

La edad del profesor de lengua extranjera y su condición de nativo-no nativo: creencias del profesorado en formación

JUAN DE DIOS MARTÍNEZ AGUDO
Facultad de Educación
Universidad de Extremadura

Resumen

A partir de la exploración de las creencias y/o percepciones personales del profesorado en formación, este artículo de investigación pretende valorar la importancia de determinadas variables de presagio relacionadas con las características individuales del profesor -edad y nativo/no nativo- y su efecto en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. Se aportan datos cuantitativos y cualitativos interesantes acerca de la incidencia de ambas variables controladas y se subraya, entre otros aspectos, la importancia de saber enseñar antes que dominar perfectamente una segunda lengua.

Palabras claves: creencias, edad, nativo/no nativo, enseñanza

Abstract

By exploring student teachers' personal beliefs and perceptions, this research article aims to assess the importance of several variables related to teachers' individual characteristics – age and native/non native speakers- and their effect on second language teaching and learning. Both quantitative and qualitative data on the influence of the two controlled variables are provided, highlighting, among other aspects, the importance of knowing how to teach rather than mastering the language perfectly.

Key words: beliefs, age, native and non-native, teaching

1. Breve referencia al marco teórico de la investigación

En la actualidad, el énfasis investigador en la pedagogía lingüística recae principalmente en el estudiante y en su proceso de aprendizaje, prestándose en cambio escasa atención al profesor y al proceso de enseñanza. Si bien es verdad que el aprendizaje de una segunda lengua está sometido a múltiples factores de influencia, también lo es que la enseñanza supone un proceso sumamente complejo en el que concurren multitud de aspectos que merecen especial consideración. Dado que la enseñanza constituye una actividad muy personal, no debe sorprendernos pues que cada profesor/a proceda normalmente en el aula conforme a sus propias creencias y/o percepciones personales sobre la forma idónea de enseñar y aprender una segunda lengua. Normalmente los profesores suelen actuar de forma improvisada o por costumbre, aunque sus decisiones y acciones docentes están impregnadas en gran parte por convicciones profundamente arraigadas (Williams & Burden, 1999). A este respecto, la literatura especializada indica que las creencias de los profesores influyen en todo lo que hacen en el aula pues “los profesores se dejan influir enormemente por sus creencias (...) con lo que creemos que sabemos” (Williams y Burden, 1999: 65). En la misma línea apuntan Richards y Lockhart (1998: 99) al considerar que “la forma en que enseñan es a menudo una interpretación personal de lo que piensan que funciona mejor en una determinada situación”. Para entender cómo los profesores se enfrentan a las distintas dimensiones de la enseñanza, es preciso examinar sus propias creencias al respecto pues éstas constituyen el principal marco de referencia o, mejor dicho, la base que guía gran parte de sus decisiones y acciones pedagógicas. Sin duda, sus creencias van a incidir en su forma de enseñar una segunda lengua en el aula.

En general, se exploran las creencias o percepciones personales del profesorado en formación –las cuales a menudo son producto de su propia experiencia previa de aprendizaje (Richards y Lockhart, 1998) - para así mejorar su formación inicial (Tillema, 2000). Las creencias del profesorado basadas en la reflexión atraviesan por diversas fases, aunque durante las dos primeras secuencias las creencias previas tienen una importancia singular (Contreras et al., 2002):

- a. previamente a la formación inicial,
- b. durante la formación inicial,
- c. durante las prácticas de enseñanza y,
- d. posteriormente, en su formación permanente como maestros.

En definitiva, el estudio del pensamiento o sistema de creencias de los profesores pretende responder a las siguientes preguntas generales (Richards y Lockhart, 1998):

1. ¿Qué piensan realmente los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje?
2. ¿Cómo influyen tales creencias en su enseñanza?

La exploración de las creencias y/o percepciones personales del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera nos va a dar una cierta perspectiva al respecto. En este sentido, merece destacar el estudio de Madrid (2004) y de Madrid y Pérez (2004) sobre las percepciones del alumnado y del profesorado de diferentes niveles de enseñanza respecto a la trascendencia de determinadas características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. En relación con la importancia y trascendencia de la edad del profesor en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, Madrid (2004: 70-71) destaca las siguientes apreciaciones del alumnado de Bachillerato y Universidad al respecto:

- Los profesores *jóvenes* son mejores que los mayores porque son más comprensivos con el alumnado, más abiertos y afectivos, y suelen estar dispuestos a escucharlos. Adaptan sus métodos de enseñanza a las necesidades específicas de los estudiantes; son más propensos a usar nuevos métodos de acuerdo con las nuevas concepciones didácticas y nuevos materiales que motiven al alumnado; están más actualizados. – Los profesores *mayores* son mejores porque tienen más experiencia, son más serios, explican mejor, saben cómo controlar la clase y guardan la disciplina; se les tiene más respeto; el alumnado rinde más con ellos.

Asimismo, el debate nativo-no nativo se ha convertido actualmente en un área legítima de investigación (Braine, 2005) en vista del número creciente de publicaciones al respecto. En torno a esta cuestión, existe la creencia generalizada de que el hablante nativo siempre estará mejor cualificado que el no nativo a la hora de enseñar un idioma. ¿Hasta qué punto esto es cierto? Respecto al mito del profesor nativo y su supuesta superioridad en lo que al dominio de la lengua se refiere, si lo que realmente importa es la comunicación oral entonces el nativo evidentemente tiene ventaja y lo hará mejor (Arva y Medgyes, 2000). Estudios pioneros como el de Medgyes (1992, 1994, 2000) han encontrado algunas diferencias significativas entre los profesores nativos y los no nativos en lo referente a sus estilos de enseñanza y/o actuaciones docentes, al considerar a ambos como *two different species*. De acuerdo con Braine (2005: 14), “The hypotheses were that the NS and NNS teachers differ in terms of (1) language proficiency, and (2) teaching practice (behavior), that (3) most of the differences in teaching practice can be attributed to the discrepancy in language proficiency, and that (4) both types of teachers can be equally good teachers on their own terms”. De hecho, el principal argumento de Medgyes (1992, 1994) es que las diferencias en la práctica docente se atribuyen principalmente a la desigualdad en el dominio de la lengua. En este sentido merece destacarse que la mayoría de los estudios emprendidos en este ámbito se han clasificado en torno a dos categorías (Braine, 1999, 2005; Cook, 1999):

- a. auto-percepciones de los profesores no nativos, y
- b. percepciones de los estudiantes sobre los profesores no nativos.

La verdad es que no es fácil inclinarse por una opción u otra pues ambos ofrecen ventajas e inconvenientes, como reconoce Madrid (2004: 30-31):

La ventaja principal del profesorado nativo se deriva de su evidente superioridad respecto a la competencia lingüística y comunicativa con la L2 (el inglés), ya que se trata de su lengua materna y ello les permite usarla con gran espontaneidad y naturalidad, en una variedad considerable de situaciones. Por el contrario, el profesorado no nativo suele tener una competencia más pobre, adquirida con el estudio y el esfuerzo, que no permite tanta espontaneidad. Además, los no-nativos solían tener algunos problemas de pronunciación, con el uso de ciertas expresiones coloquiales (...) Entre las lagunas detectadas en el profesorado nativo destacaba su pobre conocimiento de la gramática inglesa (...) Por el contrario, el conocimiento de la gramática inglesa era motivo de orgullo por parte del profesorado no-nativo, ya que la había estudiado en profundidad y sabía dar explicaciones científicas en relación con las construcciones y usos del inglés. Este aspecto era tenido en cuenta a la hora de adjudicar responsabilidades y funciones docentes: los nativos se encargaban de las clases de conversación y los no-nativos cubrían el estudio científico de la lengua y su literatura.

Se piensa que las evidentes divergencias lingüísticas van a repercutir en sus estrategias docentes, aunque se aclara que ambos tienen igualdad de oportunidades para convertirse en buenos enseñantes (Medgyes, 1992). Concretamente, se cree que las acciones y/o actuaciones docentes están condicionadas en cierto modo por el dominio desigual de la lengua. En este sentido se aclara que "Different does not imply better or worse" (Medgyes, 1994: 76). De hecho, la supuesta superioridad lingüística de los nativos -en todas las áreas de la competencia comunicativa- no conlleva necesariamente la existencia de mejores habilidades docentes. Evidentemente, la principal ventaja que se atribuye a los profesores nativos reside en su supuesta superioridad en lo que a competencia comunicativa se refiere -tal dominio de la lengua resulta incuestionable-, en su capacidad para usar la lengua natural y espontáneamente y conforme a diversas situaciones comunicativas (Arva y Medgyes, 2000). En cambio, el profesor no nativo presenta, en mayor o menor medida, diversas deficiencias o limitaciones en su dominio de la lengua, recurriendo a menudo – muchos, no todos- al uso de la lengua nativa para suplir tales carencias. Como es obvio, tal inferioridad lingüística no significa necesariamente que sea peor profesor.

Entre las lagunas detectadas en los profesores nativos cabe destacar sus deficiencias en el conocimiento formal o gramatical de la lengua objeto de estudio. En cambio los no nativos disponen de un conocimiento más pormenorizado de los aspectos formales – estructurales y funcionales- de la lengua. Esta diferencia o desigualdad en el conocimiento gramatical constituye la principal explicación o argumento por el cual los nativos se limitan exclusivamente a dar clases de conversación, mientras que los no nativos se dedican a todo lo demás –explicaciones gramaticales-.

Otra deficiencia detectada en los profesores nativos es su dominio defectuoso de la lengua nativa de sus alumnos, lo cual les va a impedir *interpretar* los errores que cometen y así entender las posibles dificultades y problemas que éstos experimentan al aprender la nueva lengua. Por el contrario, los profesores no nativos suelen mostrar más empatía pues tienen –muchos, no todos– una mayor capacidad para valorar el potencial de sus alumnos y la ventaja de anticiparse y de prever sus posibles dificultades o problemas de aprendizaje al haber experimentado esta situación con anterioridad.

Otros aspectos por destacar del comportamiento profesional de los profesores nativos son los siguientes: primeramente no suelen ser considerados por sus alumnos como verdaderos profesores sino más bien como *colegas*; no usan el libro de texto, no les gusta pues piensan que limita considerablemente su trabajo; se resisten a mandar deberes a casa; muestran un estilo docente más permisivo... A diferencia del nativo que resulta más flexible en cierto sentido, el no nativo resulta más rígido debido a su marcado sentido de la responsabilidad y al depender considerablemente de las directrices oficiales.

En definitiva, la verdad es que se ha generado una amplia discusión en torno a esta cuestión, la cual ha sido objeto de un controvertido debate con argumentos a favor y en contra en ambos casos, aunque autores como Robinson (2008) consideran que la clave reside sobre todo en la habilidad para motivar a los estudiantes a usar la lengua con propósitos comunicativos. A este respecto merece destacar que en el mundo de la enseñanza no tienen cabida las generalidades. Por esta razón, es preciso extremar la cautela a la hora de plantear valoraciones concluyentes y generalizadas.

2. Diseño de la investigación

2.1. Objetivos de la investigación

La investigación interpretativa o cualitativa (Madrid, 1998, 1999), fundamentada en el pensamiento del profesor y basada en la observación, pretende explorar y/o explicar cómo el docente *interpreta* la realidad, cómo la concibe y cómo actúa de acuerdo con sus propias creencias personales para buscar el sentido de las diferentes situaciones y/o experiencias de aula.

Generalmente, la investigación en el aula trata de valorar los efectos de las acciones pedagógicas en el aprendizaje de una segunda lengua. Concretamente, el paradigma o modelo de investigación proceso-producto pretende “definir relaciones entre lo que los profesores hacen en el aula (procesos) y su efecto en el aprendizaje de los alumnos (rendimiento o producto)” (Madrid, 1998: 12). Parece razonable entonces pensar que la identificación de las variables implicadas y el conocimiento de sus efectos o relaciones contribuirán a la mejora de la docencia. En realidad, existe multitud de variables¹ que tener en cuenta o controlar que operan e interaccionan en el aula: las variables de contexto, de presagio, de proceso y de producto, las cuales a su vez incluyen diversas subvariables (Madrid, 1999).

Tomando como referente o punto de partida el estudio de Madrid (2004) y el de Madrid y Pérez (2004) previamente mencionados, se analiza concretamente la incidencia de algunas variables de presagio *-edad y nativo/no nativo-*, a partir exclusivamente de las creencias y/o percepciones personales del profesorado en formación. Merece destacar que en este estudio se han confirmado algunos de los datos ya aportados por Madrid (2004), incluidas algunas matizaciones al respecto, aunque lo especialmente relevante de esta investigación es la muestra de población seleccionada: estudiantes de Magisterio que se encuentran en proceso de formación. La verdad es que si deseamos realmente profundizar aún más en la incidencia que ejercen determinadas variables, sería aconsejable añadir más ítems en los cuestionarios aplicados, tal y como advierte Madrid (2004: 123), pues “hay muchos más que convendría estudiar si queremos conocer mejor cómo transcurren los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

En este trabajo, nuestros principales objetivos de investigación son los que a continuación se exponen:

1. Explorar las creencias y/o percepciones personales del profesorado en formación sobre la importancia de las variables *edad y nativo/no nativo* del profesor/a.
2. Valorar la trascendencia de la edad del profesor/a y su efecto en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, es decir, si enseñan mejor o se aprende más con los profesores jóvenes o con los mayores.
3. Determinar en qué medida la condición de nativo/no nativo del profesor/a incide en la calidad de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

2.2. Muestra de población

En esta investigación participaron 80 estudiantes de Magisterio –especialidad lengua extranjera (Inglés)- de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (España). La población encuestada, mayoritariamente mujeres (85%), de edades comprendidas entre los 19 y 21 años, aspiran a convertirse en profesionales de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

2.3. Instrumentos y procedimientos

Para controlar la multitud de variables implicadas en el aula de lengua extranjera, se suele recurrir al empleo del cuestionario o encuesta como procedimiento o técnica habitual de recolección de datos en investigación educativa. Mediante tales cuestionarios, los sujetos encuestados pueden expresar sus opiniones, creencias y percepciones personales, describiendo abiertamente lo que piensan sobre determinados aspectos del aula. Para esta investigación, aplicaremos el modelo de Madrid (1999), seleccionando y controlando concretamente

las variables de presagio *edad* y *nativo/no nativo*, como ya se ha expuesto antes. Para tal propósito se han aplicado dos cuestionarios –uno de tipo cerrado y otro abierto- mediante los cuales los participantes tenían que expresar sus opiniones y/o percepciones personales al respecto, empleando escalas de tipo Likert (de 1 a 5 puntos) en el caso del cuestionario cerrado, lo cual nos va a permitir cuantificar fácilmente los datos obtenidos. Asimismo, los comentarios aportados en el cuestionario abierto serán de gran ayuda para matizar en cierto modo los porcentajes obtenidos. El procedimiento adoptado para analizar las respuestas a las preguntas abiertas consistió en la selección de una muestra lo suficientemente representativa de las apreciaciones más destacadas y frecuentes. Así, pues, ambos cuestionarios nos van a proporcionar datos cuantitativos y cualitativos interesantes. Finalmente, merece destacar que ambos cuestionarios fueron presentados y cumplimentados al término de su formación académica.

Tabla 1
Cuestionario cerrado de Madrid (1999)

CUESTIONARIO CERRADO

Incidencia de algunas características individuales del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera

Expresa tu opinión sobre lo siguiente usando esta escala:

5 = siempre 4 = casi siempre 3 = a veces 2 = casi nunca 1 = nunca

1. EDAD

- (...) 1. La edad del profesor/a influye en el tipo de metodología de enseñanza que emplea en clase.
- (...) 2. La edad del profesor/a influye en su rendimiento y eficacia en clase y por consiguiente en lo que aprenden sus alumnos.
- (...) 3. Los/as profesores/as jóvenes rinden más y son más eficaces que los mayores, por tanto, se aprende más con ellos/as.
- (...) 4. Los/as profesores/as mayores rinden más y son más eficaces, por lo tanto, se aprende más con ellos/as que con los jóvenes.
- (...) 5. Los/as profesores/as jóvenes enseñan mejor la LE que los mayores y se aprende más con ellos/as.
- (...) 6. Los/as profesores mayores enseñan mejor la LE que los jóvenes y se aprende más con ellos/as.

2. NATIVO / NO NATIVO

- (...) 1. Los/as profesores/as nativos/as son preferibles a los/as no nativos/as y se aprende más con ellos/as.
 - (...) 2. Los/as profesores/as no nativos son preferibles a los nativos y se aprende más con ellos/as.
-

Tabla 2
Cuestionario abierto de Madrid (1999)

CUESTIONARIO ABIERTO

Incidencia de algunas características individuales del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera

Expresa tu opinión brevemente sobre la incidencia de los siguientes aspectos en el aprendizaje de los alumnos.

1. ¿Qué efecto tiene la edad del profesor/a en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos?
¿Qué diferencias relevantes encuentras entre los profesores jóvenes y mayores?

.....
.....

2. ¿Crees que el hecho de que el profesor sea nativo influye en los resultados del aprendizaje?
¿Por qué? ¿Cumple la misma función el profesor no nativo si usa continuamente la LE?

.....
.....

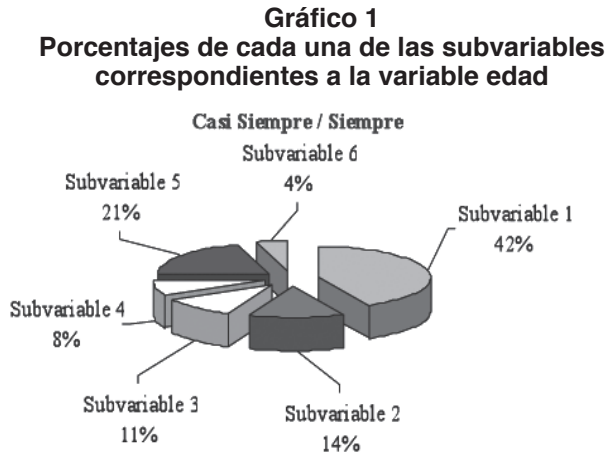
2.4. Análisis y discusión de los resultados

A continuación se exponen los datos porcentuales correspondientes a cada una de las subvariables que integran las dos variables controladas partiendo exclusivamente de criterios o parámetros temporales:

Tabla 3
Resultados porcentuales correspondientes a cada una de las subvariables integradas en las dos variables controladas

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	NS/NC	Total
Variable 1: Edad							
Subvariable 1	3,95%	2,63%	42,11%	36,84%	14,47%	0,00%	100,00%
Subvariable 2	6,58%	25,00%	51,31%	14,48%	2,63%	0,00%	100,00%
Subvariable 3	5,27%	17,10%	64,47%	11,84%	1,32%	0,00%	100,00%
Subvariable 4	5,27%	23,69%	61,84%	9,21%	0,00%	0,00%	100,00%
Subvariable 5	5,27%	10,53%	59,21%	25,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Subvariable 6	6,58%	22,37%	65,79%	5,27%	0,00%	0,00%	100,00%
Variable 2: Nativo / No Nativo							
Subvariable 1	2,63%	5,26%	30,26%	35,53%	26,32%	0,00%	100,00%
Subvariable 2	13,16%	28,94%	53,95%	2,63%	0,00%	1,32%	100,00%

El siguiente gráfico ilustra con claridad la trascendencia de cada una de las subvariables correspondientes a la variable *edad*, a partir exclusivamente de los parámetros temporales *siempre* y *casi siempre*:



Tomando en consideración la orientación profesional de la muestra de población encuestada –futuros maestros/as de lengua extranjera- y valorando sus creencias y/o percepciones personales al respecto, merece destacarse como dato significativo que algo más de la mitad de los sujetos encuestados, exactamente el 51,31%, cree que la *edad* del profesor/a influye, *siempre* o *casi siempre*, en el tipo de metodología de enseñanza empleada en clase (subvariable 1), mientras que el 42,11% considera que esto puede suceder *a veces*. De algún modo, se pone de manifiesto la trascendencia de la edad del profesor/a en la metodología de la enseñanza. No obstante, no existe hasta el momento ninguna evidencia empírica o dato concluyente que confirme que los profesores jóvenes o mayores, o mejor dicho, los profesores inexpertos o expertos, sean mejores o peores docentes y obtengan mejores o peores resultados en lo que al rendimiento docente y calidad de enseñanza se refiere. También se observa cómo algo más de la mitad de los participantes considera que la edad del profesor puede influir, *a veces*, en su rendimiento docente y, por ende, en los resultados del aprendizaje (subvariable 2); así lo considera el 51,31%.

Exactamente el 64,47% de los encuestados considera que los profesores/as jóvenes pueden, *a veces*, rendir más y resultar más eficaces que los mayores y, consecuentemente, se puede aprender más con ellos (subvariable 3). Por el contrario, un porcentaje muy similar se localiza en la subvariable 4 pues el 61,84% cree que los/as profesores/as mayores pueden, *a veces*, resultar más eficaces que los jóvenes. De esto se deduce que no existe ninguna valoración concluyente en lo que al rendimiento docente del profesor se refiere en vista de tales porcentajes. Por tanto, la influencia de la edad en el rendimiento docente y en los resultados de aprendizaje de los alumnos resulta cuestionable.

Elevados porcentajes también se localizan en las subvariables 5 y 6, concretamente un 59,21% y un 65,79% respectivamente, que confirman la

imposibilidad de extraer conclusiones generalizadas respecto a si los profesores/as jóvenes enseñan mejor que los mayores y se aprende más con ellos o si más bien sucede todo lo contrario. Así pues, las subvariables relativas a la calidad de la enseñanza del profesor joven/mayor resultan igualmente cuestionables.

En definitiva, para esta muestra específica de población -profesores en formación especialistas en lengua extranjera-, la variable *edad* del profesor/a parece generalmente influir en la modalidad de metodología de enseñanza empleada en el aula, aunque no existen valoraciones concluyentes cuando se entra a considerar diferencias en lo que a rendimiento y calidad de la enseñanza se refiere a la hora de diferenciar a los profesores inexpertos de los expertos, a los jóvenes de los mayores. No existe un consenso generalizado en cuanto a si los profesores jóvenes o los mayores rinden más o rinden menos, confirmándose así que la eficacia docente puede bien apreciarse tanto en los inexpertos como en los expertos. En esta investigación no cabe duda de que la orientación profesional de los encuestados resulta determinante, como se pone de manifiesto en el sentido de su pronunciamiento.

Como ya se ha descrito antes, el cuestionario abierto nos va a aportar datos cualitativos interesantes. A la respuesta a las preguntas **¿Qué efecto tiene la edad del profesor/a en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué diferencias relevantes encuentras entre los profesores jóvenes y mayores?**, merecen destacarse las siguientes valoraciones o apreciaciones:

Antes de nada, no se debe ni se puede generalizar pues siempre hay excepciones, todo depende fundamentalmente de la personalidad del docente, concretamente de su entusiasmo, interés y empeño por conseguir que todos sus alumnos aprendan. Como es evidente, su implicación personal al igual que su preparación académica van a resultar claves. Se cree que si un profesor, sea joven o mayor, sabe ganarse al alumnado y sabe enseñar, hacer pensar y sacar lo mejor de cada uno de sus alumnos no debería tener problemas a la hora de impartir sus clases. Por tanto, se piensa que ambos tienen ventajas e inconvenientes.

Supuestamente, el *profesor/a joven* aporta más entusiasmo, ilusión, una actitud mucho más innovadora, manifestando de esta manera un gran empeño personal por mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, muestra una mayor disposición a asumir riesgos al probar nuevas metodologías, al experimentar nuevas estrategias o técnicas de enseñanza. Dada su inexperiencia y evidente inseguridad docente, se aferra más a las guías didácticas, estresándose aún más con la preparación de las clases en su empeño por hacerlo lo mejor posible. De hecho, muestra una gran dependencia hacia las recomendaciones oficialmente establecidas. En ocasiones, tiende a improvisar sobre la marcha. También suele pasar por alto determinados aspectos o cuestiones que presuponen que el alumno ya sabe, no siendo así en realidad. Al mismo tiempo, resulta más abierto a vincular la educación formal y no formal. Parece mostrar también una actitud más reflexiva e investigadora al tratar de entender al alumno/a y su realidad. Como es evidente, su juventud le hace ser más *cercano* a la realidad de los alumnos, conectándose e identificándose más fácilmente con

ellos y mostrando más empatía. Cabe añadir que todo esto puede resultar positivo a la vez que negativo o contraproducente pues la confianza depositada puede a veces malinterpretarse al tratar al maestro como una especie de *amigo*, lo cual puede acarrear serios problemas al joven docente. De hecho, una entrega excesiva de confianza puede hacer que los alumnos no le tomen en serio o, tal y como advierte Madrid (2004:72), “El profesor joven se puede acercar más a los alumnos y a veces pretende ser uno más en el aula, pero eso es un arma de doble filo”. La principal razón que se puede esgrimir a todo esto reside en su inexperiencia.

Como es evidente, el *profesor/a mayor* resulta mucho más experimentado y se hace respetar más en clase. En este sentido, la experiencia acumulada es un grado, resultando pues su principal aliado, lo cual redundando positivamente en la calidad de su enseñanza, aunque la acumulación de experiencia docente no significa necesariamente que se sepa enseñar mejor. Como es obvio, dada la experiencia acumulada, muestra mayor soltura al dar las clases, se desenvuelve mucho mejor y con más facilidad en el aula y gestiona la clase con mayor eficacia. No obstante, a pesar de resultar supuestamente algo anticuado u obsoleto, algunos creen que saben enseñar mejor. De hecho, posee un conocimiento más pormenorizado de la realidad de las aulas. Al parecer, sabe cómo enseñar mejor y cómo actuar eficazmente ante determinadas situaciones conflictivas de aula. Por otro lado, también hay que destacar que resulta más autoritario y se esfuerza por mantener la disciplina en todo momento. En este sentido es menos probable que se le desordene una clase y esto es un punto a su favor. Además, sabe perfectamente lo que resulta conveniente o cómo proceder en determinadas situaciones de aula y lo que no resulta aconsejable hacer en otras. Suele resolver los problemas que pueden surgir en el aula con mayor rapidez y eficacia, y sale airoso de cualquier situación conflictiva. También sabe cómo dirigir al alumnado y organizar las situaciones de enseñanza y aprendizaje al igual que cómo controlar el tiempo y las situaciones de aula. Como es obvio, dispone de un mayor repertorio de estrategias, técnicas y recursos de enseñanza, aunque suele aferrarse siempre al mismo método de trabajo, el que mejor resultado le ha dado o con el cual se siente más cómodo, y se muestra asimismo reticente a incorporar cambios o modificaciones en su plan de trabajo. En definitiva, suele aplicar metodologías tradicionales y/o arcaicas que resultan a la vez muy desmotivadoras. A diferencia del joven, presupone lo que no se sabe realmente, asegurando así la construcción eficaz del conocimiento. Además, conoce mejor los errores más generalizados y/o comunes que cometen sus alumnos. Si bien es verdad que suele mostrar una mayor *capacidad de aguante*, también lo es que tiende a prejuzgar o etiquetar más al alumnado en función de su comportamiento o actitud. Además, es más reacio a integrar actividades de educación no formal en clase. Al pertenecer a generaciones distintas, le resulta más complicado conectar con la realidad de sus alumnos, explorar o descubrir sus intereses y/o preferencias.

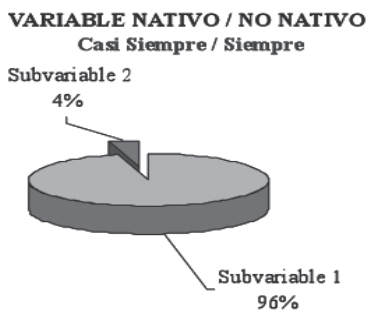
En definitiva, se cree que la edad del profesor/a puede influir en la metodología de enseñanza que se aplica en clase, mientras que otros consideran que no influye para nada. De hecho, se piensa que lo que el alumno percibe en realidad es principalmente la aptitud del docente para enseñar o no.

A continuación, se incluye un decálogo en el que se destacan las principales diferencias que se encuentran entre los profesores jóvenes y mayores –por supuesto, no puede generalizarse-, de acuerdo con las creencias y/o percepciones personales del profesorado en formación:

Profesores jóvenes	Profesores mayores
1. Inexperiencia (improvisación, inseguridad y dependencia).	1. Experiencia (serenidad, seguridad y autonomía docente).
2. Entusiasmo, ímpetu e ilusión. Supuestamente motivan más.	2. Escaso entusiasmo debido al desgaste profesional. Parecen motivar menos.
3. Trato cercano y cordial con el alumno. Resultan más <i>cercanos</i> a su realidad.	3. Trato distante. Inspiran más confianza y respeto. Imponen una autoridad más rígida.
4. Muestran expectativas más positivas y alentadoras respecto a los alumnos.	4. Tendencia a prejuzgar y a etiquetar más al alumno.
5. Actitud innovadora en la aplicación de metodologías más activas y dinámicas. Afán por experimentar. Disposición a asumir riesgos. Actitud inconformista.	5. Aplicación de metodologías de enseñanza más tradicionales. Actitud conformista.
6. Clases más dinámicas y amenas.	6. Clases más rutinarias y monótonas.
7. Actualización científica y didáctica.	7. Resistencia a la renovación pedagógica, a incorporar cambios en sus hábitos de trabajo, a modificar sus métodos de enseñanza.
8. Dificultad en el control y gestión de la clase.	8. Habilidad en el manejo y control de la clase. Más previsores. Anticipación a las dificultades y/o problemas.
9. Familiaridad y manejo de las TICs.	9. Resistencia a las TICs.
10. Escasez de recursos didácticos.	10. Abundantes recursos didácticos.

Respecto a la segunda variable controlada *nativo / no nativo*, cabe destacar que el 61,85% de los encuestados cree que la condición de nativo del profesor/a resulta, *siempre o casi siempre*, preferible a la de no nativo, ya que se aprende más con ellos –*subvariable 1*-. Por el contrario, el 53,95% de los encuestados opina que, *a veces*, se prefiere y se aprende más con los profesores no nativos –*subvariable 2*-. Posiblemente, esta última creencia se interpreta, en cierto modo, en base a sus inseguridades y/o frustraciones en el nivel de competencia comunicativa en la lengua extranjera pues presentan graves deficiencias o limitaciones comunicativas en la producción oral.

Gráfico 2
Porcentajes correspondientes a las subvariables integradas en la variable Nativo/No Nativo



A la respuesta a las preguntas **¿Crees que el hecho de que el profesor sea nativo influye en los resultados del aprendizaje? ¿Por qué? ¿Cumple la misma función el profesor no nativo si usa continuamente la LE?**, cabe destacar las siguientes reflexiones:

Generalmente el profesor nativo resulta preferible en el nivel de competencia comunicativa -especialmente en lo que atañe a la pronunciación, entonación y fluidez verbal-, aunque se insiste en que si se hace un uso continuado de la lengua extranjera en el aula, ambos -nativos y no nativos- cumplirían la misma función. Parece obvio pensar que con el nativo se asegura en todo momento el empleo constante de la L2 en clase. Bien es verdad que el nativo se aproxima más a la *perfección* lingüística pues su pronunciación resulta más natural o *auténtica*, y muestra igualmente espontaneidad comunicativa. A pesar de dominar evidentemente la lengua con más garantías, esto no significa que el nativo sea mejor profesor. No basta con dominar la lengua o con hacer un uso continuado de ella sin más -por supuesto, esto es importante-, aunque lo que realmente debe importar es la metodología de enseñanza aplicada, o sea, la forma en que se enseña la lengua y, desde luego, el empeño personal por hacer que los alumnos aprendan de la mejor manera, teniendo siempre en cuenta su nivel real de conocimiento, anticipándose también a sus previsibles dificultades y problemas. Se piensa que la eficacia del profesor nativo no reside en su dominio comunicativo de la lengua sino en su aptitud docente. Generalmente, el nativo carece de formación psicopedagógica, viéndose así obligado continuamente a cuidar mucho su discurso a fin de asegurar el entendimiento de sus alumnos. Al mismo tiempo, puede dar por sabidos muchos aspectos que en realidad aún no se han abordado en clase, avanzando de prisa en sus explicaciones, lo cual puede provocar una cierta desorientación e incertidumbre en el alumnado. Cabe añadir también que la procedencia y concretamente el acento del hablante nativo puede generar en ocasiones serios problemas de entendimiento en el alumnado y esto se percibe actualmente en la realidad de muchos centros con secciones bilingües en donde los auxiliares de conversación no proceden del Reino Unido sino de Australia, Canadá, E.E.U.U. En definitiva, se cree que la clave reside sobre todo en el empeño personal y en la habilidad de enseñar. En este sentido, se prima la importancia de saber enseñar frente a dominar la lengua. Como es evidente, esta apreciación se ve inducida fundamentalmente por su orientación profesional.

Se piensa que el profesor no nativo, aunque no domine la lengua con la misma eficacia pero si la usa habitualmente en clase y sus alumnos le entienden, puede cumplir la misma función. También es verdad que el no nativo, aunque haga uso de la L2 habitualmente en clase, siempre recurrirá a su lengua nativa para aclarar ciertas dudas o matizar determinadas explicaciones gramaticales. Indudablemente, tiene la ventaja de anticiparse y de prever las posibles dificultades con las que tropiezan o se enfrentan sus alumnos al aprender la lengua extranjera pues ya ha pasado por dicha situación cuando era estudiante. Así pues, tendrá más facilidad para poder entender las dificultades y problemas que puedan surgir durante el descubrimiento y/o procesamiento de la nueva lengua, se adapta mejor al ritmo de aprendizaje del alumnado y proporciona en todo

momento mucho ánimo y refuerzo positivo. De hecho, se considera que el profesor no nativo “En realidad sabe empezar desde el principio, no dando cosas por sabidas”. En vista de todo lo expuesto hasta el momento, resulta interesante la siguiente apreciación ofrecida por uno de los encuestados:

Yo creo que un profesor no nativo cumple la misma función que un profesor nativo si usa continuamente la LE. Sólo encuentro una diferencia, el profesor nativo siempre (o casi siempre) tendrá mejor pronunciación y mayor fluidez verbal, esto facilitará evidentemente la adquisición de los sonidos de la nueva lengua. En niveles superiores, por ejemplo en educación secundaria, el profesor nativo puede aportar más detalles acerca de los aspectos socioculturales de la lengua y en el vocabulario avanzado (...) El profesor nativo hasta que no ve realmente que no te enteras, tras habértelo explicado de distintos modos, no recurre al español, mientras que el profesor no nativo recurre inmediatamente cuando detecta que algo no se entiende (...) Ambos pueden cumplir la misma función si la metodología de enseñanza aplicada resulta eficaz. Aunque no sea hablante nativo es ante todo un profesional de la enseñanza. He tenido la oportunidad de que me dieran clases profesores nativos y no nativos, y me ha ido bien con los dos.

A continuación, se resumen las principales diferencias que se encuentran entre los profesores nativos y no nativos, -por supuesto, no puede generalizarse-, conforme a las creencias y/o percepciones personales del profesorado en formación:

Profesores nativos	Profesores no nativos
1. Dominio comunicativo de la lengua. <i>Modelo lingüístico perfecto.</i>	1. Deficiencias y limitaciones en la competencia comunicativa.
2. Naturalidad y espontaneidad comunicativa.	2. Uso artificial y mecánico de la lengua. Habla forzada.
3. Autonomía docente. Creación de materiales auténticos de enseñanza. No seguimiento del libro de texto.	3. Excesiva fidelidad o dependencia hacia las recomendaciones oficiales. Seguimiento del libro de texto, guías didácticas.
4. Lagunas en el conocimiento gramatical de la lengua extranjera.	4. Conocimiento metacognitivo de los aspectos formales de la lengua.
5. Habilidades conversacionales.	5. Mayor empatía al predecir dificultades y/o problemas de aprendizaje, al adaptarse al nivel real de conocimiento y ritmo de trabajo de sus alumnos.
6. Tratamiento más permisivo del error.	6. Énfasis excesivo en la corrección de errores.
7. Clases más amenas y dinámicas.	7. Clases rutinarias y monótonas.
8. Fuente de información cultural.	8. Escasas referencias culturales.

Seguidamente, se recoge en la siguiente tabla la media aritmética de todos los porcentajes de cada una de las subvariables integradas en ambas variables controladas:

Tabla 4
Media aritmética de los datos porcentuales
obtenidos en ambas variables controladas

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	NS/NC	Total
Variable Edad	5,48%	16,89%	57,46%	17,11%	3,07%	0,00%	100,00%
Variable Nativo / No Nativo	7,89%	17,10%	42,11%	19,08%	13,16%	0,66%	100,00%

Como se ilustra en el siguiente gráfico, la variable *nativo/no nativo* cobra especial énfasis, al menos para esta muestra específica de población:

Gráfico 3
Contraste de ambas variables controladas



Si bien es verdad que se reconoce la supuesta superioridad lingüística de los profesores nativos, también lo es que se concede más importancia a saber enseñar que a dominar simplemente la lengua. Por último, merece destacar que la orientación profesional –enseñanza- de esta muestra específica de población va a condicionar indudablemente el sentido de su pronunciamiento.

Conclusiones

En este artículo se exploran las creencias y/o percepciones personales del profesorado en formación sobre la importancia de determinadas características individuales del profesor -*edad* y *nativo/no nativo*- y su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Merece destacarse principalmente que no se puede generalizar pues en la enseñanza no tienen cabida las generalidades. Concretamente, se piensa que la edad del profesor puede influir en la metodología de enseñanza desarrollada en el aula, aunque no existe ningún dato concreto concluyente al respecto que nos permita confirmar si se aprende más o enseñan mejor los profesores jóvenes frente a los mayores o si más bien sucede lo contrario. Respecto al mito del profesor nativo y su supuesta superioridad

dad en lo que al dominio de la lengua se refiere, se piensa que el no nativo puede cumplir la misma función siempre y cuando haga un uso continuado de la lengua pero sobre todo que sepa enseñar eficazmente. De hecho, se destaca la importancia de saber enseñar frente a dominar la lengua en cuestión. Contrastivamente, se ha demostrado cómo la variable *nativo/no nativo* prima frente a la de la *edad*. Por último, pensamos que todavía queda mucho camino por explorar en este ámbito, aunque la valoración de las creencias del profesorado en formación nos da una cierta perspectiva al respecto.

Notas

- 1 De acuerdo con Madrid (1999:138), "El estudio de las **variables de contexto** nos ayuda a conocer las condiciones de trabajo del profesorado, las características sociales y sociolingüísticas de la comunidad, las características de la escuela (tamaño, recursos), el ambiente socio-cultural de los alumnos y del profesorado y su posible relación con los procesos didácticos. El estudio de las **variables de presagio** (cf. Brown, 1987; Skehan, 1989) incluye las variables que caracterizan al alumnado y al profesorado que interviene en la E/ALE. El conocimiento de las **variables de proceso** es fundamental para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje (cf. Brown, 1989; Larsen-Freeman y Long, 1991; Ellis, 1994), ya sea en situaciones naturales (*SLA*) o en el aula (*SLL*) (véase Krashen, 1981). La investigación de las **variables de producto** facilita el conocimiento de los resultados finales y nos permite establecer relaciones entre las variables de *presagio* y de *proceso*".

Bibliografía

- ÁRVA, V. y P. MEDGYES (2000). Native and non-native teachers in the classroom. *System*, 28: 355-372.
- BRAINE, G. (1999). *Non-native educators in English language teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____ (2005). A history of research on non-native speaker English teachers. En E. Llurda (ed.). *Non-native language teachers: perceptions, challenges, and contributions to the profession* (pp.13-23). New York, USA: Springer.
- COOK, V. (1999). Going beyond the native speakers in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33 (2): 185-209.
- CONTRERAS, O., L. RUIZ, M.L. ZAGALAZ y S. ROMERO (2002). Creencias en la Formación del Profesorado de Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45: 131-149.
- MADRID, D. (1998). *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- _____ (1999). Modelos para investigar en el aula de L.E.. En M^a. S. Salaberri (ed.). *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 126-181). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

- _____ (2004). *Importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- MADRID, D. y M^a L. PÉREZ (2004). Teacher and student preferences of native and non native foreign language teachers. *Porta Linguarum*, 2: 125-138.
- MEDGYES, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more?. *ELT Journal*, 46 (4): 340-349.
- (1994). *The non-native teacher*. London: Macmillan Publishers.
- RICHARDS, J. C. y Ch. LOCKHART (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press (Colección Cambridge de Didáctica de las Lenguas).
- ROBINSON, I. (2008). Say after me. En J. D. Martínez (ed.). *Oral communication in the EFL classroom* (pp. 85-101). Sevilla: Ediciones Alfar.
- TILLEMA, H. H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16: 11-37.
- WILLIAMS, M. y R. L. BURDEN (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

