

Tensiones en el sistema de creencias, representaciones y saberes de los docentes. ¿Oportunidades ante el cambio?

Marilisa Birello (*marilisa.birello@gmail.com*)

Universitat Autònoma de Barcelona

Núria Sánchez-Quintana (*nsanchezquintana@ub.edu*)

Universitat de Barcelona

Palabras clave: relato de vida lingüística, plurilingüismo, formación, tensiones

Introducción

En una época de grandes cambios en los centros educativos, cobra especial relevancia comprender el modo en el que el docente vive y conceptualiza las nuevas realidades. El estudio que presentamos explora las creencias de los profesores sobre el plurilingüismo a través de sus relatos de vida lingüística. El análisis de los datos- de los que mostraremos varios fragmentos- revela la existencia de ciertas tensiones relacionadas con diversas cuestiones – la concepción sobre la lengua meta, la metodología de enseñanza y aprendizaje, las nuevas realidades docentes, etc-. Analizaremos qué tipo de tensiones se producen, con qué cuestiones están relacionadas y en qué contextos se crean. Todo ello con el propósito de aportar elementos para ahondar en la reflexión y el debate sobre los procesos formativos del profesorado.

Objetivos

El objetivo general de este estudio es explorar el pensamiento del docente acerca del plurilingüismo a través del relato de vida lingüística, conocer el modo en el que el profesor se representa su repertorio y el de sus alumnos y su tratamiento en el aula.

Para la presente comunicación los objetivos específicos son: a) observar qué cuestiones generan tensiones, b) describir qué tipo de tensiones se producen c) detectar los aspectos con los que estas se relacionan.

Marco teórico

Dado que el sistema de creencias y representaciones de los docentes actúa como un filtro que orienta las prácticas del aula, es crucial el estudio del pensamiento del docente si se aspira a comprender su realidad. Desde los años 1980 y 1990 numerosos estudios han tomado como objeto de investigación el pensamiento del profesor (véase la revisión de Pajares, 1992) y su relación con la didáctica de las lenguas, entre otros los de Freeman (1996) y Johnson (1994).

Tomamos en consideración especialmente los trabajos de Woods (1996) y el constructo BAK (Beliefs Assumption and Knowledge) con el que se refiere al complejo sistema de creen-

cias, representaciones y saberes del enseñante. Sobre esta base se desarrollan los estudios de CRS (Creencias, Representaciones y Saberes) de Cambra (2000) que exploran este sistema a través del ámbito biográfico de los docentes con textos reflexivos de diversa índole (Cambra y Palou, 2007; Fons y Palou, 2011) y observan las relaciones entre los diversos componentes del sistema CRS. La revisión realizada por Borg (2006) es una síntesis de referencia que permite constatar la diversidad de estudios que se han realizado en los últimos años. Woods y Çakir (2011) insisten en que el sistema es altamente dinámico y, en consecuencia, inestable y, aunque algunos elementos de este pueden mostrarse resistentes al cambio, ello no significa que permanezcan estáticos, sino que son susceptibles de evolución. En este complejo sistema de CRS, las tensiones se crean entre creencias, entre subsistemas de creencias, entre creencias y prácticas docentes (Birello, 2012; Phipps y Borg, 2009) y pueden dar paso a una evolución en el pensamiento del docente (Sánchez-Quintana y Birello, en prensa).

En un artículo todavía de referencia, Freeman (1993) define las tensiones como divergencias entre diferentes fuerzas o elementos en la manera en que el docente concibe el contexto de la escuela, el contenido que debe ser enseñado o los estudiantes.

Phipps y Borg (2009) retoman esta definición y afirman que prefieren la palabra “tensión” frente a “contradicción”, “incongruencia” o “discrepancia” ya que ésta posee una connotación más positiva. Estos autores concluyen que no es suficiente favorecer que emerjan estas tensiones sino que tiene que ahondarse en las razones que subyacen y proponen incluir en los cursos de formación actividades para que los docentes exploren y reflexionen, preferentemente de forma dialogada, sobre sus propias creencias y prácticas para comprender el modo en el que estas se relacionan.

Además de Freeman (1993), más recientemente Golombek y Johnson (2004) apuntan que las tensiones son un recurso poderoso en los programas de formación del profesorado, así como una fuerza impulsora para el desarrollo profesional de los docentes.

Metodología

El estudio que presentamos forma parte de un proyecto más amplio: *Evolución de las creencias de los profesores de lenguas en aulas multiculturales y plurilingües* (ECRELEN, Proyecto I+D del MINECO 2010-2013: ECRELEN-EDU2010-21056) llevado a cabo en colaboración con universidades de cuatro ciudades europeas: París, Pécs (Hungría), Trento (Italia) y Barcelona. Siguiendo una metodología cualitativa exploramos a través de textos biográficos y reflexivos -relatos de vida- (Goodson, 2004) - el pensamiento del profesor - creencias, representaciones y saberes (CRS; Cambra, 2000) - con el fin de conocer su pensamiento tanto sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas como sobre su papel como docente en los diversos contextos de enseñanza.

El corpus está formado por cien relatos escritos de docentes en formación inicial y permanente que narran su vida lingüística - el modo en que han ido creando su bagaje lingüístico y su experiencia en aulas cada vez más multilingües.

Prácticamente la mitad de los participantes son docentes en formación inicial en el primer año en el Grado de Formación del Profesorado y el resto estudiantes de un máster de formación inicial de Francés Lengua Extranjera y profesores con experiencia involucrados en cursos de formación continua. Solicitamos un escrito que narre su vida lingüística y su experiencia en aulas multilingües.

El análisis de los datos es cualitativo y narrativo. En él se suceden varios niveles de des-

cripción e interpretación que tienen como marco de análisis las aportaciones hechas por Kerbrat-Orecchioni (2005) en el ámbito del análisis del discurso y Pavlenko (2007) en el de las narraciones autobiográficas.

Llevamos a cabo un análisis que cuenta con varias fases. En la primera de ellas, examinamos la selección de núcleos temáticos realizada por el autor del relato. En la segunda, analizamos el modo en el que este narra las experiencias observando elementos como: secuencias discursivas, uso de pronombres personales o estructuras impersonales que muestran el posicionamiento del sujeto respecto a lo narrado, uso y tipo de conectores, marcadores temporales -deícticos o anafóricos-, secuenciadores temporales (“antes”, “ahora”) que indican una evolución y cambio en la vida de los sujetos, el uso de modalizadores, etc. En la tercera, situamos los datos en un contexto en el que estos cobran un sentido más amplio. A través de lo singular tratamos de vislumbrar aquello que tiene sentido para el autor, situarlo en un contexto más amplio y alcanzar una nueva comprensión del hecho docente.

Resultados

En los datos analizados observamos tensiones que reflejan cierto grado de desestabilización en el sistema de creencias. Tomar conciencia de éstas y explorar sobre los aspectos con los que están asociadas puede llevar al docente a ahondar en ciertas contradicciones, y pueden constituir, por tanto, oportunidades para el cambio que muevan al profesor a ajustar su pensamiento a los nuevos contextos de docencia y al potencial que estos poseen.

Las tensiones se generan en diferentes ámbitos: entre creencias que poseen elementos en contradicción; entre creencias y el propio bagaje de vivencias relacionado en algunos casos con cuestiones de posicionamiento e identidad; entre creencias y contextos de enseñanza que el profesor considera no propicios; por último, entre creencias y ciertas emociones.

Los relatos biográficos nos permiten seguir, a través de la propia trayectoria relatada por el docente, la evolución de ciertas creencias y los aspectos que incidieron en la reconfiguración del sistema de pensamiento. Es el caso de uno de los profesores de español lengua extranjera que ejerce en Londres, Víctor, (ver Sánchez-Quintana y Birello, en prensa) quien se mueve desde posiciones de incomodidad ante el uso de la L1 por parte de sus alumnos -que vivía como una cierta amenaza a su imagen- a reconocer el valor que esta posee, tanto en la reflexión metalingüística como estrategia de comunicación y de gestión del aula. Tras el cambio de planteamiento, llega, incluso, a promover su uso entre los alumnos o a recomendarla a otros docentes cuando realiza su tarea de formador.

En las narraciones de los docentes observamos que una de las creencias más arraigadas es la de considerar que la verdadera competencia en la lengua meta se corresponde con el uso que de ella haría un hablante *nativo* -uso de lengua primera-. Persiste una idealización en cuanto a la aspiración final de todo proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua que se asocia al uso nativo en cada una de las destrezas. Los docentes destacan como principal función de la lengua la comunicación eficaz y, sin embargo, no mencionan las competencias parciales en las diversas lenguas. Esta creencia tiene un campo de influencia muy amplio que afecta a otros subsistemas relacionados con el aprendizaje, como son el valor del aprendizaje en inmersión y el rechazo o incomodidad ante el uso de la L1 por parte de los alumnos en el aula.

Algunos docentes expresan de manera muy explícita su creencia sobre la efectividad de la situación de aprendizaje en inmersión y valoran de una manera muy positiva incluso los

momentos difíciles en los que se puede encontrar un aprendiz en esta situación:

La situación de inmersión lingüística es la manera más efectiva y rápida de aprender una lengua. Es posible que el escaso dominio de la lengua meta lleve en ocasiones a que nos encontremos en situaciones embarazosas, pero estas situaciones al cabo de los años se convierten en divertidas anécdotas. *Adrián, Profesor ELE en Alemania.*

Como apreciamos en el fragmento, se mantiene una alusión al dominio de la lengua como aspiración última de todo aprendizaje de lenguas extranjeras.

La mayoría de los docentes que expresan esta creencia ejercen su labor en contextos en los que la lengua tiene el estatus de lengua extranjera –es el caso de todos los fragmentos que presentamos– por tanto, en una situación en la que consideran que el fin último es inalcanzable. Todo ello genera un ámbito de tensiones y de contradicciones.

Mencionan la necesidad de trasladarse al lugar en el que se habla la lengua meta y enumeran las múltiples virtudes de este modo de adquisición. En ocasiones el relato trasluce cierta frustración por el escaso provecho que pueden extraer de sus estudios en enseñanza formal en la lengua extranjera:

A pesar de haber estudiado durante tanto tiempo la lengua inglesa y de ser capaz de leer a los clásicos de la literatura inglesa en su idioma (cada vez con menos esfuerzos), no había tenido hasta entonces ninguna experiencia de inmersión. Por esta razón en cuanto acabé los estudios, decidí irme a vivir un año a Inglaterra con el fin de poder poner a prueba todos los conocimientos que había adquirido durante todos estos años. ¡Qué decepción cuando llegué y no entendía nada! ¡De qué me habían servido los 16 años de estudios, si no era capaz de entender a la gente ni de hacerme entender! *Mar, profesora de ELE en Reino Unido.*

No solo aluden a la necesidad de la inmersión como imprescindible para un buen aprendizaje, sino que, incluso, atribuyen sus limitaciones en la lengua meta al hecho de no haber tenido esa experiencia e infravaloran la enseñanza formal recibida:

El tipo de enseñanza que había recibido hasta entonces, basada principalmente en la repetición y traducción de estructuras, no me servía para su principal propósito ya que era incapaz de comunicarme. *Mar, profesora de ELE en Reino Unido.*

Cierto grado de oposición y enfrentamiento entre el valor del aprendizaje formal frente a la inmersión está todavía presente en algunos relatos. El fragmento de una profesora de ELE en Alemania ilustra muy bien las contradicciones que generan. En este caso la decepción o frustración se debe al hecho de que aún en situación de inmersión el hablante no logra el tan deseado e idealizado nivel de competencia “como un nativo”:

Con el alemán he terminado haciendo lo que siempre había soñado hacer con el inglés: estar inmersa en la cultura y profundizar en su conocimiento. Deseaba hablar tan bien el inglés como el español, lograr ser bilingüe. Y estoy convencida de que lo hubiese logrado si hubiera terminado en Londres, Atlanta o NY como esperaba y no en Berlín. A pesar de mi convicción respecto a la inmersión creo

que no es transferible al alemán, porque lo considero muy difícil. *Carolina, profesora de ELE en Alemania.*

La realidad no provoca un cuestionamiento de sus ideas sobre la inmersión sino que la profesora justifica el hecho atribuyéndolo a la naturaleza de la lengua alemana. En su aspiración a ser *bilingüe* -ya que vivir en inmersión no le ha garantizado el acceso a ese nivel- concede finalmente cierto valor al aprendizaje formal que según manifiesta le ayudaría en su propósito. Percibimos en su relato un tono desalentador respecto a la lengua alemana ya que todo ello le genera sentimientos de frustración:

Hoy en día creo que nunca lograré ser bilingüe en ninguna de las dos lenguas, porque me falta el tiempo y la predisposición para seguir con el aprendizaje formal de ambas lenguas de manera autónoma. Debo confesar que pensar así me frustra mucho. *Carolina, profesora de ELE en Alemania.*

Relacionado con la inmersión -y con la creencia del mayor contacto posible con la lengua meta-y la mejor metodología para utilizar en las aulas con el fin de alcanzar esa tan deseada competencia como un nativo, se refuerza la idea de la exclusión de la L1 o una lengua común en el aula. En el relato de Mar, profesora de ELE en Londres, se entrevistó su creencia sobre la necesidad de crear un espacio de comunicación únicamente en la lengua meta para lograr la mayor cantidad posible de input y output:

En relación al contexto de enseñanza, los estudiantes que vienen a nuestras clases tienen lenguas maternas muy diversas, predominan los hablantes de inglés pero también de polaco, búlgaro, checo, italiano, francés, alemán... A pesar de este contexto plurilingüe, los estudiantes dominan perfectamente el inglés y tienden a comunicarse en este. Este aspecto impide en la mayoría de los casos que el español se convierta en la lengua principal de la clase y así vemos cómo recurren al inglés cada vez que tienen problemas de comunicación. *Mar profesora de ELE en Reino Unido.*

En otro ámbito, en ocasiones las tensiones se generan en casos en los que el docente encuentra desajustes entre sus creencias y el propio bagaje de vivencias o el contexto de enseñanza que no considera propicio o con una cultura de aprendizaje que le resulta ajena.

Es el caso de Belén, profesora en Alemania estudió su enseñanza primaria en una escuela alemana en España, quien destaca las virtudes de un sistema alemán de enseñanza muy riguroso y que promueve el pensamiento crítico. Sin embargo, en la actualidad como docente se enfrenta a cuestiones relacionadas con aspectos *culturales* - alude a una cultura de aprendizaje- con los que no se siente acorde. La cultura en la que se ve inmersa supone ajustes o como ella misma menciona 'equilibrios' entre sus convicciones y una cultura con unas representaciones que no comparte:

En la enseñanza de lenguas, el aprendizaje de la gramática y del vocabulario gozan de un lugar de excepción. Por otro lado, los largos años de estancia en este país me han llevado a concluir que en esta cultura las experiencias vitales negativas tienen un mayor valor existencial que las positivas. (...) Los profesores españoles que ejercen su profesión en institutos alemanes se hacen todos en al-

gún momento la misma pregunta: ¿es que solo tenemos que enseñar desgracias? Pero nos tenemos que adaptar a esta tradición y a esta cultura y hacer equilibrios con los diferentes componentes del currículo, nuestras convicciones y los intereses de nuestros alumnos. *Belén. Profesora de ELE en Alemania.*

Sin embargo enumera también aspectos que considera positivos de dicha cultura:

Por otro lado, hay muchos aspectos positivos de la “mentalidad” o “cultura” alemanas en los materiales de ELE. Me gusta trabajar de una forma tan sistemática, ordenada. Van al grano, sin perderse en divagaciones. *Belén. Profesora de ELE en Alemania.*

En este caso notamos cómo la ampliación de las experiencias y vivencias hace evolucionar el pensamiento y crea espacios en los que plantearse interrogantes.

De los fragmentos mostrados anteriormente se deriva que ciertas creencias –muy validadas colectivamente- son muy persistentes y tienen efectos sobre otros subsistemas de creencias. En algunos de estos últimos hemos observado, sin embargo, una toma de conciencia y cuestionamientos que han dado lugar a transformaciones.

Conclusiones

Los resultados de este estudio apuntan cuestiones relevantes tanto para la investigación como para la formación del profesorado. Los datos –en los que el docente toma conciencia de la complejidad de su pensamiento- muestran que las tensiones, que los profesores expresan de forma más o menos explícita, constituyen indicios de contradicciones que los procesos formativos deben incorporar ya que pueden ser oportunidades que propicien el cambio.

Observamos que alguna creencia o sistema de creencias parece muy persistente o resistente al cambio, de modo que, ante evidencias que podrían ponerla en cuestión, algunos docentes prefieren recurrir a justificaciones que le otorgan validez. Esto ocurre con ideas que tienen especial peso al ser compartidas a modo de representación colectiva, que llegan a constituir un lugar común, algo que parece que no se pueda poner en duda.

A raíz de los casos presentados, sugerimos que la formación mantenga espacios de debate sobre cuestiones relacionadas con la conceptualización de la lengua meta, el papel de la instrucción formal en los procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras, la (re)valorización de las competencias parciales que permiten una comunicación eficaz, la competencia estratégica, etc.

Ser profesor en un mundo en cambio supone una reinterpretación constante de la propia realidad. Esta puede verse ampliada, y por tanto enriquecida, si incorpora diversos ángulos y perspectivas. Por un lado, aquellos que favorecen los procesos dialógicos en los que se confrontan y revisan creencias entre participantes diversos. Por otro lado, los que se alcanzan al tomar el docente diversos posicionamientos y actuar desde diferentes roles- profesor, formador, investigador, aprendiz de lenguas. Todo ello constituye una oportunidad para la reconfiguración del pensamiento ante las nuevas realidades y contextos docentes.

Referencias bibliográficas

Birello, M. (2012). *Teacher cognition and Language Teacher Education: Beliefs and Practice*. A

- conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5, 2, 88-94.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Cambra, M. (2000). Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En Camps A. et al. (Eds.) *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (161-172). Barcelona: Graó.
- Cambra, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura & Educación*, 19, 2: 149-163.
- Fons, M. y Palou, J. (2011): Els relats de vida lingüística en els processos de formació dels docents. En F. Hernández, J. Sancho y J.I. Rivas. *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Depósito digital de la UB. : <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Freeman, D., (1993). Renaming experience, reconstructing practice. *Teaching and Teacher Education* 9 (5-6), 485-497
- Freeman, D. (1996). "Redefining the relationship between research and what teachers know". En K. Bailey y D. Nunan. (Eds.) *Voices from the language classroom*. Cambridge: University Press Cambridge.
- Golombek, P.R., Johnson, K.E., 2004. Narrative inquiry as a mediational space. Examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 10 (3), 309-327.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Johnson, K. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10, 4, 439-452.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. París: Armand Colin.
- Pajares, M. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 28, 2, 163-188.
- Sánchez-Quintana, N. y Birello, M. (en prensa). Innovació i relats de vida lingüística: el cas d'un professor de llengua estrangera. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*. Barcelona: Graó
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phipps S. y Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practice. *System*, 37, 380-390.
- Woods, D. y H. Çakir. (2011). Two dimensions of teachers knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39, 3, 381-390.