

Proyecto de investigación

Un estudio comparativo de la cognición docente en profesores de español y de inglés como lengua extranjera

Susana María Liruso ¹

Pablo Esteban Requena ²

El objetivo de este artículo es presentar los resultados parciales de una investigación sobre las creencias y los pensamientos que subyacen en las acciones docentes de profesores de español y de inglés como lengua extranjera (LE). Este estudio se realiza en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba con el aval de SeCyT. Se dará cuenta de los resultados parciales que indican que los docentes al señalar los puntos débiles de una clase los circunscriben, principalmente, a las categorías "procedimientos y tareas" y "alumnos". Se compararán resultados obtenidos de profesores de ambos idiomas.

Cognición - Profesor - Lengua española - Lengua inglesa

Cognition - Teacher - Spanish language - English language

¹ Magíster en Lingüística Aplicada y Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera. Profesora. Licenciada en Lengua Inglesa. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba. Coordinadora del Área Didáctica del CIFAL (Centro de Investigación de la Facultad de Lenguas), Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. E-mail: lirususana@hotmail.com

² Profesor de Lengua Inglesa. Docente e investigador de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. E-mail: requenapablo@yahoo.com.ar

1. Introducción

La indagación sobre las creencias de los profesores es un fenómeno relativamente novedoso en el ámbito de las lenguas extranjeras (LEs). Hasta hace treinta años el paradigma dominante en investigación era el modelo "proceso-producto" que veía a la enseñanza como un conjunto de comportamientos que podían ser aislados y cuantificados. Desde principios de la década de los años 90, sin embargo, otras corrientes investigadoras alejadas del paradigma anterior se abocan a comprender los procesos mentales de los profesores. En ellas se concibe a la enseñanza como una actividad de pensamiento que trasciende lo observable, y a los docentes, como sujetos que construyen sus propias teorías y representaciones sobre dicha enseñanza.

Las creencias constituyen un concepto complejo de definir y caracterizar. Por ejemplo Woods (1996) propone un constructo al que llama BAK, del inglés "beliefs": creencias, "assumptions": presuposiciones, representaciones y "knowledge": conocimiento, saberes. Los tres elementos funcionan como un todo a modo de red.

Siguiendo el modelo de Woods y tomando la idea de un conjunto de tres elementos integrados, Cambra Giné, Civera Palou, Sangrá, Ballesteros y Riera Figueras (2000) proponen los conceptos *creencias*, *representaciones* y *saberes* (CRS). Las *creencias* son proposiciones no demostrables referidas a una dimensión

personal; las *representaciones* son proposiciones no necesariamente estructuradas pero compartidas y se refieren a la dimensión social; y los *saberes* son proposiciones convencionalmente elaboradas, demostrables y aceptadas.

Concordamos con Borg (2003) quien utiliza la expresión "cognición de profesores" como término paraguas para referirse a lo que los profesores piensan, creen o saben sobre la enseñanza de LEs.

2. Enfoque metodológico

Para recolectar información se observaron clases de inglés y español como LE y se obtuvieron datos de dos fuentes distintas: a) fichas de reflexión docente y b) descripciones etnográficas.

a) Se le solicitó a 25 docentes que realizaran una reflexión retrospectiva sobre una debilidad de la clase objeto de análisis. Esta información consistió en la identificación de una debilidad de la clase, las razones, los factores que influyeron, las acciones tomadas por el docente y las consecuencias finales.

b) Un investigador observó la clase y realizó una descripción etnográfica.

3. Desarrollo y resultados

Estudios realizados en América del Norte durante los 70/80³ establecieron

³ Colker, 1982, Marx y Peterson, 1981, Mc Nair, 1978-79, Marland, 1977 (mencionados en Wittrock, 1990).

5 categorías de contenido para clasificar los pensamientos docentes: 1) objetivos, 2) contenido de la asignatura / currículo, 3) procedimientos y tareas (formas de trabajo, estrategias y actividades), 4) materiales, 5) alumnos (actuación de los aprendientes). A pesar de las diferencias metodológicas en la recolección de datos, los resultados fueron notablemente similares: el mayor porcentaje de los informes hacía referencia a los alumnos; un amplio porcentaje, a los procedimientos y tareas; y porcentajes bajos apuntaban a objetivos, contenido/currículo y materiales.

Al tomar las respuestas de nuestro estudio, con datos recogidos según la metodología explicada en el apartado anterior, y analizarlas de acuerdo a las categorías antes mencionadas, obtuvimos los siguientes resultados:

Profesores de inglés LE:

- el mayor porcentaje de las reflexiones hace referencia a procedimientos y tareas;
- un amplio porcentaje hace referencia a los alumnos; y
- porcentajes bajos hacen referencia a objetivos, contenido/currículum y materiales.

Profesores de español LE:

- Todas las reflexiones hacen referencia a los alumnos.

Vamos ahora a tomar las dos categorías que han registrado mayor cantidad de referencias: la categoría *procedimientos y tareas*, que fue la más señalada entre los docentes de inglés LE, aunque no mencionada en el grupo de docentes de español LE y la categoría *alumnos*.

Al buscar las causas de la actuación docente en dichas áreas, se hallaron causas *externas* (suerte, falta de tiempo, esfuerzo mal dirigido, presiones institucionales), es decir, ajenas al control del docente e *internas* (capacidad, voluntad, esfuerzo), es decir, bajo la responsabilidad del docente.

En la categoría *procedimientos y tareas* (sólo aplicable al grupo de docentes de inglés) vemos que las causas más invocadas por los docentes son *internas*. Ejemplo:

- "La manera en que yo di las instrucciones no fue una manera clara y precisa".
- "A veces por usar la lengua objeto con el 1er nivel, la deformedo [...] es decir deformedo un poco la pronunciación".
- "Entre los posibles factores de incidencia destacaría mi personalidad, tiendo a hablar mucho".
- "Tiendo a hacer demasiado largas las explicaciones de las actividades que los alumnos tienen que llevar a cabo".

Sin embargo también se hallaron algunas causas *externas* como la siguiente:

- "Dada la carga horaria y la cantidad de contenidos a desarrollar se hace difícil generar espacios de participación oral".

En cambio en la categoría *alumnos* vemos que las causas más invocadas por los docentes de ambos grupos son *externas*. Ejemplo:

- "En este nivel debieran tener las herramientas para comprender el texto" (profesor de inglés).

- "No hubo respuesta inmediata, me miraron desorientados" (profesor de inglés).
- "No prestaron atención a las indicaciones" (profesor de inglés).
- "No comprenden el vocabulario que deben utilizar" (profesor de español).
- "No participan de manera espontánea" (profesor de español).
- "Se propuso a los alumnos trabajar grupalmente y lo hicieron de manera individual" (profesor de español).

4. Discusión de los resultados

A partir del análisis de estas declaraciones docentes se puede ver claramente que con respecto a la categoría *procedimientos y tareas* la mayoría de las causas invocadas son internas, mientras que en la categoría *alumnos* un alto porcentaje de docentes atribuye las causas del problema detectado a factores externos a ellos. Es interesante observar que cuando la causa se sitúa en el interior del docente, éste la atribuye, generalmente, a los procedimientos y tareas empleados (sólo en el caso de inglés); mientras que cuando la causa se sitúa fuera del docente es atribuida al alumno. Puede que esto responda a una estrategia indirecta e inconsciente de re-direccionar el foco de responsabilidad que cae en cada uno de los sujetos involucrados en la enseñanza y el aprendizaje.

La concentración de las respuestas de los docentes de español en la categoría *alumnos* puede responder a varios factores: la breve trayectoria de la enseñanza de español como LE en

nuestro contexto, la formación de los profesores que enseñan español LE, el manejo de la interculturalidad en el aula de español LE (diversidad de origen del alumnado), entre otros.

En nuestro país, la enseñanza de inglés siempre fue como LE ya que es una lengua extranjera; mientras que el español no ha sido enseñado como LE sino en las últimas décadas. Esta enseñanza todavía se ve impregnada por prácticas propias de la enseñanza del español como lengua materna y son prácticamente inexistentes los estudios locales sobre la cognición de profesores de español LE que posibiliten la evaluación de las prácticas áulicas específicas en este contexto. A esto se le suma el hecho de que son muy pocos los graduados como profesores de español LE, dado que las carreras son de reciente creación.

La clase de inglés LE está formada por alumnos que (en su mayoría) comparten con el docente el mismo bagaje cultural, además de la lengua materna. El caso de la clase de español LE supone, en nuestro contexto, la presencia de un docente que habla español como lengua materna y lo enseña como LE. Se relaciona con un alumnado que posee otra cultura, que toma clases con compañeros que pueden proceder de otras culturas y que se inscribe en cursos intensivos de corta duración. Estas audiencias heterogéneas plantean desafíos metodológicos a la hora de enseñar. Exigen una aguda percepción y una importante flexibilidad en cuanto al uso de procedimientos y selección de tareas.

Es factible que en lo expuesto anteriormente se halle la explicación de

por qué los docentes evitan mencionar los procedimientos y tareas (que son muy difíciles de uniformar en grupos tan heterogéneos) y tienden a identificar los rasgos interculturales para identificar a los alumnos como responsables de las causas de su actuación docente. No obstante, surge la pregunta: si la interculturalidad es un factor de peso a la hora de identificar debilidades de una clase ¿por qué no surgieron respuestas de los profesores de español que identifiquen causas externas en la

categoría *procedimientos y tareas* que los alumnos tienen incorporados como parte de su cultura? Además, si los docentes encuentran que la debilidad se debió a cuestiones relativas a los alumnos, sería de esperar que se señalen causas en la categoría *procedimientos y tareas*. Ahora, cabe una pregunta para continuar explorando ¿Qué explica la falta de correlación entre los porcentajes (número de referencias) obtenidos en las categorías *alumnos y procedimientos y tareas*?

Referencias bibliográficas

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teacher*, V. 36, 81-109.

Cambra Giné, M., Civera, I., Palou Sangrà, J., Ballesteros, C. & Riera Figueras, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, 17(18), 25-40.

Wittrock, M. C. (1990). *La investigación de la enseñanza, III*. Barcelona: Paidós Educador.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Gran Bretaña: Cambridge University Press.