

La enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE): Barreras presentes en distintos contextos educativos

María Victoria Sergio

Resumen: El presente trabajo presenta los avances preliminares de una tesis doctoral en desarrollo, respaldada por una beca co-financiada por CONICET-UNSJ. Específicamente, esta publicación se centró en describir las barreras identificadas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en tres contextos de enseñanza distintos: escuelas urbanas de gestión estatal, escuelas rurales, y escuelas bilingües o con más de tres horas cátedras de inglés. Adoptando el Paradigma de la Complejidad (Morín, 2006) y utilizando un enfoque de métodos mixtos (Hernández Sampieri et al., 2014), este estudio presenta exclusivamente el análisis cualitativo de los datos relacionados con la temática mencionada. Mediante una estrategia de muestreo mixto, se seleccionaron doce profesores de inglés, cuatro de cada tipo de escuela. Se emplearon encuestas y entrevistas a toda la muestra, junto con observaciones de clases. Los resultados preliminares sugieren variaciones significativas en las barreras según el contexto de enseñanza, destacando la imperiosa necesidad de formar a los docentes de manera crítica para que puedan adaptar sus prácticas a la diversidad de entornos educativos en los que se desempeñan.

Palabras claves: enseñanza- inglés- contextos- barreras

I. Introducción:

A menudo, la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) ha sido visto como un proceso neutral, en el que el objetivo principal es que los docentes adopten métodos o enfoques concretos para apuntar a que sus estudiantes logren la adquisición de habilidades lingüísticas y comunicativas (Richards y Rodgers, 2014). Sin embargo, esta perspectiva ignora la multiplicidad de factores que influyen en los procesos de enseñanza del ILE.

Desde el Paradigma de la Complejidad (Morín, 2006), el aprendizaje del ILE puede ser considerado como un proceso complejo y multifacético que involucra interacciones dinámicas entre los estudiantes, los profesores, los recursos de aprendizaje, sus creencias, y el contexto educativo en el que se lleva a cabo. Dado que cada contexto de enseñanza es diferente, en cada uno de ellos diversos componentes interactúan de manera constante, incidiendo de diferentes formas en las prácticas de enseñanza. Como plantea Tudor (2001), “los profesores son participantes activos en la creación de distintas realidades áulicas, y actúan en base a creencias, actitudes, y percepciones del contexto de enseñanza en cuestión” (p.17). Es decir, el contexto no sólo influye en lo que pueden o no hacer en el aula, sino que también moldea sus creencias respecto a cómo debe ser enseñada una LE y les permite desarrollar nuevas estrategias para adecuarse a dicho contexto.

Partiendo de la premisa de que el contexto socio-educativo desempeña un papel fundamental en las prácticas docentes, la tesis doctoral titulada “El rol del contexto de enseñanza en las prácticas de ILE en la provincia de San Juan”, desarrollada con el apoyo de una beca co-financiada por CONICET y la UNSJ, busca describir los factores que influyen en las prácticas de enseñanza de ILE en tres tipos de escuelas secundarias en la provincia de San Juan: rural, urbana de gestión estatal, y privada bilingüe o con más de tres horas de inglés. Teniendo esto en cuenta, la tesis señalada pretende perseguir los siguientes objetivos específicos: a) sondear el rol que la cultura institucional cumple en las prácticas de enseñanza del ILE en determinados contextos; b) identificar las barreras y facilitadores que inciden en la enseñanza de ILE en cada uno de los contextos escolares estudiados; c) identificar las estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas por los docentes de ILE para ajustar sus prácticas de enseñanza a las características de las escuelas donde trabajan y las necesidades de sus estudiantes; y d) comparar las prácticas de enseñanza de ILE entre los tres contextos escolares estudiados.

Concretamente, esta publicación se centra en presentar los avances respecto a las barreras que enfrentan doce profesores de ILE en los mencionados contextos escolares.

II. Marco Teórico:

A comienzos del siglo XX, cuando la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) se convirtió en una profesión, surgió la era de los métodos (Díaz Maggioli, 2017, Richards y Rodgers, 2014). Partiendo de los aportes hechos en la psicología y en la lingüística, cada método o enfoque para la ELE intentó imponerse como el correcto al plantear propuestas que resolvían los inconvenientes no resueltos por el método anterior.

Uno de los enfoques más frecuentemente seguido por los profesores de ILE ha sido el Enfoque Comunicativo (EC) (Richards y Rodgers, 2014). Este enfoque marcó un cambio de paradigma en la enseñanza de LE ya que propuso dejar atrás el foco puesto en la práctica mecánica de estructuras gramaticales, enfocada principalmente en la dimensión analítica de la lengua (Littlewood, 2011). En lugar de ello, se orientó hacia actividades que fomentaban el uso de la lengua con propósitos comunicativos auténticos, otorgando prioridad a la dimensión experiencial (Littlewood, 2011).

Actualmente, los postulados del EC son comúnmente tomados como principios para la ELE por la mayoría de los educadores y los dispositivos formadores de futuros profesores de LE. No obstante, no siempre existe una correspondencia entre las creencias de los docentes y sus propias prácticas. Las incongruencias entre lo que los docentes manifiestan creer y sus maneras de actuar en el aula ha sido llamada *disonancia cognitiva* (Harmon-Jones, Amodio, y Harmon-Jones, 2009).

Diversos autores (Díaz Maggioli, 2022; Kumaravadivelu, 2006) también han hecho hincapié en que, al intentar poner en práctica estos principios, la mayoría de los profesores no logra adherir estrictamente a este enfoque u otros. Como explica Hall (2011), “la teoría puede informar las decisiones de los docentes, pero (...) los profesores seguirán siendo guiados por su sentido de lo que es o no admisible” (p. 120).

Con el objetivo de comprender esta disonancia entre la teoría y la práctica, Díaz Maggioli (2022) recurre al concepto de *habitus* de Bourdieu (1984), el cual puede definirse como una estructura tanto colectiva como individual que se desarrolla e internaliza en cada persona a medida que atraviesan diversos procesos enmarcados en un contexto temporal y espacial determinado. De este modo, según las experiencias y aprendizajes que cada sujeto haya tenido, el *habitus* los lleva a pensar y a actuar de ciertos modos. Sin lugar a dudas, esto pone en el centro de la discusión sobre las prácticas docentes a factores como la forma en que aprendieron una LE y los contextos educativos donde se desempeñan.

Al respecto, Borg (2003) recopila diversos estudios que muestran cómo los requerimientos de las instituciones, el rol que les dan a las familias de sus alumnos, los mandatos curriculares, la distribución de las aulas, y la disponibilidad o falta de recursos muchas veces impiden que los profesores actúen de acuerdo a sus propias creencias. Sumado a esto, otros factores que parecen afectar la forma en que se desarrollan las prácticas pedagógicas son la sobrecarga de trabajo docente, la conducta de los estudiantes, y la presión institucional para cumplir con el programa. De este modo, el contexto social e institucional en el que se produce el proceso de enseñanza sería uno de los factores más influyentes en las prácticas y percepciones de los educadores (Borg, 2003).

Algunos estudios realizados en Argentina también han permitido dar cuenta del rol del contexto en los procesos de enseñanza del ILE. A modo ilustrativo, Zappa- Hollman (2007) advirtió que los profesores sentían que habían sido formados para enseñar ILE a estudiantes avanzados de esta LE y en entornos que contarán con una amplia gama de recursos, pero no se sentían capacitados para enseñar en escuelas rurales y responder a las necesidades de los estudiantes de este contexto. En la provincia de Córdoba, Sacchi y Placci (2021) identificaron que las prácticas de ILE en el nivel secundario se veían afectadas por las aulas numerosas con grupos de alumnos con distintos niveles de inglés, por la escasa carga horaria con la que cuentan para el dictado de clases, y por la falta de recursos tecnológicos.

III. Recorrido metodológico:

Este proyecto de investigación se posiciona epistemológicamente en la Teoría de la Complejidad (Morín, 2006), puesto que concuerda con la idea de que la complejidad es un fenómeno intrínseco de la vida y el mundo en el que vivimos, y que para entender cualquier sistema se deben tener en cuenta sus múltiples dimensiones y niveles de organización. En este estudio, el sistema complejo que se aborda específicamente es la enseñanza del ILE en tres tipos de escuelas secundarias de San Juan: rural, urbana de gestión estatal, y privada bilingüe o con más de tres horas cátedras de ILE.

Como fue señalado anteriormente, esta comunicación pretende dar cuenta de los avances de investigación de la tesis doctoral titulada “El rol del contexto de enseñanza en las prácticas de ILE en la provincia de San Juan”, concentrándose en uno de sus objetivos: identificar las barreras y facilitadores que inciden en la enseñanza de ILE en tres contextos de enseñanza distintos. En esta ocasión, esta publicación se centra exclusivamente en la exposición de las barreras identificadas hasta el momento.

El diseño adoptado para este estudio ha sido un enfoque de métodos mixtos, ya que los datos cualitativos y cuantitativos han sido recopilados al mismo tiempo y están siendo contrastados para identificar similitudes y diferencias entre ellos (Hernández Sampieri; Fernández Collado; Baptista Lucio; Méndez Valencia, y Mendoza Torres, 2014). Sin embargo, es importante aclarar que en la presente comunicación sólo se describirán los datos cualitativos obtenidos referidos a las barreras identificadas.

El universo de participantes de profesores de ILE ha sido reducido mediante técnicas de muestreo mixtas que combinen muestras concurrentes de relación idéntica y muestras de casos-tipo (Hernández Sampieri et al., 2014). Por un lado, las muestras concurrentes han permitido que los mismos participantes puedan aportar información para las etapas cuantitativa y la cualitativa. Por otro lado, las muestras de casos-tipo han posibilitado la selección de participantes que reúnen el requisito de trabajar en: a) una escuela rural; b) una escuela urbana de gestión estatal; o c) una escuela de gestión privada que sea bilingüe o tenga más de tres horas cátedras de ILE. Así, la muestra final ha quedado conformada por 12 (doce) docentes de ILE y 12 (doce) autoridades que se desempeñan en los tres tipos de escuelas secundarias sanjuaninas estudiadas. Sin embargo, para este artículo en particular solo se han tenido en cuenta los datos aportados por los docentes.

Para recolectar los datos, se han aplicado tres instrumentos distintos a todos los participantes: entrevistas semi-estructuradas, encuestas, y observaciones de clases.

Cabe destacar que los datos cualitativos aún están siendo organizados y procesados con el programa de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti. Principalmente, se está haciendo uso de las herramientas de codificación, creación de memos, identificación de citas y relación de categorías. Teniendo esto en cuenta, en la siguiente sección se presentarán los hallazgos iniciales.

IV. Resultados preliminares:

Los avances preliminares de este estudio indicarían la presencia de diversos casos de disonancia cognitiva (Harmon-Jones et al., 2009) en la mayoría de los participantes. Por ejemplo, casi todos los participantes sostienen que favorecen los principios del Enfoque Comunicativo (Richards, 2006; Richards y Rodgers, 2014) para la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que implicaría que en sus clases incluyeran situaciones comunicativas que fomenten la negociación de significados y el uso de la lengua con propósitos comunicativos reales. No obstante, esto no se corresponde con el tipo de actividades que suelen plantear en el aula o en sus evaluaciones, las cuales están mayormente enfocadas en la práctica controlada de la lengua.

I JORNADAS INSTITUCIONALES DE POSGRADO
Trayectorias en perspectiva, intercambios y gestión académica de posgrado
 FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

Si bien algunos participantes no parecen ser conscientes de esta contradicción entre sus creencias y sus prácticas, hay otros que reconocen esta discrepancia. En estos casos, admiten que, aunque ellos coinciden en que una lengua debe aprenderse “a través de la interacción con el otro” (P1), generalmente terminan proponiendo ejercicios enfocados en la dimensión analítica de la lengua (Littlewood, 2011). De modo similar, los participantes de escuelas urbanas de gestión estatal y de escuelas rurales también concuerdan en que tanto las habilidades de comprensión, la lectura y la escucha, como las de producción, el habla y la escritura, deben trabajarse de manera integrada. Sin embargo, explican que la producción es normalmente dejada de lado por diversas cuestiones, tales como la falta de tiempo, las presiones curriculares, y la escasa carga horaria con la que cuentan para el dictado de la asignatura.

A continuación, se exponen las principales barreras identificadas en las observaciones y entrevistas realizadas a los docentes participantes. Las mismas han sido reunidas en la tabla 1.

Tabla 1
Barreras para la enseñanza del ILE identificadas en los tres contextos

	Escuelas urbanas de gestión estatal	Escuelas rurales	Escuelas bilingües o con más de 3 horas de inglés
Barreras	<ul style="list-style-type: none"> ● Baja carga horaria ● Interrupciones ● Presión para cumplir con el programa ● Dificultad para concentrar horas ● Falta de recursos y conectividad ● Cantidad de estudiantes ● Aulas multinivel ● Desmotivación de los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> ● Baja carga horaria ● Interrupciones ● Carga horaria unificada ● Ausentismo o incumplimiento del horario escolar ● Falta de recursos y conectividad ● Percepciones negativas hacia la lengua meta ● Problemáticas socioeconómicas de los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sobrecarga laboral ● Incongruencia entre las formas de trabajar de distintos docentes ● Presión para cumplir con el programa ● Poca libertad para desviarse del programa

Como es posible apreciar en la tabla 1, la baja carga horaria disponible para enseñar ILE en San Juan, 3 horas cátedras que equivalen a 2 horas reloj por semana, es una de las principales barreras expuestas por los docentes de escuelas urbanas y rurales. A esto se suma que muchas de estas clases no se terminan dictando por diversos motivos, tales como actos escolares, excursiones de los estudiantes, ausencias del docente, feriados, entre otros. Al respecto, los participantes indicaron que es algo que cambiarían, si fuera posible, ya que el tiempo no es suficiente para exponer a los estudiantes a la lengua ni para brindarles oportunidades de interacción. En las escuelas urbanas de gestión estatal, los profesores también se sienten presionados por cumplir con el programa. De esta manera, terminan enfocándose en cubrir rápidamente los contenidos, priorizando la dimensión analítica de la lengua, y no cuentan con el tiempo para proponer actividades más comunicativas.

I JORNADAS INSTITUCIONALES DE POSGRADO
Trayectorias en perspectiva, intercambios y gestión académica de posgrado
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

La barrera relacionada a la baja carga horaria se intensifica aún más en las escuelas rurales, puesto que los docentes participantes cumplen ese horario de manera unificada, en un solo día. De este modo, si la clase no se da por alguna razón, los estudiantes recién vuelven a tener ILE la semana siguiente. Sumado a esto, los participantes de tres de las cuatro instituciones educativas rurales aclararon que las dos horas reloj de clases semanales suelen inclusive ser menos. Entre las explicaciones que dieron, la participante 5 indicó que en esa institución la escuela debe adaptarse a los horarios del colectivo de sus alumnos:

“En general, hay que dejarlos salir 10 o 15 minutos antes a los chicos porque si no se les pasa el colectivo, que recién vuelve a pasar dos horas más tarde”
(P5).

Otro participante explicó que la escuela secundaria en la que trabajaba compartía el edificio con la primaria. Dado que el intervalo entre estos dos niveles es de apenas 20 minutos, el personal de limpieza de la institución no cuenta con el tiempo para recorrer todo el establecimiento. Por este motivo, los estudiantes ingresan entre 15 y 20 minutos más tarde del horario estipulado todos los días.

En relación con esto, los participantes que trabajaban en escuelas rurales señalaron que los estudiantes también pierden muchas clases porque faltan. El ausentismo está principalmente relacionado al hecho de que los estudiantes trabajan a pesar de ser menores de edad. Además, los profesores de estas instituciones también expresaron que sus alumnos no asistían a la escuela dado que debían hacerse cargo de las tareas de cuidado de familiares que estaban atravesando una enfermedad o de sus hermanos menores. Indudablemente, esto también permite ilustrar cómo las problemáticas socioeconómicas de estos estudiantes inciden en su aprendizaje.

Retomando las instituciones urbanas de gestión estatal, los participantes señalaron que tenían dificultades para concentrar horas en la misma institución dada la baja carga horaria. El participante 1, por ejemplo, trabajaba en ocho escuelas a la vez, y la participante 4, en diez instituciones escolares. Al hablar de esto, admitieron que su sentido de pertenencia a la escuela era muy bajo y que sus posibilidades de personalización de la enseñanza eran prácticamente nulas, lo cual puede llegar a estar relacionado con la desmotivación de los estudiantes que señalaron estos informantes.

Otros obstáculos señalados por los docentes de escuelas urbanas de gestión estatal fueron el hecho de que cuentan con aulas multinivel y con aulas muy numerosas, de más de treinta alumnos. En cuanto a la primera problemática, la participante 2 señaló que en primer año tenía alumnos que iban a institutos de ILE desde los siete años y estudiantes que nunca habían tenido ILE antes. De acuerdo a ella, esto interfería con la dinámica de la clase, generando dificultades en el ritmo a llevar en el aula y en el interés de aquellos alumnos con niveles de inglés más avanzados. Respecto a la cantidad de estudiantes, parece principalmente afectar la posibilidad de realizar actividades enfocadas en la producción, puesto al tiempo que le lleva al docente escuchar o leer todas las producciones en el reducido horario de clase.

Los participantes de estas instituciones, y los que trabajan en escuelas rurales, también hicieron referencia a la falta de conectividad y de recursos tecnológicos, tanto de las instituciones como de los estudiantes. En las observaciones y las entrevistas se pudo advertir que esto, por un lado, limitaba las posibilidades de exposición a muestras auténticas de la lengua y, por otro lado, restringía el tipo de actividades que podían implementar los docentes.

Los profesores de escuelas rurales también se refirieron al hecho de que sus estudiantes no le ven ningún valor al aprendizaje del ILE, puesto que no pueden imaginarse para qué lo pueden llegar a usar. Inclusive el participante 6 reportó que a principio de año sus estudiantes se reían cuando él hablaba en inglés, y que sentían mucha vergüenza al usar esta LE.

Como se puede observar en la tabla 1, los docentes que se desempeñan en escuelas privadas mencionaron otro tipo de barreras: la sobrecarga laboral, la incongruencia entre las formas de trabajar de distintos docentes de la institución, la fuerte presión para cumplir con el

programa, y la poca libertad para desviarse del programa. Pareciera que las dificultades que experimentan estos profesores están más vinculadas a las exigencias institucionales que a los factores sociales que afectan a los estudiantes de las otras escuelas abordadas.

V. Reflexiones finales

El presente trabajo presentó los avances preliminares de uno de los objetivos abordados en la tesis doctoral "*El rol del contexto de enseñanza en las prácticas de ILE en la provincia de San Juan*". Dicho objetivo pretendía identificar las barreras y los facilitadores que los profesores de ILE identifican en diversos contextos de enseñanza: escuelas urbanas de gestión estatal, escuelas rurales, y escuelas privadas bilingües o con más de 3 horas cátedras. Concretamente, esta comunicación se enfocó en describir las barreras que doce profesores de ILE, cuatro por cada tipo de escuela, encuentran en estos contextos educativos.

Por una parte, se ha podido advertir que las barreras que enfrentan los profesores para la enseñanza del ILE están vinculadas con el contexto en el que se desempeñan. Estas barreras, por un lado, parecen incidir en el tipo de propuestas didácticas que plantean en sus prácticas y, por otro lado, podrían ser las causantes de la disonancia cognitiva (Harmon-Jones et al., 2009) observada en muchos de los informantes.

Por otra parte, se ha logrado observar que las barreras señaladas por los participantes de este estudio coinciden con diversos factores sociales e institucionales identificados en otros trabajos, nacionales e internacionales (Borg, 2003, Sacchi y Placci, 2021, Zappa- Hollman, 2007).

Los hallazgos hasta acá obtenidos subrayan la importancia de fomentar la creatividad y la reflexión crítica en los trayectos de formación de profesores de ILE, en lugar de promover que apliquen métodos universales. Se destaca la necesidad de capacitar a los educadores para que puedan analizar sus contextos de enseñanza, comprender las necesidades particulares presentes y abordar las barreras que enfrentan, generando así prácticas pedagógicas adaptadas a dichos entornos.

VI. Referencias bibliográficas

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
<https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Bourdieu, P. (1984). *Distinctions. A social critique of the judgment of taste*. Harvard University Press.
- Díaz Maggioli, G. (2017). *Lenguas Extranjeras. La enseñanza de lenguas extranjeras: Apuntes, aportes y debates*. Ediciones Santillana S.A.
- Díaz Maggioli, G. (2022). *Initial Language Teacher Education* (1.ª ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003001584>
- Harmon-Jones, E., Amodio, M., y Harmon-Jones, C. (2009). Action-Based Model of Dissonance: A Review, Integration, and Expansion of Conceptions of Cognitive Conflict. *Advances in Experimental Social Psychology*, (41), 119-166.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., Méndez Valencia, S., & Mendoza Torres, C. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Littlewood, W. (2011). Communicative Language Teaching. An expanding concept for a changing world. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning: Vol. II* (pp. 541-557). Routledge. Taylor & Francis Group

I JORNADAS INSTITUCIONALES DE POSGRADO
Trayectorias en perspectiva, intercambios y gestión académica de posgrado
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

- Morín, E. (2006). *El Método 1. La naturaleza de la naturaleza* (9a ed). Ediciones Cátedra
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (Third edition). Cambridge University Press
- Sacchi, F., & Placci, G. (2021). Beliefs about Learning and Teaching English in Secondary School: Voices of the Participants. *Beliefs in Foreign Language Learning. Listening to Teachers and Students' Voices : Research-Based Studies in Argentinian and Brazilian Educational Context*.
- Tudor, I. (2001). *The Dynamics of the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Zappa-Hollman, S. (2007). EFL in Argentina's Schools: Teachers' Perspectives on Policy Changes and Instruction. *TESOL Quarterly*, 41(3), 618-625.
<https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00094.x>