

## UN ESTUDIO SOBRE LA COGNICIÓN DE PROFESORAS DE LENGUAS EXTRANJERAS EN ARGENTINA

Susana Silvia FERNÁNDEZ\*  
María Isabel POZZO\*\*

- RESUMEN: En este artículo discutimos cómo el campo de investigación denominado Cognición Docente (en inglés *Teacher Cognition Studies*) puede contribuir a nuestra comprensión del papel del docente de lenguas en el aula y al mismo tiempo ayudar a calificar la capacitación docente, brindando herramientas de reflexión. Presentamos algunos resultados extraídos de un estudio de caso basado en un seminario de un día de duración en el que un grupo de profesoras argentinas de lenguas extranjeras, tanto en servicio como en formación, tuvieron la oportunidad de entrar en contacto con esta área de estudio y reflexionar y discutir sobre sus conocimientos, creencias y sentimientos a partir de una serie de ejercicios tanto individuales como grupales. Nuestro análisis da cuenta de las opiniones y reflexiones que surgieron en las respuestas a los ejercicios y en las discusiones grupales que se generaron durante el día, ya que estas reflejan los aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras que resultan más cruciales para las profesoras en cuestión. Además, presentamos en cierto detalle la estructura del seminario, ya que nuestra intención es proponer los beneficios de incluir un enfoque en la cognición docente en los cursos de capacitación y perfeccionamiento para docentes de lenguas.
- PALABRAS CLAVE: cognición; docente; lenguas extranjeras; Argentina.

### Introducción

El campo de investigación sobre la cognición docente, conocido en inglés como *teacher cognition studies*, data de más de 30 años y tiene su origen en la psicología cognitiva. En los últimos 15 años ha habido un creciente interés por la cognición de las profesoras y los profesores de lengua extranjera, particularmente gracias al aporte de Simon Borg (por ej. 1998a, 1998b, 2001, 2003, 2006, 2009, 2015).

El propósito de esta área de investigación es comprender la vida interior de los profesores de lengua extranjera, es decir sus pensamientos, creencias, conocimientos y

---

\* Aarhus Universitet (AU). Instituto de Comunicación y Cultura, Aarhus. Jutlandia - Dinamarca. romssf@cc.au.dk. ORCID: 0000-0003-0222-9063.

\*\* Universidad Nacional de Rosario (UNR). Facultad de Humanidades y Artes. Rosario - Santa Fe - Argentina. pozzo@irice-conicet.gov.ar. ORCID: 0000-0003-0186-0910.

sentimientos relacionados con la asignatura que enseñan y cómo estos factores influyen en su identidad profesional y en su práctica docente en el aula. El campo investiga también el origen de estos pensamientos y creencias y la forma en que se ven afectados y moldeados por cursos de formación y perfeccionamiento docente y por otros factores contextuales (BORG, 2003). Los estudios indican que una comprensión de la vida interior de los docentes puede echar luz sobre una gran cantidad de aspectos de lo que sucede en el aula y sobre la implementación de materias y cursos de lengua, pero también se sabe que puede favorecer a los profesores mismos el llegar a una mejor autocomprensión, si esta se facilita a través de ejercicios de reflexión y de oportunidades de discusión y puesta en común con colegas y expertos.

En este artículo nos proponemos presentar algunos resultados extraídos de un estudio de caso basado en un seminario de un día de duración en el que un grupo de profesoras argentinas de lenguas extranjeras, tanto en servicio como en formación, tuvieron la oportunidad de entrar en contacto con esta área de estudio y reflexionar y discutir sobre sus conocimientos, creencias y sentimientos a partir de una serie de ejercicios tanto individuales como grupales. En nuestro análisis, nos enfocaremos en los temas que surgieron en las respuestas a los ejercicios y en las discusiones grupales que se generaron durante el día, los cuales reflejan los aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras que más ocupan y preocupan a estas docentes. Además, describiremos en cierto detalle la estructura del seminario, ya que abogaremos por los beneficios de incluir un enfoque en la cognición docente y ejercicios de reflexión en los cursos de perfeccionamiento, y en general en las situaciones en que los docentes tienen la oportunidad de reunirse e intercambiar opiniones (por ejemplo, en reuniones pedagógicas en las escuelas, donde los docentes de una misma área trabajan en colaboración).

## **El campo de investigación sobre la cognición docente**

Borg (2003, p.81) definió el concepto de cognición docente (*teacher cognition*) como “*the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe and think*”. El interés por los pensamientos de profesores y profesoras surgió alrededor de la década de 1970, según se iba entendiendo cada vez mejor el papel fundamental que desempeñan los docentes en el aula y en el proceso de aprendizaje de los alumnos (HATTIE, 2003). Desde ese momento y paulatinamente, se fue abandonando la idea de que los docentes se limitan a implementar mecánicamente una receta preestablecida para la enseñanza y se llegó a una mejor comprensión de que los docentes, en realidad, constantemente toman decisiones cruciales en el aula y diseñan, implementan y evalúan su propia práctica en un ciclo iterativo. El hoy en día muy diseminado concepto del docente como “profesional reflexivo”<sup>1</sup> (SCHÖN, 1983) engloba esta visión.

---

<sup>1</sup> Original: “*reflective practitioner*” (SCHÖN, 1983).

Uno de los resultados de este campo de estudio es que las creencias de los docentes suelen estar organizadas de manera jerárquica, con creencias muy arraigadas y de larga data y otras más nuevas, periféricas y maleables. Las ideas más arraigadas suelen estar relacionadas con cuestiones de pedagogía general, tales como la relación docente/alumno o la motivación de los alumnos (PHIPPS; BORG, 2009; DARYAI-HANSEN; HENRIKSEN, 2017). En algunos casos pueden producirse contradicciones entre distintas creencias y entonces serán las más arraigadas las que se impongan sobre las otras. Vijayarathan (2017) encontró un ejemplo de tales contradicciones en profesores de inglés de las Islas Feroe, para quienes su convicción de que es beneficioso para el aprendizaje corregir errores se ve sobrepasada por su creencia más profunda aun de que es importante cuidar el estado emocional de los alumnos. Esto hace que decidan no corregir errores en la comunicación oral para evitar crear estados de ansiedad en el alumnado.

Un resultado interesante que se ha logrado en este campo es el descubrimiento de que las creencias más arraigadas provienen de una etapa muy temprana en el desarrollo de los docentes y en muchos casos se remontan a sus propias experiencias como alumnos, particularmente como aprendices de lengua extranjera. Lortie (1975, p.67) denominó “aprendizaje por observación”<sup>2</sup> a este fenómeno que forma una sólida base para la conceptualización del docente de lo que significa aprender y enseñar una lengua extranjera. Los modelos de cómo enseñar adquiridos de esta manera tienen gran peso en los estadios iniciales de la propia profesión, pero pueden continuar ejerciendo influencia durante toda la vida profesional de un profesor (BORG, 2015).

Borg (2015) explica que la cognición docente es compleja, dinámica y a menudo inconsciente. La cognición docente es compleja no solo porque puede haber contradicciones internas sino también porque está conformada por muchos aspectos y capas de conocimiento, sentimientos y experiencias. Es dinámica porque está en constante desarrollo, tanto por la educación y los cursos de capacitación, que van aportando nuevos conocimientos e ideas, como por la propia experiencia docente, que genera nuevos descubrimientos. Y es inconsciente en el sentido de que a menudo el docente no está al tanto de lo que hay detrás de sus propias ideas y su práctica concreta, que está construida sobre una base que se va moldeando lentamente a través de un largo período de tiempo.

Para ilustrar la complejidad del área vale mostrar como ejemplo la gran cantidad de distintos saberes o conocimientos que posee el profesor, desde los más amplios, que abarcan el conocimiento de la sociedad en que se desempeñan y de las relaciones interculturales a nivel local e internacional, pasando por el más específico del contexto educativo (sistema educativo del país, escuela o instituto en que trabaja), por los distintos saberes pedagógicos (general y específico del área de lenguas) hasta su propia capacidad para expresarse oralmente y por escrito en la lengua en cuestión y sus conocimientos del área (por ejemplo, conocimientos de la historia y la cultura del área de influencia de

---

<sup>2</sup> Original: “*apprenticeship of observation*” (LORTIE, 1975, p.67).

la lengua en cuestión). A todo esto se suman, además, las distintas capas que componen las creencias, pensamientos y sentimientos que el docente va acumulando a lo largo de su vida profesional.

Los estudios sobre la cognición docente han demostrado que los diversos grados en que el docente se siente seguro de sus propios conocimientos tienen gran impacto en las decisiones realizadas en el aula. Esto genera a su vez un sentimiento que se ha denominado autoeficacia (*self-efficacy*) (BANDURA, 1994) y que varios estudios encuentran decisivo a la hora de explicar prácticas áulicas. Estos sentimientos pueden ser tabú, generar frustraciones y crear sentimientos de inseguridad para el docente que duda de sus propias habilidades. Por ejemplo, algunos estudios sobre cognición docente y gramática han demostrado que los docentes con bajo sentimiento de autoeficacia son menos proclives a abordar la gramática en el aula y responder preguntas de sus alumnos (BORG, 2015). En otros casos, un sentimiento de baja autoeficacia en relación con la destreza oral hace a los profesores menos propensos a hablar la lengua extranjera en el aula (VIJAYAVARATHAN, 2017).

### **Los métodos de investigación del área y su aplicación didáctica**

La complejidad de esta área de conocimiento hace que también sea complejo investigarla y que se requieran distintos métodos para poder abordarla desde sus diversos ángulos. En los muchos estudios ya realizados en el área, se han utilizado tanto métodos cuantitativos como cualitativos, así como una combinación de ambos. Instrumentos de recogida de datos como cuestionarios y tests pueden utilizarse para recoger datos cuantitativos de una gran cantidad de docentes a la vez, mientras que instrumentos como entrevistas, individuales o grupales, diarios, autobiografías, ensayos de reflexión, mapas conceptuales, elección de metáforas y hasta dibujos pueden aportar datos cualitativos que permiten explorar el asunto en mayor profundidad. Ambos tipos de instrumentos pueden combinarse con observaciones de clase, de manera que las creencias verbalizadas pueden ser cotejadas con la actividad áulica. Por otro lado, estos mismos instrumentos que normalmente se emplean para la investigación pueden a su vez utilizarse como instrumentos de reflexión para docentes, tanto en formación como en servicio. De esta manera, se convierten en actividades didácticas de formación docente con potencial de generar en los profesores y estudiantes de profesorado una mayor autocomprensión y una concienciación y explicitación de aquellas facetas de su vida interior que ejercen una gran influencia en su identidad profesional y en sus decisiones pedagógicas en el aula (HENRIKSEN *et al.*, 2020).

En Henriksen *et al.* (2020) arriba citado, las autoras proponen seis preguntas centrales de reflexión para el docente:

- 1) Sobre el conocimiento – “¿qué conocimientos tengo?”
- 2) Sobre las creencias – “¿en qué creo?”
- 3) Sobre los sentimientos – “¿qué sentimientos tengo?”
- 4) Sobre la práctica – “¿qué hago?”
- 5) Sobre la experiencia adquirida – “¿qué parece funcionar bien o mal?”
- 6) Sobre la innovación – “¿a dónde quiero llegar y cuáles son los desafíos?”

La idea de estas autoras y del presente artículo es que la oportunidad de reflexionar acerca de la interacción entre sus conocimientos, su experiencia práctica y sus sentimientos y pensamientos puede otorgar grandes beneficios a los docentes, tanto si lo hacen solos como en colaboración con sus colegas.

A menudo los docentes se ven rodeados de exigencias que provienen del entorno (por ejemplo, nuevos currículos ministeriales, nuevos materiales didácticos, requisitos impuestos por las autoridades escolares, etc.) y sufren además falta de tiempo y recursos para implementar la pedagogía que consideran ideal. La reflexión y el intercambio de ideas con los pares pueden contribuir a un desarrollo positivo del docente y a su bienestar profesional, y para esto se necesitan herramientas de reflexión y ejercicios aptos. En la sección sobre el seminario que forma la base de este artículo, expondremos un ejemplo sobre cómo realizarlo.

### **La cognición docente sobre distintos aspectos de la enseñanza de lenguas**

En el campo de la investigación sobre la cognición de docentes de lengua ha habido estudios que abordaron el tema desde una perspectiva general, por ejemplo, los estudios que se centran en dilucidar las creencias de profesores en formación o las diferencias entre docentes experimentados y noveles (por ejemplo, COTA GRIJALVA; RUIZ-ESPARZA BARAJAS, 2013; ORMEÑO; ROSAS, 2015), y otros donde la atención recae en algún aspecto particular de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas. Muchos estudios, por ejemplo, han investigado las creencias de los profesores acerca de la enseñanza de gramática (por ejemplo, BORG, 1998a, 1998b, 2001; BORG; BURNS, 2008; PHIPPS; BORG, 2009; NISHIMURO; BORG, 2013; GRAUS; COPPEN, 2016). Esto no es de extrañar dada la enorme atención que esta área ha recibido también en la literatura sobre didáctica. Otras áreas que han recibido atención, aunque en menor escala, son la lectoescritura (por ejemplo, GRADEN, 1996; MEIJER; VERLOOP; BEIJAARD, 1999; KUZBORSKA, 2011) y la competencia intercultural (por ejemplo, YOUNG; SACHDEV, 2011; XIAOHUI; LI, 2011), por nombrar solo algunas.

En el presente estudio, como se verá en la sección sobre los resultados, las profesoras que participaron en el seminario reflexionaron tanto acerca de temas generales como aspectos específicos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

## Seminario sobre cognición docente

El seminario que constituye la base empírica de este artículo se dictó en la ciudad de Rosario, Argentina, en 2018. Se trató de una oferta gratuita para profesores de lenguas extranjeras en ejercicio o en formación, para formadores de profesores de lenguas y para otros profesionales (por ejemplo, traductores o licenciados) interesados en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos formales de enseñanza.

El objetivo principal del curso fue acercar a los asistentes al área de investigación de la cognición de los profesores de lenguas extranjeras con el objetivo de presentar su importancia para la capacitación y la práctica docentes. A través de la participación en el curso, los asistentes obtuvieron:

- Conocimiento del área de estudio de la cognición de profesores de lengua y de los principales resultados obtenidos a nivel internacional dentro de una serie de áreas específicas del aprendizaje de lenguas
- Sondeo y comprensión de los propios conocimientos y creencias que influyen en su práctica docente y contribuyen a moldear su identidad como profesores/as
- Herramientas de análisis y de reflexión para poder continuar con un trabajo independiente de desarrollo pedagógico
- Ideas y herramientas para poder incluir esta área de conocimientos en la capacitación de docentes en ejercicio o en formación
- Métodos y herramientas de investigación para poder desarrollar trabajos de investigación en el área, incluidos trabajos de investigación-acción con punto de partida en la propia práctica

En cuanto a la dinámica de trabajo, el curso estuvo dividido en dos sesiones o módulos, separados por el almuerzo. La forma de trabajo alternó entre charlas o presentaciones de la docente a cargo<sup>3</sup> y distintas formas de trabajo práctico, en grupo o individual. Durante el curso se entregaron algunas lecturas breves y materiales que podían utilizarse para continuar trabajando sobre el tema. Todas las participantes recibieron un impreso con una cantidad de ejercicios de reflexión<sup>4</sup> y todas llevaron sus propias respuestas a casa, de manera que pudieran seguir reflexionando sobre las ideas que surgieron durante el seminario y sus propios descubrimientos. Al permitirles llevar consigo los ejercicios utilizados en clase, era una intención del curso que pudieran compartirlos con sus colegas y utilizarlos en reuniones didácticas o similares para continuar con el trabajo de auto sondeo en compañía de sus pares.

---

<sup>3</sup> La primera autora del artículo estuvo a cargo de la planificación y el dictado del curso, y la segunda, de la organización de la convocatoria.

<sup>4</sup> Se puede solicitar el impreso completo con los ejercicios de reflexión a las autoras.

Los contenidos del seminario fueron estructurados en dos módulos, el primero dedicado a presentar el área de investigación de la cognición docente y a reflexionar sobre la identidad profesional del profesor de lengua extranjera y el segundo, a ahondar en aspectos particulares de la enseñanza de lenguas (enseñanza comunicativa, gramática, destreza oral, lectoescritura y competencia intercultural).

## **Los ejercicios utilizados en el seminario**

Todas las participantes recibieron, tal como ya hemos mencionado, un cuadernillo de ejercicios y actividades de 11 páginas. Este material se inicia con preguntas concernientes a datos demográficos (que se detallarán más adelante). Estos datos incluyen titulación, desempeño docente y experiencias con el aprendizaje de lenguas. Luego, se presenta un ejercicio basado en Lightbown y Spada (2011) sobre el aprendizaje de lenguas y sobre los profesores de lengua. Se trata de una serie de 18 enunciados acompañados de una escala Likert para expresar grado de acuerdo/desacuerdo en cinco niveles. Las opiniones fueron respondidas individualmente, pero se destinó un tiempo del curso para el intercambio oral de las respuestas (este intercambio fue grabado y transcrito – ver también más adelante). La tercera sección del material releva reflexiones sobre el aprendizaje y la enseñanza a partir de tres preguntas abiertas acompañadas de preguntas orientadoras: la primera, de autorreflexión sobre experiencias positivas y negativas en el propio aprendizaje de nuevas lenguas, y la segunda y la tercera sobre situaciones hipotéticas: “si aprendieras una nueva lengua...”, y “si quisieras enseñarle a alguien tu lengua materna...”. La sección siguiente se aboca a la innovación pedagógica. En tal sentido, permite a las participantes reflexionar sobre los factores que dificultan los cambios en la enseñanza. Estos están proporcionados a priori y las respondientes deben ponderar su importancia proponiendo un orden desde el más débil al más fuerte. Si bien se trata de un ejercicio cerrado, una pregunta final permite agregar factores no mencionados. El cuadernillo continúa con un ejercicio que enfoca la identidad del profesor de lengua extranjera, a ser expresada mediante una metáfora y su respectiva explicación. Se proporcionan ejemplos y se invita luego a discutir las metáforas propuestas en grupo. El trabajo con metáforas continúa, acto seguido, con una reflexión sobre las metáforas que mejor representan al aprendiz de lenguas. A diferencia del ítem anterior, aquí se proporciona la metáfora y la actividad consiste en elegir las más adecuadas y justificarlas.

Los ejercicios nombrados hasta el momento tienen en común su carácter general acerca del aprendizaje, el aprendiz y los docentes. Los últimos dos ejercicios se concentran en dos aspectos cruciales de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras: la gramática y la competencia intercultural. Las creencias sobre la enseñanza de gramática y su papel en el aprendizaje de una segunda lengua son enfocadas a través de la elaboración de un mapa conceptual con las ideas sobre el tema. Por último, se incluyen dos cuestionarios acerca de la competencia intercultural: uno recaba el grado

de acuerdo acerca de diversas ideas asociadas a dicha dimensión en la clase de lengua extranjera, y el otro, el grado de importancia asignada a ciertos elementos propios del concepto de competencia intercultural como objetivos de la clase de lengua extranjera. Ambos cuestionarios son presentados en forma de tabla cuyas opciones de respuestas expresan el rango de acuerdo y de valoración, respectivamente.

Como dijimos más arriba, el propósito del seminario y de los ejercicios propuestos era brindar a las docentes participantes la posibilidad de explorar sus propios pensamientos y creencias sobre distintos aspectos de su profesión como una manera de lograr una mayor autocomprensión y concienciación sobre su identidad profesional. Un objetivo secundario fue el de recolectar las respuestas y reflexiones obtenidas con el propósito de conocer mejor la cognición docente de las participantes e identificar puntos de encuentro y desencuentro en sus conocimientos, pensamientos y lenguaje profesional. Este segundo objetivo es el que desarrollamos en las siguientes secciones.

## **El análisis empírico**

En esta sección del artículo, nos proponemos presentar un análisis cuanti-cualitativo de algunos de los resultados obtenidos en el seminario de Rosario. En primera instancia, presentamos en las siguientes subsecciones las características principales de las participantes y las herramientas de recogida de datos y métodos de análisis, para luego abocarnos al análisis propiamente dicho.

## **Las participantes**

La base empírica de este estudio consiste en la producción de once profesoras argentinas de lenguas extranjeras (inglés y portugués) que participaron en el mencionado curso de perfeccionamiento de 6 horas de duración. Todas las participantes accedieron a firmar un consentimiento de recogida de datos, que permitiera a las autoras del artículo utilizar sus respuestas a los ejercicios, transcripciones de las discusiones grupales y evaluación del curso de manera anonimizada. De las once participantes, diez son profesoras de inglés y una de portugués, distribución que es representativa de las lenguas que se enseñan en el país (el inglés, como lengua extranjera por excelencia y el portugués en menor grado, habiendo desplazado al francés) y la respectiva cantidad de docentes a nivel nacional, así como la cuestión de género (el ámbito de la enseñanza de lenguas en Argentina está dominado todavía por el género femenino). De las diez participantes de inglés, todas tienen título de profesora, excepto dos que son traductoras, una de las cuales se encuentra cursando el Profesorado. Todas son docentes en servicio, excepto esta última. Esta variedad también es ilustrativa de este sector docente en el país, en el cual la mayoría de los que se desempeñan en la enseñanza cuentan con un título docente. Sin embargo, el grupo es heterogéneo en

cuanto a trayectoria: mientras que cuatro tienen menos de 10 años de antigüedad (dos de ellas solo tienen 2 años), dos tienen menos de 20 (12 y 18), una, 20 y tres, 30. Más allá de esta variedad, todas se auto adscriben una competencia de hablante nativa en español y una competencia muy buena, aunque no perfecta en la lengua que enseñan (excepto la profesora en formación, que declara competencia de hablante nativa en inglés). Finalmente, interesa agregar que cuatro docentes declaran conocer también otras lenguas extranjeras: italiano, portugués e inglés. Esta habilidad contrasta con la de otros sectores de la docencia argentina, donde el conocimiento de otras lenguas es casi inexistente.

## **Herramientas de recogida de datos y métodos de análisis**

La recolección de datos se estructuró en torno a las respuestas escritas a los ejercicios incluidos en el impreso que les fue entregado a las participantes, junto con las grabaciones (y respectivas transcripciones) de las discusiones orales en grupos de dichos ejercicios. Las respuestas escritas fueron recolectadas al final del seminario, fotocopiadas y devueltas a las participantes para que pudieran llevar consigo el cuadernillo de ejercicios. Con respecto a las grabaciones, por cuestiones técnicas se rescataron solamente dos. Se trata de grabaciones realizadas por dos grupos (de cinco y siete integrantes, respectivamente) de las discusiones grupales donde se pusieron en común las respuestas al ejercicio basado en Lightbown y Spada (2011). En el análisis se indica siempre de qué grupo provienen las citas (grupo 1 o grupo 2).

En el presente artículo nos abocamos al análisis del primer cuestionario y a los intercambios grupales sobre dichas respuestas. El procedimiento para el análisis de los datos consistió en un análisis temático y de contenido (DÖRNYEI, 2007). El material fue leído repetidas veces para encontrar temas y categorías relevantes para responder a los objetivos del estudio. Incluimos un análisis cuantitativo de las preguntas cerradas para ver el grado general de consenso en estas profesoras en temas centrales del aprendizaje y la enseñanza de lengua extranjera, pero por sobre todo reproducimos amplios ejemplos literales de los intercambios de opiniones recogidos, de manera que el análisis cualitativo resulte lo más rico y abarcador posible. En este sentido, consideramos que no alcanza con resumir las opiniones expresadas con las palabras de las investigadoras, sino que es interesante explicitar el lenguaje mismo que emplean las profesoras al expresarse sobre aspectos centrales de su profesión.

## **Algunos resultados**

En esta sección presentamos los resultados correspondientes a las ideas sobre el aprendizaje de lenguas y sobre los docentes de lengua que manifiestan las participantes a través de sus respuestas y reflexiones. Estos resultados deparan interés en un doble

sentido: para conocer las ideas de las profesoras acerca de temas cruciales de la enseñanza de lenguas extranjeras, y para atender al grado de consenso en sus ideas.

En cuanto a esto segundo, una mirada general a las respuestas del cuestionario cerrado demuestra que el grado de consenso no es alto entre las participantes, ya que en al menos 8 de los 18 enunciados las respondientes hacen uso de 4 ó 5 opciones de respuesta, lo cual indica un alto grado de diversidad (ver figura 1). Incluso en 7 enunciados encontramos respuestas en los dos extremos opuestos (opciones 1 y 5). Esta diversidad y alto grado de desacuerdo pueden deberse a que el grupo no es homogéneo, ya que, como dijimos anteriormente, hay grandes diferencias en el grado de experiencia de las participantes, entre las que se encuentran profesoras con muchos años de trabajo y otras en formación o apenas comenzando. En estudios con grupos más homogéneos, el consenso puede ser mayor. Otra cosa que llama la atención al observar las respuestas es que no se concentran en las opciones “más neutrales” del centro (la 3 en particular), lo cual se ha encontrado en trabajos anteriores y puede ser indicación de inseguridad, por ejemplo en el caso de estudiantes de profesorado (COTA GRIJALVA; RUIZ-ESPARZA BARAJAS, 2013). Aquí, al contrario, es la respuesta 1, que indica mucho acuerdo, la más elegida. También la opción de mayor desacuerdo (5) es elegida en numerosas ocasiones (en 9 enunciados). Estas respuestas tan categóricas de acuerdo o desacuerdo pueden deberse a cuestiones de idiosincrasia en distintos grupos culturales, pero esto es solamente una conjetura. Sea como sea, es necesario matizar estos datos cerrados con las reflexiones que surgen de las discusiones grupales, ya que en algunos casos clarifican la posición de las profesoras y explican las posibles divergencias a causa de maneras distintas de entender los enunciados. A continuación, echamos una mirada más precisa a los distintos enunciados e incluimos tanto las respuestas cerradas como los comentarios orales.

**Figura 1** – Cuestionario con las respuestas de las participantes (identificadas con letras A a K)

<b>Tus ideas sobre el aprendizaje de lenguas y sobre los profesores de lengua</b>	<b>1 (muy de acuerdo)</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5 (muy en desacuerdo)</b>	<b>Sin respuesta</b>
1. Las lenguas (L1 and L2) se aprenden principalmente a través de la imitación	B, E, H, J, K, L		A, C, D, F, G			
2. Las personas con un alto coeficiente intelectual son buenos aprendices de lenguas		C, E	A, H, K	D, F, J, L	B, G	
3. El factor más importante para el aprendizaje de una L2 es la motivación	A, B, C, D, F, G, H, J, L	E, K				

<b>Tus ideas sobre el aprendizaje de lenguas y sobre los profesores de lengua</b>	<b>1 (muy de acuerdo)</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5 (muy en desacuerdo)</b>	<b>Sin respuesta</b>
4. Algunas personas tienen un don especial para el aprendizaje de lenguas	B, C, G, J, K, L	A, D, E, F		H		
5. Es mejor aprender una L2 en la misma forma en que se aprende la L1	B, G, H	D, E, F, K, L	C, J	A		
6. Cuanto más temprano se introduce una L2 en la escuela, mayor es la probabilidad de aprenderla bien	B, E, H, J, L	A, C, G, K	D, F			
7. La mayoría de los errores cometidos por los aprendices de L2 se deben a diferencias con la L1	H, J	D, E, G, K, L	C, F			A, B
8. Los errores de los aprendices se deben corregir inmediatamente para prevenir la formación de malos hábitos	J, L	E, G, H, K	C, D, F	A		B
9. Cuando los aprendices de L2 interactúan libremente (en grupos o parejas), se “contagian” los errores unos a otros		E, K	C, H	F, G, J	A, D, L	B
10. Los aprendices aprenden lo que se les enseña	L	H, J	E	A, C, D, F, G, K	B	
11. Los profesores solo deben usar la L2 en la clase de L2	D	E, L	A, C, F	H, K	B, G	J
12. Los profesores deben evitar la enseñanza explícita de la gramática	J, L	G	C, D, E	A, K	B, F, H	
13. Los aprendices de L2 deben tener como objetivo el hablar como hablantes nativos	L		C, D, G, H, J	K	A, B, E, F	
14. La fluidez es más importante que la precisión al hablar en L2	J, L	A, C, E, H	G, K	D, F	B	
15. Los aprendices de L2 deben ser responsables de su propio aprendizaje	B, F, J, L	D, E, G, H	A, C, K			

<b>Tus ideas sobre el aprendizaje de lenguas y sobre los profesores de lengua</b>	<b>1 (muy de acuerdo)</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5 (muy en desacuerdo)</b>	<b>Sin respuesta</b>
16. Es necesario conocer la(s) cultura(s) de la L2 para hablar la L2	B, D, F, K	A, H, J, L	C, G	E		
17. Aprender una L2 es más que nada aprender reglas gramaticales	L			C, D	A, B, E, F, G, H, J, K	
18. Para ser un profesor cualificado de L2 lo más necesario es tener un buen dominio de la L2	A, F, H, K, L		C, D	E, G	B, J	

**Fuente:** Adaptado de Lightbown y Spada (2011, xvii).

A pesar de la aparente falta de consenso general, hay dos enunciados en que se han utilizado solo dos de las opciones (enunciados 1 y 3), es decir donde se produce un alto consenso entre las respondientes. El enunciado con mayor grado de consenso es el que sostiene que el factor más importante para el aprendizaje de una L2 es la motivación (enunciado 3). Al respecto, 9 participantes están muy de acuerdo (opción 1), mientras que las restantes 2 optan por el valor siguiente (2). En las discusiones en grupo, las profesoras ratifican su acuerdo en la importancia de este factor y comentan su relevancia en etapas iniciales del aprendizaje y también la importancia de que en algunos casos los padres envíen a sus hijos a estudiar lengua para que a partir de ahí surja la motivación:

D: Claro, yo lo veo más que nada cuando uno se decide a empezar una lengua. Por ahí si a vos te mandan, ahí sí ya es más secundario, ahí te ayuda. Pero si vos querés empezar una lengua ahí sí ya está la motivación desde el principio.

B: Claro, yo empecé por curiosidad y bueno.

A: A mí me mandaron y descubrí que me gustaba.

D: Es que si no te mandan no conocés.

A: Hay neños que te dicen que quieren ir. Los papás van y me dicen: “me dice que quiere aprender”. Hoy en día la exposición es muy grande al idioma: con el tele, con la compu, con el celu.

(Grupo 1)

Continuando con la otra idea con bastante consenso, 6 de las docentes están muy de acuerdo en que las lenguas (L1 y L2) se aprenden principalmente a través de la imitación (enunciado 1), mientras que casi la otra mitad acuerda en grado medio (puntaje 3). En

este punto, es interesante traer a colación la forma en que argumentaban, ya que las profesoras parecen centrarse en el aprendizaje temprano de lengua, en relación con la L1 (o múltiples L1) o con la L2 de aprendices muy jóvenes. Nada en sus comentarios indica su postura en cuanto al aprendizaje de adultos:

A: Las L1 y L2 se aprenden principalmente a través de la imitación.  
Yo puse dos

B: Yo puse uno, que estoy muy de acuerdo

C: Sí, yo igual

D: Yo más o menos, no sé si principalmente a través de la imitación

B: Yo por una teoría que habíamos dado en psicolingüística que hablaba de cómo se desarrolla el lenguaje a medida que...

A: El proceso cerebral

B: Claro, y dice que por ejemplo los bebés.. va, bebés.. un año, que están en la edad de imitación, imitan el sonido de la madre

C: Claro, se habla de la lengua materna también acá.

A: Claro, la L1 y la L2 se aprenden a través de la imitación. Y si, porque de hecho hay chiquitos que... yo tengo un alumno que tiene el papá en Polonia, y el otro día me contaba de un hermanito que tiene en Polonia con la otra pareja del papá, y me contaba que el chiquito habla tres idiomas. El papá habla español en la casa, o sea que ahí tenemos la imitación, polaco porque va al jardín y francés porque la mamá habla francés, o sea que eso da la pauta de que la imitación es fundamental.

B: Sí, y en el segundo idioma, por ejemplo, cuando aprenden un idioma extranjero fíjate que hay chicos que si la profe pronuncia la palabra de tal manera ellos la pronuncian igual.

A: Sí, eso es peligroso, porque si lo aprenden bien, bárbaro, pero si la profe la pronuncia mal es muy difícil desaprenderlo. Eso es para nosotras, para tener en cuenta lo importante que es ser buenas en la fonética.

B: Sí, más que nada porque uno piensa que enseñar a un chiquitito lo puede dar cualquiera y es lo más difícil de dar. Ahí está la base.

(Grupo 1)

Aún con una mayoría de poco más de la mitad (6 respondientes), las profesoras respondieron estar muy de acuerdo con que algunas personas tienen un don especial para el aprendizaje de lenguas (enunciado 4), seguido de 4 profesoras en el puntaje

siguiente (2). La discusión grupal permitió conocer la opinión de la única profesora en desacuerdo y a la vez ver cómo las profesoras relacionaban esta pregunta con la del coeficiente intelectual (enunciado dos):

D: Cuatro, pero porque don especial... no me gustó la palabra "don".

A: La palabra "don" me quedó, claro.

D: Pero cuando dice la dos por ejemplo, que las personas con alto coeficiente son buenos aprendices de lenguas.

A: Eso puse muy desacuerdo.

D: Yo ahí puse la mitad.

A: Yo también, número tres.

D: Porque digo, viste que hicimos cuando ves la biografía de alguien que...

C: Yo creo que pueden ser ambas cosas, yo tengo alumnas que le va muy mal en todas las materias menos en inglés.

A: Claro.

C: O al revés.

A: Si bien el coeficiente intelectual obviamente es importante pero después el coeficiente emocional, todo el resto es...

F: Para mí no es tan importante como dicen, están todas esas teorías que hablan de otra inteligencia, justamente de la inteligencia lingüística.

A: De hecho ahora las empresas están llevando, le están dando más importancia, cuando ingresa alguien, a evaluar el coeficiente emocional más que al intelectual.

F: Porque el intelectual mide conocimientos matemáticos, no sé si ustedes se hicieron algún test de coeficiente.

C: Y en realidad, quizás con un entrenamiento los podés mejorar.

A: Claro.

C: En cambio lo emocional lo tenés que cuestionar y trabajar para que resulte.

(Grupo 2)

Justamente el enunciado 2 es de gran interés para considerar la concepción de aprendizaje de estas docentes. Aun con la teoría de las inteligencias múltiples ya

consolidada (GARDNER, 1994), se advierte cierto apego, aunque en distinto grado, al coeficiente intelectual, que fuera un bastiónpreciado de la pedagogía tradicional (ver Figura1).

También ligado con las teorías psicológicas del aprendizaje, interesa examinar el enunciado 9: “Cuando los aprendices de L2 interactúan libremente (en grupos o parejas), se ‘contagian’ los errores unos a otros”. Si bien parecería ser un supuesto superado por las corrientes actuales del aprendizaje grupal y colaborativo (NUNAN, 1992; KAGAN, 1994), las respuestas se distribuyen en forma pareja, aunque ninguna declara estar totalmente de acuerdo (ver figura 1).

En tal sentido, es interesante el intercambio de perspectivas, ya que en la discusión oral surge la idea de que el error (por ejemplo, detectar errores en los otros) puede favorecer el aprendizaje y surge también la importancia de trabajar con el feedback entre pares, ambos postulados muy actuales dentro de la pedagogía comunicativa (LUNDSTROM; BAKER, 2009):

A: Claro, también para detectar el error en el otro, ¿no? No solamente el que lo comete, sino también el otro darse cuenta y es muy útil eso.

C: Eso está bueno hacer con los *writings*.

A: Eso, justamente iba a decir eso.

C: Entre compañeros está muy bueno, porque entre ellos mismos ven el error.

A: Yo voy variando la dinámica, y a veces no me las llevo, últimamente sí me las llevo, pero primero se las hago intercambiar. A algunos no les gusta que los compañeros vean.

(Grupo 2)

Dentro de este mismo grupo de ítems psicolingüísticos, el enunciado 15 “Los aprendices de L2 deben ser responsables de su propio aprendizaje” alude al rol de la autonomía en el aprendizaje (LITTLE, 1991, 2007), otro de los conceptos actuales centrales. Asimismo, puede ser interpretado en el sentido de estudiar y cumplir con las tareas. En cualquier caso, las profesoras expresaron un fuerte acuerdo con el mismo, que se concentra entre los tres valores mayores (1, 2 y 3). En su discusión oral, no solo justifican su elección, sino que generalizan este enunciado a situaciones de aprendizaje en general (no solo lengua) y lo relacionan con la edad y el nivel de madurez del aprendiz:

B: Porque me pasa con..., bah, a mí no pero a mi compañera, como reniega con los adolescentes que no se toman en serio el tema de estudiar y de que están estudiando un idioma y no son responsables de hacer la tarea, de hacer los *writings* que pide.

C: Eso creo que no es algo en cuanto al idioma, creo que es algo también de la generación, de la edad, pero bueno.

B: Sí, sí.

A: Como acá no estamos hablando de una edad y de una franja etárea.

B: Sí, yo lo puse como ejemplo.

C: Sí, con los chiquitos tampoco pasaría, los padres son responsables.

D: Eso es lo que yo decía antes, también eso de depende de cada alumno, el interés que tiene en corregirse, o sea, yo por ejemplo me llevo mucho *feedback*, y trato de incorporarlos, y hay gente que...

C: Claro, pero vos estás como alumna del profesorado, es otra cosa, en un instituto, en una escuela es como que...

(Grupo 2)

También con una mayoría de poco más de la mitad, las profesoras coincidieron en dar un puntaje muy próximo al total desacuerdo (4) acerca de que los aprendices aprenden lo que se les enseña (enunciado 10). Sin embargo, en este punto ya empezamos a notar la dispersión: dos están casi en total acuerdo (puntaje 2), mientras que cada una del resto se distribuye en cada una de las otras respuestas. A pesar del desacuerdo interno, este punto no suscita una discusión interesante.

Todas las docentes, aunque con diferente grado de convicción (entre puntajes 1 y 3), adscriben a la idea de que la mayoría de los errores cometidos por los aprendices de L2 se deben a diferencias con la L1 (enunciado 7). En tal sentido, las profesoras discuten el concepto de “falso amigo” y las diferencias estructurales, tales como la diferencia en el uso de los artículos o la transferencia de frases:

A: Bueno, yo en la siete tengo extremos.

B: Yo también.

A: “La mayoría de los errores cometidos por los aprendices de lengua 2 se deben a diferencias con la lengua uno”. Sí, totalmente. Para mí muy de acuerdo.

B: Es que ellos hacen una comparación, pero si en español vos el verbo lo conjugás...

A: No, aparte la típica es el “*actually*”. Ayer en una clase me apareció y yo les dije esto es actual, no “actual”. Y bueno, ahí introduzco la noción de los *false friends*, que este es uno de los tantos *false friends* que te aparecen como sensible-*sensitive*, todo el tiempo.

B: Sí, todo el tiempo.

D: Y el “*I am agree*” también. O sea, creo que lo comparamos porque nosotros decimos “yo estoy de acuerdo” entonces no podemos entender que haya un verbo que significa “yo concuerdo”.

C: Sí, una vez que se aprende el verbo “*to be*”.

B: Lo quieren meter en todos lados, porque les cuesta tanto que una vez que lo agarraron lo meto acá porque me suena. También me pasa con los adultos, estábamos revisando el pasado simple y ellos me decían: “*I went to the cinema the last week*” porque en español es “la semana pasada”, y para hacerles entender que ese “*the*” ahí no va metido ahí en el medio me costó un montón.

A: Sí, sobre el uso del “*the*” también.

B: Sí, por todos lados.

(Grupo 2)

Dos ítems del listado refieren a la gramática, aunque desde distinta perspectiva. Al respecto, no se encuentra ninguna tendencia en “Los profesores deben evitar la enseñanza explícita de la gramática” (enunciado 12), en tanto las respuestas barren por igual toda la gama de opciones. El siguiente intercambio explica que la variedad puede deberse a distintas formas de comprender el enunciado. Además, muestra que algunas profesoras equiparan gramática explícita a que toda la clase sea sobre gramática y en otros casos a un enfoque deductivo de la gramática. También parecen pensar que en el enfoque comunicativo no hay lugar para la gramática explícita y que la L2 se aprende igual que se aprende la lengua materna. Esta visión del enfoque comunicativo puede reflejar las primeras etapas de este enfoque, pero no la visión actual, que da un claro lugar al “foco en la forma” (ELLIS, 2015).

C: Después, ¿la doce?

A: Esa es bien controversial.

B: Yo la puse “muy de acuerdo”.

C: Yo puse tres.

A: Yo puse dos, “los profesores deben evitar la enseñanza explícita de la gramática.”

B: Yo puse que estoy muy de acuerdo, la clase no tiene que ser todo gramática.

A: No, no, ¿vos pusiste que estás en desacuerdo?

B: Muy de acuerdo, que no debe ser solo gramática.

A: Ah, deben evitar la enseñanza explícita de la gramática... no, yo le puse no. ¿Evitar?

B: Yo puse que estaba muy de acuerdo.

A: Evitar.. te parece?

D: Yo puse en desacuerdo. O sea... ah explícita, como diciendo tratar de...

B: Para mí deben evitar.

C: Claro, “la “s” va acá, después el verbo” así, bien explícito, evitar eso.

B: Ah, claro, yo lo agarré desde otro lado, lo interpreté mal, por eso.

A: Yo puse dos porque quedaba ambigua esa.

C: Vamos a la edad también, a los chiquitos obviamente no les vas a explicar una regla gramatical explícitamente porque no te van a entender, lo abstracto ellos todavía no lo entienden.

B: Claro, yo lo tomé desde ese lado, deben evitar que la clase sea todo gramática explícita.

C: Está explícita e implícita la enseñanza. Tenés los textos, y después los chicos cómo van descubriendo ellos la regla, y si no se lo enseñás vos directamente.

A: Claro, lo bueno es inducirlo, pero a veces.

B: Claro, a veces es complicado.

A: Hay ciertas cosas que bueno... la tercera persona, ¿cómo le explicás en el presente simple? U otras cosas que son... qué sé yo, por ejemplo, el caso posesivo, que en español lo tienen...

D: Sí, todo al revés.

A: El orden de las palabras, por ejemplo “*Who did you go to the theatre with?*”

B: Sí, sí.

A: Por ejemplo, yo me acuerdo porque el otro día di un ejemplo de eso, la persona al final de la pregunta, son cosas que se diferencian mucho de lo nuestro, la estructura, el orden. ¿No?

B: Claro, a mí con mis adultos el otro día estábamos viendo el repaso del presente simple, las preguntas, entonces hacían todas las preguntas

con *did*. Después, cuando les mostré otra estructura que decía “¿Cuál fue la última vez que vos compraste un helado?”, entonces ahí me querían poner el verbo pasado. ¡Se les hizo un matete!

A: Que no tienen que usar el *did*.

B: ¡Claro!

A: Después que les dije tanto con el *did*, bueno, acá no.

B: “Y pero ¿por qué acá usa el verbo pasado si antes lo usaba en infinitivo?” y tuve que volver a explicar, y ahí se les hace pobres... una ensalada.

A: Claro, si vos eso se lo estás enseñando desde lo comunicativo ni se lo plantean.

C: No, lo pasas por alto, claro, pero ellos lo adquieren así, naturalmente, como la lengua materna.

(Grupo 1)

El otro grupo aborda la discusión sobre la enseñanza de la gramática desde el punto de vista de la lengua vehicular en la que realizar las explicaciones. Parece haber consenso en que es importante explicar la gramática en la lengua meta, aunque una participante comenta que en Alemania la gramática se explica a través de la traducción y sin embargo se obtienen buenos resultados de aprendizaje:

D: ¿Qué pasa con la número doce?

E: ¿La doce?

D: La de la gramática.

E: ¡Ah que buena!

D: Esa es la bomba. Yo puse cinco. Muy en desacuerdo.

A: Yo cuatro.

E: Yo cinco. Muy en desacuerdo. Creo que tenés que ir a la gramática, y en lo posible explicarla en la misma lengua que estás enseñando.

A: Claro.

E: En lo posible explicarlo en la misma segunda lengua, en la lengua que estás enseñando. En Alemania, por ejemplo, los que vinieron a vivir a mi casa, ellos aprenden el español a través de la traducción. Vos acá nombrás la palabra traducción...

D: Claro, y sos...

E: Malas palabras no se dicen. Hablás una palabra en español y estás castigado, en cambio en Alemania, a través de la traducción los dos alemanes que tuve viviendo en casa hablaban el español perfectamente fluido. Y lo único que hacen es escribir, ni siquiera lo hablan, y como vinieron aquí la facilidad para apropiarse del idioma fue impresionante. Está bien que ellos estudian inglés y alemán desde chiquitos, pero a través de la traducción...

(Grupo 2)

Sin embargo, hay una gran coincidencia en no aceptar que “aprender una L2 es más que nada aprender reglas gramaticales” (enunciado 17). Esta última respuesta parece sintonizar con otro enunciado: el que sostiene que “es necesario conocer la(s) cultura(s) de la L2 para hablar la L2” (16), sobre el cual se advierte un gran acuerdo. En un breve intercambio, se resaltan dos aspectos del aprendizaje cultural: la historia de los países en que se habla la lengua en cuestión y la historia de la lengua propiamente dicha:

B: ¿Es necesario conocer las culturas de la L2 para hablar la L2?

D: Totalmente.

A: Totalmente.

B: Yo puse dos.

C: Yo cuando empecé a estudiar no sabía nada.

A: Yo puse muy de acuerdo.

B: No al extremo pero bueno, yo puse dos porque vos a medida que vas aprendiendo vas incorporando cosas de la cultura, a lo mejor podés arrancar y no tener ni idea dónde queda Inglaterra, dónde queda Estados Unidos, después lo vas incorporando

A: Claro, después es muy importante, por ejemplo, qué sé yo, dentro de lo cultural la historia del inglés.

B: Sí.

A: Eso es re importante porque ahí entrás a aprender determinadas palabras, cuáles fueron del anglosajón, cuáles de los vikingos.

(Grupo 2)

Interesa además examinar otra dupla de enunciados, que en principio podría considerarse contradictoria: “Los errores de los aprendices se deben corregir inmediatamente para prevenir la formación de malos hábitos” (enunciado 8) y “La

fluidez es más importante que la precisión al hablar en L2” (enunciado 14), que arrojan una leve mayoría hacia estar de acuerdo (ver figura 1). Sobre los errores se nombra en un grupo una “teoría de la fosilización”. Aquí lo que resulta interesante es destacar que se haga referencia (aunque algo confusa) a una teoría de adquisición de lenguas, lo cual no es ni frecuente en el presente material ni en lo encontrado en otros estudios, ya que parece que muy pocas veces los profesores hacen referencia a la teoría en sus reflexiones y comentarios (EBSWORTH; SCHWEERS, 1997 *apud* BORG, 2015). También aparece en esta reflexión grupal, en ambos grupos, la idea muy actual de que la corrección de errores por parte del docente debe atender al contexto, incluidos el tipo de tarea en cuestión, la edad y la disposición de los aprendices (esta discusión se ejemplifica más abajo con el intercambio del grupo 2). En el grupo 1 se discute extensamente también sobre la diferencia entre lo que podemos denominar feedback sumativo (donde se da una nota) y feedback formativo, que consiste en hacer que los aprendices trabajen con los errores. La discusión sobre este tema es extensa (hemos tomado extractos por una cuestión de espacio), lo cual puede indicar que la corrección de errores y el trabajo de retroalimentación es una preocupación central en la vida profesional de estas profesoras.

A: Yo puse “muy de acuerdo” en la ocho “los errores de los aprendices se deben corregir inmediatamente para prevenir la formación de malos hábitos”.

B: Sí, yo también puse “muy de acuerdo” por una teoría que hay de la fosilización que la vi en el profesorado, que dice que cuando vos aprendés algo con un error se te fosiliza. Queda metido y cuesta un montón sacarlo. Y yo lo estudié, y lo veía desde el lado de la teoría y después llevado a la práctica me di cuenta de que era así. Yo tenía chicos que venían de otro instituto, como vos decís, pronunciando mal una palabra, y me costó todo un año corregir la palabra, y es más, por ahí llega al examen final y la pronunciaban otra vez mal y bueno, cuesta mucho.

C: Claro, yo quizás depende de la edad, a los chicos que obviamente lo toman como más natural sí lo corregiría en el momento que lo escucho, pero por ahí los adultos he visto que son medios reacios así que se lo digo más tarde, o lo dejo hablar y después en algún momento lo corto.

A: Bueno, yo por ejemplo en una clase de *Speaking* no los corto ni a los chicos, ni a los grandes ni a los medianos. No le corrijo a nadie porque sino después hacés que no hablen más, los inhibís.

(Grupo 2)

A: Una de las cosas con las que se frustran, que nos contaban en un curso hace poco, es con el tema de la nota, del número, ellos ven el número,

el cuatro, el cinco y se quedan con eso y no miran el error de la prueba. Entonces ahora lo que se recomienda es poner notas con comentarios positivos. Eso lo leen y leen el error. Si vos les ponés un cuatro, un cinco se quedan con el cuatro, el cinco y no ven el error.

C: Yo lo que hago...

E: Es que no deberían ver la nota, es un error tremendo. De hecho no lo hay. Ningún profesor le diría “acá tenés un error”.

D: Pero imaginate que vos le das una nota mala y después le decís “vamos a ver los errores”, nadie va a querer ir a ver los errores ni nada.

A: Claro, nadie te presta atención.

C: Yo hace años que no pongo notas en las pruebas cuando se las entrego para el *feedback*. La prueba sin nota: “qué me saque?” no importa qué te sacaste, vamos a los errores.

E: Sí X, pero cuando la escuela primaria te lo exige ¿qué hacés?

C: No, no, después va la nota, pero yo digo, yo corrijo, no les pongo la nota y se las entrego a ellos para que la miren y corriamos juntos los errores.

E: Perfecto. No, te preguntan “¿qué nota me saqué?”

C: Si, les digo “no sé, después te vas a enterar”. Como no tienen más que hacer que corregir se dedican a corregir, y esperan ansiosos la nota, pero corrigen.

(Grupo 1)

El intercambio oral sobre la importancia de la fluidez revela la coincidencia entre las profesoras, a pesar de que cada una lo tradujo en distinto puntaje. Esta situación justifica la utilización de distintas técnicas de recolección de datos como las realizadas en este artículo para lograr una mayor comprensión de lo que la cognición de las docentes realmente esconde. En esta discusión, las profesoras continúan discutiendo la corrección de errores y parecen estar de acuerdo en que los errores a corregir son aquellos que obstaculizan la comunicación. Así, una de las profesoras comenta la importancia de la fonética por sobre la gramática, algo que escuchó en un curso de formación.

C: ¿En la catorce?

A: “La fluidez es más importante que la precisión al hablar en L2”.

D: Casi muy en desacuerdo, la cuatro.

C: Yo puse dos.

B: Yo puse uno pero tendría que estar ahí en el medio capaz. Es importante que hablen fluido, que no hablen como repitiendo una estructura de memoria.

A: Sí, es verdad eso, se me había pasado. Yo le pondría dos.

B: Y a veces es más importante que sepan llevar el hilo de la conversación, no importa si hacen algún error. Yo siempre le digo a los chicos, uno enseña mucho la gramática, pero a veces, si no le ponen una “s” a un verbo se van a poder comunicar.

A: Yo creo que el error, el límite de admisión del error por parte nuestro es la comunicación, si eso obstaculizaba la comunicación. De hecho, en el curso que yo hice el otro día de la Universidad de Cambridge, hablaban de los neños, de los exámenes para los “*young learners*”. Y entonces hablaban de los criterios de evaluación, que mientras... cuántos, qué errores se deben aceptar, que no impida la comunicación. Si vos lo entendiste está bien. A ese nivel está bien, si vos entendiste lo que escribí, la oración. Bueno, el tema es después empezar a corregirlos, ¿no? Y que entiendan que eso estaba mal.

(Grupo 1)

C: A ver, yo tengo alumnos que hablan todo el tiempo y vos te das cuenta la cantidad de errores que dicen, pero tienen una fluidez en ese marco de errores que es increíble.

A: Que es importante también, porque la fluidez te lleva después a cualquier lado, más allá de los errores que tengas.

C: También depende para qué exponés eso. O sea, si vos te vas al exterior, de turista, y hablás así, mal, pero te entienden, el objetivo está cumplido.

A: El objetivo está.

C: Si tenés que dar una conferencia, sos muy fluido pero cometés un montón de errores gramaticales ya no va a ser tan creíble.

D: Claro, se necesita de ambas dos.

E: El año pasado estuve en un seminario y había una *teacher trainer* inglesa y nos hizo esta pregunta, y nos preguntaba también qué es más importante, la gramática o la pronunciación, y la conclusión fue que la pronunciación es definitivamente lo más importante, porque la gramática, si él conjugó mal, vos lo completás con tu cabeza. “Ayer voy a ir al centro”, inmediatamente tu cabeza interpretó: es un extranjero, ayer fue al centro. Pero si la pronunciación es deficiente no hay manera de completarlo. Eso es lo que había concluido la profesora.

(Grupo 2).

Otra serie de enunciados contiene implícitamente la dimensión adquisición-aprendizaje:

“Es mejor aprender una L2 en la misma forma en que se aprende la L1” (enunciado 5).

“Cuanto más temprano se introduce una L2 en la escuela, mayor es la probabilidad de aprenderla bien” (enunciado 6).

“Los profesores solo deben usar la L2 en la clase de L2” (enunciado 11).

Mientras que hay coincidencias en acordar con los dos primeros, se advierte una dispersión en el último (ver figura 1).

En el diálogo oral solo se comenta el enunciado sobre el uso de la L2 por parte del docente. Aquí se explica en parte la dispersión de respuestas por una cuestión de interpretación del enunciado, y el tema de discusión que surge es el uso del lenguaje corporal en la clase para facilitar la comprensión cuando la L2 por sí sola resulta demasiado difícil:

C: ¿La once?

B: No, yo ahí no puse nada.

D: Sí, yo puse que estoy muy en desacuerdo: “Los profesores solo deben usar la L2 en la clase de L2”.

C: No, yo tengo un dos.

A: Yo también.

B: Yo lo que puse es como que me quedé pensando y no lo completé.

A: Sí, de hecho ayer mandamos un comunicado a los padres de los alumnos nuevos explicando esa metodología. Nosotros usamos en el instituto mucho acompañamos el *body language*, porque los chiquitos al principio... los chiquitos, los grandes, los adultos, a todos. Pero me parece re importante. Yo el otro día expliqué, que el inglés no era algo que estaba adentro del libro.

B: Sí, al principio es medio chocante, desde adultos hasta chiquitos, pero después te lo re agradecen y es otra cosa.

D: Yo lo entendí mal. Yo entendí que los profesores no pueden usar la segunda lengua afuera.

A: No, los profesores solo deben usar la lengua dos en la clase. O sea, vos hablás en inglés desde “*good morning*” hasta “*good bye*”.

B: Obviamente cuando los veo así perdidos, con los ojitos de que no entienden nada tenés que recurrir a veces a la lengua materna.

A: Por eso yo a veces les digo, están todos con la cabeza así, entonces les digo: “a ver, yo estoy haciendo de payaso, de monito acá y nadie me mira la mímica?” Entonces ahí levantan la cabeza, porque yo les ayudo. “*Stubborn*” típica, les hago *stubborn*. Un día les enseñé *faint* y me les tiré al piso. Ese curso no se olvida nunca más lo que quiere decir *faint*. Es esto *faint*, y me caí desplomada. Sería un susto, pero no se olvidan que *faint* era desmayarse.

C: El *body language* es algo natural también, cuando vas a otro país que no conocés el idioma, usás el cuerpo también para expresarte. Y así es como la gente interactúa por más de que el idioma sea una barrera.  
(Grupo 1)

Finalmente, dos enunciados refieren a la importancia del nivel de lengua a alcanzar por parte del docente y del alumno: “Los aprendices de L2 deben tener como objetivo el hablar como hablantes nativos” (enunciado 13) y “Para ser un profesor cualificado de L2 lo más necesario es tener un buen dominio de la L2” (enunciado 18).

La mayoría está muy de acuerdo en que un buen dominio de la L2 es lo más importante en el caso del docente, aunque se presentan también respuestas hacia el otro extremo (puntajes 3 a 5). En cambio, al referirse al alumno, se da una coincidencia en no estar de acuerdo con dicho enunciado, seguramente rechazado por la meta del hablante nativo y/o por el valor que han alcanzado otros elementos del aprendizaje de lenguas como la competencia comunicativa, el conocimiento de la cultura y la competencia intercultural.

En cuanto a la importancia del dominio de la lengua por parte del profesor, se menciona la motivación y el saber transmitir/explicar como factores de mayor importancia. Parecen estar de acuerdo en que no por ser hablantes nativas de español se sienten cualificadas para enseñar esta lengua, lo que indica que, según ellas, el dominio de la lengua no es suficiente:

A: El dieciocho muy de acuerdo.

C: Yo el dieciocho está en el cuatro.

B: Bueno, ahí no sé qué puse, se ve que estaba apurada. “Para ser un profesor cualificado de L2 lo más necesario es tener un buen dominio de la L2”.

C: No, bueno, ahí paso al tema de gente nativa.

B: Yo puse en desacuerdo porque vos podés tener todos los conocimientos si no sabés transmitirlo y explicarlo y tener motivación a la hora de dar clases no sirve.

A: Es como si yo el día de mañana me pongo a dar español.

D: Tal cual.

(Grupo 1)

El desacuerdo con el enunciado acerca del hablante nativo como ideal de adquisición se expresa no solo porque se trata de una meta inalcanzable por su dificultad sino también por el hecho de que no existe un único hablante nativo, sino muchas diversas manifestaciones regionales o de idiolecto:

B: Bueno, yo en la trece puse ahí en el medio.

A: Yo también, “Los aprendices de L2 deben tener como objetivo el hablar como hablantes nativos” no, pero no se puede pedir eso. Imaginate que hablantes nativos...

C: Si, no, imposible.

B: A veces ni nosotros hablamos como hablantes nativos.

C: Yo le puse cinco.

D: Yo le puse tres.

A: Yo le puse tres también.

D: Porque en el sentido, no como nativo.

B: Yo también puse tres.

D: O sea, no estoy en desacuerdo pero sí tener una competencia alta, ser competente más o menos como un nativo pero no tan exigente. Tampoco hay que ser tan precario, a eso voy.

A: No, ni hablar. Pero lo que pasa es que eso surge del pensamiento.

B: Sí.

A: O sea que te va saliendo y también depende...

B: Y hay frases y expresiones que ellos usan el día a día que vos a lo mejor no las encontrás en ningún libro.

C: No, más que nada creo que ellos también intentan como el sonar como un nativo. Es lo mismo en castellano, cada uno tiene su propio acento, sus propias “r”, sus propias “s”... lo mismo pasa con el inglés. Entonces eso, que no se frustren, “yo quiero sonar como...” y no, nunca, ni yo, por más que estudie doctorado, maestría, lo que fuera, jamás voy a llegar porque no nací, me crié en otra cultura.

A: Claro, lo aprendiste en otro lugar.

D: Después te vas a vivir a un pueblito en Alaska y va a ser re distinto capaz a los nativos de Nueva York.

(Grupo 1)

## **Discusión y conclusión**

Los resultados obtenidos remiten a puntos interesantes de los antecedentes mencionados al principio de este trabajo que pueden cotejarse con nuestros resultados. El primero, que ya hemos mencionado, se relaciona con el grado de consenso entre las participantes, que, como hemos visto, no ha sido alto en este estudio, a diferencia de algunos anteriores, lo cual puede explicarse por la heterogeneidad del grupo. En este sentido, se advirtieron contradicciones o cuanto menos coexistencia de distintas teorías psicológicas acerca de cómo se aprende una lengua extranjera si se compara a las docentes entre sí.

Otro punto de los comentados en la sección teórica refiere al impacto de los diversos grados en que el docente se siente seguro de sus propios conocimientos en las decisiones realizadas en el aula. En este sentido surgieron comentarios acerca de la importancia de la pronunciación del propio profesor y la comparación con el hablante nativo, en el caso más extremo:

A: “Los aprendices de L2 deben tener como objetivo el hablar como hablantes nativos” no, pero no se puede pedir eso. Imaginate que hablantes nativos...

C: Si, no, imposible.

B: A veces ni nosotros hablamos como hablantes nativos.

(Grupo 2)

En la sección 2.2 aludíamos a las diferencias entre docentes experimentados y noveles registradas por estudios previos. Para constatar si la antigüedad constituye una variable decisiva, focalizamos la atención en las tres profesoras de mayor antigüedad (las tres de treinta años de trayectoria), indicadas como B, G y Len en la figura 2. Las tres muestran acuerdo en los dos enunciados que gozaron de amplio acuerdo entre todas las profesoras (enunciados 3 y 4). En los demás casos, sus respuestas coinciden o se aproximan en un número importante de ítems, aunque no en la mayoría. Por ende, esta conclusión no apoya el supuesto de que exista coincidencia según la antigüedad de los docentes. Esto se explica por la complejidad del pensamiento de los profesores y por la diversidad de influencias en las que se sustenta. Entre estas influencias podemos mencionar la propia experiencia de aprender la lengua (por ejemplo: “así me pasó a

mí, cuando empecé a estudiar inglés”), a la experiencia docente (“me acuerdo porque el otro día di un ejemplo de eso”), y a la capacitación en servicio (“el año pasado estuve en un seminario y había una teacher trainer inglesa y nos hizo esta pregunta”; “una de las cosas con las que se frustran, que nos contaban en un curso hace poco”; “en el curso que yo hice el otro día de la Universidad de Cambridge, hablaban de los neños”), incluido el propio curso del cual obtuvimos los datos aquí analizados (“¿Deben corregirse inmediatamente para prevenirlos? Yo no sé, por eso pregunto”).

Decíamos más arriba que metodológicamente valoramos en este trabajo, en la medida de lo posible, la reproducción directa de las opiniones de las docentes, para dejar constancia de su vocabulario profesional. En ese sentido, el material analizado demuestra que las profesoras no hacen uso de una terminología profesional específica. Aparecen algunos términos gramaticales, pero hay muy pocas alusiones a la terminología didáctica actual. Las discusiones se llevan a cabo mayormente a través de términos de uso diario y también se hacen muy pocas alusiones directas a teorías o autores del área. En estudios anteriores sobre cognición docente se ha hecho hincapié en la importancia del conocimiento pedagógico (*pedagogical content knowledge*) (SHULMAN, 1986), incluida una terminología profesional compartida, para cimentar la identidad docente (MEIJER; VERLOOP; BEIJAARD, 1999). Aunque es difícil saber por qué estas profesoras no hacen mayor uso de términos técnicos pertenecientes al área de aprendizaje de lenguas, podemos conjeturar que un mayor conocimiento y una mayor incorporación al propio vocabulario de estos términos podría contribuir a crear mayor consenso y mayor conciencia entre colegas.

Desde el punto de vista metodológico, la combinación de instancias de reflexión individual e intercambio oral grupal permitió profundizar la comprensión del pensamiento de las profesoras participantes. Vale decir, mientras que un instrumento estandarizado con puntuaciones objetivas entre las cuales se debe elegir permite obtener resultados contrastables, la explicitación oral de los criterios posibilita desambiguar respuestas. Y más especialmente, constituye una instancia de intercambio de criterios con el consiguiente enriquecimiento profesional. Esto se obtiene por la necesidad de fundamentar las elecciones, lo cual es realizado apelando a las diversas fuentes de vivencias antes enumeradas.

Futuros estudios deberían ampliar las fuentes de explicitación del pensamiento de profesoras y profesores, por ejemplo a través de mapas conceptuales o elección de metáforas, que no hemos incluido en el presente análisis por una cuestión de espacio. Naturalmente, en futuros estudios convendría replicar los instrumentos en una cantidad mayor de docentes.

Esperamos también con este estudio haber contribuido al campo de la formación profesional de docentes de lengua a través de la idea de incluir ejercicios de reflexión inspirados en los instrumentos de recolección de datos utilizados en el campo de investigación sobre la cognición docente. Nuestra experiencia es que la reflexión individual o con colegas favorece el desarrollo profesional docente, ya que brinda oportunidades para obtener una mejor autocomprensión de las propias motivaciones

y de la propia base de conocimientos e ideas adquiridas a través de distintos tipos de experiencias.

## Agradecimientos

A la Asociación Rosarina de Cultura Inglesa (ARCI), por su valiosa colaboración en la organización del Seminario que proporcionó el material empírico para este artículo, junto al Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera (Universidad Nacional de Rosario).

FERNÁNDEZ, S.; POZZO, M. A study on foreign language teachers' cognition in Argentina. *Alfa*, São Paulo, v.65, 2021.

- *ABSTRACT: In this article we discuss how the field of research called Teacher Cognition can contribute to our understanding of the role of the language teacher in the classroom and at the same time help to qualify teacher training, providing reflection tools. We present some results taken from a case study based on a one-day seminar in which a group of Argentine foreign language teachers, both in service and in training, had the opportunity to get in touch with this area of study and reflect and discuss your knowledge, beliefs and feelings from a series of individual and group exercises. Our analysis gives an account of the opinions and reflections that arose in the answers to the exercises and in the group discussions that were generated during the day, since these reflect the aspects of foreign language teaching that are most crucial for the referred teachers. In addition, we present in some detail the structure of the seminar, since our intention is to propose the benefits of including a focus on teacher cognition in training and improvement courses for language teachers.*
- *KEYWORDS: cognition; teacher; foreign languages; Argentina.*

## REFERENCIAS

BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (ed.). **Encyclopedia of human behavior**. New York: Academic Press, 1994. v.4, p.71-81. Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego: Academic Press, 1998.

BORG, S. Talking about grammar in the foreign language classroom. **Language Awareness**, Clevedon, n.7, p.159-75, 1998a.

BORG, S. Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. **TESOL Quarterly**, Washington, n.32 (1), p.9-38, 1998b.

BORG, S. Self-perception and practice in teaching grammar. **ELT Journal**, London, n.55(1), p.21-29, 2001.

- BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, believe, know and do. **Language Teaching**, Cambridge, n.36, p.81-39, 2003.
- BORG, S. The distinctive characteristics of foreign language teachers. **Language Teaching Research**, Cambridge, n.10, p.3-31, 2006.
- BORG, S. Teacher research in language teaching: a critical analysis. **Applied Linguistics**, Oxford, n.30 (3), p.355-388, 2009.
- BORG, S. **Teacher cognition and language education: research and practice**. 2.ed. London: Bloomsbury, 2015.
- BORG, S.; BURNS, A. Integrating Grammar in Adult TESOL Classrooms. **Applied Linguistics**, Oxford, n.29, p.456-482, 2008.
- COTA GRIJALVA, S.; RUIZ-ESPARZA BARAJAS, E. Pre-service teachers' beliefs about language teaching and learning: A longitudinal study. **Profile**, Bogotá, v.15, n.1, p.81-95, 2013.
- DARYAI-HANSEN, P.; HENRIKSEN, B. Lærerkognition som centralt udgangspunkt for en efteruddannelsesmodel til udvikling af lærernes undervisningspraksis. **Studier i Læreruddannelse og – profession**, [s.l.], v.2, n.2, p.34-61, 2017.
- DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- ELLIS, R. The importance of focus on form in communicative language teaching. **Eurasian Journal of Applied Linguistics**, Ankara, n.1(2), p.1-12, 2015.
- GARDNER, H. **Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples**. México: Fondo de la Cultura Económica, 1994.
- GRADEN, E. C. How Language Teachers' Beliefs about Reading Instruction are Mediated by their Beliefs about Students. **Foreign Language Annals**, New York, n.29 (3), p.387-395, 1996.
- GRAUS, J.; COPPEN, P. Student teacher beliefs on grammar instruction. **Language Teaching Research**, London, n.20(5), p.571-599, 2016.
- HATTIE, J. Teachers make a difference: what is the research evidence? In: CONFERENCE ARCHIVE AT ACERRESEARCH, Melbourne, 2003. **Building teacher quality: what does the research tell us acerresearch conference. 2003**. Disponible en: [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2003/4/](http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/). Acceso en: 13 enero 2020.
- HENRIKSEN, B. *et al.* **Hvorfor gør jeg som jeg gør: en refleksionshåndbog om lærerkognition for sproglærere**. Copenhagen: Samfundslitteratur, 2020.

- KAGAN, S. **Kagan cooperative learning**. 2. ed. San Clemente: Kagan Publishing, 1994.
- KUZBORSKA, I. Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. **Reading in a Foreign Language**, Birmingham, n.23(1), p.102-128, 2011.
- LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How languages are learned**. 3.ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- LITTLE, D. **Learner Autonomy 1: definitions, issues and problems**. Dublin: Authentik, 1991.
- LITTLE, D. Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited. **Innovation in Language Learning and Teaching**, Oxon, n.1.1, p.14–29, 2007.
- LORTIE, D. C. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- LUNDSTROM, K.; BAKER, W. To give is better than to receive. The benefits of peer review to the reviewer's own writing. **Journal of Second Language Writing**, Oxford, n.18, p.30-43, 2009.
- MEIJER, P.; VERLOOP, N.; BEIJAARD, D. Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. **Teaching and Teacher Education**, New York, n.15, p.59-84, 1999.
- NISHIMURO, M.; BORG, S. Teacher Cognition and Grammar Teaching in a Japanese High School. **JALT Journal**, Tokyo, v.35, n.1, p.29-50, 2013.
- NUNAN, D. (ed.). **Collaborative Language teaching and Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- ORMEÑO, V.; ROSAS, M. Creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en un programa de formación inicial de profesores de inglés en Chile. **Colombian Applied Linguistics Journal**, Bogotá, n.17(2), p.207-228, 2015.
- PHIPPS, S.; BORG, S. Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. **System**, Oxford, n.37, p.380-390, 2009.
- SCHÖN, D. **Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker når de arbejder**. Copenhagen: Klim, 1983.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, n.15(2), p.4-14, 1986.
- VIJAYAVARATHAN, K. **Teacher cognition of grade 8 teachers on teaching speaking in English as a foreign language in The Faroe Islands and its impact on teachers' pedagogical praxis: seven case studies**. Tesis (Doctoral sin publicar) - Universidad de Aarhus, 2017.

XIAOHUI, H.; LI, S. Teacher cognition of intercultural communicative competence in the Chinese ELT context. **Intercultural Communication Studies**, Kingston, v.XX, n.1, p.175-192, 2011.

YOUNG, T.; SACHDEV, I. Intercultural communicative competence: exploring English language beliefs and practices. **Language awareness**, Clevedon, n.20 (2), p.81–98, 2011.

Recebido em 19 de maio de 2020

Aprovado em 26 de julho de 2020