



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LETRAS**

Francely Chagas Andrade

REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE: CREENCIAS Y ACTUACIÓN

CAMPINA GRANDE – PB

2014

FRANCELY CHAGAS ANDRADE

REFLEXIONES SOBRE PRÁCTICA DOCENTE: CREENCIAS Y ACTUACIÓN

Monografía presentada al Curso de Especialización en Lengua y Literatura Española de la Universidad Estatal de Paraíba, como requisito parcial para obtención del título de Especialista en Lengua y Literatura Española.

Orientador (a): Prof^ª. Me. LUCIENE DE ALMEIDA DOS SANTOS

CAMPINA GRANDE

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

A553r Andrade, Francely Chagas.
Reflexiones sobre práctica docente [manuscrito] : creencias y actuación / Francely Chagas Andrade. - 2014.
36 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Língua e Literatura Espanholas) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Profa. Ma. Luciene de Almeida dos Santos, Departamento de Letras".

1. Língua espanhola. 2. Prática docente. 3. Ensino aprendizagem. I. Título.

21. ed. CDD 460

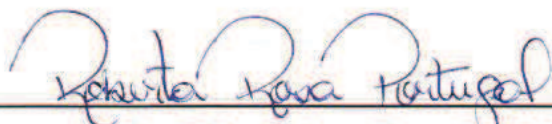
FRANCELY CHAGAS ANDRADE

REFLEXIONES SOBRE PRÁCTICA DOCENTE: CREENCIAS Y ACTUACIÓN

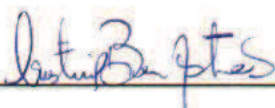
BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Me. Luciene de Almeida dos Santos (UEPB) - orientadora



Prof^ª. Me. Roberta Rosa (UEPB) - examinadora



Prof^ª. Dr^ª. Cristina Bongestab (UEPB) - examinadora

Trabalho apresentado e aprovado em agosto de 2014

CAMPINA GRANDE – PB

2014

DEDICATÓRIA

A todos los educadores que contribuyeron para mi formación, a mis familiares que siempre me apoyaron y estuvieron presentes en mis conquistas y dificultades, y a todos que creen que la educación aun puede cambiar la humanidad.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, que siempre iluminó mi caminata.

A mi orientadora Luciene de Almeida por la atención, disponibilidad y colaboración en la realización de este trabajo.

A todos los profesores y colegas de la Especialización por el incentivo y la alegría que compartimos.

A todos mis familiares y amigos por el apoyo y colaboración en todos los momentos de mi formación académica.

A la vida que me ha dado tanto.

RESUMO

As pesquisas sobre as crenças metodológicas no processo de ensino/aprendizagem de Língua Espanhola se converteram nos últimos tempos em um tema de grande preocupação, devido à crescente evidencia que aponta que as crenças influenciam na prática educativa. O objetivo deste trabalho é refletir y compreender estas crenças que, inclusive, podem justificar os acertos e os fracassos na atuação docente. Serão abordados aspectos sobre as crenças e as diferentes definições dadas ao termo, verificando as influências que estas exercem sobre o comportamento e as ações do professor. Este estudo bibliográfico desenvolveu-se a partir das teorias de Barcelos (1999; 2004), Silva (2005) e Abrahão (2004) entre outros que serviram de apoio para a realização deste estudo. Este processo de investigação nos possibilitou um contato com o que já foi produzido e registrado a respeito do tema e nos proporcionou a análise e interpretação das diversas teorias estudadas.

Palavras chave: Professores de espanhol - Crenças - Ensino – Aprendizagem.

RESUMEN

Las investigaciones sobre las creencias metodológicas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de Lengua Española se han convertido en los últimos tiempos en un tema de gran preocupación, debido a la creciente evidencia que señala que las creencias influyen en la práctica educativa. El objetivo de este trabajo es reflejar y comprender estas creencias que, incluso, pueden justificar los aciertos o fracasos en la actuación docente. Serán abordados aspectos sobre las creencias y las diferentes definiciones dadas al término, verificando las influencias que éstas ejercen sobre el comportamiento y acciones del profesor. Este estudio bibliográfico se desarrolló bajo las teorías de Barcelos (1999; 2004), Silva (2005) y Abrahão (2004) entre otros que sirvieron de apoyo para su realización. Este proceso de investigación nos permitió un contacto con lo que ya fue producido y registrado respecto al tema y nos proporcionó el análisis e interpretación de las diversas teorías estudiadas.

Palabras clave: Profesores de español - Creencias - Enseñanza – Aprendizaje

SUMÁRIO

Introducción.....	11
CAPÍTULO I.....	13
1. Fundamentación teórica.....	13
1.1 Las creencias metodológicas de los profesores de Lengua Extranjera.....	17
1.2 La formación del profesor de Lengua Extranjera.....	18
1.2.1 Formación de profesores y creencias.....	18
1.2.2 Formación de profesores y práctica reflexiva.....	21
1.2.3 Formación de profesores y construcción de la identidad profesional.....	22
CAPÍTULO II.....	24
2.1 Metodologías que marcaron la enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera.....	24
2.1.1 El método tradicional.....	24
2.1.2 El método directo.....	25
2.1.3 El método audiolingual.....	25
2.1.4 El método audiovisual.....	26
2.1.5 La enseñanza comunicativa de la lengua.....	27
CAPÍTULO III.....	30
3.1 Reflexión sobre la práctica docente: una mirada particular.....	30
3.2 El profesor y las nuevas tecnologías.....	31
Consideraciones finales.....	32
Referencias Bibliográficas.....	33

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo resultó de la participación en el curso de Especialización en Lengua y Literatura Españolas, ofrecido por la Universidade Estadual da Paraíba. En la asignatura Metodología de la Enseñanza de Lengua Española, ministrada por la profesora Luciene de Almeida, tratamos del abordaje sobre las creencias metodológicas en la enseñanza/aprendizaje de Lengua Extranjera (LE). De ahí, surgió el interés de investigar como las creencias metodológicas de profesores de lengua española influyen en la práctica docente. Los objetivos de este estudio es reflejar y comprender como las creencias metodológicas pueden justificar los aciertos o fracasos en la actuación docente; comprender de dónde parten las creencias de los profesores, cómo estas creencias influyen en la práctica educativa y qué método es el más adecuado para cada clase. La teoría utilizada para la construcción de este trabajo está basada en Barcelos (1999; 2004), Silva (2005) y Abrahão (2004) entre otros que sirvieron de apoyo para la realización de esta monografía.

Este trabajo se justifica por la necesidad de investigar como las creencias metodológicas de profesores de lengua española influyen en la práctica docente y la necesidad que tiene el profesor en conocer las habilidades para desenrollar el aula, saber utilizar los métodos adecuados y así, propiciar el cambio en la práctica educativa. El acto de enseñar requiere mucha responsabilidad y, según algunos investigadores, el modo de plantear la enseñanza está totalmente condicionado por el sistema de creencias de cada profesor, de ahí la gran relevancia que tiene analizar cómo se trabaja en aula de clase.

Buscamos entender por qué las creencias afectan la práctica de los profesores y cómo éstas afectan la práctica docente. En este sentido, nuestra primera hipótesis para este trabajo es que las teorías de enseñanza pueden estar relacionadas, entre otras variables, con las características y experiencias personales y profesionales del profesor. Como segunda hipótesis consideramos que las creencias metodológicas de los profesores pueden explicar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En este trabajo, optamos por realizar el método de investigación bibliográfica, por ser éste el método que posibilita al investigador un contacto con lo que ya fue producido y registrado respecto al tema de la investigación y nos proporciona el análisis e interpretación de las diversas teorías estudiadas.

Creemos que es muy importante profundarnos en los estudios de las creencias que envuelven la actuación de los profesores de Lengua Española, porque, además de ser un

campo inagotable de estudio, identificar nuestras creencias es uno de los primeros pasos para convertirnos en profesionales más reflexivos y consecuentemente más conscientes de nuestra práctica.

Este trabajo está ordenado en tres capítulos y consideraciones finales. En el primer capítulo, presentaremos los conceptos y estudios sobre creencias; en el segundo capítulo, expondremos una síntesis de las principales metodologías que marcaron la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera y, en el tercer capítulo, haremos una reflexión sobre la práctica docente y algunas consideraciones sobre la relación del profesor con las nuevas tecnologías. Por último, las consideraciones finales.

CAPÍTULO I

1. Fundamentación teórica

En este capítulo, abordaremos el concepto de creencias acerca de la enseñanza/aprendizaje de lenguas, como éstas influyen en la práctica educativa y como son formadas; trataremos sobre las creencias de los profesores de lengua extranjera y su formación y la importancia de la criticidad frente a la práctica educativa. Trataremos también sobre la formación del profesor y la construcción de su identidad profesional.

Para empezar, es importante que veamos lo que dice cada uno de estos autores sobre las creencias y la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

Según Barcelos (2001, p. 72), el concepto de creencias sobre la enseñanza/aprendizaje de lenguas es un concepto antiguo en otras áreas del conocimiento. A principio, fue propuesto por la psicología social en el siglo pasado. Los primeros estudios en lenguaje fueron realizados por Lefta (1991), Almeida Filho (1998) y Barcelos (1995). El inicio de las investigaciones sobre creencias en la enseñanza/aprendizaje de lenguas en Lingüística Aplicada (LA) se dio en los años 80, en el exterior, y en medio de los años 90 en Brasil (Barcelos 2004, p. 124). La autora explica que hasta 1995 en el Congreso de la Asociación Brasileña de Lingüística Aplicada (CBLA), no había ningún trabajo sobre creencias en la enseñanza/aprendizaje de lenguas. A partir de 1998, se encuentran las primeras referencias de estudios sobre creencias de profesores de lenguas.

Esta misma autora (2004, p. 124) entiende que las creencias son ideas, opiniones y suposiciones que alumnos y profesores tienen respecto a los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas y que éstas se forman a partir de sus propias experiencias y vivencias. Barcelos (2004, p. 132) afirma que las creencias tienen sus orígenes en las experiencias personales, son intuitivas y en su gran mayoría implícitas. De esta forma, las creencias no son únicamente conceptos cognitivos, pero son socialmente construidos sobre experiencias y problemas, sobre nuestra interacción con el contexto y sobre nuestra capacidad de reflexionar y pensar sobre lo que nos rodea.

Concordamos con Barcelos (2006) cuando dice que las creencias pueden ser vistas

(...) como una forma de pensamiento, como construcciones de la realidad, modos de ver y percibir el mundo y sus fenómenos, (co)construidas en nuestras experiencias y resultantes de un proceso interactivo de interpretación y (re)significación. Como tal, creencias son sociales (pero también individuales), dinámicas, contextuales y paradoxales. (BARCELOS, 2006, p.18).

Según las definiciones de Barcelos (2001, p. 85), podemos decir que primero, las creencias son formadas de acuerdo con el contexto social en que profesores y alumnos están inseridos. Segundo, ellas son mutables y están relacionadas a las experiencias de cada individuo y al contexto social y cultural. Así, esas pueden ser individuales o colectivas, intuitivas y en la mayoría de las veces implícitas.

Silva (2005), afirma que no hay una definición única del concepto sobre creencias, respecto al proceso de enseñar y aprender lenguas. Según este autor las creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas son:

[...] ideas o conjunto de ideas para las cuales presentamos grados distintos de adhesión (conjeturas, ideas relativamente estables, convicción y fe). Las creencias en la teoría de enseñanza y aprendizaje de lenguas son esas ideas que tanto alumnos, profesores y terceros tienen respecto a los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas y que se (re)construyen en ellos mediante sus propias experiencias de vida y que se mantienen por un cierto período de tiempo (SILVA, 2005, p. 77).

En Dewey (1933) las creencias tienen un componente afectivo, fruto de sentimientos y experiencias. Según Silva (2005, p. 78) las creencias “serían un acervo vivo de verdades individuales o colectivas”, en la mayoría de las veces implícitas, (re)construidas activamente en las experiencias, que guían la acción del individuo y pueden influenciar a la creencia de otros que estén o no inseridos en el aula.

Las creencias son consideradas una de las grandes fuerzas que actúan en la dinámica del aula. De acuerdo con Vieira-Abrahão (2005), los profesores son muy influenciados por sus valores individuales y por sus conocimientos. Los profesores tienden a recuperar sus experiencias de la época que eran alumnos en la universidad y construir sus conocimientos y su práctica docente basándose en estos recuerdos. Conforme Garbuio (2006, p. 91), las creencias de los profesores pueden estar basadas en la preparación que tuvieron, en sus experiencias de enseñanza o como aprendices de una lengua o en las experiencias que proporcionaron mejores resultados en la práctica.

Los estudios de Abrahão (2004) apuntan, principalmente, para las creencias y el proceso de reflexión. Las creencias ejercen papel fundamental en la reflexión, y es la base de los cuestionamientos del profesor. Según la autora los profesores suelen traer para los cursos de formación varios tipos de creencias y éstas afectan su práctica docente.

Cuando empezamos a dar nuestros primeros pasos como profesores, nos surgen las dudas si “aquello que hago está bien hecho”, o si tendría que “hacerlo de otra manera”. También nos preguntamos ¿“por qué aquello que hago funciona tan bien un día?, y ¿por qué otro día no funciona”?. Es que el asunto del auto reflexión es algo que a los profesores no se han acostumbrado. Somos conscientes de las preguntas, pero pocos somos los que guiamos la duda en la dirección correcta para convertirla en un apoyo de nuestro aprendizaje docente. Pensamos que las creencias de los profesores pueden ser modificadas por las reflexiones que los profesores hacen sobre sus propias prácticas.

Sabemos que cambiar es algo siempre muy difícil, pero como profesionales de la enseñanza, es importante reflexionar sobre nuestra actuación docente. Creemos que la reflexión sobre la actividad docente es el motor de cambio de las creencias y una de las cuestiones más significativas en la formación del profesorado, pues, como señalan Williams y Burden (1999, p. 62), “el profesor debe ser consciente de cuáles son sus creencias y sus ideas del mundo, lo que nos conduce al concepto de profesional reflexivo”.

La capacidad de reflexionar sobre las creencias, comparándolas con la realidad del trabajo educativo o con las acciones que éste exige, es una señal positiva de calidad docente. Consideramos que comprenderlas es fundamental para mejorar la preparación profesional y las prácticas de enseñanza, pues, sin duda, ellas ejercen una influencia importante en el desempeño profesional de los docentes.

A seguir, mostraremos algunos estudios y teorías que nos hace entender como las creencias de los profesores influyen en la práctica educativa.

1.1 Teorías sobre las creencias metodológicas de los profesores de Lengua Extranjera

En los últimos tiempos diferentes estudios se han realizado en relación a las creencias de los maestros en los cuales han intentado entender de mejor manera como éstas influyen en la práctica educativa. Según Barcelos (2004), la investigación respecto a las concepciones metodológicas solo se ha desarrollado en la década de los 90 con investigaciones de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995).

En el ámbito educativo el término creencias suele utilizarse como sinónimo de ideas, concepciones, conocimientos, percepciones, por nombrar algunos. El término surge en la investigación educativa como una construcción teórica para comprender e interpretar las acciones de los maestros.

Según Dewey (1989), las creencias son una afirmación o confirmación de un hecho del cual no disponemos un conocimiento seguro, que simplemente aceptamos como verdad. Desde esta posición, se entienden como prejuicios, ideas preconcebidas, no implican una actividad mental reflexiva en su formulación. De ahí la tendencia de los docentes de formular nociones simplistas que son válidos para ellos, pero que no tienen justificación científica, ni razón de ser.

Determinar las creencias docentes no es una tarea sencilla. Asumimos al igual que García, Azcárate y Moreno (2006), que las creencias del profesor son ideas poco elaboradas, se fundamentan sobre los sentimientos y las experiencias, pueden ser generales o específicas, las cuales forman parte del conocimiento que posee el docente, pero carecen de rigor para mantenerlas, e influyen de manera directa en su desempeño.

Hay varios términos y definiciones usados para referirse a las creencias sobre aprendizaje de lenguas. Aunque no haya una definición única, los autores que investigan esta área comparten muchas ideas. Alvarez (2007) así define creencias:

La creencia constituye una firme convicción, opinión y/o idea que tiene el individuo en relación a algo. Dicha convicción está presa a intuiciones que son basadas en las experiencias vividas, el tipo de personalidad y la influencia de terceros, pues ellas son construidas socialmente y repercuten en sus intenciones, acciones, comportamiento, actitud, motivación y expectativas para alcanzar determinado objetivo. Ellas pueden ser cambiadas con el tiempo, atendiendo a las necesidades del individuo y la redefinición de sus conceptos, si éste se convence de que tal modificación le traerá beneficios. (ALVAREZ, 2007, p. 200)

Las investigaciones buscan conocer y comprender la temática de las creencias de profesores, bajo la perspectiva que éstas ejercen un fuerte impacto en el comportamiento y en las acciones en aula. Las conclusiones generales de las investigaciones indican que para que el cambio sea efectivo tienen que partir de cómo el profesor concibe su propia práctica y llevar al maestro a un análisis crítico sobre su práctica puesto que cuando el profesor cambia su pensamiento o sus creencias, cambia también su práctica.

Los estudios muestran que las creencias sobre aprendizaje de lenguas pueden influenciar todo el proceso de aprendizaje de los alumnos, del mismo modo puede influenciar el proceso de enseñanza de los profesores, pues una cosa no se desasocia de la otra. Podemos decir que las creencias no se construyen de manera intencionada, sino que se internalizan en las estructuras cognitivas y emocionales de los profesores de manera inconsciente, como resultado de la unión de una gran diversidad de experiencias personales y profesionales.

Según Garbuio (2006), el profesor, casi siempre, no consigue articular sus creencias, por el hecho de que están siempre en construcción y reconstrucción y, cuando los profesores se encuentran con nuevas situaciones de enseñanza y nuevas informaciones, nuevas creencias son formadas.

El modo de plantear la enseñanza está totalmente condicionado por el sistema de creencias y valores de cada uno de nosotros, ya que “lo que los profesores hacen es un reflejo de lo que saben y creen” (Richards y Lockhart 1998, p. 34). De ahí, destacamos la gran relevancia que tiene analizar cómo se trabaja en el aula. Descubrir las creencias de un profesor es fundamental para comprender las decisiones que toma en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las creencias metodológicas tienen una función muy importante en un proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera pues las mismas definen el tipo de profesor que somos, como nos desarrollamos y como guiamos a nuestros alumnos. Las creencias de los profesores en torno al proceso de enseñanza aprendizaje de una LE se relacionan directamente con lo que los docentes consideran que es eficaz para favorecer el aprendizaje e influye directamente en su forma de enseñar. Johnson (1994) señala que muchas de las decisiones que toma el profesor sobre su actividad en el aula se basan en imágenes de profesores, materiales, actividades y organización de clase generadas por sus propias experiencias como estudiantes de una lengua extranjera. Podríamos decir, pues, que las decisiones del profesor sobre qué estrategia promover en clase se basan en la experiencia positiva o negativa de la época como estudiante.

El éxito de una clase, principalmente de una clase de lengua extranjera, no depende solamente del profesor, sino de varios factores, pero lo más importante es la interacción profesor-alumno. El alumno debe participar continuamente del proceso adquisitivo. El profesor debe motivar suficientemente al alumno para que sea capaz de interesarse por todo aquello que está aprendiendo para que en un futuro desee aprender aún más. Para llevar a cabo todo ello, las clases deben ser dinámicas, participativas y motivadoras en cuanto a conocimiento y formación según las necesidades del alumno.

1.2 La formación del profesor de lengua extranjera

Moita Lopes (1996, p. 190) afirma que, además del conocimiento teórico sobre el lenguaje, el profesor de lengua necesita aprender también sobre los procesos de enseñar y aprender lenguas. Gil (2005, p 175), llama nuestra atención para las divergencias entre los

conocimientos procedentes de las investigaciones en LA y las prácticas en las escuelas. Gil (2005, p. 13) argumenta que hay fallas en el proceso de formación de profesores de lengua extranjera en las universidades y que gran parte de los profesores universitarios no pasó por cualquier proceso de formación pedagógica.

Hoy día hay una gran preocupación con la calidad en la educación, con la práctica pedagógica y la formación de los profesionales que actúan en esta área. Los profesores enfrentan muchas dificultades a la hora de entrar en clase como profesor y no más como alumno. Los recién formados muchas veces se sienten inseguros y se preguntan se están efectivamente preparados para ejercer esta nueva función y se es esta la razón para sentirse inseguro.

Gil (2005) y Vieira-Abrahão (2006), hicieron un mapeo de los estudios y propuestas de formación de profesores de lenguas en Brasil y también en el exterior. Las autoras afirman que hay tres caminos principales de investigación: formación de profesores y práctica reflexiva; formación de profesores e creencias y, por último, formación de profesores y construcción de la identidad profesional.

1.2.1 Formación de profesor y práctica reflexiva

La importancia del desarrollo del sentido crítico en la formación y actuación del profesor ha sido abordada por diversos autores que hacen referencia a la práctica- crítico-reflexiva (Gil & Vieira-Abrahão, 2008; Perrenoud, 2002; Freire, 2004; entre otros). La cuestión de la practica reflexiva ha sido uno de los ejes centrales en el área de formación de profesores en contextos nacionales e internacionales (Gil & Vieira-Abrahão, 2008).

Sobre la importancia de la reflexión en el contexto de formación de profesores, Dutra (2000, p. 41) afirma

(...) las teorías de enseñanza pueden estar relacionadas con las experiencias pedagógicas. Siendo así, el acto de enseñar se convierte más amplio, pues sale del ámbito mecanicista de reproducción de técnicas y metodologías, yendo para la esfera reflexiva. Se debe resaltar que el conocimiento de técnicas y métodos de enseñanza es fundamental, pero no son los únicos “instrumentos” para el completo desarrollo de la práctica pedagógica. (DUTRA, 2000, p. 41).

Los trabajos que se apoyan en el paradigma reflexivo remeten a Dewey (1933, p. 12-13), que define reflexión con un proceso de investigación que surge de la duda y de la

hesitación en busca de evidencias para solucionar problemas y emancipar al profesor de la práctica meramente “impulsiva y habitual”.

Almeida Filho (2004) apunta que el profesor debe autoevaluarse y reflexionar sobre sus prácticas, analizar sus dificultades, sus dudas y buscar soluciones para los problemas relacionados a la acción docente. Vieira-Abrahão (2000/2001) considera esencial promover reflexión sobre conceptos de métodos y abordajes, técnicas y estrategias y sobre la cuestión de la formación del profesor y de la enseñanza de lenguas en el contexto nacional. Para ella, el profesor que tiene una postura crítico-reflexiva, puede hacer una lectura consistente de las teorías académicas y posicionarse crítico y conscientemente frente a las mismas, tomándolas como punto de partida para su práctica.

Estamos de acuerdo que la reflexión es capaz de transformar la práctica pedagógica del profesor y ayudarlo a comprender el complejo proceso de aprender/enseñar una LE. Reflexionar implica problematizar las acciones, sentir inquietudes y preocupaciones respecto de ellas. El proceso reflexivo nos permite clarificar y adquirir nuevas perspectivas, culminando en posibles cambios de acción y, esa transformación de la práctica sólo se logra si realmente así lo queremos. La preocupación por mejorar la calidad de nuestra enseñanza debe ser constante para así asegurar un aprendizaje eficaz. Debemos entender que la docencia es una profesión que requiere un eterno aprendizaje y una permanente actitud crítica y reflexiva.

1.2.2 Formación de profesores y creencias

En los últimos años el interés por las creencias metodológicas en la Lingüística Aplicada ha se expandido de manera significativa, como también las investigaciones en el área de formación de profesores y sus creencias.¹ Según Giménez (2004, p. 121), el interés por la enseñanza de lengua extranjera bajo la óptica del profesor y la formación inicial ha aumentado en los últimos tiempos y es “objeto relevante de investigación”.

La necesidad de comprender como los futuros profesores están siendo preparados es uno de los temas de las investigaciones. Muchos profesores enfrentan grandes dificultades en el momento de entrar en el aula como profesor y no más como alumno. Los recién formados se sienten inseguros, creen que no están preparados para ser un buen profesor y, según algunas investigaciones, muchos alegan que no tuvieron una formación académica adecuada.

¹ Lefta, 1991; Silva, 2010, 2008, 2007, 2006, 2005; Barcelos, 2009, 2007a, 2007b, 2006, 1999; Alvarez, 2007; Vieira-Abrahão, 2006, 2004; Almeida Filho, 1999; Barcelos & Vieira-Abrahão, 2006; Giménez, 2004; entre otros.

De ahí la necesidad de comprender como los futuros profesores están siendo preparados. Algunos estudios apuntan que los profesores llegan a los salones de clase con poca experiencia didáctico-pedagógica y un amplio bagaje de creencias personales, lo que dificulta el desarrollo profesional.

La discusión principal es cómo las creencias y las experiencias anteriores influyen tanto docentes como discentes en la construcción del conocimiento en una nueva lengua. Son puntos relevantes en la construcción del conocimiento en la lengua estudiada y la formación docente contribuye en la práctica del profesor que está empezando. Frente a esto, mostraremos a seguir los resultados de algunos estudios hechos por distintos investigadores.

Los estudios de Leffa (1991), Barcelos (2003,2004, 2006, 2007) y Almeida Filho (2009), que tratan de la formación de los docentes de LE, demuestran que la práctica pedagógica puede ser influenciada por las creencias que los estudiantes traen para el ambiente escolar, pero también por las creencias que los docentes presentan sobre las formas de aprender y de enseñar la lengua, es decir, profesores y estudiantes traen para el aula creencias sobre cómo el idioma debe ser aprendido y enseñado. Las concepciones son pre-elaboradas basándose en sus vivencias y contactos previos con la lengua estudiada.

De esta manera, la práctica docente puede ser basada en las creencias adquiridas a lo largo de sus experiencias con la LE aun como estudiante o en el curso de formación. Según los investigadores, la capacitación docente direcciona los posicionamientos y metodologías frente a la enseñanza de la LE. Esas experiencias “funcionan como filtros de insumos recibidos a través de la exposición a las teorías y prácticas” (Vieira-Abrahão, 2004, p. 131). Para esta autora, profesores y alumnos/profesores, en contacto con el conocimiento teórico/práctico en los cursos de formación, hacen “una lectura particular, y eso reafirma en la construcción de su práctica pedagógica”. Los profesores traen consigo un amplio bagaje personal, un aglomerado de creencias y es necesario reflexionar sobre ellas y sobre el proceso de enseñar/aprender una lengua extranjera.

Volpi (2001, p. 126) destaca que la responsabilidad con la formación del profesor debe ser de la universidad, visto que la institución es capaz de fornecer una formación concreta que se adapte a las necesidades de actuación de los docentes. Leffa (2001, p. 334) afirma que la formación del profesor es un proceso arduo, complejo y no debe limitarse al ambiente académico, puesto que éste es un proceso continuo, constante y que la formación académica es sólo una de las etapas del proceso de formación docente que irá complementándose a lo largo de su actividad profesional.

Considerando que el profesor es un referencial en la construcción de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, la formación apropiada del profesional que enseña una LE es fundamental para un trabajo de calidad. La necesidad de comprender como los futuros profesores están siendo preparados para asumir esta responsabilidad es uno de los temas de los estudios de Kleber Aparecido da Silva, doctor en estudios Lingüísticos por la UNESP de São José do Rio Preto, SP. En su artículo intitulado “Crenças no ensino aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos” (2011), el autor discute la importancia del estudio de las creencias en la enseñanza/aprendizaje de lenguas en los programas de formación de profesores en las universidades.

Según este investigador, es necesario abrir espacios en los cursos de formación para que los futuros profesores reflexionen sobre sus creencias y sobre el proceso de enseñar/aprender una LE. Para él, la práctica crítico-reflexiva debe ser vista como un elemento esencial tanto para el crecimiento personal como profesional del profesor de LE.

(...) Los estudios de las creencias son, a nuestro modo, el punto de partida para las teorizaciones, es decir, una reserva potencial para los presupuestos en la enseñanza de lenguas, íntimamente relacionada con nuestra práctica pedagógica y con la formación de profesores de lenguas. (Silva, 2005, p. 160)

Concordamos con los investigadores cuando dicen que las creencias influyen en la práctica docente porque, casi siempre en el aula, utilizamos metodologías que, según creemos, proporcionan mejores resultados de enseñanza. Comúnmente, los alumnos/profesores se basan en las metodologías experimentadas en la universidad y tómalas como modelos únicos y más adecuados de trabajo y, muchas veces, ese pensamiento imposibilita que los futuros profesores reflexionen sobre su práctica profesional. Entendemos que el conocimiento académico no deja listo el profesor para enfrentar el aula, pero puede orientarlo para producir nuevos saberes y encorajarlo a reflexionar sobre sus creencias, sus prácticas y experiencias.

1.2.3 Formación de profesor y construcción de la identidad profesional

A lo largo de la vida, los individuos seleccionan y acumulan diversas identificaciones. En este sentido, es en el ambiente académico que el futuro profesional docente construye las bases de su identidad de profesor y, también, adquiere las prácticas pedagógicas que desarrollará en su trayectoria profesional.

Para Silva (2009, p. 96), la identidad es constituida por la relación establecida con el otro. Según el autor, la identidad se construye a partir de las relaciones sociales, culturales, ideológicas y en la interacción con el otro.

En esta perspectiva, la construcción de la identidad profesional del profesor posee estrecha relación con el ambiente de formación ofrecido. Como vimos, el contexto en que los sujetos están inseridos interfiere profundamente en sus acciones, expectativas y perspectivas. Es sabido que los docentes influyen en el aprendizaje de los estudiantes, por eso es necesario que el profesor de lengua extranjera tenga una buena formación para ejercer esta tarea caracterizada por Almeida Filho (2002, p. 13) como compleja y constantemente reflexiva.

En este sentido, Sól (2004, p. 100), afirma que formar profesores es estimular el pensamiento crítico-reflexivo y proporcionar a los educadores recursos para que haya el desarrollo de la autonomía y colaboración.

Considerando que el proceso de reflexión es fundamental en el aprendizaje y en la formación de profesores de lenguas, podemos decir que la reflexión lleva al profesor entender sus acciones, sus errores, permitiendo así que ocurran los cambios para un aprendizaje eficaz.

Por todo lo visto, destacamos que la identidad del profesor de lenguas y su consciencia en relación a su papel social y profesional está, intrínsecamente relacionados a su formación. Las dificultades que tenemos cuando empezamos a dar clases en gran parte se deben a las creencias que tenemos y que fueron adquiridas a lo largo de la vida y en la formación académica. Ni siempre los modelos de enseñanza de los profesores académicos son los más adecuados, por eso es muy importante que reflexionemos sobre nuestras prácticas, investiguemos nuevos métodos y conceptos, buscándose abrir nuevos caminos para la formación y la vida del docente.

En el próximo capítulo trataremos de las principales metodologías que marcaron la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera y que intentan explicar cómo se aprende una lengua extranjera.

CAPÍTULO II

2.1 Metodologías que marcaron la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera

Desde los comienzos de la enseñanza de lenguas extranjeras se han desarrollado y utilizado muchos métodos didácticos, siempre con el denominador común de tratar de transmitir, de la mejor forma posible, los conocimientos necesarios de una lengua ajena a la del discente, con la pretensión de que resulte suficiente para la comunicación.

Presentamos a seguir una síntesis de las principales metodologías que marcaron la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera. Pretendemos mostrar los principios en los que se basan algunas metodologías, el papel del profesor y del aprendiz.

2.1.1 El método tradicional

Segun Germain (1993, p. 40), la metodología tradicional, también llamada de gramática-traducción, es históricamente, la primera y más antigua metodología y servía para enseñar las lenguas clásicas, como griego y latín. Esta metodología permaneció, exclusiva, hasta el inicio del siglo XX, y transmitía un conocimiento sobre la lengua, permitiendo el acceso a los textos literarios y a un dominio de la gramática normativa. Su principal propuesta era la traducción de la lengua en estudio. El diccionario y el libro de gramática eran, por lo tanto, instrumentos útiles de trabajo.

El aprendizaje de la lengua extranjera era visto como una actividad intelectual en el que el aprendiz debería aprender y memorizar las reglas y los ejemplos, con la intención de dominar la morfología y la sintaxis. Los alumnos recibían y elaboraban listas exhaustivas de vocabulario. La base tanto de la descripción lingüística como de las actividades realizadas en clase es la lengua escrita. El vocabulario se aprende mediante listas de palabras y se pone especial énfasis en el grado de corrección de la traducción. El profesor es el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, la autoridad máxima. Su función consiste en proporcionar los conocimientos lingüísticos y corregir los errores producidos por los aprendientes. El estudiante, por el contrario, tiene un papel poco participativo, se limita a seguir las instrucciones del profesor, a memorizar reglas y listas de vocabulario, a leer y a traducir. Contra la enseñanza tradicional surgió el método directo, lo cual abordaremos en la sección siguiente.

2.1.2 El método directo

En contrario a la enseñanza tradicional, y respondiendo a las nuevas necesidades y a los nuevos deseos sociales, surgió, a finales del siglo XIX, la metodología directa de enseñanza de lenguas. La prioridad aquí era la lengua oral y el contacto directo con la lengua en estudio. La transmisión de los significados se daba a través de gestos, dibujos, fotos, simulación y todo lo que pudiese facilitar la comprensión. El alumno era expuesto a los hechos de la lengua para, después, llegar a la sistematización. Los ejercicios eran basados en preguntas y respuestas, en el cual había una preparación de los ejercicios en que deberían seguir un modelo, anteriormente propuesto. El profesor, preferentemente hablante nativo de la lengua que enseña, era el verdadero protagonista de la clase. No se daba al alumno ninguna autonomía, tampoco se trabajaba en grupos. El profesor era el modelo lingüístico del alumno. No había interacción entre los aprendices y se daba mucho énfasis a la pronunciación y a la gramática.

Según Leffa (1988, p. 212), la metodología directa fue implantada en Brasil, en 1932, en el Colegio Pedro II, a través de una “reforma radical en el método de enseñanza” (grupos de 15 a 20 alumnos, selección rigurosa de profesores, escoja de material adecuado, etc.). Sin embargo, señala dicho autor que, aun con el apoyo, la metodología tuvo dificultad en expandirse por algunos motivos: los profesores no tendrían las condiciones lingüísticas exigidas (fluencia oral y buena pronunciación) o no poseían la resistencia física necesaria para mantener la énfasis en el habla a lo largo de varias horas diarias. Tras el entusiasmo inicial con la Metodología Directa, acababan sistemáticamente volviendo a una versión metodológica da Metodología Tradicional.

Después del método directo surgió la metodología audio-lingual, cuyo objetivo era la necesidad de producir rápidamente hablantes fluentes en varias lenguas, como vamos ver a seguir.

2.1.3 El método audio-lingual

Según Leffa (1988, p. 213), el método audio-lingual surgió durante la segunda guerra mundial. El ejército norteamericano sintió la necesidad de producir rápidamente hablantes fluentes en varias lenguas con el objetivo de formar intérpretes militares. Al final de la guerra, los conocimientos en LE empezaron a ser cada vez más necesarios debido a las relaciones comerciales internacionales, viajes e intercambios científicos y culturales. Los delineamientos

generales de este método pueden sintetizarse en: la lengua es oral y la lengua es el resultado de un conjunto de hábitos, hábitos que se adquirirían a través de un proceso espontáneo de estímulo y respuesta. El profesor debería comprobar y corregir la actuación de los alumnos. La metodología audio oral se basa en los principios de la psicología behaviorista (de Skinner) y de la lingüística estructural (de Bloomfield). Había una gran preocupación para que los alumnos no cometiesen errores. Para eso, se enseñaba a través de ejercicios estructurales. Los diálogos y los ejercicios de repetición formaban las prácticas audio lingüísticas en el aula. La gramática era presentada a los alumnos a través de una serie de ejemplos o modelos y el vocabulario era presentado en frases completas.

Aún según Leffa (1988, p. 214), tras algunos años de entusiasmo por ese abordaje, vino la decepción: los ejercicios estructurales no agradaban a los alumnos, y consecuentemente, hubo una caída en la motivación. La incapacidad de llevar al alumno a niveles más avanzados debido a la dificultad de pasar del automatismo a la expresión espontánea de la lengua fue motivo de muchas críticas. Además, los alumnos que aprendieron por el abordaje audio lingual parecían presentar los mismos fracasos de los aprendices de los métodos anteriores: cuando se deparaban con hablantes nativos, en situaciones reales de comunicación, parecían olvidarse de todo lo que habían aprendido en el aula.

En la próxima sección se ofrece una definición sobre el método audiovisual que empezó a utilizarse a partir de los años 60.

2.1.4 El método audiovisual

El método audiovisual fue desarrollado en Francia entre 1954 y 1956. En el método audiovisual la lengua oral se presenta, siempre que posible, asociada con imágenes. Esto significa que en un diálogo situacional, el contenido de la situación se le ilustrará al estudiante visualmente y después seguirán las expresiones lingüísticas que acompañan a los dibujos. La situación comunicativa ha de ser previa al estudio de las estructuras lingüísticas. Este proceso se ve favorecido por el uso de medios técnicos, combinando soportes sonoros y visuales. En un manual que represente el método audiovisual, las imágenes y las series de dibujos no solo se utilizarán en el texto que introduce la lección, sino que también se insertarán en los ejercicios. En esta nueva propuesta metodológica la relación profesor/alumno es muy interactiva. El profesor evita corregir los errores de los alumnos en la primera repetición. En seguida, empieza el trabajo de corrección fonética hasta la fase de memorización. El profesor

corrige discretamente la entonación, el ritmo, el acento, etc. (GERMAIN, 1993, p. 44). El objetivo de las evaluaciones es medir el dominio de la competencia lingüística, de la comunicación y de la creatividad. Los principios de la metodología audiovisual coinciden, en parte, con los del abordaje comunicativo que veremos a seguir.

2.1.5 La enseñanza comunicativa de la lengua

El abordaje comunicativo centraliza la enseñanza de la lengua extranjera en la comunicación. Se trata de enseñar al alumno a comunicarse en lengua extranjera y adquirir una competencia de comunicación, término desarrollado por Hymes (1991).

Richards (2006, p. 3) explica lo que sería competencia comunicativa comparándola a la competencia gramatical. Según este autor, la competencia gramatical se refiere al conocimiento responsable por nuestra capacidad de producir expresiones en un idioma. La competencia gramatical es el objetivo de muchos libros de práctica gramatical, que tienen como característica presentar una regla gramatical en una página y actividades para ejercitar su uso en la otra página. Para ese autor, aunque la competencia gramatical sea muy importante en el aprendizaje de lenguas, no alcanza todo lo que incluye el aprendizaje de una lengua, pues es posible dominar las reglas de formación de expresiones de una lengua y aún no conseguir utilizar el lenguaje para una comunicación significativa. Y es esta capacidad mencionada por último que es la llamada competencia comunicativa.

Para Hymes (1991), los miembros de una comunidad lingüística poseen dos tipos de competencia: un saber lingüístico y un saber sociolingüístico, es decir, un conocimiento asociado a las normas de gramática y a las normas de uso. En el caso de la lengua materna, la adquisición de los dos sistemas de reglas ocurre al mismo tiempo y de forma implícita.

En este sentido, saber comunicarse significa ser capaz de producir enunciados lingüísticos de acuerdo con la intención de comunicación y según la situación de comunicación.

En este abordaje, la gramática se basa en las ideas y en la organización de los sentidos. Las actividades gramaticales están asociadas a la comunicación. Los ejercicios formales y repetitivos dieron lugar, en la metodología comunicativa, a los ejercicios más interactivos. El alumno es llevado a descubrir las reglas de funcionamiento de la lengua a través de la reflexión y de la elaboración de hipótesis, lo que exige una mayor participación del aprendiz

en el proceso de aprendizaje. Esto supone una pérdida de protagonismo por parte del profesor y de los programas, en favor de una mayor autonomía de los estudiantes y, por lo tanto, de una mayor responsabilidad en la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. La esencia de este enfoque se encuentra, pues, en el enriquecimiento de los objetivos de aprendizaje: no se trata únicamente de que los estudiantes adquieran un determinado sistema lingüístico, sino de que sean capaces de utilizarlo para comunicarse de forma adecuada y efectiva.

Al analizarse las metodologías aquí citadas, se puede constatar que todas privilegian el estudio de la lengua, sea como un conjunto de palabras, sea como estructuras gramaticales, de nociones o funciones. Algunas, además del estudio de la lengua, llevan en consideración la psicología del aprendizaje: el proceso y/o las condiciones del aprendizaje. Con excepción a la metodología comunicativa, el profesor representa la autoridad y el modelo a ser seguido. Respecto al alumno, a lo largo del tiempo, éste tiende a pasar de un sujeto pasivo a activo, buscando desarrollar una independencia y una cierta autonomía delante del aprendizaje. Cualquiera que sea la metodología para aprender una lengua extranjera, lo más importante es estar motivado para aprender. Se cree que para provocar la motivación, el alumno necesita comprometerse en el proceso y ser capaz de asumir la responsabilidad por su aprendizaje.

Después de esta síntesis de las principales metodologías que marcaron la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera, trataremos a seguir sobre lo que provoca cada creencia frente a los métodos.

A lo largo del tiempo la búsqueda por el método ideal es motivo de gran preocupación de los profesores de LE. Muchos de estos métodos fueron presentados y descartados (Almeida Filho, 1998). Investigar las creencias de los profesores de LE respecto a los métodos de enseñanza puede ayudarnos a comprender como ellos representan la práctica en el salón de clase, en un contexto de formación continuada que llevan los profesionales de la educación a constantes reflexiones sobre el tema.

En una investigación sobre creencias docentes, Nilceia Bueno Oliveira, (maestra en Ciencias de Lenguaje por la Universidade do Sul de Santa Catarina, sur de Brasil), publicó en 2007 un trabajo sobre creencias de profesores de Lengua Extranjera frente a los métodos de enseñanza. El estudio fue realizado en el estado del Paraná y los datos fueron obtenidos a través de cuestionario respondido por doce profesores de Lengua de una Escuela Pública Estadual del Paraná que participaban del programa de formación continuada ofrecido por la

Secretaría de Estado de Educación en el periodo de 2002 a 2005. En su investigación llegó a la conclusión que investigar las creencias de los profesores puede ayudarnos a comprender nuestra práctica pedagógica. Las principales creencias de los profesores en su investigación fueron:

Creencia 1- El método utilizado por los profesores (aun) es el tradicional. Como vimos anteriormente, en este método los enfoques son las reglas gramaticales y las traducciones de palabras y textos. La investigación muestra que los profesores ven este método de manera crítica, pero aún forma parte del cotidiano escolar. Los profesores investigados avalúan que el método es antiguo e ineficaz. Sin embargo, continúan utilizándolo. Ellos creen también que la práctica de este método no es el ideal, pero es real y, muchas veces lo utilizan no por iniciativa propia, pero por las condiciones de acción (número excesivo de alumnos, limitaciones del ambiente físico, tiempo y materiales disponibles).

Creencia 2- El abordaje utilizado por los profesores es la comunicativa. Aquí el abordaje da énfasis a la producción de significados. El papel del profesor es incentivar el alumno a pensar e interactuar en la lengua meta. El discurso de los profesores indica que el abordaje comunicativo forma parte de la práctica, pero no totalmente. Ellos creen que el método es bueno, pero tropieza en las barreras de su aplicación (el número excesivo de alumnos, la heterogeneidad de los educandos, la falta de interés del alumno y la falta de conocimiento del abordaje por parte del profesor). Fue constatado que hay un interés del profesor frente al abordaje comunicativo, sin embargo, este “entusiasmo” teórico, lleva a lo que presenta Weininger (2001):

En la práctica (...) El profesor del aula ‘comunicativa’ continua con una participación muy elevada en el discurso del aula, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, o sea, él habla mucho más que todos los alumnos juntos y aun dicta las reglas a partir de una posición jerárquicamente superior (WEININGER, 2001, p. 46).

El profesor encuentra muchas barreras para utilizar este abordaje, es decir, las dificultades estructurales, la falta de conocimiento necesario o la falta de comprensión lingüística. La autora concluye que el abordaje comunicativo forma parte de las prácticas discursivas de los profesores, pero esta creencia todavía no está totalmente arraigada.

Creencia 3- Los profesores utilizan una mezcla de métodos de enseñanza. Otra creencia que está presente en el habla de los profesores es que no hay un método único, la

utilización de un u otro método depende del contexto. Esta creencia de que cada situación “pide” un tipo de método sigue la propuesta de los PCNs (1998), que determina que el profesor tiene a su disposición una variedad de opciones pedagógicas, y él es quien elige qué método utilizar en cada contexto. En este sentido el profesor puede construir sus prácticas profesionales.

Creencia 4- **El profesor debe tener una postura crítico reflexiva frente a los métodos de enseñanza.** Esta creencia, según la autora de este estudio, se repite muy a menudo en el discurso de los profesores. En este contexto el profesor no elige el “mejor método”, pero tiene una postura crítica frente a los métodos. Esta postura reflexiva aumenta la responsabilidad del profesor, pues creemos que no hay un camino único o estable y el docente constantemente se somete a la crítica y a la duda. El profesor también enfrenta algunos problemas. Por ejemplo, él suena trabajar con un método más moderno, con recursos tecnológicos, pero muchas veces no tiene acceso porque las escuelas no ofrecen estos aparatos. Otro problema es el gran número de alumnos en las clases, lo que imposibilita al profesor hacer un trabajo más dinámico y más comunicativo. Hay también el problema de la indisciplina, común en las escuelas brasileñas, que dificulta la escoja del método.

El estudio de esta profesora muestra que la reflexión frente a los métodos (abordajes) del proceso de enseñanza está presente en el discurso de los profesores. Eso es muy interesante porque muestra que estamos buscando un camino para mejorar nuestra práctica docente, camino este que no está definido y las prácticas discursivas de los profesores oscilan entre el tradicional y el contemporáneo. Sin embargo, los profesores estamos buscando nuevas prácticas, y eso es muy importante. Concordamos que esta postura reflexiva ayuda a mejorar el aprendizaje y la actuación docente porque nos hace comprender nuestras acciones como profesores de LE y el comportamiento de los aprendices. Creemos que este estudio refleje a la realidad brasileña y no sólo en el sur de Brasil.

CAPÍTULO III

3.1 Reflexión sobre la práctica docente: una mirada particular

Pensar en la práctica docente y reflexionar sobre ella debe ser un ejercicio constante entre los educadores. La criticidad frente a la práctica educativa proporciona a los profesores oportunidades para su desarrollo profesional, lo que conlleva a profesionales más responsables, mejores y más conscientes. Los maestros deben estar comprometidos en su actuar, que no sólo transmitir información y conocimiento, sino que incentivar a los alumnos en cómo aprender, cómo actuar y cómo vivir con los otros. Actualmente, en el mundo globalizado en que vivimos, es fundamental que los docentes de lengua extranjera piensen sobre las prácticas tradicionales de enseñanza y busquen utilizar una pedagogía activa que les permitan a los estudiantes satisfacer sus necesidades de aprendizaje y de conocimientos.

El profesional reflexivo se destaca como aquel que planea su acción y refleje respecto los resultados de esa misma acción, de esa manera cabe al profesor una actuación más próxima de sus alumnos, o sea, buscar conocer un poco de su historia de vida, de su comportamiento, etc., para que pueda elaborar materiales que sean más atractivos para ellos. El profesor debe buscar nuevos conocimientos y estar constantemente actualizándose. Con el advenio de las nuevas tecnologías (internet, pendrive, tablets, notebooks, diapositivas, etc) los alumnos tienen muchas informaciones y el papel del profesor es mediar estas informaciones y ayudarlos a transformarlas en conocimientos. Las clases deben ser dinámicas y motivadoras. El alumno necesita de elementos que les motiven, pues el problema no es el joven sino la manera como enseñamos y los recursos que utilizamos. La escuela antigua no forma parte de la realidad actual del estudiante. Hoy ellos son “nativos digitales” y debemos acompañar todo ese proceso de cambio tecnológico.

La reflexión sobre el quehacer docente es importante para innovar, crear y transformar las prácticas tradicionales. Por consiguiente es un punto que ofrece la construcción de saberes, conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Todo esto con el claro objetivo de mejorar día con día el actuar docente del profesor de lengua extranjera y así proporcionar el desarrollo de competencias y aprendizajes relevantes en los alumnos.

3.2 El profesor y las nuevas tecnologías

El entendimiento que las creencias de los profesores influyen en sus decisiones y acciones, representa una oportunidad para que los profesores reconozcan y reflexionen sobre sus creencias y resulte en posibles cambios en sus prácticas. En este sentido, las nuevas tecnologías pueden ser grandes aliadas de los profesores que quieren cambiar y/o diversificar su acción pedagógica.

Aliar la tecnología a las nuevas estrategias pedagógicas es uno de los desafíos hoy día. Cada vez más, tablets, notebooks y otros aparatos tecnológicos están presentes en las aulas de clase. Pero, ¿cómo todo eso puede ayudar al profesor? ¿Será que el profesor está preparado para utilizar estas nuevas tecnologías? ¿Será que puede dificultar si no fuera bien utilizado? Sin duda, el avance tecnológico y el cambio de informaciones aceleraron la comunicación y posibilitaron el acceso a los saberes múltiples, a la independencia de los alumnos y el incentivo a la construcción del propio conocimiento. Sin embargo, el profesor debe estar muy bien preparado para utilizar estos nuevos aparatos. La formación tecnológica de los profesores todavía es un punto a discutirse. Sabemos que, si usada adecuadamente, la tecnología se convierte en una gran aliada de los educadores. Pero cuando está en manos impropias, puede convertirse en un daño a las clases. De esta manera, las escuelas necesitan asegurar rápidamente que los docentes asimilen prácticas tecnológicas de calidad para aplicación pedagógica.

Las llamadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) ganaron el mundo en forma de tablets, móviles, notebooks, smartphones etc. Pero antes de poner todo eso en el ambiente escolar, no debemos olvidar que la escuela y, principalmente, el profesor deben estar preparados para utilizar estos aparatos y así poder ayudar al alumno a aprender a separar las informaciones que son, de hecho, relevantes para su formación. Para obtener buenos resultados en las escuelas no es necesario que se tenga todas las tecnologías. La educación tradicional puede ser efectiva en muchos colegios, pero abrir el abanico de posibilidades es importante para que el aprendizaje sea adecuado a cada perfil del estudiante.

CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo buscó presentar algunos presupuestos teóricos acerca de las creencias metodológicas y cómo éstas influyen en nuestra práctica docente. Por todo lo expuesto podemos concluir que las creencias metodológicas y las prácticas docentes están íntimamente relacionadas y pueden determinar en gran medida la práctica educativa de los profesores. Las creencias serían el elemento a través del cual los profesores toman sus decisiones. Pero, comprender la relación entre las creencias metodológicas de los profesores y su práctica en el aula no es una tarea sencilla. Son muchas las variantes, puesto que cada uno construye sus propias creencias de manera única. Así, se plantea que si se quieren obtener cambios en las prácticas docentes es necesario conocer y transformar las creencias que tienen los profesores sobre la enseñanza. Los profesores pueden cambiar sus creencias a partir de las reflexiones que hacen sobre sus propias prácticas docentes. La manera en que los maestros enseñan a los alumnos, en gran medida depende de las creencias que tienen. Borg (2001, p. 186) sostiene que las creencias “guían” el pensamiento y el comportamiento de los profesores. Sin embargo, muchas veces el profesor tiene un pensamiento sobre lo que es mejor en la práctica de clase, pero la escuela no le da soporte en lo que se refiere a los materiales o le impone un programa y le obliga a optar por otra práctica que no refleja sus principios. Las condiciones difíciles de trabajo afectan a la acción del profesor; el exceso de horas de trabajo no deja tiempo para que los profesores planifiquen mejor sus clases. Conviene resaltar que la formación pedagógica del profesor también influye en sus creencias y éstas repercuten en la práctica de clase. Algunos autores sostienen que las creencias de los futuros profesores tienen su origen en aquellas sustentadas por quienes los formaron, causando la perpetuación de prácticas docentes, que pueden ser anticuadas e ineficaces (Bryan, 2003; Pajares, 1992).

Las nuevas tecnologías pueden ser grandes aliadas de los profesores que quieren diversificar su práctica, pero el profesor debe estar muy bien preparado para utilizar estos nuevos aparatos, pues si éste no estuviera preparado, puede causar varios daños al alumno. Ante esta postura favorable del uso de las TIC en la escuela, existe una postura de cautela, la cual indica los posibles problemas que puede causar el uso inadecuado de las mismas. Mencionamos algunos aspectos que pueden tener efectos negativos: adicción, aislamiento, contenidos inadecuados y/o violentos. El proceso de enseñanza/aprendizaje puede presentar importantes resultados al lado de los aparatos tecnológicos, sin embargo, ellos no deben ser considerados como sustitutos a otras prácticas pedagógicas sino como herramienta de apoyo.

Consideramos que el estudio fue limitado, y lo ideal sería la utilización de otras formas de coletas para conseguirmos un universo más amplio y profundo del aspecto investigado. Pero, esperamos que esta investigación promueva efectos positivos en la reflexión de la actuación profesional de profesores y futuros profesores.

REFERENCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. In: Contexturas: *Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo: APLIESP, n.9. p. 9-19. 2006.

_____, J.C.P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 2002.

ALVAREZ, M. L. O. "Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol." In ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A.(org.) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007. p.191-231.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. Linguagem e Ensino, v.7, 2004, p. 123-156.

_____. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In:____; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p.15-42.

_____, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2001. v.1, n.1, p.71-92.

BORG, M. "Teachers beliefs", *English language Teaching Journal*, 2001, p. 186-188.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais- língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRYAN, L. Nestedness of Beliefs: Examining a Prospective Elementary Teacher's Beliefs System about Science, Teaching and Learning. *Journal of Research in Science*, 2003, p. 835-868.

CARMONA, Mercedes Pizarro. Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lengua extranjera. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, vol. 12, núm. 15, segundo semestre 2010, p. 27-38.

DEWEY, J. *How we Think*. Lexington: D. C. Heath, 1933.

DUTRA, D. P. Professores em formação e a prática reflexiva. In: Anais do III Congresso da APLIEMG. Belo Horizonte, 2000. p. 35-41.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 89-90.

GARCÍA, L.; AZCÁRATE, C. y MORENO, M. “Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas”. En *Relime*. Vol 9, nº1, 2006, p.85 -116.

GERMAIN, C. *Evolution de l’enseignement des langues: 5000 ans d’histoire.* (Col. Didactique des langues étrangères). Paris: Clé International, 1993.

GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs) *Educação de Professores de Línguas: Os desafios do formador.* Campinas: Pontes, 2008.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de Língua Inglesa no Brasil. In: **FREIRE, M.; VIEIRA-ABRÃO, M. H.; BARCELOS, A. M.** (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade.* Campinas: Pontes; São Paulo: ALAB, 2005. p. 172-199.

GIL, Antonio Carlos. *Metodologia do Ensino Superior.* 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: **VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.** (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões.* Campinas: Pontes, 2004 a. p.171-187.

HYMES, D.H. *Vers une compétence de communication.* (Col. LAL). Paris: Crédif; Hatier; Didier, 1991.

LEFFA, J.V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão: Pelotas: Educat, 2001.*

LEFFA, Vilson J. “Metodologia do ensino de línguas”. In: **BOHN, H. I. & VANDRESEN, P.** *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.* Florianópolis: UFSC, 1988.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada.* Campinas: Mercado das Letras, 1996. p. 190.

OLIVEIRA, Nilceia Bueno. *Crenças de professores de língua estrangeira de Escola Pública sobre os métodos/abordagens de ensino: um estudo sob a ótica da análise do discurso.* Disponível em www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/.../arquivos/01-248-05.pdf. Acesso em: 02 jul. 2014.

PAJARES, M. *Teacher’s beliefs and educational research: cleaning up a messy construct.* *Review of Educational Research*, 1992, p. 307-332.

RICHARDS, Jack C. *O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras.* São Paulo: SBS Editora, 2006.

RICHARDS, J. & LOCKHART, C. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas.* Cambridge University Press. Madrid, 1998.

SILVA, K. A. *Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro.* *Linguagem & Ensino (UCPel)*, v.10, p.235-271, 2007. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/50327364/09Kleber>. Acesso em: 18 jul. 2014.

SILVA, T. T. A produção textual da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SÓL, V. S .A. A natureza da prática reflexiva de uma formadora de professores e de duas professoras em formação. 2004. 118f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

Tecnologia da Informação e Comunicação. Disponível em: www.infoescola.com. Acesso em: 23 de outubro de 2013.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contamos futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 125-133.

WILLIAMS, M. y R. L. BURDEN. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Trad. A. Valero. Madrid: Edinumen, 2008.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In LEFFA, V. J. (Org) *O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2004. p. 41 a 68.