



## **Las emociones de los docentes en formación durante el proceso de aprender-a-enseñar una lengua-cultura extranjera**

**San Martín, María Gimena y Escobar Bosco, Agustina**

Fecha de recepción: 30/11/2018

Fecha de aprobación: 11/12/2018

Eje: Formación docente e investigativa

### **Resumen**

La formación docente en las carreras de profesorado de nuestro país implica la realización de uno o más trayectos de observación y práctica de la enseñanza como experiencias de campo en las que los docentes en formación se ponen en el rol de profesores en distintos contextos educativos. Aprender a enseñar es un proceso formativo complejo y multidimensional ya que en él se ponen en juego tanto la dimensión cognitiva de los futuros docentes así como también múltiples variables individuales, entre ellas, diversas emociones. Numerosos factores afectivos tales como la motivación, la confianza en sí mismo y la relación con los formadores o co-formadores, entre otros, tienen un impacto significativo en la forma en la que los docentes en formación inician y transitan su proceso de aprender a enseñar. Esta comunicación tiene como objetivo describir las distintas emociones que los docentes de lengua extranjera en formación experimentaron a lo largo del proceso con respecto a distintos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje y examinar si esas emociones se modificaron con el paso del tiempo. La investigación fue de carácter cualitativo y se llevó a cabo en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Los datos fueron recolectados a partir de un grupo focal conformado por 5 participantes y 1 moderador y se analizaron los datos, recurriendo a la técnica de análisis de contenido. Los resultados evidenciaron variadas emociones en cuanto a los aspectos indagados y una evolución de esas emociones en determinados momentos del proceso.

### **Introducción**

La formación docente en las carreras de profesorado de nuestro país implica la realización de uno o más trayectos de observación y práctica de la enseñanza como



experiencias de campo en las que los docentes en formación se ponen en el rol de profesores en distintos contextos educativos. En el caso del Profesorado de Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas, esta primera experiencia se da en el cuarto año de la carrera, por lo cual, en numerosas ocasiones, supone para los futuros docentes una situación anhelada, la cual puede generar mucha expectativa así como también ansiedad. Aprender a enseñar es un proceso formativo complejo y multidimensional, ya que en él se ponen en juego tanto la dimensión cognitiva de los futuros docentes así como también múltiples variables individuales, entre ellas la dimensión afectiva y sus múltiples manifestaciones como la motivación, la confianza en sí mismo y la relación con los formadores o co-formadores, entre otras diversas emociones. Estos factores afectivos tienen un impacto significativo en el modo en el que inician y transitan este proceso.

En los últimos años el componente afectivo del aprendizaje ha sido objeto de análisis de numerosas investigaciones. Stasiejko, Pelayo y Krauth (2009) examinaron las emociones que atravesaron los alumnos universitarios en distintos momentos de su formación superior y su incidencia en el proceso de aprendizaje. Los investigadores realizaron un estudio con alumnos ingresantes del Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y analizaron la implicación emocional que conlleva el estudio en la universidad. Por medio de la grabación de encuentros de grupos focales, se analizaron las elaboraciones discursivas de los participantes en respuesta a qué significa el estudio universitario. Los participantes identificaron expresiones de sufrimiento, esfuerzo y postergación de lo placentero tales como la falta de preparación para afrontar estudios de nivel superior o sensaciones de inseguridad y sobrecarga. En otro estudio realizado con alumnos universitarios de la carrera de Profesorado de inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Barbeito y Sánchez Centeno (2016) analizaron el rol de las emociones en las actividades evaluativas y en el rendimiento y autoestima de los estudiantes en formación docente en las asignaturas Introducción a la Fonética y Fonética I. A partir de los datos obtenidos por medio de una narrativa visual en la que se les pidió a los participantes que dibujaran su autorretrato, las autoras observaron que el 22% de los participantes manifestaron emociones positivas que incluían satisfacción, motivación, autoestima alta, calma y actitud positiva en general hacia la producción



oral en clase, mientras que el 78% de los participantes expresaron emociones negativas, entre ellas nerviosismo, ansiedad, miedo, aburrimiento, frustración, reticencia a participar, inseguridad, preocupación y agobio. Contrariamente a las emociones negativas identificadas en su mayoría en los estudios mencionados anteriormente, Oxford y Cuéllar (2014), en su estudio sobre las experiencias de aprendizaje de chino de estudiantes universitarios de distintas carreras de la Universidad Autónoma de México (UNAM), concluyeron que el aprendizaje de esta lengua resultó un viaje de auto-descubrimiento para los participantes, repleto de emociones positivas asociadas a involucramiento, relaciones personales, significados y logros. A partir de las narrativas recolectadas, se concluyó que, a pesar de expresar algunas emociones negativas de frustración, dolor y ansiedad, los participantes especialmente evidenciaron sentimientos positivos tales como felicidad, placer, amor y orgullo. Además, se encontró que el involucramiento y los significados estaban relacionados con la motivación intrínseca y la conciencia sobre las fuentes de inspiración. Por último, se identificó que las relaciones personales positivas y la sensación de logro fueron importantes para el aprendizaje y el bienestar de los participantes.

La dimensión afectiva del aprendizaje también ha sido investigada en contextos de formación docente. Marais (2013) examinó las experiencias emocionales de profesores en formación en las interacciones con sus mentores y con sus alumnos. 96 alumnos que estaban realizando la práctica de la enseñanza en la Facultad de Educación de la Universidad de Sudáfrica participaron del estudio. La mayoría expresó sentimientos positivos, en orden decreciente, de felicidad, satisfacción y auto-validación y, en menor medida, sentimientos negativos de miedo, enojo y confusión (p. 211). En contraposición, Nguyen (2014) en un estudio de caso con una docente en formación quien estaba realizando sus prácticas de inglés como lengua adicional en una escuela secundaria de Australia, encontró que la experiencia de la participante estuvo permeada principalmente por emociones negativas debidas a las contradicciones que experimentó en su relación con su mentora (p. 73). A pesar de ello, la participante manifestó algunas emociones positivas relacionadas con sus alumnos y la enseñanza per se. Otros investigadores se han centrado específicamente en explorar determinados aspectos asociados a las emociones



tales como Celik (2008), quien examinó las preocupaciones que profesores de Inglés en formación de tres universidades de Turquía tenían durante la práctica de la enseñanza y el nivel de estrés que éstas les generaban. En términos similares, Mosasdaq (2016, p. 20-22) indagó acerca de las fuentes de ansiedad de futuros docentes de inglés en una universidad de Palestina e identificó numerosos aspectos que les preocupaban tales como la gestión áulica, la planificación de clases, el manejo del tiempo, la fluidez en el uso de la lengua y ser observados. En un estudio cuyos participantes fueron futuros profesores de inglés como segunda lengua en un programa de formación docente en Hong Kong, Gan (2013) examinó los desafíos que enfrentaron durante las ocho semanas de la práctica de la enseñanza. Llegó a la conclusión de que la gestión áulica fue el mayor desafío (p. 99). Además, el nivel de competencia de la lengua extranjera incidió en su desempeño y en su posicionamiento como docente en relación con sus alumnos.

Teniendo en cuenta los estudios relevados a partir de la revisión del estado de la cuestión, el objetivo de esta comunicación es describir las distintas emociones acerca de los distintos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los docentes de lengua extranjera en formación experimentaron durante los trayectos de observación y práctica y examinar si esas emociones se modificaron con el paso del tiempo.

### **Marco teórico**

En este trabajo exploratorio de investigación nos focalizamos en la dimensión afectiva del aprendizaje, específicamente las emociones. Según Brown (2007), el afecto hace referencia a las emociones o sentimientos de un individuo, los cuales se diferencian de la dimensión cognitiva. Gass y Selinker (2008) explican que en cuanto al aprendizaje de una lengua se refiere, el afecto supone “reacciones emocionales sobre la lengua, las personas que hablan la lengua o la cultura en la que se habla la lengua” (p. 398). Además, el afecto implica sentimientos y emociones del aprendiente sobre sí mismo (Brown, 2007) o sobre su proceso de aprendizaje de la lengua (Horwitz, 2013). En consecuencia, de acuerdo con Brown (2000), la dimensión afectiva involucra tantos factores intrínsecos como extrínsecos. Los primeros comprenden la motivación y diferentes características de la personalidad



de un individuo, entre las cuales, Brown (2000) menciona: la autoestima, la inhibición, la toma de riesgo, la ansiedad, la empatía y la extroversión. Los segundos abarcan variables socio-culturales a partir del contacto entre dos lenguas, y en consecuencia, dos culturas. Entre ellos, se pueden considerar a las actitudes, el shock cultural y los estereotipos. En particular analizaremos las emociones involucradas en el proceso de aprender-a-enseñar, entendidas desde una perspectiva intrínseca y tomamos como punto de partida la definición propuesta por Aragão (2011), quien describe a las emociones como “disposiciones corporales para la acción situada”, las cuales “representan una variedad de formas de actuar en relación con la dinámica del entorno inmediato”<sup>I</sup> (p. 302). La definición resalta el carácter contextual de las emociones, razón por la cual, resulta más apropiado hablar de procesos emocionales en lugar de estados emocionales (So, 2005) ya que las emociones son “interactivas, dinámicas y forman una red compleja”<sup>II</sup> (Barcelos, 2015, pp. 309-310).

### **Metodología: Descripción del proyecto**

El presente estudio presenta resultados parciales del proyecto de investigación “El entramado de emociones y creencias en el proceso de *aprender a enseñar* una lengua-cultura extranjera: un estudio de caso de docentes en formación”, desarrollado en el marco del Programa de Formación de Investigadores de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba durante 2018. Este proyecto tiene por objetivo examinar las emociones y creencias de docentes en formación durante la práctica de la enseñanza y las relaciones entre ambas variables. El proyecto es la continuación de investigaciones realizadas en 2017 por el mismo equipo de investigación en cuanto a la dimensión afectiva del proceso de aprender a enseñar una lengua-cultura extranjera.

### **Contexto y participantes**

La investigación se llevó a cabo en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Los participantes del estudio fueron docentes en formación de

---

<sup>I</sup> Traducción propia.

<sup>II</sup> Traducción propia.



cuarto año del Profesorado de Lenguas Inglesa de esta unidad académica, quienes estaban cursando la asignatura Observación y Práctica de la Enseñanza I en 2017. Para realizar el primer trayecto de residencia pedagógica focalizado en la enseñanza de Inglés a adolescentes y adultos, sus formadores les asignan un curso en una de las instituciones asociadas, ya sea escuelas de nivel medio de gestión pública o el Departamento Cultural, institución perteneciente a la Facultad de Lenguas que ofrece cursos de lenguas extranjeras abiertos a la comunidad. Como parte de los requisitos de aprobación, deben primero observar 10 clases a cargo del docente titular de dicha clase, luego comienzan con dos prácticas de micro-enseñanza para finalmente dar de ocho a diez clases completas. Cada docente en formación tiene un tutor –profesor de la cátedra- quien corrige sus planificaciones, y una vez corregido el plan pueden llevarlo a cabo. A su vez, cada clase es observada y evaluada ya sea por el profesor del curso o por uno de los profesores de la cátedra.

### **Recolección y análisis de los datos**

El diseño de la investigación fue cualitativo. Los datos fueron recolectados a partir de un grupo focal conformado por cinco participantes y un moderador. El encuentro se realizó a fines de septiembre de 2017 cuando los participantes ya habían concluido con la práctica de la enseñanza o estaban en la etapa de finalización. El moderador contó con un set de preguntas disparadoras elaboradas por el equipo de investigación y grabó los intercambios con un grabador digital con el consentimiento de los participantes. Por razones éticas, se les pidió a los participantes que no mencionaran sus nombres ni a otras personas involucradas en el proceso, sino que lo hicieran a partir del rol que desempeñaron, por ejemplo: “mi tutor”, “el profesor de mi curso”, “mi compañero”, “el profesor que me observó”. Se analizaron los datos de manera inductiva al momento de identificar emociones. Para el análisis de preocupaciones, se tomaron las categorías analíticas utilizadas por Çelik (2008) aunque el procedimiento de codificación fue también abierto, lo cual permitió agregar nuevas subcategorías a partir de los datos recolectados.

### **Resultados**

Esta sección está organizada en dos partes. En la primera discutiremos las



preocupaciones que experimentaron los docentes en formación en relación con diferentes aspectos de la práctica de la enseñanza. En la segunda parte, nos concentraremos en las distintas emociones tanto positivas como negativas y trazaremos su evolución a lo largo del proceso.

### Preocupaciones

A partir de las categorías de análisis utilizadas por Çelik (2008), realizamos un análisis preliminar de las preocupaciones manifestadas por los cinco participantes en relación con diferentes aspectos de la práctica de la enseñanza. Seguimos un procedimiento inductivo y, a partir de los datos recolectados, agregamos nuevas categorías. La tabla 1 muestra las preocupaciones identificadas.

**Tabla 1 - Preocupaciones relacionadas con la práctica de la enseñanza**

Personales	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Encontrar un balance entre la práctica y otros compromisos personales.</li> <li>● Desaprobar la práctica.</li> <li>● Las propias expectativas.</li> <li>● La autopercepción.</li> <li>● Características de la personalidad.</li> </ul>
Relacionadas con la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Comunicación tutor - estudiante-profesor - profesor del curso.</li> <li>● Comunicación estudiante-profesor - alumnos.</li> </ul>
Relacionadas con la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ser evaluados por los supervisores universitarios.</li> <li>● Los criterios de evaluación.</li> </ul>
Externas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Encontrar un balance entre las exigencias del profesor del curso y los tutores.</li> <li>● El tutor.</li> <li>● Situaciones extra-áulicas.</li> </ul>
Relacionadas con la planificación de clases	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Escribir planes de clase.</li> <li>● Recursos y equipamiento disponible.</li> <li>● Inclusión de las TIC en las clases.</li> </ul>



Relacionados con la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"><li>• Manejar las clases y lograr la disciplina.</li><li>• Hacer las clases interesantes y motivar a los alumnos.</li><li>• Dificultad para posicionarse en el rol docente.</li><li>• Clases numerosas.</li><li>• Manejar el tiempo eficientemente.</li><li>• Enseñar en una escuela pública.</li><li>• Implementar el plan de clase.</li></ul>

En cuanto a preocupaciones personales, podemos mencionar: encontrar un balance entre la práctica y otros compromisos personales, desaprobar la práctica, las propias expectativas, la autopercepción y las características de la personalidad. A continuación incluimos un ejemplo de cada aspecto en el mismo orden en que se mencionaron.

*“Hay mucha gente, muchos de nosotros, que están haciendo miles de cosas, trabajando, etc.”.*

*“El temor a que me bochen una clase”.*

*“Me choqué con la realidad, me bochan la tercera clase a mí, ‘pará de armar expectativas’, me pasaron tantas cosas en el medio, es como que aprendes que depende de tantos factores que exceden tu control”.*

*“Soy una inepta para esto” / “esto es lo que quiero hacer, es mi vocación, cuando me fueron a observar y me hicieron todas esas correcciones, me afectó mucho emocionalmente, ‘quizás no sirva para esto’”.*

*“Quiero terminar”, arranqué el día 1 queriendo terminar, hay que aprender a ser paciente”.*

Entre las preocupaciones relacionadas con la comunicación, encontramos: comunicación tutor - estudiante-profesor - profesor del curso y comunicación estudiante-profesor - alumnos. Citamos dos ejemplos:

*“Estás entre medio de mucha gente, porque tenés tu tutor, el profesor del curso, la cátedra, hay muchas personas con quienes te tenés que comunicar y acordar”.*

*“Fue mi desafío relacionarme con chicos de 15 años y ganarme su confianza”.*



Las preocupaciones en cuanto a la evaluación giraron principalmente alrededor de: ser evaluados por los supervisores universitarios y los criterios de evaluación. Así encontramos las siguientes menciones entre los participantes:

*“Mi peor experiencia fue la primera vez que me fueron a observar, el momento en que llegó el profesor de la cátedra”.*

*“Las creencias de los supervisores y la diversidad de opiniones. Cada uno piensa que la enseñanza depende de cosas diferentes”.*

Las preocupaciones externas incluyen una variedad de factores con los cuales los docentes en formación se enfrentaron al momento de la práctica de la enseñanza. En su mayoría se relacionan con situaciones que exceden su control y requirieron un grado de flexibilidad de su parte. Podemos mencionar: encontrar un balance entre las exigencias del profesor del curso y los tutores, el tutor y situaciones extra-áulicas. A modo de ejemplo, incluimos las siguientes citas:

*“El profesor del curso te dice que des tal tema y cuando le decís a tu tutor: ‘no, que te cambie el tema, no uses tanto el libro, hacé más actividades vos’, y vos le decís al profe y el profe quiere que vos cubras las actividades del libro. Es como ideas opuestas y el que te va a observar después no está de acuerdo con el plan y vos estás ahí: ‘¿cómo hago para satisfacer todas las expectativas?’”.*

*“A veces pedí consejos sobre cómo hacer con mi tutor”.*

*“Cuando empecé las observaciones me agarró la primera semana de paro y pensé que no iba a llegar a hacer ni la micro 1 y ni la 2” / “quizás ese día los alumnos no fueron, tuvieron un acto antes y vienen re alborotados y no hay forma de bajarlos a tierra”.*

Otra de las preocupaciones mencionadas involucra a la planificación de clases. Entre los aspectos mencionados, los participantes manifiestan preocupaciones en cuanto a: escribir planes de clase, recursos y equipamiento disponibles e inclusión de las TIC en las clases. Los docentes en formación comentan:

*“Mi problema eran los planes, hacerlos me parece algo tedioso” / “que el plan incluya tantas categorías”.*

*“A mí me tocó un cole grande, con muchas aulas, una sala de proyección, una sala de netbooks pero cuando la quise usar, no pude, hay que tener mucha paciencia, yo la quería usar en la clase 3 y recién la pude usar en la clase 5 porque no había*



*lugar. Uno tiene que aprender a usar los recursos y los temas de manera tal que la clase 5 sea tan fructífera como la clase en la que querías usar tal cosa en tal aula”.*

*“Cómo incluir la tecnología en las clases” / “encontrar el objetivo pedagógico de una actividad en la que se incluya tecnología”.*

Por último, encontramos preocupaciones relacionadas con la enseñanza. En este ítem, identificamos la mayor parte de aspectos que le generaron preocupación a los docentes en formación, a saber: manejar la clase y lograr la disciplina, hacer las clases interesantes y motivar a los alumnos, dificultad para posicionarse en el rol docente, clases numerosas, manejar el tiempo eficientemente, enseñar en una escuela pública, implementar el plan de clase. A continuación incluimos ejemplos de cada aspecto:

*“Hay alumnos que son muy alborotados”.*

*“Es un grupo super desinteresado, mi desafío fue motivarlos”.*

*“No me sentía la profe oficial del curso, un chico estaba con un celular y yo no me animé a sacárselo”.*

*“Cómo enseñar a tantos chicos. Yo sólo había dado clases en escuelas privadas”.*

*“Yo siempre planifico para 40 minutos y me excedo”.*

*“Pensaba cómo sería enseñar en una escuela pública con chicos de ese contexto; yo fui a una escuela privada”.*

*“Poner en práctica el plan de clase, vos en el plan ponés lo que pensás que vas a decir en ese momento y lo que querés que los alumnos digan, pero una vez que estás ahí, nada es así, yo me olvido del plan”.*

## **Emociones**

### **a. Emociones negativas**

A partir del análisis de las elaboraciones discursivas de los participantes, se agruparon las emociones negativas mencionadas o descritas de acuerdo a las siguientes categorías, las cuales constituyen aspectos del proceso de las prácticas: la planificación, la corrección de los planes por parte de los tutores, la observación de los educadores, el manejo de grupo y la inclusión de las TIC en la clase.

Desde un punto de vista general, se puede observar que al describir su experiencia, los futuros profesores coinciden en que las primeras emociones que atravesaron



fueron negativas, y a medida que fueron avanzando y mejorando, sus emociones fueron gradualmente volviéndose positivas. También es importante remarcar que al reflexionar sobre cada aspecto discutido en el grupo focal, lo primero que describían eran aspectos negativos, y luego aminoraban lo mencionado agregando detalles positivos. Por ejemplo, cuando se les preguntó sobre el proceso de las prácticas, como pregunta general, uno de los participantes dijo: “Otra cosa que me costó...”, lo cual muestra que su visión general de las prácticas podría estar más relacionada a algo que le costó que a logros o aprendizajes vistos de manera optimista. Otro alumno describió el proceso como “complicado pero lindo”, coincidiendo con lo antes mencionado: primero lo describió con un adjetivo calificativo de connotación negativa, y luego agregó otro de carácter positivo, aunque no uno de mayor consideración o gradación como por ejemplo fantástico o excelente.

Si analizamos la categoría de la planificación, encontramos que este aspecto se describe como “estresante” o “muy estresante”. Los participantes afirmaron que es necesario “armarte de mucha paciencia” y que es “mucho trabajo” y una “carga pesada”. Uno de ellos mencionó que su “problema eran los planes”. Además del aspecto teórico que describen como difícil de dominar, argumentaron que el problema para ellos al planificar es “conformar” al tutor y/o al profesor, lo cual se relaciona con la siguiente categoría.

En cuanto a las correcciones o a la devolución recibida por parte de los profesores formadores, lo que más parece haber impactado de forma negativa fue que los docentes en formación dicen haber tenido que aprender a “satisfacer las expectativas de todos”. Manifiestan que los diferentes profesores poseen diferentes criterios de evaluación, por lo que se sentían “encerrada[s] entre la espada y la pared” al tener que seguir estos criterios a la vez. A modo de ejemplo, una participante expresó: “Jamás me dijeron algo similar ninguna de las cinco personas que me observaron”, lo cual evidenciaría la supuesta ausencia de un criterio unificado. Otro aspecto de la corrección que provocó sensaciones negativas fue precisamente que la devolución por parte de los profesores no era la esperada desde el punto de vista emocional. Algunas docentes en formación manifestaron que no les dijeron nada positivo, que se sintieron “atacada[s]”. Una de ellas contó que estuvo dos días “mal” luego de una devolución y usó las palabras “intentar superar”



para referirse a lo que sintió que debía hacer a partir de sus sentimientos. Por último, un futuro docente contó lo que sintió cuando desaprobó su clase: “sentí que se me caía todo.” Calificó la experiencia como frustrante y pensó en interrumpir las prácticas.

El momento en el que los participantes entrevistados fueron observados por un profesor de la cátedra también generó emociones negativas. Al igual que con otros aspectos, esto ocurrió al principio de la observación, pero con el paso del tiempo o de las clases el impacto negativo iba disminuyendo. Un participante relató que su peor experiencia fue la primera vez que lo observaron, más específicamente, el momento en el que vio a la persona que la iba a observar entrando al aula. Para ilustrar el momento, describió síntomas físicos como hipotensión y taquicardia, y afirma que se olvidó de todo. Es interesante considerar que estos síntomas y esa sensación negativa ocurrieran solo con ver a la persona, sin que esta le dijera nada ni le hiciera ninguna devolución aún. Otros adjetivos o expresiones mencionados para describir el momento en el que fueron observados por sus formadores son “mucho estrés” y “terror”.

Algunos de los participantes aluden al manejo de grupo como una situación compleja. Esto se observó especialmente en los casos de los participantes que hicieron sus prácticas en escuelas secundarias. A modo de ejemplo, ante una situación de mal comportamiento, un participante afirma haberse bloqueado y paralizado.

Por último, la inclusión de las TIC en la clase parece también haber sido un aspecto que generó emociones negativas en los futuros docentes. Una practicante cuenta que la clase en la que tenía como requisito utilizar recursos tecnológicos no salió como esperaba, ya que se sintió “pintada al óleo”. Nos parece relevante mencionar que la alumna atribuye esta experiencia negativa a “cumplir expectativas ajenas”, ya que piensa que lo causó la sugerencia de su tutora. También relató: “fui pensando: esto va a salir pésimo”.

Luego de analizar cada categoría, podemos afirmar que las emociones negativas descritas fueron las de estrés, frustración, terror y pesimismo. Además, los participantes dijeron sentirse atacados, atrapados o ignorados en diferentes ocasiones durante el proceso.



## **b. Emociones positivas**

Como se mencionó en el apartado anterior, se observó como patrón en las respuestas de los entrevistados diferentes duplas de emociones negativas y positivas en la misma frase, ya que mencionaron en primer lugar el aspecto negativo y luego el positivo de cada tema propuesto por el moderador, tales como “complejo pero lindo” o “super desafiante y a la vez gratificante”, entre otros. Asimismo, se pudo determinar que, según los relatos recolectados, las emociones positivas descritas tuvieron lugar cronológicamente después de las emociones negativas, acompañando la evolución académica de los docentes en formación. Por ejemplo, algunos comenzaban describiendo emociones negativas y declaraban haberlas percibido “hasta que [todo] empezó a marchar y arrancó...”. Una participante resumió su paso por las prácticas diciendo: “entré frustrada y terminé chocha con los chicos”. En esta última sección nos focalizaremos en las emociones positivas mencionadas por los participantes del grupo focal, las cuales pueden agruparse en tres categorías: tranquilidad, felicidad y satisfacción.

Una de las emociones que se describió con mayor frecuencia fue la sensación de calma o tranquilidad luego de un episodio negativo. Un futuro docente se sintió desanimado luego de una devolución en la que le remarcaron abundantes errores, pero luego afirma que la profesora encargada de su curso lo tranquilizó. Otro entrevistado recordó que luego del terror que sintió al ver a quien iba a observar su clase, experimentó tranquilidad y pudo continuar su clase con normalidad. En general, varios expresaron el alivio que sintieron luego de superar un desafío o de culminar una tarea que les había llevado mucho tiempo o esfuerzo.

En esos mismos momentos también se mencionó la felicidad como protagonista. Particularmente, cuando más se nombró este sentimiento fue al hablar del momento posterior a cada clase aprobada tal como se observa en el siguiente ejemplo “me fui con una sonrisa”. Otra razón se debe a haber logrado un vínculo o una buena relación con los alumnos del curso asignado con el siguiente comentario: “salí contento de la clase”. De todas maneras, esta es la emoción que fue nombrada de forma explícita con menor frecuencia en comparación con las demás.

En cuanto a la emoción mayormente presente en los relatos del grupo fue la de



satisfacción. A medida que los alumnos avanzaban en el proceso de sus prácticas docentes, fueron sintiéndose cada vez más satisfechos con sus logros y desafíos superados. Un docente en formación expresaba: “tanto esfuerzo que le puse valió la pena porque hoy se divertieron.” Se repitió también numerosas veces la palabra “aprendí” al hablar sobre aspectos positivos más allá de lo académico, enumerando cada una de las habilidades que sentían que habían adquirido, tales como a desarrollar la paciencia, a tratar con gente, a tomar las correcciones de forma positiva, entre otros, y luego mostrando la satisfacción que este aprendizaje les había provocado. Por último, algunos relataron casos de alumnos que al comienzo presentaban mal comportamiento o timidez, y lograr que estos mismos alumnos respondieran positivamente a las clases y participaran en ellas significó una gran satisfacción para estos futuros docentes.

### **Conclusión**

El propósito de este trabajo fue describir las distintas emociones acerca de los distintos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los docentes de lengua extranjera en formación experimentaron durante los trayectos de observación y práctica y examinar si esas emociones se modificaron con el paso del tiempo. En primer lugar, se observó que durante el grupo focal los futuros docentes manifestaron que una multiplicidad de aspectos les generaron preocupaciones o les significaron un desafío a lo largo del proceso. Esas preocupaciones pueden agruparse en seis categorías: personales, externas, relacionadas con la comunicación, con la evaluación, con la planificación de clases y con la enseñanza. De entre los seis tipos de preocupaciones, las concernientes a la enseñanza y las personales incluyeron el mayor número de aspectos mientras que las otras cuatro tenían un número similar de subtemas.

En cuanto a las emociones positivas y negativas, en primer lugar se observó a grandes rasgos una supremacía de emociones negativas por sobre las positivas. Este resultado muestra coincidencia con las conclusiones de Nguyen (2014, p. 73) ya que la participante de este estudio también manifestó principalmente emociones negativas; sin embargo, Marais (2013, p. 211) reportó que los profesores en formación de su estudio expresaron emociones positivas en mayor medida y las negativas ocuparon un segundo plano. En segundo lugar, se pudo establecer un



patrón en los relatos, ya que primero se mencionaban emociones negativas y luego positivas, marcando también una progresión de lo negativo a lo positivo en cuanto al proceso de formación docente de cada participante. En cuanto a las emociones negativas, se destacaron el miedo, el estrés y la frustración, mientras que las emociones positivas presentes en las narraciones fueron la tranquilidad, la felicidad y la satisfacción. Las primeras pudieron agruparse según los temas donde se encontraron mencionadas, tales como la planificación, la corrección, la experiencia de ser observado, el manejo de grupo y el uso de las TIC en la clase. Las emociones positivas, en cambio, pudieron ser extraídas de diversos aspectos del proceso de formación.

Los resultados de nuestra investigación reflejan ciertas coincidencias con los resultados a los que arribó Çelik (2008, p. 100) en cuanto a la diversidad de aspectos que generaron preocupación a los futuros docentes. Çelik (2008, pp. 101-103) estableció una correlación entre las preocupaciones y el nivel de estrés que les produjeron mientras que en nuestro trabajo identificamos emociones negativas y los aspectos que las provocaron. Nuestros hallazgos confirman parcialmente los de la investigación de Çelik (2008) ya que en ambos se menciona al manejo de grupo, la comunicación y la evaluación por parte de los profesores como aspectos que generaron preocupación. En la misma línea de los hallazgos de nuestra investigación, Mosaddaq (2016, p. 20) identificó diferentes fuentes de ansiedad para los futuros profesores durante la práctica, entre las cuales las de mayor impacto fueron la gestión áulica, la planificación, la fluidez en el uso de la lengua, el manejo del tiempo y el hecho de ser observados. En este caso, observamos mayores coincidencias y dos aspectos que vuelven a repetirse: la gestión áulica y el hecho de ser observados y/o evaluados. La gestión áulica también fue mencionada como el mayor desafío por los participantes del estudio de Gan (2013, p. 99), quienes al igual que los docentes en formación de la investigación de Mosaddaq (2016, p. 21) mencionaron el grado de competencia en la L2. Sin embargo, en nuestra investigación ninguno de los participantes lo mencionó.

Estas conclusiones parecieran indicar que el proceso de aprender a enseñar una lengua-cultura extranjera es complejo y está permeado por múltiples emociones. Dado el carácter contextual de las emociones, es necesario comprender los



resultados en el marco del proceso que los participantes estaban atravesando en el momento de la recolección de los datos y observar cómo esas emociones varían a lo largo del proceso y en función de un gran número de variables. Si bien este estudio se focaliza en el análisis de las emociones, los datos obtenidos son de suma importancia para nuestro proyecto de investigación mayor ya que los relatos de los participantes evidencian sus creencias respecto de los diversos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje y permiten inferir la interrelación entre emociones y creencias. Tal como expresa Barcelos (2015, p. 315), comprender la relación entre estas dos dimensiones de análisis durante este período de formación resulta importante ya que puede informar acerca de los cambios en la cognición de los participantes así como también su impacto sobre la acción.

### Referencias bibliográficas

- Aragão, R. (2011). Beliefs and emotions in second language learning. *System*, 39, 302-313.
- Barbeito, M. y Sánchez Centeno, A. (2016) Las emociones en la formación inicial de profesores de inglés: resultados de una prueba piloto con narrativas visuales en la clase de fonética. *Educación, Formación e Investigación*, 2(4), 145-157.
- Barcelos, A.M.F. (2015). Unveiling the relationships between language learning beliefs, emotions and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 301-325.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. (4th ed). White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. (5th ed). White Plains, NY: Pearson Education.
- Çelik, M. (2008). Pre-service EFL teachers' reported concerns and stress for practicum in Turkey. *Education and Science*, 33(150), 97-109. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/28b0/bea85fbc340f7e5454f2b4512bc51e81ec50.pdf>
- Gan, Z. (2013). Learning to teach English language in the practicum: What challenges do non-native ESL student teachers face? *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 92-108. Recuperado de <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1972&context=ajte>
- Gass, S. y Selinker, L. (2008). *Second language acquisition. An introductory course* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Routledge
- Horwitz, E. (2013). *Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching*. (2nd ed). USA: Pearson Education Inc.
- Marais, P. (2013). Feeling is believing: Student teachers' expressions of their emotions. *Journal of Social Sciences*, 35(3), 207-216. Recuperado de [78](http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-35-0-000-13-Web/JSS-</a></p></div><div data-bbox=)



[35-3-000-13-Abst-PDF/JSS-35-3-207-13-1474-Marais-P/JSS-35-3-207-13-1474-Marais-P-Tx\[2\].pmd.pdf](https://pdfs.semanticscholar.org/701d/9a263f54a7174727f001b6cbb42ea0523b2b.pdf)

- Mosaddaq, Y. B. (2016). A study of the sources of EFL student teachers' anxiety during their practicum experience. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 4(1), 16-25. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/701d/9a263f54a7174727f001b6cbb42ea0523b2b.pdf>
- Nguyen, M. (2014). Preservice EAL teaching as emotional experiences: Practicum experience in an Australian secondary school. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8), 62-84. Recuperado de <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol39/iss8/4/>
- Oxford, R. L., y Cuéllar, L. (2014). Positive psychology in cross-cultural learner narratives: Mexican students discover themselves while learning Chinese. In P. MacIntyre & T. Gregersen (Eds.), *Positive psychology and language learning. Special issue, studies in second language learning and teaching*, 4(2), 173–203.
- So, D. (2005). Emotion processes in second language acquisition. In P. Benson y D. Nunan (Eds.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning* (pp. 42-55). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stasiejko, H., Pelayo, L. y Krauth, K. (2009). Componentes afectivos del estudio en el ingreso a la universidad. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 275-288.