

Enseñanza reflexiva en el aula de lengua extranjera

Juan de Dios MARTÍNEZ AGUDO

Universidad de Extremadura
Facultad de Educación
Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura
jdmtinez@unex.es

RESUMEN

Este artículo resalta la necesidad de promover la enseñanza reflexiva con vistas a la mejora de la competencia docente. Se ha de reflexionar críticamente sobre la eficacia de las acciones docentes en el contexto del aula. Por este motivo, se analiza la incidencia de la actuación docente en el rendimiento del aprendizaje de una lengua extranjera.

Palabras clave: Enseñanza reflexiva. Actuación docente. Aprendizaje lingüístico.

Reflective teaching in the foreign language classroom

ABSTRACT

This article highlights the necessity of promoting reflective teaching for the improvement of teaching competence. We must reflect critically on the efficiency of teaching actions in the classroom context. For this reason, we analyse the repercussion of teaching performance on the outcome of foreign language learning.

Key words: Reflective teaching. Teaching performance. Language learning.

RÉSUMÉ

Cet article met en relief le besoin de promouvoir l'enseignement réfléchi en vue d'améliorer la compétence de l'enseignant. On se doit de réfléchir d'une manière critique sur l'efficacité de nos procédés d'enseignement dans le contexte de la classe. Par conséquent, on analyse l'incidence de l'activité enseignante dans le rendement de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Mots-clés: Enseignement réfléchi. Activité enseignante. Apprentissage linguistique.

SUMARIO: 1. Enseñanza reflexiva. 2. Proceso de toma de decisiones pedagógicas. 3. Método. 4. Algunas consideraciones didácticas. 5. Valoraciones finales. 6. Referencias bibliográficas

1. ENSEÑANZA REFLEXIVA

La enseñanza supone una actividad de enorme complejidad dada su multidimensionalidad, mereciendo consecuentemente una cierta transparencia. Constituye una actividad muy personal ya que los profesores tienden a desarrollar sus propios planteamientos, enfoques y teorías respecto a lo que implican los procesos de ense-

ñanza y aprendizaje, estableciendo un determinado plan de acción a fin de asegurar una enseñanza y aprendizaje eficaz, viéndose a menudo, tal como considera Bestard (1994: 87), «en la necesidad de confeccionar su propio «método» o sistema de trabajo».

La enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera plantea una serie de problemas que requieren una solución inmediata. La investigación¹ en didáctica de la lengua, dada su perspectiva de intervención pragmática, tal como apunta Camps (2001: 10), intenta «comprender e interpretar la realidad de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Pero esta comprensión (...) se orienta a la transformación de la práctica». Este análisis de la práctica pretende obviamente mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente las tendencias de la Investigación-Acción², metodología propuesta desde la pedagogía crítica, y las orientaciones de la investigación en el aula insisten en la necesidad de desarrollar el potencial investigador del docente (Mendoza, 1998). Se ha de reflexionar e investigar constantemente sobre la realidad e incidencia de la práctica docente en el aula³ a través de, como advierte Álvarez (1998: 187), «la observación en el aula (...) en un proceso permanente de reflexión basado en la práctica, que a su vez, ha de inspirar la reflexión para seguir mejorando la práctica». Por consiguiente, los esfuerzos en investigación han de encaminarse fundamentalmente a la comprensión e interpretación de las acciones humanas, analizándose las interacciones⁴, actuaciones y reacciones de todos los agentes implicados en la dinámica del aula.

La enseñanza reflexiva⁵, al igual que otros enfoques orientados por la indagación, contribuye al desarrollo profesional del profesor. Este enfoque reflexivo y crítico de la enseñanza, basado en la exploración del proceso de enseñanza, persigue la construcción de teorías didácticas partiendo de los conocimientos, habilidades y experiencias disponibles (Richards y Lockhart, 1998). Se trata fundamentalmente de comprender las creencias y los pensamientos que subyacen en las acciones docentes. Los profesores han de analizar objetivamente la eficacia y validez de su propia labor docente y reflexionar además críticamente sobre lo que se descubre (Richards y Lockhart, 1998), realizando los cambios o modificaciones que consideren oportuno o emprendiendo iniciativas cuando resulte necesario, desarrollando las estra-

¹ El objeto de la investigación en didáctica de la lengua, según Camps (2001: 16), «exige una investigación orientada a la comprensión de la realidad para fundamentar la actuación en la práctica».

² La Investigación-Acción, según McKernan (1999) y López y Encabo (2000), genera procesos de mejora e innovación en la práctica educativa, suponiendo «un proceso cíclico que incluye planificación, acción, observación y reflexión» (López y Encabo, 2000: 190).

³ El aula, como marco fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, se convierte, según Camps (2001: 8), en «un espacio central de investigación sobre la construcción del conocimiento verbal y metaverbal».

⁴ Dentro del marco de investigación de la Didáctica de la Lengua existe, tal como advierte Vez (2000: 228), «un creciente empeño por analizar y definir las interacciones —sobre todo por parte de los analistas del discurso— que está afectando de manera global a la enseñanza de lenguas extranjeras».

⁵ Los profesores de lenguas extranjeras han de desarrollar su capacidad de observación, de reflexión crítica y de auto-crítica ya que «todo profesor debe considerar con detalle y analizar en profundidad su propio proceder docente, cuestionándose siempre la validez y efectividad de cada tratamiento» (Montijano, 2001: 86).

tegias correspondientes. No sólo han de examinar la eficacia de sus propias acciones⁶ y comportamientos sino también su efecto en los alumnos. Probablemente los profesores no son a menudo conscientes del tipo de enseñanza que practican o de cómo toman decisiones sobre la marcha⁷, *con el aula llena*, como señala Vez (2000), ya que inicialmente tienden a articular sus propias perspectivas teóricas. Se aprecia la tendencia a desarrollar una serie de rutinas, hábitos y estrategias de trabajo de modo casi automático sin detenerse a reflexionar. Seguramente un conocimiento extenso de los distintos componentes y dimensiones que caracterizan al proceso de enseñanza propiciaría una mejor preparación profesional para realizar juicios apropiados y tomar decisiones. Por consiguiente, los profesores han de convertirse en profesionales reflexivos, supeditando su práctica profesional diaria a una reflexión crítica continuada (Williams y Burden, 1999) o como, muy bien advierte Mendoza (1998: 240).

Un profesional que reflexiona, diagnostica, investiga y actúa de forma autónoma y crítica (...) conocedor de unos principios básicos que le permitan desarrollar su potencial investigador (observar, obtener datos y explicar causas...) sobre su propia actividad, para decidir con rigurosidad la toma de decisiones pedagógicas y para incorporar las innovaciones teórico-metodológicas que crea más oportunas al contexto escolar en el que actúa.

La reflexión crítica⁸ supone el análisis objetivo de la práctica docente como base para la autoevaluación (valoración de su nivel de desarrollo profesional) y para la toma de decisiones respecto a posibles cambios ya que, tal como consideran Richards y Lockhart (1998: 14), «cuando la reflexión crítica se enfoca como un proceso continuo y parte habitual de la enseñanza, los profesores se sentirán más seguros al probar distintas opciones y evaluar sus efectos en la docencia». Tal reflexión basada en la práctica⁹ del aula conlleva el planteamiento de diversas preguntas acerca de las limitaciones existentes y de las posibles alternativas, pudiéndose reconocer posibles contradicciones y frustraciones relativas a la labor profesional. Sin duda, se ha de capacitar al profesor para que actúe con plena autonomía en el aula.

Esta exploración de la enseñanza ha de basarse, tal como advierten Richards y Lockhart (1998), en una serie de presuposiciones acerca de la naturaleza del desarrollo profesional del profesor¹⁰ que confirman la importancia y la necesidad de promover el desarrollo de la reflexión crítica entre los docentes:

⁶ Se confieren finalidades conscientes a las acciones, las cuales, según Camps (2001: 10), implican «intencionalidad, y por lo tanto, anticipación del resultado, del efecto esperado». Al mismo tiempo, en esas acciones, tal como considera Guillén (1999: 15), «se transpone la propia personalidad del docente».

⁷ Bestard (1994: 87) considera acertadamente que el profesor «a menudo debe decidir, sobre la marcha, en torno a la conveniencia o no de introducir cambios en la manera de llevar a cabo su tarea docente».

⁸ La formación, según Mendoza (1998), desarrolla actitudes para la reflexión crítica sobre la actividad docente.

⁹ La práctica docente, según advierte Álvarez (1998: 182), «ha de proporcionar elementos de reflexión sobre dicha práctica».

¹⁰ El profesor Vez Jeremías (2000: 229) sugiere un perfil concreto de profesor como *lingüista educativo crítico* «siguiendo las pautas de la investigación-acción crítica».

- Un profesor informado tiene un conocimiento extenso de la enseñanza.
- Se puede aprender mucho de la enseñanza por medio de la introspección.
- El profesor desconoce en gran medida lo que ocurre en el proceso de enseñanza.
- La experiencia es insuficiente para el perfeccionamiento.
- La reflexión crítica puede promover una comprensión más profunda de la docencia.

Se ha establecido una distinción entre la *reflexión en acción* y la *reflexión sobre la acción*. En la mayoría de las ocasiones los profesores tienden a actuar guiados por la costumbre, reaccionando y reflexionando momentáneamente, sin pensar en la acción, precipitándose, con motivo de la inmediatez de las circunstancias, a tomar decisiones urgentes y aceleradas sobre cómo deben actuar ante una determinada situación de enseñanza-aprendizaje —reflexión en acción—, resultando entonces, según Camps (2001: 11), «una reflexión estrechamente unida a la práctica inmediata». Sin embargo, los profesores han de reflexionar sobre la acción misma, desarrollando una cierta investigación del aula, analizando críticamente la validez y/o eficacia de sus intervenciones docentes, apreciándose, por tanto, en dicha reflexión, tal como advierte Camps (2001: 11), «distancia entre el momento de la práctica y el de la reflexión». En la reflexión sobre la acción se desarrolla una observación sistemática, un análisis minucioso de datos y una evaluación. Ciertamente si los profesores reflexionan de modo activo y constante sobre lo que sucede de hecho en sus aulas, tal exploración les permitirá descubrir o tener la constancia de si lo que enseñan se corresponde o no con lo que sus alumnos aprenden realmente, pudiéndose observar cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje lingüístico, analizando asimismo sus problemas y dificultades. De igual modo, se ha de valorar la reacción o respuesta que muestran los alumnos a la enseñanza impartida, realizando consecuentemente las oportunas modificaciones en el proceso instructivo. En relación con esto, Monereo (2001: 8-9) señala que los profesores tenemos que

Enseñarles a reflexionar sobre su propia manera de aprender, ayudándoles a analizar las operaciones y decisiones mentales que realizan, con el fin de mejorar los procesos cognitivos que ponen en acción (...) Enseñarles a identificar el formato y origen de sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender (...) Enseñarles a dialogar internamente, activando sus conocimientos previos sobre el material a tratar, y relacionándolos de manera sustancial con cada nueva información (...) Enseñarles que no deben estudiar para aprobar sino para aprender, que únicamente se aprende en profundidad cuando lo aprendido es fruto de un esfuerzo de comprensión...

Como ya se ha mencionado previamente, cada profesor concibe o plantea la enseñanza de un modo particular, tendiendo a enseñar de acuerdo con su visión o interpretación personal de la enseñanza, desarrollada a través de la experiencia, tratando, al mismo tiempo, de descubrir y desarrollar la mejor manera de aplicar el conocimiento lingüístico a la práctica del ejercicio docente, lo cual no resulta fácil.

Se aprecia incluso un cierto esfuerzo por controlar el proceso de enseñanza hasta el punto de asegurar que el aprendizaje previsto se desarrolle en el tiempo fijado, tratando de diseñar aquellas actividades que mejor respondan a los objetivos propuestos de enseñanza y aprendizaje, y organizando las clases de una determinada manera. Además, aplican determinados procedimientos de enseñanza conforme a las exigencias específicas de determinadas situaciones de aprendizaje, tratando de resolver y superar aquellas incidencias o problemas que surgirán imprevisiblemente en la dinámica del contexto del aula.

Por regla general, las acciones docentes suponen un fiel reflejo de las creencias o convicciones del profesor ya que tales creencias guiarán su práctica docente en el aula (Williams y Burden, 1999). Sin duda, los profesores han de ser conscientes de sus propias creencias personales relativas al proceso de aprendizaje lingüístico ya que, tal como advierten Williams y Burden (1999: 69), «sólo podemos ser profesores realmente eficaces si tenemos claro lo que entendemos por aprendizaje, porque sólo entonces podemos saber qué tipo de resultados educativos queremos que consigan nuestros alumnos». Cabe añadir que las concepciones del aprendizaje se ven sometidas a dimensiones afectivas y cognitivas. Normalmente, los profesores se dejan guiar por sus creencias que resultan resistentes al cambio. Tales creencias o convicciones respecto a la forma idónea de aprender, como ya se ha señalado, impregnarán sus actuaciones en el aula, mucho más que el método que están obligados a adoptar o el libro de texto que han de seguir. Sin duda alguna, tales creencias incidirán significativamente en su forma de enseñar, afectando a todo lo que hacen en el aula, tal como advierten Williams y Burden (1999: 214-215):

Lo que hacen los profesores en el aula refleja sus propias creencias y actitudes. Las acciones de los profesores en el aula y sus interacciones con los alumnos reflejan, implícita o explícitamente, sus propias creencias sobre el aprendizaje...lo que ocurre en el aula se ve influido por sus creencias sobre el proceso de aprendizaje...

Hay que tener presente que existen múltiples factores que inciden, en mayor o menor medida, en la forma en que los profesores abordan su trabajo. Resulta obvio que el profesor se convierte en la persona más indicada para detectar cualquier posible anomalía o irregularidad que se produzca en el transcurso del proceso de aprendizaje lingüístico. Partiendo de la observación reflexiva y del análisis sistemático de la realidad, intentará subsanar aquellos problemas o incidencias surgidas en el contexto del aula ya que, tal como señala Montijano (2001: 75),

Si cada instancia de actuación docente se somete a reflexión y evaluación, puede mejorar la calidad, y, por ende, redundar en una mayor efectividad en el proceso de adquisición del estudiante, una vez que se saquen las implicaciones más acertadas. De ahí que la auto-observación y reflexión sistemáticas deban pasar a convertirse en los elementos fundamentales de la actuación personal y profesional del profesor.

Esta exploración¹¹ de la enseñanza propiciará indudablemente una mejor comprensión de la realidad de la práctica docente, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Resulta entonces aconsejable promover, no sólo en los profesores en formación sino en todos los docentes, el desarrollo de la reflexión crítica sobre la enseñanza para que valoren la incidencia de su práctica docente. Por tanto, tal y como advierten Williams y Burden (1999), sería una irresponsabilidad no examinar detenidamente nuestra labor docente ya que controlar dicha actuación supone un acto de responsabilidad profesional, convirtiéndose entonces la enseñanza reflexiva en un componente clave para el perfeccionamiento profesional (Richards y Lockhart, 1998).

Ciertamente no existe un método ideal de enseñanza que pueda aplicarse indistintamente en todas las situaciones de aprendizaje lingüístico. En mi opinión nunca se llega a dominar por completo el arte de la enseñanza (Larsen-Freeman, 2000) debido fundamentalmente a las múltiples exigencias específicas derivadas de la amplia variedad de situaciones de aprendizaje que pueden surgir imprevisiblemente en la dinámica del aula. Recordando la máxima de Séneca¹² «los hombres aprenden mientras enseñan», los profesores tenemos que, tal como advierte Monereo (2001: 9), «aprender a enseñar mejor esforzándonos en comprender los motivos que nos impulsan a tomar determinadas decisiones mientras realizamos una sesión de clase». Por tanto, el aprendizaje de la enseñanza supone un proceso permanente y duradero (Zeichner, 1992).

La enseñanza de una lengua extranjera requiere una serie de habilidades, destrezas¹³, actitudes¹⁴ y aptitudes. La competencia docente ha de caracterizarse, entre otras razones, por una verdadera capacitación pedagógica y didáctica. Tal competencia docente, tal como advierte Mendoza (1998: 241), hace referencia al

Conjunto de saberes, habilidades y conductas del docente que parecen motivar un mejor rendimiento del alumno (...) La competencia profesional del profesor está determinada por la formación específica que ha recibido y por la forma en que ésta haya sido asimilada y matizada según la propia capacidad de autoformación (creencias) (...) El proceso de formación se centra en la apreciación crítica de la relación entre los problemas y las soluciones; según este criterio, la formación se entiende como observación y valoración permanente y como pragmática pedagógica.

¹¹ Esta exploración de la enseñanza no se desarrollará exclusivamente a través de la experiencia, reflexión y observación sino también los profesores pueden, tal como considera Hedge (2000: 343), «ask students directly, using simply presented questionnaires, about their motivations for learning English, the ways in which they like to learn, the problems they have with learning English and their reactions to past classroom experiences».

¹² Lucio Anneo Séneca: *Homines dum docent discunt*. Epístola a Lucilio, VI, 5.

¹³ Resulta interesante la valoración de Scrivener (1994: 9) en relación a la destreza básica requerida en el manejo de la clase «La destreza básica esencial para el manejo de la clase, por lo tanto, es ser capaz de reconocer las opciones disponibles, para así tomar las decisiones apropiadas, de entre el conjunto total de opciones, y transformarlas en acciones efectivas y eficientes».

¹⁴ Tal como advierte Montijano (2001: 87), se ha de promover una actitud docente «presidida de manera permanente por la didáctica, que nos advierta, en cada momento sobre la pertinencia y relevancia del «cómo» de nuestra actuación en el aula (tanto en nuestras «opciones», como en nuestras «acciones») para derivar de ahí todo un conjunto de implicaciones que nos informe en lo relativo a nuestras actuaciones subsiguientes».

Sin duda, la intervención del profesor resulta determinante en el éxito o fracaso del aprendizaje de sus alumnos ya que, tal como advierte Montijano (2001: 29), queremos creer que existe una correspondencia directa entre la calidad de la actuación docente y la efectividad en el aprendizaje y, por consiguiente «la actuación docente se adivina como la mejor ayuda de cara al aprendizaje, si realmente consigue proporcionar a los alumnos en clase experiencias comunicativas significativas, desencadenantes de aprendizaje auténtico».

Por último, se ha de insistir en que la experiencia supone indudablemente un elemento clave en el perfeccionamiento de la docencia, convirtiéndose en el punto de partida para el desarrollo o madurez profesional. A fin de asegurar su productividad, resulta necesario examinarla sistemáticamente. No hay que olvidar que muchos aspectos de la docencia se desarrollan de modo inconsciente y espontáneo.

2. PROCESO DE TOMA DE DECISIONES PEDAGÓGICAS

Los profesores se enfrentan constantemente a la realidad imprevisible y a las exigencias específicas de determinadas situaciones de enseñanza-aprendizaje que requieren una respuesta educativa eficaz e inmediata. Tales exigencias específicas derivadas de las condiciones contextuales prevalecientes determinan significativamente el proceso de enseñanza.

Podría afirmarse que la idoneidad de la intervención docente se asegura cuando se impulsa al máximo el aprendizaje lingüístico, intentándose optimizar los resultados del aprendizaje. No hay que olvidar que la esencia o fin primordial del aprendizaje lingüístico reside en la comunicación oral ya que los estudiantes expresan constantemente el deseo de poder comunicarse en la lengua extranjera con una cierta soltura y fluidez verbal. Sin duda, el aprendizaje de una lengua extranjera supone un proceso creativo a la vez que sumamente interactivo durante el cual los estudiantes van construyendo progresivamente diferentes secuencias o estadios de conocimiento lingüístico, relacionándose verbalmente, consolidando gradualmente su competencia lingüística transitoria. Por regla general, el desarrollo lingüístico-comunicativo surgirá fundamentalmente a partir de las situaciones u oportunidades de interacción comunicativa que han de promoverse constantemente en el contexto del aula para que los estudiantes puedan experimentar realmente el uso lingüístico a fin de ampliar su competencia comunicativa oral. Sin duda, la calidad de tal interacción repercutirá significativamente en su aprendizaje lingüístico.

Resulta vital promover el entorno¹⁵ de aprendizaje más propicio para la interacción y la comunicación oral en el aula de lengua extranjera a fin de que los estudiantes puedan *recrearse* en el proceso comunicativo ya que desean practicar realmente el uso lingüístico. Desafortunadamente, la escasez de oportunidades de

¹⁵ Se han de crear las condiciones contextuales favorables que propicien un clima idóneo para la interacción y la comunicación oral en el aula de lengua extranjera (Martínez, 2003).

interacción comunicativa, de comunicación oral en el aula, parece justificar la falta de competencia comunicativa de los discentes quienes se ven sometidos normalmente a una constante saturación o bombardeo de información lingüística sin proyección pragmática. Por este motivo, se han de ofrecer constantemente oportunidades de aprendizaje lingüístico, de comunicación oral en el aula, asegurándose de que los estudiantes disponen de suficientes oportunidades para participar en el intercambio comunicativo.

Por regla general, las clases resultan dinámicas por naturaleza, impredecibles hasta cierto punto, caracterizándose fundamentalmente por el constante cambio (Richards y Lockhart, 1998). Realmente la dinámica del aula sucede de forma espontánea, resultando tremendamente difícil para los profesores el ser conscientes de lo que sucede realmente en la clase y el por qué de determinadas acciones o reacciones. En relación con esto, Richards y Lockhart (1998: 79) añaden que

Algunos profesores piensan que la enseñanza debe ser espontánea y que un plan de clase demasiado detallado limita sus opciones y no invita a responder a las necesidades e intereses de los alumnos. Otros opinan que sin un plan de clase detallado, se perderían en su tarea y no cubrirían el contenido previsto.

El profesor se ve obligado a tomar constantemente una serie de decisiones relativas a la programación o planificación docente, *con el aula vacía*, como advierte Vez (2000), y a la dinámica de interacción del proceso de enseñanza-aprendizaje, adoptando aquellas opciones o alternativas metodológicas que respondan mejor a las exigencias específicas de un determinado contexto o situación de aprendizaje. Ciertamente, tal y como advierte Monereo (2001: 8), como docentes hemos de reflexionar

Sobre nuestra propia manera de planificar, presentar y evaluar los distintos contenidos de la materia que enseñamos (...) con respecto a qué es lo que debe o no enseñarse y cómo debe hacerse para que el alumno aprenda de forma consistente; supone en último término un reconocimiento de nuestras habilidades y carencias como profesores (estilo de enseñanza) que nos sitúe en la tesitura de emprender cambios que mejoren nuestra actuación profesional.

Sus preocupaciones¹⁶ al tomar decisiones giran exclusivamente en torno a si se ha entendido la información o bien si se ha podido seguir las explicaciones sin problema. Normalmente tales decisiones resultan coherentes con las creencias personales relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se incluye un estudio experimental que respalda la necesidad de reflexionar acerca de la realidad e incidencia de la actuación docente en los resultados del aprendizaje lingüístico.

¹⁶ Ciertamente, muchos profesores, tal como advierte Díaz-Corrájeo (1996: 88), prefieren «el «cómo» hacer y no se preocupan del «¿por qué?», y aceptan las «recetas».

3. MÉTODO

3.1. Sujetos

Para el presente estudio experimental participaron 80 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura quienes acaban de iniciar el primer curso de la titulación universitaria de Maestro - Especialidad Lenguas Extranjeras. La población encuestada, mayoritariamente chicas (el 85%), de edades comprendidas entre los 17 y 19 años, aspiran a convertirse en profesionales de la enseñanza de las lenguas extranjeras (inglés y francés). Se ha de aclarar que la inmensa mayoría de los sujetos encuestados (el 90%) se ha inclinado por especializarse en la enseñanza de la lengua inglesa. Probablemente el análisis de sus convicciones y creencias personales relativas a la forma *idónea* de enseñar un idioma extranjero respaldará la importancia de la enseñanza reflexiva.

3.2. Instrumentos y procedimientos

Para el presente estudio se recurrió a la aplicación del procedimiento tradicional o técnica habitual del cuestionario, concretamente el modelo de Madrid (1999), basado en el análisis de la incidencia que ejercen algunas características individuales del profesor en el rendimiento del alumno. Entre tales características se encuentra la actuación docente. Por tanto, la siguiente tabla sólo incluye aquellas cuestiones que abordan la caracterización de la intervención docente. Cabe precisar que este cuestionario fue entregado a los sujetos encuestados al comienzo de su proceso formativo a fin de poder valorar más objetivamente sus creencias personales respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (véase la Tabla 1 en la página siguiente).

3.3. Análisis y discusión de los resultados

A continuación se muestran los datos porcentuales correspondientes a cada una de las cuestiones que integran la caracterización de la actuación docente, partiendo fundamentalmente de parámetros o valores temporales (grado de frecuencia) establecidos al respecto. El análisis de los resultados nos permite obtener una visión global de la validez o inadecuación de determinadas acciones docentes, extrayéndose, por consiguiente, una serie de conclusiones interesantes que definen los principios que han de guiar necesariamente la práctica docente.

Incidencia de la actuación docente en el rendimiento del estudiante de lenguas extranjeras

Expresa tu opinión sobre lo siguiente usando esta escala:

5 = siempre

3 = a veces

2 = casi nunca

4 = casi siempre

1 = nunca

- (...) 1. Enseñar bien el idioma es más importante que saber mucho, por eso se aprende más con los/as profesores/as que enseñan bien aunque no sepan mucho.
- (...) 2. Los/as profesores/as que aprueban a todos los/as alumnos/as son mejores y consiguen mejores resultados que los que establecen un nivel y suspenden a los alumnos que no lo consiguen.
- (...) 3. Los/as profesores/as serios/as que mantienen la disciplina y el control de la clase en todo momento son preferibles y consiguen mejores resultados que los que mantienen una atmósfera de clase muy relajada.
- (...) 4. Los/as profesores/as que asignan tareas para la casa diariamente son mejores y consiguen mejores resultados que los que no mandan deberes.
- (...) 5. Los/as profesores/as que más usan la L.E. en clase son mejores y consiguen mejores resultados que los que sólo emplean el español.
- (...) 6. Los/as profesores/as que siguen un currículo abierto e incorporan las aportaciones de los alumnos al programa de clase consiguen mejores resultados que los que ofrecen un currículo cerrado y se limitan a enseñar lo que creen que es fundamental.
- (...) 7. Los/as profesores/as que no siguen libros de texto sino que trabajan con sus propios materiales y dan clases en forma de taller, donde los alumnos elaboran sus propios materiales también, de una forma activa, consiguen mejores resultados que los que usan de forma sistemática el libro de texto, la grabación y el cuaderno de ejercicios escritos.
- (...) 8. Se aprende más con los/as profesores/as que siguen el libro de texto, la grabación y el “workbook”.
- (...) 9. Se aprende mucho más con los/as profesores/as que organizan muchas actividades por parejas y en equipo.

Tabla 1. *Cuestionario centrado en el análisis de la incidencia de la actuación docente en el rendimiento del aprendizaje lingüístico (Tomado de Madrid, 1999).*

	<i>Nunca</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>A veces</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>	<i>NS / NC</i>	<i>Total</i>
Cuestión 1	1,67%	11,67%	33,33%	28,33%	25,00%	0,00%	100,00%
Cuestión 2	23,33%	43,33%	26,67%	3,33%	1,67%	1,67%	100,00%
Cuestión 3	16,67%	30,00%	31,67%	15,00%	6,67%	0,00%	100,00%
Cuestión 4	3,33%	10,00%	41,67%	30,00%	15,00%	0,00%	100,00%
Cuestión 5	1,67%	11,67%	25,00%	31,67%	30,00%	0,00%	100,00%
Cuestión 6	1,67%	6,67%	15,00%	40,00%	33,33%	3,33%	100,00%
Cuestión 7	0,00%	8,33%	41,67%	26,67%	20,00%	3,33%	100,00%
Cuestión 8	0,00%	15,00%	63,33%	16,67%	3,33%	1,67%	100,00%
Cuestión 9	5,00%	6,67%	38,33%	36,67%	11,67%	1,67%	100,00%

Tabla 2. *Exposición de los resultados o datos porcentuales obtenidos.*

Tras exponer los datos porcentuales obtenidos, pasamos a analizar, con un mayor nivel de exigencia y concreción, el grado de significación de aquellas cuestiones que caracterizan la actuación docente. Este análisis nos permitirá resaltar aquellos aspectos más significativos que contribuyen a la calidad de la práctica docente. Por tanto, este primer gráfico ilustra la incidencia, obedeciendo a criterios estrictamente de orden o prioridad, de todas las cuestiones que integran la caracterización de la actuación docente, tomando en consideración conjuntamente los valores positivos «siempre» y «casi siempre»:

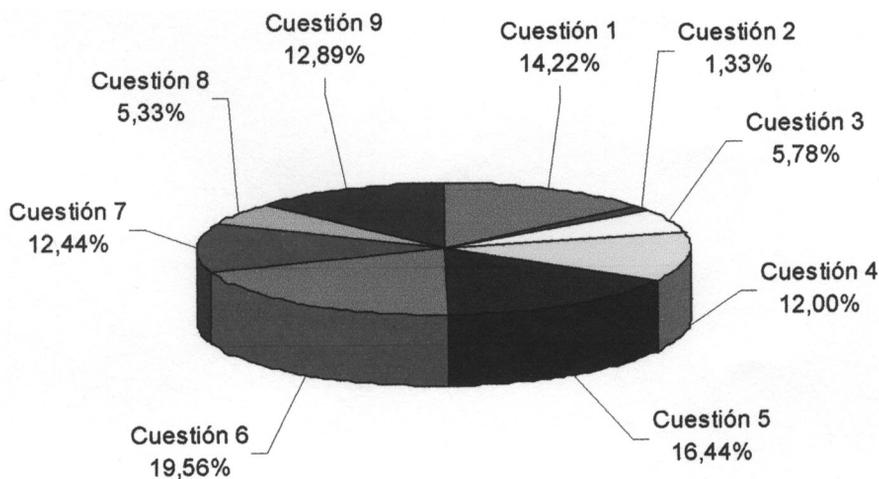


Gráfico 1. *Grado de relevancia de todas las cuestiones de caracterización de la actuación docente, tomando sólo en consideración los parámetros «siempre» y «casi siempre».*

La enseñanza lingüística ha de suponer un proceso de toma de decisiones conscientes que debería tener presente la influencia de múltiples factores que inciden, directa o indirectamente, en el proceso de aprendizaje lingüístico. La cuestión n.º 6, «*Los/as profesores/as que siguen un currículo abierto e incorporan las aportaciones de los alumnos al programa de clase consiguen mejores resultados que los que ofrecen un currículo cerrado y se limitan a enseñar lo que creen que es fundamental*», se alza como el aspecto más significativo para los sujetos encuestados, considerándose fundamental implicar al alumnado en el proceso de toma de decisiones educativas. Un 73,33% de los sujetos encuestados considera que debería, «siempre» o «casi siempre», hacerse sentir al estudiante copartícipe del proceso formativo a fin de que se convierta realmente en el verdadero protagonista de su proceso de aprendizaje, dejándolo de ser un usuario pasivo o mero receptor de información. Esta creencia refuerza, sin duda, el valor del principio educativo consistente en adaptar o adecuar la enseñanza a las necesidades, intereses¹⁷ y preferencias reales de aprendizaje de los estudiantes. Ciertamente se ha de intentar satisfacer en la medida de lo posible sus necesidades, demandas y expectativas de aprendizaje lingüístico. Por tanto, resulta aconsejable realizar inicialmente un análisis de necesidades para poder averiguar sus intereses y expectativas de aprendizaje que han de acoplarse razonablemente a la programación docente. En tal caso, los contenidos han de ser lo más llamativos posibles, resultando cercanos, familiares, atractivos e interesantes para el alumnado, lo cual aseguraría su implicación y participación activa en la dinámica del aula.

La comunicación supone el fin primordial del aprendizaje de una lengua extranjera. Concretamente, la cuestión n.º 5 «*Los/as profesores/as que más usan la L.E. en clase son mejores y consiguen mejores resultados que los que sólo emplean el español*» goza también de una enorme importancia para los sujetos encuestados, con un porcentaje elevado, un 61,67%, de respuestas encuadradas dentro de los parámetros «siempre» y «casi siempre». Hay que tener siempre presente que el aprendizaje de lenguas extranjeras se convierte en una materia de enorme valor instrumental para los usuarios de una lengua al posibilitar la interacción y la comunicación humana. Partiendo del análisis de los resultados, parece reivindicarse una mayor explotación del uso lingüístico dentro del contexto del aula a fin de estimular la comunicación oral. Sin duda, se subraya la enorme importancia que tiene el impartir directamente las clases en la lengua objeto de estudio con el fin de que el estudiante se familiarice cuanto antes con la pronunciación de la lengua extranjera, llegando a diferenciar progresivamente ambas lenguas —su lengua nativa y la lengua objeto de aprendizaje. Aún existe lamentablemente un fuerte arraigo al uso de la lengua nativa en el aula de lengua extranjera que entorpece gravemente el nuevo aprendizaje lingüístico. Probablemente la falta de competencia y confianza

¹⁷ En relación a la necesidad de satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes, Madrid y McLaren (1995: 19) consideran que «las situaciones comunicativas propuestas en clase deben satisfacer sus necesidades e intereses, y deberían estar relacionadas con sus experiencias personales». De este modo, se asegura ciertamente la vinculación de los conocimientos, favoreciendo la integración del nuevo conocimiento, suscitándose consecuentemente un aprendizaje significativo.

comunicativa del profesor justifica en numerosas ocasiones el no poder impartir las clases en la lengua extranjera al no sentirse éste lo suficientemente capacitado y competente para hacerlo.

Indudablemente, saber enseñar resulta mucho más prioritario que la mera acumulación de conocimientos lingüísticos. Concretamente, la cuestión n.º 1 «*Enseñar bien el idioma es más importante que saber mucho, por eso se aprende más con los/as profesores/as que enseñan bien aunque no sepan mucho*» se centra en la importancia de saber enseñar la lengua, de saber transmitir los conocimientos lingüísticos a los estudiantes. Algo más de la mitad de los sujetos encuestados, exactamente un 53,33%, considera fundamental la claridad expositiva del profesor para la asimilación del conocimiento lingüístico. La capacidad para hacer inteligible el mensaje a los demás resulta, «siempre» o «casi siempre», vital para la comprensión eficaz del conocimiento. Por consiguiente, los elementos de información objeto de explicación han de estar coherentemente organizados y secuencialmente presentados a fin de asegurar un adecuado entendimiento. Por el contrario, se han de evitar aquellos mensajes confusos y ambiguos que pueden suscitar probablemente ciertas contrariedades, obscureciendo el proceso de interpretación.

Todo aprendizaje lingüístico ha de asentarse en la interacción y cooperación verbal. El aprendizaje cooperativo merece una especial atención dada su enorme trascendencia dentro del contexto del aula de lengua extranjera. Se exigen esfuerzos de colaboración por parte de los estudiantes para trabajar juntos en el proceso de negociación del significado, durante la construcción del conocimiento lingüístico. Los estudiantes han de intentar relacionarse verbalmente unos con otros, cuanto más mejor para así agilizar sus habilidades comunicativas. Sin duda, la responsabilidad del aprendizaje ha de resultar compartida ya que cada estudiante realiza un esfuerzo individual. Los estudiantes han de pensar de modo cooperativo y no de forma individualista y competitiva como tienden a comportarse en numerosas ocasiones. Dado el caso, el liderazgo ha de distribuirse entre todos. Por tanto, han de aprender a trabajar mejor juntos, aprendiendo unos de otros. Podría afirmarse incluso que la cooperación supone un instrumento de aprendizaje. En relación con esto, la cuestión n.º 9 «*Se aprende mucho más con los/as profesores/as que organizan muchas actividades por parejas y en equipo*» recibe una valoración relativamente significativa ya que casi la mitad de los sujetos encuestados, concretamente un 48,34%, considera que el aprendizaje lingüístico ha de basarse, «siempre» o «casi siempre», en el establecimiento de situaciones o actividades de interacción en el aula que propicien el intercambio comunicativo.

En lo referente al diseño de los materiales, se valora positivamente el hecho de que tanto el profesor como los estudiantes puedan crear libremente sus propios materiales, propiciándose así la implicación y participación activa de sus alumnos en la construcción del conocimiento. Obviamente, la creación de materiales exige una considerable inversión de tiempo y esfuerzo personal tanto por parte del profesor como de los estudiantes. De nuevo se aprecia la importancia del aprendizaje cooperativo durante la confección de los materiales. Al mismo tiempo, la organización de las clases en forma de taller permite el desarrollo de clases más dinámicas que contribuyen a estimular la atención y motivación de los alumnos. Exacta-

mente el 46,67% de los sujetos considera que la cuestión n.º 7 «Los/as profesores/as que no siguen libros de texto sino que trabajan con sus propios materiales y dan clases en forma de taller, donde los alumnos elaboran sus propios materiales también, de una forma activa, consiguen mejores resultados que los que usan de forma sistemática el libro de texto, la grabación y el cuaderno de ejercicios escritos» ha de presidir, «siempre» o «casi siempre», la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la asignación de tareas, hay que señalar que en la valoración de la cuestión n.º 4 «Los/as profesores/as que asignan tareas para la casa diariamente son mejores y consiguen mejores resultados que los que no mandan deberes» se intuye la orientación o proyección profesional de los sujetos encuestados ya que el 45% cree que los profesores, «siempre» o «casi siempre», han de ordenar tareas o deberes a los alumnos para así reforzar los conocimientos aprendidos en el aula. Tal asignación de deberes para su correspondiente ejecución en casa contribuirá a consolidar su hábito de estudio, desarrollando enormemente su capacidad de trabajo. Obviamente, los deberes propician un cierto rechazo o resistencia por parte de los alumnos.

A continuación se incluye otro gráfico en el que se valoran, obedeciendo a criterios estrictamente de orden, las cuestiones en sentido opuesto, es decir, centrándonos únicamente en los valores negativos «nunca» y «casi nunca»:

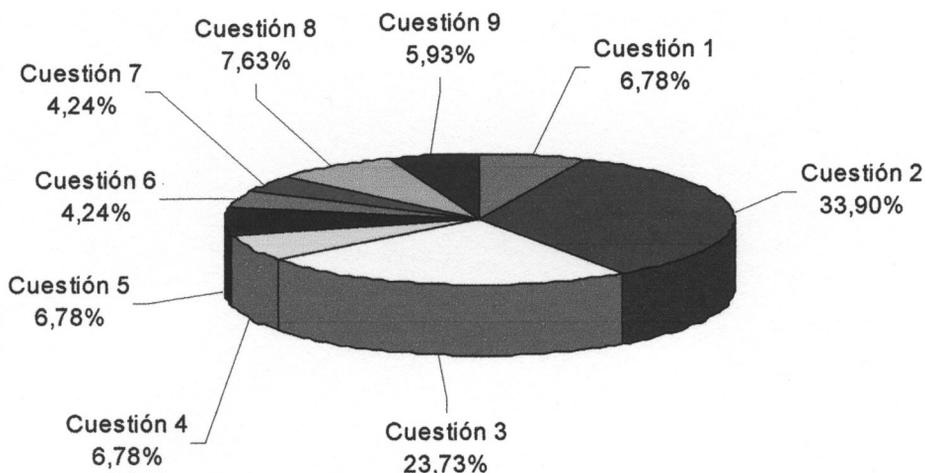


Gráfico 2. Grado de significación de todas las cuestiones de caracterización de la actuación docente, pero tomando sólo como referencia los valores negativos «nunca» y «casi nunca».

Partiendo de la observación de este gráfico, se puede extraer una serie de interesantes conclusiones tales como que las dos cuestiones que han recibido una valoración indiscutiblemente negativa son las siguientes: la n.º 2 y la n.º 3. Concretamente, la cuestión n.º 2 «Los/as profesores/as que aprueban a todos los/as alumnos/as son mejores y consiguen mejores resultados que los que establecen un nivel y sus-

penden a los alumnos que no lo consiguen» no resulta válida ni razonable para un 66,66% de los sujetos encuestados quienes consideran imprescindible fijar o establecer un nivel de conocimiento global para todos los estudiantes, que sea coherente a la vez con los objetivos de aprendizaje establecidos al respecto. Este razonamiento, inducido seguramente por su proyección profesional, se opone con contundencia a la concepción tradicional a la vez que actual basada en la vaga creencia de que el resultado de las calificaciones define el valor y la calidad de la actuación docente.

En cuanto al tratamiento de la disciplina y al control de la clase, el contenido de la cuestión n.º 3 *«Los/as profesores/as serios/as que mantienen la disciplina y el control de la clase en todo momento son preferibles y consiguen mejores resultados que los que mantienen una atmósfera de clase muy relajada»* no resulta razonable para casi la mitad de los sujetos encuestados, exactamente un 46,67%. Esta valoración defiende la necesidad de promover en el aula el establecimiento de un entorno de aprendizaje distendido a fin de que el estudiante pueda sentirse relajado y seguro para poder participar activamente en la dinámica del aula sin ningún tipo de coacción o presión. Sin duda, la influencia del contexto repercute decisivamente en la calidad del aprendizaje lingüístico. Por tanto, la calidad del ambiente o entorno de aprendizaje resulta, para casi la mitad de los sujetos encuestados, mucho más importante que el tratamiento disciplinar¹⁸ y el control del aula. Por el contrario, únicamente un 21,67% de los encuestados considera indispensable mantener, «siempre» o «casi siempre», la disciplina y el control de la clase para así asegurar la eficacia de la labor docente, la cual ha de *desarrollarse supuestamente* sin ningún tipo de incidente o imprevisto.

A fin de completar el análisis de todas las cuestiones que integran la caracterización de la actuación docente, hay que señalar que el 63,33% de los encuestados considera, en relación a la cuestión n.º 8 *«Se aprende más con los/as profesores/as que siguen el libro de texto, la grabación y el «workbook»»*, que el seguimiento del libro de texto, las grabaciones y el libro de ejercicios sólo «a veces» propicia el aprendizaje. Al mismo tiempo, una quinta parte de las respuestas, encuadradas dentro de los valores positivos «siempre» y «casi siempre», exactamente un 20%, respalda el valor de tal premisa. Esta valoración, motivada probablemente por su proyección profesional, pone también en tela de juicio a la vez que critica la validez del método tradicional basado en el fiel seguimiento de un libro de texto durante todo el proceso de enseñanza lingüística.

4. ALGUNAS CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS

Los profesores de lenguas extranjeras, como máximos responsables de la situación del aula, han de detectar inicialmente las expectativas de aprendizaje lingüís-

¹⁸ Resulta muy interesante la apreciación de Montijano (2001: 78) en relación a la inconveniencia de un excesivo control disciplinar ya que «el empeñarse en mantener una rígida disciplina en clase sólo serviría para «acotar» la necesaria expansión».

tico de sus estudiantes, concretamente sus necesidades comunicativas, adecuando, razonablemente y en la medida en que las circunstancias lo permitan, su enseñanza a tales demandas de aprendizaje.

Ha de asegurarse asimismo un entorno óptimo de aprendizaje, desarrollando un ambiente motivador que incentive la participación y cooperación durante el proceso de construcción del conocimiento lingüístico. De igual modo, se ha de estimular constantemente el interés y la motivación¹⁹ de los estudiantes hacia el aprendizaje lingüístico a fin de asegurar la concentración de su atención durante la dinámica del aula.

Una amplia variedad de propuestas de actividades de aprendizaje lingüístico ha de desarrollarse constantemente en el contexto del aula, teniendo presente siempre los diferentes estilos o preferencias de aprendizaje lingüístico del alumnado, así como los rasgos diferenciales de su personalidad. Se han de proporcionar continuamente experiencias de aprendizaje lingüístico, estableciendo situaciones de comunicación oral en el aula a fin de desplegar sus habilidades conversacionales. A través de estas oportunidades de interacción comunicativa se promoverá tanto el aprendizaje cooperativo como su autonomía de aprendizaje. Aprender a comunicarse supone indudablemente el fin primordial del proceso de aprendizaje lingüístico.

Por último, se han de fijar y tener muy claras las metas de aprendizaje lingüístico que han de intentar alcanzar los discentes. Por otro lado, ha de supervisarse constantemente el desarrollo del proceso de enseñanza, interviniendo siempre y cuando sea necesario tras detectar o identificar algún problema que requiere una respuesta educativa inmediata.

5. VALORACIONES FINALES

Este artículo insiste en la necesidad de promover el desarrollo de la enseñanza reflexiva con vistas a mejorar la competencia docente. Concretamente, se analiza la incidencia que ejerce la actuación docente en los resultados del aprendizaje lingüístico, es decir, en el rendimiento del estudiante de lenguas extranjeras. Como ya se ha insistido en repetidas ocasiones, cada profesor concibe su labor docente de un modo peculiar.

Se ha comprobado que resulta fundamental implicar al alumno en el proceso de toma de decisiones educativas, adaptando la programación a sus intereses, necesidades, preferencias o expectativas de aprendizaje. Igualmente resulta clave promover un mayor uso de la lengua objeto de estudio en el aula para que los estudiantes puedan familiarizarse cuanto antes con la pronunciación de la lengua extranjera. Esta explotación del uso lingüístico alude al deseo razonable por parte del estudiante de estar sometido constantemente a influencias lingüísticas que esti-

¹⁹ Se han de valorar los centros de interés de los alumnos, canalizar su motivación para que pueda impulsarse el proceso de aprendizaje ya que la motivación ha de concebirse como el motor de arranque o impulso del aprendizaje lingüístico (Brown, 1994; Martínez, 2001).

mulen su intencionalidad comunicativa. Hay que añadir que los estudiantes necesitan experimentar realmente el uso lingüístico, practicando la lengua tanto como sea posible. Al mismo tiempo, resulta fundamental saber enseñar antes que acumular o disponer de un amplio repertorio de conocimientos lingüísticos. Para ello se ha de impulsar el conocimiento de habilidades y estrategias docentes a fin de agilizar el desarrollo del aprendizaje lingüístico. Por otro lado, se critica esa errónea creencia de que el resultado de las calificaciones define la calidad de la actuación docente. Además, resulta aconsejable el establecimiento de un nivel concreto de conocimientos para todo el alumnado. Finalmente, se ha comprobado también que resulta preferible desarrollar un entorno óptimo de aprendizaje lingüístico antes que exigir un rígido control disciplinar en el aula.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, T.: «Las ciencias del lenguaje y su transposición en el marco de la Didáctica de la Lengua», en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 10, 179-188. 1998.
- BESTARD, J.: «El profesor y el método en la enseñanza de lenguas extranjeras», en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 6, 85-96. 1994.
- BROWN, H.D.: *Principles of Language Learning and Teaching*, New Jersey, Prentice Hall Regents. 1994.
- CAMPS, A.: *El Aula como Espacio de Investigación y Reflexión. Investigaciones en Didáctica de la Lengua*, Barcelona, Graó. 2001.
- DÍAZ-CORRALEJO, J.: «Didáctica de las lenguas extranjeras: los enfoques comunicativos», en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 8, 87-103. 1996.
- GUILLÉN, C.: «El área de Didáctica de la Lengua y la Literatura: identidad y entidad de una disciplina específica», en *Lenguaje y Textos*, 13, 11-27. 1999.
- HEDGE, T.: *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford, Oxford University Press. 2000.
- LARSEN-FREEMAN, D.: *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press. 2000.
- LÓPEZ, A. y ENCABO, E.: «Construyendo la identidad científica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: el necesario eclecticismo disciplinar», en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 12, 183-198. 2000.
- MADRID, D.: «Modelos para investigar en el aula de L.E.», en *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, SALABERRI, M. S., Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 126-181. 1999.
- MADRID, D. y MCLAREN, N.: *Didactic Procedures for TEFL*, Valladolid, La Calesa. 1995.
- MARTÍNEZ, J. D. «La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera», en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13, 235-261. 2001.
- «Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa», en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 137-158. 2003.
- MCKERNAN, J.: *Investigación-Acción y Currículum*, Madrid, Morata. 1999.
- MENDOZA, A. «Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores», en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 10, 233-269. 1998.
- MONEREO, C. *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del Profesorado y Aplicación en la Escuela*, Barcelona, Graó. 2001.

- MONTIJO, M.^a P.: *Claves Didácticas para la Enseñanza de la Lengua Extranjera*, Málaga, Aljibe. 2001.
- RICHARDS, J. C. y LOCKHART, Ch.: *Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press. 1998.
- SCRIVENER, J.: *Learning Teaching*, Oxford, Macmillan Heinemann. 1994.
- VEZ, J. M.: *Fundamentos Lingüísticos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, Barcelona, Ariel. 2000.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L.: *Psicología para Profesores de Idiomas. Enfoque del Constructivismo Social*, Cambridge, Cambridge University Press. 1999.
- ZEICHNER, K.: «Rethinking the practicum in the professional development school partnership», en *Journal of Teacher Education* 43, 4: 296-307. 1992.