

I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2009.

Creencias, representaciones y saberes (CRS) de profesores de inglés como lengua extranjera.

Requena, Pablo Esteban, Liruso, Susana María y Villanueva De Debat, Elba.

Cita:

Requena, Pablo Esteban, Liruso, Susana María y Villanueva De Debat, Elba (2009). *Creencias, representaciones y saberes (CRS) de profesores de inglés como lengua extranjera. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-020/392>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eYG7/2Z7>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

CREENCIAS, REPRESENTACIONES Y SABERES (CRS) DE PROFESORES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Requena, Pablo Esteban; Liruso, Susana María; Villanueva De Debat, Elba
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
Argentina

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es comunicar resultados parciales sobre las posibles inconsistencias entre las acciones docentes de profesores de inglés como lengua extranjera registradas por observadores externos y las creencias, representaciones y saberes (CRS) manifestados por los mismos docentes. Se informará acerca de las representaciones docentes sobre las actividades áulicas y sobre los alumnos como actores del proceso educativo, como una manera de acceder a las representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de los docentes de inglés.

Palabras clave

Representaciones Docentes Acciones

ABSTRACT

BELIEFS, ASSUMPTIONS AND KNOWLEDGE (BAK) OF TEACHERS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

This paper aims at informing partial results about possible inconsistencies between EFL teacher's actions registered by external observers; and the beliefs, assumptions and knowledge (BAK) that those language teachers expressed in self-reflections. Teacher's representations of classroom events and their representation of the students as main actors in the educational process will be discussed, as a way of having access to the representations of language teaching and learning.

Key words

Teacher Assumptions Actions

INTRODUCCIÓN

Este trabajo constituye un avance del análisis que venimos efectuando sobre las representaciones docentes y su contrapartida en las decisiones áulicas tomadas en el marco del proyecto de investigación "Estudio de las acciones docentes áulicas y sus principios subyacentes en profesores de español e inglés como lenguas extranjeras" que desarrollamos en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Acotaremos esta presentación a la descripción y análisis de datos recogidos entre los docentes de inglés que formaron parte de la muestra.

MARCO TEÓRICO

Cualquier acercamiento al acto educativo nos confronta en primera instancia con el carácter complejo que es propio de la educación. Según Rodrigo (1994) "las personas organizan su conocimiento sobre el mundo en torno a teorías implícitas que componen un conjunto organizado de conocimiento sobre el mundo físico o social". Tales teorías, agrega, se constituyen a partir de una multiplicidad de experiencias personales que surgen de ciertas prácticas o formatos de interacción social.

Un concepto que nos resulta relevante introducir es el de "representaciones sociales" que son "...manera[s] de ver la realidad desde una determinada posición, y esto no sólo involucra al sujeto sino a los otros con los cuales interactúa". (Rinaldi, 2008) Aún no se conoce lo suficiente sobre las representaciones sociales que se generan entre los adultos desde el rol de docentes (Zubieta y Valencia, 2006) pero Moscovici (1984) destaca que una comunidad o grupo las construye con el propósito de actuar. Este punto es sumamente pertinente para nuestro trabajo, ya que conecta lo

implícito (las representaciones) con su exteriorización (las acciones docentes - en este caso particular). Además, el autor realiza un aporte en lo que respecta a otro elemento implícito: las creencias, al establecer que “cuando uno tiene una determinada creencia, está inmerso en un pensamiento confirmatorio” (Moscovici en Zubieta y Valencia, 2006). Este punto podría ser clave para comprender las relaciones existentes entre las creencias y ciertas conductas docentes que, en ocasiones, no hacen más que inducir a su confirmación.

Por otro lado, Borg (2003) utiliza el término “cognición docente” para referirse a lo que los profesores piensan, creen y saben sobre el proceso de enseñar lenguas, y Woods (1996), por su lado, organiza los elementos “implícitos” que venimos mencionando en un constructo al que llama BAK (Beliefs [creencias], Assumptions [representaciones] y Knowledge [conocimiento]). Este último autor apunta que este sistema no es estático sino que evoluciona con la resolución de conflictos de situaciones nuevas. A partir del modelo anterior, Cambra et.al. (2000) proponen los conceptos de *creencias*, *representaciones* y *saberes* (CRS) y definen a las *creencias* como proposiciones no demostrables referidas a una dimensión personal, a las *representaciones* como proposiciones no necesariamente estructuradas pero compartidas y que se refieren a la dimensión social, y a los *saberes* como convencionalmente elaborados, demostrables y aceptados. Estos elementos están articulados y constituyen un continuo. Los autores mencionados consideran que en la práctica, diferenciarlos y analizarlos separadamente no parece factible debido a la interrelación que existe entre ellos y, por lo tanto, prefieren un análisis que los integre en un sistema.

OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es comunicar resultados parciales sobre las posibles inconsistencias entre las acciones docentes de profesores de inglés como lengua extranjera registradas por observadores externos y las creencias, representaciones y saberes (CRS) que ponen de manifiesto los mismos docentes en su reflexión descriptiva.

DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño de esta investigación es cualitativo y etnográfico ya que se busca la comprensión de los fenómenos estudiados. Las técnicas de recolección de datos utilizadas en esta fase fueron dos: 1) una ficha de reflexión descriptiva retrospectiva que se administró a los docentes. En ella el docente debía reflexionar sobre una debilidad de la clase, sus posibles causas, las decisiones que tomó al respecto durante la clase, y los resultados obtenidos y 2) observación de clases por parte del equipo de investigación y descripciones etnográficas. De la contrastación de los datos recogidos mediante ambos instrumentos surgen cuestiones interesantes que relacionan los elementos implícitos (CRS) del docente y sus acciones áulicas.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

El cruce de los datos provenientes de las fuentes citadas anteriormente nos permitió explorar y reflexionar sobre las CRS de las que los docentes no son conscientes, pero que se trasuntan en la práctica. Nos enfocaremos en una de las creencias quizás más investigada: representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, que podríamos considerar como una creencia central (Pajares, 1992, Woods 1996), al referirnos a otras más específicas que la mayoría de las veces se superponen con la central: representaciones sobre las actividades áulicas y representaciones sobre los actores.

1) Representaciones sobre las Actividades Áulicas

Las representaciones sobre las actividades áulicas pueden sintetizarse de la siguiente manera: a) selección de actividades que atienden a las convicciones profesionales del profesor y no a las necesidades de los alumnos, b) la creencia de que se está realizando una actividad cuando en realidad es otra. Ejemplificaremos esta última.

La profesora V escribe en su reflexión:

“Tuve que dar instrucciones sobre una actividad en la que los alumnos tenían que escuchar una historia y unir unos dibujos de acuerdo a lo que escucharon”

“Los alumnos tuvieron dificultad en entender cómo se realizaba la actividad”

“Los factores que incidieron fueron la manera en que yo di las instrucciones. No fue una manera clara y concisa para que los alumnos la comprendieran fácilmente”

Esto es lo que la profesora dice que hizo -contar una historia-. Ella verbaliza que los alumnos tuvieron dificultad en entender cómo se realiza la actividad. Ahora, si nos atenemos a lo registrado por el observador externo obtenemos la siguiente descripción:

“La profesora anuncia que leerá una historia/cuento simple que los niños deben escuchar y a medida que obtengan información unir con flechas el personaje del que se habla con un traje de disfraz que usa.

[...]

Este observador tiene la impresión de que los niños no saben si cuando la profesora realiza una pausa ya hay que comenzar a trabajar o esperar más datos de la historia, que en realidad son oraciones leídas sin continuidad.”

Hay aquí una especie de inconsistencia entre lo expresado en la reflexión docente y la acción realizada. Al analizarlo, podríamos arriesgar la interpretación de que la profesora en su intención de lograr que los niños hicieran la actividad trató de simplificarla en aras de facilitar la tarea y al desmenuzar la historia -“fui leyendo parte por parte”- desnaturalizó la estructura de historia o narración (muy familiar a los niños de esa edad), tornando la actividad más engorrosa (compleja) en lugar de más accesible. En consecuencia, la docente construyó una representación de la actividad dentro del marco del género historia, pero en la realidad no lo era. La debilidad estuvo no tanto en la claridad de la explicación que dio, sino en que había formado una representación de la actividad que no coincidía con la realidad, por lo que los niños tuvieron grandes dificultades para concretar la actividad. Sin duda que la representación que el docente haga de una actividad nos remite, indirectamente, a la creencia central: representaciones sobre el contexto de enseñanza y de aprendizaje. Se ve claramente, en este primer caso, cómo las creencias son parte de una red que afecta pensamientos y acciones (Woods, 1996).

2) Representaciones sobre los Actores

Ejemplificaremos este tipo de representaciones con un caso que se refiere a la representación que el docente formó sobre los alumnos.

La profesora C escribe:

“En este nivel deberían tener las herramientas necesarias para comprender un texto, aun con palabras desconocidas”.

Estas palabras que aparecen en su explicación acerca de las razones por las que se dio la dificultad en la comprensión de una actividad de lectura, deja ver que para esta docente los alumnos (al menos en el área de la comprensión lectora) se hallan “imposibilitados o desprovistos” de aquello que les posibilitaría comprender. Parece que el problema era principalmente con las estrategias que los alumnos usaban para identificar el significado de palabras desconocidas.

Ahora, comparemos esto con las notas del observador que se transcriben a continuación:

“Luego la profesora pide a los alumnos que lean un texto [...] El texto parece contener vocablos que los alumnos no comprenden, algunos alumnos levantan la mano y preguntan el significado en forma individual. Entonces la profesora sugiere trabajar en grupo y colaborar en pares para comprender el texto. la profesora de pronto decide explicar algunos términos que ella considera que los alumnos no conocen. Elige una palabra (“hostile”), la escribe en el pizarrón, entonces dos o tres alumnos expresan el significado (“difficult”, “not easy to live in”) pero la profesora parece no poner demasiada atención a los que los alumnos dicen y da su propia versión (“unfriendly”). En realidad los alumnos habían dicho el significado correcto...”

Al contrastar las acciones docentes con lo expresado por la profesora se deja ver cómo estos alumnos tenían las estrategias para comprender los vocablos nuevos porque a través de la sinonimia o reformulación en frases cortas llegaron al significado de lo desconocido. Sin embargo, para la docente la única versión válida es la propia. Su representación acerca de los alumnos como sujetos “sin herramientas” hace que el accionar docente no haga

más que confirmar que no están preparados para comprender palabras nuevas. A esto nos referíamos cuando introdujimos el concepto de “pensamiento confirmatorio”.

CONCLUSIONES

Durante mucho tiempo se buscaba excluir o aislar al docente como sujeto psíquico y social, cargado de subjetividad, de la Tríada Pedagógica (Maldonado, 2007). En los últimos años, sin embargo, se han venido realizando muchas investigaciones sobre las representaciones de los profesores. Desde nuestro lugar como profesores de lengua, estudiamos las creencias verbalizadas a través de la lengua, por eso la importancia de sopesar -lenguajación- como dice Breen (2001) sobre instancias reales de práctica. Los datos que ofrecemos en este trabajo confirman las predicciones que plantea Pegorano (2003) cuando habla de “...una muy compleja y velada articulación entre distintos tipos de creencias y prácticas, y lo verdaderamente significativo es comprender cuáles son las lógicas de articulación entre concepciones y prácticas implícitas y explícitas”. En el caso particular de nuestro proyecto, consideramos crucial continuar en esta línea de investigación en vistas a reforzar la idea de que el docente debe lograr un conocimiento de sí mismo que, tal como afirma Maldonado (2007), “... puede constituir **un punto de apoyo** para fortalecer sus actividades de enseñante.”

BIBLIOGRAFÍA

- BREEN et al. (2001) Making sense of language teaching: teachers' principles and language practices. *Applied Linguistics* V 22, N 4, pp 470-501
- BORG, S. (2003) Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, believe and do. *Language Teacher*, V 36, pp 81-109.
- CAMBRA GINÉ, M. et.al. (2000) Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza oral. *Cultura y Educación*. Vol 17, N° 18.
- MALDONADO, H. (2007) *Escritos sobre psicología y educación*. Córdoba: Ed. Espartaco.
- MOSCOVICI, S. (1984) “The phenomenon of Social Representations.” En Farr, R. y Moscovici, S. (eds.) *Social Representations*. Cambridge:CUP.
- PAJARES, F. (1992) Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, V. 62, N° 3, pp 307-332.
- PEGORANO, V. (2003) Acerca de la evaluación y las concepciones de aprendizaje en maestros del primer ciclo escolar. *Revista Investigaciones en Psicología*, N° 1, Año 8. Buenos Aires: Facultad de psicología, UBA. pp. 131-143.
- RINALDI, G. (2008) “Las representaciones sociales de los docentes como factor relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje con alumnos universitarios”. En *Memorias de las XV Jornadas de Investigación, cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur de la Facultad de Psicología, UBA*. Tomo 1. Buenos Aires: Ediciones de la Facultad de Psicología, UBA.
- RODRIGO, Ma. J. (1994) “Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar”. En Rodrigo, Ma. J. (ed.) (1994) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- WOODS, D. (1996) *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- ZUBIETA, E.M. y VALENCIA, J.F. (2006) Representaciones sociales e identidad social: origen y desarrollo de la inteligencia y rol docente. *Revista Investigaciones en Psicología*, N° 3, Año 11. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.