

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN 7º AÑO DE EGB3 EN INSTITUCIONES DE GESTIÓN PÚBLICA EN SAN JUAN

Marcela Morchio Sánchez - morchio@interredes.com.ar
Patricia Alejandra Muñoz - patriciale2002@yahoo.com.ar
Patricia Castro - pacas2003@yahoo.com.ar
Marcela Martín - marcelamartin1803@hotmail.com
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes
Universidad Nacional de San Juan

Esta ponencia presentará algunos de los resultados del análisis del proyecto de investigación *Dificultades para aprender inglés desde una perspectiva áulica en EGB III*, desarrollado en el ámbito del Departamento de Lengua y Literatura Inglesa de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan.

Como profesores de Práctica Profesional del Profesorado de Lengua y Literatura Inglesa visitamos diversas instituciones educativas, advirtiendo en estos recorridos que el aprendizaje del inglés presenta dificultades para los estudiantes de estas instituciones. A partir de estas observaciones, es que nace esta investigación.

En este trabajo se intentará explorar las causas que ocasionan dificultades en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en EGB3, con la inquietud de volcar estos resultados en la cátedra Práctica Profesional. En principio las categorías a investigar con respecto al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, dentro de una perspectiva áulica, serán: el alumno, el profesor, los contenidos y el contexto.

Marco Teórico

El abordaje que realizaremos de este proceso de aprendizaje se focalizará en un ámbito determinado: instituciones educativas de EGB 3, las cuales podrían considerarse, en términos de Larrosa (1995:291) como un dispositivo pedagógico, entendiendo por esto, “cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo”. La clase, como parte del dispositivo escolar en el que el conocimiento se produce, se define como un espacio en el que se encuentran diversas subjetividades. Desde esta perspectiva la clase no puede ser considerada como un campo neutral. Cada elemento participante va dejando una huella en los sujetos y esto afecta de un modo u otro el aprendizaje.

Fenstermacher (1989) señala que existe una diferencia entre enseñar y aprender puesto que la actividad de enseñar no garantiza necesariamente el aprendizaje de los estudiantes. Este último constructo entraña dos conceptos: el proceso de aprender y el resultado de ese proceso, es decir el producto.

En el presente proyecto, asumiremos una perspectiva cognitivista (Towell y Hawkins, 1994), es decir que el paradigma elegido para explicar la apropiación de una lengua extranjera

concibe este tipo de aprendizaje como un proceso mental en el que a partir de la exposición a la lengua meta, el alumno comienza a construir un sistema interno (la interlengua), en muchos casos provisorio. Adheriremos a la posición de Clapham (1996:33), quien emplea indistintamente los términos lengua extranjera o segunda lengua.

Entre los factores que inciden en el alumno al momento de aprender una segunda lengua y que afectan su aprendizaje, están la motivación y características tales como su personalidad, la percepción de sí mismos, habilidades y conocimientos previos.

Es crucial que la selección de contenidos contemple los saberes previos del estudiante, sus intereses, su subjetividad para que éste pueda realizar un aprendizaje significativo, anclando nuevos conocimientos con conocimientos previos.

En un paradigma cognitivista, el alumno, lejos de ser un agente pasivo, se involucra activamente en las tareas y problemas que se le presentan para aprender. Es en este momento cuando hace uso no sólo de estrategias cognitivas, sino también de estrategias sociales y metacognitivas (Oxford, 1990). La reflexión metacognitiva asiste en el aprendizaje conciente del alumno. El conocimiento explícito del alumno está disponible en forma de representación conciente. El abordaje de una lengua extranjera a partir de estrategias que faciliten este tipo de conocimiento permite la apropiación del mismo y, a la vez, redundando en un aprendizaje más duradero.

En este paradigma, la educación es concebida como un proceso que dura a lo largo de la vida y que prepara al alumno a adaptarse a un mundo cada vez más cambiante. En consonancia con esto, el aprendizaje de una lengua extranjera, tal como Wenden y Rubin (1987) lo proponen, debería propender al desarrollo de estrategias tendientes al logro de la autonomía en el estudiante, a fin de que esté "... equipado con habilidades y estrategias apropiadas para aprender una lengua de forma explícita y conciente para ser capaz de reflexionar acerca de cómo y cuando usar las estrategias que lo guíen en un aprendizaje autodirigido" (Williams y Burden, 1997).

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, el profesor juega un rol muy importante. El docente es el proveedor de *input*, lengua oral o escrita sobre la cual el estudiante construye la interlengua. Cuando el input es comprensible presenta un nivel de dificultad adecuado al alumno, lo que permite a este realizar conexiones entre forma y significado, convirtiendo el *input* en *intake* (la lengua que es comprendida y almacenada en la memoria de largo plazo para su posterior uso). Para que el input sea comprensible éste puede ser modificado empleando estructuras y vocabulario familiares, aplicando rasgos lingüísticos y extralingüísticos (conocimiento previo, gestos) y modificando la estructura interaccional de la conversación (Shrum y Glissan, 2005:19).

Porlán Ariza et al (1997:158) reconoce en el conocimiento profesional del profesor dos niveles: uno asequible a la conciencia del propio sujeto (nivel explícito) y el otro no (nivel

implícito). El nivel explícito está compuesto por un *saber académico* (referido no sólo a la especificidad de su asignatura sino también a los contenidos provenientes de las ciencias de la educación) y por los *saberes basados en la experiencia* (recogidos por el docente a lo largo de su experiencia y relacionados con aspectos tales como la metodología, el rol de la planificación y los objetivos). En el nivel implícito, aparecen las *teorías implícitas* (principios organizadores sobre los que se basan determinadas conductas) y las *rutinas y guiones de acción* (modos de actuar que ya están internalizados, por lo tanto, son muy difíciles de modificar).

	Nivel Explícito	Nivel tácito
Nivel racional	Saber académico	Teorías implícitas
Nivel experiencial	Creencias y principios de actuación	Rutinas y guiones de acción

Figura 1: Dimensiones y componentes del conocimiento profesional.

El docente es, además, el responsable de la configuración didáctica, entendiendo a ésta como *la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento* (Litwin:1997,98). En la configuración didáctica el docente plasma la propia concepción de lengua y de aprendizaje. En muchos casos, las configuraciones didácticas se relacionan con la estructura de la disciplina, pero fundamentalmente, responden a la concepción de lengua extranjera que cada docente tiene. Si la lengua se concibe como un instrumento de comunicación, la selección de contenidos se organizará alrededor del uso comunicativo de la lengua, pero si la representación mental que el docente tiene de la lengua meta es la de un sistema lingüístico, primará el abordaje de contenidos gramaticales.

Por otro lado, Vez (2001:181) señala la importancia que tiene el contexto en donde los aprendizajes de lengua extranjera tienen lugar, sosteniendo que lo *mediatizan*, lo *influencian* y lo *condicionan*. El contexto en el que el alumno realiza su aprendizaje influye poderosamente en éste: la infraestructura con la que cuenta cada escuela, factores no tangibles como son el énfasis que cada institución otorga al aprendizaje de una lengua extranjera, entre otros, pueden repercutir positiva o negativamente en la apropiación de la lengua meta.

Objetivos

Explorar los factores que obstaculizan el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en instituciones escolares de EGB 3.

Objetivos específicos:

1. Determinar de qué modo:

- los factores internos del estudiante inciden en su propio aprendizaje de la lengua extranjera.
- el contexto incide en el aprendizaje de la segunda lengua.

- el docente favorece o entorpece el proceso de aprendizaje de la lengua meta.
2. Sugerir algunos lineamientos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Metodología

Este estudio es de corte exploratorio-descriptivo dado que intenta un acercamiento a una realidad a fin de esbozar una interpretación de las posibles dificultades en el proceso de aprendizaje del inglés en un contexto escolar. Para el abordaje de este complejo fenómeno emplearemos una metodología que combinará técnicas cuantitativas y cualitativas que, tal como lo plantean Cook y Reichardt, “nos permitirá alcanzar una profundidad de percepción, o visión binocular, que ninguno de los dos podría proporcionar por sí solo” (1986:46).

Para recolectar los datos recurriremos a triangular diferentes instrumentos: entrevistas semi-estructuradas a docentes, grabación (y posterior transcripción) de clases y encuestas semi-estructuradas a alumnos. A modo de estudio de caso reportaremos los resultados que encontramos en la prueba piloto. Tanto el cuestionario como la entrevista se organizaron alrededor de preguntas de opinión, sentimientos, prioridades, soluciones y habilidades basadas en las taxonomías propuestas por Patton y Rosett en Brown (2001).

La población de este estudio está conformada por 27 alumnos de 7º año de EGB3 de una escuela de gestión pública del departamento capital de San Juan. Esta institución educativa está orientada hacia una modalidad técnica y durante los 6 años de escolaridad se logra una estrecha vinculación con el mundo del trabajo, puesto que los estudiantes elaboran productos que comercializan en la comunidad. La mayoría de estos estudiantes no prosiguen estudios universitarios.

Una vez recolectados los datos, se los interpretó cualitativamente, y cuantitativamente. A fin de asegurar la validez y confiabilidad de los resultados de la investigación, se llevó a cabo una triangulación metodológica, derivada de la combinación de los instrumentos arriba descritos.

Los resultados

Primer nivel de análisis

Con el propósito de probar los instrumentos a fin de mejorarlos antes de realizar pruebas con mayor número de sujetos, realizamos lo que denominamos una prueba piloto. A modo de estudio de caso reportaremos los resultados que encontramos.

A partir del análisis de la transcripción, de los comentarios de la observación, de la entrevista y las encuestas, se advierten coincidencias entre los datos recabados a partir de las distintas fuentes. Se evidencia que el proceso de aprender inglés en esa institución educativa no es fácil: la docente tiene una percepción clara de la competencia lingüística en inglés de sus

alumnos. Es consciente de que no traen conocimientos previos de esta lengua. Sólo el 30% de los estudiantes ha estudiado inglés fuera de la escuela, porcentaje que se corresponde en forma directa con aquellos educandos que manifiestan que el aprendizaje del inglés es fácil. Tanto la docente como los alumnos señalan el beneficio de trabajar en pares o en grupos, y además coinciden en que los estudiantes se esfuerzan por aprender. Ambas partes sostienen que es provechoso que el docente incentive a sus estudiantes felicitándolos por sus aciertos, lo que salta a la vista en diversas instancias en la transcripción. Además, tanto el contexto familiar como el creado en la institución educativa alientan el aprendizaje del inglés.

Por otro lado, los datos demuestran algunas diferencias entre las opiniones de alumnos y profesores. En primer lugar, los estudiantes ubican como la habilidad más fácil la escucha, mientras que para el profesor esta aparece en último lugar. Dentro del mismo ámbito de las habilidades orales, el docente señala que él habla en inglés a ritmo normal puesto que esto ayuda a los alumnos a una mejor comprensión. De la observación y grabación de clase se corrobora esto y más aún, se advierte que la profesora modifica su inglés (*modified input*) mediante el uso de estructuras familiares y sencillas, rasgos lingüísticos y extralingüísticos (gestos) para apoyar la comprensión de los alumnos, como se ilustra a continuación:

P: Put the dialogue in order. Qué es lo que hay que hacer?

A: Hay que ordenarlo.

P: Muy bien, vamos!

*P: You are going to practise, **qué es practise?** You are going to practise this dialogue in pairs. This, this (señalando) dialogue, this dialogue in pairs.*

A: Si, el diálogo en pares.

Sin embargo, esta adaptación de la lengua que realiza la docente no condice con la percepción que tienen los educandos, quienes señalan que el proceso de aprendizaje se facilitaría si el profesor hablara más lentamente y utilizara gestos. Para ellos esta simplificación de la lengua que realiza el profesor no es suficiente.

Es interesante advertir que si bien docentes y alumnos coinciden en que los estudiantes se esfuerzan por aprender, casi la mitad de los alumnos al preguntárseles cómo mejorarían la clase de inglés manifiestan que sería necesario más trabajo de parte de ellos. Su reflexión metacognitiva al respecto los lleva a decir:

Alumno 1: "Esforzándome, estudiando".

Alumno 2: "Prestando mucha atención".

Alumno 3: "Atendiendo, escuchando, participando..."

Alumno 4: "Participando más en clase".

Alumno 5: "Atendiendo, prestándole mucha atención".

Alumno 6: "Prestando mucha atención".

Si a este porcentaje se le une un 20% de alumnos que quisiera un cambio de profesor porque no le entiende, las opiniones vertidas por los educandos referidas a la necesidad de cambio llegan al 70 %. La docente no advierte una necesidad de cambio en el aula de ninguna manera, ella cree que sus estudiantes disfrutan sus clases tal como están.

Otra diferencia advertida se refiere a la carga horaria, ya que la docente opina que es adecuada pero los alumnos manifiestan necesitar más horas de clase y de apoyo. La profesora señala que los objetivos no son ambiciosos y por eso son alcanzables pero en un momento manifiesta la necesidad de implementar un crédito horario más amplio. Tal vez este comentario sea el inicio de su darse cuenta de la necesidad de un cambio para esa clase.

Hasta acá, el desarrollo del análisis de los datos ha abordado un nivel explícito que no da cuenta cabal de los fenómenos advertidos. Esto genera la necesidad de profundizar el análisis. A partir de la contrastación de las fuentes de datos y a la luz del esquema propuesto por Porlán Ariza (1997), se advierte que este docente, dentro del nivel tácito, es decir sin que sea consciente de ello, aplica rutinas y guiones de acción sin que estas sean asequibles a su mirada consciente, es decir, que no objetiviza su propia práctica como para advertir que ésta no es del todo exitosa en promover el aprendizaje, retomando a Fenstermacher (1989), en que enseñar no conduce directamente a aprender.

Segundo nivel de análisis

Inesperadamente, en el proceso investigativo el equipo encontró algunas dificultades en la interpretación de los datos. Fueron largas sesiones de discusión o de silencios, en el intento de encontrar una explicación para el hiato entre las opiniones de los chicos y la de la profesora. Nosotras mismas sentíamos que la profesora había trabajado bien, que sus saberes académicos y sus teorías implícitas eran adecuadas. Basábamos esto en la mirada que habíamos focalizado en el input provisto, puesto que este había constituido siempre el aspecto de mayor falla advertido en las anteriores investigaciones. En ese momento del proceso investigativo fue necesario revisar los soportes teóricos nuevamente. Estas lecturas nos llevaron a objetivizar nuestras propias subjetividades. Así fue, pues, que advertimos que nosotras también manteníamos la mirada en los aspectos lingüísticos de la enseñanza de la lengua. Recién en ese momento pudimos ver que lo que dificultaba el aprendizaje de los alumnos era un aspecto que no era fácilmente perceptible: la docente no puede advertir la necesidad de cambio que si es manifestada por el 70% de sus alumnos, ya sea pidiendo un cambio de docente o poniendo mayor esfuerzo de su parte.

Conclusiones

Antes de abordar las conclusiones es importante recordar que estos resultados se refieren a la aplicación de instrumentos en un único contexto. De allí que los resultados no puedan ser generalizables todavía.

Si bien en la observación se advierte que hay una buena selección de contenidos, la calidad de input es la adecuada y hay buena mediación de consignas, es evidente que a pesar de todo aquello, existen desencuentros entre los actores del proceso. En este análisis los miembros del equipo investigador debimos revisar nuestras propias prácticas investigativas.

Puesto que este recorrido investigativo abarcó solo una prueba piloto, creemos que lo así aprendido nos permitirá un mejor abordaje del resto de la investigación. Sin embargo, probablemente lo más enriquecedor de este proceso pueda sintetizarse en la siguiente cita:

*If we begin with certainties, we shall end up in doubt.
But if we begin with doubts and we are patient with them,
We shall end in certainties.*

Sir Francis Bacon

Si comenzamos con certezas terminaremos en la duda,
Pero si comenzamos con dudas y somos pacientes,
Terminaremos con certezas.
(nuestra traducción)

BIBLIOGRAFÍA

- BROWN, J. D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. USA, Cambridge University Press.
- CLAPHAM, C. (1996). *The Development of IELTS. A Study of the Effect of Background knowledge on Reading Comprehension*. Cambridge: England, Cambridge University Press.
- COOK, T. y REICHARDT, Ch. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación cualitativa*. Madrid, Ediciones Morata.
- FENSTERMACHER, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En: Wittrock (comp.) *La investigación en la enseñanza I*. Barcelona, Paidós.
- LARROSA, J., ed. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, Las ediciones de la Piqueta.
- LITWIN, E. (1997). *Las Configuraciones Didácticas*. Buenos Aires, Paidós Educador.
- PORLÁN ARIZA, R., A. RIVERO GARCÍA y R. MARTÍN DEL POZO, (1997). "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos". En: *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2).
- SHRUM, L & GLISAN, E. (2005). *Contextualized Language Instruction*, Thomson Heinle, USA.
- OXFORD, R (1990). *Language Learning Strategies*. Boston, Heinle and Heinle.
- TOWELL, R y AWKINS, R. (1994). *Approaches to Second Language Acquisition*. Bristol, Multilingual Matters Ltd.

- VEZ, J.M. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- WENDEN, A. y RUBIN, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. New York, Prentice Hall International.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. UK, Cambridge University Press.
- PORLÁN ARIZA, R., A. RIVERO GARCÍA y R. MARTÍN DEL POZO (1997). "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos". En: *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2).
- VEZ, J. M. 2001. *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.