Reflexión en la enseñanza: creencias de seis profesores nativos de ELE en el contexto de India

Fernando Cañadillas Ramallo
Lector AECID en la Universidad Hindú de Benarés

1. INTRODUCCIÓN

"Reflexión en la enseñanza: creencias de seis profesores nativos de ELE en el contexto de India" parte de la necesidad de profundizar en el estudio del pensamiento del profesor. En este caso, la investigación de la que deriva el taller giraba en torno a las creencias de profesores nativos sobre la enseñanza de la expresión e interacción oral en el contexto de India. Dicha investigación se presentó como Trabajo de Fin de Máster en en la Universidad de Estocolmo (2015), obteniendo a su vez la máxima nota. Como tema principal se eligió el contexto indio por la escasez de trabajos publicados. De la misma manera, el trabajo original propone la reflexión como primer paso para posibles mejoras dentro del currículo y la labor docente. En consecuencia, el taller surge como una propuesta de análisis discursivo de las declaraciones de los seis informantes que prestaron sus voces a la investigación.

En este caso, los participantes del taller se erigieron durante una hora y media en investigadores que contrastaron sus hallazgos con la investigación principal. El fin último residía en reflexionar sobre el ejercicio docente y entender holísticamente el contexto de enseñanza.

2. MARCO TEÓRICO

Las investigaciones sobre el pensamiento del profesor tienen una evolución constante desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. En los años sesenta, el énfasis se localizaba principalmente en la acción del profesor. Dicha acción se entendía como un proceso que derivaba en producto (número de aprobados, porcentaje de aciertos, etc.). El objetivo radicaba en estudiar qué pasaba en las aulas y conectarlo con lo que los estudiantes podían conseguir (o no) en términos declarativos (Borg, 2006:7). No obstante, el desarrollo de la psicología cognitiva junto con el reconocimiento de las limitaciones de estudios basados únicamente en el comportamiento, dieron a entender la complejidad a la hora de ejercer la docencia de lenguas. Innumerables factores se dan cita a la hora de tomar una decisión en el aula. Factores, por lo general, que permanecen ocultos para la mayoría

de profesores. De ahí se deriva el concepto de *thoughful behaviour*, es decir, el comportamiento reflexivo donde los profesores toman consciencia de su trabajo:

> *Teachers are active, thinking decision-makers who make instructional choices by drawing on complex, practically-oriented, personalized, and context-sensitive networks of knowledge, thoughts, and beliefs* (Borg, 2003: 81).

Asimismo, diversos estudios (Woods, 1996; Borg, 2006, 2011; Aragão, 2011) apuntaron la influencia de las etapas de formación como profesores o las experiencias como alumnos en la toma de decisiones dentro del aula. De manera simplificada, podemos exponer que los cuatro ejes para el estudio del pensamiento del profesor son:

- La formación previa recibida como alumno (experiencias de aprendizaje)
- El trabajo durante el curso (preparación de las clases, diseño curricular, etc.)
- Los factores contextuales
- La práctica en las clases.

Dicho lo anterior, se desprende la idea del entramado de conocimientos, pensamientos y creencias que vertebran toda labor docente. Debido al solapamiento entre los campos, y ante la dificultad de delimitar con exactitud dónde empieza una creencia y acaba un conocimiento, se recurrió a constructos teóricos a la hora de analizar las conversaciones con los informantes. En nuestro caso, nos servimos del sistema BAK (*beliefs, assumptions and knowledges*) planteado por Woods (1996) y del sistema CRS (creencias, representaciones y saberes) diseñado por Cambra et al. (2000). De esta manera, la investigación contaba con un respaldo teórico sólido para poder iniciar el análisis.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación de las creencias de los profesores conllevó tácitamente la adopción del enfoque etnográfico, en el que tanto entrevistador como informantes compartían contexto docente (el mismo Instituto Cervantes de Nueva Delhi). Por otra parte, la herramienta de trabajo fue la entrevista semi-estructurada, donde se analizaba no solo el contenido, sino la forma (falsos comienzos, interrupciones, pausas prolongadas, etc.) de cada alocución. Se escogieron tres informantes con más experiencia y otros tres con menos experiencia dentro del contexto, para comprobar qué rasgos, contradicciones o sorpresas deparaban cada segmento discursivo.

La pregunta de investigación sobre la que se basó el estudio era la siguiente: ¿Cuál es la naturaleza de las creencias que poseen los profesores nativos de ELE sobre la enseñanza de la expresión oral e interacción oral en el contexto indio? Todo ello con el fin de generar conocimiento sobre el contexto de India, entender

el contexto indio de enseñanza de ELE y promover mejoras en los currículos y en la acción docente.

4. DESARROLLO DEL TALLER

Así pues, llegamos a la reconversión de la investigación en forma de taller. Como se comentó anteriormente, el taller presentado en este encuentro lectivo parte de la necesidad de reflexionar sobre la labor docente como profesores de español. Después de una exposición teórica de veinte minutos, se instó a los participantes a que analizaran y comentaran una serie de fragmentos relevantes extraídos de las entrevistas transcritas. En grupos de cuatro personas se repartió el contenido de la investigación. A continuación, se presentan algunas de las transcripciones:

1. […] ellos están acostumbrados desde la escuela a repetir | vale | lo llevan como marcado en la cabeza | entonces te hablan un poco como de memoria | porque cuando han aprendido inglés lo han aprendido por repetición de las estructuras | entonces no hay ningún tipo de reflexión (52F).

2. […] una cosa que sí que no hago es dar la gramática tal cual | […] que no sea deductiva | te daban todo que no tenías que pensar | te daban todo que no tenías que pensar y ahora por el máster o por lo que he visto | a mí me gustaría que me hubiesen enseñado y yo enseño de forma inductiva | ver para crear (26JC).

3. […] pero yo siempre parto de que hay que crear y lo más básico es usar la lengua oral | fijarla | con la forma escrita | porque pienso que si todo lo que aprendemos de forma oral no se escribe | al menos una vez en mi caso | no lo lograré recordar | […] aquí pasan de escribir | porque dicen que tienen una memoria USB metida en el cerebro | pues bueno | eso también se formatea | le entran virus | eh | tienen que escribir (24JC)

4. […] yo siempre me acuerdo de un grupo que tuve al principio que era una clase con pocos alumnos | no todos tenían el mismo nivel | había diferentes niveles en el grupo | pero se creó muy buen ambiente en el grupo | entre ellos || pues al final | los malos | digamos | consiguieron avanzar y casi equipararse con los buenos | un poco a los buenos y eso lo fui viendo poco a poco y bueno… (48J).

Una vez repartido el contenido objeto de análisis, se propuso la siguiente batería de preguntas como guía:

1. Creencias sobre el papel del profesor, sobre el perfil del alumno, sobre la formación previa y sobre la enseñanza de la destreza oral, ¿en qué apartado pensáis que se enmarca cada fragmento?

2. ¿Existe algún punto conflictivo que se pueda detectar en las declaraciones de los informantes?

3. En caso de que exista, ¿cuál es la caracterización de cada fragmento (material episódico, juicios de valor, experiencia, saberes como profesor, etc.)?

4. ¿Qué aporte adicional nos pueden dar estas declaraciones como profesores de español?

A raíz de las preguntas se generó un diálogo abierto donde se contrastaron las declaraciones de los participantes con los resultados reales de la investigación. Huelga comentar que dichas declaraciones se aproximaban considerablemente a las aportaciones del trabajo inicial. Los resultados que tangencialmente extrajeron los participantes se encuadraban en determinados campos de datos generados. En primer lugar, destacaron la importancia de las experiencias previas como alumnos en las declaraciones de los informantes (sobre todo aquellos con más experiencia en la docencia). En segundo lugar, subrayaron las tensiones que existen entre la jerarquía social india o el sistema de educación previo de los alumnos y la actuación del profesor. En tercer lugar, comprobaron la dificultad existente en algunos informantes para gestionar las variables afectivas dentro del aula. Y por último, denotaron que la preocupación principal de los informantes no era la interacción oral (muy presente en la tradición docente india), sino el afianzamiento de la expresión escrita.

5. CONCLUSIONES

La dinámica que se adoptó durante el taller fue la reflexión a viva voz de los participantes. Desde mi punto de vista, fue gratificante explorar declaraciones paralelas y comprobar cómo los asistentes se sorprendían al verse identificados con las declaraciones de profesores que no conocían. Este hecho permitió un diálogo enriquecedor sobre las diferentes opciones de aproximarse a una realidad educativa compleja como la India. A partir de las experiencias individuales, se pudo trazar una hoja de ruta sobre la naturaleza de la enseñanza del español en este contexto de enseñanza no reglada, que podría ser de utilidad para aquellos profesionales que deseen trabajar en la India. Del mismo modo, el taller dio lugar a un intercambio de ideas para diseñar estudios análogos en otros contextos asiáticos, pues una de las características de los estudios sobre creencias es la versatilidad para su aplicación.

Cabe destacar que el objetivo principal del taller era precisamente promover la interacción de opiniones divergentes y contrastar con la experiencia personal de cada participante. Reflexionar sobre el contexto docente supone el primer paso para mejorar las prácticas propias. Por ello, creemos conveniente este tipo de ejercicio en aras de la innovación en la enseñanza, una de las aristas del marco temático de la edición de este encuentro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: C.U.P.

Barcelos, A. M. Y Kalaja, P. (2003). *Beliefs about SLA. New Research Approaches*. New York: Springer.

Borg, S. (2003). «Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on what Language Teachers think, know, believe, and do». *Language Teaching* 36: 81-109.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and Language Education. Research and Practice*. London: Continuum.

Cambra, M. et al. (2000). «Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral». *Cultura y Educación*, 17/18: 25-40.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Freeman, D. (2002) «The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach». *Language Teaching*, 35 (1): 1-13.

Pajares, M. F. (1992). «Teachers' beliefs and educational research: clearing up a messy construct». *Review of Educational Research*, 62 (3): 307-332.

Richards, J. Y Lockhart, C. (1994). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Williams, M. Y Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social.* Madrid: Cambridge University Press.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.