

Dificultades y retos de los maestros principiantes de español como lengua extranjera (ELE)

Difficulties and challenges for newly qualified ELE (Spanish as a Foreign Language) teachers

Ligia Ochoa Sierra¹
Alberto Cueva Lobelle²

Resumen

Esta investigación muestra los resultados obtenidos a partir de una serie de entrevistas realizadas a docentes que trabajan como profesores de español como lengua extranjera (ELE), acerca de las dificultades y retos más importantes que enfrentan al inicio de su vida laboral.

Palabras clave

Español como lengua extranjera (ELE), enseñanza, profesores principiantes.

Abstract

The research presented here shows the results obtained from a series of interviews conducted with teachers who work as teachers of Spanish as a foreign language about the most important difficulties and challenges which such teachers face at the beginning of their career

Keywords

Spanish as a foreign language (SFL), teaching, initial teaching practice.

Artículo recibido el 14 de agosto de 2013 y aprobado el 7 de febrero de 2014

1 Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. lochoas@unaledu.co

2 Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. aclobelle@gmail.com

Las dificultades que enfrenta un docente al inicio de su vida laboral son inherentes a la profesión. De acuerdo con Bullough (2000), Angulo y Jiménez (2008), y Marcelo (2009), los maestros principiantes a menudo encaran múltiples problemas debido a su poca experiencia y a la falta de relación entre el proceso de formación universitaria y la vida profesional, entre las cuales, en muchas ocasiones, hay un abismo. Además, el maestro principiante recién termina su rol de estudiante, en el que suele estar acompañado, empieza un nuevo rol, que con frecuencia se caracteriza por la soledad y el aislamiento.

La mayoría de las veces, el único espacio que un maestro de ELE ha tenido para enfrentar a un grupo de estudiantes ha sido la práctica docente. Sin embargo, allí las condiciones no son reales pues se está con el profesor titular y con el asesor de la práctica, quienes protegen al practicante de las situaciones problemáticas reales a las que se enfrentan a diario los profesores. Estas circunstancias hacen que los profesores principiantes se enfrenten a muchas dificultades en su ejercicio profesional. En este sentido, y como lo señalan Marcelo (2009), Cornejo (1999) y Fandiño y Castaño (2009), los inicios de la carrera docente son una fase de intenso aprendizaje.

La investigación que a continuación se presenta trata acerca de las dificultades por las que atraviesa un profesor principiante de español como lengua extranjera (ELE), esperando que la información resultante pueda ser útil para futuros docentes y para los coordinadores académicos de programas de formación de este tipo de maestros. Se parte del supuesto, reconocido en la bibliografía internacional, de que conocer la percepción de los maestros resulta vital para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y para el diseño, mejoramiento y evaluación de los programas de formación docente, en cuanto permiten evaluar la pertinencia de los planes de estudios para dotar al docente de las herramientas necesarias para su trabajo en el aula (Sarramona, Noguera y Vera, 1998).

Igualmente, es una información útil para los mismos maestros debido a que pueden verse reflejados en los relatos de los demás, darse cuenta de que el

problema que tienen o tuvieron es común a otros y reflexionar así sobre su práctica.

Se espera también que los resultados de este artículo sean un insumo para las discusiones que internacionalmente se están dando en relación con los maestros principiantes y específicamente sobre maestros de ELE, de quienes no se encontró ningún trabajo al respecto.

Este estudio pretende, por lo tanto, contribuir a entender las condiciones a las que se enfrenta un maestro principiante de ELE en su labor docente. Para el logro de este objetivo se tuvo en cuenta el punto de vista de los profesores sobre los contextos y factores que facilitan u obstaculizan la tarea de enseñar ELE, con el fin de identificar las dificultades de orden personal, didáctico e institucional que enfrentan dichos docentes.

Perspectiva teórica³

El profesor hace parte de una comunidad educativa, lo que Bourdieu (2002) denomina un *campo intelectual*, es decir, una estructura académica condicionada socialmente e integrada por una serie de protagonistas. Un campo intelectual es un campo de acción donde hay una serie de relaciones de interdependencia y de poder a través de las cuales se configura una comunidad académica. Tal comunidad trabaja alrededor de unos objetos de estudio, de unas temáticas que le son propias y de unos modos de decir las cosas. Tiene así mismo unos propósitos o fines: los integrantes están comprometidos con la formación y la investigación alrededor de un objeto de conocimiento a través de un conjunto de reglas y de unas metodologías particulares.

El profesor principiante es el protagonista recién incluido en la comunidad educativa, con la que empieza a establecer una serie de relaciones de subordinación (con el director de la institución), superordenación (con sus alumnos) y relaciones de igualdad (con sus colegas):

3 Apartes de estas consideraciones teóricas aparecen en Ochoa y Cueva (2012).

Así las partes constitutivas del campo intelectual, que están colocadas en una relación de interdependencia funcional, resultan, sin embargo, separadas por diferencias de *peso funcional* y contribuyen de manera muy desigual a dar al campo intelectual su estructura específica. En efecto, la estructura dinámica del campo intelectual no es más que el sistema de interacciones entre una pluralidad de instancias, agentes aislados, como el creador intelectual, o sistemas de agentes, como el sistema de enseñanza, las academias o los cenáculos, que se definen, por lo menos en lo esencial, en su ser y en su función, por su *posición* en esta estructura, por la autoridad, más o menos reconocida, es decir, más o menos intensa y más o menos extendida. (Bourdieu, 2002, p. 31)

La diferencia en el peso funcional explica por qué las relaciones de dependencia que se dan entre las partes no son del mismo grado: el novato establece una fuerte dependencia con el jefe inmediato y mediato, y empieza a “negociar” su relación con el estudiante. La comunidad se configura, además, por las relaciones que se dan al interior de ella y por la representación que tiene cada uno de sí mismo y del otro, de acuerdo con la posición que tiene dentro de la comunidad.

En cada una de estas relaciones, cada uno de los agentes empeña no solamente la representación socialmente constituida que tiene del otro término de la relación (la representación de su posición y de su función en el campo intelectual, de su imagen pública), [...] sino también la representación de la representación que el otro término de la relación tiene de él, es decir, de la definición social de su verdad y de su valor que se integra en y por el conjunto de las relaciones entre todos los miembros del universo intelectual. (Bourdieu, 2002, p. 29)

La representación que el profesor tiene de sí mismo, de lo que debe ser un profesor de ELE, de sus alumnos y la representación que tiene de sus colegas y jefes determinará en gran medida su práctica pedagógica. Como toda comunidad, la comunidad académica está condicionada por el entorno intelectual, social, político y económico en el que se

desarrolla. Los participantes están condicionados socioculturalmente: pertenecen a una clase social, hacen parte de una generación y tienen una historia personal y académica que les antecede. Al final del proceso, las condiciones iniciales de los participantes pueden cambiar gracias a la reconfiguración por participar dentro de la comunidad.

Los profesores novatos no conocen las prácticas históricas que determinan la escuela en general y las propias de la institución a la que se insertan; son personas en formación y como tal no pueden ser tratados igual que los profesores experimentados (Marcelo, 2009). Es decir, no se les puede hacer las mismas exigencias, tales como igual número de clases, alta calidad, responsabilidades semejantes, etc. Se trata de profesores que no conocen las reglas de la comunidad educativa a la que recién ingresan y que las deben asumir prontamente.

Los principiantes empiezan a pensar en el problema educativo, a profundizar en una perspectiva pedagógica y didáctica, y a adentrarse en los lenguajes propios de esa comunidad. Sin embargo, tampoco son personas que partan de cero: han sido estudiantes, practicantes y generalmente cuentan con alguna experiencia docente previa. Ellos tienen unas concepciones, valores y creencias acerca del sentido de la educación, su papel como profesores, la disciplina en la que trabajan y los estudiantes. Estas experiencias previas y sus concepciones guiarán en gran medida su labor docente.

En resumen, el profesor principiante mantiene un rol que oscila entre el estudiante recién graduado y el docente que empieza su labor profesional. Este rol está determinado por la formación que recibió en el pregrado o en otros espacios no formales, como diplomados o cursos, y por las condiciones de la institución a la que ingresa y en la que participan una serie de actores y unas reglas de “funcionamiento”. De otra parte, la historia personal del profesor principiante y su experiencia como alumno resulta también decisivo, ya que hay personas que desean replicar modelos de profesores con los que se sintieron a gusto y evitar conductas de otros con quienes no estuvieron de acuerdo. Así mismo, sus

concepciones y expectativas acerca de la enseñanza en general y de la enseñanza del español como lengua extranjera resultan vitales para percibir y afrontar las dificultades.

Metodología

Se trata de una investigación con énfasis cualitativo cuyo propósito es difundir las opiniones de los maestros y maestras de ELE. Se realizó un cuestionario de preguntas abiertas que se aplicó a cien profesores que han trabajado en ELE. Cuarenta y dos de ellos eran colombianos pero habían trabajado en un país distinto a Colombia, once eran profesores hablantes no nativos de español y los demás habían enseñado español en Colombia. Las edades del 79 % de los encuestados oscilaba entre los 25 y 35 años; el 72 % de la población era femenina. Los datos fueron analizados a partir de la metodología de *análisis de contenido*.

Se indagó acerca de la formación que habían recibido, las expectativas que tenían al inicio de su vida laboral, las dificultades que enfrentaron y los apoyos con los que contaron. Se solicitó también dar algunos consejos para el maestro principiante.

De acuerdo con las etapas anteriores, la investigación se realizó siguiendo las siguientes fases:

Fase 1. Reconocimiento de la problemática en el contexto específico

Fase 2. Elaboración de los instrumentos

Fase 3. Trabajo de campo: búsqueda y selección de los encuestados y aplicación de cuestionarios

Fase 4. Análisis de los datos

Fase 5. Resultados y conclusiones.

Resultados

Se presentan los resultados a partir de las siguientes categorías: formación, expectativas, dificultades, apoyos y consejos.

Formación

Un profesor de ELE suele ser un egresado de un programa de idiomas o de español, o ser un profesional que por “azar” llegó al tema de la enseñanza del español. En el caso del egresado de español o filología hispánica se espera que tenga una formación fuerte en fonética-fonología, morfosintaxis, semántica y pragmática del español, y en algunos casos una formación en literatura española y latinoamericana. En el caso del profesor que ha estudiado un programa de lenguas extranjeras, suele tener formación en la lingüística, literatura y didáctica de la lengua que estudia.

El 91 % de los encuestados no habían tomado en pregrado cursos de didáctica relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera; lo habían hecho a partir de cursos o diplomados después del grado. Un porcentaje significativo de profesores (82 %) no había tomado en el pregrado cursos de lengua o literatura española. El 53 % había tomado clases de gramática inglesa o francesa y didáctica de estas dos lenguas. Un 21 % de los encuestados no tenían, antes de su primera experiencia docente, ningún tipo de formación en el pregrado relacionada con lingüística española. Este último grupo señala que se fueron formando en el camino: “poco a poco fui estudiando gramática de forma autodidacta”, “tuve que estudiar mucho sobre la marcha”, “estudiaba simultáneamente con los estudiantes al preparar las clases”.

Esta falta de preparación genera mucha angustia e inseguridad: “enseñaba algo de lo que no estaba segura. En ocasiones me quedaba corta. A veces me fallaba incluso el vocabulario, ya sea porque lo desconocía o porque me ponía nerviosa y se me olvidaba todo. Sentía que las piernas me temblaban”. La tarea resulta ardua, pues las preguntas de los estudiantes respecto a los temas puntuales de, por ejemplo, la gramática española, los desborda. La experiencia les va exigiendo mayor formación, la cual adquieren de manera autodidacta, a partir de cursos de gramática, redacción u ortografía, o estudiando en programas de formación docente centrados en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Expectativas

Como expectativas, los entrevistados señalaron que deseaban que sus estudiantes aprendieran la lengua y cultura española, y esperaban ser buenos profesores. El 42 % de los encuestados tenían la expectativa de que enseñar español era muy fácil: “Pensaba que la enseñanza iba a ser más fácil y un tanto mágica pero me di cuenta que eso no es así”. Un 23 % tenía una consideración contraria “pensaba que era difícilísimo enseñar español a un extranjero”.

A nivel laboral, los encuestados esperaban conseguir un trabajo estable, bien remunerado y lograr un cierto reconocimiento. No obstante, el 86 % de los entrevistados confiesa aún no haberlo logrado. A pesar de esto y de las dificultades, la experiencia de enseñar ELE resulta bien valorada por el 97 % de entrevistados: “El simple hecho de preparar y dictar clases ha ampliado muchos horizontes en mi vida en cuanto a conocimientos de idiomas y cultura general”. “Nunca había pensado en que iba a poder dedicarme a esta actividad tan bonita”.

Dificultades

Se presentan los resultados teniendo en cuenta tres subcategorías: dificultades académicas, dificultades didácticas y dificultades institucionales. De otra parte, es importante diferenciar entre la enseñanza a grupos grandes de aquella que se hace en forma individualizada o personalizada. Para el último caso, como veremos, se presentan unas dificultades particulares.

Dificultades relacionadas con la enseñanza de ELE cuando se trabaja con grupos

Dificultades académicas

Una de las dificultades reportadas por el 91 % de los encuestados fue su baja formación en didáctica del español como lengua extranjera y en lengua y literatura española. Expresiones como “no tenía preparación” o “estaba muy desorientada” muestran esta situación.

Para todos los encuestados, el desconocimiento de la gramática se convirtió en un escollo importante: “Muchas veces me he visto corto a la hora de

dar explicaciones gramaticales. En la universidad se trabaja mucho pragmática, análisis del discurso pero la morfosintaxis está en ‘desuso’ y eso es muy grave para un profesor de ELE. Los estudiantes quieren una buena explicación gramatical. No basta con decirles ‘eso no se dice así’ sino por qué. Creo que los programas deben ser fuertes en gramática”. Y aunque en ocasiones se tenía el conocimiento, no se poseía la metodología correcta: “No sabía explicar adecuadamente elementos del español, especialmente estructuras gramaticales complejas”.

La dificultad se acrecienta con temas como las conjugaciones y tiempos verbales, los verbos irregulares, los verbos de cambio, el artículo, las preposiciones, el género y número de los sustantivos y adjetivos, las tildes y las variantes dialectales: “No sabía cómo explicar expresiones coloquiales, muy colombianas y muy culturales”. Los vacíos culturales de los profesores fueron también una gran dificultad: “Mis alumnos sabían más de García Márquez que yo. Eran jóvenes muy cultos e interesados por la cultura latinoamericana. Muchos tenían un nivel cultural más amplio que el mío”.

De otra parte, la ausencia de una lengua puente es considerada una barrera idiomática difícil de afrontar. Es el caso del profesor que no sabe otra lengua distinta al español, el profesor que sabe inglés pero sus alumnos hablan una lengua distinta o de aquel que tienen bajas o inexistentes competencias en inglés: “de acuerdo con mi punto de vista, es absolutamente necesario tener conocimiento de una lengua en común para los dos involucrados”. No obstante, la suficiencia en una lengua como el inglés puede convertirse en un problema para la enseñanza del español, pues puede ocurrir que la mayor parte de la clase se haga en inglés, tal como lo reportan algunos profesores del Caribe anglófono: “muchas veces dicto la clase en inglés porque los estudiantes no me entienden”. Esta situación va en detrimento del desarrollo de las competencias comunicativas del español.

Aparece también como una dificultad académica las interferencias portugués-español; español-francés debido a los falsos cognados y a la asimilación

fonética de las lenguas: “mi gran reto era enseñar la pronunciación española y evitar a toda costa que se fosilicen y se conformen con el *portuñol*. Debía convencerlos de que el portugués es diferente del español y no casi igual para evitar que hablen un *spanglish* o un *portuñol*”.

Dificultades didácticas

De acuerdo con el 77 % de los encuestados, la dificultad más importante a nivel didáctico fue la falta de materiales adecuados, no solo en relación con libros de texto destinados para trabajo de aula en ELE (un buen método con la variante latinoamericana) sino libros de lectura y escritura adecuados a cada nivel, libros de literatura y diccionarios: “El material literario fue muy escaso”. Se señala también como dificultad la falta de formación didáctica que se traduce en una metodología inapropiada: clases largas y aburridas o actividades no pertinentes. “Tuve que cambiar actividades en pleno desarrollo de la clase por considerarlas inapropiadas”, “creo que me faltaba un poco más de reflexión sobre la didáctica”.

Otros problemas reportados son: el manejo del grupo, el manejo del tiempo, el poco contacto de los estudiantes con el español (cuando no se aprende en un contexto de habla hispana), el incumplimiento del programa previsto y la organización del contenido (dosificarlo).

Como dificultad propia de los profesores que enseñan español en el Caribe anglófono y en Brasil se señala la falta de motivación de las poblaciones jóvenes. Ellos sienten que el español no es una lengua de prestigio: “los alumnos no tomaban en serio el curso, sentían que no valía la pena aprender español pero al final no querían ser reprobados”. Una gran barrera para estos docentes fue la actitud misma de los estudiantes, así que fue necesario trabajar para modificar las actitudes hacia el español: “debía deconstruir ideas que se tiene respecto al español de Colombia, Perú y Bolivia”.

A nivel de interacción estudiante-profesor, cuando se empieza la enseñanza de ELE o se está en un nivel básico, la dificultad más importante, según el 39 % de los encuestados, es lograr la comunica-

ción, el entendimiento mutuo: “hablaba y hablaba sin darme cuenta de que los alumnos no comprendían y que tampoco les interesaba el tema. Hablaba demasiado”. Este problema se relaciona con la falta de conocimiento acerca del estudiante y con la dificultad de entender la cultura del otro y de ponerse en el lugar del aprendiz: “es complejo enseñarles el verdadero significado de una palabra o expresión cuando en su cultura no significa nada”.

Dos personas indican que lo más difícil es desarrollar las competencias comunicativas. Esto, que parece obvio, resulta difícil de lograr pues supone: enfocar la clase desde las habilidades, compaginar las competencias con los contenidos gramaticales, usar el español la mayor parte de la clase, por no decir toda, y propiciar situaciones comunicativas significativas.

Dificultades institucionales

Como dificultad institucional se reporta la falta de autonomía del profesor cuando las instituciones determinan los contenidos, materiales, exámenes y metodologías. En ocasiones las directrices institucionales frente a contenidos y metodologías resultan muy tradicionales, prescriptivos y poco comunicativos: “para mí lo más difícil fue seguir los lineamientos de la institución: allí me decían todo lo que había que hacer. Había muy poco margen para mis aportes y lo grave era que se enseñaba desde una perspectiva muy tradicional”.

Clases personalizadas

El reto mayor cuando se trabaja con estudiantes individuales o grupos muy pequeños es mantener la motivación pues la falta de interacción con otros estudiantes y la intensidad con la que se trabaja suele generar tedio: “los alumnos se aburren muy rápido cuando no tienen colegas para practicar”. Así mismo, los profesores entrevistados indicaron que fue difícil responder a necesidades y expectativas muy variadas de los estudiantes: hay demasiados temas, preguntas, materiales, de manera que se requiere de una buena preparación: “los alumnos que pagan clases particulares suelen ser muy exigentes y esperan del profesor un buen nivel de formación”.

De otra parte, según un 56 % de los encuestados, un hecho problemático es lograr un equilibrio entre lo que quiere el estudiante y lo que debe aprender: “muchos estudiantes piensan que saben lo que necesitan y no es así”. De igual manera, es difícil mantener un hilo conductor en la clase y durante todo el proceso pues los estudiantes suelen hacer preguntas sueltas “que te sacan del tema”. Por último, el manejo del tiempo se percibe como un problema. En ocasiones, el ritmo planteado por el profesor es distinto al del estudiante; el profesor en ocasiones se queda sin tema o no alcanza a enseñar lo que tenía planeado.

Fortalezas y apoyos

Lo que para el 73 % significó una dificultad a nivel personal, para un grupo pequeño de un 27 % el apoyo más importante fue la formación en gramática y en didáctica lograda a través del pregrado, cursos, lecturas variadas o por la experiencia de enseñar lengua materna en un contexto monolingüe: “creo que el mayor apoyo que tuve fue tener una buena formación en lingüística española, que reforcé cuando dictaba clases”.

Así mismo, se cuenta como fortaleza para un 41 % el tener un dominio de dos lenguas y la experiencia de enseñar una lengua extranjera como el inglés o el francés: “la experiencia en la enseñanza de EFL me ayudó a adaptar ciertas estrategias para la enseñanza de ELE”.

En relación con el primer aspecto se señala que ser competente en una lengua permite comprender la complejidad de este proceso y las dificultades que acarrea, lo que hace posible “ponerse en el lugar del otro”. De otra parte, la experiencia de enseñanza de una lengua extranjera da herramientas que en algunas ocasiones pueden transferirse a la enseñanza de español como lengua extranjera: “si un profesor es bilingüe, significa que ha pensado los problemas de otra lengua, e incluso su propia lengua en términos de la L2. Este punto me parece crucial a la hora de valorar al estudiante de ELE y sus propias dificultades. Insisto, es muy difícil que un profesor de una L1 (no solo de ELE), piense los problemas que

se producen desde una L2 si no ha sufrido el rigor de comunicarse en una L2 en un nivel avanzado”.

La habilidad para adaptarse a diferentes grupos de trabajo, la creatividad, la dedicación al trabajo y el deseo de hacer bien las cosas y de superarse se señalan también como fortalezas por parte de un 46 % de los entrevistados. La ayuda de otros maestros fue para el 29 % de los informantes una contribución esencial: “Los demás colegas pueden ser un gran apoyo”. De igual manera, representó un estímulo para los profesores que trabajaron en Europa y Asia el gran interés que tenían los alumnos por aprender español. Como apoyos didácticos se señala por parte del 83 % de los entrevistados contar con buenos libros y guías de trabajo.

A nivel institucional, los apoyos se traducen en la libertad de cátedra: “autonomía en cuanto a métodos de enseñanza y evaluación siempre y cuando se cumpla con el 75 % del plan del curso”. También es favorable el acompañamiento constructivo por parte de las directivas, los buenos lugares y las excelentes herramientas de aprendizaje: “he tenido buenos salones y buenos equipos. Es más, el reto en estos últimos años ha sido sentirme capaz de trabajar con poquísimos medios y en cualquier parte”.

Consejos

Con grupos grandes

Los consejos apuntan a tres aspectos:

Formación: Se recomienda que el profesor tenga una buena formación en lengua, literatura y cultura española y latinoamericana, de manera que le permita enseñar la lengua y su cultura: “Que estudie mucho, que se prepare de tal manera que no solo enseñe la lengua sino lo que ella implica; su historia, su tradición y la cultura que hay detrás”. De igual manera se recomienda estudiar lenguas extranjeras.

Didáctica: Se aconseja tener una estrategia didáctica en la que se evidencie una buena planeación, actividades contextualizadas para responder a las necesidades de los estudiantes, que motiven, que sean variadas y que permitan comunicar adecuadamente lo que se espera enseñar. De igual manera,

seleccionar muy bien los materiales empleados: “Al principio es bueno seguir al pie de la letra un método, pues estás muy insegura y esto te da tranquilidad. Con el paso del tiempo te das cuenta de que puedes hacer cambios en el material e incluso puedes hacer tus propios materiales o buscar textos auténticos”.

Actitudinal: Se sugiere tener pasión por la docencia en general y específicamente por la enseñanza de ELE. Se debe ser creativo y recursivo, conocer al grupo con el que se trabaja y preocuparse más por enseñar que por reprobar. Se aconseja también “despojarse de la idea de que el ser un hablante lo capacita para enseñar su lengua”.

Con clases particulares

Los consejos apuntan a diseñar una estrategia que comprenda:

- a. Llevar a cabo una preparación muy cuidadosa que garantice transmitir adecuadamente lo que se desea, responder preguntas de una manera precisa, manejar bien el tiempo, responder a las expectativas del estudiante y desarrollar sus competencias comunicativas.
- b. Hacer un diagnóstico para que alumno y profesor sepan cuál es su punto de partida y qué se puede lograr en el tiempo previsto.
- c. Lograr empatía con el estudiante y ponerse en su lugar.
- d. Usar materiales adecuados a las necesidades del estudiante.

Conclusión

La investigación encontró resultados generales que han sido reportados por Marcelo (2009) y Angulo y Jiménez (2008), tales como la presión del tiempo, el manejo del tiempo de clase, la dosificación del contenido, el problema de la motivación cuando se trabaja con niños o adolescentes, la presión de las directivas de la institución para seguir ciertos lineamientos y la falta de autonomía.

Se encontró también que el maestro enfrenta en soledad los inicios de la actividad docente, es decir, no hay acompañamiento. A un porcentaje alto de entrevistados les hubiera gustado que alguien les hubiese alertado acerca de las dificultades o que los colegas les hubieran colaborado.

Como dificultades propias del profesor de ELE, el problema que reportan los encuestados como más grave, tanto para aquellos que tienen un pregrado en formación en español o en lenguas como para los que no tienen ningún tipo de formación, es la poca formación en lingüística española y específicamente en gramática. Los profesores dicen tener muy malas bases y quedarse cortos a la hora de explicar temas a este nivel. También se reporta como una dificultad, que ha ido disminuyendo, la falta de materiales didácticos pertinentes. Para el caso de los métodos, se requieren textos con énfasis en la cultura latinoamericana.

Otro de los problemas que suele enfrentar un profesor de ELE es la falta de una lengua puente entre él y sus alumnos. Si bien en relación con este asunto hay posiciones encontradas, es decir, hay investigadores que creen que no hay necesidad de esta lengua puente, otros consideran que es indispensable sobre todo en los primeros niveles. El 61 % de los entrevistados también considera este conocimiento necesario. No obstante, ellos mismos señalan que la clase se debe hacer en español. Consideramos que cuando se enseña español en un contexto de inmersión total no es tan necesario pero cuando la enseñanza se hace en un ambiente donde la lengua no es español sino por ejemplo japonés, la lengua puente es necesaria y se suele usar el inglés. Muchos de los entrevistados contaron lo duro que fue para ellos enseñar sin saber inglés.

Un hecho importante que salió a relucir en países del Caribe anglófono y en Brasil es la valoración negativa que tienen los estudiantes del español. La consideran una lengua inútil y de poco prestigio. Una actitud diametralmente opuesta se ve en países europeos y asiáticos, donde el español se percibe como una lengua que abre horizontes culturales y laborales.

Las respuestas de los encuestados constituyen una llamada a la reflexión acerca de la formación que estamos ofreciendo a los estudiantes en la educación superior. También estas encuestas nos hacen pensar en la posibilidad de trabajar en la producción de materiales propios y en la necesidad de tener en cuenta las características de quienes ingresan a la docencia a la hora de asignarles responsabilidades.

Por último, es necesario ofrecer a los maestros principiantes espacios para su formación y para la reflexión con pares académicos.

Bibliografía

- Angulo, F. y Jiménez, M. (2008). Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes. *Revista Educación y Pedagogía*, XX (50), 207-218.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Editorial Montessor.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. Biddle, T. Good y I. Goodson (Ed.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 99-165). Barcelona: Paidós.
- Cornejo, J. (1999). 7 Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 51-100.
- Ochoa, L. y Cueva, A. (2012). *Tesis y deserción: entre el compromiso y el obstáculo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fandiño, G. y Castaño, I. (2009). Haciéndose maestro: El primer año de trabajo de las maestras de educación infantil. *Profesorado*, 13(1), 117-128.
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Sarramona, J., Noguera, J. y Vera, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Revista Teoría de la Educación*, 10, 95-144.