

CREENCIAS, EMOCIONES E INFLUENCIAS INTERPERSONALES: UN CASO DE DOCENTES EN FORMACIÓN DE UN PROFESORADO DE INGLÉS

Creencias, emociones e influencias interpersonales: un caso de docentes en
formación de un profesorado de inglés

BELIEFS, EMOTIONS AND INTERPERSONAL RELATIONSHIPS: A CASE OF EFL STUDENT-TEACHERS

Autores:

San Martín, María Gimena

Albrecht, Marianela Edith

Ubino, Victoria

gimenasm@hotmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Los docentes en formación deben insertarse y realizar sus intervenciones en contextos y culturas educativos que están en permanente cambio. En consecuencia, sus percepciones respecto de las diversas dimensiones de los procesos de enseñanza y aprendizaje también se van modificando y evolucionando. En las últimas décadas, las creencias tanto de docentes como de alumnos han sido objeto de análisis de numerosas investigaciones debido a su incidencia tanto en el aprendizaje como en la enseñanza. Esta comunicación tiene como objetivo a) describir cómo los docentes de lengua extranjera en formación conciben la enseñanza eficaz de una lengua-cultura extranjera y los nuevos roles de docentes y alumnos y b) comprender cómo esas creencias se relacionan con sus emociones e influencias interpersonales. La investigación fue de carácter cualitativo y se llevó a cabo en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Desde un enfoque contextual (Barcelos, 2003), se recolectaron 17 biografías escolares realizadas por futuros profesores de Lengua Inglesa y se analizaron los datos, recurriendo a la técnica de análisis de

contenido. Los resultados evidenciaron variadas creencias en cuanto a los aspectos indagados así como también una estrecha relación entre las creencias de los participantes, sus emociones y las influencias interpersonales.

Palabras clave: creencias – docentes en formación – emociones – influencias interpersonales

Summary

Student-teachers should make their interventions in educational and thus cultural contexts that are constantly changing. As a consequence, their perceptions as regards the different dimensions of the teaching and learning processes also change and evolve. In the last decades, teachers' and students' beliefs have been studied extensively due to their impact on teaching and learning. This study seeks to: a) describe EFL student-teachers' beliefs of effective teaching as well as the new teacher and learner roles. b) understand the relationship between those beliefs, their emotions and their interpersonal relationships. This qualitative research was carried out at Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. From a contextual approach (Barcelos, 2003) 17 language learning histories written by future EFL teachers were collected and analyzed, using content analysis. Results have shown a variety of beliefs as regards the different aspects that have been investigated and a close relationship among the participants' beliefs, their emotions and their interpersonal influences.

Key words: beliefs – emotions – interpersonal relationships – student-teachers

Área temática: Psicología Educacional y Orientación Vocacional

1. Introducción

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje han sido objeto de numerosas transformaciones a lo largo del tiempo, las cuales han respondido a diversas cuestiones como por ejemplo, cuál debería ser el objetivo de la educación, de qué manera se aprende de forma más eficaz, qué variables internas y externas de los aprendientes son relevantes a la hora de aprender, entre muchas otras. Los docentes en formación deben insertarse y realizar sus intervenciones en contextos educativos que están en permanente cambio. En consecuencia, sus percepciones respecto de las diversas dimensiones de los procesos de enseñanza y aprendizaje también se van

modificando y evolucionando. En este sentido, numerosas investigaciones se han centrado en examinar las creencias tanto de docentes como de alumnos debido al impacto que éstas tienen en el aprendizaje y en la enseñanza.

El presente trabajo presenta resultados preliminares de un proyecto que investiga la dimensión afectiva del proceso de *aprender a enseñar* una lengua-cultura extranjera, el cual se enmarca en un programa de formación de investigadores de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Esta investigación intenta responder a los siguientes interrogantes: ¿De qué manera los docentes de lengua extranjera inglés en formación conciben la enseñanza eficaz de inglés y los roles de docentes y alumnos en las nuevas culturas de enseñanza-aprendizaje en las que se van a desempeñar?, ¿en qué medida esas creencias se relacionan con experiencias previas de aprendizaje (emociones, por ejemplo) y con influencias interpersonales? ¿Qué entramados de relaciones interpersonales y aspectos afectivos subyacen a sus creencias?

2. Marco teórico

El constructo de creencias ha sido investigado tanto en referencia a los docentes (Borg, 2003, 2006) como también a los alumnos (Barcelos, 2003). Además, debemos mencionar que las percepciones o creencias sobre diversos temas han sido el foco de estudios tanto en el área de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) como de la Lingüística Aplicada (LA) desde los 1980s. Borg (2003, 2006) utiliza el término *cognición docente* para referirse a lo que los profesores piensan, creen y saben. En un sentido más amplio que incluye a los alumnos, Barcelos (2014, citado en Kalaja, Barcelos, Ruhothie-Lyhty y Aro, 2015) define las creencias como:

[u]na forma de pensamiento, construcciones de la realidad, maneras de ver y percibir el mundo y sus fenómenos que son co-construidos según nuestras experiencias; resultado de un proceso interactivo de interpretación y (re) significación, y de socialización en el mundo a través de vivir en el mundo y de realizar tareas con otros (p.10).

La investigadora resalta la naturaleza contextual de las creencias ya que éstas funcionan tanto como un recurso cognitivo como social. En términos similares, Ramón Méndez (2007) explica que la mayoría de las definiciones de creencias coinciden en

tres características: son relativamente estables, son construidas socialmente y actúan como un filtro de la realidad.

Numerosas razones se han propuesto en cuanto a la importancia del estudio de las creencias. De acuerdo con White (2008), las creencias sirven para guiar la manera en la que los aprendientes dan sentido a sus experiencias y actúan. También se ha comprobado su relevancia a la hora de tomar decisiones y de construir una concepción de enseñanza y aprendizaje (Barcelos y Abrahao, 2006; Borg, 2003; Woods, 1996).

Barcelos (2015) argumenta que las creencias tienen un componente afectivo; por lo tanto, resulta necesario indagar las relaciones entre las creencias y las emociones. En esta línea, Aragão (2011) concluyó que las creencias y las emociones están interrelacionadas y se reflejan en la manera en que los aprendientes se representan a sí mismos como estudiantes de inglés como lengua extranjera.

3. Metodología

Esta investigación forma parte del proyecto “La dimensión afectiva del proceso de *aprender a enseñar* una lengua-cultura extranjera: creencias, factores intrapersonales y experiencias de los docentes en formación” que se desarrolla en el marco del Programa de Formación de Investigadores/as de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Este programa, organizado por SECyT de esta facultad, tiene por objetivo la iniciación en la investigación para la formación de estudiantes de grado y egresados.

17 alumnos de cuarto año de la carrera Profesorado de Lenguas Inglesa de la Facultad de Lenguas que están cursando la materia Observación y Práctica de la Enseñanza I en el corriente año, 2017, participaron del estudio.

Se recurrió a una biografía escolar para recolectar los datos. Este instrumento consiste en la narración de vivencias y creencias de los participantes guiada por una secuencia de preguntas que fueron enviadas a los participantes vía mail. Los participantes podían responderla de forma escrita u oral -a través de la grabación de audios- según su preferencia. La biografía estuvo organizada en torno a tres ejes: a) recuerdos e impresiones de experiencias y profesores previos, b) la decisión de ser

profesor/a de inglés y c) creencias sobre la enseñanza. Este trabajo presenta resultados relacionados con los ítems a y b.

La investigación fue cualitativa. Luego de la recolección de los datos, la información obtenida fue analizada de manera inductiva, recurriendo al análisis de contenido.

4. Resultados

En esta sección abordaremos los resultados agrupados en tres ejes.

4.1. Las creencias de los docentes en formación

Según la biografía, sus creencias con respecto a ser un profesor de lengua extranjera eficaz abarcan dos aspectos generales: por un lado, el dominio de la lengua extranjera y de métodos de enseñanza; por el otro, la actitud del profesor con respecto al estudiante. En lo que respecta al primer punto, seis participantes afirman que es indispensable que el profesor posea “un buen manejo y conocimiento de la lengua extranjera”, y conocimiento de “estructuras gramaticales y (de) vocabulario”. A su vez, tres participantes afirman la importancia de fomentar ejercicios comunicativos para que sus “estudiantes incrementen sus herramientas para comunicarse” y que la clase sea tomada como “momento de práctica, de soltura”. “Transmitir la cultura” de la lengua extranjera es considerado relevante por cinco participantes. Uno sólo menciona que el profesor debe “hacer mucho uso de la tecnología”. Dichos docentes en formación consideran elemental este primer aspecto recién descrito, pero el segundo – la actitud del profesor con respecto al estudiante – es considerado de mayor importancia, ya que nueve participantes lo mencionan de diferentes maneras. “Crear (un) ambiente de aprendizaje” para que el alumno se sienta a gusto para desarrollarse, “fomentar el respeto mutuo” (entre docente y alumno), “mantener una actitud positiva”, “motivar al alumno”, “confiar y creer en el alumno”, “establecer una buena relación con los alumnos” y “adaptarse a (sus) necesidades” son algunos de los aspectos que los participantes consideran significativos a la hora de enseñar.

En cuanto al rol que debería tener el profesor de inglés, los participantes del estudio creen que los roles deberían ser “activo”, “intermediario”, “guía”, “facilitador”, “transmisor de conocimiento” y “motivador”. Del total de los participantes, la mayoría destaca que el profesor debe ser un transmisor de conocimiento y/o ser un facilitador de los aprendizajes. Transcribimos algunos ejemplos:

- “El rol del docente debería ser el de aportar el conocimiento y práctica de la asignatura (...)” (Participante 10)
- “Rol de guía. Llevarlos a los alumnos a la autoreflexión y el descubrimiento de reglas, estructuras y esquemas del lenguaje ‘por sí mismos’” (Participante 8)

Asimismo, los participantes destacan la importancia de los valores humanos de un profesor como inculcar valores, escuchar a sus alumnos, tener en cuenta sus necesidades y gustos, inspirar, tener empatía para con los alumnos, brindar apoyo y confianza y una actitud positiva hacia el alumno. Incluimos dos citas a continuación:

- “los profes que dejaron una marca en mí fueron los que se mostraron más humanos; no los Dioses que se paran en medio de un curso a menospreciar y meter miedo.” (Participante 11)
- “Actitud positiva. Ir con alegría a las clases. Hacerlas divertidas. Hacer creer que el alumno puede y puede más de lo que cree. (...) Creer en el alumno. Confiar en la capacidad del alumno, de que puede alcanzar los objetivos planteados por el docente.” (Participante 14)

En lo que respecta al rol que debería tener el alumno, los participantes expresan que deben tener un rol “activo”, “auto-reflexivo” y “participativo”. Por otra parte, un participante también ha destacado que el rol del alumno varía de acuerdo con el rol que el profesor asuma. Mencionamos ejemplos para ilustrar estos roles:

Rol activo y participativo: “Lo ideal sería que esté interesado en el aprendizaje de la lengua inglesa, y que este interés se demuestre en su participación en las actividades propuestas, tratando de superarse clase a clase.” (Participante 3)

Rol auto-reflexivo: “(...) Los estudiantes deberían poder llegar a comprender por qué es importante estudiar una lengua extranjera y, después de un periodo apropiado, ser capaces de aprender por sí mismos.” (Participante 5)

El rol del alumno ligado al rol del profesor: “(...) y el rol de los estudiantes, en mi opinión, muta de acuerdo al rol del profe: me pasa que en algunas clases soy muy participativa porque por el trabajo del maestro se crea una atmósfera de mucha tranquilidad y compañerismo, y en otras clases o no voy o si voy, soy un ente porque

el profe incita a la competencia, a participar pero dejar en evidencia errores de la persona que participó y eso NO ME GUSTA PARA NADA.” (Participante 11)

4.2. *Las experiencias previas de los futuros docentes y las influencias interpersonales.*

Del total de participantes del estudio, todos mencionan experiencias positivas en relación con su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y sólo dos ellos, también informan acerca de algunas experiencias negativas que atravesaron.

En lo que respecta a experiencias previas positivas, los participantes describen estas instancias de su aprendizaje a través de calificativos tales como “*significativas*”, “*memorables*” o “*satisfactoria*”. También lo hacen, expresando como se sentían como partícipes de esas experiencias tal como se observa en las siguientes frases: “*ansiaba que llegara el día de la semana en el que teníamos el encuentro*”, “*Aún me cuesta creer lo mucho que aprendí en tan solo unos pocos meses*” y “*me fascinaba el idioma. En tres años, junto a la misma docente, aprendí y crecí de una manera inmensurable*”.

El análisis más detallado de las experiencias positivas evidencia que éstas derivaron de determinados aspectos que los futuros docentes logran identificar claramente. La mayoría de los participantes alude al tipo de actividades que se llevaban a cabo, a las relaciones con los compañeros del curso, al hecho de que los grupos eran reducidos y a las características de los docentes a cargo de los cursos tanto personales como profesionales. Dos de los participantes también refieren sus cualidades personales como determinantes positivos en su aprendizaje. A continuación, se transcriben algunos ejemplos para ilustrar los diferentes aspectos mencionados anteriormente:

Tipo de actividades: “Jugábamos juegos, (...). Además recuerdo que en algunas ocasiones veíamos fragmentos de películas o de series como por ejemplo Friends” (Participante 1)

Las relaciones con los compañeros del curso: “Al principio éramos un grupo de 6 personas y de a poco fuimos quedando menos, hasta que llegamos a ser 2 alumnas.

Con esa compañera me llevaba muy bien y nos hicimos grandes amigas” (Participante 4)

Grupos reducidos: “Las clases eran muy chicas, lo que hacía el proceso de enseñanza muy personalizado” (Participante 3)

Los docentes de los cursos: “Ella como profesora tengo los mejores recuerdos, siempre muy motivadora, muy alentadora” (Participante 16)

Cualidades personales de los futuros docentes: “Me empezó a ir muy bien y encontré que tenía mucha facilidad para aprenderlo y estudiarlo” (Participante 10)

En lo que respecta a las experiencias negativas, las biografías revelan que los participantes asocian esas experiencias esencialmente con los docentes tal como se desprende de estos dos comentarios: “hubo una profesora en particular en los últimos años que no tenía mucho entusiasmo al enseñar y no generaba interés en ninguno de los alumnos” (Participante 8) y “me había acostumbrado a la misma profesora y la nueva no me gustaba para nada” (Participante 11).

Del análisis de las descripciones de los profesores más memorables se desprende que la gran mayoría de los participantes alude a recuerdos positivos por sobre recuerdos negativos. También se puede observar que manifiestan que los docentes fueron memorables debido a cualidades relacionadas con la dimensión afectiva de los docentes principalmente y a la dimensión cognitiva, en menor medida. Incluimos a continuación algunos ejemplos.

Dimensión afectiva: “Era muy atento con nosotros y siempre se tomaba el trabajo de preguntarnos cómo nos sentíamos” (Participante 5) y “Yo no quiero ser el día de mañana como este profesor por las cosas que generaban en mí, por ejemplo, temor de hablar en clase, de participar, el temor a equivocarme” (Participante 16)

Dimensión cognitiva: “Sus explicaciones eras muy claras y cuando había errores, en vez de corregirlos, intentaba que el alumno se diera cuenta por sí mismo del error” (Participante 10) y “La profesora se limitaba a enseñar gramática y seguía las actividades del libro, sin poner en consideración si eran interesantes o útiles para los estudiantes o no” (Participante 5)

4.3. Relaciones entre creencias, emociones e influencias interpersonales.

Al comparar los resultados obtenidos en cuanto a los tres aspectos: emociones, relaciones interpersonales y creencias de los docentes en formación, se puede inferir una estrecha relación entre ellos. De manera general, se podría concluir que las emociones que los participantes experimentaron durante su propio proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y las maneras en las que distintos profesores los influenciaron determinarían las creencias que tienen acerca de cómo se enseña inglés de manera eficaz y cuáles deberían ser los roles de docentes y alumnos. En otras palabras, las culturas de aprendizaje que atravesaron fueron un factor determinante. A modo ilustrativo, presentamos un caso en que se evidencian claramente estas relaciones. El participante 14 define el rol que el docente de lengua extranjera debería tener en relación con cualidades y valores tales como “actitud positiva”, “alegría” y confianza en el alumno: “hacer creer que el alumno puede y puede más de lo que cree. (...) Creer en el alumno. Confiar en la capacidad del alumno, de que puede alcanzar los objetivos planteados por el docente.” Sus reflexiones acerca de un profesor memorable son un reflejo directo del rol que el participante piensa que los docentes deberían jugar y, en definitiva, que él tendría en su futuro como docente. El participante expresa: “sentías que confiaba en que ibas a poder hacerlo, confiaba en nosotros los alumnos en que éramos capaces, nos trataba como iguales y totalmente convencida de que íbamos a poder alcanzar los objetivos que ella nos planteaba y eso también me parece clave en un profesor: confiar enteramente en el alumno porque por ahí es como que algunos necesitamos sentir que el profesor cree que podemos hacerlo porque si ya nos han dicho que no vamos a poder, si ya desde el principio sentimos la opinión del profesor de que no, me parece que como alumnos nos desmotivamos mucho”.

5. Conclusiones

En conclusión, a través de las diferentes biografías escolares se puede evidenciar cómo las creencias de los docentes en formación están íntimamente relacionadas con las emociones e influencias interpersonales experimentadas a lo largo de su formación en la enseñanza de una lengua-cultura extranjera; y a su vez cómo estas creencias llevan a determinadas concepciones acerca de la enseñanza eficaz del inglés y de los nuevos roles de docentes y alumnos. La mayoría de los docentes en formación

resaltan la importancia de las cualidades afectivas de sus profesores y se observa una clara relación entre dichas cualidades y las que ellos consideran que un docente debería poseer. Se puede observar claramente cómo las emociones y las relaciones interpersonales forman creencias, las cuales se ven proyectadas en concepciones sobre la enseñanza eficaz -concepciones que en un futuro no muy lejano se podrán en juego al ejercer la docencia.

6. Referencias bibliográficas

- Aragão, R. (2011). Beliefs and emotions in second language learning. *System*, 39, 302-313.
- Barcelos, A.M.F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. In P. Kalaja y A.M.F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 7-33). Dordrecht: Kluwer.
- Barcelos, A.M.F. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 5 (2), 301-325. Doi: 10.14746/ssl.2015.5.2.6.
- Barcelos, A.M.F. y Abrahao Viera, M.H. (2006). *Crenças e ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- 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. doi: 10.1017/SO261444803001903
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. New York: Continuum.
- Kalaja, P., Barcelos, A.M.F., Aro, M., y Ruohotie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingtoke: Palgrave.
- Ramón Méndez, C. (2007). El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales. *ASELE, Colección monografías*, N° 10.
- White, C. (2008). Beliefs and good language learners. In C. Griffiths (Ed.). *Lesson form good language learners*. (pp. 121 – 130). Cambridge: CUP.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: CUP.