

La formación lingüística y pedagógica de los profesores de E/LE en el estado de Georgia, EE.UU.

Análisis y propuestas de mejora

Eliana Sodré Peck

Universidad de Málaga.

Sodré Peck, E. (2013). La formaci3n lingüística y pedag3gica de los profesores de E/LE en el estado de Georgia, EE.UU.: Análisis y propuestas de mejora. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 15.

RESUMEN

Este estudio ha propuesto conocer la evaluaci3n hecha por el profesorado de E/LE en el estado de Georgia, EE.UU., acerca de su preparaci3n lingüística y pedag3gica para la carrera docente. Como instrumento de investigaci3n, se ha preparado un cuestionario para entrevistar a los profesores de español del sistema público escolar de ese estado. Los resultados han demostrado que los programas de formaci3n del profesorado de E/LE no proveen una formaci3n lingüística adecuada que asegure el nivel de fluencia deseado para los retos de la profesi3n docente. Se concluy3 que es necesario proveer más posibilidades para el desarrollo lingüístico del futuro profesor, y se han sugerido algunas propuestas de mejora.

Palabras clave: formaci3n inicial del profesor de E/LE en el estado de Georgia; los retos del profesor de E/LE; fluidez de los profesores de E/LE; la enseñanza de E/LE en los EE.UU.

ABSTRACT

This study is intended to discover how Spanish teachers in the state of Georgia, USA, assess their linguistic and pedagogical preparation for their teaching careers. In order to fulfill this investigation, a questionnaire has been prepared to interview Spanish teachers in the public school system of Georgia. The results have shown that Spanish teacher's training programs don't provide the adequate linguistic preparation that guarantees the level of fluency needed for the teaching career. This study concludes that it is necessary to provide more opportunities for language development of teachers, and it has suggested some proposals for improvement.

Keywords: Spanish teacher's training in the state of Georgia; challenges for the Spanish teachers; fluency of Spanish teachers; the teaching of Spanish as a foreign language in the US.

1. INTRODUCCI3N

La formaci3n 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 aumento 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 comunidad. Al observar el crecimiento de la poblaci3n hispanohablante en los Estados Unidos y la evoluci3n del español, se puede entender la necesidad de promover el bilingüismo en esta sociedad. El dominio de una segunda lengua es un factor esencial para el proceso de globalizaci3n del mundo actual; promueve la comunicaci3n e integraci3n entre diferentes culturas, lo que permite eliminar el prejuicio y el racismo.

Vale resaltar que la mayoría de los estudios previos sobre el tema de la preparaci3n del profesorado no se ha centrado en la formaci3n de profesorado de E/LE, sino en la preparaci3n 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 a las exigencias de la realidad social en el estado de Georgia. Esta investigación tiene como objetivo principal investigar el nivel de formación inicial lingüística y pedagógica del profesorado de español como lengua extranjera en el estado de Georgia frente los cambios del currículo escolar actual.

2. LOS RETOS DEL PROFESOR DE E/LE EN LOS ESTADOS UNIDOS

La destreza lingüística, el dominio y la fluidez son aspectos que añaden más complejidad a la cuestión de la formación del profesorado de E/LE en comparación a las demás especialidades (historia, matemáticas, ciencias, educación física, etc.). Como ha señalado Sullivan (2001: 305), "*Foreign language teachers have very specific needs that are not easily addressed by generic programs or easily described by generic teacher standards.*[ii]" y "*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* [iii]". Según Kimberly (1990: 201):

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 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.

Además, acompañando el fenómeno de la globalización actual, el sistema educativo público norteamericano 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 (Advanced Placement) en los Estados Unidos, lo que resulta un currículo de lenguas extranjeras mucho más complejo y exigente. El currículo de ambos programas es uno muy exigente diseñado para proporcionar a los estudiantes de secundaria cursos académicos a nivel universitario. Es por esto que muchas veces los alumnos de instituto reciben créditos universitarios sólo por haber obtenido una calificación específica en los exámenes correspondientes.

También se puede ver que muchos colegios públicos han empezado a ofrecer cursos de español para hispanohablantes con la intención de proveer un currículo para los estudiantes que ya dominan el idioma como lengua materna o idioma de herencia. Generalmente, en las escuelas públicas las lenguas extranjeras empiezan a ser ofrecidas en la secundaria y en bachillerato, y los alumnos hispanohablantes ya tienen una noción de la fluidez de su profesor. En las escuelas se intenta agrupar a los alumnos hispanohablantes en cursos de "español para hispanohablantes" en 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 al nivel de sus estudiantes; debe estar preparado para dictar la clase totalmente en español, y proporcionar actividades que fomenten el conocimiento más profundo de la cultura hispana y sus tradiciones, así como el desarrollo de la gramática, composición y comprensión de lectura.

Todos estos cambios han ocurrido de una forma muy rápida y los programas de formación del profesorado de lenguas extranjeras no han acompañado tales cambios y nuevas exigencias. El currículo universitario no provee oportunidades para que el futuro profesor desarrolle una fluidez necesaria y los exámenes para la certificación del estado tampoco evalúan adecuadamente la expresión oral del futuro profesor.

En el sistema universitario norteamericano, los estudiantes que aspiran a ser profesores de español pasan los dos primeros años universitarios cursando materias básicas que no están directamente relacionadas a su área de especialización. Como consecuencia, no tienen tiempo suficiente para dedicarse al desarrollo del contenido lingüístico y a la competencia social necesaria para lidiar con los desafíos de la carrera del profesor. Por otro lado, se espera que el profesor de español que posee una licenciatura y una certificación concedida por el estado a través de la Comisión de los Estándares Profesionales (*Professional Standards Commission*) esté preparado para enseñar todos los cursos de español que son ofrecidos por el sistema público norteamericano, desde el nivel más básico hasta el avanzado, sin excepciones.

Como señala Shulz (2000: 517), "*Most perturbing, we still have not found ways to develop and guarantee an adequate linguistic proficiency in all of our teachers.*[iii]" Varios estudios han enfatizado la importancia de la fluidez de los futuros profesores de lenguas extranjeras. De la misma manera, Pearson, Fonseca-Greber y Foell defienden el uso del idioma

extranjero en todas las asignaturas cursadas por los futuros profesores.

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) [iv]

Shulz (2000) también ha afirmado que la debilidad de los programas universitarios en promover la fluidez del idioma extranjero, la falta de comunicación y cooperación entre los departamentos de lenguas extranjeras y los departamentos de educación son algunos de los problemas principales de la formación del profesorado de lenguas extranjeras en los Estados Unidos. Como han señalado Tedick & Walker (1955: 501-502), "*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* [v]" En 2004, Cooper hizo un estudio sobre la efectividad de los programas de formación del profesorado de lenguas extranjeras del estado de Georgia, Estados Unidos. En esta investigación, Cooper realizó una entrevista con 42 preguntas a 341 profesores acerca de diversos aspectos de la preparación universitaria. Aproximadamente un 60% de los profesores entrevistados se habían graduado en una universidad de Georgia. La mayoría del número restante había recibido su educación en varias universidades norteamericanas y 51 profesores se habían graduado en una universidad extranjera. Según Cooper (2004: 1):

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.[vi]

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.

3. LOS REQUISITOS PARA LA OBTENCIÓN DE LA LICENCIA DE PROFESOR DE E/LE PARA ENSEÑAR EN EL SISTEMA PÚBLICO NORTEAMERICANO

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 práctica docente acompañada de un determinado número de créditos en su área de especialización y en materias pedagógicas. Además, los futuros profesores son obligados a realizar una prueba estandarizada donde demuestren un entendimiento básico satisfactorio en los conocimientos lingüísticos, literarios, culturales y pedagógicos. El examen estandarizado para la certificación del futuro profesor de español en el estado de Georgia, GACE (Georgia Assessments for the Certification of Educators), dura 4 horas y está dividido en 2 secciones. La primera parte consta de 50 preguntas de opción múltiple que representan el 70% de la nota final de esta fase y 2 preguntas orales que representan el 30% de la calificación final de la misma. Se incluyen actividades de comprensión auditiva, estructuras y comparaciones lingüísticas, y 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. La segunda parte también consta de 50 preguntas de opción múltiple que representan el 70% de la nota final de esta fase y 2 preguntas escritas que representan el 30% de la calificación final. En dicha sección 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 léxico apropiado.

Según *GACE Exam Practice Tests* (s.f), las siguientes preguntas son la muestra de un 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)

Se ha observado que cada una de las dos secciones del examen consta de 50 preguntas de opción múltiple las cuales representan el 70% de la nota final. Por lo tanto, se puede concluir que tal forma de evaluación no enfatiza el dominio de expresión oral del futuro profesor y tampoco valora su competencia comunicativa.

Además, algunos estados exigen que los futuros profesores de español tomen un examen estandarizado para medir la fluidez oral del candidato. Este examen, conocido como OPI (*Oral Proficiency Test*), es establecido por ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*) y clasifica diez niveles de fluidez: superior, avanzado-alto, avanzado-medio, avanzado-bajo, intermedio-alto, intermedio-medio, intermedio-bajo, novicio-alto, novicio-medio y novicio-bajo. ACTFL recomienda que los futuros profesores alcancen un nivel de fluidez avanzado-bajo para ejercer la carrera docente, sin embargo el estado de Georgia no exige que los profesores de español hagan este examen para obtener la licencia de profesor. De la misma manera, algunos estados requieren un entrenamiento en tecnología y un promedio acumulativo mínimo en el expediente académico.

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 también para contratar profesores en ciertas escuelas 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 intentar la enseñanza. En algunas circunstancias, estos futuros profesores empiezan a enseñar con una licencia provisional bajo la supervisión de un profesor experimentado que los orienta y actúa como un 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.

4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Para realizar esta investigación, se ha preparado un cuestionario con la finalidad de analizar la evaluación hecha por el profesorado de E/LE en el estado de Georgia acerca de su nivel de preparación lingüística y pedagógica para la carrera docente. Para tal estudio, se han desarrollado los siguientes objetivos específicos:

Averiguar si los profesores de E/LE del sistema escolar de Georgia creen o 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. poner en práctica los estándares establecidos por ACTFL.

4.1 POBLACIÓN Y MUESTRA

El estado de Georgia tiene 159 condados con 179 distritos escolares públicos. En 2006 el Georgia Professional Standards Commission publicó un informe que divulgó los datos demográficos del profesorado de español para cada uno de los 159 condados de Georgia. Según el informe, el cuerpo docente de Georgia está formado por un total de 81,1% de mujeres y 18,9% de hombres. De los cuales, un 76,6% son anglosajones y 23,4% son de clases minoritarias.

Para realizar esta investigación, se contó con una muestra de 6 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 representa la opinión de 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 enviaron cuestionarios a 157 profesores.

4.2 INSTRUMENTOS

Para esta investigación se organizó un cuestionario formado de 13 preguntas cerradas para conocer las opiniones y percepciones de los profesores de español del sistema escolar público. Las entrevistas se llevaron a cabo de forma electrónica a través de la empresa Survey Monkey.

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. Los entrevistados recibieron un correo electrónico con un enlace que los llevaba directamente al cuestionario. En el correo electrónico se les explicaron los objetivos de esta investigación y se les ofreció la posibilidad de ser parte de un sorteo por su participación para ganar una tarjeta de \$50.00 de Visa.

Al final se usó el programa Excel para presentar un análisis cuantitativo además de la presentación de los resultados obtenidos. El sistema electrónico Survey Monkey facilitó el proceso de recogida de datos, al mismo tiempo que les aseguró a los participantes la confidencialidad de sus respuestas. Por otro lado, evitó gastos de correo postal para la recepción de las respuestas a la entrevista. Con la finalidad de darle al entrevistado tiempo suficiente para contestar las preguntas, el cuestionario estuvo disponible en línea por un período de un mes, desde el 21 de abril hasta el 21 de mayo de 2012.

También, el enlace sólo pudo ser utilizado en una sola ocasión desde cada ordenador para evitar que la misma persona lo contestase varias veces.

De los 157 profesores escolares que recibieron el cuestionario 108 lo contestaron, lo que representa un 68,8% de participación. El cuestionario reflejó los datos del profesorado y los objetivos específicos propuestos en esta investigación.

5. RESULTADOS

5.1. ¿ES USTED HISPANOHABLANTE?

El 35,2% de los participantes se denominó como hispanohablantes mientras que el 64,8% reflejó que no lo es. Se ha podido observar que la mayoría de los profesores entrevistados no tiene el español como lengua materna.

Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
Sí	35,2%	38
No	64,8%	70
Respuestas obtenidas		108
Respuestas no obtenidas		0

Tabla 1. Datos del profesorado

5.2 ¿HA OBTENIDO SU LICENCIATURA EN UNA UNIVERSIDAD NORTEAMERICANA?

El 88,0% afirmó que obtuvo su licenciatura en una universidad norteamericana y el 12,0% contestó que no. Se observó que la mayoría de los profesores entrevistados ha recibido su formación universitaria en los Estados Unidos.

Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
Sí	88,0%	95
No	12,0%	13
Respuestas obtenidas		108
Respuestas no obtenidas		0

Tabla 2. Preparación universitaria del profesorado

5.3 AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA PROFESIÓN DOCENTE

El 55,6% de los participantes afirmó tener más de diez años de experiencia docente. El 26,9% afirmó tener entre seis y diez años de experiencia mientras que el 17,6% tiene un máximo de cinco años de experiencia. Se observó que sólo una minoría de los entrevistados son profesores novatos.

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 3. Años de experiencia docente

5.4 ¿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 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 para Hispanohablantes, el 5,1% ha enseñado Español V, el 5,1% ha enseñado Español AP, y sólo el 3,1% ha enseñado Español BI durante su periodo 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 4. Período de observación y práctica

5.5 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 sólo el 2,9% afirmó estar completamente de acuerdo.

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 5. Preparación lingüística (curso para hispanohablantes)

5.6. LOS FUTUROS PROFESORES NO HISPANOHABLANTES TERMINAN LA UNIVERSIDAD PREPARADOS PARA ENSEÑAR EL CURSO DE ESPAÑOL AP Y/O ESPAÑOL BI EN EL SISTEMA ESCOLAR

De acuerdo a las respuestas, 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. Sólo el 21,0% está de acuerdo y el 3,8% está completamente de acuerdo con ella.

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 6. Preparación lingüística (cursos AP y/o IB)

5.7. AL ANALIZAR TODAS LAS ASIGNATURAS CURSADAS DURANTE EL PRIMERO Y EL SEGUNDO AÑO UNIVERSITARIO, ¿CUÁNTAS HAN SIDO RELEVANTES PARA SU CARRERA DOCENTE?

Los resultados a 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.

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
respuestas no obtenidas		0

Tabla 7. 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 que se han graduado en los Estados Unidos en cuanto a las asignaturas cursadas durante los dos primeros años universitarios.

Respuestas	¿Ha obtenido su licenciatura en una universidad norteamericana?		Porcentajes	Frecuencias
	Sí	No		
ninguna	16 (16,8%)	2 (15,4%)	16,7%	18
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 8. Preparación lingüística /comparación de variables

Se observó que entre los 108 profesores entrevistados 30 contestaron que sólo 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 sólo un curso relacionado a su área de especialización, de los cuales todos son graduados en los Estados Unidos. También, diez contestaron haber tomado sólo cuatro cursos importantes para su carrera, de los cuales nueve se graduaron en los Estados Unidos. Por fin, 23 contestaron haber tomado cinco o más cursos relevantes para su carrera, entre los cuales 17 se graduaron de una universidad norteamericana.

5.8 LOS CURSOS IMPARTIDOS EN ESPAÑOL LE HAN PROVISTO 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 de que los cursos impartidos en español les han provisto suficientes oportunidades para el desarrollo de la fluidez necesaria para ser 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 9. Preparación lingüística

Además, 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.

Respuestas	¿Ha obtenido su licenciatura en una universidad norteamericana?		Porcentajes	Frecuencias
	Sí	No		
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 10. Preparación lingüística / comparación de variables

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 alegación. 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.

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 alegación. 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.

5.9 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 13,1% está completamente de acuerdo con esta idea. El 32,7% está en desacuerdo y el 8,4% está totalmente en contra de esta afirmación.

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 11. Preparación pedagógica (disciplina y organización de clase)

Luego, se comparó esta pregunta a la pregunta 2 para conocer la opinión de los profesores que se han graduado en los Estados Unidos sobre su preparación para controlar la disciplina y organizar la clase.

Repuestas	¿Ha obtenido su licenciatura en una universidad norteamericana?			
	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 12. Disciplina y organización de clase / comparación de variables

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.

5.10 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 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.

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 13. Preparación pedagógica (metodología y materiales)

Igualmente, se hizo 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.

Respuestas	¿Ha obtenido su licenciatura en una universidad norteamericana?		Porcentajes	Frecuencias
	Sí	No		
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 14. Metodología y materiales / comparación de variables

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.

5.11 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.

Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
estoy completamente de acuerdo	18,9%	20
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 15. Preparación pedagógica (estándares de ACTFL)

Además, 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 su conocimiento de 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 16. Estándares de ACTFL / comparación de variables

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.

5.12 ¿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.

Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
Sí	32,4%	34
No	67,6%	71
Respuestas obtenidas	105	
respuestas no obtenidas	3	

Tabla 17. Formación pedagógica integrada a la preparación lingüística

Con la idea de conocer la opinión de los que se graduaron en los Estados Unidos, también se analizaron estos resultados con los de la pregunta dos a través de una tabulación cruzada.

	¿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 no obtenidas	3			

Tabla 18. Integración formación pedagógica y lingüística / comparación de variables

Los resultados arrojaron que entre los que se graduaron en los Estados Unidos, el 75,0% no ha cursado ninguna materia pedagógica en español en lugar del inglés.

5.13 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.

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.

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 19. Curso pedagógico impartido en español

6. DISCUSIÓN

Esta investigación se ha compuesto de un cuestionario de preguntas específicas relacionadas a la enseñanza del español 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 de parte del profesor. A través de ello, se intentó cumplir con los objetivos específicos de este estudio para conocer el nivel de formación lingüística y pedagógica del profesorado de E/LE en ese estado.

6.1 CONOCER SI LOS PROFESORES DEL SISTEMA ESCOLAR SE SIENTEN BIEN PREPARADOS PARA ENSEÑAR EL CURSO DE ESPAÑOL PARA HISPANOABLANTES

Los resultados de la pregunta 5 han comprobado que no. El 22,9% de los que contestaron esta pregunta están totalmente en contra de la idea de que los profesores están preparados para impartir esa asignatura, y el 48,6% tampoco cree que los profesores no hispanohablantes al graduarse estén preparados para enseñar este curso.

También se observó en la primera pregunta que el 64,8% de los profesores entrevistados no son hispanohablantes, lo que nos hace reflexionar sobre la necesidad de promover un programa de formación inicial que propicie más oportunidades para el desarrollo de las destrezas lingüísticas del futuro profesor.

Además, los resultados de la segunda pregunta arrojaron 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 alumno. Igualmente, los resultados de la pregunta 7 del mismo cuestionario reflejan que sólo un 21,3% cree que cinco o más asignaturas cursadas durante los dos primeros años universitarios han sido relevantes para su formación, mientras que los demás entrevistados afirman que cuatro o menos cursos han sido relevantes para su carrera docente.

Por otra parte, en la pregunta 8, se ha intentado descubrir si los profesores creen que los cursos impartidos en español les han provisto de oportunidades suficientes para el desarrollo de la fluidez necesaria para la carrera docente. El 36,8% dijo que sí, mientras que el 10,4% afirmó estar completamente de acuerdo. El 26,4% contestó no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, y sólo el 25,5% expresó estar en contra y el 0,9% afirmó estar totalmente en contra de esta afirmación. Estos resultados indican que solamente una minoría de los entrevistados opina que los cursos impartidos en español no les han ayudado con el desarrollo de su fluidez. Por lo cual se puede constatar que el problema no está necesariamente en la calidad de los cursos ofrecidos, sino en el hecho de no ofrecer más cursos que fomenten su competencia comunicativa. Como se ha observado anteriormente, otros estudios también expresan la necesidad de promover más oportunidades para el desarrollo lingüístico del futuro profesor de lenguas extranjeras: Shulz (2000), Kimberly (1990), Tedick y Walker (1955), Cooper (2004), Pearson, Fonseca-Greber y Foell (2006).

Por otro lado, se constató con los resultados de las respuestas de la pregunta 4 que sólo el 13,3% de los participantes ha enseñado el curso de español para hispanohablantes durante su periodo de práctica docente. Estos resultados indican que un porcentaje muy bajo de profesores ha tenido experiencia con este curso durante su formación inicial, considerando la creciente demanda de esta asignatura en el estado de Georgia.

6.2 CONOCER SI LOS PROFESORES SE SIENTEN PREPARADOS PARA ENSEÑAR LOS CURSOS DE ESPAÑOL AP Y BI EN EL SISTEMA ESCOLAR

Los resultados de la pregunta 6 confirman que 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.

Estos resultados enfatizan la problemática de la carencia lingüística del futuro profesor. También, en la pregunta 4, se ha

visto que un 5,1% ha enseñado el curso de Español AP, y sólo un 3,1% ha enseñado el curso de Español BI durante su periodo de práctica docente. Por otro lado, se ha observado que sigue creciendo 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 el español como lengua extranjera deben estar preparados para impartir ambos cursos.

6.3 CONOCER SI LOS PROFESORES SE SIENTEN PREPARADOS PARA CONTROLAR LA DISCIPLINA Y ORGANIZAR LA CLASE

Los resultados de la pregunta 9 sugieren que el 45,8% de los entrevistados cree que sí han sido preparados para controlar la disciplina y organizar la clase, y el 13,1% está completamente de acuerdo con esta misma idea.

Por otro lado, se han observado los resultados de la pregunta 3, donde el 55,6% de los entrevistados tiene más de diez años de experiencia y el 26,9% tiene más de seis años de experiencia en la profesión docente, por lo cual se puede entender que ya están emocionalmente desconectados de la fase inicial de sus tres primeros años de carrera, la cual representa la fase más difícil para el profesor novato.

6.4 CONOCER SI LOS PROFESORES SE SIENTEN PREPARADOS PARA UTILIZAR LOS DIFERENTES MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Los resultados de la pregunta 10 confirman que el 54,7% de los entrevistados cree que los cursos pedagógicos han explorado los diferentes métodos y materiales de enseñanza de lenguas extranjeras, y el 17,9% está completamente de acuerdo con esta misma idea.

6.5 CONOCER SI LOS PROFESORES SE SIENTEN PREPARADOS PARA APLICAR LOS ESTÁNDARES ESTABLECIDOS POR ACTFL

Según los resultados de la pregunta 11, el 42,5% de los participantes creen que los cursos pedagógicos les han preparado para usar los estándares establecidos por ACTFL, y el 18,9% está completamente de acuerdo con esta misma afirmación.

7. 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 no ha contado con ninguna subvención monetaria. Por consiguiente, no se ha podido conseguir un número más representativo de colaboradores.

8. CONCLUSIONES

Al analizar los resultados de este estudio, se ha podido concluir que:

1. Los estudiantes no hispanohablantes que se gradúan con una licenciatura en la enseñanza de E/LE 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 E/LE no están preparados para enseñar los cursos de Español AP y BI en el sistema escolar.

Por otro lado, se ha observado que:

3. Los profesores de E/LE se sienten preparados para controlar la disciplina y organizar la clase en el sistema escolar.
4. Los profesores de E/LE se sienten preparados para utilizar los diversos métodos de lenguas extranjeras.
5. Los profesores de E/LE se sienten preparados para aplicar los estándares de lenguas extranjeras establecidos por ACTFL.

Los resultados de este estudio nos llevan a observar que los programas de formación del profesorado de E/LE no proveen una formación lingüística adecuada que asegure el nivel de fluencia 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 lingüístico del futuro profesor.

Con esto en mente, 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 podría proveer más cursos relacionados a la carrera del profesor de español.
- Favorecer por lo menos un curso pedagógico en español. De este modo, el futuro profesor podría desarrollar su fluidez a la vez que adquiere las técnicas de enseñanza necesarias para la carrera docente.
- Proveer más cursos de conversación para desarrollar la competencia comunicativa, en lugar de enfocarse primeramente 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 hispanohablante.
- Promover actividades paralelas como parte del programa; formar pequeños grupos de tertulia y otras actividades conducidas en español fuera del salón de clase.

9. RECOMENDACIONES

Para ilustrar de una mejor manera la problemática de la formación inicial del profesorado de E/LE en el estado de Georgia, sería interesante observar la opinión de los profesores universitarios que imparten las clases de español en la universidad. También, se podría averiguar la disponibilidad de estos profesores para enseñar algunos cursos pedagógicos en español, en lugar de en inglés, con el objetivo de fomentar la integración de las materias lingüísticas y pedagógicas en el programa de formación inicial.

NOTAS

1 Traducción propia de “Los profesores de lenguas extranjeras tienen necesidades muy específicas que no son fácilmente dirigidas en los programas genéricos o fácilmente descritas por los estándares genéricos de educación.”

2 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.”

3 Traducción propia de “Lo más perturbador es que todavía no hemos encontrado maneras para desarrollar y garantizar una destreza lingüística adecuada para todos nuestros profesores.”

4 Traducción propia de “Los futuros 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.”

5 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.”

6 Traducción propia de “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 la 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.”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (1999). *ACTFL proficiency guidelines - speaking*. Hastings-on-Hudson, NY: ACTFL.
- Cooper, T. C. (2004). How foreign language teachers in Georgia evaluate their professional preparation: A call for action. *ACTFL Foreign Language Annals*, 37.
- GACE Exam Practice Tests (s.f.). *Exam Practice Test*. <http://www.gaceexampracticetests.com> (23-02-2012)
- GPSC (2006). *The Georgia Educator Workforce 2006*. http://www.gapsc.com/research/2006_report/full_report.pdf (23-04-2012)
- Kimberly, Scott (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*.
- Liskin-Gasparro, Judith E. (1982). *ETS Oral Proficiency Testing Manual*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service.
- Pearson, L., Fonseca-Greber, B., Foell, K. (2006). Advanced proficiency for foreign language teacher candidates: What can we do to help them achieve this goal? *ACTFL Foreign Language Annals*, 39.
- Shulz, R.A. (2000). Foreign language teacher development: MLJ Perspectives 1916-1999. *Modern Language Journal, New Jersey: Blackwell Publishing*, 84: 496-522.
- Sullivan, J.H. (2001). The challenge of foreign language teacher preparation: Addressing state teacher standards. *Clearing House*, 74 (6): 305-308.
- Tedick y Walker (1995). From theory to practice: How do we prepare teachers for second language classrooms? *ACTFL Foreign Language Annals*, 28 (4): 499-517.