiene cuatro minutos para leer el tema y preparar su presentación. Luego, tiene dos minutos para presentar y grabar la presentación.

Ambos programas de BI y AP exigen mucha dedicación por parte del alumno y del profesor. Dado el hecho de que las clases deben ser conducidas la mayor parte del tiempo en español, estos programas exigen que los profesores tengan un nivel adecuado de fluidez lingüística y conocimiento cultural. Por otro lado, enseñar estos programas avanzados significa más horas de planeamiento de clase, más proyectos y redacciones para corregir. Vale resaltar que hay más exigencias sin un incentivo financiero extra; los profesores que enseñan estos programas ganan exactamente lo mismo que los profesores que enseñan los

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

niveles más bajos en los programas regulares. Tras observar el rigor de los programas de BI y AP, se comprende la presión que sufre el profesor. Se espera que el profesor de español que posee una licenciatura y la certificación concedida por el estado a través de la Comisión de los Estándares Profesionales, esté preparado para enseñar todos los cursos de español que sean ofrecidos por el sistema público, del nivel más básico al más avanzado, sin excepciones. En la tabla de abajo se observa el crecimiento del programa de AP en los colegios públicos de Georgia a lo largo de diez años, según los datos presentados por el *Georgia Department of Education* (2012).

	Número de cursos de Español AP ofrecidos en los colegios públicos de Georgia
2000-2001	617
2001-2002	793
2002-2003	804
2003-2004	911
2004-2005	1129
2005-2006	1565
2006-2007	1670
2007-2008	1854
2008-2009	2008
2009-2010	3525
2010-2011	3643

Tabla 6: Cursos de Español AP en el sistema escolar

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De hecho, ambos programas BI y AP no eran ofrecidos con frecuencia en los colegios públicos en el pasado, y por esta razón no ha habido muchas expectativas en cuanto a la competencia comunicativa del profesor de lenguas extranjeras hasta el momento actual. Por lo tanto, se observa que el currículo de formación inicial no ha acompañado estos cambios ni provisto oportunidades para que el futuro profesor desarrolle la competencia comunicativa y cultural necesaria para lidiar con los retos de dichos programas.

2.6. El currículo del curso de español para hispanohablantes

Dado el crecimiento de la población hispanohablante en el estado de Georgia en los últimos años, se observa que muchos de los alumnos en el sistema escolar público tienen una fluidez en el idioma. Asimismo, se analiza que esta población viene de diferentes niveles socio-económicos y de varios países de habla hispana, lo que resulta un grupo verdaderamente heterogéneo. Valdés (1997) indica que entre ellos hay los que llegan al país con un buen nivel de escolaridad y competencia lingüística y hay, por otro lado, los que llegan carentes de preparación en el idioma por falta de una formación escolar adecuada. Sin embargo, la mayoría son hablantes de herencia de segunda y tercera generación que han aprendido el idioma influenciados por los dialectos y las variaciones lingüísticas del ambiente donde viven.

Los estudiantes de bachillerato en los EE.UU. tienen que haber tomado por lo menos dos cursos de una lengua extranjera para poder entrar en la universidad. En general, los alumnos pueden escoger entre varios idiomas como el español, el chino, el francés o el alemán, sin embargo los estudiantes hispanohablantes suelen escoger el español por diversas razones. Peyton, Lewelling y Winke (2001) resaltan que para muchos estudiantes es una manera de reactivar y desarrollar el aprendizaje del lenguaje que han empezado en el pasado, profundizar el conocimiento de su lengua y herencia cultural, desarrollar la escritura, obtener mejores oportunidades de trabajo a través del dominio del idioma o simplemente cumplir con los requisitos escolares.

Generalmente, en las escuelas públicas, las lenguas extranjeras empiezan a ser ofrecidas en la secundaria y en bachillerato, y los alumnos hispanohablantes con tal edad

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ya tienen una noción y sensibilidad para observar la postura del profesor frente las variaciones lingüísticas y culturales de su idioma. Verdaderamente, no es fácil para el maestro, principalmente si no está familiarizado con los diferentes dialectos y variaciones del lenguaje, discernir entre lo que se debe o no corregir en la expresión lingüística de un alumno hispanohablante. Al contrario del programa de E/LE para angloparlantes, el currículo para hispanohablantes no debe centrarse en la enseñanza del español estándar según las normas de España, sino que debe abarcar las variaciones lingüísticas y culturales de todos los países de habla hispana. Como resalta Boyd:

> [22]*(…) teachers of Spanish are prepared to teach Spanish as a foreign language to monolingual English speaking students. Their instructional strategies usually center around basic communication skills, reading, writing, and use of grammar. They face instructional challenges when fluent Spanish speakers, generally Hispanic students, enroll in their classes. These students often possess certain levels of communicative fluency in Spanish accompanied by dialectical variations which are not considered standard Spanish. The linguistic needs of these students are different from those students who are beginning to acquire Spanish as a foreign language and teachers have to possess the ability to address these linguistic needs in the classroom.* (2000: 7-8)

En las escuelas se intenta agrupar a los alumnos hispanohablantes en cursos de "Español para Hispanohablantes" – niveles I y II. De esta manera ellos pueden recibir los créditos necesarios para ingresar a la universidad con un currículo que esté más de acuerdo con su conocimiento lingüístico. Por esta razón, el profesor de español debe tener un dominio del idioma compatible con el nivel de sus estudiantes; debe estar preparado para dictar la clase totalmente en español, y proporcionar actividades que fomenten el conocimiento más profundo de las culturas hispanas y sus tradiciones, así como el desarrollo de la gramática, composición y comprensión de lectura. A continuación se puede observar la descripción de estos cursos que consta en la guía de *Hall County Schools:*

[22] Traducción propia de "(…) profesores de español están preparados para enseñar E/LE a estudiantes angloparlantes monolingües. Sus estrategias de enseñanza, en general, se centran en las habilidades básicas de comunicación, la lectura, la escritura y el uso de la gramática. Se enfrentan a retos educativos cuando los alumnos que hablan español con fluidez, en general hispanohablantes, se inscriben en sus clases. Estos alumnos suelen tener ciertos niveles de fluidez comunicativa en español acompañada de variaciones dialécticas que no son consideradas un español estándar. Las necesidades lingüísticas de estos alumnos son diferentes de aquellos estudiantes que están empezando a adquirir el español como lengua extranjera y los profesores han que tener la capacidad para hacer frente a estas necesidades lingüísticas en el aula."

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> [23] *Spanish for Native Speakers I, II. Description: Designed for Heritage Language Learners of Spanish; students will develop reading, writing, speaking, and listening skills, and will develop an awareness and understanding of Hispanic cultures, such as language variations, customs, and current events*.(2009: 28*)*

CURSO DE ESPANOL PARA HISPANOHABLANTES – NIVEL 1:

Según la guía de *Georgia Department of Education* (2007), este curso está diseñado para los alumnos de familias hispanohablantes que demuestran un conocimiento básico en el idioma, sin embargo no pueden hablarlo bien ni escribirlo, y tampoco tienen una buena comprensión de lectura. Este curso también está dedicado a los estudiantes de familias hispanohablantes que demuestran una competencia comunicativa intermedia mediana en español.

El curso se enfoca en el desarrollo de la competencia comunicativa en la lectura, la escritura, la parte oral y auditiva. Los alumnos también desarrollan un conocimiento de las culturas hispanas, incluyendo las variaciones lingüísticas, las costumbres, la geografía, la historia, y los eventos culturales.

Los estudiantes de familias hispanohablantes que están en este curso provienen de diferentes países y culturas. Por lo tanto, los profesores deben ajustar el vocabulario y el contenido estudiado para que refleje la realidad de las diferentes culturas estudiadas. A continuación se observarán los estándares del curso de español para hispanohablantes, nivel 1, según la guía *de Georgia Department of Education* (2007: 1-6):

I. COMUNICACIÓN

Modo de comunicación interpersonal:

SNS1. IP1: Intercambiar ideas e informaciones en español de forma oral y escrita en temas relacionados a eventos actuales y utilizar referencias culturales cuando sea apropiado.

a. Expresar necesidades y aspiraciones

[23] Traducción propia de "Español para hispanohablantes. Descripción: curso diseñado para los alumnos hispanohablantes. Los estudiantes desarrollarán la escritura, el habla, la comprensión auditiva, y obtendrán un mejor entendimiento de las culturas hispanas como las variaciones lingüísticas, las costumbres y los panoramas de la sociedad actual."

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

b. Compartir emociones y preferencias
c. Proveer informaciones y opiniones
d. Intercambiar reacciones personales a informaciones habladas y escritas relacionadas a la cultura hispana

SNS1. IP2: Empezar, sostener, y cerrar una comunicación oral y escrita en español, usando vocabulario y estructuras gramaticales apropiadas ante situaciones nuevas.

a. Participar en extensas actividades orales y escritas usando estructuras gramaticales apropiadas
b. Intercambiar ideas de manera clara usando un lenguaje adecuado a este nivel
c. Usar paráfrasis, circunlocución, lenguaje corporal, y otras formas creativas para expresarse y comprender el mensaje
d. Usar auto corrección
e. Demostrar un nivel de competencia comunicativa intermedio-medio o intermedio-alto en presentaciones orales y escritas en cuanto a la pronunciación, entonación, y mecanismos de escritura apropiada

<u>Modo de comunicación interpretativo:</u>

SNS1. INT1: Comprender el lenguaje escrito y hablado en temas nuevos o familiares presentados a través de varias maneras, incluyendo a materiales auténticos en español.

a. Identificar las ideas principales, los elementos y detalles de soporte como el tema, la historia, el ambiente y los personajes en una variedad de textos
b. Comprender las sutilezas de significado tales como la intención, el humor y el tono en una variedad de materiales auténticos en español, como fragmentos de la radio, la televisión y fragmentos literarios
c. Comprender y reaccionar a eventos y problemas actuales presentados a través de la prensa o de forma electrónica
d. Expandir el conocimiento del vocabulario académico en español
e. Demostrar un nivel de competencia comunicativa intermedio-medio o intermedio-alto en cuanto a la comprensión auditiva y de lectura

<u>Modo de comunicación por presentación:</u>

SNS1. P1: Presentar información en español de forma oral y escrita usando vocabulario familiar y nuevo, y frases con estructuras complejas.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

a. Resumir y comunicar las ideas principales y detalles de una variedad de materiales auténticos en español
b. Producir extensas presentaciones orales usando recursos visuales y tecnológicos cuando sean apropiados
c. Escribir ensayos usando recursos visuales y tecnológicos cuando sean necesarios
d. Demostrar un nivel de competencia comunicativa intermedio-medio o intermedio-alto en presentaciones orales en cuanto a la pronunciación, entonación y mecanismos de escritura

SNS1. P2: Presentar materiales auténticos o creados por los estudiantes como cuentos, poesías y dramatizaciones en español.

a. Preparar y presentar dramatizaciones y obras poéticas hispanas
b. Preparar y presentar ensayos, poesía y dramatizaciones en español

II. PRODUCTOS, PERSPECTIVAS Y EXPERIENCIAS CULTURALES:

SNS1.PPP1: Comprender, describir y discutir perspectivas, experiencias, productos de la cultura hispana y como éstos se interrelacionan.

a. Participar en eventos culturales.
b. Discutir patrones culturales de comportamiento y aspectos de la identidad hispana en la actualidad.
c. Identificar y evaluar las contribuciones de las culturas hispanas en el mundo de hoy.
d. Comparar y contrastar como el español es usado en diferentes países y comunidades, de manera formal e informal, y por personas de diversos niveles sociales y culturales.
e. Investigar y presentar sobre la historia y el desarrollo de las culturas hispanas y sus comunidades.

III. CONEXIONES COMPARACIONES Y COMUNIDADES

SNS1.CCC1: Reforzar y ampliar el conocimiento de las conexiones entre el español y otras materias incluyendo el inglés, el arte, las ciencias, la historia, las ciencias sociales, las matemáticas, la educación física y la salud.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

a. Presentar el papel de las principales figuras históricas contemporáneas y eventos de las culturas hispanohablantes
b. Identificar y discutir cómo los temas estudiados en otras materias están relacionados a los temas estudiados en la clase de español
c. Discutir cómo los puntos de vista de las personas de comunidades hispanohablantes están reflejados en sus experiencias y productos, como su sistema político, arte, arquitectura, música y literatura

SNS1.CCC2: Investigar las semejanzas y diferencias que existen entre las culturas hispanohablantes.

a. Discutir la influencia de los eventos históricos y problemas actuales en los países hispanos y sus comunidades
b. Discutir la variedad de perspectivas de las comunidades hispanohablantes en cuanto a los problemas actuales y eventos en los Estados Unidos
c. Reconocer las diferencias locales, regionales, y nacionales en los países de habla hispana como sus organizaciones políticas, historia, desarrollo económico, etc.

SNS1.CCC3: Expandir el conocimiento del inglés a través del estudio y análisis del idioma español.

a. Comparar elementos lingüísticos del español y del inglés, como las diferentes estructuras gramaticales y expresiones idiomáticas
b. Identificar y usar los cognados para expandir el vocabulario académico en español e inglés

SNS1.CCC4: Aplicar las destrezas lingüísticas y expandir el conocimiento cultural a través del acceso de información fuera del aula con un propósito recreacional, educacional y ocupacional.

a. Discutir el conocimiento adquirido a través del uso de la tecnología y la prensa informativa en español
b. Localizar y usar recursos en español, como individuos y organizaciones accesibles a través de la comunidad o de internet, para reforzar o expandir el conocimiento cultural
c. Identificar carreras profesionales que requieran individuos bilingües

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CURSO DE ESPAÑOL PARA HISPANOHABLANTES – NIVEL 2:

Como señala la guía de los estándares de *Georgia Department of Education* (2007), este curso está diseñado para los alumnos de familias hispanohablantes con fuertes destrezas lingüísticas en español. Se recomienda que tengan un nivel intermedio-medio de competencia comunicativa oral, en lectura y escritura.

El curso se enfoca en un desarrollo avanzado en la competencia comunicativa oral, auditiva, en la lectura y la escritura, así como la comprensión de las culturas hispanas y los aspectos de identidad de los hispanohablantes en los Estados Unidos. Los estudiantes también continuarán ampliando la conciencia y la comprensión de las culturas hispanas, incluyendo sus variedades lingüísticas, las costumbres, la geografía, la historia y los eventos actuales.

Durante el curso, los alumnos adquirirán fluidez al usar el español de maneras complejas para expresar opiniones en temas sociales, interaccionar con otros hispanohablantes, comprender mensajes escritos y orales, hacer presentaciones orales y escritas, reflexionar sobre las variaciones lingüísticas y evaluar los recursos tecnológicos. Los estudiantes podrán comprender el material presentado en diferentes temas relacionados con eventos actuales y cuestiones en las comunidades hispanas. Los estudiantes de familias hispanohablantes que están en este curso provienen de diferentes países y culturas. Por lo tanto, los profesores deben ajustar el vocabulario y el contenido estudiado para que refleje la realidad de las diferentes culturas estudiadas. Según la guía de *Georgia Department of Education* (2007: 1-7):

I. COMUNICACIÓN

Modo de comunicación interpersonal:

SNS2.IP1: Intercambiar una variedad de informaciones e ideas de forma oral y escrita en español con temas relacionados a los eventos y cuestiones actuales, utilizando referencias culturales cuando sean apropiadas.

a. Expresar necesidades y aspiraciones
b. Compartir emociones y preferencias
c. Proveer informaciones y opiniones

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

d. Intercambiar reacciones personales acerca de informaciones habladas y escritas relacionadas a las culturas hispanas

SNS2.IP2: Iniciar, sostener, y cerrar argumentos orales y escritos en español con vocabulario y estructuras apropiadas

a. Participar en actividades escritas y orales extensas usando estructuras de discurso apropiadas
b. Intercambiar ideas usando estructuras lingüísticas y vocabulario apropiado a este nivel de competencia comunicativa
c. Usar paráfrasis, circunlocución, lenguaje corporal, y otras maneras creativas para expresar y comprender el mensaje
d. Usar auto-corrección
e. Demostrar una competencia comunicativa oral y escrita avanzada-baja en cuanto a la pronunciación, la entonación y los mecanismos de escritura

<u>Modo de comunicación interpretativo:</u>

SNS2.INT1: Comprender material auténtico hablado y escrito presentado de varias formas en español.

a. Identificar ideas principales, detalles y varios elementos, como el tema, la historia, el ambiente y los personajes en una variedad de textos
b. Comprender algunas sutilezas de significado, como la intención, el humor, y el tono, en una variedad de materiales auténticos en español, tal como la radio, la televisión y fragmentos literarios
c. Comprender y reaccionar a eventos y temas actuales presentados por textos o la prensa electrónica
d. Comprender el discurso conectado
e. Expandir el conocimiento de un vocabulario específico en diferentes áreas académicas
f. Demostrar una competencia comunicativa avanzada-baja en la comprensión auditiva, visual y de lectura
g. Comprender las variaciones regionales de español escrito y hablado

<u>Modo de comunicación por presentación:</u>

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

SNS2.P1: Presentar información oral y escrita en español usando vocabulario y estructuras en un discurso complejo.

a. Resumir y comunicar ideas principales y detalles de soporte de una variedad de materiales auténticos en español
b. Producir presentaciones orales extensas con un soporte visual y tecnológico cuando sea necesario
c. Escribir ensayos usando un soporte visual y tecnológico cuando sea apropiado
d. Demostrar una competencia comunicativa avanzada-baja en presentaciones orales y escritas en cuanto a la pronunciación, la entonación y los mecanismos de escritura

SNS2.P2: Presentar historias, poesía, y dramatizaciones creadas por estudiantes o materiales auténticos en español.

a. Preparar y presentar poesía hispana, dramatizaciones e historias
b. Preparar y presentar ensayos originales, poesía, dramatizaciones o historias en español

II. PRODUCTOS, PERSPECTIVAS Y EXPERIENCIAS CULTURALES:

SNS2.PPP1: Comprender, describir, y discutir perspectivas, experiencias, y productos de las culturas hispanas, como se interrelacionan, y como se difieren.

a. Participar en eventos culturales
b. Discutir patrones culturales de comportamiento y aspectos de la identidad hispana en el mundo de hoy
c. Identificar y evaluar las contribuciones de las culturas hispanas en la actualidad en el mundo moderno
d. Comparar y contrastar como el español es usado en diferentes países y comunidades, en ambientes formales e informales, y por personas de diferentes grupos sociales
e. Investigar y presentar la historia y el desarrollo de las comunidades y culturas hispanas

III. CONEXIONES, COMPARACIONES, Y COMUNIDADES:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

SNS2.CCC1: Reforzar y ampliar el conocimiento de las conexiones entre el español y otras materias incluyendo el inglés, las ciencias, la historia, las ciencias sociales, las matemáticas, la educación física, la salud y el arte.

a. Relatar el papel de las principales figuras contemporáneas y eventos de las culturas hispanohablantes
b. Identificar y discutir como los temas estudiados en otras materias están relacionados con los estudiados en la clase de español
c. Discutir como los puntos de vista de las personas de comunidades hispanohablantes están reflejados en sus experiencias y productos, como los sistemas políticos, el arte, la arquitectura, la música y la literatura

SNS2.CCC2: Investigar las semejanzas y diferencias que existen dentro y entre las culturas hispanas.

a. Discutir la influencia de eventos históricos y actuales, y los problemas dentro y fuera de las comunidades hispanohablantes
b. Discutir la variedad de perspectivas de las comunidades hispanohablantes en cuanto a problemas actuales y eventos en los Estados Unidos
c. Reconocer y discutir las diferencias locales, regionales y nacionales en los países hispanohablantes, como las organizaciones políticas, el desarrollo económico, etc.

SNS2.CCC3: Expandir el conocimiento del inglés a través del estudio y el análisis del idioma español.

a. Comparar los elementos lingüísticos del español y del inglés, como la pronunciación, el uso, la estructura gramatical y las expresiones idiomáticas
b. Identificar y usar los cognados para expandir el vocabulario académico en español e inglés

SNS2.CCC4: Aplicar las destrezas lingüísticas y expandir el conocimiento cultural a través del acceso de información fuera del aula con un propósito recreacional, educacional y ocupacional.

a. Discutir la información adquirida a través de la prensa, la radio y televisión, y los recursos tecnológicos en español
b. Localizar y utilizar recursos en español, como individuos y organizaciones accesibles en la comunidad o en internet, para reforzar y ampliar el conocimiento cultural

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

c. Identificar las profesiones que requieren el bilingüismo
d. Aplicar las destrezas de interpretación y traducción en proyectos fuera del aula

Temas sugeridos para el curso de español para hispanohablantes- Nivel 1 y 2:

La identidad bilingüe y bi-cultural, las profesiones y las carreras, las comunidades, las expectativas y metas para el futuro, la geografía, la salud y el ejercicio, la historia de los países hispanohablantes y sus comunidades, el ocio, la prensa y la tecnología, las estructuras políticas, la cultura popular, las relaciones personales y los estereotipos socio-lingüísticos.

Los cursos de español para hispanohablantes promueven el desarrollo de un contenido adecuado al nivel lingüístico de sus alumnos, sin embargo no todos los colegios tienen profesores suficientes para ofrecer estos cursos, así que en algunas escuelas estos alumnos son colocados en las clases de E/LE con alumnos angloparlantes.

Hay muchos puntos positivos en tener alumnos de habla hispana en las clases de E/LE con los estudiantes angloparlantes. Los hispanohablantes proveen una excelente oportunidad para que los alumnos norteamericanos practiquen la conversación y desarrollen sus destrezas comunicativas en el idioma extranjero. Además, los alumnos de habla hispana convalidan los componentes culturales del curso y dan vida al currículo.

Por otro lado, algunos estudiantes angloparlantes e hispanohablantes reaccionan de forma negativa hacia esta integración. Los hispanohablantes se quejan del currículo por ser demasiado sencillo y sin muchos desafíos para ellos. Y los estudiantes norteamericanos, a su vez, se sienten inhibidos e inseguros al intentar hablar español ante los hispanohablantes.

De todos modos, integrados o no con los estudiantes norteamericanos, los alumnos hispanohablantes presentan un gran desafío para el profesor de español. La falta de dominio lingüístico y comprensión cultural por parte del profesor pueden generar problemas y conflictos en la clase. Como destaca (Roca y Colombi: s.f.):

> Los profesores de los programas y las clases de español para hablantes nativos tienen que ser formados especialmente, mientras estudian y cuando ya son profesionales, en la comprensión y el tratamiento de los aspectos lingüísticos y

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

culturales con los que se van a encontrar en sus clases. Los profesores deben tener acceso a diseños curriculares, materiales y procedimientos de evaluación diseñados específicamente para estudiantes hispanohablantes.

Con el crecimiento de la población hispanohablante en el estado de Georgia, se observa un aumento del número de cursos de español para los alumnos hispanohablantes. En la tabla de abajo se puede ver el crecimiento del programa en los colegios públicos de Georgia en diez años según los datos presentados por el *Georgia Department of Education* (2012).

	Número de cursos de Español para Hispanohablantes ofrecidos en los colegios públicos de Georgia
2000-2001	475
2001-2002	386
2002-2003	405
2003-2004	394
2004-2005	543
2005-2006	1397
2006-2007	1709
2007-2008	2318
2008-2009	2394
2009-2010	3128
2010-2011	3548

Tabla 7: Cursos de Español para Hispanohablantes en el sistema escolar

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Al analizar el aumento de cursos de español para hispanohablantes en el estado de Georgia, se reflexiona sobre la necesidad de proporcionar oportunidades para el desarrollo lingüístico e intercultural del profesor, así como también sobre ofrecer un curso de metodología específico para enseñar a los estudiantes que ya hablan el idioma como L1. Según García y Blanco (2000:88), como cita Potowski y Carreira (2004:11), los profesores que imparten clases a estudiantes hispanohablantes deben demostrar:

- Un nivel avanzado de fluidez y competencia comunicativa en el idioma
- Conocimiento de los principios pedagógicos apropiados para la expansión y enriquecimiento del idioma
- Las teorías de los procesos cognitivos que subyacen en el bilingüismo
- Las teorías de los procesos sociales y lingüísticos que subyacen en el bilingüismo y las lenguas en contacto
- El conocimiento de la dinámica sociolingüística del español como idioma extranjero y como sistema viable de comunicación en los Estados Unidos
- El conocimiento y la comprensión de la interdependencia de la cultura de origen del estudiante con las culturas hispanas, en general.

2.7. La población hispanohablante en el condado de Hall, en Gainesville, Georgia

Según el informe publicado por *Pew Hispanic Center (2012)*, la población hispana casi se ha duplicado en Georgia desde el año 2000 con un aumento del 97.2% en todo el estado. El número de hispanos ha llegado a 856.417 en Georgia, lo cual representa el 8.8% de la población del estado. Se cree que este número puede ser aún mayor, ya que muchos de los inmigrantes ilegales suelen evitar rellenar documentos y cuestionarios con informaciones personales al gobierno.

Al analizar las características étnicas de los alumnos en el sistema escolar de la ciudad de Gainesville en el condado de Hall, GA (Georgia Department of Education: 2011), se observa que entre los 25.496 estudiantes matriculados en los grados PK a 12, un total de 9.558 son hispanos, lo que representa el 38% de la población estudiantil. En la tabla de

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

abajo se puede observar que el número de estudiantes hispanohablantes supera el número de asiáticos y de todas las demás razas[24].

Estos alumnos de familias inmigrantes participan de un programa de aprendizaje de inglés para extranjeros y reciben un apoyo educativo especial para su aprendizaje e integración en la escuela. Al final de pocos años, los alumnos hispanohablantes se convierten en bilingües y pueden tener más ventajas en el campo profesional en comparación con los alumnos angloparlantes que no desarrollan la fluidez en español, y tienen dificultad para competir frente a los hispanos en el mercado laboral.

Sexo	Etnia	Grado Escolar														
		Total	PK	KK	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
Mujer	Hispánica	4.674	11	398	458	417	425	393	402	370	298	335	362	386	188	231
Mujer	Afroamerica-na	545	2	40	38	44	40	42	37	44	50	39	58	49	29	33
Mujer	Población indígena	31	0	1	3	2	1	3	3	1	7	4	0	2	0	4
Mujer	Dos o más razas	244	1	19	21	16	19	25	18	18	23	18	22	22	15	7
Mujer	Islas del Pacífico	22	0	1	1	2	3	2	2	3	2	4	0	0	1	1
Mujer	Asiáticas	193	1	16	7	13	15	18	22	18	6	12	16	24	11	14
Mujer	Anglosajones	6.855	20	485	522	513	550	514	572	520	549	538	597	600	428	447
Sub Total(Mujeres)		12.564	35	960	1.050	1.007	1.053	997	1.056	974	935	950	1.055	1.083	672	737
Hombres	Hispánicos	4.884	38	509	423	397	425	400	393	378	373	363	420	410	154	201

[24]Véase Anexos 8- M

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Hombres	Afroamerica-nos	659	4	40	29	43	43	42	56	50	53	46	74	87	45	47
Hombres	La población indígena	27	0	3	2	2	1	2	5	1	1	2	1	2	2	3
Hombres	Dos o más razas	242	5	20	13	22	22	18	18	21	26	18	17	19	15	8
Hombres	Las Islas del Pacífico	10	0	0	1	0	0	1	2	3	1	0	0	0	1	1
Hombres	Asiáticos	192	2	9	17	11	9	13	15	14	9	18	24	19	17	15
Hombres	Anglosajones	7.368	55	586	567	535	575	554	566	578	600	580	670	653	417	432
Sub Total(Hombres)		13.382	104	1.167	1.052	1.010	1.075	1.030	1.055	1.045	1.063	1.027	1.206	1.190	651	707
Total en las escuelas(TODOS)		25.946	139	2.127	2.102	2.017	2.128	2.027	2.111	2.019	1.998	1.977	2.261	2.273	1.323	1.444
Total en el sistema escolar		**25.946**	**139**	**2.127**	**2.102**	**2.017**	**2.128**	**2.027**	**2.111**	**2.019**	**1.998**	**1.977**	**2.261**	**2.273**	**1.323**	**1.444**

Tabla 8: Datos demográficos del alumnado de Hall – 2010

2.8. El modelo de integración de los extranjeros en el sistema escolar

La educación intercultural es un concepto relativamente nuevo en los Estados Unidos. Empezó en los años 60 con un movimiento que desafiaba la desigualdad en las instituciones públicas y defendía la igualdad social basada en los derechos humanos. Ante la visible variedad cultural, racial, y religiosa se hizo necesaria una educación intercultural que respondiera al pluralismo social, la cual debería tener como meta la enseñanza hacia la conciencia de una sociedad global y multicultural fundamentada en la justicia social, el pensamiento crítico y la igualdad para todos.

En 1964 la Corte Suprema de los Estados Unidos decretó el acto civil *Title VI-Civil Rights Act* que prohíbe la discriminación por raza, color o país de origen en todos los

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

programas federales, incluyendo a las escuelas públicas. Esto significa que los estudiantes extranjeros deben tener acceso a todas las actividades escolares: currículo, programas especiales y servicios.

Luego, se firmó en 1968 el acto educativo bilingüe *Title VII – Bilingual Education Act* que reconoce las desventajas educacionales que sufren los estudiantes no angloparlantes. Este decreto provee fondos federales a las agencias educacionales que trabajan con los estudiantes extranjeros. También provee talleres de reciclaje a los profesores y fondos para investigación.

Posteriormente, el *U.S. Department of Health, Education, and Welfare* (1970) firmó el *May 25 Memorandum* para aclarar la responsabilidad de los distritos escolares en cuanto a la educación de los estudiantes de origen minoritaria. Según este memorando, los distritos escolares deben tomar las medidas necesarias para compensar la deficiencia lingüística y extender sus programas educativos a todos los estudiantes. Las escuelas deben comunicarse con las familias extranjeras de la misma forma por la cual se comunican con las familias autóctonas. Este memorando también establece que las familias inmigrantes deben recibir informaciones sobre los programas y actividades escolares en un formato e idioma que puedan comprender. Además se debe proveer un intérprete para las conferencias y reuniones entre los padres y la escuela.

También, en el caso judicial Lau versus Nichols (1974), la Corte Suprema decidió que un solo programa educativo no refleja una educación justa e igualitaria bajo la norma de los derechos humanos. Según esta ley, proveer los mismos libros, currículo, profesores y pupitres no es garantía de una educación justa, principalmente para los estudiantes extranjeros. Se afirmó que las escuelas deben luchar contra los obstáculos que enfrentan los alumnos inmigrantes y los que tienen poca fluidez en el inglés. Esto significa que los estudiantes que poseen una carencia lingüística tienen el derecho de recibir apoyo a través de programas adicionales. Según la ley:

> [25]*There is no equality of treatment merely by providing students with the same facilities, textbooks, teachers, and curriculum; for students who do not*

[25] Traducción propia de: "No hay igualdad de tratamiento por sólamente proveer a los alumnos las mismas instalaciones físicas, libros de texto, y currículo. Los alumnos que no comprenden el inglés no tienen acceso a una educación de calidad…Donde la inhabilidad de hablar y comprender el inglés excluye al grupo de origen minoritaria de una

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *understand English are effectively foreclosed from any meaningful education…Where inability to speak and understand the English language excludes national origin-minority group children from effective participation in the education program offered by a school district, the district must take affirmative steps to rectify the language deficiency in order to open its instructional program to these students.* (1974: 563)

En 1974 también se aprobó el acto *Equal Educational Opportunity Act*, el cual reafirma que ningún estado puede negar las mismas oportunidades educativas a todos sus estudiantes. Por otro lado, el caso judicial Rios versus Read (1978), determinó que todos los estados necesitan identificar a los alumnos con dificultades en inglés a través de exámenes apropiados. El programa necesita ser monitoreado y los estudiantes no deben salir del mismo sin una evaluación adecuada.

Además, con el caso judicial Castañeda versus Pickard (1981) se estableció un procedimiento de evaluación que valora la eficacia de los programas de inglés para extranjeros en el sistema escolar. El sistema garantiza que el programa establecido por cada distrito esté basado en una teoría educacional reconocida por expertos del área, o que sea una estrategia experimental reconocida por los mismos. Este procedimiento evaluador también garantiza que haya profesionales y recursos disponibles para la implementación del programa de forma eficaz. Este sistema asegura también que cada distrito realice una auto-evaluación para promover los cambios necesarios y garantizar que las dificultades lingüísticas sean compensadas.

Luego, la Corte Suprema determinó en el caso judicial Plyer versus Doe (1982) que la residencia legal en los EE.UU. no es un requerimiento para matrícula en las escuelas públicas. Esto significa que las escuelas no pueden rechazar la matrícula de un estudiante basado en su situación ilegal en el país, y tampoco pueden solicitar ninguna información o documentos relacionados con su residencia legal, incluyendo el documento de identidad nacional, pasaporte, visas o *green card* (documento de residencia legal). De esta misma forma, las escuelas tienen prohibido facilitar al Departamento de Inmigración y Naturalización cualquier información pertinente al estado de residencia de sus estudiantes y familiares. De la misma manera, *el Civil Rights Restoration Act* (1988) advierte que

participación eficaz en el programa educativo ofrecido por el distrito escolar. El distrito necesita tomar las medidas necesarias para compensar la deficiencia lingüística y abrir su programa educativo a todos los estudiantes".

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

todos los programas federales pueden perder fondos monetarios si no siguen las leyes y enmiendas que protegen a los estudiantes no angloparlantes.

Igualmente, se estableció a través del *Office of Civil Rights Enforcement Policy* (1991) que el profesorado de inglés como lengua extranjera debe recibir un entrenamiento adecuado y ser evaluado por un profesional familiarizado con los métodos usados. También se dispuso que los criterios de salida de los estudiantes del programa deben estar basados en los objetivos de los estándares establecidos. Además, se determinó que las escuelas no pueden negar servicios lingüísticos alternativos ni servicios de educación especial a los estudiantes que lo necesiten. Por otro lado, tampoco pueden excluir a los estudiantes que necesitan estar en el programa de mejor dotados u otros programas especiales.

Finalmente, el programa *Title III– Part A*de la reforma educativa *No Child Left Behind* (2001) propone ofrecer cursos de soporte lingüístico a los estudiantes extranjeros para que puedan acompañar y beneficiarse de los demás cursos ofrecidos en el sistema escolar. Esta ley determina que estos estudiantes deben obtener el mismo contenido académico y pasar por los mismos criterios de evaluaciones estandarizadas que el resto de la población estudiantil.

El *Title III – Part A* asegura que se desarrollen programas educativos de alta calidad para servir a la población inmigrante, y a los estudiantes con deficiencia lingüística, como el programa de *ESOL* (*English for Speakers of Other Languages*) y el programa bilingüe. También tiene como principio la participación activa de los padres y de la comunidad en el proceso educativo. El *Title III – Part A* garantiza que todos los estudiantes que estén matriculados en los programas bilingües o *ESOL* obtengan fluidez lingüística así como posibilidades de lograr buenos resultados en los cursos de contenido académico. También se requiere que cada estado provea un examen anual para evaluar la fluidez lingüística en las áreas de comprensión auditiva, de lectura, competencia escrita y oral. Por otro lado, se determina que los alumnos extranjeros tomen los mismos exámenes estandarizados ofrecidos a los estudiantes autóctonos.

Cada distrito recibe una cantidad de fondos correspondiente al número de estudiantes que estén en esta categoría. Los fondos son utilizados para planeamiento de cursos, entrenamiento de profesores, tutorías, desarrollo y perfeccionamiento de programas

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

académicos, materiales de enseñanza, recursos tecnológicos y los demás costos operacionales relacionados con el programa.

El *Title III – Part A a*segura que los estudiantes matriculados bajo sus programas tengan acceso a todos los recursos de la enseñanza pública, incluyendo las clases, actividades extracurriculares, y oportunidades de crecimiento y apoyo sin ninguna discriminación por carencia de habilidad lingüística.

El programa de ESOL- English for speakers of other languages

El objetivo del programa de ESOL es proveer una educación intercultural con recursos para la enseñanza del inglés. El programa asegura que los estudiantes extranjeros sean capaces de comunicarse en inglés en la vida diaria, y aprendan las diferentes materias del currículo escolar a la vez que se respete y se integre su herencia cultural en el proceso educativo. El currículo, sus métodos de instrucción y evaluación son elaborados con estos objetivos, y el estudiante sigue en el programa hasta que demuestre que ha adquirido las habilidades comunicativas. Cuando el alumno ya no necesita un apoyo especial, sale del programa pero sigue siendo observado y acompañado en su progreso escolar.

En este programa, los profesores de ESOL trabajan con todos los otros profesores de clase para coordinar el currículo y apoyar a los estudiantes en su aprendizaje lingüístico a través de los diferentes contenidos. Este apoyo puede tener formas diferentes dependiendo de las necesidades de cada alumno y de los recursos de cada sistema escolar:

- Sistema de "*inclusion clases":* los estudiantes inmigrantes están en las mismas clases con los estudiantes angloparlantes.
- Sistema de *"pull out":* se saca al estudiante diariamente de las clases de inclusión por un determinado periodo de tiempo para una atención individualizada según el grado escolar.

  Pre-primaria – 3° grado: 225 minutos por semana; 45 minutos de segmentos diarios

  4° grado – 8° grado: 250 minutos por semana; 50 minutos de segmentos diarios

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

9° grado– 12° grado: 275 minutos por semana; 55 minutos de segmentos diarios

- Sistema de "*sheltered clases":* los alumnos inmigrantes toman algunas clases de contenido académico preparadas con un lenguaje simplificado para su nivel lingüístico a la vez que se desarrollan estrategias para la adquisición del inglés.

Los profesores de ESOL tienen que recibir un entrenamiento especializado y obtener las credenciales correspondientes a través de la Comisión de Estándares Profesionales de su estado. Estos docentes proveen diferentes estrategias de enseñanza a cada estudiante según su grado de fluidez, y también son responsables de seguir el currículo y los métodos de enseñanza usados por los demás profesores con los estudiantes del programa.

Criterio de elegibilidad para el programa de ESOL:

Para poder participar del programa, el alumno debe tener una lengua materna diferente del inglés o hablar un idioma extranjero con más frecuencia que el inglés, o vivir en una casa donde se hable frecuentemente otro idioma. Además de una de estas hipótesis, el alumno debe haber tomado exámenes estandarizados para una evaluación oral, escrita y de lectura, y haber demostrado poca o ninguna fluidez en el inglés. También se consideran las recomendaciones de los padres, los profesores de ESOL y de los profesores de clase basadas en evaluaciones y observaciones.

El programa bilingüe de inmersión doble:

Las escuelas bilingües de inmersión doble tienen como objetivo promover la enseñanza e inmersión en dos idiomas, en este caso inglés y español. Los niños hispanohablantes se benefician del programa porque pueden desarrollar su competencia comunicativa en el inglés a la vez que refuerzan el conocimiento de su lengua materna y afirman su propia identidad cultural. Por otro lado, los niños que dominan el inglés también pueden beneficiarse y enriquecerse con este programa por adquirir fluidez en dos idiomas, y desarrollar el respeto y la tolerancia hacia las variedades culturales de nuestra sociedad. Como señala Cummins, [26] *"(…)Well over one hundred empirical studies have*

[26] Traducción propia de "Más de cien estudios empíricos en los últimos treinta años han expresado una asociación positiva entre la adición del bilingüismo y el crecimiento lingüístico, académico y cognitivo de los estudiantes"

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

carried out during the past thirty or so years that have reported a positive association between additive bilingualism and students linguistic, cognitive, or academic growth". (2000:131)

Los estudiantes entran en el programa en una edad temprana, pre-primario al 1° grado de primaria, y el currículo está dividido en segmentos diarios donde cada materia es enseñada en una de las dos lenguas por profesores bilingües.

Los profesores de las escuelas bilingües también reciben un entrenamiento especializado, y el programa recibe fondos federales y estatales según las normas y reglas del programa *Title III – Part A.*

2.9. Las competencias emocionales necesarias para el ejercicio de la profesión docente

Para ejercer la carrera docente, es vital que el futuro profesor desarrolle un profundo conocimiento de sí mismo para poder definir un estilo propio de enseñanza y obtener su éxito profesional y personal. En la primera etapa de los tres primeros años profesionales, el profesor suele sufrir un choque con la realidad cuando está enseñando a la misma vez que aprendiendo a enseñar. Los diferentes estudios sobre este tema indican que el choque con la realidad se concreta ante los problemas con la disciplina; la comunicación con los alumnos, con los compañeros de trabajo, con la dirección de la escuela y con los padres, las condiciones de trabajo, la falta de motivación de los alumnos, los pocos recursos didácticos, el número de alumnos por clase, las actividades extra curriculares exigidas al profesor por la escuela, la planificación de clases, la preparación de materiales didácticos y las evaluaciones de los alumnos (Vera:1988a). En otras palabras, la pura falta de experiencia. Esta falta de experiencia frente a lo desconocido y a lo inesperado produce un alto nivel de inseguridad en el nuevo profesor, y solo el tiempo con mucha persistencia y dedicación suprime el choque inicial. Como señala Esteve (1997: 9), "la mayoría de los profesores de secundaria aprenden su oficio por ensayo y error". De hecho, es a través del desarrollo de la inteligencia emocional que se propicia la adaptabilidad y el manejo de estrés del futuro profesor; la posibilidad de reconocer y procesar sus propias emociones y las de sus estudiantes, padres y administradores. Según Ciarrochi y Mayer (2007:134),

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[27] *"Teaching people the techniques of self-control can alter their behavior and allow them to respond flexibly to difficult situations".*

Erróneamente, se suele clasificar como inteligente a la persona que es dotada de muchos conocimientos y capacidades intelectuales, sin considerar el papel de la inteligencia emocional, la cual favorece el control de los impulsos, la confianza, el entusiasmo, y la persistencia. Como ha señalado Goleman (1995:28),[28] "*In a sense we have two brains, two minds – and two different kinds of intelligence: rational and emotional. How we do in life is determined by both – it's not just IQ, but emotional intelligence that matters".* En otras palabras, es la destreza de las habilidades emocionales que le permite al ser humano desarrollar sus talentos y aptitudes para relacionarse de forma positiva en el mundo que lo rodea.

La tendencia humana es dejarse llevar por las emociones de determinados momentos o situaciones, lo que resulta en ansiedad, miedo, sentimientos de culpa, depresión, marginación y agresividad entre muchos otros. Mayer y Salovey han resaltado:

> [29]*Emotional intelligence is a type of social intelligence that involves the ability to monitor one's own and others' emotions, to discriminate among them, and to use the information to guide one's thinking and actions. The scope of emotional intelligence includes the verbal and nonverbal appraisal and expression of emotion, the regulation of emotion in the self and others, and the utilization of emotional content in problem solving. (*1993:433)

La inteligencia emocional necesita aprendizaje y entrenamiento para poder actuar, y es crucial para que se adquieran elementos básicos como el auto-conocimiento y el auto-control frente a diversos impulsos. Gardner (1983), como cita Goleman (1995: 38), propone la teoría de la inteligencia plural presentando la teoría de las inteligencias interpersonal e intrapersonal. La inteligencia interpersonal se refiere a la capacidad de

[27] Traducción propia de "La enseñanza de técnicas de auto-control puede modificar su comportamiento y hacer que respondan flexiblemente a situaciones difíciles"

[28] Traducción propia de "De alguna manera, tenemos dos cerebros, dos mentes – y dos tipos diferentes de inteligencias: racional y emocional. La manera por la cual nos realizamos en la vida es determinada por las dos – no es sólamente el QI, sino también la inteligencia emocional la que cuenta."

[29] Traducción propia de "La inteligencia emocional es un tipo de inteligencia social que engloba la habilidad de cada uno de monitorear las emociones de sí mismo y de los demás, de discernir entre ellas, y de usar la información adquirida para guiar sus propios pensamientos y emociones." Y "El campo de la inteligencia emocional incluye un valor verbal y non verbal, y la expresión de la emoción, la regulación de la emoción en sí mismo y en los demás, y la utilización del contenido emocional en la resolución de problemas."

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

aceptar y comprender a los demás con sus diferentes culturas, personalidades y sentimientos. Posibilita la capacidad de resolver conflictos resolver conflictos y negociar soluciones; factores que propagan una mejor conducta comunicativa, menos agresiva y autodestructiva. Por otro lado, la inteligencia intrapersonal propone la auto comprensión que uno tiene de sí mismo en relación a sus propios sentimientos y emociones. Esta habilidad emocional favorece el control de los impulsos, la tolerancia a la frustración, y una motivación interior que lleva a una actitud más positiva ante la vida y ante uno mismo. Como resalta Marina, "el sentimiento es una experiencia consciente, que sintetiza los datos que tenemos acerca de las transacciones entre nuestros deseos, expectativas o creencias y la realidad" (1996: 33). La manera en la que aceptamos y controlamos nuestros sentimientos es la clave para una relación eficaz con los demás. Para lidiar con los sentimientos, hay que tener en cuenta dos componentes en su actuación: la realidad que se nos presenta, y la forma como la interpretamos. Según Goleman,[30]«*When emotions are too muted they create dullness and distance; when out of control, too extreme and persistent, they become pathological, as in immobilizing depression, overwhelming anxiety, raging anger, manic agitation.*» (1995:56).

En la actuación de nuestros sentimientos podemos observar la influencia de la memoria personal, a través de la cual guardamos informaciones que creemos válidas sobre nuestras experiencias con la realidad y con nosotros mismos. La manera por la cual suponemos que el mundo nos ve es como nos vemos a nosotros mismos. Como menciona Marina, "si uno se considera incapaz de hacer algo, le va a costar mucho trabajo hacerlo, si es que puede" (1996: 154). Según Marina (1996), hay varios sentimientos que componen el comportamiento humano: la tranquilidad, la intranquilidad, la exaltación, la depresión, el esfuerzo, la relajación, el interés y la sorpresa, el aburrimiento, la atracción, la aversión, la alegría, la frustración y la tristeza, el miedo, la resignación y la furia, el odio, el amor, el alivio, la indefensión, la inseguridad y la impotencia, la angustia, la esperanza, la desesperanza, la vergüenza, la culpa, el arrepentimiento y el remordimiento, el orgullo, la congratulación, la envidia y la compasión. La inteligencia emocional es la que posibilita el control, los cambios y la eliminación de estos diversos sentimientos, conforme sea

[30] Traducción propia de "Cuando las emociones son silenciadas crean apatía y distancia; cuando fuera de control, demasiado extremas y persistentes, se tornan patológicas, como una depresión inmovilizadora, una ansiedad sin control, una rabia y una agitación maníaca."

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

necesario. Se puede concluir que el desarrollo de las habilidades emocionales es imprescindible para que uno se integre de forma productiva y positiva en la sociedad. Sin la destreza de la inteligencia emocional y social, la competencia intelectual y analítica se queda inútil por no poder actuar eficazmente en la vida del individuo. Según Goleman:

> [31]*Those who are adept in social intelligence can connect with people quite smoothly, be astute in reading their reactions and feelings, lead and organize, and handle the disputes that are bound to flare up in any human activity. They are the natural leaders, the people who can express the unspoken collective sentiment and articulate it so as to guide a group towards its goals.* (1995:118)

Al considerar el papel del profesor de español en el aula, quien está en contacto directo con un grupo de alumnos con diferentes personalidades y lidiando con diferentes problemas y desafíos, se constata que por más conocimiento lingüístico y cultural que tenga, si carece de habilidades sociales, no puede actuar de forma eficaz para que sus alumnos adquieran el contenido formativo. Por lo tanto, es de suma importancia que el desarrollo y el entrenamiento de las competencias emocionales y de las habilidades sociales hagan parte del currículo de formación del futuro profesorado. De esta manera, se puede favorecer al nuevo profesor con las condiciones necesarias para ejercer su trabajo evitando la ansiedad, el estrés, la depresión, y el agotamiento docente.

Esteve señala un punto clave para el análisis del desarrollo profesional de los profesores, "(…) la efectividad de todo estilo docente depende de su adecuación a la situación en la que vaya a aplicarse." (1997: 33). En realidad, no hay un modelo fijo o ideal de cómo enseñar, ni un modelo del profesor ideal. Todo depende del estilo propio de cada uno y de la sensibilidad de cómo usarlo en determinadas situaciones, con determinados grupos o individuos.

Esteve propone tres etapas esenciales para la formación pedagógica del futuro profesor. La primera son las prácticas de observación:

[31]Traducción propia de "Los que son adeptos en inteligencia social pueden relacionarse tranquilamente con los demás, y ser astutos para leer sus reacciones y sentimientos, liderar y organizar, y manejar las disputas que suelen ocurrir en cualquier actividad humana. Ellos son líderes natos, pueden comunicar el sentimiento colectivo no expresado y articularlo para liderar un grupo hacia su meta"

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> El elemento central de este período de prácticas es la presencia de los futuros profesores en un centro de educación secundaria, bajo la exigencia de unos registros de observación que les obligan a plantearse reflexivamente todo lo que allí sucede, así como a observar de forma crítica las situaciones de aprendizaje y de enseñanza.(1997:121)

Esta primera etapa posibilita al futuro profesor asociar sus conocimientos teóricos a la práctica, en un ambiente real y espontáneo, bajo la tutoría de un profesor quien los acompaña en esta fase. En esta etapa, el alumno hace un análisis descriptivo del centro, su localización, los datos demográficos de los alumnos, y las características físicas del edificio. También observa la organización de los cursos, el número de alumnos por clase, los recursos y los materiales didácticos. Como parte de la evaluación, el alumno redacta un diario de prácticas, donde hace observaciones diarias basadas en las situaciones y contextos sucedidos durante sus observaciones. La ejecución de este trabajo posibilita una reflexión diaria de las diferentes experiencias y actuaciones vividas por los profesores y alumnos.

Este análisis permite que el futuro profesor empiece a desarrollar su propia identidad profesional. Luego, también como parte de la evaluación, el alumno debe redactar una reflexión general donde describe su experiencia, expone sus opiniones, ideas y sugerencias basadas en sus observaciones. Esta primera etapa propuesta por Esteve es muy similar a lo que se hace en los Estados Unidos, en los programas de formación inicial. Los alumnos tienen una etapa de observación durante algunos de los primeros cursos pedagógicos, con 48 horas de observación en cada curso, donde mantienen un registro minucioso de lo observado juntamente con reflexiones diarias y una valoración global.

En la segunda etapa, Esteve propone prácticas de simulación. Esta fase permite al futuro profesor vivir una serie de situaciones simuladas que normalmente podrán ocurrir con sus alumnos en el aula. Esta etapa favorece al profesor: 1) La identificación de sí mismo, 2) El desarrollo de destrezas frente a los problemas derivados de la organización del trabajo en clase, 3) El desarrollo de destrezas frente a los problemas derivados de las actividades de enseñanza y aprendizaje (Esteve, 1997: 143).

En las prácticas de simulación, el futuro profesor tiene la oportunidad de actuar ante experiencias conflictivas que suelen suceder en el aula. Solo de esta manera puede

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

formar un estilo propio y reaccionar con menos ansiedad en su vida profesional. Lo inesperado pasa a ser no tan desconocido, y el profesor novato sufre menos choque con la realidad cuando empieza su carrera profesional. Esteve desarrolla una serie de técnicas para las prácticas de simulación: juegos con tarjetas situacionales y grabaciones de las simulaciones para un análisis más profundo.

Finalmente en la tercera etapa, en la fase de intervención, el futuro profesor hace una reflexión y analiza los diferentes contextos y conflictos generados durante las prácticas de simulación. Esta fase proporciona una reflexión más intensa acerca de diferentes respuestas posibles a cada situación conflictiva. Como señala Esteve (1997:152), "…la reflexión del profesor se enfoca sobre su situación, acostumbrándose a reflexionar en términos de adecuación entre su actuación y los múltiples elementos que han configurado la situación".

Estas prácticas de simulación e intervención presentadas por Esteve (1997) son esenciales para la formación inicial del futuro profesor. Desafortunadamente, dichas prácticas no suelen ser adaptadas en los programas de formación inicial en las universidades de Georgia, en los Estados Unidos. Los programas de las universidades norteamericanas ofrecen cursos teóricos con prácticas de observación en algunos de sus cursos, generalmente dos a tres cursos con 48 horas de observación en cada uno. Luego, en el último año universitario, el estudiante hace un *Student Teaching* o *Practicum* donde pasa 4 meses en una escuela, con un profesor-mentor, enseñando y ejerciendo todas las funciones de un profesor: planeamiento de clases, evaluación de los alumnos, organización de las clases, reuniones con padres, y todas las actividades burocráticas y extracurriculares normalmente ejercidas por su profesor-mentor.

Sería productivo para el futuro profesor tener la oportunidad de primero ensayar las posibles situaciones conflictivas, a través de las prácticas de simulación e intervención sugeridas por Esteve antes de empezar la fase del *Student Teaching* o *Practicum* en la escuela. Estas prácticas de simulación e intervención podrían ser incorporadas a algunos de los cursos pedagógicos ofrecidos como parte de la formación inicial del futuro profesor.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.10. Los diferentes métodos y estándares de la enseñanza de lenguas extranjeras

Es imprescindible que el futuro profesor esté familiarizado con la historia y la evolución de los diferentes métodos de lenguas extranjeras para que pueda reconocer los puntos positivos y negativos de cada uno. De esta manera, podrá enriquecer su proprio currículo a la vez que considera los diferentes estilos de aprendizaje de sus alumnos e incorpora su conocimiento a las diversas estrategias de enseñanza: el uso de imágenes, una variedad de actividades físicas y juegos, el uso de *role-play* y otras actividades de improvisación teatral, el uso de la música, estrategias de aprendizaje que propicien la memorización, y la capacidad de razonar de manera inductiva y deductiva. A partir de entonces, el futuro profesor podrá delinear su currículo siguiendo los estándares establecidos por su distrito estatal.

2.10.1. La progresión de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras:

La enseñanza de idiomas extranjeros entró en el currículo escolar europeo con la decadencia del latín en el siglo XVIII. Se empezó utilizando las mismas estrategias de enseñanza usadas para el aprendizaje del latín y del griego: listas de vocabulario, traducción de oraciones y memorización de reglas gramaticales. El aprendizaje no tenía un objetivo comunicativo, sino que estaba limitado a ejercicios de gramática y traducción de oraciones no relacionadas entre sí y sin ningún propósito comunicativo. Esta técnica dio lugar al método de Gramática - Traducción. El método de Gramática-Traducción fue predominante en Europa entre los años 1840 y 1940. Tenía como objetivo el análisis de conceptos gramaticales aplicados a través de la traducción de oraciones y textos. La meta principal era el desarrollo de la escritura y lectura, sin ninguna preocupación auditiva u oral. Las listas de vocabulario eran producidas y enseñadas a través de memorización y traducción de los textos correspondientes. La lengua materna de los alumnos era usada como un instrumento de referencia y transferencia al idioma extranjero, es decir, como medio de comparación entre las dos lenguas (Richards & Rodgers, 2001). Este método todavía suele ser usado por muchos profesionales porque resulta ser más fácil para el profesor; no exige ninguna interacción entre los alumnos, lo que significa menos

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

situaciones conflictivas en el salón de clase. El profesor es la única figura activa en el aprendizaje y el alumno, por su vez, asume una postura totalmente pasiva.

Como una reacción al método de Gramática-Traducción, se desarrolló el método Directo al final del siglo XIX y principio del siglo XX. Como señala Reinoso, "se llama método directo porque trata de establecer una conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad a la que esta denomina; en otras palabras, asociar las formas del habla con las acciones, objetos, gestos y situaciones, sin la ayuda de la lengua materna" (2000: 143). Este método introduce el uso del idioma extranjero de una manera más activa en el aprendizaje. Se evita el uso de la lengua materna, y cada lección es presentada primero a través de imágenes y diálogos. El aprendizaje está centrado en la destreza auditiva y oral, lo que exige la participación activa del alumnado. Se enfatiza la pronunciación correcta y la gramática es enseñada de forma inductiva. El vocabulario está relacionado con el contexto de la vida diaria de los estudiantes propiciando una mayor relevancia del contenido a ser estudiado. Este método exige una mayor competencia lingüística y comunicativa por parte del profesor, y al mismo tiempo demanda más trabajo y creatividad para crear materiales de clase. Según Richards y Rodgers *(2001:13),* [32]*«It was largely dependent on teacher's skill, rather than on a textbook and not all teachers were proficient enough in the foreign language to adhere to the principles of the method»*. El método Directo se hizo muy popular en los Estados Unidos a través de las escuelas de lenguas del alemán Maximilian Berlitz, y por eso es conocido como el método Berlitz.

Luego, en los años 30, surgieron los métodos de Lectura y Oral. El método de Lectura, similar al método de Gramática-Traducción enfoca en la enseñanza gramatical y actividades de traducción, sin embargo enfatizaba el perfeccionamiento de la pronunciación. Como señala Danesi (2003:8), [33]*«Versions of the Reading Method continue to have many adherents to this day because, as a deductivist method, it makes few demands on teachers, and therefore continues to have considerable appeal»*.

[32] Traducción propia de "Dependía enormemente de la habilidad del profesor en lugar de los libros de texto, y no todos los profesores tenían suficiente fluidez en el idioma extranjero para sostener los principios de este método"

[33]Traducción propia de "Las versiones del Método del Lectura siguen teniendo muchos adeptos porque, como un método deductivo, no exige mucho de los profesores, y por eso es un método que sigue siendo considerablemente atractivo."

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

El método Oral, también conocido como método Situacional, está basado en los principios del método Directo. Introduce primero cada material de forma oral, y solo trabaja la parte escrita y de lectura cuando el estudiante ya esté familiarizado con el vocabulario y las estructuras gramaticales correspondientes. Este método introduce una práctica oral situacional que refleja situaciones de la vida cotidiana de los alumnos.

Luego, en los años 40 surgió el método Audio-lingual, elaborado para el entrenamiento del ejército durante la Segunda Guerra Mundial. Siguiendo los mismos principios del método Directo, el método Audio-lingual estaba fundamentado en el uso exclusivo del idioma extranjero en el aprendizaje, sin el uso de la lengua materna del estudiante. Sin embargo, el método Audio-lingual no se enfocaba en la adquisición de vocabulario, sino de gramática a través de la repetición de oraciones y ejercicios orales en los laboratorios de lenguas. El estudiante podía oír la voz de un hablante nativo a través de cintas casetes, y de esta misma forma repetía lo que oía y se grababa a sí mismo. El estudiante primero escuchaba y memorizaba un dialogo a través de la repetición. Luego, hacía ejercicios orales donde tenía que sustituir una palabra por otra. Un aspecto negativo de este método es que el estudiante no es capaz de transferir lo que aprendió al contexto real de la vida diaria. Como señala Ruiz, «El orden de las destrezas (oír, hablar, leer, escribir) predomina sobre las necesidades de comunicación, lo que hace que el aprendizaje resulte poco natural, con poco sentido para el alumno y descontextualizado.» (2007:5).

Posteriormente, a partir de los años 60 se ha desarrollado el método Comunicativo cuyo objetivo principal está centrado en el propósito de la comunicación en lugar de su forma. Leffa ha señalado:

> Los diálogos artificiales, elaborados para presentar puntos gramaticales son rechazados. El énfasis del aprendizaje no está en la forma lingüística, y sí en la comunicación. Las formas lingüísticas serán enseñadas apenas cuando sean necesarias para desarrollar la competencia comunicativa y podrán tener más o menos importancia que los otros aspectos del evento comunicativo. (1988: 234)

La gramática actúa como instrumento de enseñanza y no como propósito del aprendizaje En el enfoque comunicativo, el estudiante se queda activo y motivado en el aprendizaje a través de ejercicios elaborados para promover la comunicación en contextos cotidianos, y el profesor desempeña un papel de facilitador. Los estudiantes son

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

frecuentemente agrupados en pequeños grupos o parejas para comunicarse entre sí. El enfoque comunicativo también proporciona diversos recursos para apoyar el proceso de aprendizaje: el uso de imágenes, presentaciones de power-point, juegos, diálogos improvisados en el momento, actividades recreacionales, etc. En este proceso se desarrollan las cuatro destrezas lingüísticas: la oral, la auditiva, la escrita y la lectura. Además, los materiales usados incluyen aspectos culturales y sociales de los países de cada lengua enseñada.

Junto al enfoque comunicativo se han desarrollado varias estrategias de enseñanza, como la Sugestiología de Lozanov, el Aprendizaje por Consejo de Curran, el método Silencioso de Gattegno y el método de Respuesta Física Total de Asher.

La Sugestiología desarrolla la destreza comunicativa practicando estructuras gramaticales en diferentes situaciones de la vida real: "en la escuela", "en el aeropuerto", "en el hospital", etc. Este método intenta desarrollar un ambiente cómodo y relajado, con uso de música suave y diferentes tipos de muebles.

Por otro lado, el método de Respuesta Física Total propone enseñar el lenguaje a través de la actividad motora. Su objetivo es hacer con que el alumno comprenda el significado de cada palabra antes de aprender a pronunciarla o escribirla. El método está basado en el imperativo; primero, el profesor dice algo y lo actúa ante los alumnos; segundo, el profesor repite el mismo comando y ejercita con sus estudiantes; tercero, el profesor vuelve a repetir la misma frase, pero solo los estudiantes lo realizan; luego, el profesor lo dice a cada estudiante para que lo ejecuten individualmente; al final, se cambian los papeles, y los estudiantes dan los comandos al profesor y a sus compañeros. De allí se desarrollan nuevas oraciones y contextos.

El método Silencioso, al contrario, promueve una actitud silenciosa del profesor y la participación activa de los estudiantes a través de señales que direccionan la dinámica de clase. Tiene como estrategia principal el uso de un juego de palos coloreados de madera, un juego de carteles que contienen un vocabulario funcional, un cartel coloreado con diagramas de fonética, discos compactos, imágenes, hojas de actividades y textos. Los estudiantes se auto corrigen a través de la orientación del profesor que lo hace usando la

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mímica y los diagramas de fonética. Este método es más eficaz cuando usado en grupos pequeños de estudiantes.

En compensación, el aprendizaje comunitario o por consejo sigue las técnicas terapéuticas de Karl Rogers. Ha sido creado por Curran y tiene como base un proceso interactivo mientras se entrena el lenguaje. En una primera etapa, los alumnos empiezan a comunicarse en su lengua materna y el profesor, quien actúa como un consejero, lo traduce al idioma extranjero. De ahí se desarrollan diferentes mensajes que son grabados y repetidos por los alumnos. A partir de estas grabaciones se trabaja con lecturas, prácticas de diálogos y ejercicios escritos. Al final, el profesor que ejerce el papel de un terapeuta, promueve una discusión general de lo que se ha hablado y descubierto. El método de aprendizaje comunitario no enfoca la gramática, sino la necesidad de comunicación entre los alumnos de acuerdo con sus necesidades cognitivas y afectivas.

El conocimiento de la progresión de los diferentes métodos y técnicas de aprendizaje de idiomas extranjeros provee al profesor más herramientas para desarrollar su propio estilo de enseñanza. Como señala Miranda:

> Un buen profesor debe saber lo que se ha hecho en el pasado en materia de metodología de la enseñanza para manejar adecuadamente las estrategias y técnicas necesarias de acuerdo a las condiciones de trabajo en el presente. El adherir ciegamente a un método olvidando que todos tienen algo positivo que aportar, es asumir una actitud muchas veces snob y poco profesional (2002:112).

Verdaderamente, no hay un método ideal que sirva de modelo para la enseñanza de lenguas extranjeras. Partiendo de la idea que la meta principal no es el conocimiento gramatical, sino el desarrollo de la competencia comunicativa y la integración intercultural del hablante de L2, cabe al profesor usar las técnicas necesarias para adaptar su currículo a las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje de sus alumnos.

2.10.2. Los estándares nacionales de lenguas extranjeras:

El conocimiento de los diferentes métodos de lenguas extranjeras le facilita al profesor desarrollar un estilo de enseñanza propio de acuerdo con su personalidad y estilos

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, los profesores tienen que seguir estándares determinados por el gobierno federal en colaboración con el modelo sugerido por cada estado en cuanto al contenido y al mapa curricular de su asignatura. Estos estándares están basados en una guía de lineamiento de competencia comunicativa presentada por ACTFL, en la cual se dispone lo que los estudiantes deben y son capaces de aprender en cada nivel de aprendizaje.

La guía de ACTFL (2006) no presenta una metodología determinada, sino la base para el cumplimiento de una serie de objetivos llamados de "Las Cinco Ces", ya que cada uno empieza con la letra "C": comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades. Cada objetivo establece estándares que determinan lo que deben saber los estudiantes de lenguas extranjeras:

1) COMUNICACIÓN:

1.1 . Los estudiantes dialogan, proveen y obtienen información, expresan sus sentimientos y emociones, y cambian ideas.

1.2 . Los estudiantes comprenden e interpretan el idioma escrito y hablado en una variedad de tópicos.

1.3 . Los estudiantes presentan información, conceptos e ideas acerca de varios temas a un público de lectores u oyentes.

2) CULTURAS:

2.1. Los estudiantes demuestran una comprensión de la relación entre las costumbres y los aspectos de la cultura estudiada.

2.2. Los estudiantes demuestran una comprensión de la relación entre los productos y las perspectivas de la cultura estudiadas.

3) CONEXIONES:

3.1. Los estudiantes refuerzan y expanden el conocimiento de otras materias a través del idioma extranjero.

3.2. Los estudiantes adquieren información y reconocen los diferentes puntos de vista que solo son accesibles a través de la lengua extranjera y sus culturas.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4) COMPARACIONES:

4.1. Los estudiantes demuestran una comprensión de la naturaleza del idioma extranjero a través de comparaciones de la lengua estudiada con su idioma nativo.

4.2. Los estudiantes demuestran una comprensión de la cultura estudiada a través de comparaciones de la lengua estudiada con su idioma nativo.

5) COMUNIDADES:

5.1. Los estudiantes utilizan el idioma dentro y fuera del ambiente escolar.

5.2. Los estudiantes demuestran evidencia de ser aprendices eternos al usar la lengua para su entretenimiento y enriquecimiento personal.

Como señala ACTFL (2006), en el pasado, el aprendizaje de lenguas extranjeras enfocaba la memorización de palabras y reglas gramaticales. No obstante, los estándares de ACTFL son ahora presentados de una forma mucho más amplia, y reconocen que los alumnos deben tener la oportunidad de desarrollar estrategias de comunicación y aprendizaje, destrezas de pensamiento crítico y habilidades tecnológicas además de los elementos del sistema lingüístico y cultural estudiado. Los estándares sugieren lo que los estudiantes deben hacer y son capaces de hacer con un idioma extranjero. El aprendizaje no debe centrarse solamente en los elementos lingüísticos, sino también en el aspecto sociolingüístico no verbal de la comunicación; el saber qué, a quién y cuándo decir algo.

A partir de este modelo nacional determinado por ACTFL, cada estado desarrolla sus propios estándares para cada determinado nivel lingüístico.

Los estándares de lenguas extranjeras del estado de Georgia

Los estándares de Georgia, Georgia *Performance Standards (GPS)*, están basados en los *Standards for Foreign Language in the 21st Century* (1996) y *ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners* (1988). Los estándares de Georgia integran los estándares nacionales y los tres modos de comunicación: interpersonal (IP), interpretativo (INT), y presentador (P), así como las Perspectivas Culturales, las Experiencias y Productos, Conexiones, Comparaciones, y Comunidades. Según Georgia Department of Education

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

(2007), el idioma extranjero debe ser el principal medio de comunicación en el aula desde el principio de cada curso. Los profesores deben proveer oportunidades para que los alumnos se comuniquen lo más posible en la lengua extranjera. El objetivo de cada curso es hacer que los alumnos aprendan a comunicarse en el idioma extranjero en diferentes circunstancias. Por lo tanto, la gramática no es la meta final, sino un instrumento para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. La integración tecnológica es fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras. A través del internet los estudiantes pueden tener acceso a materiales auténticos en el idioma estudiado como periódicos, estaciones de radio y televisión, blogs, etc. Aunque los cursos son acompañados de un libro de texto, estos no deben ser los únicos medios de enseñanza. El profesor debe usar otros recursos que den vida al currículo a la vez que desarrollan los aspectos lingüísticos y culturales de la lengua estudiada. El uso del internet también posibilita que los alumnos se comuniquen con otros estudiantes hispanohablantes lo que les permite usar el idioma en un contexto real y relevante.

CURSO DE LENGUAS EXTRANJERAS – NIVEL 1: El curso de nivel 1 se concentra en el desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma extranjero y su cultura. En este nivel los alumnos tienen poca o ninguna experiencia en el idioma extranjero. A continuación podemos observar los estándares determinados para el nivel 1 según *Georgia Department of Education* (2007: 3-7).

I. COMUNICACIÓN

Modo de comunicación interpersonal:

MLI.IP1 – Los estudiantes intercambian una información simple de forma oral y escrita en el idioma extranjero, utilizando referencias culturales cuando sea apropiado. Los estudiantes pueden:

a. usar las formas básicas de saludos, despedidas y expresiones de cortesía en ambas formas escrita y oral.
b. expresar gustos, preferencias, emociones y opiniones.
c. hacer solicitudes simples.
d. pedir clarificación para comprensión del mensaje.
e. hacer descripciones básicas.
f. comprender direcciones elementales.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

g. preguntar y contestar preguntas acerca de temas relacionados a sí mismo, a la familia, a la escuela, etc.
h. usar información secuencial como el alfabeto, los días de la semana, los meses, las estaciones, y los números de 0 a 100 en un contexto determinado.

MLI.IP2 – Los estudiantes demuestran las destrezas necesarias para sostener un breve intercambio de comunicación oral y escrita en el idioma extranjero. Los alumnos pueden:

a. iniciar, participar, y encerrar un breve intercambio oral o escrito.
b. comunicarse de manera formal e informal.
c. demostrar un nivel de competencia comunicativa oral y escrita principiante-medio en cuanto a la pronunciación, entonación y los mecanismos de escrita apropiados.

Modo de comunicación interpretativo:

MLI.INT1 – Los estudiantes demuestran un entendimiento básico del idioma hablado y escrito a través de temas relacionados con ellos mismos, la escuela, la familia, etc. Los alumnos pueden:

a. identificar las ideas principales y algunos detalles al leer y escuchar.
b. comprender informaciones, anuncios y simples mensajes culturales.
c. entender instrucciones básicas, como los procedimientos del aula.
d. demostrar un nivel de competencia comunicativa principiante-medio en la comprensión auditiva y de lectura.

MLI.INT2 – Los estudiantes interpretan el código oral y no oral para comprender el mensaje escrito y hablado en el idioma extranjero. Los alumnos pueden:

a. diferenciar entre afirmaciones, preguntas y exclamaciones.
b. reconocer los gestos básicos, el lenguaje corporal y la entonación para aclarar un mensaje.

Modo de comunicación por presentación:

MLI.P1- Los estudiantes presentan información oral y escrita que contienen una variedad de vocabulario, frases y patrones. Los alumnos pueden:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

a. presentar informaciones en diversas maneras a través de conversaciones informales, presentaciones de clase, entrevistas, lecturas y recursos tecnológicos.
b. proveer una información básica sobre sí mismo y otros incluyendo la escuela, familia, actividades sociales, etc.
c. demostrar un nivel de competencia comunicativa principiante-medio en presentaciones orales y escritas en cuanto a la pronunciación, entonación y mecanismos de escritura apropiados.

MLI.P2 – Los estudiantes presentan información de forma breve y ensayada, como diálogos, dramatizaciones, poesía, y canciones. Los alumnos pueden:

a. demostrar un nivel de competencia comunicativa principiante-medio en pronunciación y entonación al presentar materiales ensayados.
b. exhibir comprensión del material ensayado.

II. PRODUCTOS, PERSPECTIVAS Y EXPERIENCIAS CULTURALES:

MLI.CU1 –Los estudiantes desarrollan una conciencia de las perspectivas, experiencias, y de los productos de las culturas del idioma estudiado. Los alumnos pueden:

a. demostrar un conocimiento de las culturas estudiadas y sus contribuciones a la civilización.
b. identificar los puntos de vista de cada cultura en relación a la educación, la comida y la concepción del tiempo.
c. describir las costumbres y tradiciones de las culturas estudiadas como los saludos, las celebraciones y cortesías.

III. CONEXIONES, COMPARACIONES, Y COMUNIDADES.

MLI.CCC1- Los estudiantes usan la información adquirida en el estudio del idioma extranjero y la información adquirida en otras materias para apoyar y reforzar su conocimiento. Los alumnos pueden:

a. demostrar conocimiento geográfico e identificar principales países, ciudades, y características geográficas de cada lugar donde se habla el idioma extranjero.
b. aplicar las destrezas aprendidas en otras materias al usar el idioma extranjero cuando sea apropiado, como por ejemplo el uso de conceptos básicos de matemáticas.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

c. identificar ejemplos de vocabulario, frases, proverbios y símbolos del idioma estudiado que son usados en otras materias.
d. relacionar el contenido estudiado en otras materias con temas discutidos en clase, como la influencia de los conquistadores y colonizadores en diferentes regiones de los Estados Unidos.

MLI.CCC2 – Los estudiantes valoran las culturas estudiadas a la vez que las comparan con su propia cultura. Los alumnos pueden:

a. comparar los modelos de comportamiento e interacción de su propia cultura con las culturas del idioma estudiado.
b. demostrar concienciación de los elementos de su propia cultura.

MLI.CCC3 – Los estudiantes comparan elementos básicos del idioma extranjero con el inglés. Los alumnos pueden:

a. reconocer semejanzas y diferencias en el sistema sonoro y escrito, en los cognados y expresiones idiomáticas.
b. identificar los patrones básicos de entonación y sonidos, y su efecto en el significado del mensaje.

MLI.CCC4 – Los estudiantes demuestran conocimiento de los eventos actuales en las culturas del idioma estudiado. Los alumnos pueden:

a. transmitir información sobre los eventos actuales más importantes de las culturas estudiadas.
b. comprender el impacto de los eventos actuales en las culturas de los países estudiados.

MLI.CCC5 – Los estudiantes identifican situaciones donde pueden usar fuera del aula las destrezas comunicativas y culturales con un propósito recreacional, educativo y ocupacional. Los alumnos pueden:

a. reconocer muestras del idioma y culturas estudiadas que están evidentes en la prensa, artes y tecnología.
b. identificar recursos, como individuos y organizaciones accesibles en el internet o en la comunidad, que proveen informaciones culturales básicas sobre las culturas estudiadas.

Temas sugeridos para el curso de Lenguas Extranjeras- Nivel 1:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Las celebraciones, la ropa, los colores, las costumbres y la etiqueta, la familia y los amigos, las comidas y los restaurantes, la geografía, el hogar, los números, las partes del cuerpo, la rutina escolar, los deportes y el ocio, las tiendas y las compras, la hora y el calendario, el tiempo.

CURSO DE LENGUAS EXTRANJERAS – NIVEL 2:

Según *Georgia Department of Education* (2009:1), el segundo nivel 2 del curso de lenguas extranjeras se enfoca en la continuidad del desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma extranjero y la comprensión de su cultura. Es necesario que los estudiantes hayan cumplido los requerimientos del nivel 1 y que estén en un nivel de competencia comunicativa principiante-medio.

Los alumnos continúan centrándose en la comunicación basada en sus actividades diarias, leen materiales sobre temas familiares, y escriben composiciones cortas y directas. Al final de este curso, los estudiantes deben demostrar una competencia comunicativa oral y escrita de nivel principiante-medio, y una competencia comunicativa auditiva y de lectura principiante-alta. Enseguida se pueden observar los estándares de *Georgia Department of Education* (2009:3-5).

I. COMUNICACIÓN

<u>Modo de comunicación interpersonal:</u>

MLII.IP1: Los alumnos intercambian información escrita y hablada en el idioma extranjero, utilizando referencias culturales cuando sean apropiadas. Los estudiantes:

a. expresan sus necesidades y preferencias.
b. expresan sus sentimientos y emociones.
c. piden ayuda y clarificación.
d. hacen descripciones.
e. dan y siguen direcciones e instrucciones.
f. hacen preguntas y proveen respuestas basadas en las informaciones de sí mismos, de los demás y del ambiente en su alrededor.
g. hacen preguntas y proveen respuestas sobre planes y eventos.

MLII.IP2: Los alumnos demuestran las destrezas necesarias para iniciar, sostener, y cerrar un intercambio comunicativo oral y escrito en el idioma extranjero. Los estudiantes:

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

a. inician, participan, y cierran una comunicación oral y escrita.
b. usan una paráfrasis simple para comunicarse.
c. usan gestos y lenguaje corporal para comunicarse.
d. demuestran un nivel de competencia comunicativa principiante-medio o principiante-alto en la comunicación escrita y oral en cuanto a la pronunciación, entonación y mecanismos de escritura.

Modo de comunicación interpretativa:

MLII.INT1: Los estudiantes comprenden el idioma hablado y escrito en temas nuevos y familiares, a través de una variedad de maneras, incluyendo materiales auténticos. Los alumnos:

a. identifican las ideas principales y los detalles esenciales al leer y escuchar.
b. interpretan culturalmente informaciones y materiales auténticos.
c. comprenden y siguen instrucciones en forma oral y escrita.
d. demuestran un nivel de competencia comunicativa principiante-medio o principiante-alto en la comprensión oral y de lectura.

MLII.INT2: Los estudiantes interpretan señales verbales o no verbales para comprender el mensaje escrito y hablado en el idioma extranjero. Los alumnos:

a. diferencian entre afirmaciones complejas, preguntas y exclamaciones.
b. interpretan gestos básicos, lenguaje corporal y entonación para aclarar el mensaje.

Modo de comunicación por presentación:

MLII.P1: Los estudiantes presentan información de forma oral y escrita. Los alumnos:

a. relatan las ideas principales y los detalles esenciales de un material dado en el nivel apropiado.
b. hacen breves presentaciones orales, usando soporte visual y tecnológico cuando sea necesario.
c. escriben ensayos cortos usando soporte visual y tecnológico cuando sea necesario.
d. demuestran un nivel de competencia comunicativa principiante-medio o principiante-alto en presentaciones orales y escritas, en lo relativo a la pronunciación, entonación y mecanismos de escritura.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

II. PRODUCTOS, PERSPECTIVAS Y EXPERIENCIAS CULTURALES:

MLII.CU1: Los estudiantes comprenden las perspectivas, experiencias, y los productos de las culturas donde se habla el idioma extranjero, y como están relacionados. Los alumnos:

a. participan en eventos culturales reales o simulados, como actividades familiares y celebraciones tradicionales.
b. identifican patrones de comportamiento típicamente asociados a las culturas, como costumbres con la comida, las compras, las actividades de ocio y las celebraciones nacionales.
c. examinan la influencia de la geografía de los países estudiados en los elementos culturales como la comida, la ropa, la economía, el transporte, el lenguaje y el arte.

III. CONEXIONES, COMPARACIONES, Y COMUNIDADES:

MLII.CCC1: Los estudiantes usan y conectan la información adquirida en el estudio del idioma extranjero y en otras materias. Los alumnos:

a. dan ejemplos de influencias de la cultura del idioma estudiado en otras áreas, como la presencia de términos extranjeros en el inglés.
b. relatan la información adquirida en otras materias, como el uso del sistema métrico en comparación a su uso en la cultura del idioma estudiado.

MLII.CCC2: Los estudiantes demuestran una comprensión de las semejanzas y diferencias entre las culturas estudiadas y su propia cultura. Los alumnos:

a. comparan y contrastan las tradiciones, como los festivos, comidas y celebraciones.
b. compararan y contrastan las normas sociales de la cultura estudiada con su propia cultura, como la manera de saludarse (con un apretón de mano o un beso en la mejilla).
c. comparan y contrastan la geografía de los países del idioma estudiado con la de ellos y discuten el impacto que tiene en la cultura de cada país.

MLII.CCC3: Los estudiantes desarrollan un mejor entendimiento del inglés a través del estudio del idioma estudiado. Los alumnos:

a. comparan el uso de vocabulario y estructuras del idioma extranjero con el inglés.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

b. usan expresiones idiomáticas en el idioma extranjero apropiadas a su nivel de competencia comunicativa.

MLII.CCC4: Los estudiantes identifican eventos actuales y problemas en las culturas estudiadas. Los alumnos:

a. proveen información sobre los principales eventos actuales relacionados a las culturas estudiadas.
b. comprenden el impacto de los eventos actuales en las culturas estudiadas.

MLII.CCC5: Los estudiantes desarrollan y utilizan las destrezas lingüísticas y el conocimiento cultural fuera del aula para uso recreacional, educacional, y ocupacional. Los alumnos:

a. ilustran como el idioma y las culturas estudiadas están reflejadas en la prensa, la radio y televisión, el arte y la tecnología.
b. localizan y usan los recursos en el idioma estudiado, como individuos y organizaciones accesibles en la comunidad o internet para reforzar el conocimiento básico cultural.

Temas sugeridos para el curso de lenguas extranjeras- nivel 2:

Todos los temas del nivel uno más: la rutina diaria, la correspondencia como las cartas, invitaciones y correos electrónicos, las direcciones, la salud, las celebraciones, la moneda, las profesiones, las ocasiones sociales, la cortesía y la comunicación por teléfono, el turismo, los transportes y los edificios.

CURSO DE LENGUAS EXTRANJERAS – NIVEL 3:

Como determina la guía de *Georgia Department of Education* (2009), el curso de lenguas extranjeras, nivel 3, enfoca la continuidad de la competencia comunicativa en el idioma extranjero y la comprensión de sus culturas. Se requiere que el estudiante haya tomado el curso de nivel 2, o que esté en un nivel de competencia comunicativa principiante-medio o principiante-alto. Los alumnos usan estructuras lingüísticas básicas con precisión, y serán expuestos a estructuras más complejas en el idioma. Según *Georgia Department of Education* (2009: 3-5):

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

I. COMUNICACIÓN

Modo de comunicación interpersonal:

MLIII.IP1: Los estudiantes intercambian información escrita y hablada e ideas en el idioma extranjero, con una cierta originalidad y espontaneidad, utilizando referencias culturales cuando sea apropiado. Los alumnos:

a. expresan necesidades y aspiraciones.
b. comparten sentimientos y emociones.
c. intercambian opiniones y preferencias.
d. hacen descripciones detalladas.
e. dan y siguen direcciones e instrucciones detalladas.
f. hacen preguntas y proveen respuestas en temas y eventos encontrados en la prensa, la radio, televisión o internet.

MLIII.IP2: Los estudiantes inician, sostienen, y cierran intercambios escritos y orales en el idioma extranjero, usando un vocabulario y estructuras familiares en situaciones nuevas. Los alumnos:

a. participan en extensas actividades orales y escritas reflejando el presente.
b. empiezan a participar en actividades orales y escritas reflejando el futuro y el pasado.
c. intercambian información a través de conversaciones, mensajes, cartas o correos electrónicos en temas familiares.
d. usan paráfrasis, circunloquios, y lenguaje corporal para expresarse y comprender el mensaje.
e. empiezan a auto corregirse.
f. demuestran un nivel de competencia comunicativa intermedio-bajo en el intercambio oral y escrito en cuanto a la pronunciación, entonación y los mecanismos de escritura.

Modo de comunicación interpretativo:

MLIII.INT1: Los estudiantes comprenden el idioma escrito y hablado en temas nuevos o familiares presentados de varias maneras, incluyendo materiales auténticos en la lengua. Los alumnos:

a. identifican las ideas principales y los detalles de soporte de varias fuentes.
b. comprenden culturalmente materiales auténticos e información.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

c. demuestran comprensión en los eventos corrientes y problemas actuales presentados a través de la prensa, radio, televisión o internet.
d. siguen instrucciones dadas en el idioma extranjero.
e. demuestran un nivel de competencia comunicativa principiante-alto o intermedio-bajo en cuando a la comprensión auditiva y de lectura.

Modo de comunicación por presentación:

MLIII.P1: Los estudiantes presentan información de forma oral y escrita usando un vocabulario familiar y recientemente adquirido, frases, y patrones de oraciones complejas. Los alumnos:

a. resumen y comunican las ideas principales, así como los detalles de soporte de una variedad de fuentes de materiales lingüísticos auténticos.
b. producen presentaciones orales breves en el presente con una creciente fluidez, usando recursos visuales y tecnológicos cuando sea apropiado.
c. escriben ensayos cortos en el presente con una creciente precisión, usando recursos visuales y tecnológicos cuando sea apropiado.
d. empiezan a preparar presentaciones usando el pasado y el futuro.
e. demuestran un nivel de competencia comunicativa principiante-alto o intermedio-bajo en presentaciones orales y escritas en cuanto a la pronunciación, entonación y los mecanismos de escritura.

MLIII.P2: Los estudiantes presentan historias, poemas, y dramatizaciones culturalmente auténticas o creadas por los propios alumnos. Los estudiantes:

a. preparan y presentan poesía, dramatizaciones e historias culturalmente auténticas.
b. preparan y presentan ensayos, poesía, dramatizaciones e historias originales en el idioma extranjero.

II. PRODUCTOS, PERSPECTIVAS Y EXPERIENCIAS CULTURALES:

MLIII.CU1: Los estudiantes comprenden y discuten perspectivas, experiencias, y productos de las culturas estudiadas y como están interrelacionados. Los alumnos:

a. participan en eventos culturales reales o simulados.
b. discuten los patrones de comportamiento típicamente asociados a las culturas estudiadas.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

c. investigan el papel de la geografía en la historia y el desarrollo de las culturas estudiadas.

III. CONEXIONES, COMPARACIONES, Y COMUNIDADES:

MLIII.CCC1: Los estudiantes refuerzan y amplían el conocimiento de las conexiones entre la lengua estudiada y otras materias, incluyendo el inglés, las ciencias, la historia, las ciencias sociales, las matemáticas, la educación física, la salud y el arte. Los alumnos:

a. comprenden el papel de las principales figuras históricas y contemporáneas, y los eventos de las culturas estudiadas.
b. relacionan temas estudiados en otras materias con aquellos estudiados en el curso del idioma extranjero.
c. reconocen como los puntos de vista de las personas de países de las culturas estudiadas están reflejados en sus experiencias y productos, como los sistemas políticos, el arte, la arquitectura, la música y la literatura.

MLIII.CCC2: Los estudiantes investigan las semejanzas y diferencias que existen entre las culturas estudiadas. Los alumnos:

a. discuten la influencia de eventos y problemas en las relaciones de los países de las culturas estudiadas y la cultura del propio estudiante.
b. comparan y contrastan las convenciones sociales de las culturas estudiadas con su propia cultura.
c. comparan los aspectos de las culturas estudiadas, como el idioma, la ropa, la comida, los negocios y el ocio con su propia cultura.

MLIII.CCC3: Los estudiantes mejoran su conocimiento del inglés a través del estudio y análisis de elementos más complejos en el idioma extranjero. Los alumnos:

a. comprenden que no se transfiere directamente la lengua y su significado de un idioma al otro.
b. entienden que el vocabulario y las estructuras lingüísticas en inglés son diferentes de los del idioma estudiado.

MLIII.CCC4: Los estudiantes mejoran su destreza lingüística y amplían su comprensión cultural al obtener información fuera del ambiente del aula con fines recreacionales, educacionales, y ocupacionales. Los alumnos:

a. amplían las destrezas lingüísticas y el conocimiento cultural a través del uso de la prensa, los medios de entretenimiento y la tecnología.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

b. localizan y usan recursos en el idioma extranjero, como individuos y organizaciones accesibles a través de la comunidad y del internet, para reforzar el conocimiento cultural.

Temas sugeridos para el curso de lenguas extranjeras- nivel 3:

Todos los tópicos del nivel uno y dos, los negocios y las profesiones, las comunidades, la moda, las expectativas y metas para el futuro, la geografía, la salud y las actividades físicas, el ocio, la tecnología, el campo de la medicina y el dentista, la cultura popular, las relaciones personales, las compras, las destrezas de supervivencia, el turismo y el transporte.

CURSO DE LENGUAS EXTRANJERAS – NIVEL 4:

Como señala la guía de *Georgia Department of Education* (2007), este curso enfoca la continuación del desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma extranjero y la comprensión de la cultura de sus hablantes. Se requiere que los estudiantes hayan cursado el nivel 3 y que tengan un nivel de competencia comunicativa principiante-alto o intermedio-bajo.

Durante este curso, la mayoría de los alumnos adquirirán un nivel intermedio de competencia comunicativa. Se sentirán más seguros para utilizar el material aprendido, expresar sus pensamientos e interrelacionarse con otros nativos del idioma, entender mensajes orales y escritos, y hacer presentaciones orales y escritas en el idioma extranjero. Serán expuestos a estructuras lingüísticas más complejas, partiendo de conceptos concretos a más abstractos. Los alumnos podrán comprender el material presentado en diversos tópicos relacionados a eventos y problemas actuales de las culturas estudiadas. Como señala *Georgia Department of Education* (2007:3-5):

I. COMUNICACIÓN

Modo de comunicación interpersonal:

MLIV.IP1: Los estudiantes intercambian una variedad de informaciones e ideas de forma oral y escrita en el idioma extranjero sobre tópicos relacionados con los problemas y eventos de las culturas estudiadas, y utilizan referencias culturales cuando sea apropiado. Los alumnos:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

a. expresan necesidades y aspiraciones.
b. comparten emociones y preferencias.
c. intercambian opiniones e informaciones.
d. expresan reacciones personales a eventos y problemas de las culturas estudiadas, presentados de forma escrita u oral.

MLIV.IP2: Los estudiantes empiezan, sostienen, y cierran intercambios orales y escritos en el idioma extranjero. Los alumnos:

a. participan en extensas actividades orales y escritas reflejando el presente, con algún uso del pasado y del futuro.
b. intercambian claramente ideas usando materiales apropiados para su nivel lingüístico.
c. usan paráfrasis, circunloquios, lenguaje corporal, y otros medios creativos para expresarse y comprender el mensaje.
d. usan la auto-corrección.
e. demuestran un nivel de competencia comunicativa intermedio-bajo o intermedio-medio en la comunicación oral y escrita en cuanto a la pronunciación, la entonación y los mecanismos de escritura.

<u>Modo de comunicación interpretativo:</u>

MLIV.INT1: Los estudiantes comprenden el idioma hablado y escrito en temas nuevos o familiares en una variedad de formas, incluyendo materiales auténticos. Los alumnos:

a. identifican las ideas principales, varios elementos y detalles de soporte como la historia, el tema, el ambiente, los personajes, en una variedad de textos.
b. comprenden algunas sutilezas de significado como la intención, el humor y el tono, en una variedad de obras en el idioma extranjero que son culturalmente auténticas como la radio, la televisión y fragmentos literarios.
c. comprenden y reaccionan a eventos culturales y problemas presentados a través de la prensa y el internet.
d. demuestran un nivel de competencia comunicativa intermedio-bajo o intermedio- medio en la comprensión auditiva y escrita.

<u>Modo de comunicación por presentación:</u>

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

MLIV.P1: Los estudiantes presentan información de forma oral y escrita usando un vocabulario nuevo y familiar con estructuras más complejas. Los alumnos:

a. resumen y comunican las ideas principales y los detalles secundarios de una variedad de textos y materiales auténticos.
b. producen presentaciones orales breves con errores mínimos en el presente, y algunos errores en el pasado y en el futuro, usando soporte visual y tecnológico cuando sea apropiado.
c. escriben ensayos cortos con errores mínimos en el presente, y algunos errores en el pasado y en el futuro, usando soporte visual y tecnológico cuando sea apropiado.
d. demuestran un nivel de competencia comunicativa intermedio-bajo o intermedio-medio en cuanto a la pronunciación, la entonación y los mecanismos de escrita.

MLIV.P2: Los estudiantes presentan materiales creados por sí mismos y materiales auténticos en el idioma extranjero, como historias, poemas, y dramatizaciones. Los alumnos:

a. preparan y presentan materiales auténticos como poesía, dramatizaciones e historias.
b. preparan y presentan poesía, ensayos, historias y dramatizaciones originales en el idioma extranjero.

II. PRODUCTOS, PERSPECTIVAS Y EXPERIENCIAS CULTURALES:

MLIV.CU1: Los estudiantes comprenden, describen y discuten sobre las perspectivas, experiencias y productos de las culturas estudiadas, y cómo están interrelacionados. Los alumnos:

a. participan en eventos culturales reales y simulados.
b. discuten los patrones culturales de comportamiento.
c. investigan y relatan los aspectos de la historia y del desarrollo de las culturas estudiadas.

III. CONEXIONES, COMPARACIONES, Y COMUNIDADES:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

MLIV.CCC1: Los alumnos refuerzan y amplían el conocimiento de las conexiones entre el idioma estudiado y otras materias incluyendo el inglés, las ciencias, la historia, las ciencias sociales, las matemáticas, la educación física, la salud y el arte. Los alumnos:

a. relatan el papel de las principales figuras históricas y contemporáneas y eventos de las culturas estudiadas.
b. identifican y discuten como los temas analizados en otras materias se relacionan a los de las culturas estudiadas.
c. discuten como los puntos de vistas de las personas de las culturas estudiadas reflejan sus experiencias y productos, como los sistemas políticos, el arte, la arquitectura, la música y la literatura.

MLIV.CCC2: Los estudiantes investigan las semejanzas y diferencias que existen entre las culturas estudiadas. Los alumnos:

a. discuten la influencia de los eventos y problemas de las relaciones de los países del idioma extranjero y de la cultura del propio estudiante.
b. discuten como los hablantes del idioma estudiado ven a los Estados Unidos.
c. reconocen y discuten las diferencias locales, regionales y nacionales en los países del idioma estudiado.

MLIV.CCC3: Los estudiantes expanden el conocimiento del inglés a través del estudio y análisis de elementos lingüísticos del idioma estudiado. Los alumnos:

a. reconocen las diferencias básicas de pronunciación, vocabulario y uso coloquial del idioma en los países del idioma estudiado.
b. comparan los elementos lingüísticos del idioma estudiado y del inglés, como las estructuras gramaticales usadas para expresar el tiempo y el modo verbal.

MLIV.CCC4: Los estudiantes usan las destrezas lingüísticas y expanden su conocimiento cultural obteniendo información fuera del aula con un propósito recreacional y educacional. Discuten información adquirida a través de la prensa, el entretenimiento y la tecnología en el idioma estudiado.

a. localizan y usan recursos en el idioma extranjero, como individuos y organizaciones disponibles en la comunidad o internet, para reforzar la comprensión cultural.

<u>Temas sugeridos para el curso de lenguas extranjeras- nivel 4:</u>

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Todos los temas de los niveles 1, 2 y 3.

Los estándares determinan lo que los estudiantes necesitan aprender y son capaces de hacer en cada nivel de aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, del español. Son la base para la creación del currículo. A través de ellos, el profesor delinea su mapa curricular; decide la secuencia del contenido a ser enseñado, las actividades, los materiales y técnicas utilizadas, las formas de evaluación y también las estrategias necesarias para enseñar a los estudiantes con diferentes necesidades y estilos de aprendizaje.

El alineamiento del currículo basado en los estándares establecidos por el estado es un proceso que empieza con el profesor y su departamento, y luego es compartido con los demás maestros de su distrito escolar.

Recientemente, el Departamento de Educación de Georgia ha introducido exámenes estandarizados en el área de lenguas extranjeras con el objetivo de averiguar si los alumnos están aprendiendo el idioma según la guía de estándares del estado. Como se observará a continuación, los resultados de estos exámenes influyen en la evaluación anual hecha a cada profesor sobre su conducta profesional.

2.10.3. El sistema de evaluación profesional del cuerpo docente de GA

En 2012, el estado de Georgia empezó la implementación de un nuevo sistema de evaluación anual del profesorado. Este sistema, conocido como TKES, *Teacher Keys Effectiveness System*, consiste de una combinación de los objetivos de aprendizaje del alumno (SLOs, *Student Learning Objectives*) y del porcentaje de aumento y mejora de aprendizaje de los alumnos en cada materia (SGPs, *Student Growth Percentiles*).

Los objetivos de aprendizaje de los alumnos, en el caso de lenguas extranjeras, están basados en la implementación de los estándares de ACTFL descritos anteriormente en este estudio. Por otra parte, para evaluar el aumento del conocimiento de los estudiantes, se analizan los resultados obtenidos en dos exámenes estandarizados, uno al principio y luego otro al final del año escolar. El aumento de aprendizaje del alumno es

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

basado en una escala porcentual de 1-99, a través de la cual también se analiza el progreso del estudiante en comparación a otros alumnos del mismo curso. Dichos exámenes miden el progreso del estudiante en cuanto a su competencia escrita, auditiva y de lectura en la lengua extranjera.

Los resultados de los exámenes estandarizados que miden el progreso de aprendizaje del estudiante son agregados a otros elementos de evaluación que componen el TKES, como seis observaciones de clase hechas por administradores del centro, varios tipos de documentación provista por el profesor (métodos y rúbricas de evaluación diferenciada, comunicación con los padres y cursos de reciclaje) y los resultados de un cuestionario contestado por los estudiantes sobre su opinión personal en cuanto a la actuación de su profesor.

Según el *Georgia Department of Education* (2012: 2-3), este sistema de evaluación tiene como objetivo analizar la conducta del profesorado en cuanto a varios aspectos:

1. El conocimiento profesional: el profesor demuestra comprender el currículo, el contenido académico y pedagógico de su área de especialización y las necesidades de sus alumnos al ofrecer experiencias relevantes de aprendizaje.

2. La planificación: el profesor planea sus clases de acuerdo con los estándares, el currículo de su distrito y los datos del alumnado que le ayudan a diferenciar sus estrategias de enseñanza de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes.

3. Las estrategias de enseñanza: el profesor promueve el aprendizaje de sus alumnos a través de una investigación de nuevos métodos de enseñanza para favorecer el aprendizaje.

4. La enseñanza diferenciada: el profesor promueve retos a la vez que apoya el proceso de aprendizaje de cada alumno de acuerdo con sus diferencias de aprendizaje.

5. Las estrategias de evaluación: el profesor escoge una variedad de instrumentos y estrategias de evaluación que son válidas y apropiadas para el contenido de su materia y población estudiantil.

6. El uso de los datos de evaluación: el profesor usa y analiza los resultados de las evaluaciones hechas para informar a los alumnos y a sus padres sobre el progreso de aprendizaje en la materia.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

7. Un entorno positivo de aprendizaje: el profesor provee un ambiente seguro, ordenado y bien organizado que conlleva al aprendizaje y promueve el respeto entre todos.

8. Un entorno que promueve retos académicos al estudiante: el profesor promueve un ambiente académico centrado en el estudiante en el cual el aprendizaje ocurre en niveles de alta calidad.

9. Profesionalidad: el profesor demuestra un compromiso con la misión del centro escolar y la ética profesional, participa de actividades de reciclaje y contribuye con la mejora de su profesión.

10. Comunicación: el profesor se comunica de manera eficaz con sus alumnos, padres, funcionarios del centro y del distrito con el objetivo de mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

Este nuevo sistema de evaluación anual de conducta profesional es distinto al anterior, donde la evaluación estaba concentrada en visitas de observación por los administradores; los profesores novatos (uno a tres años de experiencia docente) eran observados tres veces al año por 20 minutos cada visita, mientras que los demás profesores recibían solo una visita anual de 20 minutos. El sistema de evaluación por visitas de observación era acompañado de una rúbrica, donde se observaba si el profesor organizaba y mantenía la disciplina en la clase favoreciendo un entorno adecuado para el aprendizaje, con estrategias de enseñanza y evaluación apropiadas.

El sistema actual no solo cuenta con más visitas de observación, donde el profesor es observado seis veces al año, sino que también se analiza el progreso del aprendizaje de los alumnos a través de dos exámenes estandarizados. Asimismo, se añade la opinión de los alumnos sobre la actuación del maestro a través de un cuestionario contestado en línea.

Los resultados obtenidos en esta evaluación profesional pueden ser usados por el estado para decidir sobre la renovación de contrato de los profesores o promociones de cargos en el sistema escolar. Dado que este sistema está todavía en una fase de implementación inicial, no hay estudios publicados para analizar la actuación de los profesores de E/LE en GA. Sin embargo, cabe destacar que se ha percibido una cierta preocupación y estrés general entre el profesorado frente al rigor y las expectativas de dicha evaluación.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.10.4. La tecnología en la enseñanza de lenguas extranjeras

No hay duda de que, frente al fenómeno de la globalización, el mundo es cada vez más dependiente de la tecnología. La sociedad actual funciona alrededor del ordenador, de la red y de los aparatos electrónicos. Como consecuencia, los jóvenes pierden el interés en el aprendizaje basado solamente en los libros de textos y en actividades tradicionales en el aula. Los estudiantes de hoy tienen un continuo estimulo visual en su vida diaria a través de la interacción con recursos tecnológicos, y por eso se sienten mucho más motivados al tener un contacto real con los contenidos escolares a través de actividades tecnológicas.

De hecho, la tecnología es una herramienta extremamente valiosa para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Como señala Gómez (2012: ¶ 5), "Representa un instrumento que conecta a los estudiantes con la cultura auténtica porque puede darles acceso instantáneo a una amplia variedad de materiales auténticos y situaciones para el aprendizaje cultural y un rápido acceso a un contenido real inagotable". Actualmente, las escuelas públicas norteamericanas han sido equipadas con pizarras electrónicas, ordenadores portátiles, acceso a la red *wifi* y una variedad de programas para integrar la tecnología al currículo. El reto es preparar a los profesores para trabajar con estos recursos no solo en su periodo de formación inicial, sino también con entrenamientos de reciclaje para que se mantengan actualizados frente a los nuevos recursos tecnológicos de enseñanza.

El uso de la tecnología empezó en los cursos de lenguas extranjeras con la creación de los laboratorios de lenguas en los años 60 y 70. Los laboratorios de lenguas tenían grabadoras con audífonos y micrófonos para cada estudiante, y el profesor acompañaba el progreso de cada uno desde una unidad central. Las actividades del laboratorio de lenguas eran muy repetitivas para el alumno. Aunque reforzaban la destreza auditiva, proveían una poca interacción de los alumnos entre sí y con el profesor.

También, la enseñanza de lenguas extranjeras empezó a tener un enfoque más comunicativo a la vez que el mundo se abría para el uso del ordenador y del internet. Con eso, se hicieron disponibles varios recursos para el currículo de idiomas extranjeros: programas de software que refuerzan el vocabulario, la gramática y la pronunciación,

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

correctores de ortografía, diccionarios y libros electrónicos, entre muchos otros recursos. A través de internet, los estudiantes han podido comunicarse con alumnos nativos del idioma de otros colegios o países por correo electrónico, salas de chat, foros de debate y conferencias electrónicas que permiten una comunicación auténtica con alumnos nativos del idioma, o con estudiantes que estén aprendiendo la misma lengua extranjera. Como menciona Singhal (1997), [34] "*Such experiences, once again stimulate authentic communication and assist students in developing specific communication skills such as arguing, persuading, or defending a particular point*". Además del valor comunicativo, internet también posibilita el acceso a la información. En este caso, los alumnos pueden obtener informaciones sobre los aspectos geográficos, políticos, económicos, y socio-culturales del idioma extranjero. Pueden leer periódicos y revistas digitales de los países estudiados, así como tener acceso a la programación diaria de la televisión y de la radio en diversos idiomas.

Los estándares nacionales y estatales de la enseñanza de lenguas extranjeras señalan que la comunicación tiene una estrecha relación con el entendimiento cultural, con otras disciplinas y con el mundo en el que vivimos. Hay infinidad de actividades tecnológicas que pueden facilitar y enriquecer el aprendizaje de idiomas extranjeros dependiendo de los recursos disponibles en cada escuela, la edad y el nivel lingüístico del estudiante.

Actividades de comunicación interpersonal: el correo electrónico, las salas de chat, los foros de debate y las conferencias electrónicas.

El correo electrónico favorece la comunicación con hablantes nativos u otros estudiantes que estén estudiando el mismo idioma. Le da al alumno la oportunidad de comunicarse con otro estudiante de su misma edad en un otro país o colegio. La ejecución de esta actividad requiere preparación y organización por parte del profesor, quien debe buscar a un maestro de un otro centro para planear la actividad. Juntos deben parear a los estudiantes, o sea, decidir quién se comunicará con quién; determinar el contenido del

[34] Traducción propia, "Tales experiencias, una vez más estimulan una comunicación auténtica y ayudan al estudiante a desarrollar destrezas comunicativas específicas como la argumentación, la persuasión, o la defensa de una idea en particular"

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mensaje; el número de palabras o el tamaño del texto; cuándo escribirlo, y cuándo contestarlo; la posibilidad de adjuntar fotos o música, y los criterios de evaluación final.

Antes de empezar la actividad, es importante asegurarse que los alumnos tengan un conocimiento básico de la cultura del país con quién se comunicarán; lo que ya saben y lo que les gustaría aprender. Esta preparación inicial les ayudará a hacer más específico el contenido de su mensaje, y facilitará la evaluación final por parte del profesor. Hay sitios en la red que favorecen la ejecución de este proyecto, donde se pueden encontrar otros colegios interesados en participar de esta misma actividad. Por otro lado, las salas de chat permiten la comunicación instantánea y en tiempo real por texto entre dos o más estudiantes sobre diferentes tópicos, como un debate acerca de una lectura, o un tema específico recomendado por el profesor. En las salas de chat, la comunicación es espontánea; no hay una planificación del texto ni revisión del mensaje escrito.

Los foros de debate, a su vez, también posibilitan el intercambio de intereses y puntos de vista acerca de un determinado tópico. En este caso, es posible publicar un mensaje y dejarlo abierto en la red para que todos lo lean y participen de acuerdo con sus disponibilidades de horario y tiempo. Los tópicos también pueden variar desde obras literarias y artísticas hasta temas actuales como la inmigración, el medio ambiente o aspectos culturales de la cultura estudiada.

Son también interesantes las conferencias electrónicas, la audioconferencia y la videoconferencia, por favorecer una comunicación oral e instantánea. Este tipo de interacción entre los alumnos promueve el desarrollo de la fluidez oral, con una comunicación más rápida en comparación a la comunicación escrita. Además, la videoconferencia posibilita la comunicación cara a cara, lo que permite al alumno analizar también los gestos y expresiones faciales que forman parte de cada cultura.

Actividades interpretativas:

Periódicos y revistas, programas de televisión, documentales, anuncios, paseos virtuales por museos y diferentes países, literatura, documentos históricos, canciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Algunas de las páginas web más usadas son www.rtve.es, www.univision.com, www.elpais.com, www.clarin.com, o www.ver-taal.com

Actividades auxiliares a la presentación de información:

El procesador de textos facilita la escritura; creación de folletos, hojas informativas y un periódico escolar; la ejecución de presentaciones power point; la creación de páginas web y videos.

La educación a distancia:

La educación a distancia, a través de actividades realizadas en el ordenador o cursos virtuales, ha posibilitado que muchas personas tengan acceso a determinados programas educativos sin preocuparse por limitaciones de tiempo o distancia.

Los recursos tecnológicos proveen un aprendizaje más autónomo por parte del alumno. El profesor deja de ser la figura central de enseñanza; debe estar preparado para servir como un guía y apoyar el proceso educativo en el aula. Por consiguiente, es importante que siga recibiendo un entrenamiento continuo para actualizarse y acompañar los constantes avances de la tecnología.

2.10.5. Los alumnos con necesidades especiales

Para matricularse en una universidad norteamericana, los estudiantes deben haber cursado por lo menos dos cursos de una lengua extranjera en el bachillerato. No obstante, los alumnos que han tenido dificultad de aprendizaje en los cursos de su idioma materno tendrán muchos más problemas para adquirir un idioma extranjero. Algunos tienen dislexia u otras dificultades de aprendizaje, mientras que otros sufren dificultades en el proceso educativo sin tener una deficiencia definida.

Los estudiantes que presentan dificultades en la gramática, escritura, comprensión auditiva y lectura en su idioma materno tendrán dificultad para transferir su conocimiento de la L1 a la L2. Por esta razón, suelen tener más dificultades en los cursos de lenguas

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

extranjeras para aprender a pronunciar, leer y deletrear en otro idioma. En general, estos estudiantes tienen problemas en una o más áreas del lenguaje, como el área fonológica y ortográfica (la relación de los sonidos y de la combinación de letras), la sintáctica (la gramática y cómo las palabras se conectan en una oración) y la semántica (el significado de las palabras).

Hay alumnos, por otro lado, que presentan otros tipos de deficiencias, como por ejemplo los que sufren de sordera o ceguera. Así que cabe al profesor adaptar su currículo con una metodología adecuada según la necesidad de cada alumno. Los profesores deben considerar algunas estrategias básicas:

- Una enseñanza más intensiva, con sesiones individuales de tutoría para practicar los conceptos aprendidos
- Proveer oportunidades para repaso y repetición del material aprendido
- Promover el uso de recursos visuales, auditivos y cenestésicos para la presentación de vocabulario y conceptos gramaticales
- Modificación del formato de los exámenes según la necesidad del alumno
- Extensión de tiempo para terminar los exámenes y entregar los trabajos de clase

En realidad, hay una ilimitada variedad de estrategias para auxiliar el proceso de aprendizaje de los que requieren una atención especial. Lo importante es que el profesor esté preparado para adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante.

2.11. Resumen del marco teórico

En este marco teórico se observó el crecimiento de la población hispanohablante en el estado de Georgia y los programas de apoyo que reciben los alumnos de habla hispana para la adquisición del inglés y adaptación en el sistema escolar. Los alumnos hispanohablantes también tienen la oportunidad de hacer cursos de español en el colegio para desarrollar el conocimiento lingüístico y cultural en su idioma. De la misma forma, se observó que la enseñanza de E/LE a angloparlantes y la enseñanza de español a hispanohablantes son asignaturas distintas y con perspectivas diferentes. El curso de español a hispanohablantes exige un mayor dominio lingüístico por parte del profesor y,

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

por otro lado, requiere un conocimiento de los diferentes dialectos y variaciones de la lengua a parte de los aspectos culturales de los países que comparten este mismo idioma.

Asimismo, se han analizado otros programas avanzados de español en el sistema escolar, como los programas de AP y BI. Se observó que el desafío no consiste solamente en enseñar el idioma, sino que al conducir la clase en español también se enseñan la literatura, la historia, la geografía y la cultura del idioma estudiado.

También se analizaron las características del profesorado de lenguas extranjeras en los EE.UU. para poder examinar su formación académica, los años de experiencia en la carrera docente, las condiciones de trabajo y su compensación financiera. Luego, se ha estudiado el currículo de formación inicial del profesorado de E/LE en el estado de Georgia y los requisitos para la obtención de la licencia de profesor en el sistema público escolar. Se observó que los futuros profesores de español no hacen cursos suficientes en la universidad para el desarrollo de las competencias lingüísticas, culturales y pedagógicas necesarias para la carrera docente.

Por otra parte, se estudiaron los diferentes elementos que componen la formación profesional del maestro de E/LE. Se analizaron las destrezas pedagógicas necesarias para la carrera de profesor; la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional para la adaptabilidad y el manejo del estrés del futuro maestro, y la posibilidad de reconocer y procesar sus propias emociones y las de sus alumnos, padres y administradores.

De la misma forma, se conocieron los estándares de lenguas extranjeras establecidos por ACTFL y el estado de Georgia, así como los diferentes métodos y recursos tecnológicos disponibles para la enseñanza de E/LE. Por otro lado, se observó el nuevo modelo de evaluación profesional del maestro determinado por el estado, el cual analiza con más rigor el conocimiento y la conducta profesional de los profesores.

Este estudio ha provisto un entendimiento más profundo de los aspectos que configuran la carrera del profesor de E/LE en los Estados Unidos. Se han observado los retos que sufre el profesor para ejercer la profesión docente dado su formación inicial y los constantes cambios y exigencias de los cursos que debe impartir.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3. Marco metodológico

Esquema de contenidos

3.1. Introducción
3.2. Justificación del estudio
3.3. Preguntas de investigación
3.4. Objetivos
3.5. Hipótesis
3.6. Delimitaciones del estudio
3.7. Esquema del método
  3.7.1. Población y muestra
3.8. Instrumentos
  3.8.1. Entrevista a los profesores de español del sistema escolar público
  3.8.2. Entrevista a los profesores universitarios del departamento de lenguas extranjeras
  3.8.3. Sistema electrónico de recogida de datos y análisis de resultados

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3. Marco metodológico

3.1. Introducción

Este trabajo analiza el ámbito social del estado de Georgia y la necesidad de promover el bilingüismo ante el crecimiento de la población hispanohablante en los EE.UU. Consecuentemente, se reconoce que la formación adecuada del profesorado de E/LE es un punto clave para facilitar la enseñanza del español y acompañar los nuevos programas avanzados ofrecidos en el sistema escolar, como los cursos de Español AP, Español IB y Español para Hispanohablantes. Por otra parte, en el marco teórico de esta investigación, se han analizado estudios empíricos que presentan el estado de la cuestión, y se han observado diversos elementos que componen la formación inicial del profesorado de L2 en los EE.UU.

Con la finalidad de recoger datos que ilustren el tema y para conocer la opinión de profesionales de la región, se elaboraron entrevistas a profesores escolares y a profesores universitarios en cuanto a la formación lingüística y pedagógica del profesorado de E/LE en el estado de GA.

3.2. Justificación del estudio

Este estudio empírico ha sido elaborado ante las exigencias y características de la enseñanza de E/LE en los EE.UU. Se ha observado que las investigaciones anteriormente publicadas enfocan la enseñanza de lenguas extranjeras en general y, por esta razón, esta investigación ha sido realizada para conocer la formación del profesor de E/LE en particular, con sus desafíos y características propias. El conocimiento y análisis de los siguientes elementos en esta tesis han llevado a la elaboración de una investigación de campo para ilustrar la problemática de la preparación del profesorado de E/LE en el estado de Georgia y para investigar propuestas de mejora:

- El currículo actual del programa de formación de los profesores de E/LE a nivel lingüístico y pedagógico.
- Los criterios para obtener la licencia de profesor de E/LE en el estado.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Los retos que presentan los cursos de Español para Hispanohablantes y los programas de BI y AP para los profesores del sistema escolar.
- Los estándares de lenguas extranjeras establecidos por ACTFL.
- Los métodos y nuevas técnicas de enseñanza de L2.
- Las competencias emocionales y el desarrollo de la identidad profesional necesaria para la carrera docente.

3.3. Preguntas de investigación

Tras haber analizado los retos de la enseñanza de E/LE en el sistema escolar y haber observado el currículo de formación inicial del futuro profesor, se pudo elaborar las siguientes preguntas:

1. ¿Los futuros profesores de español se gradúan preparados para enseñar el curso de Español para Hispanohablantes en el sistema escolar?
2. ¿Los futuros profesores de español se gradúan preparados para enseñar los cursos de Español AP y BI en el sistema escolar?
3. ¿Reciben los futuros profesores de español una formación pedagógica adecuada para la carrera docente?
4. ¿Los profesores universitarios de los departamentos de lenguas extranjeras están disponibles para enseñar una materia pedagógica en español en lugar del inglés?

3.4. Objetivos

Esta investigación de campo tiene como propósito recoger toda la información relevante al objetivo general en el cual se basa esta tesis.

Investigar la formación inicial lingüística y pedagógica del profesorado de español como lengua extranjera en el estado de Georgia, para analizarla y colaborar con propuestas de mejora.

A través de los datos recogidos se observará la evaluación hecha por el profesorado acerca de la preparación lingüística y pedagógica del profesorado de E/LE para la carrera

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

docente. Esta valoración estará basada en las muestras de profesores universitarios y de profesores del sistema escolar.

Objetivos específicos en relación a los profesores del sistema escolar:

Conocer si los profesores del sistema escolar creen o, según su opinión, se sienten preparados para:

1. Enseñar español a hispanohablantes en el sistema escolar.
2. Enseñar los cursos de español BI y AP en el sistema escolar.
3. Controlar la disciplina y organizar la clase.
4. Utilizar los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.
5. Aplicar los estándares establecidos por ACTFL.

Objetivos específicos en relación a los profesores universitarios:

6. Conocer la disponibilidad de los profesores universitarios de los departamentos de lenguas extranjeras para enseñar un curso pedagógico en español en lugar de en inglés.
7. Analizar la evaluación hecha por el profesorado universitario de los departamentos de lenguas extranjeras hacia el nivel de formación lingüística y las habilidades interpersonales necesarias de sus estudiantes para la profesión docente.

3.5. Hipótesis

Partiendo de las preguntas de investigación y de los objetivos planteados en este estudio, se presentan las siguientes hipótesis basadas en dos cuestionarios de opinión; uno dirigido a los profesores de E/LE del sistema escolar público y otro a los profesores que imparten los cursos de español en la universidad.

1. Los estudiantes no hispanohablantes que se gradúan con una licenciatura en la enseñanza del español como lengua extranjera no están preparados para enseñar el curso de español para hispanohablantes en el sistema escolar.
2. Los estudiantes no hispanohablantes que se gradúan con una licenciatura en la enseñanza del español como lengua extranjera no están preparados para enseñar los cursos de Español AP y BI en el sistema escolar.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3. Los futuros profesores de español como lengua extranjera no se gradúan preparados para controlar la disciplina y organizar la clase en el sistema escolar.
4. Los futuros profesores de español como lengua extranjera no se gradúan preparados para utilizar los diversos métodos de lenguas extranjeras.
5. Los futuros profesores de español como lengua extranjera no se gradúan preparados para aplicar los estándares de lenguas extranjeras establecidos por ACTFL.

3.6. Delimitación de la investigación

Una de las principales delimitaciones para llevar a cabo esta investigación ha sido la falta de colaboración de los entrevistados. Como este trabajo está siendo hecho sin ningún apoyo financiero, no todos los entrevistados participaron en las entrevistas.

Para intentar compensar este problema, se ofreció hacer un sorteo de una tarjeta Visa de $50.00 entre los que contestaran el cuestionario y dejaran su correo electrónico. De esta manera, se les ha dado a los participantes la oportunidad de recibir un incentivo monetario para que se consiguiera un número mayor de participantes.

3.7. Esquema del método

Tras haber determinado los objetivos y las hipótesis de esta investigación de campo, se han preparado dos cuestionarios para las entrevistas. Uno ha sido formulado a los profesores de español del sistema escolar y otro cuestionario ha sido dirigido a los profesores universitarios que trabajan en los departamentos de lenguas extranjeras en las universidades del estado de Georgia. Para la realización de este estudio empírico, se ha propuesto utilizar una estadística descriptiva unidimensional desde un enfoque cuantitativo, el cual tiene como meta observar y describir la formación del profesorado de E/LE en el estado de Georgia.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Además, se ha añadido una pregunta abierta a cada uno de los dos cuestionarios con el propósito de conocer y comprender la realidad investigada y, de la misma forma, explorar propuestas de mejora al problema en cuestión. Estas dos preguntas abiertas posibilitan una investigación reflexiva a través de un análisis cualitativo, el cual espera exponer diferentes perspectivas e interpretaciones del problema por parte de los profesores entrevistados.

3.7.1. Población y muestra

Cuestionario a los profesores de español del sistema escolar:

Aunque no han sido divulgados los datos demográficos del profesorado de español para cada uno de los 159 condados de Georgia, según Nweke, Eads, Afolabi y Stephens (2006), el cuerpo docente de Georgia está formado entre todos los condados por un total de 81,1% de mujeres y un 18,9% de hombres, el 76,6% de anglosajones y el 23,4% de etnias minoritarias.

Para realizar esta investigación, se contó con una muestra de seis condados sin una oblicuidad de selección. Se obtuvo una representación aleatoria simple que ha reflejado áreas rurales y urbanas con diferentes características demográficas.

La muestra revela a los profesores de español como lengua extranjera de las escuelas secundarias públicas de Georgia de los condados de Barrow, Cobb, Colquitt, Hall, Newton, y Paulding. Entre estos seis condados, se ha mandado cuestionarios a 157 profesores.

Condados	**Entrevistados**
Barrow (zona rural)	7
Cobb (zona urbana)	95
Colquitt (zona rural)	6
Hall (zona rural)	19
Newton (zona urbana)	10

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Paulding (zona urbana)	20

Tabla 9: Muestra de los profesores escolares

Cuestionario a los profesores universitarios:

Se ha enviado un cuestionario a los profesores de español de cinco universidades de Georgia que ofrecen una licenciatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. También se intentó obtener una muestra aleatoria simple sin un sesgo de elección para reflejar las universidades públicas y privadas del estado de Georgia, en las zonas rurales y urbanas.

Esta muestra incluye a profesores de español de las siguientes universidades: Georgia State University, Augusta State University, University of West Georgia, Agnes Scott College y Wesleyan College. Entre estas cinco universidades, se han entrevistado a 41 profesores.

Universidades	**Entrevistados**
Agnes Scott College (privada)	4
Augusta State University (pública)	4
Georgia State University (pública)	23
University of West Georgia (pública)	8
Wesleyan College (privada)	2

Tabla 10: Muestra de los profesores universitarios

3.8. Instrumentos

Se organizó un cuestionario formado de 14 preguntas, siendo 13 cerradas y una abierta, para conocer las opiniones y percepciones de los profesores de E/LE del sistema escolar público. Paralelamente, se preparó otro cuestionario de nueve preguntas, siendo ocho cerradas y una abierta, para conocer las opiniones y percepciones de los profesores

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

universitarios que imparten los cursos de formación inicial en los departamentos de lenguas extranjeras. Para determinar la eficacia del contenido de ambos cuestionarios, se utilizó la técnica de jueces donde se han seleccionado a dos profesoras que han dado clases en centros públicos y en universidades, la Dra. Belinda Sauret y la Dña. María Isabel Silva. A cada una de ellas se les explicó el proyecto de investigación junto con los objetivos de este estudio, y se les mostró el modelo de ambos cuestionarios. A partir de este punto, han contestado cuatro preguntas básicas para que pudieran colaborar con sus opiniones y sugerencias:

1. ¿Los cuestionarios son relevantes a la finalidad de este estudio?
2. ¿Cree que sería necesario añadir alguna otra pregunta? ¿Cuál?
3. ¿Cree que deberíamos eliminar alguna pregunta? ¿Cuál?
4. ¿Tiene alguna observación o sugerencia para este estudio?

A través de las sugerencias de estas dos profesionales se pudo reconsiderar y modificar algunas de las preguntas hasta llegar a los cuestionarios finales.

3.8.1. Entrevista a profesores de español del sistema escolar público.

Con este cuestionario se pretende cubrir los objetivos específicos 1, 2, 3, 4 y 5 sobre el profesorado en el sistema escolar. La encuesta presenta variables independientes, dependientes, cualitativas ordinales y dicotómicas. Al final se agregó una pregunta abierta para obtener sugerencias para el modelo de formación inicial del profesorado de español.

1. ¿Es usted hispanohablante?

( ) Sí ( ) No

Variable independiente cualitativa dicotómica; datos del sujeto.

2. ¿Ha obtenido su licenciatura en una universidad norteamericana?

( ) sí ( ) no

Variable independiente cualitativa dicotómica; datos del sujeto.

3.Años de experiencia en la profesión docente:

( ) 0 a 5 años ( ) 6 a 10 años ( ) más de 10 años

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Variable independiente cuantitativa; datos del sujeto.

4. ¿Qué niveles ha enseñado durante su período de práctica?

( ) Español 1 ( ) Español 2 ( ) Español 3 ( ) Español 4

( ) Español 5 ( ) Español BI ( ) Español AP

( ) Español para hispanohablantes

Variable independiente cualitativa; refleja datos del sujeto y evalúa los objetivos específicos 1 y 2.

5. Los futuros profesores no hispanohablantes terminan la universidad preparados para enseñar el curso de Español para Hispanohablantes en el sistema escolar.

( ) estoy completamente de acuerdo ( ) estoy de acuerdo

( ) no estoy de acuerdo ( ) estoy totalmente en contra

Variable dependiente cualitativa ordinal; se valora el objetivo específico 1.

6. Los futuros profesores no hispanohablantes terminan la universidad preparados para enseñar el curso de Español AP y/o Español BI en el sistema escolar.

( ) estoy completamente de acuerdo ( ) estoy de acuerdo

( ) no estoy de acuerdo ( ) estoy totalmente en contra

Variable dependiente cualitativa ordinal; se refiere al objetivo específico 2.

7. Al analizar todas las asignaturas cursadas durante el <u>primero y segundo año universitario</u>, ¿cuántas han sido relevantes para su carrera docente?

( ) ninguna ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3

( ) 4 ( ) 5 o más

Variable dependiente cuantitativa subordinada a la pregunta 2; evalúa los objetivos específicos 1 al 5.

8. Los cursos impartidos en español le han proveído oportunidades suficientes para el desarrollo de la fluidez necesaria para la carrera docente.

( ) estoy completamente de acuerdo ( ) estoy de acuerdo

( ) no estoy de acuerdo ( ) estoy totalmente en contra

( ) ni de acuerdo ni en desacuerdo

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Variable dependiente cualitativa ordinal subordinada a la pregunta 2; refleja un ítem de opinión donde se valoran los objetivos específicos 1 y 2.

9. Los cursos pedagógicos le han enseñado diferentes técnicas de cómo controlar la disciplina y organizar la clase.

( ) estoy completamente de acuerdo ( ) estoy de acuerdo

( ) no estoy de acuerdo ( ) estoy totalmente en contra

Variable dependiente cualitativa ordinal subordinada a la pregunta 2, donde se evalúa el objetivo específico 3.

10. Los cursos pedagógicos han explorado los diferentes métodos y materiales de enseñanza de lenguas extranjeras.

( ) estoy completamente de acuerdo ( ) estoy de acuerdo

( ) no estoy de acuerdo ( ) estoy totalmente en contra

Variable dependiente cualitativa ordinal subordinada a la pregunta 2, donde se valora el objetivo específico 4.

11. Los cursos pedagógicos le han preparado para usar los estándares establecidos por ACTFL.

( ) estoy completamente de acuerdo ( ) estoy de acuerdo

( ) no estoy de acuerdo ( ) estoy totalmente en contra

Variable dependiente cualitativa ordinal subordinada a la pregunta 2, donde se analiza el objetivo específico 5.

12. ¿Ha cursado alguna asignatura pedagógica impartida en español en la universidad?

( ) Sí ( ) No

Variable independiente cualitativa dicotómica subordinada a la pregunta 2, donde se evalúan los objetivos específicos 1 y 2.

13. La oportunidad de cursar por lo menos una materia pedagógica impartida en español le posibilitaría al futuro profesor desarrollar su fluidez a la vez que adquiere las destrezas educativas.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

( ) estoy completamente de acuerdo ( ) estoy de acuerdo

( ) ni de acuerdo / ni en desacuerdo ( ) no estoy de acuerdo

( ) estoy totalmente en contra

Variable dependiente cualitativa ordinal; se valoran los objetivos específicos 1 y 2.

14. ¿Tiene alguna sugerencia para mejorar el programa de formación del profesorado de español como lengua extranjera?

Nombre (opcional):

Correo Electrónico (opcional):

Los profesores entrevistados han tenido la opción de contestar el cuestionario anónimamente. Sin embargo, los que han escogido participar en el sorteo para la tarjeta de $50.00 han tenido que dar su correo electrónico.

3.8.2. Entrevista a profesores universitarios del Departamento de Lenguas Extranjeras.

A través de este cuestionario se intentará cubrir los objetivos específicos 6 y 7 en relación a los profesores universitarios. La encuesta presenta variables independientes cualitativas ordinales y dicotómicas. Al final se añadió una pregunta abierta para obtener sugerencias para el modelo de formación inicial del profesorado de español.

1. ¿Es usted hispanohablante?

( ) Sí ( ) No

Variable independiente cualitativa dicotómica que nos ha permitido obtener datos del sujeto.

2. Su área de especialización es:

( ) Literatura española ( ) Literatura latinoamericana

( ) Lingüística ( ) Metodología de lenguas extranjeras

( ) Otra _____

Variable independiente cualitativa; datos del sujeto.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3. Los estudiantes no hispanohablantes que obtienen una licenciatura en la enseñanza del español como lengua extranjera se gradúan con un nivel lingüístico adecuado para la carrera docente.

( ) estoy completamente de acuerdo ( ) estoy de acuerdo

( ) ni de acuerdo/ni en desacuerdo

( ) no estoy de acuerdo ( ) estoy totalmente en contra

Variable dependiente cualitativa ordinal; se evalúa el objetivo específico 7 (nivel de formación lingüística)

4. Los estudiantes no hispanohablantes que obtienen una licenciatura en la enseñanza del español como lengua extranjera se gradúan con la fluidez necesaria para enseñar el curso de Español AP y/o el curso de Español BI en el sistema escolar.

( ) estoy completamente de acuerdo ( ) estoy de acuerdo

( ) no estoy de acuerdo ( ) estoy totalmente en contra

( ) ni de acuerdo ni en desacuerdo

Variable dependiente cualitativa ordinal; se evalúa el objetivo específico 7 (nivel de formación lingüística)

5. Los estudiantes no hispanohablantes que obtienen una licenciatura en la enseñanza del español como lengua extranjera se gradúan con la fluidez necesaria para enseñar el curso de Español para Hispanohablantes en el sistema escolar.

( ) estoy completamente de acuerdo ( ) estoy de acuerdo

( ) no estoy de acuerdo ( ) estoy totalmente en contra

( ) ni de acuerdo ni en desacuerdo

Variable dependiente cualitativa ordinal; se evalúa el objetivo específico 7 (nivel de formación lingüística)

6. Los estudiantes que obtienen una licenciatura en la enseñanza del español como lengua extranjera consiguen un nivel adecuado de destrezas interpersonales necesarias para la carrera de profesor.

( ) estoy completamente de acuerdo ( ) estoy de acuerdo

( ) no estoy de acuerdo ( ) estoy totalmente en contra

( ) ni de acuerdo ni en desacuerdo

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Variable dependiente cualitativa ordinal; se evalúa el objetivo específico 7 (nivel de formación pedagógica)

7. Sería productivo para el futuro profesor de español cursar por lo menos una materia pedagógica impartida en español en lugar del inglés.

( ) estoy completamente de acuerdo ( ) estoy de acuerdo

( ) no estoy de acuerdo ( ) estoy totalmente en contra

Variable dependiente cualitativa ordinal; se evalúa el objetivo específico 7.

8. ¿Estaría Ud. disponible para impartir un curso pedagógico en español?

( ) Sí ( ) No

( ) Depende. Especificar la causa: _____.

Variable cualitativa donde se valora el objetivo específico 6.

9. ¿Tiene alguna sugerencia para mejorar el programa de licenciatura en la enseñanza del español como lengua extranjera en su universidad?

Nombre (opcional):

Correo Electrónico (opcional):

Los profesores universitarios de los Departamentos de Lenguas Extranjeras también han tenido la opción de contestar el cuestionario anónimamente, y han podido participar del mismo sorteo de la tarjeta de $50.00 de Visa a través de su correo electrónico

3.8.3. Sistema electrónico de recogida de datos y análisis de resultados.

Las entrevistas han sido hechas de forma electrónica a través de la empresa *Survey Monkey.* Los entrevistados recibieron un correo electrónico[35] con un enlace que los llevaba directamente al cuestionario.En el correo electrónico se les ha explicado los objetivos de esta investigación, y se les ha ofrecido la posibilidad de entrar en un sorteo por su participación para ganar una tarjeta de $50.00 de Visa.

[35]Véase Anexos VIII 14 y 15

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Survey Monkey es una empresa norteamericana fundada en 1999 que provee la creación de encuestas en línea. Se puede crear la propia encuesta, divulgarla a través de un enlace y obtener los resultados y gráficos. Al final se ha usado el programa Excel para el análisis cuantitativo y la presentación de los resultados obtenidos.

Este sistema electrónico ha facilitado el proceso de recogida de datos, al mismo tiempo que les ha asegurado a los participantes la confidencialidad de sus repuestas. Además, se ha permitido evitar los gastos de correo postal para la ejecución de las entrevistas. Con la finalidad de darle al entrevistado tiempo suficiente para contestar las preguntas, ambos cuestionarios estuvieron disponibles en línea por un período de un mes, desde el 21 de abril hasta el 21 de mayo de 2012. Asimismo, el enlace solo ha funcionado una vez desde cada ordenador para evitar que la misma persona lo contestase varias veces.

Por otra parte, se ha hecho un estudio cualitativo de las dos preguntas abiertas, donde se ha realizado un análisis temático a través de la identificación de aspectos y temas indicados en las respuestas. A partir de la identificación de dichas categorías se ha desarrollado una tabla para observar la frecuencia de los temas observados en las respuestas provistas por los participantes.

De los 157 profesores escolares que recibieron el cuestionario, 108 lo han contestado, lo que representa un porcentaje de 68,8% de cumplimentación. Entre los 41 profesores universitarios contactados, 27 han participado, lo que figura un porcentaje de 65,8% de realización.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4. Análisis de datos

Esquema de contenidos

4.1. Cuestionario a los profesores del sistema escolar público.

4.2. Cuestionario a los profesores universitarios

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4. Análisis de datos

En este apartado se observarán los resultados de ambas entrevistas a través de un análisis cuantitativo de característica descriptiva unidimensional, donde se presentará un estudio de porcentajes, frecuencias y tabulaciones cruzadas.

Asimismo, se analizarán los resultados de las preguntas abiertas en cada uno de los dos cuestionarios a través de un análisis cualitativo, en el cual se realizará una tabulación y análisis de frecuencia de los temas observados para una mejor compresión del problema y exploración de propuestas de mejora.

4.1.Cuestionario a los profesores del sistema escolar público

1. ¿Es usted hispanohablante?

El 35,2% de los participantes ha afirmado que son hispanohablantes mientras que el 64,8% ha dicho que no. Se ha podido observar que una gran parte de los profesores entrevistados no tienen el español como lengua materna.

¿Es usted hispanohablante?		
Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
Sí	35,2%	38
No	64,8%	70
	Respuestas obtenidas	108
	Respuestas no obtenidas	0

Tabla 11: porcentajes y frecuencias - datos del profesorado

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

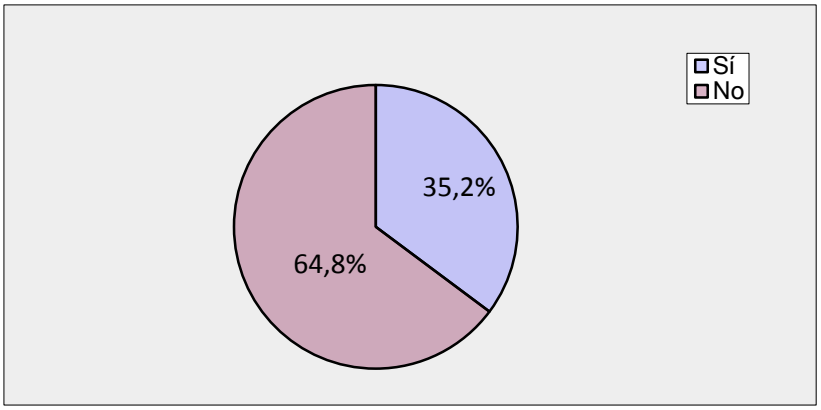


Gráfico 1: gráfico de sectores - datos del profesorado

2. ¿Ha obtenido su licenciatura en una universidad norteamericana?

El 88,0% ha afirmado que han obtenido su licenciatura en una universidad norteamericana, y el 12,0% ha dicho que no. Se observó que la mayoría de los profesores entrevistados ha recibido su formación universitaria en los Estados Unidos.

¿Ha obtenido su licenciatura en una universidad norteamericana?		
Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
Sí	88,0%	95
No	12,0%	13
	respuestas obtenidas	108
	respuestas no obtenidas	0

Tabla 12: porcentajes y frecuencias - preparación universitaria

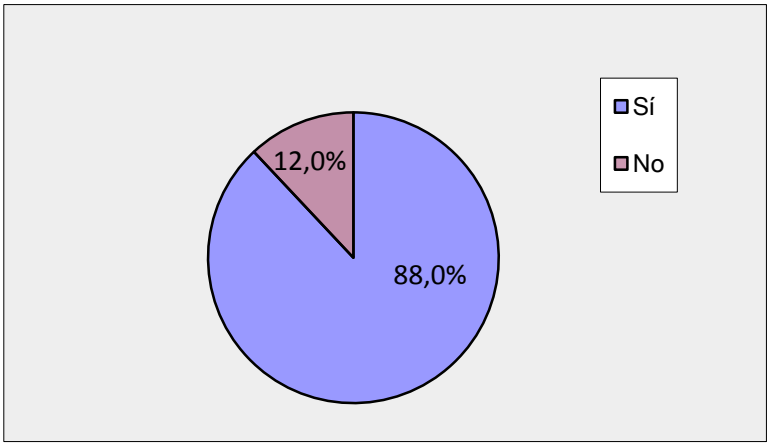


Gráfico 2: gráfico de sectores - preparación universitaria

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3. Años de experiencia en la profesión docente:

El 55,6% de los participantes afirmó tener más de diez años de experiencia docente, mientras el 26,9% tiene entre seis a diez años y el 17,6% tiene hasta cinco años de experiencia en la profesión. Se pudo observar que solo una minoría de los entrevistados son profesores novatos.

Años de experiencia en la carrera docente:		
Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
0 a 5 años	17,6%	19
6 a 10 años	26,9%	29
más de 10 años	55,6%	60
respuestas obtenidas		108
respuestas no obtenidas		0

Tabla 13: porcentajes y frecuencias - experiencia docente

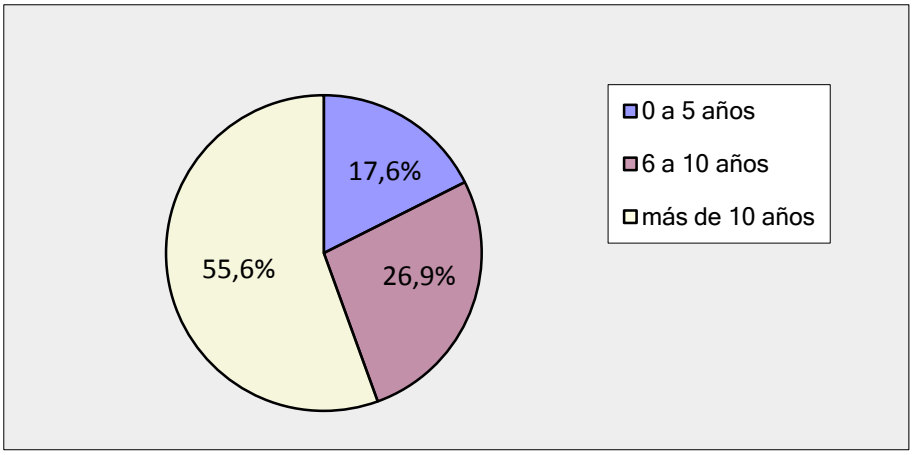


Gráfico 3: gráfico de sectores - experiencia docente

4. ¿Qué niveles ha enseñado durante su período de práctica?

Los resultados indican que durante el período de práctica la mayoría de los profesores han enseñado los niveles más básicos, como el Español I y II. Se observó que el 72,4% ha enseñado Español I y el 63,3% ha enseñado Español II, mientras que el 25,5% ha enseñado Español III, el 15,3% ha enseñado Español IV, el 13, 3% ha enseñado Español

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

para Hispanohablantes, el 5,1% ha enseñado Español V, el 5,1% ha enseñado Español AP, y solo el 3,1% ha enseñado Español BI.

¿Qué niveles ha enseñado durante su período de práctica?		
Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
Español I	72,4%	71
Español II	63,3%	62
Español III	25,5%	25
Español IV	15,3%	15
Español V	5,1%	5
Español AP	5,1%	5
Español BI	3,1%	3
Español para Hispanohablantes	13,3%	13
respuestas obtenidas		98
respuestas no obtenidas		10

Tabla 14: porcentajes y frecuencias - periodo de observación y práctica

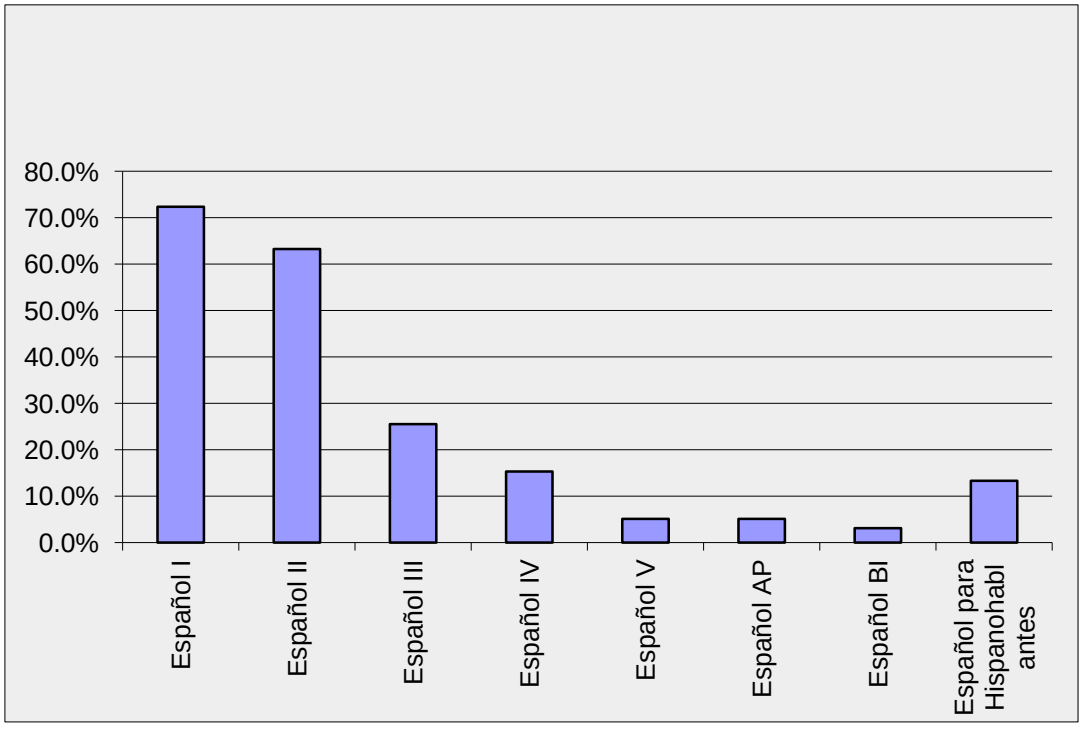


Gráfico 4: histograma - período de preparación y práctica

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5. Los futuros profesores no hispanohablantes terminan la universidad preparados para enseñar el curso de español para hispanohablantes en el sistema escolar.

Se observó que la mayoría de los que contestaron no están de acuerdo con esta idea. El 48,6% afirmó estar en contra y el 22,9% contestó estar completamente en contra. El 25,7% dijo estar de acuerdo y el 2,9% afirmó estar completamente de acuerdo.

Los futuros profesores no hispanohablantes terminan la universidad preparados para enseñar el curso de Español para Hispanohablantes en el sistema escolar.		
Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
Estoy completamente de acuerdo	2,9%	3
estoy de acuerdo	25,7%	27
no estoy de acuerdo	48,6%	51
estoy totalmente contra	22,9%	24
respuestas obtenidas		105
respuestas no obtenidas		3

Tabla 15: porcentajes y frecuencias - preparación lingüística (cursos para hispanohablantes)

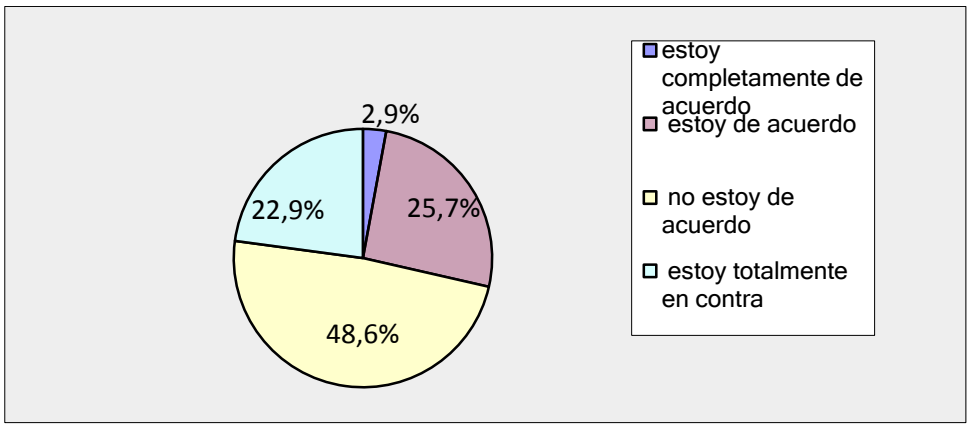


Gráfico 5: gráfico de sectores - preparación lingüística (curso para hispanohablantes)

6. Los futuros profesores no hispanohablantes terminan la universidad preparados para enseñar el curso de Español AP y/o Español BI en el sistema escolar.

Se observó que la mayoría de los profesores no están de acuerdo con esta idea. El 59,0% está en contra y el 16,2% está totalmente en contra de esta afirmación. Solo el 21.0% está de acuerdo y el 3,8% está completamente de acuerdo con ella.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Los futuros profesores no hispanohablantes terminan la universidad preparados para enseñar el curso de Español AP o/y Español BI en el sistema escolar.		
Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
estoy completamente de acuerdo	3,8%	4
estoy de acuerdo	21,0%	22
no estoy de acuerdo	59,0%	62
estoy totalmente en contra	16,2%	17
respuestas obtenidas		105
respuestas no obtenidas		3

Tabla 16: porcentajes y frecuencias – preparación lingüística (AP y BI)

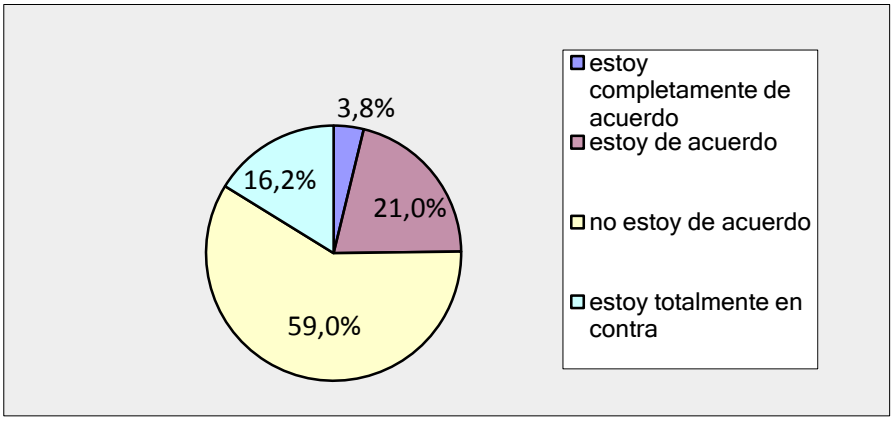


Gráfico 6: gráfico de sectores – preparación lingüística (AP y BI)

7. Al analizar todas las asignaturas cursadas durante el primero y el segundo año universitario, ¿cuántas han sido relevantes para su carrera docente?

Los resultados de esta pregunta indican que el 27,8% de los participantes creen que solamente dos de las asignaturas cursadas durante los dos primeros años universitarios han sido relevantes para su carrera docente. El 16,7% cree que ninguna ha sido relevante y el 8,3% afirma que una ha sido significativa para la carrera de profesor. Por otro lado, el 21,3% cree que cinco o más asignaturas han sido importantes, el 16,7% indica que tres han sido significativas y el 9,3% afirma que cuatro han sido relevantes para la carrera docente.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Al analizar todas las asignaturas cursadas durante el primero y segundo año universitario, ¿cuántas han sido relevantes para su carrera docente?		
Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
ninguna	16,7%	18
1	8,3%	9
2	27,8%	30
3	16,7%	18
4	9,3%	10
5 o más	21,3%	23
respuestas obtenidas		108
repuestas no obtenidas		0

Tabla 17: porcentajes y frecuencias – programa de formación inicial

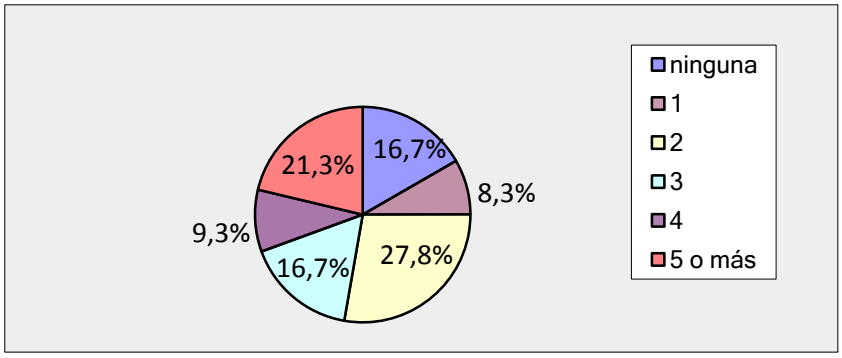


Gráfico 7: gráfico de sectores - programa de formación inicial

Para obtener un análisis más claro de estos resultados, se hizo una tabulación cruzada de esta pregunta con la pregunta 2. De esta manera, se pudo observar cuál es la opinión de los profesores quienes se han graduado en los Estados Unidos en cuanto a las asignaturas cursadas durante los dos primeros años universitarios.

Al analizar todas las asignaturas cursadas durante el primero y segundo año universitario, ¿cuántas han sido relevantes para su carrera docente?				
	¿Ha obtenido su licenciatura en una universidad norteamericana?			
Respuestas	Sí	No	Porcentajes	Frecuencias
ninguna	16 (16,8%)	2 (15,4%)	16,7%	18

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1	9 (9,5%)	0 (0%)	8,3%	9
2	27 (28,4%)	3 (23,1%)	27,8%	30
3	17 (17,9%)	1 (7,7%)	16,7%	18
4	9 (9,5%)	1 (7,7%)	9,3%	10
5 o más	17 (17,9%)	6 (46,2%)	21,3%	23
respuestas obtenidas				108
respuestas no obtenidas				0

Tabla 18: porcentajes y frecuencias - programa de formación inicial/comparación de categorías

Se observó que entre los 108 profesores entrevistados, 30 contestaron que solo dos asignaturas han sido relevantes para su carrera docente, y entre ellos 27 se graduaron en una universidad norteamericana. También, entre los entrevistados, un total de 18 contestaron que ninguna materia ha sido relevante para su carrera, y entre ellos 16 se graduaron en los Estados Unidos. De la misma forma, otros 18 dijeron haber tenido tres cursos importantes para su carrera, y entre ellos 17 se han graduado de una universidad norteamericana. Luego, nueve profesores afirmaron haber tomado solo un curso relacionado a su área de especialización, de los cuales todos se han graduado en los Estados Unidos. También, diez han contestado haber tomado solo cuatro cursos importantes para su carrera, donde entre ellos nueve se graduaron en los Estados Unidos. Por fin, 23 han contestado haber tomado cinco o más cursos relevantes para su carrera, y entre ellos 17 se han graduado en una universidad norteamericana.

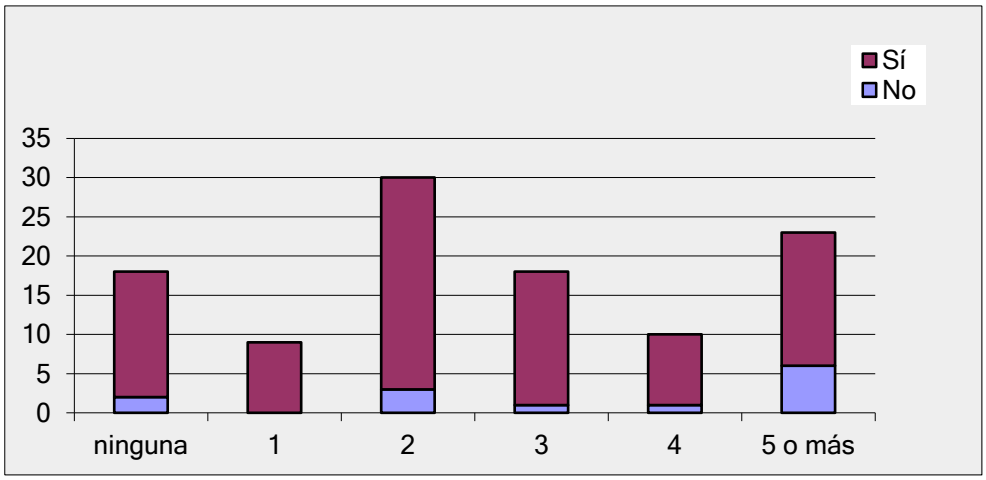


Gráfico 8: histograma – programa de formación inicial / comparación de categorías

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

8. Los cursos impartidos en español le han proveído oportunidades suficientes para el desarrollo de la fluidez necesaria para la carrera docente.

Los resultados muestran que el 36,8% de los profesores está de acuerdo y el 10,4% está completamente de acuerdo con esta afirmación. Por otro lado, el 26,4% no está ni de acuerdo ni en contra, el 25,5% no está de acuerdo y el 0,9% está totalmente en contra.

Los cursos impartidos en español he han proveído oportunidades suficientes para el desarrollo de la fluidez necesaria para la carrera docente.		
Respuestas	**Porcentajes**	**Frecuencias**
estoy completamente de acuerdo	10,4%	11
estoy de acuerdo	36,8%	39
ni de acuerdo ni en desacuerdo	26,4%	28
no estoy de acuerdo	25,5%	27
estoy totalmente en contra	0,9%	1
respuestas obtenidas		106
respuestas no obtenidas		2

Tabla 19: porcentajes y frecuencias – cursos lingüísticos

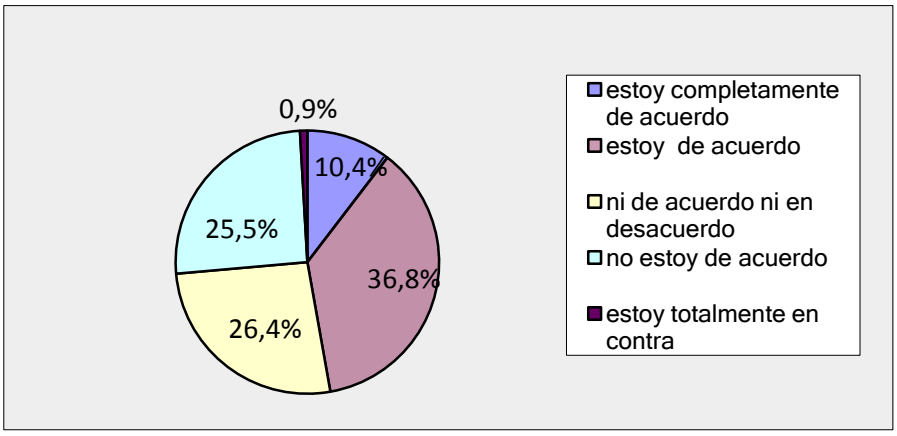


Gráfico 9: gráfico de sectores – cursos lingüísticos

También se hizo una tabulación cruzada de los resultados de esta pregunta con la pregunta 2, donde se pudo saber la opinión de los profesores que se graduaron en los Estados Unidos en cuanto a los cursos impartidos en español en la universidad norteamericana.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Los cursos impartidos en español le han proveído oportunidades suficientes para el desarrollo de la fluidez necesaria para la carrera docente.				
	¿Ha obtenido su licenciatura en una universidad norteamericana?			
Respuestas	Sí	No	Porcentajes	Frecuencias
estoy completamente de acuerdo	9 (9,6%)	2 (16,7%)	10,4%	11
estoy de acuerdo	34 (36,2%)	5 (41,7%)	36,8%	39
ni de acuerdo ni en desacuerdo	25 (26,6%)	3 (25,0%)	26,4%	28
no estoy de acuerdo	25 (26,6%)	2 (16,7%)	25,5%	27
estoy totalmente en contra	1 (1,1%)	0 (0%)	0,9%	1
			respuestas obtenidas	106
			respuestas no obtenidas	2

Tabla 20: porcentajes y frecuencias – cursos lingüísticos / comparación de categorías

Los resultados indican que entre los profesores formados en los Estados Unidos, el 36,2% está de acuerdo y el 9,6% está completamente de acuerdo con esta afirmación. El 26,6% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. Por otro lado, un otro 26.6% no está de acuerdo y el 1.1% está totalmente en contra de esta idea.

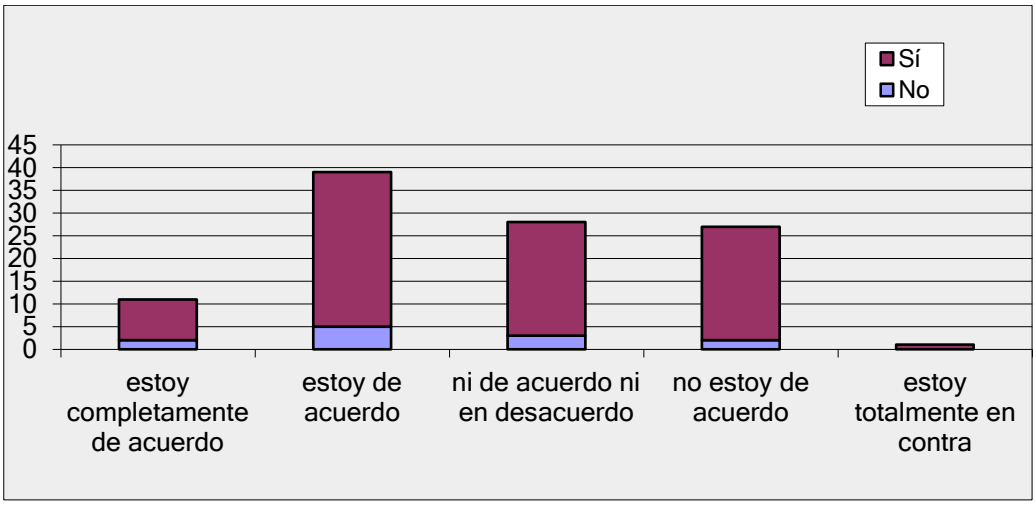


Gráfico 10: histograma – cursos lingüísticos / comparación de categorías

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

9. Los cursos pedagógicos le han enseñado diferentes técnicas de cómo controlar la disciplina y organizar la clase.

Según los resultados obtenidos, la mayoría de los profesores que participaron en la entrevista creen que han recibido una formación adecuada en cuanto a las técnicas de cómo controlar la disciplina y organizar la clase. Se pudo observar que el 45,8% está de acuerdo y el 13,10% está completamente de acuerdo con esta idea. El 32,7% no está ni de acuerdo ni en contra y el 8,4% está totalmente en contra de esta afirmación.

Los cursos pedagógicos le han enseñado diferentes técnicas de cómo controlar la disciplina y organizar la clase.		
Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
estoy completamente de acuerdo	13,1%	14
estoy de acuerdo	45,8%	49
no estoy de acuerdo	32,7%	35
estoy totalmente en contra	8,4%	9
respuestas obtenidas		107
respuestas no obtenidas		1

Tabla 21: porcentajes y frecuencias – destrezas pedagógicas

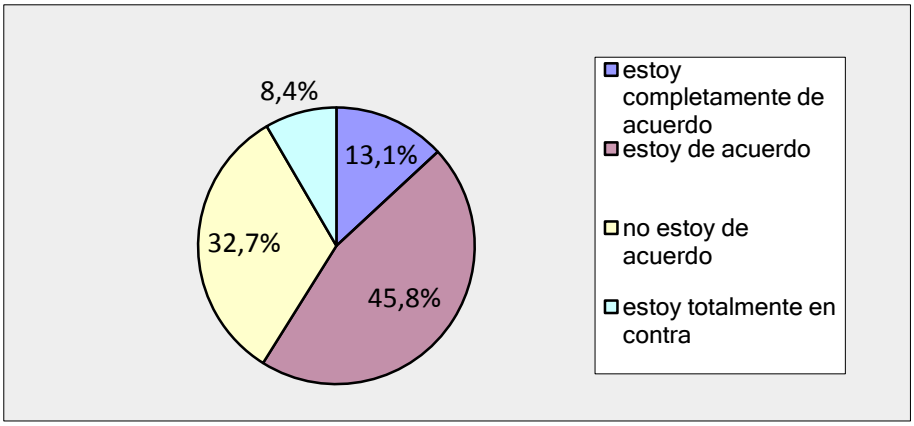


Gráfico 11: gráfico de sectores – destrezas pedagógicas

Luego, se comparó esta pregunta a la pregunta 2 para conocer la opinión de los profesores que se han graduado en los Estados Unidos en cuanto a su preparación para controlar la disciplina y organizar la clase.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Los cursos pedagógicos le han enseñado diferentes técnicas de cómo controlar la disciplina y organizar la clase.				
	¿Ha obtenido su licenciatura en una universidad norteamericana?			
Repuestas	Sí	No	Porcentaje total	Frecuencia total
estoy completamente de acuerdo	10 (10,6%)	4 (30,8%)	13,1%	14
estoy de acuerdo	45 (47,9%)	4 (30,8%)	4,.8%	49
no estoy de acuerdo	31 (33,0%)	4 (3,.8%)	32,7%	35
estoy totalmente en contra	8 (8,5%)	1 (7,7%)	8,4%	9
			respuestas obtenidas	107
			respuestas no obtenidas	1

Tabla 22: porcentajes y frecuencias – destrezas pedagógicas / comparación de categorías

Se observó que entre los que se han graduado en una universidad norteamericana, el 47,9% está de acuerdo y el 10,6% está completamente de acuerdo con esta afirmación. Por otro lado, el 33,0% no está de acuerdo y el 8,5% está totalmente en contra.

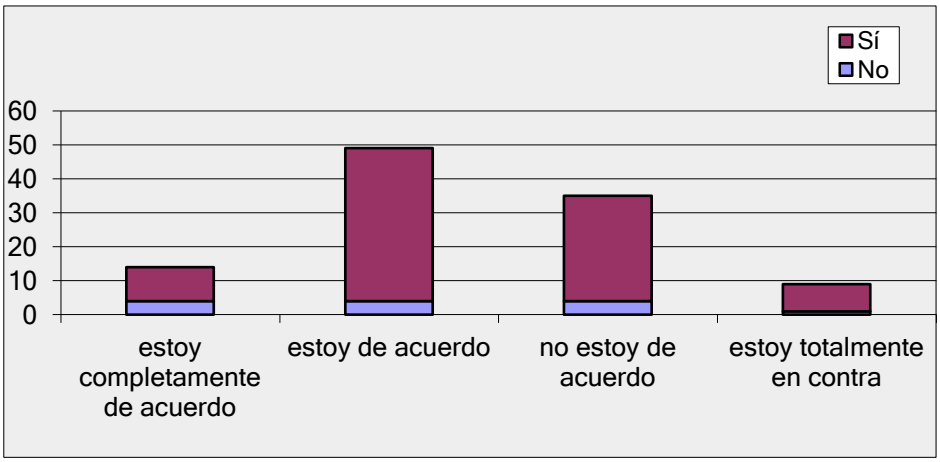


Gráfico 12: histograma – destrezas pedagógicas / comparación de categorías

10. Los cursos pedagógicos han explorado los diferentes métodos y materiales de enseñanza de lenguas extranjeras.

La mayoría de los participantes cree que los cursos pedagógicos exploran los diferentes métodos y materiales de enseñanza de lenguas extranjeras. El 54,7% está de

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

acuerdo y el 17,9% está completamente de acuerdo con esta afirmación. Por otro lado, el 20,8% está en contra y el 6,6% está totalmente en contra de esta idea.

Los cursos pedagógicos han explorado los diferentes métodos y materiales de enseñanza de lenguas extranjeras.		
Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
estoy completamente de acuerdo	17,9%	19
estoy de acuerdo	54,7%	58
no estoy de acuerdo	20,8%	22
estoy totalmente en contra	6,6%	7
respuestas obtenidas		106
respuestas no obtenidas		2

Tabla 23: porcentajes y frecuencias: metodología y materiales

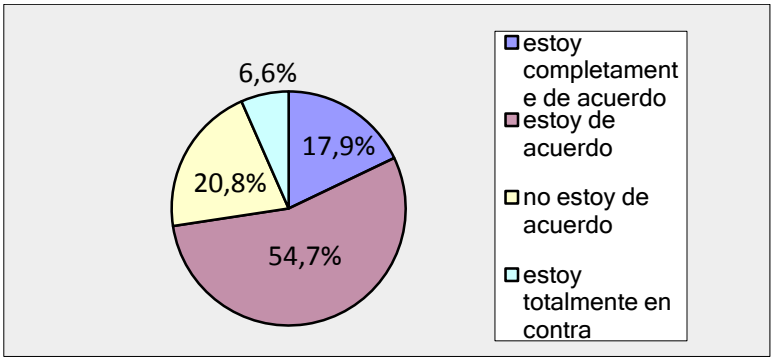


Gráfico 13: gráfico de sectores: metodología y materiales

Igualmente, se ha hecho una tabulación cruzada con la pregunta 2 para conocer la opinión de los que graduaron en los Estados Unidos en cuando a su preparación en metodología de lenguas extranjeras.

Los cursos pedagógicos han explorado los diferentes métodos y materiales de enseñanza de lenguas extranjeras.				
	¿Ha obtenido su licenciatura en una universidad norteamericana?			
Respuestas	Sí	No	Porcentajes	Frecuencias

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

estoy completamente de acuerdo	15 (16,1%)	4 (30,8%)	17,9%	19
estoy de acuerdo	51 (54,8%)	7 (53,8%)	54,7%	58
no estoy de acuerdo	21 (22,6%)	1 (7,7%)	20,8%	22
estoy totalmente en contra	6 (6,5%)	1 (7,7%)	6,6%	7
			respuestas obtenidas	106
			respuestas no obtenidas	2

Tabla 24: porcentajes y frecuencias – metodología y materiales / comparación de categorías

Se observó que entre los profesores que se formaron en los Estados Unidos, el 54,8% está de acuerdo y el 16,1% está completamente de acuerdo con esta afirmación. Por otro lado, el 22,6% no está de acuerdo y el 6,5% está totalmente en contra de esta alegación.

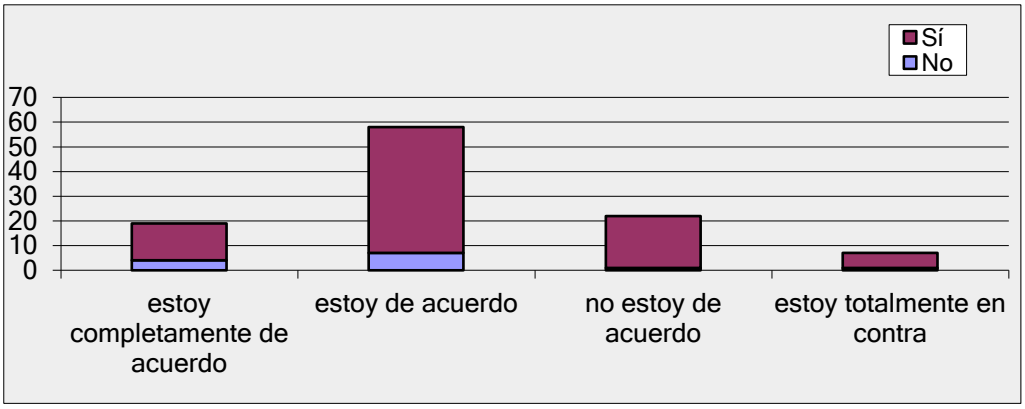


Gráfico 14: histograma – metodología y materiales / comparación de categorías

11. Los cursos pedagógicos le han preparado para usar los estándares establecidos por ACTFL.

Según los resultados, la mayoría de los profesores cree que los cursos pedagógicos les han preparado para usar los estándares establecidos por ACTFL. El 42,5% está de acuerdo y el 18,9% está completamente de acuerdo con esta idea. El 32,1% no está de acuerdo y el 6,6% está totalmente en contra de esta afirmación.

Los cursos pedagógicos le han preparado para usar los estándares establecidos por ACTFL.		
Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
estoy completamente de acuerdo	18,9%	20

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

estoy de acuerdo	42,5%	45
no estoy de acuerdo	32,1%	34
estoy totalmente en contra	6,6%	7
respuestas obtenidas		106
respuestas no obtenidas		2

Tabla 25: porcentajes y frecuencias – estándares ACTFL

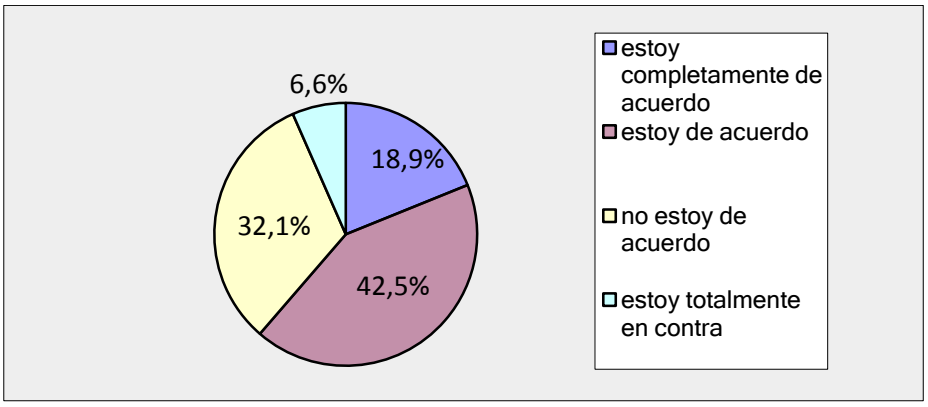


Gráfico 15: gráfico de sectores – estándares ACTFL

También se hizo una tabulación cruzada con la pregunta 2. De esta forma, se pudo analizar la opinión de los que se han graduado en los Estados Unidos en cuanto a su conocimiento de los estándares establecidos por ACTFL.

Los cursos pedagógicos le han preparado para usar los estándares establecidos por ACTFL.				
	¿Ha obtenido su licenciatura en una universidad norteamericana?			
Respuestas	Sí	No	Porcentajes	Frecuencias
estoy completamente de acuerdo	18 (19,4%)	2 (15,4%)	18,9%	20
estoy de acuerdo	36 (38,7%)	9 (69,2%)	42,5%	45
no estoy de acuerdo	32 (34,4%)	2 (15,4%)	32,1%	34
estoy totalmente en contra	7 (7,5%)	0 (0%)	6,6%	7
respuestas obtenidas				106
respuestas no obtenidas				2

Tabla 26: porcentajes y frecuencias – estándares ACTFL / comparación de categorías

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Los resultados muestran que entre los que se graduaron en una universidad norteamericana, el 38,7% está de acuerdo y el 19,4% está completamente de acuerdo con esta afirmación. Por otro lado, el 34,4% no está de acuerdo y el 7,5% está totalmente en contra.

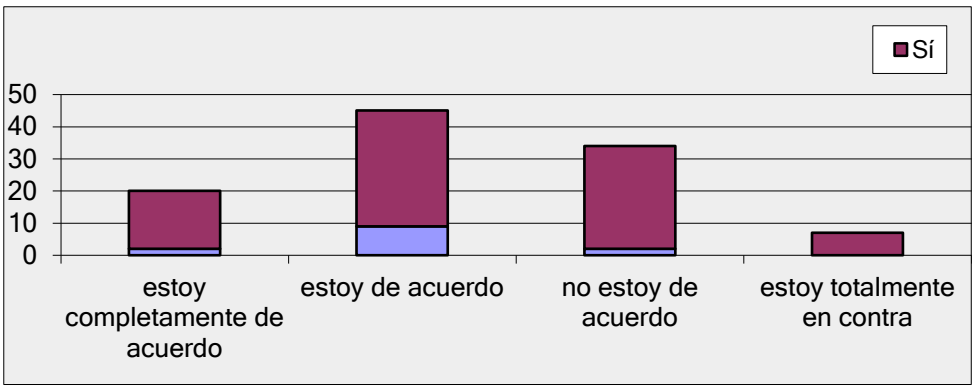


Gráfico 16: histograma – estándares ACTFL / comparación de categorías

12. ¿Ha cursado alguna asignatura pedagógica impartida en español en la universidad?

El 67,6% de los profesores que participaron en la entrevista negó haber cursado alguna asignatura pedagógica en español en la universidad, mientras que el 32,4% de los profesores contestó que sí.

¿Ha cursado alguna asignatura pedagógica impartida en español?		
Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
Sí	32,4%	34
No	67,6%	71
Respuestas obtenidas		105
respuestas no obtenidas		3

Tabla 27: porcentajes y frecuencias – curso pedagógico en español

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

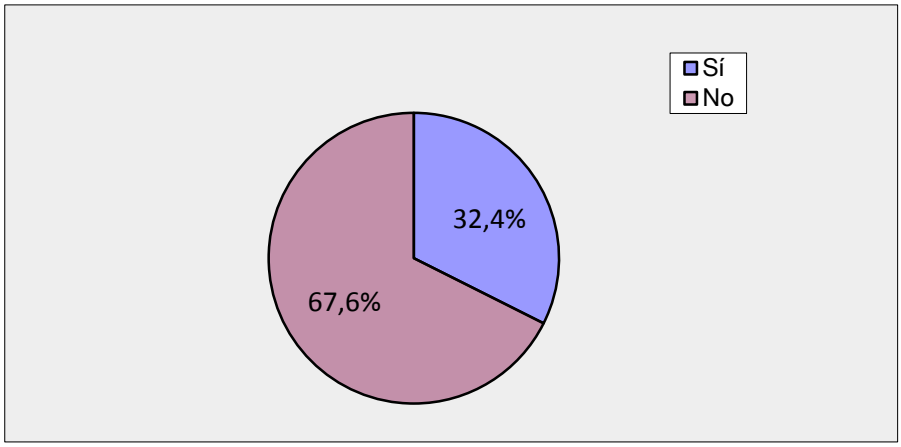


Gráfico 17: gráfico de sectores – curso pedagógico en español

Con la idea de conocer la opinión de los que se graduaron en los Estados Unidos, también se han analizado estos resultados con los de la pregunta dos a través de una tabulación cruzada.

¿Ha cursado alguna asignatura pedagógica impartida en español en la universidad?				
	¿Ha obtenido su licenciatura en una universidad norteamericana?			
Respuestas	Sí	No	Porcentajes	Frecuencias
Sí	23 (25,0%)	11 (84,61%)	32,4%	34
No	69 (75,0%)	2 (15,4%)	67,6%	71
			respuestas obtenidas	105
			respuestas obtenidas	3

Tabla 28: porcentajes y frecuencias – curso pedagógico en español / comparación de categorías

Se observó que entre los que se graduaron en los Estados Unidos, el 75,0% no ha cursado ninguna materia pedagógica en español en lugar de en inglés.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

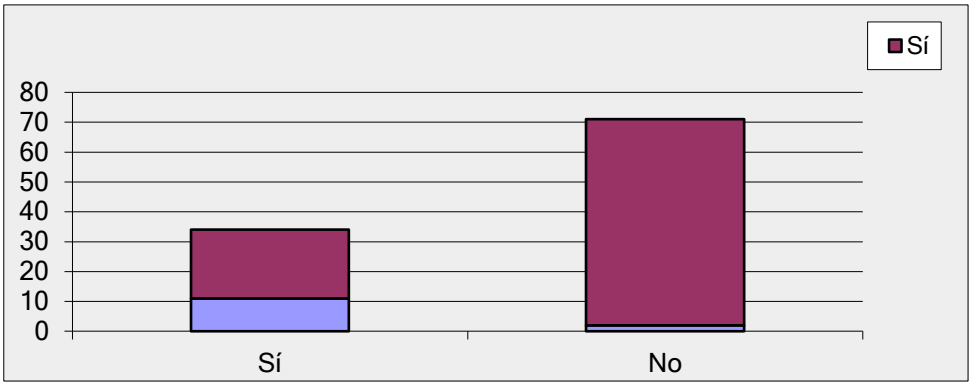


Gráfico 18: histograma – curso pedagógico en español / comparación de categorías

13. La oportunidad de cursar por lo menos una materia pedagógica impartida en español posibilitaría al futuro profesor desarrollar su fluidez a la vez que adquiere las destrezas educativas.

Los resultados nos revelan que la mayoría de los profesores apoya esta idea. El 41,1% está completamente de acuerdo, el 34,6% está de acuerdo con esta afirmación y el 9,3% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. El 12,1% no está de acuerdo y el 2,8% está totalmente en contra.

La oportunidad de cursar por lo menos una materia pedagógica impartida en español le posibilitaría al futuro profesor desarrollar su fluidez a la vez que adquiere las drestrezas educativas.		
Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
estoy completamente de acuerdo	41,1%	44
estoy de acuerdo	34,6%	37
no estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo	9,3%	10
no estoy de acuerdo	12,1%	13
estoy totalmente en contra	2,8%	3
respuestas obtenidas		107
respuestas no obtenidas		1

Tabla 29: porcentajes y frecuencias - opinión sobre curso pedagógico en español

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

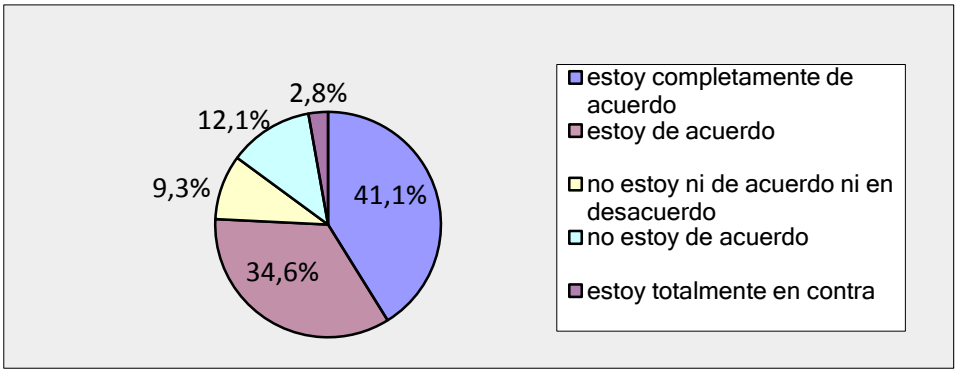


Gráfico 19: gráficos de sectores – opinión sobre curso pedagógico en español

14. ¿Tiene alguna sugerencia para mejorar el programa de formación del profesorado de español como lengua extranjera?

Entre los 108 profesores entrevistados, 77 han contestado esta pregunta abierta con sugerencias y comentarios sobre el problema en cuestión. Tras leer y releer varias veces cada respuesta, se han organizado las ideas por temas, para luego hacer una tabulación con un análisis de frecuencias y porcentajes. De esta manera, se ha podido obtener una comprensión más profunda del problema y explorar las propuestas de mejora sugeridas por los participantes, quienes conocen y viven la realidad de la enseñanza de E/LE en el sistema escolar norteamericano.

Comentarios y sugerencias	Frecuencia	Porcentaje
Requerir una estancia de estudios en el extranjero	21	27,3%
Ofrecer más cursos que fomenten la competencia lingüística y cultural del futuro profesor de E/LE	19	24,7%
Agrupar a los futuros profesores en cursos de metodología que estén directamente relacionados a la enseñanza de E/LE	13	16,9%
Más integración entre los departamentos de educación y lenguas extranjeras	4	5,2%
Ofrecer cursos pedagógicos en español en lugar de en inglés.	4	5,2%
Ofrecer cursos menos teóricos que propicien la competencia comunicativa en el idioma	5	6,5%

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Más cursos de manejo de la clase	5	6,5%
Más horas de observación en el sistema escolar	3	3,9%
Eliminar los cursos que no están directamente relacionados con el área de especialización del profesor de E/LE	3	3,9%
Ofrecer más técnicas de enseñanza que engloben todas las edades del alumnado en el sistema escolar	2	2,6%
Asegurarse de que los profesores universitarios que imparten los cursos pedagógicos tengan experiencia en el sistema escolar.	2	2,6%
Ofrecer más cursos de tecnología	2	2,6%
Añadir un año al programa de licenciatura del profesor de E/LE	1	1,3%
Requerir que los futuros profesores de E/LE tomen el examen GACE antes de empezar a hacer los cursos pedagógicos	1	1,3%
Exigir que los futuros profesores de E/LE aprueben el examen GACE para graduarse con una licenciatura.	1	1,3%
Animar a los futuros profesores de E/LE a afiliarse a organizaciones profesionales	1	1,3%

Tabla 30: porcentajes y frecuencias - comentarios y sugerencias

Los resultados presentados en la tabla 30 están basados en el análisis de las respuestas abajo. Se ha observado cada respuesta, y luego se han tabulado los comentarios y sugerencias propuestas por los entrevistados.

Desarrollar un programa más enfocado en el área de especialización.

"*Begin the program during the sophomore year instead of the junior year thus allowing more time for observations and teacher preparation."* – Empezar el programa durante el

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

segundo año universitario, en lugar de en el tercero, para proveer más tiempo de observación y preparación para la carrera docente.

"Get rid of the Core Courses and do more Spanish starting 1st year of college." – Deshacerse de los cursos académicos y ofrecer más cursos de español desde el primer año universitario.

"More language and methodology courses, less unrelated or superfluous nonsense courses."- Más cursos de lengua y metodología, menos cursos innecesarios e irrelevantes al área de especialización.

Cursos más orientados al desarrollo lingüístico y cultural del idioma estudiado:

"En mi opinión, las universidades que otorgan el diploma para ejercer la profesión de profesor de español como lengua extranjera o segunda lengua, deben ofrecer los cursos de educación en español. De esta manera, el alumno tiene oportunidad de mejorar el español y aprender el vocabulario necesario en la profesión. Además, tendrán oportunidad de practicar en español en la clase, y al final su dominio de la lengua será superior y estará a la altura necesaria para enseñar a otros el idioma. La experiencia que he tenido enseñando en Estados Unidos es que la mayoría de los profesores norteamericanos que enseñan ELE no están preparados para mantener una conversación en español con los alumnos ni con sus colegas. La problemática es que al no hablar español con los alumnos en clase, algunos no enfatizan el uso del idioma en la clase."

"I think that it should be made into a five year program, so that we are allowed more time to take Spanish classes and/or travel abroad before having to start our field experiences. The education courses should also be centered on teaching Spanish, so that they are more applicable."- Creo que debería ser un programa de cinco años, para que hubiera más tiempo para asignaturas de español y/o viajar al extranjero antes de empezar las horas de observación en el sistema escolar. Los cursos pedagógicos deberían centrarse en la enseñanza del español, para que fueran más prácticos.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Increase use of Spanish in classes, particularly speaking and listening"- Aumentar el uso del español en las clases, principalmente la expresión oral y la comprensión auditiva.

"More culture and more classes taught in Spanish". – Más cultura y más clases impartidas en español.

"*It's imposible to be prepared to teach AP Spanish Language with just a college Spanish background".* – Es imposible estar preparado para enseñar el curso de Español AP con solamente la formación universitaria en español.

"At least two years of their education program should be completely taught in Spanish" – Por lo menos dos años del programa deberían ser enseñados totalmente en español.

"*Teach the Spanish classes completely in Spanish above the mandate courses for the general student body."* – Impartir las asignaturas de español completamente en español, las cuales son superiores a los cursos básicos ofrecidos durante los primeros dos años de formación.

"Less grammar and more language skills"- Menos gramática y más destrezas comunicativas.

"Some Spanish education programs include too much literature based courses not relevant to Modern Language (Spanish) Levels 1,2 and 3." – Algunos programas de licenciatura en E/LE incluyen demasiados cursos basados en literatura que no son relevantes a la enseñanza del idioma moderno en los niveles 1, 2 y 3.

"An education class conducted in Spanish would help master some of the basic language used in a lower level classroom that you may have forgotten while in college" – Un curso pedagógico impartido en español ayudaría a poner en práctica algunos de los conceptos lingüísticos básicos aprendidos durante los primeros cursos de lengua, y que a lo mejor hayan sido olvidados.

"I felt very prepared for my teaching career right after college. I had been studying Spanish for around 10 years, had traveled abroad and was very involved in the Spanish-speaking community. However, there were a few great pre-service teachers in my graduate cohort that were less than fluent in Spanish. They were missing out on so much culture and

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

language. My suggestion would be to have them perhaps take the GACE in Spanish before entering the education program or before their last couple of semesters. That way, they can better gauge themselves on fluency. I have seen this issue so many times with my student teachers. They have great methods for teaching, but are lacking in language."- Me sentí muy bien preparado para la carrera docente al graduarme. Había estudiado español por 10 años, viajado al extranjero, y era muy activo en la comunidad hispana. Sin embargo, algunos de mis compañeros de estudios de pos-graduación no tenían fluidez en el español. Les faltaba mucho conocimiento lingüístico y cultural. Mi sugerencia sería que tomaran el examen para la certificación en español, el GACE, antes de hacer los cursos pedagógicos o por lo menos antes de los últimos semestres en la universidad. De esta manera, podrían centrarse mejor en su fluidez. He notado este problema mucha veces con los estudiantes universitarios que vienen para su periodo de observación y práctica. Ellos tienen excelentes métodos de enseñanza, pero carecen dominio lingüístico.

"The courses in college do not focus enough on speaking and using communicative activities."- Los cursos en la universidad no enfocan lo suficiente en la expresión oral y en las destrezas comunicativas.

"In my experience, the material learned in literature and history classes (regarding Spanish speaking countries) was in large irrelevant to teaching the typical Spanish class. Conversation was practiced only in a few classes with a very small expectation of participation in the aforementioned clases." - Por experiencia propia, el contenido aprendido en las clases de literatura e historia (en cuanto a los países hispanohablantes) fue en su mayor parte irrelevante para la enseñanza del español como lengua extranjera. Las actividades de conversación eran practicadas en algunas clases y con pocas expectativas de participación.

"More practice of the target language"- Más práctica en el idioma extranjero.

"*Teach the Spanish classes completely in Spanish above the mandated courses for the general student body."*- Impartir los cursos completamente en español, los de nivel superior designados a los estudiantes que van a graduarse en el idioma.

"More culture and more classes taught in Spanish"- Más cultura y más cursos enseñados en español."

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Have courses offered in Spanish. Have the rubrics, training instruments in Spanish." – Ofrecer cursos impartidos en español. Presentar las rúbricas, los materiales de entrenamiento en español.

"Education classes as well as Spanish classes will enhance the learners' experience. Also, there should be more exposure to different levels of Spanish along with methods of teaching. As a department chair, I get new teachers that only feel confident teaching level I. It is a struggle to get them to teach level II and I can't imagine when they will be ready to accept Levels III or higher."- Los cursos pedagógicos, así como los cursos lingüísticos, contribuyen a la experiencia del estudiante. Asimismo, se debería proporcionar más oportunidades para el conocimiento de los diferentes niveles de aprendizaje del español junto a los métodos de enseñanza. Como jefe de departamento, recibo a profesores novatos que solo se sienten preparados para enseñar el nivel uno. Es un problema para que enseñen el nivel dos, y no puedo imaginar cuando estarán listos para aceptar el nivel tres y los niveles más avanzados.

"I don't believe the undergraduate Education majors become truly competent in Spanish. I have had student teachers whose command of Spanish was lacking. I also think that a study abroad component should be a requirement." – No creo que los futuros profesores adquieran una verdadera competencia comunicativa en español. He tenido a futuros profesores en su período de observación y práctica carentes de dominio lingüístico. Pienso que se debería requerir un período de estudios en el extranjero.

"More emphasis on language mastery" – Más énfasis en el dominio lingüístico.

"Education courses in the target language." – Cursos pedagógicos impartidos en el idioma extranjero.

"*Have interdisciplinary courses taught in the target language"*- Impartir otros cursos exigidos por el programa en el idioma extranjero.

"More Spanish language/conversation type courses, mandatory study abroad, more contemporary studies (culture, politics, recent history, film, music, etc,) and less literature. It has been a very long time since I had Ed courses. Perhaps they have improved, but for me they were a waste of time and incredibly boring, pedantic and not challenging."- Más

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cursos del idioma/conversación, un programa obligatorio de estudio en el extranjero, más estudios contemporáneos (cultura, política, historia contemporánea, cine, música, etc) y menos literatura. Hace mucho tiempo desde que he cursado las materias pedagógicas. Quizás hayan mejorado, pero para mí fueron una pérdida de tiempo, demasiado aburridas, pedantes y carente de desafíos.

"Considero que los cursos universitarios deben enfocarse en ofrecer clases en español."

"Classes should include more literature, culture y language; not only involve grammar, but knowledge about traditions and folklore." – Los cursos deberían incluir más literatura, cultura y lengua; no solo gramática, sino un conocimiento de las tradiciones y folclore.

"Teach education courses in Spanish to help the students develop fluency."- Enseñar los cursos pedagógicos en español para ayudar a los estudiantes a desarrollar la fluidez.

"All of the student teachers I have worked with are severely lacking Spanish skills. They should not be allowed into a Spanish education program until they can show sufficient fluency."– Todos los estudiantes en su período de observación y práctica con quienes he trabajado han presentado una fuerte carencia lingüística. Ellos no deberían empezar la etapa de cursos pedagógicos sin primero demostrar una fluidez en el idioma extranjero.

"I suggest more courses on using Spanish for everyday life. Many of my courses in Spanish dealt with literature or culture (which is fine), but I would have liked more classes dealing with Spanish for everyday use in addition to that." - Sugiero más cursos que enseñen el español de la vida cotidiana. Muchos cursos de español exploran la literatura o cultura (lo que está bien), sin embargo me hubieran gustado más cursos que presentaran también el español de uso diario.

"I did not major in Spanish Education, rather I majored in just "pure" Spanish. This gave me the opportunity to develop fluency and learn more of the subject matter (literature and culture). The education courses that I then went back to take AFTER I was already in the classroom were not very helpful for the actual day-to day teaching of Spanish. I think that if you will be teaching the subject than you yourself have to have taken MORE classes in the subject area and fewer methods and pedagogy." - No me gradué en la enseñanza de E/LE, sino "puramente" en español. Eso me dio la oportunidad de desarrollar la fluidez y

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

aprender más el contenido (literatura y cultura). Los cursos pedagógicos, los cuales volví para estudiar después de que ya estaba trabajando en las aulas, no me fueron útiles para la realidad del día a día de la enseñanza de E/LE. Creo que si uno va a enseñar una asignatura, tiene que haber hecho más clases en el área de la materia y menos cursos de pedagogía y metodología.

"*Taking the PRAXIS or appropriate state exam should be the college or university's foreign language exit exam. Language majors should have specific track options: education, translation and interpretation, business, or government."*- Los exámenes de PRAXIS o los exámenes estatales correspondientes deberían ser requeridos para la graduación. Los licenciados en lenguas extranjeras deberían tener opciones específicas: educación, traducción e interpretación, negocios o gobierno"

Más oportunidades de estudio en el extranjero durante el período de formación universitaria:

"*Spending at least a semester studying at a university in a target-language country"*-Pasar por lo menos un semestre estudiando en el país del idioma estudiado.

"Require a study's abroad semester/year" – demandar un semestre/año de estudios en el extranjero

"Travel abroad is critical for the language teacher, especially the non-native teacher"- Viajar al extranjero es vital para el profesor de lenguas extranjeras, principalmente el que no tiene el idioma como lengua materna.

"Require study abroad for at least 6 wks" – demandar un período de estudio en el extranjero de por lo menos 6 semanas.

"They need to attend immersion programs in Spanish Countries"- Necesitan asistir a programas de inmersión en países hispanohablantes.

"A required immersion (study abroad) for a year (or semester minimum)"- Demandar un periodo de estudio en el extranjero de por lo menos un año o un mínimo de un semestre.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Require non-native speakers to spend one year abroad"- Exigir que los estudiantes no hispanohablantes pasen un año en el extranjero.

"I firmly believe that at some point a future Spanish teacher has to be immersed in the Spanish language and culture through travel and/or study abroad. It should be required and then integrated into the Spanish Educator course program." – Definitivamente creo que en algún momento el futuro profesor de español tiene que estar inmerso en el idioma y en la cultura a través de un viaje y/o estudio en el extranjero. Esto debería ser requerido y luego incorporado al programa de formación inicial.

"I think students should have to study at least one semester in a Spanish speaking country." - Creo que los estudiantes deberían tener que estudiar por lo menos un semestre en un país hispanohablante.

"All should be required to study abroad."- Todos deberían tener que estudiar en el extranjero.

"Requirement to study abroad, including possible classroom exposure (observation, volunteering, etc.) while abroad; more in-class exposure and Spanish language & culture content preparation"- Demandar un programa de estudio en el extranjero que incluya una posible experiencia en el aula (observación, voluntariado, etc) mientras que se está en el extranjero; más experiencia en el aula y preparación en el contenido lingüístico y cultural del idioma.

"A year- long study abroad requirement for non-native speakers would be a wonderful addition but would need to be grant funded."- Exigir un programa de estudio de un año en el extranjero sería una idea excelente, pero necesitaría ser subvencionado por becas.

"A semester in a Spanish speaking country would be extremely valuable in developing fluency"- Un semestre en un país hispanohablante sería extremamente válido para el desarrollo de la fluidez.

"Require them to study abroad for a semester / summer as part of the education program. This was the greatest help for me." – Demandar que estudien en el extranjero por un

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

semestre/verano como parte del programa. Esta experiencia ha sido la mejor ayuda para mí.

"*Encourage taking courses abroad."* Promover cursos en el extranjero.

"We need at least one class in a Spanish speaking country while earning our bachelor's degree."-Necesitamos por lo menos un curso en un país hispanohablante durante el programa de licenciatura.

"Require a study abroad - also, require teachers to speak the language. We have way too many teachers that can't speak the language. Of course, we also have native speakers that think they can teach the language just because they are native speakers." – Demandar un período de estudio en el extranjero – también, se debe requerir que los profesores hablen el idioma. Tenemos demasiados profesores quienes no hablan la lengua. Por supuesto, también tenemos a hispanohablantes que creen poder enseñar el idioma por la simple razón de tenerlo como lengua materna.

"Require a study abroad component and a language competency exam before admission to (or graduation from) a language education program." – Requerir un período de estudio en el extranjero y un examen de competencia lingüística antes de empezar (o graduarse de) los cursos pedagógicos.

"I developed my fluency in a study abroad program; however, I don't think that I actually was instructed with the curriculum for the classes that I got credit for. In other words, I became comfortable speaking Spanish by studying abroad, but I thought myself some of the more advanced grammar and language when studying for the Praxis II. If I had taken those classes here, I may have learned that material better, but not developed fluency. They shouldn't necessary be combined the way that they are. Also, I was an alternative route certification, so my course load was different, but I still feel that I was prepared to teach." Desarrollé mi fluidez en un programa de estudios en el extranjero; sin embargo, no creo que haya sido enseñado el material correspondiente al currículo de las clases en las cuales me había matriculado. En otras palabras, adquirí la fluidez en el extranjero, pero aprendí por mí mismo algunos de los conceptos más avanzados en gramática y lenguaje al estudiar para el examen de certificación, el Praxis II. Si yo hubiera hecho todos esos cursos aquí en los EE.UU., habría aprendido mejor el material pero no habría desarrollado la

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

fluidez. Los cursos no deberían ser agrupados de la manera que están. También, adquirí mi certificación de manera alternativa, así que mi programa ha sido diferente, sin embargo sigo pensando que fui bien preparado para enseñar."

"I did not complete a traditional Spanish Education program. After earning my B.A. in Spanish, I later entered an alternative preparation program to earn my teaching certificate. I suggest offering more opportunities for abroad studies regardless of financial ability and offering more courses designed specifically for teachers of a second language." Yo no hice un programa de licenciatura tradicional en E/LE. Después de graduarme con una licenciatura en español, más tarde entré en un programa de preparación alternativa para conseguir mi certificación para la enseñanza. Sugiero que se ofrezcan más oportunidades para estudiar en el extranjero independiente de la posibilidad financiera, y que se ofrezcan más cursos específicos para los profesores de lenguas extranjeras.

<u>Preparacion pedagógica:</u>

"I believe that by offering courses that deal with teaching the age group desired by the student, the students would be better prepared to teach that age level that they desire to teach. My ed. courses revolved a lot around teaching early childhood age kids. Those course haven't seemed very relevant to me as an educator of 17-18 year old seniors." - Creo que el futuro profesor estaría más preparado para enseñar si hiciera cursos que enfocaran la edad con la cual piensa trabajar. Mis cursos pedagógicos se concentraron en la enseñanza de alumnos de la escuela primaria. Esos cursos no han sido muy relevantes para mí que enseño a alumnos de 17-18 años de la preparatoria.

"Programs should emphasize plenty the use of techniques and practice them through the program not only during student teaching, but before then." – Se debería enfatizar más el uso de técnicas y práctica desde el principio del programa; no solo durante el período de observación y entrenamiento, sino antes.

"I think more time should be spent in the classroom observing the age groups that one is likely to teach, and less time spent on theory. Further, most of the people who taught the Ed classes I took were totally out of touch with the reality of today's high school students

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

and what really happens in classrooms. – Creo que se debería pasar más tiempo en el aula observando a los grupos con los cuales uno piensa trabajar en el futuro, y pasar menos tiempo en la teoría. Además, la mayoría de mis profesores de las asignaturas pedagógicas no tenían experiencia con el sistema escolar y con la realidad del salón de clase del sistema escolar.

"Former teachers should teach the practical courses, such as classroom management, teaching methods, etc."- Los profesores que han enseñado en el sistema escolar deberían impartir los cursos prácticos, como el de organización de clase, metodología y materiales, etc.

"My program had methods courses where teachers of various languages were mixed into the same classes. There was not real problem with that. It helped me think "outside the box". But it would be nice to have had at least "a" course where those using Spanish could have been together. We would have benefited from that. I had that option for literature, linguistic and history courses in the department of romance languages, but there was nothing related to teaching Spanish specifically."- Mi programa tenía cursos de metodología donde los estudiantes de diferentes idiomas estaban juntos en la misma clase. Esto no presentó ningún problema. Me permitió desarrollar un pensamiento más crítico. Sin embargo, hubiera sido interesante tener por los menos un curso donde los futuros profesores de español estuvieran juntos. Nos hubiéramos beneficiado con eso. Yo tuve la opción de escoger entre los cursos de literatura, lingüística e historia en el Departamento de Lenguas Romances, pero no había nada específico en cuanto a la enseñanza del español.

"When I was in college there seemed to be too much theoretical study and not enough practical, hands-on methodology. I hope this has changed in recent years. It was also disjointed, learning about education in the School of Education and learning about Spanish in the Foreign Language Dept. I felt there should have been more overlap in the course work." – Cuando estuve en la Universidad, había muchos cursos teóricos sin actividades prácticas de metodología. Espero que eso haya cambiado con los años. El programa era también poco integrado. Se aprendía las destrezas pedagógicas en el Departamento de Educación, y el español en el Departamento de Lenguas Extranjeras. En mi opinión, debería haber más integración entre ambos departamentos.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

*"I would recommend developing a program specifically for teaching Spanish. I hold a BA in Spanish and a BS in Education, but the course work for the neither degree prepared me to teach Spanish. I learned "how" to teach through trial and error and attending foreign language conferences through FLAG and AATSP where I met colleagues with whom I could network. I completed a Master's program at the University of Salamanca and would love to learn your thoughts on the doctoral program at the University of Málaga.¡Buena suerte!"*Yo recomendaría que se desarrollara un programa específico para la enseñanza de E/LE. Tengo una licenciatura en español y una en educación, pero ninguno de los dos programas me ha preparado para enseñar español. Aprendí "cómo" enseñar a través del ensayo y error, y asistí a conferencias de lenguas extranjeras a través de FLAG y AATSP donde conocí a colegas con los cuales he podido intercambiar información. Hice un programa de máster en la Universidad de Salamanca y quisiera saber su experiencia con el programa doctoral de la Universidad de Málaga.

"The courses I took were all theories based and related very little to what I experience in a real classroom. Also, new teachers need more guidance on how to teach specific topics ie. how to present Indicative versus Subjunctive. "–Yo hice cursos muy teóricos y poco relacionados con la experiencia real en el salón de clase. También, los futuros profesores necesitan más instrucción en cómo enseñar conceptos específicos, como por ejemplo el uso del indicativo y del subjuntivo.

"Make sure they incorporate classroom management. Most of the college classes prepare you to do things for advanced students and advanced levels, yet forget about what you have to do in lower levels. Many teachers come out of the program ready to teach 4 and 5! The students can't do what the teachers think they "should" be able to do based on what their college professors have taught them". – Hay que asegurarse de que se incorporen destrezas de manejo de clase. La mayoría de los cursos universitarios preparan para que se hagan actividades con los estudiantes más adelantados y los cursos más avanzados, pero se olvidan lo que se debe hacer en los cursos más básicos. ¡Muchos profesores terminan el programa preparados para enseñar los niveles 4 y 5! Los alumnos no pueden hacer lo que los profesores piensan que ellos "deberían" ser capaces de hacer basándose en lo que les han enseñado sus profesores de la universidad.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Education courses need to be more realistic. They do not prepare the student for what the classroom will really be like. "- Los cursos pedagógicos necesitan ser más realistas. Ellos no preparan al futuro profesor para lo que es un aula en la vida real.

"I have had several Student Teachers throughout my career and often they are people who are native Speakers of Spanish who are changing careers. Although they speak Spanish, they do not know enough about grammar to teach others! It has been frustrating trying to TEACH my Student Teachers the material that they have to teach! Fluency is essential, but content knowledge is equally critical to become an effective Spanish teacher." – He tenido a muchos estudiantes universitarios hispanohablantes en su periodo de observación y práctica, y que han cambiado su actividad profesional a la carrera docente. ¡Aunque hablan español, no conocen la gramática para enseñársela a los demás! La fluidez es esencial, pero el conocimiento del contenido es igualmente vital para que se tenga éxito en la carrera docente.

"Teachers teach teachers. Practical class with videos of an actual class"- La experiencia de los profesores puede ser de ayuda en el aprendizaje de los futuros maestros. Usemos cursos prácticos con videos de una clase en la vida real.

"Start school visits early in the program." – Empezar más temprano las visitas en el sistema escolar.

"Get students in the classroom sooner. Students should take education courses from the very beginning of their college career and each of those courses should require some extent of field experience/observation/reflection. Students should also be encouraged to experience either teaching or observing in a variety of contexts: different levels (Spanish I-AP, etc.), public and private schools and also schools with differing demographics. I have seen several new teachers arrive at the school where I currently teach and not know how to handle the students because they had not been exposed to this type of population and the culture that it carries. Also, in the majority of colleges/universities, there seems to be a major divide between the colleges of education and the language departments".– Poner a los futuros profesores más temprano en las aulas. Los estudiantes deberían tener cursos de pedagogía desde el comienzo de la universidad, y cada curso debería requerir una extensa experiencia práctica de observación y reflexión en el sistema escolar. Los estudiantes

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

deberían poder observar y practicar en varios contextos: cursos de diferentes niveles (Español I – AP, etc), en el sistema escolar público y privado, y también en escuelas con diferentes características demográficas. He conocido a muchos profesores que llegan a mi colegio sin saber lidiar con los alumnos porque no tienen experiencia con este tipo de población y su cultura. También, en la mayoría de las universidades, parece haber una distancia entre los departamentos de pedagogía y los departamentos de lenguas extranjeras.

"Classroom management of Native Speakers is a course badly needed for many non native Spanish speakers. Someone somewhere has to develop, and offer it to really capture the essence of the Hispanic student."- Se necesita un curso de organización de clase y control de disciplina específico para enseñar a los alumnos hispanohablantes. Alguien en alguna parte tiene que desarrollar un currículo que refleje la esencia del alumno hispanohablante.

"More time in the classroom!"-¡Más tiempo en las aulas!

"Better preparation for classroom management. Better preparation for creating materials for the classroom and writing lesson plans. Let us actually use those lesson plans and materials during student teaching." - Una mejor preparación en la organización de clase. Una mejor preparación en la creación de materiales y planificación de clase. Que se usen esos materiales y planificaciones de clases durante el periodo de observación y práctica en el sistema escolar.

"There should be more exposure to different levels of Spanish along with methods of teaching" – Debería haber más oportunidades de explorar diferentes niveles de cursos de español con métodos de enseñanza.

"Teaching more ways to teach vocabulary to students."- Explorar diferentes maneras de enseñarles vocabulario a los estudiantes.

"Better ways to teach grammar". Mejores maneras de enseñar la gramática.

<u>Mayor integración y comunicación entre los departamentos de educación y lenguas extranjeras</u>

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"In the majority of college/ universities, there seems to be a major divide between the colleges of education and the language departments." - Parece que en la mayoría de las universidades hay una gran división entre los departamentos de educación y los de lenguas extranjeras.

"While working towards my Master's, two teachers (one from college of ed. and one from dept. of romance languages) actually created a "test" class blending theory/methods with children's literature. This class included children's books, songs, poetry from the target cultures which allowed for vocabulary, gramatical and cultural exploration"- En mi programa de máster hubo dos profesores (uno del departamento de educación y otro del departamento de lenguas) que crearon una clase "piloto" mezclando teoría y metodología con la literatura infantil. Esa clase incluyó libros infantiles, canciones y poesías de las culturas extranjeras lo que permitió la exploración de estructuras gramaticales, vocabulario y cultura.

Preparación tecnológica

"More technology programs that focus on the Non-Spanish speaker, ie video both English and Spanish various levels." – Más programas tecnológicos que se centren en los que no son nativos del idioma, como, por ejemplo, videos en inglés y español en diferentes niveles.

"Teaching more technology techniques for Spanish teachers". - Enseñarles más técnicas de tecnología a los futuros profesores de español.

Participación en organizaciones profesionales

"*Encourage future teachers to become members of a professional organization."* – Animar a los futuros profesores a hacerse miembros de una asociación profesional.

4.2. Cuestionario a los profesores del sistema universitario:

1. ¿Es usted hispanohablante?

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Entre los 27 profesores universitarios que participaron en la entrevista, solo el 33,3% afirmó ser hispanohablante, mientras que el 66,7% dijo que no.

¿Es usted hispanohablante?		
Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
Sí	33,3%	9
No	66,7%	18
respuestas obtenidas		27
respuestas no obtenidas		0

Tabla 31: porcentajes y frecuencias – datos del profesorado universitario

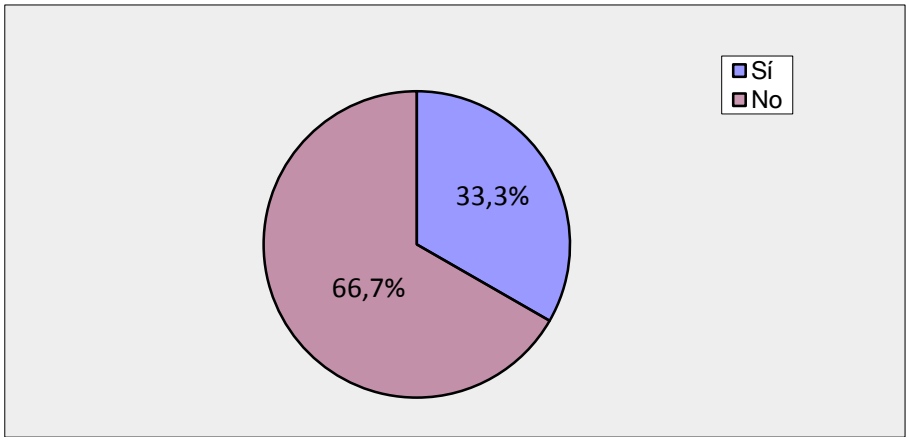


Gráfico 20: gráfico de sectores – datos del profesorado universitario

2. Su área de especialización es:

Los resultados indican que la mayoría de los profesores de español en el sistema universitario es especializada en literatura: el 26,9% en literatura latinoamericana y el 23,1% en literatura española. Se observó que el 19,2% es especialista en lingüística y el 23,1% en metodología de lenguas extranjeras. El 7,7% es especializado en otras áreas, como los negocios, el teatro y el cine.

Su área de especialización es:		
Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
Literatura española	23,1%	6
Literatura latinoamericana	26,9%	7

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Lingüística	19,2%	5
Metodología de lenguas extranjeras	23,1%	6
Otra	7,7%	2
Favor explicar		7
respuestas obtenidas		26
respuestas no obtenidas		1

Tabla 32: porcentajes y frecuencias – área de especialización

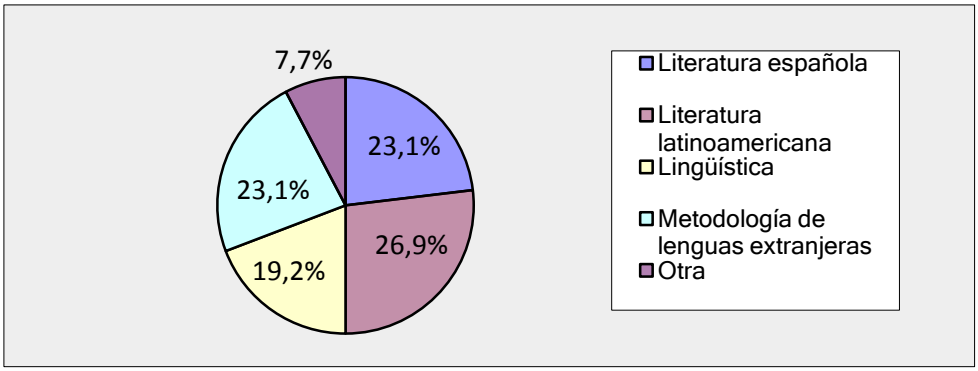


Gráfico 21: gráfico de sectores – área de especialización

3. Los estudiantes no hispanohablantes que obtienen una licenciatura en la enseñanza del español como lengua extranjera se gradúan con un nivel lingüístico adecuado para la carrera docente:

Entre los profesores que participaron en el cuestionario, el 33,3% está de acuerdo y el 11,1% está completamente de acuerdo mientras que el 22,2% no está de acuerdo ni en desacuerdo. Por otro lado, el 25.9% no está de acuerdo y el 7,4% está totalmente en contra de esta afirmación.

Los estudiantes no hispanohablantes que obtienen una licenciatura en la enseñanza del español como lengua extranjera se gradúan con un nivel lingüístico adecuado para la carrera docente.		
Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
estoy completamente de acuerdo	11,1%	3
estoy de acuerdo	33,3%	9
no estoy de acuerdo ni en desacuerdo	22,2%	6
no estoy de acuerdo	25,9%	7
estoy totalmente en contra	7,4%	2
respuestas obtenidas		27

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

respuestas no obtenidas	0

Tabla 33: porcentajes y frecuencias – nivel lingüístico del futuro profesor

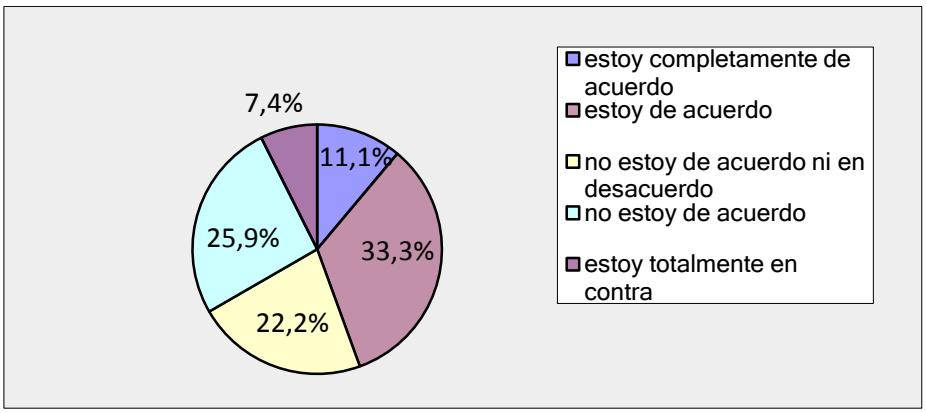


Gráfico 22: gráfico de sectores – nivel lingüístico del futuro profesor

4. Los estudiantes no hispanohablantes que obtienen una licenciatura en la enseñanza del español como lengua extranjera se gradúan con la fluidez necesaria para enseñar el curso de Español AP y/o Español BI en el sistema escolar.

Entre todos los profesores universitarios entrevistados, el 29,6% está de acuerdo y el 11,1% está completamente de acuerdo con esta afirmación. Por otro lado, el 29,6% declaró no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que el 22,2% no está de acuerdo y el 7,4% está totalmente en contra de la idea.

Los estudiantes no hispanohablantes que obtienen una licenciatura en la enseñanza del español como lengua extranjera se gradúan con la fluidez necesaria para enseñar el curso de Español AP y/o el curso de Español BI en el sistema escolar.		
Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
estoy completamente de acuerdo	11,1%	3
estoy de acuerdo	29,6%	8
ni de acuerdo ni en desacuerdo	29,6%	8
no estoy de acuerdo	22,2%	6
estoy totalmente en contra	7,4%	2
respuestas obtenidas		27
respuestas no obtenidas		0

Tabla 34: porcentajes y frecuencias – preparación lingüística (AP/BI)

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

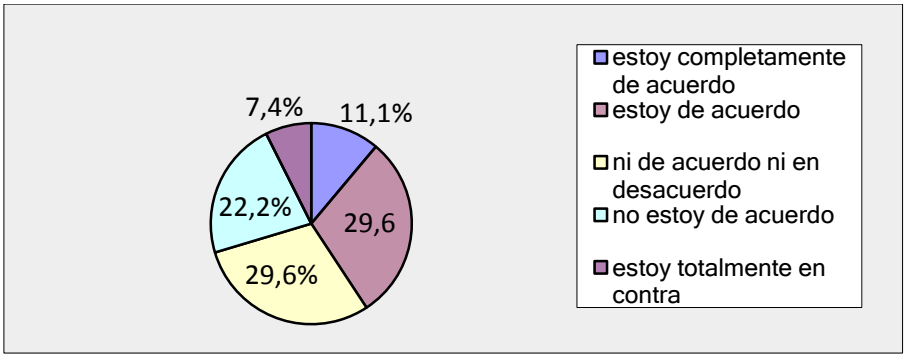


Gráfico 23: gráfico de sectores – preparación lingüística (AP/BI)

5. Los estudiantes no hispanohablantes que obtienen una licenciatura en la enseñanza del español como lengua extranjera se gradúan con la fluidez necesaria para enseñar el curso de Español para Hispanohablantes en el sistema escolar.

La mayoría de los profesores universitarios entrevistados no confirmó esta idea. El 37,0% no está de acuerdo y el 14,8% está totalmente en contra. El 29,6% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. Por otro lado, solo el 14,8% está de acuerdo y el 3,7% está totalmente de acuerdo con esta opinión.

Los estudiantes no hispanohablantes que obtienen una licenciatura en la enseñanza del español como lengua extranjera se gradúan con la fluidez necesaria para enseñar el curso de Español para hispanohablantes.		
Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
estoy completamente de acuerdo	3,7%	1
estoy de acuerdo	14,8%	4
ni de acuerdo ni en desacuerdo	29,6%	8
no estoy de acuerdo	37,0%	10
estoy totalmente en contra	14,8%	4
respuetas obtenidas		27
respuestas no obtenidas		0

Tabla 35: porcentajes y frecuencias – preparación lingüística (curso para hispanohablantes)

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

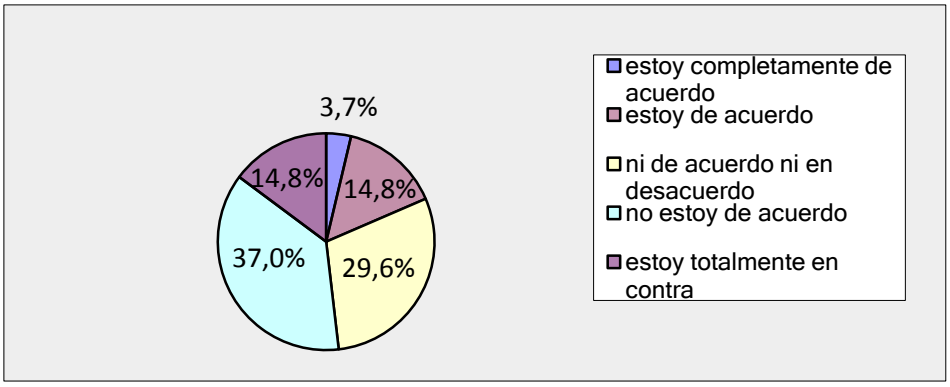


Gráfico 24: gráfico de sectores – preparación lingüística (curso para hispanohablantes)

6. Los estudiantes que obtienen una licenciatura en la enseñanza del español como lengua extranjera consiguen un nivel adecuado de destrezas interpersonales necesarias para la carrera de profesor.

Los resultados presentan que el 44,4% de los profesores entrevistados está de acuerdo y el 14,8% está completamente de acuerdo con esta opinión. Por otro lado, el 29,6% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 11,1% no está de acuerdo con esta afirmación.

Los estudiantes que obtienen una licenciatura en la enseñanza del español como lengua extranjera consiguen un nivel adecuado de destrezas interpersonales necesarias para la carrera de profesor.		
Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
estoy completamente de acuerdo	14,8%	4
estoy de acuerdo	44,4%	12
ni de acuerdo ni en desacuerdo	29,6%	8
no estoy de acuerdo	11,1%	3
estoy totalmente en contra	0,0%	0
respuestas obtenidas		27
respuestas no obtenidas		0

Tabla 36: porcentajes y frecuencias – formación pedagógica

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

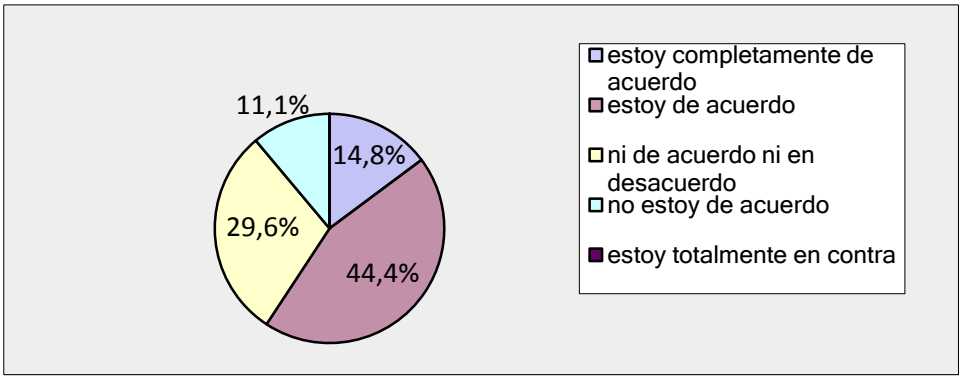


Gráfico 25: gráfico de sectores – formación pedagógica

7. Sería productivo para el futuro profesor de español cursar por lo menos una materia pedagógica impartida en español en lugar de en inglés.

La mayoría de los profesores entrevistados aprueba esta idea. El 55,6% está completamente de acuerdo y el 37,0% está de acuerdo con esta opinión. Solo el 3,7% no está de acuerdo y el otro 3,7% está totalmente en contra.

Sería productivo para el futuro profesor de español cursar por lo menos una materia pedagógica en español en lugar de en inglés.		
Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
estoy completamente de acuerdo	55,6%	15
estoy de acuerdo	37,0%	10
no estoy de acuerdo	3,7%	1
estoy totalmente en contra	3,7%	1
respuestas obtenidas		27
respuestas no obtenidas		0

Tabla 37: porcentajes y frecuencias – curso pedagógico en español

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

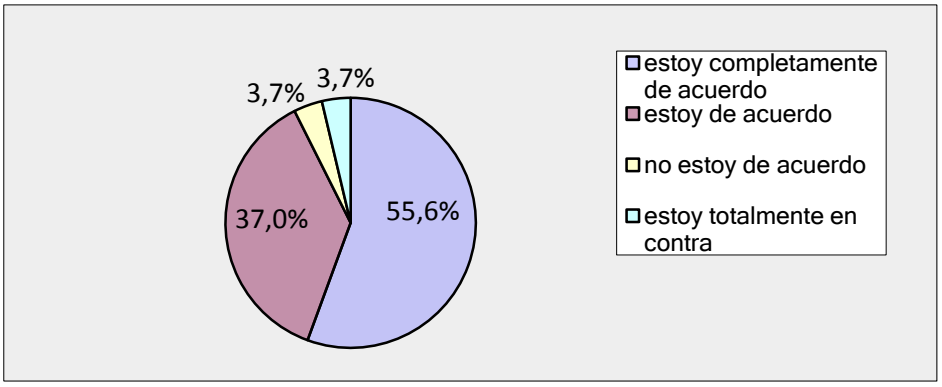


Gráfico 26: gráfico de sectores – curso pedagógico en español

8. ¿Estaría Ud. disponible para impartir un curso pedagógico en español?

Entre los profesores entrevistados, el 55,6% ha contestado que no están disponibles para impartir un curso pedagógico en español, mientras que el 33,3% ha afirmado que sí. El 11,1% ha contestado que depende, y seis de los 27 profesores han dejado una explicación:

1. Depende del local y horario.
2. Nunca lo he enseñado.
3. Mi área no es educación, sino literatura.
4. Depende de cuándo y dónde.
5. No enseño cursos de pedagogía en lenguas extranjeras, sino literatura y cultura.
6. Vivo en Ohio donde enseño español período integral, y no tengo tiempo en el momento.

¿Estaría Ud. disponible para impartir un curso pedagógico en español?		
Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
Sí	33,3%	9
No	55,6%	15
Depende	11,1%	3
Favor explicar		6
respuestas obtenidas		27
repuestas no obtenidas		0

Tabla 38: porcentajes y frecuencias - disponibilidad del profesorado universitario

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

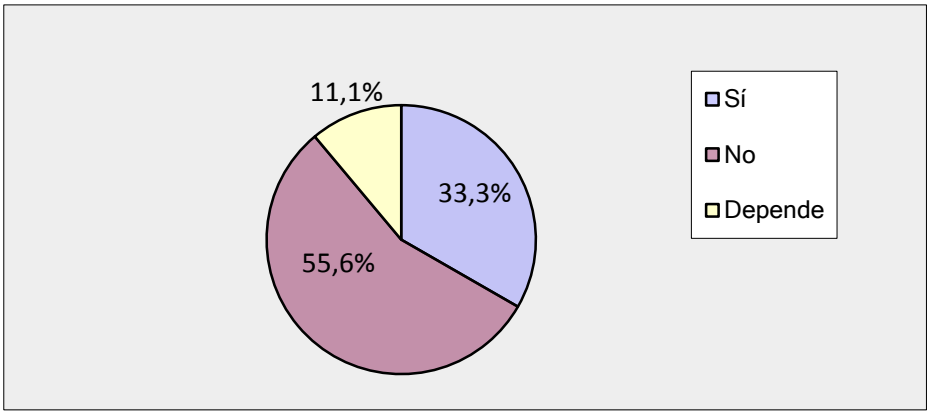


Gráfico 27: gráfico de sectores – disponibilidad del profesorado universitario

9. ¿Tiene alguna sugerencia para mejorar el programa de licenciatura en la enseñanza del español como lengua extranjera en su universidad?

Entre los 27 profesores entrevistados, 11 han contestado esta pregunta abierta con sugerencias y comentarios sobre el problema en cuestión. Se ha leído varias veces cada respuesta, se han organizado las ideas por temas, y luego se ha hecho una tabla con un análisis de frecuencias y porcentajes.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Estancias de estudios en el extranjero	4	36,4%
Buscar fondos para becas que financien estudios en el extranjero	2	18,2%
Más cursos en español	2	18,2%
Oportunidades de práctica lingüística en la comunidad y en el sistema escolar para promoverla competencia comunicativa	1	9,1%
Actividades de conversación en grupos a través de recursos tecnológicos, bitácoras y grupos de tertulia.	2	18,2%

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Extender el programa de licenciatura en E/LE a un máster en educación	1	9,1%
Cursos específicos de metodología en lenguas extranjeras	2	18,2%
Los cursos de español para nativos no son usuales en el estado de Georgia	1	9,1%

Tabla 39: porcentajes y frecuencias - comentarios y sugerencias

Los resultados presentados en la tabla 39 están basados en el análisis de las respuestas abajo. Se ha observado cada respuesta, y luego se han tabulado los comentarios y sugerencias propuestas por los entrevistados.

Más oportunidades de estudio en el extranjero:

"Es de primordial importancia que los profesores de español que no sean nativos de la lengua estudien al menos un semestre en un país hispanoparlante"

"Ideally, all Spanish Education students would have to study abroad. The reality is that many in our institution cannot afford to do so. Those who are able to study abroad for at least one month, perform better, in general in Spanish than those who do not study abroad. My improvement would be more funding for scholarships to improve language skills as well as cultural knowledge."- Lo ideal sería que todos los futuros profesores de español tuvieran que estudiar en el extranjero. La realidad es que muchos estudiantes en nuestra universidad no tienen los recursos financieros para hacerlo. Los que pueden estudiar en el extranjero por un mes por lo menos tienen más éxito en español en comparación con los que no lo hacen. Mi sugerencia sería tener más fondos para becas, y así poder mejorar las destrezas comunicativas y también el conocimiento cultural".

"Our graduates tell us they feel very prepared when they finish our program and all find jobs easily. However, if we had scholarships for our non-native students to study abroad,

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

that would help support their language proficiency development and they would make faster progress and graduate earlier." – Los que se han graduado en nuestro programa nos dicen que se sienten muy bien preparados al graduarse, y todos encuentran empleos con facilidad. Sin embargo, si tuviéramos becas para que nuestros estudiantes no hispanohablantes estudiaran en el extranjero, eso les ayudaría con el desarrollo de su destreza lingüística; podrían tener un progreso más rápido y graduarse antes.

Cursos más orientados al desarrollo lingüístico del idioma estudiado:

"I believe the students will be better prepared to teach Spanish if they take more courses taught in the target language along with the methodology courses."- Creo que los estudiantes estarían mejor preparados para enseñar español si hiciesen más cursos enseñados en idioma extranjero junto con cursos pedagógicos.

"Take more Spanish courses" – Hacer más cursos en español.

"Internships at local schools and in the community that give future teachers the opportunity to speak and practice their Spanish, native speaker/ L2 conversation partners through technology, Blogs and Study Abroad"- Entrenamientos en el sistema escolar y en la comunidad, los cuales les den a los futuros profesores la oportunidad de hablar y practicar el español, actividades de conversación en línea entre el estudiante de español y un hispanohablante, blogs y estudio en el extranjero".

"Make them more challenging for the students."- Hacer un programa más exigente para los estudiantes.

"Form 5 people cell groups to interact outside of class, using modern technology and old café informal gatherings so they can develop conversational skills."- Formar grupos de cinco estudiantes para reunirse fuera del aula, usando tecnología y también el viejo sistema informal de charla en un café para que desarrollen sus destrezas comunicativas.

"Move from B.Ed to Mat."- Pasar de una licenciatura a un máster en educación.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Typically, there are not any Spanish for Native Speakers course in the school systems in Georgia."- Normalmente, no hay cursos de Español para Hispanohablantes en el sistema escolar de Georgia.

Preparación pedagógica:

"We don't have a Spanish Education program per se. We offer a major in Spanish as well as a major in Educational Studies, thus we don't offer any courses in Foreign Language Teaching Methodology". – No tenemos un programa de licenciatura en la enseñanza de E/LE. Ofrecemos una licenciatura en español así como una licenciatura en pedagogía, así que no ofrecemos ningún curso de metodología de lenguas extranjeras.

"Our administrators do not support the Education programs of Foreign Languages, since they do not see the importance of it. Without that understanding it is not going to be possible to do too much." – Nuestros administradores no apoyan un programa de educación en lenguas extranjeras, puesto que no lo consideran importante. Sin su apoyo, no se puede hacer mucho.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5. Discusión de resultados

Esquema de contenidos

5.1. Respuestas a las preguntas de investigación y comprobación de hipótesis

5.2. Limitaciones del estudio

5.3. Comparación de los resultados con otros estudios

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5. Discusión de resultados

5.1. Respuestas a las preguntas de investigación y comprobación de hipótesis

En este apartado se analizará el significado de los resultados obtenidos en la investigación de campo para contestar las preguntas de investigación y comprobar las hipótesis propuestas, las cuales están basadas en cuestionarios de opinión y, por lo tanto, reflejan la opinión mayoritaria de los encuestados. También, se identificarán las limitaciones del estudio y se hará una comparación de la información recogida con otros estudios similares observados anteriormente en el estado de la cuestión, en el marco teórico de este trabajo.

Los cuestionarios de este estudio empírico han estado compuestos de preguntas específicas relacionadas a la enseñanza de E/LE en el sistema público de Georgia, como por ejemplo el reto de enseñar el curso de español para hispanohablantes y los cursos de AP y BI, los cuales exigen un mayor dominio lingüístico e intercultural por parte del profesor. A través de los dos cuestionarios, uno dirigido a los profesores del sistema escolar público y el otro a los profesores universitarios, se intentó cumplir con los objetivos específicos estipulados en el marco metodológico de esta investigación.

Hipótesis 1: Los estudiantes no hispanohablantes que se gradúan con una licenciatura en la enseñanza del español como lengua extranjera no están preparados para enseñar el curso de español para hispanohablantes en el sistema escolar.

La primera hipótesis coincide con el primer objetivo específico y la primera pregunta de investigación presentada en el marco metodológico de esta tesis, donde se propuso conocer, a través de la opinión de los entrevistados, si los profesores no hispanohablantes se gradúan bien preparados para enseñar el curso de español para hispanohablantes en el sistema escolar.

En los resultados de la pregunta 5 del cuestionario a los profesores del sistema escolar, se ha comprobado esta primera hipótesis basándose en la opinión de los encuestados. La mayoría de los entrevistados afirmó estar en contra esta idea; el 22,9% de

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

los entrevistados está totalmente en contra y el 48,6% tampoco cree que los profesores no hispanohablantes se gradúen preparados para enseñar dicho curso.

También se observó en la pregunta 1 del mismo cuestionario que el 64,8% de los profesores entrevistados no son hispanohablantes, por lo cual se observa la necesidad de promover un programa de formación inicial que propicie más oportunidades para el desarrollo de las destrezas lingüísticas del futuro profesor de español no hispanohablante.

Al mismo tiempo, en el cuestionario a los profesores que imparten los cursos de español en la universidad, la mayoría de los profesores universitarios contestó que tampoco cree que los futuros profesores no hispanohablantes se gradúen con la fluidez necesaria para enseñar el curso de español para hispanohablantes en el sistema escolar. Los resultados de la pregunta 5 a los profesores universitarios indican que solo el 14,8% está de acuerdo y el 3,7% está completamente de acuerdo con que dichos profesores se gradúan preparados para dicho reto.

Además, en la pregunta 2 del cuestionario a los profesores escolares, se analizó que el 88,0% de los entrevistados ha recibido su formación en una universidad norteamericana, donde los primeros dos años universitarios son dedicados a materias de interés general, en lugar de enfocarse en el área de especialización del estudiante. Como se ha observado en el marco teórico de esta investigación, este sistema no les da a los futuros profesores oportunidades para cursar suficientes asignaturas que estén directamente relacionadas a su carrera. También, los resultados de la pregunta 7 del mismo cuestionario reflejan que solo un 17,9% de los que se han graduado en una universidad norteamericana cree que cinco o más asignaturas cursadas durante los dos primeros años universitarios han sido relevantes para su formación. Los demás entrevistados afirman que solo cuatro o menos asignaturas han sido relevantes para la carrera docente.

Asimismo, en la pregunta 8 del cuestionario a los profesores escolares, se ha intentado descubrir si los profesores creen que los cursos impartidos en español en la universidad les han provisto oportunidades suficientes para el desarrollo de la fluidez necesaria para la carrera docente. Los resultados revelaron que solo el 36,2% de los que se han graduado en una universidad norteamericana está de acuerdo y el 9,6% está

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

completamente de acuerdo con la idea que los cursos les han provisto oportunidades suficientes para su desarrollo lingüístico.

Además, se constató en la pregunta 4 del cuestionario a los profesores escolares que solo el 13,3% de los entrevistados ha enseñado el curso de español para hispanohablantes durante su periodo de práctica docente. Estos resultados indican un porcentaje muy bajo de profesores que han tenido experiencia con este curso durante su formación inicial, dada la creciente demanda de esta asignatura en el estado de Georgia.

Por otro lado, en la pregunta abierta de ambos cuestionarios, se observaron comentarios y sugerencias sobre la necesidad de promover más oportunidades para estudios en el extranjero, y ofrecer más cursos relacionados al área de especialización del profesor de E/LE durante su período de formación inicial.

Hipótesis 2: Los estudiantes no hispanohablantes que se gradúan con una licenciatura en la enseñanza del español como lengua extranjera no están preparados para enseñar los cursos de Español AP y BI en el sistema escolar.

La hipótesis 2 coincide con el segundo objetivo específico y la segunda pregunta de investigación planteada anteriormente, la cual propone conocer si los profesores no hispanohablantes se gradúan preparados para enseñar los cursos de Español AP y BI en el sistema escolar.

A través de los resultados de la pregunta 6 del cuestionario a los profesores escolares, se ha confirmado esta hipótesis basándose en la opinión de los encuestados. El 59,0% de los entrevistados no cree que los estudiantes no hispanohablantes se gradúen preparados para enseñar los cursos de Español AP y BI, y el 16,2% está totalmente en contra de esta idea.

De la misma forma, en la pregunta 4 del cuestionario a los profesores que imparten los cursos de español en la universidad, solo la minoría de los entrevistados afirmó que los estudiantes se gradúan preparados para ello; el 11,1% de los profesores universitarios está

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

completamente de acuerdo y el 29,6% está de acuerdo con la idea de que los futuros profesores se gradúan preparados para enseñar esos cursos avanzados.

Asimismo, en la pregunta 4 del cuestionario a los profesores escolares, se ha visto que solo un 5,1% de los entrevistados ha enseñado el curso de Español AP, y solo un 3,1% ha enseñado el curso de Español BI durante su periodo de práctica docente.

Por otra parte, se ha observado en el marco teórico de este estudio que sigue aumentando el número de colegios públicos que han introducido estos dos programas avanzados en su currículo, lo que significa que los profesores que se gradúan con una licenciatura en español como lengua extranjera deben estar preparados para impartir ambos cursos.

Hipótesis 3: Los futuros profesores de español como lengua extranjera no se gradúan preparados para controlar la disciplina y organizar la clase en el sistema escolar.

Esta hipótesis refleja el tercer objetivo específico y la tercera pregunta de investigación presentada en el marco metodológico de esta investigación, la cual propone averiguar si los futuros profesores reciben una formación pedagógica adecuada para la profesión docente.

Los resultados de la pregunta 9 del cuestionario a los profesores escolares niegan esta hipótesis basándose en la opinión de los encuestados. La mayoría de los entrevistados afirmó que los cursos pedagógicos les han enseñado diferentes técnicas de cómo controlar la disciplina y organizar la clase; el 47,9% de los que se han graduado en los EE.UU. cree que sí han sido preparados para ello, y el 10,6% de los que se han graduado en una universidad norteamericana está completamente de acuerdo con esta misma idea.

Asimismo, en el cuestionario a los profesores que imparten los cursos de español en la universidad, la mayoría de los profesores universitarios cree que los estudiantes se gradúan con un nivel adecuado de destrezas interpersonales necesarias para la carrera

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

docente; el 44,4% está de acuerdo y el 14,8% está completamente de acuerdo con esta afirmación.

No obstante, se pueden observar los resultados de la pregunta 3 del cuestionario a los profesores escolares, donde el 55,6% de los entrevistados tienen más de diez años de experiencia y el 26,9% tienen más de seis años de experiencia en la profesión docente. Por lo cual, se entiende que ya estarán emocionalmente desconectados de la fase inicial de sus tres primeros años de carrera, la cual representa la fase más difícil para el profesor novato.

Por otro lado, se analiza que los profesores escolares con 10 o más años de experiencia suelen tener la oportunidad de observar a los profesores recién-graduados en sus centros escolares, y son, con frecuencia, los mentores de dichos profesores y de los estudiantes universitarios que están en su periodo de práctica docente. Así que, aunque ya no sufren por falta de experiencia, observan y acompañan el problema de los profesores novatos con quienes trabajan.

Hipótesis 4: Los profesores de español como lengua extranjera no se gradúan preparados para utilizar los diversos métodos de lenguas extranjeras.

Esta hipótesis está acompañada del cuarto objetivo específico y nuevamente de la tercera pregunta de investigación presentada anteriormente, la cual plantea observar si los profesores reciben una formación pedagógica adecuada para la carrera docente.

Basándose en la opinión de los entrevistados, los resultados de la pregunta 10 del cuestionario a los profesores escolares rechazan esta hipótesis. El 54,8% de los que se han graduado en los EE.UU. cree que los cursos pedagógicos han explorado los diferentes métodos y materiales de enseñanza de lenguas extranjeras, y el 16,1% de los que se han graduado en una universidad norteamericana está completamente de acuerdo con esta misma idea.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Hipótesis 5: Los futuros profesores de español como lengua extranjera no se gradúan preparados para aplicar los estándares de lenguas extranjeras establecidos por ACTFL.

Esta hipótesis refleja el quinto objetivo específico y también está relacionada con la tercera pregunta de investigación de este trabajo. Se propone observar si los profesores reciben una formación pedagógica adecuada en cuanto a la preparación para aplicar los estándares de lenguas extranjeras establecidos por ACTFL al graduarse.

Los resultados de la pregunta 11 del cuestionario a los profesores escolares niegan esta hipótesis basándose en la opinión de los entrevistados. El 38,7% de los que se han graduado en una universidad norteamericana cree que los cursos pedagógicos les han preparado para usar los estándares establecidos por ACTFL, y el 19,4% de los que se han graduado en los EE.UU. está completamente de acuerdo con esta misma afirmación.

Objetivo específico 6: Conocer la disponibilidad de los profesores universitarios de los departamentos de lenguas extranjeras para enseñar un curso pedagógico en español.

El objetivo específico 6 acompaña a la cuarta pregunta de investigación anteriormente planteada, la cual propone averiguar si los profesores universitarios del departamento de lenguas extranjeras están disponibles para impartir una materia pedagógica en español en lugar de en inglés.

Primeramente, ha sido importante analizar si tal idea sería positiva para los futuros profesores de E/LE. Para empezar, en la pregunta 12 del cuestionario a los profesores escolares, se observó que el 75% de los que se han graduado en los EE.UU. no han cursado ninguna materia pedagógica en español.

También, en la pregunta 13 del cuestionario a los profesores escolares, se analizó que la mayoría de los entrevistados está de acuerdo en los beneficios de hacer un curso pedagógico en español para el desarrollo de la fluidez lingüística a la vez que se adquieren

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

las destrezas educativas. El 41,1% está totalmente de acuerdo y el 34,6% está de acuerdo con esta idea.

Luego, en la pregunta 7 del cuestionario a los profesores que enseñan en la universidad, la mayoría de los profesores universitarios también están de acuerdo con los beneficios de impartir por lo menos una materia pedagógica en español en lugar de en inglés. El 37,0% está de acuerdo y el 55,6% está totalmente de acuerdo con esta propuesta.

Finalmente, en los resultados de la pregunta 8 del cuestionario a los profesores universitarios, se observó que el 33% de los entrevistados estaría disponible para impartir un curso pedagógico en español en lugar de en inglés. Asimismo, el 11,11% contestó que su disponibilidad depende de algunos factores como el lugar y el horario, por ejemplo. De la misma manera, se observó que el 23,1% de los profesores universitarios están especializados en metodología de lenguas extranjeras.

Los resultados indican que hay una cierta disponibilidad por parte de los profesores ya empleados en el sistema universitario para enseñar por lo menos un curso pedagógico en español, lo que sería positivo para el programa de formación del profesorado de E/LE. Además de proporcionar el desarrollo de la fluidez y de la competencia comunicativa de los futuros profesores, favorecería una mayor comunicación e integración entre ambos departamentos en la universidad, el Departamento de Lenguas Extranjeras y el de Educación.

Objetivo específico 7: Analizar la evaluación hecha por el profesorado universitario de los departamentos de lenguas extranjeras hacia el nivel de formación lingüística y las habilidades interpersonales necesarias de sus estudiantes para la profesión docente.

En cuanto a la formación lingüística, los resultados de la pregunta 3 del cuestionario a los profesores de universidad indican que solo el 33,3% de los entrevistados cree que los estudiantes no hispanohablantes se gradúan con un nivel lingüístico adecuado, y el 11,1% está completamente de acuerdo con la misma idea. Asimismo, como se ha analizado anteriormente, solo una minoría de los profesores universitarios cree que los

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

estudiantes no hispanohablantes se gradúan preparados para impartir los cursos de español para hispanohablantes; el 14,8% está de acuerdo y el 3,7% está totalmente de acuerdo con esta afirmación. De la misma forma, solo el 29,6% de los entrevistados está de acuerdo con la idea de que los estudiantes no hispanohablantes se gradúan preparados para enseñar los cursos de AP y/o BI, y solamente el 11,1% está completamente de acuerdo con esta idea.

Por otra parte, en cuanto a las habilidades interpersonales necesarias para la profesión docente, la mayoría de los profesores universitarios cree que los estudiantes consiguen un nivel adecuado de dichas destrezas; el 44,4% de los entrevistados está de acuerdo y el 14,8% está totalmente de acuerdo con esta afirmación.

Al final, tras haber analizado y discutido los resultados de ambos cuestionarios, se ha podido cumplir los objetivos específicos de esta investigación de campo y también contestar las preguntas de investigación. De la misma forma, se han confirmado las dos primeras hipótesis y rechazado las otras tres planteadas en este estudio.

5.2. Limitaciones del estudio

Una de las debilidades de esta investigación empírica ha sido la dificultad de conseguir un mayor número de participantes para obtener una muestra más representativa. Actualmente, la mayoría de los distritos prohíben que sus profesores participen en encuestas que no hayan sido previamente aprobadas u organizadas por las autoridades pertinentes de cada condado. También, es costumbre ofrecer una compensación financiera a los que participan en entrevistas, y desafortunadamente este trabajo ha sido hecho sin ninguna subvención monetaria. Por consiguiente, no se ha podido conseguir un número más representativo de colaboradores.

Además, aunque los dos cuestionarios han sido previamente revisados por dos profesionales en el área, algunos puntos de la entrevista a los profesores universitarios no surgieron hasta su ejecución y análisis.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Preguntas 4 y 5 del cuestionario a los profesores universitarios:

Hubiera sido interesante haberles preguntado a los profesores universitarios que imparten los cursos de español si han tenido algún contacto reciente con el sistema escolar público; si conocen y han tenido experiencia con los programas de AP, BI y los cursos de español para hispanohablantes en el sistema escolar. De esta manera, se analizarían sus opiniones basándose en una experiencia más concreta y sin generalizaciones.

Por ejemplo, se ha observado un comentario en la pregunta abierta al profesorado universitario la cual refleja una falta de conocimiento de la realidad del sistema escolar por parte de los profesores que enseñan en la universidad. Un profesor dijo: "*Typically, there are not any Spanish for Native Speakers courses in the school system in Georgia* – Normalmente, no hay cursos de español para hispanohablantes en el sistema escolar de Georgia". Esta afirmación va en contra de los datos que se han analizado en el marco teórico de esta tesis, los cuales afirman que en el año 2010-11 se ofrecieron 3.548 cursos de español para hispanohablantes en ese mismo estado.

Pregunta 6 del cuestionario a los profesores universitarios:

Los profesores universitarios que contestaron este cuestionario no han sido del departamento de educación de sus universidades, sino del departamento de lenguas extranjeras. Y aunque los profesores de lenguas extranjeras participan en la evaluación de los estudiantes en su período de prácticas, no están tan centrados en la valoración de las destrezas pedagógicas como los profesores del departamento de educación.

Por cierto, como se analizó en el marco teórico de este trabajo, la falta de comunicación y cooperación entre los departamentos de lenguas extranjeras y los departamentos de educación son algunos de los principales problemas de la formación del profesorado de lenguas extranjeras en los Estados Unidos (Shulz: 2000). Por esta razón, esta pregunta hubiera sido más apropiada para los profesores del departamento de educación, quienes acompañan la formación pedagógica de los futuros profesores en su período de formación.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.3. Comparación de los resultados con otros estudios similares

Primeramente, vale recordar que la mayoría de los estudios previos no se ha centrado en la formación del profesorado de E/LE como tal, sino en la preparación de los profesores de lenguas extranjeras en general. Por lo tanto, esta tesis se centra en una problemática más específica; la formación lingüística y pedagógica de los profesores de español, quienes sufren diferentes desafíos frente las exigencias de la realidad social en el estado de Georgia.

La preparación lingüística:

Los resultados recopilados en este estudio empírico han comprobado que, según la opinión de los entrevistados, los profesores de E/LE no nativos no se gradúan preparados para enseñar los cursos avanzados de IB, AP y Español para Hispanohablantes en el sistema escolar. De la misma manera, Lange y Sims (1990) afirman que los profesores necesitan más preparación en cuanto al desarrollo lingüístico y auditivo para la carrera docente. Asimismo, Cooper (2004) resalta que los programas de formación necesitan más énfasis en el desarrollo de la fluidez lingüística en los cursos universitarios y que los estudiantes también necesitan más oportunidades de estudiar en el extranjero.

Por otro lado, el estudio de Ramsey (2009) analiza la calidad de los programas de estudio en el extranjero, y justifica el bajo progreso lingüístico logrado por los estudiantes norteamericanos por varios aspectos, entre ellos, el hecho de que los alumnos norteamericanos llegan a las universidades extranjeras sin una base lingüística apropiada para seguir los cursos en español. Los estudiantes norteamericanos suelen ir a estudiar fuera del país durante su tercer año universitario, cuando todavía no han cursado suficientes asignaturas lingüísticas para acompañar adecuadamente el programa en el extranjero. Por consecuencia, no siempre demuestran el progreso esperado por sus profesores al regresar a los EE.UU.

Asimismo, el estudio de Ricardo-Osorio (2008) observa la falta de una evaluación adecuada en los programas de licenciatura en L2 en los EE.UU. Su estudio ha demostrado

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que se suele evaluar la habilidad lingüística del estudiante a través de presentaciones orales, en lugar de actividades orales interactivas o a través del examen OPI para una valoración de la competencia comunicativa del alumno. De la misma manera, se suele usar el método tradicional de traducción para evaluar el conocimiento lingüístico en la escritura, en lugar de usar un portafolio para la evaluación del progreso general del estudiante.

También se observaron otros investigadores que han analizado la problemática de la carencia lingüística del profesor de L2 para la carrera docente; Tedick y Walker (1995), Shulz (1998, 2000, 2001), Vélez-Rendón (2002), Pearson, Fonseca-Greber y Foell (2006).

Preparación pedagógica:

Según los resultados de la investigación empírica de esta tesis, los profesores creen graduarse preparados para lidiar con la disciplina y organizar la clase. De la misma forma, el estudio realizado por NCES (1999) para evaluar la preparación pedagógica de los profesores norteamericanos confirma esta misma idea.

Por otro lado, Lange y Sims (1990) recomiendan más preparación para el manejo de la disciplina, la organización de la clase y más tiempo de observación y práctica en el sistema escolar. Asimismo, Cooper (2004) sugiere más actividades prácticas en el campo escolar bajo la supervisión de un tutor. De la misma manera, se han observado otros investigadores que defienden el desarrollo de las competencias emocionales para el éxito profesional, y en este caso, un programa de formación que diera más oportunidades para el desarrollo de la identidad profesional del futuro profesor; Esteve (1997), Chiarrochi y Mayer (2007).

De la misma forma, los resultados del estudio empírico de esta tesis afirman que los profesores creen graduarse preparados para utilizar los diferentes métodos de lenguas extranjeras. Sin embargo, Lange y Sims (1990) recomiendan más preparación en cuanto a técnicas prácticas de enseñanza y NCES (1990) sugiere más preparación para integrar la tecnología en el currículo y trabajar con estudiantes de ESOL o provenientes de otras culturas.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por otro lado, el estudio de Burke (2006) demuestra que los profesores de L2 presentan una cierta resistencia para usar las nuevas técnicas de enseñanza que han aprendido en el curso de metodología en la universidad. Según Burke (2006), los maestros suelen enseñar el idioma de la misma forma por la cual han sido enseñados, a través del modo tradicional de traducción y gramática. Por lo tanto, Burke (2006) recomienda más oportunidades de entrenamiento para poner en práctica los nuevos métodos de enseñanza.

De la misma forma, Ramsey (2009) ha analizado la calidad de los programas de estudio en el extranjero para los estudiantes de licenciatura en E/LE, y resalta que en el extranjero se suele usar una metodología más tradicional, donde el profesor presenta el material y provee poca interacción entre los alumnos en el idioma. En ese estudio, Ramsey recomienda que los programas de estudio en el extranjero usen técnicas de enseñanza que favorezcan la comunicación de los estudiantes en el idioma.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6. Conclusión y recomendaciones

Esquema de contenidos

6.1. Conclusión
6.2. Recomendaciones para futuras investigaciones

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6. Conclusión y recomendaciones

6.1. Conclusión

El tema de esta investigación ha surgido frente a la realidad social norteamericana actual y, en este caso, del estado de Georgia. Dado el crecimiento de la población hispanohablante en este estado, la cual se ha duplicado desde el año 2000 con un aumento de 97,2% (Pew Research Center: 2012), se ha observado la necesidad de un mercado laboral bilingüe que atienda la demanda de la economía actual. Con esto en mente, este estudio ha propuesto investigar el nivel de formación inicial lingüística y pedagógica del profesorado de español como lengua extranjera en el estado de Georgia, y también colaborar con propuestas de mejora.

Para poder alcanzar este objetivo principal, se han observado diferentes aspectos y retos relacionados a la enseñanza de E/LE en el sistema escolar público, y se ha conocido la estructura del programa de formación inicial del profesorado de español en el sistema universitario norteamericano.

En el marco teórico de esta tesis se observó un aumento de los cursos avanzados de Español BI y el Español AP en el sistema escolar actual. A través del análisis de sus currículos y criterios de evaluación, se comprendieron los retos que dichos programas representan para el profesor. También se observó que ha aumentado el número de colegios que ofrecen el curso de español para hispanohablantes. Se ha analizado su currículo, y se comprendió el desafío que esta asignatura presenta para el profesor al tener que impartir un curso para alumnos hispanohablantes con variaciones lingüísticas y culturales, donde la clase debe ser dictada en español.

Por otro lado, se analizaron otros estudios publicados sobre la formación del profesorado de lenguas extranjeras en los EE.UU., los cuales expresan una preocupación hacia la falta de preparación lingüística y pedagógica adecuada por parte del futuro profesor de lenguas extranjeras. Es importante resaltar que los estudios previos suelen enfocar la enseñanza de lenguas extranjeras en general, y carecen de un análisis más

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

profundo sobre la problemática de la enseñanza del E/LE en los EE.UU. frente al contexto social.

En base a esta problemática, este estudio propuso una investigación teórica y empírica más enfocada hacia la formación del profesorado de E/LE en lugar del profesorado de lenguas extranjeras en general, y ha presentado siete objetivos específicos y cinco hipótesis para apoyar la investigación. De acuerdo con los resultados alcanzados, se pudieron cumplir todos los objetivos, y apoyar dos hipótesis de las cinco planteadas.

Objetivos específicos en relación a los profesores escolares:

Averiguar si los profesores del sistema escolar creen o, según su opinión, se sienten preparados para:

1. Enseñar español a hispanohablantes en el sistema escolar.
2. Enseñar los cursos de español BI y AP en el sistema escolar.
3. Controlar la disciplina y organizar la clase.
4. Utilizar los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.
5. Aplicar los estándares establecidos por ACTFL.

Objetivos específicos en relación a los profesores universitarios:

6. Conocer la disponibilidad de los profesores universitarios de los departamentos de lenguas extranjeras para enseñar un curso pedagógico en español.
7. Analizar la evaluación hecha por el profesorado universitario de los departamentos de lenguas extranjeras hacia el nivel de formación lingüística y las habilidades interpersonales necesarias de sus estudiantes para la profesión docente.

Hipótesis contrastadas con la opinión de los entrevistados:

1. Los estudiantes no hispanohablantes que se gradúan con una licenciatura en la enseñanza del español como lengua extranjera no están preparados para enseñar el curso de Español para Hispanohablantes en el sistema escolar.
2. Los estudiantes no hispanohablantes que se gradúan con una licenciatura en la enseñanza del español como lengua extranjera no están preparados para enseñar los cursos de Español AP y BI en el sistema escolar.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Hipótesis rechazadas basándose en la opinión de los entrevistados:

3. Los futuros profesores de español como lengua extranjera no se gradúan preparados para controlar la disciplina y organizar la clase en el sistema escolar.
4. Los futuros profesores de español como lengua extranjera no se gradúan preparados para utilizar los diversos métodos de lenguas extranjeras.
5. Los futuros profesores de español como lengua extranjera no se gradúan preparados para aplicar los estándares de lenguas extranjeras establecidos por ACTFL.

Los resultados de este estudio nos llevan a concluir que los programas de formación del profesorado de E/LE no proveen una preparación lingüística adecuada que asegure el nivel de fluidez deseado para los retos de la profesión docente. En tal sentido y tomando como base los resultados obtenidos en esta investigación, se concluye que se debería proveer más posibilidades para el desarrollo de las competencias comunicativas, interculturales y emocionales del futuro profesor. Con esto en mente, y con las sugerencias colaboradas por los profesores entrevistados en la pregunta abierta de ambos cuestionarios, se ha podido reflexionar sobre las siguientes propuestas de mejora:

- Ofrecer un programa de formación inicial de cinco años en lugar de cuatro. De esta manera, se podrían proveer más cursos relacionados con la carrera del profesor de español.
- Favorecer por lo menos un curso pedagógico en español en lugar de en inglés. Así el futuro profesor podría desarrollar su fluidez a la vez que adquiere las técnicas de enseñanza necesarias para la carrera docente. Esta idea también facilitaría la comunicación e integración entre los departamentos de educación y lenguas extranjeras.
- Ofrecer un curso de metodología específico en la enseñanza del español para hispanohablantes con el propósito de preparar al profesor para lidiar con las variedades lingüísticas y culturales de dicho alumnado.
- Agrupar a los futuros profesores de E/LE en un curso de metodología de lenguas extranjeras.
- Favorecer más entrenamiento y práctica en el sistema escolar para la aplicación de los nuevos métodos de enseñanza de L2, y para promover más oportunidades de reflexión personal del profesor sobre su actuación profesional.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Proveer más cursos de conversación para desarrollar la competencia comunicativa en lugar de centrarse prioritariamente en los cursos teóricos de literatura y gramática.
- Buscar más fondos para becas de estudios en el extranjero. Lo ideal sería que todos los futuros profesores de español pudieran estudiar en un país de habla hispana.
- Promover actividades paralelas como parte del programa; formar pequeños grupos de tertulia fuera del salón de clase y promover actividades de conversación con hispanohablantes por video-conferencia y bitácoras.
- Desarrollar un sistema de evaluación que valore la competencia comunicativa del futuro profesor de E/LE a través de actividades orales interactivas, y un portafolio que demuestre el progreso del aprendizaje del estudiante.

6.2. Recomendaciones para futuras investigaciones

Esta investigación ha sido un punto de partida para otros estudios. Sería interesante hacer otro estudio empírico con un grupo de estudiantes universitarios que estén en su período de observación y práctica docente en el sistema escolar. Las opiniones de los estudiantes que se están graduando, y que están teniendo su primer contacto con la carrera docente, proporcionarían otras perspectivas del problema en cuestión.

Por otra parte, se recomienda investigar sobre la experiencia que han tenido los profesores universitarios con la enseñanza de E/LE en el sistema escolar, y hasta qué punto han acompañado los cambios y exigencias del programa en los últimos años. Es de suma importancia que los profesores que preparan a los futuros maestros de E/LE se mantengan actualizados sobre los cambios que siguen ocurriendo en el sistema público actual. De esta forma, serán capaces de también colaborar con una mejora del programa de formación en sus universidades.

Al final, este estudio ha observado varios aspectos que engloban la problemática de la enseñanza de E/LE en los Estados Unidos; ha analizado la formación lingüística y pedagógica del profesor de español como lengua extranjera, y también ha reflexionado sobre algunas propuestas de mejora.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

7. Bibliografía

Esquema de contenidos:

1.1. Bibliografía citada

1.2. Bibliografía consultada

1.3. Referencias Legales

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

7.1. Bibliografía citada

ACTFL. (1996). Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century. Lawrence, KS: Allen Press.

ACTFL. (1998).*ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners*. Recuperado el 1 de septiembre de 2013, de http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-performance-descriptors-language-learners#sthash.MZCRxqCE.dpuf

ACTFL. (1999). *ACTFL Performance Guidelines-Speaking.* Recuperado el 1 de noviembre de 2013, de http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/Guidelinesspeak.pdf

ACTFL. (1999). *ACTFL Proficiency Guidelines - Speaking.* Ha stings-on-Hudson, NY: ACTFL Materials Center.

ACTFL. (2001). *ACTFL Proficiency Guidelines-Writing.*Hastings-on-Hudson, NY: ACTFL Materials Center.

ACTFL. (2002). Program standards for the preparation of foreign language teachers (initial level – undergraduate & graduate level – for K-12 and secondary certification programs) Yonkers, New York: ACTFL Materials Center.

Aguado, B. (2002), La educación multicultural, en AA.VV., *Curso de formación en educación multicultural y plurilingüe, Dossier de Apoyo*, Universidad de Salamanca. Recuperado el 22 de septiembre de 2011, de http://www.educarenpobreza.cl/Userfiles/p0021%5Cfile%5Ceducacion%20multicultural.pdf

Beijaard, D., Meijer, P., Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity.*Teaching and Teacher Education, 20*, 107-128.

Bell, T. (2005). Behaviors and Attitudes of Effective Foreign Language Teachers: Results of a Questionnaire Study.*Foreign Language Annals, 38 (2), 259-270.* Yonkers, NY: ACTFL

Bellantoni, C. (2008, 8 de julio). Que? Obama says the nation's kids should be bilingual. *The Washington Times.* Recuperado el 16 de febrero de 2009, de http://www.washingtontimes.com

Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: the benefits of bilingualism.*Canadian Journal of Experimental Psychology, 65*(4), 229-235. American Psychological Association.

Bialystok, E., Craik, F., Freedman, M. (2007).Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia.*Neuropsychologia, 45*(2), 459-464. Elsevier.

Boyd, R. (2000). *Attitudes of Teachers of Spanish as a Foreign Language toward Teaching Spanish to Hispanic Students in Urban Schools*.(Tesis Doctoral).Eric Clearinghouse (n.ED447719). Recuperado el 9 de julio de 2013, de http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED447719.pdf

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Burke, B. M. (2006), Theory Meets Practice: A Case Study of Preservice World Language Teachers in U.S. Secondary Schools. *Foreign Language Annals, 39*(1), 148–166. Yonkers, NY: ACTFL

Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Recuperado el 2 de noviembre de 2012, de http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf

Chambless, K. (2012). Teachers' Oral Proficiency in the Target Language: Research on Its Role in Language Teaching and Learning. *Foreign Language Annals*, 45(1), 141-162. US: ACTFL

Ciarrochi, J., Mayer, J.(2007).*Applying emotional intelligence.A practitioner's guide.* New York: Psychology Press.

Cooper, T. (2004). How foreign language teachers in Georgia evaluate their professional preparation: A call for action (Resumen) *Foreign Language Annals, 37 (1),* 37-48. Yonkers, NY: ACTFL.

Cummings, J. (2000). Beyond adversarial discourse: Searching for common ground in the education of bilingual students. En C.J. Ovando & P. Mclaren (Eds.), *The Politics of multiculturalism and bilingual education: Students and teachers caught in the cross fire.* Boston: McGraw-Hill.

Danesi, M. (2003).Second language teaching.A view from the right side of the brain. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Dwyer, M. (2004). More is better: The impact of study abroad program duration. *TheInterdisciplinary Journal of Study Abroad* X, 151-163. Recuperado el 15 de julio de 2013, de http://www.frontiersjournal.com/issues/vol10/vol10-09_Dwyer.pdf

Esteve, J.M. (1997). La formación inicial de los profesores de secundaria. Barcelona: Ariel

Esteve, J. M. (2005, noviembre).*La formación de profesores en Europa. Hacia un nuevo modelo.* Documento presentado en el II Congreso Anual sobre fracaso escolar, Gestió Socioeducativa, Palma de Mallorca, España.

GACE Exam Practice Tests (s.f) Recuperado el 5 de enero de 2012, de www.gaceexampracticetests.com.

GACE Spanish (s.f.) Recuperado el 4 de julio de 2013, de http://www.gacespanish.com/freetest.

GACE. (2006). *Test Design and Framework.* Recuperado el 2 de abril de 2012, de http://www.gobookee.net/get_book.php?u=aHR0cDovL3d3dy5nYWNlLm5lc2luYy5jb20vUERGcy9HQV9mbGQxNDExNDJfVEQtRnJhbWV3b3JrLnBkZgpURVNUIERFU0lHTiBTcGFuaXNo

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

GACE. (s.f.).*GACE Test Information and Sample Practice Questions*. Recuperado el 2 de abril de 2012, de http://www.gacetestguide.com/spanish.html

García, O., Blanco, G. (2000). Spanish for native speakers: K-12 considerations. En American Associationof Teachers of Spanish and Portuguese, *Professional development series handbook for teachers K–16: Spanish for native speakers*, Vol. 1, (pp. 85-89). Fort Worth, TX: Harcourt College.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic books.

Georgia Department of Education (2012). *World Language Data Summary.*USA: GADOE. Recuperado el 11 de febrero de 2013, de http://www.doe.k12.ga.us/Curriculum-Instruction-and-Assessment/Curriculum-and-Instruction/Documents/World%20Languages%20Documents/12_website_dat_2012%20World%20Languages%20Data%20Summary.pdf

Georgia Department of Education (2007).*Modern Languages – Level I*. Recuperado el 12 de mayo de 2012, de https://www.georgiastandards.org/standards/Georgia%20Performance%20Standards/Modern%20Languages%20Level%20I.pdf.

Georgia Department of Education (2007).*Modern Languages – Level IV*. Recuperado el 12 de mayo de 2012, de https://www.georgiastandards.org/standards/Georgia%20Performance%20Standards/Modern%20Languages%20Level%20IV.pdf

Georgia Department of Education (2007).*Spanish for Native Speakers – Level I*. Recuperado el 23 de abril de 2012, de https://www.georgiastandards.org/standards/Georgia%20Performance%20Standards/Spanish%20for%20Native%20Speaker%20Level%20I.pdf

Georgia Department of Education (2007).Spanish for Native Speakers – Level II. Recuperado el 23 de abril de 2012, de https://www.georgiastandards.org/standards/Georgia%20Performance%20Standards/Spanish%20for%20Native%20Speaker%20Level%20II.pdf

Georgia Department of Education (2009).*Modern Languages – Level II*. Recuperado el 12 de mayo de 2012, de https://www.georgiastandards.org/standards/Georgia%20Performance%20Standards/Modern%20Languages%20Level%20II.pdf

Georgia Department of Education (2009).*Modern Languages – Level III*. Recuperado el 12 de mayo de 2012, de https://www.georgiastandards.org/standards/Georgia%20Performance%20Standards/Modern%20Languages%20Level%20III.pdf

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Georgia Department of Education (2011).*Enrollment by Gender, Race/Ethnicity and Grade (PK-12).* Recuperado el 23 de abril de 2012, de http://app3.doe.k12.ga.us/ows-bin/owa/fte_pack_ethnicsex.display_proc

Georgia Department of Education (2012).*Georgia Department of Education Teacher Keys Effectiveness System Fact Sheets.* Recuperado el 3 de mayo de 2013, de http://www.doe.k12.ga.us/School-Improvement/Teacher-and-Leader-Effectiveness/Documents/TKES%20Fact%20%20Sheets%207-11-2012.pdf

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantman Books: New York.

Gómez, T. (2012). Consideraciones sobre el uso de la tecnología en la clase de lengua y cultura españolas.*Cuadernos Cervantes, Epoca II – año III/2012.* Recuperado el 12 de enero de 2013, de http://www.cuadernoscervantes.com/multi_43_tecnologia.html.

Hall County Schools (2013).*High School Planning Guide – Preparing 21st century learners for the future.* Gainesville: Hall County. Recuperado el 24 de junio de 2013, de http://www.hallco.org/boe/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=536&Itemid=44

IBO. (2011). *Guía de Lengua A: Lengua y Literatura.* Reino Unido: Anthony Rowe Ltd.

IBO. (2011). *Guía de Lengua A: Literatura*. Reino Unido: Anthony Rowe Ltd.

IBO. (2011). *Guía de Lengua B.* Reino Unido: Anthony Rowe Ltd.

IBO. *Historia del bachillerato internacional.* Reino Unido: IBO. Recuperado el 24 de junio de 2013, de http://www.ibo.org/es/history/

IBO. *El programa del diploma en breve.* Reino Unido: IBO. Recuperado el 10 de mayo de 2013, de http://www.ibo.org/es/diploma/indexnewest.cfm

Kimberly, S. (1990). Desarrollo del examen de certificación para los profesores de español de Georgia: un intento de medir aptitudes comunicativas dentro de un marco global. *ASELE, Actas II: Centro Virtual Cervantes.* (p.199-208). Recuperado el 3 de mayo de 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0197.pdf.

Lakatos, S. y Ubach, A. (1996). ¿Profesor nativo o no nativo? En *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE. Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II. León: Universidad de León* (pp. 239-244).

Lazaruk, W. (2007). Linguistic, Academic, and Cognitive Benefits of French Immersion. *Canadian Modern Language Review.63 (*5), 605-627. University of Toronto Press.

Leffa, V. J. (1988). Metodologia do ensino de línguas. En Bohn, H. I.; Vandresen, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*, pp. 211-236.Florianópolis: UFSC.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Liskin-Gasparro, J. (1982).*ETS Oral Proficiency Testing Manual*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service.

Llanes, A., Serrano, R. (2011). Length of Stay and Study Abroad: Language Gains in Two Versus three months abroad. *Revista Española de Lengua Aplicada, 24*, 95-110. España: Dialnet.

Marina, J.A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.

Martín, J. M. M. (1999). El profesor nativo de español. *ASELE. Actas X*. Centro virtual cervantes, 433-438. Recuperado el 19 de junio de 2013, de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0431.pdf

Mayer, J. D., Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.

Mir, M. (2007, septiembre). *La entrevista de competencia oral según las directrices de ACTFL (Consejo americano para la enseñanza de lenguas extranjeras).* XVII International Convention ASELE, Universitat d´Alacant, España.

Miranda, H.U. (2002). *La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras.* Edición digital a partir del texto original de la tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

National Standards in Foreign Language Education Project. (1996). *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century (SFFLL)*. Lawrence, KS: Allen Press.

National Standards in Foreign Language Education Project. (2006). *Standards for foreign language learning in the 21st century.* Lawrence, KS: Allen Press, Inc.

NCES. (1999). *A teacher's quality: A report on the preparation and qualification of public school teachers.* US Department of Education: NCES. Recuperado el 3 de abril de 2010, de www.nces.ed.gov

NCES. (2009) .*School and Staffing Survey, SASS.U.S*. Department of Education: NCES. Recuperado el 3 de abril de 2010, de www.nces.ed.gov

NCES. (2009). *Percentage of public school teachers of grades 9 through 12, by field of main teaching assignment and selected demographic and educational characteristics: 2007-08*, table 70. U.S. Department of Education: NCES. Recuperado el 3 de abril de 2010, de www.nces.ed.gov

NCES. (2009). *Average base salary for full-time teachers in public elementary and secondary schools, by highest degree earned and years of full-time teaching: Selected years, 1990-91 through 2007-08*, table 74. U.S. Department of Education: NCES. Recuperado el 3 de abril de 2010, de www.nces.ed.gov

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Nissenberg, G. (2012). *AP Spanish Literature and Language – Course Planning and Pacing Guide 3.* Recuperado el 4 de junio de 2013, de http://apcentral.collegeboard.com/apc/public/repository/AP-Spanish-Lit-CPPG-3-2012.pdf

NGCSU. (2010).*Matrícula y descripción de cursos.* Recuperado el 5 de julio de 2011, de http://www.northgeorgia.edu/Modern_Languages/default_1col.aspx?id=4294968622

NGCSU. (2010*). 2010-2011 Undergraduate Bulletin.*Series 76.15th Edition. Dahlonega, GA: NGCSU

Nunan, D. (1991).Communicative Tasks and the language curriculum.*TESOL Quartely, 25*(2), 279-295.

Nweke, W. C., Eads, G. M., Afolabi, C. Y., & Stephens, C. E. (2006).*The Georgia educator workforce 2006: A report of the supply, demand, and utilization of teachers, administrative, and student services personnel in Georgia public schools.* Georgia Professional Standards Commission, Educator Workforce Recruitment, Research and Development.Atlanta, GA. Recuperado el 11 de julio de 2012, de http://www.gapsc.com/Commission/research_publication/downloads/2006%20Status%20Report.pdf

Omaggio, A. (1986).*Teaching Language in Context*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, Inc.

Pearson, L., Fonseca-Greber, B., and Foell, K. (2006) .Advanced proficiency for foreign language teacher candidates: What can we do to help them achieve this goal? *Foreign Language Annals, 39 (3),* 507-519. Yonkers: NY, ACTFL.

Pew Research Center (2012).*Statistical Portrait of Hispanics in the United States, 2010 – Tablas 13 y 14.*Washington, DC: Pew Research Center. Recuperado el 2 de abril de 2013, de http://www.pewhispanic.org/files/2012/02/Statistical-Portrait-of-Hispanics-in-the-United-States-2010_Apr-3.pdf

Peyton, J., Lewelling, V., Winke, P. (2001). Spanish for Spanish Speakers: Developing Dual Language Proficiency. *ERIC Digest*. *EDO-FL -01-09*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. Recuperado el 2 de julio de 2013, de http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0109-Peyton.pdf

Potowski, K. and Carreira, M. (2004), Teacher Development and National Standards for Spanish as a Heritage Language.*Foreign Language Annals, 37*: 427–437.Yonkers: NY, ACTFL. Recuperado el 3 de julio de 2013, de http://potowski.org/sites/potowski.org/files/PotowskiCarreira.pdf

Prieto, M. (2004).La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educacionales, 6*(1), 29-49. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ramos, R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura,* 14(22). Colombia: Universidad de Antioquia.

Ramsay, V. (2009). "Study abroad and evaluation: critical changes to enhance linguistic and cultural growth." En Norris, J., Davis, J., Sinicrope, C., Watanabe, Y. (Eds). Torward useful program evaluation in College Foreign Language Education.*National Foreign Language Resource Center.* (pp.163-181).Hawaii: NFLRC.

Reinoso, F.L.H. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, (11),* 141 – 153. España: Universidad de Alcalá.

Ricardo-Osorio, J. (2008). A study of foreign language learning outcomes assessment in U.S. undergraduate education.*Foreign Language Annals, 41*(4), 590-610.

Richards J. Rodgers T. (2001).*Approaches and methods in language teaching.* New York: Cambridge University Press

Roca, A. y Colombi, M.C. (s.f.). Español para hispanohablantes: ¿Por qué iniciar y mantener un progama de español para hablantes nativos? *En Centro Virtual Cervantes.* Recuperado de 4 de julio de 2013, de http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_eeuu/bilingue/aroca.htm

Ruiz, E.R. (2007, abril).Interculturalidad. Propuestas de intervención con el alumno: español como segunda lengua. *Seminario para profesores en Compensatoria*. Aulas ALISO, Centro de Formación e Innovación Educativa de Burgos, España.

Santiago Guervós, J. (2010). La competencia cultural en la competencia comunicativa: hacia una comunicación intercultural con menos interferencias. Las lenguas de especialidad y su enseñanza. *MarcoELE, 11,* 113-130. Recuperado el 8 de julio de 2013, de http://marcoele.com/descargas/11/05.de-santiago.pdf

Shultz, J. (2001). "The expansive nature of interdisciplinary language teacher education."En B. Johnston y S. Irujo (Eds).Research and Practice in Language Teacher Education: Voices from the field – Selected papers from the first international conference on language teacher education. Carla Working paper, 19. (pp.39-52) Minnesota: Carla.

Shulz, R.A. (2000). Foreign language teacher development: MLJ Perspectives 1916-1999. *Modern Language Journal, New Jersey: Blackwell Publishing,* 84 (4), 494-522.

Singhal, M. (1997).The internet and foreign language education: benefits and challenges. *The Internet TESL Journal, 3* (6). Recuperado el 12 de octubre de 2012, de http://iteslj.org/Articles/Singhal-Internet.html

Sullivan, J.H. (2001). The challenge of foreign language teacher preparation: Addressing state teacher standards. *Clearing House,* 74 (6), 305-308.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Swender, E. (2001, octubre). *La enseñanza de ELE en los EE.UU.: cantidad y calidad.* Congreso de Valladolid: paneles y ponencias. El activo del español: La industria del español como lengua extranjera.Valladolid, España. Recuperado el 24 de abril de 2013, de http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/swender_e.htm

Tedick, D., Walker, C. (1995). From theory to practice: How do we prepare teachers for second language classrooms? *Foreign Language Annals, 28(4),* 499-517. New York: ACTFL

The College Board (2008). *Guía para estudiantes de AP y sus padres 2008-2009.* Recuperado el 12 de julio de 2013, de http://professionals.collegeboard.com/profdownload/ap-bulletin-students-parents-spanish.pdf

The College Board (2012).AP Spanish Literature and Culture. Recuperado el 12 de julio de 2013, de https://secure-media.collegeboard.org/ap-student/course/ap-spanish-literature-and-culture-2012-course-exam-description.pdf

The College Board (2013). *AP Spanish Language and Culture.* Recuperado el 12 de julio de 2013, de http://media.collegeboard.com/digitalServices/pdf/ap/IN120085262_SpanLangCED_Effective_Fall_2013_lkd.pdf

Thompson, A. S., y Fioramonte, A. (2012). Nonnative Speaker Teachers of Spanish: Insights from Novice Teachers. *Foreign Language Annals, 45*(4), 564-579.

Torres, A. (2011). La enseñanza del español a los hispanohablantes de herencia de los Estados Unidos. *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos, 1,* 133-150.

Valdés, G. (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: outstanding issues and unanswered questions. En M.C. Colombi y F.X. Alarcón (Eds). *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría.* (pp.8-44) Boston: Houghton Mifflin.

Vélez-Rendón, G. (2002). Second language teacher education: a review of the literature. *Foreing Language Annals, 35(*4), 457-467.

Vera Vila, J. (1988a). El profesor principiante (Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza). Valencia: Promolibro.

Vrooman, M. (2005, marzo). Los estándares nacionales para el aprendizaje de segundas lenguas en la formación de maestros de español en Estados Unidos: desafíos presentes y del porvenir. FIAPE I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro. Toledo, España. Recuperado el 12 de septiembre de 2012, de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Comunicaciones/2005_ESP_05_46Vrooman_fidaldo.pdf?documentId=0901e72b80e4de23

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Zwaniecki, A. (2009). La creciente población latina de Carolina del Norte es un estímulo para el crecimiento económico. *IIP Digital*. EE.UU: United States of America Embassy. Recuperado el 19 de julio de 2013, de http://iipdigital.usembassy.gov/st/spanish/article/2009/10/20091001102859saikceinawz0.1744806.html#axzz2ZX5VWMUc

7.2. Bibliografía consultada:

Aneas, A. (2009). Competencia intercultural: competencia clave en las organizaciones actuales. En E. Soriano. *Vivir entre culturas: una nueva sociedad.* (pp.151-175) Madrid: La Muralla.

Arenas, F.C. (2007). Fundamentos de la educación multicultural en el sistema estadounidense. *Isagogé*, 4, 26-29. La Rioja: Fundación Dialnet. Recuperado el 3 de julio de 2013, de http://isagoge.atspace.com/documentos/Archivo_isagoge4/EDUCACION_MULTICULTURAL_EN_EEUU.pdf

Banks, J. (1981). *Education in the 80s: Multiethnic education.* Washington, D.C.: National Education Association.

Banks, J. (1997). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks and C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (3rd ed., pp. 385-407). Boston: Allyn and Bacon.

Barrios Espinosa, E. (2006). Dificultades y carencias que experimentan y evidencian futuros maestros de inglés durante su intervención docente autónoma en las prácticas de enseñanza. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *9*(1), 8.

Barrios Espinosa, E., & García Mata, J. (2009). Las dificultades para la educación integradora desde la perspectiva de futuros maestros de inglés. Recuperado el 9 de marzo de 2014, de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_3.htm

Beauchamp, C., y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal Of Education*, *39*(2), 175.

Beaudrie, S. (2009). "Receptive bilinguals' language development in the classroom: The differential effects of heritage versus foreign language curriculum." En M. Lacorte & J. Leeman (Eds), *Español en Estados Unidos y otros contextos de contacto: Sociolingüística, ideología y pedagogía* (pp. 325-346). Madrid: Iberoamericana/ Vervuert Verlag.

Benjamin, R. (1997). What Do Our Students Want? SomeReflections on Teaching Spanish as an Academic Subject to BilingualStudents. *ADFL Bulletin*, *29*(1), 44-47.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Chandrasekaran, T. (2008).*Strategies used by secondary Spanish teachers in heritage language student classrooms* (Tesis de Máster). Iowa State University: ProQuest. ISBN: 0549685006, 9780549685005

Cortés, Á. C. (2009). La educación para la ciudadanía en la Unión Europea. Aspectos comparados. In *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la" Strategia di Lisbona"= La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la" Estrategia de Lisboa": Atti XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali, Bologna, 31 marzo-3 aprile 2009* (pp. 61-68). Patrón.

Cruz, M. L. (1998). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿Dónde entra la gramática? *ASELE, Actas IX: Centro Virtual Cervantes.* (p.419-426).

Cubero, L. N. (2006). Pedagogía emocional: una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (18), 65-80.

Davidman L., Davidman, P. (1997). Teaching with a multicultural perspective: A practical guide. New York: Longman.

Fountain, A. (2001).Developing a Program for Spanish Heritage Learners in a Small College Setting.*ADFL Bulletin, 32*(2), 33-36.

García Carrasco, J. (1992). Bases sociales y antropológicas de la educación intercultural. *Bordón*, *44*(1), 7-10

González Quirós, J.L. (2006). "La educación en un contexto pluralista" en Concepción Naval y Montserrat Heredero, Eds. *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*, (pp. 90-108) Ediciones Encuentro, Madrid. Recuperado el 6 de julio de 2013, de http://digital.csic.es/bitstream/10261/9588/1/La%20educaci%C3%B3n%20en%20un%20contexto%20pluralista.pdf

Gutiérrez, J. (1997): Teaching Spanish as a Heritage Language: ACase for Language Awareness. *ADFL Bulletin, 29*(1), 29-32.

Kelly, L. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House

Lange, D. (1990). A blueprint for teacher development program.En J.C. Richards and D.Nunan (Eds).*Second Language Teacher Education* (pp. 245-268), New York: Cambridge University Press.

Larsen-Freeman, D. (1998). Expanding roles of learners and teaches in learner-centered instruction. En W. Renandya and G. Jacobs (Eds), *Learners and language learning*.Singapore: SEAMEO Regional Language Center.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Llisterri, J. (1997). Nuevas tecnologías y enseñanza del español como lengua extranjera. *ASELE. Actas VIII*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 3 de junio de 2012, de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0043.pdf

Mackey, W. (1965).*Language Teaching Analysis*, London: Longman.

Merino, B., Trueba, H. y Samaniego, F. (1993).Language and Culture in Learning: Teaching Spanish to Native. *Speakers of Spanish*. Washington D.C.: The Falmer Press.

Monroig, J. (1994). El profesor y el método en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Didáctica 6*, 85-96. Madrid: Editorial Complutense.

Ovando, C., y McLaren, P. (2000). Cultural recognition and civil discourse in a democracy. En Ovando & McLaren (Eds.), *The politics of multiculturalism and bilingual education: Students and teachers caught in the cross fire.* Boston: McGraw-Hill.

Rego, M. A. S. (2011). Sostenibilidad y educación intercultural. El cambio de perspectiva. *Bordón, 63*(4).

Richards, J. (1985). The secret life of methods. En Jack C. Richards, *The context of language teaching.* New York: Cambridge University Press.

Roca, A. (1997). Retrospectives, Advances, and Current Needs in the Teaching of Spanish to United States Hispanic Bilingual Students.*ADFL Bulletin, 29*(1), 37-43.

Shulz, R.A. (1988). Proficiency-based foreign language requirements: A plan for action. *ADFL Bulletin, 19*, 24-28.

Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Stoller, E. (2004).Content-based instruction: perspectives on curriculum planning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 261-283.

Sweet, H. (1899). *The practical study of languages*. Reprinted London: Oxford University Press.

Titone, R. (1968). *Teaching foreign languages: an historical sketch.* Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Valdés, G. (1997). The Teaching of Minority Languages as Academic Subjects: Outstanding Issues and Unanswered Questions. En Cecilia M. Colombi y Francisco Alarcón (Eds.): *La enseñanza del español a hispanohablantes* (pp.8-44), Boston: Houghton Mifflin Company.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Valdés, G., Lozano, A. y García, R. (1981).*Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual: Issues, Aims and Methods*. Nueva York, Teachers College Press.
Vera Vila, J. (1988b). *La crisis de la función docente.* Valencia: Promolibro.

Vera Vila, J. (2010). La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. En Sanchidrián, C.Y., Ruiz Berrio, J. *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó, 307-328.

7.3. Referencias legales

Castañeda v. Pickard, 648 F.2d 989 (5th Cir. 1981).

Civil Rights Restoration,100 P.L. 259; 102 Stat. 28 (1988)

Equal Educational Opportunities Act, 20 U.S.C. § 1701 (1974).

Lau v. Nichols, 414 U.S. 563 (1974).

No Child Left Behind, Title III Part A, Immigrant and LEP Programs (2001).

Office of Civil Rights Enforcement Policy (1991).

Plyler v. Doe, 457 U.S. 202 (1982).

Rios v. Reed, Title VI of the Civil Rights Act, EEOA(1978)

Title VI, 42 U.S.C. § 2000d (1964).

Title VII, Bilingual Education Act. (1968).

U.S. Department of Health, Education, and Welfare, May 25 Memorandum (1970).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

8. Anexo

Esquema de contenidos

Anexo A: Mapa de estudios – NGCSU
Anexo B: Cursos de lenguas extranjeras ofrecidas en el sistema de GA (2000-2001)
Anexo C: Cursos de lenguas extranjeras ofrecidas en el sistemade GA (2001-2002)
Anexo D: Cursos de lenguas extranjeras ofrecidas en el sistema de GA (2002-2003)
Anexo E: Cursos de lenguas extranjeras ofrecidas en el sistema de GA (2003-2004)
Anexo F: Cursos de lenguas extranjeras ofrecidas en el sistema de GA (2004-2005)
Anexo G: Cursos de lenguas extranjeras ofrecidas en el sistema de GA (2005-2006)
Anexo H: Cursos de lenguas extranjeras ofrecidas en el sistema de GA (2006-2007)
Anexo I: Cursos de lenguas extranjeras ofrecidas en el sistema de GA (2007-2008)
Anexo J: Cursos de lenguas extranjeras ofrecidas en el sistema de GA (2008-2009)
Anexo K: Cursos de lenguas extranjeras ofrecidas en el sistema de GA (2009-2010)
Anexo L: Cursos de lenguas extranjeras ofrecidas en el sistema de GA (2010-2011)
Anexo M: Datos demográficos del alumnado del sistema escolar público de Hall
Anexo N: Correo electrónico enviado a los profesores del sistema escolar
Anexo O: Correo electrónico enviado a los profesores universitarios
Anexo P: Respuestas a la entrevista a los profesores del sistema escolar
Anexo Q: Respuestas a la entrevista a los profesores universitarios
Anexo R: Validación de los cuestionarios: Dra. Belinda Sauret
Anexo S: Validación de los cuestionarios: Dña. María Isabel Silva

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexo A: Mapa de estudios - NGCSU

http://www.northgeorgia.edu/Modern_Languages/default_1col.aspx?id=4294968622 (consulta: 10-05-2011)

Modern Languages - School of Arts and Letters

Spanish with Teaching Certification: 2010-2012				
		1st Year		
Fall Semester	Hours		Spring Semester	Hours
ENGL 1101	3		ENGL 1102	3
MATH 1101 or 1111	3		PSYC 1001	1
HIST 1112	3		LAB SCIENCE	4
LAB SCIENCE	4		POLS 1101	3
SPAN 1001 (if necessary)	3		SPAN 1002	3
			Unrestricted Elective	3
	16			17
		2ndYear		
Fall Semester	Hours		Spring Semester	Hours
ENGL 2111 or 2112	3		PHIL MUSC ART or THEA	3
MATH CSCI or SCIENCE	3		SOC SCIENCE	3
SPAN 2001	3		EDUC 2002	3
PSYC 2103	3		SOC SCIENCE	3
EDUC 2001	3		SPAN 2002	3
			AREA F ELECTIVE *	3
	15			18
		3rd Year		
Fall Semester	Hours		Spring Semester	Hours
SPAN 3000 - 4000	3		SPAN 3000 - 4000	3
SPAN 3000 - 4000	3		SPAN 3000 - 4000	3
SPAN 3000 - 4000	3		SPAN 3000 - 4000	3
SECOND LANGUAGE 1001	3		SECOND LANGUAGE 1002	3
CSCI 1200	3		EDUC 3002	2
			EDUC 3003/3003L	3
	15			17
		4th Year		
Fall Semester	Hours		Spring Semester	Hours
SPAN 3000 - 4000	3		EDUC 4103	3
SPAN 3000 - 4000	3		EDUC 4104	3
SPAN 3000 - 4000	3		EDUC 4105	3
MLAN 4440	3		EDUC 3540	3
EDUC 4000	4		SPAN 3000 - 4000	3

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	16			15
Note: This program is 126 hours, which accounts for the semesters with overloads. Most Spanish majors study				
abroad during one summer, thereby balancing the number of hours taken during the academic year.				
The student who does not take SPAN 1001 in semester one will readjust schedule slightly, making room for				
CMST 3810 or EURO HIST in the 3rd or 4th year.				
* Area F Elective:Select one (3 hrs): 1000 or 2000-level foreign language (in addition to those required for the				
the major); ANTH 1101; COMM 1110; ENGL/GNST 2140; HIST 2370 or 2860;				
PHIL 1001, 2200, or 2500; POLS 2401;				

Anexo B: Cursos de lenguas extranjeras ofrecidos en el sistema escolar 2000-2001 – Departamento de Educación de GA (2012)

Language Courses	Spanish	French	Latin	German	Chinese
Connections	33493	19910	5302	3121	
Grade 6	7167	1251	17		
Grade 7	14700	4785	22	427	
Grade 8	7274	3409	1433	380	
Level 1	50473	13987	4104	2972	70
Level 2	41586	12850	2910	2527	37
Level 3	9876	4143	791	917	17
Level 4	2096	1219	177	423	4
Level 5	603	259	12	61	
Level 6	56	9	4	4	
Level 7	36	45	6		
Level 8	32	38	2		
AP Language	608	233	76	96	
AP Literature	9	19	80		
IB HL	159	68			4
IB SL					
IB abinito 1					
IB abinito 2					
Spanish for Native Speakers 1	475				

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Spanish for Native Speakers 2					
Workplace Spanish					
Middle School (non-connections)	**29141**	**9445**	**1472**	**807**	
High School	**106009**	**32870**	**8162**	**7000**	**132**
Total (non-connections)	**135150**	**42315**	**9634**	**7807**	**132**
Total (with connections)	**168643**	**62225**	**14936**	**10928**	**132**

Anexo C: Cursos de lenguas extranjeras ofrecidos en el sistema escolar 2001-2002 – Departamento de Educación de GA (2012)

Language Courses	Spanish	French	Latin	German	Chinese
Connections	33153	14246	4293	3802	
Grade 6	5873	1160	21	6	
Grade 7	11819	4296	181	347	
Grade 8	7308	2669	1092	868	
Level 1	53176	13669	4006	2762	122
Level 2	44975	12684	3018	2528	42
Level 3	11063	4018	726	1097	4
Level 4	2746	1449	194	351	2
Level 5	707	375	13	77	1
Level 6	151	60	30	5	
Level 7	43	26			
Level 8	23	60	1		
AP Language	752	338	128	98	
AP Literature	41	30	26		
IB HL	170	94			7
IB SL					
IB abinito 1					
IB abinito 2					
Spanish for Native Speakers 1	386				

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Spanish for Native Speakers 2					
Workplace Spanish					
German Seminar					
Native Language non-English					
Middle School (non-connections)	**25000**	**8125**	**1294**	**1221**	
High School	**114233**	**32803**	**8142**	**6918**	**178**
Total (non-connections)	**139233**	**40928**	**9436**	**8139**	**178**
Total (with connections)	**172386**	**55174**	**13729**	**11941**	**178**

Anexo D: Cursos de lenguas extranjeras ofrecidos en el sistema escolar 2002-2003 - Departamento de Educación de GA (2012)

Language Courses	Spanish	French	Latin	German	Chinese
Connections	29052	13509	2404	2696	
Grade 6	6446	1851	159	39	
Grade 7	12644	5544		263	
Grade 8	8807	3046	847	133	
Level 1	53442	13421	4074	3070	91
Level 2	47387	12155	2663	2334	57
Level 3	11602	3862	825	930	11
Level 4	3077	1301	110	346	
Level 5	845	321	15	59	
Level 6	175	77	22	8	
Level 7	26	10	15	2	
Level 8	21	33		1	
AP Language	738	349	100	77	
AP Literature	66	40	84		
IB HL	179	139			4
IB SL					

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

IB abinito 1					
IB abinito 2					
Spanish for Native Speakers 1	405				
Spanish for Native Speakers 2					
Workplace Spanish					
German Seminar				1	
Native Language non-English					
Middle School (non-connections)	**27897**	**10441**	**1006**	**435**	
High School	**117963**	**31708**	**7908**	**6828**	**163**
Total (non-connections)	**145860**	**42149**	**8914**	**7263**	**163**
Total (with connections)	**174912**	**55658**	**11318**	**9959**	**163**

Anexo E: Cursos de lenguas extranjeras ofrecidos en el sistema escolar 2003-2004 - Departamento de Educación de GA (2012)

Language Courses	Spanish	French	Latin	German
Connections	29784	17104	2684	3074
Grade 6	6724	2004	53	217
Grade 7	10137	4557	29	293
Grade 8	11126	3550	829	139
Level 1	55048	13703	4340	3355
Level 2	48868	12023	2900	2498
Level 3	12618	4055	819	893
Level 4	31113	1294	211	317
Level 5	847	380	37	98
Level 6	219	74	28	3
Level 7	50	30	1	4
Level 8	16	1		
AP	835	363	91	91

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Language				
AP Literature	76	52	32	
IB HL	346	112		
IB SL				
IB abinito 1				
IB abinito 2				
Spanish for Native Speakers 1	394			
Spanish for Native Speakers 2				
Workplace Spanish				
German Seminar				
Native Language non-English				
Middle School (non-connections)	**27987**	**10111**	**911**	**649**
High School	**150430**	**32087**	**8459**	**7259**
Total (non-connections)	**178417**	**42198**	**9370**	**7908**
Total (with connections)	**208201**	**59302**	**12054**	**10982**

Anexo F: Cursos de lenguas extranjeras ofrecidos en el sistema escolar 2004-2005 - Departamento de Educación de GA (2012)

Language Courses	Spanish	French	Latin	German	Chinese
Connections	28202	12501	1127	2880	
Grade 6	7547	1899	185	180	
Grade 7	10541	4446	305	250	
Grade 8	12060	3164	210	117	
Level 1	58683	13607	4892	3121	68
Level 2	50701	12227	2995	2556	43
Level 3	13764	4143	869	986	7

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Level 4	3482	1273	183	325	4
Level 5	996	339	19	58	1
Level 6	243	98	24	22	
Level 7	103	38	6	1	
Level 8	4				
AP Language	1072	337	73	96	
AP Literature	57	17	84		
IB HL	387	142			7
IB SL					
IB abinito 1					
IB abinito 2					
Spanish for Native Speakers 1	543				
Spanish for Native Speakers 2					
Workplace Spanish					
German Seminar					
Native Language non-English					
Middle School (non-connections)	**30148**	**9509**	**700**	**547**	
High School	**130035**	**32221**	**9145**	**7165**	**130**
Total (non-connections)	**160183**	**41730**	**9845**	**7712**	**130**
Total (with connections)	**188385**	**54231**	**10972**	**10592**	**130**

Anexo G: Cursos de lenguas extranjeras ofrecidos en el sistema escolar 2005-2006 - Departamento de Educación de GA (2012)

Language Courses	Spanish	French	Latin	German	Chinese
Connections	30316	10749	263	2822	
Grade 6	8284	1494	202	307	

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Grade 7	10917	3667	158	228	
Grade 8	12266	2511	235	71	
Level 1	63434	14950	235	3639	46
Level 2	55519	12102	3403	2679	51
Level 3	14553	4137	980	1057	8
Level 4	3869	1447	196	389	2
Level 5	1149	407	23	51	5
Level 6	470	123	13	9	
Level 7	142	37	5	1	
Level 8	19				
AP Language	1462	420	126	126	
AP Literature	103	40	67		
IB HL	353			39	3
IB SL		121			
IB abinito 1					
IB abinito 2					
Spanish for Native Speakers 1	1007				
Spanish for Native Speakers 2	390				
Workplace Spanish	53				
German Seminar					
Middle School (non-connections)	**31467**	**7672**	**595**	**606**	
High School	**142523**	**33784**	**5048**	**7990**	**115**
Total (non-connections)	**173990**	**41456**	**5643**	**8596**	**115**
Total (with connections)	**204306**	**52205**	**5906**	**11418**	**115**

Anexo H: Cursos de lenguas extranjeras ofrecidos en el sistema escolar 2006-2007 - Departamento de Educación de GA (2012)

Language Courses	**Spanish**	**French**	**Latin**	**German**	**Chinese**

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Connections	27765	6587	204	2483	81
Grade 6	9358	2217		201	
Grade 7	10729	3086		362	36
Grade 8	12231	2189	176	84	84
Level 1	66973	14831	4617	3272	218
Level 2	58989	12644	3386	2686	53
Level 3	15704	4174	1136	999	4
Level 4	4760	1475	221	357	1
Level 5	782	330	13	93	9
Level 6	347	84	24	2	1
Level 7	141	27	1		
Level 8	36	12	17		
AP Language	1523		91	150	32
AP Literature	147		131		
IB HL	455	16	2	22	
IB SL		175	9		5
IB abinito 1					
IB abinito 2					
Spanish for Native Speakers 1	1096				
Spanish for Native Speakers 2	613				
Workplace Spanish	84				
German Seminar					
Middle School (non-connections)	**32318**	**7492**	**176**	**647**	**120**
High School	**151650**	**33768**	**9648**	**7581**	**323**
Total (non-connections)	**183968**	**41260**	**9824**	**8228**	**443**
Total (with connections)	**211733**	**47847**	**10028**	**10711**	**524**

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexo I: Cursos de lenguas extranjeras ofrecidos en el sistema escolar 2007-2008 - Departamento de Educación de GA (2012)

Language Courses	Spanish	French	Latin	German	Chinese
Connections	23573	6221	278	914	934
Grade 6	10787	2281	92	200	50
Grade 7	12167	2828	1	223	33
Grade 8	13045	2280	331	155	120
Level 1	73343	15657	5199	3346	716
Level 2	61828	12645	3333	2424	271
Level 3	17409	4232	1154	1066	30
Level 4	5114	1556	217	381	6
Level 5	738	207	13	60	
Level 6	307	72	35	8	1
Level 7	119	43	17	2	1
Level 8	43	3			
AP Language	1710	525	123	129	20
AP Literature	144	39	125		
IB HL	456	56	12		7
IB SL		130	46		18
IB abinito 1					
IB abinito 2					
Spanish for Native Speakers 1	1555				
Spanish for Native Speakers 2	763				
Workplace Spanish	162				
German Seminar					
Middle School (non-connections)	**35999**	**7389**	**424**	**578**	**203**
High School	**163691**	**35165**	**10274**	**7416**	**1070**
Total (non-connections)	**199690**	**42554**	**10698**	**7994**	**1273**
Total (with connections)	**223263**	**48775**	**10976**	**8908**	**2207**

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexo J: Cursos de lenguas extranjeras ofrecidos en el sistema escolar 2008-2009 - Departamento de Educación de GA (2012)

Language Courses	Spanish	French	Latin	German	Chinese
Connections	23381	6076	157	1446	244
Grade 6	12849	1761	109	300	39
Grade 7	14534	3008	16	179	81
Grade 8	13877	2441	174	101	83
Level 1	70943	16673	5376	3234	722
Level 2	64752	13272	3582	2659	496
Level 3	17317	4307	1133	903	93
Level 4	5499	1472	208	308	30
Level 5	686	291	19	58	1
Level 6	223	80	33	31	
Level 7	110	41			
Level 8	29				
AP Language	1834	406	123	161	9
AP Literature	174	19	112		
IB HL	142	77	22	22	3
IB SL	547	173	41	26	37
IB abinito 1	87	22			
IB abinito 2	13				
Spanish for Native Speakers 1	1565				
Spanish for Native Speakers 2	829				
Workplace Spanish	96				
Advanced Workplace Spanish	36				
German Seminar				6	
Middle School (non-connections)	**41260**	**7210**	**299**	**580**	**203**
High School	**164882**	**36833**	**10649**	**7408**	**1391**
Total (non-connections)	**206142**	**44043**	**10948**	**7988**	**1594**
Total	**229523**	**50119**	**11105**	**9434**	**1838**

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

(with connections)					

Anexo K: Cursos de lenguas extranjeras ofrecidos en el sistema escolar 2009-2010 - Departamento de Educación de GA (2012)

Language Courses	Spanish	French	Latin	German	Chinese
Connections	22189	5773	1123	1017	490
Grade 6	15534	2494	222	416	117
Grade 7	18719	3366	75	496	155
Grade 8	25204	4849	527	164	155
Level 1	95073	23110	6813	4719	1002
Level 2	87458	18940	5229	3460	679
Level 3	25683	6434	1928	1660	187
Level 4	7366	2042	295	407	25
Level 5	642	273	23	85	28
Level 6	202	67	64	39	
Level 7	63	85	1	6	
Level 8	50	28			
AP Language	3255	686	367	243	50
AP Literature	270				
IB HL	402		5	19	15
IB SL	899	175	88	39	61
IB abinito 1	87	362			
IB abinito 2	35	18			
Spanish for Native Spkrs 1	1985				
Spanish for Native Spkrs 2	1143				
Workplace Spanish	118				
Native Language Rdg/Lit 1	8				
Native Language Rdg/Lit 2	4				
Native Language non-English					

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Middle School (non-connections)	**59457**	**10709**	**824**	**1076**	**427**
High School	**224743**	**52220**	**14813**	**10677**	**2047**
Total (non-connections)	**284200**	**62929**	**15637**	**11753**	**2474**
Total (with connections)	**306389**	**68702**	**16760**	**12770**	**2964**

Anexo L: Cursos de lenguas extranjeras ofrecidos en el sistema escolar 2010-2011 - Departamento de Educación de GA (2012)

Language Courses	Spanish	French	Latin	German	Chinese
Connections	22189	4651	1023	1791	298
Grade 6	12982	2789	200	347	35
Grade 7	18225	3172	88	342	186
Grade 8	25774	2883	823	354	185
Level 1	101380	23960	7093	5030	1072
Level 2	91378	20188	5270	3520	570
Level 3	28307	7014	2209	1469	244
Level 4	7103	1874	356	445	46
Level 5	805	283	65	62	37
Level 6	136	69	46	59	25
Level 7	37		3		18
Level 8	99	18	26	1	34
AP Language	3162	703		221	
AP Spanish Literature	481				
IB HL	465	268	10	10	
IB SL	914	336	89	124	
IB abinito 1	53	20			
IB abinito 2	56				
Spanish for Native Speakers 1	2454				
Spanish for Native Speakers 2	1094				
Workplace Spanish	95				

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Middle School (non-connections)	**56981**	**8844**	**1111**	**1043**	**406**
High School	**238019**	**54733**	**15492**	**10941**	**2046**
Total (non-connections)	**295000**	**63577**	**16603**	**11984**	**2452**
Total (with connections)	**317189**	**68228**	**17626**	**13775**	**2750**

Anexo M: Datos demográficos del alumnado del sistema escolar público del condado de Hall

Enrollment by Gender, Race/Ethnicity and Grade (PK-12)
Hall County (669) Enrollment on Oct 5, 2010 (FTE 2011-1)

Sex	Race/Ethnicity	Grades															
		Total	**PK**	**KK**	**01**	**02**	**03**	**04**	**05**	**06**	**07**	**08**	**09**	**10**	**11**	**12**
Female	Hispanic	4,674	11	398	458	417	425	393	402	370	298	335	362	386	188	231
Female	Black	545	2	40	38	44	40	42	37	44	50	39	58	49	29	33
Female	American Indian	31	0	1	3	2	1	3	3	1	7	4	0	2	0	4

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Female	Two or More Races	244	1	19	21	16	19	25	18	18	23	18	22	22	15	7
Female	Pacific Islander	22	0	1	1	2	3	2	2	3	2	4	0	0	1	1
Female	Asian	193	1	16	7	13	15	18	22	18	6	12	16	24	11	14
Female	White	6,855	20	485	522	513	550	514	572	520	549	538	597	600	428	447
Sub Total(Female)		**12,564**	**35**	**960**	**1,050**	**1,007**	**1,053**	**997**	**1,056**	**974**	**935**	**950**	**1,055**	**1,083**	**672**	**737**
Male	Hispanic	4,884	38	509	423	397	425	400	393	378	373	363	420	410	154	201
Male	Black	659	4	40	29	43	43	42	56	50	53	46	74	87	45	47
Male	American Indian	27	0	3	2	2	1	2	5	1	1	2	1	2	2	3
Male	Two or	242	5	20	13	22	22	18	18	21	26	18	17	19	15	8

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	More Races																
Male	Pacific Islander	10	0	0	1	0	0	1	2	3	1	0	0	0	1	1	
Male	Asian	192	2	9	17	11	9	13	15	14	9	18	24	19	17	15	
Male	White	7,368	55	586	567	535	575	554	566	578	600	580	670	653	417	432	
Sub Total(Male)		**13,382**	**1047**	**1,167**	**1,052**	**1,010**	**1,075**	**1,030**	**1,055**	**1,045**	**1,063**	**1,027**	**1,206**	**1,190**	**651**	**707**	
School Total(ALL)		**25,946**	**1397**	**2,127**	**2,102**	**2,017**	**2,128**	**2,027**	**2,111**	**2,019**	**1,998**	**1,977**	**2,261**	**2,273**	**1,323**	**1,444**	
System Total		**25,946**	**1397**	**2,127**	**2,102**	**2,017**	**2,128**	**2,027**	**2,111**	**2,019**	**1,998**	**1,977**	**2,261**	**2,273**	**1,323**	**1,444**	

Anexo N: Correo electrónico enviado a los profesores del sistema escolar

Dear Colleague:
I am currently enrolled in a doctoral program at the University of Málaga, Spain. I am conducting a research on the preparation of Spanish teachers in the state of Georgia. The objective of this research is to reflect upon different options of instruction in our Spanish Education programs.

This is an electronic survey, and your identity is not required. If you choose to give your email, you will be entered in a drawing for a $50.00 Visa Card. The drawing will take place on May 21st, and all the participants will be notified of the winner.

The questionnaire consists of 14 questions, and should take no more than a few minutes. If

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

you choose to participate, please copy and paste the link bellow:
https://www.surveymonkey.com/s/Spanishteachers

Thank you so much for taking the time to fill out my survey. I really appreciate your help!

Eliana Peck

Anexo O: Correo electrónico enviado a los profesores universitarios

Dear Professor:

I am currently enrolled in a doctoral program at the University of Málaga, Spain. I am conducting a research on the preparation of Spanish teachers in the state of Georgia. The objective of this research is to reflect upon different options of instruction in our Spanish Education programs.

This is an electronic survey, and your identity is not required. If you choose to give your email, you will be entered in a drawing for a $50.00 Visa Card. The drawing will take place on May 21st, and all the participants will be notified of the winner.

The questionnaire consists of 9 questions, and should take no more than a few minutes. If you choose to participate, please copy and paste the link bellow:
https://www.surveymonkey.com/s/Spanisheducation

Thank you so much for taking the time to fill out my survey. I really appreciate your help!

Eliana Peck

Anexo P: Respuestas a la encuesta a los profesores escolares

RespondentID	CollectorID	StartDate	EndDate	IP Address
1.85E+09	26353116	########	########	24.98.1.4
1.83E+09	26353116	########	########	168.9.26.2
1.83E+09	26353116	########	########	168.10.192.3
1.82E+09	26353116	########	########	168.8.172.2
1.81E+09	26353116	########	########	168.31.72.1
1.81E+09	26353116	########	########	168.31.72.1
1.81E+09	26353116	########	########	50.96.123.46
1.81E+09	26353116	########	########	168.10.192.3
1.81E+09	26353116	########	########	207.144.200.100
1.81E+09	26353116	########	########	168.24.1.102
1.81E+09	26353116	########	########	168.24.1.102
1.81E+09	26353116	########	########	71.23.9.23
1.81E+09	26353116	########	########	168.9.128.3
1.81E+09	26353116	########	########	168.9.34.19

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1.81E+09	26353116	########	########	168.10.192.3
1.81E+09	26353116	########	########	168.9.35.6
1.81E+09	26353116	########	########	108.65.222.146
1.8E+09	26353116	########	########	168.31.72.1
1.8E+09	26353116	########	########	74.190.143.228
1.8E+09	26353116	########	########	216.235.129.254
1.8E+09	26353116	########	########	207.191.188.66
1.8E+09	26353116	########	########	168.8.175.2
1.8E+09	26353116	########	########	67.211.8.21
1.8E+09	26353116	########	########	64.39.150.26
1.8E+09	26353116	########	########	168.31.72.1
1.8E+09	26353116	########	########	168.9.26.2
1.8E+09	26353116	########	########	168.9.26.2
1.8E+09	26353116	########	########	67.211.8.22
1.8E+09	26353116	########	########	67.211.8.22
1.8E+09	26353116	########	########	216.235.129.254
1.8E+09	26353116	########	########	99.104.191.8
1.8E+09	26353116	########	########	71.199.183.235
1.8E+09	26353116	########	########	71.92.37.209
1.8E+09	26353116	########	########	71.77.6.54
1.8E+09	26353116	########	########	184.36.252.41
1.8E+09	26353116	########	########	168.8.212.128
1.8E+09	26353116	########	########	168.8.160.3
1.8E+09	26353116	########	########	168.11.153.233
1.8E+09	26353116	########	########	168.31.72.1
1.8E+09	26353116	########	########	168.31.72.1
1.8E+09	26353116	########	########	168.9.26.2
1.8E+09	26353116	########	########	168.31.72.1
1.8E+09	26353116	########	########	168.9.128.3
1.8E+09	26353116	########	########	216.235.129.254
1.8E+09	26353116	########	########	207.191.188.66
1.8E+09	26353116	########	########	168.8.60.19
1.8E+09	26353116	########	########	168.9.35.6
1.8E+09	26353116	########	########	216.235.129.254
1.8E+09	26353116	########	########	168.10.148.6
1.8E+09	26353116	########	########	168.9.128.3
1.8E+09	26353116	########	########	168.8.212.157
1.8E+09	26353116	########	########	168.8.238.2
1.8E+09	26353116	########	########	66.37.64.6
1.8E+09	26353116	########	########	168.31.72.1
1.8E+09	26353116	########	########	168.8.208.3
1.8E+09	26353116	########	########	168.11.156.196
1.8E+09	26353116	########	########	168.10.112.2
1.8E+09	26353116	########	########	75.91.56.39
1.8E+09	26353116	########	########	168.9.193.250
1.8E+09	26353116	########	########	168.8.212.121
1.8E+09	26353116	########	########	168.8.208.3

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1.8E+09	26353116	########	########	168.9.116.17
1.8E+09	26353116	########	########	67.211.8.21
1.8E+09	26353116	########	########	168.9.116.17
1.8E+09	26353116	########	########	216.199.70.36
1.8E+09	26353116	########	########	168.9.25.28
1.8E+09	26353116	########	########	168.9.214.220
1.8E+09	26353116	########	########	168.11.68.5
1.8E+09	26353116	########	########	168.9.116.17
1.8E+09	26353116	########	########	207.191.188.66
1.8E+09	26353116	########	########	168.9.38.4
1.8E+09	26353116	########	########	168.9.35.22
1.8E+09	26353116	########	########	168.11.136.253
1.8E+09	26353116	########	########	168.9.128.3
1.8E+09	26353116	########	########	168.18.224.9
1.8E+09	26353116	########	########	75.137.0.74
1.8E+09	26353116	########	########	98.192.27.25
1.8E+09	26353116	########	########	24.99.131.18
1.8E+09	26353116	########	########	24.126.129.104
1.8E+09	26353116	########	########	72.145.253.185
1.8E+09	26353116	########	########	71.92.41.240
1.8E+09	26353116	########	########	72.18.103.8
1.8E+09	26353116	########	########	76.105.108.31
1.8E+09	26353116	########	########	96.44.0.218
1.8E+09	26353116	########	########	68.190.55.44
1.8E+09	26353116	########	########	69.180.92.77
1.8E+09	26353116	########	########	24.143.7.224
1.8E+09	26353116	########	########	74.190.240.248
1.8E+09	26353116	########	########	72.12.30.252
1.8E+09	26353116	########	########	67.140.206.198
1.8E+09	26353116	########	########	98.192.27.104
1.8E+09	26353116	########	########	198.228.233.242
1.8E+09	26353116	########	########	98.88.194.4
1.8E+09	26353116	########	########	68.47.117.74
1.8E+09	26353116	########	########	24.197.155.156
1.8E+09	26353116	########	########	208.54.64.131
1.8E+09	26353116	########	########	74.172.27.3
1.8E+09	26353116	########	########	96.32.165.250
1.8E+09	26353116	########	########	173.186.55.70
1.8E+09	26353116	########	########	98.242.106.235
1.8E+09	26353116	########	########	173.17.29.177
1.8E+09	26353116	########	########	99.141.148.39
1.8E+09	26353116	########	########	24.99.192.218
1.8E+09	26353116	########	########	66.168.199.172
1.8E+09	26353116	########	########	99.125.101.217
1.8E+09	26353116	########	########	50.10.75.111
1.8E+09	26353116	########	########	32.131.214.169
1.8E+09	26353116	########	########	99.125.97.124

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Are you a native Spanish speaker?	Have you obtained your Bachelor's Degree from an American university?	Years of experience in the teaching profession:	What levels did you teach during your internship as a student teacher? - Spanish 1	What levels did you teach during your internship as a student teacher? - Spanish 2
Yes	No	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	0 to 5 years	Spanish 1	
Yes	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	
No	Yes	more than 10 years	Spanish 1	
No	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	0 to 5 years		Spanish 2
No	Yes	0 to 5 years	Spanish 1	Spanish 2
Yes	Yes	more than 10 years		
No	Yes	0 to 5 years	Spanish 1	
No	Yes	more than 10 years	Spanish 1	
No	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
Yes	Yes	more than 10 years	Spanish 1	
No	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	
No	Yes	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
Yes	No	more than 10 years		
Yes	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	
No	Yes	more than 10 years		
No	Yes	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	more than 10 years	Spanish 1	
No	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	Spanish 2
Yes	Yes	more than 10 years	Spanish 1	

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

No	Yes	more than 10 years		Spanish 2
No	Yes	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
Yes	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	Spanish 2
Yes	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	Spanish 2
Yes	Yes	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
Yes	Yes	more than 10 years		
No	Yes	0 to 5 years	Spanish 1	
Yes	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	Spanish 2
Yes	Yes	0 to 5 years	Spanish 1	
No	Yes	0 to 5 years		
No	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	Spanish 2
Yes	No	more than 10 years		
Yes	Yes	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	more than 10 years		
Yes	No	more than 10 years		
No	Yes	0 to 5 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	
No	Yes	more than 10 years		Spanish 2
No	Yes	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	more than 10 years		Spanish 2
Yes	No	more than 10 years		
No	Yes	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	
Yes	No	more than 10 years		Spanish 2
No	Yes	0 to 5 years		Spanish 2
No	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
Yes	No	more than 10 years		
Yes	No	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	0 to 5 years	Spanish 1	
Yes	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	
No	Yes	more than 10 years		Spanish 2

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

No	Yes	6 to 10 years		
No	Yes	0 to 5 years		Spanish 2
Yes	No	6 to 10 years		
Yes	No	more than 10 years		
No	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	more than 10 years	Spanish 1	
Yes	No	more than 10 years		Spanish 2
No	Yes	0 to 5 years		Spanish 2
No	Yes	more than 10 years	Spanish 1	
Yes	No	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	more than 10 years	Spanish 1	
Yes	Yes	0 to 5 years		
No	Yes	0 to 5 years	Spanish 1	
No	Yes	0 to 5 years	Spanish 1	
No	Yes	6 to 10 years		
Yes	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
Yes	Yes	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	
Yes	Yes	more than 10 years		Spanish 2
No	Yes	0 to 5 years		Spanish 2
No	Yes	more than 10 years		Spanish 2
Yes	Yes	0 to 5 years		
Yes	No	more than 10 years		
No	Yes	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	6 to 10 years		Spanish 2
Yes	Yes	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	
Yes	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	
No	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	Spanish 2
Yes	Yes	more than 10 years	Spanish 1	
Yes	Yes	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
No	Yes	more than 10 years		Spanish 2
No	Yes	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

No	Yes	more than 10 years	Spanish 1	Spanish 2
Yes	Yes	more than 10 years	Spanish 1	
No	Yes	6 to 10 years	Spanish 1	Spanish 2
Yes	Yes	more than 10 years		
No	Yes	0 to 5 years		Spanish 2
Yes	Yes	more than 10 years	Spanish 1	
No	Yes	more than 10 years		Spanish 2
No	Yes	0 to 5 years		Spanish 2
No	Yes	more than 10 years		

What levels did you teach during your internship as a student teacher? - Spanish 3	What levels did you teach during your internship as a student teacher? - Spanish 4	What levels did you teach during your internship as a student teacher? - Spanish 5	What levels did you teach during your internship as a student teacher? - AP Spanish
Spanish 3	Spanish 4	Spanish 5	
	Spanish 4		AP Spanish
Spanish 3	Spanish 4		
Spanish 3	Spanish 4		
Spanish 3			

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Spanish 3			
Spanish 3			
Spanish 3			
			AP Spanish
Spanish 3		Spanish 5	
Spanish 3	Spanish 4		AP Spanish
Spanish 3			
Spanish 3			
Spanish 3			
Spanish 3			
Spanish 3	Spanish 4		
Spanish 3			
	Spanish 4		
Spanish 3	Spanish 4		
Spanish 3			
		Spanish 5	
Spanish 3	Spanish 4		

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Spanish 4		
Spanish 3			
Spanish 3	Spanish 4		
Spanish 3	Spanish 4	Spanish 5	
Spanish 3			
Spanish 3			
Spanish 3			
			AP Spanish
	Spanish 4	Spanish 5	AP Spanish
Spanish 3			
	Spanish 4		
	Spanish 4		

What levels did you teach during your	What levels did you teach during your internship as a student teacher? - Spanish for Native Speakers	The non-native Spanish speakers finish the Spanish Education	The non-native Spanish speakers finish the Spanish Education	When talking about all the courses

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

internship as a student teacher? - IB Spanish		program prepared to teach the Spanish for Native Speakers course in the school system.	program prepared to teach AP Spanish and/or IB Spanish in the school system.	you took during your FIRST and SECOND YEAR in college, how many have been relevant to your teaching career?
	Spanish for Native Speakers	agree	agree	5 or more
		don't agree	don't agree	1
		agree	don't agree	5 or more
		agree	don't agree	2
		completely disagree	agree	1
		agree	don't agree	3
		don't agree	don't agree	2
		agree	don't agree	2
		don't agree	don't agree	2
	Spanish for Native Speakers	don't agree	don't agree	3
		don't agree	don't agree	2
		don't agree	agree	1
		completely agree	completely agree	2
		don't agree	agree	2
		agree	agree	2
		don't agree	don't agree	2
		completely disagree	don't agree	1
		don't agree	don't agree	3
	Spanish for Native Speakers	completely disagree	completely disagree	2
		don't agree	don't agree	4
		don't agree	don't agree	4
		agree	completely agree	5 or more
		don't agree	don't agree	none
		agree	completely disagree	2

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

		don’t agree	don’t agree	1
		don’t agree	don’t agree	none
		don’t agree	don’t agree	1
		don’t agree	don’t agree	3
		agree	agree	3
		don’t agree	don’t agree	2
		completely disagree	agree	4
IB Spanish		don’t agree	don’t agree	5 or more
		don’t agree	don’t agree	3
		completely disagree		2
		agree	don’t agree	5 or more
		completely disagree	agree	5 or more
		completely disagree	agree	4
	Spanish for Native Speakers	completely disagree	completely disagree	5 or more
		completely disagree	don’t agree	5 or more
	Spanish for Native Speakers	agree	agree	2
		completely disagree	completely disagree	none
		completely disagree	completely disagree	none
		agree	agree	3
	Spanish for Native Speakers	agree	agree	2
		completely disagree	don’t agree	5 or more
		completely agree	completely agree	1
		don’t agree	don’t agree	2
	Spanish for Native Speakers	don’t agree	don’t agree	3
		completely disagree	don’t agree	2
		don’t agree	completely disagree	2
		agree	agree	2
		don’t agree	completely agree	5 or more
IB Spanish		don’t agree	don’t agree	3
IB Spanish	Spanish for Native Speakers	don’t agree	don’t agree	2
		don’t agree	don’t agree	5 or more
		completely	don’t agree	none

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

		disagree		
		completely agree	don’t agree	5 or more
		don’t agree	don’t agree	2
		agree	don’t agree	5 or more
		don’t agree	completely disagree	1
		agree	agree	5 or more
		agree	don’t agree	3
		completely disagree	completely disagree	3
		don’t agree	don’t agree	none
		don’t agree	agree	2
	Spanish for Native Speakers	agree	agree	5 or more
	Spanish for Native Speakers	don’t agree	don’t agree	5 or more
		don’t agree	don’t agree	none
			don’t agree	none
		don’t agree	completely disagree	2
		don’t agree	don’t agree	4
		don’t agree	don’t agree	4
	Spanish for Native Speakers	agree	agree	5 or more
		agree	don’t agree	5 or more
		agree	agree	none
		don’t agree	don’t agree	3
		completely disagree	don’t agree	none
		agree	agree	none
		don’t agree	agree	none
		don’t agree	don’t agree	none
		don’t agree	don’t agree	2
		agree	don’t agree	none
		completely disagree	completely disagree	none
		don’t agree	don’t agree	2
		completely disagree	completely disagree	2
				none
	Spanish for Native Speakers	completely disagree	completely disagree	4
		don’t agree	don’t agree	3
		completely disagree	completely disagree	5 or more
		don’t agree	don’t agree	3
		agree	don’t agree	4

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Spanish for Native Speakers	completely disagree	don't agree	3
		completely disagree	don't agree	5 or more
		don't agree	completely disagree	3
		don't agree	don't agree	3
		don't agree	don't agree	2
		don't agree	don't agree	4
		completely disagree	completely disagree	2
		don't agree	don't agree	2
		agree	agree	2
		don't agree	completely disagree	5 or more
		agree	agree	none
				5 or more
		completely disagree	completely disagree	3
		agree	don't agree	5 or more
		don't agree	don't agree	none
		don't agree	don't agree	1
		don't agree	don't agree	4

The courses offered in Spanish provided you with enough opportunities to develop the fluency needed for the teaching career.	The education courses have taught you different techniques on classroom management and discipline control.	The education courses have exposed you to different foreign language methods and materials.	The education courses have prepared you to use the Standards for Foreign Language established by ACTFL.	Did you take any education course conducted in Spanish when you were in college?
agree	completely agree	completely agree	completely agree	No
agree	agree	agree	agree	No
neither agree nor disagree	agree	don't agree	agree	No
agree	agree	completely agree	don't agree	No
neither agree nor disagree	don't agree	agree	don't agree	Yes
neither agree nor disagree	agree	agree	don't agree	Yes
neither agree nor disagree	agree	agree	agree	No
agree	agree	agree	agree	Yes

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

neither agree nor disagree	agree	agree	agree	No
neither agree nor disagree	agree	agree	don’t agree	No
neither agree nor disagree	agree	agree	don’t agree	No
don’t agree	don’t agree	agree	agree	No
don’t agree	agree	agree	don’t agree	No
agree	completely agree	completely agree	completely agree	No
completely agree	completely agree	completely agree	completely agree	Yes
don’t agree	don’t agree	don’t agree	don’t agree	No
agree	agree	completely agree	completely agree	No
don’t agree	don’t agree	agree	don’t agree	No
agree	agree	agree	agree	Yes
completely agree	agree	agree	completely agree	Yes
agree	agree	agree	agree	
agree	agree	agree	agree	Yes
don’t agree	completely agree	completely agree	completely agree	No
agree	completely disagree	don’t agree	completely disagree	No
completely agree	completely agree	don’t agree	completely disagree	No
agree	agree	agree	agree	Yes
don’t agree	completely agree	agree	agree	No
don’t agree	agree	agree	agree	No
neither agree nor disagree	agree	agree	agree	No
agree	agree	agree	agree	Yes
completely agree	agree	agree	don’t agree	Yes
neither agree nor disagree	completely disagree	don’t agree	agree	No
agree	don’t agree	agree	agree	No
neither agree nor disagree	agree	don’t agree	don’t agree	No
completely agree	agree	agree	completely agree	No
agree	completely disagree	don’t agree	agree	No
neither agree nor disagree	don’t agree	agree	completely agree	No
completely agree	don’t agree	don’t agree	don’t agree	Yes
agree	don’t agree	completely	completely	No

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

		agree	agree	
neither agree nor disagree	agree	completely agree	completely agree	Yes
agree	agree	agree	don’t agree	Yes
neither agree nor disagree	don’t agree	agree	don’t agree	Yes
neither agree nor disagree	agree	completely agree	completely agree	No
don’t agree	agree	don’t agree	don’t agree	Yes
don’t agree	completely disagree	completely agree	agree	Yes
don’t agree	completely agree	completely agree	completely agree	No
agree	agree	agree	don’t agree	No
	don’t agree	agree	agree	Yes
agree	don’t agree	agree	don’t agree	No
don’t agree	completely agree	agree	agree	No
agree	completely agree	completely agree	agree	Yes
completely agree	agree	don’t agree	don’t agree	No
agree	agree	agree	agree	No
agree	don’t agree	don’t agree	agree	No
agree	agree	completely agree	agree	Yes
don’t agree	don’t agree	agree	agree	Yes
agree	completely agree	agree	agree	No
neither agree nor disagree	don’t agree	agree	don’t agree	No
neither agree nor disagree	don’t agree	completely disagree	completely disagree	No
neither agree nor disagree	don’t agree	don’t agree	agree	No
agree	don’t agree	don’t agree	don’t agree	No
don’t agree	don’t agree	completely agree	completely agree	No
agree	agree	agree	agree	No
don’t agree	completely disagree	agree	completely disagree	No
agree	agree	completely disagree	don’t agree	No
completely agree	completely agree	completely agree	agree	Yes
agree	completely agree	agree	agree	Yes
don’t agree	don’t agree	agree	completely agree	Yes

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

don’t agree	don’t agree	agree	don’t agree	No
neither agree nor disagree	agree	agree	agree	No
don’t agree	don’t agree	agree	agree	No
agree	agree	agree	agree	Yes
neither agree nor disagree	agree	agree	completely agree	Yes
completely agree	agree	agree	don’t agree	No
agree	agree	don’t agree	completely disagree	No
neither agree nor disagree	don’t agree	agree	agree	No
agree	don’t agree	agree	completely agree	No
neither agree nor disagree	completely agree	don’t agree	don’t agree	No
don’t agree	completely disagree	completely disagree	completely disagree	No
completely disagree	don’t agree	don’t agree	completely disagree	No
agree	agree	agree	completely agree	No
agree	don’t agree	agree	completely agree	No
agree	agree	completely agree	don’t agree	No
neither agree nor disagree	don’t agree	agree	agree	No
don’t agree	agree	completely disagree	don’t agree	No
	don’t agree			
don’t agree	completely disagree	completely disagree	agree	Yes
neither agree nor disagree	don’t agree	don’t agree	don’t agree	No
agree	don’t agree	completely agree	don’t agree	Yes
neither agree nor disagree	completely disagree	completely disagree	don’t agree	No
agree	completely agree	completely agree	completely agree	Yes
don’t agree	don’t agree	agree	agree	Yes
neither agree nor disagree	don’t agree	completely agree	completely agree	No
completely agree	don’t agree	agree	agree	Yes
don’t agree	agree	don’t agree	don’t agree	No
completely agree	agree	don’t agree	agree	No
neither agree nor	agree	don’t agree	don’t agree	Yes

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

disagree				
don’t agree	completely disagree	agree	agree	No
don’t agree	don’t agree	agree	don’t agree	No
agree	agree	agree	agree	Yes
agree	agree	agree	agree	Yes
don’t agree	don’t agree	don’t agree	don’t agree	No
neither agree nor disagree				
agree	agree	don’t agree	don’t agree	No
agree	agree	agree	agree	Yes
neither agree nor disagree	don’t agree	agree	agree	No
don’t agree	agree	agree	agree	No
don’t agree	agree	completely disagree	don’t agree	No

Taking at least one education course in Spanish would provide the student with an opportunity to develop fluency while acquiring pedagogical skills.
completely agree
completely agree
agree
agree
neither agree nor disagree
don’t agree
neither agree nor disagree
neither agree nor disagree
agree
completely agree
agree
completely agree
completely agree
agree
completely agree
don’t agree
neither agree nor disagree
agree
don’t agree

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

completely agree
completely agree
completely agree
completely agree
completely agree
completely agree
don’t agree
completely agree
agree
neither agree nor disagree
agree
agree
completely agree
completely agree
completely agree
completely agree
completely agree
agree
completely agree
completely agree
agree
agree
completely disagree
completely agree
don’t agree
agree
agree
neither agree nor disagree
don’t agree
completely agree
don’t agree
completely disagree
agree
agree
completely agree
don’t agree
completely agree
agree
completely agree
agree
agree
completely agree
neither agree nor disagree
agree
completely agree

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

completely agree
completely disagree
completely agree
completely agree
agree
agree
agree
agree
agree
neither agree nor disagree
completely agree
agree
completely agree
completely agree
completely agree
agree
completely agree
agree
agree
don’t agree
completely agree
completely agree
completely agree
agree
neither agree nor disagree
completely agree
agree
agree
completely agree
agree
don’t agree
agree
don’t agree
completely agree
completely agree
don’t agree
don’t agree
neither agree nor disagree
completely agree
agree
completely agree
agree
agree

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Do you have any suggestions to improve the college education programs for Spanish teachers? - Open-Ended Response
Spending at least a semester studying at a university in a target-language country.
Teaching more ways to teach vocab to students.
I believe that by offering courses that deal with teaching the age group desired by the student, the students would be better prepared to teach that age level that they desire to teach. My ed. courses revolved a lot around teaching early childhood age kids. Those course haven't seemed very relevant to me as an educator of 17-18 year old seniors.
none
more emphasis on language mastery
Education courses in the target language. Courses on using technology for language education.
I developed my fluency in a study abroad program; however, I don't think that I actually was instructed with the curriculum for the classes that I got credit for. In other words, I became comfortable speaking Spanish by studying abroad, but I taught myself some of the more advanced grammar and language when studying for the Praxis II. If I had taking those classes here, I may have learned that material better, but not developed proficiency. They shouldn't necessarily be combined the way that they are. Also, I was a alternative route certification, so my course load was different, but I still feel that I was well prepared to teach.
Require a study's abroad semester/year.
Encourage future teachers to become members of a professional organization Start school visits earlier in the program Encourage talking courses abroad
Travel abroad is critical for the language teacher, especially the non-native teacher
More Spanish language/conversation type courses, mandatory study abroad, more contemporary studies (culture, politics, recent history, film, music, etc,) and less literature It has been a very long time since I had Ed courses. Perhaps they have improved, but for me they were a waste of time and incredibly boring, pedantic and not challenging
Considero que los cursos universitarios deben enfocarse en ofrecer clases en espanol.
Classes should include more literature and culture. Language not only involve grammar, but knowledge about traditions and folklore.
Require study abroad for at least 6 wks
I would recommend developing a program specifically for teaching Spanish. I hold a BA in Spanish and a BS in Education, but the course work for neither degree prepared me to teach Spanish. I learned "how" to teach through trial and error and attending foreign language conferences through FLAG and AATSP where I met colleagues with whom I could network. I completed a Master's program at the University of Salamanca and would love to learn your thoughts on the doctoral program at the University of Málaga. ¡Buena suerte!
I felt very prepared for my teaching career right after college. I had been studying Spanish for around 10 years, had traveled abroad and was very involved in the Spanish-speaking community. However, there were a few great pre-service teachers in my graduate cohort that

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

were less than fluent in Spanish. They were missing out on so much culture and language. My suggestion would be to have them perhaps take the GACE in Spanish before entering the education program or before their last couple of semesters. That way they can better gauge themselves on fluency. I have seen this issue so many times with my student teachers. They have great methods for teaching, but are lacking in language.
Programs should emphasize plenty the use of techniques and practice them through the program not only during student teaching, but before then.
.
Increase use of Spanish in classes, particularly speaking and listening
Teach education courses in Spanish to help the students develop fluency
Better ways to teach grammar.
All of the student teachers I have worked with are severely lacking Spanish skills. The methodology can be taught in English the flaw lies in their inadequate Spanish abilities. They should not be allowed into a Spanish education program until they can show sufficient fluency.
They need to attendimmersion programs in Spanish Countries.
Former teachers should teach the practical courses, such as classroom management, teaching methods, etc.
At least two years of their education program should be completely taught in Spanish. A required immersion (study abroad) for a year. (or a semester minimum)
I suggest more courses on using Spanish for everyday life. Many of my courses in Spanish dealt with literature or culture (which is fine), but I would have liked more classes dealing with Spanish for everyday use in addition to that.
I did not complete a traditional Spanish Education program. After earning my B.A. in Spanish I later entered an alternative preparation program to earn my teaching certificate. I suggest offering more opportunities for abroad studies regardless of financial ability and offering more courses designed specifically for teachers of a second language.
Require non-native speakers to spend one year abroad. Have interdisciplinary courses taught in the target language.
My program had methods courses where teachers of various languages were mixed into the same classes. There was not real problem with that. It helped me think “outside the box”. But it would be nice to have had at least “a” course where those of use using Spanish could have been together. We would have benefited from that. I had that option for literature, linguistic and history courses in the department of romance languages, but there was nothing related to teaching Spanish specifically.
I did not major in Spanish Education rather I majored in just “pure” Spanish. This gave me the opportunity to develop fluency and learn more of the subject matter (literature and culture). The education courses that I then went back to take AFTER I was already in the classroom were not very helpful for the actual day-to-day teaching of Spanish. I think that if you will be teaching the subject, you yourself have to have taken MORE classes in the subject area and fewer methods and pedagogy.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En mi opinión, las universidades que otorgan el diploma para ejercer la profesión de Profesor de español como lengua extranjera o segunda lengua, debe ofrecer los cursos de educación en español. De esta manera, el alumno tiene oportunidad de mejorar el español y aprender el vocabulario necesario en la profesión. Además, tendrán oportunidad de practicar en español en la clase y al final su dominio de la lengua será superior y estará a la altura para enseñarle a otros el idioma. La experiencia que he tenido enseñando en Estados Unidos es que la mayoría de los profesores norteamericanos que enseñan ELE no están preparados para mantener una conversación en español con los alumnos ni con sus colegas. La problemática es que al no hablar español con los alumnos en clase, algunos no enfatizan el uso del idioma en la clase.
When I was in college there seemed to be too much theoretical study and not enough practical, hands-on methodology. I hope this has changed in recent years. It was also disjointed, learning about education in the School of Education and learning about Spanish in the Foreign Language Dept. I felt there should have been more overlap in the course work.
I firmly believe that at some point a future Spanish teacher has to be immersed in the Spanish language and culture through travel and/or study abroad. It should be required and then integrated into the Spanish Educator course program.
LESS GRAMMAR MORE LANGUAGE SKILLS
Education classes as well as the Spanish classes will enhance the learners experience. Also there should be more exposure to different levels of Spanish along with methods of teaching. As a department chair, I get new teachers that only feel confident teaching level I. It is a struggle to get them to teach level II and I can't imagine when they will be ready to accept Levels III or higher.
I think students should have to study at least one semester in a Spanish speaking country.
I don't believe the undergraduate Education majors become truly competent in Spanish. I have had students teachers whose command of Spanish was lacking,. I also think that a study abroad component should be a requirement.
All should be required to study abroad.
The courses I took were all theories based and related very little to what I experience in a real class room. Also, new teachers need more guidance on how to teach specific topics ie. how to present Indicative versus Subjunctive.
Taking the PRAXIS or appropriate state exam should be the college or university's foreign language exit exam. language majors should have specific track options: education, translation and interpretation, business, or government
Make sure they incorporate classroom management. Most of the college classes prepare you to do things for advanced students and advanced levels, yet forget about what you have to do in lower levels. Many teachers come out of the program ready to teach 4 and 5! The students can't do what the teachers think they "should" be able to do based on what their college professors have taught them.
Begin the program during the sophomore year instead of the junior year thus allowing more time for observations and teacher preparation.
Education courses need to be more realistic. they do not prepare the student for what the classroom will really be like. Also an education class conducted in Spanish would help master some of the basic language used in a lower level classroom that you may have forgotten while in college

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Require a study abroad component and a language competency exam before admission to (or graduation from) a language education program.
More language and methodology courses, less unrelated or superfluous nonsense courses.
Requirement to study abroad, including possible classroom exposure (observation, volunteering, etc.) while abroad; more in-class exposure and Spanish language & culture content preparation.
Require a study abroad - also, require teachers to speak the language. We have way too many teachers that can't speak the language. Of course, we also have native speakers that think they can teach the language just because they are native speakers.
Some Spanish education programs include too much literature based courses not relevant to Modern Language (Spanish) Levels 1, 2, and 3.
A yearlong study abroad requirement for non-native speakers would be a wonderful addition but would need to be grant funded.
The courses in college do not focus enough on speaking and using communicative activities.
A semester in a Spanish speaking country would be extremely valuable in developing fluency.
It is impossible to be prepared to teach AP Spanish Language with just a college Spanish background.
I have had several Student Teachers throughout my career and often they are people who are native Speakers of Spanish who are changing careers. Although they speak Spanish, they do not know enough about grammar to teach others! It has been frustrating trying to TEACH my Student Teachers the material that they have to teach! Fluency is essential, but content knowledge is equally critical to become an effective Spanish teacher.
Require them to study abroad for a semester / summer as part of the education program. This was the greatest help for me.
Teachers teach teachers. Practical class with videos of an actual class.
1. Get the students in the classroom sooner. This is for education in general. Students should take education courses from the very beginning of their college career and each of those courses should require some extent of field experience/observation/reflection. Students should also be encouraged to experience either teaching or observing in a variety of contexts: different levels (Spanish I-AP, etc.), public and private schools and also schools with differing demographics. I have seen several new teachers arrive at the school where I currently teach and not know how to handle the students because the had not been exposed to this type of population and the culture that it carries. 2. In the majority of colleges/universities, there

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

seems to be a major divide between the colleges of education and the language departments. In my experience, the material learned in literature and history classes (regarding Spanish speaking countries) was in large irrelevant to teaching the typical Spanish class. Conversation was practiced only in a few classes with a very small expectation of participation in the aforementioned classes. While working towards my Master's, two teachers (one from college of ed. and one from dept. of romance languages) actually created a 'test' class blending theory/methods with children's literature. This class included children's books, songs, poetry from the target cultures which allowed for vocabulary, grammatical and cultural exploration.
More technology programs that focus on the non-Spanish speaker..ie video both English and Spanish.. various level.
Classroom management of Native Speakers is a course badly needed for many non-native Spanish speakers. Someone somewhere has to develop, and offer it to really capture the essence of the Hispanic student.
More time in the classroom!!
Better preparation for classroom management. Better preparation for creating materials for the classroom and writing lesson plans. Let us actually us those lesson plans and materials during student teaching. We need at least one class in a Spanish speaking country while earning our bachelor's degree.
More practice of the target language.
Get rid of the Core Courses and do more Spanish starting 1st year of college
I think that it should be made into a five year program, so that we are allowed more time to take Spanish classes and/or travel abroad before having to start our field experiences. The education courses should also be centered on teaching Spanish, so that they are more applicable.
Teaching more technology techniques for Spanish teachers.
Have courses offered in Spanish. Have the rubrics, training instruments in Spanish
More culture and more classes taught in Spanish
Teach the Spanish classes completely in Spanish above the mandated courses for the general student body.

Anexo Q: Respuestas a la encuesta a los profesores universitarios

RespondentID	CollectorID	StartDate	EndDate	IP Address
1.83E+09	26347998	########	########	108.128.162.199
1.81E+09	26347998	########	########	168.18.144.199
1.81E+09	26347998	########	########	99.158.140.100
1.8E+09	26347998	########	########	128.192.65.13
1.8E+09	26347998	########	########	97.80.159.54
1.8E+09	26347998	########	########	97.81.100.137
1.8E+09	26347998	########	########	208.71.235.4
1.8E+09	26347998	########	########	97.81.102.45
1.8E+09	26347998	########	########	130.218.13.44

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1.8E+09	26347998	########	########	141.165.67.231
1.8E+09	26347998	########	########	160.10.24.77
1.8E+09	26347998	########	########	209.172.234.27
1.8E+09	26347998	########	########	72.152.6.175
1.8E+09	26347998	########	########	97.81.96.163
1.8E+09	26347998	########	########	208.54.64.222
1.8E+09	26347998	########	########	98.244.176.215
1.8E+09	26347998	########	########	76.240.20.48
1.8E+09	26347998	########	########	97.81.85.201
1.8E+09	26347998	########	########	65.14.38.2
1.8E+09	26347998	########	########	97.81.115.117
1.8E+09	26347998	########	########	108.18.243.176
1.8E+09	26347998	########	########	68.217.194.248
1.8E+09	26347998	########	########	12.163.6.146
1.8E+09	26347998	########	########	97.81.67.247
1.8E+09	26347998	########	########	74.215.207.87
1.8E+09	26347998	########	########	64.186.233.194
1.8E+09	26347998	########	########	24.252.196.222

Are you a native Spanish speaker?	Your area of specialization is:	Your area of specialization is: - Please specify:
No	Foreign Language Methodology	
No	Foreign Language Methodology	
Yes	Latin American Literature	
Yes	Foreign Language Methodology	I can teach both Language and Spanish Literature
No	Spanish Literature	
No	Latin American Literature	
No	Spanish Literature	Medieval and Golden Age Literature and Philology
Yes	Latin American Literature	Latin American Theater
No	Spanish Literature	
Yes	Other	Teaching Spanish as a foreign language
No	Foreign Language Methodology	
Yes	Spanish Literature	
Yes	Linguistics	
Yes	Linguistics	
No	Linguistics	
No	Latin American Literature	
Yes	Latin American Literature	
No	Latin American Literature	
No	Foreign Language Methodology	
No	Latin American Literature	
No	Linguistics	
No		Film
Yes	Foreign Language Methodology	

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

No	Linguistics	
No	Spanish Literature	
No	Spanish Literature	business Spanish also
No	Other	French 18th century

The non-native Spanish speakers who receive a Bachelor's Degree in Spanish Education graduate with an adequate linguistic level for the teaching career.	The non-native Spanish speakers who receive a Bachelor's Degree in Spanish Education graduate with the necessary fluency to teach the AP Spanish and/or IB Spanish courses in the school system.	The non-native Spanish speakers who receive a Bachelor's Degree in Spanish Education graduate with the necessary fluency to teach the Spanish for Native Speakers course in the school system.
agree	agree	don't agree
agree	agree	neither agree nor disagree
agree	neither agree nor disagree	neither agree nor disagree
neither agree nor disagree	neither agree nor disagree	completely disagree
completely disagree	completely disagree	completely disagree
don't agree	neither agree nor disagree	don't agree
don't agree	don't agree	don't agree
neither agree nor disagree	neither agree nor disagree	don't agree
agree	agree	agree
agree	agree	agree
agree	agree	neither agree nor disagree
don't agree	neither agree nor disagree	don't agree
neither agree nor disagree	don't agree	don't agree
neither agree nor disagree	agree	don't agree
completely agree	completely agree	completely agree
neither agree nor disagree	neither agree nor disagree	neither agree nor disagree
agree	completely agree	agree
neither agree nor disagree	neither agree nor disagree	neither agree nor disagree
completely agree	agree	neither agree nor disagree
agree	agree	agree
agree	neither agree nor	neither agree nor

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	disagree	disagree
completely disagree	completely disagree	completely disagree
don’t agree	don’t agree	don’t agree
don’t agree	don’t agree	don’t agree
completely agree	completely agree	neither agree nor disagree
don’t agree	don’t agree	completely disagree
don’t agree	don’t agree	don’t agree

Students who receive a Bachelor’s Degree in Spanish Education obtain an adequate level of interpersonal skills needed for the teaching career.	It would be productive for the future Spanish teacher to take at least one education course offered in Spanish instead of English.	Would you be available to teach an education course in Spanish?
completely agree	agree	No
neither agree nor disagree	agree	Depends
agree	agree	No
neither agree nor disagree	agree	Yes
don’t agree	completely agree	No
neither agree nor disagree	agree	Yes
neither agree nor disagree	completely agree	No
agree	agree	No
neither agree nor disagree	completely agree	No
agree	don’t agree	No
agree	agree	Depends
agree	completely agree	Yes
agree	agree	Yes
agree	completely agree	Yes
completely agree	completely agree	No
neither agree nor disagree	completely agree	No
completely agree	completely agree	Yes
neither agree nor	completely	No

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

disagree	agree	
completely agree	completely agree	Yes
agree	agree	No
agree	completely agree	No
agree	completely disagree	Yes
agree	completely agree	Yes
agree	completely agree	No
don’t agree	completely agree	No
don’t agree	completely agree	No
neither agree nor disagree	agree	Depends

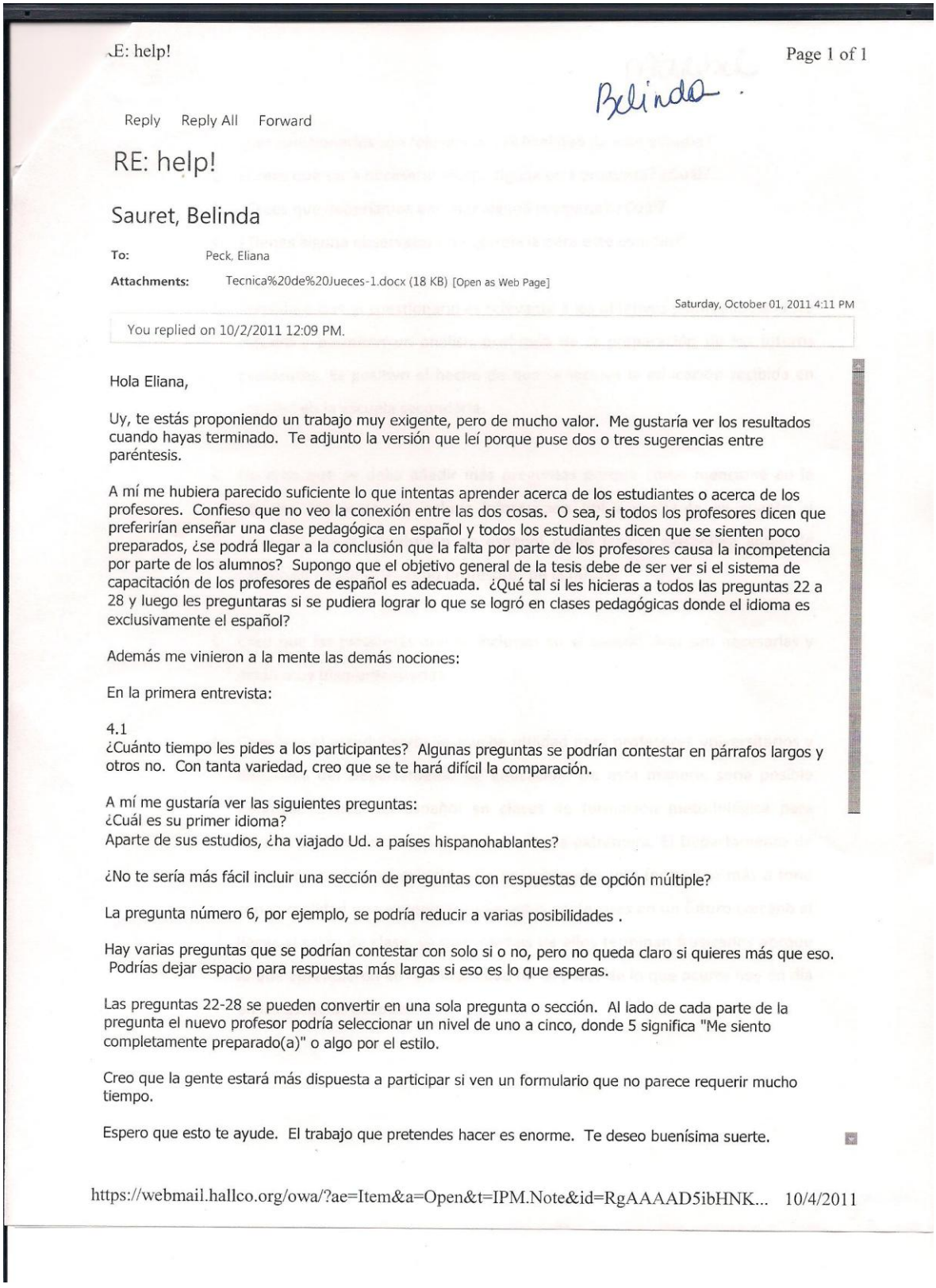
Would you be available to teach an education course in Spanish? - Please explain:	Do you have any suggestions to improve the Spanish Education program in your university? - Open-Ended Response
	Our graduates tell us they feel very prepared when they finish our program and all find jobs easily. However, if we had scholarships for our non-native students to study abroad, that would help support their language proficiency development and they would make faster progress and graduate earlier.
Depending on location and schedule.	Form 5 people cell groups to interact outside of class, using modern technology and old café informal gatherings so they can develop conversational skills.
	Make them more challenging for the students
Never had any of those myself	
My area is literature, not education.	
depends on where, when	
don’t teach Spanish	Move from B.Ed. to mat

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Ideally, all Spanish Education students would have to study abroad. The reality is that many in our institution cannot afford to do so. Those who are able to study abroad for at least one month, perform better, in general in Spanish than those who do not study abroad. My improvement would be more funding for scholarships to improve language skills as well as cultural knowledge.
	Es de primordial importancia que los profesores de español que no sean nativos a la lengua estudien al menos un semestre en un país hispanoparlante
	Internships at local schools and in the community that give future teachers the opportunity to speak and practice their Spanish, native speaker/ L2 conversation partners through technology, Blogs and Study Abroad
	Typically, there are not any Spanish for Native Speakers course in the school systems in Georgia.
I don't teach courses on foreign language pedagogy. I teach literature and culture.	
	Our administrators do not support the Education programs of Foreign Languages, since they do not see the importance of it. Without that understanding it is not going to be possible to do too much.
	I believe the students will be better prepared to teach Spanish if they take more courses taught in the target language along with the methodology courses.
I'm living in Ohio teaching Spanish full time and don't have time at the moment.	No
	Take more Spanish courses
	We don't have a Spanish Education program per se. We offer a major in Spanish as well as a major in Educational Studies, thus we don't offer any courses in Foreign Language Teaching Methodology.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexo R: Validación de los cuestionarios (Dra. Belinda Sauret)



RE: help! Page 1 of 1

Belinda.

Reply Reply All Forward

RE: help!

Sauret, Belinda

To: Peck, Eliana

Attachments: Tecnica%20de%20Jueces-1.docx (18 KB) [Open as Web Page]

Saturday, October 01, 2011 4:11 PM

You replied on 10/2/2011 12:09 PM.

Hola Eliana,

Uy, te estás proponiendo un trabajo muy exigente, pero de mucho valor. Me gustaría ver los resultados cuando hayas terminado. Te adjunto la versión que leí porque puse dos o tres sugerencias entre paréntesis.

A mí me hubiera parecido suficiente lo que intentas aprender acerca de los estudiantes o acerca de los profesores. Confieso que no veo la conexión entre las dos cosas. O sea, si todos los profesores dicen que preferirían enseñar una clase pedagógica en español y todos los estudiantes dicen que se sienten poco preparados, ¿se podrá llegar a la conclusión que la falta por parte de los profesores causa la incompetencia por parte de los alumnos? Supongo que el objetivo general de la tesis debe de ser ver si el sistema de capacitación de los profesores de español es adecuada. ¿Qué tal si les hicieras a todos las preguntas 22 a 28 y luego les preguntaras si se pudiera lograr lo que se logró en clases pedagógicas donde el idioma es exclusivamente el español?

Además me vinieron a la mente las demás nociones:

En la primera entrevista:

4.1
¿Cuánto tiempo les pides a los participantes? Algunas preguntas se podrían contestar en párrafos largos y otros no. Con tanta variedad, creo que se te hará difícil la comparación.

A mí me gustaría ver las siguientes preguntas:
¿Cuál es su primer idioma?
Aparte de sus estudios, ¿ha viajado Ud. a países hispanohablantes?

¿No te sería más fácil incluir una sección de preguntas con respuestas de opción múltiple?

La pregunta número 6, por ejemplo, se podría reducir a varias posibilidades .

Hay varias preguntas que se podrían contestar con solo si o no, pero no queda claro si quieres más que eso. Podrías dejar espacio para respuestas más largas si eso es lo que esperas.

Las preguntas 22-28 se pueden convertir en una sola pregunta o sección. Al lado de cada parte de la pregunta el nuevo profesor podría seleccionar un nivel de uno a cinco, donde 5 significa "Me siento completamente preparado(a)" o algo por el estilo.

Creo que la gente estará más dispuesta a participar si ven un formulario que no parece requerir mucho tiempo.

Espero que esto te ayude. El trabajo que pretendes hacer es enorme. Te deseo buenísima suerte.

https://webmail.hallco.org/owa/?ae=Item&a=Open&t=IPM.Note&id=RgAAAAD5ibHNK... 10/4/2011

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexo S: Validación de los cuestionarios (Dña. María Isabel Silva)

Maribel

1. ¿Los cuestionarios son relevantes a la finalidad de este estudio?
2. ¿Crees que sería necesario añadir alguna otra pregunta? ¿Cuál?
3. ¿Crees que deberíamos eliminar alguna pregunta? ¿Cuál?
4. ¿Tienes alguna observación o sugerencia para este estudio?

1. Considero que el cuestionario es relevante a los objetivos planteados en este estudio y permiten un análisis profundo de la preparación de los futuros profesores. Es positivo el hecho de que se incluya la educación recibida en español en la escuela secundaria.

2. No creo que se deba añadir más preguntas porque como mencioné en la primera respuesta, se incluye información útil y profunda en cuanto al comienzo de la adquisición de español como lengua extranjera antes de comenzar a formarse como profesores de la misma.

3. Creo que las preguntas que se incluyen en el cuestionario son necesarias y están muy bien organizadas.

4. Creo que el estudio sería de mucha utilidad para profesores universitarios y directivos del Departamento de Educación. De esta manera, sería posible enfatizar el uso del español en clases de formación metodológica para futuros profesores de español como lengua extranjera. El Departamento de Educación podría así exigirle a las universidades una formación más a tono con la realidad que experimentarán estos profesores en un futuro cercano al llegar al salón de clase, ya que muchos de ellos terminan frustrados porque lo que aprendieron en la universidad no es parte de lo que ocurre hoy en día en las escuelas del país.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA