INTERACCIÓN ENTRE IGUALES EN LAS AULAS DE E/LE DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE GABÓN

Minerva Caro
Miquel Llobera
Universidad de Barcelona

RESUMEN

Este trabajo se centra en el pensamiento y las acciones en torno a las interacciones entre alumnos de cinco profesores de español en la enseñanza reglaga de Gabón, país centroafricano en el que se ha adoptado el sistema escolar francés sin una adaptación a las necesidades y las realidades locales. A pesar de la opinión favorable expresada por algunos entrevistados hacia las interacciones entre iguales, en las sesiones de clases observadas se da una ausencia total de tales actividades. Este trabajo que forma parte de un trabjo de investigación más extenso opta por un enfoque etnográfico, que sea sensible al contexto complejo de estudio con múltiples capas que se surponen sin reducir variables, así como respetuoso con los puntos de vista de los participantes.

Palabras clave: interacción entre pares, pensamento del professor, adaptación curricular

ABSTRACT

This article focuses on five teacher's cognition and actions about pair interaction in Spanish language education in secondary school in Gabon, a Central African country where French School system has been adopted without any adaptation of local realities and needs. In spite of teachers' postive opinion about pair interacitions, we don't notice this kind of activities in classroom observations. This research has chosen an etnographic approach which is sensitive to the complex context without reduction of variables and respectuous to the participants point's of view.

Keywords: pair interacion; teacher beliefs; teacher decision-making; appropiate methodology

1. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación vamos a presentar algunos de los resultados de la tesis doctoral que se encuentra en fase final titulada "El pensamiento subyacente y enseñanza de profesores de español en la enseñanza reglada de Gabón".

Uno de los aspectos que más nos llaman la atención se relaciona con las creencias más bien favorables de los profesores ante las interaecciones entre iguales que no se reflejan en las sesiones de clase observadas. Esto constituye un punto crítico que nos informa sobre el proceso de enseñanza en el entorno académico que nos ocupa y nos ayuda a implementar proyectos educativos adaptados que puedan mejorar tanto los programas curriculares de español lengua extranjera, como la formación del profesorado en este contexto de gran complejidad.

En Gabón se enseña el español en la educación secundaria como resultado del calco de la enseñanza secundaria francesa, en que se imparten dos lenguas extranjeras. Esto hace que Gabón cuente con 167.410 estudiantes de español tal como informa el Instituto Cervantes (2016), que sitúa a este país en el número 11 en la clasificación de estados con mayor número de aprendices español.

A la sitaución multilingüe y multicultural de este país, en donde la mayoría de más de 40 lenguas vernáculas se encuentran en peligro de extinción, se sobrepone la influencia de gran calado de la cultura francesa, en muchos ámbitos del país, entre ellos, en la enseñanza de lenguas extranjeras, en lo que concierne a la práctica docente, la metodología, los contenidos de enseñanza y la forma de evaluación. Esto se refleja en la cultura de enseñanza y aprendizaje internalizada en los docentes gaboneses que les lleva a enseñar la lengua con una base literaria y con el documento escrito como único soporte a partir del cual se tratan partículas gramaticales y léxicas y a partir del cual se establece una interacción entre profesor y alumnos.

2. MARCO TEÓRICO

El presente estudio se enmarca en la línea de investigación que se interesa por las creencias y prácticas de los profesores que nos ayuda a entender el proceso de enseñanza en general; y en concreto en un contexto de cambio pedagógico. El pensamiento de los profesores, tal como lo han estudiado Woods (1996) y

Borg (2006) tiene un poderoso impacto en las actuaciones de los profesores, si bien todas las acciones de los profesores no reflejan sus creencias (como veremos en este estudio). Las creencias de los docentes pueden oscilar entre posiciones conservadoras y otras más predispuestas a la innovación, dualidad en el pensamiento que constituye una de las dificultades para encontrar la metodología adecuada o para fomentar reformas o innovaciones.

En cuanto a la interacción, es comúnmente aceptado que esta interacción en las aulas de lenguas extranjeras es uno de los elementos esenciales del proceso de aprendizaje (Walsh, 2011), sobre todo cuando se llevan a cabo ajustes para solventar problemas o malentendidos en la comunicación. Por esta razón los enfoques didácticos de los últimos años indican que los aprendices pueden beneficiarse tanto de las conversaciones que establezcan con hablantes expertos (profesores) o con otros aprendices.

En lo que concierne a las interacciones entre iguales, numerosos estudios han señalado los beneficios de las interacciones en grupos o parejas de aprendices. Estas dinámicas pueden ser también muy útiles en grupos numerosos (Djandué, 2012), como es el caso de Gabón puesto que en clases de gran numero de estudiantes no es viable centrarse en cada alumno individualmente.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio corresponde a las características de las investigaciones etnográficas por el hecho de tratarse de un trabajo en inmersión ya que se basa en la recogida de datos durante un tiempo prolongado y permite aprovechar los datos empíricos recogidos de primera mano.

La adopción del enfoque etnográfico nos ha llevado a utilizar herramientas de investigación existentes que se adaptan a nuestros intereses como la entrevista (Kvale, 1996) y la observación de campo que nos ha resultado muy fructíferas para obtener datos de gran valor. Nos hemos decantado por la entrevista semiestructurada con un guión general pero sin una lista predeterminada de preguntas. Las cinco entrevistas fueron realizadas en español y fueron íntegramente transcritas. Se sometieron a un análisis relacional empleado en el Departamento de Didáctica de la Lengua de la UB para el estudio de creenicas, como Ballesteros (2000) que se basan en las categorías propuestas por Deprez (1994) quien considera que a través del discurso y la forma particular de cons-

truirlo, podemos conocer las representaciones de una persona. Se considera que el análisis del contenido es indisociable de la forma.

Además, estos datos se contrastan con la observación de dos sesiones de clase de cada profesor colaborador que fueron grabadas en vídeo y parcialmente transcritas. Para su análisis, se lleva a cabo un análisis temático y de la interacción del aula.

4.ANÁLISIS DE LOS DATOS

Todos los profesores entrevistados hacen hincapié en el desarrollo de la **expresión oral**, que consideran como objetivo primordial de la enseñanza de lenguas, en detrimento de otras destrezas, a las que hacen poca mención.

> 136 C lo más importante? | para mí es hablar | es lo que estaba diciendo antes | una lengua normalmente | se habla |

También la mayoría de informantes identifican la expresión oral con la comunicación, sobre los que no presentan un pensamiento elaborado. Los cinco profesores coinciden también en señalar la importancia de la **participación** de los alumnos :

> 92 C | sí sí | es importante | para aprender | porque | un docente | no puede | no puede venir y | hablar hablar hablar | y los alumnos no contestan | los alumnos | no dicen nada | eso | no puede ser |

En cuanto a las **interacciones** entre alumnos, predomina una visión favorable hacia estas, sin entrar en muchos detalles y sin esclarecer saber si las realizan en sus clases.

> 44 B (…) yo saco preguntas | y los alumnos | mismos | sacan también preguntas | (o-se) formulan preguntas a sus compañeros | y automáticamente | es un ejercicio que yo hago en diez minutos | no? | entonces | y automáticamente | yo doy un tema de discusión

La profesora A. reconoce el valor de hablar entre iguales porque así los alumnos sienten menos vergüenza de hablar delante del profesor o ante toda la clase:

> 78 A hablar entre ellos | entre ellos hablan fácilmente | con el profesor | tienen miedo | del profesor | pero | cuando hablan entre entre ellos | por ejemplo | a nivel del club | lo hacen | en forma de juego | (…)|

C. también valora positivamente las actividades de conversación entre alumnos, si bien reconoce que los alumnos van a usar la lengua materna en lugar del español:

> 108 C sí | es un buen ejercicio | estaba diciendo | que el problema aquí | los alumnos | no van a hacer el ejercicio | es español | sino en francés | pero: | mm | cierto sí | que hará muchos errores | pero si lo corregimos | entonces (xxx)

H. presenta una posición más mitigada : reconoce el interés de tales interacciones, pero muestra sus reservas ya que no es posible para el profesor asistir ni corregir a todos los aprendices :

> 6 H no | unos hablan en español | la mayoría hablan francés | pero | la dificultad que yo tengo | como docente | es que no puedo | controlar | ayudar | a corregir | a todos los alumnos

A continuación incluimos un fragmento de una sesión de clase presenciado y transcrito en el cual se reflejan algunas de las características predominantes en el contexto educativo.

> (…)
>
> 3PB del autor del texto
>
> 4A1 (el padre Mieza)
>
> 5PB el padre || Mieza
>
> 6GC =Mieza
>
> 7PB el padre | el padre | Mieza no? | muy bien || pero | padre Mieza | de dónde viene? | de dónde viene el documento que tenemos? | de dónde | se ha sacado el texto? || (…)
>
> 8A2 el documento | (pro-viene)
>
> 9PB proviene o viene
>
> 10A2 proviene del (Santo)
>
> 11PB del | Santo | no? | muy bien (…) Santo | muy bien | pero || (cuál es el título) del texto? ((muchos alumnos levantan la mano) muy bien | muy bien

| aquí (…) Maggi | muy bien || Maggi ((una alumna se levanta))

11A3 el título del texto

12PB el textO:!

13A3 el título del texto

14PB el título del texto | es | muy bien |

15A3 mi hi-jo |

16PB mi hi-jo

17A3 instrumento |

18PB mi hijo || instrumento |

19A3 de mendicidad |

(…)

22PB men: | di- | ci- | dad || (…)mi hijo | instrumento | de | mendicidad | muy bien | es el título del texto || entendido? | muy bien | pero | pero | (cuál es el contenido de este texto?) | cuál es el contenido |(…)

23 GC no!

24PB es un poema no?

25GC no

26PB qué tipo de texto es?

El análisis de las actuaciones nos desvela de forma coherente con las declaracionesun enorme protagonismo de la **expresión oral** que lidera la totalidad de las sesiones. La expresión oral consiste en el diálogo didáctico que construye la lección controlado totalmente por el profesor siguiendo el esquema **iniciación-respuesta-evaluación.** Los alumnos construyen las respuestas a partir de lo expresado en el texto formando frases que retoman parte de la pregunta o informaciones del texto, en forma de frase que se va completando en diferentes intervenciones.

También son abundantes las **respuestas en coro**, que se realizan en la mayoría de casos, al unísono y de forma ordenada. Esto muestra cierta **ritualización** de este tipo de interacciones

Por lo tanto, observamos el papel primordial de la interacción entre profesor y alumnos o grupo clase y de la **expresión oral**, la cual no constituiría, sin embargo, el fin en sí mismo, sino **un modo de construir la lección.**

No obstante, no se presencia ningún **otro tipo de interacciones** entre compañeros ni en grupos en que lleven a cabo una tarea comunicativa que vaya más allá del estudio del texto. Estos intercambios no corresponden a las interacciones susceptibles de darse en una situación de comunicación, ya que los alumnos no se expresan con respuestas elaboradas, de forma espontánea ni hay vacío de información, al retomar informaciones presentes en los soportes utilizados.

5. DISCUSIÓN

Nos sorprende la uniformidad en las prácticas docentes observadas. Siguen un "método" promovido por la administración que se va reproduciendo tras años de interiorización en la cultura educativa sobre la que no tienen modelos alternativos. El tipo de interacción estabecido es una forma muy limitada del discurso potencial que puede darse en el aula (Walsh, 2011). Este método probablemente da seguridad a los profesores pero no fomenta o no permite la innovación. Se trata de una tecnología que puede encorsetar las acciones de los profesores o llevarles a unas prácticas repetitivas e irreflexivas.

Probablemente las interacciones entre iguales resultan incongruentes con las creencias más internas (las más difíciles de modificar, según apunta Ballesteros, 2000) relacionadas con una visión de la lengua como sistema. Pueden valorar tales actividades percibidas como « modernas », pero se quedan en el terreno del deseo, ya que no cuentan con el conocimiento de los procedimientos necesarios para ponerlas en práctica. Esto constituye un punto crítico que nos informa sobre el proceso de enseñanza en el entorno académico que nos ocupa y nos corrobora los estudios de Borg (2006) que muestra que un cambio cognitivo no significa necesariamente un cambio en las actuaciones.

6.IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Es necesario revisar la formación del profesorado para que se introduzcan tanto un concepto de lengua más complejo así como concepciones y procedimientos de la enseñanza más acordes con los enfoques didácticos recogidos

en el MCER. La formación de profesores debe dotarles de más mecanismos de reflexión para plantearse sus propias creencias y actuaciones, sobre todo en lo que concierne la competencia interactiva en el aula (Walsh, 2011). Debe fomentar la variedad de tipos de interacciones en el aula, sobre todo que dé mayor protagonismo al aprendiz, de modo que los alumnos se conviertan en arquitectos activos de su propio aprendizaje. El profesor debe dirigir el discurso dejando que los alumnos construyan respuestas elaboradas, incrementando las preguntas de tipo referencial y de clarificación del significado, también dejando (en ocasiones) de lado los errores que no impidan la comunicación y tolerando el silencio tal como ocurre en la comunicación espontánea La fluidez en las interacciones del aula ya existentes puede ser una buena base sobre la que construir una interacción más cercana a la conversación espontánea que se da fuera del aula y que fomente la competencia comunicativa entre los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballesteros, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO).* Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

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

Deprez, Ch. (1994) *Les enfants bilingues : langue et familles*. Paris : Didier.

Djandué, B. D. (2012). *Enseñanza-aprendizaje de E/LE en Costa de Marfil : el uso de la lengua meta en el curso inicial*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

Walsch, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse. Language in Action.* Londores : Routledge.

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