

El papel del profesor como agente de mediación cognitiva. Aplicación práctica de la investigación-acción y de la reflexión, en el aula de francés como lengua extranjera.

Félix N nuez París

El rol del profesor y la especificidad de la clase de idioma

Siguiendo a T bar¹ (2003) en cuanto a las propuestas metodológicas para profesores mediadores y aplicándolas al ámbito de las Lenguas extranjeras, nos parece importante subrayar que el profesor debe reducir al mínimo su papel como transmisor y poner en juego habilidades y destrezas orientadas a proveer y asesorar a los alumnos acerca de los recursos más adecuados para cada situación comunicativa. Así mismo se impone una reflexión constante del profesor acerca de su quehacer didáctico, lo que, sin ninguna duda, nos permitirá obtener mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes, así como introducir cambios cuando convenga. Es decir, como indican Brockbank y McGill (2002, p. 78) se trata de que los profesores analicen los procedimientos que est n utilizando, el modo en que realizan la tarea, en cómo la hacen, y la forma de relación que establecen con esa acción. De ahí que debemos reflexionar sobre los siguientes puntos:

-  Para qué enseño?
-  C mo enseño?
-  He enseñado de la manera más adecuada?
-  Los materiales y recursos empleados han sido los más idóneos?

En consecuencia, el nuevo modelo de profesorado que se impone debe intentar conjugar esta óptica reflexiva con un tipo de enseñanza abierta y colaborativa en la que el profesor se convierte en un *mediador y facilitador* de los aprendizajes de los estudiantes. El Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, señala algunas de las ventajas referentes a este modo de aprendizaje: *“En la práctica didáctica se ha observado que el aprendizaje en cooperación estimula la interacción y la negociación del significado entre los alumnos, que pueden generar un input y un output más comprensibles y aumentar así las oportunidades de usar la lengua meta, con una mayor variedad de funciones ling sticas; también permite respetar sus diferentes estilos de aprendizaje; finalmente, promueve el desarrollo de la competencia intercultural”*.

Para ello se ha de considerar como punto de partida el hecho de que la enseñanza de Lenguas extranjeras se d  en un marco de aceptación, de confianza mutua y de respeto, procurando tener en cuenta las capacidades de los alumnos para hacerles avanzar en la práctica comunicativa.

Un profesor de Lengua extranjera actúa como mediador cuando es capaz de motivar y fomentar la autoestima positiva de los alumnos, ofreciéndoles datos de su progreso o resolviendo los errores que

T BAR, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Santillana. Madrid.

puedan presentarse, a fin de realizar las tareas comunicativas con éxito. Ello implica, necesariamente, la adecuación a las diferencias individuales y a los estilos cognitivos de cada sujeto², potenciándose, de este modo, las respuestas creativas y divergentes.

“Los estudiantes (deben ser) considerados el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Consecuentemente, las situaciones comunicativas propuestas (en clase) deben satisfacer sus necesidades e intereses, y deberían estar relacionadas con sus experiencias personales. De esta forma, se establecen algunas conexiones entre lo que se enseña y el conocimiento lingüístico y sociolingüístico que los estudiantes poseen. Se cree que esta interconexión favorece la integración de elementos nuevos en la red cognitiva del estudiante y que produce un aprendizaje significativo”

Otra de las consecuencias inmediatas de la mediación del profesor consiste en que éste tome como referencia una adecuada planificación de los objetivos de enseñanza-aprendizaje, así como la progresión en las tareas. Con ello, estaremos en condiciones de generar en el alumno la necesaria autonomía en el aprendizaje que le lleve a planificar y evaluar su propio trabajo.

Desde esta perspectiva, como señala Rivers³ (1983, p. 78): *“el aprendizaje cooperativo implica la plena participación tanto del profesor como del estudiante. Implica participación en la planificación y la oportunidad de hacer elecciones eficaces. Implica que el estudiante ayuda al estudiante y el estudiante ayuda al profesor. Implica actividad en grupo pequeño, instrucción en grupo grande, interacción en parejas o dejar solo al individuo si eso es lo que prefiere. Implica compartir con los demás lo que uno ha descubierto...”*

Con este modelo de mediación se está animando al alumno a corresponsabilizarse en el desarrollo de las tareas exigiéndole un esfuerzo para conseguirlo y estableciendo estrategias que le ayuden a resolver tareas, primero más sencillas y después más complejas, como futuro usuario de la lengua en cuestión.

Así pues, el papel del profesor de Lengua extranjera como mediador se apoya en la idea, generalmente aceptada hoy en día, en que su misión consiste en crear las condiciones más favorables en las que los alumnos puedan aprender de la manera más eficaz posible.

De cualquier forma, el nivel de competencia del profesor supone un nivel de exigencia y complejidad notables. El Marco Común Europeo de Referencia, en el ámbito de la enseñanza de las lenguas, se hace eco de esta problemática y resume así las funciones del profesor: *“A los profesores generalmente se les pide que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didáctico que ellos puedan estar en situación o no de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica. Se les pide también que elaboren y lleven a cabo pruebas y que preparen a los alumnos para los exámenes. Los profesores tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula, que pueden preparar de antemano en forma de esbozo, pero que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos. De ellos se espera que realicen el seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender”*.

El papel del profesor de lengua extranjera se focaliza en dos aspectos fundamentales: guiar dicho aprendizaje y promover el desarrollo formativo autónomo de los alumnos. Es importante que el docente cuente con un variado repertorio de estrategias metodológicas, de recursos y aportes de nuevas tecnologías de la información y comunicación y sepa cuando ponerlas en práctica. Cuanto mayor sea este repertorio, tantas más posibilidades de flexibilidad y creatividad tendrá.

²MADRID, D. y McLAREN, N. *Didactic Procedures for TEFL*. La Calesa Madrid, 1995. Pág 19.

³RIVERS, W.M. *Communicating Naturally in a Second Language. Theory and Practice in Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge, 1983.

Como afirma Gloria Gil, “el papel del profesor es guiar al estudiante a aprender las reglas de este complejo juego metalingüístico a través del cual pueden aprenderse las habilidades esenciales tanto para la comunicación en la clase de lengua extranjera como para el aprendizaje en sí” (Gil, 2002, p. 278)

En idiomas extranjeros consideramos importantes los siguientes aspectos concretos que el profesor ha de tener en cuenta para lograr una enseñanza comunicativa.

- Adaptar la clase al alumno y a las circunstancias concretas en las que se desarrolla la enseñanza.
- Motivar al alumno atendiendo a sus intereses y a sus expectativas.
- Crear situaciones reales o simuladas, que favorezcan la interacción.
- Uso de medios auténticos: periódicos, revistas, documentos audio y vídeo...
- Tener en cuenta las diferencias personales, permitiendo la autonomía.
- El profesor debe encauzar y guiar, no imponer.

Además de los aspectos reseñados anteriormente, Alcaraz (1983) señala los siguientes:

- Tener una personalidad abierta y dinámica.
- Tener vocación para la enseñanza.
- Tener una proyección humanística.
- Tener voluntad de permanente puesta al día.

Así mismo, nos parece fundamental centrar la metodología en el alumno y como señala Allwright y Long (1984), cuando exponen que la didáctica tradicional, basada en el profesor, debe ceder el paso a un clima de libertad en el aula dentro del marco general de la enseñanza de la lengua concreta de que se trate.

En todos estos elementos entra la imaginación y creatividad del profesor, así como su capacidad de crear un clima social de interacción positiva en el aula, no sólo entre él y los alumnos, sino también entre los mismos alumnos.

Debe quedar claro que para enseñar a aprender, el profesor debe convertirse en un auténtico investigador de cómo se aprende, además de tener un comportamiento y unas actitudes que sirvan de modelo al alumno, ya que su papel es el de facilitar, orientar y dinamizar el aprendizaje favoreciendo el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender. Sin embargo, se hace necesaria una implicación consciente del estudiante sin la cual, aunque el profesor ejerza una constante reflexión crítica sobre su clase, no podrá conseguirse un aprendizaje independiente. El Marco europeo señala a este respecto que *“el aprendizaje autónomo se puede fomentar si aprender a aprender se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada día más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen”* (Marco. 2002, p. 140).

Desde nuestro punto de vista, apostamos por que los profesores comiencen a reflexionar sobre su propia práctica, que interpreten y den sentido a su experiencia docente y sistematicen y reconstruyan su conocimiento práctico. Como señala Barnett⁴ (2001, p. 254): “El aprendizaje es un aprendizaje sobre uno mismo, llevado a cabo de una manera rigurosa. Es un proceso que no tiene fin”

Creemos que un esquema de formación permanente para los profesores de lenguas extranjeras, debería atender a los siguientes puntos:

- Actualización y/o perfeccionamiento en los aspectos curriculares, atendiendo a las innovaciones en este campo;

⁴BARNETT, R: *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior*. Barcelona, Gedisa, 2001.

- Actualización y/o perfeccionamiento de los aspectos lingüísticos;
- Actualización y/o perfeccionamiento de los elementos psicolingüísticos y sociolingüísticos;
- Actualización y/o perfeccionamiento de los estudios sobre el profesor.

Respecto al último punto, hay que decir que no existe un único enfoque o modelo sobre la formación del profesorado, sino que cada uno de ellos refleja un modelo de profesor, una visión del aprendizaje y la enseñanza que se concreta en un planteamiento teórico de formación. Como hemos venido señalando a lo largo de este trabajo, somos partidarios de un enfoque basado en la indagación cuya derivada principal se asienta en la concepción del profesor como un profesional reflexivo sobre su propia práctica, flexible, abierto al cambio, crítico consigo mismo y con un dominio de destrezas cognitivas y relacionales. Las investigaciones centradas en esta óptica reflexiva tienden a vincular teoría y práctica, y formación y desarrollo profesional del profesorado. Ello ha dado lugar a que se esté dando un repunte creciente hacia modelos formativos basados en la investigación-acción y en el desarrollo profesional colaborativo que permiten al profesorado formarse a partir de un proceso de indagación, acción y reflexión propias.

Otro de los objetivos de nuestro trabajo ha consistido en indagar acerca del grado de satisfacción del alumno con la planificación docente de la asignatura. Este aspecto representaba el máximo interés en el desarrollo de esta investigación porque nos iba a permitir afianzar y/o modificar algunas de las actitudes y “procesos” desarrollados en el desarrollo metodológico y de trabajo con ellos.

Percepciones de los estudiantes respecto a las tareas de la función docente

Propósito de la investigación

La finalidad de la presente investigación tiene por objeto evaluar cómo percibe el estudiante la acción del docente desde las diferentes perspectivas de actuación del mismo.

Participantes

La población del estudio la han constituido los 18 estudiantes matriculados en la asignatura de Francés I del IE Universidad durante el curso académico 2008/2009.

Procedimiento

El procedimiento seguido en la investigación ha reunido las características de los trabajos tipo encuesta. El cuestionario fue aplicado, en un primer momento, después de impartir la asignatura Francés I, al finalizar el primer cuatrimestre. Así mismo, se aplicó un segundo cuestionario al finalizar la docencia del segundo cuatrimestre.

Características del cuestionario

La 1ª encuesta (Anexo I) diseñada para ser cumplimentada por el alumnado de la signatura consistía en valorar la percepción de cómo desarrolla el profesor cada competencia en la enseñanza de la signatura en clase.

Adicionalmente se agregó un campo para comentarios o sugerencias que quisieran aportar. Los ítems se formularon como enunciados de carácter positivo; al alumnado se le solicitaba que indicara su grado de acuerdo con cada uno de ellos, a través de una escala de tipo Likert con cinco niveles que van desde Totalmente en desacuerdo hasta Totalmente de acuerdo. El modelo de cuestionario está basado en la propuesta de Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2005, p.471) adaptado a la perspectiva del alumno. Las dimensiones analizadas y los ítems que las integran son las siguientes:

1. Cómo aprenden los estudiantes (ítem 1)
2. Atención a las diferencias individuales (ítems 2, 3)
3. Formación científica (ítem 4)

4. Trabajo colaborativo ( tems 5, 6)
5. Igualdad de oportunidades ( tem 7)
6. Reflexión ( tem 8)
7. Diseñar un programa ( tem 9)
8. Reflexiones sobre la práctica personal y profesional ( tem 10)

En un segundo término, se procedió a pasar un segundo cuestionario a fin de valorar el nivel de competencia global del profesor al finalizar el desarrollo de su docencia de la asignatura. (Véase Anexo II)

Resultados y conclusiones

Tras recoger la información, primeramente se calcularon algunos datos estadisticos descriptivos (medias, moda y desviaciones t picas) para evaluar la calidad docente del profesor que aplicó el cuestionario. Dichos resultados no se detallan pormenorizadamente sino de forma global, dadas las limitaciones que impone este trabajo.

De los datos recogidos a través de las encuestas se han podido extraer las siguientes conclusiones:

1. El alumnado no parece percibir una adecuada atención a las diferencias individuales y a los estilos cognitivos de cada sujeto.
2. Un porcentaje amplio, que supera el 50% considera que el clima de diálogo, de negociación y búsqueda de entendimiento permanente entre el profesor y el alumnado que se genera en el aula es bueno.
3. En términos generales, la opinión de los alumnos revela que el profesor de la asignatura es percibido como accesible y se considera que prepara adecuadamente las clases.
4. Parece existir un acuerdo amplio en la solicitud de una mayor carga horaria para desarrollar de manera eficaz los aspectos relacionados con la práctica y alcanzar los objetivos previstos en la guía docente.
5. Existe un acuerdo unánime en considerar que los exámenes y, en general, el sistema de evaluación utilizado en la signatura, se ajustan a los contenidos explicados durante el curso.
6. Los alumnos parecen coincidir en el hecho de manifestarse satisfechos con la Planificación Docente de la asignatura y con el modo que la misma se ejecuta.
7. En el campo para comentarios adicionales, nos han parecido significativas las aportaciones de varios alumnos que vienen a subrayar la idea de que aunque las nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas extranjeras priorizan el autoaprendizaje, al alumno “no se le puede dejar sólo” y el profesor debe jugar un papel sustancial ofreciendo a los alumnos datos de su progreso o resolviendo los errores que puedan presentarse, a fin de realizar las tareas comunicativas con éxito.

Como conclusión final de nuestro estudio, añadimos que los cuestionarios que hemos utilizado, nos han servido como una herramienta más del trabajo en el aula de francés como lengua extranjera, para evaluar la calidad de nuestra docencia.

Anexo I

Cómo aprenden los estudiantes	Media	Moda	Contar
1. El profesor hace uso de metas, objetivos, o descriptores de competencias didácticas para dar a conocer a los estudiantes qué intenta conseguir.			
Diferencias individuales			
2. El profesor establece relaciones entre los trabajos y tareas propuestas en clase y el aprendizaje que deben conseguir los estudiantes.			
3. El profesor identifica el estilo de aprendizaje de los alumnos.			
Formación científica			
4. El profesor proporciona una bibliografía de la asignatura amplia, actualizada y adecuada a los contenidos.			
Trabajo colaborativo			
5. El profesor negocia con los estudiantes los criterios para valorar las producciones de sus trabajos grupales.			
6. El profesor ayuda a los estudiantes a trabajar en grupos para que perciban un sentimiento de propiedad y responsabilidad en la realización de tareas.			
Igualdad de oportunidades			
7. El profesor advierte a los estudiantes de su disponibilidad para atenderles en la tutoría o mediante cita.			
Reflexión			
8. El profesor ofrece alternativas a los estudiantes para mejorar y desarrollar las bases de cada actividad o tarea.			
Diseñar un programa			
9. El profesor planifica la enseñanza alrededor de actividades para que los estudiantes aprendan haciendo, en lugar de que simplemente escuchen información.			
Reflexionar sobre su práctica personal y profesional			
10. El profesor reflexiona sobre las debilidades habidas en los procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes y explora estrategias para contrarrestarlas.			

Anexo II

	Media	Moda	Contar
1. La aportación académica y profesional del profesor a la asignatura ha sido			
2. La eficacia con la que el profesor ha manejado los debates ha sido.			
3. El profesor motivaba a los alumnos a aprender y profundizar en el conocimiento de la asignatura.			
4. La presentación y actualización del material didáctico ha sido.			
5. Las clases del profesor eran fáciles de seguir e instructivas.			
6. Las tareas asignadas por el profesor, han sido eficaces para tu aprendizaje de la materia.			
7. Evaluación global del profesor.			
8. Valora cuánto has aprendido este curso,			
9. La guía docente suministra la cantidad de información necesaria y expone con claridad el plan de curso (Objetivos, contenidos, metodología, bibliografía, tutorías, evaluación).			
10. Los criterios y métodos de evaluación son claros y coherentes con las tareas previstas en la guía docente.			
11. El tiempo disponible para el aprendizaje de la asignatura es proporcionado con el volumen de contenidos y tareas que comprende.			
12. Se ha dispuesto de los medios necesarios para la asignatura.			
13. El desarrollo de la asignatura se ajusta a lo previsto en la guía docente.			
14. La asignatura est� coordinada con las demás materias del plan de estudios.			
15. El profesor se muestra accesible y atiende a las consultas en tutorías.			
16. Aplica correctamente los procedimientos de evaluación diseñados en la guía docente y respeta los plazos previstos para la corrección y revisión de exámenes /trabajos.			

Bibliografía:

- BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (2002): *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, Morata. Madrid.
- GIL, Gloria (2002): "Two Complementary Modes of Foreign Language Classroom Interaction", *ELT Journal*, 56, n  3, p gs. 273-279.
- MADRID, D. y McLAREN, N. (1995): *Didactic Procedures for TEFL*. La Calesa. Madrid.
- RIVERS, W.M. (1983): *Communicating Naturally in a Second Language. Theory and Practice in Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge.
- BRUMFIT, C.J. (1984): *Communicative Methodology In Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge Univ. Press, 63. Cambridge.

ALCARAZ VARÓ, E. y MOODY, B. (1983): *Didáctica del inglés: metodología y programación*. Alhambra. Madrid.

ALLWRIGHT, R. y LONG, M. (1984): "Language learning through communication practice". E.L.T. Docs. 78/3.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción al español. Madrid.

BARNETT, R (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior*. Gedisa, Barcelona.

TÉBAR BELMONTE, L. (2003): *El perfil del profesor mediador*. Santillana. Madrid.