EL PROFESOR DE E/LE: FACTORES QUE INFLUYEN EN SU FORMACIÓN

Pedro Barros García y M.ª Jesús Barros García

Universidad de Granada

Resumen

El objetivo fundamental de nuestra comunicación es servir de orientación a quienes quieren dedicarse a la enseñanza de español como lengua extranjera. Para ello, reflexionaremos sobre cómo se lleva a cabo el aprendizaje de una lengua y los factores que determinan la elección de un tipo de enfoque metodológico u otro.

Repasaremos también el papel y la presencia curricular de asignaturas relacionadas con la enseñanza de E/LE en las facultades de letras, aún bastante secundarios, a pesar de ser una de las salidas profesionales de mayor éxito.

La parte principal del trabajo va destinada al análisis de diferentes aspectos –externos e internos– que influyen en la formación del docente, dedicando un apartado especial a un elemento que tiene gran repercusión en la conducción de la clase y que ha despertado el interés de muchas investigaciones recientes, el pensamiento del profesor.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo, queremos aportar algunas reflexiones sobre la compleja labor del profesor de español como lengua extranjera, labor que ha ido evolucionando al compás de las diferentes metodologías empleadas en la enseñanza de las lenguas. El profesor de hoy no sólo tiene que ser un buen conocedor de los recursos lingüísticos de la lengua que enseña, sino que también ha de mostrar grandes dotes como sociólogo, psicólogo, etnógrafo, actor e incluso diplomático. Con esto no queremos asustar a quienes tengan la intención de dedicarse a esta profesión, sino más bien animarles a prepararse concienzudamente, para que después encuentren la satisfacción

Centro Virtual Cervantes

que produce el trabajo bien hecho y el reconocimiento y gratitud de los buenos discípulos.

Alguien ha comparado la enseñanza con un juego de malabarismo: si quieres mantener en el aire unas cuantas bolas, cuesta un tiempo conseguir que no se caigan, e incluso cuando ya tienes mucha práctica, puedes complicar el juego añadiendo alguna bola más. Pues algo parecido sucede en la enseñanza: los profesores noveles se centran, al principio, en un par de cosas (¿qué actividades puedo programar?, ¿cómo puedo motivar a los alumnos?, ¿qué tiempo necesitan para realizar las tareas?, etc.), en tanto que los profesores experimentados, al igual que el malabarista con mucha práctica, es capaz de combinar simultáneamente diferentes técnicas y actividades. Saber enseñar, saber conducir una clase, requiere que entren en juego al mismo tiempo un gran número de bolas. Vamos ahora a analizar el papel de algunas de ellas.

2. ¿CÓMO APRENDEMOS UNA LENGUA?

Seguramente quienes tengan ya experiencia en el aprendizaje de alguna lengua podrán recordar algunos aspectos concretos, como, cuál era el método utilizado, qué principios teóricos regían el aprendizaje, cómo se presentaban los contenidos en el libro de texto, qué destrezas se practicaban, qué tipos de actividades o de ejercicios se hacían, cuál era el papel del profesor y el de los estudiantes, qué tipo de materiales se empleaban, cómo se evaluaba, etcétera.

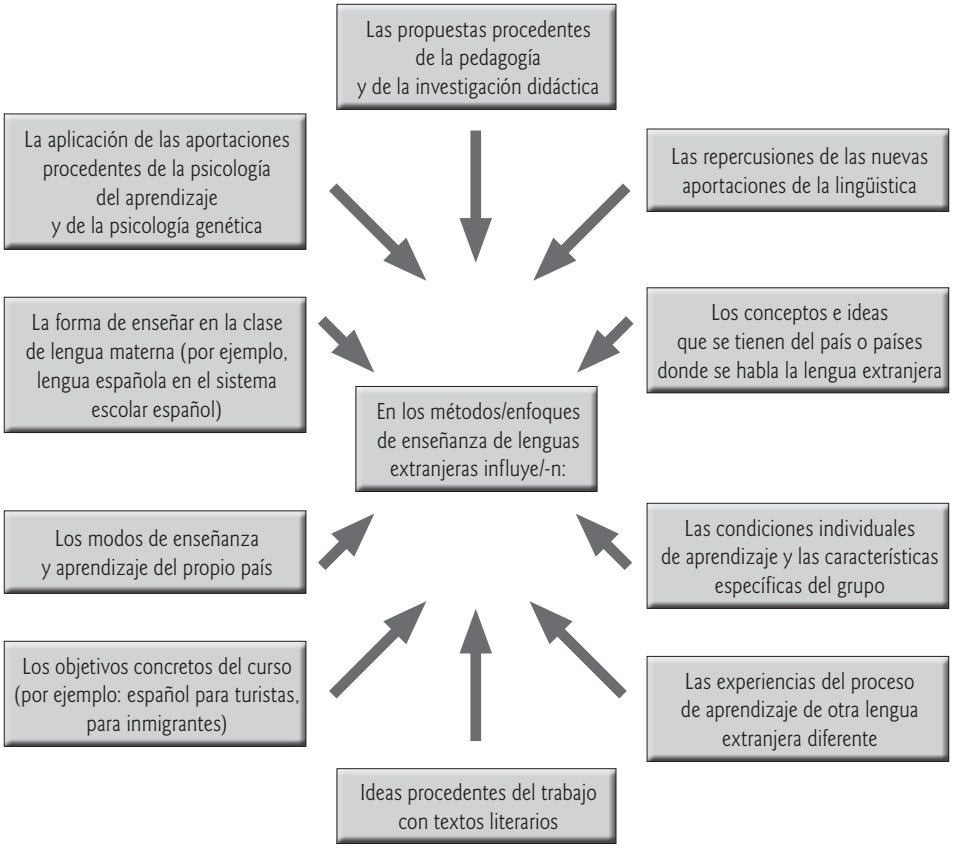
Todo esto nos puede llevar al planteamiento de ciertas cuestiones: ¿estamos de acuerdo con aquel enfoque, con el diseño de las tareas para lograr los objetivos previstos y con los procedimientos empleados? ¿Estaríamos dispuestos a repetir esos mismos planteamientos e imitar el papel de aquel profesor en nuestras tareas docentes? Reflexionaremos sobre estos aspectos para tratar de concretar la labor del docente de lengua extranjera.

3. FACTORES QUE DETERMINAN LA UTILIZACIÓN DE NUEVOS ENFOQUES

No pretendemos hacer aquí una historia de la evolución de los distintos métodos utilizados en la enseñanza de lenguas –existe ya una amplia bibliografía que puede consultarse–, sino tratar de explicar el porqué de la aparición constante de nuevos enfoques. Todos nacen con la pretensión de superar las deficiencias encontradas en los precedentes y aportar nuevas teorías que puedan explicar o dar respuesta a la pregunta "¿cómo aprendemos?". Neuner y Hanfeld (1993: 9) presentan un esquema que agrupa los

Centro Virtual Cervantes

factores que influyen en el desarrollo de un nuevo método, cuya adaptación (Melero 2000: 10), ofrecemos a continuación:



Todos estos factores y algunos más que están implícitos –como los socioculturales y los contextuales, en definitiva, los pragmáticos–, están relacionados entre sí y se influyen mutuamente, dando lugar a nuevos enfoques metodológicos que evolucionan en la medida en que se van produciendo avances en las teorías de aprendizaje, en los planes de estudio, en la autonomía del aprendizaje y en los cambios políticos y sociales.

En las tres últimas décadas, la enseñanza de las lenguas extranjeras se ha interesado por conocer campos ajenos a los de la lingüística aplicada, en un afán por encontrar respuesta a muchos de los problemas no resueltos por los sucesivos modelos de descripción lingüística utilizados. Desde una primera orientación estructuralista, basada en las teorías conductistas de es-

Centro Virtual Cervantes

tímulo respuesta –defendidas por Skinner en los años 60–, siguiendo con los modelos cognitivos y humanistas de inspiración generativista, hasta los más recientes enfoques comunicativos, centrados en el desarrollo del individuo y que han puesto el énfasis en los factores afectivos y en el desarrollo de la dimensión sociocultural y pragmática.

La utilización y desarrollo de cualquiera de estos modelos (gramática-traducción, directo, situacional, audiovisual, nocio-funcional, enfoque por tareas, procesuales, interculturales, etc.) estarán determinados por las teorías lingüísticas sobre el aprendizaje de lenguas en vigor y por la formación y los condicionamientos circunstanciales de los profesores. Para tener una visión de conjunto sobre los datos históricos relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera se puede consultar, entre otros, el amplio trabajo del profesor Aquilino Sánchez (1992) o el práctico y documentado trabajo de Pilar Melero (2000), donde se hace un repaso de las distintas tradiciones, corrientes y métodos que, desde el siglo XVI hasta nuestros días, han orientado este tipo de enseñanza.

4. LA ENSEÑANZA DE E/LE EN ESPAÑA

En España, como sucedía también en otros países, la enseñanza de la lengua se centraba en la descripción del sistema lingüístico, sin tener en cuenta su función como instrumento de comunicación, la cual es necesaria para saber utilizar una lengua en las distintas situaciones contextuales y en las relaciones internacionales.

Las circunstancias históricas serán las que determinen el cambio de rumbo en la enseñanza del español. El fin del aislamiento de nuestro país a partir del ingreso en la ONU en 1955, el auge turístico y el ingreso en la Comunidad Económica Europea en 1986, generarán un interés inusitado por la lengua y la cultura españolas. A nuestro favor juega también el ingente número de personas –unos cuatrocientos millones– que utilizan el español como lengua materna, lo que la convierte en la segunda lengua internacional por número de hablantes. Como consecuencia de ese interés se incrementa cada año la cifra de centros dedicados a la enseñanza de español, tanto dentro como fuera de nuestras fronteras. Paralelamente, se amplía la demanda de profesores que lo enseñen o que presten sus servicios en editoriales, centros o empresas dedicadas a la traducción de documentos, asesorías lingüísticas en embajadas y consulados.

En este sentido, es de destacar el enorme papel que el Instituto Cervantes está desarrollando desde su creación en 1991, tanto en la difusión de la

Centro Virtual Cervantes

lengua y cultura españolas –abriendo sedes en las principales ciudades del mundo–, como en la labor de formación de profesores, fomentando y apoyando los cursos de métodos, estrategias y materiales destinados a la enseñanza del E/LE, así como en su decidida apuesta por la investigación y aplicación de las nuevas tecnologías (TIC). Toda su filosofía está recogida en *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, que constituyó un primer paso en la tarea de dotar de homogeneidad a las enseñanzas de los distintos centros, "desde un enfoque abierto que permite adecuar las orientaciones generales del plan a las circunstancias particulares de cada uno de los diferentes entornos socioculturales en los que el Instituto desarrolla su actividad" (García de Santa-Cecilia 1995: 80).

5. LA SITUACIÓN CURRICULAR DE LA ASIGNATURA DE E/LE

Las facultades de Letras han estado dedicadas, preferentemente, a los estudios filológicos, históricos y descriptivos de las diferentes materias lingüísticas y literarias que constituyen el currículo de la licenciatura en Filología Hispánica. Las disciplinas lingüísticas se enfocan tradicionalmente desde una perspectiva formal, orientada a la descripción de los sistemas lingüísticos, de sus elementos constituyentes y de las normas que regulan su funcionamiento y utilización. Pero esta concepción, esencialmente estructuralista, se olvida de una de las principales funciones de las lenguas que es la servir de medio de comunicación para los miembros de una comunidad. La sociedad actual demanda una formación y una especialización que no están en condiciones de ofrecer quienes terminan una carrera en nuestras facultades, por lo que no están capacitados para desarrollar su tarea profesional.

La consecuencia práctica de esta orientación generalista y tradicional es que, actualmente, en la Universidad de Granada, de los 300 créditos necesarios para obtener la licenciatura, apenas un 10%, o sea 30, están dedicados a materias que se ocupen del análisis del uso de la lengua, tanto en su modalidad oral como escrita. Esta situación es totalmente inaceptable y esperamos que cambie radicalmente con la inminente adaptación de los programas al EEES, donde se proporcione un mejor modelo de enseñanza que contemple sesiones académicas teóricas y prácticas, seminarios, trabajos dirigidos, tutorías especializadas, actividades no presenciales, debates, foros, exposiciones, mesas redondas, comentarios de textos orales, controles de lecturas, etc., relacionados con el ámbito de E/LE.

Mientras tanto, para tratar de ampliar el tiempo dedicado a la formación de los futuros profesionales, nuestro Departamento organiza Cursos de Doc-

Centro Virtual Cervantes

torado, Jornadas sobre Enseñanzas de Lenguas y Másteres de enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

La formación de los profesores de E/LE, dependerá, por tanto, de la revisión de los planes de estudio de las universidades, con la incorporación de materias específicas, destinadas a la capacitación de los licenciados para resolver los nuevos retos que esta profesión, en constante auge, está demandando.

6. FACTORES IMPORTANTES A TENER EN CUENTA EN LA ENSEÑANZA DE E/LE

Tradicionalmente se ha venido prestando atención a un conjunto de factores sociales, educativos y culturales que mediatizan el papel del profesor y que podríamos considerar como *factores externos*, a saber:

a) El entorno lingüístico:

- Español como segunda lengua o como lengua extranjera.
- Importancia de la lengua en la sociedad-meta.
- Actitudes sociales con respecto a la lengua.
- El contexto político y social.

b) La situación de la enseñanza:

- El punto de partida.
- Las características de los alumnos.
- La preparación de los profesores.
- Los materiales didácticos.
- Las características del aula.

Pero recientemente se ha despertado un interés considerable por lo que podríamos denominar *factores internos*, que están relacionados con lo que se viene denominando "el pensamiento o la cognición del profesor" y que, obviamente, tiene importantes repercusiones en el manejo de la clase. Esta corriente se interesa por descubrir los procesos internos de elaboración de pensamiento y de toma de decisiones que el profesor utiliza cuando realiza su trabajo. Por lo tanto, se centra en estudiar hasta qué punto inciden en la clase las experiencias previas de aprendizaje del profesor, su conocimiento

Centro Virtual Cervantes

sobre el tema y sus creencias sobre la enseñanza. En consecuencia, estas investigaciones tratan de dar cuenta no sólo de lo que el profesor hace en clase, sino también de por qué hace lo que hace.

Uno de los investigadores más importantes en este campo, Freeman, señala las consecuencias de este cambio de percepción sobre lo que constituye el proceso de enseñanza, y afirma que la enseñanza puede incluir dos dimensiones importantes, la cognitiva y la afectiva, que influyen sobre los comportamientos y las acciones que los alumnos y los profesores tienen en clase.

Freeman plantea también que, si la enseñanza tiene un componente cognitivo, habrá que preguntarse qué es lo que el profesor sabe, cómo organiza este conocimiento, y cómo repercute todo esto en sus acciones. En consecuencia, la enseñanza ya no consiste sólo en lo que el profesor realiza en clase, sino en saber por qué hace lo que hace.

Uno de los *factores internos* que atañe al pensamiento del profesor es la toma de decisiones. El estudio de los procesos que intervienen en la toma de decisiones de los docentes se ha dividido en tres fases: la pre-activa, la inter-activa y la post-activa.

- Las decisiones pre-activas se toman antes de que el profesor enseñe: la planificación de la unidad, la selección de los materiales, etcétera.
- Las decisiones inter-activas se toman cuando el profesor está trabajando con el grupo: cambiar la actividad programada, reaccionar ante cualquier problema que surja, etcétera.
- Las decisiones post-activas se toman después de clase: la selección de nuevas actividades que estén motivadas por las experiencias vividas en las clases anteriores, la búsqueda de materiales relacionados con alguna pregunta surgida en el aula, etcétera.

Sin embargo, el estudio de estos procesos no resulta suficiente para conocer el porqué de la actuación de los profesores, ya que no tiene en cuenta su experiencia previa ni las influencias recientes que pueden modificar su conducta. Por ello se han concretado algunos factores que tienen una importancia destacada en la determinación de la manera de enseñar de los profesores, como la enseñanza que recibió el docente, sus creencias, las opiniones sobre los alumnos, el clima afectivo y los materiales que tiene a su disposición. Nos detendremos un momento en cada uno de estos factores.

Centro Virtual Cervantes

6.1. La enseñanza que se recibe

Todos hemos pasado años expuestos a unos determinados modelos de enseñanza, que hemos interiorizado y que, en muchos casos, aun sin quererlo, seguimos empleando. Este período de exposición vivido se ha denominado "aprendizaje por observación", y se caracteriza por ser inconsciente; de ahí que los profesores relativamente jóvenes se comporten en clase como les enseñaron a ellos. Según Kennedy (1991: 16): "El poder del "aprendizaje por observación" y de las imágenes convencionales sobre la enseñanza que derivan de sus experiencias de infancia, hacen que sea muy difícil poder alterar las prácticas docentes y, además, explican, en parte, por qué la enseñanza no ha variado a pesar de décadas de enseñanza reformista".

La investigación sobre el pensamiento del profesor permite que los profesores sean conscientes de sus propias historias y puedan hacer frente a esa tendencia a la imitación del comportamiento de sus profesores.

6.2. Las creencias del profesor

Es evidente que las creencias que los profesores tienen sobre cómo se aprende una lengua y cómo debería enseñarse, determinan su comportamiento en clase. Así, si un profesor considera que la gramática y la corrección son objetivos prioritarios de la enseñanza, diseñará programas y tareas de tipo estructural para las clases, donde se prestará una especial importancia al conocimiento del sistema lingüístico. En cambio, si el profesor centra su interés en el empleo de la lengua como instrumento de comunicación, organizará los programas desde un punto de vista funcional o temático y planificará tareas interactivas.

Conocido, pues, el importante papel que ejercen las creencias sobre la labor del profesor, deberíamos preguntarnos de dónde proceden éstas. En la respuesta parecen intervenir múltiples factores que tienen que ver con las experiencias vividas como alumnos y como profesores, así como con la formación que han recibido. Las creencias se originan y se desarrollan en la experiencia y se abstraen de un conjunto de vivencias almacenadas en la memoria desde edades muy tempranas. Las primeras experiencias que se viven son las que influyen de una manera más decisiva en nuestros juicios finales. En consecuencia, cuanto más pronto incorporemos una creencia a nuestro sistema cultural, más difícil resultará alterarlo. Por ello, las creencias afectan directamente a la percepción y al procesamiento de la información; pero esto no quiere decir que sean inalterables, pues es bien sabido que muchos profesores han cambiado su visión de la enseñanza después de ejercer

Centro Virtual Cervantes

durante muchos años, al comprobar que las cosas pueden ser diferentes de lo que ellos creían.

6.3. Las creencias sobre los alumnos

Los profesores no sólo tienen creencias sobre la lengua y su enseñanza, sino también sobre quiénes son sus alumnos. Meighan y Meighan (1990) señalan siete maneras diferentes de valorar a los estudiantes, y opinan que la valoración que se tenga sobre ellos afecta de modo decisivo a las actividades docentes. Esos siete tipos de alumnos son:

- Los estudiantes reacios.
- Los estudiantes receptáculos.
- Los estudiantes materia prima.
- Los estudiantes clientes.
- Los estudiantes compañeros.
- Los estudiantes exploradores individuales.
- Los estudiantes democráticos.

Las tres primeras concepciones se corresponden con un tipo de clase muy dominada por el profesor, mientras que las tres últimas reflejarían un punto de vista sobre el aprendizaje más centrado en el alumno.

6.4. El ambiente afectivo

Éste es otro aspecto que ha alcanzado gran importancia en las investigaciones más recientes. Parece demostrado que crear en clase un ambiente afectivo agradable es un factor que puede tener gran trascendencia a la hora de tomar decisiones didáctico-pedagógicas.

Muchos profesores creen que para conseguir ese ambiente afectivo es importante la forma en que se realizan los trabajos, por ello ven el trabajo en parejas o en pequeños grupos como especialmente beneficioso para los estudiantes, puesto que les permite poner en común sus necesidades afectivas y les reporta más beneficios sociales que cualquier otro tipo de trabajo pedagógico.

6.5. Materiales para la enseñanza

Los materiales didácticos son instrumentos fundamentales en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es frecuente que los propios docentes

Centro Virtual Cervantes

preparen un *corpus* de materiales, organizados por temas o por niveles, que les permitan preparar las clases con mayor comodidad y elegir las actividades que resulten más atractivas. Pero, en la mayoría de las ocasiones, se puede contar con libros de texto que, si son bien elegidos, constituyen una herramienta de trabajo de gran utilidad, puesto que proporcionan unidades didácticas desarrolladas, con actividades y ejercicios prácticos, que podemos adaptar a las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos de un curso determinado. El manual, por tanto, permite al profesor una cierta seguridad con respecto a la manera de conducir la clase y, al propio tiempo, sirve a los alumnos como material informativo del que pueden disponer en cualquier momento.

Junto a estos materiales, los centros ofrecen también otros servicios complementarios, como bibliotecas, laboratorio de idiomas o centro de recursos informáticos, aparatos magnetofónicos, videos, televisión y, poco a poco, van incorporando la utilización de las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación).

BIBLIOGRAFÍA

CSIC: <http://www.csic.es/cbic/acceso.htm>.

DIALNET: <http://dialnet.unirioja.es/index.jsp>.

FREEMAN, D. y RICHARDS, J. (eds.) (1996): *Teacher Learning in Language Teaching*. New Cork: Cambridge University Press.

GARCÍA DE SANTA-CECILIA, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

INSTITUTO CERVANTES (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Publicaciones del Instituto Cervantes.

INSTITUTO CERVANTES: <http://cvc.cervantes.es/obref/bele/busqueda.asp>.

KENNEDY, M. (1991): *An Agenda for Research on Teacher Learning*. East Lancing, Mich.: National Center for Research on Teacher Learning.

MEIGHAN, R. y MEIGHAN, J. (1990): "Alternative roles for learners with particular referente to learners as democratic explorers in teacher education courses", *The School Field*, 1 (1), págs. 61-67.

MELERO ABADÍA, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

SLAGTER, P. (1979): *Un Nivel Umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Centro Virtual Cervantes