



El proceso de aprender a enseñar: el vínculo entre el docente en formación y los alumnos

Albrecht, Marianela Edith; Flores, Lourdes Melina y Stang, María Magdalena

Fecha de recepción: 30/11/2018

Fecha de aprobación: 11/12/2018

Eje: Formación docente e investigativa

Resumen

El presente trabajo pretende describir de manera preliminar el impacto emocional del vínculo que se genera entre el docente en formación y sus alumnos durante las prácticas docentes. El mismo, forma parte de un proyecto de investigación mayor que busca analizar en profundidad el entramado de emociones y creencias en el proceso de aprender a enseñar una lengua-cultura extranjera. Los datos fueron recolectados a partir de un grupo focal conformado por cinco alumnas del profesorado de Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, quienes habían terminado de realizar sus prácticas de la enseñanza recientemente. La metodología para analizar lo relatado por las participantes fue de carácter cualitativo y se recurrió al análisis inductivo. Se generaron dos amplias categorías de emociones relacionadas con el vínculo entre las participantes y sus alumnos: emociones negativas al iniciar el proceso de prácticas (en su mayoría miedo y preocupación) y emociones positivas (como gratificación y alegría) a medida que se iba fortaleciendo el vínculo. Se observó que dichas emociones tenían una estrecha relación con las creencias de las participantes y, además, que la importancia de generar un vínculo reside en las consecuencias positivas que se desencadenan. Propiciar este vínculo con los alumnos resultó fundamental para concluir con éxito su proceso de prácticas docentes. La profundización de este trabajo junto con futuras investigaciones relacionadas podrían contribuir a los programas de formación para lograr una perspectiva más compleja de los aprendientes como futuros docentes.



Introducción

El proceso de las prácticas docentes en los programas de formación docente de lenguas extranjeras ha tendido a focalizarse en la dimensión cognitiva. Sin embargo, desde la experiencia como alumnas y egresadas del profesorado de Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas, consideramos que la dimensión emocional también genera un impacto durante el proceso, sobre todo cuando las emociones se tiñen de lo relacionado con el vínculo que se establece entre los docentes en formación y sus alumnos del proceso de prácticas. ¿Qué emociones o sentimientos atraviesan los alumnos –docentes en formación– que transitan los programas de formación docente en la actualidad? ¿Qué impacto emocional tiene el vínculo que establecen con sus alumnos? ¿Qué relación existe entre esas emociones generadas por el vínculo y las creencias que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje? El presente trabajo pretende abordar estas preguntas de manera preliminar en el marco de un proyecto de investigación mayor del Programa de Formación de Investigadores de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

En esta oportunidad, se analizaron las respuestas de un grupo focal en el que participaron cinco alumnas del cuarto año de la carrera de profesorado de Lengua Inglesa de la ya mencionada institución académica, que se encontraban finalizando las prácticas docentes correspondientes a la currícula. Este proceso de prácticas es de suma importancia para los futuros docentes porque para muchos constituye la primera experiencia como profesores en un contexto educativo formal, y dicha situación genera distintas emociones que los atraviesan y que pueden dejar marcas emocionales (positivas o negativas) que podrían influenciarlos a lo largo de su desarrollo profesional en el futuro. Analizar el impacto emocional que les genera el vínculo docente-alumno en esta experiencia y cómo se relacionan las emociones con las creencias que tienen nos permite tener una visión más compleja de los aprendientes.

Marco teórico

Por mucho tiempo se creyó que enseñar era simplemente la transmisión de



conocimientos del docente hacia el alumno. Sin embargo, hoy sabemos que el proceso de enseñar y aprender va mucho más allá de lo cognitivo. Hoy cabe pensar el aula como un espacio donde las emociones no sean ignoradas. Las emociones se distinguen de los estados de ánimo porque son situaciones cortas pero intensas; por ello “...uno esperaría que las emociones de los alumnos varíen a través del tiempo y los contextos...” (Rosenberg en Fried, Mansfield & Dobozy, 2015:420). Por su parte, Zembylas (2003) concibe las emociones como experiencias psicológicas, sociales y políticas que se construyen según la manera en que se enseña. Teniendo en cuenta esta definición, podemos asegurar que las emociones son un componente crucial en el proceso de formación docente. Maiorana (2010) sostiene que es necesario pensar y trabajar una “...nueva y específica Pedagogía Universitaria...” (2), la cual sea compatible con las realidades, problemáticas y necesidades propias de estudiantes universitarios del siglo XXI. La autora sostiene que en el aula “...se entretejen vínculos y alianzas que sostienen de una u otra forma al sujeto de aprendizaje...” (2), razón por la cual las emociones, cualesquiera fuesen, no deberían ser descartadas, sino, por el contrario, abordadas e interpretadas. Las emociones pueden ser tanto constructivas como corrosivas. Teniendo en cuenta que la felicidad humana se funda sobre la vida emocional, es fundamental contar con una buena relación afectiva, ya que esta última cuestión será un pilar para y durante el proceso de aprendizaje. En otras palabras, el vínculo es esencial para el aprendizaje.

Lo social y afectivo se relaciona con el vínculo y, a su vez, atraviesa los procesos de enseñar y aprender. Es inevitable abordar al profesor como sujeto del acto educativo desde su construcción con el sujeto otro, es decir, el alumno, ya que desde ese vínculo se construyen representaciones y emociones. Según Maldonado (2013), la relación entre el docente y el alumno no suele considerarse como determinante para que los procesos de enseñanza y de aprendizaje sean considerados exitosos. Sin embargo, la labor docente requiere necesariamente de una sensibilidad de las emociones: es una profesión que no existe sin el trabajo con un otro. En esta interacción se genera un vínculo que podría ser posibilitador no solo de mejores resultados académicos, sino también de bienestar y satisfacción (Maiorana, 2010).



Las emociones crean una atmósfera positiva o negativa en el aula, según palabras de Marais (2013:207); y ellas están presentes a lo largo de las prácticas tanto en las relaciones del aprendiente con su tutor como en las relaciones con sus alumnos de la institución. Marais agrega que dentro de las emociones positivas que encontró están la felicidad, satisfacción y validación propia. Y las negativas que sobresalieron en su investigación son las de miedo, enojo y frustración; “...los docentes aprendices necesitan entender los desafíos de la interacción emocional y social para poder comprometerse a la tarea de una enseñanza efectiva...” (207), enfatiza Marais (2013).

Por otro lado, sin alejarnos del tema en cuestión, consideramos que es indispensable indagar la relación entre las creencias y las emociones, ya que las creencias poseen un componente afectivo. Según Barcelos (2014, citado en Kalaja, Barcelos, Ruhothie-Lyhty y Aro, 2015) las creencias son una 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 (10).

White (2008) agrega que las creencias sirven para guiar la manera en la que los aprendientes dan sentido a sus experiencias y actúan. En esta línea, Aragão (2011) concluyó que las creencias y las emociones están interrelacionadas y se reflejan en la manera en que los estudiantes se representan a sí mismos como estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Metodología

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación mayor llevado adelante en el marco del Programa de Formación de Investigadores, organizado por la Prosecretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Este proyecto mayor se denomina “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” y es la continuación de



otro proyecto llevado a cabo dentro del mismo programa en 2017. Estudiar las emociones y las creencias de los futuros docentes durante las prácticas de la enseñanza es uno de los objetivos a alcanzar en esta investigación; además, se busca estudiar las relaciones existentes entre estos dos factores.

Para llevar adelante este trabajo, contamos con la participación de alumnas del profesorado de Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, durante el año 2017. Las participantes se encontraban cursando la materia anual de cuarto año Observación y Práctica de la Enseñanza I. Esta cátedra les asigna un curso en una de las instituciones asociadas, ya sea un colegio secundario público o el Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, el cual ofrece cursos de idiomas abiertos a la comunidad a personas mayores de 16 años. Luego de realizar 10 observaciones en el curso asignado, deben dar entre 8 y 10 clases, dependiendo del establecimiento educativo que les fue asignado. Este proceso de observación y práctica tiene una duración aproximada de un año lectivo. Los futuros docentes tienen un tutor asignado (profesor perteneciente a la cátedra de la materia Observación y Práctica de la Enseñanza I), quien evalúa los planes de cada clase y hace un seguimiento exhaustivo de todo el proceso de planificación, preparación y presentación de las clases.

A su vez, el profesor del curso asignado (de la escuela secundaria o Departamento Cultural) establece los temas que el docente en formación debe presentar o practicar, observa todas las clases dictadas por el practicante y actúa de guía activo durante todas las prácticas. A lo largo de las 8 o 10 clases dictadas por el docente en formación, el tutor u otro profesor de la cátedra observa y evalúa dos o tres clases, según se crea necesario. Al finalizar el trayecto de prácticas el practicante será evaluado tanto por los profesores que lo han observado como por el tutor y el docente a cargo del curso asignado. Por lo tanto, el proceso de prácticas está bajo observación y evaluación constante.

En esta oportunidad, con el fin de recolectar datos para el presente trabajo, cinco alumnas de la materia mencionada participaron de manera voluntaria en un grupo focal moderado por una de las investigadoras. Algunas de las participantes habían



terminado recientemente sus prácticas de enseñanza, y otras estaban en la etapa final. Antes del inicio del grupo focal, se aclaró que toda la información recibida sería estrictamente confidencial y se solicitó permiso para grabar la conversación. Cada participante tuvo la libertad de retomar un tema mencionado por otro participante, expresar una idea contraria o introducir algún aspecto no mencionado. Las participantes contribuyeron de manera espontánea con sus propias experiencias construidas a lo largo de sus prácticas docentes. La sesión del grupo focal se orientó a partir de las siguientes preguntas disparadoras:

1. ¿Cómo describirías el proceso de prácticas?
2. ¿Cuáles han sido tus logros? ¿Qué o quiénes te ayudaron a lograrlos?
3. ¿Qué desafíos te quedan por delante?
4. ¿Qué dificultades tuviste? ¿Cuáles fueron los orígenes de esas dificultades?
5. ¿Qué temas o cuestiones te preocuparon durante las prácticas?
6. ¿Cuál fue tu mejor y tu peor experiencia durante la práctica?
7. ¿Para qué sirve la práctica de la enseñanza desde tu experiencia? ¿En qué medida creés que fue útil en tu formación?
8. ¿Cuál es la forma más eficaz de enseñar inglés según tu experiencia durante la práctica de la enseñanza?
9. ¿Cuáles deberían ser los roles de estudiantes y profesores en la clase de inglés según tu experiencia durante la práctica de la enseñanza?

A los fines de este trabajo, se analizaron respuestas y comentarios relevantes para nuestro estudio utilizando una metodología de carácter cualitativo y se recurrió a un análisis de tipo inductivo.

Resultados

Se observó a lo largo de la investigación que las emociones están presentes en todos los aspectos del proceso de prácticas y emergen , entre otras cosas, a partir de un vínculo creado entre el docente en formación y los profesores de la cátedra, el tutor o tutora, el docente del curso asignado, otros docentes en formación, y los alumnos del curso asignado. Los resultados aquí presentados dan cuenta de las



emociones relacionadas específicamente con el vínculo entre el futuro docente y sus alumnos durante las prácticas.

Teniendo en cuenta la premisa de que el proceso de prácticas resulta transformador para los practicantes, que van siendo afectados por este trayecto en el que se van generando distintas emociones y durante el cual se van transformando y recreando las creencias sobre lo que significa enseñar y aprender, los resultados se han agrupado en dos grandes categorías. En primer lugar, se identifican y analizan las creencias que los practicantes poseen al inicio del proceso de prácticas y las emociones que suscitan estas creencias. Luego, se analizan las nuevas creencias formadas a lo largo de las prácticas o la modificación de las creencias de la primera instancia y las emociones vinculadas con estas.

Creencias al iniciar las prácticas

A través del relato de cada uno de los participantes se pudieron identificar algunas de las creencias que ellos tuvieron al inicio de las prácticas. Los futuros docentes mencionaron que les resultaba “desafiante” trabajar en “nuevos contextos”. Estos “nuevos contextos” hacen referencia, en general, a las escuelas públicas, donde algunas de las participantes han realizado sus prácticas. Una de las practicantes, por ejemplo, afirmó que había recibido su educación en una institución privada y manifestó su incertidumbre de no saber cómo se desempeñarían los alumnos de escuelas públicas; la participante expresó: “Los chicos son de un contexto diferente al mío: ¿qué le causará gracia a un chico de 15 años que viene a este colegio público?” Este relato, junto con otros, revela creencias subyacentes que se pueden inferir: que los alumnos de las escuelas públicas tienden a ser desinteresados en el aprendizaje, que sobresalen por su rebeldía hacia los profesores, o que es difícil atraer su atención durante las clases, en especial durante las clases de idioma, entre otras. Estas creencias, mayormente negativas, que las participantes implícitamente manifestaron haber tenido previamente a sus prácticas producen emociones, en consecuencia negativas, como por ejemplo, miedo y preocupación.



Además, las reflexiones de algunas de las participantes llevaron a dilucidar la presencia de la creencia de no ser capaces de saber manejar distintas situaciones que pueden surgir en el aula durante sus prácticas, y de la importancia que tenía generar el vínculo con los alumnos para manejar esas situaciones. Una de ellas afirmó: “tenía que llevarme bien, ganármelos”; “si esa alumna trataba tan mal a su profesora, conmigo iba a ser peor”. Esta creencia llevó a producir emociones tales como preocupación o temor al identificar ciertos alumnos en el aula que las practicantes calificaban como “desinteresados”, “tímidos”, o “rebeldes”. Se observó, entonces, que la preocupación o temor estaba en cómo se podría generar un vínculo con los estudiantes para evitar posibles problemáticas áulicas. Este temor surgía al observar la relación entre el docente a cargo del curso y algunos de sus alumnos que no lo respetaban, lo que proyectaba inseguridad en el practicante sobre su futura relación con estos alumnos en particular. De manera similar, también se infirió en relación con la dificultad aparente del manejo de clase, la necesidad de vincularse integrando. Por ejemplo, una de las participantes afirmó lo siguiente: “Había un nene que era re tímido. Tenía 32 alumnos y me marcaron que haga participar a todos. Este niño sufría la clase”. Se puede inferir que además de tomar como desafío el vencer el temor de no saber manejar la situación, el foco en el vínculo de esta participante implicó lograr mayor integración. Otra creencia identificada es la de autoperibirse sin autoridad sobre los alumnos en determinadas situaciones, según sus relatos, por la edad o por el simple hecho de ser practicantes y no docentes a cargo. Por ejemplo, una de las participantes relató que un día uno de sus alumnos siguió usando el celular luego de reiterados llamados de atención de su parte, y agregó: “Me bloqueé. No sabía cómo actuar ya que sentía que no tenía autoridad para sacarle el celular”. Esta practicante se enfrentó a la preocupación e inseguridad, emociones que surgieron, nuevamente, a causa de una creencia preconcebida. De manera similar, tratar con adolescentes que “se sentaban atrás y mostraban desinterés” en un principio fue desafiante para una de las participantes y su preocupación era lograr su participación en las clases. Es posible identificar, en este caso, la creencia de que los alumnos que se sientan al fondo no están



interesados en las clases y que son difíciles de motivar; creencia que, nuevamente, suscita emociones como preocupación y ansiedad.

Con respecto a la edad y a los grupos de alumnos, surge también la autopercepción de la falta de capacidad para dar clases a alumnos adultos. En palabras de una participante: “Tenía terror. Era la primera vez que daba clases a adultos y era un desafío para mí”. La emoción temor surge de la mencionada creencia, de la falta de autoconocimiento frente a ciertos contextos, que genera, además, incertidumbre.

A través de los extractos analizados, se puede apreciar cómo las creencias que las docentes en formación poseían antes de iniciar su proceso de prácticas docentes influyó en las emociones que fueron atravesando a comienzos del proceso. Estas creencias podrían provenir no solo de su paso por el sistema educativo como alumnas, sino también de su experiencia previa como docentes en formación al observar y enseñar.

Nuevas experiencias, ¿nuevas creencias?

En cuanto a las emociones experimentadas tiempo después de iniciadas las prácticas, las más mencionadas por las participantes del grupo focal fueron alegría y gratificación. Ver los cambios de actitud de sus alumnos en cuanto a su interés por las clases fue “desafiante y gratificante” para una de las practicantes. Además, el cambio de actitud de los alumnos se vio reflejado en acciones: “ahora se sienta primero y quieren hablar”, agregó la participante. En el caso de una alumna que, según manifestaba una participante, “se portaba muy mal, tenía desprecio hacia su profesora, hacía caras, no le interesaba lo que la profe decía”, con el tiempo se convirtió en la alumna que más se acercó a la practicante, mostrando un gran cambio de actitud. La relación con la futura docente pasó a ser más afectiva y la alumna se convirtió en un integrante participativo de la clase:

Ahora cuando la nena llega al aula me saluda (...) y es la única que lo hace con un beso. Es la primera que entra al aula y [me] pregunta: ¿Cómo estás, Miss? ¿Vas a dar la clase vos hoy? ¿Querés que te ayude? ¿Querés que reparta? Y siempre que doy la actividad es la primera que se engancha.



El resultado de este cambio de actitud por parte de la alumna le produjo amplia gratificación a la docente en formación. Esta misma participante expresó la satisfacción que sintió al lograr integrar exitosamente a su clase a uno de sus alumnos que era muy tímido: “Ahora levanta la mano... eso fue una de las mejores cosas que me pasó”.

Otra de las participantes también experimentó satisfacción al ver que pudo manejar de forma productiva a los alumnos adultos; “Me encantó la respuesta y la participación”, afirmó dicha aprendiente. Esta participante había expresado que antes de comenzar con su proceso de prácticas sentía “terror”. Al contrastar los dos relatos, se puede inferir que luego de tener la experiencia de enseñar a adultos, sus emociones cambiaron y su temor se convirtió en satisfacción.

Cuando se les preguntó cuál fue su mejor experiencia durante las prácticas, la mayoría de las participantes se refirió a los cambios que vieron en sus alumnos. Una de ellas dijo: “Ver el resultado en los chicos fue mi mejor experiencia”, y otra concluyó: “Tanto que me quejé, que lo sufrí, valió la pena”.

A partir del análisis de los relatos de todas las participantes, se deja entrever la importancia de la relación docente-alumno no solo para crear un ambiente de armonía y trabajo en el aula que ayude a mejorar el rendimiento académico de los alumnos, sino también, como afirma Maiorana (2010), a generar un estado de bienestar y de satisfacción. A través del análisis de los datos recolectados, podemos afirmar que las participantes sintieron bienestar y satisfacción en gran medida gracias al vínculo que pudieron entablar con sus alumnos.

No podemos afirmar que sus creencias iniciales se modificaron luego de sus nuevas experiencias y emociones generadas a partir de ellas, pero sí creemos que al encontrarse frente a un nuevo panorama, las creencias iniciales se vieron desafiadas.

Conclusión

En conclusión, a pesar de que son muchas las emociones experimentadas por los docentes en formación a lo largo de sus prácticas, se percibe en sus relatos que las



emociones negativas se repiten entre casi la totalidad de los practicantes al inicio del proceso. Sin embargo, se observa que al avanzar en el proceso de prácticas y generar un vínculo con los alumnos y fortalecerlo, estas emociones se transformaron en positivas. Las nuevas experiencias les demostraron un nuevo panorama, lo que, como consecuencia, podría haber llevado a la reformulación de sus creencias, a un nuevo planteo de su percepción de la educación, especialmente en las escuelas públicas.

Las emociones de temor y preocupación, hasta de sufrimiento, se transformaron en gratificación y alegría una vez concluido el proceso de prácticas. Cabe destacar que la gran mayoría de las emociones positivas que las participantes mencionaron en el grupo focal, estaban relacionadas con el vínculo que lograron establecer con sus alumnos, y que la mayor alegría que sintieron fue al verlos mejorar, progresar y participar en sus clases de lengua extranjera.

Aquí podemos identificar un circuito donde las creencias y emociones se encuentran estrechamente relacionadas: las creencias previas a las prácticas produjeron emociones negativas; estas emociones negativas se convirtieron en positivas a causa de las nuevas experiencias; dichas emociones positivas llevaron al replanteo de sus creencias y, muy posiblemente, condujeron a la formulación de nuevas creencias.

Finalmente, se pudo apreciar que la importancia de generar un vínculo con sus alumnos reside en las consecuencias positivas que se desencadenan. Propiciar esta relación interpersonal resultó fundamental para concluir con éxito su proceso de prácticas docentes.

Creemos que es de suma importancia que los practicantes sean conscientes de la existencia de sus propias creencias antes del inicio de las prácticas per se, ya que muchas de esas creencias son las generadoras de emociones negativas que pueden limitar en gran medida su desempeño a lo largo del proceso de prácticas. Para poder enfrentar las emociones negativas es indispensable que los futuros docentes sepan identificar y reconocer las creencias que poseen en ese momento. Por consiguiente, sería significativo que los docentes de la cátedra provean el



espacio y las herramientas esenciales para la identificación de dichas creencias. Esto contribuiría a reducir la ansiedad y tensiones que poseen los practicantes al inicio, ayudándoles a ser más optimistas y, por lo tanto, más eficientes desde un principio. Hasta el momento, en gran medida, las instituciones se han ocupado de transmitir conocimientos sin advertir la importancia de los procesos internos no cognitivos que el aprendiente atraviesa y los cuales pueden limitar o facilitar el aprendizaje.

La profundización de este trabajo junto con futuras investigaciones relacionadas podría contribuir a los programas de formación para lograr una perspectiva más compleja de los aprendientes como futuros docentes.

Bibliografía

- Aragão, R. (2011). Beliefs and emotions in second language learning. *System*, 39, 302-313.
- Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441.
- 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.
- Maiorana, S. (2010). La importancia de la afectividad en la formación docente universitaria. Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021. Recuperado de: http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE2571_Maiorana.pdf
- Maldonado, H. (2013). Aprendizaje y complejidad. En H. Maldonado (comp.), *Aportes para mejorar los aprendizajes en la universidad* (pp. 55-77). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Marais, P. (2013). Feeling is Believing: Student Teachers' Expressions of Their Emotions. *Journal of Social Sciences*, 35(3), 207-216.
- White, C. (2008). Beliefs and good language learners. In C. Griffiths (Ed.). *Lesson for good language learners*. (pp. 121 – 130). Cambridge: CUP.
- Zembylas, M. (2003b). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238. DOI: 10.1080/13540600309378.