

I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación en Psicología y Quinto Encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur Psicología y Sociedad Contemporánea: Cambios Culturales. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2009.

Percepción de factores que favorecen u obstaculizan la finalización de una maestría en ciencias sociales. El punto de vista de los involucrados.

Reisin, Silvia y Carlino, Paula.

Cita:

Reisin, Silvia y Carlino, Paula (Agosto, 2009). *Percepción de factores que favorecen u obstaculizan la finalización de una maestría en ciencias sociales. El punto de vista de los involucrados. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación en Psicología y Quinto Encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur Psicología y Sociedad Contemporánea: Cambios Culturales. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/170>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/yFu>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

MEMORIAS

**I Congreso Internacional de Investigación
y Práctica Profesional en Psicología**

XVI Jornadas de Investigación

**Quinto Encuentro de Investigadores
en Psicología del MERCOSUR**

6, 7 y 8 de agosto de 2009

TOMO I

Psicología Clínica y Psicopatología
Psicología del Trabajo
Psicología Educacional y Orientación Vocacional
Estudios Interdisciplinarios y Nuevos Desarrollos

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Psicología
Secretaría de Investigaciones



sentaciones fonológicas cercanas a L1, esto implicaría el desarrollo de nuevos estudios que comparen la pronunciación de los controladores antes y después de que esta instrucción se lleve a cabo.

NOTAS

1. Según la definición de International Civil Aviation Organization (2004) *Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements*. Doc 9835 AN/453

2. "Los llamados lenguajes de especialidad tradicionalmente han recibido el nombre genérico de "jergas", entendiéndose "jerga" como un conjunto de caracteres lingüísticos específicos de un grupo de hablantes dedicados a una actividad determinada" (Francisco Moreno Fernández. "Lenguas de especialidad y variación lingüística" en S. Barrueco, E. Hernández y L. Sierra (eds.), *Lenguas para fines específicos (VI). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 1999, pp. 3-14.

BIBLIOGRAFÍA

BEST, C. & STRANGE, W., (1992): en Thompson, G. (2003): *Interlanguage Variation: the influence of contextualized language on L2 phonological production*. Arizona Working Papers. Byalystok, E. (1994) *Towards an explanation of second language acquisition*. In Brown, G. et.al. (ed) *Language and Understanding*. Chapter 7. Oxford: OUP.

ELLIS, R (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP

KARMILOFF-SMITH, A. (1994), "Cap. 1: El desarrollo tomado en serio", en *Más allá de la modularidad* Madrid: Alianza pp. 17-49.

LABOV (1969, 1970) en Thompson, G. *Interlanguage Variation: the influence of contextualized language on L2 phonological production*. Arizona Working Papers in SLAT Volume 10. University of Arizona, Tucson.

LLEÓ, C. (1997): *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras: modelos teóricos y métodos lingüísticos de análisis*. www.uned.es/portal/45/453092.pdf

JAY, T. B. (2003): *The Psychology of Language*. New York: Pearson. Prentice Hall.

MCLAUGHLIN, B (1990) "Restructuring" en *Applied Linguistics* 1990 11 (2): 113-128

O'BRIEN et al, (2006): "PM and L2 oral skills" Cambridge: Cambridge University Press 0142-7164/06. *Applied Psycholinguistics* 27:3 378.

ISONO, T. (2001): *The Acquisition Process of L2 Pronunciation based on the acoustic analysis of English vowels produced by Japanese learners*. <http://leo.aichi-u.ac.jp/~goken/bulletin/pdfs/No12/01-Isono.pdf>

TARONE, E. (1983): "On the variability of interlanguage systems". *Applied Linguistics*, 4, 142 - 163.

FACTORES QUE FAVORECEN U OBSTACULIZAN LA FINALIZACIÓN DE UNA MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES. EL PUNTO DE VISTA DE LOS INVOLUCRADOS

Reisin, Silvia; Carlino, Paula
CONICET. Argentina

RESUMEN

En el marco de una tasa nacional de finalización de las tesis de maestría del 14,5%, y con el objetivo de comprender los obstáculos y las condiciones favorecedoras de la graduación, se realizaron 26 entrevistas semiestructuradas a quienes finalizaron sus tesis, a maestrandos que quedaron por el camino y a directores de tesis, y se analizaron documentos normativos del funcionamiento de una maestría de las ciencias sociales de gestión pública. Encontramos que los factores que diferencian a los que logran finalizar o no el posgrado son a) el tipo de motivación intrínseca o extrínseca y b) los apoyos familiares, laborales e institucionales disponibles. Para quienes logran graduarse, el móvil para hacer la tesis es su redefinición identitaria, mientras que la meta de los que no concluyen el posgrado es sólo mejorar laboralmente, lo cual consiguen a pesar de no terminar la maestría. A su vez, entre los apoyos con los que han contado quienes se graduaron resalta su inserción en grupos de pares laborales y autogestionados, por fuera de la provisión institucional de la maestría y del director de tesis. Estos resultados pueden contribuir a revisar los diseños de las maestrías en ciencias sociales para elevar su tasa de egreso.

Palabras clave

Posgrado Maestría Tesis Supervisión

ABSTRACT

FACTORS THAT PROMOTE OR HINDER FINISHING A MASTER'S THESIS IN THE SOCIAL SCIENCES. THE ACTOR'S VIEWPOINT

As part of a national rate of completion a dissertation of only 14.5%; and in order to understand the obstacles and conditions that enable the graduation, 26 semi structured interviews were conducted in a Master program within the social sciences with those who completed their thesis, with master's degree candidates that did not complete it, and thesis advisors; as well as policy documents analyzed. Two factors that differentiate those who complete her degree from those that did not graduate are a) intrinsic or extrinsic motivation type and b) family, institutional and work support available. For those who manage to graduate, the motive for doing the thesis is redefining its identity, while the target of those who did not complete it is just a better work, that they get despite not completing a master's degree. Also, those who have graduated had other support with their integration into peer work self-managed groups and, outside the institutional provision and the thesis advisors. Review the institutional designs considering the existing links with the personal aspects could help to raise the rate of completing degrees in social sciences.

Key words

Graduate Studies Master Supervision

INTRODUCCIÓN

Durante los años 90 la expansión del sector de posgrado trajo aparejada la preocupación por la baja tasa de graduación, estimada para nuestro país en el 14,5% en las maestrías de ciencias sociales (Jeppesen y otros, 2004). Este problema movilizó nuestra investigación, promoviendo la tesis de maestría de la primera autora, diri-

gida por la segunda. A través de un estudio de caso, intentamos dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué cuestiones personales e institucionales son consideradas una ayuda para la graduación en el posgrado y cuáles son percibidas como obstáculos? Es decir, ¿qué explica, según los puntos de vista de los involucrados, los fracasos y los éxitos para completar las tesis?

Los antecedentes relevados consideran que las expectativas recíprocas entre directores de tesis y maestrandos, son promotoras del trabajo hacia la graduación y su disonancia es desfavorecedora (Kiley, 1998 b; Malfroy y Webb, 2000). Asimismo, una interacción frecuente entre directores y tesistas (Holbrook, Bourke Sid y Cantwell Robert, 2006; Hockey, 1991; Manathunga, 2005), en tanto forma de retroalimentación, ayuda a soportar las incertidumbres y construir identidad académica (Kiley, 1998 a); del mismo modo, el trabajo conjunto entre estudiantes y directores de tesis en equipos de investigación, o la inclusión de los primeros en "círculos de escritura" durante la elaboración de la tesis, alienta su persistencia y producción investigativa (Aitchison, 2003; Carlino, 2008). Se señala la necesidad de reconocer aspectos afectivos-identitarios que exceden los puramente cognitivos durante la elaboración de la tesis (Cadman, 1994; Lovitts, 2005). Por otra parte, los conceptos provenientes de la microsociología y la psicología educativa, con orientación contextualista-situacional, permiten entender el completamiento o no de las tesis como el resultado de la interacción entre los actores institucionales, en situaciones contextuales "auténticas" que los involucran, cuando se relacionan entre sí, en torno a prácticas particulares (Lave, 2001; Mc Dermott, 2001; Mehan, 2000; Tinto, 1993), y se alejan de pensar el éxito o no de la graduación sólo como el resultado de atributos individuales que portarían los estudiantes al inicio de la maestría. El presente estudio micropolítico enfoca un área de vacancia en la bibliografía de lengua castellana, en la cual predominan los estudios sociológicos o macro políticos. Por ello, este trabajo puede resultar un insumo para revisar las cuestiones administrativas, organizativas y pedagógicas de posgrados afines al indagado para favorecer el incremento en la tasa de finalización de las tesis.

MÉTODO

Con un diseño cualitativo, descriptivo, a partir de cuestionarios semi-estructurados, se entrevistaron en profundidad a 7 maestrandos (quienes no finalizaron la maestría) y 7 *magistri* (quienes sí terminaron el posgrado) de las cohortes 94 y 96, a 7 directores de tesis, a 2 administrativos y al equipo de gestión de una maestría pública de la ciudad de Buenos Aires. También se analizaron documentos: normativas establecidas por la CONEAU, para las maestrías, el sitio Web del posgrado y afiches de promoción colgados en las carteleras. Los datos fueron analizados según las siguientes categorías: **características demográficas, cuestiones personales** (familia, trabajo y motivación personal) y **cuestiones institucionales** (administrativas, organizacionales y pedagógico-didácticas del posgrado -Frigerio y Poggi- 1992).

RESULTADOS

Características demográficas

Los estudiantes entrevistados tenían una media de 31 años al inicio de la maestría, la mayoría de ellos estaban casados o en pareja, por lo menos con un hijo al momento de efectuar la tesis.

Cuestiones personales

En relación con la **dimensión personal**, se observa que la familia compite con el tiempo que tesistas o directores destinan a la tesis, pero tener o no familia a cargo no resulta determinante para completar una tesis o dirigirla. Fueron los apoyos recibidos por parte de la familia y las posibilidades de negociación desplegadas por los tesistas y directores lo que otorgó una percepción favorable o no a la familia:

"necesitás que te banquen. Vos tenés que estar dedicado a estudiar [...] No podés estar dedicándote a tu casa. [...] Tu familia tiene que estar a favor tuyo para acompañarte, si no, sonaste, porque hay un momento que tenés que decir «no voy a salir porque me tengo que poner a estudiar»" (Maestrando = Mo1, p16, m)

Si bien, algunos *magistri* hacen mención al apoyo familiar recibido, todos atribuyen a su fuerza de voluntad y a su deseo personal la posibilidad de graduarse.

Con respecto al trabajo, maestrandos y directores de tesis coinci-

den en que la realización y la supervisión de la tesis compiten con el tiempo de dedicación al trabajo, cuando sus temáticas son disímiles. Contrariamente, los *magistri* manifiestan haber circulado por grupos laborales que funcionaron como "comunidades de aprendizaje" (Tinto, 1993) en la medida que las interacciones intelectuales y personales que se dieron dentro de ese contexto reemplazaron la ausencia de un ámbito institucional organizado por la maestría para el seguimiento de las tesis. Nuestros hallazgos muestran que el trabajo parece convertirse en facilitador si: está en línea con el tema de la tesis, se posee un grupo de inserción con el que se intercambia regularmente sobre el tema que se investiga y se dispone de horarios y actividades flexibles para entrar y salir de los temas laborales, e introducirse en los de la tesis. En cuanto a los directores de tesis, ellos no consideran la dirección de tesis como actividad laboral. Las explicaciones de porqué los maestrandos y directores no se dedican a las tesis son coincidentes: en ambos casos otras ocupaciones remuneradas acaparan sus tiempos, poniendo en riesgo la asiduidad interaccional y por lo tanto la persistencia del tesista para completar su tesis. (Heath, 2002; Hockey, 1991; Holbrook, 2006):

"¿En su experiencia cuáles son las dificultades que un director enfrenta? -Que no le puede dedicar mucho tiempo a hacer el seguimiento de las tesis, si es que no se lo pagan." (Director = D3, p7, i)

En relación con la motivación, maestrandos y *magistri* coinciden al expresar que su ingreso a esta maestría estuvo vinculado con el prestigio del posgrado y su orgullo por pertenecer al mismo, proyectando en él la posibilidad de una mejor inserción laboral (motivación extrínseca). Sin embargo, los *magistri* también mencionan su necesidad personal de redefinición identitaria profesional, que excede una recompensa externa, revitalizando así su motivación intrínseca:

"Durante la cursada me empecé a dar cuenta que esa formación me estaba definiendo un perfil, cosa que sentía que no me había terminado de dar la carrera [de grado] [...] que estaba empezando a hacer el contorno de este perfil [...] que tenía que ver con la carrera de grado, como darle identidad para atrás al estudio previo." (Magister = Mg1, p. 6, s; p. 6, m)

Empero, los *magistri* no dejan de señalar la necesidad de mayor involucración por parte de los directores de tesis incluso a los fines motivacionales. Recordemos que la motivación intrínseca es un proceso interactivo en donde las informaciones recibidas acerca de la actividad que se realiza facilitan el concepto positivo de la propia habilidad (Huertas, 2006; Rogoff, 1997), lo cual, en este caso, expande la motivación autorregulada de los tesistas

CUESTIONES INSTITUCIONALES

El análisis de los aspectos administrativos muestra la presencia de regulaciones para la cursada en los documentos que provienen del Ministerio de Educación y en normas internas de funcionamiento dentro de la maestría. Si bien se explicitan espacios, tiempos y relaciones educativas para la cursada de seminarios, las mismas tienden a desaparecer para el período de elaboración de la tesis, pudiendo esto, según la bibliografía, obstaculizar la persistencia de los estudiantes. La ausencia de explicitación de lo esperado y las características que tomará el período de tesis parece obstaculizar las posibilidades de evaluar por parte de los maestrandos la concordancia o no entre sus expectativas y las de la maestría, considerar los tiempos necesarios para emprenderla y anticipar las actividades que deberán realizarse para concretar la tesis. (Love y Street 1998, Tinto 1993). Una situación similar es percibida por los directores de tesis, quienes no poseen contratos con el posgrado para dirigir a los maestrandos. Todos los entrevistados perciben las becas como un factor favorecedor tanto durante la cursada como durante el proceso de elaboración de la tesis, lo cual coincide con los estudios de Evans (2002) y García de Fanelli (2001 b). Sin embargo los *magistri* se diferencian y le otorgan un peso relativo:

"Digamos hay que estar muy convencido de lo que estás haciendo [...] Cuando uno está embarcado en eso [refiriéndose a la tesis], lo otro pasa a ser secundario. [...] el investigar algo lo puede llevar adelante contra viento y marea. No necesitás apoyo económico, subsidios importantes, lo que te mueve es el deseo." (Mg1, p. 21, i; p. 25, m)

Contrariamente a la mayoría de las expresiones relevadas en las que se relacionan becas individuales con disminución de desgaste estudiantil y posibilidad de graduación, estudios como los de Ehrenberg y Jakubson, (2007); establecen que la provisión de estímulos económicos por sí mismos no constituyen una medida para mejorar los posgrados y la graduación de sus estudiantes, siendo necesario establecer modificaciones organizacionales para diluir los obstáculos. Por otra parte, los directores de tesis no perciben retribución económica por la de dirección de tesis, ubicándola como una actividad voluntaria que efectúan en sus tiempos libres. Ellos no atribuyen que su escasa dedicación podría ser un obstáculo en el avance de los tesisistas.

En relación con las cuestiones organizativas, los resultados muestran que la clara y explícita organización de la cursada se diluye en el período de tesis. Maestrandos y *magistri* consideran que el alto nivel de exigencia impuesto tanto desde la maestría como a nivel personal (García de Fanelli, 2001 a), aunados al escaso acompañamiento por parte de la mayoría de los directores de tesis, o la ausencia de grupos de pertenencia o investigación durante el período de elaboración de la tesis (Crotty, 1996), pueden poner en riesgo la posibilidad de graduación:

“Me parece que la parte de la cursada está recontra súper organizada y con mucha regulación y de alguna manera muy estricta, y me parece que la parte de la tesis es como casi un abandono.” (Mg5, p. 12, i)

La tesis se presenta por fuera de la organización institucional quedando desintegrada del contexto cultural en donde las actividades investigativas se convierten en prácticas educativas “auténticas” (Rogoff, 1997; Love, 1998) obstaculizando la graduación. Contrariamente, los *magistri* -quienes lograron completar sus tesis- participaron en grupos laborales profesionales o académicos vinculados a las temáticas de sus tesis, que promovieron su participación activa y el apoyo de sus jefes u otros compañeros en aspectos no conocidos o aún no dominados de la actividad.

En relación con los aspectos pedagógico-didácticos, los entrevistados muestran que las tesis encaradas como trabajos individuales y solitarios, con escasos apoyos sistemáticos del posgrado y de los directores no prosperaron, a menos que se haya podido contar con la ayuda sistemática de jefes o compañeros laborales. La expectativa de autonomía que los directores de tesis depositan en los maestrandos lleva a que les brinden escasos apoyos. Esta situación junto con la falta de organización institucional para el período de tesis (ausencia de líneas de investigación en donde insertarse, grupos de pares para el seguimiento sistemático de las tesis, círculos de escritura de tesis) obstaculiza las posibilidades de avance y graduación y favorece lo que Tinto (1993) denomina “desgaste doctoral”. Nuestros hallazgos coinciden con los desarrollos de Carlino (2003 a, 2003 b), Holbrook (2006), Lovitts (2001), en los que se establece que la cantidad y calidad de interacciones del cuerpo académico con los estudiantes y la participación dentro de una comunidad académica son centrales en la posibilidad de perseverancia dentro del posgrado y para la graduación. Así mismo, la apreciación por parte de los directores de tesis de los elementos afectivos puestos en juego en proceso de elaboración de la tesis, además de los cognitivos, es favorecedora para el avance de los tesisistas y la obtención de las credenciales (Grant, 1999).

CONCLUSIONES

Intentar transformar las maestrías en microcomunidades de aprendizaje, delimitando su orientación en académicas o profesionalizantes se vuelve prioritario. Para ello será necesario reorganizar los planes de estudio, previendo espacios y tiempos académicos que brinden apoyo para insertar a los estudiantes en investigaciones auténticas y retroalimentar, a través de encuentros sistemáticos con directores de tesis y grupos de pares, la motivación intrínseca movilizadora de la producción de nuevos conocimientos y la realización de la tesis. Si bien este estudio cualitativo requiere de otros para generalizar sus resultados, sin embargo, la baja tasa nacional de finalización en los posgrados y los comentarios informales de muchos maestrandos en diversidad de instituciones avalan al menos la necesidad de ocuparse de este tema tanto desde la investigación como desde la gestión y el diseño curricular de las maestrías.

BIBLIOGRAFÍA

- AITCHISON, C. (2003). Thesis writing circles. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 8 (2), pp. 97-115.
- CADMAN, K. (1994). *Constructing a thesis: A question of identity? Quality in postgraduate research: Making it Happen Conference*. The University of Adelaide, Adelaide, 7-8 de Abril de 1994.
- CARLINO, P. (2003A) La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 5-9 de mayo de 2003.
- CARLINO, P. (2003b). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos de maestrandos en curso y de *magistri* exitosos. *Actas de la X Jornadas de Investigación en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires*, agosto de 2003.
- CARLINO, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y vida*, 29 (2), pp.20-31.
- CROTTY, R (1996). Institutional support for the research student. *Quality in Postgraduate Research: is it happening?* University of Adelaide, Adelaide, 18-19 de abril de 1996.
- EHRENBERG, R; JAKUBSON, G; GROEN, J; SO, E; PRICE, J. (2007). Inside the Black Box of Doctoral Education: What program characteristics influence doctoral students' attrition and graduation probabilities? *Educational Evaluation and policy analysis*, 29, N°. 2, p. 134-150.
- FANELLI, A. M. y otros. (2001B). Entre la academia y el mercado. *Posgrados en ciencias sociales y políticas públicas en Argentina y México*. México, ANUIES/ Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- FRIGERIO, G. y otros. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires, Troquel Educación, Serie FLACSO-ACCION
- GRANT, B. (1999). *Walking on a rickety bridge: mapping supervision*. HERDSA, Annual International Conference, 12-15 de Julio de 1999
- HEATH, T (2002). A quantitative analysis of PhD students' views of supervision. *Higher Education Research and Development*, vol. 21 (1), p.p. 41-53.
- HOCKEY, J. (1991). *The Social Science PhD: a literature review*. *Studies in Higher Education*, vol.16 (3) p.p. 319-332
- HOCKEY, J. y ALLEN-COLLINSON, J (2005). Identity Change. *Doctoral students in art and design*. *En Arts y Humanities in Higher Education*, vol. 4 (1), Sage Publications, London, Thousand Oaks and New Delhi, pp. 77-93.
- HOLBROOK, A. y otros (2006). Using research candidate annual report data to examine supervision effectiveness. *En M. Kiley & G. Mullins (Eds) Quality in Postgraduate Research: Knowledge creation in testing times*. CEDAM, The Australian National University, Canberra., p.p. 83-98.
- HUERTAS, J.A. (2006). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires, Aique.
- JEPPESEN, C., NELSON, A.; GUERRINI, E. (2004). Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina. *Argentina, IESALC- UNESCO*.Ve.
- KILEY, M. (1998 A). How do I Know how I am going? Assessment in Post Graduate Research Degrees. *En Quality in Postgraduate Research: Is it happening?* University of Adelaide, 18-19 de Abril de 1998, pp. 1-10
- KILEY, M. (1998 B). Expectation in a cross cultural postgraduate experience. *En: M. Kiley & G. Mullins (Eds) Quality in Postgraduate Research : Managing the new agenda Conference*. The University of Adelaide, Adelaide, April de 1998, pp. 189-202.
- LAVE, J. (2001). *La práctica del aprendizaje*. *En S. Chaiklin & J. Lave. Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre la actividad y contexto*. Buenos Aires., Amorrortu eds.
- LOVE, A. & STREET, A. (1998). Supervision as collaborative problem-solving: an integrative approach to postgraduate research education. *En M. Kiley & G. Mullins (Eds) Quality in Postgraduate Research: Managing the new agenda*. The University of Adelaide, Adelaide, abril de 1998, pp. 149-159.
- LOVITTS, B. (2001). *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- LOVITTS, B. (2005). Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research. *En Studies in Higher Education*. Vol.30, N°. 2, Abril 2005, pp.137-154
- MALFROY, J. & WEBB, C (2000). Congruent and incongruent views of postgraduate supervision. *En M. Kiley & G. Mullins (Eds). Quality in postgraduate research: Making ends meet*. Advisory Centre for University Education, The University of Adelaide, Abril de 2000, pp. 248-249
- MANATHUNGA, C. (2005) Early warning sign in postgraduate research education: a different approach to ensuring timely completions. *Teaching in Higher Education*, 10(2), p. 219-233
- MC DERMOTT, R. (2001). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. *En S. Chaiklin & J. Lave. Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu eds.
- MEHAN, H. (2001). Un estudio de caso en la política de la representación. *En S. Chaiklin & J. Lave. Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre la actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu eds.
- ROGOFF, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: Aproximación participativa, participación guiada y aprendizaje. *En: Wertsch, J., del Río, P. y*

Álvarez, A. (eds) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

SALGADO PEÑA, R. (2003). "Informes Nacionales sobre educación Superior", ICSALC _UNESCO, Diciembre 2003.

TINTO, V. (1993). Toward a Theory of Doctoral Persistence. En Leaving collage. Rethinking the Causes and Curses of Student Attrition. Chicago, The University of Chicago Press, pp. 230-256

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