ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN INGLÉS Y ALEMÁN: CREENCIAS DE LOS DOCENTES Y PRAXIS ÁULICA

Mario López-Barrios
Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

Los enseñantes de lenguas extranjeras poseen un repertorio de técnicas de enseñanza del léxico basado en conocimientos adquiridos en su formación docente, en su experiencia de enseñar y de haber sido aprendientes, y en sus convicciones acerca de la conveniencia y efectividad de las técnicas. Estos factores, entre los principales, forman parte de la llamada cognición docente, entendida como aquello que los docentes piensan, conocen y creen (Borg, 2006). Es abundante la evidencia empírica que da cuenta de la influencia de la cognición docente en la toma de decisiones que se traducen en las prácticas implementadas en el aula. En la enseñanza del léxico el volumen de estudios que comparan las creencias con la praxis áulica es escaso, más aún en otras lenguas fuera del inglés. En la ponencia describimos cuatro casos de enseñanza del léxico en clases de inglés y alemán, dos para cada lengua, en cursos de adultos principiantes en Argentina. En base a datos provenientes de una encuesta y observaciones de clases se comparará la congruencia entre las opiniones recogidas en la encuesta y la praxis docente. Los hallazgos pueden contribuir al desarrollo profesional del docente de lenguas y al diseño de materiales para la enseñanza.

Palabras clave: cognición docente, enseñanza de vocabulario

ABSTRACT

Foreign language teachers' use of vocabulary teaching techniques is guided by the knowledge acquired in their teacher training, their experiences as teachers and learners, as well as by their beliefs regarding the suitability and effectiveness of the techniques. These factors belong to teacher cognition, i.e. what teachers think, know and believe (Borg, 2006). There is ample empirical evidence for the influence of teacher cognition on teachers' classroom practices. Nevertheless, there is a paucity of studies related to vocabulary teaching beliefs, and to languages other than English. This article presents four cases of teachers of English and German in beginner adult courses in Argentina. Data collected through a survey and classroom observations are used to compare the congruence between beliefs and practice. Findings could help improve teacher development and have an impact on materials design.

Keywords: teacher cognition, vocabulary teaching

1. INTRODUCCIÓN

Las creencias de los docentes acerca de lo que consideran prácticas efectivas de aprendizaje y de enseñanza de lenguas constituyen una variable que condiciona dichos procesos. El presente trabajo indaga la medida en que las creencias de cuatro docentes, dos de inglés y dos de alemán, coinciden con sus prácticas docentes.

2. COGNICIÓN DOCENTE

Borg (2006) define la cognición docente como aquello que los enseñantes de lenguas piensan, saben y creen. Anteriormente, Woods (1996, en Woods y Çakir, 2011) había postulado que las creencias, suposiciones y conocimientos de los enseñantes conforman un sistema que llama BAK, por la sigla que refiere a *beliefs*, *assumptions* y *knowledge*, y que en este artículo llamaremos sistema de CSC (creencias, suposiciones y conocimientos).

Woods (1996 en Woods y Çakir, 2011) afirma que tanto las creencias como el conocimiento pedagógico se encuentran en permanente evolución. Ambos forman parte de un continuo dado que en la toma de decisiones no se distingue el conocimiento de las creencias, y ambas se influyen mutuamente. Contrariamente a lo que podría suponerse, el sistema de CSC de los docentes no tiene un correlato directo con las acciones que éstos despliegan en el aula. Un cúmulo de investigaciones ha demostrado que existen tensiones entre creencias y práctica áulica y que las contradicciones que se advierten entre ambas permiten comprender la dinámica de la enseñanza (Barcelos y Kalaja, 2013).

A continuación, reseñaremos algunos de los pocos estudios que exploran la forma en que las creencias de los profesores acerca de la enseñanza del vocabulario de una lengua extranjera influyen en la praxis del aula. Entre ellos, la mayoría se refiere a la enseñanza del inglés en la escuela media (Hermagustiana, Hamra, Rahman, y Salija, 2017; Gerami y Noordin, 2013) o en la universidad (Niu y Andrews, 2012). Los primeros tienen lugar en Irán y en Indonesia, respectivamente, mientras que el último se realiza en China, y en cada investigación se estudian cuatro casos mediante el uso de entrevistas semiestructuradas, notas de observaciones de clases y entrevistas post clase en dos de los estudios (Niu y Andrews, 2012; Gerami y Noordin, 2013). Las entrevistas informaron respecto de las creencias de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza

de vocabulario, de las cuales emergieron temas como el rol del vocabulario, la efectividad de técnicas de enseñanza y de aprendizaje, el vocabulario que debe ser objeto de enseñanza, factores que inciden en la enseñanza, y la experiencia de los docentes como aprendientes, entre otros. Las entrevistas post observación utilizaron la técnica de la evocación estimulada (*stimulated recall*) y permitieron obtener información adicional sobre las creencias y las prácticas de enseñanza de vocabulario empleadas. La cantidad de observaciones realizadas a cada profesor es variable, y va de una en el estudio en China a cuatro en la investigación en Irán, mientras que este dato no se informa en el estudio de Indonesia.

Los resultados de los tres trabajos revelan tanto coincidencias como discrepancias entre los sistemas de CSC de los enseñantes y sus acciones en el aula. Las siguientes creencias se manifiestan en algunos estudios como coincidentes con las prácticas áulicas, en otros como discrepancias: la enseñanza explícita de vocabulario, el aprendizaje autónomo, la traducción como recurso para explicar el significado, el uso del diccionario, y la selección de palabras a enseñar[1].

Los estudios reseñados se diferencian del nuestro en varios aspectos: tienen lugar en países de Asia, se refieren únicamente a la enseñanza del inglés, y emplean un número más reducido de observaciones, por lo que nuestra investigación contribuirá a comprender la relación entre cognición docente y enseñanza de léxico de lenguas extranjeras.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio es parte de una investigación mayor llevada a cabo en Córdoba, Argentina, en la que participaron 13 profesores (seis de inglés, cinco de alemán y dos de francés) en contexto de enseñanza formal (escuelas secundarias estatales y privadas) y no formal (cursos extensivos y extensivos para adultos en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y en el Goethe-Institut). Para este trabajo, y dada su brevedad, seleccionamos cuatro casos, dos profesores de inglés y dos de alemán, todos con formación universitaria y entre 14 y 22 años de experiencia docente. Los docentes imparten cursos para adultos ofrecidos por la UNC, dos de ellos en modalidad extensiva (dos clases semanales de una hora), y dos en modalidad intensiva (tres clases semanales de dos horas), dos

[1]Por palabra entendemos tanto aquella constituida por una unidad gráfica (ej. libro) como aquellas conformadas por varias (libro de lectura).

de ingles y dos de alemán, en cada una de las modalidades. Los alumnos son adultos, de 16 años en adelante, por lo que poseen conocimientos previos de inglés provenientes de la escuela secundaria.

Dos instrumentos se utilizaron para la obtención de los datos: una encuesta a los docentes y observaciones de clases. La encuesta constó de 27 enunciados referidos a la percepción de los docentes acerca de la efectividad de las estrategias de aprendizaje léxico y las prácticas de aprendizaje empleadas por los alumnos, así como las prácticas de enseñanza empleadas. Se empleó una escala de Likert en la que los docentes marcaron su grado de acuerdo o desacuerdo o si estaban inseguros acerca de los enunciados. Además, se incluyeron ítems con opciones múltiples sobre a) los tipos de actividades de aprendizaje léxico consideradas efectivas, b) las dimensiones de conocimiento léxico (Nation, 2013) a incluir en la enseñanza, como ortografía, pronunciación, relaciones semánticas, colocaciones, aspectos morfosintácticos, y otros, c) la forma de evaluar el vocabulario, y d) el número de palabras que se considera adecuado presentar por clase. La encuesta fue administrada online y respondida por la totalidad de los docentes participantes. Además, realizamos tres observaciones de clases por docente, y utilizamos una grilla para registrar datos como el estatus de las palabras (presentadas o recicladas), si - en caso de palabras nuevas - la presentación fue deliberada o incidental, si fueron seleccionadas por el docente o el alumno, si eran parte del material didáctico, las técnicas de explicación del significado empleadas y el tipo de operación cognitiva (por ejemplo, reconocimiento o recuperación de la memoria) o de uso de la palabra realizado por el alumno.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN

En el presente trabajo nos enfocamos en el análisis de las respuestas del cuestionario referidas a las creencias sobre las prácticas de enseñanza de vocabulario de los cuatro docentes seleccionados para este estudio de casos (siete ítems de la escala Likert más los cuatro de opción múltiple – ver apéndice). Del análisis de las encuestas se advierte un alto grado de convergencia en sus creencias acerca de la efectividad de determinadas prácticas.

En su mayoría (73% de las respuestas), los docentes manifiestan un alto grado de acuerdo con:

- asociar nuevas palabras a un campo semántico;
- reciclar el léxico mediante la exposición al input y el uso en la producción;
- enseñar aspectos de la forma y el uso aparte del significado de las palabras;
- utilizar distintos tipos de actividades de aprendizaje léxico;
- evaluar el léxico tanto en forma receptiva como productiva; y
- presentar entre 6 y 11 palabras nuevas por clase

y revelan divergencias (27% de las respuestas) en las siguientes creencias:

- conveniencia de traducir el significado de las palabras;
- aceptar que los alumnos solamente aprenden algunas de las palabras enseñadas;
- el tiempo dedicado a la práctica del léxico en comparación con la gramática.

Respecto de la convergencia entre las creencias y la praxis docente, en la comparación entre los resultados de la encuesta y las observaciones de clases nos concentraremos en tres aspectos: la cantidad de palabras presentadas y recicladas, las dimensiones del conocimiento léxico tratadas, y las técnicas de explicación del significado utilizadas por los docentes.

En las 12 clases observadas la relación entre presentación de palabras nuevas y reciclaje de palabras conocidas es de 22% y 78%. La coincidencia entre creencias y práctica docente es débil, ya que, si bien todos acuerdan con la importancia del reciclaje, los docentes de alemán lo realizan en menor medida. Para comprender mejor estos datos es necesario aclarar que en varias de las clases de inglés observadas se realizaron actividades de producción oral (descripción de láminas) que involucraron un alto uso de palabras conocidas, mientras que algunas de las clases de alemán se centraron más en la presentación de nuevo vocabulario. El número de palabras presentadas por los cuatro docentes promedia cinco por clase, indicando una discrepancia con las creencias, donde la mayoría expresa que presenta entre 6 y 11 palabras. La divergencia respecto de la importancia de la repetición y consolidación del léxico es mencionada por los docentes investigados por Gerami y Noordin (2013), por lo que se advierte una coincidencia con nuestro estudio.

La dimensión del conocimiento léxico que todos los docentes enfatizan más en clase es el significado (70% de los casos), mientras que la forma ocupa el 27% y el uso, el 3%. Por esto, existe una coincidencia con la creencia en la enseñanza explícita del léxico, que además del significado se debe atender a la forma y al uso, si bien se advierten matices individuales en cada docente. En la forma, los docentes de ambas lenguas enfatizan aspectos gramaticales, como el plural o los participios, seguidos por la ortografía y la pronunciación. La enseñanza explícita del léxico también emerge en las investigaciones reseñadas. El estudio de Niu y Andrews (2012) revela una coincidencia entre las creencias y la práctica, mientras que los docentes del estudio de Gerami y Noordin (2013) atienden a la pronunciación y algunos de ellos a la formación de palabras, esto último poco frecuentemente. Pese a sus creencias en la enseñanza explícita, los docentes entrevistados por Hermagustiana et al. (2017) enseñan léxico en forma incidental, priorizando el significado y la pronunciación.

Las técnicas de explicación del significado más utilizadas en las clases observadas son la traducción, seguida de ejemplos, mímica, gestos y demostración, explicación en lengua meta, ilustraciones, objetos y relaciones semánticas. El empleo de la traducción no coincide con las creencias de los docentes, pero es utilizada ampliamente por dos profesores. Por otra parte, es nula la coincidencia entre la creencia que es conveniente asociar palabras nuevas a un campo semántico conocido. El énfasis en la traducción coincide con los tres estudios reseñados, y si bien en el caso de Gerami y Noordin (2013) los docentes expresaron preferencia por otras técnicas, todos utilizan la traducción aduciendo razones relacionadas con el contexto de enseñanza. Esta discrepancia se evidencia también en nuestro estudio.

5. CONCLUSIONES

Si bien hay coincidencias entre las creencias y la práctica docente, en las clases observadas se advierte un sesgo hacia ciertas prácticas en detrimento de otras, por ejemplo respecto de la cantidad de palabras presentadas y recicladas, las dimensiones del conocimiento léxico tratadas en clase, y las técnicas de explicación del significado utilizadas por los docentes. Las discrepancias sugieren una adaptación de las creencias de los docentes en función del contexto de la clase. Sería recomendable despertar en los enseñantes una consciencia de las diferencias entre sus sistemas de CSC y sus prácticas áulicas, ya que podrían ayudarlos a modificarlas. Por ejemplo, en las clases observadas se podrían haber

enseñado hiperónimos como las comidas del día para crear un campo semántico que permita agrupar los hipónimos conocidos y los nuevos y clasificarlos, o utilizar otras técnicas de explicación del significado, recurriendo a la equivalencia con la primera lengua como último recurso, o junto a otras técnicas como la explicación o la imagen.

Los resultados nuestra investigación pueden tener un impacto en la formación inicial y continua de docentes, tal como se ejemplifica arriba, así como impactar en el diseño de materiales, por ejemplo, incluyendo sugerencias de aprendizaje autónomo del léxico y actividades de aprendizaje más integrales, que involucren no solamente la dimensión del significado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barcelos, A.M. y Kalaja, P. 2013. "Beliefs in second language acquisition: Teacher". En C.A. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Malden: Wiley Blackwell, 2-6.

Borg, S. 2006. *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.

Gerami, M.R. y Noordin, N.B.T. 2013. "Teacher cognition in foreign language vocabulary teaching: A study of Iranian high school EFL teachers". *Theory and Practice in Language Studies*, 3: 1531-1545.

Hermagustiana, I., Hamra, A., Rahman, A. Q. y Salija, K. 2017. "Reflection of teacher cognition in EFL vocabulary instructional practices in Indonesia". *International Journal of English Linguistics*, 7: 34-45.

Nation, I.S.P. 2013. *Learning Vocabulary in another Language* (2ª ed). Cambridge: Cambridge University Press.

Niu, R. y Andrews, S. 2012. "Commonalities and discrepancies in L2 teachers' beliefs and practices about vocabulary pedagogy: A small culture perspective". *TESOL Journal*, 6: 134-154.

Woods, D. y Çakir, H. 2011. "Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching". *System*, 39: 381-390.

ANEXO: EXTRACTO DE LOS ÍTEMS DE LA ENCUESTA REFERIDOS A LAS CREENCIAS ACERCA DE LAS TÉCNICAS DE ENSEÑANZA EMPLEADAS.

Estimados colegas:

La información que nos suministren nos ayudarán a comprender mejor aspectos relacionados con la enseñanza del vocabulario.

Les pedimos que marquen cada ítem en el casillero con la descripción que mejor refleje sus elecciones.

Al decir "palabras" nos referimos tanto a una unidad léxica ("libro"), a una frase léxica ("pedir prestado un libro"), a una expresión idiomática ("llevarle el apunte a alguien"), a exponentes de una función ("te importaría si …") o a dichos, proverbios, etc. ("al que madruga, Dios lo ayuda")

	1. totalmente en desacuerdo; 2. en desacuerdo; 3. no estoy seguro/a; 4. de acuerdo; 5. totalmente de acuerdo				
	1	2	3	4	5
3. Al presentar una nueva palabra que forma parte de un campo semántico es conveniente asociarla a otras					
6. No es conveniente dar el equivalente de un término en la L1					
9. El éxito del aprendizaje de vocabulario depende de la cantidad de veces que el alumno encuentra y practica las palabras nuevas en diferentes tipos de actividades					
12. Al enseñar una palabra nueva solo es necesario enfocarse en su significado					
15. En relación con otros aspectos del lenguaje como la gramática, la enseñanza del vocabulario no es tan importante					
18. De las palabras nuevas que enseño, mis alumnos aprenden solo algunas					
21. Los ejercicios de vocabulario no deben ocupar más tiempo de la clase que los de gramática					

En las preguntas siguientes elija todas las opciones con las que esté de acuerdo:

1. Al practicar el vocabulario en clase, es conveniente realizar los siguientes tipos de actividades:

a) Escribir o formular oraciones en forma oral usando el vocabulario.

b) Unir palabras con imágenes.

c) Lectura / escucha selectiva de un texto. Ej. leer / escuchar un texto e identificar las imágenes de las actividades que realizan los personajes.

d) Lectura e identificación del significado de palabras en un texto.

e) Completar oraciones / textos con palabras con ayuda mínima (por ej. la primera letra) o sin ninguna ayuda.

f) Mencionar todos los elementos en una imagen.

g) Escuchar y repetir.

h) Completar oraciones con palabras dadas.

i) Completar crucigramas.

j) Clasificar palabras en campos semánticos.

k) Escuchar y escribir.

2. Al enseñar palabras nuevas, considero importante incluir los siguientes aspectos (marcar los que considere relevantes):

a) Ortografía.

b) Pronunciación.

c) Significado.

d) Registro (formal, informal).

e) Colocaciones.

f) Sinónimos y antónimos.

g) Otros significados.

h) Aspectos gramaticales (ej. plural, pasado, si es incontable, etc.).

3. Al evaluar el vocabulario me concentro en:

a) Ejercicios de reconocimiento (ej. unir la palabra con una imagen, elegir el significado correcto, etc).

b) Ejercicios de Recuperación (ej. escribir la palabra que falta en un espacio, proveer la palabra que muestra una imagen, etc.).

c) Ambos.

4. ¿Cuántas palabras nuevas presento generalmente en una clase?

a) Entre 3 y 5.

b) Entre 6 y 8.

c) Entre 9 y 11.

d) Entre 12 y 15.

e) Más de 15.