

Actitudes epistemológicas de los profesores de español como lengua extranjera en Serbia¹

Andjelka Pejović
Ana Jovanović

Resumen: En el presente trabajo analizamos la situación actual de la enseñanza del español en Serbia. A partir de una encuesta anónima, presentamos las actitudes epistemológicas y las necesidades de los profesores de español como lengua extranjera y analizamos las posibilidades de crear condiciones que les permitan desarrollar su identidad profesional. Se llega a la conclusión de que no es suficiente que los profesores conozcan las teorías más modernas en la enseñanza de lenguas extranjeras, sino que es necesario crear condiciones para que ellos mismos cuestionen sus ideas y actitudes sobre la enseñanza, y brindarles la oportunidad de conocer de manera directa enfoques diferentes, para que puedan resolver las dudas que tienen.

Palabras clave: actitud epistemológica, enseñanza de lenguas extranjeras, formación continua, lengua española

Abstract: In the present paper we analyze the current situation of the teaching of Spanish in Serbia and the existing teaching trends. Based on an anonymous survey, we present the epistemological attitudes and needs of Serbian teachers of Spanish as a foreign language. We also analyze the possibility of creating conditions which would permit the development of their professional identities. We have reached the conclusion that it is not enough for teachers to be aware of the most recent methods of teaching foreign languages; conditions must be created so that the teachers themselves question their ideas on teaching and that they have the opportunity to become aware of different approaches which might answer some of the doubts they have.

Key words: epistemological attitude, L2/foreign language teaching, continuous education, Spanish language.

Introducción

Teniendo en cuenta que el mundo está en constante proceso de cambio, debido a los avances técnico-tecnológicos que imponen una comunicación lo más eficaz posible, no es difícil entender la importancia de la enseñanza de una lengua extranjera, aún más una lengua que hablan millones de personas, como es el caso del español. Aunque las lenguas en sí forman parte inseparable de las culturas que en ellas se reflejan y que suelen diferenciarse unas de otras, las lenguas son a la vez un eslabón imprescindible en la cadena de

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación 178014 *Dinamika struktura srpskog jezika* (“Dinámica de las estructuras de la lengua serbia”), financiado por el Ministerio de educación y ciencia de la República de Serbia.

comunicación. Es decir, si por un lado la lengua es lo que nos “separa”, por el otro es lo que nos puede unir. Y, debido al constante desarrollo de la sociedad moderna, es lógico que el aprendizaje de lenguas extranjeras deba ser lo más completo posible para poder aplicarse en las diferentes facetas de la vida, tanto personal como profesional, en situaciones formales e informales. Por tanto, partimos de los principios de la enseñanza comunicativa de lenguas, que debería capacitar a los alumnos a usar la lengua de una manera activa y productiva.

La enseñanza en general supone, a grandes rasgos, dos polos: profesores y alumnos. No se trata de dos polos opuestos sino al contrario. Se trata de dos partes diferenciadas que juntas dan una unidad, que es la comunicación en lengua extranjera. Es decir, son complementarias, intrínsecamente unidas, pero no de una manera pasiva sino absolutamente activa. Su relación está basada en la interacción, por lo cual se trata de una relación que está orientada hacia la investigación y reflexión. Cada uno de los componentes en la dicotomía profesor-alumno desempeña una función diferente. En lo que se refiere a los profesores, su misión está en enseñar al alumno a utilizar efectivamente la lengua extranjera en cuestión, lo cual, a su vez, supone varios factores adicionales. Las investigaciones que se han llevado a cabo en las últimas décadas en el marco de la lingüística aplicada demuestran un creciente interés por los factores cognitivos y afectivos de los profesores de lenguas extranjeras y por el desarrollo de su identidad profesional (Beijaard et als. 2004; Borg 2003; Freeman 2003; Jovanović 2008; Vélez-Rendón 2002). Los resultados de las investigaciones que se han llevado a cabo confirman que no son solamente los conocimientos profesionales los que influyen en las actitudes que adoptan los profesores, sino que también intervienen las emociones, las actitudes, los valores y el modelo cultural de la comunidad en la que se encuentran, viven y trabajan (Arnold & Brown, 1999; Johnson, 2009). Sin duda alguna, la formación de la identidad profesional es un proceso largo, constante y paulatino, con lo cual queremos destacar que no termina al finalizar la carrera universitaria. Es más, es a partir de ahí cuando empieza, porque los conocimientos más bien teóricos adquiridos a lo largo de la carrera universitaria se enriquecen y se comprueban, de una manera u otra, en la práctica, en el proceso de la enseñanza, que supone la interacción con los alumnos y los colegas, de acuerdo con la política lingüística local, la diversidad de los alumnos, etc. Todos estos factores combinados (y otros muchos) contribuyen a la formación (continua) de un profesor de lengua extranjera.

Enseñanza de lenguas extranjeras y formación profesional

Las investigaciones sobre la formación de los profesores de lenguas extranjeras hacen referencia a tres grandes puntos de vista. Partiendo de la idea unidireccional, en la que el profesor está visto como intermediario en la enseñanza de lengua extranjera (Freeman, 2002), y pasando por la época de los ochenta del siglo XX cuando este proceso se ve como dinámico e interactivo, en el que se concede mayor importancia al alumnado que participa de una manera activa, en las últimas décadas los especialistas se dan cuenta también del papel que los factores sociales desempeñan en la enseñanza. En ese sentido, Belenky et als. (1986) hacen referencia al carácter relativo de los conocimientos, debido a que están condicionados por la índole, experiencia y procedencia del individuo, por un lado, y por el contexto social, político y cultural en el que vive, por el otro. Filipović (2009) también destaca la importancia del modelo cognitivo como marcador de las formas organizadas y estructuradas del comportamiento que influyen en la formación de nuestra

conciencia social y en el comportamiento de la mayoría o de todos los miembros de una determinada comunidad. En consecuencia, las actitudes epistemológicas de los profesores cambian bajo la influencia de los factores mencionados, lo que conlleva importantes implicaciones para el proceso de la educación de los profesores. Aunque hay autores que consideran que la relación entre la actitud epistemológica y la formación de los profesores no es fuerte (Calderhead & Robson, 1991; Weinstein, 1990), también existen aquellos que afirman que la preparación del profesorado es de suma importancia y que contribuye a la formación de sus actitudes hacia la enseñanza misma (Johnson, 2006). Por último, hay quienes hacen hincapié en una “enseñanza crítica de lenguas extranjeras”, que supone que los profesores deberían estar preparados para enfrentarse a distintas actitudes de orden social, político y cultural, los tópicos y los prejuicios, etc. (Vučo, Filipović & Marković, 2011). Consideramos que estos modelos no se excluyen mutuamente sino que más bien son complementarios, porque indican diferentes tipos de necesidades profesionales, cuando se trata de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Como se ha dicho, la construcción de la identidad profesional es un proceso continuo y paulatino, que no se acaba al terminar la carrera universitaria, sino que más bien empieza, basándose en los estudios teóricos adquiridos a lo largo de la carrera. Ryan (1986) distingue cuatro fases en el desarrollo de los profesores: las fase de *fantasía*, *supervivencia*, *superación* y la fase en la que el profesor deja una huella permanente en los alumnos. A lo largo de la primera, los profesores se guían por una imagen idealizada del proceso de la enseñanza y los alumnos, a su vez, parten de su propia experiencia. No obstante, al enfrentarse a diferentes tipos de alumnos (muchas veces menos motivados de lo que esperaban), entran en una fase de decepción y empiezan a desarrollar unas estrategias más realistas para la realización de las clases. En las dos primeras fases los profesores están centrados en la enseñanza más que en los alumnos, lo cual cambia en el tercer y el cuarto estadio. En estas dos últimas fases los profesores prestan más atención a los intereses y las necesidades de sus alumnos, para poder adaptar sus clases de manera adecuada (Numrich, 1996).

Para el proceso de la educación de los profesores, es fundamental descubrir la raíz de los cambios, así como los procesos que guían la transformación de las actitudes hacia la enseñanza. Kagan (1992) nota que las creencias y las actitudes epistemológicas anteriores influyen significativamente en los efectos de la formación de los profesores. Al mismo tiempo, Tillema (1994) ofrece datos que confirman que la discrepancia entre las actitudes previas y la nueva información influyen de manera negativa en los efectos de la educación. Por eso, es imprescindible considerar las actitudes epistemológicas para poder planificar y realizar una formación de los profesores lo más eficaz posible. Con tal objetivo, analizamos las actitudes de los profesores serbios de español (en la enseñanza primaria y secundaria) hacia la enseñanza y la experiencia profesional. En ese sentido, ofrecemos un breve panorama de la enseñanza del español en Serbia, presentando las necesidades de los profesores y las posibilidades de su realización.

El español en Serbia: estado de la cuestión

La enseñanza del español como lengua extranjera se realiza en los tres niveles de la educación pública: escuela primaria, secundaria y universidad.

Según los datos recogidos durante el año 2011 y 2012, el español se enseña en 25 escuelas primarias y ocho escuelas secundarias (no obstante, la situación cambia de un año académico para otro, así que estos datos se deben considerar con cautela). En las universidades públicas serbias hay dos departamentos de estudios hispánicos. En algunas facultades -pero pocas- el español se enseña también como lengua extranjera².

Para garantizar continuidad en la enseñanza de la lengua extranjera, la *Ley de la enseñanza secundaria* (art. 43) establece que las lenguas aprendidas en las escuelas secundarias deben ser las mismas que ya se han ofrecido a nivel de la escuela primaria³. Dado que el español es una lengua sin larga tradición en nuestro sistema público y que actualmente se enseña en algo más de 30 escuelas, queda claro que se debe poner más esfuerzo en la promoción y divulgación del idioma en las escuelas primarias para asegurar su presencia en las escuelas públicas. Una de las mejores maneras, además de hacerlo llegar al público en general, es mantener la alta calidad del proceso educativo.

Teniendo en cuenta este propósito, consideramos que la estrategia adecuada tendría que implicar la colaboración de varios agentes. Por un lado, los profesionales implicados de diferente forma en la enseñanza del español, por otro lado los centros universitarios, así como el ministerio de educación con sus cuerpos de mantenimiento. Junto a todo ello, debe promoverse una enseñanza de calidad.

Este proyecto en desarrollo nace precisamente de la necesidad de analizar la situación en el campo de la enseñanza del español y, sobre todo, la necesidad de investigar las actitudes de los profesores de español que ya trabajan en nuestro sistema público. Con este fin hemos desarrollado una encuesta con las preguntas organizadas en tres grupos generales:

1. Datos generales: edad, sexo, experiencia en la enseñanza, etc.
2. Estilo de enseñanza.
3. Actitudes y expectativas en cuanto a la formación continua.

En la encuesta han participado 12 profesores. A pesar de que esperábamos que el número de los participantes fuera algo mayor, consideramos que los resultados de la encuesta merecen ser evaluados, porque se trata de una investigación más bien cualitativa que cuantitativa. Además, el número de profesores de español que actualmente trabajan en las escuelas primarias y/o secundarias es muy limitado, lo que implica que el número de los participantes en la investigación representa aproximadamente la mitad de la cantidad total de los profesores de español empleados en la educación pública.

Resumiendo los datos generales, podemos afirmar que se trata de *profesoras* de español, que tienen una edad comprendida entre 24 y 40 años. Debido a que el español en el sistema educativo serbio es una lengua sin mucha tradición todavía, su experiencia docente varía de los 2 a los 14 años, generalmente con una media de cinco años. En el 62% de los casos, las profesoras no tuvieron experiencia docente antes de empezar a trabajar en la escuela.

En cuanto al segundo bloque de preguntas, según los resultados obtenidos, los contenidos y los conocimientos que más se pretenden desarrollar son los gramaticales (92%)

² Desafortunadamente no disponemos de una información sistematizada.

³ Члан 43 Закона о средњој школи: Ако је ученик у основној школи учио два страна језика, има право да при упису у I разред школе изабере један од тих језика, уколико наставним планом и програмом није предвиђено обавезно учење одређеног страног језика.

y los culturales (92%), y en menor medida los léxicos (83%). La comprensión auditiva es la destreza que más se desarrolla (83%), seguida de la lectura (75%), la expresión escrita (58%), y por último la traducción (42%). Teniendo en cuenta que la encuesta no contenía respuestas ofrecidas a esta última pregunta, llama la atención el hecho de que las profesoras trabajen en la competencia traductológica de los alumnos, a pesar de que el enfoque comunicativo no incluya este parámetro como prioritario en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los contenidos gramaticales y la expresión escrita, según la encuesta, son los que más problemas plantean en la adquisición de lenguas extranjeras (36%), mientras que en segundo lugar están la traducción y los contenidos léxicos (27%).

Aunque afirman que emplean muchos materiales de internet y material adicional en las clases, se observa que los profesores de español emplean con frecuencia el método tradicional de recurrir a explicaciones teóricas, e incluso utilizando como lengua vehicular el inglés, probablemente debido a que se estudia desde primaria y los profesores suponen que los alumnos tienen suficientes conocimientos del idioma como para que les resulte más fácil adquirir una tercera lengua. No obstante, nos tenemos que preguntar si todos los alumnos tienen suficientes conocimientos de inglés, si los profesores mismos tienen suficientes conocimientos de las posibles diferencias entre el español y el inglés, en todos los niveles lingüísticos, y, finalmente, ¿a qué métodos, a qué lenguas recurrirán los profesores de inglés en la explicación de diferentes contenidos de esa lengua? Asimismo, la comparación de la lengua meta con otra lengua supone el método del análisis contrastivo que, como bien se sabe, forma parte de enfoques obsoletos en la enseñanza de las lenguas extranjeras, tales como el método audiolingual, en los que se pone mucho énfasis en la competencia gramatical en detrimento de las otras subcompetencias comunicativas.

Para la enseñanza de la gramática, como para la del léxico, las encuestadas tienden a utilizar el método deductivo para la introducción de nuevos contenidos (explicación, presentación frontal, etc.). Ellas parecen ser más creativas en la práctica de los contenidos y destrezas, ya que tienden a introducir varias actividades interactivas y juegos. Cabe mencionar que algunas profesoras indican la importancia del contexto para cualquier nuevo contenido, así como, en un caso, el uso del enfoque por tareas. La profesora en cuestión no lo ha designado con este nombre, pero la descripción de las actividades típicas, con las fases de pre-tarea, fase de ejecución y fase post-tarea, junto con otros rasgos típicos, claramente indica que se trata de este método.

A la hora de introducir contenidos culturales demuestran una actitud bastante tradicional. La técnica dominante es la presentación, sea a partir de la enseñanza frontal por parte del profesor, sea a partir de materiales escritos. Dos profesoras han mencionado que intentan implicar a los alumnos en actividades de carácter investigador, más adecuadas a los métodos recientes de la enseñanza proactiva. Respecto a la enseñanza de contenidos culturales también cabe mencionar que nuevamente solo dos profesoras tratan de desarrollar la competencia intercultural de sus alumnos. Así una de ellas explica que la razón por la que insiste en el desarrollo de la competencia intercultural, la comparación de la cultura materna y extranjera, se debe a las malinterpretaciones que se producen por las diferencias culturales. Otra indica que sus alumnos aprenden que aunque una cultura sea diferente, eso no significa que sea “incorrecta”. Aunque se trata de rasgos importantísimos de la competencia intercultural, también es evidente la falta del aspecto “conector”, la consciencia de que, aunque distintas, todas las culturas comparten unos valores esenciales y es lo que nos facilita

la comunicación. Ello nos indica que el desarrollo de la competencia intercultural debería ser considerado con más atención en el entrenamiento de los profesores.

La tercera parte de la encuesta muestra que todas las profesoras consideran necesaria la formación profesional y que están dispuestas a trabajar en la consolidación de sus conocimientos. Particularmente interesantes han sido las respuestas referentes al estilo. Aunque se trata de una pequeña muestra (un total de doce), es indicativo que todas las profesoras coincidan en que el factor más significativo para modificar sus métodos educativos haya sido la motivación. Las maneras de formular este rasgo revela el aspecto de la motivación que más les preocupa: “falta de interés de los alumnos”, “mejor compromiso de los alumnos”, “satisfacción de los alumnos”, “autonomía”... En relación con esto, todas muestran mucho interés en aumentar no sólo la motivación de sus alumnos sino también sus propias capacidades creativas e innovadoras, lo que muestra una alta motivación intrínseca de las profesoras. Sin embargo, opinan que no existe suficiente apoyo en el contexto educativo, en el colectivo, la administración etc., lo que a largo plazo podría llevar a una insatisfacción y desmotivación. (Dörnyei 2001:173).

Todas las participantes están a favor de los seminarios especializados, conferencias y talleres, pero no tanto de carácter teórico, sino de carácter práctico. También se percibe que las profesoras echan en falta más práctica con respecto a la elaboración de los tests, lo cual se puede ver como un signo de que se preocupan mucho por la correcta evaluación de los conocimientos de sus alumnos.

Conclusiones

Según los testimonios de las profesoras que han participado en la encuesta, se confirma la observación de Tillema (1994), según la cual la formación profesional es menor en caso de que haya más diferencias entre los conocimientos previamente adquiridos y los “nuevos”. Aunque durante su carrera universitaria los profesores tienen cursos de didáctica junto con cursos que introducen enfoques recientes en la enseñanza de las segundas lenguas, las participantes de esta investigación muestran una filosofía de enseñanza bastante tradicional. Es inquietante que las profesoras trabajen con tanto afán y hagan tanto esfuerzo para desarrollar la competencia gramatical en detrimento de las otras competencias. Al mismo tiempo, opinamos que la educación de las lenguas extranjeras en las escuelas primarias y secundarias debe enfocarse principalmente hacia el desarrollo de las destrezas íntegras, lo que no parece ser el caso según los datos de la encuesta. Esto se debe posiblemente a la experiencia previa de las participantes quienes recibieron una enseñanza tradicional, que ha influido en la manera de percibir el proceso educativo y de formar un modelo no del todo adecuado para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por otro lado, las participantes demuestran gran inclinación hacia la mejora de sus estilos de enseñanza. Su alto nivel de motivación y el hecho de estar abiertas a nuevas ideas, sugiere que los profesores de español están dispuestos a implementar una educación continua. De los resultados obtenidos en la encuesta se desprende que los profesores serbios de español necesitan formación. Deberían ser además cursos prácticos, ofrecer múltiples situaciones y soluciones a posibles problemas. De esa forma los profesores tendrían la posibilidad de intercambiar ideas y experiencias, con el fin de mejorar su propio trabajo. Por tanto, se concluye que no es suficiente que los profesores conozcan las teorías más modernas

en la enseñanza de lenguas extranjeras, sino que es necesario crear condiciones para que ellos mismos cuestionen sus ideas y actitudes sobre la enseñanza, y para que tengan la oportunidad de conocer de manera directa diferentes enfoques.

Finalmente, consideramos que el Ministerio de Educación debería atender más las necesidades de los profesores, promover diferentes tipos de seminarios (cuanto más variados, mejor) y concienciar a los directores de las escuelas de ello. En este proceso también deberían tomar parte las instituciones españolas existentes en Serbia (el Instituto Cervantes y la Embajada de España), que han de contribuir a la organización de seminarios y visitas de expertos en didáctica del español.

Bibliografía

- ARNOLD, J., BROWN, H.D., "A Map of the Terrain". *Affect in Language Learning*. Ed. by J. Arnold. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, 1-24.
- BEIJAARD, D. et als., "Reconsidering research on teachers' professional identity", *Teacher and Teacher Education*, 20, 2004, 107-128.
- BELENKY, M. et als., *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*, New York: Basic Books, 1986.
- BORG, S., "Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe and Do", *Language Teaching*, 36, 2003, 81-109.
- CALDERHEAD, J. & ROBSON, M., "Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice", *Teaching and Teacher Education* 7, 1991, 1-8.
- DÖRNYEI, Z., *Teaching and researching motivation*, Harlow: Pearson Education Limited, 2001.
- FILIPOVIĆ, J., *Moć reči. Oglеди iz kritičke sociolingvističke*, Beograd: Zadužbina Andrejević, 2009.
- FREEMAN, D., "The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach", *Language Teaching*, 35, 2002, 1-13.
- JOHNSON, K.E., "The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education", *TESOL Quarterly*, 40, 2006, 235-257.
- JOHNSON, K. E., *Second language teacher education: A sociocultural perspective*, New York/London: Routledge, 2009.
- JOVANOVIĆ, A., *Student and teacher attitudes in foreign language instruction*, Belgrade: Andrejevic Endowment, 2008.
- KAGAN, D. "Professional Growth among Preservice and Beginning teachers". *Review of Educational Research* 62, 1992, 129-169.
- NUMRICH, C., "On becoming a language teacher: Insights from diary studies", *TESOL Quarterly*, 30, 1996, 131-151.
- RYAN, K., *The induction of new teachers*, Bloomington, In: Phi Delta Kappa Educational Foundations, 1986.
- VÉLEZ-RENDÓN, G., "Second language teacher education: A review of the literature", *Foreign Language Annals*, 35, 2002, 457-467.
- TILLEMA, H. H., "Training and professional expertise: bridging the gap between new information and pre-existing beliefs of teachers", *Teaching and Teacher Education*, 10, 1994, 601-615.
- VUČO, J., FILIPOVIĆ & J., MARKOVIĆ, Lj., "CLIL in higher education: Efficiency in teaching and learning foreign language, literature and culture" [trabajo presentado en *16th World Congress of Applied Linguistics, AILA*, Beijing, China, 23-28 agosto 2011].
- WEINSTEIN, C. S., "Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education.", *Teaching and Teacher Education*, 6, 1990, 279-290.