

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2017.

Las experiencias emocionales de los practicantes antes de las prácticas de profesorado de 2017 en dos instituciones de Córdoba, Argentina.

Escobar Bosco, Agostina y Flores, Lourdes
Melina.

Cita:

Escobar Bosco, Agostina y Flores, Lourdes Melina (2017). *Las experiencias emocionales de los practicantes antes de las prácticas de profesorado de 2017 en dos instituciones de Córdoba, Argentina. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/489>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/khQ>

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>.

LAS EXPERIENCIAS EMOCIONALES DE LOS PRACTICANTES ANTES DE LAS PRÁCTICAS DE PROFESORADO DE 2017 EN DOS INSTITUCIONES DE CÓRDOBA, ARGENTINA

Escobar Bosco, Agostina; Flores, Lourdes Melina
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

Las prácticas son un momento crucial en el proceso de convertirnos en profesores. Los practicantes, como cualquier otro alumno, se pueden ver afectados por factores emocionales durante este proceso. En este trabajo nos proponemos analizar las expectativas y emociones de cuatro practicantes antes de comenzar las prácticas docentes en un colegio público secundario con alumnos en su mayoría de clase media baja, y un instituto privado para adultos que depende de la facultad. Para realizar esta investigación, utilizamos la metodología cualitativa, pero también incluimos algunas estadísticas. Los instrumentos de recolección de datos fueron una encuesta y una entrevista semi-estructurada, ambos en español. Los participantes de la encuesta fueron 47 alumnos de Observación y Práctica I (sección inglés) de 2017 en la Facultad de Lenguas, UNC. De ellos elegimos 4 para entrevistar luego de que fueran informados del curso donde harán las prácticas. Finalmente, los datos recolectados fueron analizados de una manera descriptiva-interpretativa.

Palabras clave

Emociones, Enseñanza, Expectativas, Practicantes

ABSTRACT

STUDENT-TEACHERS' EMOTIONAL EXPERIENCES BEFORE THE 2017 TEACHING PRACTICUM AT TWO INSTITUTIONS IN CÓRDOBA, ARGENTINA

The teaching practicum is a crucial moment in the process of becoming a teacher. Student-teachers can be affected by emotional factors during this process. In this paper we aim at analyzing four student-teachers' expectations and emotional experiences at play before starting their practicum at a state secondary school for students that are mostly from a middle-low social class and students at a private language school for adults. To carry out this research, we used a qualitative methodology, but we also included some statistics. The instruments for collecting data were a survey and a semi-structured interview, both in Spanish. The participants of the survey were 47 practicum students in 2017 at the School of Languages, UNC. We have chosen 4 of them for the interview right after they were informed of the assigned course. Finally, the collected data were analyzed in a descriptive-interpretative manner.

Key words

Emotions, Expectations, Student-Teachers, Teaching

Introducción

Las prácticas son un momento crucial en el proceso de convertirnos en profesores. En la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, esta etapa tiene lugar llegando al final de la carrera, ya que se espera que los alumnos tengan un cierto nivel de dominio de la lengua extranjera. En este período, la cátedra de Observación y Práctica de la enseñanza I asigna un curso a los practicantes del profesorado de Lengua Inglesa en una de las instituciones disponibles, donde podrán enseñar el idioma a adolescentes o a adultos. Los practicantes deben primero observar algunas clases dadas por el profesor del curso asignado, y luego imparten dos prácticas de micro-enseñanza y de ocho a diez clases completas. También se les asigna un tutor quien se encarga de corregir la planificación y de guiarlos a lo largo del proceso. Todas las clases son observadas y evaluadas ya sea por el profesor del curso o por uno de los profesores de la cátedra.

Los practicantes no solo están aprendiendo a enseñar sino que también siguen avanzando en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa, ya que se espera que impartan las clases en esta segunda lengua. Según Horwitz (1996), "aunque se supone que los profesores de una lengua son hablantes de nivel avanzado en dicha lengua, el proceso de aprendizaje nunca está completo" [i] (p. 365). También afirma que "es apropiado pensar a un gran número de profesores de una lengua como estudiantes de esa lengua, aunque avanzados." (Horwitz, 1996, p. 366). Si se puede considerar a profesores graduados estudiantes avanzados, tenemos más razones aún para concebir como tales a los practicantes.

Al haber sido practicantes de Observación y Práctica I, sabemos el rol crucial que juegan las emociones en el desempeño del practicante, por lo que merecen ser exploradas por separado. Nuestras experiencias fueron diferentes por muchos factores (trasfondo, formas diferentes de encarar nuestras emociones, etc.) Un factor significativo pudo haber sido que llevamos a cabo las prácticas en dos instituciones diferentes, una de nosotras en un instituto privado que depende de la Facultad de Lenguas, lugar donde se dictan cursos pagos a adultos, y la otra en una escuela secundaria pública a la que asisten alumnos que en su mayoría provienen de clase media baja. En sendas instituciones, la cultura de enseñanza y aprendizaje difiere en forma significativa debido a sus diferentes contextos. Por esta razón, nos parece relevante comparar los procesos de aquellos que enseñarán en cada una de estas instituciones. También consideramos esencial que los practicantes hablen sobre lo que sienten y reflexionen sobre ello, y este trabajo creará un espacio para eso. Como lo afirma Neil Cowie (2011), "es importante... que

haya algún reconocimiento de que las emociones son un elemento significativo de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, y de que se debe disponer de un tiempo y un espacio para hablar de ellas” (p. 240). Este análisis de las emociones de los practicantes y la forma en que las manejan puede ser una herramienta útil para moldear su futuro desempeño como profesionales. Además, esta investigación podría llevar a que los profesores de cursos asignados y de la cátedra reflexionen sobre la importancia que le están otorgando actualmente a la dimensión afectiva.

A través de este estudio preliminar, esperamos responder los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las expectativas de los practicantes antes de empezar las prácticas?, ¿Cuáles son las emociones que reportan los practicantes antes de que les asignen el curso? y finalmente, ¿cuáles son las semejanzas y diferencias entre las experiencias afectivas de los practicantes del colegio secundario y aquellas de los practicantes del instituto privado?

Marco teórico

Arnold y Brown definen el término *afectividad* como “los aspectos generales de emociones, sentimientos, estados de ánimo y actitudes, que pueden condicionar el comportamiento e influir en el aprendizaje de la lengua” (citado en Gass & Selinker, 2008, p. 402). Según Krashen (1982), el afecto está compuesto por una gran cantidad de variables como la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad, entre otros. También tomó la idea de “filtro socio-afectivo” de Dulay y Burt, la desarrolló y creó la hipótesis de Filtro Afectivo, la cual expone la relación entre la afectividad y el éxito en la adquisición de la lengua. Gass y Selinker (2008) explican que si el Filtro está alto, el input no puede pasar a través de él; si el input no puede pasar, no puede haber adquisición. Si, por otro lado, el filtro está bajo, o abajo, y si el input es comprensible, el input llegará al dispositivo de adquisición y habrá adquisición (p. 402)

Pese a que esta hipótesis se pensó para ser implementada en investigaciones sobre la adquisición de una segunda lengua, nosotros seguimos el sentido más general de variables afectivas que proponen Gardner y MacIntyre (1993). Ellos las conciben como “las características emocionales relevantes del individuo que influyen en cómo responderá a cualquier situación” (p. 1). Por consiguiente, una de estas situaciones puede ser enseñar una lengua extranjera como practicante.

El término abarcativo *afectividad* incluye varias dimensiones interrelacionadas; una de ellas son las *emociones* (Grootenboer, 2016). Según Rosenberg, “las emociones son cortas; son episodios intensos, o estados, y se distinguen de los rasgos afectivos o de estados de ánimo más generales. Uno esperaría que las emociones de los alumnos varíen a través del tiempo y los contextos” (citado en Fried, Mansfield & Dobozy, 2015, p. 420). Zembylas (2003) extendió la definición de este concepto al campo de la enseñanza, y expuso que las emociones son experiencias psicológicas, sociales y políticas que se construyen según la manera en que se enseña (p. 216). A la luz de esta definición, podemos afirmar que las emociones son un componente vital en el proceso de formación docente. Caires et al (2012) acentúa la importancia de dedicar tiempo y espacio para que los practicantes expresen sus emociones y preocupaciones relacionadas con las prácticas.

Una de las principales preocupaciones en este proceso es adaptarse al contexto de enseñanza. Una vez que se les informa a los practicantes la institución y el nivel en el que fueron asignados, comienza un proceso de adaptación en el cual deben “reconocer, interpretar y dar sentido a las reglas, valores, recursos y patrones comunicativos para integrarse gradualmente al ethos del colegio” (Caires et al, 2012, p. 164). Cada una de las instituciones mencionadas posee características intrínsecas determinadas por lo que se vive allí, cómo se percibe, las personas que allí transitan, entre otros factores. Por consiguiente, el proceso de adaptación varía según las características de cada institución y de las habilidades de adaptación de los practicantes. Además, los diferentes actores involucrados en las prácticas son otro factor importante en el proceso de adaptación. Entre ellos, el profesor del curso asignado tiene un rol fundamental ya que conecta las dos instituciones involucradas en las prácticas docentes (la Facultad de Lenguas y la institución donde tendrán lugar las clases) y guía a los/las practicantes a través del proceso de aprendizaje. Como Caires et al (2012) asegura, la relación entre los estudiantes y el profesor del curso asignado “puede actuar como un ‘amortiguador’, reduciendo los niveles de tensión y angustia, los que frecuentemente se experimentan esta etapa” (p. 165). Todos los factores arriba explicados podrían impactar en el desempeño de los/las practicantes y en sus experiencias emocionales a lo largo de las prácticas.

Metodología

Para realizar esta investigación, utilizamos la metodología cualitativa, pero también incluimos algunas estadísticas. Los instrumentos de recolección de datos fueron una encuesta y una entrevista semi-estructurada, ambos en español para evitar problemas de comunicación y para que los practicantes pudieran expresarse libre y cómodamente. Los participantes fueron 47 alumnos de Observación y Práctica I (sección inglés) de 2017 en la Facultad de Lenguas, UNC. Se encuestó a los alumnos al comienzo de la primera reunión de practicantes, cuando todavía no sabían qué curso les sería asignado para sus prácticas. En esta encuesta se les preguntó, entre otras cosas, cuáles son sus expectativas y preferencias acerca de este proceso y si deseaban colaborar con nuestra investigación.

De los 47 alumnos encuestados se seleccionó a 4 alumnos para ser entrevistados luego de saber qué curso les había tocado; se eligió a dos del instituto privado y a dos del colegio secundario. Las entrevistas fueron realizadas a través de videollamadas y los audios fueron grabados con el consentimiento de los practicantes.

Tanto para la encuesta como para la entrevista, se les aseguró a los alumnos que se iba a preservar su identidad. Para la entrevista, cada uno eligió un seudónimo. Los cuatro seleccionados fueron Julián, María, Alejandro y Sofía; los dos primeros realizarán sus prácticas en el instituto privado, mientras que los dos últimos en el colegio secundario. Cabe destacar que Sofía ya había empezado las prácticas anteriormente y creemos que por esta razón sus respuestas fueron más detalladas e incluyó aspectos que otros no tuvieron en cuenta por desconocimiento.

Finalmente, los datos recolectados fueron analizados de una manera descriptiva-interpretativa, y se utilizaron estadísticas cuando fue necesario.

Resultados preliminares

Preferencias

Cuando se les preguntó en la encuesta si preferirían realizar las prácticas en un colegio secundario o en un instituto privado (haciendo alusión al colegio y al instituto elegidos para este estudio, respectivamente), la mayoría de los alumnos eligió un instituto privado. Sin embargo, creímos que los porcentajes serían más dispares. Consideramos que si hubiéramos especificado qué colegio y qué instituto, los resultados habrían sido más similares a nuestra hipótesis, ya que aquellos que eligieron un colegio secundario pueden haber estado pensando en otros colegios de características diferentes de las del colegio secundario elegido para este estudio.

	Colegio Secundario	Instituto Privado	Indistinto
Porcentaje de alumnos	40%	47%	13%

Tabla N°1: ¿Dónde preferirías hacer las prácticas?

De aquellos que eligieron el Instituto Privado, las razones más frecuentes fueron: alumnos más motivados (8), menos alumnos (5), más fácil (5), más confianza (4), mejores recursos (3), menos inconvenientes extra áulicos (2) (algunos alumnos incluyeron más de una razón). En cuanto a los alumnos que eligieron el colegio secundario, sus razones fueron: refleja la realidad actual de la escuela (2), donde quieren trabajar (3), les gusta el desafío (3), prefieren probar ahora acompañados (3), más diversidad de alumnos (2), y les gustaría tener esa experiencia nueva (5). Finalmente, los que expresaron que no tienen ninguna preferencia argumentaron mayormente que sería importante estar preparados para ambas experiencias.

Expectativas

En cuanto a la experiencia previa como docentes, Julián es el único que no tiene experiencia en el aula, por lo cual asegura que se siente “bastante inseguro” y cree que esa inseguridad irá mermando durante el proceso. Su expectativa es progresar desde la primera clase hasta la última. Los otros tres tienen experiencia y creen que eso les va a ayudar, aunque en diferente medida. Por ejemplo, María asegura que nunca antes planificó de esta manera, y entre sus respuestas se puede entrever cierta inseguridad en cuanto a la planificación a pesar de tener 12 años de enseñanza en aulas. En cambio, Alejandro, con solo dos años de experiencia, opina que no será lo mismo que pararse por primera vez en un curso en esa instancia: “la primera vez que enseñé hay un montón de cosas que no tenía en cuenta que probablemente ahora sí las voy a tener en cuenta al momento de preparar mi clase o de pararme al frente del curso”. Sofía, con seis años de experiencia, detalló todos los factores que podrá prever debido a su experiencia, como el manejo del tiempo, cómo trabajar en forma grupal, cómo actuar ante factores externos, entre otros.

Las expectativas sobre el curso que les tocó son variadas. Julián solo remarcó su incertidumbre, lo que le produce ansiedad y nerviosismo. María fue más detallada y optimista: lo que espera se relaciona con una buena relación con sus futuros alumnos y un

buen clima áulico. Con respecto a los practicantes del colegio secundario, se puede entrever su preocupación sobre la disciplina y el manejo de los alumnos. Por el uso de las palabras de Alejandro se puede inferir que le preocupa que no le vayan a prestar atención o que no muestren interés, y a Sofía le preocupan además las inasistencias, y usa la palabra “temor” repetidas veces en esta respuesta. Todos esperan que la relación con el profesor del curso asignado sea buena, y esperan lograr una relación de respeto y apoyo mutuo. Sofía agregó que espera que le den los temas a tiempo, lo cual podría estar relacionado con una experiencia previa. Los comentarios sobre cómo esperan que sea la relación con sus tutores fueron similares a las anteriores. Todos son optimistas, aunque Sofía indicó, luego de expresar las ventajas de que su tutor se comunique con ella vía online, que teme que demore en leer sus correos electrónicos.

Con respecto a la relación con los otros practicantes, tanto María como Sofía son mayores que los demás; por ende, expresan que no tienen relación con el resto de sus compañeros. Sin embargo, Julián y Alejandro, que van al día con su carrera y por ello son más jóvenes, aseguran que la relación será colaborativa y fluida.

Las respuestas más reveladoras se obtuvieron al hablar de las expectativas en cuanto a las emociones. Todos mencionaron las palabras “ansiedad” y “nervios”, excepto María que no mencionó la ansiedad pero mencionó “estrés”. Sofía, quien repitió la palabra “ansiedad” cuatro veces, se abrió en esta parte de la entrevista y relató su primera experiencia como practicante, a la que calificó como “traumática”. En relación con esta experiencia negativa, reflexionó que esta vez intentará abordar el aspecto emocional de otra manera, ya que la primera vez solía llorar antes y después de cada clase, y se tomaba muy personal los comentarios de quienes la evaluaban. A través de su relato se puede apreciar cómo antes de observar el curso ya se sentía abrumada por la situación, y esta puede haber sido la causa por la que finalmente este año volvió a dejar las prácticas, esta vez, antes de empezarlas.

Reacción al curso asignado

En la encuesta, todos a excepción de Alejandro habían indicado que preferían un colegio secundario, y nadie, a excepción de Sofía, obtuvo lo que quería. Si bien Sofía argumentó que prefería un secundario para estar expuesta a la realidad áulica argentina, cuando le preguntamos su reacción utilizó las palabras “temor” y “desafiada”, lo que nos lleva a pensar que quizá en la encuesta se refería a otro secundario o que cambió de opinión. Alejandro, quien también hará sus prácticas en el colegio secundario pero prefería un instituto, indicó que al enterarse se sintió un poco inseguro, pero que después “no [le] pareció *tan* malo”. A diferencia de los dos anteriores, aquellos que harán las prácticas en el instituto privado se mostraron más optimistas y positivos. Julián confesó que a pesar de que prefería un secundario, al enterarse de su curso asignado se sintió “más tranquilo”, y María, quien quería secundario para comprobar si los adolescentes son complicados, tampoco se mostró disconforme ya que se siente cómoda trabajando con adultos. Cuando les preguntamos si cambiarían o no el curso asignado, las respuestas no siempre coincidieron con sus preferencias iniciales. Sofía, contrario a lo expresado en la encuesta, dijo que cambiaría por el instituto privado “por una cuestión de que conozco donde me

estoy metiendo, o sea, lo desconocido me da más temor, entonces ya demasiado la ansiedad de preparar clases, ver si las aprobamos o no como para sumarle lo desconocido". María, también contradiciendo su preferencia anterior, expresó que no cambiaría su curso ya que con él se siente cómoda con el grupo etario. En cambio, si bien Agustín considera a su curso en el colegio secundario un desafío, tampoco lo cambiaría por su preferencia ya que lo ve como una buena oportunidad. Julián es el único que mantuvo su respuesta en la encuesta. Señaló que cambiaría el instituto privado por un colegio secundario, pero no por el elegido para este estudio sino por otro que es pre-universitario (otra de las opciones disponibles), ya que tuvo la oportunidad de observar una clase allí y vio que el nivel era alto y no presencié problemas de conducta. Quizá fue esto lo que lo llevó a elegir en la encuesta al colegio secundario.

Las respuestas sobre las ventajas del curso que les fue asignado fueron variadas, aunque coincidieron en algunos puntos. Todos utilizaron una comparación entre colegios secundarios e institutos privados para hablar de las ventajas y las desventajas de lo que les tocó. Si bien a Julián y María les tocó el instituto privado, Julián enseñará en un primer año y María en un tercero, lo cual marca una diferencia en las respuestas. Julián se refirió a que los alumnos están interesados en aprender el idioma y que, a diferencia de lo que ocurre en los colegios, "no te vas a encontrar con ... problemas de conducta". María, en cambio, mencionó como ventaja que sus alumnos "ya tienen un cierto nivel de inglés", ya que no tiene experiencia con principiantes. Acerca de las desventajas, Julián afirmó que por este mismo interés que mencionó como ventaja, los alumnos pueden hacerle preguntas que él no sepa responder, mientras que para María es difícil satisfacer a los alumnos adultos en cuanto a los temas y actividades que les generen interés.

Alejandro y Sofía coincidieron en que dar sus prácticas en el colegio secundario tiene como ventaja que es mejor enseñar por primera vez en un secundario con el acompañamiento de profesores y tutores que como graduados, cuando es más difícil acceder a este ámbito. Por su parte, Alejandro agregó que probablemente los alumnos de un quinto año sean más responsables debido a su edad y pueda hablarles mejor sobre su conducta, y que, debido al probablemente bajo nivel de exigencia en este colegio, le será más fácil planificar las clases. Sofía, en cambio, ve la edad de sus alumnos como una desventaja, ya que afirmó que en un tercer año "no son ni chicos ni grandes" y todo lo que eso conlleva. También consideró una desventaja el nivel de inglés de sus alumnos, y expresó que le preocupa que le entiendan al tener que dar toda su clase en inglés. Por su parte, Alejandro mencionó como desventaja la falta de recursos en esta institución, ya que no cuentan con un equipo en cada aula para reproducir contenido audiovisual. Además, a ambos les preocupan cuestiones relacionadas con el manejo de la clase y con las inasistencias.

Reflexiones Finales

Esta investigación, la cual se desprende de nuestra tesina de licenciatura, intenta aproximarse a las emociones que experimentan los practicantes del profesorado de inglés en nuestra universidad antes de realizar sus prácticas. Se han descrito sus preferencias antes de saber qué curso les fue asignado, al igual que su reacción al

enterarse dónde harán las prácticas y sus expectativas en relación al proceso que transitarán. Sus respuestas sirven para analizar y comparar las experiencias de aquellos que realizarán sus prácticas en las dos instituciones elegidas para el estudio y cómo las características particulares de ambas influyen en las emociones de los practicantes. Nuestro objetivo es extender nuestro estudio para analizar la influencia de la afectividad en los alumnos a lo largo de todo el proceso de aprendizaje durante las prácticas. Consideramos que esta investigación puede contribuir positivamente al programa de formación de profesores.

NOTA

[i] Todas las traducciones son de nuestra autoría.

BIBLIOGRAFÍA

- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178. DOI:10.1080/02619768.2011.643395.
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a Foreign Language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education*, 27, 235-242.
- 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.
- Gardner, R., & MacIntyre, P. (1993). A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: an introductory course* (3rd Ed.). New York: Routledge.
- Grootenboer, P., & Marshman, M. (2016). Chapter 2: The affective domain, Mathematics, and Mathematics education. In *Mathematics, Affect and Learning* (pp. 13-33). DOI: 10.1007/978-981-287-679-9_2.
- Horwitz, E. (1996). Even teachers get the blues: recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29(3), 365-372.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. [Adobe Digital Editions version] Retrieved from http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Zembylas, M. (2003b). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238. DOI: 10.1080/13540600309378.